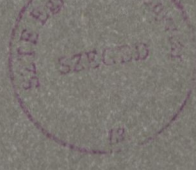


ISKOLAKULTÚRA

pedagógusok szakmai-tudományos folyóirata

XIX. évfolyam 2009. szeptember



97036
AF 323



Csizér Kata

egyetemi adjunktus, Budapest,
ELTE, Department of English
Applied Linguistics

Dávid Andrea

Ph.D hallgató, Budapest, ELTE
BTK Irodalomtörténeti Doktori
Iskola

Fehérvári Anikó

tudományos főmunkatárs,
Budapest, Oktatáskutató és
Fejlesztő Intézet

Galántai Dóra

nyelvtanár, Tata, Helen Doron
Early English

Gécziné Laskai Judit

vizuális nevelőtanár, Budapest,
Petőfi Sándor Általános Iskola és
Gimnázium

Hercz Mária

adjunktus, Szeged SZTE,
Neveléstudományi Intézet
Kovács Ágnes angol nyelvtanár,
Budapest, Dover Nyelvi Centrum

Nóvák Géza Máté

tanársegéd, Budapest, ELTE
Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai
Kar, Általános Gyógypedagógiai
Tanszék

Pálfi Linda

demonstrátor, Pécs, PTE, BTK,
Magyar-Kommunikáció Szak

Reinhardt Melinda

pszichológus, óraadó oktató,
Budapest, ELTE PPK
Személyiség- és
Egészségpszichológia Tanszék –
Csepeli Nevelési Tanácsadó

Sági Zsuzsa

franciatanár, drámatanár, Budapest

Sántha Kálmán

docens, Székesfehérvár,
Kodolányi János Főiskola,
Neveléstudományi Tanszék

Sóris Anett

egyetemi hallgató, Debrecen,
Debreceni Egyetem, Szociológia
Szak

Szilvay Géza

professzor, Finnország, Helsinki,
Helsinki-i Egyetem

Szolár Éva

Ph.D hallgató, Debrecen,
Debreceni Egyetem, Debreceni
Egyetem, Felsőoktatási Kutató és
Fejlesztő Központ Nevelés- és
Művelődéstudományi Doktori
Program

Vajda Zsuzsanna

egyetemi tanár, Miskolc, Miskolci
Egyetem, Tanárképző Intézet,
Pszichológia Tanszék

Verók Attila

adjunktus, Eger, Eszterházy
Károly Főiskola, Tanárképzési és
Tudástechnológiai Kar,
Médiainformatika Intézet

Főszerkesztő:**Géczi János**

e-mail: geczijanos@vnet.hu

A szerkesztőség munkatársai:**Andor Mihály**

e-mail: andorm@t-online.hu

Benke Gábor olvasószerkesztő

e-mail: benke.gabor@kti.hu

Csíkos Csaba

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

Csizér Kata

e-mail: weinkata@yahoo.com

Kojanitz László

e-mail: kojaniit@freemail.hu

Reményi József Tamás

e-mail: remjt@chello.hu

Takács Viola

e-mail: takacsviola@freemail.hu

Trencsényi László

e-mail: trenyo@dpg.hu

Vágó Irén

e-mail: vagoi@oki.hu

Tördelőszerkesztő: Horváth Balázs

e-mail: vega2000bt@gmail.com

Titkár: Horváth Sára

e-mail: horvath.sara@gondolat.axelero.net

Technikai szerkesztő: Darvai Tibor

e-mail: darvai.tibor@gmail.com

Grafikai terv: Baráth Ferenc**Nyomdai munkák: mondAt Kft.**

Budapest • www.mondat.hu

Felelős kiadó:**Rédey Ákos**

Veszprém, Pannon Egyetem, rektor

**Kiadja a Pannon Egyetem
és a Gondolat Kiadó**

tanulmány

Vajda Zsuzsanna
Siettetett gyerekek 3

Kovács Ágnes
A tanár szerepe a tanulók
személyiségfejlődésében a tanórai
motivációs technikákon keresztül 15

Reinhardt Melinda
Miért hasznosak a pozitív érzelmek
iskolai környezetben? 24

Sőrés Anett
Esélyegyenlőtlenség a kezdetektől 46

Fehérvári Anikó
Kik a nyelvi előkészítő képzés
nyertesei? 62

Galántai Dóra – Csizér Kata
A tanár szerepe a diákok idegen
nyelvi motivációjának alakításában 71

Hercz Mária – Sántha Kálmán
Pedagógiai terek iskolai
implementációja 78

Szolár Éva
Az európai felsőoktatás átalakulása
és a Bologna-folyamat céljai 95

Dávid Andrea
„Ha engeded, letenném e gunyát” 120

szemle

Sági Zsuzsa
Találkozásom a fórum-színházzal 131

Szilvay Géza
Színes Húrok – Colour Strings, egy
zenepedagógiai alternatíva 139

Gécziné Laskai Judit
Útravaló 142

kritika

Verók Attila
Az Egri Főegyházmegyei Könyvtár
könyvritkaságai 146
Surányi Imre (2009): Az Egri
Főegyházmegyei Könyvtár könyvritkaságai

Pálfi Linda
Kalauz a kommunikáció- és a
képelmélet világában 149
Horányi Özséb (2006): Jel, jelentés,
információ, kép

melléklet

Novák Géza Máté
A zümmögés leküzdése 3

Siettetett gyerekek

A címet egy amerikai szerzőtől, David Elkindtől (2001) kölcsönöztem, aki már a '80-as években felfigyelt a gyerekek felfogásában és a gyerekekkel való bánásmódban végbemenő átalakulásra. A „siettetés” azt jelenti, hogy a gyerekek és a felnőttek élete, tapasztalatai, tevékenységei egyre kevésbé különböznek egymástól. A gyerekek mind fiatalabb korukban váltanak „felnőttes” életmódra az élet számos területén, egyre gyakrabban szereznek olyan tapasztalatokat, amelyeket a korábbi évtizedekben a szakemberek és a közfelfogás egy bizonyos életkor alatt nem tartott elfogadhatónak. A gyermekfelfogásban bekövetkezett változásokat többen is regisztrálták, ezek összefoglalása megtalálható korábbi tanulmányaimban (Vajda, 1997, 2000, 2005).

A „siettetés” az elmúlt évtizedekben tovább erősödött, miközben számos szakember fejezte ki aggodalmát a jelenséggel kapcsolatban. Garbarino (1993), a gyerekekkel szembeni visszaélések amerikai szakembere egyenesen úgy véli, hogy a valódi gyerekkor lassan kevesek luxusává válik. A megváltozott gyermekfelfogást és gyakorlati következményeit sokan összefüggésbe hozzák a gyerekek egyre gyakrabban panaszolt kezelhetetlenségével, magatartási problémáival, pszichoszomatikus betegségeivel. Carleton Kendrick (é. n.), az Egyesült Államok egyik népszerű nevelési szakértője internetes folyóiratában arról számol be, hogy a rendelőjében megjelentek a felnőtt módra kiégett, csak a karrierjükre gondoló, „A” típusú felnőttekre emlékeztető gyerekek, akik változatos pszichoszomatikus tünetekről, fejfájásról, emésztési zavarokról panaszkodnak. A pszichológus 8–10 éves páciensei félnek bevallani a szüleiknek, ha nem töltöttek legalább 4 órát a műkorcsolyapályán, vagy attól rettegnek, hogy az iskolában rosszabb minősítést kapnak, ha nem voltak elég ideig a röplabdaedzéseken. A pszichoterapeuta a gyerekek és tizenévesek állapotromlásának aggasztó tüneteire hívja fel a figyelmet: a tizenévesek körében az elmúlt 20 év során megháromszorozódott az öngyilkosok száma, lányok százezrei esnek teherbe, és változatlanul magas a gyermekszülések aránya tizenéves korban. Már 10–12 éves lányok fogyókúráznak, a sokszorosára növekedett a gyerekek és fiatalok erőltetett sportedzések közben elszenvedett sérüléseinek előfordulása. A rendkívül kedvezőtlen körülmények közé tartozik, hogy gyerekek milliói szednek napon-ta gyógyszereket, hogy kezelhetőbbé váljanak otthon és az iskolában.

Vannak, akik eltúlzottnak találják a „siettetéssel” kapcsolatos aggodalmakat. S. Hofferth (é. n.) például nem látja igazoltnak, hogy a sok külön elfoglaltsággal rendelkező gyerekek frusztráltabbak lennének, mint a többiek. Az iskolán kívüli terhelés ugyan csak részjelensége a siettetésnek, ám az ezzel kapcsolatos kutatások felhívják a figyelmet a téma összetettségére. Hofferth a probléma hazai kutatójával, Nagy Máriával összhangban azt találta, hogy a túlterhelt gyerekek elsősorban a magasabb társadalmi státusú családokból kerültek ki. Bár ezeknek a gyerekeknek valóban sok és sokféle különórája volt, nem tünnek túlterheltek, képesek voltak tartalmasan beosztani az idejüket. A vizsgálatok eredményei szerint éppenséggel nem ők voltak azok, akik emocionális problémákkal küzdöttek, hanem azok a társaik, akiknek semmilyen elfoglaltság nem volt.

Más szerzők arra az álláspontra helyezkednek, hogy a gyerekek és a felnőttek élete közötti határmezsgye lebomlásával a gyerekek társadalmi helyzete kedvezőbbé vált. Például a sztártudós David Buckingham (2002) álláspontja szerint a védett gyerekkor végérvényesen és visszavonhatatlanul eltűnt – erre akar utalni könyvének provokatív címe: *A gyermekkor halála után*. Ő a gyerekek még erőteljesebb „felnevelésében” látja a megoldást. Buckingham javaslata többek között, hogy a médiaártalmak elkerülése érdekében a gyerekeknek szerepet kell adni saját műsoraik alakításában, és egyáltalán: bővíteni kell azt a társadalmi teret, amelyben közvetlen befolyásuk megnyilvánul. A tanulmány végén visszatérek arra a kérdésre, milyen mértékben tekinthető a gyerekek erősödő „egyenjogúsítása” valódi érdekeik érvényesülésének.

A siettetésre vonatkozó állásfoglalást nem könnyíti meg, hogy túlságosan általános, sokféleképpen értelmezhető fogalomról van szó. Tanulmányom célja ezért néhány, a „sietetéssel” összefüggő jelenségek bemutatása, szemléletessé tétele a gyerekek, elsősorban a különlegesen érzékeny legfiatalabb korosztály, a csecsemők és kisgyermekek életének mindennapjaiból. Ezzel a napjainkban növekvő elfogadottságot élvező „mindennapok” történetének kutatásához járulok hozzá, amelynek része az antropológiainak vagy ökológiainak nevezett megfigyelés, anyaggyűjtés. Szeretném azonban leszögezni, hogy az általam osztott tudományfelfogás szerint a gyermeknevelés gyakorlata mögött mindig megtalálható a társadalmi-gazdasági feltételek nyomása, maguk a jelenségek és a hozzájuk kapcsolódó ideológiák csak igen korlátozott mértékben tekinthetők önálló meghatározóknak. Fontos, hogy tanulmányozásuk közben ne veszítsük szem előtt a kérdés komplexitását, a társadalmi feltételekkel való összefüggéseket.

A gyermekekkel való bánásmódban, a gyermekfelfogásban az elmúlt évtizedekben tapasztalható változás meggyőződésem szerint szorosan összekapcsolódik a posztmodern társadalmi folyamatokkal. Az összefüggések alapos elemzése meghaladja ennek az írásnak a kereteit, két fontos szempontot azonban érdemes megemlíteni. Az egyik a globalizáció által teremtett „tömeg-világtársadalom” jelensége, amelynek következtében a politikában és a gazdaságban egyre inkább háttérbe szorulnak az antropológiai szempontok, az egyének, csoportok sajátosságai. Ez a jelenség bemutatható az egyébként a gyerekkor leértékelődésével szorosan összefüggő „egész életen át tartó tanulás” programján keresztül. Az utóbbi ugyanis azzal függ össze, hogy a jelenlegi gazdasági körülmények között emberek tömege kényszerül folyamatosan változtatni a munkáját, foglalkozását. Függetlenül attól, hogy ez nyilvánvalóan kizárja az alapos szaktudást és a munkával való azonosulást, az egyének számára is súlyos veszteséget jelent. A modernizáció identitásfogalmához ugyanis hozzátartozott a tanult szakma, a foglalkozás, amely évszázadokon át a társadalmi integráció alapeleme volt, és nem világos, mi fogja helyettesíteni. Az emberek és csoportjaik vágyainak, szükségleteinek, törekvéseinek figyelmen kívül hagyása, egyszóval az antropológiai szempontok iránti érzéketlenség magában foglalja a gyerekek igényei és érdekei iránti közönyt is.

A másik fontos társadalmi körülmény, hogy az élet mind több területén piaci jellegű (valójában a piac klasszikus fogalmával, a szabad versennyel vajmi kevés hasonlóságot mutató) mechanizmusok válnak uralkodóvá, a társadalmi integráció legfőbb mechanizmusát a fogyasztás jelenti. Ez alól, mint tapasztalhatjuk, és mint írásomban igyekszem rámutatni, a gyerekek sem kivételek, annak ellenére sem, hogy ők maguk nem rendelkeznek a fogyasztáshoz szükséges eszközökkel.

A globalizációs hatások és a gazdasági-kereskedelmi szempontok előtérbe kerülése alapvető szerepet játszik a gyerekek korai felnevelkedésében, az életkori és egyéb antropológiai különbségek iránti érzékenység csökkenésében. Ugyanakkor az elmúlt mintegy másfél évszázad során széles körben elfogadottá vált az az alapelv, hogy a gyerekeket megilleti a védelem és a különleges bánásmód. Az ENSZ gyermekjogi chartája és az egyes országok gyermek- és családjogi törvényeinek közös alapja, hogy elismerik a gye-

rek éretlenségét, függő helyzetét, és azt, hogy a számukra kedvező életkörülmények megteremtéséért a felnőttek a felelősek. Ugyanakkor azok a feltételek, amelyek között ma a gyerekek nevelkednek és élnek, még a fejlett országokban is mind kevésbé veszik figyelembe a gyerekek különleges tulajdonságait. Ellentmondásokkal terhelt helyzet alakul ki. A napihírekből értesülhetünk róla, hogy a fejlett gazdaságú országok mindegyikében súlyos szocializációs problémák vannak, tömegprobléma lett a gyerekek kezelhetetlensége, a gyakori konfliktusok miatt egyre kiábrándultabbak a szülők. A gyermekek nevelését, oktatását és védelmét végző intézmények – ideértve a családot is – egyre kevésbé képesek megfelelni a feladatuknak. A kialakult helyzet kétségkívül szerepet játszik az egyre fogyatkozó gyermekvállalási kedvben és a nyomában formálódó demográfiai problémákban is.

Mindezek a körülmények különösen fontossá teszik, hogy alaposabban is megismerjük a gyerekek mindennapjait alakító körülményeket.

Felnőtteken, felnőttek között

A megkülönböztetett bánásmód elsorvasát tükrözi – egyben gyakorlati megvalósítását is nehezé vagy lehetetlenné teszi –, hogy a felnőttek és a gyerekek életmódja, az általuk használt terek, életük idősíkjai összeolvadóban vannak. Az elmúlt mintegy másfél évszázad során fokozatosan elkülönült egymástól a felnőttek és a gyerekek élete. A polgárosodást megelőzően még a jómódú arisztokrácia gyermekeinek sem volt külön szobájuk, a gyermekszoba 19. századi találmány. Ennél is rövidebb múltra tekinthetnek vissza a városi-falusi játszóterek. Néhány évtizeddel ezelőtt sötétedés után csak a legritkább esetben találkozhattunk az utcán 10–14 évnél fiatalabb gyerekekkel, és gyakorlatilag elképzelhetetlen volt, hogy a szülők magukkal vigyék a gyerekeiket munkahelyükre, a tárgyalásaikra, vásárolni vagy a könyvtárba. Az elmúlt mintegy másfél évtizedben a mindennapok gyakorlatában lényegében egyre inkább felszámolódnak azok az elkülönült terek, amelyekkel korábban a felnőttek, illetve a gyerekek rendelkeztek. A folyamat a családi otthonokban is észlelhető: a fejlett országokban a viszonylag tehető népesség körében jóval több gyereknek van saját szobája, mint 50 évvel ezelőtt. A mai családokban azonban a kisgyermekek gyakran a lakás minden helyiségét birtokba veszik, nem kímélve a lakberendezést és a felnőttek használati tárgyait, valamint sajnálatos módon egyre gyakrabban veszélybe sodorva saját testi épségüket. Jellemző, hogy a közelmúltban támadások érték a gyerekek biztonságos és az adott téren belül szabad mozgását lehetővé tevő járóját, mivel „rabságban tartja” a gyereket.

A jámi éppen megtanult óvodás, kisiskolás gyerekek egyre nagyon számban vannak jelen a vendéglőkben, a munkahelyeken, nem is beszélve a bevásárlóközpontokról, amelyek tele vannak a gyerekeiket kocsiban toló, kézen fogva vezető szülőkkel. A vendéglők egy része magas gyermeküléseket szerzett be. Kérdés, hogy ezt vajon gyerekbarát

A napihírekből értesülhetünk róla, hogy a fejlett gazdaságú országok mindegyikében súlyos szocializációs problémák vannak, tömegprobléma lett a gyerekek kezelhetetlensége, a gyakori konfliktusok miatt egyre kiábrándultabbak a szülők. A gyermekek nevelését, oktatását és védelmét végző intézmények – ideértve a családot is – egyre kevésbé képesek megfelelni a feladatuknak. A kialakult helyzet kétségkívül szerepet játszik az egyre fogyatkozó gyermekvállalási kedvben és a nyomában formálódó demográfiai problémákban is.

megoldásnak lehet-e tekinteni, hiszen a gyerekek 6–7 éves koruk előtt rosszul viselik, ha hosszú ideig kell egy helyben üldögdélniük, és a vendéglői étkezés a legkevésbé sem szórakoztató a számukra. Hasonló a helyzet azokban az esetekben, ha az anyák magukkal viszik a gyerekeket, amikor dolgoznak, vásárolnak, vagy kozmetikushoz mennek. Természetesen vannak kényszerhelyzetek, de nyilvánvaló, hogy ma az esetek igen nagy részében egyszerűen „trendi” mindenhová elvinni a gyereket, ahol egészen biztosan nem érzi jól magát. A szokást erőteljesen táplálja a média: például az igen népszerű kórházi sorozatokban léptenyomon találkozhatunk gyerekekkel, amint a kórteremben, néha a műtőben téblábolnak, miközben a felnőttek elnéző mosollyal figyelik kockázatos rakoncátlankodásukat. Az unatkozó és hangoskodó gyerekek jelenléte a nyilvános, elsősorban felnőtt tevékenységek célját szolgáló helyszíneken előbb-utóbb a gyerekekkel szembeni türelmetlenség kiváltójává válik. Mindez nem a gyermeki emancipáció fejleménye, a gyerekek állandó jelenléte sokkal inkább a felnőttek növekvő kényelemigényének, az alkalmazkodás és a lemondás elutasításának tudható be. A kisgyerek fokozott alvásigénye, a rendszeresség és a biztonság feltételeinek megteremtése megkövetelné, hogy a felnőttek ennek megfelelően alakítsák ki a környezetet és saját életrendjüket. Ez azonban nem felel meg a fogyasztói életmódban mind a materiális feltételek, mind a domináns ideológiák által elősegített, a vágyak és igények azonnali kielégítésére törekvő mentalitásnak.

Jellegetesen tükröződik a gyermekfelfogás átalakulása a kisgyermekkel való totálisan megengedő bánásmódban. A korlátozás hiánya részben abból fakad, hogy a szülők gyakran jóval komolyabb szándékokat, célokat tulajdonítanak a gyerekeknek, mint amit az életkora lehetővé tesz. A szélsőséges engedékenység nemcsak azért kárhozthatandó, mert a kisgyerekeknek határozottan szüksége van korlátozásra, és mert veszélyes helyzetek kialakulásához vezethet, hanem azért is, mert általa a szülők gyakran elhárítják a felelősséget, ha arról van szó, miért eszik a gyerekek mértéktelenül, vagy miért nézi órakon át a televíziót: ők valójában nem tettek mást, csupán, mint más helyzetekben is, teljesítették a gyerek kívánságait.

Kisbabák a nyilvánosság előtt

A változó gyerekfelfogás egyik figyelemre méltó fejleménye, ahogyan a gyerekek ma jelen vannak a nyilvánosság terében. Az a gyerekkortörténész, aki 200 év múlva akarja megismerni a 21. században élt gyerekek életét, sokkal könnyebb helyzetben lesz, mint hasonló érdeklődésű mai kollégái, az internet ugyanis tele van szórva bébifotókkal, és kisbabák százai „számolnak be” életük folyásáról. Természetesen a szülők szólalnak meg helyettük. A szülők talán maguk is úgy érzik, mintha a gyerekek maguk vennének részt a „társadalmi diskurzusban”, miközben a valóságban éppenséggel nem a saját döntésük folytán válnak széles körben ismertté kisgyermekkoruk eseményei, fényképük, szokásaik.

Néhány blogcím a sok közül: *Bencike, a mi kis vízipók-csodapókunk; Vackor és Levi, vagyis a Lajó manók mindennapjai*. Az egyik blog hőse, Babszemjankó-Zoé még meg sem született, de már láthatjuk az ultrahangfelvételen. (Kérdés, fog-e örülni ennek maga a gyerek, mondjuk, 15 éves korában.)

Részlet egy mai csecsemő életéből:

„Életem érdekes kalandjait örökítem meg ebben a blogban. Koraszülöttként láttam meg a napvilágot, 2007. március 31-én. Ennek ellenére iszonyú mértékben fejlődöm, igazi világutazó vagyok: 3 hónapos koromra már 3400 km volt a hátam mögött, Hollandia és Magyarország között ingázom.”

Az internetes blogok, babanaplók a szülők közlési vágyának kiélése, örömteli élményeik másokkal való megosztása érdekében születnek, a gyerek nyilvánosság előtti szerepeltetésének azonban vannak egészen más érdekekhez kapcsolódó fajtái is. Számos női

magazin, köztük az olyan, szakmailag igényesebb is, mint például a *Nők Lapja*, hirdet fényképes bébiszépségszavazásokat, sőt ezek szervezésére külön internetes portál is létesült, *Baba-mama nyerőoldal* néven. Gyakorlatilag folyamatosan szerveződnek a virtuális bébiszépségszavazások: vannak évszak szerinti, de indulhatnak a gyerekek a legszebb nyaraló gyerek címért, vagy az egyik szülővel, nagyszülővel is. Igaz, a választás nem mindig tárgyilagos, a fórumokon ugyanis gyakran ilyen levelekkel találkozunk:

„Kisfiamat beneveztem a www.bastiano.hu oldalán a bébiszépségszavazásra. Kérem, hogy aki tud, szavazzon rá. A bébi kategóriában, ÁDÁM, GYŐR néven található. Nagyon szépen köszönöm előre is! Ui. A mellékelt kép van fent a bébiszépségszavazás oldalán. Mónika”.

A magazinok és internetes portálok által szervezett szépségszavazások ugyan nem okoznak testi kényelmetlenséget a gyerekeknek, ugyanakkor nem tekinthető jelentéktelennek az az ártalom, ahogyan a szülők gyerekeik iránti érzelmeit alakítják. Nem kedvez a harmonikus szülő-gyerek kapcsolatnak, ha a szülők és a gyerekek viszonyában jelentős szerepet játszik a külső sikeresség, ráadásul a gyerek olyan tulajdonsága: a szépsége kapcsán, amely egyáltalán nem függ az érdemtől. A gyerek személyes jelenlétét nem igénylő szépségszavazások további kockázata, hogy a szülő, különösen, ha a gyerek sikert ér el, egyre nagyobb szerepet juttat a hasonló versengéseknek a gyerek életében. Szerencsére vannak olyan szülők, akik világosan látják a helyzet visszasságait:

„Ki kell ábrándítsalak: ezek a versenyek nem úgy működnek, hogy egy babákra bekattanó lelkes netező végignézi mind az 526 kisbabát, majd a tiedre kattint, ha tetszik neki. Rokonok, barátok, ismerősök, illetve különböző fórumon verbuvált idegenek kattintanak. Úgyhogy sajnos a sorban hátul végzed, ha nincs sok ismerősöd. Akkor is, ha a kis karonülőd egy félkész Claudia Schiffer. Bocs, hogy lelőttem a poént, de ne vedd a szívedre túlságosan, a szépséghez ennek semmi köze. Azoknak az anyukáknak a gyerekeit meg sajnálom, akik manipulálnak. Majd később ők lesznek azok, aki hatalmas ajándécsomaggal mennek évről évre, hogy az óvó néni, tanító néni is megkülönböztetett figyelemmel kezelje őket. Ők lesznek azok, akik a szülői munkaközösség tagjaként az iskolai jelmezbálon is bundáznak, csak hogy az ő gyerekeik nyerjen. Ezekből a gyerekekből lesznek azok, aki kiközösítik a többi kislányt, mert nincs Barbie-ja, pörgős szoknyája vagy rózsaszín hajgumija. Ami engem illet, inkább egy setesuta, szemüveges kislányom legyen, aki ugyan nem nyer szépségszavazást, de kitűnik a segítőkészségével, vidámságával, egészséges önbizalmával csilli-villi ruhák nélkül is.”

– olvashatjuk az egyik fórumon.

A fényképek segítségével bonyolított szépségszavazások hátrányai azonban eltörpülnek azokhoz a versenyekhez képest, ahol az alig néhány éves kisgyermeknek valóban a pódiumra kell lépnie. Arról, hogyan zajlik egy ilyen esemény, az érdeklődők *A család kicsi kincse* című amerikai film vagy az alábbi helyszíni tudósítás alapján alkothatnak képet:

„Először a legkisebbek léptek a színpadra, a legidősebb versenyző 2,5–3 éves lehetett. A 11 kislányt és a 6 kislányt édesanyjuk vagy édesapjuk kísérte fel a színpadra. A lányok szigorúan tartották magukat a rendezvény tematikájához, és mind anyukájának, illetve tündérnek öltöztek, a fiúkat pedig öltönybe és mellénybe öltöztették a szülei. Az esemény háziasszonya, Czifra »Noémi« Noémi hiába faggatta a gyerekeket, nem válaszoltak, viszont a legtöbben lelkesen szuggerálták a zsűrit, mosolyogtak, integettek, és Károly, aki magával hozta táncoló játék szamarát, maga is táncra perdült. Mi a szülőket igyekeztünk kifaggatni arról, hogy mégis miért jöttek el a versenyre. Az első helyezett Alexandra édesanyjától megtudtuk, hogy a kislány nővére, aki »hercegnő álomvilágban él«, szintén jelentkezett a versenyre, de ő nem jutott tovább. Először csak őt akarták benevezni, de amikor meglátták, hogy van baba kategória is, beneveztek a kisebb gyereket is. A fiúk közül Patrik végzett az első helyen, akit szintén a testvére révén neveztek. Az eredményhirdetésnél már jelentkeztek a káros első jelei, ugyanis a háziasszony hiába akarta ismertetni a győztest, és Czifra Noémi a színpadon állva tudta meg, hogy a beharangozott bohóc műsor is elmarad.”

Senki előtt nem lehet kétséges, hogy a nyilvános divatbemutatón való szereplés, a tömegben való várakozás és a nagy nyilvánosság figyelme feldúlja a kisgyermek nyugalmát, olyan helyzetbe kényszeríti őket, amely egyáltalán nem felel meg életkori saját-

tosságaiknak. A *Délmagyar* című újság 2007. augusztus 15-i száma szerint azonban már ügynökségek sokasága foglalkozik bébimodellek toborzásával:

„Szeded – Akár három hónapos kortól pózolhatnak a kicsik a kamera előtt. A fotózással 50 ezer forintot is kereshetnek a szülők, akik főként azt szeretnék, hogy gyermekük ismert legyen. Tegnap egy bébi-modell-válogatáson jártunk: megyénkben már tizen dolgoznak a szakmában.”

Vajon a „gyermek mindenek fölött álló érdekét” szolgálja, hogy néhány hónapos korától kiszolgálja a szülők becsúgyát és pénzéhségét? Az ENSZ gyermekjogi chartája tiltja a gyerekek függő helyzetével való visszaélést, kereskedelmi célú kihasználásukat. Bár a csecsemő- és kisgyermekkorban a gyerekre kényszerített médiaszínpad szerep nyilvánvalóan súlyos kockázatokat rejt a fejlődés szempontjából, úgy tűnik, a világon sehol nem keltette még fel a gyermekvédelmi hatóságok figyelmét. A modellügynökség állítása szerint 3 éves kortól köthető szerződés a szülőkkel; sokuk – és a gyerekek – számára létformává válik az állandó szereplés, utazás egyik helyszíntől a másikig. A probléma azonban nem csak a gyermekvédelem számára ismeretlen: megdöbbentő módon a szülők megfelelő tájékoztatása, felvilágosítása is teljes mértékben hiányzik.

A kisgyermek mint piaci szereplők

A gyermekek helyzetében bekövetkezett, talán legnagyobb jelentőségű változás, hogy korábban társadalmi integrációjuk közvetett volt: szüleik és a nevelésben-oktatásban részt vevő más felnőttek ellenőrizték és kanalizálták a társadalmi hatásokat. Ma a felnőtteknek ez a szűrő funkciója visszaszorult: a tömegmédiá lehetővé tette, hogy a gyerekekhez eljussanak a „szüretlen” üzenetek. Steinberg és Kincheloe (1997) amerikai társadalomkutatók szerint a gyerekek tantervét ma a nagy hatalmú gazdasági korporációk készítik el, mindennapi életüket, tapasztalataikat gazdasági érdekek alakítják. Ez a jelenség már az egészen kicsi gyerekek esetében megfigyelhető. A „csecsemő- és kisgyermekpiacot” ostromló gyártók és szolgáltatók egyik stratégiája az, hogy – szakemberekre, kutatási eredményekre hivatkozva, szakterminusokkal megtűzdelve – fejlődési normákat alkotnak meg, célokat tűznek ki, majd felajánlják az ezek eléréséhez szükséges eszközöket. Ezek a normák gyakran minden részletre kiterjedő „menetrendek” az első hónapokévek fejlődésének állomásairól. A játékgyártók, bébikozmetikumok, bébiételek reklámjaiban pontos leírásokat találunk arról, mit kell tudnia az 1, 2, 3, 4 stb. hónapos csecsemőnek. A gyermekgyógyászat, a pszichológia és a kultúrtörténet tanúsága szerint ugyanakkor semmiféle általános minta nincs arra nézve, hogy pontosan mennyi időskorban és hogyan kell felülnie, felállnia, beszélnie stb. egy gyereknek, a fontos fejlődési stádiumok több hónapos eltérésekkel is bekövetkezhetnek, és minden egyes gyerek egy kissé más utat jár be a fejlődés során. A nem létező normák felállításával szorongással tölti el a szülőket, és arra készíti őket, hogy vegyék igénybe a legkülönfélébb fejlesztő és korrekciós szolgáltatásokat, vásárolják meg a készségfejlesztőként beállított játékokat. A fejlesztő stratégiák további tipikus tartozéka, hogy a szülőt a korai évek rendkívüli fontosságára és visszafordíthatatlanságára figyelmeztetik.

A másik, az előbbivel gyakran összefüggő stratégia keretében a szolgáltatók csodaszereket, különleges módszereket és eszközöket ajánlanak fel, amelyek segítségével a kisgyermek „tökéletesíthető”. Tanfolyamokat szerveznek a szülők számára, amelyben megtanulhatják, hogyan faragjanak zenei, képzőművészeti vagy matematikai zsenit a gyerekekből, hogyan „turbózzhatják fel az IQ-ját”. Ez utóbbit az *OkosBaba* portál szerint elősegíti, ha a szülők sokat beszélnek a kisgyerekekhez. A tanáccsal önmagában nincs is semmi baj, annál inkább azzal a 8 pontba szedett, túlrészletezett instrukcióval, amely ezután következik: mikor, mennyit és hogyan beszéljenek a szülők a gyerekeikhez. A portál képviselőinek alapvető tájékoztatásukat mutatja, hogy a szakmában közismerten dajkanyelvként ismert

fogalmat – a szülők sajátos nyelvét, amelyet a beszélni még nem tudó kisgyermekkel szemben alkalmaznak – „szülőnyelv”-ként aposztrofálják. A hasonló útmutatások hátulütői közé tartozik, hogy feladatteljesítéssel alakítja a szülői viselkedést.

Ugyanez a portál amerikai kutatások alapján olyan módszereket ismertet, amelyek segítségével a gyerekből jó matematikus válik a későbbiekben. A szülők meggyőzésének igen hatásos módszere, amikor a fejlesztés hatásának tulajdonítanak minden gyereknél kialakuló, természetes képességeket: az 5-ös számkörben való számolni tudást vagy a számlálás képességét, amely a portál leírása szerint attól alakul ki, hogy a szülők felhívják a gyerekek figyelmét a számok „sorozat-jellegére”. A matematikai képesség elősegítése érdekében adott instrukcióknak az a kockázata, hogy groteszk és természetellenes helyzeteket alakítanak ki a szülők és a gyerekek kapcsolatában, ugyanis arra biztatják a szülőket, hogy mindent számoljanak meg a gyerekükkel, párbeszédekben is beszélgeszenek velük a számokról, és hasonlítsanak össze mennyiségeket.

Mivel a fejlődést az első hónapokban-években alapvetően belső érési folyamatok vezérik, amelyek az éppen aktuális tapasztalat spontán megszerzésére készítetik a gyermeket, kifejezetten kártékony a korai fejlődésbe való beavatkozás. A kisgyermek életének túlszervezése, a külső sémák és normák erőltetése hátráltatja a fejlődést. A korai fejlesztés azoknak a gyerekeknek az esetében indokolt, akiknél valamilyen súlyosabb idegrendszeri sérülés, komoly, több hónapos-éves lemaradás tapasztalható. Csakhogy a „gyermekfejlesztő ipar” – amely kiterjed a játékokra, használati cikkekre, médiatermékekre is – igen alattomosan formálja a gyermekfelfogást, azt sugallva, hogy a legtöbb vagy szinte minden gyereknek „van valami hibája”. A közönség lépten-nyomon találkozik az ahhoz hasonló üzenetekkel, mint amilyennel egy budapesti önkormányzati bölcsőde reklámozza korai fejlesztési programját:

„Szakemberek szerint egyre több a valamilyen okból, koraszülöttség miatti kis súly, szülési sérülés vagy fejlődési zavar miatt fejlesztésre szoruló kisgyermek.”

Vajon igaz lehet-e ez az állítás? A koraszülöttek aránya az elmúlt évtizedekben csökkent, ellátásuk minősége pedig jelentősen javult, az pedig végképp valószínűtlen, hogy ma több lenne a szülési sérülés, mint korábban. A dolog igazságtartalmát azonban aligha vizsgálja valaki, a „szakemberekre”, „tudósokra”, „kutatókra” való hivatkozás a tömegmarketing része lett. Igaz, hogy jó pénzért (vagy akár közepesen jó pénzért) mindig lehet találni a piac érdekeit a gyerekek rovására képviselő szakértőt. A folyamat – más hatásokkal egyesülve – olyan helyzetet eredményezett, amelyben már a szakemberek számára sem könnyű az eligazodás. Ha néhányan meg is próbálnak kitartani független véleményük mellett, akkor sem tudnak szembeszállni az „elhallgatási spirállal” – azzal a jelenséggel, hogy a tömegmédiában korábban igen könnyű elnyomni a kisebbségi véleményeket. Nem meglepő ezek után, hogy a gyakorló óvónők és pedagógusok engedelmessé válnak a nyomásnak, feladják tapasztalataikat, meggyőződésüket, és teljesítik a „piac” diktálta

Ma a „fejlesztés” egyre inkább behatol a bölcsődék és óvodák mindennapjaiba, lényegesen merevebb, személytelenebb programokat eredményezve, mint a pszichológusok egy része által korábban kegyetlenül ostromozott csoportos foglalkozások. Közben a szakemberek egy része évtizedeken át igyekezett (gyakran szintén túlzásokba esve) távol tartani az óvodától a szervezett tanulás minden fajtáját, mára úgy tűnik, az oktatás elkezdésének nincs alsó határa.

elvárásokat. Mindezek folytán ma a „fejlesztés” egyre inkább behatol a bölcsődék és óvodák mindennapjaiba, lényegesen merevebb, személytelenebb programokat eredményezve, mint a pszichológusok egy része által korábban kegyetlenül ostromozott csoportos foglalkozások. Miközben a szakemberek egy része évtizedeken át igyekezett (gyakran szintén túlzásokba esve) távol tartani az óvodától a szervezett tanulás minden fajtáját, mára úgy tűnik, az oktatás elkezdésének nincs alsó határa. Az *OkosBaba* portálon kívül mások is ismernek kiváló módszereket, amelyek segítségével a néhány hónapos csecsemőből – betűket vagy a dominó mintáinak megfelelő számképet mutogatva – korai olvasó vagy matematikus nevelhető. A kétkedő szakembereknek itt sem sikerült felülkerekedniük, sőt a korai olvasás-számolás híveinek is kellőképpen sikerült a közvéleményt és az oktatáspolitikusokat is megfertőzniük: a fejlett világban egyre korábban kezdődik az olvasni tanítás. Angliában például ma 4 és fél éves korban kezdik el a gyerekek a betűvetést, és a divat már a jól szervezett óvodahálózattal rendelkező Franciaországban is felbukkant, annak ellenére, hogy már az ókor óta tudjuk: 6–7 éves kor között jön létre az a fordulat a gyerekek értelmi képességeiben, amely alkalmassá teszi őket a szándékos és szervezett tanulásra.

Fejlesztőipar

A gyermekeket gondozó-nevelő hagyományos intézmények mellett valóságos iparágá nőtt ki magát a „gyermekfejlesztés” és -szórakoztatás, amelynek képviselői széles körben alkalmazzák a korábban ismertetett stratégiákat. A G., a McDonald'shoz hasonló franchise-rendszerben működő játszóházlánc tájékoztatójában a következőképpen igyekszik a szülők figyelmét felkelteni:

„Minden képesség kialakulása szempontjából létezik egy úgynevezett szenzitív periódus, ezen időintervallumon belül ki kell alakulnia az egyes képességeknek, például a stabil ülés 6–8 hónapos korban jelenik meg. Ellenkező esetben akadályozza az erre épülő, az üléssel összefüggő további képességek kibontakozását. Ez az ülés példájánál maradva azt jelenti, hogy ebben a pozícióban képes a gyermek az oldalról érkező hangokat fejelfordítással helyesen lokalizálni, ami az irányhallás kialakulása szempontjából lényeges (ez később a beszédtanulásban is megjelenik, illetve a valóságban való tájékozódásunk alapja is).”

Az ember fejlődésében a valóságban nem ismerünk szenzitív periódusokat és teljes mértékben valótlan állítás, hogy a későbbi felülés akadályozná bármilyen más képesség kialakulását. (Közismert tény, hogy a gyerekek egy része előbb tud felállni, mint felülni.)

Egy másik idézet szerint:

„Az iskolára felkészítés nálunk már 1–2 hónapos korban megkezdődik – a részképességek felmérésével és célirányos, egyénre szabott fejlesztésével.”

A G. arról is igyekszik meggyőzni a szülőket, hogy szolgáltatásuk igénybevétele éppen olyan fontos, mint az iskolába járás, mert csak így lehet biztos a szülő abban, hogy korrigálták gyermeke „tanulást nehezítő lemaradását”. A honlapon szereplő ismertetés szerint 7 millió Ft-ért bárki megkaphatja a játszóház üzemeltetésének jogát. A szülők feltehetően nem tudják, hogy az üzemeltetőnek egyáltalán nem kell pedagógusnak lennie, a jogot bárki megvásárolhatja, aki hajlandó kifizetni az összeget. A „fejlesztés” azáltal valósul meg, hogy a franchise keretében a szervezet kész programcsomagot és eszközöket bocsát az üzemeltető rendelkezésére. A laikusok számára tetszetős lehet a gondolat, amely szerint a „fejlesztés” kizárólag technikai kérdés: ha a megfelelő programot „végigfuttatjuk” a gyereken, akkor megvalósul a „képességfejlesztés”. Holott a fejlődés és a tanulás komplex folyamat, kisgyermekes esetében szinte közömbös a tárgyi környezet, viszont annál nagyobb jelentősége van a jelen lévő felnőtteknek, akivel a gyerek bensőséges kapcsolat alakíthat ki. A gyerekekre közismerten nem hatnak azok a felnőttek, akiket nem ismernek.

A G.-n kívül még jó néhány szolgáltató részt vesz a fejlesztőiparban. A M. játszókuckó például 6–12 hónapos csecsemőknek kínál babatornát, amely ígéretük szerint:

- elősegíti a megfelelő mozgásfejlődést,
- jó közérzetet biztosít,
- hathatós segítséget nyújt hasfájós babáknak,
- segít elkerülni és leküzdeni az esetleges izomtónus-eloszlási problémákat.

Vajon milyen izomtónus-eloszlási problémái lehetnek a néhány hónapos csecsemőknek, és hogyan lehet azokat leküzdeni? A „játszókuckó” is olyasmit ígér a szülőknek, ami egész biztosan bekövetkezik: a kisgyerek felül, feláll, és jól érzi magát – mint minden normális pár hónapos gyerek. Így biztosan nagyon sikeres a debreceni Aranyalma Alapítvány programja is, amely „a látásra, a hallásra és a tapintásra” fogja tanítani a bölcsődéskorú kisgyermeket. Természetesen a fejlesztők maguk vállalják a fejlesztés szükségességének megállapítását, a gyerek képességeinek felmérését, olyan életkorban is, amikor az még egyáltalán nem mérhető, legfeljebb a nagyon nagy mértékű, durva lemaradások észlelhetők.

A fejlesztés mellett egyre szélesebb a bébik szórakoztatását célzó szolgáltatások skálája is. Az ártalmatlanabbak közé tartozik a bébiszínház, amely Budapesten is működik. A színházban az egészen kicsi, 3-4 évnél fiatalabb gyerekeknek tartanak színházi előadásokat, amelyen az óvodai foglalkozásokhoz hasonló jellegű dalok, versikék hangzanak el. Ez feltehetően nem zavarja különösképpen a gyerekeket, bár 4–5 év alatt nem is igen érdekli őket. A hasonló szolgáltatások hátránya, hogy a gyerekekkel való foglalkozás egyre több dimenziója kerül ki a szülő kompetenciájából, és szűkül a saját tapasztalatszerzésre, szervezetlen, spontán tevékenységre fordítható idő. Hasonló a probléma a szintén a gyerekek szórakoztatását célzó játszóházakkal, bébi-úszótanfolyammal, a babamasszázzsal vagy a kisbabáknak való jógával. Az életkori sajátosságokat figyelembe vevő szabadidő-tevékenységek önmagukban kedvezőek lehetnek, ha az arányuk nem lép túl egy bizonyos határt. Sajnos azonban széles körben tapasztalható, hogy a szülők úgy érzik, folyamatosan programot kell csinálniuk a csecsemőkorból alig kinőtt gyerekeknek. Az okok között szerepel, hogy a kisgyermekkel való tartós összefüggés unalmas és fárasztó lehet a felnőtteknek. A társas szórakozások csökkentik ezt a terhet, hiszen a gyerek is jól érzi magát, az anyák pedig beszélgethetnek a többi szülővel. A valóságban azonban a túlságosan sok inger, a folyamatosan változó helyszínek és szereplők a szülő jelenléte ellenére is kedvezőtlenebbek a gyerek számára, mint például egy megfelelően működő bölcsőde, ahol a gyerek jól ismeri a felnőtteket és a gyerektársakat.

A kisbabák szórakoztatásának jóval ártalmasabb fajtáját a képernyők jelenítik meg. A gyártók az egészen kicsi gyerekeknek szóló műsorok, videók, számítógépes programok tömegét dobják a piacra minden évben, annak ellenére, hogy ma már tekintélyes szakmai szervezetek, mint például az Amerikai Gyermekgyógyászok Szövetsége állásfoglalása szerint a 2 évnél fiatalabb gyermekek számára kimondottan ártalmas a televíziózás. A gyerekek kereskedelmi kihasználása ellen kampányokat szervező amerikai székhelyű civilszervezet (CCFC – Campaign for Commercial Free Childhood, www.commercialfreechildhood.org) adatai szerint az Egyesült Államokban a 2 éven aluli gyerekek 26 százalékának van televízió a szobájában, a szintén két éven aluli gyerekek 68 százaléka néz valamilyen képernyőt, televíziót, videót vagy DVD-t naponta legalább 2 órán keresztül. Természetesen itt is a „fejlesztés” a varázsszó: a Teletubbi című, egészen kicsi gyerekeknek szóló tévésorozatot már 1 éves gyerekek számára hirdették, azt állítva, hogy elősegíti a fejlődésüket, jóllehet ezt semmilyen tudományos bizonyíték nem támasztotta alá. A szakmai szövetségek ismétlődő intelmei ellenére újabb és újabb csatornák készülnek elindítani 3 éven aluli gyerekeket célzó programjaikat. A CCFC egyik

közelmúltbeli kampánya a *Baby Einstein* című videó megtévesztő reklámja ellen irányult: ennek során azt akarták elhitetni a szülőkkel, hogy a videó elősegíti a csecsemő értelmi fejlődését. A *Baby Einstein* azonban csak egy a sok közül: néhány hónapos csecsemőknek szóló DVD-k sokasága kínálja magát a polcokon.

Játékok

A gyermekjátékok a kultúrtörténet értékes darabjai, amelyek sok mindent elárulnak a korról, amelyben készültek. Az elmúlt évtizedekben például feltűnően megváltoztak a játékboltok: a valamikor minden főúton létező szellős üzletek, amelyekben életkor szerinti csoportosították a játékokat, bezártak. A mai játékboltok zsúfoltak, lépni sem lehet bennük, és már nem találkozzunk az életkori sajátosságokban tájékozott eladóval. A „fejlesztés” a játékgyártásban is megjelent: a boltok egy része „korai tanulási központtá” nevezte át magát. A játékokon, a plüssállatoktól a játék laptopig egyre gyakrabban találunk cédulákat, amelyek eligazítanak, hogy a gyerek melyik képességének fejlesztését célozzák. A játékkatalógusokban se szeri, se száma a fejlesztőjátékoknak, amelyek között természetesen jó néhány hagyományos játék található: fűző, puzzle, kirakós játék, igen borsos áron. Lehet kapni a gondolkodást, a memóriát, a társas kapcsolatokat és a kommunikációt fejlesztő játékokat, szókincsbővítő CD-t, valamint állítólagosan az érzelmi feldolgozást elősegítő képeslapgyűjteményt is. Vásárolható tanító kutyus 1–3 éves gyermekek számára: a kutyus gombnyomásra énekel és verseket mond. Kínálnak játékot az ujjak nevének megtanulásához, valamint – felzárkózva a trendhez – az olvasást és a számolást elősegítő játékokat is, mégpedig 6 hónapos kortól:

„Laugh & Learn Sütifaló Kincsesbödön. Életkor: 6 hónapos kortól.

Ha kézbe veszi ezt a sütifalót, a gyermeknek különleges foglalkoztató-fejlesztő játékban lesz része egy csodás meglepetéssel. Megtanítja a formákat vagy számokat, amikor a sütit beleilleszti a nyílásokba. A megállító és indító dalok megtanítják, hogyan kell a dolgokat befolyásolni, és a mókás mondások megnevetetik a gyermeket.”

Kapható robot, amely „ábécét, számokat és formákat tanító játék”, szintén 1 éves kortól, 2 éves kortól tanuló zeneszékét kínálnak, amely ábécére, színekre, számokra és formákra tanítja a benne ülő gyereket, miközben oktatódalt is énekel. A tanuló csiga ugyanennek a korosztálynak betűket, színeket és ok-okozati összefüggést tanít. Az aktív babacenter saját leírása szerint lábakon álló kiskert, szétszedhető darabokkal, 12–24 hónapos korig, a színes műanyag darabok azonban semmilyen valóságos tárgyra nem emlékeztetnek. 3 éves kortól már bébi őslényeket – brontoszauroszt, Triceratopsot –, valamint rázással mozgásba hozható autókat és repülőket kínálnak a gyerekeknek. A játékok színvilága is jellemzően megváltozott: a gyerekek által kedvelt pasztellszíneket harsány neonszínek váltották fel. Egyre nyilvánvalóbb, hogy a játékgyártók szeme előtt nem a gyerekek, hanem a szülők lebegnek, akik többnyire meg vannak győződve róla: a játékokat szakemberek tervezik, akik pontosan tájékozottak abban, mit kell tudnia egy adott életkorú gyerekeknek.

Hirdetések célkeresztjében

Néhány éve el sem tudtuk volna képzelni, hogy lehetséges a közvetlenül a még beszélni sem tudó csecsemőket-kisgyermeket célzó marketing, a tudomány azonban mindenre képes. A gyerekkori tanulékonyág kihasználásának különösen tisztító és semmilyen reklámetikai elvvel nem összeegyeztethető példája, hogy a játéktárgyakon, „oktatófilmekben” keresztül a csecsemőkortól igyekeznek a gyerekek eszébe vénsi a különböző márkák logóit és jellegzetes formáit, hogy biztosítsák a márkák iránti hűséget. Ebben jól

fizetett szakemberek segítik a reklámpárt: egy James McNeal (*McNeal és Yeh*, 1993) nevű pszichológus-reklámguru szerint el kell érni, hogy a csecsemők első szavai közé kerüljenek be a reklámszlogenek.

Ugyancsak a CCFC adatai szerint a gyerekeknek szóló hirdetésekre fordított összeg a '90-es évek eleje óta két és félszeresére nőtt. Ugyanettől a szervezettől származó meglepő adat, hogy 12 éven aluli gyerekek 2002-ben 30 milliárd dollárt költöttek el, ötször annyit, mint 1989-ben, holott ebben az időszakban nem következett be látványos javulás az USA életszínvonalában. A gyerekeknek szóló médiaprogramok mindegyikét valamilyen, főként gyerekkorú fogyasztókkal rendelkező cég – a McDonald's, játékgyártók, békkozmetikumok gyártói – szponzorálja. A gyerekeket célzó marketing korlátozását annak ellenére nem sikerül elérni, hogy tekintélyes szakmai szervezetek, pszichológusok, gyerekgyógyászok követelik, és a társadalom 85 százaléka is támogatná.

Holott a gyerekeknek szóló reklámok betiltása önmagában nem is oldaná meg a problémát, hiszen a gyerekműsorok is tele vannak burkolt reklámokkal. A CCFC egy kisgyermeknek szóló rajzfilmben például 181 rejtett hirdetést talált. Széles körben elfogadott eljárás a márkák összekapcsolása, amikor például a rajzfilmfigurák megjelennek a bögréken, fürdőlepedőkön, könyvekben stb. Gyerekeknek szóló kereskedelmi üzenetek lepik el az iskolákat, orvosi rendelőket, játszótereket. A CCFC nemrég az ellen szervezett kampányt, hogy az Egyesült Államokban az iskolásokat naponta szállító buszon is reklámokat játszanak a gyerekeknek. A gyerekek szívesen válnak önmaguk is reklámhordozóvá társaik vagy a szüleik felé. A nagy gazdasági erejű gazdasági szervezetek gyakran nyíltan korrumpálják a szakmai szervezeteket: a gyermekfogorvosok szövetsége például 1 millió dollárt kapott a Coca-Cola cégtől, majd ezt követő állásfoglalásában nem látta bizonyítottnak, hogy a kóla fogyasztás árt a fogaknak.

Gyerekeknek szóló kereskedelmi üzenetek lepik el az iskolákat, orvosi rendelőket, játszótereket. A CCFC nemrég az ellen szervezett kampányt, hogy az Egyesült Államokban az iskolásokat naponta szállító buszon is reklámokat játszanak a gyerekeknek. A gyerekek szívesen válnak önmaguk is reklámhordozóvá társaik vagy a szüleik felé. A nagy gazdasági erejű gazdasági szervezetek gyakran nyíltan korrumpálják a szakmai szervezeteket: a gyermekfogorvosok szövetsége például 1 millió dollárt kapott a Coca-Cola cégtől, majd ezt követő állásfoglalásában nem látta bizonyítottnak, hogy a kóla fogyasztás árt a fogaknak.

Emancipáció vagy kiszolgáltatottság?

Írásomban a csecsemők és a kisgyermek életkörülményeiben bekövetkezett változásokról volt szó. A siettetés jelensége természetesen nem szűnik meg az első 3 év után, az első évek körülményeinek vizsgálata azonban mindennél leleplezőbb annak a kérdésében, bővültek-e a gyerekek jogai, erősödött-e a társadalmi pozíciójuk azáltal, hogy az életük egyre kevésbé különbözik a felnőttekétől. Sokféleképpen gondolkodhatunk a gyerekek természetéről, a felnőttek életében való részvételük módjáról, az azonban józan ésszel nem vonható kétségbe, hogy az esendő, még beszélni sem tudó kisgyermek különleges környezetet és bánásmódot igényel. Úgy tűnik, az ezzel kapcsolatos cáfolhatatlan érvek és tapasztalatok önmagukban nem elégségesek ahhoz, hogy megakadályozzák a

kisebb és nagyobb gyerekek instrumentális használatát, kitettséget a felnőtt társadalom céljainak, ambícióinak. Nem vigasztal bennünket az sem, hogy – csakúgy mint a környezetvédelem esetében – a gazdasági és politikai döntéshozók saját gyermekeik világát is szétrombolják, amikor negligálják a gyerekek védelmével, a megkülönböztetett bánásmóddal kapcsolatos értékeket.

Irodalom

Buckingham, D. (2002): *A gyermekkor halála után*. Helikon, Budapest.

Elkind, D. (2001): *The Hurried Child*. Addison-Wesley, Reading, MA.

Garbarino, J. (1993): Childhood: what do we need to know? *Childhood*, 1–3.

Hofferth, S. (é. n.): *The Hurried Child. Myth vs. reality*. http://www.popcenter.umd.edu/people/hofferth_sandra/papers/Lifebalancech.pdf

Kendrick, C. (é. n.): *The Hurried Child*. www.familyeducation.com

McNeal, J. – Yeh, Ch. (1993): Born to Shop. *American Demographics*, 34–39.

Steinberg, Sh. – Kincheloe, J. L. (1997, szerk.): *Kinderkulture – The Corporate Construction of Childhood*. Westview Press, Colorado.

Vajda Zsuzsanna (1997): Elvesztett gyerekkor. *2000*, november, 46–52.

Vajda Zsuzsanna (2000): Gyermekfelfogás és gyermekkor a történelemben. In Pukánszky Béla (szerk.): *A gyermek évszázada*. Osiris, Budapest. 80–102.

Vajda Zsuzsanna (2005): Gyerekek a képernyőn. *Iskolakultúra*, 1. 35–53.



A Gondolat Kiadó könyveiből

A tanár szerepe a tanulók személyiségfejlődésében a tanórai motivációs technikákon keresztül

Az idegen nyelv hatékony elsajátításához szükséges legfontosabb tanári motivációs technikák az 1990-es évek óta egyre hangsúlyosabb kutatási területet jelentenek (Dörnyei, 1994a, 1994b). A témában végzett kutatások eddig 12 olyan motivációs stratégiát találtak, amelyeket az angolnyelv-tanárok a legfontosabbnak tartanak és a legtöbbit használnak a tantermi munka során. Jelen tanulmány azt vizsgálja, hogy a nyelvtanulók véleménye szerint mennyire gyakori a 12 motivációs stratégia használata az osztályteremben, illetve a stratégiák használata mennyiben segíti elő a személyiségfejlődésüket.

Annak ellenére, hogy léteznek kutatások a motivációs stratégiák használatának vizsgálatára az angolnyelv-órán (Cheng és Dörnyei, 2007; Csizér és Dörnyei, 1998), míg más kutatások a tanulók személyiségfejlesztésének fontosságát hangsúlyozzák (Gergely, 2002; Németh, 2008), eddig egyetlen adatfelvétel során sem vizsgálták a két jelenség kapcsolatát. Emellett meg kell említenünk, hogy a motivációs stratégiákat vizsgáló kutatások (Cheng és Dörnyei, 2007; Csizér és Dörnyei, 1998) a tanár szempontjából közelítenek a kérdéskörhöz. Fontos azonban hangsúlyoznunk, hogy a magyar közoktatás jelenlegi alapelvei között szerepel a tanulók személyiségfejlődése a tantárgyi tudás megszerzése mellett (Nemzeti alaptanterv, 8–12.). Ezeknek az alapelveknek minden tantárgyban – tehát angolnyelv-órán is – meg kell valósulniuk. Jelen munka középpontjában az a feltevés áll, hogy az angolnyelv-órán használt motivációs stratégiák nemcsak az angol nyelv hatékony elsajátításában játszanak esszenciális szerepet, de nagyban hozzájárulnak a tanulók személyiségfejlődéséhez. Ez a kutatás két kérdést kíván megválaszolni a tanulók megítélésére alapozva:

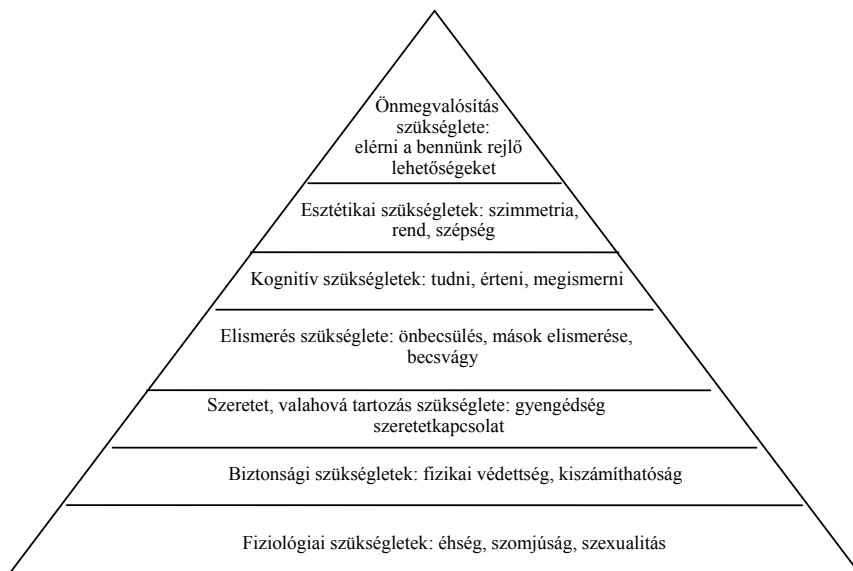
1. Milyen mértékben használják az angolnyelv-tanárok a 12 motivációs makrostratégiát (Cheng és Dörnyei, 2007; Csizér és Dörnyei, 1998)?
2. Hogyan hat a 12 motivációs makrostratégia a tanulók személyiségfejlődésére (Maslow, 1987)?

A kutatás elméleti háttérének rövid leírása

A kurrens pedagógiai felfogás szerint az iskola elsődleges feladata a tanulók szociális fejlesztése. A tanulók személyes fejlesztése és a tananyag elsajátítása a szociális fejlesztésén keresztül valósul meg (Bábosik, 1982, 2004). Ahhoz azonban, hogy e három nevelési-oktatási terület hatékonyan működhessen, minden esetben szükség van megfelelő motivációs stratégiák alkalmazására. Ezek hiányában egyetlen nevelési-oktatási terület sem működik hatékonyan, vagy éppen egyáltalán nem működik (Havas, 2003). Ez az elképzelés az úgynevezett hatékony iskoláztatás koncepciójában is megfogalmazódik. Shaffer (2005) elképzelése szerint hatékony iskoláztatásnak azt a folyamatot tekintjük, amikor a tanulók állandó bátorítást kapnak mind a tananyaggal kapcsolatos, mind a nem

tananyaggal kapcsolatos (udvarias és figyelmes viselkedés, szociális kompetenciák, élet-hosszig tartó tanulás stb.) eredmények elérésére.

Ez a holisztikus nevelési-oktatási elképzelés jól összeilleszthető Maslow szükséglet-hierarchiájával. Maslow (1987) szerint a személyiség 7, piramisként egymásra épülő szint-ből épül fel, a létfenntartástól az önmegvalósításig.



1. ábra. Maslow szükségletpiramisa (Williams és Burden, 1997, 37. alapján)

Maslow (1987) szerint, bár az egyes szükségletek kielégítésének módjai egyénenként változnak, a végleges szükségletek nem különböznek. Tehát például néhány kultúrában az önbecsülést és mások megbecsülését tehetséges vadászként lehet kiérdemelni, míg más kultúrákban ugyanez sikeres üzletemberként érhető el. Bár a megvalósítás útjai különböznek, a végső cél ugyanaz marad: megbecsülést kivívni. Maslow (1987) azt állítja, hogy az egyén sohasem elégítheti ki teljes mértékben a szükségleteit. Amint ugyanis az egyén kielégíti egy szükségletszintjét, egy új szükségletszintre lép. Jelen tanulmány azt feltételezi, hogy az angolnyelv-tanárok által legfontosabbnak tartott 12 motivációs makrostratégia segíti az egyes szükségletszintek elérését, ezért a motivációs makrostratégiákat összekapcsolva – a fiziológiás szükségletek kivételével – a maslow-i személyiségelmélet 6 szintjével vizsgálja a tanulók személyiségfejlődését.

A tanórai motivációs makrostratégiák kutatását Gardner munkássága alapozta meg. Gardner (2006) kutatásai bebizonyították, hogy létezik egy úgynevezett integrált motívum, amely 3 tényezőből áll: (1) Integratív motiváció, azaz a tanuló nyitottsága más kultúrákra általában, amelyben a célnyelvi kultúra kiemelt helyet foglal el. (2) A tanulóhoz kapcsolódó attitűdök, amelyek magukba foglalják mind a tanárral, mind a kurzussal kapcsolatos attitűdöket. (3) Motiváció, amely Gardner (2006) esetében a nyelv megtanulásához fűződő vágyból eredő, a nyelv megtanulásába fektetett erőfeszítést jelenti. Ez az úgynevezett integrált motívum képezi a bázisát Dörnyei (1994a) kutatásainak, amelyek fókuszában a tanórai tanulási motiváció áll. Dörnyei (1994a) modellje 3 szintből tevődik össze: (1) nyelvi szint, (2) tanulói szint, (3) tanulásihelyzet-szint.

Nyelvi szint	integrált motivációs alrendszer instrumentális motivációs alrendszer
Tanulói szint	teljesítményszükséglet önbizalom nyelvhasználati szorongás célnyelvi kompetencia okszági következtetések feladathoz kapcsolódó önbizalom
Tanulási szituáció szintje	
A kurzussal kapcsolatos motivációs elemek	érdeklődés relevancia elvárások elégedettség
A tanárral kapcsolatos motivációs elemek	affiliációs drive vezetési stílus közvetlen motivációra szoktatás modellálás feladatbemutató visszacsatolás
A csoporttal kapcsolatos motivációs elemek	célorientáció norma- és jutalmazási rendszer csoportkohézió tantermi célok struktúrája

2. ábra. Dörnyei (1994a, 280.) modellje

A 2. ábrán látható modell alapján Dörnyei 32 motivációs makrostratégiát dolgozott ki. Ezek a stratégiák elsősorban az iskolai keretek között folytatott nyelvtanulást, illetve a nyelvtanárok munkáját hivatottak segíteni. Ezek a makrostratégiák további mikrostratégiákra bonthatók, ez összesen több mint 100 praktikus technikát jelent. Bár ezek a stratégiák mind fontosak lehetnek a tanórai munka során, nagy számuk miatt nehezen használhatók a mindennapi gyakorlatban. Erre a problémára ad választ Csizér és Dörnyei (1998) kutatása, amely kimutatta a magyarországi angolnyelv-tanárok által kiválasztott tíz legfontosabb motivációs technikát, amelyek a következők:

- A tanár viselkedése személyes példával szolgáljon.
- A tanórán a légkör legyen nyugodt és kellemes.
- A feladatok bemutatása megfelelő legyen.
- A tanárnak legyen jó kapcsolata a diákokkal.
- A tanárnak növelnie kell a tanulók célnyelvvel kapcsolatos önbizalmát.
- A tanóra érdekes legyen.
- A tanárnak növelnie kell a nyelvtanulók autonómiáját.
- A tanárnak személyessé kell tennie a tanulási folyamatot.
- A tanárnak növelnie kell a tanulók célorientációját.
- A tanárnak meg kell ismertetnie a tanulókat a célnyelvi kultúrával.

Ezt a kutatást egészítette ki Cheng és Dörnyei (2007) tajvani kutatása, amelyben a részt vevő nyelvtanárok további két motivációs makrostratégiát jelöltek meg:

- A tanárnak el kell ismernie a tanulók erőfeszítéseit, és meg kell ünnepelnie a sikereiket.
- A tanárnak növelnie kell a csoport kohézióját, és csoportnormákat kell felállítania.

A vizsgálat rövid leírása

Minta

A kutatásban magyar anyanyelvű, 15–18 év közötti angolnyelv-tanulók (N = 110) vettek részt négy középiskolából és egy kollégiumból. A nemek arányát (férfiak: 41,6 százalék, nők: 58,2 százalék) a mintában törekedtem közelíteni a magyar korosztályos lakosság nemek szerinti eloszlásához a Központi Statisztikai Hivatal 2001-ben készült felmérése alapján (*Központi Statisztikai Hivatal, 2001*). Bár a mintában részt vevő tanulók számos különböző oktatási intézményben tanultak, mindannyian megfeleltek a következő kritériumoknak:

- mindannyian első idegen nyelvként tanulták az angol nyelvet,
- mindannyiuknak magyar anyanyelvű angolnyelv-tanár tanította az angol nyelvet,
- mindannyian magyar anyanyelvűek voltak,
- mindannyian középhaladó szinten tanulták az angol nyelvet,
- egyikük sem járt két tannyelvű oktatási intézménybe vagy angol tagozatos osztályba.

Annak érdekében, hogy minden, a mintában részt vevő tanuló megfeleljen ezeknek a feltételeknek, az adatfelvétel előtt minden esetben konzultáltam az intézmény vezetőjével vagy az angolnyelv-tanárral.

A kérdőív

Mivel még nem készült olyan felmérés, amely a 12 legfontosabbnak ítélt motivációs makrostratégia szerepét vizsgálta volna a tanulók személyiségfejlődésében, az adatgyűjtéshez szükség volt egy kérdőív kidolgozására. Annak érdekében, hogy a részt vevő tanulóknak ne legyenek értelmezési problémáik a kérdőív kitöltése során, magyar nyelvű kérdőívet dolgoztam ki. A kérdőív anonim volt, de tartalmazott egy úgynevezett azonosító négyzetsort, amelyben a tanulók egyfajta személyes kódot generáltak, ez a későbbi adatfeldolgozást és a tanulók számára a személyesebb válaszadás érzetét segítette elő. A kérdőív 50 kérdést tartalmazott. 45 kérdést egy ötfokozatú skálán (egyáltalán nem értek egyet – teljesen egyetértek) kellett megítélniük a résztvevőknek, 4 kérdés különböző háttérváltozókra kérdezett rá, és 1 nyitott végű kérdés a tanulók észrevételeire, megjegyzéseire fókuszált. A 45 ötfokozatú kérdés a következő módon csoportosítható:

1–10. kérdés: a Csizér és Dörnyei (1998) által kimutatott 10 legfontosabb makrostratégia magyar nyelvű változata.

11–12. kérdés: a Cheng és Dörnyei (2007) által kimutatott 2 kiegészítő makrostratégia magyar nyelvű változata.

13–17. kérdés: Maslow (1987) személyiségteóriájának önmegvalósítási szükséglet-szintjére épülő kérdések.

18–22. kérdés: Maslow (1987) személyiségteóriájának kognitív szükségletszintjére épülő kérdések.

23–27. kérdés: Maslow (1987) személyiségteóriájának esztétikai szükségletszintjére épülő kérdések.

28–33. kérdés: Maslow (1987) személyiségteóriájának önbecsülési szükségletszintjére épülő kérdések.

34–38. kérdés: Maslow (1987) személyiségteóriájának biztonsági szükségletszintjére épülő kérdések.

39–45. kérdés: Maslow (1987) személyiségteóriájának összetartozás/szeretet szükségletszintjére épülő kérdések.

Adatgyűjtés és adatelemzés

Az adatgyűjtés előtt 4, a célcsoportnak megfelelő diákkal kipróbáltam a kérdőívet ('think aloud protocol'), hogy leteszteljem, valóban azt méri-e, amit szerettem volna, hogy mérjen. A tesztelésre 2008 decemberében, az adatgyűjtésre 2009. január és február hónapban került sor. A kérdőíveket fénymásolt formában elvittem a kutatásban részt vevő intézményekhez, ahol az angolnyelv-tanárok, illetve a nevelőtanárok kitöltették azokat. Hogy elkerüljük a tanár jelenlétéből adódó esetleges eltérést a valóságos véleményektől a válaszadás során, megkértem a tanárokat, hogy a kérdőív kiosztását, borítékba helyezését, a boríték lezárását és aláírását a diákok végezzék. A kérdőív kitöltése körülbelül 20–25 percet vett igénybe.

Az összegyűjtött adatokat SPSS 16.0 programmal elemeztem. Első lépésben a latens dimenziók létrehozására került sor, amelyet főkomponens-analízissel végeztem el (Székelyi és Barna, 2002). A második lépés a középértékek és a sztenderd eltérések kiszámolása volt. Ezután a skálák megbízhatóságát vizsgáltam a Cronbach-alfa-értékek segítségével, amit korrelációanalízis és regresszióanalízis követett (Dörnyei, 2007).

Az eredmények bemutatása és megvitatása

Első lépésben azt vizsgáltam, hogy a 12 motivációs makrostratégia ugyanahhoz a látens dimenzióhoz tartozik-e. Ez azért volt szükséges, mert a 12 kérdés 2 különböző kutatás (Cheng és Dörnyei, 2007; Csizér és Dörnyei, 1998) eredményeiből állt össze. A kérdések belső konzisztenciáját a Cronbach-alfa-érték kiszámolásával ellenőriztem, amely 0,93 volt. Ez az érték erős konzisztenciát jelez az egyes kérdések között, és jelzi, hogy a kérdések valóban ugyanahhoz a latens dimenzióhoz tartoznak.

A második lépésben az egyes makrostratégiák középértékeit számoltam ki. Ez az érték azt mutatja, hogy a részt vevő tanulók átlagosan milyen értéket adtak az ötfokú skálán az egyes kérdésekre. A középértékek 2,73 és 4,2 között helyezkedtek el, vagyis a részt vevő tanulók szerint az egyes makrostratégiák használatának gyakorisága átlagos, vagy ennél valamivel gyakoribb. Ez a megállapítás alátámasztható azzal a ténnyel, hogy a 12 elem összességében elért átlagközepértéke 3,56. Fontos kiemelni, hogy az egyes kérdések középértékeinek megoszlása érdekes összefüggéseket mutat. Míg a 7. stratégia („Angolnyelv-tanáromnak jó a kapcsolata a diákokkal”) a legmagasabb középértékkel ($M = 4,2$) rendelkezik, az 1. stratégia („Angolnyelv-tanárom viselkedése személyes példaként áll előttem”) csak a harmadik legalacsonyabb középértéket ($M = 3,28$) érte el. Ezek az adatok feltételezhetően arra világítanak rá, hogy bár az angol nyelvtanároknak jó a kapcsolatuk a diákjaikkal, nem sikerül olyan értékeket és tulajdonságokat közvetíteniük a diákjaiknak, amelyekkel személyes példává válhatnak. Külön kiemelném azt a tényt, hogy a részt vevő tanulók nem tapasztalnak túl sok alkalmat, amelyben személyre szabott feladatokat oldhatnak meg, mivel ez a stratégia érte el a legalacsonyabb középértéket ($M = 2,73$). Ez az adat azért lényeges, mert a Nemzeti alaptanterv (2003) kifejezetten hangsúlyozza a személyre szabott feladatok fontosságát. Másrészről fontos rávilágítanom arra a tényre, hogy a részt vevő tanulók globálisan pozitívan ítélték meg az angolnyelv-órákat, a 2., 5., 6. és 11. stratégia magasabb középértéket mutat, mint az összességében elért átlagközepérték ($M = 3,56$).

A következő lépésben a Maslow (1987) személyiségpiramisának 6 szintjére készített kérdések belső konzisztenciáját vizsgáltam, azaz azt, hogy az egyes szintekhez tartozó kérdések csoportonként valóban azonos latens dimenzióhoz tartoznak-e. Az 1. táblázat harmadik oszlopa azt mutatja, hogy az elemek minden szinten magas Cronbach-alfa-értéket mutatnak, amiből kiderül, hogy csoportonként valóban azonos kérdéskört mérnek.

Az 1. táblázatban láthatók az egyes skálák által elért középértékek és az ezekhez kapcsolódó sztenderd eltérések (4–5. oszlop). A középértékek azt mutatják, hogy a részt vevő tanulók szerint az angolnyelv-tanárok támogatása az egyes személyiség szintekre vonatkozóan 3-as és 4-es érték között van az ötfokú skálán. Bár ezek az adatok kedvezőek, meg kell jegyeznünk, hogy a jelenlegi nevelési-oktatási gondolkodás szerint (Bábosik, 2004; 1982; Bagdy és Telkes, 1988; Gergely, 2002; Havas, 2003; Németh, 2008) a tanulók állandó személyiségfejlesztése alapvető feltétele a konstruktív személyiség kialakulásának, illetve a tantárgyi fejlődésnek is. Ezen vélekedést figyelembe véve elmondható, hogy van még tér a fejlődésre az angolnyelv-tanárok személyiségfejlesztést támogató nevelési-oktatási technikáit illetően.

1. táblázat. A maslow-i szükséglet szintek belső konzisztenciája

Maslow-i személyiség szintek	Kérdőív elemei	Cronbach- alfa	Középérték	Std. eltérés
Biztonsági szükségletek szintje	34–38	0,89	3,34	1,04
Hovatartozás és szeretet szükségletek szintje	39–45	0,91	3,63	0,98
Önbecsülési szükségletek szintje	28–33	0,93	3,47	1,05
Kognitív szükségletek szintje	18–22	0,88	3,53	0,97
Eszztétikai szükségletek szintje	23–27	0,87	3,34	0,99
Önmegvalósítási szükségletek szintje	13–17	0,88	3,41	0,99

A 12 motivációs makrostratégia és a 6 szükséglet skála belső elemei összetartozásának kimutathatósága lehetővé tette, hogy megvizsgáljam a korrelációt a motivációs makrostratégiák mint skála (Cheng és Dörnyei, 2007; Csizér és Dörnyei, 1998) és a 6 szükséglet skála között. Ez a lépés két szempontból volt fontos: (1) jelen kutatás elsősorban a 12 motivációs makrostratégia hatásait kívánja vizsgálni a maslow-i személyiség szintekre, aminek elengedhetetlen feltétele a skálák korrelációja; (2) a kutatás lehetőséget adott arra is, hogy statisztikai eszközökkel vizsgáljam a Maslow (Maslow, 1987; Williams és Burden, 1997) által feltételezett szükséglet szintek közötti szoros összefüggéseket. Ahogy a 2. táblázat mutatja, a korreláció erős nemcsak a maslow-i szükséglet szintek, de a makrostratégiák és a maslow-i szükséglet szintek között is. A 2. táblázat értékei azt is mutatják, hogy Maslow szükségletpiramisának szintjei statisztikai elemzéssel is kimutathatóan koherens, egymásra épülő egészet alkotnak. Emellett az is látható, hogy a 12 motivációs makrostratégia támogatja az egyes szükséglet szinteket.

2. táblázat. Szignifikáns korrelációk a 12 motivációs makrostratégia és a hat szükséglet skála között

	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.
1. 12 motivációs makrostratégia	–						
2. Önmegvalósítási szükséglet skála	0,740*	–					
3. Esztétikai szükséglet skála	0,618*	0,787*	–				
4. Kognitív szükséglet skála	0,637*	0,786*	0,811*	–			
5. Önbecsülési szükséglet skála	0,594*	0,763*	0,861*	0,725*	–		
6. Hovatartozás és szeretet szükséglet skála	0,689*	0,728*	0,822*	0,699*	0,824*	–	
7. Biztonsági szükséglet skála	0,584*	0,738*	0,796*	0,721*	0,854*	0,820*	–

A tény, hogy a motivációs makrostratégiák erős korrelációt mutatnak a szükségletpiramis szintjeivel, felvetette azt a kérdést, hogy vajon mely makrostratégiák támogatják leginkább az egyes szükséglet szinteket. Ennek vizsgálatát regresszióanalízissel folytattam le.

A 3. táblázat azt foglalja össze, hogy az egyes szükségletszinteket mely makrostratégiák támogatják szignifikáns mértékben ($p < 0,05$).

3. táblázat. A 6 maslow-i szükséglet szint (Maslow, 1987) és az ezekkel szignifikánsan összefüggő makrostratégiák

	4. motivációs makro- stratégia ¹	7. motivációs makro- stratégia ²	8. motivációs makro- stratégia ³	9. motivációs makro- stratégia ⁴	10. motivációs makro- stratégia ⁵	12. motivációs makro- stratégia ⁶
Önmegvalósítási szükségletek	X	X		X	X	
Esztétikai szükségletek		X			X	X
Kognitív szükségletek				X	X	X
Önbecsülési szükségletek				X	X	X
Hovatartozás és szeretet szükségletek		X	X	X	X	X
Biztonsági szükségletek		X		X		X

1 „Angolnyelv-tanáromnak jó a kapcsolata a diákokkal.”

2 „Angolnyelv-tanárom önálló órai részvételre bátorít.”

3 „Angolnyelv-órán rendszeresen oldunk meg személyre szabott feladatokat.”

4 „Angolnyelv-tanárom segít megtalálnom azt, hogy milyen célja van a nyelvtanulásnak az életemben.”

5 „Angolnyelv-tanárom megismertet bennünket az angol nyelven beszélő országok kultúrájával.”

6 „Angolnyelv-tanárom összetartó nyelvcsoportot alakított ki.”

Ahogy azt a 3. táblázat mutatja, a 12 motivációs makrostratégiából 6 bizonyult szignifikánsnak az egyes szükségletszintek támogatásában. Ezek közül fontos kiemelni a 12. makrostratégiát („a tanárnak növelnie kell a csoport kohézióját, és csoportnormákat kell felállítania”) azért, mert jelen tanulmány eredményei szerint a maslow-i szükségletpiramis szintjeinek támogatásában rendkívül nagy szerepe van. A Magyarországon végzett kutatásban (Csizér és Dörnyei, 1998) azonban a tanárok nem sorolták az első 10 legfontosabb makrostratégia közé. Ezek az eredmények azt jelzik, hogy szükséges időt szánni a csoport kialakítására és a csoportnormák létrehozására, mert a Maslow-féle piramis szinte valamennyi szintjének eléréséhez elengedhetetlenek bizonyul. Amint a 3. táblázat eredményeiből látható, a hatékony személyiségfejlesztéshez elengedhetetlen az összetartó és befogadó csoportlétkör, azonban ugyanennyire szükséges a tanulók személyes célorientációja és az autonómia kialakítása. Ebben a folyamatban nagyon fontos szerepet kap a tanulók megismertetése az angol nyelven beszélő országok kultúrájával.

Az analízis további részében a 12 motivációs makrostratégia és a 6 szükségletskála által elért középértékek életkor szerinti eloszlását vizsgáltam. Az eredmények azt mutatják, hogy mind a motivációs stratégiák mint skála, mind a 6 vizsgált szükségletskála tekintetében a 15 éves korosztály adta a legmagasabb középértéket az ötfokú skálán. A 16 éves korosztály minden esetben szignifikánsan alacsonyabb középértékeket adott. Ez azt jelenti, hogy az első, középiskolában töltött év után a részt vevő tanulók szignifikánsan kevésbé érezték a motivációs stratégiák jelenlétét az angolnyelv-órán, és ezzel együtt kevésbé érezték támogatva az egyes szükségletszintjeiket is. A 17–18 éves korosztályban a középértékek növekedést mutatnak, de egy esetben sem érik el a 15 éves korosztály középértékeit ($F = 2,95-4,87$; $p < 0,05$). Ezek az eredmények arra hívják fel a

figyelmet, hogy a középiskola első évében az angolnyelv-tanárok nagyobb mértékben fordítanak figyelmet a 12 motivációs technika használatára, és ezzel együtt eredményesebben támogatják a tanulók személyiségfejlődését is. Bár az okok feltárása további kutatásokat igényel, feltételezhető, hogy a 15 éves korosztály által adott magasabb középértékek azzal magyarázhatók, hogy az első évben az angolnyelv-tanárok igyekeznek beilleszteni a tanulókat az iskolai környezetbe és az új nyelvcsoporthoz, ezzel együtt pedig törekednek felkelteni és fenntartani a tanulók érdeklődését az új tantárgyi ismeretek iránt. A következő években azonban a csoport kialakulásával és a tanulók eredményeinek és képességeinek megismerésével ez a törekvés alábbhagy, és csak az utolsó középiskolai évben erősödik fel újra, amikor a tanulók továbbtanulása, nyelvvizsgaszerzése és eredményes érettségi vizsgái kerülnek előtérbe. Az eredmények felhívják a figyelmet arra, hogy a tanulók a középiskola második tanévében jelentős visszaesést érzékelnek az angolnyelv-tanári nevelői munka intenzitásában, ami nagyobb befolyásolhatja a tantárgyi eredményességüket (Bábosik, 2004; Havas, 2003). Azt is szükséges kiemelni, hogy a visszaesés után a tanulók megítélése nem éri el a kezdeti pozitív vélekedésüket az angolnyelv-tanár munkájával kapcsolatban.

Az adatelemzés során a skálaként értelmezett 12 motivációs makrostratégia és a 6 szükségletskála középértékeit nemek szerinti eloszlásban is vizsgáltam T-teszt segítségével. Az eredmények azt mutatják, hogy a kognitív-szükséglet-skála kivételével ($t = -2,11$; $p < 0,05$) nincs szignifikáns eltérés a két nem által adott középértékekben. A T-teszt eredményei azt mutatják, hogy a lányok pozitívabban értékelik a 12 motivációs stratégia hatását kognitív-szükséglet-szintjükre, mint a férfi résztvevő tanulók ($M[\text{lányok}] = 3,69$; $M[\text{fiúk}] = 3,30$; $p = 0,004$). Ennek lehetséges magyarázata, hogy a 15–18 éves lányok számára az iskolában végzett munka, és ezen belül az angolnyelv-tanár által támogatott tantárgyi fejlődés inkább előtérben áll, mint a fiúk számára, emiatt a motivációs stratégiák jobban támogatják a lányok kognitív szükségleteit.

Konklúzió és a kutatás pedagógiai implikációi

Jelen tanulmány körvonalazni kívánt néhány lehetséges összefüggést a 12 motivációs makrostratégia (Cheng és Dörnyei, 2007; Csizér és Dörnyei, 1998) és Maslow (Maslow, 1987; Williams és Burden, 1997) személyiségelmélete között. A téma elsősorban azért jelentős, mert mind napjaink magyar nevelési-oktatási tudományos gondolkodásában (NAT, 8–16.), mind a közgondolkodásban kiemelt figyelmet kap a tanulók iskolai személyiségfejlesztése. Emellett számos tudományos munka hangsúlyozza, hogy hosszú távon a tanulók tantárgyi fejlesztése csak a személyiségfejlesztésen keresztül valósítható meg (Bábosik, 2004; Bagdy és Telkes, 1988). Ezért jelen tanulmányunk nemcsak elméleti jelentősége van, de segíthet a gyakorló angolnyelv-tanároknak a Nemzeti alaptanterv céljainak megvalósításában.

Az eredmények alapján több következtetés is levonható: (1) A 12 motivációs makrostratégia folyamatos és tudatos alkalmazása nemcsak a tanulók hatékony nyelvelsajátítását segíti, de személyiségfejlődését is. (2) Az angolnyelv-tanároknak több figyelmet kell fordítaniuk a tanulók személyiségfejlesztésére és a motivációs stratégiák használatára a középiskola magasabb évfolyamaiban is, hiszen az elemzés azt mutatja, hogy a 16–18 éves korosztály visszaesést mutat a motivációs stratégiák intenzitásának megítélésében, és ezzel együtt visszaesnek a korcsoportok szükségletskálaakra adott középértékei is. (3) A 16 éves korosztály által érzékelt visszaesés mind a motivációs makrostratégiák használatának gyakoriságában, mind a szükségletszintek támogatását tekintve további kutatások szükségességére hívja fel a figyelmet. Mivel a 12 motivációs makrostratégia és a 6 szükségletskála közötti erős korreláció egyértelműen kimutatható volt (2. táblázat), a középiskolában gyakran problémaként felvetődő tanulási érdeklődésben való vissza-

esés és szocializációs nehézségek egyik faktora lehet a tanári nevelői munka visszaesése a 15 éves korban tapasztalható képest. (4) Jelen munka megerősítette azt az elképzelést, hogy a tanórai munka nem kizárólag arra van hatással, hogy a tanulók mennyire eredményesen sajátítják el a tananyagot, hanem személyiségük alakulására is. Ez a tény új kontextusba helyezheti az idegen nyelvi motivációs kutatásokat, ami a pedagógia és a pszichológia szerves integrációját jelentheti ebbe a tudományterületbe.

Végezetül szükséges felhívnom a figyelmet a kutatás limitációira. A minta nagysága és jellemzői és a vizsgált motivációs stratégiák és személyiségteóriák száma egyaránt további kutatást tesznek szükségessé. Nagyobb mintán végzett kutatás biztosítaná, hogy az eredmények valóban általánosíthatóak az érintett populációra nézve. Több motivációs makrostratégia és személyiségteória bevonása szélesebb spektrumban láttatná az összefüggéseket. Emellett fontos lenne bevonni a vizsgálatba a részt vevő diákok tanárait is, hogy az eredmények több szempontot tükrözzenek.

Irodalom

- Bábosik I. (2004): *Nevelésemélet*. Osiris Kiadó, Budapest.
- Bábosik I. (1982): *Személyiségformálás közvetett hatásokkal*. Tankönyvkiadó, Budapest.
- Bagdy E. – Telkes J. (1988): *Személyiségfejlesztő módszerek az iskolában*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- Cheng, H.-F. – Dörnyei, Z. (2007): The use of motivational strategies in language instruction: The case of EFL teaching in Taiwan. *Innovation in Language Learning and Teaching*, 1. 153–174.
- Csizér, K. – Dörnyei, Z. (1998): Ten commandments for motivating language students: Results of an empirical study. *Language Teaching Research*, 2. 203–229.
- Dörnyei, Z. (2007): *Research methods in applied linguistics*. OUP, Oxford.
- Dörnyei, Z. (2001): *Motivational strategies in the language classroom*. Cambridge University Press, Cambridge.
- Dörnyei, Z. (1994a): Motivation and motivating in the foreign language classroom. *Language Journal*, 78. 273–284.
- Dörnyei, Z. (1994b): Understanding L2 motivation: On with the challenge! *Modern Language Journal*, 78. 515–523.
- Gardner, R. C. (2006): The socio-educational model of second language acquisition. In Roberts, L. (szerk.): *EUROSLA Yearbook*. John Benjamins Publishing Company, Philadelphia. 237–260.
- Gergely, G. (2002): A pedagógiai tevékenység komponensrendszere. *Új Pedagógiai Szemle*, 5. <http://www.oki.hu/oldal.php?tipus=cikk&kod=2002-05-ta-Gergely-Pedagogiai>
- Havas P. (2003): Az iskolai tanulás motivációjáról. *Új Pedagógiai Szemle*, 3. <http://www.oki.hu/oldal.php?tipus=cikk&kod=2003-03-ko-Havas-Iskolai>
- Maslow, A. (1987): *Motivation and personality*. Longman, Harlow.
- Németh Gáborné (2008): A szociális kompetenciák fejlesztésének lehetőségei az iskolában. *Új Pedagógiai Szemle*, 1. <http://www.oki.hu/oldal.php?tipus=cikk&kod=2008-01-ta-Nemeth-Szocialis>
- Oktatási Minisztérium (2003): Nemzeti Alaptanterv [adatfájl]. 2009. március 1-jei megtekintés, http://www.okm.gov.hu/letolt/kozokt/nat_070926.pdf
- Székelyi M. és Barna I. (2002): *Túlélőkészlet az SPSS-hez*. Typotex, Budapest.

Miért hasznosak a pozitív érzelmek iskolai környezetben?

A pozitív pszichológia hozzájárulása pedagógiai kérdésekhez

Barbara L. Fredrickson, az egyesült államokbeli Észak-Karolinai Egyetem professzora egy, a pozitív érzelmek jellemzőit és funkcióit leíró komplex modellt fejlesztett ki a '90-es évek közepétől folyó, a pozitív pszichológia szemléleti keretébe ágyazódó kutatásai során. Az úgynevezett 'broaden-and-build model' (a pozitív érzelmek szemléletünket szélesítő és erőforrásainkat gazdagító modellje) alaptétele szerint a pozitív emóciók kitágítják, kiszélesítik a személy aktuális gondolat- és cselekvéskészletét, ami pedig megalapozza az egyén fizikális, intellektuális és szociális erőforrásainak megerősítését. Azaz a pozitív érzelmek nem pusztán jelzői az egyén optimális működésének, de létre is hozzák azt. Hatásuk így túlmutat a pillanatnyi kellemességen, adaptív értékük – mind evolúciós keretben szemlélve, mind az egyéni pszichés fejlődést tekintve – hosszú távon meghatározó.

Fredrickson felhívja a kutatók és a gyakorló szakemberek figyelmét a pozitív érzelmek fontosságára a negatív érzelmek keltette problémák megoldásában. Kutatásai-
ban az ökológiai validitást szem előtt tartva rámutat: a pozitív emóciók hatásmechanizmusainak részletes feltárása alapvető az olyan intervenciók kifejlesztésében, melyek az egyéni és a társas funkcionálást, valamint a pszichés jóllétet és a fizikai egészséget kívánják erősíteni.

A pozitív érzelmek elemzése a pedagógia számára is gyümölcsöző lehet. Evidenciával bír, és mindannyian tapasztaljuk, hogy a kellemes affektusok átélése – ahogyan a mindennapi élet számos területén, úgy az iskolai interakciókban is – emeli a szubjektív jóllétet, javítja a közérzetet. A pozitív emóciók szerepének tudományos igényű tanulmányozása az oktatásban-nevelésben olyan mechanizmusokat tudatosíthat, melyek visszacsatolása megkönnyítheti a gyakorlati munkát.

Bevezetés

A pozitív érzelmek kutatása a pozitív pszichológia indulásával, térnyerésével erősödött meg (Seligman és Csikszentmihályi, 2000). A pozitív emóciók szerepét egyre több területen vizsgálják (lásd például: Lopez és Snyder, 2002). Érdemes a kutatási eredményeket a pedagógia területére is átmenni, hiszen ez az új szempont olyan háttértényezőket tudatosíthat az oktatás-nevelés folyamatában, melyek visszacsatolása a gyakorlati pedagógia szemléletét, eszköztárát bővítheti. A pedagógia hasznos tudást meríthet a pozitív pszichológia eredményeiből: például a teljesítményt, a kognitív képességek javítását célzó vagy éppen a tanári bánásmódot formáló beavatkozásokhoz.

Az érzelmi intelligencia (*Salovey és Mayer, 1990*) – amely az iskolai sikeresség egyik főkomponense az „akadémiai” intelligencia mellett – is számos pozitív érzelemre támaszkodik. A saját érzelmeinkre és másokéra irányuló érzékenység, az emóciók megértése és kezelése akkor lehet sikeres, ha pozitív affektusokat is működtetünk. Egy szisztematikus áttekintés (*Satterfield és Hughes, 2007*) az orvostanhallgatók emocionális készségeit erősítő edukációs tréningek eredményességéről például a következő összetevőket emelte ki, melyek a hatékony orvos-beteg kapcsolatot segítették elő: nyitottság, rugalmasság, előítélet-mentesség, elfogadás, altruizmus, támogatás, az érzelmek őszinte kommunikációja, emocionális folyamatok megosztása a másikkal, pozitív önértékelés. Az érzelmi intelligencia ezen összetevői önmagukban is pozitív értéket képviselnek, működtetésük alapja az „egyszerű” pozitív érzelmek tartománya.

Egy másik, szintén amerikai kutatás (*Gumora és Arsenio, 2002*) középiskolás tanulók érzelmi jellemzőinek és tanulmányaikkal kapcsolatos vélekedéseinek összefüggéseit tárta fel iskolai teljesítményükkel. Kérdőíves módszerrel felmérték a hallgatók hangulatát és érzelemszabályozását, valamint azokat a negatív érzéseiket, melyeket az iskolai feladatok közben tapasztaltak. A tanárok megbecsülték tanulóik pozitív és negatív hangulatait, a diákok teszteredményeiből és érdemjegyeiből pedig egy kognitív és egy iskolai teljesítményfaktort képeztek. Az eredmények szerint – nem meglepően – a diákok érzelemszabályozási készségei és általános affektív diszpozíciói összefüggtek, azonban lényeges, hogy a kognitív képességektől függetlenül, önmagukban is jelentős szerepük volt az iskolai teljesítményben.

A pozitív affektivitás (*Watson, 2002*) olyan vonás, azaz az embereket stabilan jellemző tulajdonság – egyben fejleszthető terület is –, mely a pozitív érzelmi tapasztalatok átélési képességére vonatkozik. Azok, akik erősen jellemezhetők ezzel a dimenzióval, gyakori és intenzív epizódjait élik meg a kellemes hangulatoknak, általában kedvesek, lelkesek, energikusak és magabiztosak. Az érzelmi állapotokat pedig számos módon és területen tudatosan is hasznosíthatjuk (*Oláh, 2005*). A pozitív hangulatok például nagyobb valószínűséggel vezetnek pozitív kimenetekhez (*Mayer, Gaschke, Braverman és Evans, 1992*). A boldog hangulat a kreatív feladatmegoldást facilitálja, hiszen olyan mentális beállítódást segít elő, mely újszerű, szokatlan asszociációkat serkent (*Isen, Daubman és Nowicki, 1987*). Az önindukált pozitív hangulat pedig abban segíthet, hogy magabiztosak legyünk adott feladat megoldásában (*Oláh, 2005*).

A következőkben ezért a pozitív érzelmek egy átfogó modelljének ismertetésével vázoltam fel a pozitív pszichológia és a pedagógia lehetséges megtermékenyítő elméleti összefonódását, a pozitív pszichológia gyakorlati implikációit az oktatás-nevelés számára.

A pozitív érzelmek kutatása

Barbara L. Fredrickson tudományos érdeklődése leképezi azt a pályát, melyet az érzelmekutatás története is megjelenít: kutatói útja a negatív emóciók vizsgálatától vezetett a pozitív érzelmek tanulmányozásáig. 1990-ben szerzett pszichológia doktori fokozatot a Stanford Egyetemen, ekkor még a depresszív epizódok tartamának mintázata és a gondolkodási stílus összefüggései (*Nolen-Hoeksema, Morrow és Fredrickson, 1993*), a sírás pszichofiziológiája (*Gross, Fredrickson és Levenson, 1994*) vagy például az időskori hangulatzavar (*Wolfe, Morrow és Fredrickson, 1996*) foglalkoztatta. A pozitív érzelmekről 1998-ban publikált először: a pozitív emóciók szerepét vizsgálta a kardiovaszkuláris szövődményekből való felépülésben (*Fredrickson és Levenson, 1998*), illetve ebben az évben tette közzé a pozitív érzelmek úgynevezett „broaden-and-build model”-jét, a pozitív érzelmek szemléletünket szélesítő és erőforrásainkat gazdagító elméletét (*Fredrickson, 1998*). Az ezredfordulót követően az Észak-Karolinai Egyetem professzoraként tovább folytatta a pozitív érzelmek testi és pszichés fejlődésben betöltött szerepének szisztema-

tikus tanulmányozását. Egyetemi hallgatók, doktoranduszok és munkatársai bevonásával megalapította és jelenleg is vezeti az egyetem Pozitív Érzelmek és Pszichofiziológia Laborját. Kutatási fókuszában a pozitív érzelmek, a humán növekedés-virágzás ('flourishing'), az egészség és az interperszonális folyamatok állnak. Mindezt legtöbbször evolúciós keretben szemléli.

A pozitív érzelmek elhanyagoltsága a kutatásokban

Fredrickson vizsgálatai során abból a felismerésből indult ki, hogy a pozitív érzelmek nem illeszthetők maradéktalanul bele az érzelmek kutatás kurrens modelljeibe. Feltűnt számára: annak ellenére, hogy a '90-es években ismét felélenkült az érdeklődés az érzelmek vizsgálata iránt, a pozitív affektusok marginális helyre szorultak (Fredrickson,

1998). A pszichológiai szakirodalom érzelmekről szóló áttekintő tanulmányai mind az elméletalkotásban, mind a hipotézisvizsgálásban a negatív emóciókat helyezték előtérbe. Ennek eredményeképpen azonban a pszichológia nem volt képes kielégítő választ adni arra a kérdésre, hogy vajon mire valók, miért hasznosak számunkra a pozitív érzelmek. Olyan pozitív emóciók kerültek marginálisan kívülre, mint például az öröm, az érdeklődés, a megelégedettség vagy éppen a szeretet, azaz olyan érzelmek, melyek kellemes szubjektív élményt adnak az azokat átélők számára. Fredrickson (1998) szerint azonban a pszichológusoknak nem pusztán azért kell égető fontossággal a pozitív érzelmek tanulmányozása felé fordulniuk, hogy kiegyenlítődjön ismeretanyagunk a negatív érzelmekről tudottakhoz képest, hanem legfőképpen azért, hogy az vezérfonalként szolgáljon a gyakorlati alkalmazás számára. Olyan, a pozitív emóciókra alapozott intervenciók kialakítását szorgalmazza, melyek mind egyéni, mind közösségi-társadalmi szinten elősegítik az adaptív funkcionálást, a pszichés jóllétet és a testi egészséget. Ennek lehet kiemelt terepe az iskolai közeg, az oktatás-nevelés folyamata.

A fredricksoni gondolat jó elméleti alapvetését adja annak, hogy kreatív ötletek csakis oldott, pozitív érzelmekkel megalapozott helyzetekben születhetnek (lásd a brainstorming módszert). Egy diák például jobban teljesíthet feleléskor, ha kevésbé fenyegető számára a helyzet (például a megszokott osztályteremben felel, a társak esetleges gúnyos bekiabálásainak a pedagógus határt szab, felelet közben is dicsér), és ha nem kell gyors döntéseket hoznia, azaz a lassabb pszichomotoros tempóval dolgozó tanulók is – ésszerű keretek között – megkapják a szükséges gondolkodási időt.

Fredrickson szerint elsőként azt hasznos megvizsgálni, hogy miért is kerültek indokolatlanul „oldalvonalra” a pozitív érzelmek a tudományos érdeklődésben. Ez az áttekintés ugyanis felfedheti az akadályokat, és ezzel egyidejűleg segíthet új utakat találni a pozitív emóciók értékének feltárásában.

Az első ok, amely miatt a pozitív érzelmek jóval kisebb kutatói figyelmet kapnak a negatív emóciókhoz képest, az lehet, hogy kevesebb számú pozitív érzelmeket tudunk azonosítani, mint negatívakat, ráadásul ezek a pozitív érzelmek meglehetősen diffúzak, azaz kevésbé differenciáljuk azokat. Vegyük például az alapérzelmek (diszkret érzelmek) tudományos taxonómiáit (Ekman, 1992; Izard, 1977; Tomkins, 1982): csupán minden harmadik-negyedik negatív érzelmre jut egy pozitív. Ez a kiegyensúlyozatlanság megmutatkozik az angol (és feltehetően a magyar) nyelv érzelmeket kifejező szókészletében

is (Averill, 1980). Egy vizsgálatban (Ellsworth és Smith, 1988), például amikor a személyeknek kellemetlen múltbeli eseményeket kellett felidézniük, önbeszámolóikban sokféle negatív érzelmet említettek, ezzel szemben amikor kellemes múltbeli élményeikre gondoltak vissza, a különböző pozitív érzelmeket kifejező szavak nagymértékben átfedtek tartalmukban.

További lényeges eltérés tapasztalható az érzelmekhez társuló specifikus arcmozgások terén is a negatív és a pozitív emóciók között. Míg adott negatív érzelmekhez jellemzően specifikus arcmozgások társul, melyek egyedi és univerzálisan felismerhető jelértéket képviselnek (Ekman, 1987), addig a pozitív emócióknak nincsen ilyen egyedi arcmozgásos jelzőjük (Ekman, 1992). Ehelyett bármely pozitív affektus átélésekor az úgynevezett Duchenne-mosoly jelenik meg. Ennek során megemelkednek a szájsarkok, miközben összehúzódnak a szem körüli izmok. Tovább csökkenti a pozitív érzelmek mimikai jelértékét, hogy az úgynevezett nem Duchenne-mosoly, amikor hiányzik a szem körüli arcmozgások összehúzódnása, főként negatív érzelmekkel telített vagy érzelemmentes társas közegben, nehezen megkülönböztethető a laikus emberek számára a Duchenne-mosolytól, azaz a valódi örömteléstől. Duchenne 19. századi francia neuroanatómus mutatott rá először arra, hogy az igazi mosoly, azaz az öröm mosolya két arcizmom megfigyelésével jól megkülönböztethető a szándékolt mosolytól. A hamis nevetés, az erőltetett vidámság esetében ugyan akaratlagosan képesek vagyunk a járőrizom segítségével szájszögletünket felfelé húzni, azonban nem tudjuk ugyanezt megtenni külső szemizmunkkal. Ez utóbbi összehúzódnása csak kellemes lelki élmények hatására következik be – akaratlanul.

A pozitív érzelmek ráadásul nem mutatnak egymáshoz képest jól megkülönböztethető autonóm idegrendszeri válaszokat. Azok a pozitív emóciók, melyek nevetést váltanak ki, megnövekedett respirációs változásokkal jellemezhetők (például vidámság esetén sűrűbben vesszük a levegőt), ám számos pozitív affektus inkább az autonóm idegrendszeri aktiváció viszonylagos hiányával jellemezhető (például megelégedettség esetén) (Levenson, Ekman és Friesen, 1992).

A fenti adatokat figyelembe véve több kutató (például: Pratto és John, 1991; Rozin és Fallon, 1987) is úgy véli, a negatív érzelmek készlete azért differenciáltabb, mert súlyosabb az ára (például halál), ha egy fenyegető helyzetre nem megfelelően reagálunk, mint ha egy kihívásra nem adunk adekvát választ. Nesse (1990) szerint azért van több negatív, mint pozitív érzelmünk, mert többféle fenyegetéssel találkozunk, mint lehetőséggel.

Fredrickson (1998) azonban egy új szempontra mutat rá: a pozitív emóciók fontosságára a negatív érzelmek keltette problémák megoldásában, és ezzel ráirányítja a figyelmet a pozitív affektusok kutatásának ökológiai validitására.

Fredrickson javaslata a pozitív érzelmek adaptív értékére

Evolúciós nézőpontból az érzelmek adaptív funkciója: specifikus cselekvési tendenciákkal biztosítani az életet fenyegető szituációkban a szervezet védelmét. Ezek a specifikus viselkedési tendenciák azok közül a magatartásformák közül szelektálódtak ki, melyeket az ősember a leginkább fel tudott használni a fenyegetésekkel szembenézve. A negatív érzelmek beszűkítik a gondolkodást és a cselekvési repertoárt, hogy a figyelem fókuszálásával elősegítsék a túlélést az életet veszélyeztető helyzetekben, amelyek gyors és határozott tetteket kívánnak (Fredrickson, 2003a).

Fredrickson (1998, 2003a) azonban felhívja a figyelmet, hogy a legtöbb pozitív emóció nem illeszkedik ehhez a modellhez. Először is: a pozitív érzelmek jellemzően nem az életet fenyegető helyzetekben aktiválódnak. Másodsorban: általában nem indukálnak jól meghatározható specifikus cselekvési tendenciákat. Ez esetben felvetődik a kérdés: mi lehet a pozitív érzelmek funkciója? Van-e egyáltalán adaptív értékük? Fredrickson (1998) szerint igen, azonban ennek megvilágításához túl kell lépni a korábbi érzelmodelleken.

A pozitív érzelmek olyan körülmények között keletkeznek, melyek nem fenyegetőek, és nem kell gyors döntéseket hozni, azaz nem szűkítik be a személy pillanatnyi gondolat- és cselekvéskészletét. Ezzel a pozitív érzelmek éppen arra sarkallhatják az egyéneket, hogy felhagyjanak a jól bevált magatartási sémáikkal, automatizálódott mindennapi rutinjaikkal, így a gondolatok és cselekvések új, kreatív és spontán módjait alkalmazzák. A fredricksoni perspektíva azt is demonstrálja, hogyan szolgálthatnak a pozitív érzelmek hatékony eszközt a negatív emóciók regulációjában.

A fredricksoni gondolat jó elméleti alapvetését adja annak, hogy kreatív ötletek csakis oldott, pozitív érzelmekkel megalapozott helyzetekben születhetnek [lásd a brainstorming módszerét (1)]. Egy diák például jobban teljesíthet feleléskor, ha kevésbé fenyegető számára a helyzet (például a megszokott osztályteremben felel, a társak esetleges gúnyos bekiabálásainak a pedagógus határt szab, felelet közben is dicséri), és ha nem kell gyors döntéseket hoznia, azaz a lassabb pszichomotoros tempóval dolgozó tanulók is – ésszerű keretek között – megkapják a szükséges gondolkodási időt. (2)

A pozitív érzelmek szerepe a személyes erőforrások kiaknázásában

Fredrickson (1998) innovatív modelljét négy pozitív érzelem: az öröm ('joy'), a kíváncsiság-érdeklődés ('interest'), a megelégedés ('contentment') és a szeretet ('love') elemzése kapcsán ismerteti. Két okból döntött e négy pozitív emóció bemutatása mellett. Egyrészt jól elkülöníthetők egymástól (a szeretet kivételével), másrészt minden kultúrában felismerhetők, azaz univerzális jelenségek. Mind a négy érzelem esetében leírja az előidéző körülményeket, az általuk okozott változásokat az aktuális gondolat-akció készletben, illetve a létrehozott változások kimenetét, következményeit. A következőkben ennek áttekintése történik.

1. Öröm

Gyakorta felváltva használatos a boldogság kifejezéssel (Lazarus, 1991) és más, magas arousalt kiváltó pozitív érzelmekkel, mint például az élvezettel, emelkedett, euforikus hangulattal. Az öröm pozitív érzelve csak biztonságos és ismerős körülmények között jelenik meg (Izard, 1977), olykor pedig valamely cél elérése érdekében véghezvitt teljesítmény kísérője. Paradigmatikus esete, amikor egy kisgyermek egy nap-sütéses reggel kiugrik az ágyból, és körbeszaladva a lakást, olyan dolgok után kutat, melyekkel élvezettel játszani tud. Az öröm a szó legtágabb értelmében játékosásra ösztönöz. Nemcsak fizikai és szociális, de intellektuális és művészi játékoságot, felfedezést, explorációt is magában foglal. A játékoság, különösen a képzeletbeli játék nagymértékben spontán dolog, számos formában megjelenhet, nem rendelhető hozzá specifikus gondolat-akció készlet. Habár a játék a leggyakrabban céltalan tevékenységnek tűnik, az etológusok egyetértenek abban, hogy elősegíti a készségek begyakorlását. A testi készségek a birkózós-verekezős játékokkal, a manipulatív-kognitív készségek a tárgyakkal történő manipulációval, míg a szociális-érzelmi készségek a szerepjátékok által fejleszthetők (Boulton és Smith, 1992). Így az öröm játékosásra motiváló hatásával nemcsak kitágítja az egyéni gondolat- és cselekvéskészletet, hanem közvetetten is hozzájárul a személyes fizikális, intellektuális és szociális készségek felépítéséhez. Különösen lényeges, hogy ezek az új készségek, erőforrások tartósan hozzáférhetőek, jóval azután is, hogy megtapasztaltuk az öröm érzését.

Ezt a folyamatot használják ki a játékos formába öntött feladatok, vagy éppen egy rövid játék közbeiktatása a tanórán. Fejlesztő hatásuk azon alapul, hogy az általuk keltett jó érzés, az öröm – felszabadítva, mozgósítva az egyéni gondolatrepertoár sokszínűségét – ötleteket inspirál, további felfedezésekre sarkall, ezzel is bővítve a készségeket.

Az öröm ötletadó, kognitív, pszichés dinamizáló hatása a drámapedagógia eszköztárának, szemléletének is az alapvonala. A dramatikus rögtönzés képessége, az improvizációs készség minden egészséges emberben benne rejlik, így ez az eljárás általános nevelési módszerként is alkalmazható (Gabnai, 1999). Használjuk akár bemelegítésként vagy pihentetésül, illetve a levezető fázis lazításában, a dramatikus rögtönzések játékosága – örömhormonok, endorfinok felszabadításával – testi, szellemi, emocionális szinteken egyaránt készséggazdagodáshoz vezet. Ezeknek a skilleknek a bővülése pedig kihat az iskolai és az iskolán kívüli életre is (Gabnai, 1999). A drámapedagógia és a tanulóinkkal folytatott közös, játékos tevékenységek még egy további szempontból is az örömkeltésre apellálnak: csoportos formák. Kihhasználják az együttes élmény örömét, a csoport tartó szerepét, a pozitív azonosulás (identifikáció) jelenségét (Kende, 2000). A csoport átmeneti térként szerepel, egy mintha-teret (Winnicott, 1999; Ogden, 2004) létrehozva megengedi különböző szerepek, készségek kipróbálását, begyakorlását – biztonságos közegben, a megítélés félelmétől mentesen.

Több csoportmódszert (például pszichodráma) alkalmazó szakember (például Rudas, 2004) egyetért abban, hogy a személyiségfejlesztő strukturált gyakorlatok esetében elsődlegesen azok játékosága, feszültségoldó, örömszerző vonásai vonzóak, s csak másodsorban az önismeret, a személyiség fejlesztése. Természetesen az előbbieket – a fent részletezett folyamatok révén – az utóbbi területek megújulását is elősegítik.

2. Kíváncsiság

A kíváncsisággal gyakran használják szinonimaként az érdeklődést, izgatottságot vagy a (rá)csodálkozást. Azonos fogalmi körbe tartozik a kihívással és az intrinsik motivációval (Deci és Ryan, 1985). Fredrickson (1998) szerint a Csíkszentmihályi Mihály (1990) által bevezetett 'flow' élménye is a kíváncsiság egy formája, amely akkor jelenik meg, amikor a személy meglévő készségei jól illeszkednek a helyzetben észlelt kihívásokhoz.

A kíváncsiság Izard (1977) elemzése szerint a leggyakrabban megtapasztalt érzelmünk, amely csak biztonságosnak értékelt, ugyanakkor újdonságot, változatosságot és a lehetőségek készletét felmutató környezetben jelenik meg. Az érdeklődés tehát erőfeszítést és figyelmet követel a személytől. Fredrickson (1998) Izardhoz (1977) nyúl vissza, amikor abból indul ki, hogy a pillanatnyi gondolat-akció repertoár a kíváncsiságon alapul: az exploráció kifejezett célja ugyanis az érdeklődés tárgyáról minél többet megtudni. A kíváncsiság nyomozásra sarkall, bevonódunk, vagy éppen kiterjesztjük énlünket azzal, hogy új információkat és tapasztalatokat gyűjtünk be azokról a személyekről vagy dolgokról, melyek kiváltották érdeklődésünket (Izard, 1977).

Az érdekesen, játékosan megfogalmazott instrukciók már önmagukban is felkeltik az érdeklődést. Magát a feladatvégzés folyamatát is számos módon tehetjük izgalmasabbá. A különböző reformpedagógiák egyik alapvetése éppen az, hogy a diákok érdeklődésének felkeltése által minél intenzívebben bevonják, érdekeltté tegyék őket a tanulásban. Például a projektoktatás és a projektorientált oktatás középpontjában a gyermek áll, egyéni preferenciáival, személyes érdeklődésével. A projektmunka tervezése, kivitelezése és bemutatása során a diákok felelőssége, önszerveződése érvényesül, a téma feldolgozásában az interdiszciplinaritás érvényesül, a tevékenység előrehaladása folyamán maga az érdeklődés is továbbfejlődik, miközben lehetőség adódik sokszínű mentális, szociális és fizikai tevékenységformák kipróbálására (Hunyady és M. Nádasi, 2000).

Fredrickson (1998) konklúziója szerint a kíváncsiság nem pusztán kiterjeszti az egyéni kognitív-akció készletet, hanem a fenntartott érdeklődés, exploráció hosszabb távon is növeli az egyén tudáskészletét, amely tartós forrásként szolgálhat a későbbi nehéz helyzetekben is. A kíváncsiság így a személyes növekedés, a kreatív erőfeszítés és az intelligencia fejlődésének elsődleges alapja. Ezért fontos azt intenzíven fenntartani és kiaknázni a pedagógiai folyamatban.

3. Elégedettség

Általában olyan, alacsony arousalal jellemezhető érzelmekkel használják felváltva az elégedettség terminusát, mint a nyugalom, a békesség vagy a derű. Azonos fogalmi körbe tartozik a mérsékelt öröm vagy bizonyos fokig a megkönnyebbülés kategóriájával. Megkülönböztetendő azonban a kielégüléstől, azaz a testi szükségletek (például éhség, szomjúság, pihenés, nemi szükségletek) kielégítését kísérő affektív választól. A megelégedettség csak biztonságos, minimális erőfeszítést kívánó környezetben jelentkezik (Fredrickson, 1998).

Egyes kutatók (például: Frijda, 1986; Lazarus, 1991) az inaktivitással, az éberség megszűnésével kötik össze. Fredrickson (1998) azonban rámutat: a változások, melyeket az elégedettség beindít, inkább kognitív, semmint fizikális szinten zajlanak, ezért nem olyan látványosak. Az elégedettség pozitív érzelme arra buzdítja az egyént, hogy átérezze életének aktuális körülményeit, sikereit, majd integrálja a jelen pozitívumnak megélt eseményeit, teljesítményét átfogó énképébe és világfelfogásába. Így a megelégedés érzése nem egyszerű passzív állapot, inkább világlátásunk és az önmagunkról alkotott képünk gondolati kiterjesztése. Sőt mi több,

az elégedettség érzése éppen a flow-élmény (Csikszentmihályi, 1990, 1997) kísérőjelenése, hiszen a flow átélése után énünk gazdagodását, komplexebbé válását tapasztalhatjuk meg, ami megelégedéssel tölt el.

Fredrickson (1998) elemzésében a megelégedés segít átérezni és integrálni az eseményeket, tapasztalatainkat, ezzel járulva hozzá én- és világképünk újjáalkotásához. A befogadóképesség, valamint az éniintegritás és énkomplexitás növelésével részt vesz az egyéni aktuális gondolat-cselekvés repertoár és a személyes erőforrások kiszélesítésében.

A legegyszerűbb módon a dicsérettel tudunk megelégedettségérzést kiváltani hallgatóinkból. A – saját képességekhez képest – jól elvégzett munka elismerése ösztönzőleg hat, büszkeséggel tölt el. Ez nemcsak a kisiskolásoknál fontos visszacsatolás, hanem életünk végéig motiválóerővel bíró szociális megerősítés.

Egy másik példa lehet az úgynevezett köszönő-, illetve búcsúkörok közege a megelégedettség érzésének generálására. Több hazai oktatási intézményben is (ki)használ-

Éppen azokra a tanárainkra gondolunk vissza szívesen, akik szeretettel, megértően fordultak felénk. Gyakori az is, hogy a példaképként számon tartott pedagógus inspirálja a pályaválasztást. Ahhoz persze, hogy ilyen légkör kialakulhasson egy osztályban, a pedagógus és a tanulók személyiségjellemzőin, felkészültségén, szocioökonomiai hátterén, valamint az intézményi szervezet sajátosságain kívül az is szükséges, hogy a pedagógus a diákokat és a diákok egymást is jobban megismerhessék – tanórai, iskolai helyzeteken kívül is.

ják például a reggeli bemutatkozókörok erejét. Ezek segítenek ráhangolódni az iskola terére-idejére, „rituális” átmenetet biztosítanak iskolán kívül és belül között, biztosítják az aktuális egyéni érzések, hangulatok megjeleníthetőségét. Több alternatív iskolában népszerűek az úgynevezett problémamegoldó beszélgetőkörok is. Ezek célja konfliktus fennállása esetén, hogy a megbeszélés, az érdekek, vélemények ütköztetése közben azonosítsák a problémát, kialakítsanak egy tervet, amely megelőzi a konfliktus visszatérését, miközben gyakorolják a hatékony, építő problémamegoldás folyamatát (Peer, 2009). A csoportkörok az egymásra figyelés erejével, a közösen kialakított megoldás pozitív következményeinek kiemelésével, a végrehajtáshoz egymásnak adott tanácsok segítségével növelik a megelégedés érzését, ez pedig megalapozza a kapott információk hatékonyabb beépítését a mentális struktúrákba.

4. Szeretet

A legtöbb elméletalkotó egyetért abban, hogy a szeretet nem „egyszerű” érzelem, és abban is, hogy igen sokféle szeretet létezik (például romantikus szerelem, szülői szeretet, baráti szeretet) (Oatley és Jenkins, 1996). Mivel mindig adott személyre irányul, így természetszerűleg kapcsolati kontextusban értelmezhető.

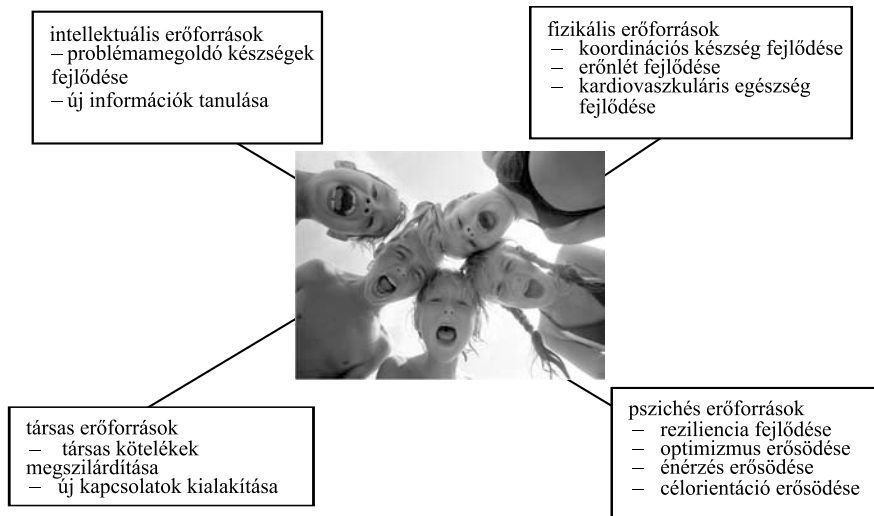
Fredrickson (1998) Izard (1977) gondolatmenetét követi akkor, amikor a szeretetet számos más pozitív érzelem (például öröm, érdeklődés, elégedettség) alapjaként értékeli. A szeretetkapcsolatokban ugyanis mindig újabb és újabb aspektusokat fedezhetünk fel a másik személyből, ami növeli az ismerőséget és a másik alaposabb ismeretét, ez pedig örömet és megelégedést eredményez, ami – mintegy cirkuláris folyamatként – erősíti magának a szeretetnek az érzését. A szeretet differenciálatlan, diffúz érzelmé ezzel utat nyit a specifikusabb pozitív emóciók átélésének, így részt vesz az aktuális gondolat-akció készlet kitágításában, egyben a szociális kötelekek, a társas támogatottság/támogatás megerősítésében. Ezáltal a szeretet és a szeretetkapcsolatokban megtapasztalt változatos pozitív érzelmek támogatják és megerősítik az egyén társas erőforrásait. A szociális erőforrások, hasonlóan az intellektuális és fizikai forrásokhoz, felhalmozhatók, így a későbbiekben is kiaknázhatók.

Így válthatja ki főként kisgyerekek, alsósok számára a szeretetet kifejező érintés, egy-egy simogatás, mosoly – a jó teljesítmény elismeréseként – a piros pont szerepét. Később pedig a szeretetteljes gesztusok, a pozitív érzelmekkel telített légkör az intrinsic motivációt erősítik. Éppen azokra a tanárainkra gondolunk vissza szívesen, akik szeretettel, megértően fordultak felénk. Gyakori az is, hogy a példaképként számon tartott pedagógus inspirálja a pályaválasztást. Ahhoz persze, hogy ilyen légkör kialakulhasson egy osztályban, a pedagógus és a tanulók személyiségjellemzőin, felkészültségén, szocioökonomiai hátterén, valamint az intézményi szervezet sajátosságain kívül az is szükséges, hogy a pedagógus a diákokat és a diákok egymást is jobban megismerhessék – tanórai, iskolai helyzeteken kívül is. Kirándulások, iskolán kívüli közös tevékenységek (például színházlátogatás, fotósorozat készítése a városról, ahol az iskola található) alkalmával a diákok egészen más oldalát ismerhetjük meg, kiegészítve, árnyalva a formális keretek között kapott képet. A tanulók komplexebb megismerése – többek között a pozitív érzelmek felkeltése révén – a differenciált pedagógiai munka alapját képezi (Kiss és Balogh, 2004).

A pozitív érzelmek szemléletünket szélesítő és erőforrásainkat gazdagító modellje

A fenti gondolatmenetre alapozva Fredrickson (1998, 2001) kidolgozta a pozitív érzelmek szemléletszélesítő és erőforrás-gazdagító elméletét. Modelljében a pozitív érzelmek amellet, hogy kitágítják az egyén pillanatnyi gondolat- és cselekvéskészletét, részt vesznek a személyes erőforrások kiépítésében is. A megerősödött kognitív flexibilitás ugyanis hosszú távon alapozza meg a fizikális, intellektuális, szociális és pszichés erőforrások felépítését (*l. ábra*). Ezek az erőforrások a későbbiekben pedig megnövelik az egyén túlélési esélyeit és reprodukív hatékonyságát.

Láthatjuk, hogy ebben a szemléleti keretben a pozitív érzelmek által támogatott személyes erőforrások jóval tartósabb hatást képviselnek, mint azok az átmeneti érzelmi állapotok, melyek kialakulásukat elősegítették. Ráadásul a pozitív érzelmek pozitív hatása átvihető más, térben és időben távolabbi helyzetre, kontextusra is. Az esetlegesen átélt pozitív érzelmek hatása így túlnő a jelen pillanaton: a pszichés-társas-testi-intellektuális tőkefelhalmozás révén megnyitják az utat az egyéni átalakulás, fejlődés felé. Az elmélet egyik legfontosabb implikációja tehát az, hogy a pozitív érzelmek önmagukban rejlő értéket képviselnek a humán növekedésben és fejlődésben, így kiművelésük, a bennük való járatosság a teljesebb élet megélését segítheti elő.



1. ábra. A pozitív érzelmek kitágítják az aktuális gondolat- és cselekvéskészletet, ami hozzájárul az intellektuális, fizikális, társas és pszichés erőforrások megerősítéséhez (Fredrickson, 2003a)

Empirikus bizonyítékok a pozitív érzelmek szemléletünket szélesítő és erőforrásainkat gazdagító elmélete mellett

Fredrickson számos korábbi vizsgálat bemutatásával, valamint a '90-es évek végétől folyó saját kutatási eredményeivel is demonstrálta a modell létjogosultságát. A következőkben azokat az aspektusokat emelem ki, melyek az oktatási-nevelési helyzet alappillérei is. Elemzem többek között a pozitív emócióknak az észlelési folyamatra, a figyelmi fókuszra, az ingerfeldolgozásra vagy éppen az intellektuális kapacitásra, illetve a viselkedésre kifejtett hatását is.

Pozitív érzelmek és figyelem

Már évtizedekkel ezelőtt Easterbrook (1959) demonstrálta azt a nagyon fontos tény, hogy a negatív, különösen magas arousallal járó érzelmi állapotok (például szorongás, félelem, düh) beszűkítik a figyelmi fókuszot. Az emberek bizonyos negatív érzések átélése közben hajlamosak arra, hogy ne vegyék észre a fától az erdőt.

Derryberry és Tucker (1994) pedig arra mutattak rá, hogy a pozitív érzelmek, még a magas érzelmi arousallal járó euforikus és mániás állapotok is, éppen ellentétes hatáshoz, a figyelmi fókusz kiterjesztéséhez vezetnek. Klinikai kutatások szerint (például: *Andreason és Powers, 1975*) a mániás fázisban lévő betegek, hasonlóan a kreatív művészekhez, hajlamosak túlságosan divergens kategóriákban gondolkodni. Mi több, a gondolkodás expanzivitása a lítiumkezeléssel együtt variált: a lítium nem pusztán a hangulati ingadozást csökkentette, hanem a páciensek kreativitását is (*Shaw, Mann, Stokes és Manevitz, 1986*), ami – nem meglepően – nagyban hozzájárult a betegek lítiumkezeléssel szembeni ellenállásához.

Nem klinikai populáció bevonásával végzett laboratóriumi vizsgálatok (például: *Basso, Scheffé, Ris és Dember, 1996*) is abba az irányba mutattak, hogy a pozitív érzelmek összekapcsolhatók a kitágult figyelmi fókusszal. Ezek a vizsgálatok az úgynevezett globális-lokális paradigmát használták a figyelmi fókusz hibáinak felbecslésére. Az egyik típusú feladatban például azt kellett a vizsgálati személyeknek megítélniük, hogy

két alakzat közül melyik hasonlít jobban a sztenderde figurára. Az egyik feltételben az alakzatok általános jellemzőikben hasonlítottak a célfigurára (globális feltétel), a másikban inkább részleteikben (lokális feltétel). Negatív érzelmekkel társuló állapotok esetén (például szorongás, rossz hangulat) megnőtt a lokális hiba valószínűsége, ami összhangban van a beszűkült figyelmi fókusz hatásával: a rosszkedvű vizsgálati személyek nem voltak képesek a részletek alapos detektálására. Pozitív érzelmi feltétel esetén (a pszichés jóllét és optimizmus vonásával jellemezhető személyeknél) éppen ellentétes eredmények születtek: a kiszélesedett figyelmi fókusszal összhangban a globális hiba elkövetésének valószínűsége erősödött fel. Hasonlóképpen akkor, ha azt jelezték vissza egy feladat elvégzése után a személyeknek, hogy azt rosszul oldották meg, megnőtt a lokális hiba valószínűsége, míg ha sikerről tájékoztatták a vizsgálati személyeket, azok főként globális hibát vételek a következő tesztfeladatban (*Derryberry és Tucker, 1994*).

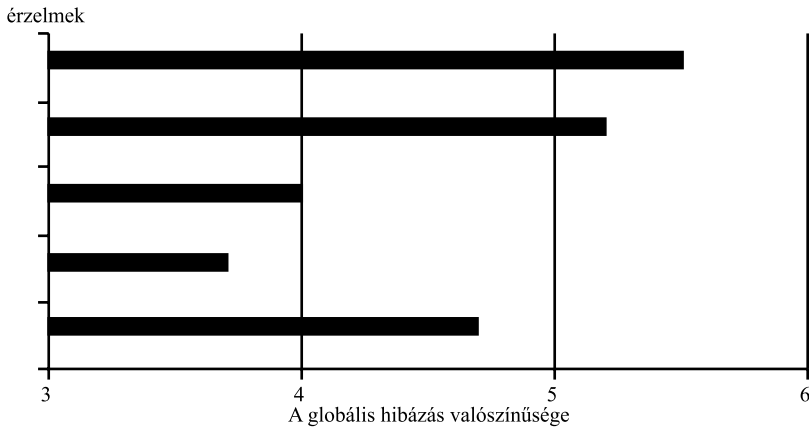
A fenti eredményeknek fontos implikációja van a tanórák, dolgozatok, felelések előtti, alatti teljesítmény, hibázás tekintetében: szorongás, negatív alaphangulat esetén megnő a kockázata a részletek figyelmen kívül hagyásának (például az instrukció szövegének egyes elemei a figyelmi fókuszon kívülre kerülnek). Ezek a folyamatok tehát tudattalan, automatikus szinten is folyhatnak, nem feltétlenül a diákok szándékos „oda nem figyelésének” következményei. Gyakran találkozunk olyan gyerekekkel, akik azért kapnak rendszeresen egy-két jeggyel rosszabbat, mert nem tudták az instrukció minden egyes részletét pontosan leképezni, értelmezni, elsiklottak egy-egy fontos információ felett. A fenti modell értelmében sokat segíthet ezeknek a tanulóknak már pusztán az is, ha nyugodt hangulatot, szorongásmentes légkört teremtünk számukra (például megvan a javítás lehetősége, a pedagógus nem szégyeníti meg a gyermeket mint olyan tanulót, aki „még egy egyszerű utasítást sem tud alaposan elolvasni”).

Fredrickson a fenti vizsgálatok egy lényeges hiányosságára hívja fel a figyelmet: a semleges, érzelmi állapotoktól mentes kontrasztcsoport alkalmazásának hiányára, hiszen enélkül nem tudjuk biztosan kijelenteni, hogy a pozitív érzelmek átélése következtében szélesedik ki a figyelmi fókusz, vagy a kitágult figyelmi fókusz indukál pozitív érzelmeket. Maga Fredrickson (1998) amellett érvel, hogy a pozitív érzelmeket kiváltó helyzetek és a pozitív érzelmek átélésének valószínűségét megnövelő vonások (például diszpozicionális optimizmus) alapozzák meg a figyelmi fókusz kiszélesedését.

A pozitív érzelmek szemléletünket szélesítő és erőforrásainkat gazdagító modelljéből levezetett egyik központi hipotézis, a szemléletszélesítő modell ('broaden hypothesis', lásd: *Fredrickson és Branigan, 2005*) alaptétele szerint a diszkrét pozitív érzelmek kitágítják a figyelmi fókuszt és a kognitív kapacitást, ezzel pedig a gondolatok és a cselekvésimpulzusok szélesebb körének kialakításához járulnak hozzá. A negatív érzelmek ellenben lecsökkentik a hasonló kognitív kapcsolatok kiépülésének lehetőségét.

Fredrickson és Branigan (2005) 104 egyetemista bevonásával két kísérletben erősítették meg a szemléletszélesítő modell implikációit. Az egyik feltételben a fentebb említett globális-lokális paradigmát felhasználva arra mutattak rá, hogy pozitív érzelmi állapotban nehézségekbe ütközik a bemutatott ingerek globális feldolgozása. A résztvevőkkel – akiket véletlenszerűen soroltak be az egyes feltételekbe – két-két pozitív és negatív érzelmet kiváltó, valamint egy érzelmileg semleges rövidfilmet nézettek meg. Az egyik filmben pingvinek ugráltak és úszkáltak a tengerben (a.: vidámságot indukáló feltétel), egy másikban mezők és hegyek látszottak napos, meleg időben (b.: megelégedést kiváltó feltétel), a harmadik filmben fiatalok gúnyolódtak zsidó járókelőkkel az utcán (c.: haragot és [morális] undort kiváltó feltétel), a negyedik esetben a résztvevők egy hegymászás közben történt balesetet láthattak (d.: szorongást és félelmet indukáló helyzet). Az ötödik rövidfilm (e.) egy semleges kontrollfeltételt tartalmazott: egymásra halmozott színes pálcikák absztrakt mintázata volt látható rajta. A rövidfilmek megtekintése után egy vizuális koncentrációt igénylő feladatot végeztek a vizsgálati személyek, ezzel becslték fel figyelmi fókuszuk

terjedelmét. Az egyes feladatokban egy célábra alatt két másik ábra volt található. A résztvevőknek az volt a feladatuk, hogy – lehetőleg első benyomásukra támaszkodva – eldöntés, a két ábra közül melyik hasonlatos leginkább a célábrához. Az összehasonlítási folyamatban mind a globális, mind a lokális összetevőket figyelembe kellett venni a sikeres válaszhoz. A szignifikáns szintű eredmények szerint a két pozitív érzelmet indukáló rövidfilm esetében (pingvinek és természet) mutatkozott a legnagyobb mértékű globális és a legalacsonyabb lokális hibázás a többi feltételhez viszonyítva (2. ábra). Ez megerősíti a kiindulási hipotézist, azt, hogy a pozitív érzelmei – a negatív érzelmeihez és a semleges állapothoz képest is – kiszélesítik a figyelmi kapacitást, a részletekre való érzékenységet. A kiszélesített figyelmi fókusz pedig a kognitív folyamatok megerősítéséhez járul hozzá azzal, hogy megnöveli a hozzáférhető információk előhívási valószínűségét.



2. ábra. A globális hibázás valószínűsége különböző érzelmi feltételek esetén (Fredrickson és Branigan, 2005)

A pozitív érzelmei hatása a kognícióra

Alice Isen már a '80-as években megtervezett egy kutatási programot a pozitív emóciók gondolkodásra gyakorolt hatásának vizsgálatára. Számos ötletes módon generalizált pozitív érzelmet, vizsgálati személyei például cukorkát vagy pozitív visszajelzést kaptak, humoros képregényeket vagy pozitív szavakat olvashattak, vagy éppen rövid vígjátékot nézhetnek meg. Isen (1987) eredményei szerint a pozitív érzelmi állapot elősegíti a kognitív kontextus kiszélesedését. Egyik vizsgálatában például (Isen, Johnson, Mertz és Robinson, 1985) a pozitív érzelmi állapotba került vizsgálati személyek több szokatlan asszociációt adtak hívószavakra (például jármű kategóriában: tevé és lift), mint semleges érzelmi állapotban lévő társaik. Isen (1987) konklúziója szerint a pozitív érzelmei átélésével az emberek képessé válnak a gondolatok, ötletek közötti kapcsolatok meglátására, a gondolkodási folyamatok így integráltabbá és flexibilisebbé válnak, ez serkenti az elaborációt, ami pedig felelős lehet a pozitív érzelmei emlékezetet facilitáló hatásáért.

Isen és munkatársai (1987) kísérletileg azt is megerősítették, hogy a pozitív affektusok serkenti a kreatív gondolkodást. Pozitív érzelmi állapotban kreatívabb válaszok születnek például a Torrance-Körök tesztben (Ziv, 1976). Ebből az is kitűnik, hogy a kreativitás bizonyos fokig állapot jellegű változó, amely nagyobb valószínűséggel tapasztalható meg pozitív emocionális állapotban. Ezt szem előtt tartva érdemes úgy megtervezni egy-egy tanórát, hogy az elején hagyunk egy kis időt a kreatív légkör megerősítésére, azaz pozitív érzelmi állapotot indukálunk bármilyen játékos bemelegítéssel (például az adott témakör kapcsán 3-4 kulcsszó activityszerű eljátszásával).

Fredrickson (1998, 2003a) összegzése szerint a pozitív emóciók serkentik a szokatlan asszociációkat, az összetettebb kognitív kategóriák használatát és a kreatív gondolkodást. Mindennek eredményeképp bővülnek az egyén gondolkodási sémái, tájékozottsága, ez pedig könnyedebbé teszi a problémamegoldást.

A pozitív érzelmek hatása a viselkedésre

A fenti eredmények indirekt bizonyítékként szolgálnak a pozitív érzelmek cselekvés-készletet is kibővítő hatására. Isen (1987) például több kísérletben is igazolta, hogy pozitív érzelmi állapotban a dolgok szokatlan használatával több helyes, illetve kreatív megoldás születik, mint semleges hangulatban. Pozitív érzelmek hatása alatt például inkább választunk új ízeket, próbálunk ki szokatlan ételeket (*Kahn és Isen, 1993*). Gyermekek játékát megfigyelve Renninger (1992) arra mutatott rá, hogy ha a játéktárgy érdekes volt, a gyerekek többféle és változatosabb módon, valamint hosszabb ideig játszottak azzal. Azaz a pozitív érzelmek átélése szokatlan és változatosabb reakciókra sarkall.

A pozitív érzelmek és a testi erőnlét kapcsolata

Az olyan, magas arousallal járó pozitív érzelmek, mint például a valami felett érzett öröm és a hozzá kapcsolódó hasonló, energiát adó pozitív érzelmek, játékra és játékosságra ösztökélnek bennünket, ami személyes erőforrásainkat gazdagítja (*Fredrickson, 1998*).

A mozgásos játékokat az etológusok nem úgy írják le ugyan, mint az öröm termékét, a nevetés és a mosoly, amely jellemzi, mégis támogatja ezt a kapcsolatot. Korábbi etológiai elméletek szerint a mozgásos játékok minden kultúrában és minden emlősnél az izomnövekedés elősegítésének, valamint az általános testi, illetve kardiovaszkuláris fitness serkentésének szolgálatában állnak. Később hozzátették, hogy a mozgásos játékok segítenek begyakorolni, így fejleszteni bizonyos specifikus fizikális képességeket, melyek a vadászathoz, a harchoz vagy a meneküléshez szükségesek. Afrikai fiatalok kedvelt játéka például, hogy futás közben a levegőbe felugorva hirtelen irányt váltanak. Ez hasonló ahhoz, ahogyan a felnőttek veszélyhelyzetben menekülnek (például kígyó elől). A játékbeli és a túlélési manőverek hasonlóságai arra a megállapításra vezették az etológusokat, hogy a játék elősegíti azoknak a speciális motoros készségeknek a begyakorlását, melyek a későbbi veszélyhelyzetekben hasznosak lehetnek. Ezek az eredmények megfigyeléseken alapulnak, azonban néhány kontrollált vizsgálat is született a játék és a testi erőforrások gazdagodása közötti oksági kapcsolatok tisztázására. Az egyik kísérletben például fiatal patkányokat soroltak két csoportba. Az egyik csoport gyakorolhatta kortársaival a játékot, míg a másik csoportot megfosztották a szociális játék lehetőségétől. Később a deprivált állatok lassabban tanultak meg komplex motoros feladatokat (*Einion, Morgan és Kibbler, 1978*). Mindez azt sugallja, hogy a játék és a benne megtapasztalt öröm egyaránt hozzájárulnak a viselkedésbeli rugalmassághoz.

A pozitív érzelmek hatása az intellektuális erőforrásokra

A pozitív érzelmek intellektust erősítő hatásának igazolásakor Fredrickson (1998) a kötődésmélethez (*Bowlby, 1969*) indul ki. A kisgyermek számára az attachment-kapcsolat talaján válik biztonságossá a környezet felfedezése: az anya biztonsági bázist jelent a környezet felderítéséhez. Azaz a korai anya-gyermek kapcsolat alapot szolgáltat a kíváncsiságvezérelt explorációhoz, amely növeli a gyermek kognitív és intellektuális erőforrásait. A kötődésirodalomban számos vizsgálati eredmény alátámasztja ezt az érvelést. A biztonságosan kötődő gyermekek például kiegyensúlyozottabbak, lelkesebbek és

hatékonyabbak a problémamegoldásban, valamint rugalmasabbak és találékonyabbak, mint bizonytalanul kötődő társaik (*Matas, Arend és Sroufe, 1978*), továbbá új környezetben több önálló felfedezőutat tesznek, ezzel összetettebb kognitív térképet képesek kialakítani a térről (*Hazen és Durrett, 1982*). Ezek az eredmények rávilágítanak arra, hogy milyen törekeny állapot a kíváncsiság: ha a veleszületett kötődési szükséglet rosszul van vagy egyáltalán nincs kielégítve, könnyen elnyomódik. Pedig a kíváncsiság, az érdeklődés lényeges motivációforrás a tanulásban mind gyermek-, mind felnőttkorban. Az intrinszc motiváció óriási irodalma is arra mutat rá, hogy a belső érdeklődésen alapuló tanulási motiváció jóval hatékonyabb a külső ösztönzőkért folytatott tanulásnál. Az intrinszc motivációval folytatott tanulás jobb megértéssel, magasabb iskolai teljesítménnyel és hatékonyabb pszichés alkalmazkodással jár együtt (*Deci, Vallerand, Pelletier és Ryan, 1991*).

Több vizsgálati eredmény létezik arra vonatkozóan is, hogy a pozitív érzelmek az intellektuális erőforrásokat a tanulás és a teljesítmény stimulálásán keresztül növelik. Egy vizsgálatban (*Masters, Barden és Ford, 1979*) például 4 éves gyermekeket random csoportokba soroltak. Az egyik feltételben a gyerekeknek olyan helyzetre kellett visszaemlékezniük életükből, ami érzelmekkel (pozitív, negatív) átitatott volt, míg a másik feltételben az instrukcióval érzelmet nem indukáltak. Mindegyik feltételben különbség volt abban is, hogy az instrukció aktív vagy passzív tevékenység felidőzésére vonatkozott. Így például a pozitív érzelem, aktív tempó feltétel leginkább az örömhöz hasonlított, és a következő utasítást tartalmazta: „Vissza tudsz emlékezni olyan veled történt dologra, amely olyan nagyon boldoggá tett, hogy ugrálni lett volna kedved örömdobben?” Míg a pozitív érzelem, passzív tempó feltétel a megelégedés pozitív érzelmét indukálta a következő instrukcióval: „Vissza tudsz emlékezni olyan veled történt dologra, amely olyan boldoggá tett, hogy csak ülni és mosolyogni volt kedved?” Az érzelmi vs. nem érzelmi indukcióval kiváltott emlékek átgondolása után a gyerekeknek alakdiszkriminációs feladatot kellett megtanulniuk. Az eredmények szerint mind az aktív, mind a passzív pozitív érzelmi feltétel (öröm és megelégedés) esetében szignifikánsan gyorsabb volt a teljesítmény javulása a diszkriminációs feladatban a többi feltételhez képest. Azok a gyerekek, akiket előzőleg pozitív érzelmi állapotba hoztak, hamarabb begyakorolták a feladatot, tanulékonyabbnak bizonyultak.

Érdemes megemlíteni, hogy tanulók esetében pusztán az az instrukció, hogy egy percig gondoljanak életük valamely boldog eseményére, elég volt ahhoz, hogy az utána következő tesztfeladatban szignifikánsan jobb teljesítményt nyújtsanak (!). Isen (1987) olvasata szerint a pozitív érzelmek elősegítik a komplex szituációk alaposabb megértését.

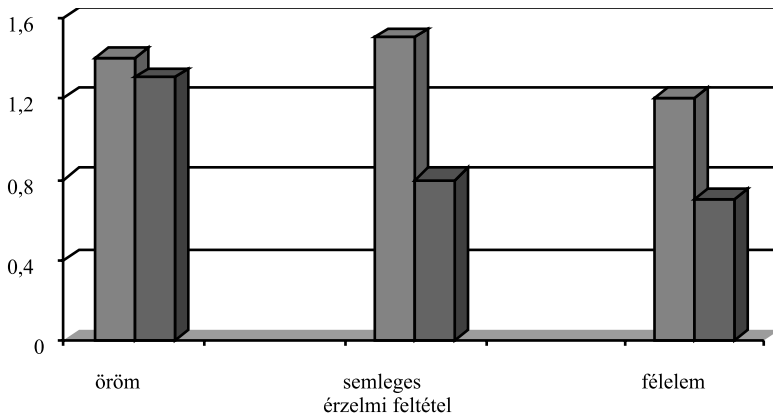
Összefoglalva elmondható, hogy a pozitív érzelmek – „rövid életük ellenére is” – serkentik a tanulást és a képességek-készségek elsajátítását, amelyekből az egyéni intellektuális erőforrások felépülnek (*Fredrickson, 1998*).

Pozitív érzelmek és társas erőforrások

A tartós társas kapcsolatok mind egyéni, mind társadalmi szinten kritikusak a túlélést tekintve. A pozitív érzelmek átélése kialakítja és fenntartja ezeket a szociális kapcsolatokat. A szeretetkapcsolatokon alapuló baráti és társas kötelékek olyan tartós erőforrássá válnak, amelyeket a személy későbbi szükséghelyzetben kiaknázhat.

A szociálpszichológiában gazdag irodalma van annak a jelenségnek is, miszerint a pozitív érzelmek átélése megnöveli annak valószínűségét, hogy másoknak altruista módon segítünk (*Isen, 1987*). A segítséget kapó személyben hálaérzés alakul ki, ami reciprocitásra sarkall, ezzel kedvezve a kooperativitásnak (*Oatley és Jenkins, 1996; Fredrickson, 2004*).

Johnson és Fredrickson (2005) egy elegáns kutatási paradigmában tesztelte a pozitív érzelmek „játékony” hatását a társas észlelési folyamatokra. Az „inkluzív társas gondolkodás” (‘inclusive social thinking’) jelensége egy markáns hatás a személypercepció folyamatokban. Lényege, hogy az emberek hajlamosak a saját rasszukhoz tartozók gyorsabb felismerésére és könnyebb megkülönböztetésére, ellenben a más rasszhoz tartozókat nehezebben tudják felismerni, és megkülönböztetni egymástól. Erre az észlelési sajátosságra gyakran mint a saját rassz-hibára (‘Own-Race Bias’) utalnak az arcfelismerésben (Meissner és Brigham, 2001; Slone, Brigham és Meissner, 2000). Johnson és Fredrickson (2005) kaukázusi származású egyetemistákat és egy kontrasztcsoport tagjait random módon három feltételbe sorolt. Az egyik esetben örömet (komédia), egy másikban félelmet (horror), a harmadikban pedig érzelmet nem keltő (semleges) rövidfilmet néztek meg a személyek. A kisfilmek szereplői minden esetben kaukázusi emberek voltak. Ezt követően minden vizsgálati személy arcfelismerési feladatot kapott. Az arcfelismerési feladatban 28 darab fekete-fehér igazolványképet mutattak be fehér és színes bőrű fiatalokról, akik arcán nem tükröződött semmiféle érzelem. A tanulási fázis után minden résztvevő semleges, érzelmet nem keltő rövidfilmet látott, majd az arcfelismerési feladat felidézési fázisa következett, ahol 56 kép közül kellett kiválasztani azt a 28-at, melyet a bevésési szakaszban láttak a személyek. A vizsgálat közben két önbeszámolós eljárással becsülték fel az érzelmi indukció hatékonyságát. Az arcfelismerési feladatnál mind a tanulási, mind a tesztfázis után két dimenzió mentén kellett értékelniük a személyeknek éppen átélt érzelmük értékét/minőségét és arousalszintjét (így például a pozitív minőség – magas arousal jelezte az öröm érzését). Ezután a résztvevők 7 érzelmmel (csodálkozás, düh, szorongás, félelem, boldogság, öröm, szomorúság) kapcsolatban azt ítélték meg, hogy milyen fokban (0–8) élték azt át a videofilmek megtekintése közben. Az eredmények szerint (3. ábra) a pozitív érzelmi feltétel esetén az úgynevezett saját rassz-hiba eltűnt, azaz azok a személyek, akik a komédiát nézhették meg, és ezért pozitív érzelmekről számoltak be, az arcfelismerési feladatban hasonló arányban ismerték fel később a fekete és a fehér bőrű személyek arcát.



3. ábra. Az érzelmek hatása a fehér és a színes bőrű arcok diszkriminációjára (Johnson és Fredrickson, 2005)

Az eredmények a pozitív érzelmek szociális erőforrásokat felépítő hatásának egy lehetséges mechanizmusára mutattak rá. A pozitív érzelmek feltehetően – a saját rassz-hiba kiküszöbölésével – módosítják azt, ahogyan az emberek egymással kapcsolatba lépnek. Amint a pozitív érzelmek hatására nem vagy kevésbé emelkednek ki a különbségek és a megszokott határok a szociális csoportok között (például fehér bőrűek vs. fekete bőrűek), úgy bővíthet a társas háló. Az átélt pozitív érzelmek nemcsak a saját csoport-

identitást erősítik, de csökkentik a különböző csoportok észlelésének hibáit is (*Johnson és Fredrickson, 2005*). A mechanizmus pontos feltárása ugyan még a jövőbeni kutatások feladata, azonban az eredmények számos gyakorlati alkalmazási lehetőséget felvetnek. Hasznos szempontot képviselhetnek például a tanúvallomások pontosságát fejlesztő eljárások kialakításában vagy az iskolai, munkahelyi faji ellentétek csökkentését célzó intervenciók tervezésében (*Johnson és Fredrickson, 2005*). A hazai oktatásban is nehéz és kényes kérdés a különböző etnikumokhoz tartozó tanulók be- és elfogadása egy-egy osztály-, illetve iskolai közösségben. Annyi mindenesetre már az előző bekezdésekre alapozva is kijelenthető: a pozitív érzelmek növelik a befogadás és a beilleszkedés valószínűségét. A valódi inklúziónak a pozitív emóciók szintjén kell kezdődnie, ez az alapja, hogy a „rideg integráció” túllépjünk – de ne csak módszertani-technikai szinten.

Annak ellenére, hogy a pozitív érzelmek átélése aktuálisan tiszavirág-életűnek tűnik, hosszú távú hatásuk tartós változások forrásává válik. Az öröm és a játékoság például számos, később fontossá váló erőforrást épít fel. Annak a gyermeknek a motivációja, aki a többiekkel játszik az iskolaudvaron, egyszerűen hedonistának tűnhet: az adott pillanatot élvezi ki. Ugyanakkor a játék közben fizikális, intellektuális, pszichés és társas erőforrásait építi fel. A fizikai aktivitás hosszú távon erősíti az egészséget, a játékszbályok alkalmazása, átgondolása a problémamegoldó készségeket fejleszti, a bajtársiasság, az összetartozás érzése pedig a szociális kötelekeket teszi még szorosabbá.

Waugh és Fredrickson (2006) a pozitív érzelmek szociális kötelekeket megerősítő hatásának egy újabb bizonyítékáról is beszámoltak. Vizsgálatukban egyszerre tesztelték a pozitív érzelmek szemléletünket szélesítő és erőforrásainkat gazdagító modelljét ('broaden-and-build theory of positive emotions', lásd: *Fredrickson, 1998*), valamint Aron és Aron (1986) énkiterjesztélméletét ('self-expansion theory'). Hipotézisük szerint a pozitív érzelmek kitágítják az én-másik észlelt átfedését egy új kapcsolat indulásakor. A pozitív emóciók hatására ugyanis növekszik az énkiterjesztés mértéke, melynek eredményeképp a másik személy reprezentációja bevonódik a saját énképbe (*Aron, Aron, Tudor és Nelson, 1991*). Egy prospektív kutatás keretében Waugh és Fredrickson (2006) elsőéves kollégistákat vizsgáltak. Eredményeik szerint a pozitív emóciók már a kollégiumba való beköltözés után egy héttel bejósolták az én-másik (a hallgató és az új szobatárs) kognitív reprezentációjának megnövekedett mértékű átfedését, ezzel együtt pedig az újonnan megismert szobatárs komplexebb ismeretét, valamint egy hónap elteltével a közöttük lévő jobb, mélyebb kapcsolatot is. Továbbá azok a

hallgatók, akik az első, kollégiumban töltött hónap során magasabb arányban számoltak be pozitív, mint negatív érzésekről, a többi tanuló komplexebb megértésével voltak jellemezhetőek.

Ezeknek az eredményeknek a háttérmechanizmusa az alábbiakban foglalható össze: a másik személy felé irányuló pozitív érzelmek – a szeretet, csodálat, öröm, hála – hatására az énről kialakított mentális-affektív struktúrába bevonódik a másik személyről megformált reprezentáció is. Ez az ismerősség érzetét erősíti, és vágyat ébreszt a másik minél alaposabb megismerésére. A pozitív érzelmek így alapvető szerepet játszanak az éppen kialakulóban lévő társas kapcsolatokban (*Waugh és Fredrickson, 2006*). Azok, akik rugalmasabb énképpel és permeábilisabb énhatárokkal bírnak, erősebb hajlamot mutat-

nak arra, hogy mások pozitív tulajdonságait saját énfogalmukba beépítsék (*Stapel és Koomen, 2000*). Más személyek pozitív érzelmek által megalapozott jobb megértése pedig hozzájárul a kapcsolatok fejlődéséhez és az azzal való nagyobb elégedettséghez. Az „én” és a „te” kategóriája helyett a „mi” gondolkodási sémájának kedvez. Ezek az eredmények is azt erősítik, hogy a pozitív érzelmek nem pusztán az aktuális jólléthez kapcsolódnak, hanem a társas közelség erősítésével, a tartós kapcsolatok megszilárdításával és a többi személy alaposabb megismerésére való motivációval hozzájárulnak a túléléshez (*Waugh és Fredrickson, 2006*). A közösen megélt pozitív érzelmek, a közösségi egység megtapasztalásának egyik fontos terepe az iskolán kívüli együttes tevékenységek széles skálája: az osztálykirándulások, kulturális és sportprogramok során felhalmozódó pozitív emóciók visszahatnak mind osztály-, mind egyéni szinten a teljesítményre, a képességstruktúrára – még ha a mechanizmus „szabad szemmel” láthatatlan is.

A pozitív érzelmek szemléletünket szélesítő és erőforrásainkat gazdagító modelljének gyakorlati implikációi – a pozitív érzelmek egészségvédő hatása

A negatív érzelmek fizikai egészséget károsító hatásmechanizmusait jobban ismerjük, mint a pozitív érzelmek egészségmegőrző tulajdonságait (*Fredrickson és Levenson, 1998*). A pozitív érzelmek azonban képesek a negatív emóciók keltette negatív hatásokat semlegesíteni vagy megakasztani (*Fredrickson, 1998*). Gondoljunk csak a relaxációs terápiák – melyek többsége pozitív képzetekkel dolgozik – hatékonyságára a különböző testi és pszichés betegségek kezelésében. De megemlíthetjük a pozitív hangulat és a jó/javuló immunfunkciók közötti pozitív kapcsolatot is.

A pozitív érzelmek semlegesítik a negatív érzelmek káros utóhatásait

Már korábban is számos érzelemkutató felvetette, hogy a pozitív érzelmek helyreállítják, illetve semlegesítik a negatív érzelmek káros (utó)hatásait (például *Solomon, 1980*). *Fredrickson* és kollégái (*Fredrickson és Levenson, 1998; Fredrickson, Mancuso, Branigan és Tugade, 2000*) empirikusan is igazolták ezt a hipotézist („Undoing Hypothesis”: a pozitív érzelmek negatív emóciókat semlegesítő hatásának modellje), és eredményeik alapján annak egy lehetséges mechanizmusát is felvázolták. Eszerint a pozitív érzelmek mintegy megakadályozzák, hogy a többé már nem releváns negatív affektusok további, a fiziológiai és a pszichés reparációt megnehezítő hatásokat fejtsenek ki elménkre és testünkre.

Empirikusan is kimutatták, hogy a pozitív érzelmek helyreállítják az autonóm idegrendszer nyugalmát a negatív érzelmek keltette arousalmelkedés után. Egyik vizsgálatukban (*Fredrickson és Levenson, 1998*) negatív érzelmi arousalt indukáltak egy félelemkeltő filmrészlettel. Természetesen a film megtekintésének hatására megemelkedett a résztvevők kardiovaszkuláris reaktivitása. Ezt követően a személyeket random 4 csoportba sorolták be. Mind a 4 csoport egy 4 másodperces rövidfilmet nézhetett meg, az egyik feltétellel megelégedést, egy másikkal enyhe csodálkozást, a harmadikkal szomorúságot váltottak ki, míg egy negyedik feltételben – absztrakt vizuális ingerek bemutatásával – nem keltettek érzelmeket. Eredményeik szerint a kezdeti félelemkeltő ingerhez képest mindegyik csoportban változott a kardiovaszkuláris aktivitás szintje, de a két pozitív érzelmi feltétel esetén szignifikánsan gyorsabb volt a felépülés, azaz hamarabb visszatért az alapszintre az átélt pozitív emóciók hatására a személyek kardiovaszkuláris aktivitása. Jellemző, hogy a pozitív érzelmi feltételek esetén átlagosan 20 másodperc, a semleges feltétel esetén átlag 40 másodperc, míg a szomorú feltétel esetén átlagosan 60 másodperc alatt rendeződött vissza a résztvevők kardiovaszkuláris reaktivitása a rájuk jellemző alapszintre.

A pozitív érzelmek stresszel szembeni védőhatása

Arra vonatkozóan, hogy a pozitív emóciók csökkentik a mindennapi élet stresszes eseményeinek negatív hatásait, csak indirekt, korrelációs bizonyítékok vannak. A nevetés és a humor mint megküzdési mód például összekapcsolódik azzal a képességgel, hogy valaki mennyire tudja magát eltávolítani a stresszes eseményektől (Martin, Kuiper, Olinger és Dance, 1993). Martin és munkatársai (1993) arra is rámutattak, hogy a jobb humorérzékű hallgatók stresszes vizsga során gyakrabban alkalmaznak problémafókuszú megküzdési módokat, és jobban képesek érzelmi távolságot tartani a helyzettől, azaz sikeresebbek a stresszhelyzetek kezelése során.

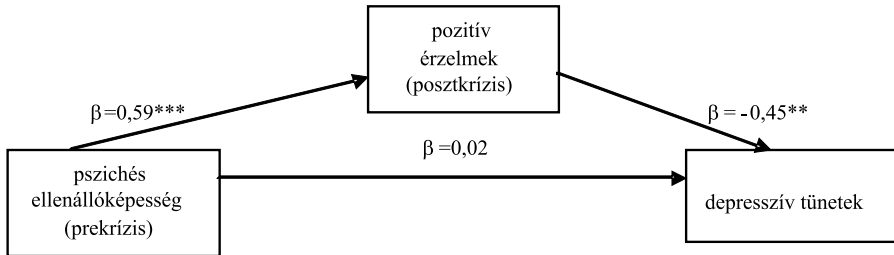
Eddig jórészt olyan példák kerültek előtérbe, melyekben a pozitív érzelmek szerepét a tanulók szempontjából elemeztük. Ugyanilyen fontos azonban a pedagógusok szemszögéből is rávilágítani a pozitív emóciók szerepére az oktatás-nevelés folyamatában. Ahhoz, hogy pedagógusaink – spontán és tudatosan is – alkalmazni tudják a pozitív affektusok indukcióját, maguknak is kiegyensúlyozottnak, a pozitív érzelmek széles skáláját átélni tudó és akaró személyeknek kell lenniük. Az egyre nehezebb és összetettebb feltételek között a kiégés megelőzése, a saját és a diákok fizikális, pszichés, mentális egészségének megtartása érdekében olyan intervenciók minél szélesebb körű bevezetése szükséges, melyek a pozitív érzelmek átélésén keresztül építik fel a személyes erőforrásokat. Gondoljunk itt pszichodramacsoportokra, melyek oktatási-nevelési helyzeteket, konfliktusokat dolgoznak fel, esetmegbeszélésekre, autogén vagy éppen agressziókezelési tréningekre. A pedagógusok és így a diákok egészségvédelme céljából az erre kiadott költségek – hosszú távon mindenképp – sokszorosan térülnének meg: egy hatékony primer prevenció eszközt képviselve.

Mire használhatók a pozitív érzelmek krízishelyzetben? Egy empirikus példa

A pozitív érzelmek jótékony hatása különösen az élet nehéz helyzeteiben válik nyilvánvalóvá. Fredrickson, Tugade, Waugh és Larkin (2003) a pozitív érzelmeket a reziliencia (3) mint vonás aktív, lényegi összetevőiként tartják számon. Hipotézisüket egy longitudinális vizsgálatban, egy nemzeti katasztrófa, a New York-i, 2001. szeptember 11-i terrortámadással kapcsolatban tesztelték. 2001 elején a Michigan Egyetemen végeztek egy átfogó felmérést az érzelmekről. 133 egyetemistának 2,5 órányi kérdőívkitöltésért 25 dollárt ígértek. A tesztbatteria eszközei felmérték az egorezilienciát, a személyiség alapvonásait, valamint a személy pszichés erőforrásait. A 2001. szeptember 11-i terrortámadás után ismét megkeresték a 2001 márciusa és júniusa között a vizsgálatba bevont hallgatókat, 47 fő vállalta a követéses felmérést. Ekkor 30 percnyi kérdőívcsomagot kellett 10 dollárért kitölteniük, mely tartalmazta az aktuális hangulat felmérését, a diszkrét pozitív és negatív érzelmek feltárását, illetve a pozitívjelentés-keresésre való hajlamot. Felmérték továbbá a depresszív tüneteket és a pszichés erőforrásokat (élettel való elégedettség, optimizmus, lelki nyugalom) is. A papír-ceruza tesztek kitöltése mellett a személyeknek röviden meg kellett fogalmazniuk azt is, hogy 2001. szeptember 11. óta milyen olyan stresszes szituáció történt velük, ami kapcsolatba hozható a terrortámadással.

A szerzők mediátorváltozók elemzésével megerősítették azt a hipotézisüket, miszerint a reziliens személyek a pozitív érzelmek révén védettebbek a depressziótól: a krízis után átélt pozitív emóciók közvetítenek a reziliencia jótékony hatása és a kevesebb depresszív tünet között (4. ábra).

A reziliens személyek a pozitív emóciók (például hála, érdeklődés, szeretet) átélésén keresztül gazdagodnak pszichológiai erőforrásaikban (Tugade és Fredrickson, 2004). Azt várhatnánk, hogy a krízisek során elvesznek a pszichés erőforrások, paradox módon azonban azok, akik a reziliencia tulajdonságával jellemezhetőek, krízis átélése után is képesek – a pozitív érzelmek közvetítése által – növekedést felmutatni.



4. ábra. A pozitív érzelmek mint közvetítő változók szerepelnek a pszichés ellenálló képesség és a depresszív tünettartomány viszonyában (** $p < 0,001$; ** $p < 0,01$) (Fredrickson és mtsai. 2003)

A pozitív érzelmek szerepe ezzel beilleszthetővé válik a stressz és a megküzdés modelljébe is. A pozitív érzelmeknek elvitathatatlan funkciója van a krízishelyzetek alatt. Rövid távon a pszichológiai arousalt stabilizálják, hosszú távon pedig minimalizálják a depresszív tünetek megjelenését, és hozzájárulnak a pszichés erőforrások tartós gyarapodásához (Fredrickson és mtsai. 2003).

Újabb Fredrickson és munkatársai (2008) az idegrendszeri működés – a dopaminerg funkciókban bekövetkezett változások – szintjén is vizsgálják a pozitív affektusok és a problémafókuszú megküzdés, a személyközi bizalom, valamint a társas támogatás egymást facilitáló hatását. Az eredmények ugyan nem egyértelműek, de a jövőbeni kutatások számára mindenképpen irányadók.

A pozitív érzelmek spirálhatása a humán fejlődésben

Fredrickson (2001, 2003b), valamint Fredrickson és Joiner (2002) továbbgondolták a pozitív érzelmek szemléletünket szélesítő és erőforrásainkat gazdagító elméletét, és kiegészítették egy fontos – már az alapmodellben is benne rejlő – aspektussal, nevezetesen a pozitív érzelmek „spirálhatásával”. Abból indulnak ki, hogy a pozitív érzelmek átélése jó dolog, mi több, a pozitív és a negatív érzelmek egyensúlya hozzájárul az étellel való elégedettség megítéléséhez (Diener és Larsen, 1993). Fredrickson és Joiner (2002) ezen az egyszerű összefüggésen túllépve azonban arra mutatnak rá, hogy a pozitív érzések nemcsak a jelenben segítenek jól érezni magunkat, hanem megnövelik annak a valószínűségét is, hogy ez a jövőben is megtörténjen. A pozitív érzelmek ugyanis azzal, hogy kitágítják a figyelmet és a kognitív kapacitást, valamint utat nyitnak a kreatív és flexibilis gondolkodásnak, elősegítik a stresszhelyzetekkel és nehézségekkel való megküzdést és a hosszú távú tervek, célok kialakítását is (Aspinwall, 1998).

Nehéz szituációkkal szembenézve a pozitív érzelmek megtapasztalásának egyik módja a mindennapi eseményeknek és magának a szerencsétlenségnek a kapcsán a pozitívjelentés-tulajdonítás (Fredrickson, 2000a, 2000b). A pozitívjelentés-keresés jó prediktornak bizonyult az egészségi mutatók javulásában és a pszichés jóllét növekedésében. Fredrickson (2003b) a pozitívjelentés-tulajdonítás és a pozitív emóciók között reciprokatételezt fel: nemcsak a nehézségeknek való pozitívjelentés-tulajdonítás eredményez pozitív érzelmeket, hanem a pozitív affektusok átélése is – éppen gondolkodást facilitáló hatásából fakadóan – megnöveli a valószínűségét a későbbi eseményekben való pozitívjelentés-találásnak.

Láthatjuk, hogy a pozitív érzelmek az adaptivitás szolgálatában állnak: kiszélesítik a figyelmet, a gondolkodási folyamatokat és a cselekvési repertoárt, tovább erősítik a testi (például immunitás, alvásminőség), az intellektuális (például kreativitás, jelen tudatosság), a szociális (például társas támogatás) és a pszichés erőforrásokat (például optimizmus).

Annak ellenére, hogy a pozitív érzelmek átélése aktuálisan tisztavirág-életűnek tűnik, hosszú távú hatásuk tartós változások forrásává válik. Az öröm és a játékoság például számos, később fontossá váló erőforrást épít fel. Annak a gyermeknek a motivációja, aki a többiekkel játszik az iskolaudvaron, egyszerűen hedonistának tűnhet: az adott pillanatot élvez ki. Ugyanakkor a játék közben fizikális, intellektuális, pszichés és társas erőforrásait építi fel. A fizikai aktivitás hosszú távon erősíti az egészséget, a játékszabályok alkalmazása, átgondolása a problémamegoldó készségeket fejleszti, a bajtársiasság, az összetartozás érzése pedig a szociális kötelekeket teszi még szorosabbá. Ezek mindegyike alapvető aspektus a későbbiekben (*Fredrickson, 2003b*). A fent bemutatott modell annak az egyszerű tapasztalati ténynek az elméleti alapvetését adja, hogy ha mind a diák, mind a pedagógus kölcsönösen jól érzi magát az iskolában, tisztelik egymást, pozitív érzelmek széles skáláját van lehetőségük megélni, akkor az „emocionális minőség” a számszerűsíthető teljesítmény, a képességek terén válik kézzelfoghatóvá.

A pozitív érzelmek révén megtapasztalhatjuk az élet valódi prioritásait. Az altruista cselekedetek megerősítik a társas kötelekeket, és megalapozzák azokat a készségeket, amelyekkel kifejezésre tudjuk juttatni szeretetünket és gondoskodásunkat. Ezek a hatások gyakran sokkal később jelentkeznek, és tovább fejtik ki hatásukat, mint az azokat felépítő, már réges-rég elenyészett pozitív érzelmek (*Fredrickson, Cohn, Coffey, Pek és Finkel, 2008*).

Az iskola így azzal, hogy engedi, sőt facilitálja a pozitív emóciók átélését minden szereplője számára, megalapozza saját hosszú távú pozitív hatásait is – túl az iskolakapun: térben és időben egyaránt.

Jegyzet

(1) Az úgynevezett brainstorming technika (‘ötletbörze’) egy csoportos kreativitásfejlesztő módszer (*Rawlinson, 1989*), mely arra ösztönzi a résztvevőket, hogy szabadon mondják el a megoldandó problémával kapcsolatos ötleteiket, javaslatukat. Arra biztatja a csoportvezető a tagokat, hogy azok minden eszükbe jutó ötletüket kimondják, függetlenül attól, hogy azt milyennek (például hasznosnak vagy használhatatlannak) ítélik meg (*Litchfield, 2009*). Az ötletgyűjtés csakis oldott, ítélezésmentes, kellemes légkörben működik, azaz ha pozitív érzelmeket indukálunk, a félelem (például a vezető megítélésétől) nem béklyózza meg a divergens gondolkodást. Tulajdonképpen ezt a metodikát alkalmazzák azok a pedagógusok, akik egy probléma megoldása kapcsán engedik, hogy diákjaik szabadon ötletelve, ötleteiket bekiabálva közösen – egymást is facilitálva – haladjanak a megoldás felé, míg a pedagógus feljegyzi a lehetséges megoldásokat a táblára. Az ötletek beérkezése után, az értékelési fázisban – megint csak együttesen – a tagok leszűkítik az ötletek sorát a ténylegesen megva-

lósíthatókra. Megakadásnál vagy az óra végén érdekes kiválasztani a legbizarrabb ötleteket, mert azok a legtöbb esetben derűtséget váltanak ki, oldják a légkört, és később akár újabb ötleteket indukálhatnak (*Düll és Varga, 1993*).

(2) Számomra az időkorlátot alkalmazó felelés egyik elriasztó formája volt, amikor egy oktató az egyes válaszok megadására csak annyi időt adott, ameddig a labdája a kezéből a földre esett. Elképzelhetjük, hogy ez az erősen leszűkített időkeret mire volt elegendő. Egy felelet megadására – a legtöbb esetben – biztosan nem.

(3) A pszichológiai reziliencia olyan dinamikus folyamatot jelöl, melyben a személy valamilyen jelentős veszélynek (például gyermekkori bántalmazás) vagy hátránynak van ugyan kitéve (például hátrányos szociális helyzet), azonban a fejlődési folyamat jelentős akadályoztatása ellenére is pozitív kimenet, pszichés növekedés valósul meg (*Luthar, Cicchetti és Becker, 2000*).

Irodalom

- Andreason, N. J. C. és Powers, P. S. (1975): Creativity and psychosis: An examination of conceptual style. *Archives of General Psychiatry*, 32. 70–73.
- Aron, A. és Aron, E. N. (1986): *Love as expansion of the self: Understanding attraction and satisfaction*. Hemisphere, New York.
- Aron, A., Aron, E. N., Tudor, M. és Nelson, G. (1991): Close relationships as including other in the self. *Journal of Personality and Social Psychology*, 60. 241–253.
- Aspinwall, L. G. (1998): Rethinking the role of positive affect in self-regulation. *Motivation and Emotion*, 22. 1–32.
- Averill, J. R. (1980): On the paucity of positive emotions. In Blankstein, K. R., Pliner, P. és Polivy, J. (szerk.): *Advances in the study of communication and affect. Assessment and modification of emotional behavior*. Plenum Press, New York. 7–45.
- Basso, M. R., Scheffé, B. K., Ris, M. D. és Dember, W. N. (1996): Mood and global-local visual processing. *Journal of the International Neuropsychological Society*, 2. 249–255.
- Boulton, M. J. és Smith, P. K. (1992): The social nature of play fighting and play chasing: Mechanisms and strategies underlying cooperation and compromise. In Barkow, J. H., Cosmides, L. és Tooby, J. (szerk.): *The adapted mind: Evolutionary psychology and the generation of culture*. Oxford University Press, New York. 429–444.
- Bowlby, J. (1969): *Attachment and loss*. Basic Books, New York.
- Burns, A. B., Brown, J. S., Sachs-Ericsson, N., Plant, E. A., Curtis, J. T., Fredrickson, B. L. és Joiner, T. E. (2008): Upward spirals of positive emotion and coping: Replication, extension, and initial exploration of neurochemical substrates. *Personality and Individual Differences*, 44. 360–370.
- Csikszentmihályi M. (1990): *Flow: The Psychology of Optimal Experience*. Harper and Row, New York.
- Csikszentmihályi M. (1997): *Flow: Az áramlat. A tökéletes élmény pszichológiája*. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- Deci, E. L. és Ryan, R. M. (1985): *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. Plenum Press, New York.
- Deci, E. L., Vallerand, R. J., Pelletier, L. G. és Ryan, R. M. (1991): Motivation and education: The self-determination perspective. *Educational Psychologist*, 26. 325–346.
- Derryberry, D. és Tucker, D. M. (1994): Motivating the focus of attention. In Neidenthal, P. M. és Kitayama, S. (szerk.): *The Heart's Eye: Emotional Influences in Perception and Attention*. Academic Press, San Diego. 167–196.
- Diener, E. és Larsen, R. J. (1993): The experience of emotional well-being. In Lewis, M. és Haviland, J. M. (szerk.): *Handbook of Emotions*. Guilford Press, New York. 405–415.
- Düll A. és Varga K. (1993): *Általános pszichológiai gyakorlatok II*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest. 183–186.
- Easterbrook, J. A. (1959): The effect of emotion on cue utilization and the organization of behavior. *Psychological Review*, 66. 183–201.
- Einon, D. F., Morgan, M. J. és Kibbler, C. C. (1978): Brief periods of socialization and later behavior in the rat. *Developmental Psychobiology*, 11. 213–225.
- Ekman, P., Friesen, W. V., O'Sullivan, M., Chan, A., Diacoyanni-Tarlatzis, I., Heider, K., Krause, R., LeCompre, W. A., Ritcain, T., Ricci-Bitti, P. E., Scherer, K., Tomita, M. és Tzavras, A. (1987): Universals and cultural differences in the judgments of facial expressions of emotions. *Journal of Personality and Social Psychology*, 53. 712–717.
- Ekman, P. (1992): An argument for basic emotions. *Cognition and Emotion*, 6. 169–200.
- Ellsworth, P. C. és Smith, C. A. (1988): From appraisal to emotion: Differences among unpleasant feelings. *Motivation and Emotion*, 2. 271–302.
- Fredrickson, B. L. és Levenson, R. W. (1998): Positive emotions speed recovery from the cardiovascular sequelae of negative emotions. *Cognition and Emotion*, 2. 191–220.
- Fredrickson, B. L. (1998): What good are positive emotions? *Review of General Psychology*, 2. 300–319.
- Fredrickson, B. L., Mancuso, R. A., Branigan, C. és Tugade, M. M. (2000): The undoing effect of positive emotions. *Motivation and Emotion*, 4. 237–258.
- Fredrickson, B. L. (2000a): Cultivating positive emotions to optimize health and well-being. *Prevention and Treatment*, 3. 2008. január 20-i megtekintés, <http://journals.apa.org/prevention>
- Fredrickson, B. L. (2000b): Cultivating research on positive emotion: A response. *Prevention and Treatment*, 3. 1. sz.
- Fredrickson, B. L. (2001): The role of positive emotions in positive psychology: The broaden-and-build theory of positive emotions. *American Psychologist*, 56. 218–226.
- Fredrickson, B. L. és Joiner, T. (2002): Positive emotions trigger upward spirals toward emotional well-being. *Psychological Science*, 2. 172–175.
- Fredrickson, B. L., Tugade, M. M., Waugh, C. E. és Larkin, G. (2003): What good are positive emotions in crises? A prospective study of resilience and emotions following the terrorist attacks on the United States on September 11th, 2001. *Journal of Personality and Social Psychology*, 84. 365–376.
- Fredrickson, B. L. (2003a): The value of positive emotions. *American Scientist*, 91. 330–335.
- Fredrickson, B. L. (2003b): Positive Emotions and Upward Spirals in Organizations. In Cameron, K., Dutton, J. és Quinn, R. (szerk.): *Positive Organizational Scholarship*. Berrett-Koehler Publishers, San Francisco. 163–175.
- Fredrickson, B. L. (2004): Gratitude, Like Other Positive Emotions, Broadens and Builds. In Emmons, R. A. és McCullough, M. E. (szerk.): *The Psychology of Gratitude*. Oxford University Press, New York. 145–166.

- Fredrickson, B. L. és Branigan, C. (2005): Positive emotions broaden the scope of attention and thought-action repertoires. *Cognition and Emotion*, 19. 313–332.
- Fredrickson, B. L. és Losada, M. F. (2005): Positive affect and the complex dynamics of human flourishing. *American Psychologist*, 60. 678–686.
- Fredrickson, B. L., Cohn, M. A., Coffey, K. A., Pek, J. és Finkel, S. M. (2008): Open hearts build lives: Positive emotions, induced through loving-kindness meditation, build consequential personal resources. *Journal of Personality and Social Psychology*, 95. 1045–1062.
- Frijda, N. H. (1986): *The emotions*. Cambridge University Press, Cambridge.
- Gabnai K. (1999): *Drámajátékok. Bevezetés a drámapedagógiába*. Helikon Kiadó, Budapest.
- Gross, J. J., Fredrickson, B. L. és Levenson, R. W. (1994): The psychophysiology of crying. *Psychophysiology*, 31. 460–468.
- Gumora, G. és Arsenio, W. F. (2002): Emotionality, Emotion Regulation, and School Performance in Middle School Children. *Journal of School Psychology*, 5. 395–413.
- Hazen, N. L. és Durrett, M. E. (1982): Relationship of security of attachment and cognitive mapping abilities in 2-year-olds. *Development Psychology*, 18. 751–759.
- Hunyady Györgyné és M. Nádasi M. (2000): *Pedagógiai tervezés*. Comenius Bt., Pécs.
- Isen, A. M., Johnson, M. M. S., Mertz, E. és Robinson, G. F. (1985): The influence of positive affect on the unusualness of word associations. *Journal of Personality and Social Psychology*, 48. 1413–1426.
- Isen, A. M. (1987): Positive affect, cognitive processes, and social behavior. *Advances in Experimental Social Psychology*, 20. 203–253.
- Isen, A. M., Daubman, K. A. és Nowicki, G. P. (1987): Positive affect facilitates creative problem solving. *Journal of Personality and Social Psychology*, 6. 1122–1131.
- Izard, C. E. (1977): *Human emotions*. Plenum Press, New York.
- Johnson, K. J. és Fredrickson B. L. (2005): „We all look the same to me”: Positive emotions eliminate the own-race bias in face recognition. *Psychological Science*, 16. 875–881.
- Kahn, B. E. és Isen, A. M. (1993): The influence of positive affect on variety seeking among safe, enjoyable products. *Journal of Consumer Research*, 20. 257–270.
- Kende B. H. (2000): *Gyermekpszichodráma*. Osiris Kiadó, Budapest.
- Kiss I. és Balogh L. (2004): Kellemes problémák. In N. Kollár K. és Szabó É. (szerk.): *Pszichológia pedagógusoknak*. Osiris Kiadó, Budapest. 496–535.
- Lazarus, R. S. (1991): *Emotion and adaptation*. Oxford University Press, New York.
- Levenson, R. W., Ekman, P. és Friesen, W. V. (1990): Voluntary facial action generates emotion-specific autonomic nervous system activity. *Psychophysiology*, 27. 363–384.
- Litchfield, R. C. (2009): Brainstorming rules as assigned goals: Does brainstorming really improve idea quantity? *Motivation and Emotion*, 1. 25–31.
- Lopez, S. J. és Snyder, C. R. (2002): *Handbook of Positive Psychology*. Oxford University Press, New York.
- Luthar, S. S., Cicchetti, D. és Becker, B. (2000): The Construct of Resilience: A Critical Evaluation and Guidelines for Future Work. *Child Development*, 3. 543–562.
- Martin, R. A., Kuiper, N. A., Olinger, J. és Dance, K. A. (1993): Humor, coping with stress, self-concept, and psychological well-being. *Humor*, 6. 89–104.
- Masters, J. C., Barden, R. C. és Ford, M. E. (1979): Affective states, expressive behavior, and learning in children. *Journal of Personality and Social Psychology*, 37. 380–390.
- Matas, L., Arend, R. A. és Sroufe, L. A. (1978): Continuity of adaptation in the second year: The relationship between quality of attachment and later competence. *Child Development*, 49. 547–556.
- Mayer, J. D., Gaschke, Y., Braverman, D. L. és Evans, T. (1992): Mood-congruent judgment is a general effect. *Journal of Personality and Social Psychology*, 63. 119–132.
- Meissner, C. és Brigham, J. (2001): Thirty years of investigating the own-race bias in memory for faces. *Psychology, Public Policy, and Law*, 7. 3–35.
- Nesse, R. M. (1990): Evolutionary explanations of emotions. *Human Nature*, 1. 261–289.
- Nolen-Hoeksema, S., Morrow, J. és Fredrickson, B. L. (1993): Response styles and the duration of episodes of depressed mood. *Journal of Abnormal Psychology*, 102. 20–28.
- Oatley, K. és Jenkins, J. M. (1996): *Understanding emotions*. Blackwell, Cambridge.
- Ogden, T. H. (2004): A potenciális tér. In Péley B. (szerk.): *A kapcsolatban bontakozó lélek*. Új Mandátum, Budapest. 237–253.
- Oláh A. (2005): *Érzelmek, megküzdés és optimális élmény*. Trefort Kiadó, Budapest.
- Peer K. (2009): *Konstruktív konfliktuskezelés – egy lehetőség az agresszió megelőzésére*. Előadás: Erőszakmentes, biztonságos iskola konferencia. Budapest, 2009. február 19–20.
- Pratto, F. és John, O. P. (1991): Automatic vigilance: The attention-grabbing power of negative social information. *Journal of Personality and Social Psychology*, 61. 380–391.
- Rawlinson, J. G. (1989): *A kreatív gondolkodás és az ötletbörze*. Novotrade, Budapest.
- Renninger, K. A., Hidi, S. és Krapp, A. (1992, szerk.): *The Role of Interest in Learning and Development*. Erlbaum, Hillsdale.
- Rozin, P. és Fallon, A. E. (1987): A perspective on disgust. *Psychological Review*, 94. 23–41.
- Rudas J. (2004): *Delfi örökösei. Önismereti csoportok – elmélet, módszer, gyakorlatok*. Dico Kiadó – Új Mandátum Könyvkiadó, Budapest.
- Satterfield, J. M. és Hughes, E. (2007): Emotion skills training for medical students: a systematic review. *Medical Education*, 41. 935–941.

Salovey, P. és Mayer, J. D. (1990): Emotional intelligence. *Imagination, Cognition, and Personality*, 9. 185–211.

Seligman, M. E. P. és Csikszentmihályi, M. (2000): Positive Psychology: An Introduction. *American Psychologist*, 55. 1. sz. 5–14.

Shaw, E. D., Mann, J. T., Stokes, P. E. és Manevitz, A. Z. (1986): Effects of lithium carbonate on associative productivity and idiosyncrasy in bipolar patients. *American Journal of Psychiatry*, 143. 1166–1169.

Slone, A., Brigham, J. és Meissner, C. (2000): Social and cognitive factors affecting the own-race bias in Whites. *Basic and Applied Social Psychology*, 22. 71–84.

Solomon, R. L. (1980): The opponent-process theory of acquired motivation: The costs of pleasure and benefits of pain. *American Psychologist*, 35. 691–712.

Stapel, D., Koomen, W. (2000): Distinctiveness of others, mutability of selves: Their impact on self-evaluations. *Journal of Personality and Social Psychology*, 79. 1068–1087.

Tomkins, S. S. (1982): Affect theory. In Ekman, P. (szerk.): *Emotions in the human face*. Cambridge University Press, New York. 353–395.

Tugade, M. M. és Fredrickson, B. L. (2004): Resilient individuals use positive emotions to bounce back from negative emotional experiences. *Journal of Personality and Social Psychology*, 86. 320–333.

Watson, D. (2002): Positive affectivity: the disposition to experience pleasurable emotional states. In Lopez, S. J. és Snyder, C. R. (szerk.): *Handbook of Positive Psychology*. Oxford University Press, New York. 106–120.

Waugh, C. E. és Fredrickson, B. L. (2006): Nice to know you: Positive emotions, self-other overlap, and complex understanding in the formation of a new relationship. *Journal of Positive Psychology*, 1. 93–106.

Winnicott, D. W. (1999): *Játszás és valóság*. Animula Egyesület, Budapest.

Wolfe, R., Morrow, J. és Fredrickson, B. L. (1996): Affective disorders. In Carstensen, L. L., Edelman, B. A. és Dornbrand, L. (szerk.): *Practical Handbook on Clinical Gerontology*. Sage, New York. 274–303.

Ziv, A. (1976): Facilitating effects of humor on creativity. *Journal of Educational Psychology*, 68. 318–322.



A Gondolat Kiadó könyveiből

Esélyegyenlőtlenség a kezdetektől

Szelekció és szegregáció az általános iskolában

Azt már több kutatás is bizonyította, hogy a szülők a középiskola kiválasztásával alapozzák meg gyermekeik továbbtanulási és ezzel munkaerő-piaci esélyeit (Andor, 1998, 1999, 2002; Ferge, 1976; Gázsó, 1976, 1988; Lannert és Sági, 2003). Napjainkban azonban egyre több általános iskola indít tagozatos osztályokat, így a szülők már igen korán elkezdhetik felépíteni gyermekeik életpályáját. Ugyanakkor az oktatás szelekciós állomásai is pluralizálódnak és differenciálódnak. Kutatásomban így arra a fő kérdésre kerestem a választ, hogy milyen különbségek vannak az egyes társadalmi rétegekhez tartozó szülők iskolaválasztási stratégiái között.

Hipotézisem szerint minél magasabb társadalmi státusúak a szülők, annál inkább fontossá válik számukra a megfelelő színvonalú általános iskola kiválasztása, így a minőségi szempontok is egyre inkább a kényelmi aspektusok elé kerülnek (Berényi, Berkovits és Erőss, 2005). A vizsgálat során azonban elkerülhetlenné vált a szegregáció problematikájának bevonása, mely a rendszerváltás utáni magyar oktatáspolitiká legnehezebb dilemmájává kezdi kinőni magát.

Feltételezésem helytállóságának vizsgálatát a témához tartozó legfontosabb elméletek összefoglalásával kezdem. A kutatás módszertanának bemutatása után elemzem az empirikus eredményeket, végül megvizsgálom az általános iskolai szegregáció egy egyedi esetét és ennek hatásait a társadalom különböző szegmenseire, valamint a folyamat lehetséges kimeneteit.

A vizsgált probléma elméleti háttere

1993 óta minden szülőnek elvileg módja nyílik arra, hogy éljen a szabad iskolaválasztás nyújtotta lehetőségekkel. Az átalakulás által megnyitott iskolakapukon azonban a különböző társadalmi közegből érkező kisdíjakok nem léphetnek be egyenlő eséllyel.

Az alacsonyabb státusú szülőknek a mai napig kevesebb lehetőségük van arra, hogy gyermekeiket ne a legközelebbi, hanem egy távolabbi, magasabb színvonalú intézménybe írassák be. (1) Kevesebb információval rendelkeznek az iskolák kínálatáról, és nem mindig tudják biztosítani gyermeküknek, hogy távolabbi iskolába járjon. A kulturális reprodukció elmélete szerint „a szülők iskolai végzettsége, a család kulturális szintje önmagában is befolyásolja a gyerek iskolai teljesítményét, és ami még fontosabb, az iskola – belső szelekciós mechanizmusa által – maga is erősíti ezt a folyamatot” (Sági, 2003). Bourdieu (1978) ezt azzal magyarázza, hogy az iskolában megkövetelt kultúra megegyezik a privilegizált osztályokéval, ezért az iskola ezt is honorálja. Így tehát elsősorban a nagy kulturális tőkével rendelkező családok gyermekei tudnak kiemelkedni.

Az iskolai osztályzatokkal történő szelekció azonban csak egy eleme a szelekciók láncolatának. A szelekciós mechanizmusok a gyermek egész iskolai pályafutása alatt működnek. E jelenség következő formáit szeretném kiemelni:

Egyes felmérések szerint a gyerekek közötti differenciálódás már az iskolai képzésre felkészítő óvodában is megkezdődik. Ennek ellenére ezt sem az ott dolgozó pedagógusok,

sem a szülők nem tekintik a szelekciós folyamat fontos állomásának (*Berényi, Berkovits és Erőss, 2005; Ferge, 1976*). A kiválasztódás első lépcsőfokának tekinthetjük azt, amikor a szülő a gyermekének szánt óvoda típusáról dönt, ugyanis az alapítványi, a magán- és önkormányzati gyermekóvodák között is minőségi különbségek fedezhetők fel.

A második lépcsőfok az iskolaérettségi felmérések hatása, melyek nemcsak képesség szerint osztják meg az iskolába készülő gyerekeket, de közvetlenül vagy közvetve – az óvónőknön keresztül – befolyást gyakorolnak a szülők döntésére is. A szülők ezután valószínűleg igyekeznek gyermekeik képességének megfelelő iskolát, illetve azon belül osztályt találni, de ebben a család társadalmi státusa is szerepet játszik. Ugyanis minél magasabb helyet foglalnak el a szülők a társadalmi ranglétrán, annál több információhoz tudnak hozzáférni a beiskolázattal kapcsolatban, így lehetőségeik is bővülnek.

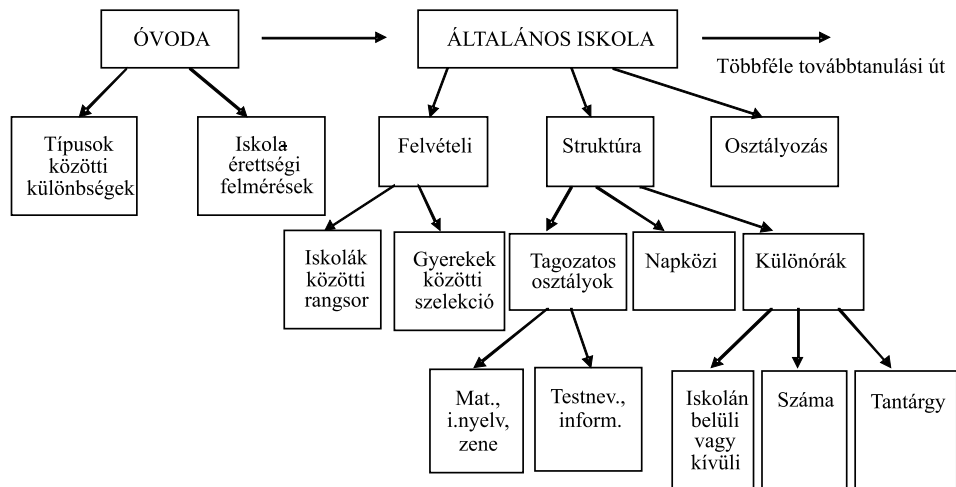
Miután túljutottak az iskolaválasztás bonyolult folyamatán (melyet tanulmányom második részében részletesen tárgyalok), a gyermek – és a szülő – újabb szelekciós állomásba ütközik: a felvételibe. Ez az eljárás az iskolák és diákok közötti differenciálódás oda-vissza ható eredménye. Ugyanis minél nagyobb hírnévnek örvend egy adott intézmény valamilyen szempontból, annál nagyobb lesz iránta a kereslet. Ez főleg a magasabb társadalmi státusú családok körében növekszik, ugyanis az ő lehetőségeik szélesebb skálán mozognak, illetve életpályájuk alakulásában jelentősebb szerepet tölt be az oktatás. Mivel egy magas presztízsű iskolában a tanulók átlagos társadalmi pozíciója – s így feltételezhetően teljesítménye is – folyamatosan nő, a magasabb társadalmi rétegekben még inkább megugrik az érdeklődés az adott iskola iránt. Amikor ez a folyamat eléri azt a pontot, hogy a jelentkező gyermekek száma átlépi a befogadási határértéket, az intézmény rákényszerül, hogy valamilyen szelekciós eljárást alkalmazzon, amely leggyakrabban felvételi. A felvételi kettős, egymással kölcsönhatásban álló szelekció: mind a jelentkezők, mind az iskolák helyét meghatározza a rangsorban. Az egyre magasabb számban jelentkező jó képességű gyerek nélkül nem lenne szükség felvételire, felvételi nélkül pedig a szelekció jelentős lépcsőfoka maradna ki a leendő kisdíjakok életútjából, mondhatni karrierjéből.

Az iskolák közötti differenciálódáson kívül egyre inkább megfigyelhető az intézményen belüli elkülönülés is, amely főként az eltérő osztálytípusokban és a diákok által igénybe vett szolgáltatások mennyiségében, illetve minőségében nyilvánul meg. Az sem mindegy azonban, hogy milyen specializációt választanak. A magasabb iskolai végzettséggel rendelkező, felső vagy középosztálybeli családok csemetéi inkább a matematikának, idegen nyelveknek és az ének-zenének tulajdonítanak kiemelt szerepet, ugyanis ezek olyan konvertálható tudást képviselnek, amely alapvető műveltséget biztosít, illetve képességfejlesztő hatású ebben a korban (*Andor, 1999, 2002*). A mérleg másik nyelvén a testnevelési és informatikai osztályok állnak, melyek napjainkban már nem nyújtanak kivételes tudástökét. Ezekben a társadalmi struktúra alacsonyabb fokán elhelyezkedő, alacsonyabb iskolai végzettségű szülők gyermekei alkotják a többséget. Az eltérő osztálytípusok szegregációs hatásának következtében ugyanis ezeken a tagozatokon azon gyerekek száma növekedett, akik csak az iskolában tudnak hozzáférni az eszközökhöz – a tendencia tehát az egyre szegényebb gyerekek számának növekedését mutatja ezekben az osztályokban.

Szót kell ejtenem a hasonló szelekciós funkcióval rendelkező különórákról. A megnövekvő választék miatt ezek jóval nagyobb súllyal bírnak a diákok közötti differenciálódásban. A differenciáló szempontok a következők: (a) az iskolán belül vagy azon kívül veszi-e igénybe a diák ezt a pluszszolgáltatást, (b) mennyit és (c) milyen tantárgyakból. Az utóbbi aspektus mentén leírható különbségek szerkezete megegyezik a tagozatok között tapasztalt különbségekkel, és a különórák mennyisége is értelemszerűen a szülők társadalmi státusával párhuzamosan növekszik. A három tényező közül az első mutatja a legnagyobb eltérést a különböző helyzetű családok között. Ameddig ugyanis a diák iskolai kereteken belül él a különórák adta lehetőségekkel, még mindig arról van szó, hogy a számára ingyenes okta-

tást veszi igénybe. Amint viszont magántanártól vesz órákat, már szülei anyagi kiadásait növeli, akik ezzel kvázi befektetnek gyermekeik sikeres tanulmányi előmenetelébe (Andor, 2002). A diákok kiválasztódása a középiskolákban tovább fokozódik és differenciálódik, ami aztán kihat a felsőoktatási előmenetelükre és további karrierjükre.

Az eddig tárgyalt összefüggéseket az 1. ábra foglalja össze.



1. ábra. A szelekció forrásai az óvodában és az általános iskolában

A különböző iskolai végzettségű és helyzetű szülők gyermekei tehát különböző iskolai utakat járnak be. Sági Matild (2003) szerint ugyanis – aki az iskolaválasztás oksági modelljét a racionális cselekvésemélet alapján vizsgálta – a szülők célja alapvetően társadalmi státusuk reprodukciója, vagy azon felül leggyakrabban az egylépcsős mobilitás elérése. Ennek megvalósításához a családok mindig több lehetséges út közül választhatnak: mérlegelniük kell a költségeket és gyermekük képességeit, tanulmányi eredményeit is. A családok a ráfordításkalkuláció során elsősorban a rövid és hosszú távú kiadások, illetve a jövőben várható haszon egymáshoz való viszonyát mérlegelik.

E költség-haszon kalkulációk alapján megkülönböztethetünk rövidebb és hosszabb tanulmányi utat. Az előbbi annyit jelent, hogy a diák az általános iskola után szakmunkásképző intézményt választ, majd a képesítés megszerzését követően egyből munkába áll. Ez az út a leginkább a szakmunkásképzőt végzett szülők gyermekeire jellemző, vagy az alacsonyabb munkaerő-piaci értékű szakközépiskolai végzettségű szülők gyermekeire. A magasabb presztízsű szakközépiskolai vagy gimnáziumi érettségivel rendelkező szülők vagy az értelmiségi családok utódai túlnyomórészt a hosszabb távú megtérülési utat választják: magasabb presztízsű középiskolákba (szakközépiskolába vagy gimnáziumba) jelentkeznek, majd a felsőfokú intézményekbe való bejutást célozzák meg. Ezzel a munkavállalási életkoruk is kitolódik.

A vizsgálat módszertana

A vizsgálat első része húsz félig strukturált interjú elkészítéséből állt. A mintavétel több lépcsőben zajlott: a város, az iskolák, az osztályok, majd a szülők szintjén. Szülővárosomban, Nyíregyházán négy általános iskolát választottam ki, két önkormányzati és két nem önkormányzati fenntartásút. Ez alapján a mintába került egy tipikusan külvárosi és egy tipikusan belvárosi, lakótelepi intézmény, illetve egy egyházi és egy, a helyi főiskola által fenntartott alapfokú iskola.

A szülők – azon belül is az édesanyák (Nagy, 2001 alapján) – kiválasztására szolgáló rövid kérdőíveket a 4 intézmény legnagyobb létszámú első osztályában kérdeztem le. A beszélgetésre vállalkozók közül iskolánként 6-6 kisdíák édesanyjának kiválasztását terveztem a következőképpen: 2-2 alany 3 meghatározott társadalmi rétegből. Ezeket a rétegeket az ESOMAR társadalmikategória-változó (*Target Group Index Magyarország*, é. n.) segítségével definiáltam. A legfelső szintre azok a családok kerültek, amelyekben a fő kereső felsőfokú iskolai végzettséggel rendelkező felső-, közép- vagy alsó szintű vezető vagy legalább 6 alkalmazottat foglalkoztató vállalkozó. A középső kategóriában a középfokú végzettséggel rendelkező közép- vagy alsó vezetőként, vállalkozóként, irodai alkalmazottként vagy szakmunkásként dolgozó fő keresővel bíró családok foglaltak helyet. A legalsó réteget pedig azok a családok képviselték, ahol a fő kereső alacsony végzettséggel rendelkező szakmunkás, képzetlen munkás, mezőgazdasági termelő vagy kisvállalkozó volt. A hiányzó alanyokat az egyes osztályokban hólabda-módszerrel pótoltam, viszont a gyakorló- illetve az egyházi iskolában – tehát a nem önkormányzati finanszírozású intézményekben – nem találtam olyan tanulókat, akik a legalacsonyabb társadalmi kategóriába sorolható családi háttérrel rendelkeztek. Ez a jelenség nyilván a szabad iskolaválasztásból adódó esélyegyenlőtlenségekkel magyarázható, amit már a dolgozat elméleti részében tárgyaltam. Így került sor a 20. interjú lekérdezésére.

Az interjúkban a fő hangsúlyt 4 dimenzióra helyeztem: (a) milyen szülői motivációk vezettek a gyermek általános iskolájának kiválasztásához, azaz milyen cél- és szempontrendszer ösztönözte őket, (b) milyen tényezők vagy kik befolyásolták ezen szempontrendszer felállítását, (c) milyen értékek alapján állapítják meg a szülők a jó iskola kritériumait, illetve milyen elvárásokat állítanak az adott intézmény elé, (d) milyen iskolai és foglalkoztatási pályát szánnak a szülők gyermekeiknek.

Következtetésem – a kis (20 fős) elemszám miatt – csak az adott mintára vonatkozóan adnak megbízható eredményeket, semmilyen szempontból sem reprezentatívak az adott populációra nézve. A vizsgálat megfelelt viszont az érvényesség kritériumának; az eredmények beágyazhatóak az előbbi fejezetben felvázolt elméletekbe, illetve segítségükkel különböző – társadalmi rétegek szerinti és azokon belüli – ideáltípusok rajzolódhatnak ki az elemzett kritériumok szerint. Céлом tehát az iskolaválasztáson belüli szelekciós folyamatok társadalmi determináltságának megfigyelése és alaptípusainak elkülönítése, ami majd alapjául szolgálhat szélesebb körű kvantitatív kutatásnak.

A vizsgálat második részében az általános iskolai szegregáció problémakörét vizsgáltam, amit egy igen speciális kontextus tett lehetővé. Nyíregyházához tartozik ugyanis egy telepszerű, etnikai gettónak tekinthető lakókörzet – a Huszár-telep –, ahol 100 százalékban roma származásúak lagnak, nagyon szegény körülmények között, önkormányzati lakásokban. (2) Az itt élő, 6 és 14 éves kor közötti gyermekek mindegyike hátrányos helyzetű, 98 százalékuk halmozottan hátrányos helyzetű. A körzetnek 2007. július 31-ig önálló általános iskolája volt, közel 100 tanulóval. Ebben az évben azonban a helyi bíróság jogerős határozatban adott helyt az Esélyt a Hátrányos Helyzetű Gyerekeknek Alapítvány bejelentésének, miszerint az intézményben szegregált oktatás folyik. A rendelkezés értelmében a városi önkormányzat jogutód nélkül megszüntette az említett 13. számú általános iskolát, és diákjait a következő tanévtől 6 olyan belvárosi (természetesen önkormányzati fenntartású) tanintézetben helyezte el, melyekben eddig alacsony volt a hátrányos helyzetű gyermekek aránya. Az egyes általános iskolákba legalább 13, legfeljebb 17 főt irányítottak – tekintettel a rokoni (főleg testvéri) kapcsolatokra –, ennek megfelelően egy osztályba 1-2 tanuló került. A későbbiekben tárgyalni fogom a folyamat hatását a többségi társadalom képviselőinek iskolaválasztására, illetve részletesen vizsgálom a társadalom további szegmenseire gyakorolt rövid és hosszú távú befolyását közgyűlési előterjesztések, határozatok és szakértői vélemények alapján.

Általános iskolai szelekció – az empiria tükrében

A kutatás során kapott eredmények közül jelen tanulmányomban a szülők – gyermeüknek szánt – eltérő céljait és ezeknek az általános iskola kiválasztásában játszott szerepét emelem ki mint az általános iskolában elkezdődő oktatási szelekció fő bizonyítékát. Elemzem az általános iskolai szegregáció problematikáját és a két kérdés (a szülők iskolaválasztása és az oktatási szegregáció) kapcsolatát.

A középiskolára, a felsőoktatási intézményre és az azon túlmutató jövőképre vonatkozó célkitűzések tekintetében ugyancsak megfigyelhető volt az általam vizsgált mintában a társadalmi rétegenkénti tagozódás, mely illeszkedett Sági Matild (2003) – már az elméleti fejezetben felvázolt – elméletébe.

A legmagasabb iskolai végzettséggel és foglalkoztatási pozícióval bíró szülők mind-egyike a gimnáziumi rendszerű középfokú oktatást célozta meg gyermeke számára a későbbiekben. Legtöbbjüknek már a konkrét intézményről is voltak elképzeléseik, melyek a gyermekeiket ugyanabba az általános iskolába járató szülők körében azonosak voltak. A helyi főiskola által fenntartott gyakorló iskola rendelkezik nyolc- és négyosztályos gimnáziummal is, így a magas státusú családok nőtagjai megnyugtató lehetőségként fogták fel azt, hogy gyermekük akár az érettségi vizsgáig ugyanabban az intézményben maradhat. Mint mondták, ha ez valóban így történik majd, inkább a nyolcosztályos képzést fogják választani, hogy a gyermeknek minél kevesebb megrázkódtatást kelljen átélnie a ballagással, felvétellel, új diákok megismerésével kapcsolatban. Itt is visszaköszön tehát a gyermeknek és érzelmeinek a központba állítása. Továbbá egybehangzóan úgy nyilatkoztak, hogy ha akár a felső tagozatos évek előtt (tehát a nyolcosztályos gimnáziumi rendszerbe kerülési döntés előtt), akár a gimnáziumi évek előtt (azaz a normál szerkezetű, négyosztályos középiskoláról szóló elhatározás előtt) azt tapasztalják, hogy gyermekeik valamilyen diszciplínában kiemelkedő teljesítményeket nyújtanak, igyekezni fognak áttemelni őket egy olyan közegbe, ahol magasabb szinten foglalkoznak az adott nyelvvel vagy tudományággal. Mindez arra utal, hogy ezek a magasan kvalifikált szülők is törekednek a középfokú oktatás tervszerű felhasználására gyermekük iskolai előmenetele (és későbbi munkaerő-piaci elhelyezkedése) érdekében. A szerkezetváltó gimnáziumok preferálása – főként kiemelési céllal – azon magas társadalmi státusú alanyoknál is megjelent, akik normál (nem szerkezetváltó) általános iskolába írták gyermekeiket. Ők ezen belül az egyházi vagy a művészeti profilú intézményeket vették számításba.

A középső társadalmi kategóriába sorolt szülők körében a gimnázium mint a középiskolával kapcsolatos célkitűzés már csak igen ritkán fordult elő. Ha említette is egy édesanya őket, leginkább általános képzésű, testnevelés- vagy informatikafakultációs intézmények jöhettek nála számításba. Mint ahogy azt már Andor Mihály (1999; 2002) is kimutatta, ez a jelenség a legfeljebb középfokú iskolai végzettséggel rendelkező, a társadalmi struktúra középső rétegeiben vagy alacsonyabb fokán álló szülők gyermekeinek életút-stratégiáiban fordul elő. (A gimnáziumi oktatásba közülük is a jobb teljesítményű diákok jutnak be.) Ezek a szülők a középiskola szintjén inkább egy szakma tanulását tűzik ki célul utódaiknak – alanyaik közül ezt mindannyian szakközépiskolában képzeltek el. Arról viszont nem voltak terveik, hogy konkrétan mit tanuljanak gyermekeik. Elmondásuk szerint ezt majd az ő érdeklődésükre bízzák.

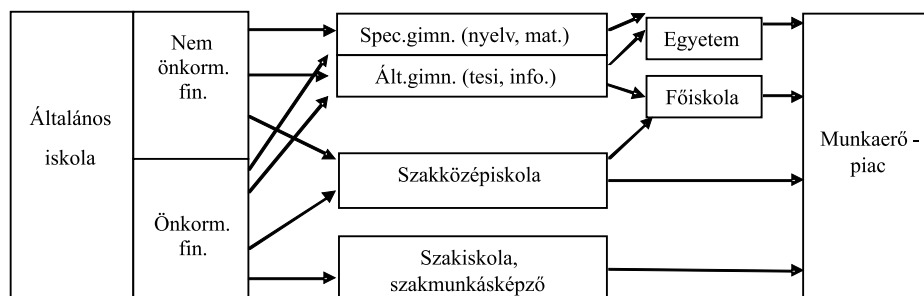
A legelső társadalmi réteghez tartozó családok nőtagjai ezzel szemben eléggé pontos elképzelésekkel rendelkeztek gyermekük jövőbeni szakmájára vonatkozóan. A legtöbben vendéglátóipari szakmákat soroltak. Elmondásuk szerint a megélhetés biztosítása, illetve az érdeklődés volt a választás fő szempontja. Ezek kitanulását közel ugyanolyan arányban tartották valószínűnek szakközépiskolában, mint szakiskolában, szakmunkásképzőben. A gimnáziumi oktatás egy esetben sem merült fel lehetőségként. Ebben a szülői csoportban jelent meg a legerősebben az, hogy a középiskola kiválasztását majd a gyer-

mek leendő szakmájához igazítják – tehát itt a legerősebb a tervszerűség jelensége, mivel minél hatékonyabban kívánnak élni azzal a választási lehetőséggel, amire az általános iskola esetében esélyük sincsen. Ezenkívül azért fektetnek nagy hangsúlyt a megfelelő középiskolára, mert szinte teljes valószínűséggel ez jelenti gyermekeik számára oktatási pályájuk végállomását, ami után egyből kénytelenek kilépni a munkaerőpiacra.

Az előbb említett réteg képviselőinek válasza tehát azt tükrözték, hogy bennük egyáltalán nem is merült fel a felsőoktatás lehetősége a gyermekükre vonatkozó oktatási stratégiákban. A középíreteghez tartozó szülők között már előfordult olyan, aki említette, szerepel terveik között, hogy gyermeke főiskolára (az egyetem nem szerepelt!) menjen, azonban ehhez egyik édesanya sem ragaszkodott – inkább egy szakma kitanulása utáni kiegészítő alternatívaként fogták ezt fel. Arról azonban nem volt elképzelésük, mit tanuljon a felsőoktatásban, magáról az intézményről pedig még végképp nem gondolkodtak. Ez a konkrét terveket nélkülöző elképzelés a felsőoktatásra vonatkozóan hasonlít a legfelső társadalmi kategóriából kikerült alanyok elképzeléseire is. Ez utóbbiak azonban egyöntetűen úgy válaszoltak: természetesnek veszik, hogy mivel maguk is rendelkeznek felsőfokú végzettséggel, gyermekük is kijár majd legalább egy főiskolát vagy egyetemet. Ezek a szülők inkább a szabad – képességek és érdeklődés szerinti – választás jelentőségét hangsúlyozták, bár nagy részük azt tartotta a legelképezhetőbbnek, hogy utódjuk később ugyanazt a végzettséget szerzi majd, mint ők.

Mindezen tapasztalataim megfeleltek tehát a Sági (2003) által elemzett státusreprodukciós elméletnek, amely szerint a szülők a gyermekeiknek szánt iskola kiválasztásánál azt tekintik az elsődleges szempontnak, hogy legalább saját státusuk reprodukálását ériék el az adott iskolai végzettséggel. Ez tehát azt is feltételezi, hogy vannak olyan szülők, akiknek célja a gyermekeik által elérendő mobilitás. Ez azonban a magasabb státusúaknál egyre ritkább, ugyanis nekik már egyre kevesebb lehetőségük van a társadalmi ranglétrán való feljebb jutásra. Én is csak egy ilyen esettel találkoztam az interjúk készítése során. Egy édesanya (aki a város egyházi iskolájába íratta gyermekét) ugyanis úgy vélekedett, ő azt szeretné, ha gyermeke legalább két diplomát szerezne. Ezt főként a napjainkban tapasztalható felsőoktatási expanzióval indokolta.

Összességében megállapíthatom, hogy – azokon a legalacsonyabb társadalmi osztályokba tartozó szülőkön kívül, akik a középiskola-választással egyben már gyermekük leendő szakmájáról is döntenek – az anyák a gyermekük felsőoktatáson túlmutató tervein még egyáltalán nem gondolkoznak az általános iskola kiválasztásakor. Ebből pedig az következik, hogy az általam vizsgált alanyok nem a gyermeküknek szánt életút-stratégiák első lépcsőjeként használják fel az általuk választott alapfokú intézményt. Kizárólag a következő oktatási szint megalapozását kívánják vele elősegíteni, illetve azon diszciplinát tanulását, melyek az életpályájuk különböző állomásainál fontos szerepet tölthetnek be. Ezekre a következő bekezdésekben térek majd ki. Az eddig leírtakat a 2. ábrán összegeztem.



2. ábra. A gyermeknek szánt oktatási pályákban megfigyelhető eltérések társadalmi rétegenként. A narancs-sárga vonal a legfelső réteg, a kék a középíreteg, a barna pedig a legalsó réteg lehetséges iskolai pályáját jelöli – oktatási szintenként

Ahogy az ábra is mutatja, az oktatásipálya-stratégiák alapján jellegzetes típusok figyelhetők meg a mintába került szülők között. Ebből a szempontból 5 csoportot különítettem el. A kategorizálás alapja a társadalmi struktúrában elfoglalt pozíció lett, ezen belül pedig az, hogy az adott társadalmi csoportba tartozó szülőpáros élt-e a szabad iskolaválasztás lehetőségével, vagy nem. Leginkább ezektől a kritériumoktól függött ugyanis az, hogy milyen oktatási pályát terveznek gyermekeiknek, amivel megalapozhatják leendő munkakerő-piaci pozícióját is. Mivel a legalsó társadalmi kategóriában nem találtam olyan szülőt, aki nem a körzeti iskolába adta gyermekét, így ebben a kategóriában csak egy típust tudok leírni. A képzett csoportok jellemzőit az 1. táblázatban foglaltam össze.

1. táblázat. A szülők gyermekeiknek szánt karrierútjai alapján képzett tipikus csoportok

Csop	Társ. kat.	Éltek-e a szabad iskolaválasztással?	Mikor kezdődik a karrier megalapozása?	Egyéb szelekciós eszközök felhasználása	Középiskola	Felsőoktatási intézmény
1	A	Igen	Az általános iskola megkezdésekor	Tagozat, 1 vagy 2 különóra (speciális)	Spec. tagozat. gimn.	Egyetem, főiskola
2	A	Nem	Az általános iskola felső tagozatának megkezdésekor	Tagozat, 2-nél több különóra (spec.)	Spec. tagozat. gimn.	Egyetem, főiskola
3	B	Igen	Az általános iskola megkezdésekor	Tagozat, 2-nél több különóra (spec.)	Ált. tagozat gimn.	Főiskola, egyetem
4	B	Nem	A középiskola kiválasztásakor	Ált. tagozat, 1-2 különóra	Szak-középi.	-
5	C	Nem	A középiskola kiválasztásakor	2-nél több különóra felzárkóztatás céljából	Szak-középi., szak-munkás képző	-

Első csoport: Ide azokat a szülőket soroltam, akik a legmagasabb társadalmi kategóriába tartoztak, és éltek a szabad iskolaválasztás lehetőségével. Ez nem feltétlenül jelentette azt, hogy nem önkormányzati fenntartású általános iskolába írták be gyermeküket. Volt olyan anyám, aki nem a körzeti intézményt választotta gyermeke számára, hanem egy másik, a város által üzemeltetett általános iskolát. E csoport esetében már az alapfokú oktatási intézmény kiválasztásával megkezdődött a gyermeküknek szánt karrier megalapozása – leginkább egy speciális tagozat kiválasztásával, mint például az idegen nyelv vagy a matematika, amelyet már nem is kívánnak kiegészíteni több különórával. Innen egyenes út vezet egy hasonló profilú, magas presztízsű gimnáziumba, majd a felsőoktatásba. Tapasztalataim szerint a felsőoktatási intézmény típusának terve ekkor még nem körvonalazódik az édesanyákban és édesapákban, de általánosságban elmondható, hogy többen említették az egyetemet az oktatási pálya végállomásaként, mint a főiskolát. Többször megjelent az is, hogy – a szülők szerint – a következő generáció nem elégszik majd meg egy diploma megszerzésével: a „kiemelkedéshez” legalább két szak elvégzése szükséges. A szakirányt direkt módon szinte egyik szülő sem nevezte meg.

Második csoport: Az ide sorolt szülők gyermekeiknek szánt pályaelképzelései a középiskolát és az ezt követő állomásokat tekintve megegyeztek az első kategóriába soroltakéival. A különbség az volt, hogy ők a státusuk újratermelését megcélzó oktatási pályát megalapozó első állomásnak nem az általános iskola kiválasztását tekintették. Ezek a szülők ugyanis – a társadalmi struktúrában elfoglalt magas pozíciójuk által birtokolt előnyök ellenére – nem éltek a szabad iskolaválasztás lehetőségével. Főként a kényelmi szempontokat részesítve előnyben, a körzeti intézménybe írták gyermeküket, és úgy tervezték, hogy majd csak felső tagozatos korukban emelik ki őket onnan, addig pedig (főként az úgynevezett speciális tantárgyakból) különórák segítségével biztosítják nekik a plusztudástöket. Gyermekeiknek az „örökölt” kulturális és szerzett tudásbeli előnyeik miatt valószínűleg ugyanannyi esélyük lesz a szüleik által tervezett karrier sikeres megvalósításához, mint az első csoportba tartozó szülők gyermekeinek, azonban meg kell birkózniuk az iskolaváltás nehézségeivel és a különóra miatti pluszleterheltséggel.

Harmadik csoport: Az ide tartozók abból a szempontból hasonlítottak az első csoportba tartozó szülőkhöz, hogy már az általános iskolát is szelekciós állomásnak tekintették, ennek megfelelően az intézmény kiválasztásával igyekeznek ugródeszkat biztosítani gyermekeiknek a státuszreprodukciónak eléréséhez. Ezek a középrétegbeli családok azért törekszenek – relatívan nagyobb ráfordítás árán is – arra, hogy gyermekük ne a körzeti iskolában, hanem egy színvonalasabb oktatást nyújtó, magasabb presztízsű intézményben kezdje meg a tanulmányait, mert ezzel növelni tudják felfelé irányuló mobilitási esélyeit. Ennek megfelelően minden esetben speciális tagozatot választanak, illetve több (főleg idegen nyelvi) különórával próbálják meg áthidalni az „otthonról hozott” kulturális tőkékükben tapasztalt hiányosságokat. Gyermekeiknek szintén a gimnáziumi továbbtanulási utat szánják, azonban inkább egy általános profilú intézményben (informatika, testnevelés, művészetek) gondolkoznak. A tervezett oktatási karrier végállomása ebben az esetben is a felsőoktatás, illetve a diplomaszerezés, azonban ennek színteréül a csoporttagok döntő többsége inkább a főiskolai típust nevezte meg.

Negyedik és ötödik csoport: Az ide tartozókban az a közös, hogy az alapfokú intézményt nem tekintették sem gyermekük oktatási pályája alapkövének, sem az első szelekciós állomásnak. Így fiaikat és lányukat egyenes úton a körzeti iskolába írták, csak a középiskolával kapcsolatban hoztak megfontolt döntést, ugyanis ez jelenti számukra az oktatási pálya végállomását. Tagozatot sem választanak, vagy legfeljebb általános ismereteket nyújtó specializációt, és a különóráknak is főleg felzárkóztató szerepet szánnak ebben az esetben. A közepes státusú társadalmi kategóriába sorolt szülők ezután egy magasabb presztízsű, „jobb fizető” szakma kitanulását tűzték ki célul gyermekük elé – leggyakrabban szakközépiskolában. Az ötödik csoportba tartozó szülők elmondásuk szerint a szakmunkásképzővel is megelégednének.

Ezek tehát az oktatási karrierelképzelések alapján képzett tipikus csoportok fő jellemzői.

Hogyan kapcsolódhat össze a szelekció és a szegregáció?

Az iskolai szelekció és szegregáció témájában folytatott kutatásaim induktív logika szerint zajlottak. Először ugyanis csak arra lettem volna kíváncsi, hogy milyen különbségek vannak azok között az értékek és szempontok között, melyek alapján a különböző társadalmi státusú szülők általános iskolát választanak gyermekeiknek. Szándékomon kívül viszont egy olyan kontextusban tettem mindezt, amelyben az édesanyák és édesapák rejtett, de ugyanakkor elég erőteljes előítéletességével szembesültem, ami természetesen rányomta bélyegét az iskolaválasztási folyamatra és szempontrendszerre is. Így jutottam el az általános iskolai szegregáció problémaköréhez. A nem önkormányzati általános iskolák választásának ugyanis igen jelentős szempontjaként jelent meg az, hogy ezeket az intézményeket biztosan nem érintették a Huszár-telepi általános iskola felszá-

molásával járó átszervezések, azaz ezekbe az iskolákba nem kerültek roma származású gyerekek (és nagy valószínűséggel eddig sem voltak). A legjellemzőbb véleménynyilvánítás a következőképpen hangzott: „Más iskolát azért nem választottunk, mert nagyon nagy a kisebbségnek a részaránya. A »nagyon nagy« azt jelenti, hogy 10- felül egy osztályban. És ez már komoly gondot jelent. A kisebbséggel semmi gondom nincs, de azért már ne legyenek 40–50 százaléknál többen egy osztályban.”

Ez a vélekedéstípus minden társadalmi csoportban hasonló gyakorisággal fordult elő, viszont az egyházi iskolában interjúalanyaim az átlagosnál gyakrabban (vagy legalábbis nyíltabban) fogalmazták meg. A két önkormányzati általános iskolából megkérdezett szülők körében – talán azért, mert ezekbe az intézményekbe a 13. számú általános iskola bezárása után nem kerültek Huszár-telepi cigány gyerekek – nem jelent meg ilyen konkrét romaellenes megnyilvánulás.

Az általános iskolai szegregáció problémaköre – van-e megoldás?

Nyíregyházán a kirekesztettséggel sújtott társadalmi csoportot 100 százalékban romák alkotják. Erről a közösségről általában elmondható, hogy a magyar társadalmi struktúra legalsó szintjein foglalnak helyet. Elkülönülésük – illetve elkülönítésük – nemcsak társadalmilag, hanem területileg és intézményileg is megfigyelhető. Szegregációjuk a településszerkezetből fakad, ugyanis leggyakrabban a városok külső peremén, illetve kistelepüléseken élnek – tehát az elmaradottabb vidékeken –; gazdasági státusuk alacsony, általában alacsony presztízsű fizikai munkát végeznek, alacsony fizetésért; foglalkoztatottsági arányuk mindössze 25 százalék. Arányuk az ország összlakosságában 7 százalék; bár ez a hányad egyes kutatások szerint a 10 százalékot is elérheti. A Magyarországon született gyermekek közül minden ötödik-hatodik roma. A születéskor várható élettartamuk pedig 8–10 évvel kevesebb az össztársadalmi átlaghoz képest. Életkörülményeik általában rosszak, higiénés viszonyaik gyakran nem megfelelőek, a lakások komfortfokozata rendszerint alacsony szintű. Többségükben hibásan és hiányosan táplálkoznak. Ezek a körülmények gyakran vezetnek tbc, daganatos megbetegedések, vérszegénység, stb. kialakulásához. A romák nagy része telepeken, nagy családokon alapuló közösségekben él, ahol általában tradicionális nemi szerepek uralkodnak. Jövedelmük jelentős része szociális transzferekből származik, mivel egyes településeken különösen magas körükben a munkanélküliek aránya. Ennek előzményéhez tartozik, hogy a rendszerváltás után az addig főként a nehéziparban dolgozó cigány férfiak többsége munkanélküli lett.

Napjainkban már a cigánygyerekek több mint 90 százaléka szerez általános iskolai végzettséget, viszont 85 százalékuknak ez is marad a legmagasabb iskolai végzettsége. 12 százalékuknak van legalább szakmunkás-, 3 százalékuknak pedig középszintű végzettsége – ez az össztársadalmi arányok töredéke. A szakmunkások képzettsége rendszerint a munkaerő-piacon alacsony árfolyamú. A munkanélküliség egyik fő oka az alacsony szintű iskolázottság, az ennek köszönhető szegénység pedig újratermeli az oktatási elmaradottságot (*Szalacsy, 2003*).

Mint azt már korábban említettem, az általam vizsgált szegregált általános iskolás diákok – vélhetően főként roma származásukkal összefüggésben – egytől egyig hátrányos helyzetűek, sőt túlnyomó többségük (98 százalékuk) halmozottan hátrányos helyzetű. Ennek megfelelően alacsony társadalmi státusú családokból lépnek be az alapfokú oktatásba. Családtagjaiknak alacsony az iskolai végzettségük – és ebből kifolyólag a foglalkoztatási pozíciójuk és a jövedelmük is. Ez is az egyik oka annak, hogy körükben nem bír akkora jelentőséggel az iskola intézménye, mint a teljes népesség átlagában. Az iskolázás révén történő társadalmi integrációjukat az is nehezíti, hogy hagyományaik, viselkedésük, értékviláguk és kulturális tőkájük gyakran eltér a többségi társadalométól;

anyagi és tárgyi lehetőségeik pedig gyakran nem megfelelőek a gyermekek taníttatásának biztosításához.

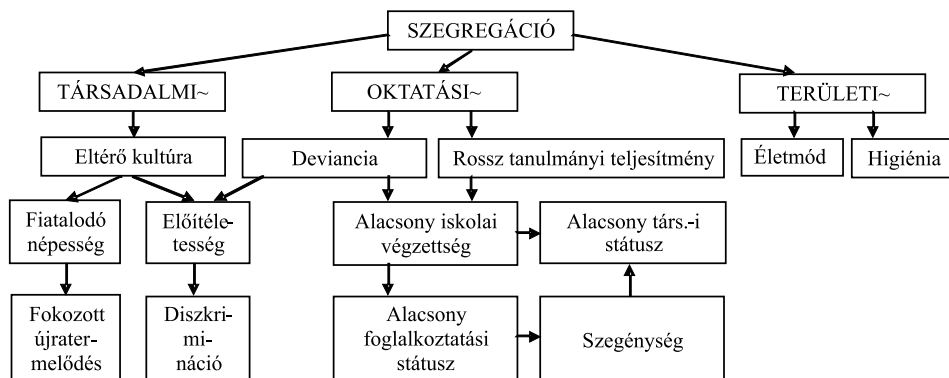
A roma lakosság aránya az osztársadalom létszámán belül folyamatosan növekszik. Létszámuk az elkövetkező 50 évben 1,5-szeresére nőhet, arányuk pedig a kétszeresére is, ami azt jelenti, hogy jelentősen nő a munkaképes korúak száma is. Mivel fiatalodó társadalomról beszélünk az esetükben, azonos ütemben gyarapodik az iskoláskorúak száma – így egyre nagyobb mértékben lesz szükség iskolai integrációjukra, majd később munkaerő-piaci bevonásukra, még mielőtt az iskolázatlanság-munkanélküliség-szegénység körforgás állandósulna. A helyzetüket súlyosbíthatja, hogy az ország ingatag gazdasági viszonyai között mind a szociális transferek, mind a munkalehetőségek csökkenhetnek. Ez utóbbi a roma populációra különösen hatványozottan hat, ugyanis meg kell küzdeniük a többségi társadalomban tapasztalható, feléjük irányuló diszkriminációval is – mely nemcsak a felnőtt cigány népességet célozza meg, hanem a fiatalokat is, ahogy ezt az interjúk készítése során is tapasztaltam. Mint a korábbiakban említettem, nem egy szülő nyilatkozott úgy, hogy azért is íratta nem önkormányzati általános iskolába gyermekét, mert nem akarta, hogy esetleg cigány kislánnyal járjon egy osztályba, mert „azok sok bajt okoznak”. Ez a magatartás is – ha a Bogardus-féle társadalmi-társadalmi-skálával mérnénk – eléggé erős előítéletességet mutat, melynek számos forrása lehet (például a közvetlen vagy közvetett tapasztalat, az ismeretek hiánya; a média; a környezet viselkedési mintái vagy szocializációs, esetleg más úton kialakult sztereotípiák). Szerintem ez az integráció egyik legfőbb akadálya.

Ahhoz, hogy megfelelő alapossággal körbe tudjam járni az általános iskolai szegregáció és integráció problémakörét, a következőkben már csak az adott eset ismertetésére és tanulmányozására szorítkozom. Igyekszem feltárni az esetlegesen bekövetkező hatásokat, illetve a negatív következmények kiszűrését elősegítő megoldásokat. Ahogy már a módszertan ismertetésében felvázoltam, Nyíregyháza város vezetését a helyi bíróság jogerős határozatban kötelezte a 13. számú, Huszár-telepi általános iskola bezárására, ugyanis a korábbiakban megnevezett civilszervezet feljelentése alapján az alapfokú intézményben szegregált oktatás folyt. Az ítélet következményeképpen a település közgyűlése az általános iskola jogutód nélküli megszüntetéséről rendelkezett, az ott tanuló közel száz diákot pedig a következő, 2007/2008-as tanévtől kezdve a város hat olyan, általa üzemeltetett alapfokú intézményébe irányította, ahol a hátrányos helyzetű tanulók aránya a legalacsonyabb volt. Ezek egyike volt az a körzeti iskola, melynek közelében található a vizsgálatomban is szereplő gyakorlóiskola. Így feltételezhető, hogy az utóbbi években tapasztalt, egyre nagyobb arányú túljelentkezés – melyről az intézmény igazgatója is beszámolt, illetve a mintába került alanyok szavaiból is kiderült – kiváltó oka részben az iskolabezárás következménye, azaz a cigány gyerekek meghatározott belvárosi iskolákba irányítása volt. Ez figyelhető meg az egyházi fenntartású iskola esetében is: a megkérdezett édesanyák – azok is közülük, akik nem vállalták fel nyíltan előítéletességüket – említették a másik 2, belvárosban található iskolát (ahol 2007 szeptemberében közel 15 roma tanuló kezdte meg tanulmányait), melyek lehetőségként felmerültek a döntéshozási folyamat során, azonban végül kizárták ezeket. (3) Az eddig leírtak alapján nem meglepő tehát, hogy az intézkedés tiltakozást váltott ki mind az adott 6 iskola tanulóinak nem roma szülői közösségének körében, mind a Huszár-telepi iskola diákjai és azok családtagjai között, mind pedig a felszámolt intézmény pedagógusi karán belül. Ez nyilván jócskán megnehezíti a roma diákok integrációját az új közegbe – amely nélkül azonban csak annyit eredményez az adott rendelkezés, hogy a területi, oktatási szegregációt az iskola intézményén belüli szegregációvá módosítja.

A roma diákok elkülönített, kirekesztett alapfokú képzésének felszámolásához nem elég tehát a szegregáltak minősített oktatási intézmény bezárása és az ott tanuló gyerekek beemlése olyan általános iskolákba, ahol többségükben tőlük kedvezőbb társadalmi

helyzetben lévő családi háttérből érkező, nem cigány kisdíákok tanulnak. Szükséges emiatt integrációjuk elősegítése is az új közösségekbe. Enélkül tanulmányi felzárkózásuk, illetve előmenetelük is nehézségekbe ütközik; viselkedésük deviánssá válhat. Mindezek a következmények rövid távon kihathatnak az irántuk tanúsított előítéletesség növekedésére; hosszú távon pedig iskolai kudarcokhoz, alacsony iskolai végzettséghez vezetnek, továbbá kedvezőtlen munkaerő-piaci pozíciókhoz – tehát szüleik alacsony státusának reprodukálásához, egyben a társadalmi mobilitási esélyek elvesztéséhez, és így hátrányos helyzetük elmélyítéséhez.

A 3. ábra a szegregáció különböző formáinak hatásvonalait ábrázolja egy problémafa által.



3. ábra. Az általános iskolai szegregáció problémafája

Itt csak röviden utalok arra, hogy a társadalmi kirekesztettség – mely alatt a nem roma népségtől való kulturális elkülönülést/elkülönítést is értem – egyik következménye az alacsony átlagéletkor és a fiatalodó populáció. Ugyanis az alacsony iskolai végzettség, az alacsony társadalmi státusz, a szegénység szubkultúrája magas gyermekszámmal jár együtt. A hagyományos cigány kultúrában a nagy családnak központi értéke van. A részben a területi szegregáció által kiváltott alacsony komfortfokozatú lakóhelyek, az ezekben uralkodó nem megfelelő higiénés viszonyok, a hibás és hiányos táplálkozás, a különböző megbetegedéseket (például tbc, daganatos megbetegedések, vérszegénység, stb.) kiváltó életmódbeli eltérések a többségi társadalomhoz képest jóval alacsonyabb születéskor várható élettartamot eredményeznek. Így a roma népségen belül a társadalmi problémák a fiatalokúak egyre kiterjedtebb körében termelődnek újra. Megoldásukat és megelőzésüket fontos egészen az általános iskolás korúak között elkezdni, hogy még idejében meg lehessen fékezni a nehézségek halmozódását és továbbterjedését. A problémák kezelését megnehezíti, hogy a nem roma társadalom körében egyre inkább felerősödni látszó sztereotípiák és az előítéletesség elmélyülése nagyfokú diszkriminációhoz vezethet az élet bármely szegmensében.

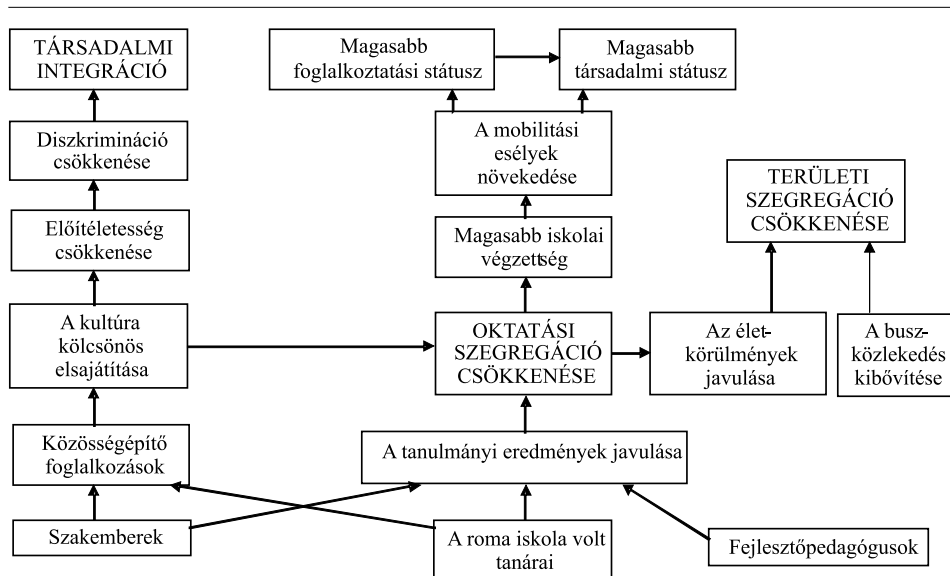
Ezt a napjainkban egyre elterjedtebbé, intenzívebbé és általánosabbá váló negatív elfogultságot (melyre a tatárszentgyörgyi és a hasonló bűnesetek szolgáltatják a legaktuálisabb bizonyítékot) és az ebből fakadó hátrányos megkülönböztetést a sztereotip gondolkodásmódon és a tanult előítéletességen kívül más okok is kiválthatják. Ez alatt azt értem, hogy a többségi társadalom képviselői – legyen az akár felnőtt, akár gyermek – egy adott roma személy esetében tapasztalt deviáns viselkedésről általánosítanak az egész cigány populáció magatartására, miközben egy adott nem roma személy esetleges deviáns viselkedéséből nem általánosítanak. Ez véleményem szerint szintén az integráció hiányára, vagyis a szegregációra vezethető vissza. Az ábrán is felvázolt három típusú

szegregáció közül a deviáns viselkedést vélhetően az oktatási kirekesztettség befolyásolja leginkább, mivel az iskola intézményében van a legnagyobb esélyük a gyermekeknek a konszenzuális magatartási minták elsajátítására. A társadalmi szegregáció a – minimális szintű kulturális tőkéből is fakadó – rossz tanulmányi teljesítménnyel párosulva további súlyos és a későbbi oktatási szinteken egyre inkább halmozódó hátrányokat eredményezhet a roma tanulók iskolai karrierje és életpályája során. Mindezek következtében esélyeik a középiskolába való bejutásra minimálisak. (Akinak mégis sikerül, leggyakrabban szakmunkásképzőbe nyer felvételt, amelynek sikeres elvégzés után egyenes út vezet a munkaerőpiacra.) Az alacsony iskolai végzettség – és a mobilitási esélyek minimálisra csökkenése – már előrevetíti a későbbi, szintén alacsony foglalkoztatási és ezzel együtt társadalmi státust. Az általános iskolán belüli kirekesztettség tehát – melyet több más hatás is erősíthet kívülről – közvetetten befolyást gyakorol a már említett iskolázatlanság-munkanélküliség-szegénység körforgásra. Az alacsony iskolai végzettség reprodukálja, újratermeli a szegénységet, így az iskolából kikerült gyermek sem önmaga, sem utódai számára nem tudja majd a jövőben biztosítani a magasabb színvonalú oktatásban való részvétel lehetőségét, a kiemelkedés esélyének növelését. Mivel folyamatosan növekszik a probléma első lépcsőjére belépők száma, ezen a szinten kellene cselekedni a prevenció érdekében.

Az eddig leírtakból is következik, hogy a roma gyerekek oktatási szegregációja megszüntetésének csak az első lépcsője, hogy olyan általános iskolai osztályokba és intézményekbe irányították őket, amelyekben a tanulók többsége nem roma. Ez azonban még közel sem elég. Elengedhetetlenül szükséges integrációjuk szervezett és tervszerű elősegítése is ahhoz, hogy az előbbieken említett, továbbgyűrűző problémákat még időben meg lehessen előzni. Meggyőződésem szerint egy, a roma gyerekek iskolai integrációját elősegítő program abban is segítséget nyújthat, hogy az egész magyarországi roma közösség beilleszkedéséhez egy lépéssel közelebb kerüljön a hazai társadalom. Egy sikeres program esetén pedig ezeket az elveket és módszereket ki lehet terjeszteni más, hátrányos helyzetben lévő, kirekesztett társadalmi csoportok integrációjának előrelendítéséhez (például más etnikumok, fogyatékkal élők stb.). Ehhez azonban megfelelő – és teljesíthető – célok kitűzése szükséges, melyek komponenseikre bontva járulnak hozzá a komplex nehézségek megoldásához.

A 4. ábra azt mutatja, milyen reálisnak tűnő részcélok megvalósításával érhető el a roma gyerekek oktatási, társadalmi és területi szegregációjának megszüntetése vagy legalábbis enyhítése – és ezzel a többségi társadalomba való integrációjuk elősegítése. Ez azonban hosszú folyamat, melynek megvalósításában Nyíregyházán annak a 6 iskolának a pedagógusai játszhatják a legnagyobb szerepet, ahová a Huszár-telepi intézmény bezárása után a roma gyerekeket beiskolázták. Az első alapvető cél ugyanis a cigány kisdíákok tanulmányi előmenetelének támogatása. Ebben főként a szakképzett osztályfőnökök, fejlesztőpedagógusok és a 13. számú általános iskolában egykor a tanulókkal foglalkozó tanárok tudnak hatékonyan részt venni, valamint olyan szakemberek – főként szociális munkások, iskolapszichológusok és ifjúságsegítők –, akik segítenek az új környezetbe és közegbe való bekerülés, illetve az egyéb problémák feldolgozásában. Segíthetnek a gyerekeknek az új tanulási normák elsajátításában és így közvetve felzárkózásukban is. Várhatóan így tanulmányi eredményeik is javulnak.

A sikeres beilleszkedéshez arra is szükségük van, hogy megismerjék és vonzódnak találják a többségi társadalom kultúráját. Ez a folyamat azonban visszafelé is érvényes. Ahhoz ugyanis, hogy az integráció hatékony legyen, a helyi társadalmak népességének is be kell fogadnia a cigány kisebbséget, ami lehetetlen meg- és elismerésük nélkül. A nem roma tanulók – és természetesen a szülők is, mert ebben a korban még ők vannak a legnagyobb hatással a gyerekek gondolkodására – csak akkor tudják el- és befogadni az elkülönült társadalmi csoportból érkező társaikat, ha ők is megismerik a cigány kultúrát.



4. ábra. A roma gyerekek integrációjának célja és eszközei

Megérthetik hagyományait, szokásait, viselkedésüket stb. – így már saját tapasztalataik alapján pozitív irányban változhat véleményük új társaikról. Ezt a folyamatot – a már említett és az illusztráción is feltüntetett szakképzett pedagógusi kar által levezetett – közösségépítő foglalkozások által látom megvalósíthatónak. Ez alatt olyan különórákat értek az általános iskolákban, melyeken a kisdíjak és szüleik egyaránt, játékos formában, beszélgetések keretében ismerkedhetnek meg a roma és nem roma kultúra egyes elemeivel – hogy ezáltal is közelebb kerüljenek egymáshoz. A folyamat ezen részének sikeres megvalósulásától hosszú távon az előítéletesség, illetve ezáltal a diszkrimináció gyengülése is elvárható – így pedig mind a társadalmi, mind pedig az oktatási szegregáció csökkenése.

Az iskolások beilleszkedésének sikeressége jelentős mértékben segítheti családjuk életminőségének javulását. Az oktatási integráció által ugyanis a roma tanulók új mobilitási motivációkat sajátíthatnak el. Az átlagostól (4) magasabb iskolai végzettség elérésével növekednének intergenerációs mobilitási esélyeik, és a későbbiekben a szüleikhez képest magasabb társadalmi pozíciókból kitorhetnek az iskolázatlanság-munkanélküliség-szegénység problémakerék körforgásából.

Az iskolázás szintjének emelkedésével várhatóan az első gyermek vállalásának időpontja is kitolódik, és a gyermekek száma a magasabb iskolai végzettségű, magasabb társadalmi státusú családokra jellemző gyermekszámhoz fog közelíteni. A sikeres oktatási integráció révén elérhető új életpályaminták követése a cigány népesség életminőségének javulásához is vezet (egészség-magatartás, táplálkozás, higiéné stb.), csökkentve a betegségek előfordulási gyakoriságát, és növelve a születéskor várható élettartamot. A területi szegregáció okozta negatív hatás csökkentése érdekében a buszközlekedés kiterjesztése is hasznos lenne – a Huszár-telepről induló és ide érkező buszjáratok sűrítésével. Ennek érdekében a helyi önkormányzat már tett is lépéseket: iskolabuszok segítségével igyekszik megkönnyíteni az iskolás gyerekek bejutását a belvárosi oktatási intézményekbe.

A város közgyűlése 131/2007. (VI. 25.) számú határozatában – civilszervezetek, a családsegítő szolgálat és a gyermekjóléti központ segítségével – olyan programok elindítását tűzte ki céljává, melyek mind a befogadó intézményekben, mind a Huszár-lakótelepen hozzájárulnak az integráció leghatékonyabb véghezviteléhez. A roma gyerekek új

iskoláiban ezek elsősorban a roma és nem roma diákok – illetve a köztük lévő kapcsolat – segítésére szolgáltak, azonban nagy hangsúlyt kapott a pedagógusoknak nyújtott, úgynevezett szupervíziós támogatás is. Ez tulajdonképpen – a bekezdés elején megjelölt dokumentumban meghatározott definíció szerint – a konkrét nevelési problémák és az ezekkel járó frusztráció és stressz eredményesebb kezelésére és a problémák kezelése szempontjából fontos lehetőségek tudatosítására szolgál. Ez a tanári karnak szánt tréning igyekszik felkészíteni a befogadó iskolákban dolgozó pedagógusokat az új roma diákok tanulási és magatartási nehézségeinek eredményes kezelésére. Ebben az iskolai szociális munka-program és a tolerancia- és interkulturális együttműködést segítő tréning segíti őket, melyek a hátrányos helyzetű gyerekekre koncentrálnak. E foglalkozássorozatok központjában a tanulók beilleszkedési problémáinak kezelése, esetleges deviáns viselkedésének megelőzése, illetve intellektuális és pszichológiai fejlődésük serkentése, felzárkóztatása áll. Mindezt úgy kívánják elérni, hogy eközben kulturális tőkék megtartására, ápolására buzdítják a roma diákokat. A cigány kultúra tradicionális értékeit igyekeznek megismertetni a többségi társadalomhoz tartozó tanulókkal és tanárokkal egyaránt, mégpedig a szocializációs program és a multikulturális és interkulturális szemléletmód kialakítását szorgalmazó képzéseken, rendezvényeken, sporteseményeken és különórákon. A kezdeti konfliktusok kezelésére a családsegítő szervezet egy mediátori szolgáltatás megalapítását is szorgalmazta, melynek célja a résztvevők (diákok, szülők, tanárok, az intézmények további dolgozói) között felmerülő problémák enyhítése és megoldása – ezzel az együttműködéshez vezető út kikövezése.

A szegregált lakótelepre irányuló programok teljes életkori lefedettséget kívántak biztosítani, hogy minél eredményesebben tudják támogatni a programon keresztül a romaák integrációját. A családsegítő szolgálat a „Biztos kezdet” programon keresztül igyekszik fejleszteni a gyerekek testi, szellemi és szociális fejlődését – ezzel a lehető legkorábban (0 és 6 éves kor között) megalapozni a későbbi általános iskolás diákok esélyeit a minél jobb tanulmányi eredmény eléréséhez. Ezzel egy időben kis csoportos korrepetálásokon keresztül próbálják ezeket a lehetőségeket biztosítani az „Egyedül nem megy” címen futó különóra-együttes keretein belül. A felnőtt lakosság körében pedig már inkább a közösségfejlesztésre, gyermekeik megfelelő támogatásának módszereire helyeződik a hangsúly. Ilyen programokat tervezett tehát a város a 13. számú általános iskola bezárásával párhuzamosan.

Ezek a tervek eddig (közel két tanév elteltével) még nem váltották be a hozzájuk fűzött reményeket, amihez az is hozzájárult, hogy a részletes programtervek még nem kidolgozottak, megvalósításuk még nem elég aktív. Talán a hatékony véghezvitelhez először egy osztályban kellene próbaprojektet megvalósítani, amelynek tapasztalatait aztán majd jóval intenzívebben lehet kiterjeszteni a teljes – előbbieken bemutatott – programra, illetve hosszabb távon más szegregált társadalmi csoportokra.

A kérdésre tehát – hogy van-e megoldás – igen nehéz válaszolni. Az mindenesetre kiderült eddigi elemzéseimből, hogy a roma (és más, kisebbségben élő) társadalmi csoportok szegregált intézményekben történő oktatása nem járható út. Amennyiben viszont egységesen, a nyíregyházihoz hasonló módszerrel igyekszik hazánk megoldani a problémát, a program finomítására, illetve elkötelezett és szakképzett humán erőforrásra van szükség a folyamat eredményes levezetéséhez. A tervezet legfőbb előnye mindenképpen az aktualitása, illetve az, hogy a „korai kezdéssel”, az általános iskola szocializációs hatását kihasználva, hosszú távú eredmények érhetőek el. A nyíregyházi program eredményességéről sajnos dolgozatomban elkészülésekor még nem rendelkeztem számottevő adatokkal, ezt egy következő, kiegészítő kutatás témájának tervezem.

Összegzés

Tanulmányomban kísérletet tettem a magyar oktatási rendszer szelekciós hatásainak elemzésére, illetve arra, hogy az általános iskolai szegregáció egy konkrét esetén keresztül feltárjam a jelenség lehetséges kimeneteit. A szakirodalom feldolgozása és az általam készített interjúk elemzése alapján meg kell állapítanom, hogy az oktatási rendszernek a már Bourdieu által megállapított egyenlőtlenségreprodukciós szerepe nemcsak megmaradt, de fel is erősödött, és mind horizontálisan, mind vertikálisan egyre összetettebbé vált.

Az általános iskolai szinten tapasztalható minőségi elkülönülés – és esetenként a szülők általi tudatos kiválasztódás – már a szabad intézményválasztás lehetőségeinek kihasználásával elkezdődik; azzal, hogy élnek-e az első osztályba lépő gyermekek szülei ezzel a lehetőséggel. Vizsgálatom ugyanis azt támasztja alá, hogy a legalacsonyabb társadalmi státusú családok egyike sem próbálja a szabad iskolaválasztás lehetőségével élve növelni gyermeke későbbi mobilitási esélyeit, mivel ezt sem anyagi, sem kulturális tőkénk nem teszi lehetővé. Ennek megfelelően esetükben nem beszélhetünk iskolaválasztási döntésről sem, mivel nem kezdik el gyermekeik oktatási és munkaerő-piaci pályájának megalapozását az általános iskolában, és nem használják fel – valamint nem tekintik – az iskolát szelekciós eszköznek: egyszerűen csak belesodrónak az egyik intézményből (az óvodából) a másikba (a körzeti iskolába). Ez az oksági lánc a társadalmi ranglétrán felfelé haladva folyamatosan változik. A legmagasabb társadalmi pozícióval bíró szülők ugyanis – igaz, hogy a lakóhelyükhöz viszonylag közel található intézmények közül – igyekeznek a legjobb színvonalú, szellemi tőkét biztosító tagozattal rendelkező általános iskolát választani gyermekeiknek. Ettől az oktatási állomástól kezdődően pedig már csak tovább differenciálódnak a különböző továbbtanulási pályavonalak, melyek az alapfokú oktatásban elfoglalt pozíciókra épülnek.

A már az oktatás alapfokú lépcsőjén jelentkező szelekció és szegregáció problémakörré tehát napjainkra igen összetetté vált – és ez a tendencia fokozódni látszik. Egyre nehezebb megoldást találni az esélyegyenlőség megteremtésének lehetőségére az oktatás színterén és a munkaerőpiacon – így pedig a társadalmi pozíciók megszerzése terén. Nyilván az oktatási rendszer átszervezése lehetne az első lépés, de kérdés, hogyan. A szabad iskolaválasztás eltörlése sem tűnik megvalósítható lehetőségnek, mivel ez sem anyagilag, sem színvonalromlás nélkül nem engedhető meg, és nyilván a magasabb társadalmi pozícióban lévő szülők erős ellenkezését is kiváltaná. Az optimális és a társadalmi támogatást is elérő megoldás kidolgozásához jóval szélesebb körű és mélyebb kutatásokra van szükség.

Jegyzet

(1) Andor Mihály (1998; 1999) nyomán egy adott család társadalmi státusa, pozíciója alatt a továbbiakban az apa – leggyakrabban a főkereső – meghatározó adatait értem, ugyanis szerinte az anya iskolai végzettsége és társadalmi hierarchiában elfoglalt helye nem befolyásolja az alapvető tendenciákat, legfeljebb finomítja az adatokat.

(2) Pontosabban két ilyen szegregált övezet tartozik a városhoz, melyek közül a Huszár-telep a nagyobb kiterjedésű.

(3) Itt tartom fontosnak megjegyezni, hogy az előző fejezetben részletesen tárgyalt empiriának a mintájába került két önkormányzati iskola egyike sem tartozott bele abba a 6 alapfokú intézménybe, melyekbe roma diákok kerültek a 13. számú általános iskola bezárása után.

(4) A roma populációban átlagos legmagasabb iskolai végzettséghez viszonyítva.

Irodalom

- 11/1994. (VI. 8.) MKM-rendelet: a nevelési-oktatási intézmények működéséről. 2009.03.22-i megtekintés, <http://net.jogtar.hu/jr/gen/getdoc.cgi?docid=99400011.mkm>
- Andorka Rudolf (2002): *Bevezetés a szociológiába*. Osiris Kiadó, Budapest.
- Andor Mihály (2002): Diplomás szülők gyermekei. *Educatio*, 2. 191–210.
- Andor Mihály (1999): Iskolákon át vezető út. *Új Pedagógiai Szemle*, 10. 3–18.
- Andor Mihály (1998): Az iskolaválasztás társadalmi meghatározottsága. *Iskolakultúra*, 8. 14–28.
- Andor Mihály és Liskó Ilona (2000): *Iskolaválasztás és mobilitás*. Iskolakultúra Kiadó, Budapest.
- Berényi Eszter, Berkovits Balázs és Erőss Gábor (2005): Iskolaválasztás az óvodában. A korai szelekció gyakorlata. *Educatio*, 4.
- Bourdieu, Pierre (1978): *A társadalmi egyenlőtlenségek újratermelődése*. Gondolat Kiadó, Budapest.
- Cigány Kisebbségi Önkormányzat 10/2007. (IV. 13.) számú határozata: a 13. számú általános iskoláról.
- Ferge Zsuzsa (1976): *Az iskolarendszer és az iskolai tudás társadalmi meghatározottsága*. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- Gaszó Ferenc (1976): *Iskolarendszer és társadalmi mobilitás*. Kossuth Kiadó, Budapest.
- Gaszó Ferenc (1988): *Megújuló egyenlőtlenségek. Társadalom, iskola, ifjúság*. Kossuth Kiadó, Budapest.
- Kertesi Gábor és Kézdi Gábor (2005): Általános iskolai szegregáció – okok és következmények. In Kertesi Gábor (szerk.): *A társadalom peremén. Romák a munkaerőpiacon és az iskolában*. Osiris Kiadó, Budapest. 313–376.
- Ladányi János és Csanádi Gábor (1983): *Szelekció az általános iskolában*. Magvető Kiadó, Budapest.
- Lannert Judit (2004): *Pályaválasztási aspirációk*. Ph.D.-dolgozat.
- Ligeti György és Márton Izabella (2003): A szülők és az iskola. *Új Pedagógiai Szemle*, 4. 3–10.
- Nagy Ildikó (2001): A családfő intézménye – nemi szerepek a családban. In *Szerepváltások: jelentés a nők és férfiak helyzetéről*. TÁRKI, Budapest.
- Nyíregyháza Megyei Jogú Város Közgyűlésének 13/2007. (IV. 03.) számú határozata: a 13. számú általános iskola megszüntetéséről.*
- Nyíregyháza Megyei Jogú Város Közgyűlésének 83/2007. (IV. 23.) számú határozata: egyes nevelési-oktatási intézmények átszervezéséről.*
- Sági Matild (2003): Az iskolaválasztás oksági modellje a racionális cselekvés-elmélet alapján. In Lannert Judit (szerk.): *Hogyan tovább? Pályaválasztási elképzelések Magyarországon*. OKI, Budapest.
- Szalacsy Bettina (2003): *A magyarországi romák helyzete*. 2009. 03. 22-i megtekintés, <http://www.meh.hu/tevekenyseg/hatteranyagok/hatter20030630.html>
- Target Group Index Magyarország* (é. n.). 2008.09.01-jei megtekintés, www.tgi.hu/stat.html

Kik a nyelvi előkészítő képzés nyertesei?

A rendszerváltást követően, a társadalmi és a gazdasági igények hatására, a közoktatás egyik leglendületesebben fejlődő területe az idegen nyelv tanítása volt. A '90-es évek erőltetett és felemás modernizációja révén rohamosan nőtt a nyelvtanulók száma, és gyors változás történt az oktatott nyelvek szerkezetében is (Imre, 2007). E változások eredményeit azonban kritikusan kell kezelnünk, mivel másfél évtizeddel a rendszerváltás után a magyar társadalom kevesebb mint fele beszélt valamilyen idegen nyelven. Ez az adat európai szinten is a hátsó sorokba sorolja hazánkat, és csak olyan országok vannak mögöttünk, mint Írország vagy Nagy-Britannia, ahol az emberek születésüktől fogva beszélnek egy világnyelven (Europeans and their languages, 2006).

Nyelvtudás és esélyegyenlőség

Felismerve, hogy további változásra van szükség, az oktatási tárca az ezredfordulót követően kiemelt ágazatként kezelte a nyelvtanulást. A minisztérium nyelvvoktatási stratégiája, a Világ – Nyelv program, 10 alprogrammal indult 2003-ban. „Célja, hogy elősegítse hazánk felzárkózását az idegen nyelveket beszélő európai országok sorába, vagyis minden, az iskolapadot elhagyó fiatal rendelkezzen legalább egy idegen nyelv középszintű és egy másik nyelv alapszintű ismeretével, legyen képes nyelvtudását fenntartani, továbbfejleszteni és más idegen nyelveken is megtanulni. A Világ – Nyelv program a nyelvvoktatás hiányosságainak felszámolását és problémáinak megoldását hivatott elősegíteni.” (1)

A program egyik jelentős újítása a nyelvi előkészítő évfolyamok bevezetése volt. 2004-től minden középiskola indíthatott előkészítő (kilencedik) évfolyamon egy-egy olyan osztályt, amelyben a nyelvi képzés kiemelt szerephez jutott. A nyelvi előkészítő évfolyam (NYEK) célja, hogy a tanuló tanulmányai végén emelt szintű nyelvi érettségit tehessen, valamint kialakuljon az idegen nyelv tanulásával kapcsolatos kedvező motivációja, és képessé váljon az önálló nyelvtanulásra, ismereteinek továbbfejlesztésére. A nyelvi előkészítőn tanulók középiskolai képzése 5 évre módosult.

A nyelvtudás fejlesztése mellett az esélyegyenlőség biztosítása is szerepet kapott a programban, hogy a középiskolások minél szélesebb köre részesülhessen intenzív nyelvi képzésben. Mivel azonban a nyelvi előkészítő képzés csak érettségit adó képzésekben indulhatott, ez már eleve kizárta a középiskolások egy rétegét, a szakiskolai tanulókat, akik számára normál iskolai körülmények között is eleve kisebb a hozzáférés esélye. Nemcsak azért, mert kevesebb a nyelvi órák száma, hanem azért is, mert körükben vannak a legtöbben azok a tanulók, akiket már az általános iskolában és később a szakiskolában is felmentettek a nyelvtanulás alól (Vágó, 2007). Ha hitel adunk az Eurobarometer felmérésének (2006), amely szerint az Európai Unióban az egyének kétharmada az iskolai oktatás során sajátította el nyelvtudását, akkor a szakiskolai fiatalok egy része valószínűleg – az anyanyelvén kívül – sohasem fog semmilyen nyelven kommunikálni.

A kutatás ismertetése

2007-ben az Oktatásért Közalapítvány támogatásával kutatást végeztünk a nyelvi előkészítő képzést folytató iskolák körében (Fehérvári, 2008). Kutatásunk arra keresett választ, hogy a hátrányos helyzetű tanulók számára van-e esély arra, hogy bekerüljenek ebbe a képzésbe. A képzés indításakor, 2004-ben 407 iskola csaknem 12 ezer diákja kezdte meg tanulmányait a nyelvi előkészítő évfolyamon. Az iskolák pályázati úton kerültek kiválasztásra. A nyelvi előkészítő program tanulói a középiskolai normatív támogatás mellett kiegészítő támogatásra is jogosultak. (2) A program első éve hozzávetőleg 5 milliárd forintba került. Az Oktatási Minisztérium nyilvántartása szerint 2005-ben tovább bővült az iskolák száma, összesen 431 intézményben indult nyelvi előkészítő évfolyam. Ezek közül a kutatás során 200 iskolát kerestünk meg. A mintaválasztásnál figyelembe vettük az iskolák régiók, településtípusok és képzési programok szerinti megoszlását. Az iskolákban kérdőíves és interjú adatfelvétel történt az iskolaigazgatókkal, emellett szintén kérdőívet töltöttek ki a nyelvi előkészítő program tanulói, illetve az iskola más, jellemző képzési programjába járó tanulók. (3) A kontrollcsoportos lekerdezés lehetővé teszi, hogy elemezzük az iskolák tanulói összetételét, megvizsgáljuk, milyen különbségek vannak a hagyományos és a nyelvi előkészítőn tanuló diákok családi és társadalmi háttere között.

A kutatás elemezte, mely iskolák kapcsolódtak be a nyelvi előkészítő képzésbe, milyen jellegzetességgel bírnak, milyen képzési és szakmai profillal rendelkeznek. Az országos adatokkal összehasonlítva, a nyelvi előkészítői iskolái körében jóval nagyobb a magasabb presztízsű képzési programokat (hat- és nyolcosztályos gimnáziumi képzés) oktató iskolák aránya. Habár a nyelvi előkészítő program iskoláinak több mint fele a szakképzésben is érdekelt, a nyelvi előkészítő évfolyamok többsége mégis gimnáziumi képzésben tanul, vagyis a vegyes profilú intézmények inkább a magasabb presztízsű gimnáziumi képzésben indították a nyelvi képzést. A szakképző intézményeket vizsgálva pedig azt tapasztaljuk, hogy főként a fehérgalléros, elit szakmákat – például közgazdasági, idegenforgalmi – oktató iskolák kapcsolódtak be a nyelvi előkészítő képzésbe. Összességében a nyelvi előkészítő iskolák alig 15 százaléka tartozik az alacsonyabb presztízsű – főként ipari szakmákat oktató – iskolák közé. Ez a megoszlás már előrevetíti az iskolák tanulói összetételét is.

A nyelvi előkészítő képzést folytató iskolákba általában nem könnyű bejutni. Ha a tanuló nem a nyelvi képzést választja, az egyéb programokra is háromszoros a túljelentkezés, a nyelvi előkészítő képzésre pedig még ennél is magasabb. Az iskolánkénti adatok a nyelvi előkészítő esetében igen nagy szórást mutatnak. Míg az iskola egészében 1- és 8-szoros túljelentkezés között szórnak az adatok, addig a nyelvi előkészítők között 17-szeres túljelentkezés is elfordult.

Az iskolák többsége azért is preferálta a képzés beindítását, mert stabilizálni, növelni akarta tanulólétszámát. Ez a várakozás beigazolódtott, az elmúlt 3 évben folyamatosan emelkedett a jelentkezők létszáma a nyelvi előkészítő képzésben is, és az iskolák más képzési programjaiban is. Amíg azonban az iskolák egészében nem változott a felvettek átlagos létszáma, addig a nyelvi előkészítőn folyamatos a létszámemelkedés, és egyre nagyobb létszámúak az osztályok.

Szolgáltatásaik alapján az iskolák között nincs szignifikáns különbség a túljelentkezés mértékében, viszont az egyes iskolákon belül nagyok az eltérések. Ahol hat- és nyolcosztályos képzés vagy két tanítási nyelvű vagy elit szakközépiskolai képzés is folyik, ott bár nagyobb a túljelentkezés a nyelvi előkészítő évfolyamra, mint az iskola többi képzési programjára, de a különbség kicsi. Tehát elég sok a jelentkező az iskola valamennyi szolgáltatására. A két legalacsonyabb presztízsű iskolatípus esetében azonban más a helyzet. A csak hagyományos gimnáziumi képzést nyújtó intézményekben jóval magasabb a túljelentkezés a nyelvi előkészítő évfolyamon, mint az általános képzésben. A nem elit szakmákat oktató szakközépiskolák esetében pedig éppen fordított a helyzet, nincs

elegendő jelentkező, tehát kisebb a válogatási lehetőség a nyelvi programon, mint a hagyományos képzésben. Éppen a legalacsonyabb presztízsű iskoláknak vannak gondjaik a nyelvi képzés indításával, náluk a legnehezebb feltölteni a létszámokat.

A nagymértékű túljelentkezésre hivatkozva az iskolák többféle szelekciót is alkalmaznak, azonban a felvételi eljárás iskolánként vegyes képet mutat. Az intézmények háromnegyedében az iskola más programjaiban és a nyelvi előkészítő képzésben is alkalmaznak felvételi eljárást. A felvételiztető iskolák 83 százalékában a központi írásbeli teszt a szelekció alapja. Emellett az iskolák egynegyedében szóbeli felvételi is van. A többség azonban a központi írásbeli mellett már csak elbeszélget a jelentkezőkkel (az iskolák fele). A nyelvi előkészítő képzésben is hasonló arányokat mutatnak az iskolákban alkalmazott felvételi eljárások. Az egyes nyelvi osztályok között abban mutatkozik különbség, hogy milyen szintről indul a képzés. Ahol nem alapfokon kezdik az oktatást, ott szintfelmérő vizsgákat tartanak annak érdekében, hogy minél hasonlóbb előképzettségű tanulókat tudjanak felvenni. Vagyis ezek az iskolák kettős szelekciót alkalmaznak, a hagyományos felvételi mellett még idegen nyelvből is felvételizniük kell a diákoknak.

A felvételi eljárást és annak részeit leginkább az iskola képzési profilja határozza meg. A gimnáziumi képzésben nagyobb arányban alkalmaznak felvételit, mint a szakképzésben, és míg a gimnáziumban a felvételi eljárás leginkább tudásfelmérést jelent – írásbeli és szóbeli vizsgáztatást –, addig a szakképzésben a beszélgetés sokkal elterjedtebb módszer. Vannak azonban olyan iskolák is, ahol nincs túljelentkezés. Főként az alacsonyabb presztízsű szakmákat oktató (például gépipari, vegyipari) szakközépiskolák küzdenek jelentkezőhiánnyal, így itt fel sem merül a felvételi. Van, ahol az általános iskolai jegyek alapján rangsorolnak, és van, ahol minden jelentkezőt felvesznek.

A kutatás azt is megvizsgálta, hogy milyen hatással van a szelekció a tanulói összetételre. Az Oktatási Minisztérium adatai alapján 2007-ben a középfokú oktatásban (gimnázium, szakközépiskola, szakiskola együttesen) átlagosan 13,7 százalék volt a hátrányos helyzetűek és 3,8 százalék a veszélyeztetett tanulók aránya (*Oktatási Évkönyv*, 2007). A nyelvi előkészítő programban részt vevő iskolák körében ennél valamivel magasabb (15 százalék) a hátrányos helyzetű tanulók aránya, a veszélyeztetett tanulóké (2,9 százalék) pedig valamivel alacsonyabb. Képzési típusonként viszont jelentősek a különbségek. Az országos adatok azt mutatják, hogy közel 2-szeres a különbség a gimnáziumi és a szakközépiskolai tanulók között, és ugyanez érvényes a szakközépiskolai és a szakiskolai tanulóira is. Vagyis a gimnáziumi tanulókhöz képest a szakiskolások körében már 4-szer több a hátrányos helyzetűek és a veszélyeztetettek aránya.

A nyelvi előkészítő évfolyamot indító gimnáziumok esetében magasabb a hátrányos helyzetű tanulók aránya, mint az országos átlag, ebből adódik, hogy a képzési profilok között nincs olyan nagy különbség, mint országosan. Viszont itt is jellemző, hogy a gimnáziumi képzésben alacsonyabb a hátrányos helyzetű tanulók aránya, mint a szakközépiskolákban. A veszélyeztetett tanulók esetében más a helyzet: a gimnáziumokban hasonló az arányuk, mint az országos átlag, a szakközépiskolákban pedig magasabb, így a két képzési típus között már számottevő a különbség.

1. táblázat. A tanulói összetétel változása az elmúlt 3 évben képzési típusonként (átlagos arány %-ban)

Az iskolák jellemzői	Gimnázium		Szakközépiskola		Esetszám
	szociálisan hátrányos helyzetű	veszélyeztetett	szociálisan hátrányos helyzetű	veszélyeztetett	
2004/2005	13,7	1,3	15,0	3,2	107
2005/2006	13,4	1,4	15,7	3,9	110
2006/2007	13,8	2,0	16,6	3,9	112
Országos adat	6,0	1,9	11,4	3,2	

Forrás: NYEK, Igazgatói kérdőív, 2007.

A nyelvi előkészítő évfolyamon még ennél is nagyobbak az eltérések. Különösen a veszélyeztetett tanulók aránya mutat látványos különbséget. Mindkét képzési típus jobban szelektál a nyelvi előkészítő osztályban, mint az iskola más osztályaiban. Viszont a gimnáziumi képzésben a szelekció eredményeként feleakkora arányban kerülnek be rosszabb családi helyzetű gyerekek, mint az iskola más osztályaiba. A szakközépiskolai képzésben nincs ekkora eltérés a nyelvi és a többi osztály között.

2. táblázat. A tanulói összetétel változása az elmúlt 3 évben képzési típusonként a nyelvi előkészítő évfolyamon (átlagos arány %-ban)

Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet	Gimnázium		Szakközépiskola		Esetszám
	szociálisan hátrányos helyzetű	veszélyeztetett	szociálisan hátrányos helyzetű	veszélyeztetett	
2004/2005	8,6	0,3	10,5	4,4	103
2005/2006	9,7	0,7	12,3	3,9	105
2006/2007	7,2	0,8	16,7	3,9	106

Forrás: NYEK, Igazgatói kérdőív, 2007.

Intézményi szolgáltatások szerint csak a veszélyeztetett tanulók aránya mutat szignifikáns eltérést. A szerkezetváltó képzésbe gyakorlatilag nem kerül be veszélyeztetett tanuló, de a hagyományos gimnáziumokban is kisebb az arányuk, mint az elit szakközépiskolákban. Az alacsonyabb presztízsű szakmákat oktató iskolákba kerül be a legtöbb veszélyeztetett tanuló. A nyelvi előkészítő évfolyamon feleakkora a veszélyeztetett tanulók aránya, mint az iskola többi képzési programjában, viszont azt is megfigyelhetjük, hogy a négyosztályos gimnáziumok és az elit szakközépiskolák erőteljesebb szelekciót érvényesítenek, mint mások. Gyakorlatilag ezekben az iskolatípusokban nincs esély arra, hogy veszélyeztetett tanuló is bekerüljön a nyelvi képzésre. A veszélyeztetett tanulók csak a nem elit szakközépiskolák nyelvi előkészítő évfolyamaira kerülhetnek be.

3. táblázat. Veszélyeztetett tanulók aránya az iskola szolgáltatásai szerint 2004-ben

Típus	Veszélyeztetett tanulók aránya az iskola egészében	Veszélyeztetett tanulók aránya a NYEK-en	Esetszám
Hat- vagy nyolcosztályos gimnázium	0,9	0,4	31
Nyelvi képzés (tagozat vagy két tanítási nyelvű)	2,4	1,8	33
Hagyományos gimnázium	2,8	0,0	5
Elit szakmákat tanító szakközépiskola	3,3	0,8	19
Nem elit szakmákat oktató szakközépiskola	4,4	3,3	14
Átlag	2,5	1,3	102

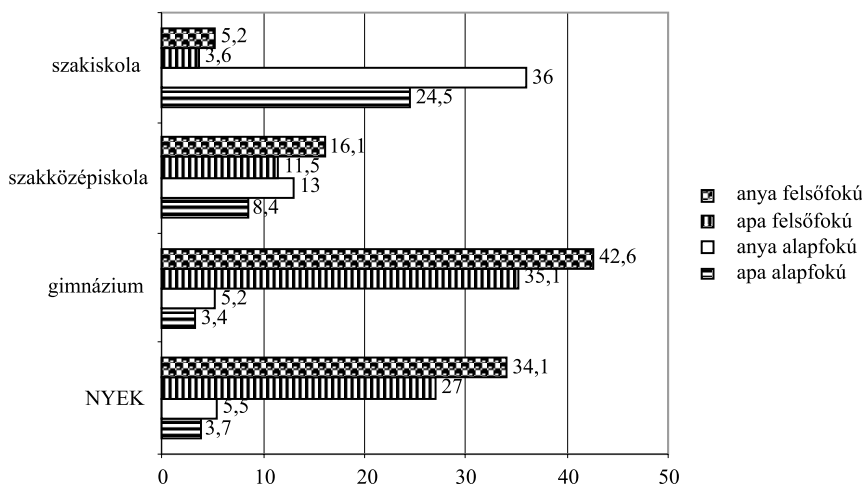
Forrás: NYEK, Igazgatói kérdőív, 2007.

Tanulmányunk első részében röviden bemutattuk a nyelvi előkészítő képzést bevezető iskolákat és tanulói összetételüket, melyből kiderült, hogy a nyelvi előkészítő képzésben igen erős szelekció érvényesül. Láthattuk, hogy a nyelvi előkészítő évfolyamot bevezető iskolákban a nyelvi évfolyamok az iskolák elit osztályait képezik, ahová gondos válogatás eredményeképp alig kerül be hátrányos helyzetű tanuló. Elemzésünket tágítva most azt vizsgáljuk meg, hogy a nyelvi előkészítőkre járó tanulók családi hátterük alapján hol helyezhetők el a többi középiskolás között.

Vizsgálatunkkal egy időben (2007-ben) készült egy másik felmérés is, amely a középiskolák teljes vertikumát érintette. Így arra is lehetőségünk van, hogy a NYEK-tanulók

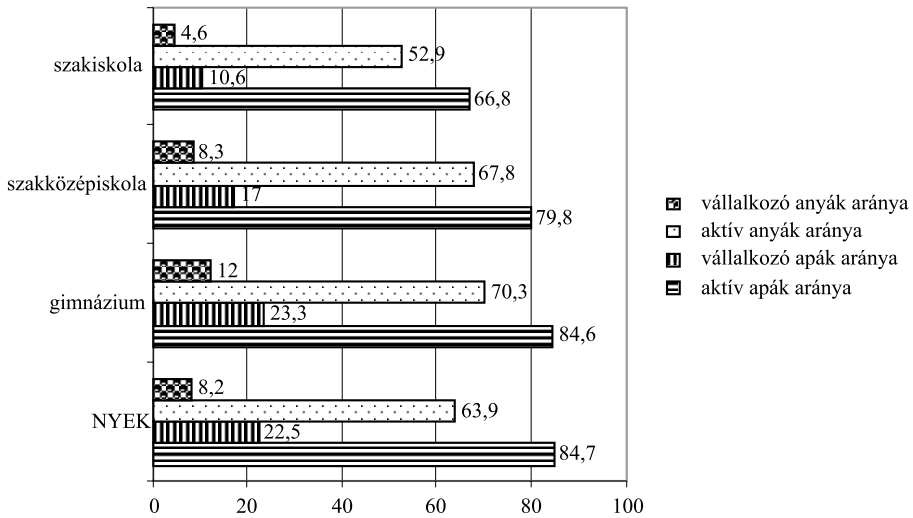
jellemzőit, tanulmányi eredményeiket, családi háttérüket összehasonlítsuk a többi középiskolás jellemzőivel. Az Oktatókutató és Fejlesztő Intézet munkatársa, Neuwirt Gábor 2007 őszén kilencedikesek körében végzett kérdőíves adatfelvételt. A vizsgálatban valamennyi középiskola és középiskolás részt vett, a válaszadás önkéntes volt. Összesen 3776 kilencedikes osztály 95 860 diákja vett részt a kutatásban. Az elemzés osztályszintű adatok alapján készült, és 5 összehasonlítási szempontot választottunk ki: (1) a szülők iskolázottsága, ezen belül is azt vizsgáltuk, hogy mekkora a középiskolások szülei körében a legalacsonyabb és a legmagasabb kategóriába tartozók aránya, vagyis az alacsony vagy az alatti, illetve a felsőfokú végzettségűek aránya; (2) a szülők foglalkozása, ezen belül azt vizsgáltuk, hogy mekkora az inaktívok aránya, illetve a vállalkozók aránya; (3) a tanuló lakóhelye, ezen belül a kistélepléseken élők aránya; (4) a nevelési segélyben részesülők aránya; (5) általános iskolai év végi tanulmányi átlag.

Az 1. ábra képzési típusok szerint hasonlítja össze a középiskolások szüleinek iskolázottságát. Számottevő a különbség az egyes képzések között: jól látható, hogy míg a gimnazisták szüleinek több mint harmada rendelkezik felsőfokú végzettséggel, és csak 3–5 százaléka tartozik a legalacsonyabbban iskolázottak közé, addig a szakiskolai tanulók szüleinél éppen fordítottak ezek az arányok, (az anyák körében) több mint egyharmaduk alacsonyban iskolázott, és csak 3–5 százalékuknak van felsőfokú diplomája. A szakközépiskolások szülei középen helyezkednek el, körükben csaknem hasonló mértékű az alacsonyban iskolázottak aránya, mint a felsőfokúaké. A nyelvi előkészítő évfolyamra járók szüleit vizsgálva azt tapasztaljuk, hogy a gimnazisták csoportjához hasonlóan: ugyan valamelyest kisebb a magasan képzettek aránya, de az alacsony végzettséggel rendelkezőké azonos a gimnazisták szüleinek.



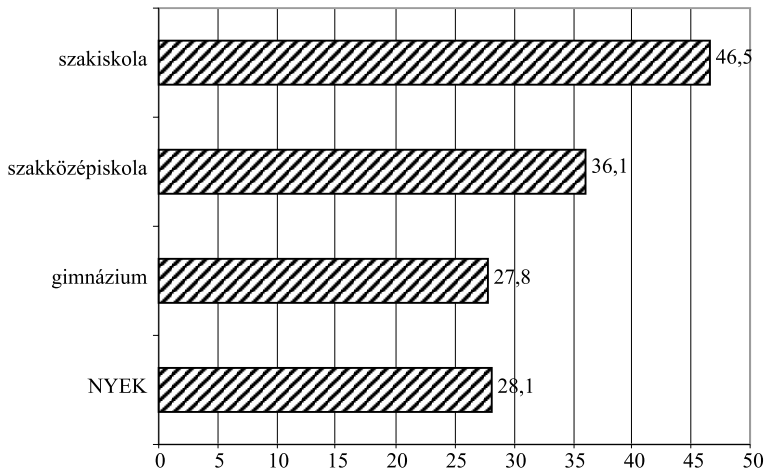
1. ábra. Szülők iskolázottsága

A 2. ábra képzési típusok szerint hasonlítja össze a középiskolások szüleinek aktivitását, illetve a vállalkozók arányát. A gimnazisták szüleinek körében a legkisebb az inaktívok és a legmagasabb a vállalkozók aránya. Ezzel szemben a szakiskolások szülei között van a legtöbb inaktív és a legkevesebb vállalkozó. A szakközépiskolások szülei ebben a mutatóban is köztes helyen állnak, bár az arányok sokkal inkább a gimnazisták szüleihez hasonlítanak, alig maradnak el azoktól. A nyelvi előkészítő évfolyamra járók szüleinek munkapiaci státusa – ahogyan az iskolázottsága is – a gimnazistákéhoz hasonló. Különbség csak az anyák aktivitásában mutatkozik: a gimnazista anyukákhoz képest a nyelvi előkészítő körében több az inaktív és kevesebb a vállalkozó.



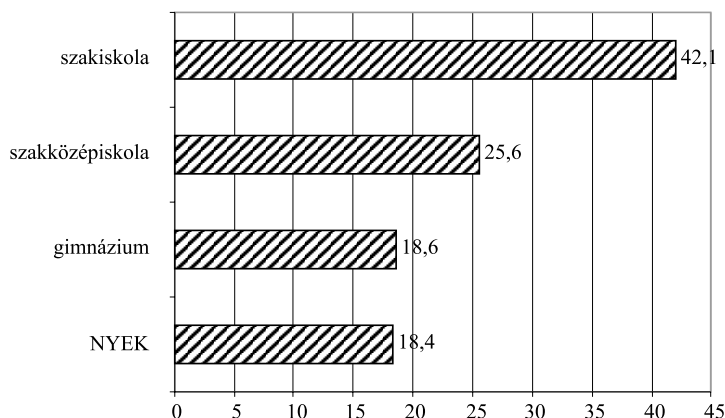
2. ábra. Szülők foglalkozása

A 3. ábra képzési típusok szerint hasonlítja össze a középiskolások lakóhelyét. Láthatjuk, hogy minél magasabb presztízsű képzésre jár a tanuló, annál kevesebb a kistelepülésen lakók aránya. Míg a szakiskolások csaknem fele él 5000 lakos alatti községekben, addig a gimnazisták 28 százaléka. A nyelvi előkészítő évfolyamra járóknál hasonlóan alakul ez az arány.



3. ábra. A tanulók lakóhelye (az 5000 fő alatti települések aránya)

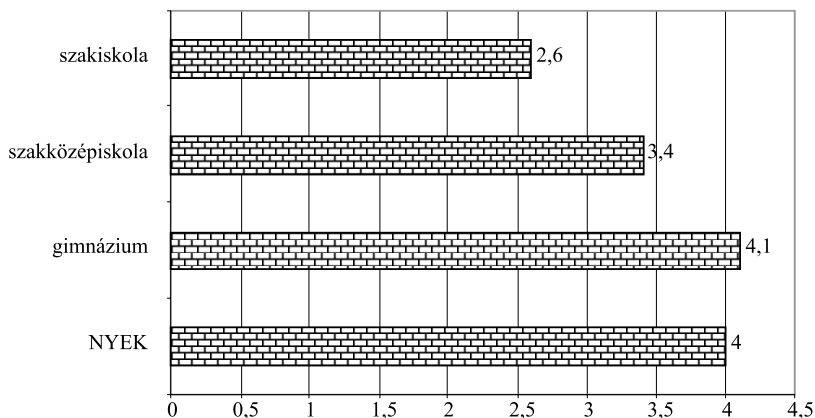
A 4. ábra képzési típusok szerint hasonlítja össze a nevelési segélyben részesülők arányát, amely a tanuló hátrányos családi helyzetére utal. Minél magasabb presztízsű képzésre jár a tanuló, annál alacsonyabb ez az arány. Míg a szakiskolások családjának 42 százaléka részesül nevelési segélyben, addig a gimnazisták csak feleakkora arányban. A szakközépiskolások itt is köztes helyet foglalnak el, de csakúgy mint a többi mutatóban is, adataik közelebb állnak a gimnazistákéhoz, mint a szakiskolásokéhoz. A nyelvi előkészítő évfolyamra járók ebben is a gimnazisták csoportjához hasonlíthatnak, adataik szinte megegyeznek.



4. ábra. Nevelési segélyben részesülők aránya

Szintén a tanuló hátrányos helyzetére utal, ha egyik szülőjét elvesztette. Az elhunyt szülők arányát tekintve ugyanazt a sorrendet kapjuk, mint a nevelési segély esetében is. A szakiskolai tanulók csaknem 7 százaléka vesztette el valamelyik szülőjét, a gimnazisták és nyelvi előkészítő évfolyamra járók körében kevesebb mint fele ez az arány (3-3 százalék). A szakközépiskolások itt is köztes helyen állnak, de adataik inkább a gimnazistákhoz állnak közelebb (4 százalék).

A nyelvi előkészítő osztályokba járók nemcsak családi hátterük, hanem tanulmányi eredményük alapján is a gimnazistákhoz hasonlítanak. A 8. év végi általános iskolai átlagokat tekintve azt tapasztaljuk, hogy a nyelvi képzésben részt vevők átlaga gimnazista társaikéhoz hasonló, a szakközépiskolában továbbtanulók jegyei hat tizeddel, míg a szakiskolákban tanulóké 1,4-del rosszabbak.



5. ábra. Általános iskolai tanulmányi átlaga 8. év végén

Az osztályzat nem feltétlenül a tárgyi tudás milyenségét mutatja. Korábbi kutatások (Csapó, 2008) bizonyították, hogy az osztályzatok és az adott tárgyból írott tesztek eredményei nem feltétlenül mutatnak szoros összefüggést; különösen igaz ez a humán tárgyak esetében. Csapó szerint a tanárok értékelését szubjektív, tananyagtól független okok befolyásolják. Már évtizedekkel ezelőtt szembesülhettünk azzal is, hogy a pedagógusok értékelését a szülői háttér, a szülő iskolázottsága is befolyásolja. Adataink is ezt erősítik meg.

Minél magasabb a szülő iskolázottsága, annál valószínűbb, hogy gyermekük jobb tanulmányi átlaggal rendelkezik. Míg egyes kutatások azt mutatták ki, hogy a szülők közül egyik sem befolyásolja erősebben vagy gyengébben gyermeke jegyeit (Csapó, 2002), addig vizsgálatunk adatai szerint a két szülő közül az anya végzettsége nagyobb befolyással bír, mint az apáé (a korrelációs együttható az apa esetében ,672, míg az anyánál ,725).

Összegzés

2004-ben, a Világ – Nyelv program részeként elindult a nyelvi előkészítő képzés. A nyelvi előkészítő évfolyam célja a magas fokú nyelvtudás és az önálló nyelvtanulás képességének megszerzése mellett az esélyegyenlőség biztosítása is volt, az, hogy a középiskolások minél szélesebb köre részesülhessen intenzív nyelvi képzésben. A tanulmány azt vizsgálta, hogy mennyire teljesült ez az elvárás. Két országos kutatás eredményei alapján mutatta be a nyelvi előkészítő képzésben részt vevők jellemzőit.

A nyelvi előkészítő képzést indító iskolák körében végzett vizsgálat arra az eredményre vezetett, hogy körükben az országos átlaghoz képest nagyobb a magasabb presztízszű képzéseket folytató iskolák aránya. Tanulói összetételük alapján a hátrányos helyzetű és a veszélyeztetett tanulók aránya nem különbözik az országos átlagtól, de a nyelvi előkészítő évfolyamokon – az erős szelekció révén – jóval alacsonyabb a rosszabb családi körülményekkel rendelkezők aránya az iskola többi tanulójaéhoz képest.

Egy szintén 2007-ben zajló másik vizsgálat arra adott lehetőséget, hogy ne csak a nyelvi képzést indító iskolákat vizsgáljuk, hanem a többi középiskolát is. Néhány mutatón keresztül azt elemeztük, hogy vajon a nyelvi előkészítő évfolyamokon tanulók hol helyezhetők el a többi középiskolás között családi háttérük alapján. Azt tapasztaltuk, hogy a nyelvi képzésre járók minden tekintetben a legmagasabb presztízszű képzésbe járókhoz, vagyis a gimnazistákhoz hasonlíthatnak. A program tehát főként azon középszintű, értelmiségi szülők gyermekei számára adott lehetőséget intenzív nyelvi képzésre, akik az elit képzésekből (hat- és nyolcosztályos gimnázium, két tanítási nyelvű képzés) kiszorultak.

Jegyzet

(1) A Világ – Nyelv program pályázati felhívása, http://www.okm.gov.hu/main.php?folderID=710&cta_g=articlist&iid=1&articleID=1990

(2) A nemzetiségi, két tanítási nyelvű és nyelvi előkészítő évfolyam kiegészítő normatívája 2007-ben 71500Ft tanulónként.

(3) Összesen 1947 tanulói kérdőív készült el, ebből 993 nyelvi előkészítőn és 954 nem nyelvi előkészítőn tanuló töltötte ki kérdőívünket. Az igazgatói kérdőíveket kérdezőbiztosok kérdezték le, míg a diákkérdőívek kitöltési módja csoportos önkéntes lekérdezés volt, melyet kérdezőbiztosok koordináltak.

Irodalom

Csapó Benő (2008): A magyar iskolarendszer adaptációs problémái: a tudás minősége. In Fazekas Károly (szerk.): *Közoktatás, iskolai tudás és munkapiaci siker*. MTA Közgazdaságtudományi Intézet, Budapest. 113–131.

Csapó Benő (2002): Az iskolai tudás felszíni rétegei. Mít tükröznek az osztályzatok? In Csapó Benő (szerk.): *Az iskolai tudás*. (2. kiadás) Osiris Kiadó, Budapest. 45–90.

Europeans and their languages (2006). Special Eurobarometer. 243. http://ec.europa.eu/public_opinion/archives/eb/eb_243_en.pdf

Balázs Éva (2007): Stratégiától a kistérségi együttműködésekig. In *Fókuszban a nyelvtanulás*. Oktatókutatató és Fejlesztő Intézet.

Fehérvári Anikó (2008): Esélyegyenlőség a nyelvi előkészítő évfolyamokon. *Új Pedagógiai Szemle*, 3. sz.

Imre Anna (2007): Nyelvoktatás, nyelvtanulás, nyelvtudás a középfokú oktatásban. In *Fókuszban a nyelvtanulás*. Oktatókutatató és Fejlesztő Intézet.

Jelentés a magyar közoktatásról 2003 (2003). Országos Közoktatási Intézet, Budapest.

Liskó Ilona (2003): *A pedagógus-továbbképzés rendszere*. Kézirat. Felsőoktatási Kutatóintézet, Budapest.

Neuwirth Gábor (2006): *A középiskolai munka néhány mutatója 2006*. Országos Közoktatási Intézet.
 Nikolov Marianne (2007): A magyarországi nyelvoktatás-fejlesztési politika – nyelvoktatásunk a nemzetközi trendek tükrében. In *Fókuszban a nyelvtanulás*. Oktatókutató és Fejlesztő Intézet.
 Nikolov Marianne – Ottó István (2006): A nyelvi előkészítő évfolyam. *Iskolakultúra*, 5. 49–67.
Oktatási Évkönyv (2007). Oktatási és Kulturális Minisztérium.

Öveges Enikő (2006): A nyelvi előkészítő évfolyam szerepe az esélyteremtésben. Előadás az OKM 2006. X. 14-i konferenciáján.
 Vágó Irén (2003): Az oktatás tartalma. In *Jelentés a közoktatásról 2003*. Oktatókutató Intézet, Budapest.
 Vágó Irén (2007): Nyelvtanulási utak Magyarországon. In *Fókuszban a nyelvtanulás*. Oktatókutató és Fejlesztő Intézet.



A Gondolat Kiadó könyveiből

A tanár szerepe a diákok idegen nyelvi motivációjának alakításában

Az elmúlt évtizedekben számos kutatás látott napvilágot az idegen nyelvi motiváció területén (Dörnyei, 2005), mégis még mindig igen kevés információ áll rendelkezésre arról, hogy pontosan milyen szerepet is játszik a nyelvtanár a diákok motivált tanulási viselkedésének alakításában. A kutatók vizsgálták már a különböző, hatásosnak vélt motivációs stratégiákat (Dörnyei és Csizér, 1998; Cheng és Dörnyei, 2007), és születtek ötletek a motivációt elősegítő környezet kialakítására is, hiszen már Dörnyei (2001) megkísérelte részletesen kidolgozni azt a motivációs rendszert, amely leírja a motiváló környezet megteremtésének és fenntartásának, a tanulók ösztönzésének technikáit. Guilloteaux és Dörnyei (2008) ezen motivációs stratégiák vizsgálatakor arra a következtetésre jut, hogy valóban számít, hogyan motiválja a tanár a diákokat, hiszen kimutatják, hogy a tanítási gyakorlatban végrehajtott legapróbb változtatások is befolyásolhatják a tanulók viselkedését.

Annak ellenére, hogy a kutatók igyekeztek rávilágítani arra, hogy a tanár kulcsfontosságú szerepet játszik a diákok motiválásában, nem találni olyan tanulmányt, amely a tanulók szemszögéből fókuszálna a tanárra és tevékenységeinek hatására. Ezért jelen cikkünkben arra teszünk kísérletet, hogy feltérképezzük a tanárok szerepének alakulását a tanulók véleményének szemszögéből, és azt vizsgáljuk, hogy a tanárokhöz kapcsolódó motivációs tényezők hogyan befolyásolják a diákok motivált tanulási viselkedését.

A kutatás elméleti háttérének leírása

Az idegen nyelvi motiváció vizsgálatára számos megközelítés létezik, a kutatások legnagyobb része azonban a szociálpszichológiai körbe sorolható (Gardner, 1985, 2006). A paradigma középpontjában az az elmélet áll, miszerint a tanulók nyelvtanulásra fordított energiáját befolyásolhatják a nyelvhez, annak beszélőjéhez és kultúrájához kötődő attitűdök. A kérdés természetesen az, hogy a különböző nyelvtanulási környezetekben (például célnyelvi országban történő nyelvtanulás vagy idegen nyelvi környezet) mely beállítódásnak milyen szerepe lehet. Mivel Magyarországon a diákok jellemzően idegen nyelvi környezetben tanulják az angol nyelvet, jelen kutatásunkat egy olyan elméletre alapoztuk, amely jól alkalmazható különböző nyelvtanulási környezetekben. Cikkünkben éppen ezért három tényező kapcsolatát vizsgáljuk, amelyek a következők: 1. Dörnyei (2005) motivációs érendszer-elmélete. 2. A tanár szerepének feltárása (Dörnyei, 2001; Dörnyei és Csizér, 1998). 3. A szülői szerep vizsgálata (Kormos és Csizér, 2005). Ez utóbbi tényezőt azért tartottuk fontosnak bevonnai a vizsgálatba, hogy a tanári szerephez képest összehasonlító eredményeket kapjunk.

A kutatásban mértük Dörnyei idegen nyelvi motivációs érendszer-elméletének tényezőit (Csizér és Dörnyei, 2005; Dörnyei, 2005; Higgins, 1987), amelyek szerint a mai globalizált világban a nyelvtanulás célja, különösen az angol nyelv esetében, hogy a tanuló egy olyan kozmopolita világpolgárrá váljon, aki meg tudja értetni magát az idegen nyelven más, többnyire szintén idegen nyelvi beszélőkkel. A motivációs énelmélet legfontosabb tétele, hogy az idegen nyelvi motiváció három komponensből áll: az ideális idegen nyelvi énből, amely azt a vágyat fejezi ki, hogy az illető egy kompetens idegen nyelvi beszélővé váljon, a szükséges idegen nyelvi énből, amely a környezet hatására létrejövő idegennyelv-tanulással kapcsolatos ösztönző erőket tartalmazza, és az idegennyelv-tanulási élményekből, amelyek a tanulás során gyűjtött benyomásokat, véleményeket foglalják össze. Ezek a tényezők alakítják a diákok motivált tanulási viselkedését (Dörnyei és Ushioda, 2009), amely hatással lesz teljesítményükre és nyelvtanulási sikerreikre (Dörnyei, 2001).

A tanári szerep feltárásakor 3 dimenziót tartottunk fontosnak vizsgálni. Először kidolgoztunk egy tényezőt, amely a diákok tanárokkal kapcsolatos attitűdjeit mérte, mert korábbi motivációs elméletekre alapozva (Dörnyei, 1994, 2001) feltételeztük, hogy a tanárokkal kapcsolatos pozitív diákattitűdök a motivációra is pozitív hatással lesznek. Másodsorban, szintén elméleti megfontolásokra alapozva (Guilloteaux és Dörnyei, 2008), szükségesnek tartottuk egy olyan tényező mérését, amely a tanár vezető szerepéhez kapcsolódó tényeket vizsgálja. Harmadsorban pedig a tanár motiváló hatását (Dörnyei és Csizér, 1998; Cheng és Dörnyei, 2007; Dörnyei, 2007) kíséreltük meg mérhetővé tenni. A kérdéseinket Dörnyei és Csizér (1998) 200 angoltanár bevonásával készített tanulmányára alapoztuk, amely összefoglalta azokat a legfontosabb stratégiákat, amelyekkel a tanárok motiválhatják a diákokat. Ezek között élenjár a tanár által képviselt személyes példamutatás, a nyugodt, kellemes atmoszféra, a feladatok megfelelő bemutatása, a jó tanár-diák kapcsolat és a tanulók magabiztosságának megerősítése.

A szülő támogató szerepének vizsgálata sok kutatásban megerősítette azt a tényt, hogy a szülői szerep nagyon fontos a nyelvtanulás folyamatában (Gardner, 1985; Gardner, Masgoret és Tremblay, 1999). Magyarországi vizsgálatok szintén bizonyították, hogy nemcsak az általános és középiskolai diákok, de még egyetemista nyelvtanulók körében is fontos hatása van a pozitív szülői attitűdnek és hozzáállásnak (Kormos és Csizér, 2005; Csizér és Kormos, 2009); e vizsgálatok azt is feltárták, hogy a szülői szerep nemcsak a diákok szükséges nyelvi énjére volt hatással, hanem a nyelvtanulási tapasztalatokra is.

A fentiek alapján így a következő két kutatási kérdést fogalmaztunk meg:

Hogyan írható le a diákok motivációs érendszer, illetve a tanár és a szülők szerepe a nyelvtanulási folyamatban?

Milyen összefüggés található a diákok motivációs érendszer, illetve a tanár és a szülők szerepe között?

A kutatás leírása

Minta

A kutatásban egy nyugat-magyarországi középiskola 197 diákja vett részt. Az iskola valamennyi – összesen 12 – angoltanárát, valamint 197, különböző korú diákját kérdeztük meg. A tanárok közül egy angol, a többi magyar anyanyelvű volt. A diákok különböztek életkorban, évfolyamban, nyelvi szintben, valamint a nyelvi tanórák számában is. A tanulók 62 százaléka lány, 38 százaléka fiú. 8 százaléuk 14 éves, 26 százaléuk 15 éves, 32 százaléuk 16 éves, 22 százaléuk 17 éves, 10 százaléuk pedig 18 éves. Legtöbben (24 százalék) az általános iskola harmadik osztályában kezdtek angolt tanulni, 20 százaléuk kezdett kilencedikben. Az év végi átlagok változóak, nagy részüknek (87 százalék) négyes körüli, 24 százaléuk ötös átlaga volt, csupán 13 százaléuknak volt hármas vagy annál rosszabb átlaga. Az év végi angoljegyek meglehetősen jók voltak, 60 százalék ötöst, 24

százalék négyest, 9 százalék hármast, 3 százalék kettést kapott. Saját bevallásuk szerint 61 százalékuk középfokú, 35 százalékuk alapfokú, 2,5 százalékuk felsőfokú nyelvi szinten állt. A diákok vizsgálatkor figyelembe vettük a különböző nyelvi képzésben való részvételét is. A tanulók 47 százaléka heti háromórás nyelvi órára járt, míg 5,6 százalékuk emelt szintű csoportba került, ez heti 5 angolórát jelent, valamint 1 éven keresztül anyanyelvi tanár is tanította őket heti 1 alkalommal. Ezen felül 43 százalék két tannyelvű osztályba járt, ami azt jelenti, hogy az első, nulladik évben heti 19 angolórájuk volt, minden évben volt anyanyelvi tanáruk, valamint 3 tantárgyat angolul kellett tanulniuk, amiből érettségi vizsgát is kellett tenniük angol nyelven.

A kérdőív

Az adatgyűjtés során kétféle eszközt alkalmaztunk, egy rövid tanári interjút, valamint egy kvantitatív kérdőívet a diákok számára. A kutatás kezdetén a következő kérdést kellett megválaszolniuk a tanároknak: „Ön szerint melyek azok a módszerek, technikák, illetve feladatok, amelyekkel motiválni tudja a tanulókat? Kérem, soroljon fel 3–5 ilyen módszert!” Tudatosan nem egy felsorolásból kellett kiválasztaniuk az általuk alkalmazott technikákat, hanem nekik kellett megnevezniük néhányat, így nagyobb volt az esély arra, hogy olyan stratégiákat neveznek meg, amelyeket valóban használnak. A diákok számára összeállított kérdőív visszajelzésnek tekinthető a tanárok által alkalmazott stratégiákra. A tanulói kérdőív alapjául a tanári válaszok, Dörnyei (2001) motivációs stratégiái, valamint a Kormos és Csizér (2008) kutatásában használt kérdőív szolgált.

A kérdőív összesen 82 kérdést tartalmazott, az első részben a különböző motivációs tényezőket felmérő öt pontos skálák kaptak helyet, míg a második részben háttér-információkkal kapcsolatos kérdésekre kellett választ adni. A következő motivációs tényezőkre irányultak a skálák:

- Tanulási élmények (4 elem) – leírják, hogy mennyire szeretnek a diákok nyelvet tanulni. Például: „Élvezem az angoltanulást.”
- Szülői támogatás (4 elem) – összefoglalja a szülők lehetséges attitűdjeit és támogatását. Például: „A szüleim támogatják, hogy angolul tanuljak.”
- Ideális nyelvi én (4 elem) – leírja, hogy milyen tulajdonságokkal szeretne a diák rendelkezni a jövőben. Például: „A jövőbeli céljaim eléréséhez tudnom kell angolul.”
- Szükséges nyelvi én (4 elem) – leírja, hogy a diák mennyire gondolja, hogy meg kell tanulnia angolul, hogy elérjen egy bizonyos célt. Például: „Angolul tanulni szükséges, mert az egy nemzetközi nyelv.”
- Motivált tanulási viselkedés (5 elem) – összefoglalja, mennyi energiát hajlandó a diák a tanulásba fektetni. Például: „Eltökéltem magam, hogy megtanulok angolul.”
- A nyelvtanárral kapcsolatos attitűdök (5 elem) – leírják, hogyan érez a diák a nyelvtanárával kapcsolatban. Például: „Az angoltanár figyel rám, és meghallgat.”
- A tanár motivál (9 elem) – összefoglalja a stratégiákat, amelyekkel a tanár motivál. Például: „A tanár a feladatokat a diákok érdeklődéséhez igazítja.”
- A tanár vezető szerepe (4 elem) – leírja azokat a tényezőket, amelyek a tanár vezető szerepéhez kapcsolhatók. Például: „A tanár mindig következetesen betartja a szabályokat.”

Adatgyűjtés és elemzés

A szövegértési problémák és félreértések elkerülése végett az adatgyűjtéshez alkalmazott interjúkérdések és a kérdőív magyar nyelven lett összeállítva. A tanári interjúk magánbeszélgetések keretében zajlottak, mindenfajta zavaró tényező kiszűrésével. A diákok számára összesen 200 kérdőívet készítettünk, amelyből 197 darab érkezett vissza. A kérdőíveket a diákok az angolóra keretében, oktatók jelenlétében töltötték ki, időmeg-

kötés nélkül. A kérdőív kitöltése körülbelül 25 percet vett igénybe. Az adatgyűjtés során arra törekedtünk, hogy minél különbözőbb diákokat vonjunk be a kutatásba, ezzel is biztosítva a heterogenitást az alapvetően homogén mintában.

Az adatokat SPSS-program segítségével vizsgáltuk. Az egy- és többváltozós statisztikai elemzéseken kívül elvégeztük a motivációs tényezők kialakítását főkomponens elemzésével. A kialakított főkomponenseket skálákká alakítottuk, majd az összefüggéseket korrelációs elemzéssel vizsgáltuk.

Eredmények

A vizsgált latens tényezők összefoglalása

Eredményeink ismertetését kezdjük a motivációs és tanári tényezők átlagainak áttekintésével (1. táblázat). Ami Dörnyei (2005) idegen nyelvi motivációs érendszerének elemeit illeti, eredményeink más magyarországi vizsgálatok adataihoz képest (lásd például: *Kormos és Csizér*, 2008, illetve *Kormos, Csizér és Sarkadi*, megjelenés alatt) hasonló tendenciákat mutatnak. Ami a diákok ideális nyelvtanulási énjét illeti, a 4,43-os átlag korábbi adatokhoz hasonlóan azt mutatja, hogy a középiskolai diákoknak meglehetősen pontos elképzeléseik vannak arról, hogy milyen nyelvhasználónak képzelik magukat a jövőben. Ez a tény tükröződik a motivált tanulási viselkedés 4,10-es átlagában is, ami valamivel magasabb a korábbi adatok alapján elvárnál (*Kormos és Csizér*, 2008; *Kormos, Csizér és Sarkadi*, megjelenés alatt). A szükséges idegen nyelvi én mérése többször problematikusnak bizonyult Magyarországon (*Kormos és Csizér*, 2008; *Csizér és Kormos*, 2009), a jelen adatok azt mutatják, hogy szerepe a diákok idegen nyelvi érendszerében kevésbé jelentős (3,45-ös átlag). A modell harmadik eleme, a diákok nyelvtanulási tapasztalatait mérő skála eredménye azt mutatja, hogy a diákok inkább pozitívan tekintenek középiskolás tapasztalataikra, azonban a 3,77-es átlag alapján úgy tűnik, van még lehetőség a nyelvtanulási folyamatok vonzóbbá tételére. Korábbi eredményekhez hasonlóan (*Kormos és Csizér*, 2005) a szülők befolyása szintén pozitívan és nagyon markánsan jelenik meg az adatainkban, 4,17-os átlaggal.

A korábban még nem vizsgált tanári tényezők eredményei alapján úgy tűnik, hogy a diákok kedvező attitűdökkel rendelkeznek nyelvtanáraikkal kapcsolatban (3,94); illetve hasznosnak látják a tanár tanítási folyamat során betöltött vezető szerepét (3,90); azonban valamivel alacsonyabb átlaggal értékelték a tanár motiváló szerepét (3,62). Úgy tűnik, a tanárok fektethetnének több hangsúlyt arra, hogy ne csak az idegen nyelvet tanítsák az órán, hanem törekedjenek arra, hogy megfelelő motivációs stratégiákkal, technikákkal ösztönözzék a diákokat (*Mezei*, 2006; *Mezei és Csizér*, 2005).

Összefoglalva elmondhatjuk, a mintánkba került diákok igen motiváltak az angol nyelv tanulásában, és megfelelő energiát fordítanak arra, hogy hosszú távon sikeresen elsajátítsák a nyelvet. Tanáraikkal kapcsolatban inkább pozitív hozzáállásról tettek tanúbizonyságot, annak ellenére, hogy a tanár motiváló szerepét mérő skála valamivel alacsonyabb átlagot ért el, mint a másik két, tanárral kapcsolatos skála eredményei.

1. táblázat. A latens tényezők átlaga és szórása

<i>A tényező elnevezése</i>	<i>Átlag</i>	<i>Szórás</i>
Ideális idegen nyelvi én	4,43	0,650
Szükséges idegen nyelvi én	3,45	0,750
Nyelvtanulási tapasztalatok	3,77	0,800
Szülői támogatás	4,17	1,044
Tanárhoz köthető attitűdök	3,94	0,700
Tanár motiváló hatása	3,62	0,067
Tanár vezető szerepe	3,90	0,830
Motivált tanulási viselkedés	4,10	0,680

A fenti leíró statisztikai elemzések alapján képet kaphattunk a vizsgált diákok motivációjáról, azonban sokkal fontosabb és érdekesebb kérdés, hogyan alakul a motivációs és tanári tényező kapcsolata. Ennek a kérdésnek a megválaszolására korrelációs elemzést végeztünk, annak ellenére, hogy a minta nagysága lehetővé tenné a strukturális elemzés végrehajtását is, mert első lépésként a belső kapcsolatrendszer egészét akartuk vizsgálni, és nem kiemelt ok-okozati kapcsolatokat.

Először nézzük meg, hogyan alakul Dörnyei (2005) motivációs érendszerét alkotó tényezők kapcsolata. A motivált tanulási viselkedés, Dörnyei modelljének magyarázandó változója, valóban pozitív kapcsolatot mutat a diákok ideális és szükséges nyelvi énjével, illetve a nyelvtanulási tapasztalataikkal. Korábbi strukturális modellezéssel kapott adatokhoz hasonlóan (Csizér és Kormos, 2009) a jelen esetben is úgy tűnik, hogy a tanulási tapasztalatoknak és az ideális nyelvi énnel a szerepe fontosabb, mint a szükséges nyelvi éné, hiszen ez utóbbi esetében kaptuk a legalacsonyabb ($r = 0,361$) korrelációs együtthatót. Szintén korábbi eredményeinket erősíti meg (Csizér és Kormos, 2009; Kormos és Csizér, 2005), hogy a motivált tanulási viselkedés és a szülői támogatást mérő skála között ugyancsak pozitív kapcsolat van ($r = 0,291$). A további adatokból az is kiténik, hogy a szülői szerep nemcsak a motivált tanulási viselkedést mérő tényező esetében nem elhanyagolható, hanem a motivációs érendszer többi elemének esetében sem, hiszen rendre szignifikáns kapcsolatot találunk a szülői szerep és az ideális idegen nyelvi én ($r = 0,284$), a szükséges idegen nyelvi én ($r = 0,413$), sőt még a tanulási tapasztalatok esetében is ($r = 0,181$). A szülői szerep erősebb hatása a szükséges nyelvi én esetében, magyarázható azzal, hogy a motivációnak ez az eleme a külső tényező belsővé tételét hangsúlyozza, és a szülői szerep is egy ilyen külső motivációs tényező lehet, amelynek egy része már belsővé válhatott, és a diákok ideális nyelvi énjét is erősítheti, hiszen azzal is szignifikáns kapcsolatot találtunk. A tanulási tapasztalatok és a szülői szerep összefüggését pedig magyarázhatjuk azzal, hogy tapasztalataikat a diákok megosztják szüleikkel, és közösen alakíthatják ki a véleményüket az adott osztálytermi tapasztalattal kapcsolatban.

Eredményeink megerősítik azt a tényt, amelyre a motivációs szakirodalom rendre felhívja figyelmünket, azaz a tanári motiváló szerepének fontosságára (lásd fent), hiszen a korrelációs elemzés eredményei azt mutatják, hogy a tanárhoz kapcsolódó attitűdök, a tanár motiváló és vezető szerepe is pozitív összefüggést mutat a motivált tanulási viselkedéssel. Ez az osztálytermi munkán keresztül is hat, hiszen a nyelvtanulási tapasztalatok és a tanári tényező szintén pozitívan függ össze. Érdekes módon azonban úgy tűnik, a tanárok nem férnek hozzá a diákok ideális és szükséges idegen nyelvi énjéhez, mert ezen tényezők és a tanári skálák között egyetlen szignifikáns kapcsolatot sem találunk, annak ellenére, hogy korábban már láttuk, a szülői szerep nemcsak a diákok ideális és szükséges idegen nyelvi énjével függ össze, hanem a nyelvtanulási tapasztalatokkal is, amelyre első látásra a szülőknek nem sok hatásuk lehet.

2. táblázat. A latens tényezők korrelációja

	1	2	3	4	5	6	7
1. Ideális idegen nyelvi én	–						
2. Szükséges idegen nyelvi én	0,361*	–					
3. Nyelvtanulási tapasztalatok	0,482*	0,133	–				
4. Szülői támogatás	0,284*	0,413*	0,181*	–			
5. Tanárhoz köthető attitűdök	0,086	-0,006	0,259*	0,259*	–		
6. Tanár motiváló hatása	0,058	0,040	0,339*	0,103	0,805*	–	
7. Tanár vezető szerepe	0,027	0,134	0,155*	0,149*	0,731*	0,780*	–
8. Motivált tanulási viselkedés	0,569*	0,350*	0,647*	0,291*	0,253*	0,324*	0,289*

* $p < 0,05$.

Azt aényt, hogy a tanárok motiváló és vezető szerepe, illetve a tanárokkal kapcsolatos diákattitűdök nem mutatnak szignifikáns összefűggést, több okból kutatásunk legfontosabb eredményének tartjuk. Először is, annak ellenére, hogy a tanári motiváció fontosságáról számos elméleti munka született (Dörnyei, 2001), úgy tűnik, a diákok még mindig nem építik be ezeket az elemeket idegen nyelvi énjeikbe, amelyekről több magyarországi és nemzetközi vizsgálat is bizonyította, hogy fontosak a motivált tanulási viselkedés befolyásolásában. Másodsor, természetesen elképzelhető az is, hogy a tanári motiváció hiányát a diákok idegen nyelvi énjére azért sikerült kimutatnunk, mert a tanárok által a tanórán használt motivációs stratégiák nem fektetnek kellő hangsúlyt a diákok ideális és szükséges idegen nyelvi énjének alakítására. Ez különösen annak fényében tűnik logikusnak, hogy a stratégiák kialakítása megelőzte a motivációs érendszer kidolgozását Dörnyei munkásságában, vagyis szükség lenne olyan motivációs stratégiák kialakítására, amelyek a diákok idegen nyelvi énjét közvetlenül tudnák erősíteni. Vagyis, harmadsorban, könnyen elképzelhető, hogy a tanárok nincsenek tudatában annak, hogy milyen eszközöket, technikákat és módszereket használhatnak arra, hogy a diákok ideális és szükséges idegen nyelvi énjét ne csak alakítsák, hanem olyan szempontok szerint befolyásolják, amelyek során a diákok motivált tanulási viselkedése erőteljesebb lesz a befolyásoló énképek hatására.

Az eredmények alapján felmerűl a kérdés, mit is tehetnek a tanárok, ha a diákok ideális és szükséges idegen nyelvi énjét alakítani akarnák. Dörnyei (2009, 19.) szerint „a diákok motiválásnak egyik hatékony módja, ha segítűnk nekik az ideális nyelvi énjűkkel kapcsolatos vonzó jövőképet kialakítani”. Ennek elérését 6 lépésben írja le: (1) a jövőkép kialakítása, illetve a különböző jövőképek közül a nyelvtanuláshoz kapcsolódók kiválasztása, amely során a tanár segíthet a diákokat ráébreszteni arra, hogy ezek az elképzelések fontos részei a nyelvtanulási motivációnak. (2) A jövőkép megerősítése, amely során a tanár segítheti a diákokat a jövőképhez kapcsolódó részletek kidolgozásában. (3) Az ideális idegen nyelvi én erősítése akkor lehet sikeres, ha a diák ezt az énjét egy lehetséges énként fogadja el, ezért a tanárnak ügyelnie kell, hogy ne irreális jövőbeli elvárásai legyenek a diáknak. (4) A megvalósításhoz vezető lépések megtervezése. A tanár segít, hogy a diák megvalósítható célokat tűzzön ki maga elé. (5) Az ideális idegen nyelvi én „életben tartása” (Dörnyei, 2009, 20.), azaz a diákoknak rendszeres lehetőséget kell adni arra, hogy felidézék, milyen terveik és elképzeléseik vannak a nyelvtanulással kapcsolatosan. (6) A kudarc visszatartó erejének ellensúlyozása áltál, hogy rendszeresen emlékezteti a tanár a diákokat a nyelvtanulás nehézségére, illetve erősíti a diákok szükséges idegen nyelvi énjét oly módon, hogy a nyelvtanuláshoz kapcsolódó kötelességeikre emlékezteti őket.

A fenti lista természetesen nem kőbe vésett előírásokat tartalmaz, azonban jól illusztrálja, hogy a tanárokkal szembeni motivációs eljárásoknak ki kell terjedniűk a diákok ideális és szükséges idegen nyelvi énjével kapcsolatos elképzelések alakítására is. Az idegen nyelvi lehetséges énnel kapcsolatos empirikus kutatások még gyerekcipőben járnak, így osztálytermi vizsgálatok sorozatára lenne szükség, hogy feltárjuk azokat a lépéseket, amelyek segítségével hatékonyan aktiválhatók a diákok ideális és szükséges idegen nyelvi énképe. Azt is szem előtt kell tartani, hogy a korrelációs elemzések során nincs lehetőség ok-okozati kapcsolatok tesztelésére, így további kutatásokra van szükség, hogy információt kapjunk a tanári motiváció pontos hatásmechanizmusáról.

Összefoglalás

Jelen cikkűnkben megpróbáltuk az idegen nyelvi motivációs érendszer elemeit mérűk, amelyeket kiegészítettűnk tanári motivációhoz kapcsolódó skálákkal, illetve a szűlői szerep mérésével. Legfontosabb eredményeink szerint a vizsgált diákok motivációja megfelel a korábbi magyarországi vizsgálatok alapján elvártnak, továbbá a szűlők szerepe jelentősnek tűnik a motivációs folyamatok támogatása során, azonban a tanári moti-

vációs tényezők a motivált tanulási viselkedést mérő skála mellett csupán a diákok nyelvtanulási tapasztalataival függenek össze. Meglepő módon az eredményeink alapján úgy tűnik, hogy a tanárok motivációs erőfeszítéseinek nincs igazán hatása a diákok ideális, illetve szükséges idegen nyelvi énjére, amelyek pedig elengedhetetlen fontosságúnak tűnnek a diákok idegennyelv-tanulási motivációjának erősítésében. Így mindenképpen fontosnak tartjuk, hogy a tanári motivációs stratégiák között helyet kapjanak olyan technikák, amelyek segítségével a diákok ideális és szükséges idegen nyelvi énjéhez kapcsolódó elképzeléseket erősíteni lehet. Ezért további osztálytermi kvalitatív kutatásokat is elengedhetetlennek tartunk, hogy feltárjuk azokat a lehetőségeket, amelyek alapján a tanároknak részletesebb gyakorlati útmutatóval szolgálhatnánk az idegennyelv-tanuláshoz kapcsolódó diákok énképének alakításához.

Kutatásunk eredményeinek értelmezésekor természetesen nem szabad elfelejtenünk, hogy mintánk egyetlen középiskolából származik, így az általánosíthatóság érdekében szélesebb körű felmérésre lenne szükség eredményeink megerősítésére. További, részletesebb kutatásoknak kell feltárniuk a tanári munka különböző komponenseinek hatását a diákok motivált tanulási viselkedésére és a hozzá tartozó ideális és szükséges idegen nyelvi én-képre. A lehetséges énképek feltárására és leírására kvalitatív kutatások elvégzése is fontosnak tűnik.

Irodalom

- Cheng, H.-F. – Dörnyei, Z. (2007): The use of motivational strategies in language instruction: The case of EFL teaching in Taiwan. *Innovation in Language Learning and Teaching*, 1. 153–174.
- Csizér, K. – Dörnyei, Z. (2005): The internal structure of language learning motivation and its relationship with language choice and learning effort. *Modern Language Journal*, 1. 19–36.
- Csizér Kata – Kormos Judit (2009): Attitudes, selves and motivated learning behaviour: a comparative analysis of structural models for Hungarian secondary and university learners of English. In Dörnyei, Z. és Ushioda, E. (szerk.): *Motivation, Language Identity and the L2 Self*. Multilingual Matters, Clevedon. 98–119.
- Dörnyei, Z. (1994): Motivation and motivating in the foreign language classroom. *Modern Language Journal*, 78. 273–284.
- Dörnyei, Z. (2001): *Motivational strategies in the language classroom*. Cambridge University Press, Cambridge.
- Dörnyei, Z. (2005): *The psychology of the language learner: Individual differences in second language acquisition*. Lawrence Erlbaum, Mahwah, NJ.
- Dörnyei, Z. (2007): Creating a motivating classroom environment. In J. Cummins, J. és Davison, C. (szerk.): *International handbook of English language teaching*. II. Springer, New York. 719–731.
- Dörnyei, Z. (2009): Motivation and the vision of knowing a second language. In Beaven, B. (szerk.): *LATEFL 2008. Exeter conference selections*. IATEFL, Canterbury. 16–22.
- Dörnyei, Z. – Csizér, K. (1998): Ten commandments for motivating language learners. Results of an empirical study. *Language Teaching Research*, 203–229.
- Dörnyei, Z. – Ushioda, E. (2009, szerk.): *Motivation, language identity and the L2 self*. Multilingual Matters, Bristol.
- Gardner, R. C. (1985): *Social psychology and second language learning: the role of attitudes and motivation*. Edward Arnold, London.
- Gardner, R. C. (2006): The socio-educational model of second language acquisition. A research paradigm. *EUROSLA Yearbook*, 237–260.
- Gardner, R. C. – Masgoret, A.M. – Tremblay, P. F. (1999): Home background characteristics and second language learning. *Journal of Language and Social Psychology*, 18. 419–437.
- Guilloteaux, M. J. – Dörnyei, Z. (2008): *Motivating language learners: A classroom-oriented investigation of the effects of motivational strategies on student motivation*. *TESOL Quarterly*, 1. 55–77.
- Higgins, E. T. (1987): Self-discrepancy: A theory relating self and affect. *Psychological Review*, 94. 319–340.
- Kormos Judit – Csizér Kata (2005): A családi környezet hatása az idegen nyelvi motivációra. Egy kvalitatív kutatás tanulságai. *Magyar Pedagógia*, 1. 29–40.
- Kormos Judit – Csizér Kata (2008): Age-related differences in the motivation of learning English as a foreign language: attitudes, selves and motivated learning behaviour. *Language Learning*, 58. 327–355.
- Kormos Judit – Csizér Kata – Sarkadi Ágnes (megjelenés alatt): A comparison of the foreign language learning motivation of Hungarian dyslexic and non-dyslexic students. *Language Teaching Research*.
- Mezei Gabriella (2006): Egy interjúkérdőssor validálása. A motivációs tanítási gyakorlat vizsgálata. *Iskolakultúra*, 10. 128–132.
- Mezei Gabriella – Csizér Kata (2005): Második nyelvi motivációs stratégiák használata az osztályteremben. Egy esettanulmány eredményeinek leírása. *Iskolakultúra*, 12. 30–42.

Pedagógiai terek iskolai implementációja

Architektúra és funkcionális terek a mindennapok pedagógiai világában

A tanulmány a hazai neveléstudomány számára eddig kevésbé feltárt terület feltérképezésére vállalkozik: a tudás társadalmá által elvárt iskolaképnek megfelelően körvonalazza a jövő hatékony iskolájának lehetséges építészeti megoldásait. Elsősorban német és angol nyelvű szakirodalmi bázisra építkeznek, és a „reflektív napló” kvalitatív technikával végzett mikrokutatásra alapozva mutatja be a pedagógiai terek intézményi környezetbe történő beágyazódását.

Olyan elméleti modell alkotására tesz kísérletet, amely rávilágít a pedagógiai architektúra és az eredményes tanítás-tanulás folyamata közötti kapcsolat szükségességére. Az eredmények sokszor idealizált intézmény képét körvonalazzák, amely többdimenziós és multifunkciós jellegének köszönhetően a modern iskola álmoképét jelenti.

Bevezetés

Meglepő és valamelyest elbátortalanító az a tény, hogy az elmúlt évtized oktatásról folytatott vitáiban milyen kevés figyelmet szenteltek a tanítás és az iskolai tanulás // belső természetének. Ezek a viták annyira a teljesítményre és annak mérésére koncentráltak, hogy többnyire átsiklottak a tanár és diák [...] módszerei felett” – fogalmazza meg kritikáját Bruner (2004, 85.). Gondolatát tovább folytathatjuk, hiszen a pedagógiai terek kialakításának lehetőségei, a pedagógiai architektúra is kevésbé kutatott és feltárt terület a neveléstudományban.

Nemzetközi kitekintésünk során azt tapasztalhatjuk, hogy napjainkban rendkívüli érdeklődés figyelhető meg a térszervezés, az iskolai építészeti iránt. Az EARLI kutatói a '90-es évek végén foglalkoztak a tanulási és oktatási tér problematikájával, melyekről magyarul az *Iskolakultúra* számaiban olvashattunk (Géczy, 2006, 46.). A pedagógiai architektúra és térszervezés kutatásában a 2000-es évek eleje tekinthető igazi fordulattal, hiszen ekkor többen a térszervezés problematikájának „robbanásáról” beszéltek (Jelich és Kemnitz, 2003; Kemnitz, 2003).

A német szakirodalmi bázissal összhangban az angol iskolák építészeti és térszerveződési jellemzőiről Filmer-Sankey (2003), a japán iskolák sajátos vonásairól Yamana (2003) tudósít, utóbbi a pedagógiai terek nem európai kultúrkörökben történő értelmezésének lehetőségét tárja fel. Tanulmányában az Edo-kor (1600–1868) és a Meiji-kor (1868–1912) neveléstörténeti hátterét mutatja be az európai iskolával való párhuzamos összehasonlítás keretei között. Filmer-Sankey és Yamana is történeti vonatkozásban vizsgálódik, fotóik segítenek a térszervezés jellegzetes vonásainak felismerésében.

Az iskolaépítészet trendjeit és sztenderdjeit törvények és ajánlások szabályozzák. A szemlélet és az anyagi források együttesen határozzák meg egy-egy ország iskolaépítészetének jellemzőit. A jó példák egyike Ausztrália, mely az OECD-országok közül a harmadik helyen áll e téren (*Dokumentum*, é. n.). „A mi iskolánk” program szemléletváltással és anyagi források mozgósításával tervezi és valósítja meg az új iskolát. A 200 éves hagyományra visszatekintő „tojástartóosztályok” iskolamodellje lejárt. Ma tanulást segítő és kiváltó, kollaborációt lehetővé tevő, jól tervezett és felszerelt intézményekre van szükség (*Fisher*, 2007).

A pedagógiai térszervezéssel kapcsolatos hazai áttekintés során más következtetésre jutunk: számottevő az érdeklődés a térszervezés történeti aspektusai iránt, viszont a napjaink és a jövő iskoláját érintő témák vonatkozásában feltáratlan területekkel találkozunk.

A pedagógiai teret tanulmányunkban interdiszciplináris szemlélettel, az építészet és a pedagógia közös kritériumrendszerében megszülető fogalomként értelmezzük. Alap gondolatunk szerint a társadalmi elvárásoknak megfelelő, hatékonyan és az iskola használói szempontjából is jól működő iskolában az építészet és a pedagógia kritériumainak együttesen kell érvényesülniük (*1. ábra*).



1. ábra. A pedagógiai tér értelmezése

A pedagógiai tér

A pedagógiai térfogalom előzményei

A nemzetközi érdeklődés ellenére a pedagógiai tér fogalma a neveléstudományi szakirodalomban nem egyértelműen kidolgozott. Az 1990 előtti munkák, pedagógiai szótárak szerint az iskolai tér jelentését az osztályterem kifejezés definíálását hivatott szócikkek alapján találjuk meg (*Kemnitz*, 2001).

A pedagógiai térfogalom előzményeinek vizsgálatánál kiemelt figyelem illeti Perlich (1969) könyvét, amely *Az építészet a pedagógia szolgálatában* címet viselte. Perlich hitte, hogy az általa tervezett iskolaépületeknek építészetileg és pedagógiaileg is helyt kell állniuk. Hasonlóan vélekedett Fisher (2007) is: szerinte a tervezőmérnököknek a pedagógusokkal együtt célszerű megtervezniük az iskolai architektúrát, a pedagógiai tevékenység helyigénye és térszervezési szükségletei alapján. Több mint egy évtizeddel később Schmittmann (1985) munkájának is központi kérdése az építészet és a tanítás-tanulás kapcsolatának feltérképezése.

Perlich úttörőnek számító könyve éppen akkor jelent meg, amikor a két Németországban, keleten és nyugaton egyaránt az „új iskoláról” vitáztak a szakértők. Nyugaton az 1960-as évek második felének nézeteltérései választ adtak az évtizedben létrehozott iskolák jellegére is. Ezen építményekről és funkciójukról állította kritikusan Gerold Becker, hogy „pedagógia a betonban”: klasszikus négyszögletű osztálytermek frontális munkára berendezve, minden esztétikai szempontot nélkülöző iskolák. Sokatmondó és sokat idézett kifejezéssé vált Becker gondolata, hiszen ő rugalmas munkaformákat, módszereket javasolt az oktatásban, és mindezek kivitelezhetőségéhez segítséget várt az

építészettől is. Álma nem vált valóra, hiszen az iskolák többségében ma is a klasszikus értelemben vett osztályterem a központi pedagógiai tér. Amikor Becker 1991-ben az iskolai építészet témához visszatért, módosított eredeti gondolatán. Még kritikusabban fogalmazott, és az iskola világának főszereplői számára elszomorító kifejezést használt: „pedagógia a betonban” helyett „beton a pedagógiában” lett a vezérgondolata (Becker, 1991). Ez a kifejezés az iskola közel 40 éven keresztül építészeti és pedagógiai „fejlődését” tükrözi. Napjaink társadalmának ezzel az örökséggel kell(ene) szembenéznie, és a kor igényeinek megfelelően átformálnia azt.

A pedagógiai tér értelmezése

A pedagógiai tér meghatározásánál Kemnitz (2001) fogalmi rendszeréből indultunk ki. Ahhoz, hogy a pedagógiai térről tudományos vitát folytathassunk, három kritérium megvalósulását célszerű figyelembe venni: (1) A tér pedagógiai hivatása: mi a funkciója, célja, illetve mindezeket betölti-e az adott tér? (2) Léteznek-e, kézzelfoghatóvá válnak-e azon pedagógiai intenciók, amelyekkel egy térben pedagógiai szempontból dolgozni lehet? (3) Melyek azok a pedagógiai hatások, amelyek egy teret előtérbe helyeznek vagy háttérbe szorítanak?

Ezek formálható, szubjektivitásra alapozó megfogalmazások, hiszen óvodák, iskolák, tanműhelyek is lehetnek olyan klasszikus pedagógiai terek, amelyek esetében mindhárom kritérium egyszerre teljesülhet: épületeik, céljaik vannak, és hatást gyakorolnak tanulóik életútjára.

E megközelítési módot kiegészítve és átértelmezve sajátos definíciós bázist alkottunk. A pedagógiai tér fogalmi keretei eltérő tartalmakat fednek le a hazai és a nemzetközi szakirodalomban:

1. A pedagógiai tér mint fogalom – ilyen megközelítésben és szóhasználatban – egyelőre kevésbé található meg a publikációkban. Többnyire a nevelés-oktatás és a tanítás-tanulás fogalmának értelmezése során találkozhatunk rá utaló gondolatokkal.

Időben visszatekintve az iskolai térelrendezés sarokkövei fellelhetők a reformpedagógiai irányzatok filozófiai hátterében és iskolaépítési megoldásaikban, de a reformmodellek térszerveződése a korábbi korszakok pedagógiai hagyományaiból is merített. A reformirányzatok iskolaépítészetével foglalkozik Sanda (2008) cikke, amely a térszervezést befolyásoló koncepciókat kíséri végig a Montessori-, a Waldorf-, a Dalton-, a Winnetka-, a Jena- és a Freinet-iskolákban.

2. A pedagógiai tér használatos az iskolatér kifejezés szinonimájaként is. Ekkor azt a természeti és infrastrukturális környezetet vizsgálhatjuk, ahol az iskola található.

3. A pedagógiai tér újabb definiálási lehetősége az iskolai térelrendezés kifejezésben rejlik. E meghatározás mögött több gondolati szál található. Értelmeznünk kell az iskola mint épület architektúráját (építészeti stílusát, építőanyagait, formáját). Ezután, belépve az iskola ajtaján, figyelmünket a folyosó vagy a központi aula építészeti megoldásaira és pedagógiai funkcióira célszerű fordítanunk, majd az osztályterem belső elrendezését indokolt megvizsgálunk.

Az értelmezések köre napjainkban a fogalom tartalma szerint szűkebb vagy tágabb módon jelenik meg.

A pedagógiai tér szűkebb értelmezéseinek egyik vonulata szerint a tér mint pedagógiai architektúra csak az épített környezetet jelenti. A kutatások másik része azonban mint a pedagógiai architektúra és az általa meghatározott tanítási-tanulási paradigma rendszerét értelmezi.

A pedagógiai szakirodalom elsőként az épített környezet belső terével, az osztálytermi térelrendezéssel foglalkozott. Hazai vonatkozásban is a tanterem és berendezésének történetét tárja fel Németh (2002) tanulmánya, amikor a tábla házától a modern európai

tanterem kialakulásának fejlődéstörténetét kíséri végig. Munkájában a belső térszervezés elemzésekor az adott kor társadalmi igényeinek tükröződése is megfigyelhető. A nemzetközi szakirodalomban is számos történeti publikáció foglalkozik a gyermekek számára létrejött terek, valamint az iskolák és az osztályok formai jellemzőivel (*Childrens' places*, 2009), a kérdés tárgyalása azonban túlmutat e tanulmány keretein.

A pedagógiai térnek az architektúra és a tartalom kölcsönösen összefüggő rendszereként való felfogását a magyar iskolák közül az Alternatív Közgazdasági Gimnázium (AKG) pedagógiai programjában találjuk meg a legmarkánsabban: „A történetileg kialakult iskola egyik legstabilabb őrzője az épület, az osztályterem, az iskolapad. A betonba, téglába, épületszerkezetbe rögzült tradicionális iskola még akkor sem engedi a változást, ha a benne lévők mindannyian mást és másképpen szeretnének” (*Alternatív Közgazdasági Gimnázium*, 2009). Felhívják a figyelmet arra is, hogy a jogszabályok által meghatározott iskolaépület nehezen feleltethető meg a haladó pedagógia tartalmi-módszertani követelményeinek. Az általuk megvalósított (és tervezett) programadekvát környezet az egyén és a közösségek elvárásait is figyelembe veszi. Alapelvük: „az igényes környezet igényes embert nevel” (*Alternatív Közgazdasági Gimnázium*, 2009).

A nemzetközi kutatásokban gyakori a tanítási forma, munkaszervezési mód, tanítási módszer és az ahhoz szükséges és elégséges, illetve ideális pedagógiai tér meghatározása. A létező és ható tanuláselméletek közül az alábbiak a gyakorlatban nem valósíthatók meg az iskola tanulási tereinek átértelmezése és átszervezése nélkül (*Hercz*, 2009).

A szociális-kommunikatív tanuláselmélet a társadalmi tényezők jelentőségét hangsúlyozza. Alapelemei a kommunikációelmélet, mely megfogalmazza a tanulás társadalmilag meghatározott kódtermészetét, s a szociológia, amely képes feltárni e réteg-specifikusan érvényesülő kódokat (*Berstein*, idézi *Czachesz*, 2005).

A konstruktivista tanuláselméletek Piaget tanításaira épülnek, például az „irányított felfedezés” (‘guided discovery’) irányzat (*Day és Parker*, 1977) is hasonló rendszert képvisel. Eredeti nevén kevésbé ismert az „elméletek elmélete” (‘theory-theory’), mely szerint a gyermekek a világ magyarázatára kicsiny koruktól elméleteket alkotnak maguknak, s ezekre építve fogadják be az újabb ismereteket.

A kineztikus-interiorizációs elméleteknek is Piaget koncepciója az alapja: a tárgyi tevékenységek gondolati síkra történő átvitele, interiorizációja a tanulás lényege. Vigotszkij szerint a fejlődés az aktív pszichikum fejlődése, melynek során az egyéntől és a vele interakcióban álló környezettől függ, hogy a lehetséges tudásmennyiségből mennyit sajátít el, hogyan konstruálja saját személyiségét. A fejlődés a szociális hatásoktól, a gyermek és környezete interakcióitól függ (*Vigotszkij*, 1971). Az „önszabályozó tanulás” (‘self-directed /-regulated learning’) elismertsége napjainkban növekvő (lásd: *Molnár*, 2004).

A kollaboratív tanulás mind hagyományos iskolai, mind számítógépes környezetben számos tanulmány alapja (*De Corte és mtsai.* 2003; *Stahl*, 2006). Stahl két blokkban

A pedagógiai térnek az architektúra és a tartalom kölcsönösen összefüggő rendszereként való felfogását a magyar iskolák közül az Alternatív Közgazdasági Gimnázium (AKG) pedagógiai programjában találjuk meg a legmarkánsabban: „A történetileg kialakult iskola egyik legstabilabb őrzője az épület, az osztályterem, az iskolapad. A betonba, téglába, épületszerkezetbe rögzült tradicionális iskola még akkor sem engedi a változást, ha a benne lévők mindannyian mást és másképpen szeretnének.”

gyűjti össze a hatékony számítógépes környezet pedagógiai kritériumait: (a) a kollaboráció és az interakció támogatása, a csoportok együttműködésének segítése, (b) a tanári szerep újjáalakítása: a tudás- és információ-központ jellegének megakadályozása, a funkció átruházása az együttműködő tanulókra. A tanulási folyamat lényege a releváns tapasztalatokat felhasználó tudás létrejötte.

A pedagógiai tér fogalmához tágabb értelemben többféle jelentés kapcsolódik. Távolinak tűnhet a kapcsolat, de gondolati lényegét tekintve előzménynek tekinthető a kulturális antropológiában a '70-es évektől megjelenő megközelítés: a közösség, a tér és az idő kollaborációjának vizsgálata, mely szemlélet napjaink tanulmányaiban is tovább él (Gécsi, 2008). A társtudományok szempontjából az a komplex társadalmi – személyi, tárgyi vagy fogalmi, nyílt vagy latens – hatás- és feltételrendszer, amely befolyásolja a gyermekek fejlődését, szocializációját.

A leggyakoribb meghatározások mint fizikai teret és környezetet értelmezik, ahol a tanítás-tanulás végbemegy, méghozzá a tudás megváltozott szerepe (Csapó, 2002) hatására kialakult paradigmaváltási szükséglettel egységben. A hagyományos tanulási környezet diverzifikációjának oka a kommunikációs forradalom és az erre épülő globális társadalmi-gazdasági változások által elindított folyamat, melynek következményeként a munkaerőpiac a „tudásértékes” munkaerőt preferálja (Mayer, 2009).

Ilyen megközelítésben az iskola csak egy része a tanulási térnek: a fizikailag értelmezhető környezethez a virtuális környezetet hozzákapcsolva a tanulási tér kitérítéséről beszélhetünk. Ma a pedagógiai tér nemcsak az iskolai és az általa lehetővé tett (javasolt) tanulási környezet, hanem mindaz a tudásforrás, amely a tanulók számára információ- és/vagy tanulási forrásként szerepelhet.

A virtuális tanulási környezet alapfeltétele a megfelelő technikai háttér, amely eszközrendszerével a modern pedagógiai stratégiák alkalmazását segíti, például a csoport tevékenységére épülő közös feladat- és problémamegoldást (Lehtinen, 2003). Hazai viszonylatban a kiépülő úgynevezett intelligens régiókra alapozhat e rendszer, a kvázi tanulási terek a teleházakban, e-otthonokban, e-munkahelyeken és e-iskolákban a helyszínen rendelkezésre álló szakértőkkel és infrastruktúrával valósulhatnak meg (Mayer, 2009).

Palotás (2003) Churchmant (1997) idézve az iskolai környezetbe tartozónak azokat az elemeket tekinti, amelyek megváltoztatására nincs mód, de a tevékenységre hatással vannak. A tanuló tudását négy környezeti elem befolyásolja: a tanulásra ösztönző társadalmi környezet, a munkaerőpiac, az iskola mint szervezet és a tárgyi környezet. Az utóbbi „attól függően, hogy mennyire funkcionális vagy diszfunkcionális, jelentős mértékben befolyásolja a tanulói tanulás eredményességét” (Palotás, 2003).

Más pedagógiai értelmezések – melyek háttérben oktatás-gazdaságtani és oktatáspolitikai szemlélet érvényesül – a tanulási környezetet a tárgyi és személyes környezet egységében szemlélik: az iskolai tér, az osztályterem és a pedagógus is a pedagógiai tér része. Még tágabban azok a társadalmi és szocioökonómiai tényezők is beleértendők, melyek hatnak a gyermek nevelésére, nevelődésére: a társadalom és latens hatásai a törvényektől a médiáig, a konkrét társadalmi környezet, melyben a gyermek él, a környéktől a barátokig, azok érték-, norma- és viselkedési mintáiig.

A pedagógiai tér és az egyéni tér kapcsolata

A neveléstudományban mindig voltak a gyermekek számára fejlesztőnek tartott környezetek, „gyermekterek”, melyeket az egyes kultúrák más-más módon képzeltek el és valósítottak meg. A gyermekeknek szánt, pedagógiai célokkal tervezett és épített épületekről csak a 19. századtól, a gyermekkor szerepének áttérkelődésétől beszélhetünk. A neveléstörténeti források többsége a gyermekközpontú terekről mint a gyermekek érdekében létrejött, társadalmi szempontból jótéteménynek tekintendő elemekről beszél.

Napjaink gyermekkorkutatói a két német szociológus, Helga és Helmut Zieher alapján „szigetképző” gyermekornak (‘„islanding” of childhood’) nevezett jelenség miatt kezdenek panaszkodni: reális probléma a gyermeki terek egymástól és a felnőttek által használt terektől való elszigetelése (*Childrens' places*, 2009).

Minden hely pedagógiai térré válhat, függetlenül attól, hogy átalakításon esett-e át, vagy sem, így a pedagógiai tér betöltheti az egyéni tér szerepét. Kemnitz (2001) értelmezésében a gyerekszoba és az iskola is pedagógiai tér. Ebből arra következtethetünk, hogy a gyermek egyéni tere óvodás- és iskoláskora előtt a családi ház és a gyerekszoba, vagyis ha a gyerekszoba és az iskola egyaránt betölti a pedagógiai tér funkcióját, akkor a pedagógiai tér ekvivalens az egyéni térrel.

A belső térszervezés és a kommunikáció

A tér szerkezete befolyásolja a kommunikációt. A kötött szerkezetű tér viselkedésünket módosító, befolyásoló szereppel rendelkezik (*Sánta*, é. n.). A térbeli szerveződés döntő módon határozza meg a tanórákon alkalmazott munkaformákat és a légkört. Osmond (1970) munkájában kétféle tértípust különböztet meg aszerint, hogy azok segítik vagy gátolják a kommunikációt: a szociopetális (a csoport összetartozását fokozó) tereket és a szociofugális (a csoport összetartozását romboló) tereket (*Szitó*, 1987; *Sánta*, é. n.).

A szociopetális terek informális elrendezésűek, bútorzatuk könnyen átalakítható, csoportos elhelyezkedésre adnak lehetőséget, kiváltják, támogatják a csoportmunka szervezését, a kooperatív módszerek és technikák alkalmazását. A szociofugális terek formális szervezésűek, korlátozzák a kommunikációt. Példa rá a hagyományos osztályterem, ahol a kommunikáció háromszög alakú – vagy csepp formájú – térrészben zajlik, melynek csúcspontjai: az elől, középen álló tanár és a hátsó padsor szélei. Nem jobb az egész termet elfoglaló U vagy a kör alak sem, hiszen valódi kommunikáció csak az egymás mellett ülők számára lehetséges, ekkor is az előadó áll a középpontban. Bár a résztvevők látják egymás reakcióit, de a köztük lévő kommunikáció formális marad (*Dolnai*, 2009; *Szitó*, 1987). Davies (1981) is kapcsolatot fedezett fel a kommunikáció típusa és a berendezés között, mely lehet formális vagy informális, összefüggésben a benne zajló kommunikáció típusával.

A pedagógiai tér problematikája napjainkban

Rittelmeyer (1986) pedagógiai terekkel kapcsolatos vizsgálatai tanulságos eredményeket szolgáltattak. Az 1960-as évek iskolaépítészeti vitáinak következtetéseiből kiindulva az 1970-es és az 1980-as években épített iskolákat vizsgálta. Kérésére pedagógusok, építészek és újságírók értékelték az iskolákat. A válaszokból sokatmondó és elgondolkodtató metaforákat kapott: az iskola mint lélektelen gyár, brutális tuskó, embertelen betonváros jelent meg a válaszadók gondolataiban.

Rittelmeyer (1994) az esztétikának kiemelt szerepet tulajdonított a pedagógiai terek kialakításánál. Hangoztatta, hogy ahhoz, hogy a tanítás-tanulás folyamata eredményes legyen, tisztában kell lennünk azzal, hogy a különböző életszakaszban lévő tanulók milyen színeket, alakzatokat preferálnak, és ezekre alapozva célszerű az iskolai térszervezést kialakítani.

A legújabb kutatásokat összefoglaló kötetünkben Jelic és Kemnitz (2003) különböző szerzők munkái alapján a pedagógiai terek sokoldalúságát mutatják be. Külön fejezetben foglalkoznak a táj mint pedagógiai tér problémájával, a serdülők, valamint a szak- és felnőttképzés tereivel, az iskola pedagógiai architektúrájával, a vallási nevelés tereivel, valamint a politikai-pedagógiai építészettel. A fejezetek előrevetítik a jövő pedagógiai architektúrával és térelrendezéssel foglalkozó kutatásainak lehetséges témaköreit.

Kemnitz (2001, 2003) következtetéseket és kritikát fogalmaz meg a pedagógiai terekkel kapcsolatban:

Az iskolai térszerkezet a pedagógiai gondolkodás funkcionális és intencionális kifejezési formája, vagyis az iskolák külső és belső megjelenítése mögött formáló hatású pedagógiai megfontolások, szándékok, nézetek állnak.

A pedagógiai tereknek történetiségük van. Az architektúra, a térelrendezés didaktikai, pedagógiai törekvésekben ölt testet.

A pedagógiai térnek technológiai dimenziója van: a térszerkezet motiváló, alkalmas az interaktív és új generációs módszerek alkalmazására, segítheti a formáló hatású kortárs kapcsolat kialakulását.

Napjainkban a térszerkezet pedagógiai szempontból történő elemzése nem tud megnyugtató választ adni arra, hogy melyik kialakítási forma a leghatékonyabb, illetve egy adott térszerkezettől elvárt hatás nem szükségszerűen jelenik meg. Vagyis a pedagógiai terekről való tudás jelenleg elméleti tudás, kevés gyakorlati vonatkozással rendelkezünk a térszerkezet alakításáról és a tanítás-tanulás folyamatára gyakorolt hatásának optimalizálásáról.

Reflektív napló a pedagógiai terek vizsgálatában

A téma feltárásához a belső gondolatokat mozgósítani képes és kreativitásra alapozó kvalitatív technikát, a kötetlen reflektív naplót hívtuk segítségül. A mikro kutatás módszertani apparátusának felépítését a nemzetközi szakirodalomban kiemelt szerepet betöltő kvalitatív kritérium-katalógus (*Sántha*, 2007) szempontjai szerint végezzük, amely a szakszerűen felépített kvalitatív vizsgálatok kivitelezésénél működik közre. A kritériumkatalógus szempontrendszerét a konkrét kutatási környezetünkre alkalmazva mutatjuk be:

1. A kutatói álláspont dokumentációja: a vizsgálatunkban való közreműködésre 55 fő 1. és 2. évfolyamos andragógia és pedagógia szakos hallgatót kértünk fel. A mintavétel a kényelmi stratégiával történt, hiszen az általunk korábban vagy az aktuális félévben tanított hallgatók közreműködésére számítottunk. A hallgatókkal való ismeretségünk feltételezi azt a nyitott munkakapcsolatot, amely táptalajként szolgál a vizsgálatához.

2. Az adatgyűjtési eljárás dokumentációja: a kutatásban végül 25 fő vett részt. A nem teljes részvételi arányt az indokolhatja, hogy vizsgálatunkat a kötetlen reflektív napló technikájával végeztük, amelynek elkészítése időigényes, így többen visszaléptek a részvételtől. Arra kértük a hallgatókat, hogy *Iskolát építek* címmel szabadon fogalmazzák meg gondolataikat, konstruálják meg az általuk elképzelt és napjaink, illetve a jövő társadalmi igényeinek megfelelően képes iskolát.

3. Az információforrás: a naplókészítésnél két lehetőség mellett dönthettünk. Az első variáció szerint megkérjük a hallgatókat, hogy szünetekben, a kurzusok előtt vagy után készítsék el munkáikat, vagy pedig otthon merüljenek el a témában. Végül a hallgatók otthoni munkaként készítették el naplóikat, így az időt mint korlátozó tényezőt minimálisan szorítottuk a minél szélesebb spektrumot átfogó adatfeltárás érdekében.

4. Átírási szabályok dokumentációja: e szempont alkalmazására nem volt szükség, hiszen a naplókkel kész szövegek álltak rendelkezésünkre.

5. Empirikus megkötetések: hipotézisállítás helyett a nyílt kérdés- és problémakör alapján konstruáltuk a kutatást, mert így jobban illeszkedhettünk a kvalitatív profilhoz. Döntésünk meghatározta a kutatás logikáját, hiszen az eredményekből kirajzolódó iskolaépítészeti megoldásokat a szisztematikus adatelemzésből fejlesztettük lépésenként tovább. A naplókat kvalitatív tartalomelemzésnek vetettük alá. A szövegeket manuálisan kódoltuk, a kapott fő tartalmi kategóriákat és alkategóriákat a színmódszerrel rendeztük. A kódolást a nyílt, az axiális és a szelektív kódolási mechanizmusok alapján végeztük. A nyílt kódolás során a szövegekben főbb tartalmi kategóriákat kerestünk, majd ezekhez

kódokat rendeltünk. Az axiális kódolással a főbb tartalmi csomópontokban alkategóriákat képeztünk, vagyis a rendelkezésünkre álló, de már részegységekre tagolt szöveg további lebontását végeztük el. A szelektív kódolásnál a fő tartalmi csomópontok és alkategóriák közötti ok-okozati összefüggések feltárásával jutottunk el az eredmények feldolgozásához és a következtetések levonásához.

6. A kvalitatív vizsgálat speciális követelményeivel összhangban, az érvényesség egyik biztosítékaként a trianguláció technikáját alkalmaztuk. A személyi trianguláció elvének eleget téve, a szubjektív hatások minimalizálása érdekében a vizsgálat előkészítését és kivitelezését ketten végeztük. A kutatásról való visszajelzés szükségességét a vizsgálatban közreműködők is megfogalmazták, így az eredmények megbeszélésére is sor került. Az elméleti trianguláció teljesítéséhez különböző elméleti koncepciókat használtunk. A módszertani trianguláció szerint indokolt a több módszer alkalmazása, mégis a reflektív napló egyedüli használatánál maradtunk: ez a technika alkalmas a gondolatok feltárására, továbbá az idő- és technikai korlátokat is legyőzi. Az adatok triangulációjakor különböző oktatási helyszínekről, különböző évfolyamoktól gyűjtöttük adatokat, az adatfeldolgozást és -elemzést külön végeztük, majd az eredményeket összehasonlítottuk. Így csökkentettük annak veszélyét, hogy kevés és korlátozott információval dolgozzunk, és elkerülhettük azt is, hogy a kezdeti benyomások befolyásolják a vizsgálatot.

7. A módszertani döntések és a vizsgálat indikációja: az adatgyűjtési és értékelési eljárások megfeleltek egymásnak; a kutatás összhangban állt a rendelkezésre álló forrásokkal, információkkal, célokkal.

8. A limitálás alapértelmezésben azt mutatja, hogy hol lehetnek a kifejlesztett teóriák érvényességi határai. A telítettségi határ (ekkor adataink már nem szolgálnak új információval, így nem fejleszthetők ki újabb elméletek) is szubjektív vonásokat hordoz, hiszen mindenkinek más lehet az új adat fogalma. Természetesen a naplók elemzésénél előfordultak olyanok, amelyek nem tettek hozzá újabb információkat az elméleti bázishoz, beilleszthetők voltak a meglévő fogalmi keretbe.

9. A kutatási kérdésfeltevés releváns, hiszen új, a hazai neveléstudományban eddig kevésbé vizsgált terület lehetséges megismerési útvonalt tárja fel.

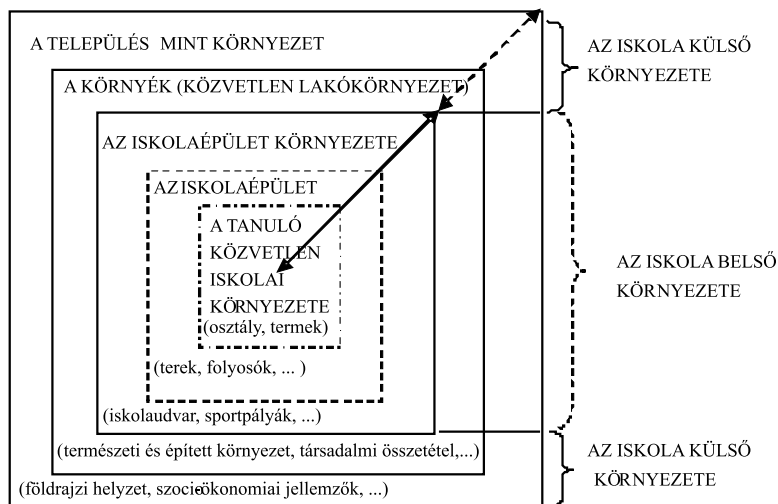
Osmond (1970) munkájában kétféle tértípust különböztet meg aszerint, hogy azok segítik vagy gátolják a kommunikációt: a szociopetális (a csoport összetartozását fokozó) tereket és a szociofugális (a csoport összetartozását romboló) tereket. A szociopetális terek informális elrendezésűek, bútorzatuk könnyen átalakítható, csoportos elhelyezkedésre adnak lehetőséget, kiváltják, támogatják a csoportmunka szervezését, a kooperatív módszerek és technikák alkalmazását. A szociofugális terek formális szervezésűek, korlátozzák a kommunikációt.

A pedagógiai terek tartalmi dimenziói a naplók iskolaképe alapján

Az iskola környezete

A naplók az iskola tágabb és közvetlen környezetének megtervezésére is vállalkoztak (2. ábra). A képzeletbeli építők tervezőasztalánál született koncepciók érdekessége, hogy az iskola közvetlen környezetének kialakítása egyforma elgondolások alapján történt, míg tágabb környezetben történő elhelyezése már változatos képet mutat. Érdekes és

tanulóság annak nyomon követése is, hogy a környezeti változások milyen eltéréseket hoztak az iskolák építészeti megoldásaiban.



2. ábra. A pedagógiai architektúra és az iskolakörnyezet

Iskolamodellek

„Iskola a városon kívül”

Sok naplóban a hallgatók az iskolát a településen kívül helyezték el. Az elsődleges szempontokat a természet közelsége, a jó levegő, a gyáraktól és üzemektől mentes környezet jelentette. Érdekes, hogy néhány iskolaépítő szerint az intézmény természetvédelmi terület, erdő, vadaspark mellett is elképzelhető lenne. Nem mellékes a jó közlekedési lehetőség sem, hiszen gyorsan elérhetőnek kellene lennie az iskolának.

„Iskola a látogatóközösségek centrumában”

Ebben az esetben az iskola a lakónegyed, a kertváros centrumában helyezkedik el, így könnyen megközelíthető. A naplók kiemelt szerepet szántak a mozgási lehetőség biztosítására és – amennyire ez kivitelezhető – a zöldövezetek, parkok létrehozására az iskola környezetében. A városon kívüli és a látogatóközösségek centrumában elhelyezkedő iskola két eltérő koncepciót tartalmaz (lásd később az „iskolavár” és a „gyűrű-iskola” példáját).

„Iskola a szigeten”

Az iskola szigeten történő elhelyezésének környezeti kultúrájából számos pedagógiai ambíció is kikövetkeztethető. Ezek a törekvések ötvözik és kiegészítik az előbbieken tárgyalt koncepciókat. Az intézmény ekkor is a városon kívül, a forgalom elől elzárt környezetben helyezkedik el, de mégsem izolált iskolavárként működik, hanem olyan intézményként, amely része az adott közösség életének. A szigeten lévő és mégsem elzárt iskola dichotómiájából látható, hogy építetője kiforrott elgondolással és pedagógiai kultúrával rendelkezik, hiszen az iskolát óriási nyitott kapukkal képzelte el, olyan helyet álmodott meg, ahová jó betérni. Különös világba érhet az a vándor, aki mindennap ugyanazt az utat járja végig az iskola kapujáig, mégis jókedvvel, az újabb felfedezések lehetőségének izgalmával tekint a mindennapok elé.

A naplók összhangot mutattak az iskolák közvetlen környezetének konstruálásakor. A figyelem az iskolaudvar kialakítására összpontosult, amely szerves része az iskolának. Az elképzelések egyértelműen hangsúlyozzák a természetes anyagból készülő padok, játékok és a zöld felületek arányának jelentőségét. Az iskolaudvar minden írásban hatalmas, fákkal teli, hívogató, s egyben közösségi és intim terekkel is rendelkezik. Lényeges mondanivalót hordoz a kerítés megléte és anyaga is. A hallgatók természetesnek ítélték a kerítések klasszikus anyagból és formában való jelenlétét, de olyan funkcionális területet is terveztek az udvarra, melyek évszázadokon át az iskola részeként léteztek, vagy néhol ma is megtalálhatóak (például konyhakert). Megjelentek az idealisztikus vonások, mint a pázsitos angol kert szeletlikkkel, kis tóval, fahíddal. A kertépítés esztétikai és pedagógiai hatásaival találkozunk, hiszen a növényekkel díszített, padokkal, asztalokkal ellátott udvar a pihenésen túl a szépre, a jóra, a tisztaságra, a gondozásra is felhívja a figyelmet.

Az iskola architektúrája

„Futurisztikus víziók és grandiózus tervek után az iskolaépítési szándék homlokterébe a kivitelezhetőség kerül. De a megvalósítható terv is minduntalan elnagyoltnak és cizelálatlannak tűnik, bosszantóan nehéz túllépni a jelentéktelennek tetsző részletekben. A tervező hamarosan ráébred, hogy a lényeg éppen a részletekben van, csak sajnos be lett falazva. Szilárd sémafalak emelkednek, melyek megakadályozzák, hogy újabb és jobb pedagógiai teret alakítson ki. Ezért az építkezéshez először le kell rombolni a betonsablonokat, és szükség lenne jó erős alapozóanyagra is, hogy megkezdődhessen a megálmódott pedagógiai tér átalakítása” – hangzik egy hallgató naplórészlete. Szavai világosan jelentik meg a változtatás igényét a pedagógiai terek világában is.

A további elemzéshez az eredmények alapján különféle iskolaépítészeti szándékokat alakítottunk ki. A vélemények abban egyeznek, hogy az iskolának hívogató építészeti megoldásokkal kell rendelkeznie, de azt is tükrözik, hogy a megoldási lehetőségek határtalanok.

Az „iskolavár” és a „találkozások iskolája”

A várak, a monumentális építmények sokak számára a rend, a fegyelem, a bevehetlenség és a megközelíthetlenség jelképei. Mindez pozitív értelemben is felfogható, de változó világunkban vélhetően ez az iskola nem képes megfelelni a társadalmi igényeknek. Architektúrája, térszervezése, pedagógiai kultúrája és az ebből fakadó klasszikus módszertana miatt sem válhat a „találkozások iskolájává” (a fogalom értelmezéséhez lásd: *Perjés*, 2005). Mégis, néhány napló szerint ezt az utat indokolt járnia. „Nagy épülettel, széles folyosóval kell rendelkeznie”, ami már önmagában tiszteletet parancsol, határokat jelöl ki. Biztos ez? Vagy célszerű onnan megközelíteni a problémát, hogy behatárol és vágyakat, törekvéseket korlátoz, tekintetek csillogását tompítja? „Kerülném a nagy, robusztus építészeti stílust [...], az iskolák hangulata roppant idegen, és szinte ránehezedik a tanulókra” – hangzik az ellentábor véleménye. Vagyis a diákevek tapasztalatai még szilárd falként állnak, de a dominóeffektus hamarosan elkerülhetetlenné válik: a változatlan falai a letűnt korok emlékeit idézhetik.

Az „életteriskola”

Az előbbi rendszer párhuzamát feladva olyan iskolakép is kibontakozott, amely úgy próbál megfelelni a modern társadalmi elvárásoknak, hogy átértékeli, de nem bontja le teljesen azokat a falakat, amelyek a régmúlt idők kiművelt emberfőinek bölcsőjeként szolgáltak. Az ilyen iskolába belépve barátságos portás köszönt, majd a hatalmas, színes növényekkel díszített aulában találjuk magunkat. Ez a hely a találkozások helye, a kom-

munikáció, az emberi kapcsolatok ápolásának méltó színtere, ahol diákok, pedagógust és szülőt megérint az iskola légköre. Ebben az iskolában minden pillanatnak jelentősége van, és a mindennapok pedagógiai világának főszereplői nem túlélnek, hanem átélnek az ember és a tudomány világával való találkozás örömét.

A „kastélyiskola”

Ez az iskola a nyílt iskolák szellemében a gyermeki szükségletekre alapozva képzelettel elvétekezését. Elveit az „iskolavárhoz” hasonlíthatnánk, de nézetei más oldalról világítják meg e pompás intézmény falait. Természetesen egy fal pusztán a megvilágítástól nem lesz szebb és jobb egy másik falnál, az alapanyag, a mérnöki hozzáértés kiemelt szerepet kap: „Van benne elegancia, előkelőség, tiszteletet követel a belépőtől, különleges és elbűvölő. Ha valaki belép, nem kíván graffitinyomot hagyni a falán, tudja, hogy több és értékesebb lesz azáltal, amit abban az iskolában megszerzett.” Az iskolában először a nagy, kellemes színekkel díszített, lekerekített formákkal rendelkező aulába érünk, ahol növények találhatók, képek díszítik a falakat. A naplórészlet szerint az iskolaépítő a kastély klasszikus, elegáns képe helyett kiegyensúlyozottságra, harmóniára törekvő kastélyt építene: „az épület külső-belső világa nem lenne régies, ezáltal nyomasztó, de nem is követné a legmodernebb irányzatokat”. Érdekes gondolat, de nem derülnek ki a régmúlt idők és a modern kor kastélyai közötti különbségek és hasonlóságok, pedig mindezek olyan jegyeket hordoznak, amelyek a napló készítőjét arra ösztönözték, hogy érzékeltesse a két pedagógiai tér közötti eltérést.

Az iskola mint a folyamatosság és a végtelenség szimbóluma

Ez a hívogató építészeti megoldásokat felvonultató iskola kétszintes, beépített padlásteret tartalmaz. A tudatos építészeti munka a pedagógiai világ formálását eredményezi. A szintek és építészeti megoldásaik biztosítják az iskola életében a folyamatosságot, a körforgást, a korrekciós lehetőségeket. A több szint és a padlástérben elhelyezkedő csillagvizsgálóval ellátott toronyszoba a végtelenség szimbóluma, ahol ember és környezete kapcsolatban élhet. Az iskola nem a statikusság, a változatlanosság szimbóluma, hanem a folyamatosan megújulni képes intézmény képét vetíti elénk. Az iskolába belépve a biztonsági szolgálattal ellátott portán keresztül jutunk a nagy, félgömb alakú, üvegkupolás aulába, amely a kommunikáció, a folyamatosság és a végtelenség szimbóluma. Innen sugárirányban folyosókon érünk el a tantermekig, itt található a pedagógusok szobája is. A folyosók az udvart részekre bontják, ahova az osztályokból közvetlen kijárat nyílik. A második szinten található a könyvtár, a különféle laborok, a konyha, az ebédlő, majd a padlástér következik a toronyszobával.

A „gyűrűiskola”

Ez az iskola a kör alakú építészeti megoldásokat preferálja. A kör alaprajzú építkezés folyamatosságot, harmóniát, átláthatóságot, kommunikációt, rendet sugall. Mindezeknek a pedagógiai törekvésekben is célszerű megjeleníteni, hiszen a kiszámíthatóság, a következetesség, a nem túlbonyolított struktúra és működés az iskolák életében alapvető jelentőségű, és valószínűsíthető, hogy ez nem lesz másként a jövő társadalmában sem. A kör alakú iskola fedett udvart fog közre, amely a zsirom, az iskolamag, az aula szerepét tölti be. Üvegkupolával fedett, hogy természetes fényt juttasson a tanulókhöz. Két-három kör alakú szárnyból állna az iskola, az ezeket összekötő átjárók lennének a folyosók, itt helyezkednének el a kör alakú termek. A futurisztikus gondolatok mögött valós pedagógiai célok fogalmazódnak meg, amelyek azt tükrözik, hogy az iskola megújulásra vár, és

Az osztálytermi kommunikációt befolyásolja a térrendezés. Az interperszonális kommunikációt és a kooperációt segíti az asztalok köré rendeződő forma, főként, ha az asztalok nem szabályosan egymás mellett helyezkednek el, hanem a csoportok közötti kommunikációt segítő formában. A pedagógiai tevékenységnél lényeges a tér mérete. Az írások kiemelik a tágas terek, az akadálymentes közlekedés jelentőségét, melyek a tanítási formákat, módszereket és technikákat is meghatározhatják.

Szaktanterek és tradicionális tanulási terek

E tértípus körébe tartoznak olyan hagyományosnak mondható terek, termek, mint a könyvtár, a színház- vagy rendezvényterem. A megoldások egy része variálható, az igények alapján rugalmasan alakítható többfunkciós, illetve a sokoldalú felhasználást lehetővé tevő több kisebb, összenyitható termet a hallgatók alkalmasnak képezik el mind a tánc- és drámaórák, mind a művészeti szakkörök, mind közösségi kommunikáció tereként.

A hallgatók a tárgyi és a személyi környezet dinamikusan egymásra hatását hangsúlyozták. A környezet ábrázolásának fő elemei a térméreték és -elrendezések, anyagok, színek és formák, berendezési tárgyak. A méretek igazodnak a funkciókhoz, az átláthatóság és a variabilitás általános kívánalom. A zárt terek gyakran kinyílnak, üvegfallal, szélesebb, sokszor nyitott ajtókkal vagy összenyitható termekkel segítik az iskolaközösség alakulását. Az iskola belső terei építészeti megoldásukban alkalmasak a közösség és az egyének kapcsolatteremtésére és elkülönülésére.

A természettudományos szaktanteremnek alkalmas kell teremtenie a kísérletezésre, tudományos munkára, kutatásra. Felszereltségének alapelemei a hagyományos és IKT-eszközök, a csoportmunkát is lehetővé tevő elrendezés. A könyvtár nagy, világos, klubszoba jellegű, tanulási és rekreációs funkciókat is ellátó tér, amely a könyvkölcsönzésen túl a leckeírás, a tanulás, a számítógépes tanulás, de a filmnézés, a zenehallgatás helye is. Kapcsolódik hozzá vagy jól megközelíthető helyen a közelében van egy „hangosabban használható” tér, amely a közös tanulásra, projektkészítésre alkalmas.

A hallgatók a színháztermet nem mint a klasszikus gimnáziumok dísztermeit képezik el, amelyek méreteikkel, a színpad magasra helyezésével tiszteletet parancsolóak, de ezzel együtt ridegek, s amelyeket az ünnepélyes alkalmakon kívül esetleg a művészeti szakkörök próbáira lehetett használni. A megkérdezettek iskoláiban lévő megoldások egyrészt az összenyitható kisebb termek, másrészt a kör, illetve a sokszög alakú középső bemutatóterrel rendelkező, párnákkal borított lépcsőkkel körülvett nagyobb terek, amelyek az iskola központi részén helyezkednek el.

A törvényileg kötelező tornatermen vagy tornaszobán kívül különféle formában találkozhatunk a mozgásra, mozgással kombinált tanulási tevékenységekre alkalmas terekkel. A tánc- és drámaórák, a néptánc és más, a hagyományostól eltérő tanulási tevékenység helye zárt és nyitott vagy nyitható terekben, termekben található.

A törvényileg kötelező tornatermen vagy tornaszobán kívül különféle formában találkozhatunk a mozgásra, mozgással kombinált tanulási tevékenységekre alkalmas terekkel. A tánc- és drámaórák, a néptánc és más, a hagyományostól eltérő tanulási tevékenység helye zárt és nyitott vagy nyitható terekben, termekben található.

Pedagógusok munkahelyei

Az iskola mint a pedagógusok munkahelye többféle megoldással, sokszor árnyaltan jelent meg. A hallgatók az osztályban vagy külön tanári szobákban képelték el a pedagógusok elhelyezését. A tanár-diák kapcsolatot mint térszervezési kérdést sokan vetették fel. Kiemelték a tanári szobák nyitottságának, elérhetőségének jelentőségét a diákok számára.

A mai iskolák egy részében már megvalósultak – de nem váltak általánossá – a megfogalmazódott tanáriszoba-típusok: ezek a munka helyei megfelelő munkakörülményekkel, alkalmas tér- és eszközrendszerrel (íróasztal jó fényviszonyokkal, tárolóhely a felszerelés és a szemléltetőeszközök elhelyezésére, internetkapcsolattal rendelkező számítógép).

Az iskola funkcionális terei a tanuló nézőpontjából

Az iskola funkcióit a tudományok eltérően határozzák meg az adott tudományág paradigmái és terminológiája alapján, így a gyermek életében azonos tartalmú funkciókat más-más fogalmi rendszer fed le. Munkánkban az iskola funkcionális terei kifejezést használva a legfőbb „iskolahasználó”, a gyermek (a tanuló) nézőpontjából kiindulva arra törekszünk, hogy a legegyszerűbb modellt alkotva ábrázoljuk azokat az alapvető funkciókat, amelyeket az iskola betölt, vagy a gyermek harmonikus fejlődéséhez be kellene töltenie. Öt fő funkciót különíthetünk el, melyek mindegyikéhez egy-egy – e funkciók betöltésére alkalmas – teret kapcsolunk: (1) személyes fejlesztés, individualizálás: személyes (élet)tér; (2) tanulás: tanulási tér; (3) nevelés: pedagógiai interakciók tere; (4) kommunikáció és kapcsolatépítés: kommunikációs tér; (5) rekreáció: rekreációs tér.

Személyes élettér

Ily módon ritkán definiáljuk az iskolát, pedig tudjuk, hogy a gyermekek napjuk akár felét is itt töltik. Személyes élettérnek nevezzük azokat a tereket, amelyekben a tanuló egészséges fejlődéséhez szükséges pszichofiziológiai és egyéb szükségleteit elégítheti ki. Minimális elvárásként megfelelő helyre van szükség a tanuló öltöztetéséhez, holmija tárolásához, étkezéséhez, tisztálkodásához. Optimális esetben ezek esztétikusan és praktikusan berendezett, megfelelő méretű és tisztaságú helyiségek. A személyes élettér a biztonságot adó helyet is jelenti. Ez a gondolat húzódnak az azokban a fogalmazásokban, melyek a fiatalabbak vagy a speciális igényűek számára kialakított termeket az épület védettebb, kissé elkülönülő részében képzelik el – nem elzárva, de megvédve. A biztonságérzet másik vetülete a személyes tulajdon védelme, annak jó helyen tudása. A személyes élettér épületen belüli fizikai elhelyezkedése segít abban, hogy a tanulók otthonosan érezzék magukat, s nem zavarja az iskola pedagógiai funkcióinak megvalósulását sem (ellenpéldák sokasága hozható fel a paneliskolákból).

Tanulási tér és a pedagógiai interakciók tere

Az iskola legfőbb funkcióihoz, a tanítás-tanuláshoz és a neveléshez szükséges tereket jellegük és a bennük folyó tevékenység alapján két formában határozzuk meg. A tanulási tér fogalmán azt a teret értjük, ahol a céltudatos, tervszerű tanulás folyik, pedagógiai interakciók tereként azokat, amelyek főként nevelési funkciót ellátó, a pedagógiai kommunikációban részt vevők együttműködésére épülő cselekvések létrejöttére alkalmasak.

A tanulási tér az egyéni vagy csoportos tanulást, az aktív elsajátítást ösztönző kényelmes és jól felszerelt hely. Az épületen belüli elhelyezkedés meghatározásakor a tradicionális osztály- és szaktantermeken túl a folyosókon, aulákban, tetőtérben, de az iskolaépületen kívül is születtek jobbnál jobb elképzelések. A mobil bútor, mellyel a tér bármikor átalakítható a tanításszervezési formáknak megfelelően, illetve az audiovizuális és IKT-eszközökkel való ellátottság alapkövetelményként fogalmazódik meg. Néhányan hozzátesszik a bútorzat egyénre szabásának lehetőségét is, mely minden életkorban fontos lenne az ergonómiai szempontoknak megfelelően.

A pedagógiai interakciók tere térszervezési megoldásaival a gyakori és változatos formájú közös tevékenységnek ad helyet, az indirekt nevelési módszerek széles repertoárjának alkalmazását teszi lehetővé.

A következő két tértípus megkülönböztető jegyeként a jellemzően nem pedagógiailag tervezett és irányított pedagógiai hatások valósulnak meg, de indirekt jellegükből eredően ezek a hatások jelentősek a gyermekek személyiségfejlődésében és életében.

Kommunikációs tér

Az iskola mint kommunikációs tér sokféle szempontból vizsgálható. Értelmezésünkben az informális kommunikáció létrejöttének ad helyet, lehetőséget teremt az interperszonális és a csoportkommunikáció megvalósulására. Helyileg lehet az iskola épületén belül vagy kívül, térben elkülönítve, vagy szabadon, illetve valamely terem részeként is.

A kommunikációs formák közül a szóbeli kommunikáció az iskola teljes területén megvalósulhat, de szükség van speciálisan e célra létrejövő helyekre is. A közösségi célú írásbeli kommunikáció lehetőségének megadása is fontos, ez általában a közösségi terekben jelenik meg, de a saját terem üzenőtáblája, faliújsága is megfelelő funkciót tölthet be.

Rekreációs tér

A rekreációs tér az egyéni terek közül a pihenés és a feltöltődés lehetőségét nyújtja. Az iskola épületén belül két, egymástól eltérő felfogással találkoztunk, melyek megkülönböztető szempontjai az egyéni vagy közösségi megjelenés és a csendes vagy hangos tevékenység.

Egyik esetben a rekreáció tere elkülönülésre, nyugodt tevékenységre alkalmas, ahol egyéni, illetve társas lehetőség van a csendes olvasásra, halk beszélgetésre, zenehallgatásra. Megvalósulására példa a beszélgetősarok, a pihenőszoba, amelyeket többféle variációban képzeltek el a hallgatók, s valójában mindegyiknek megvan a pedagógiai jelentősége. Részben a tanulók számára álmodták meg, részben a tanár-diák kapcsolat személyesebbé tételére. Sokakban a rossz emléké tanári szobát váltanak ki, hisz ilyen terekben szerintük más kommunikációs értéke van a párbeszédnek.

Az osztálytermen belüli elhelyezés hívei a hagyományos téglalap alapú terem hátsó részében képzelik el a puha szőnyeggel borított, természetes anyagokból készült, ülő- vagy akár fekvőhelyekkel körbevett pihenő-játszó részt. A polcokon gyermek- és tudományos folyóiratok, könyvek, fejlesztőjátékok találhatóak, melyek természetes módon váltják ki a gyermekek aktivitását, játszva tanítanak és pihentetnek.

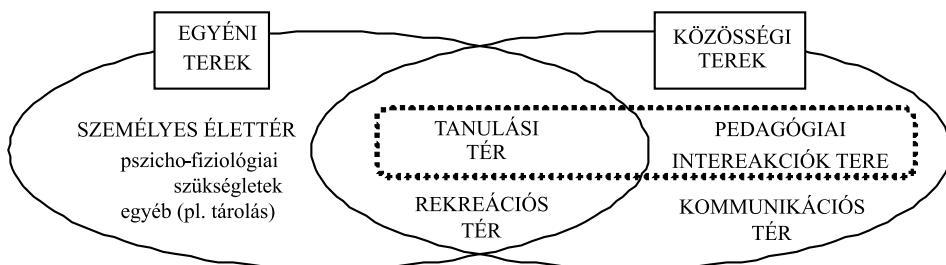
A másik esetben a sport, mozgás, a (hangos, csoportos) játék lehetőségét teremtő szobáról van szó az épület kissé elkülönülő részén, melyek az energiák játékkal való leveztetésére, spontán csoportok alakítására alkalmas, megfelelő méretű „dühöngő”-terek, melyek játszósobaként működnek.

Elméleti következtetések: a pedagógiai térszervezés multifunkcionalitása és az iskolamodellek

A naplók szisztematikus elemzése következményeként kirajzolódott iskolaépítészeti megoldások alapján az iskola belső pedagógiai tereinek funkcionális modellje és a mindent magában foglaló szimbolikus iskolamodellek kialakítására fókuszáltunk.

Az iskola belső térszervezése és a terek funkciói kétféle megközelítésben jelentek meg: (1) a pedagógia és a klíma kapcsolata az architektúrával; (2) a pedagógiai funkciók és a térszervezés. Az első szempont kidolgozásakor a tárgyi környezet egészséges és esztétikus megvalósítása került fókuszba, a klímaelemek közül az anyagok, a színek, a fények, a berendezés, a belső térszervezés és a dekoráció vált jelentős vonássá. Ki kell emelnünk az akadálymentesítés megjelenését az írásokban. A második szempont szerinti elemzés a pedagógiai architektúra és a nevelés-oktatás kapcsolatának megfogalmazásából formálódott.

A funkcionális terek modellezésénél kiindulási alapunk, hogy az iskolába kerülő és napjai jelentős hányadát ott töltő gyermek individuuma, egy adott csoport tagja. Az iskola funkcióit e nézőpontból aszerint rendszerezhetjük, hogy a gyermeknek milyen szükségletei vannak, s ezek teljesüléséhez mely funkcionális terek állnak rendelkezésére (3. ábra).



3. ábra. Az iskola funkcionális térmodellje

Az egyén-közösség dimenzió mentén megkülönböztetjük az (1) individuális/egyéni/perszonális tereket, melyek a gyermek személyes szükségleteit elégítik ki, (2) a szociális/közösségi/interperszonális tereket, melyek a társas szükségleteket elégítik ki, és azon célok megvalósulását teszik lehetővé, amelyek csak közösségben valósíthatók meg, illetve a (3) multifunkciós tereket, melyek az előző két szempontot ötvözve személyes vagy közösségi szükségletek kielégítésére alkalmasak.

Az iskola egyéni terei kizárólag a tanuló személyes szükségleteinek kielégítésére szolgálnak. Az iskola belső tervezése akkor jó, ha lehetőséget teremt arra, hogy a gyermek saját életteréként (is) megélhesse. E szempontból modellünkben három funkcionális teret különböztetünk meg: a személyes életteret, az egyéni tanulási teret és az egyéni rekreációs teret.

A közösségi terek az iskola azon funkciói megvalósulásának adnak helyet, melyek a tanulók és pedagógusok együttes tevékenységére épülnek. E szempontból elkülöníthetjük a pedagógiai interakciók terét, a kommunikációs, a tanulási és a rekreációs teret. Az utóbbi kettőt az egyéni terek körében is értelmezzük, de eltérő tartalommal. Az iskola-épület architektúrája, a benne zajló nevelő-oktató munka és az iskolai közösségek életminősége kölcsönös kapcsolatban áll egymással. A tárgyi környezet mérete, esztétikai igényessége, berendezése, ergonómiai jellemzői, felszerelésének minősége segítheti vagy gátolhatja az ott élők együttműködését, interakcióit.

Fontosnak tartjuk, hogy az iskolában annak fő funkcióit szolgáló tereken túl – melyeket a 3. ábrán pontozott körvonallal jelöltünk – legyen megfelelő tér a tanulók és közösségeik egészséges fejlődéséhez nélkülözhetetlen tevékenységek végzéséhez, egyéni és szociális kompetenciáik természetes fejlődéséhez.

A naplók iskolamodelljei egyszerre hordoznak egyedi és közös vonásokat. Egyedi vonásaik a dinamikus iskolaképek változásainak különböző mértékében ragadhatók meg, hiszen a modellek elméleti hátterét pedagógiai és pszichológiai hatások is befolyásolják. A közös jegyeket képviselő szándék szerint az iskolaváraknak el kellene jutni a találkozások iskolájához, ahol a főszereplők megélik a mindennapok pedagógiai realitását, nem pedig túlélnek a történéseket, és átlépnek a találkozások nyújtotta lehetőségek felett.

Az iskolamodellek alátámasztják azt a tényt, hogy a jövő iskolájának mérlegelnie kellene pedagógiai, pszichológiai, gazdasági és oktatáspolitikai szempontokat is úgy, hogy közben az állandó párbeszéd és kézfogás lehetőségének nyitva tartásával képes legyen a ma generációját a holnap kihívásaira felkészíteni.

Irodalom

- Alternatív Közgazdasági Gimnázium (2009): *Pedagógiai program*. 2009. 04. 12-i megtekintés, http://www.akg.hu/program/7_5_hely.html.
- Becker, G. (1991): Pädagogik in Beton – Beton in Pädagogik. Zehn kommentierte Thesen zur „Ökologie des Schulbaus“. *Pädagogisches Forum*, 4. 55–62.
- Bruner, J. (2004): *Az oktatás kultúrája*. Gondolat Kiadó, Budapest.
- Children's' places (2009). In *Encyclopedia of Children and Childhood in History and Society*. 2009. 04. 10-i megtekintés, <http://www.faqs.org/childhood/Ch-Co/Children-s-Spaces.html>.
- Churchman, C. W. (1974): *Rendszerszemlélet*. Statisztikai Kiadó Vállalat, Budapest.
- Csapó Benő (2002): *A tudáskonceptió változása: nemzetközi tendenciák és a hazai helyzet*. 2009. 04. 12-i megtekintés, <http://www.oki.hu/cikk.php?kod=2002-02-ko-csapo-tudaskonceptio.html>.
- Davies, I. K. (1981): *Instructional technique*. McGraw-Hill, New York.
- De Corte, E., Verschaffel, L., Entwistle, N. és Van Merriënboer, J. (2003, szerk.): *Powerful Learning Environments: unravelling basic components and dimensions*. Elsevier Science (Pergamon), Amsterdam.
- Dokumentum (é. n.). 2009. 03. 23-i megtekintés, http://www.oecd.org/document/43/0,3343,en_2649_34489_37806443_1_1_1_1_00.html
- Dornai Erika (é. n.): *A beszéd funkciói és jelentésének meghatározói*. 2009. 04. 20-i megtekintés, http://mek.niif.hu/04600/04669/html/balogh_pedpszich0006/balogh_pedpszich0006.html.
- Fisher, K. (2007): *Pedagogy and architecture*. 2009. 04. 12-i megtekintés, <http://www.archmedia.com.au/aa/aaissue.php?issueid=200709&article=13&typeon=3>.
- Filmer-Sankey, W. (2003): School Architecture in England in the later 19th Century. In Jelich, F.-J. és Kemnitz, H. (szerk.): *Die pädagogische Gestaltung des Raumes*. Verlag Klinkhardt, Bad Heilbrunn. 221–231.
- Géczi János (2006): Az iskola kultúrája: nevelés és tudomány. *Iskolakultúra*. <http://nti.btk.pte.hu/ikultura/index.htm>
- Géczi János (megjelenés alatt): *A térszimbolizáció egyes alakzatairól. Tér és idő – történeti pedagógiai értelmezési lehetőségek*. MTA Pedagógiai Bizottság Neveléstörténeti Albizottság, az MTA Veszprémi Területi Bizottság Neveléstudományi Szakbizottság Neveléstörténeti Munkabizottsága és a Pannon Egyetem BTK Etika és Antropológia Tanszéke, valamint a Kodolányi János Főiskola, MTA Veszprémi Területi Bizottság, 2008. december 12–13. Veszprém.
- Hercz Mária (megjelenés alatt): Tanítás portfóliós és projekttechnikával. In Bábosik István (szerk.): *A szociális életképesség megalapozása*. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- Jelich, F.-J. és Kemnitz, H. (2003, szerk.): *Die pädagogische Gestaltung des Raumes*. Verlag Klinkhardt, Bad Heilbrunn.
- Kemnitz, H. (2001): „Pädagogische” Architektur? *Die Deutsche Schule*, 1. 46–57.
- Kemnitz, H. (2003): Pedagógiai architektúra. A pedagógiai terek kialakításának lehetőségei két iskola példája alapján. *Magyar Pedagógia*, 1. 119–128.
- Lehtinen, E. (2003): Computer-supported Collaborative Learning: An Approach to Powerful Learning Environments. In De Corte, E., Verschaffel, L., Entwistle, N. és Van Merriënboer, J. (2003, szerk.): *Powerful Learning Environments: unravelling basic components and dimensions*. Elsevier Science (Pergamon), Amsterdam.
- Mayer József (2009): *A tanulási környezet (meg)változása és a tanulásra fordítható idő összefüggései az iskolarendszerű felnőttoktatásban*. 2009. 04. 10-i megtekintés, <http://www.oki.hu/oldal.php?tipus=cikk&kod=idofelhasznalas-mayer-bevezeto>.
- Németh András (2002): A tanterem és berendezésének története. *Iskolakultúra*, 9. 17–28.
- Palotás Zoltán (2003): Tanulás, tanulási környezet és a minőség összefüggései. 2009. 04. 10-i megtekintés, <http://www.oki.hu/oldal.php?tipus=cikk&kod=gyula2003-05-Palotas-tanulas>.
- Perjés István (2005): *Társadalompedagógia*. Aula Kiadó, Budapest.
- Perlich, P. (1969): *Architektur im Dienste der Pädagogik. Ein Beitrag zur Planung von Grund- und Hauptschulen sowie verwandten Systemen*. Wuppertal.
- Rittelmeyer, C. (1986): Zur pädagogischen Beurteilung der Schulbau-Architektur. *Baumeister*, 2. 64–69.
- Rittelmeyer, C. (1994): *Schulbauten positiv gestalten. Wie Schüler Farben und Formen erleben*. Wiesbaden–Berlin.
- Sanda István Dániel (2008): A reformpedagógiai irányzatok iskolaépítési törekvései. *Iskolakultúra*, 9–10. 129–142.
- Sánta Csaba (é. n.): *Terünk titkai*. 2009. 04. 20-i megtekintés, <http://iqdepo.hu/dimenzio/14/14-02-03.html>.
- Sántha Kálmán (2007): A kvalitatív metodológiai követelmények problémái. *Iskolakultúra*, 6–7. 168–177.
- Schmittmann, R. (1985): *Architektur als Partner für Lehren und Lernen Eine handlungstheoretisch orientierte Evaluationsstudie am Großraum der Laborschule Bielefeld*. Frankfurt am Main – Bern – New York.
- Spaces for Education (2009). In *Encyclopedia of Children and Childhood in History and Society*. 2009. 04. 10-i megtekintés, <http://www.faqs.org/childhood/Ch-Co/Children-s-Spaces.html>.
- Szító Imre (1987): *Kommunikáció az iskolában*. ELTE BTK, Budapest.
- Zeher, Helga és Zeher, Helmut (1994): *Orte und Zeiten der Kinder: soziales Leben im Alltag von Grossstadtkinder*. Juventa, Weinheim.
- Yamana, J. (2003): Verwestlichung der Schulräume im nicht-europäischen Kulturkreis – Zur Veränderung des modernen Lehr- und Lernortes am Beispiel Japan. In Jelich, F.-J. és Kemnitz, H. (szerk.): *Die pädagogische Gestaltung des Raumes*. Verlag Klinkhardt, Bad Heilbrunn. 269–287.

Az európai felsőoktatás átalakulása és a Bologna-folyamat céljai

A Bologna-folyamatban az elsődleges strukturálóerő már nem az intézményi típus, hanem a programszint, ahol az intézmények közötti diverzitásról áttevődik a hangsúly az intézményeken belüli változatosságra, a horizontális különbözőségről a vertikálisra. Ugyanakkor világosan körvonalazódik a felsőoktatás diverzitásában a funkcionális különbségek hangsúlyozása is, szemben az intézményivel. A tanulmány a feltárt szakirodalom alapján a Bologna-folyamat eredeti céljainak implementációjával kapcsolatos vélemények és koncepciók bemutatására törekszik, amelyet három fő témakör vagy dimenzió köré csoportosítottunk. Így először áttekintjük a többciklusú képzés bevezetésének és a tanterv reformjának koncepcióit, majd a minőségbiztosítás, valamint a felsőoktatás nemzetköziesítésének kérdéseire térünk ki. (1)

Jelen tanulmány arra törekszik, hogy szakirodalmi áttekintését (2) adja a Bologna-folyamat céljaival kapcsolatos empirikus és elméleti munkáknak, illetve feltárja a felsőoktatás-kutatás szakirodalmának releváns elemeit, jelenlegi tudásunk kritikus pontjait és azokat a problémákat, amelyek az implementáció során megfogalmazódtak. Célja nem az, hogy az implementáció előrehaladásának „kemény tényeit” vagy adatait elemezze, hanem hogy a felsőoktatás-kutatásban fellelhető véleményeket és koncepciókat megjelenítse. Így például nem arra vagyunk kíváncsiak, hogy hányan implementálták az osztott képzés szterderde szerkezetét, hanem arra, hogy mit gondolnak róla. A szakirodalmi áttekintés nem egy-egy mű annotációszerű bemutatására törekszik, hanem adott témák köré rendezzi az egyes szerzők mondanivalóját.

A Bologna-folyamat szakirodalmának rendkívüli gazdagsága, illetve a kezdeményezés folyamatosan új célokkal való bővítése prioritások felállítására készítetett minket a szakirodalmi áttekintés során. A Bologna-folyamat fő célja az Európai Felsőoktatási Térség (a továbbiakban: EFT) megteremtése, amelyhez a következő lépéseken (alcélokon) keresztül vezet az út:

1. Könnyen érhető és összehasonlítható képzési rendszer kialakítása.
2. Két, egymásra épülő képzési cikluson alapuló rendszer kialakítása.
3. Kreditrendszer kialakítása.
4. A mobilitás támogatása.
5. Az európai együttműködés kialakítása a minőségbiztosításban.
6. A felsőoktatás európai dimenziójának támogatása.

Ennek megfelelően három dimenzió mentén szerveztük meg szakirodalmi áttekintésünket, mivel úgy gondoljuk, hogy a célok összefoglalhatóak ezek alatt: (1) a képzési szerkezet és a tanterv reformja, (2) a többciklusú képzés bevezetése és a minőségbiztosítás, valamint (3) a többciklusú képzés bevezetése és a felsőoktatás nemzetköziesítése. Kissé leegyszerűsítve azt is mondhatnánk, hogy az első az eszköz, a második a hajtóerő

és a harmadik a cél. A Bologna-folyamat ernyője alá betagolódott célokra és átalakítási szándékokra úgy tekintünk, hogy azok már sokkal korábban is léteztek: a Bologna-folyamat nem „feltalálójuk”, csak katalizátoruk. Így minden egyes dimenzióban kitérünk a reformszándékok történetének alakulására a Bologna-folyamat indulását megelőzően.

El kell azonban ismernünk, hogy értelmezési keretünk számos hiányossággal rendelkezik. Az egyik hiányosság az, hogy az olyan, későbbiek során megfogalmazott célok, mint az egész életen át tartó tanulás vagy a szociális dimenzió, kimaradnak a tanulmány látóköréből. Ennek oka az, hogy a szaktudomány ezeket még nem kellően dolgozta fel: nem volt elég idő arra, hogy lecsapódjanak a felsőoktatás-kutatásban, hiszen értelmezésük és implementációjuk is alig kezdődött el. A másik hiány azzal kapcsolatos, hogy itt nem törekszünk a Bologna-folyamat történeti bemutatására, illetve azokat az európai uniós felsőoktatás-politikákat, amelyek sokszor átírták és áthangolták a Bologna-folyamat céljait, csak részben, a releváns aspektusokat megragadva tárgyaljuk.

A képzési szerkezet és a tanterv átalakulása

A képzési szerkezet és a tanterv reformja az európai felsőoktatásban

A felsőoktatás strukturális és tartalmi reformja Európában a '60-as és '70-es években kezdődött. A tradicionális intézményi modellt (egyetem) és elrendeződést (egyetemdominált rendszerek) számos kritika érte, amelynek alapja az volt, hogy a változó társadalmi, gazdasági, politikai és kulturális környezetben nem tudja hatékonyan ellátni funkcióit. A kritika lényegében a európai egyetemnek szól, ahol bírálat éri (1) az elfogadott paradigmát és módszereket, (2) az önmagáért való tudás keresését, (3) az eltérő diszciplináris háttérrel rendelkező akadémikusok közötti kommunikáció alacsony szintjét vagy teljes hiányát, (4) a kutatás és oktatás közötti kapcsolatot, (5) az akadémiai szabadság biztosításának hiányát vagy elégtelen voltát, és így tovább (*Gornitzka és mtsai*, 2005; *Teichler*, 2007, 249.).

A '60-as és '70-es évek óta folyamatosan napirenden van a strukturális és tartalmi átalakítás kérdése. A felsőoktatás-politikusok és szakértők több hullámban és változó tartalommal (például a '60-as években a különböző intézményi típusok és programok kérdéseként vetődik fel, majd a '70-es évektől a vertikális különbségekre tevődik a hangsúly az eltérő intézményi típusok és programok tekintetében, stb.), de folyamatosan a felsőoktatási rendszerek megújításának lehetőségeit keresték, különféle politikákat generálva és implementálva ennek érdekében. A strukturális és tartalmi reformhullám eredményeképp jön létre és kormányzati támogatással próbál megerősödni a nemzeti felsőoktatási rendszerekben az úgynevezett „nem egyetemi szektor” (*Kyvik*, 2008) vagy *Teichler* (2001) által összegyűjtött terminusok szerint a „rövid ciklusú”, „alternatív”, „szakképző”, „professzionális”, „új”, „főiskolai” felsőoktatási szektor; a változás nyomán a felsőoktatás többé nem szinonimája az egyetemnek. A változás lényegében egy társadalmi kihívásra ad választ, és a nemzeti felsőoktatási rendszerek funkcióbővüléséhez járul hozzá (lásd: *Trow*, 1974), ahol egymással párhuzamosan kezdenek kialakulni és működni az elit, a tömeges és az általános felsőoktatási szektorok (*Teichler*, 2007). Ugyanakkor új szektor új intézményi típusok megjelenéséhez vezet (például politechnikumok, Fachhochschule, Gesamthochschule, IUT stb.) (*Gellert és mtsai*. 1991; *Davies*, 1991; *Ladányi*, 1998). Ezt az elrendeződést ragadják meg az „egyetemdominált” rendszer felől a „duális”-on keresztül a „bináris” felé történő átmenetekről (*Furth*, 1973; *Clark*, 1978; *Teichler*, 1988; *Geiger*, 1992; *Kogan*, 1997) szóló szaktudományos munkák.

Miért van állandóan napirenden a felsőoktatás szerkezeti konfigurációjának kérdése? – kérdezi *Teichler* (2007, 1–2.). Válaszában a következőket mondja:

A felsőoktatás formája és mérete a felsőoktatás társadalmi szerepére mutat rá. Például: mennyire fontos a gazdaság, a társadalom és a kultúra számára szisztematikus tudás?

Kiknek van hozzáférése a tudáshoz? Hány embernek van hozzáférése a tudáshoz? Milyen mértékben meritokratikus az adott társadalom, és milyen szerepe van ebben az oktatásnak?

A felsőoktatási rendszer kvantitatív-strukturális fejlődése attól függ, hogy egy adott társadalom mennyire értékeli forrásallokáció tekintetében a felsőoktatást, ami a prioritásokról is tájékoztat.

Az expanzió mértéke és az intézményi mintázatok (intézményhálózat) lényegében azon kompromisszumot tükrözik, amely a konfliktusos elvárások összeütközése nyomán jön létre. Például: mennyire fontos a kutatás a felsőoktatásban? Mennyire kapcsolódik össze vagy válik el a kutatás az oktatástól? A minőség a felsőoktatás csúcán koncentrációdik, vagy szétszóródik a rendszerben?

A felsőoktatás növekedésével és konfigurációjával kapcsolatos döntések az egyik legfontosabb arénáját jelentik a szakértésnek, ez kontrollálja a kutatás és az oktatás tartalmát, közvetíti a kormányzat, a piac és más társadalmi szereplők igényeit, szokásait és értékeit stb., azaz olyan erőket, amelyek meghatározzák a szisztematikus tudás társadalmi értékét a forrásallokáció révén.

Végül: a felsőoktatási rendszer dinamikussá vált az utóbbi néhány évtizedben. Rácsodálkozhatunk, hogyan fejlődik. Hogyan változtatja meg pályáját? Milyen opciók állnak rendelkezésre a dinamika befolyásolására? Milyen következményekkel jár, ha több opciót választunk?

A Bologna-folyamat az ezredfordulón megújította a felsőoktatás struktúrája iránti érdeklődést, illetve a reformok katalizátoraként működött, de lényegében csak olyan átalakítási szándékokat vont az ernyője alá, amelyek már korábban is léteztek, illetve a nemzeti felsőoktatási rendszerek egy részében, különféle formákban megvalósultak. Ezekben a megújítási szándékokban – folytatva az eddigi politikakölcsonzés gyakorlatát – szintén az amerikai példa lett a meghatározó, amely Trow (1999) szerint ugyan sokszor csak egyszerű adaptáció, de mégis számos olyan eleme van, amely nemcsak eltérő funkciókat lát el Európában, hanem eltérően is funkcionál. Annyiban azonban biztosan különbözik a Bologna-folyamat az előző reformkezdeményezésektől, hogy itt egyszerre látjuk (egy ernyő alatt) megújulni azokat a felsőoktatási témákat, amelyek a strukturális átalakításokat kísérték a '60-as évektől. Például a Bologna-folyamatban egymással párhuzamosan és összefonódva vetődnek fel az intézményi típusok és programok, a vertikális különbségek és a szabályozás kérdései.

A képzési szerkezet és a tanterv reformja a Bologna-folyamatban

Ha a felsőoktatás oktatói és hallgatói körében egy gyors felmérést végeznénk, akkor valószínűsíthető, hogy 10 emberből 9 a Bologna-folyamatot elsősorban a többciklusú képzés bevezetésével és a tantervi reform elemeivel (például kreditrendszer) azonosítaná. A Bologna-kampány (Teichler, 2009a) lényegében erről szólt, s csak az utóbbi időben kezdik el egyre erőteljesebben hangoztatni, hogy csak látszólag azonos a strukturális és tartalmi konvergenciával. Igazából lépésről lépésre fedezik fel szerteágazó dimenzióit. Itt arra törekszünk, hogy bemutassuk a képzési szerkezet és a tantervi reform néhány aspektusát, bevezetésének okait és fogadtatását. A megnevezéseket – mint osztott és osztatlan, lineáris és duális képzés, kezdő és befejező szakasz ('undergraduate' és 'graduate'), két- vagy többciklusú, illetve két- vagy többfokozatú képzés – felváltva alkalmazzuk majd a dolgozat folyamán.

A *Bolognai nyilatkozat* (1999) első stratégiai célja „a könnyen érthető és összehasonlítható fokozatok rendszerének elfogadása [...] annak érdekében, hogy elősegítsük az európai polgárok elhelyezkedési lehetőségeit és az európai felsőoktatási rendszer nemzetközi versenyképességét”. Ennek eszközét a második és harmadik pontban találjuk,

ahol azt olvassuk, hogy a képzés két fő szakaszon alapszik (kezdő és végző, angolul 'undergraduate' és 'graduate'). Itt mindössze annyi szerepel, hogy a kezdő szakasz három évig tartson, a munkaerő-piac számára releváns legyen, és a kreditrendszer elfogadása a legmegfelelőbb módon segítse a hallgatói mobilitást. De már ebben a nyilatkozatban is megjelenik „az összehasonlítható kritériumokon és módszereken alapuló európai együttműködés kialakításának a támogatása”. Milyen újdonságot hozott a Bologna-folyamat a strukturális viták tekintetében? Két szempontot emelhetünk ki Teichler (2007) szerint. Az egyik értelmében a megfelelő struktúra keresésében a nemzetköziesítés melletti argumentálás sokkal erősebbé vált, míg a másik szempont arra utal, hogy sokkal nagyobb eufória és lendület kíséri, ahol erős a hit abban, hogy egy „csodálatos megoldást” találtak. A szerkezet tekintetében „a Bolognának való engedelmesség csodálatos, minden más megoldás divatjamúlt, deviáns és veszélyes” (Teichler, 2007, 192.).

Akkor remélhetnek az európai intézmények ázsiai és amerikai fizetőképes hallgatókat, ha a mobilitás nem ütközik komoly akadályokba, azaz csak hasonló felépítésű felsőoktatás esetén várható jelentősebb számú hallgató. Mivel elsősorban a master fokozat megszerzése lehet a céljuk, ezért a bachelor fokozat összehangolása és kölcsönös elfogadhatóvá tétele lehet a döntő kérdés. Várhatóan az első két fokozat értelmezése és elfogadása Ázsiával és Afrikával szemben lesz akadályoktól mentes, miközben az észak-amerikai elismeréssel kapcsolatban számos kérdés felvetődik.

Hrubos (2003), Ladányi (2003) és Barakonyi (2004) a duális rendszert diszfunkcionálisnak tekintik, ahol a lineáris képzési szerkezet bevezetése egyben paradigmaváltást is jelent, azaz a hallgatóközpontú oktatásra történő áttérést. A reformok elemei „rugalmas tanulmányi utat” és szabad választást tesznek lehetővé a hallgatóknak. Hrubos (2003, 20–21.) a képzési szerkezet átalakításának értelmezésében arra mutat rá, hogy a lineáris képzésben, ahogyan fölfelé haladunk, úgy csökken a képzésekben részt vevők aránya. Ladányi (2003) szerint a kétciklusú képzés bevezetésének valódi célja a nagymértékben felduzzadt hallgatólétszám csökkentése. Más koncepciók szerint pedig a szerkezeti reform lényegében a tömegesedés átcatornázása.

Hrubos (2003) az első ciklus értelmét abban jelöli meg, hogy ott a hallgatóknak változatos tartalmú, elméleti és gyakorlati irányultságú programokat kínálnak, amelyek egyaránt lehetővé kell tegyék a munkaerő-piacra történő továbblépést, míg a második ciklus magasabb szintű szakképző és

kutatói programjai jelentik a két, részben egymásra épülő utat. A három egymásra épülő fokozat az angolszász elnevezések szerint a bachelor + master + PhD, amely tanulmányi időben a 3 + 2 + 3 sémát kellene kövesse. Ezzel szemben azonban, tanulmányi területek szerint, igen változó struktúrában és tartalommal rendelkeznek a különböző programok az eltérő nemzeti felsőoktatási rendszerekben.

Ahhoz, hogy a képzési szerkezet kompatibilissé és összehasonlíthatóvá váljon, nem elégséges pusztán a képzések idejét, típusát és a fokozatot figyelembe venni, hanem meg kell vizsgálni, hogy milyen funkciót szánunk az egyes fokozatoknak. Például: milyen típusú felsőoktatási intézmények szervezik és adják ki őket? Milyen tantervi/tartalmi célokat szeretnének elérni a képzések? Milyen lehetőséget nyitnak meg a munkapiacon? Mindez különösen azokban a felsőoktatási rendszerekben vált kérdésessé, amelyek nem strukturáltak korábban képzési szerkezetüket, és duális rendszerre épültek (Hrubos,

2003, 60–61.; Dumbrăveanu és mtsai 2006; De Witte, 2006). A relevancia és az elismerés további tantervi kérdéseket vet fel. Így nem mindegy például, hogy a kezdő fokozat (bachelor) a munkapiac számára legyen releváns, vagy a továbbtanulás számára. Az előbbi inkább gyakorlati, míg az utóbbi inkább elméleti túlsúlyú képzést feltételez (Pusztai és Szabó, 2008). Milyen arányban legyen jelen az akadémiai és a gyakorlati képzés? Az intézményi típusok között lehetnek-e eltérések? Egyáltalán, milyen mértékben veszik figyelembe a Bologna-folyamatban a „más felsőoktatási intézményeket”, szemben a teljes értékű egyetemekkel?

Hrubos (2003, 61.), Alesi és mtsai. (2005), Rauhvargers (2006), valamint Dumbrăveanu és munkatársai (2006) szerint ha mindkét funkció ellátására törekszenek egy adott képzésben, akkor a hároméves időkeret nem tartható, s ez is magyarázza a többféle időtartam megjelenését. Alesi és mtsai. (2005), Crosier és mtsai. (2007) és az Eurydice (2009) összehasonlító kutatásai szerint nincs egységes implementációs logika, hanem különböző időkeretben, különböző tanulmányi idő van meghatározva, sokféle konfigurációban. Ilyen példák a 3,5 + 1,5 és a 4 + 1, vagy épp az elég egyedinek számító 3+3 konfigurációk. Bár a Bologna-folyamatban az egyik burkolt elvárás az volt, hogy a tanulmányi idő lerövidüljön, 2007-ig mégis inkább az volt a kutatók tapasztalata, hogy meghosszabbodott (Alesi és mtsai. 2005; Crosier és mtsai. 2007; Voicu, 2007; Eurydice, 2009). Hrubos (2003, 61.) szerint az eltérő megoldások eredménye, hogy ma már a végzettségek kölcsönös elfogadását tartalmi kérdésnek kezdik el tekinteni, ahol a megszerzett kompetenciákat és a munkaterhelést törekszenek figyelembe venni, semmint az időtartamot vagy a technikai kérdéseket. A tanulmányi ágak eltérő igényei és szakmai szempontjai miatt a többciklusú képzés bevezetését nem lehet egységes módon megvalósítani, ahol Hrubos (2003, 61.) szerint a területek elsősorban európai testvérszervezeteikkel kell egyeztetessenek, s csak másodsorban a saját intézményükkel és oktatási kormányzatukkal.

Ugyanakkor érdemes odafigyelni Teichler (2009b, 259.) szakmai relevanciával kapcsolatos véleményére, aki két aspektusra hívja fel a figyelmet a Bologna-folyamat kapcsán. Egyrészt az akadémiai és gyakorlati képzés szembeállítását és az ezzel kapcsolatos vita évtizedek óta tart, s nem a Bologna-folyamat „szülötte”. Másrészt, szemben a fenti vélekedéssel, Teichler azt mondja, hogy a *Bolognai nyilatkozat* nem sürgeti a tanulmányi programok (például bachelor) erősebb professzionális relevanciáját, hanem sokkalta inkább minden fokozat esetében elvár bizonyos mértékű szakmai alkalmazhatóságot.

Alesi és mtsai. (2005), illetve Crosier és mtsai. (2007) kutatásának egyik nagyon fontos megállapítása az, hogy a képzési szerkezet reformja miatt kialakult egy funkcionális átfedés (lásd még akadémiai és szakképzési sodródásként), más szóval konvergencia figyelhető meg az egyetemi és a nem egyetemi szektor intézményei között. Ezt mindkét kutatás azzal magyarázza, hogy egyes akadémiai kultúrákban a mesterképzések magasabb tekintéllyel rendelkeznek, s emiatt a szakmai elismerésre és megbecsülésre vágyó oktatók egyre több és új mesterképzést hoznak létre. Ez Crosier és mtsai. (2007, 21.) szerint a „képzések elburjánzásához”, „a fragmentáltsághoz” vezet, és „a pénzügyi források gazdaságtalan felhasználásával jár”. Kutatásuk szerint az egyetemek három célt követnek az osztott képzés bevezetésében. Egyrészt arra használják a többciklusú képzés bevezetését, hogy a tantervet modernizálják (például teljesen új programok kidolgozásával). Másrészt egyre nagyobb hangsúlyt fektetnek a kezdő és befejező szakasz szakmai relevanciájának növelésére (például az alkalmazott tudományi egyetemek gyakorlati BA -képzéseket indítanak, míg az egyetemek a BA-szintre mint előkészítő képzésre tekintenek). Harmadrészt: mindenhol nagy figyelmet fektetnek a minőségbiztosítás aspektusaira.

Rauhvargers (2006) szerint a kétciklusú képzési szerkezet bevezetése elősegíti a mobilitást azzal, hogy a harmonizációval növeli az átláthatóságot és összehasonlíthatóságot, ahol azonban nem merev, hanem rugalmas és tanulmányi területekhez alkalmazkodó szerkezetekben érdemes gondolkodni. Szerinte a bachelor/master programok minőségbiztosítási elvei lehető-

vé teszik, hogy hatalmas különbségek jöjjenek létre az azonos nevet viselő végzettségek között a felvételi, a tartalom, a tanulási célok és a funkciók tekintetében. Az EFT létrehozásának egy másik célja az európai felsőoktatás versenyképességének megteremtése, ahol az Európán kívülről érkező hallgatók miatt szintén felvetődik az elismerés kérdése. Akkor remélhetnek az európai intézmények ázsiai és amerikai fizetőképes hallgatókat, ha a mobilitás nem ütközik komoly akadályokba, azaz csak hasonló felépítésű felsőoktatás esetén várható jelentősebb számú hallgató. Mivel elsősorban a master fokozat megszerzése lehet a céljuk, ezért a bachelor fokozat összehangolása és kölcsönös elfogadhatóvá tétele lehet a döntő kérdés (Hrubos, 2003; Rauhvargers, 2006). Várhatóan az első két fokozat értelmezése és elfogadása Ázsiával és Afrikával szemben lesz akadályoktól mentes, miközben az észak-amerikai elismeréssel kapcsolatban számos kérdés felvetődik. Így, míg az amerikaiak a tanulmányi idő lerövidítését sürgetik, addig az európaiak arra hívják fel a figyelmet, hogy a két rendszer középfokú oktatása eltérő, amit esetleg az európai intézmények az általános oktatás bachelor- (BA-) szinten történő bővítésével tudnak oldani. A két ciklus elismertetésének másik nehézsége az, hogy a világ számos pontján a mesteri képzés posztgraduális tanulmánynak, illetve a BA teljes értékű végzettségnek számít. Ezeket a kérdéseket a szakértők többsége szerint akkor lehet megválaszolni, ha elmozdulnak a szerkezeti kérdésektől a tartalmiak felé, s arra adnak választ, hogy milyen tanulási eredményekkel járnak a képzések. De a tanulási eredményekre építő képesítési keretrendszer még a legtöbb EFT-országban csak a kidolgozás kezdeti fázisában van (Rauhvargers, 2006).

A fentiek alapján jól látszik, hogy a képzési szerkezet reformja hamar tantervi/tartalmi kérdéssé változott, ahol már nem az volt a kérdés, hogy mennyi ideig tart egy képzés, hanem hogy milyen képzési és kimeneti eredményekkel járt. A tanulási eredmények nagy vonalakkal annak meghatározását jelenti, hogy egy-egy tanulási időszak végén a tanulónak mit kell tudnia, értenie, milyen cselekvés végrehajtására kell képesnek lennie (Temesi, 2006). Azonban itt sincs teljes megegyezés az európai és a világ más részeiről származó definíciók között (lásd: Adam, 2003, 4.). A tanulási eredmények vagy kimeneti követelmények leírására több kezdeményezés is van egymással párhuzamosan. Az egyik első ilyen a Joint Quality Initiative (Közös Minőségi Kezdeményezés), amely a BA- és az MA/MSc képzések deszkriptorait tartalmazta, majd valamivel később a rövid ciklusú és a doktori programokra is kidolgozták (Dublin Descriptors). A kritikusok szerint ezek túlságosan általánosak voltak, így később kiegészítették őket tanulmányi területek szerinti specifikus deszkriptorokkal (lásd például a kémia területére kidolgozott Budapest Descriptorst, minden ciklusban).

Egy másik kezdeményezés ezen a területen a Tuning-projekt, amely a tanulási eredményeket kompetenciákban jelöli meg, minden tanulmányi területen. A kompetenciák leírásának három aspektusa van: (1) „tudás és megértés”: valamely akadémiai tudományterületen szerzett elméleti tudás, az ismeret és a megértés képessége; (2) „cselekedni tudás”: a tudás gyakorlati, operatív alkalmazásának képessége különböző helyzetekben; és (3) „lenni tudás”: a közösségben, a társadalomban való életről kialakított felfogást döntően befolyásoló értékek (Rauhvargers, 2006; László, 2006). Ugyanakkor a legjelentősebb kezdeményezés Rauhvargers (2006) szerint az európai képesítési keretrendszer. Ez olyan referenciakeret, amely precízen leírja a nemzeti képesítési keretrendszer struktúráját, ahol megjelölik minden képesítés munkaterhelését, szintjét és tanulási eredményeit (Adam, 2003). Így a tervezők szerint lehetővé válhat, hogy a tanulási eredményeket elismerhessék, függetlenül attól, hogy milyen országban szerezték meg azokat. Ugyanakkor van néhány nehézség az implementáció során, amit érdemes figyelembe venni. Egyrészt a legtöbb Bologna-orzágnak nincsenek tapasztalatai a kimeneti követelmények kialakításában, másrészt sokszor a keretrendszer tervezése felületes, és az érdekcsoportok bevonása nélkül történik (Rauhvargers, 2006; Crosier és mtsai. 2007).

Teichler (2009b, 261–262.) szerint, bár az utóbbi időben a „tudás”, a „készség”, a „kompetencia” és a „tanulási eredmények” koncepciói divatosá váltak, de ezek könnyen felcserélhetőek a tanulás és tanítás eredményeinek három dimenziójával: (1) tudásdimenzió, (2) személyes képességek és (3) funkcionális dimenzió. Szerinte a koncepciók használatában nagyon sok félreértés (például az általános kompetenciákat sokszor funkcionálisan és a személyes képességek terminusaiban határozzák meg) és bizonytalanság (például hogyan befolyásolja a tanulás és a tudás a személyiséget és a szakmai eredményeket) van. Ugyanakkor az sem világos, hogy a bemeneti követelmények (például a minőségbiztosítás rendszere vagy az akadémiai tevékenységek), hogyan határozzák meg a szakmai sikerességet, valamint miért tekintik a szakmai sikert és a tanulási eredményeket azonosnak.

A transzparencia és a mobilitás eszközeinek az ECTS (European Credit Transfer and Accumulation System) és az Oklevélmelléklet tekinthető az implementáció tervezői szerint (*Rauhvargers*, 2006; *Dumbrăveanu és mtsai.* 2006). Teichler (2009b, 260.) szerint ezek nem változtatják meg a tanterveket, és nem veszélyeztetik az európai sokszínűséget, mint ahogy azt sokan állítják, hanem sokkalta inkább dokumentálják azt. A kreditrendszer olyan hallgatóközpontú rendszer, amely az adott program céljainak megfelelő hallgatói munkaterhelésre épít, ahol a célokat tanulási eredményekben és kompetenciákban definiálják. A kreditrendszer minden programban és a programok bármely eleme (például modulok, kurzusok, disszertációírás stb.) esetében alkalmazható, ahol a kreditek azt a munkamennyiséget tükrözik, amelyet egy-egy komponens feltételez, míg az Oklevélmelléklet egy adott ciklusban és intézményben megszerzett diploma kiegészítő dokumentuma, amelynek az a szerepe, hogy bemutassa a megszerzett eredményeket kompetenciákban kifejezve, s ezzel lehetővé teszi annak nemzetközi elismerését. Alesi és mtsai. (2005) kutatása szerint szinte minden Bologna-országban a korábbi nemzeti kredit- és teljesítménymérő pontrendszereket felváltotta az ECTS, de számos nehézség felmerült a munkamennyiség megközelítése és az akkumuláció logikájának alkalmazása során. Ez sokszor abban nyilvánult meg, hogy a végső vizsga és a tézis nagyobb hangsúlyt kapott, azaz itt pótolták a hallgatói munkát. Ugyanakkor az sem volt világos, hogy miként lehet a kompetenciákat megszerezni és mérni.

A rugalmas tanulási útvonalak és a hallgatói mobilitás támogatása kapcsán is több kérdés felvetődött. Az egyik a hallgatói mobilitás nyomán mutatott rá, hogy az osztott képzés bevezetése azzal járt, hogy a 3 év tantervébe sűrítették be a korábbi 4 év anyagát, így a tananyag-növekedés ellehetetlenítette az amúgy is sokszor nem kalkulált mobilitást. A másik nehézség a kutatók szerint a munkaerő-piaci relevanciával és a továbbtanulással kapcsolatos. A BA-képzést az intézmények legtöbbször nem tekintik teljes értékű fokozatnak, amivel a hallgatókat a továbbtanulásra ösztönzik. Ezt az alkalmazásban lévő finanszírozási technikák is támogatják, hiszen az intézmények érdekeltekké váltak abban, hogy továbbtanulásra bírják a hallgatókat. Ugyanakkor a kutatók szerint az intézmények közötti mozgás és a rugalmas tanulmányi útvonalak lennének kívánatosak, szemben a jelenlegi – ugyanabban az intézményben zajló – továbbtanulási gyakorlattal (3) (*Crosier és mtsai.* 2007).

Érdekes a többciklusú képzés bevezetése kapcsán szólni az ötödik Trend-jelentés hangvételéről (*Crosier és mtsai.* 2007, 19–22.), különösen annak okán, hogy ez intézménylátogatásokkal bővítette a kvantitatív kutatásokon alapuló következtetéseit. A szöveg alapján sokszor az a benyomásunk, hogy a doktori képzés „miniforradalmán” kívül nem történik semmi az első két ciklusban, vagy ha mégis, azok csak látszatmegoldások. Olyan elmarasztaló megállapításokat olvashatunk az első ciklus bevezetése kapcsán, mint: „A bevezetés kezdeti szakaszát az intézményekben a kelletlen teljesítés jellemezte”, „a reformtörekvések megvalósítása látszólagos volt”, „ahelyett, hogy új paradigmában gondolkodtak volna”, „a reform nehéz feladatát látszólag teljesítették”, „kevés bizonyíték támasztja alá, hogy végbement volna a sikeres reformokhoz szükséges men-

talitásbeli változás [oktatói szinten]”, „több tényezőnek együttesen köszönhető a kialakult tehetetlenségi állapot”, „a reform ugyanis nem csupán cselekvést, hanem egyfajta hozzáállásbeli váltást jelent”, és így tovább. Ezzel szemben a mesteri képzések is valamivel pozitívabb fényben tűnnek föl, hiszen róluk azt olvassuk, hogy ez az a szint, amelyre az intézményi erősségeket építeni lehet, s az intézmények kreatív és innovációs képessége itt a legnagyobb.

A többciklusú képzés bevezetése és a minőségbiztosítás

Minőségbiztosítás és akkreditáció az európai felsőoktatásban

Az elmúlt négy évtizedben a felsőoktatásban népszerűvé vált fogalmak – a hatékonyság, az eredményesség és a minőség – eredetileg közgazdasági és a magánszektor életét meghatározó terminusok voltak, mégis a közszféra minden szegmensében gyorsan elterjedtek.

A felsőoktatás-kutatásban az értékelő állam teoretikusa és a minőségkultúra egyik legjelentősebb kritikusa Guy Neave. Az 'értékelő állam' felemelkedéséről írott munkája időközben klaszszikussá vált, mivel olyan trendet azonosított be, amelyről hamar kiderült, hogy nemcsak európai, de globális kérdéssé válik. Ebben az egyik legfontosabb változást mutatta be a felsőoktatás-politikában: az „input”-kontroll felől az „output”-kontroll felé történő elmozdulást a tömeges felsőoktatás hatékonyság és eredményesség iránti növekvő igénye mellett. Ez a koncepció tanulmányok és értelmezések sokaságát ihlette.

Crosier és mtsai. (2007, 8.) az ötödik Trend-jelentésben arra mutatnak rá, hogy „valójában Európa egyes részein a bolognai folyamat központi kérdésének már nem a képzési szerkezet reformját tekintik, hanem a minőségbiztosítást”. A minőségpolitikák kérdése valójában egyáltalán nem a Bologna-folyamat kapcsán vetődött fel, az legfeljebb csak felkarolta és megerősítette azokat a törekvéseket, amelyek a '80-as és '90-es években indultak, s a felsőoktatás irányításának és szabályozásának megújítását tűzték ki célul. Ez az az időszak, amelyben az intézményi és programtípusokról áthelyeződik a figyelem előbb a vertikális különbségekre, majd a szabályozó mechanizmusok kérdésére (Teichler, 2007, 250.). A minőség, az elszámoltathatóság, a hatékonyság és az eredményesség – a menedzsment- és adminisztratív tudományok területéről kölcsönzött – fogalomtára évtizedekkel a Bologna-folyamat előtt meghódította a felsőoktatást (Harvey és Green, 1993; Cameron és Whetten, 1996; Dill, 1998; Brennan és Shah, 2000; Teichler, 2003; Kozma és Rébay,

2006; Westerheijden és mtsai. 2007; Neave, 1988; 1998; 2009). A felsőoktatás-kutatók egy részének (Van Damme, 2002, 2004; Hrubos, 2008, 22.) véleményében a felsőoktatás demokratizálása és a felsőoktatás iránti tömeges igény nyomán „minőségromlás” következett be. (4) Ezt azért fontos hangsúlyozni, mert ugyan voltak alternatív tudományos értelmezések, de alapvetően ez befolyásolta a felsőoktatási expanzió és a minőség közötti összefüggés értelmezését.

Az európai kormányzatok a '70-es évek gazdasági megrázkódtatása nyomán (1) pénzügyi problémákkal, (2) a közbizalom csökkenésével és (3) a közszféra minőségével kapcsolatos növekvő elvárásokkal kellett szembenézzene (Pollitt és Bouckaert, 2000), ami költséghatékonyságra és a minőség javításával kapcsolatos intézkedésekre sarkallta

őket. Piaci mechanizmusokat vezettek be, a versenyt állami szinten ösztönözték, teljesítményorientált eszközöket alkalmaztak, valamint kialakult a közzsféra irányításának egy új modellje. Van Damme (2002, 7.) szerint a felsőoktatási minőségbiztosítás és az akkreditáció olyan társadalmi tényezők következményeképp jöttek létre, mint a tömegesedés, az érdekcsoportok bizalmának csökkenése a tradicionális akadémiai minőség-ellenőrző mechanizmusokban, az elszámoltathatóság iránti növekvő közösségi és politikai igény, a teljesítmény és a költséghatékonyág növelésének igénye és a versenyképes felsőoktatási piac létrehozásának elvárása.

Közép- és Kelet-Európa legtöbb országában a rendszerváltozás első éveiben jelent meg a minőségitelesítés gyakorlata, mindenhol kialakultak – változó funkciók, eljárások és formák mellett – a nemzeti akkreditációs szervezetek (Brennan és Shah, 2000; Van Damme, 2002; Mihailescu, 2004; Schwarz és Westerheijden, 2004; Kozma és Rébay, 2006; Westerheijden és mtsai. 2007). Kozma és Rébay (2004) a közép- és kelet-európai akkreditáció kérdését a politikai fordulattal, a nemzeti újjászületéssel és a visszaállamosítás folyamatával hozzák összefüggésbe. A térségben tehát nemcsak az expanzióra adott válasz és egy új ideológia keretébe illeszthető, hanem a politikai transzformáció része.

A felsőoktatás minőségbiztosításának kutatói (Neave, 1988; Van Vught, 1989; Brunson és Olsen, 1993; Bleiklie, 1998; Kozma és Rébay, 2006) erős ideológiai meghatározottságról beszélnek, amely olyan konstrukciókban jelenik meg, mint az „értékelő állam” (Neave, 1988), „menedzserizmus” (Deem, 2007; Amaral és mtsai. 2003), „új közösségi menedzsment” (Arimoto, 1997; Maassen és Gornitzka, 1999; Teichler, 2003, 9.) és „távirányítás” (Neave, 1988; Goedegebuure és mtsai. 1996). Az oktatáspolitikai paradigmaváltás olyan jelszavakkal kapcsolódik össze, mint az eredményesség, elszámoltathatóság és hatékonyság. Brennan és Shah (2000, 31–32.) és más kutatók (Dill, 1995; Frazer, 1997; Amaral és mtsai. 2003) összehasonlító vizsgálataik nyomán a minőségpolitikák és a minőségbiztosítási rendszerek kialakításának következő céljait azonosították be:

1. A közpénzek felhasználása átláthatóságának növelése.
2. A felsőoktatás minőségének javítása.
3. A finanszírozási döntések információkkal való támogatása.
4. A hallgatók és munkáltatók tájékoztatása.
5. A verseny ösztönzése az intézmények között és azokon belül.
6. Az új, privát intézmények minőség-ellenőrzése.
7. Az intézményi státusz kijelölése.
8. A hatalom megosztása az állam és az intézmények között.
9. A hallgatói mobilitás elősegítése.
10. Nemzetközi összehasonlítások támogatása.

A fenti célok egyértelműen utalnak arra, hogy a minőségbiztosítás többről szól, mint teljesítményindikátorokról és minőségsztenderdekről, hiszen irányítási, szabályozási és finanszírozási kérdésként vetődik fel a felsőoktatásban. Barakonyi (2008, 64.) szerint a minőség-ellenőrzés fokozása az intézményi autonómia növelése és az állam hátréblépése miatt szükséges.

A felsőoktatás-kutatásban az értékelő állam teoretikusa és a minőségkultúra egyik legjelentősebb kritikusa Guy Neave. Az 'értékelő állam' felemelkedéséről írott munkája időközben klasszikussá vált, mivel olyan trendet azonosított be, amelyről hamar kiderült, hogy nemcsak európai, de globális kérdéssé válik. Ebben az egyik legfontosabb változást mutatta be a felsőoktatás-politikában: az „input”-kontroll felől az „output”-kontroll felé történő elmozdulást a tömeges felsőoktatás hatékonyság és eredményesség iránti növekvő igénye mellett (Enders és Van Vught, 2007, 24.). Ez a koncepció tanulmányok és értelmezések sokaságát ihlette. Az 'értékelő állam' olyan egyetemes trend, amelyet nemzeti oktatáspolitikákra fordítanak le, és amelyet a nemzeti jellemzők átalakítanak. A nagy egyesítő téma az 'értékelő állam' tanulmányaiban a minőség és a minőségbiztosítás

mechanizmusainak keresése. De a „Szent Grál” keresésének sokféle módja lehet: az egyetemi autonómia és a menedzseri felelősség erősítése, a kvázipiacok versenyképessége, az értékelések és minőségauditok, a felsőoktatás rangsorainak használata és az érdekcsoportok felé történő elszámoltathatóság növelése. Az 'értékelő állam' olyan politikai kísérlet, amely, úgy tűnik, tartós, és az állam decentralizálásával jár (Enders és Van Vught, 2007, 24–25.), és amely a homogenizálás (értékelő homogenitás, jogi homogenizálás) egyik legfontosabb forrása jelenleg a felsőoktatásban (Neave, 2009).

Amikor a minőségpolitikák jelentőségéről beszélünk a felsőoktatásban, akkor érdemes felhívni a figyelmet arra, hogy különböző fogalmak mögött különböző koncepciók vannak. Ilyenek a minőségbiztosítás, az értékelés, az akkreditáció, az átvilágítás, a hitelesítés, az engedélyezés és az igazolás (Teichler, 2003, 12.; Van Damme, 2004, 128.). Mégis, Európában elsősorban három koncepció honosodott meg, változatos megjelenési formákban és időrendben, a következőképp: az engedélyezés, az akkreditáció és a minőségbiztosítás, ahol ez utóbbi vált az EFT-ben meghatározóvá. A koncepciók kisebb vagy nagyobb mértékben az amerikai és az európai (angol, német és francia) keveredései (5), és változó formákban jelennek meg a különböző nemzetállamokban, attól függően, hogy hogyan interpretálják és fordítják le azokat nemzeti minőségpolitikákra. A Bologna-évtizedben azonban megfigyelhető nemcsak egy uniformizálódás, hanem az észak-amerikai minőségmegközelítések felé történő fordulás is, például abban, hogy az értékelésben növekvő mértékben az intézmény sajátosságaira helyeződik a hangsúly.

Az európai országok többségében működik egy, az intézmények és programok értékelésével (6) foglalkozó független vagy félfüggetlen köztes szervezet, amely – néhány kivételtől eltekintve – az értékelést többlépcsős folyamatban végzi: (1) intézményi önértékelés, (2) szaktekintélyek és (3) más külső szakértők értékelése (Teichler, 2003, 12.). Ugyanakkor a napóleoni országokban az akkreditációt a minisztérium és más állami hivatalok eljárásai teszik teljessé. Brennan és Shah (2000) az értékelések 4 típusát különbözteti meg: (1) akadémiai, (2) menedzseri, (3) pedagógiai és (4) felhasználás- és foglalkoztatásorientált. Az első a tradicionális akadémiai értékekre, a tanulmányi területre és a professzionális autoritásra koncentrálnak. A második az intézményből indul ki, s arra a feltételezésre épít, hogy a minőséget a jó menedzsment/vezetés hozza létre. A harmadikban az oktatásra és a tantermi tényezőkre helyezik a hangsúlyt, de nem annak tartalmi oldalára, hanem a „szolgáltatás” módjára. Míg az utolsóban a kimeneti oldalra, a végzetekre és a tanulási eredményekre koncentrálnak, ahol a középpontban az ügyfél/felhasználó van (Hämäläinen és mtsai. 2004, 20.).

Az értekelési rendszerek funkciói éppolyan változatosak, mint ahány formában megjelennek. Teichler (2003, 13.) három funkcióra hívja fel a figyelmet. Az elsőben az összegyűjtött információk a döntéshozást támogatják. Ebben az információk kiértékelése nyomán a felsőoktatási programok és/vagy intézmények működésének formális jóváhagyása (akkreditációja) történik. A második funkció a „reflexión alapuló javítást”, az elszámoltathatóságot és a fejlesztést támogatja, míg a harmadik a sztenderd célokhoz való igazodás ellenőrzését jelenti, ahol legtöbbször azonos mércével mérnek minden intézményt és programot, függetlenül azok típusától és funkciójától. Kells (1999) szerint a nemzeti értékelési rendszerek jó része rossz választás volt, ahol nem tisztázták sem a fejlesztés és ellenőrzés, sem a homogenitás és diverzitás kívánatos egyensúlyát. Mihailescu (2004, 34.) már sokkalta gyakorlatibb megközelítésben a minőségértékelés és akkreditáció következő funkcióit (7) azonosítja be Közép- és Kelet-Európában:

A felsőoktatási intézményeket támogatják a küldetés és célok minél világosabb megfogalmazásában.

Támogatják a felsőoktatási intézményeket abban, hogy beazonosítsák a szükséges forrásokat és kapacitásokat a kitűzött célok megvalósítása érdekében.

A teljesítményt „reklámozzák” az időszakos értékelésekkel.

Közreműködnek az objektív finanszírozási elvek és a teljesítményalapú forráselosztás kritériumainak kidolgozásában.

Megvédik a közösséget az olyan intézményektől, amelyek képtelenek teljesíteni a küldetésüket, és tiszteletben tartani elköteleződésüket.

Kialakítják azt a törvényi keretet, amely alatt az állam hitelesíti és elismeri a magán- és állami intézmények által kiadott diplomákat és képesítéseket.

Javaslatokat tesznek: (1) a kormányzat számára az új karok és tanszékek létrehozására, (2) a parlament számára az új intézmények létrehozására, (3) azon tanszékek, karok és intézmények bezárására, amelyek képtelenek többszöri figyelmeztetés nyomán is a minimumsz tenderdeknek megfelelni.

Támogatják a felsőoktatási intézményeket abban, hogy tevékenységüket javítsák.

Segítsenek a közép- és kelet-európai értékelési és akkreditációs rendszerek európai uniós és fejlett országokban alkalmazott rendszerekkel történő összehangolásában.

Végül érdemes összefoglalnunk, hogy mi a különbség a népszerű koncepciók között. Az értékelés nagyon tág jelentéssel bír, s olyan gyakorlatokat és eljárásokat foglal magában, amelyek a hallgatók, oktatók, programok, tanszékek, intézmények és teljes felsőoktatási rendszerek teljesítményét mérik és értékelik, míg a Bologna-folyamatban gyakran alkalmazott minőségbiztosítás olyan folyamatokra és sémákra utal, amelyek célja az értékelés, monitoring, biztosítás és a felsőoktatási intézmények/programok minőségének megőrzése vagy javítása – vagyis a javítás és az elszámoltathatóság egyaránt funkciója. Az akkreditáció a minőségbiztosítás egy formája, amely egy intézmény vagy program formális jóváhagyásához vezet (*Van Damme*, 2004, 129.), míg az audit egy intézmény vagy program átvilágítása, ahol a rögzített célok (például a tanterv, oktatók, infrastruktúra tekintetében stb.) teljesülését nézik, s amelynek elsődleges funkciója az elszámoltathatóság (*Vlăsceanu és mtsai.* 2004, 23.). A következőkben arra törekszünk, hogy körülhatároljuk, milyen kérdések merülnek fel az Európai Felsőoktatási Térségben a minőségbiztosítás és az akkreditáció kapcsán.

A minőségbiztosítás kérdése a Bologna-folyamatban

A mobilitás, a tanulmányok kölcsönös elismerése, a közös képzési programok és az Európai Felsőoktatási Térség vonzóvá tételének kérdései hamar olyan légkört teremtettek, amelyben – immár egy új ernyő alatt – megújulhatott és megerősödhetett a minőségdiskurzus. Hrubos (2008, 23.) arra hívja fel a figyelmet, hogy a Bologna-folyamat harmadik harmadának középpontjában a minőség áll. Például Norvégiában a Bologna-folyamatot „minőségi reformnak” nevezik (*Gornitzka*, 2006; *Crosier és mtsai.* 2007), de Romániában is a minőségügy kapcsán merül fel, nem pedig fordítva.

Ahogy a Bologna-folyamat haladt előre, és a miniszteri találkozókra arra vállalkoztak, hogy leltározzák, mi valósult meg addig, a minőség egyre inkább az érdeklődés középpontjába került (*European University Association*, 2006). A képzési szerkezet átalakításának első éveiben nemhogy nőtt volna, hanem csökkent is a hallgatói mobilitás, s kiderült, hogy ennek összetett akadályai vannak. Az egyik ilyen a tanulmányok elismerése és a minőség kérdése, amely úgy merült föl, hogy a mobilitás során a befogadás egy másik intézménybe akkor működhetett automatikusan, ha biztosítva látszott, hogy a hozott teljesítmény mögött megfelelő minőséget képviselő felsőoktatási intézmény áll. A reform előrehaladtával – a jogalkotási folyamaton történő túllépéssel – az implementáció kérdései már intézményi szinten vetődtek fel, ahol lépésről lépésről bukkantak fel akadályok a megvalósítás előtt. Egyre nagyobb igény fogalmazódott meg az iránt, hogy az európai együttműködés nem elégséges annak érdekében, hogy a felsőoktatás formális elemeit hasonlóná tegyék, hanem szükséges a tartalom értékelésének konvergenciája is (*Alesi és mtsai.* 2005).

A *Prágai nyilatkozatban* (2001) már prioritásként merül föl a minőségbiztosítás kérdése mint az Európai Felsőoktatási Térség vonzóvá tételének egyik kulcsfontosságú kritériuma. A nyilatkozatban feladatként jelölik meg az egységes minőségbiztosítási és akkreditációs mechanizmusok kidolgozását és bevezetését (*Hrubos*, 2008, 24.). A bergeni találkozóra már előterjesztik a felsőoktatás minőségirányításának európai sztenderjeit (Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area), amelyben meghatározzák az intézmények belső minőségbiztosításában és a külső értékelésekben követendő legfontosabb alapelveket. Emellett újra és újra felmerülő vita tárgya, hogy szükség van-e a nemzeti minőségbiztosító és akkreditációs szervezetek mellett nemzetközi akkreditációt végző ügynökségre. A kompromisszumos javaslat szerint a nemzeti minőségbiztosítási szervezetek együttműködésében, az elvek és módszerek harmonizálásában kell keresni a megoldást (*Hrubos*, 2008, 25.).

A Felsőoktatási Minőségbiztosítás Európai Szövetsége (European Association for Quality Assurance in Higher Education, ENQA) a következő eredményeket azonosította be 2005-ben (lásd: *Az Európai Felsőoktatási Térség minőségbiztosítási alapelvei és irányelvei*, 2005, 5.), ahol azóta számos más előrelépés is történt (*Crosier és mtsai.* 2007; *Rauhvargers és mtsai.* 2009):

- európai alapelvek születnek az intézmények belső és külső minőségbiztosításához, illetve a külső minőségbiztosítási ügynökségek számára,
- az európai minőségbiztosítási ügynökségeknek ötévenkénti felülvizsgálaton kell átesniük,
- hangsúlyossá válik a nemzetközi hálózati működés, nemzeti felülvizsgálattal, ahol ez lehetséges,
- európai jegyzék készül a minőségbiztosítási ügynökségekről,
- a jegyzékbe bekerülő ügynökségekről az Európai Regisztrációs Bizottság dönt,
- megalakul a Felsőoktatási Minőségbiztosítás Európai Tanácsadói Fóruma.

Az ENQA szerint mindez hozzájárul a közös minőségbiztosítási gyakorlatok kialakulásához és a végzettségek és szakképzettségek kölcsönös elismeréséhez. Érdemes röviden betekintenünk az ENQA (2005, 6–7.) által javasolt külső és belső minőségbiztosítás alapelveibe, hiszen azok implementációjával közvetlenül határozzák meg az intézmények életét. A belső irányelvek fő célja, hogy az intézmény képzési programjai és általa kiadott diplomák minőségéért vállalja a felelősséget. Ezek között a következő elveket találjuk: (1) intézményi minőségbiztosítási politika és eljárások kidolgozása, (2) a programok követéses belső értékelés, (3) a hallgatók értékelése, (4) az oktatók minőségbiztosítása, (5) tanulástámogatás és a tanuláshoz felhasználható erőforrások biztosítása, (6) információs rendszerek kiépítése, (7) az információk nyilvánosságának biztosítása. Míg a külső minőségbiztosítási alapelvek (1) figyelembe kell vegyék a belső minőségbiztosítási eljárásokat, (2) ki kell dolgozniuk a külső minőségbiztosítási eljárásokat és (3) döntéshozatali szempontrendszert, (4) amelyeket célorientált eljárásként kell fölfogniuk, (5) jelentéseket és (6) rendszerszintű elemzéseket kell készíteniük, valamint (7) rendszeres átvizsgálásnak vetik alá az intézményeket és (8) utánkövető eljárásokat dolgoznak ki. A minőségbiztosítási elvek egyik érdekessége, hogy nem tartalmaznak utalást a kutatási tevékenység értékelésére, miközben a legnépszerűbb minőségbiztosítási eljárás – az akkreditáció – erőteljesen akadémiai jellegű és kutatásorientált. Az Európai Egyetemi Szövetség egyik kutatási projektjében (Quality Culture 2002–2006) meghatározta, hogy mit jelent a minőség a Bologna-folyamat keretében, és a következő definíciókat adta: (1) minőség mint a céloknak történő megfelelés, (2) minőség mint alkalmazkodás, (3) minőség mint a fogyasztók elégedettsége, (4) minőség mint kiválóság, (5) minőség mint érték a pénzért, (6) minőség mint transzformáció, (7) minőség mint javítás, (8) minőség mint kontroll (*EUA*, 2006, 9.). Szerintük a Bologna-folyamat minőségkonceptióit – és tegyük hozzá, a felsőoktatás közvéleményének diskurzusait – ezek a definíciók vagy ezek keverékei határozzák meg.

A minőségbiztosítási rendszerek létrehozására tett erőfeszítések fogadtatása változó volt az Európai Felsőoktatási Térségben. Több felsőoktatás-kutató (*Amaral és Magalhaes, 2004; Dumbrăveanu és mtsai. 2006; Crosier és mtsai. 2007; Hrubos, 2008*) arra hívta fel a figyelmet, hogy a minőségbiztosítással összekapcsolódó beavatkozások korlátozzák az intézményi autonómiát és a kreativitást, mivel legtöbbször az ellenőrzésre és a konformitás előmozdítására szorítkoznak, egyre nagyobb bürokratikus terheket rakva azon intézmények vállára, amelyek egyre kevesebb vagy változó forrással rendelkeznek ahhoz, hogy meg tudjanak felelni a követelményeknek. A minőségbiztosítási gyakorlatok nemcsak időszakos ellenőrzéseket feltételeznek, hanem egyre nagyobb mértékben előre definiálják az oktatás összes dimenzióját. Az EUA kutatói szerint gyakori, hogy az akkreditációs folyamatok állnak a tantervi innováció és a reform útjában, megakadályozva például az interdiszciplináris programokat és gátolva a kísérletezést az új bolognai képzésekben (*Crosier és mtsai. 2007, 49.*). A negyedik Trend-jelentés egyik sokatmondó eredménye az volt, hogy azok az intézmények közeledtek szisztematikusan a minőséghez, amelyek szélesebb intézményi autonómiával rendelkeztek (*Reichert és Tauch, 2005*).

A minőségbiztosítási mechanizmusokkal történő konformálódás azonban kötelezővé válik azzal, hogy a felsőoktatási intézmények csak az új típusú képzési programokra tudnak akkreditációt kérni, ahol ugyanakkor az eljárások során a megújított tantervet (például kreditrendszerre és tanulási eredményekre épülő tanterv) vizsgálják, illetve a követelmények is már ezekre vannak kidolgozva, így aki ezekhez nem alkalmazkodik, az elismertetését kockáztatja (újabbán például azok a képzési programok és intézmények is az integráción dolgoznak, amelyekről korábban úgy tűnt, hogy nem akarnak alkalmazkodni). Nem véletlenül Kogan és Hanney (2000, 240.) úgy beszélnek a minőségbiztosításról, mint „a legnagyobb potenciállal rendelkező hajtóerőről a változások” elérésében. Andrée Sursock, a Tuning-projekt vezetője, amelyet épp az egységesítő kezdeményezések között tartanak számon, arra hívja fel a figyelmet, hogy az európai uniós országok egy részének éretlen koncepciói vannak a sokszínűséggel kapcsolatban: azt hiszik, hogy minden „felhasználót” és intézményi szolgáltatót ugyanúgy, egységesen kell kezelni – utalva ezzel a minőségirányításra. Szerinte a Bologna-folyamat legnagyobb kihívása éppen az, hogy úgy tudja strukturálni a fennálló diverzitást, hogy az egyszerre lehetővé tegye a nemzeti gyakorlatok változatosságát és bizonyos mértékű konvergenciát (*Sursock, 2004, 73.*).

Bár kétségtelen, hogy a modern egyetemek nemzetközisége is megkérdőjelezhetetlen, hiszen a felhalmozott, generált és átadott tudás jó része is egyetemes és nemzetközi volt. Ugyanakkor a felsőoktatás-történészek sokat idézett példája szerint a modern egyetemek megjelenésével a fizikai mobilitás nem nőtt, hanem csökkent. Neave szerint a 17. századi 10 százalékos mobilitás irigylésre méltó a jelenlegi közel 4 százalékosnál szemben. A 20. század tovább erősítette az európai egyetemek közötti mozgás és kapcsolattartás akadályait: a totalitárius rendszerek és a második világháború következtében megszakadtak az intézményi és személyes tudományos kapcsolatok, a külföldi tanulmányút pedig szinte lehetetlenné vált a tanárok és a hallgatók számára.

A belső minőségbiztosításra vonatkozóan változó gyakorlatokkal találkozhatunk a kutatások szerint (Crosier és mtsai. 2007; Rauhvargers és mtsai. 2009). Bár a legtöbb intézményben bevezettek egy periodikus belső minőségértékelési gyakorlatot, de az legtöbbször nincs semmiféle kapcsolatban a tanulási eredményekkel és a fejlesztésorientált minőségbiztosítási rendszerrel. Sőt a kutatók kissé elmarasztalóan jegyzik meg, hogy az intézmények a menedzsmentstruktúrák bevezetését is minőségbiztosítási rendszernek tekintik. Ugyanakkor legtöbbször a belső minőségbiztosítási rendszerek nem az EFT sztenderdjeit és elveit implementálják, hanem csak az oktatók és intézményi egységek teljesítményének mérését végzik. Ez arra utal, hogy ugyan megnőtt az EFT-n belül a minőségbiztosítás iránti érdeklődés, de csekély mértékű a közeledés az európai sztenderdekhez, és bizonyos mértékig félre is értik a belső minőségbiztosítás elveit (Rauhvargers és mtsai. 2009, 51.). Olyan hallgatói értékelések, ahol az intézmények által megfogalmazott tanulási eredményeket mérnék, sokkalta ritkábban fordulnak elő, miközben a külső értékelésekben egyre nagyobb figyelmet fordítanak a tanulási eredményeken alapuló eljárások kidolgozására (Rauhvargers és mtsai. 2009, 55.).

Froment (2007, 12–13.) arra hívja fel a figyelmet, hogy fontos lenne tisztázni, mi a különbség a Bologna-folyamat és a lisszaboni folyamat minőségbiztosítási koncepciójában. A Bologna-folyamatban eredetileg csak a minőségbiztosító ügynökségekkel foglalkoztak, s csak később mozdultak el a felsőoktatási intézmények felé, ahol elsősorban a fejlesztésre került a hangsúly. A lisszaboni folyamatban azonban a rangsorokon és a kiválóság keresésén van a hangsúly, valamint a külső érdekcsoportok tájékoztatásán. A Bologna-folyamat a programszint és a külső minőségbiztosítás felől mozdult el az intézményi szint, a célszerűség és a belső minőségi mechanizmusok kidolgozása felé, míg a lisszaboni stratégia visszanyomta a folyamatot a külső minőségértékelés, az akkreditáció és a programszintű minőségbiztosítás felé, s olyan eszközök kidolgozását támogatja, amelyek az érdekcsoportok informálását segítik. Végül az egyik legmarkánsabb különbség az, hogy a lisszaboni folyamat inkább a kutatás és innováció, míg a Bologna-folyamat az oktatás értékelésére koncentrál. A felsőoktatás-kutatás irodalmában és a politikai diskurzusokban ez a két eltérő felfogás összekeveredik, vagy épp az egyes minőségbiztosító rendszerek bevezetésekor egyik vagy másik felé mozdul el. Így amikor a Bologna-folyamatra hivatkoznak a minőségbiztosító eljárások adott koncepciójának bevezetésében, akkor megeshet, hogy sokkalta inkább az Európai Unió felsőoktatás-politikáját implementálják.

Van der Wende (1998) a minőség és a nemzetköziesedés közötti összefüggést keresve mutat rá, hogy a minőség nemcsak az európai felsőoktatás vonzóságát jelenti, hanem lehetővé teszi az egymástól való tanulást, a legjobb megközelítések összehasonlítását és szintézisét, a kultúrák közötti megértést, az idegennyelv-tanulást stb. Ennek összefüggéseit keressük a következőkben.

A többciklusú képzés bevezetése és a nemzetköziesedés kérdése

Nemzetköziesedés az európai felsőoktatásban

Ulrich Teichler (2009a) szerint, aki a felsőoktatás nemzetköziesedésének egyik vezető kutatója, a Bologna-folyamat értelme nem más, mint a nemzeti és az európai felsőoktatási rendszerek nemzetköziesítése. A következő alfejezetben arra törekszünk, hogy a nemzetköziesedés fogalmát és jelenségét körülhatároljuk, majd az európai és a Bologna-folyamat kapcsán felmerülő nemzetköziesítést célzó politikákat és tapasztalataikat bemutassuk.

Teichler (2003, 14.; 2004, 6–7.) a nemzetköziesedéssel, a globalizáció és annak regionális, európai megközelítésével kapcsolatban arra hívja fel a figyelmet, hogy a nemzeti határok és szabályok egyre kevésbé befolyásolják a felsőoktatást. A felsőoktatás környezete és maguk a felsőoktatási intézmények egyszerre nemzetköziesednek, ahol a fogalom

arra utal, hogy amellett, hogy a nemzeti felsőoktatási rendszerek többé-kevésbé fennmaradnak, olyan tevékenységeket karolnak fel, amelyek egyre nagyobb mértékben lépik át a határokat. A felsőoktatás nemzetköziesítése azonban olyan veszélyeket is magában rejt, mint a kulturális örökség lerombolása, a nyelvi sokszínűség mérséklése, az akadémiai kultúrák és struktúrák csökkentése, minőségromlás és imperialista törekvések támogatása; ezeken túl Knight (2003) szerint az agyelszívást és a kulturális identitás elvesztését említik egy kérdőíves megkérdezésben. Ezzel együtt is a felsőoktatás nemzetköziesedését elemző tudósok és az akadémiai közösség tagjai inkább a jelenség előnyeire koncentrálnak (Teichler, 2004, 6.).

Van der Wende (2001) szerint olyan tevékenységeket foglal magában, mint a mobilitás (akadémiai turizmus), az egyetemi együttműködések, a nemzetközi oktatás. Knight (2008, xi.) szerint a felsőoktatás nemzetköziesedése az a folyamat, amely során a felsőoktatás céljainak, funkcióinak és a tudás átadásának nemzetközi, interkulturális és globális dimenzióit nemzeti és intézményi szinten integrálják. Intézményi és programszinten pedig a következő, nemzetköziesedéssel összekapcsolódó tevékenységeket említi (Knight, 2005):

Akadémiai programok: hallgatói csereprogramok, idegennyelv-oktatás, nemzetköziesített tanterv, tematikus képzések, külföldi tanulás, nemzetközi hallgatók, közös képzési programok, vendégoktatók, oktatói mobilitási programok stb.

Kutatói és tudományos együttműködések: kutatóközpontok (tematikus és területi), közös kutatási projekt és publikációk, nemzetközi konferenciák és szemináriumok, nemzetközi kutatási egyezmények, nemzetközi kutatói partnerségek stb.

Hazai és határon átnyúló tevékenységek: a) hazai: NGO-kkal és az állami/magán szektor csoportjaival közösségi partneri kapcsolatok, közösségi szolgáltatás és interkulturális projektek, b) határon átnyúló: nemzetközi fejlesztési projektek, határon átnyúló oktatási programok, nemzetközi kapcsolatok és hálózatok, szerződésalapú képzési és kutatási programok, külföldi alumnusprogram stb.

Extracurriculáris tevékenységek: nemzetközi és interkulturális események, kollegiális támogató csoportok és programok stb.

Teichler (2004, 9–10.) szerint a nemzetköziesedéssel összekapcsolódó változásoknak a következő felsőoktatás-politikai területekre van hatása: (1) a tudás dimenziója, (2) az elismerés, (3) a nemzetközi homogenizáció vagy a felsőoktatás struktúrájának sokszínűsége, (4) az aktorok politikai szándékai, (5) a felsőoktatás irányításának általános kérdései. Gyakran jelenik meg az az értelmezés, amely a nemzetközi mobilitást a középkori egyetemjárással hozza összefüggésbe, de mint Neave (2001), De Wit (2002), Hrubos (2005, 224.) és más felsőoktatás-történészek rámutatnak, a két nemzetköziesedés esszenciájában teljesen különbözik, hiszen a nemzet mint politikai egység a középkorban nem létezett. A modern egyetemek fontos szerepet játszottak a nemzetállam-építésben: (1) az államot képzett munkaerővel látták el, (2) a nemzeti identást építették, (3) a nemzeti eliteket integrálták, és (4) a nemzeti kutatási kapacitást biztosították a gazdaság és társadalom fejlesztéséhez, ezért szorosan kapcsolódtak a politikához, ami nehezítette az európai szintű integrálódást és kooperációt (Olsen és Maassen, 2007). Bár kétségtelen, hogy a modern egyetemek nemzetközisége is megkérdőjelezhetetlen, hiszen a felhalmozott, generált és átadott tudás jó része is egyetemes és nemzetközi volt (Teichler, 2004, 8.). Ugyanakkor a felsőoktatás-történészek sokat idézett példája szerint a modern egyetemek megjelenésével a fizikai mobilitás nem nőtt, hanem csökkent. Neave (2002, 181.) szerint a 17. századi 10 százalékos mobilitás irigylésre méltó a jelenlegi közel 4 százalékkal szemben. A 20. század tovább erősítette az európai egyetemek közötti mozgás és kapcsolattartás akadályait: a totalitárius rendszerek és a második világháború következtében megszakadtak az intézményi és személyes tudományos kapcsolatok, a külföldi tanulmányút pedig szinte lehetetlenné vált a tanárok és a hallgatók számára (Hrubos, 2005, 227.).

Teichler (2004, 9.) szerint jelenleg a nemzetközi tevékenységek már nem alkalmiak és marginálisak, hanem sokkalta inkább rendszeresek és szabályozottak, valamint nem csak egy-két tanulmányi területre (például nemzetközi kapcsolatok, kulturális antropológia) korlátozódnak. Ugyanakkor a valódi kérdés nem az, hogy mennyire nemzeti vagy nemzetközi egy felsőoktatási intézmény, hanem hogy mennyire tud egyszerre nemzetközi, nemzeti és lokális lenni. Qiang (2003), illetve Stensaker és mtsai. (2008) szerint is az intézmények nemzetközi tevékenységét inkább egy skálán lehet elképzelni: például az ad hoc és a rendszerezett tevékenységek között mozognak, vagy az intézmények egy része inkább regionális és nemzeti, míg mások inkább nemzetköziesek. Davies (1995; 1998) modellje épp erre mutat rá: szerinte az intézményi környezet átalakulása a felsőoktatási intézmények nemzetköziesítésének kezdeményezéseit felerősíti. A szerző 2 tényezőegységet különböztet meg – belső és külső – a felsőoktatási intézmények nemzetköziesedésének befolyásolásában:

Belső: (1) egyetemi küldetés, tradíciók és önkép, (2) a programok, alkalmazottak és finanszírozás gyengeségeinek és erősségeinek feltárása, (3) szervezeti vezetési struktúra.

Külső: (1) az intézményi kép és identitás külső felfogása, (2) a nemzetközi piac lehetőségeinek és trendjeinek értékelése, (3) a versenyhelyzetek értékelése.

Davies (1995) szerint mindezek alapján 4 eltérő stratégia rajzolódik ki, amelyek az adott intézmény nemzetköziesítését célozzák: (1) Marginális és ad hoc stratégia, ahol gyakorlatilag hiányoznak a vonatkozó tevékenységek, de ha mégis jelen vannak, akkor nem a témában hozott döntések és adott küldetés nyomán merülnek föl. (2) Marginális, de szisztematikus stratégia, ahol a nemzetközi tevékenységek korlátozottak, de jól szervezettek és világos döntéseken alapszanak. (3) Központi és ad hoc stratégia, ahol ugyan számos nemzetközi tevékenység van jelen, de azok nem egy világos koncepció mentén szerveződnek. (4) Központi és szisztematikus stratégia, ahol a nemzetközi tevékenységek széles köre van jelen, s a projektek szellemi koherenciája és egymást erősítő törekvése jellemző.

A nemzetköziesedéssel kapcsolatos korábbi kutatások 4 területre koncentráltak: (1) az akadémiai mobilitás és a nemzetközi együttműködések, (2) a nemzetközi oktatás, (3) a nemzetköziesítést célzó felsőoktatás-politikák, (4) a tanulás és a tanítás tartalmi aspektusainak nemzetköziesedése (lásd: *Kehm és Teichler, 2007*). Sokáig a felsőoktatás nemzetköziesedésének kutatása összekapcsolódott a hallgatók és oktatók fizikai mobilitásának vizsgálatával (*Kehm és Teichler, 2007*). A '90-es években olyan kutatásokkal találkozunk, amelyek célja a mobilitási programok értékelése: például Európában az Erasmus-program Teichler és mtsai. által periodikusan készített vizsgálata (lásd: *Teichler, 1994, 2002; Teichler és mtsai. 1990, 1993*). Az utóbbi évtizedben készültek a mobilitási programok intézményi és nemzeti felsőoktatási rendszerre, valamint a munkaerő-piaci elhelyezkedésre tett hatásainak vizsgálatai (*Teichler és mtsai. 2000; Jahr és Teichler, 2002; Teichler, 2002*). Más kutatások nem a hallgatók, hanem az oktatás nemzetközi mozgására (lásd: *Adam, 2001; Garret és Verbik, 2003; Connely, 2006*) és a nemzetközi, határon átnyúló együttműködésekre (*Denman, 2002; Beerkens, 1999, 2008*) koncentrálnak. A '90-es években a kutatók elkezdtek érdeklődni a nemzetköziesedés tantervi aspektusai iránt is (*Kehm és Teichler, 2007*), például az OECD-CERI (1996) egyik kutatási projektje a nemzetköziesedés tantervi, finanszírozási és minőségbiztosítási kérdéseire, míg az OECD-IMHE (*Knight és de Wit, 1999*) projekt a nemzetköziesedés és a minőség kapcsolatára koncentrált. Végül a negyedik kutatási irány a felsőoktatás-politika europánizációjával foglalkozik (lásd: *Huisman és Van der Wende, 2004; Corbett, 2005*), ami újabban a Bologna-folyamat kutatásával kapcsolódik össze.

A kutatások (*Knight és de Wit, 1995; Van der Wende, 1996; De Wit, 2002; Qiang, 2003; Stensaker és mtsai. 2008*) szerint számos érvet fel lehet sorakoztatni a nemzetköziesedés mellett. Knight (2008, 25.) a nemzeti felsőoktatási rendszerek és az egyes intézmények

nemzetköziesítésének érveit mutatja be, ahol különválasztja az elfogadott és a kialakuló okfejtéseket. A felsőoktatási rendszerek nemzetköziesítése mellett olyan érvek kezdenek el felsorakozni, mint a humán erőforrás-menedzsment hatékonysága, a stratégiai szövetségek kialakulása, új jövedelemforrások és kereskedelmi célú tevékenységek, nemzet- és intézményépítés, társadalmi-kulturális fejlődés és kölcsönös megértés. Míg az egyes intézmények nemzetköziesítése mellett a következő érvek kezdenek szólni: nemzetközi márkanév és profil, minőségfejlesztés és nemzetközi sztenderdeknek való megfelelés, új jövedelemforrások, hallgatókat és oktatókat célzó fejlesztőtevékenység, stratégiai szövetségek és tudástermelés. Ugyanakkor olyan más érveket találunk még, mint az interkulturális megértés és a regionális identitás fejlesztése, az akadémiai horizont kiszélesítése, intézményépítés, a kutatás és az oktatás nemzetközi dimenziójának erősítése, stb. A főnti érvrendszer elrendezéséhez alkalmazkodnak Stensaker és mtsai. (2008, 4.), akik szintén megkülönböztetik a régi és új támogató érveléseket.

1. táblázat. A nemzetköziesedés/nemzetköziesítés melletti érvek és a nemzetköziesedés kifejeződései

<i>A nemzetköziesedés/nemzetköziesítés régi formái melletti akadémiai, társadalmi és kulturális érvek</i>	<i>A nemzetköziesedés/nemzetköziesítés új formái melletti gyakran megnyilvánuló politikai és gazdasági érvek</i>
Nemzetköziesedés/nemzetköziesítés mint az egyes hallgató és oktató felelőssége	nemzetköziesedés/nemzetköziesítés mint a tanszék vagy intézmény felelőssége
Nemzetköziesedés/nemzetköziesítés mint „alulról felfelé” kezdeményezett tevékenység	nemzetköziesedés/nemzetköziesítés mint „felülről lefelé” kezdeményezett tevékenység
Nemzetköziesedés/nemzetköziesítés a diverzitással összefüggésben	nemzetköziesedés/nemzetköziesítés a sztenderdizálással összefüggésben
Nemzetköziesedés/nemzetköziesítés mint fizikai tevékenység (mobilitás)	nemzetköziesedés/nemzetköziesítés mint technológiailag erősített tevékenység
Nemzetköziesedés/nemzetköziesítés mint informális és ad hoc tevékenység	nemzetköziesedés/nemzetköziesítés mint formális és rendszerezett tevékenység

Forrás: Stensaker és mtsai. 2008, 4.

A nemzetköziesedés/nemzetköziesítés melletti érveket tradicionálisan 4 csoportba szokás sorolni: (1) társadalmi-kulturális, (2) politikai, (3) gazdasági és (4) akadémiai érvek (Knight és De Wit, 1999; De Wit, 2002). Itt szeretnénk kiemelni a felsőoktatás nemzetköziesedésének és a nemzetköziesítést célzó felsőoktatás-politikák melletti érvek közül az akadémiaiakat. De Wit (2002, 95–98.) szerint az egyik általános akadémiai érv a nemzetköziesítés mellett az, hogy a felsőoktatás nemzetközi dimenziója akadályozza a kutatás és tudományosság provincializmusát, és stimulálja a kritikai gondolkodást. Gyakran hangsúlyozzák, hogy a nemzetközi és interkulturális aspektusok hozzájárulnak a kutatási környezet interdiszciplinaritásának növekedéséhez. A kutatás nemzetköziesedésére vonatkozó vizsgálatok a citációs indexek, a tudástranszfer, a finanszírozás, a hálózatosodás, a kutatói utánpótlás, a tudományos eredmények disszeminációja és az akadémiai hivatás kérdéseivel foglalkoznak. De Wit (2002) szerint míg az Egyesült Államokban a mobilitásra egyfajta társadalmi tanulásként tekintenek (például multikulturális környezetben szerzett tapasztalat), addig Európában inkább az a kérdés, hogy tanulhatunk-e valami újat a fogadóhelyen. A nemzetköziesítés az intézményépítésben olyan struktúrákat és tevékenységeket tud erősíteni, amelyek helyben nem lennének lehetségesek. Ugyanakkor a nemzetközi rangsorok vizsgálataira arra hívják fel a figyelmet, hogy azon intézmények számára válik egyre fontosabbá a helyezés, amelyek már nem annyira a szomszéd intézménnyel versengenek, hanem a versenyt nemzetközi szinten fogják fel. A nemzetközi versenyben kiemelten fontos a nemzetközi kutatási, oktatási,

szolgáltatási és intézményi hálózatokban való részvétel, a nemzetközi akadémiai sztenderdeknek történő megfelelés pedig fontos útja a más célok elérésének és az elismerés megszerzésének. A felsőoktatás nemzetköziesedésének kérdését ugyanakkor a sztenderdizálás következményeképp kialakuló uniformizmustól és nyugatiasodástól (*Knight*, 1999, 225.), valamint az angolosítástól (*Ljosland*, 2005) való félelem kíséri.

Nemzetköziesedés a Bologna-folyamatban

A Bologna-folyamatban a képzési szerkezet reformja az a kiindulópont, amelyen keresztül a teljes felsőoktatási rendszert meg lehet változtatni, míg a minőségbiztosítás az egyik leghatékonyabb „ösztönző” abban, hogy ezek a változások megtörténjenek. A Bologna-folyamatban az eddig tárgyalt dimenziók valójában nem más szolgálnak, mint azt, hogy a nemzetköziesedés és nemzetköziesítés előtt akadálytalanná tegyék az utat, amire *Teichler* (2009a) és *Flóra* (2009) is rámutat, amikor azt mondják, hogy a Bologna-folyamat lényegében nem más, mint a nemzeti felsőoktatási rendszerek nemzetköziesítése. Mint korábban *Neave* (2003, 151.) és *De Wit* (2002) alapján rámutattunk, a felsőoktatás nemzeti és helyi jellege, a sajátos tantervi tartalmak és a hallgatói értékelések különbségei egyszerre a hallgatói mobilitás és az EFT versenyképességének akadályaiává, valamint a transzparencia hiányának példáiává váltak.

A Bologna-folyamat nyomán egyre több szereplő és szint vonódik be a felsőoktatás nemzetköziesítésébe (*De Wit*, 2002; *Knight*, 2008), ahol a folyamat az egyéni szintről és az ad hoc tevékenységek felől elmozdul az intézményi szintre és a szervezethez felé, s arra kényszeríti az intézményeket, hogy újragondolják tanterveiket és hallgatói szolgáltatásait (*Teichler*, 1999). A nemzetköziesedés olyan támogató elemei, mint a tanulmányi eredmények kölcsönös elismerése, valamint a kreditrendszer, amelyek az oktatói és hallgatói mobilitást növelik, szintén jóval megelőzték a Bologna-folyamatot, például a közösségi programokon és intézkedéseken keresztül (*Cerych*, 1989). *Cerych* (322.) már 1989-ben arra hívja fel a figyelmet, hogy az európai felsőoktatás reformja nem halasztható; lesznek olyan reformok, amelyek késleltethetők, de például a képzettségek kölcsönös elismerése és a kreditrendszer bevezetése elkerülhetetlen. A nemzetköziesedéshez köthető reformokat úgy említi, mint amelyek képesek elindítani a minőség alapú átalakításokat is (*Cerych*, 1989, 323.). Európában a felsőoktatás nemzetköziesítése tehát nem a Bologna-folyamathoz, hanem a közösségi programokhoz köthető, ahol ez utóbbi felkarolta, megerősítette szándékaiban és szervezettebbé tette azt. Úgy tűnik, hogy az akadályok felszámolása érdekében tett lépések ellenére is kérdés marad, hogy ki mennyire akarja a nemzetközi tevékenységeket. *Knight* (2003, 13.) érdekes eredményekkel szolgál arra nézve, hogy kik tekinthetők a nemzetköziesedés intézményi szintű katalizátorainak. Ezekből az derül ki, hogy elsősorban az oktatók, másodsorban az intézményi adminisztráció és csak harmadsorban a hallgatók (20 százalék). A hallgatókra nézve többen rámutatnak, hogy a mobilitási programok – amelyek sokáig és néhol jelenleg is definiálják a nemzetköziesedést – továbbra sem örvendhetnek kiemelkedő sikernek (lásd: *Beerkens*, 2008, 409.), ami például Közép- és Kelet-Európában nemcsak az oktatásszervezési okokra utalhat *Kozma* (2008a, 2008b) szerint, hanem az anyagiakra is.

Ljosland (2005) a Bologna-folyamat norvégiai implementációjának kapcsán hívja fel a figyelmet arra, hogy az implementátorok félreértik a célokat. A felsőoktatás vonzóvá tételének érdekében számos Bologna-ország megpróbálja nemzetköziesíteni felsőoktatását, például azzal, hogy növeli az angol nyelvű képzések számát. A szerző tapasztalatai szerint megfigyelhető egy erőteljes elmozdulás a norvég nyelv felől az angol felé a felsőoktatási szektorban, illetve annak bizonyos részeiben. A nemzetköziesítés szándéka által vezetett kiforratlan nyelvi átalakulás célja, hogy az egyetemek a nemzetközi felsőoktatási piacon versenyezzenek a legjobb hallgatókért és oktatókért. A Bologna-folyamat

támogatást jelent a nyitott oktatási piac megteremtésében azzal, hogy az „angol” és a „nemzetközi” kifejezéseket szinonimává teszi, a nemzetköziesítést célzó felsőoktatáspolitikák pedig prioritásként kezelik, és programokkal támogatják, hogy minél több angol nyelvű képzés hozzáférhetővé váljon. A kutatások eredményei szerint (lásd: *Crosier és mtsai.* 2007, 36.) az angol nyelvű programok száma gyorsan növekszik a mesteri és doktorképzésben, míg az első ciklusban sokszor azért nincsenek angol nyelvű képzések, mivel az adott országban ennek jogi és működtetési akadályai vannak. Ugyanakkor közös tapasztalat, hogy több helyen kínálnak külföldieknek angol nyelvű képzéseket, de a hallgatók és az oktatók egyaránt nem tekintik ezeket ugyanolyan minőségűnek, mint a nemzeti nyelvűeket.

A nemzetköziesítés vegyes tapasztalatairól számol be az ötödik Trend-jelentés is (*Crosier és mtsai.* 2007). A jelentés továbbra is azt emeli ki, hogy számos akadály áll a mobilitás és a külföldi tanulmányok elismerése előtt. A külföldön tanulmányokat folytató hallgatók kreditjeinek elismerésével kapcsolatos problémák száma kitaróan magas (*Crosier és mtsai.* 2007, 32.), ahol az intézmények csaknem fele (47 százalék) számol be arról, hogy nehézségek vannak a kreditek elismerésével kapcsolatban. A szerzők szerint ennek két oka van: (1) az intézményi elismerési eljárások nem működnek megfelelően, és/vagy (2) az ECTS-t nem megfelelően alkalmazzák, vagyis mindenképp a rossz intézményi gyakorlatok tehetőek felelőssé a kutatók következtetése szerint. Az Oklevélmelléklet kiadási gyakorlata pedig hasonlóan nagyon változatos az intézmények típusától és irányultságától függően (*Crosier és mtsai.* 2007, 34.).

A jelentés a hallgatói mobilitás értékelése kapcsán rámutat, hogy 2000-től fenntartható és halmozódó növekedés jellemezte a területet, igaz, más kutatások – így az ACA Eurodata (*Kelo és mtsai.* 2006) – szerint nincs számottevő növekedés. Ami azonban számunkra rendkívül szembeszökő, az a „kelet–nyugati egyensúlytalanság” a hallgatói mobilitás tekintetében. A kelet-közép-európai térség szinte kizárólag csak küldő régióként szerepel a statisztikákban, míg a nyugat-európaiak elsősorban fogadókként vannak jelen (*Crosier és mtsai.* 2007, 35.). Kissé ironikusan mondhatjuk, hogy az olyan előnyöket, mint a külföldön szerzett oktatási tapasztalat, a kölcsönös megértés – amelyről az implementátorok beszélnek –, elsősorban a kelet-közép-európaiak, míg az olyan előnyt, mint a többletforrások, inkább a nyugat-európaiak tudják kihasználni. A jelentés megállapítása szerint a kelet-közép-európai felsőoktatási intézmények továbbra sem elég vonzóak a többi európai ország hallgatói számára. Az oktatói mobilitással kapcsolatban csak nehezen értelmezhető és összehasonlítható adatok állnak rendelkezésre. A kutatók tapasztalatai szerint ennek is számos akadály áll útjában, például nincsenek ösztönzők az intézmények számára, nehezen megoldható a helyettesítés, többletterheknek rónak vele az oktatókra, a mobilitást a munkaadó intézmények sem nem ismerik el, sém nem honorálják, stb.

Van der Wende (2007) arra hívja fel a figyelmet, hogy különbség van a Bologna-folyamat és a lisszaboni folyamat nemzetköziesítést célzó stratégiája között, ami egyben

A Bologna-folyamatban az elsődleges strukturálóerő már nem az intézményi típus, hanem a programszint, ahol az intézmények közötti diverzitásról áttevődik a hangsúly az intézményeken belüli változatosságra, a horizontális különbözőségről a vertikálisra. Ugyanakkor világosan körvonalazódik a felsőoktatás diverzitásában a funkcionális különbségek hangsúlyozása is, szemben az intézményivel.

paradigmaváltást is jelent. Míg a Bologna-folyamatban a kölcsönösség elvén szerveződtek az együttműködések, az intézmények és a rendszerek egyenlő pozíciójának alapján, addig a lisszaboni folyamatban ezek versenyvezéreltek, és egy hierarchikus és rétegzett európai felsőoktatásban gondolkodnak. Mindez azért is figyelemre méltó, mert gyakran összemossák a két párhuzamos – igaz, sokszor átfedésben lévő – folyamat céljait. A hierarchikusan szervezett felsőoktatás és a világklasszis egyetemek létrehozása a lisszaboni stratégia céljait jelentik. Például az Európai Bizottság jelentős problémának érzékelte azt, hogy néhány brit egyetemtől eltekintve a Shanghai Jiao Tong Egyetem által rangsorolt első 20 egyetem között alig volt európai. Ami az intézményi típusokat illeti, a rangsorok százas listáján is elsősorban kutatóegyetemek vagy kutatásorientált intézmények vannak. További kérdés az, hogy helyet kapnak-e akár az európai rangsorokon a kelet-közép-európai országok intézményei. Az Európai Kutatóegyetemek Ligája (League of European Research Universities, LERU) például egy kivételtől eltekintve csak nyugat-európai intézményeket tömörít. Ha a primus inter pares elvben gondolkodunk, a társadalmi környezettől elvonatkoztatva és néhány objektívnek látszó mérce alapján keressük a helyüket, akkor könnyen eljutunk a népszerű „lemaradottság és versenyképtelenség” érveléshez. A rangsorok (8) kialakításának módszertani problémái mellett azonban más kérdéseket is felvetnek a diverzifikált intézményi küldetésre tett hatással kapcsolatban azzal, hogy elsősorban a komprehenzív kutatóegyetemeket vesznek figyelembe.

Összefoglalás

A kontinentális alapmodellt és a kétcsatornás felsőoktatás rendszerét Európa-szerte felváltották a többciklusú, egycsatornás képzési struktúrával. Ennek ellenére a bináris rendszerek számos eleme megmaradt, és újabban a Bologna-implementáció átgondolása kapcsán meg is erősödik. A korábbi reformok a hallgatói tömegeket a nem egyetemi szektorba szerették volna irányítani, aminek a kudarca miatt a Bologna-folyamatban egy új kanalizálási módszerrel próbálkoznak: az első ciklus (bachelor) válik tömegképzéssé, míg a mester- és doktorképzés elit jelleget ölt, angolszász mintára. Sikere vagy kudarca – a előző „kanalizálási” reformhoz hasonlóan – a következő két évtized alatt eldönthetővé válik. A felsőoktatás iránti tömeges igény felerősítette a minőségromlás élményét, amely – immár szintén több évtizede – a hatékony minőségirányítási mechanizmusok kereséséhez vezetett.

A Bologna-folyamat megújította a minőségdiskurzust, és a korábbi szórványosan előforduló minőségirányítási mechanizmusokat felváltotta ezek egységesítése, akár intézményi, akár nemzeti szinten. A jelenlegi minőségbiztosítási mechanizmusok inkább egy transzformációnak a képei, mint hogy koherens modellek lennének. Átmenetet képeznek a kontinentális és az angolszász modellek között, ahol várhatóan ez utóbbiak felé mozdul el a mérleg nyelve, hiszen ezt erősíti a felsőoktatás változásának számos aspektusa (például általános felsőoktatás kialakulása, vertikális differenciáció, végtelenül diverzifikált felhasználói igények, eltérő érdekek és nyomáscsoportok a felsőoktatásban stb.). Az átalakulás ugyanakkor lehetővé teszi nemcsak a minőségfelfogások, hanem a minőségbiztosítási szervezetek pluralizálódását is.

A Bologna-folyamat implementálásától a nemzetköziesedés előtt álló akadályok elhárítását várják. A folyamatot alapvetően az az elgondolás uralja, hogy a nemzetközi tevékenységekbe történő bekapcsolódás előtt elsősorban szervezési akadályok vannak, és ezeket is akarják felszámolni, miközben a kép sokkal árnyaltabb, például a kelet-közép-európai országok számára, ha az anyagi akadályokat figyelembe vesszük. A nemzetköziesedéssel kapcsolatos reformretorikában ismét két koncepció keveredik, ahol az egyik a kölcsönösség és az egyenlő pozíciók elvéből, míg a másik a verseny és a hierarchikus felsőoktatás-szervezés kereteiből indul ki.

Összegezve tehát, a Bologna-folyamatban az elsődleges strukturálóerő már nem az intézményi típus, hanem a programszint, ahol az intézmények közötti diverzitásról áttevődik a hangsúly az intézményeken belüli változatosságra, a horizontális különbözőségről a vertikálisra. Ugyanakkor világosan körvonalazódik a felsőoktatás diverzitásában a funkcionális különbségek hangsúlyozása is, szemben az intézményivel.

Jegyzet

- (1) A tanulmány az MTA–HTMTÖP támogatásával és OTKA (T-69160) által támogatott, *A harmadfokú képzés szerepe a regionális átalakulásban* című kutatás keretében készült.
- (2) A szakirodalmi áttekintés egy doktori disszertáció részét képezi, amely itt átdolgozottan jelenik meg.
- (3) Bár a kutatók nem térnek ki rá, de itt elsősorban egyetemekről van szó, ahol a leginkább érvényesek megállapításaik (lásd *Crosier* és *mtsai*. 2007 intézménylistáját a 84. oldalon).
- (4) A felsőoktatáskutatók között megközelítőleg egyetértés van a tekintetben, hogy a tömeges felsőoktatás nyomása alatt a minőség csökken, viszont ebből a megállapításból eltérő következtetéseket vonnak le arra nézve, hogy milyen válaszokat lehet megfogalmazni (például egyesek az expanzió fékezését, mások pedig az általános felsőoktatás felé történő elmozdulást támogatják). Ugyanakkor a „minőségromlás” fékezésekképp kiépített minőségbiztosítási és akkreditációs gyakorlatoknak is más-más funkciókat szánnak.
- (5) Mivel az egyes modellek részletezése messze vezet, ezért itt nem térünk ki bemutatásukra. Mind-

- össze annyit érdemes megjegyezni, hogy az akkreditációban (1) az amerikai piaci modell rendkívül sokszínű gyakorlattal rendelkezik, de közös bennük, hogy az intézményből és nem előre megállapított sztenderdekből indulnak ki; (2) az angol szimulált piaci modell a minőség-ellenőrzés és kölcsönös értékelésre épül, (3) a francia erős állami befolyással az engedélyezést helyezi előtérbe, és (4) a német rendszerben lényegében különféle profilú akkreditációs szervezetek vannak jelen.
- (6) Egyes szerzők nem tartják megfelelőnek a kifejezést széles értelmezési köre miatt. Mi itt épp ezen tulajdonsága miatt alkalmazzuk.
- (7) Bár a szerző az értékelési rendszerek rendeltetését kívánja bemutatni, de sokkalta inkább aktuálisan érvényes feladatcélokról beszél, mint általános funkciókról. Ennek ellenére is figyelemre méltóak megállapításai és különösen szövegének nyelvezete, fogalmai.
- (8) A németországi Centre for Higher Education Development (CHE) egy alternatív és holisztikus rangsort alakított ki, amely jelenleg csak néhány nyugat-európai országot figyelt.

Irodalom

- Adam, S. (2001): *Transnational Education Project: report and recommendations*. Confederation of European Rectors. 2009. 05. 16-i megtekintés, www.unesco.org/education/studyingabroad/highlights/global_forum/reference/tne.doc
- Adam, S. (2009): *Background Report for the Bologna Seminar on Qualification Structures in Higher Education in Europe*. Copenhagen, 2003. március 27–28. 2009. 05. 02-i megtekintés, <http://www.vtu.dk/fsk/div/bologna/BasicReportforSeminar.pdf>
- Alesi, B. és mtsai (2005): *Bachelor and Master Courses in Selected Countries Compared with Germany*. BMBF, Berlin.
- Amaral, A. és mtsai. (2003): A Managerial Revolution? In Amaral, A. és mtsai. (szerk.): *The Higher Education Managerial Revolution?* Springer, Dordrecht. 275–296.
- Amaral, A. – Magalhaes, A. (2004): Epidemiology and the Bologna Saga. *Higher Education*, 1. 79–100.
- Arimoto, A. (1998): Cross-National Study on Academic Organizational Reforms in Post-Massification Stage. In *Academic Reform in the World: Situation and Perspective in the Massification Stage of Higher Education*. Hiroshima University, Research Institute for Higher Education, Hiroshima. 275–293.
- Barakonyi K. (2004): *Rendszerváltozás a felsőoktatásban: Bologna-folyamat, modernizáció*. Akadémiai Kiadó, Budapest.

- Barakonyi K. (2008): Bologna Hungaricum. In Kozma T. és Rébay M. (szerk.): *A bolognai folyamat Közép-Európában*. Új Mandátum, Budapest. 48–67.
- Beerens, E. (1999): *Cross-border Cooperation in Higher Education*. Paper for the 21st EAIR Forum. Lund, 1999. augusztus 24.
- Beerens, E. (2008): The Emergence and Institutionalization of the European Higher Education and Research Area. *European Journal of Education*, 43. 4. 407–425.
- Birnbaum, R. (1983): *Maintaining Diversity in Higher Education*. Jossey-Bass, San Francisco.
- Bleiklie, I. (1998): Justifying the Evaluative State: new public management ideals in higher education. *European Journal of Education*, 3. 299–316.
- Brennan, J. – Shah, T. (2000): *Managing Quality in Higher Education. An international perspective on institutional assessment and change*. Open University Press, Buckingham.
- Brunsson, N. – Olsen, J. P. (1993): *The Reforming Organization*. Fagbokforlaget, Bergen.
- Burn, B. B. (1992): Degrees: Duration, Structures, Credits and Transfer. In Clark, B. R. és Neave, G. (szerk.): *The International Encyclopedia of Higher Education*. Pergamon, Oxford. 1579–1587.
- Cameron, K. S. – Whetten, D. A. (1996): Organizational effectiveness and Quality: the second generation. In Smart, J. C. (szerk.): *Higher Education:*

- Handbook of Theory and Research*. Agathon, New York. 265–305.
- Campbell, C. és Rozsnyai, C. (2002): *Quality Assurance and the Development of Course Programmes*. UNESCO–CEPES, Bucureşti.
- Cerych, L. és Sabatier, P. (1986): *Great Expectations and Mixed Performance: the implementation of higher education reforms in Europe*. Trentham Books, Stoke-on-Trent.
- Cerych, L. (1989): Higher Education and Europe after 1992: the framework. *European Journal of Education*, 4. 321–332.
- Clark, B. R. (1978): *Academic Differentiation in National Systems of Higher Education*. Conn. Institute for Social and Policy Studies, Yale University, New Haven.
- Connelly, S. (2006): *Models and Types: guidelines for good practice in transnational education*. OBHE, London.
- Corbett, A. (2005): *Universities and the Europe of knowledge: ideas, institutions and policy entrepreneurship in European Community higher education policy, 1955–2005*. Palgrave Macmillan, Basingstoke.
- Crosier, D. és mtsai. (2007): *Trendek V. Az egyetemek formálják az Európai Felsőoktatási Térséget*. EUA, Brüsszel.
- Damme, D. van (2002): *Quality Assurance in an International Environment: national and international interests and tensions*. Background Paper for the CHEA International Seminar III. San Francisco, 2002. január 24.
- Damme, D. van (2004): Standards and Indicators in Institutional and Programme Accreditation in Higher Education: a conceptual framework and a proposal. In Vlăsceanu, L. és Barrows, L. C. (szerk.): *Indicators for Institutional and Programme Accreditation in Higher/Tertiary Education*. UNESCO–CEPES, Bucureşti. 127–160.
- Davies, J. L. (1995): University Strategies for Internationalization in Different Institutional and Cultural Settings: a conceptual framework. In Blok, P. (szerk.): *Policy and Policy Implementation in Internationalization of Higher Education*. EAIE, Amsterdam. 3–18.
- Davies, J. L. (1991): New Universities: their Origins and Strategic Development. In Altbach, P. G. (szerk.): *International Higher Education*. Garland, New York – London. 205–231.
- Davies, J. L. (1998): Issues in the Development of Universities Strategies for Internationalization. *Milennium*, 11. 68–80.
- Deem, R. és mtsai. (2007): *Knowledge, higher education, and the new managerialism: the changing management of UK universities*. Oxford University Press, Oxford.
- Denman, B. (2002): Globalization and the Emergence of International Consortia in Higher Education. *Globalization*, 1. 2009. 05. 16-i megtekintés, http://globalization.icaap.org/content/v2.1/05_denman.html
- Dill, D. D. (1998): Evaluating the 'Evaluative State': implications for research in higher education. *European Journal of Education*, 3. 361–377.
- Dill, D. D. (1995): Through Deming's Eyes: a cross-national analysis of quality assurance policies in higher education. *Quality in Higher Education*, 1. 95–110.
- Dumbrăveanu, L. és mtsai. (2006): Reforma învățământului superior: repere europene. In Singer, M. és Sarivan, L. (szerk.): *Quo vadis academia? Repere pentru o reformă de profunzime în învățământul superior*. Sigma, Bucureşti. 15–66.
- Enders, J. – Vught, F. van (2007): Introduction. In Enders, J. – Vught, F. van (szerk.): *Towards a Cartography of Higher Education Policy Change. A Fechtschrift in Honour of Guy Neave*. CHEPS, Enschede. 21–28.
- European Association for Quality Assurance in Higher Education (2005): *Az Európai Felsőoktatási Térség minőségbiztosítási alapelvei és irányelvei*. ENQA, Helsinki.
- European University Association (2006): *Quality Culture in European Universities: a bottom-up approach. Report on the three rounds of the quality culture project 2002–2006*. EUA, Brussels.
- Eurydice (2009): *Higher Education in Europe 2009: Developments in the Bologna Process*. Eurydice, Brussels.
- Flóra, G. (megjelenés alatt): Book review on Tamás Kozma, Magdolna Rébay (eds.): *A bolognai folyamat Közép-Európában*. Új Mandátum Könyvkiadó, Budapest.
- Frazer, M. (1997): Report on the Modalities of External Evaluation of Higher Education in Europe: 1995–1997. *Higher Education in Europe*, 3. 349–401.
- Froment, E. (2007): Quality assurance and the Bologna and Lisbon objectives. In Bollaert, L. és mtsai. (szerk.): *Embedding Quality Culture in Higher Education*. EUA, Brussels. 11–13.
- Furth, D. (1973, szerk.): *Short-Cycle Higher Education: A Search for Identity*. OECD, Paris.
- Garret, R. és Verbik, L. (2003): *Transnational Higher Education: major markets and emerging trends*. OBHE, London.
- Gellert, C. és mtsai. (1991): *Alternatives to Universities*. OECD, Paris.
- Geiger, R. L. (1992): The Institutional Fabric of Higher Education System. In Clark, B. R. és Neave, G. (szerk.): *The International Encyclopedia of Higher Education*. Pergamon, Oxford. 1031–1047.
- Goedegebuure, L. és mtsai (1996): On Diversity, Differentiation and Convergence. In Meek, L. V., Goedegebuure, L. és Kivinen, O. (szerk.): *The Mockers and Mocked: Comparative Perspectives on Differentiation, Convergence and Diversity of Higher Education*. Pergamon, Oxford. 2–13.
- Gornitzka, Á. és mtsai. (2005): Introduction. In Gornitzka, Á. és mtsai. (szerk.): *Reform and Change in Higher Education*. Springer, Dordrecht. 1–13.
- Gornitzka, Á. (2006): What is the Use of Bologna in National Reform? The Case of Norwegian Quality

- Reform in Higher Education. In Tomusk, V. (szerk.): *Creating the European Area of Higher Education: Voices from the Periphery*. Kluwer, Amsterdam. 19–42.
- Hämäläinen, K. és mtsai. (2004): Standards, Criteria and Indicators in Programme Accreditation and Evaluation in Western Europe. In Vlăsceanu, L. és Barrows, L. C. (szerk.): *Indicators for Institutional and Programme Accreditation in Higher/Tertiary Education*. UNESCO–CEPES, București. 17–31.
- Harvey, L. és Green, D. (1993): Defining Quality. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 1. 9–34.
- Hrubos I. (2003): Napjaink reformja: az Európai Felsőoktatási Térség létrehozása. *Educatio*, 1. 51–64.
- Hrubos I. (2005): A peregrinációtól az Európai Felsőoktatási Térségig. *Educatio*, 2. 242–243.
- Hrubos I. (2008): A minőségkultúra ügye az Európai Felsőoktatási Térségben. *Educatio*, 1. 22–35.
- Huisman, J. és Wende, M. van der (2004): The EU and Bologna: are supra- and international initiatives threatening domestic agendas? *European Journal of Education*, 3. 349–357.
- Jahr, V. és Teichler, U. (2002): Employment and Work of Former Mobile Students. In Teichler, U. (szerk.): *Erasmus in Socrates Programme*. Lemmens, Bonn.
- Kehm, B. és Teichler, U. (2007): Research on Internationalization in Higher Education. *Journal of Studies in International Education*, 3–4. 260–273.
- Kells, H. R. (1999): National Higher Education Evaluation Systems: methods for analysis and some propositions for the research and policy. *Higher Education*, 2. 209–232.
- Kelo, M. és mtsai. (szerk., 2006): *EURODATA – Student Mobility in European Higher Education*. ACA paper. Lemmens, Bonn.
- Knight, J. és Wit, H. de (1996): Strategies for Internationalisation of Higher Education: historical and conceptual perspectives. In Wit, H. de (szerk.): *Strategies for Internationalisation of Higher Education: a comparative study of Australia, Canada, Europe and United States of America*. IAU, Amsterdam. 5–32.
- Knight, J. (1999): Issues and Trends in Internationalization: a comparative perspective. Bond, S. L. és Lemasson, J. P. (szerk.): *A New World of Knowledge: canadian universities and globalization*. International Development Research Centre, Ottawa. 201–238.
- Knight, J. és Wit, H. de (1999): *Quality and Internationalisation in Higher Education*. OECD-IMHE, Paris.
- Knight, J. (2003): *Internationalization of Higher Education, Practices and Priorities: 2003 IAU Survey Report*. IAU, Paris.
- Knight, J. (2005): An Internationalization Model: responding to new realities and challenges. In Wit, H. de és mtsai. (szerk.): *Higher Education in Latin America*. World Bank, Washington.
- Knight, J. (2008): *Higher Education in Turmoil: the changing world of internationalization*. Sense Publishers, Rotterdam.
- Kogan, M. (1997): Diversification in Higher Education: Differences and Commonalities. *Minerva*, 35. 45–62.
- Kogan, M. és Hanney, S. (2000): *Reforming Higher Education*. Jessica Kingsley, London.
- Kozma T. és Rébay M. (2006): Akkreditáció Magyarországon. In uők (szerk.): *Felsőoktatási akkreditáció Közép-Európában*. Új Mandátum, Budapest. 72–87.
- Kozma, T. (2008a): Political Transformations and Higher Education Reforms. *European Education*, 2. 29–45.
- Kozma T. (2008b): A bolognai folyamat mint kutatási probléma. In Kozma T. és Rébay M. (szerk.): *A bolognai folyamat Közép-Európában*. Új Mandátum, Budapest. 10–27.
- Kyvik, S. és Skodvin, O. J. (2003): Research in the Non-university Higher Education Sector – tensions and dilemmas. *Higher Education*, 2. 203–222.
- Kyvik, S. (2004): Structural Changes in Higher Education Systems in Western Europe. *Higher Education in Europe*, 3. 393–409.
- Kyvik, S. (2008): *The Dynamics of Change in Higher Education*. Springer, Dordrecht.
- Ladányi A. (1998): Felsőoktatási intézményrendszerek. In Kozma T. (szerk.): *Euroharmonizáció*. Oktatókutató Intézet – Educatio, Budapest.
- Ladányi A. (2003): A kétciklusú képzés kérdéséhez. *Magyar Felsőoktatás*, 1–3. 30–33.
- László Gy. (2006): *Általános megjegyzések a Képzési és Kimeneti Követelmények kialakításáról és működéséről*. Kézirat. Kreditiroda, Budapest. 2009. 07. 02-i megtekintés, www.kreditiroda.hu/kkk/letoltes/elemzes_KKK_altalaban.doc
- Ljosland, R. (2005): *Norway's misunderstanding of the Bologna Process: When internationalisation becomes Anglicisation*. Paper presented at the conference Bi- and Multilingual Universities: Challenges and Future Prospects. Helsinki, 2005. szeptember 13.
- Maassen, P. és Gornitzka, A. (1999): Integrating Two Theoretical Perspectives on Organisational Adaptation. In Jongbloed, B. és mtsai. (szerk.): *From the Eye of the Storm*. Kluwer, Dordrecht. 295–316.
- Mihailescu, I. (2004): The Quality Assessment and Accreditation of Higher Education in Central and Eastern Europe. In Vlăsceanu, L. és Barrows, L. C. (szerk.): *Indicators for Institutional and Programme Accreditation in Higher/Tertiary Education*. UNESCO–CEPES, București. 33–54.
- National Center for Educational Statistics (2008): *Special Analysis, 2008: Community Colleges*. 2009. 04. 27-i megtekintés, <http://nces.ed.gov/programs/coe/2008/analysis/>
- Neave, G. (1988): On the Cultivation of Quality, Efficiency and Enterprise: an overview of recent trends in higher education in Western Europe, 1986–1988. *European Journal of Education*, 1–2. 7–23.
- Neave, G. (1998): The Evaluative State Reconsidered. *European Journal of Education*, 3. 265–284.

- Neave, G. (2001): The European Dimension in Higher Education: an excursion into the modern use of historical analogues. In Huisman, J., Maassen, P. és Neave, G. (szerk.): *Higher Education and the Nation State: the international dimension of higher education*. Pergamon, Oxford. 13–73.
- Neave, G. (2002): Anything Goes: Or, How the Accommodation of Europe's Universities to European Integration Integrates an Inspiring Number of Contradictions. *Tertiary Education and Management*, 3. 181–197.
- Neave, G. (2003): The Bologna Declaration: Some of the historic dilemmas posed by the reconstruction of the community in Europe's systems of higher education. *Educational Policy*, 1. 141–164.
- Neave, G. (2009): Institutional Autonomy 2010–2020. A Tale of Elan – Two Steps Back to Make One Very Large Leap Forward. In Kehm, B. M. és mtsai. (szerk.): *The European Higher Education Area: perspectives on a moving target*. Sense Publishers, Rotterdam. 3–22.
- Olsen, J. P és Maassen, P. (2007): European Debates on the Knowledge Institution: the Modernization of the University at the European Level. In Maassen, P. és Olsen, J. P. (szerk.): *University Dynamics and European Integration*. Springer, Dordrecht. 3–22.
- Rauhvargers, A. (2006): Recognition between Bologna and the European Higher Education Area: status and overview. In Rauhvargers, A. és Bergan, S. (szerk.): *Recognition in the Bologna Process: policy development and the road to good practice*. Council of Europe, Strasbourg. 19–50.
- Rauhvargers, A. és mtsai. (2009): *Bologna Process Stocktaking Report 2009. Report from working groups appointed by the Bologna Follow-up Group to the Ministerial Conference in Leuven/Louvain-la-Neuve, 28–29 April 2009*. European Commission, Brussels.
- Reichert, S. és Tauch, C. (2005): *Trends IV*. EUA, Brussels.
- Philipp, C. (2000): *Auf dem Wege zum europäischen Bildungsmarkt: Supranationale Hochschulpolitik oder Wettbewerb der Hochschulsysteme?* EUL Lohmar, Köln.
- Pollitt, C. és Bouckaert, G. (2000): *Public Management Reform: a comparative analysis*. Oxford University Press, Oxford.
- Pusztai, G. és Szabó, P. Cs. (2008): The Bologna Process as a Trojan Horse: restructuring higher education in Hungary. *European Education*, 2. 85–103.
- Qiang, Z. (2003): Internationalization of Higher Education: towards a conceptual framework. *Policy Futures in Education*, 2. 248–270.
- Schwarz, S. és Westerheijden, D. (2004, szerk.): *Accreditation and Evaluation in the European Higher Education Area*. Kluwer, Dordrecht.
- Stensaker, B. és mtsai. (2008): Internationalisation of Higher Education: the gap between national policy-making and institutional needs. *Globalisation, Societies and Education*, 1. 1–11.
- Sursock, A. (2004): Accreditation in the Context of the Bologna Process: Needs, Trends, and Developments. In Vlăsceanu, L. és Barrows, L. C. (szerk.): *Indicators for Institutional and Programme Accreditation in Higher/Tertiary Education*. UNESCO-CEPES, București. 67–78.
- Teichler, U. (1988): *Changing Patterns of the Higher Education System. The Experience of Three Decades*. Jessica Kingsley, London.
- Teichler, U. és mtsai. (1990): *Student Mobility within Erasmus 1987–1988: a statistical survey*. Wissenschaftliches Zentrum für Berufs- und Hochschulforschung der Gesamthochschule, Kassel.
- Teichler, U. és mtsai. (1993): *Erasmus Student Mobility Programmes 1989–1990 in the View of the Coordinators*. Wissenschaftliches Zentrum für Berufs- und Hochschulforschung der Gesamthochschule, Kassel.
- Teichler, U. (1994): Research on Academic Mobility and International Cooperation in Higher Education: an agenda for the future. In Smith, A. és mtsai (szerk.): *The International Dimension of Higher Education: setting the research agenda*. Rema, Vienna. 338–358.
- Teichler, U. (1999): Higher education policy and the world of work: changing conditions and challenges. *Higher Education Policy*, 4. 285–312.
- Teichler, U. és mtsai. (2000, szerk.): *Socrates 2000 Evaluation Study*. European Commission, Brussels.
- Teichler, U. (2001): Changing Patterns of the Higher Education System and Perennial Search of the Second Sector for Stability and Identity. *Millennium*, 1. 2009. 02. 21-i meglejtés, http://www.ipv.pt/millennium/Millennium21/21_4.htm
- Teichler, U. (2002, szerk.): *Erasmus in the Socrates programme*. Lemmens, Bonn.
- Teichler, U. (2003): Az európai felsőoktatási reformok fő kérdései: egy felsőoktatás-kutató véleménye. *Educatio*, 1. 3–18.
- Teichler, U. (2004): The Changing Debate on Internationalisation of Higher Education. *Higher Education*, 1. 5–26.
- Teichler, U. (2007): *Higher Education Systems: conceptual frameworks, comparative perspectives, empirical findings*. Sense Publishers, Rotterdam.
- Teichler, U. (2009a): The Professional Relevance of the Study. Paper presented at the international conference entitled “Who Runs the Educational Research?”. University of Debrecen, Debrecen, 2009. április 29.
- Teichler, U. (2009b): The Professional Relevance of the Study. In Pusztai G. és Rébay M. (szerk.): *Kié az oktatáskutatás?* Csokonai, Debrecen. 256–267.
- Temesi J. (2006): *Kompetenciák, ismeretkörök és tanulmányi kimenetek összefüggései és tervezése*. Kézirat. Kreditiroda, Budapest. 2009. 05. 02-i meglejtés, www.kreditiroda.hu/kkk/letoltes/060309/program_marc9.doc
- Trow, M. (1974): Problems in the Transition from Elite to Mass Higher Education. In *Policies for Higher Education*. OECD, Paris.

Trow, M. (1999): From Mass Higher Education to Universal Access: the American advantage. *Minerva*, 4. 303–328.

Vlăsceanu és mtsai. (2004): *Quality Assurance and Accreditation: A Glossary of Basic Terms and Definitions*. UNESCO-CEPES, București.

Voicu, B. (2007): Procesul Bologna. In Comșa, M és mtsai. (szerk.): *Sistemului universitar românesc. Opiniile cadrelor didactice și ale studenților*. Fundația Soros România, București. 45–55.

Vught, van F. A (1989, szerk.): *Governmental Strategies and Innovation in Higher Education*. Jessica Kingsley, London.

Wende, M. C. van der (1996): *Internationalising the Curriculum in Dutch Higher Education: an international comparative perspective*. Kézirat. University of Utrecht, Utrecht.

Wende, M. C. van der (1998): Quality Assurance in Higher Education and the Link to Internationalisation. *Millenium Online*, 3. 20–29.

Wende, M. C. van der (2001): Internationalisation Policies: about new trends and contrasting paradigms. *Higher Education Policy*, 3. 249–259.

Wende, M. C. van der (2007): *European Responses to Global Competition in Higher Education*. Crisis of the Publics Symposium, March 26–27 2007, University of California at Berkeley. 2009. 04. 04-i megtekintés, <http://www.utwente.nl/cheps/documenten/2007wendeuropeanresponses.pdf>

Westerheijden, D. és mtsai. (2007): Introduction. In Westerheijden, D. és mtsai. (szerk.): *Quality Assurance in Higher Education: Trends in Regulation, Translation and Transformation*. Springer, Dordrecht. 1–14.

Wissenschaftsrat (2002): *Empfehlungen zur Entwicklung der Fachhochschulen*. Wissenschaftsrat, Köln.

Wit, H. de (2002): *Internationalization of Higher Education in the United States of America and Europe: a historical, comparative, and conceptual analysis*. Greenwood, Westport.

Witte, J. de (2006): *Change of Degrees and Degrees of Change*. Kézirat. CHEPS/University of Twente, Enschede.



A Gondolat Kiadó könyveiből

„Ha engeded, letenném e gunyát”

A *Kincskeresők* szövegének két rétege

Vörösmarty Mihály *Kincskeresők* című szomorújátékával általában méltatlanul bánt a kritika: a darabot sikerületlen, elhibázott műnek állítva be, inkább annak hiányosságaira irányította a figyelmet. Való igaz, hogy szövegének nem vált előnyére az átdolgozás: az első, 1832-es változatban a hangsúly az érdekesnek, izgalmasnak szánt cselekményen volt, ám a végleges, 1840-ben kiadott verzióban az elmélkedő részek vették át a főszerepet, így jött létre a végeredmény, ez a kissé felemás színdarab. Az elemzés most arra tesz kísérletet, hogy a hihetetlenül bonyolított cselekménytől és a kidolgozatlan jellemektől elvonatkoztatva mutassa be a drámaszöveg mélyebb, bölcséleti rétegét.

A darab születése és szövegének kettős természete

A *Kincskeresők*et Vörösmarty 1831 decembere és 1832 ősze között írta; először 1832 őszén jelent meg az *Aurora* 1833-as számában, és ezen az első változaton egyértelműen látszik, hogy a szerző elsődleges célja a darabbal az volt, hogy könnyen és hamar színpadra állítható, közönségsikerrel kecsegtető, érdekes és fordultatos (?) cselekményű drámát biztosítson a budai színtársulat tagjainak. A hangsúly a borzongatónak és izgalmasnak szánt történetre helyeződik, amely egyébként kitérők és mellékszál nélkül halad a véres végkifejlet felé. Ez a koncepció tökéletesen megfelelt a budai színházaknak: a fennmaradt két sűgőpéldányból (lásd: Horváth és Tóth, 1989, 904–909.) tudjuk, hogy kisebb kihagyásoktól és változtatásoktól eltekintve (például „rosz fiu” helyett „gaz fattyu” többször is) lényegében az *Aurora* szövege alapján játszottak. (1)

Vörösmarty már a következő évben hozzálátott, hogy átdolgozza darabját, hiszen az első változat sovány morális üzenetet hordozott csupán, amelyet egyébként hangsúlytalanra tettek és háttérbe szorítottak a hátborzongató események. Nem is nagyon látszik egyéb erkölcsi tanulság ez első verzió olvasása alapján, mint az a – kissé talán iskolás ízű és megfogalmazású – konklúzió, hogy helytelen dolog az anyagi javak hajszolása közben szeretteinkről megfeledkezni. A *Csongor és Tünde* szerzőjének – érthető módon – nem volt elég ennyi, így 1840-ben, az *Újabb Munkák* III. kötetében egy egészen új, elmélkedő jellegű *Kincskeresők*kel lepte meg olvasóit (lásd: Horváth és Tóth, 1989, 911–918.). (2) A cselekmény és a szereplők nem változtak, de a filozofikus jellegű monológok (különösen Zágonynál és Várinál) megszorodtak, és kibontakozott egy, a *Csongor és Tünde*hez hasonló bölcséleti vonal, melyben a főhős valamely kincset keres – melyet, ha úgy tetszik, az élet értelmeként is felfoghatunk. Ha ezt a gondolatmenetet elfogadjuk, Zágony a Kalmárral rokonítható, aki életcélját a vagyonygyűjtésben vélte megtalálni, de ugyanúgy csalódnia kellett, ahogy majd Zágonynak is kell. Ám ha figyelmesen olvassuk a darabot, jogosan vetődik fel a kérdés: vajon a rosszul megválasztott cél az, ami szükségképpen magában hordozza az elkerülhetetlen csalódást – vagy ez a lehetőség netán ott rejlik minden cél és minden emberi törekvés mélyén...? Vörösmarty munkáinak ismertetésében – különösen a darabot időben közvetlenül megelőző *Csongor és Tünde*re gondolva –, úgy vélem, a válasz egyértelmű, ám mindenképpen mélyebb elemzést igényel.

A darabot a múltban többször érte az a kissé lekicsinylő, néha elnéző, de alapjában véve elmarasztaló kritikai észrevétel, hogy nem jó dráma, nem is valódi tragédia (Gyulai, 1866/1985, 181.), hogy jellemei kidolgozatlanok, és egyikük sem normális ember (Horváth, 1969, 97.), cselekménybonyolítása következetlen és homályos (Tóth, 1974, 231.) (3) – egészében véve rosszul sikerült színdarab, melyet csak szerzője személye, kétségbevonhatatlanul szép, költői nyelve és a sikerületlen cselekményre ragasztott filozofikus mondanivaló mentett meg a felejtéstől. Ám ha nem szomorújátékként, hanem drámai költeményként értelmezzük a *Kincskeresőket*, legott más megvilágításba kerülnek a szöveg kárhóztatott részei is: fordítsuk meg a nézőpontot, és a filozofikus monológokban felvetett kérdéseket tekintsük a szöveg elsődleges üzenetének, mely a vázlatosan kidolgozott és épp ezért szimbolikusnak tekinthető cselekménykeretbe ágyazódik.

E keret álláspontom szerint nem több a bölcséleti vonal afféle textuális gúnyjánál. A darabbeli haramia, Vári egy alkalommal, Zágony házába érve így szól: „Ha engeded, letenném e gunyát / Melly hajnal óta nyomja vállamat” (Vörösmarty, 1989a, 356–357.). Mintha a *Kincskeresők* recepciója is Várihoz hasonlóan járt volna: a befogadó (itt elsősorban a korabeli nézőre gondoljunk) a színdarabtól általában pergő cselekményt vár el, szükségképpen elsősorban a színpadi akcióra irányítja figyelmét, s ha az ügyetlenül és hihetetlenül bonyolított, rosszkedvűen legyint, és rossz drámának könyvelve el a darabot, felejtésre ítéli. A külső burok, ez a dramaturgiai bukfencekkel tarkított cselekmény pedig elfedi a filozofiai mondanivalót – a kezdet kezdetétől, vagyis a darab első színre kerülésétől kezdve „nyomja vállait”, akárcsak Várit a gúnyája –, és nehezíti a szöveg valós értékeinek felismerését. Ha viszont a voltaképpeni cselekményt pusztán külső buroknak tekintjük, és vizsgálódásunk tárgyává e burokból nagyon is könnyen kibontható (voltaképp önmagától kibomló) filozofikus mondanivalót tesszük, mindjárt hálásabb a feladatunk.

Tanulmányomban ennek a feladatnak kísérlek meg eleget tenni, a *Kincskeresők* bölcselkedő szövegrészleteit körüljárni, textuális gúnyájából kibontani a filozofikus jellegű kérdéseket, miközben a kincs, kincskeresés és kincskeresők mivoltát is tüzetesebb vizsgálat alá vetem.

Kerettörténet, vagyis a textuális gúnya. A német romantika hatása

A bölcséleti vonal külső burkát, vagyis a kissé leegyszerűsített cselekményt szemügyre véve már az expozíciónál leszögezhetjük: ez Vörösmarty legnémetesebb darabja. A cselekménybonyolításban és a jellemalkotásban nagyon szembevetendő a német romantika hatása, Gyulai (1866/1985, 181.) szerint még a német romantikus drámák siránkozó hangvételét is átveszi. (4) Való igaz, a rablóvilág, a babonás kísértethit, a föld alatti tárna, a vadászok, az elásott kincs – mind a korszakban igen divatos és népszerű német romantikus dráma tipikus kellékei. Fontos kiemelni még a szintén német eredetű, illetve német közvetítéssel Magyarországra kerülő szomorújátékok és érzékenyjátékok hatását is (különösen Kotzebue, Raupach és Birch-Pfeiffer műveire gondolok). Ezek nemcsak a színpadi gesztusrendszert határozták meg, de újfent divatba hozták például a méltatlanul szenvedő erény középkorias témáját (itt ez Jolán alakjában figyelhető meg), a tragikus vétek fogalmát egyszeri botlásá alakították, ezzel gyakorlatilag statikus jellemű szereplőket teremtve (amilyen Vári, Szilágyi és – sajnos – Zágony is) (bővebben lásd: *Kerényi*, 1981, 43–58., 59–64.).

A korabeli kritikákban gyakorta olvasható „német nvaalvgás”, „németes siránkozás” végső soron az érzékenység (német irodalomból eredő) kultuszára vezethető vissza, az pedig – ha a jelenség forrásvidékét kutatjuk – elvezet bennünket August Wilhelm Schlegel esztétikai nézeteihez, érzés- és szenvedélykultuszához, mely különösen drámaelméleti munkáiban fedezhető fel. (5) Az elásott kincs és annak keresése mint téma kedvelt és ismert volt a kor művelt, hazai olvasói számára is, gondoljunk csak a *Kárpáti*

*kincstár*ra (Kölcsey) vagy *A kincsásóra* (*Urania*, III. szám). (6) De Jolán, a darab egyetlen női szereplője megint csak a németes hatást mutatja: alakjában a kortárs német darabok szentimentálisan jellemzett hölgyei élnek tovább: cselekvésképtelen, határozatlan, örökösen sírdogál, és minduntalan „elalél”. Vértesy Jenő (1913, 120.) találó megjegyzése szerint „a hősnő minden érzelgős német színműben előfordul”. Mindemellett Shakespeare hatása is kimutatható, több ponton is. Zágony monológja a koponyával, melyben az élet értelmét kérdőjelezi meg, valóban ellenállhatatlanul Hamlet képét idézi fel a befogadóban. És a két szerencsétlen, szülői tiltástól üldözött szerelmes is emlékeztet Rómeóra és Júliára – nemcsak üldözöttségük miatt, hiszen ez köztudottan ősi irodalmi toposz, de több, kisebb momentum hangulati vagy konkrét, szövegszerű egyezése okán is. (7)

Ám nem Jolán alakja a darab egyetlen gyenge pontja, sőt. Ha jellemrajzát összevetjük a férfiakéval, arra a megállapításra juthatunk, hogy még ő a legkövetkezetesebben rajzolt alak, hiszen ő legalább egységesen érzelgős mindvégig, ám a férfi szereplők jelleme

A darabot a múltban többször érte az a kissé lekicsinylő, néha elnéző, de alapjában véve elmarasztaló kritikai észrevétel, hogy nem jó dráma, nem is valódi tragédia, hogy jellemei kidolgozatlanok, és egyikük sem normális ember cselekménybonyolítása következtlen és homályos – egészében véve rosszul sikerült színdarab, melyet csak szerzője személye, kétségbevonhatatlanul szép, költői nyelve és a sikerületlen cselekményre ragasztott filozofikus mondanivaló mentett meg a felejtéstől.

következtlenül ugrál a végletek között: hol ellágyulnak, hol acsarkodnak, hol nevetséges babonásságról tesznek tanúbizonyságot, hogy végül aztán – mintegy a szomorújáték műfaj kényszerének engedve – élethálharcot vívjanak. Vári a cimborái között egy váratlan fordulattal prózára és népiesre vált, máskor meg szentimentális sóhajokkal eped Jolán után – sem ez, sem az nem egyeztethető össze vérszomjas természetével. Zágony pedig, a leánya fölött kegyetlenül basáskodó, Harpagon-szerű vénember több alkalommal is olyan megrázó monológot tart a halálról, ami Hamletnek is dicsőségére válna – de Zágony szájából, ráadásul a cselekményben foglalt előzmények után, meglehetősen furcsán hangzik. Horváth János (1969, 95–101.) szerint ez a jellem-lazaság is a német romantika hatásának tulajdonítható, a kísértetiességgel és a babonassággal együtt. A cselekménybonyolításban számos szerkezeti hiba, ügyetlen dramaturgiai megoldás található (szembeszökően nagy például a „félre” szólások száma, ami annál szembetűnőbb, mivel a

darab terjedelme – Vörösmartyra nem jellemző módon – rövid (8), mindössze hozzávetőleg 1600 sor). Ez javarészt a jellembeli következtelenségekre és a történet erőltetett voltára vezethető vissza – ám nagyon meglátszik a szövegen az is, hogy szerzője egy előző változathoz dolgozta át, amely verzióban a hangsúly az érdekesnek, izgalmasnak szánt cselekményen volt. A végleges változatban viszont az elmélkedő részek veszik át a főszerepet, így jön létre a végeredmény, ez a kissé felemás színdarab.

Kincs, kinskeresés, kinskeresők. Mi a kincs?

„Hiába, kedves, melly ház ajtaját
Kemélyszívű fukarság zárta el,
Annak csak egy, csak gyémánt kulcsa van.
Fáj mondanom; de agg apám szive

Egy ilyen ház [...]

Kincs, kincs az, mellyel ébred, áldodik,

S megfoghatatlan szomjában felejtí,

Hogy háza ekkép vég inségre jut” (I. 1–5., 15–17.). (9)

Jolán e szavai indítják a darab cselekményét – hatásos és több fontos részletre rávilágító mondatok ezek. A szív-ház metafora igen találó, kifejező, és a szerző tovább árnyalja a képet a házat nyitó gyémántkulcs (a kincs) említésével, egyben felhívja a figyelmet nemcsak a főszemélyre, de a darab cselekményének fővonalára, a kincskeresésre is. A kincs központi szerepe itt a keményszívű apa szívéhez utat nyitó kulcsként aposztrofálódik, de a cím egyértelműen több kincskeresőt jelöl meg – amint hamar arra is fény derül majd, hogy többféle kincs is megbújik a szövegben, annak konnotatív jelentését tüzetesebb vizsgálat alá vetve. Zágony mint központi szerepű kincskereső mellé rövidesen felsorakozik Vári és Szilágy is, itt azonban, a nyitómonológban Jolán szavai arra hívják fel a figyelmünket, hogy Zágony tevékenysége az, amely számunkra (gyémánt?) kulcsot adhat a textus értelmezéséhez. Vörösmarty briliáns képalkotási tehetsége nemcsak a szív – ház – gyémántkulcs metaforában jelenik meg, de a következő sorok kettős értelmében is nyomon követhető: „háza ekkép vég inségre jut” – mondja Jolán, apja monomániás kincskeresésére célozva, és nyilvánvalóan saját házuk, családjuk, házi költségvetésük stb. véginségére gondolva... vagy nem csak arra. Ha a „ház” Zágony szívével, lelkiismeretével egyenlősíthető, itt a véginségre jutó ház képével a szöveg a főszereplő erkölcsi bukását, lelki megsemmisülését vetíti előre (anélkül, hogy maga a beszélő, Jolán ezzel tisztában lenne), s minthogy a szövegek rejtett utalásai önmagukra többnyire beigazolódnak, itt sem történik ez másképp: a kezdő monológ burkoltan magában hordozza a főszereplőnek a cselekményben később megjelent morális bukását és sorsának tragikus végkimenetelét.

Ugyanezt a jelenséget Zágony szavaiban is felfedezhetjük. Az öreg kinczsásó első megjelenésétől kezdve tulajdonképpen folyamatosan önmaga elkárkozását vizionálja – ám nem tudatosan, szintén a szövegbe kódolva. Saját sorsa eltéphetetlenül összefonódik a kincskeresés 7 éve szakadatlanul tartó folyamatával és magával a vágyott kincssel, amelyről pontosan még azt sem lehet tudni, hogy milyen is, ám valahányszor említésre kerül, az különös módon mindig negatív aspektusban történik. Zágony, amikor először lép elénk, arról értesít minket, hogy a kincsré, melyet hét éve ás, „hétszeres / Átokkal ült rá a rőt morkoláb” (I. 240–241.) (10), hogy „a föld átok-zárta kergét” (I. 249.) túrja már hét éve, hét hónapja és hat napja, s vélhetőleg ettől a munkától oly feszült, hogy jó leányának vacsoráját „Átok és halál!” (I. 294.) felkiáltással fogadja. Ekkor szóba kerül, hogy Zágonynak másnap születésnapja lesz, ám ő rövidesen megátkozza saját és lánya születésének napját is (I. 326–328.). Nem sokkal később önnön halálán mereng (I. 335–339.), és bort sem kíván inni, mert „...e borból nem ihatom. / Ugy tetszik, mintha tenger volna, mély, / Mint a halál örvénye...” (I. 342–344.). Vári megjelenésekor az öreget baljós sejtelmek kerítik hatalmukba: bár mindenáron Várihoz erőltetné a lányát, azért a férfi mégis nyugtalanító érzéseket ébreszt benne, ami egyébként tökéletes összhangban van Zágony korábbi – saját halálára, kárhózatára vonatkozó – szavaival és megérzéseivel. Vári leánykérésére Zágony úgy reagál, mintha maga a halál szólította volna meg: „Csak egy napot még, még csak egy napot, / Igenre, nemre aztán eljöhetsz, / És lelkemet, ha kéred, elvihetd.” (I. 480–481.), majd Vári távozásakor még világosabban fogalmaz: „Mi ember ez, ki nem tanulhatom, / Angyal vagy ördög? Titkos borzadásom / Jelenti ördögömnök, a ki rám / Mohón kinyújtja kárhozó kezét [...] mintha köny villogna pénz-zein [...] / Ördög, ne kísérts...” (I. 502–505., 508., 512.).

A kárhózat, a halál, a pokol képei a továbbiakban is mindig a kincssel szoros kapcsolatban jelennek meg a textusban. Szilágy már a darabot indító első párbeszédben fogadalmat tesz Jolánnak, hogy megszerzi a kincset, „bár pokollal volna is határos” (I. 185.), és noha a leány már ekkor figyelmezteti, hogy a kincskeresés vajmi kevés boldogsággal

kecsegtető tevékenység, sőt nyomort hozhat rá (I. 208–209.), amiképp már Zágonyra és órá is, ez az ifjút nem tántorítja el céljától. A következő felvonásban már a „pokolkapu”-nak nevezett barlang bejáratánál látjuk őt, mely üreg vagy „ördögök tanyája”, vagy „zsiványok fészke” (II. 82–83), és Szilágy – borzadása ellenére is – belép a barlangba. Ott azután a pokol – ördög – halál – kárhozat asszociációs kör újabb jeleit vehetjük: Szilágy sírnak érzi a barlangot, melyben eléri őt a halál (II. 236–251.), többször értesíti a befogadót arról a nyomasztó érzéséről, hogy voltaképpen pokoljárásának lehetünk most tanúi (II. 255., 292., 309., 318.), mely balsejtelmet a titokban hallgatózó Vári nem mulaszt el kihasználni. Szilágy a „kárhozottak lelkét” (II. 273–274.) véli a kincs őrzőjének, Vári pedig ezt hallva önnön hitével reméli az ifjút csapdába csalni, elváltoztatott hangon szellemet játszik, halálra rémíti a szerencsétlen Szilágyot, ő is kárhozatot (II. 280.), átkot, halált (II. 283.), alvilágot (II. 317.) emleget.

A harmadik felvonásban Zágony végül megtalálja a kincset, de azonmód el is veszíti: a Vári által korábban kirabolt két szegény paraszt magához veszi az aranyat, de még a nagy öröm ellenére is nyilvánvaló borzadással, „sátán ajándéká”-nak gyanítva (III. 362.) közelítenek a kincshez. Zágony szörnyű átkok közepette ered az elrabolt kincs nyomába: „Égesd meg őket, hold, temesd el, éj!” (III. 393.), „ördög-sugta gondolat” vezet (III. 397.), „harag [...] halál és gyilkolás” (III. 402–403) lesz a célja és „Vén Zágony vért kíván a kincsekért” felkiáltással fejezi be végül a dühödt monológot (III. 405.).

Az utolsó felvonásban Vári „sötétség pusztá templomá”-nak nevezi kincset rejtő barlangját (IV. 12.), ami további nyomatékot ad azon érzéseinknek, hogy a sátán templomában, a pokolban, a kárhozat helyén járunk. Jolán is istenkísértésnek érzi erre a helyre jönni (IV. 139.), Szilággal együtt ismét szellemeket, ördögöket vélnek látni (IV. 158., 182., 187.), különösen Vári felbukkanása után, aki ebben a jelenetben szinte azonossá válik az ördöggel, és az is marad haláláig – amikor viszont minden eddigi ördögszerűségére rácafolva, meglepő szentimentális sóhajjal búcsúzik az élettől.

A számos, szövegben fellelhető példa egyfelől a német romantika kísérteties, babonás légkörét idézi; másfelől viszont egyértelmű utalásokat is tartalmaz: a kincs, a kinczsásás folyamata kivétel nélkül mindig olyan szöveggörnyezetbe ágyazódva jelenik meg, ami önmagában is nyugtalanító érzéseket ébreszt, félelmet kelt. A kincs(ek) misztikus, transzcendens és baljóslatú összefüggésben válnak a szöveg részeivé, s ez alól még a komikusnak szánt mellékalakok beszéde sem kivétel. A különben vidám, tréfás kedvű, humoros haramiák (II) hideglelős történetet adnak elő az akasztott banditáról, kinek hollók vájták ki a szemét, később maguk is fel akarják akasztani egyik társukat, és nem derül ki egyértelműen a szituációból, hogy tréfának szánják-e a dolgot, vagy sem – az összbenyomás így hamisítatlanul groteszk. A szöveg szinte túl van terhelve ezekkel a nyugtalanító, hátronzogató elemekkel, emiatt a darab egész légköre nyomasztó és misztikus. A halál, az enyészet, a pokol és a kárhozat képei sötét, hideg ködként ülik meg a szavak által teremtett képi világot. Mindez erőteljesen összefonódik a kincessel és a kinczsásókkal, legerősebben Zágony alakjával, aki – mint már utaltam rá – a kincsről és a kincskeresésről szólva mindig saját sorsának elemzéséhez jut el, és szinte kivétel nélkül a halál és a kárhozat vízióit osztja meg a befogadóval. Az első felvonást záró monológjából kiderül, hogy hét éve kezdett ásni, és másnap – születése napján – reméli a jóslat szerint a kincset megtalálni. Születésnapja gyakran kerül említésre, Jolántól is hallhattuk, de maga Zágony is többször utal rá (I. 305., 311., 327), ugyanakkor viszont szüntelenül a halál körül forognak gondolatai. Monológjából – ami egyébként más helyszínen és más időben, de lényegét tekintve ugyanabban a gondolatkörben maradv folytatódik a második felvonás elején – mintha az emberélet rövid (és kiábrándító) summázata bontakoznék ki: születés és halál között az élet szüntelen küszködés, „kincskeresés”, fásasztó, nehéz és verejtékes munka, a siker reményével és ígéretével ugyan, amely azonban mindvégig csak remény és ígéret marad, semmi bizonyosságot nem lelhetünk efelől.

Ebből a szemszögből nézve Zágony tragikusan nagyszerű alakként is felfogható: „élete vázlat: hit (ha balhit is), rendíthetetlen küzdelme hite tárgyáért: emberi életvázlat, s van benne valami, ami a nemesebb életek rokona” (Horváth, 1969, 99.). A vélt kincs felbukkanásakor – mikor még a ládika tartalmát nem is látta – első öröme nem is pusztán a kincsnek szól, hanem annak, hogy végre létező, megfogható, látható hosszú várakozásának, vágyakozásának tárgya és kitartó munkájának eredménye: „nem csalfa rejtvény többé: nyílt valóság” (II. 3.), az eddig csak elvontan, a vágyak szintjén létező kincs most végre valóságos lett. Zágony úgy érzi, hogy élete célját ezzel elérte, hosszú küzdelme most a végéhez ért – s ha korábbi szavait valóban emberi életvázlat-jelképként értelmezzük, rögtön érthetővé válik, miért mondja a kincs megtalálásának örömteli pillanatában: „És meghalok, de gazdagon halok meg.” (II. 25.). Ha elérjük életcélunkat, akár meg is halhatunk? Vagy a halál lenne az élet célja...?

Nem véletlen, hogy a kincsről eddig semmi biztosat nem lehetett tudni. A kincs, mint valami elvontan létező, megfoghatatlan, megnevezhetetlen dolog, egy, az emberekből vágyakozást kiváltó valami, minden küzdelem és törekvés célja, szükségképpen értékes, pozitív érzéseket kiváltó tárgynak képzelhető el. Miért van az mégis, hogy itt, ebben a szövegkörnyezetben a kincset – mint láttuk – mindig borzongató, rossz érzéseket keltő kontextusban említik? A kérdésre több válasz is adható: először is azért, mert Zágony nem ezt az elvontan létező, értékes, megnevezhetetlen valamit keresi, hanem nagyon is valóságos kincsre, aranyra fáj a foga.

Ám a kérdés jóval bonyolultabb annál, hogy ilyen felszínes válasszal intézzük el a dolgot: a szerző tovább csigázza érdeklődésünket, amikor azt kell látnunk, hogy Zágony a ládikát felnyitva nem kincset, hanem koponyát talál, tehát a kincs valódi mibenlétére egyelőre még nem derül fény. (Avagy: értelmezhetjük úgy is, hogy a koponya a kincs, ámde nem olyan, amire a kincskereső számított. A szüntelen törekvés valami megfoghatatlan jóra – ha tetszik: kincsre – éppoly emberi, mint végül a csalódás az elnyert kincsben, kiábrándulás a törekvés tárgyából. De ez már nem az irodalomtudomány, hanem a pszichológia tárgyköre.) A koponya morbid látványa az első megdöbbenésen túl Zágonyból – paradox módon – később ugyanazon komor gondolatokat váltja ki, amelyeket már a ládika felnyitása előtt is hallhattunk tőle: a halál elkerülhetetlenségéről beszél: „halálom óráját jelented, / S az nem soká késik [...] / Igen! Velem jössz sírba, régi csont, / Folytathatod borzasztó álmodat.” (II. 40–41., 46–47.) Csak később, már a harmadik felvonás kezdő monológjában válik világossá a befogadó számára, hogy a koponya, a halál és az enyészet jelképe bizonyos értelemben valóban kincs – hiszen Zágony a koponya fölötti merengése eredményeképp osztja meg velünk az alábbi, valóban drámai költeménybe illő gondolatokat:

„Mít szólsz, te néma bölc, a semmiből lett
 És semmivé leendő emberek
 Legrégibb oktatója? [...]
 Oh, semmit, semmit, és ez a titok! [...]
 Minek nekünk hit, s büszke tudomány!
 Itt minden meg van fejtve. A halál
 E telhetetlen éhü szörnyeteg,
 Nem nyelt -e el még mindent, ami élt?
 S mi fáradunk, bolondok nemzedéke,
 S hasonló nemzedékek atyjai,
 Mi még hiszünk, képzelgünk és fejünket
 Törjük, hogy azt elérjük, ami ez! [...]
 Hölgyecske volt, hol vannak fürteid,
 Nemes kisasszony, a kaczer szemek,
 Hol a mosolygó ajkak csábjai? [...]
 Mindent lerágott a halál foga:
 A szép hazudság máza oda van,
 Csak az maradt meg, a mi rút, s való!” (III.1–32.).

A darab bölcséleti vonalának magját – úgy vélem – ez a monológ képezi. A halál mint végső cél, mint minden „élettréfa” értelmét megkérdőjelező abszolútum itt kerül szövegszerűen is a darabba, itt érhető tetten először a szöveget eddig is erőteljesen meghatározó, szorongást keltő, baljóslatú hangulat oka. A halál – mint láhattuk, meglehetősen egyértelmű asszociációk révén – eddig is központi szerepet töltött be a darab szövegében, de most, a koponya felbukkanása után mintha maga a halál válna az ötödik szereplővé, hogy mindjárt át is vegye a főszerepet. Zágony monológja a felvonás végén hasonló szellemben folytatódik (III. 198–241.), kiábrándultsága és életcéljában való csalódottsága saját sírjának ásására készíti, s ekkor hangzanak el az előző, hosszabb monológot összegző szavai:

„Ki győzze végig várni a mesét?
Az élettréfát végig játszani?
Holott a vég előbb utóbb csak egy!” (III. 204–206.).

A kitartóan üzött életcél és az abban való csalódás témája magyarázza Zágony további szavaiban a kalmár, a hős és a földműves felbukkanását, ezzel konkrétan is kötve a *Kincs-keresők* filozófiáját a *Csongor és Tünde* bölcséleti vonalához. A *Csongor és Tünde* kalmárjához hasonlóan itt a Zágony által említett kalmár is „nagy útnak, s tengernek hiszen, / S gyakorta értékével oda vész” (III. 209–210.); és akár a fejedelem, „erőben bizik a hős, s porba dől / Előbb, mint a hírpályát végzené” (III. 211–212.) – de mint ezek a sorok is mutatják, túl is lép a *Csongor és Tünde* kalmár-fejedelem-tudós jelenetein, mert nem pusztán a csalódást, kiábrándulást juttatja a felemlített jelképes alakok osztályrészéül, de egyszersmind a halállal teszi egyenlővé az életcél elvesztését. Avagy azt sugallja: nem érdemes életcélként sem választani, és annak érdekében feláldozni mindent, hiszen a halál úgyis könyörtelenül bevégez minden földi életpályát. Az Éj monológjának egy újabb változatát olvashatjuk tehát, és hogy a kapcsolat a két darab lételméleti kérdéseiben és következtetéseiben teljesen egyértelmű legyen, egy másik szereplő, Vári monológjában is konkrét, szövegszerű nyomait találhatjuk az Éj szavainak:

„De itt alant, az élet-hagya ürben,
Hol a világot éj és csend teszi,
Hol nem derül a honnos éj soha,
S a csendet nem zavarja semmi zaj;
Csak a hideg kő cseppen el koronként,
[...] a mi volt, nincs, nincsen, a mi lesz,
És a jelen csak percz, melly elenyész,
Mint a lecseppent kő után a hang” (II. 86–117.). (12)

Vári egyébként – akárcsak Zágony – talányos, ellentmondásos alak. Haramia és kegyetlen útonálló, de nem önnön hibájából lett az: „szivtelen emberek fondorkodása” (II. 199.) zárta őt a vadonba, ezt maga hozza tudomásunkra. Nagy, romantikus szerelemre gyullad Jolán iránt, de bár tudja, hogy a leány nem viszonzza érzéseit, mégis, akár erőszakkal is bírni akarja. Zágonyt zsarolja, de – mint jövődő apósával – igyekszik szívélyeskedni vele. Az aranyról tartott monológja (II. 202–228.) – mely szintén később került a darab szövegébe – szerfelett meglepő egy haramia szájából, hiszen elítélően nyilatkozik a kincsről, „csalfa fényé”-ről (II. 209.) és az emberek kincs utáni vágyáról. Egyszersmind magyarázatát adja itt Zágony később bekövetkező erkölcsi bukásának is: az arany ritkán jutalma érdemnek, munkának és szeméremnek, inkább bűn, kegyetlenség, „eladott erény”, „hiú pompa” (II. 213–214.) eredményeképpen halmozódik fel. (13) Érdekes adalék Vári alakjához, hogy bár Zágony számára ő maga az ördög, második felvonásbeli monológjai épp ellenkezőleg, pozitív színben tüntetik fel alakját: bölcselkedésre hajlamos, önmagából kiábrándult embernek látjuk őt, aki tisztában van saját bűneivel, s maga is elítéli rablóélet-

módját – noha tenni nem tesz ellene. Hogy személyisége szöges ellentétben áll a cselekményes jelenetekben tapasztalható viselkedésével, annak ismét a darab szövegének kettős természete az oka: az elmélkedő Vári a később elkészült filozofikus természetű textusba, a haramia Vári pedig a szöveg „külső gunyájába”, a felszínes cselekménybe illeszkedik. Ugyanez elmondható Zágonyról: a kicsinyes, zsarnoki apa, a Várihoz is, Szilágyhoz is következtelenül viszonyuló, bogaras vénember alakja a felszíni réteg része, míg az életről és halálról monologizáló megtört öregember az utóbb szövegbe csatolt, mélyebb értelmű, filozofikus vonulatba illeszkedik.

A darabban – és az elemzés során is – többször felmerült a kérdés: mi is a kincs valójában, hol rejtőzik, mikor és honnan kerül elő, kit illet, ki méltó és ki nem a kincs birtoklására? Láthattuk, hogy a Zágony által ástott kincs valami elátkozott, kárhozatra ítélt dolog, ez már az első felvonásból hamar kiderül, s hogy e kincssel kapcsolatba hozott, negatív érzelmi telítettségű szavak voltaképpen nemcsak a tragikus véget és a főszereplő morális megsemmisülését, de Zágony második és harmadik felvonásbéli halálmonológjait is előkészítik. Ezekből a monológokból, valamint Vári aranymonológjából az is egyértelművé válik, hogy az arany (kincs) nem érdemes arra, hogy bármely halandónak is életcéljává váljon, mert nem az élet kiteljesedését, hanem épp ellenkezőleg: erkölcsi értelemben vett elnyomódását, a lélek elkárkozását hozza magával. S hogy ez mennyire így van, ahhoz nem is kell megvárunk Vári és Zágony (tehát a kincskereső férfiak) szavait: ott rejtőzött ez az igazság már Jolán kezdő monológjában: „...agg apám szive / egy ilyen ház, melly mostohán lezár / Minden szerencsét [...] / Kincs, kincs az, mellyel ébred, álmodik, / S megfoghatatlan szomjában felejtí, / Hogy háza ekkép vég inségre jut” (I. 4–17.).

Az a kincs tehát, melyet Zágony keres, nem valódi kincs. Vári kincse vagy a Szilágy által keresett arany sem az, ám a két fiatal férfi mintha közelebb jutna a központi kérdés megfajtéséhez: mi a kincs valójában? Nem véletlen, hogy a darab címe *Kincskeresők* lett, így, többes számban, hiszen nemcsak Zágony kutat a kincs után, de a két ifjú is, hasonló szenvedéllyel és megszállottsággal, ámde más eredményre jutva. A négy főalak közül tehát Jolán az egyetlen, aki nem kutat semmiféle kincs után, s hogy miért, az kiderül a darabot indító szavaiból, de a férfiaknak a kincstre utaló mondataiból is. Szilágy már az első felvonásban tesz egy jellemző megjegyzést, amikor kedvesét kincskereső szándékairól értesíti: „S az Isten földét addig forgatom, / Míg föl nem adja, a mi rejtve van, / Vagy én is a kövekhez fekszem ott, / S örökre kincsről, rólad álmodom” (I. 199–203.). Vári is így, együtt említi a kincset és Jolánt, ám már a fontossági sorrendet is felállítva: „kárhózzam el, ha kincsemen kívül / A főbbet, a leányt is nem bírom” (II. 280–281.). Más megszólalásában az üdvösséget említi, ez pedig elgondolkodtató ellentétet képez a darab szövegében eluralkodó halál-, kárhozat- és pokolképzetekkel: „Rabló valék, most gaz-

Ebből a szemszögből nézve Zágony tragikusan nagyszerű alakként is felfogható: „élete váz-lata: hit (ha balhit is), rendíthetetlen küzdelme hite tárgyáért: emberi életvázlat, s van benne valami, ami a nemesebb életek rokona”. A vélt kincs felbukkanásakor – mikor még a ládika tartalmát nem is látta – első öröme nem is pusztán a kincsnek szól, hanem annak, hogy végre létező, megfogható, látható hosszú várakozásának, vágyakozásának tárgya és kitartó munkájának eredménye: „nem csalfa rejtvény többé: nyílt valóság” (II. 3.), az eddig csak elvontan, a vágyak szintjén létező kincs most végre valóságos lett.

dag, úr leszek, / És férje annak, kit szeretni üdv / Még akkor is, ha nem szeret viszont” (II. 115–117.), illetve Szilágyról szólva: „Ki nyerjen üdvösséget, én vagy ő? / Kincs és leány a harcznak díjai, / Leányt és kincset nyerjen, a ki győz!” (II. 229–231.). A darab zárlatában is visszatér ez a kettős motívum. Szilágy, halála előtt az éppen megérkező Zágonyhoz intézi szavait: „kincs s lányod itt vagyon” (IV. 328.), amit azután Zágony is megismétel: „Kincs, s lányom itt van [...] / S itt lányom – oh, szemfényvesztő pokol! / És itt a kincs, a mellyért fáradék. / Légy átkozott, világ!” (IV. 331–336.).

Ezen a ponton már világosan és egyértelműen áll a befogadó előtt az a szerzői szándék, hogy valódi kincsként, valódi értéként Jolánnak kell feltűnnie (illetőleg mindazon emberi értékeknek, melyet a darabban Jolán alakja képviselt: szerelem, hűség, becsület, gyermeki tisztelt) – kérdés azonban, hogy vajon Zágony látja-e mindezt. Mert Vári és Szilágy tudja, érzi; ennek hangot is adnak már az első két felvonásban, és itt, a befejező jelenetben már nem a kincserért, hanem kifejezetten Jolánért vívnak meg egymással, és végül Jolánért öli meg Szilágy előbb Várit, majd önmagát (sajnálatos módon eközben Jolánt is). Ám a váratlanul felbukkanó apa szavaiból nem világos, hogy mennyire érzi át a végül megtalált kincs és az elveszített leánya közti különbséget. Tény, hogy Zágony összeomlása, lelki-morális megsemmisülése szövegszerűen nincs eléggé kifejtve, a korábbi, bölcselkedő nagymonológok fényében most némi hiányérzet támad az olvasóban, hogy leánya halálát mindössze a „légy átkozott, világ!” felkiáltással kommentálja. Talán ide is beiktatható lett volna utólag egy, a korábbiak színvonalát hozó zárómonológ. Ennek hiányában azonban meg kell elégednünk a Fortinbras-szerűen (*Taxner-Tóth*, 1979, 33.) váratlanul fellépő vadász zárszavaival, melyben összefoglalja (Zágony számára is?) az események tanulságát: „Méltán keseregsz, sors-üldözte agg, / Kincset vadásztl, s kettős gyászt lelél: / Vöd a halál lón” (IV. 337–339.). Jolánnak a kincshez hasonló, sőt a kincset is meghaladó jelentőségét azonban nemcsak az adja, hogy emberi tulajdonságait tekintve ő az egyetlen, valódi értéket képviselő alakja ennek a darabnak, hanem – és elsősorban – a keresztény erkölcsiségből fakadó éleslátása, amellyel egyedülként ismeri fel a monomániás kincskeresés immorális és kárhuzatos voltát:

SZILÁGY: Megáldta isten hűségünk ügyét,
Kincset találtam.

JOLÁN: Ah, ne csald magad!
Szegény atyám, mióta jár oda,
S a drága kincs, mellyet magának ás,
Komor tűnődés, életgyűlölet,
S a félelem, hogy koldúsbotra jut” (III. 174–179.).

Ha tehát elvonatkoztatunk a *Kincskeresők* német romantika hatásait tükröző külsőségeiről, az ebből fakadó dramaturgiai furcsaságoktól és jellembeli hiányosságoktól, és kizárólag a szöveg filozófiai vonulatára irányítjuk figyelmünket, a kincskeresés folyamatát egyszerű parabolaként értelmezhetjük. Az emberélet: kincskeresés. Szüntelen harc és fáradságos munka a kincs megtalálásának reményében – noha az sem tudható bizonyosan, létezik-e a kincs, és mi is az valójában. Így aztán a kincskeresés könnyen tévutakra viheti a kincskeresőt – egyszerűbben szólva: az ember, élete folyamán, gyakorta megfedkedezik arról, milyen célokért érdemes küzdeni. A rosszul megválasztott, küzdésre nem méltó cél már a célt érés pillanatában szükségképpen csalódást és kiábrándultságot szül. De mindez csak iskolás izű okoskodás ahhoz képest, ami ezek után bontakozik ki a szövegből: a magasztos, küzdelemre méltó cél elérése – ha úgy tetszik: a valódi kincs keresése és megtalálása – sem hoz az ember számára megváltást, hiszen mindenféle kincskeresésnek a halál vet véget, akár jó, akár rossz célokat kergettünk: „a vég előbb, utóbb csak egy”.

Tegyük fel ismét a bevezetőben már érintett kérdést: vajon a rosszul megválasztott cél az, ami magában hordozza az elkerülhetetlen csalódást – vagy ez a lehetőség talán ott rejlik minden cél és minden emberi törekvés mélyén? A szöveg ismeretében igennel kell felelnünk erre a kérdésre. Emberi törekvéseknek emberi véget kell érniük: a halál véget vet mindenfajta kincskeresésnek, függetlenül a kincskereső személyétől vagy szándékaitól. Ez egyben a végső magyarázat arra is, miért telepsznek rá a szövegre elejétől a végéig a halál és a kárhozat képei.

Jegyzet

(1) Ez az első olyan darabja Vörösmartynak, amelyet hivatásos színészek adtak elő. 1834. szeptember 16-án, a budai Várszínházban volt a premier, igaz, a jambusban írt sorok miatt némi zökkenőkkel: „Az iskolázatlan, »naturalista« színészek, kik Shakespeare-t és Schillert dőcögös, magyartalan prózában harsogták vagy suttopták, Vörösmarty zengő jambusaitól megfélemlítve, minduntalan megakadtak” (Dénes, 1950). A darabot később Debrecenben is adták, a Nemzeti Színházban azonban már nem került színpadra.

(2) A két változatot összehasonlító táblázat jól szemlélteti a különbséget: az átírt, filozofikus elmélkedésekkel dúsított második változat hangsúlyozottan jobb, értékesebb, időállóbb az eredeti, pusztán színpadi sikerre törekedő változathoz.

(3) Gyulai ezenfelül Raupach *Molnár és gyermeke* című darabjával von párhuzamot: Zágonyt és Jolánt az ott szereplő apa-lánya páros nemesített kiadásainak mondja. Nem világos azonban, hogy olvasmányélményre vagy a színpadi látványra gondol-e, amikor a hasonlóságot említi: erre Taxner-Tóth Ernő (1979) hívta fel a figyelmet. Kerényi Ferenc (Székely és Kerényi, 1990, 183.) is ezzel a darabbal hozza összefüggésbe a *Kincskeresőket*: „A német nyavalygás lektüzdése, az eredeti játékdarabok kínálatának növelése vezette Vörösmarty drámaírói tollát is az 1830-as években: A *Kincskeresők* (1832) Raupach *Molnár és gyermeke* c. szomorújátékára [...] írott »ellendráma«”.

(4) Németh G. Béla (1978, 40., 145–149.) így ír ezzel kapcsolatban: „Annak a felfogásnak, amely szerint a cselekmény motivációját elsősorban az érzésben és a szenvedélyben kell felmutatni, s a jellemet is e két elem által mozgott cselekvésben festeni – egyik fő támasza ő volt a 19. század első kétharmadának kritikai gondolkodásában. [...] Egyszóval, annak a magas hőfokú érzelmekultusznak, amely a romantikusokat körülvette, köznapibb árnyalatú továbbbsugárzásában Európa-szerte népszerű könyvei elsőrangú szerepet tölthettek be.”

(5) Mivel *A kincsásó* a szerző nevének feltüntetése nélkül jelent meg az *Urania* III. számában, a kortársak és sokáig az irodalomtörténet-írás is Kármán novellájaként tartotta számon a szöveget. Németh Lajos (1971, 481–488.) hitelt érdemlően bizonyította, hogy a novella valójában Cajetan Tschink munkája, és az *Uranian*ban olvasható mű annak szövegű fordítása. A novella első megjelenéséről, szerzőjéről és arról, hogy a szöveget hosszú időn keresztül tévesen Kármánnak tulajdonították, részletesen lásd: Szilágyi, 1998), 216–236., 274–275.

(6) E témával Császár Elemér (1917) foglalkozott tanulmányában, és bár olykor túlzásokra ragadtatja magát („Vörösmarty képzeletét egészen Shakespeare irányította, a magyar költő csak új formát adott az angol anyagnak.”, 79.), azért megállapításai egyes jelenetek hangulati egyezéséről helytállóak.

(7) Már Malonyay Dezsőnek (1891, idézi: Horváth és Tóth, 1989, 922.) is feltűnt a „Vörösmartytól szokatlan arányosság”, mely szerinte klasszikus egyszerűséget és nemességet kölcsönöz a drámának.

(8) Az idézett sorokat a kritikai kiadás sorszámozása alapján közlöm, megadva előtte a felvonás számát.

(9) A „morkoláb” szó jelentése: képzeletbeli lény, mumus; nyelvjárási szó (vesd össze: Horváth és Tóth, 1989, 932.).

(10) Vig Bandi, Haris, Kiliti és Fillér – vagyis a haramiák – mentették meg a bukástól a *Kincskeresők* előadásait, és ez nemcsak a humoros párbeszédeknek köszönhető, de annak is, hogy az ő szövegük prózában íródott (vesd össze: Dénes, 1950, 92.). Tóth Dezső (1974, 233.) is kiemeli különös jelentőségüket: „A dráma abból a szempontból is érdekes, hogy viszonylag sok helyet foglal el benne az alrendűek prózára átváltó közjátéka, s főleg, hogy az első népies évkör idején e shakespeare-i hagyomány sajátosan magyar megjelenítési formát nyer: Vig Bandi jelenetei, a haramiák beszélgetése, Arany Laci nótájának énekelgetése a népiességgel ötvözött betyáromantika igényes színrevitelét jelentik, s a *Songor* népi alakjai után újabb láncszemet alkotnak a népszínmű még oly távoli kibontakozásának folyamatában.”

(11) A könnyebb összevetés végett álljanak itt az Éj hasonló szavai (a teljes monológot – közismertsége és terjedelmes volta miatt – nem idézem, csak a Vári szavaival összecsengő sorokat iktatom ide): „Sötét és semmi voltak: én valék, / Kietlen, csendes, lény nem lakta Éj [...] / Sötét és semmi vannak: én vagyok, / A fény elől bujdosok, gyászos Éj. – / A féreg, a pillantat bűboréka, / Elvész: idő sincs mérve lételének. [...] / A Mind enyész, és végső romjain / A szép világ borongva hamvad el; / És a hol kezdve volt, ott vége lesz: / Sötét és semmi lesznek: én leszek, / Kietlen, csendes, lény nem lakta Éj” (Vörösmarty, 1989b, 151–152.).

(12) Ezért kötötte a kritika a *Kincskeresőket* rendszeresen a korábbi kincskereső témájú művekhez, tudniillik azok is a vagyon munkátlán megszerzését ítélik el. Tóth Dezső (1974, 231.) mutatott rá először, hogy ez nem több tematika- és motívumrokonságnál, hiszen Zágonynak végső soron nagyon is sok munkája fekszik a kincsásásban.

Irodalom

Császár Elemér (1917): *Shakespeare és a magyar költészet*. Budapest.

Dénes Tibor (1950): Vörösmarty drámái a színpadon. *Irodalomtörténet*, 4. 88–103.

Gyulai Pál (1866/1985): *Vörösmarty életrajza*. Szépirodalmi Könyvkiadó, Budapest.

Horváth János (1969): *Vörösmarty drámái*. Akadémiai Kiadó, Budapest.

Horváth Károly és Tóth Dezső (1989, szerk.): *Vörösmarty Mihály összes művei. 9. Drámák. IV.* Kritikai kiadás. Akadémiai Kiadó, Budapest.

Kerényi Ferenc (1981): *A régi magyar színpadon. 1790–1849*. Magvető Könyvkiadó, Budapest.

Némedi Lajos (1971): Kármán József „A kincsásó” című elbeszélésének forrása. *Irodalomtörténeti Közlemények*, 481–488.

Németh G. Béla (1978): *Az egyensúly elvesztése. A német romantika*. Magvető Könyvkiadó, Budapest.

Székely György és Kerényi Ferenc (1990, szerk.): *Magyar színháztörténet 1790–1873*. Akadémiai Kiadó, Budapest.

Szilágyi Márton (1998): *Kármán József és Pajor Gáspár Urániája*. Debrecen.

Taxner-Tóth Ernő (1979): Vörösmarty színházszemlélete. *Irodalomtörténet*, 1. 18–40.

Tóth Dezső (1974): *Vörösmarty Mihály*. Akadémiai Kiadó, Budapest.

Vértesy Jenő (1913): *A magyar romantikus dráma (1837–1850)*. Budapest.

Vörösmarty Mihály (1989a): Kincskeresők. In Horváth Károly és Tóth Dezső (szerk.): *Vörösmarty Mihály összes művei. 9. Drámák. IV.* Akadémiai Kiadó, Budapest.

Vörösmarty Mihály (1989b): Csongor és Tünde. In Horváth Károly és Tóth Dezső (szerk.): *Vörösmarty Mihály összes művei 9. Drámák IV.* Akadémiai Kiadó, Budapest.



A kötet megjelenésével egy időben nyílt kiállítás a festőművész képeivel a Budapest Történeti Múzeumban, amely 2009. július 23-tól 2009. szeptember 23-ig tekinthető meg.

Találkozásom a fórumszínházzal

2008 nyarán részt vettem a Magyar Drámapedagógiai Társaság Spárta-dráma programján, ott hallottam először Augusto Boal fórumszínházáról. Az előadó Londonban vett részt egy workshopon, az ott szerzett tapasztalatait osztotta meg velünk. Előadását egy rövid jelenettel illusztrálta, melyet társai játszottak: egy fiatal nőt inzultált egy férfi az utolsó metrón; egyetlen utastársuk tökéletesen közönyösen viselkedett. A probléma elmélyülésekor megállították a jelenetet, és a nézők – ez esetben drámatanárok – léptek be a fiatal nő szerepébe, és próbálták megoldani a helyzetet.

Elkezdett foglalkoztatni, vajon a tinédzserok világában alkalmazható-e ez a technika. Boal a szereplőket elsősorban társadalmi szerepük alapján ábrázolja. (Például egy rendőr egyrészt egy fegyveres testület tagja, tehát elnyomó, másrészt a munkásosztályhoz, tehát a társadalom kiszolgáltatottabb rétegéhez tartozik. Ha családi viszonyait, etnikai, vallási, esetleg nemi identitását vizsgáljuk, még árnyaltabb lesz a kép.) Tehát egyetlen szereplő is egyidejűleg lehet kiszolgáltatott és hatalmi helyzetben, és ez viselkedését természetesen alaposan befolyásolja. Ha ennek felismerésére, mérlegelésére képessé tesszük a diákokat, nagy lépést tettünk előre személyiségfejlesztésük terén.

Augusto Boal színházi kísérlete, az Elnyomottak Színháza a nézők eredeti jogainak visszaállítását tűzte ki célul. „Néző, micsoda obszcén szó! A néző kevesebb, mint egy ember. Humanizálni kell, vissza kell adni a teljes cselekvési képességét. Játsszónak kell lennie, alannak, ugyanolyan feltételekkel, mint a többiek, akik időnként nézővé, időnként szereplővé válnak” (Boal, 1996, 47.). Boal szerint minden színházi kísérletnek ugyanaz a célja: megszabadítani a nézőt attól, hogy a világ lezárt képeit nézegesse. Az Elnyomottak Színházának poétikája a cselekvést kínálja: a néző nem ad át egyetlen jogot sem a színésznek: sem azt, hogy helyette játsszon, sem azt, hogy helyette gondolkodjon; ellenkezőleg, a néző válik/válhat főszereplővé.

A nézőből játsszónak válás folyamata négy szakaszban történik:

1. Először mindenkinek meg kell ismernie a saját testét. Gyakorlatok során kell meg tapasztalni testünk korlátait és lehetőségeit, azokat a deformitásokat, melyek az életmódunk, a munka hatására jönnek létre, és törekedni kell e korlátok meghaladására.

2. Ezután olyan gyakorlatokat végeznek, melyek segítségével megtanulják kifejezni magukat testnyelven anélkül, hogy a megszokásosabb hétköznapi kifejezési formákhoz folyamodtak volna.

3. Megtanulják úgy használni a színházat, mint élő és aktuális nyelvet, és nem úgy, mint a múlt képeire reflektáló, befejezett terméket. Ennek során három színházi technikát alkalmaznak:

– A szimultán dramaturgiát, azaz a színészek azt játsszák, amit a nézők az előadás során írnak, helyesebben diktálnak nekik. Tehát végső soron a darab kimenetele a közön-ségtől függ.

– A képszínházat, ahol a színészek által megformált szobrokat a nézők megszólíthatják, sőt, átalakíthatják.

– A fórumszínházban a nézők közvetlenül belépnek a darabba, és játszanak.

4. A negyedik szakaszban a színház a társadalmi diskurzus eszközeül szolgál. A néző-játékos bizonyos egyszerű formák segítségével színházi előadások útján veti fel az öt érdeklő problémákat. Ilyen formák például:

– az újságszínház,

- a láthatatlan színház,
- a képregényszínház,
- a törvénykező színház.

Ezek közül a technikák közül azokat szeretném részletesebben bemutatni, melyeket a középiskolai drámaórán, még inkább egy délutáni szakkörön középiskolásokkal is alkalmazhatónak tartok.

Hogyan tegyük kifejezőbbé a testünket?

A testtudatosság kialakítása, a mozgáskultúra fejlesztése minden drámapedagógus céljai között szerepel. Boal nem titkolja, hogy onnan veszi gyakorlatait, ahol találja: más rendezők, drámapedagógusok eszköztárából, népi játékokból, és ő maga is kifejlesztett sok játékot, illetve színészeit is erre buzdítja.

Abból indul ki, hogy mozgásaink nagy része mechanikus mozgás. Fizikai kapacitásainknak csupán töredékét használjuk a hétköznapiak során. A ránk áramló ingerek közül csupán azokat vesszük észre, amelyek egy éppen végzett cselekvéshez elengedhetetlenül fontosak.

A gyakorlatok során meg kell szabadulni a gépies cselekvésektől, tudatosítani kell a test minden mozgását, finomítani az érzékelést.

A gyakorlatokat öt kategóriára osztotta. Ezek a következők:

1. Az érzés és a tapintás közötti távolság csökkentése.
2. A hallgatás és a hallás közötti távolság csökkentése.
3. Különböző érzékszervek egyidejű fejlesztése.
4. A látás fejlesztése. Látni mindazt, amit nézünk.
5. Az érzékelésnek is van emlékezete. Megpróbáljuk felébreszteni.

A színház mint nyelv. A szimultán színház

Ez az első lépés ahhoz, hogy a néző és a színész közti távolság egy kicsit csökkenjen. A témát bárki javasolhatja. Rövid, 10–20 perces jelenetet játszanak. Elkezdődik a jelenet, melyet a színészek a krízispontig viszik, itt megállnak, és a nézőknek kell megoldásokat javasolniuk. Az előadás hatásosabb, ha az, akinek a történetét játsszák, jelen van a teremben. Lejátsszák az egyes javaslatokat, a nézőknek jogukban áll beavatkozni, helyesbíteni a színészek játékát, dialógusát, amit aztán a színészek kijavítva újra lejátszanak.

Magyarországon meglehetősen elterjedt és népszerű a playbackszínház, mely nagyon hasonlít ehhez a technikához, ám nem tekinti fő céljának az emberi kiszolgáltatottság és elnyomás bemutatását, főképp nem megoldását. A Boal-féle színház minden esetben az ilyen krízishelyzetekre keresi a nézőkkel együtt a megoldást.

A színház mint nyelv. A képszínház

A képszínházban a beszéd helyét átveszi a kép. Az egyik résztvevő elmond egy történetet, mely őt foglalkoztatja, és amelyben valaki kiszolgáltatott, megalázott helyzetben volt. Ezután, ha a csoport elfogadja, hogy ezzel a történettel dolgozik tovább, a történetgazda, a társak testét is segítségül hívja, szobrokká, állóképekké alakítja a helyzeteket. Úgy kell a többiek testével dolgoznia, mint a szobrásznak az agyaggal: a legalaposabban ki kell dolgoznia a testtartásukat, arckifejezésüket. Tilos beszélni. Meg szabad viszont mutatni azokat a grimaszokat, amiket a szobroktól kér.

Ha kész a beállítás, megbeszélés kezdődik: minden résztvevő változtathat részben vagy egészben a szobron, egészen addig, amíg valamilyen egyetértésre nem jutnak. Ezután a szobrásznak készítenie kell egy másik szobrot, amely a probléma ideális meg-

oldását ábrázolja. Az első szobor a reális, a második az ideális képet mutatja. Végül bemutatják az átmenet fázisait: hogyan változik az egyik szituáció a másikká. Mindig egy mindenki által elfogadott szoborcsoportból kell kiindulni, ezt az egész csoport együtt alakítja át a vágyott képpé, úgy, hogy először a történet gazdája változtat a szobrokon, majd a többi résztvevő is javasolhat változtatásokat. Lényeges, hogy a csoportnak közös megegyezésre kell jutnia az átalakulást illetően.



www.bodyspace.co.uk

Zsaru a fejben

Játékok színészeknek és nem színészeknek című könyvében Boal (2004) elmeséli, hogyan született ez a különös nevű játéktechnika: amikor 1979-ben Európába érkezett, ahhoz volt szokva, hogy a látható, kegyetlenségre, erőre alapuló, konkrét elnyomással forduljon szembe. Ezt kínálta a franciáknak és másoknak, ahol tréningeket tartott. A nyugatiak azonban másfajta elnyomás alatt szenvednek: a magány, tehetetlenség, zavartság, rossz közérzet keseríti életüket. Boal eleinte nem akart ezzel foglalkozni, és azt kérdezte: „Hol vannak a rendőrök? Hol vannak az elnyomók?” Majd számot vetett a valósággal, és kijelentette: „Itt, Európában is létezik elnyomás, de rejtettebb. Itt is rosszul érzik magukat az emberek, annyira, hogy megkeserítik a saját életüket emiatt. Meg kell találnunk az elnyomókat. Ezek az elnyomók a fejekben vannak” (Boal, 2004, 205.). És kidolgozza a „zsaru a fejben” gyakorlatokat. Ezek a technikák arra törekednek, hogy kihozzák a bennünk lakó zsarukat, hogy felismerjük őket, és színházi értelemben szembeállítsuk velük.

Az állóképtől a cselekvésig

Minden gyakorlat a protagonista előadásával kezdődik.

A történetgazda beállítja az állóképet, mely számára beszédesen kifejezi azt az elnyomást, amit elszenvetett. Fontos, hogy minden esetben valós, a mesélő életében aktuálisan fennálló, őt nyomasztó helyzettel foglalkozzunk. Ő dönti el, hogy reális, szimbolikus vagy fantasztikus képet készít. Annyi szereplőt és annyi eszközt használ, amennyire szüksége van, és persze amennyi rendelkezésére áll. Miután elkészült a beállítással, megkérjük a szoborcsoport résztvevőit, hogy anélkül, hogy megmozdulnának, mindenki kezdje el félhangosan mondani az általa alakított szereplő monológját. Bármit ki kell mondani, amire ez a figura gondolhat. Arra kell törekedni, hogy mindenki csak a saját monológjára figyeljen. Két szigorú tilalom van: nem szabad elmozdulni a pózból, és nem szabad leállni a beszéddel. Boal eredetileg azt kérte, hogy 5 percig beszéljenek a résztvevők, de maga is elismeri, hogy ez rendkívül hosszú idő. Középiskolásokról lévén szó, magam megelégedtem 2 perccel. Ragaszkodni kell hozzá, hogy ne szóljanak ki a szerepből, és ne tekingessenek semerre.

A következő szakaszban a szoborcsoport tagjai egymással beszélgetnek, tehát a monológ átadja a helyét a dialógusnak. Természetesen itt is érvényes a mozdulatlansági szabály. Érdemes felhívni a figyelmet arra, hogy a monológ intim, személyes dolog, a gondolatok kihangosítása; egyáltalán nem biztos, hogy egy szereplő ugyanúgy beszél, amikor valakivel szól, mint ahogy gondolkodik. Ez vonatkozik a tartalomra, hangnemre, stílusra egyaránt.

A gyakorlat harmadik szakaszában megkérjük a játékosokat, hogy lassított mozgással, ám beszéd nélkül alakítsák cselekvéssé azt, amit gondoltak (a monológot) és amit mondtak (a dialógót). Azért kell nagyon lassan mozogniuk, hogy nehegy összeütközzenek, illetve legyen lehetőségük ismételni, kijavítani egy-egy mozdulatot, összhangba hozni a

társakkal. Egy dolgot nagyon határozottan meg kell tiltani, mindjárt az elején: tilos bármilyen fizikai fájdalmat, kellemetlenséget okozni másoknak. Tehát amennyiben verekedés szerepelne a jelenetben, kötelező ezt csupán jelezni.

A másik, nagyon kedvelt „zsaru a fejben” gyakorlat a képanalízis, illetve a ’mások tekintetének tükre’ játék. A kiindulópont itt is egy saját történet, amelyet a történet gazdája az általa kiválasztott játékosokkal megrendez, elpróbál. Ellentétben az előbbi gyakorlattal, amelyben az eset valóságos elszenvedője nem szerepel, itt ő maga lesz a protagonista. Ha elkészültek, bemutatják a többieknek a jelenetet. A nézők valamennyien ülnek, ellazult testtartásban. A nézőknek az a feladatuk, hogy a protagonista vagy az antagonista viselkedéséből, attitűdjéből kiragadjanak egy elemet, amely szemet szúr nekik, és amely másoknak fel sem tűnik, sőt esetleg magának a szereplőnek sem. Ezután a nézők közül, aki akar, felmegy a színpadra, és bemutatja, milyennek látta ő a kiválasztott szereplőt. Ezt álló-, pontosabban ülőképpen kell bemutatnia: egy széken ülve bemutatja a szereplőnek azt a vonását, amelyre felfigyelt. Sorban egymás után felmennek a nézők, akik nem is annyira nézők, mint aktív megfigyelők, és mindenki bemutatja egyik vagy másik szereplő alakításának azt az elemét, amire felfigyelt, amit fontosnak tart. Miután mindkét főszereplőről (esetleg más szereplőről is) több analitikus kép is készült, egymás mellé ültetjük a protagonista és antagonista összes képét, így a játékosok megnézhetik, hányféle elemből, jellemvonásból, attitűdből is van összegegyűrva a figura.

A következő lehetőség a helycsere. A protagonista játssza a saját ellenfelét, és egy kívülről behívott játékos helyettesíti őt. Meg lehet tenni azt is, hogy a színen maradnak az antagonista analitikus képei, és a történet gazdája választhat közülük egyet, akinek a helyébe ül, és abból az attitűdből játssza a jelenetet.

Az ’érzelmi mágnés’ játék során minden képnek meg kell keresnie az érzelmi komplementerét. Szándékosan nem egyértelmű a megfogalmazás: a résztvevőknek maguknak kell eldönteniük, hogyan értelmezzék. Ha mindenki megtalálta a párját (illetve több pár már nem alakítható ki, például létszámbeli aránytalanság esetén), a pároknak külön-külön el kell játszaniuk a jelenetet, a saját karakterüknek megfelelően.

A három kívánság

Valaki elmond egy történetet, amely egy őt ért elnyomásról szól. Ezután megrendezi az állóképet, ahol a protagonistát valaki más alakítja, ő nincs a képben. Ha elkészült, lehet három kívánsága arra vonatkozóan, hogyan változtatná konfliktusmentessé a képet. Fontos, hogy a kívánságoknak fontossági sorrendben kell következniük. És nem szabad elmondani a kívánságokat, hanem a képen kell változtatni. A többieknek az a feladatuk, hogy ellenálljanak a változtatási szándéknak, de csak annyira, hogy a történet gazdája nagy erőfeszítéssel tudja csak megváltoztatni a pozíciójukat. Épp csak egy picit kisebb erővel kell ellenállniuk, mint amennyi a társuknak van, tehát egyáltalán nem könnyű a képet megváltoztatni. A gyakorlat sem könnyű, és csak gyakorlott, fegyelmezett csoportban játszható, különben könnyen kiszaladhat a kezünkől az irányítás. A három kívánságot maximális erőbedobással megvalósítja a történet gazdája, majd a néző résztvevőknek is van lehetőségük változtatni, ha szükségét érzik. Ezután megbeszélés következik, vajon helyes volt-e a sorrend, csakugyan fontosság szerint történtek-e a változtatások.

A vágy szivárványa

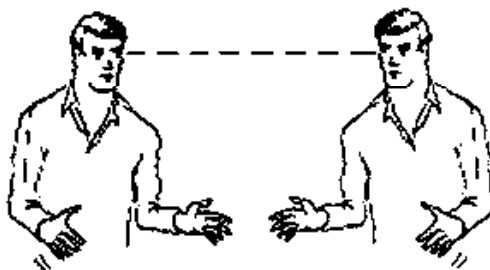
A képszínházi technikákhoz tartozik még ’a vágy szivárványa’. Azért nevezte így Boal, mert elsősorban azoknak az embereknek készült, akik nem képesek pontos fogalmakban megfogalmazni, mit is éreznek, mitől félnek, mire vágyanak. Itt is, csakúgy mint a „zsaru...” technikákkal, a fejünkben lakozó elnyomóval foglalkozunk. De míg az előb-

biben azokkal a beidegződésekkel, elvárásokkal, „kis rendőrökkel” dolgozunk, melyek, a gondos nevelésnek hála, bennünk lakoznak, onnan irányítják viselkedésünket, most viszont azokkal a pontatlanságokkal, kétértelműségekkel, ambiguitásokkal foglalkozunk, amelyek megakadályoznak minket abban, hogy a külvilág képeit olyannak érzékeljük, amilyenek.

A Boal által alkotott esztétikai nyelven a képekkel való találkozásunk háromféleképpen történhet:

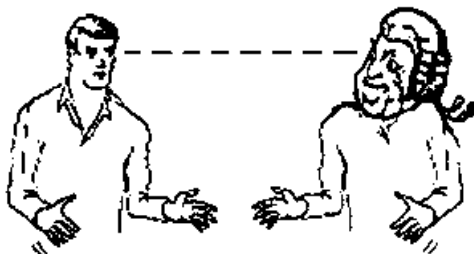
– Ha azonosítjuk,

azaz, ha valaki meglátva egy képet, azt mondja: „Én pontosan ilyen vagyok.”

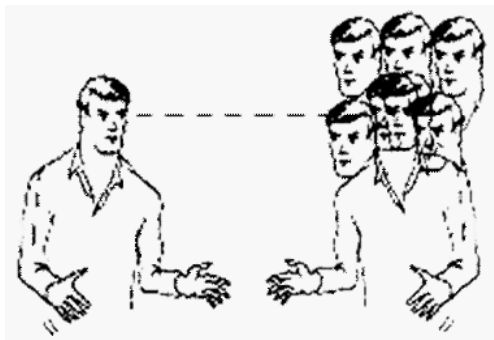


– Ha fölismerjük,

azaz ha a képet látva azt mondjuk: „Ez nem én vagyok, de tudom, ki ez, ismerek ilyen embereket.” Ekkor egy már meglévő ismeret lép működésbe.



– És ha rezonálunk rá.



Ez a legszerteágazóbb kapcsolat ember és kép között, de Boalnál szintén nagyon fontos. A rezonancia magában foglalja a kép által kiváltott reakciók és érzések széles tárházát. Ha rezonálunk a képre, a kétértelműség és a pontatlanság kerül előtérbe, és ez bír annyi pedagógiai, terápiás, pragmatikus értékkel, mint az identifikáció és a felismerés.

A vágy szivárványának gyakorlatai arra szolgálnak, hogy kivezessenek az előítéletek, felszínességek, kétértelműségek elnyomásából, és segítsenek megérteni azt, ami a felszínes vizsgálat során észrevétlen maradna. Ebben két gyakorlatcsoport van segítségünkre: a kaleidoszkóp és a Rashomon (magyarul inkább *A vihar kapujában*).

A kaleidoszkópban a protagonista színpadra állítja a történetét, melyben bemutat egy őt aktuálisan is foglalkoztató helyzetet, melyben elnyomással találkozik. Ezt bemutatják a csoport többi tagjának, akik közül 5-en azokat az érzéseket mutatják meg állóképben, melyeket a protagonista színpadi játéka keltett bennük. Másik öt játékos az antagonistá által kiváltott érzéseit mutatja be állóképben. Így a történet gazdája képet kap arról, milyen hatást tesz viselkedése másokra. Meg persze arról is, hogy ki hogyan érti (vagy érti félre) az általa világosnak gondolt helyzeteket, cselekedeteket.

A Rashomon Kurosava világhírű filmjéről kapta a nevét. (Magyarul *A vihar kapujában* címmel játszották.) A filmben egy gyilkosság történetét minden jelenlévő elmondja, de mindenki a saját szempontjából. Nincs uralkodó nézőpont, tehát nem tudjuk meg, hogyan is történt valójában az eset.

A protagonista megrendezi a jelenetét, amelyet eljátszanak a többieknek. Ezután annyiféleképpen állítja be állóképekbe, ahányan szerepelnek a jelenetben. Az így beállított képek mindig más és más szereplő szemszögéből figyelik őt mint főszereplőt.

A színház mint nyelv. A fórumszínház

A színház mint nyelv paradigmának ez a végső fokozata. Tulajdonképpen színházi előadásról van szó, de nagyon sajátos szabályok szerint. A néző részt vesz az előadásban, ha akar, és módosíthatja a cselekményt.

A fórumszínházi előadásnak három szakasza van:

1. A színészek megkérlik a jelenlevőket, hogy valaki mondjon el egy történetet egy nehezen megoldható magánéleti vagy közéleti politikai problémával.

2. Ezután a színészek előadják azt a körülbelül 10–15 perces jelenetet, melyet a történetből készítettek. Ennek két módja van. Elképzelhető, hogy az előadásra próbák során készülnek fel, ekkor természetesen a történet nem akkor és ott hangzik el először, hiszen dialógust írnak, vagy csupán rögzített improvizációt készítenek elő. A másik lehetőség, hogy a teremben elhangzott történetre azonnal improvizálnak egy jelenetet. A jelenet addig tart, amíg a főhős megpróbál valamilyen megoldást találni a problémájára, ám az egyáltalán nem szünteti meg megalázott helyzetét. Tehát mind a színpadon, mind a nézőtérén feszültség marad.

3. A jelenet végén vita kezdődik. Megkérdézik a résztvevőket, hogy elégedettek-e a megoldással. Nyilvánvalóan nemet mondanak. Ekkor, mielőtt újra eljátszanák a jelenetet, éppúgy, mint az előbb, felszólítják a nézőket, hogy ha valaki nem ért egyet a látottakkal, kijöhet, és helyettesítheti a bajban lévő főszereplőt, és az általa legmegfelelőbbnek gondolt módon alakíthatja a cselekményt. A helyettesített színész lemegy a színpadról, és figyel. Csak akkor lép vissza, ha a játékos befejezte szereplését. A többi színésznek alkalmazkodnia kell az új helyzethez.

A színpadra lépő nézők kötelesek átvenni a helyettesített színész fizikai akcióit, tilos fölmenni a színpadra, és csak beszélni, beszélni. A színjátéknak folytatódnia kell. Bárki bármit javasolhat, de csak akkor, ha ezt a színpadon cselekedve teszi, és nem a zsölyéből okoskodik.

Az előadás

Lényegében egy művészi és intellektuális játék zajlik a nézők és a színészek között. Miután a színészek bemutatták az előadást, a joker/játékmester (az ő szerepéről később részletesen szöveg) felszólítja a nézőket, hogy avatkozzanak be a darabba. Először a

protagonista szerepébe léphetnek be, az ő hibásnak tartott megoldásait korrigálhatják. Ha szeretnék megakadályozni, hogy az első előadásban már látott hibát újra elkövesse, elég közelebb lépni a színpadhoz, és azt kiáltani: stop! Ekkor a színészek mozdulatlaná válnak, amíg a néző meg nem mondja, honnan folytassák. A néző fölmege a színpadra, belép a protagonista szerepébe, és a megjelölt résztől újrjátsszák a jelenetet.

Esetleg a nézőnek sikerül megtörni a színészek elnyomását, ekkor a színészeknek le kell mondaniuk, együtt vagy külön-külön.

Előfordul, hogy a nézőknek sem sikerül kitalálniuk olyan megoldást, amely megszüntetné a protagonistát ért elnyomást. Ez nem baj. Ekkor az előadás folyamán azt tanulják meg, hogy nem biztos, hogy meg lehet változtatni a világot, illetve hogy azokkal az ötletekkel, amelyeket kipróbáltak, nem sikerült változtatniuk.

Ki a joker?

Lehet, hogy helyesebb volna magyarul játékmesternek nevezni a fórumszínház kulcszereplőjét, hiszen a joker félreérthető. A neve alapján gondolhatnánk a francia kártya mindent helyettesítő figurájára is. Lehet, hogy bizonyos előadásokban a joker csakugyan beáll egyik vagy másik szereplő helyére, de nem ez a lényege. Elégedjünk itt meg annyival, hogy azért nem fordítottam magyarra ezt a funkciót, mert nekem tetszik az elnevezés, és mert a világon mindenütt így nevezik. Tehát ki a joker?

A joker összeköti az előadás két szintjét. A színészekhez tartozik, de nem vesz részt a darabban (általában), hanem a nézőkkel beszélget a darab által felvetett problémáról, ő kíséri a színpadra a nézőt, ha be kíván avatkozni a darabba, és ő kíséri le is.

Van egy technikai szerepe is a jokernek. Az előadás, amely gyakran improvizáció alapul, többféle stílust is egyesíthet, melyet a néző színpadra lépése tovább színezhets. A joker jelenléte segít megakadályozni, hogy a stiláris, játékmódbeli különbözőség anarchiába torkolljon.

A színház mint diskurzus. Az újságszínház

Az újságok több színházi szakembert is megihlettek már. Ez érthető, hiszen időnként valódi drámákat találunk az újságok lapjain. Boalt elsősorban az vonzotta benne, hogy olcsó, bárhol hozzáférhető, és az újságcikkek segítségével csakugyan lehet a színház nyelvén folyó párbeszédet folytatni arról, ami őt legjobban érdekli, és ami színházának lényege: a kizsákmányolásról, az elnyomásról, a manipulációról. Boal a következő technikákat alkalmazta:

– Egyszerű olvasás

Elolvassuk a hírt, kiszakítva az újság kontextusából, ahol a környezet, a képek, a betűtípus is értelmezi a szöveget.

– Kiegészített olvasás

Ha egy hírt önmagában olvasunk, nem fedi fel a valóságot. Ki kell egészíteni egyéb olyan hírekkel, melyek ugyanazt másképpen, esetleg ellenkezőleg tállják. Ennek haszna: Az eredetileg pozitívnek tűnő híreket néhány egyéb adat leleplezi.

– Keresztezett olvasás

Két különböző hírt olvasunk keresztben azért, hogy az egyik megvilágítsa, megmagyarázza a másikat, és új értelmezést adjon neki, nyilvánvalóvá tegye, leleplezze a diszkriminációt, stb.

– Ritmizált olvasás

A híreket a szamba, a tangó, a gregorián ének ritmusában olvassuk, rímekkel, refrénekekkel úgy, hogy a ritmus mint egy kritikái szűrő működjön, és felfedje a valós tartalmat, amelyet az újság általában elfed. Ehhez a groteszk nyújt segítséget.

– Párhuzamos cselekvés

A színészek az olvasással párhuzamos némajátékot játszanak. Bemutatják, milyen kontextusban jött létre valójában az adott hír.

– Improvizáció

A közönség ötleteit figyelembe véve a hírre improvizálunk. Kérdéseket tehetünk fel nekik, alkalmazhatjuk a szimultán dramaturgiát.

– Történelmi

A hírhez adatokat és jeleneteket adunk hozzá. Ugyanazt a problémát különböző korszakokban, különböző országokban és különböző társadalmi rendszerekben mutatjuk be.

– Felerősítés

A hírt harangok, zene, diavetítés, dalok vagy reklámanyagok segítségével olvassuk, énekeljük vagy táncoljuk el.

– Az absztrakció konkretizálása

Analógiák, szimbólumok segítségével láthatóvá tesszük a tényeket és a szavakat, melyek a túlzott használat következtében elveszítették erejüket.

– Kontextus nélküli szöveg

A hírt nem szokásos kontextusban vagy szokatlan stílusban mutatjuk be.

A színház mint diskurzus. A láthatatlan színház

A képszínház álló és dinamikus képekben fogalmaz, közben folyamatosan igényt tart az összes résztvevő aktivitására. Azonban jól érzékelhetően elkülönül az a tér, ahol játszanak, és ahonnan nézik a játékosokat. A láthatatlan színház elhagyja a színház épületét, és azt sem köti a nézők orrára, hogy ez itt színház, sőt a közönség nem tudhatja, hogy előadás van, mert ha megtudná, azonnal nézővé válna. Miért baj ez? Mert Boal szerint a néző passzív fogyasztója a színháznak, míg az általa ideálisnak tartott résztvevő (angolul 'spect-actor') közreműködő, aki a színház nyelvén tanulja meg kifejezni magát, és így készül fel a társadalmi érdekérvényesítésre.

A színház mint diskurzus. A törvényhozó színház

A törvényhozó színház akkor született, amikor 1993-ban Boal Rióban megválasztották országgyűlési képviselőnek a Munkáspárt színeiben. Munkatársául választott 20 animátort, akik mindig elkísérték a választási kampány során. Kidolgozott egy programot, mely úgy kezdődött, hogy színházi laboratóriumokat hozott létre a lakosság szervezett rétegei számára: munkanélkülieknek, földteleneknek, nőknek, homoszexuálisoknak, a külvárosi nyomorgyedek lakóinak stb.

Az animátorok e csoportok problémáit fórumszínház formában mutatták be a hasonló csoportoknak, gyakran fesztiválokon is. A közönség reakcióit módszeresen rendszereztek, összegyűjtötték, és elvitték Boal irodájába. Egy ügyvédcsoporthoz ezután feldolgozta ezt az anyagot, és törvényjavaslattá alakította, melyet Boal benyújtott a helyi parlamentbe. E munka eredményéről színházi előadások formájában rendszeresen beszámolt az embereknek.

Boal csoportjának 4 év tapasztalat alapján 13 törvényjavaslatát fogadta el az országgyűlés, például az idősek kórházi ápolása, a városi akadálymentesítés, a diszkrimináció, a tanúvédelem ügyében.

Végül

Az elnyomottak színházával való ismerkedésem során arra törekedtem, hogy minél több technikát kipróbáljak, és megtapasztaljam, hogyan működik a módszer középisko-

lásokkal és felnőttekkel. A színjátszó csoporttal rendszeresen játszom a gyakorlatok egyik-másik csoportját.

Még egy fontos alkalmazási területét látom e technikáknak a középiskolában: az osztályfőnöki órát. Több ideális gyakorlatot is találtam önismeret-, társismeret-, személyiségfejlesztésre, csoportkohézió erősítésére, illetve konfliktuskezelésre.

Irodalom

Boal, Augusto (1996): *Théâtre de l'opprimé*. La Découverte, Paris.

Boal, Augusto (2004): *Jeux pour acteurs et non acteurs*. La Découverte, Paris.

Sági Zsuzsa
Budapest

Színes Húrok – Colour Strings, egy zenepedagógiai alternatíva

Leopold Mozart nagy hírű hegedűiskolájának megjelenése (1756) óta gazdag és jelentős irodalma van a hegedűpedagógiának. A hangszer alapszintű oktatásának kiadványai is szép számmal jelentek meg. Többségük hasznos, sikeres tananyag. Miért van szükség újabb és újabb iskolák szerkesztésére és kiadására, ha maguk a vonós hangszerek alapjában véve évszázadok óta változatlanok? Miért dolgozik buzgón egy lelkes művész-pedagógus csoport Finnországban immáron több évtizedes tapasztalattal a művészeti nevelés megújulásán? Végül, de nem utolsósorban: miért érdekelheti ez a törekvés a magyar kollégát?

A sokak által csodált oktatásüggyel rendelkező Finnországban nyílt tér számunkra. A rövid időre tervezett vendégtanárkodásból hosszú, eddig 38 esztendő életmű lett. 1971 szeptemberében több, mint hatvan óvodás és alsó tagozatos korú kisdíjak hegedűtanítását bízták rám. A finn nyelv ismeretének teljes hiányában szinte csakis az előjátékra és annak imitálására szorítkozhattak az első órák. A hangszertanítás kizárólagosan utánpótlás-központúsága azonban rendkívüli módon leszűkíti és tulajdonképpen elszegényíti a művészeti nevelést. Ez akkor még nem tudatosodott bennem, de fejlődésre szorítva, szorgalmasan látogattam a különböző hangszer-pedagógiai kurzusokat és ismerkedtem az akkori nyugat-európai tananyagokkal, valamint a nem-európai Suzuki- és az amerikai Rolland-iskolákkal. S mint aki aranyat keres, de gyémántra lel, ezen tanfolyamok során ébredtem arra rá, hogy mennyire teljes, tág horizontú zenei nevelési rendszert hagyott ránk örökül Kodály Zoltán. A világ zenetörténetében páratlan a munkássága. A zeneszerzés óriásai közül soha, senki még nem adott ennyi figyelmet, energiát, mesterművet a gyermekeknek, mint ő. Kodály nevelés-központúságát tehetséges művészgarda gyarapította tovább, s ezzel egyidejűleg vitte hazai és nemzetközi sikerre az iskolai zeneoktatás, szolféztanítás és a kórusvilág örömére. A hangszeres oktatás azonban még Kodály életében sem igazán tudta kihasználni a módszer adta lehetőségeket.

A kodályi gondolatok hangszerre történő átültetésének vágya, a gyermekek iránt érzett szeretet és felelősség, valamint a verbális kommunikáció hiánya mint kényszer motiváltak és ösztönözték a Színes Húrok nevű hangszeroktatási metódus megfogalmazását. A színes, képes, vonzó, a gyermekeket nemcsak oktatni, de nevelni is akaró hegedűiskola

első oldalai ekkor készültek el. A hangjegyek nem nyomtatásra, kiadásra, csupán magánhasználatra, legfeljebb sokszorosításra a tanárkollégák részére íródtak, rajzolódtak. Az eredmények mindenkit megleptek. A '70-es évek végén növendékeink már teljes jogú résztvevői voltak a finn és a skandináv zenei életnek, és a különböző nemzetközi szervezetek rendszeresen hívták együtteseinket szakmai bemutatókra, hangversenyekre. A média is felfigyelt tevékenységünkre. Oly fontos személyiségek, mint Max Rostal, Yehudi Menuhin, Michael Frischenschlager, Christopher Bunting egyengették a kodályi gondolatok hagszeresített megvalósításának nemzetközi útját. A zenei hallást fejlesztő, hangszertechnikát csiszoló, zenei értelmet megvilágosító, valamint érzelmeket nemesítő – mindezeket egyidejűleg gondozó – hangszeriskola a '80-as években látott napvilágot nyomtatásban is.

Magyarországon Kodály életében a hallásfejlesztést az ének- és szolféztanárok végezték. A hangszert tradicionális módon oktatták kiváló személyiségek. A teóriaórák voltak hivatva műveltséget adni gyermekeinknek, és a rendszeres együtt muzsikálás az érzelmeket gazdagította. Mindez azonban igen fejlett zeneiskolai hálózatot, általános, az egész országra kiterjedő, felelősségteljes tantervet feltételezett, ami az akkori Magyarországon adott volt. A legtöbb európai ország e feltételekkel azonban nem rendelkezett, és a hangszeres tanárnak – igen gyakran magántanárként – egyedül kellett a fenti elvárásokat tartalommal megtöltenie. A Színes Húrok hegedűiskola ezeket a tanárokat is segítette és segíti a pedagógiai egyensúly megvalósításában.

A hangszeriskolát hallásfejlesztő mesék készítik elő. Színes képeskönyvek és a hozzájuk tartozó játékos feladatok zenekedvelő légkört kívánnak teremteni családi otthonban, az óvodában és mindenütt, ahol gyermekek cseperednek. A gyermekdalok biton, triton dallamokkal kezdődnek, és a pentatoniáig, majd pedig a diatonikáig fejlődnek. A hangköztanítás sorrendje a kodályi elveket rendszerező Bárdos György nyomdokain halad. Arra az esetre, ha a családban vagy az óvodában nem lenne tiszta hangú énekes, a mesekönyveket kísérő CD-ken vonzóan és kiválóan éneklő, szolmizáló és rimust tapsoló gyermekek biztosítják a pontos intonálást. A relatív szolmizáció természetes és elengedhetetlen része a tanításnak. A rendszeres transzponálás már az énekléssel kezdődik és magán a hangszeren folytatódik.

A gyermekszoba vagy az óvoda zenei meséinek gyermekdallamai a hangszeriskolában változatlanul jelennek meg. Rögzítésük, tehát a kottairás is valóságosan, színesen tárul a gyermek elé. E színes hangjegyek fokozzák és fenntartják az érdeklődést. A hangszeriskola minden fejezete csupán egyetlen technikai, elméleti újdonságot mutat be, és azt

Magyarországon Kodály életében a hallásfejlesztést az ének- és szolféztanárok végezték. A hangszert tradicionális módon oktatták kiváló személyiségek. A teóriaórák voltak hivatva műveltséget adni gyermekeinknek, és a rendszeres együtt muzsikálás az érzelmeket gazdagította. Mindez azonban igen fejlett zeneiskolai hálózatot, általános, az egész országra kiterjedő, felelősségteljes tantervet feltételezett, ami az akkori Magyarországon adott volt. A legtöbb európai ország e feltételekkel azonban nem rendelkezett, és a hangszeres tanárnak – igen gyakran magántanárként – egyedül kellett a fenti elvárásokat tartalommal megtöltenie. A Színes Húrok hegedűiskola ezeket a tanárokat is segítette és segíti a pedagógiai egyensúly megvalósításában.

gyakoroltatja. A hangszertanítás alapfokú tanításának történetében eddig még nem használt, többujjas balkéz-pizzicato, az úgynevezett számozott pizzicato készíti elő a billentést. A tiszta billentés biztosítására szintén tanítástechnikai újdonság, a természetes üveghangok rendszeres használata szolgál. A könnyű ritmusú gyermekdalok először vonalrendszer nélkül, majd egy- és kétvonal-rendszerben íródnak. Az ötvonal-rendszert fokozatosan vezetjük be. A kottaolvasás a hangszeroktatás szerves része. A természetes üveghangokat puhán érintő ujjmozgások fokozatosan billentéssé változnak. A vonót egész hosszában „varázsecsetként” használja a gyermek, ahol a gyakori flageolettek a vonóhúzást kedvezően fejlesztik.

A transzponálás biztosítja a laza balkéz-hüvelykujj-mozgást és a hozzá kapcsolódó korai fekvésváltást, illetve a fekvésben történő játékot és a majdani vibratót is kedvezően befolyásolja.

A tanítás egyéni, de a magánórákat hetenkénti csoportos foglalkozás egészíti ki, amely az együtt muzsikálás lehetőségét teremti meg. A dallamok többsége magyar, finn és európai népdal, de a gyermek zenei anyanyelvének biztosítására minden metodikai egység üres oldalakkal zárul, ezeket a hangszeres tanárnak kell a növendék anyanyelvének megfelelő dallamanyaggal kitöltenie. A tanár ezáltal mintegy szerzőtárrá válik, a gyermek pedig az olyannyira fontos nemzeti és regionális identitásban fog erősödni.

A zeneelméleti fogalmak legtöbbször vizuális segítséggel magyarázzuk. Az előjegyzés például módosítójel-kölcsönző, a kereszt létraként mutatkozik be, a prim hangközök ikrek, az enharmoniát pedig fiú-leány ikerpár szimbolizálja. A hangértékek egymáshoz való viszonyát a mérleghinta, az augumentációt a nagyítólencse, a 6/8 ütemjelzés kettőben történő játékát virágok teszik érthetővé. Az *alla breve* tanítása csokoládékóstolóval van összekötve, és még sorolhatnánk tovább a példákat, de félé, hogy a pedáns tanításhoz szokott professzor fejszöválva hagyja abba az írás tanulmányozását. Igaza is lehet, elvégre mindez csak akkor válik érthetővé, ha egyszer hangszerrel a kezében indul felfedezőútra a Színes Húrok birodalmába. A szemléltetett tanítás ténylegesen egyfajta zeneországba csábítja a gyermeket, és a hangszeres tanár egyben művészeti-idegenvezetői feladatokat is végez.

Az eddig leírtak eredményességét több generáció kiváló szólista, kamaragyüttes, zenekari muzsikus, pedagógus képzésével tudnánk bizonyítani.

Nehézséget jelent és kérdéses, vajon eleget tettünk-e a talán legfontosabb elvárásnak: felhasználtuk-e a zenét, magát a hangszeret az értékes érzelmek fejlesztésére és a negatívak háttérbe szorítására? Neveltük is a gyermeket? Valóban nemesít a klasszikus zene aktív művelése?

Amikor növendékeink hangversenyét, 31 lemezfelvételét, közel 100 tévéműsorát, a vonószene-irodalom gyöngyszemeinek színvonalas tolmácsolását hallgatjuk, akkor remélhetőleg mindenki számára nyilvánvalóvá válik, hogy nevelésünk is sikeres volt, hiszen csak jóakarátú fiatalok muzsikálhatnak ilyen tiszta szívvel, lelkesedéssel, odaadással.

Ezt azonban mi, hangszeres tanárok egyedül nem érthettük volna el. A hangszeriskolák népszerűsége bizonyára jóval korlátozottabb lett volna Rossa László zeneszerzői tevékenysége nélkül. Túlzás nélkül állíthatjuk, hogy az ifjúság számára írt duó, trió, kvartett, szonáta és zenekari művei maradandóan megörökítik nevét a vonós hangszeres tanulók világában. Az „a gyermekeknek csak a legjobbat” elvet valló zeneszerző csodálatos színekkel, karakterekkel ajándékozza és lepi meg az előadót és hallgatót egyaránt. Az igényesen hangszerelt, szépséges vagy izgalmas darabok a gyermekkorú vonósnét vagy hegedűsnét is gyönyörködtetik, sőt áhítatba is ejthetik. Az áhítat állapotában egyfajta „lelki rés” nyílna a gyermekben, és képes lesz befogadni a felelősségteljes szülő és/vagy pedagógus tanácsát, figyelmeztetését, intését, aggodalmát, tehát a tényleges nevelést.

A 20. század végi, 21. század eleji iskola érezhető módon oktatásközpontúvá válik, és a nevelést mintegy a szülőre hárítja. A szülő viszont a kenyérkeresés napszámósává válva

egyre kevésbé képes ellátni az anyai és atyai kötelességeket. Fogyasztási cikkekkal próbálja egyensúlyozni az egészséges családi légkör, a meghittség hiányát. A médiaközlemények jelentős része – romboló módon – már a társadalom építőköveként számon tartott család intézményét is célba vette. A hírközlés segítségével az üzleti világ éberren lesi a lehetőséget arra, hogy kizárólag fogyasztóvá, vásárlóvá alacsonyítson szülőt, gyermeket, ifjút, magát az iskolát, sőt már az óvodát is. Az érzelmi nevelés, lelkiismeret-gondozás vagy éppen a hit perifériára szorulnak, lekicsinylően mutattatnak be a képernyőn és a rádióban egyaránt.

A Színes Húrok gyermek- és családközpontú tanítási filozófia. Vissza kíván térni a kodályi gondolatokhoz, így a gyermek- és ifjúsági zenén keresztül történő nevelésével az igazi, maradandó értékek tiszteletét, a másik embert figyelembe vevő, egyfajta „jelki zöldek” feladatát vállalja mind a mai napig, és hívja munkatársnak a hasonló gondolkodásúakat.

Szilvay Géza

Finnország, Kelet Helsinki Zeneintézet

Útravaló

Népmeséinkből jól ismert, hogy hamuban sült pogácsát és bort visz útravalóul a szerencsét próbáló legkisebb fiú a tarisznyájában. A búzapogácsa az életet, a testi és szellemi táplálékot, míg a bor az örömet, a halhatatlanságot és a lélek felemelkedését szimbolizálja. Egy ilyen, kincsekkel teli tarisznyával indítja szerencsét próbálni az olvasót Benedek Krisztina és Sándor Ildikó a Hagyományok Háza kiadásában 2006-ban megjelent könyvében.

Mit rejt a tarisznya?

A magyar néphagyomány közvetítésének, óvodai feldolgozásának kipróbált módszereit, pedagógusok megszívlelendő tapasztalatait. Gyakorló kollégák összegezték a hagyományörzés mozzanatait, akik már évtizedekkel a műveltségi terület megszületése előtt is hitték, hogy a tevékenységük többletértéket hordoz. Ismerik és gyakorolják a Kodály által is megfogalmazott nevelés-lélektani tapasztalatot, mely szerint „a kisgyermek amit hall, elfelejti, amit lát, már inkább megjegyzi, de amiben tevékenyen ő is részt vesz, az bizonyára belevésődik emlékezetébe”.

A könyv tanácsai, módszerei használhatók nagyvárosi és vidéki környezetben, illetve képzett vagy magukat önképző kisgyermeknevelő pedagógusok számára egyaránt, akik az intézményük nevelési programjában hasonlóképpen gondolkodhatnak arról, hogy mit jelent a néphagyományörzés a nevelés folyamatában.

Az anyanyelv használata és a jelrendszerek – költői, zenei, mozgásbeli, tánc, díszítő, alkotó stb. – elsajátítása, birtoklása különbözteti meg a népek kultúráját egymástól. A magyar hagyományok átszövik mindennapjainkat, egész életünket, még ha nem is műveljük őket tudatosan. A népszokás a kultúra továbbörökítésének közvetlen formája, mely jellemzi a hétköznapiakat és az ünnepeket, de egyben magatartásforma, cselekvési mód, sajátos jelrendszer is. Olyan szokások köre, melyet művel és illetan, erkölcsi kódex, íratlan törvény, költészet, zene, játék, mozgás, tánc, mítosz és mágia egyszerre. A hagyományok ápolása olyan tevékenység, amelynek célja a múlt értékeinek átörökítése, feladata pedig a néphagyományörzés lehetőségeinek megteremtése, amely már az óvodai nevelés folyamatában elkezdődik. Ott a helye a gyermek játékában, versében, meséjében,

zenéjében, alkotásában, mozgásában, táncában egyaránt. Eközben a kisgyermekkel megszeretteti a természetet, a környezetet, megismerteti a népi kultúra tárgyait, a népi művészetet és a népszokásokat. Az eredmény az óvodáskor végére az, hogy a kisgyermek érdeklődve hallgat népzenei, népmesés, népi mondókát, szívesen játszik és alkot természetes anyagokkal, tárgyakkal, ízlésvilága befogadja a népi művészet tárgyait, eszközeit, élvezzi a közös ünnepeket, jeles napokat, hagyományörző tevékenységeket.

Minden kisgyereknek a verbális anyanyelve mellett zenei és vizuális anyanyelve is van. Az óvodai életbe – a tanulmányíró szerzők tapasztalatai szerint is – a néphagyományörzés e három anyanyelv segítségével épül be a pedagógus tudatosan tervezett munkája során. Elsősorban a zenei és vizuális nevelési terület részletes bemutatására vállalkoztak a szerzők, hisz az anyanyelvi nevelésnek (népi mondókák, népmesék, közmondások, találós kérdések, szólásmondások, tréfás népi ritmusok, versek, bábozás, színjátás, népi dramatikus játékok megjelenítése, színház- és múzeumlátogatás) a népköltészet és népmese fényében sokkal nagyobb az irodalma és gyakorlata, mint a zenei és tárgyi kultúra tapasztalatai.

A néphagyományörzés az ének-zene, illetve a zenei nevelés területén a népzenei élmények nyújtásán keresztül a zene iránti érdeklődés felkeltésével, a népzenei anyanyelv megalapozásával történik. Kialakul a vonzódás a népi mondókák, dalos-mozgásos és hangszeres játékok, néptánc, énekes népszokások, zenehallgatás gyakoriságával.

Néhány gondolat a módszertani füzet népzenei kínálatából

Játék és tánc című óvodai programjában a magyar népzenei hagyományok újrafelfedezését írja le, a gyakorlati sikereket és buktatókat mutatja be a Fővárosi Gyakorló Óvoda és Továbbképző Intézet óvónője. Nevelésük alapja a természet (az évszakok és az időjárás) és az évkör (hónapok, évszakok) váltakozásának bemutatása a ritmus, a dallam, a szöveg és a mozgások nyelvén. Dummel Viktória elmeséli, hogyan jutott el a főiskolai „csupán tisztán éneklés” kritériumától (mint a dalos játékok elsajátításának legfontosabb követelménye) az énekes játékok komplex oktatásáig. Kezdetben ölbeli játékokat ajánl, majd lüktetést imitáló gyakorlatokat. Fokozatosan építi fel a körjátékok tengernyi módzatát, rövid leírásokkal. Végül az ugrós táncmotívumokat mint a 4–7 éves korosztálynak szánt előkészítő elemeket ajánlja figyelmünkbe. Írásának számomra legértékesebb része azon módszertani csokor, mely az énekes játékok és a tánc követendő alapszabályait rendszerezi.

Élő zenés táncszínházi tapasztalatairól ír Gundyné Szerényi Anna. A szintén fővárosban megvalósított program alapja a kétheti rendszerességgel megrendezett délutáni táncszínház, ahol Szerényi Béla tekerős-muzsikusz húzza a talpalávalót. A hagyományörző programok alapját azok a népszokások alkotják, melyekről a délelőtti óvodai foglalkozásokon már jócskán szó esik (szüret, kukoricafosztás, karácsony, farsang). A régi szokások rövid ismertetését számos zenei kotta követi, melyek segítenek a dallamok és szövegek megtanulásában. A szerző közkinccsé teszi a jól bevált gyerektáncszínházi éves programját tizenhat foglalkozás részletes tervezetével.

Elszomorító emléképpel indul a harmadik, népzenei nevelést taglaló írás: „Tisztelem elődeink munkáját, mégis azt a következtetést vontam le, hogy óvodai zenei nevelésünkben kevéssé kidolgozott a rendszere és az óvodásokra vonatkoztatott módszertana a táncnak és a mozgásformáknak, és a mondókák és népi játékok anyaga évtizedek óta változatlan. Úgy érzem, szükséges a megújulás...” A változást, az elunt sablonok megújulását Csákányiné Scheller Margit az óvodai néptáncszakkör megszervezésével érte el. Beszámol a kezdeti kételyeiről, melyek a korosztályra, mozgásbeli fejlettségükre, nemek szerinti érdeklődésre, a szülők elfogadására egyaránt vonatkoztak. „Népi játék, néptánc” szakkörét két témára alapozta: az évszakok rendjére és az ünnepek

körforgására. Végül programja sikerét az írásában is részletesen felsorolt nevelési célok átgondolása, a tanítandó játékok tudatos kiválasztása is segítette. A szerző két foglalkozásának vázlatát és azok tanulságos tapasztalatait is megosztja velünk végül igencsak lelkesre kerekedett beszámolójában, melyet így zár: „Azt hiszem, nem is kell a sugárzó arcoknál nagyobb bizonyíték arra, hogy miért is van szükség hagyományainkra, régi értékeink továbbvitelére.”

A vizuális nevelésben a néphagyományok őrzése a természetes anyagok és termények megismerésén, azok megmunkálásán, a népi alkotótechnikák tanításán, eszközök bemutatásán és a népi kismesterségek gyakorlásán alapszik. A kisgyerek különféle alapanyagokkal (például agyag, viasz, bőr, gyöngy, gyapjú stb.) és eszközökkel (papír, tű, olló, ár, fűrész, szövőkeret, korongozó stb.) ismerkedik, azokkal munkálkodik (gyüri, tépkedi, sodorja, fonja, ragasztja stb.). A különféle technikák (rajzolás, festés, agyagozás, fonás, szövés, varrás, batikolás, nemezélés, gertyaöntés, faragás, mézeskalácsgyúrás, díszítés stb.) gyakorlása mellett, ezek által megismerkedik a népművészet tárgyaival is.

A tárgyalakítás gyakorlati tapasztalatait a módszertani füzet három szerzője fogalmazta meg. Elsőként egy óvodapedagógus, Dobi Pál számol be a természetes anyagok kifogyhatatlan kincsestáráról. Először a „műanyagvilágot” felváltó természetes használati tárgyak és berendezések pozitív személyiséget formáló hatása mellett érvel, majd a népi kismesterségek alkalmazására talál nyomos indokokat: „...mint egy jó bor, leülepedve és kiforrva nyújtanak olyan technikákat...”.

A budapesti Mákvirág Óvoda szakmai elvárásainak, elhivatott pedagógusainak megvalósult ötleteivel segít. A helyszín egy öltözőből átalakított „barkácszug”. Az írásban különböző alapanyagokról olvashatunk, melyek gyűjtésére (hol és mikor) és vásárlására (hogyan és hol) is kapunk tanácsokat. Itt a „zugban” előkelő helyet foglalnak el a kézművesség szerszámai, melyek között néhány veszélyesnek tűnő (például fűrész, ár, fűrész és véső) beszerzéséről, méreteikről, a technikai fogásokról és tárolásukról szintén megnyugtató, bátorító tanácsokat kapunk (ez utóbbit képpel illusztrálva). Végül néhány ajánlás következik, hogy ősszel, karácsonykor és februárban mely természetes anyagok mire használhatók fel, sőt a tantárgyi integrációt is beleszővi példái közé.

Egy óvodai népi kézművesszakkör hasznos módszertanát összegzi írásában Benedek Krisztina és Valachi Katalin. „Egy gyékényszálakból készített állatfigura [...] bár lehet, hogy egy felnőtt szemében nem hasznos tárgy, készítője számára betölti feladatát. A mai általános közizlés nem támogatja ezt a fajta tárgykultúrát, ezért szükséges olyan alkalmakat teremteni...” Alkalom lehet bármely évszak, amikor virágtündér születhet növényi részekből, gyékénymadár vagy hajó úszhat a vízben. A növényi alapok felhasználását a természet rendjéhez igazodva ősze elejére ajánlják a szerzők. Októberben a bőrrrel és a kukoricával való foglalatosság dívott, ezekből kapunk ízelítőt. Novemberben a fonó-

*Mit jelentenek a hagyományok?
Az élet értelmének újrafelfedezését, a múlt értékeinek őrzését, a jelen tapasztalatainak felhasználásával a jövő építését. A szigorú, művelői által teremtett erkölcsi rend feltételeinek megteremtését. Őseink a természettel szoros kapcsolatban éltek. Az időjárást az égre felnézve jósolták meg, a betegségeket gyógyfüvekkel enyhítették, maguk varrták természetes anyagokból a ruháikat, a növényekből főzték edeleleiket. Hagyományaink egykor szájhagyomány útján apáról fiúra szálltak, tőlük kapunk örökségbe, de mintha gyakran tétlenül néznénk háttérbe szorulását, elfelejtését.*

ban fontak. A legszívesebb technikák advent idején próbálhatók ki, így a gyertyamártás, csuhébölcsöske készítése és a mézeskalácssütés. Az év első hónapja textilbabázással és -bábozással telik. Február a farsangolás zajkeltőitől, hangszereitől hangos és a maszkoktól mókás. Márciusban középpontba kerül az agyag sokoldalú formázása. Húsvétkor a viaszos tojásírás kerül a mindennapok tevékenységei közé. A nemez tárgyak (labda, kép és zsák) tömörítését tavasz elejére ajánlják, májusban pedig pünkösdre készülhetünk, különféle ügyességi játékokkal. A technikai leírások, fogások, képpel illusztrált mintadarabok előtt a feldolgozott anyagokról, ősi használatokról is olvashatunk.

Végül Gólya Edit „mézeskalács-illatú” tapasztalatairól számol be a könyvben. A különböző korú gyerekekkel való mézeskalácsozás közben összegyűjtötte hasznos tanácsait, a kötetnyelvtől a recepten át az íróka fogásáig.

Összegzés

Benedek Krisztina és Sándor Ildikó könyvében a hagyományok ápolását hitként valló kollégák motiváló élménybeszámolóit és az óvodai élet valós tapasztalatait olvashatjuk. A rendkívül tartalmas és hiteles módszertani írásokat a végén megkoronázza a *Melléklet*, mely a népi kézműves-foglalkozások levezetéséhez és éves rendjéhez ad kimerítő szempontsört és táblázatot, továbbá az alapanyagok beszerzési listájáról sem feledkezik meg.

Az *Útravaló* tarisznya, és tartalma jelképes. Kincsei arra valók, hogy emlékeztessenek és ösztönözzenek az őseink által ránk hagyományozott műveltség továbbvitelére és fejlesztésére.

Mit jelentenek a hagyományok? Az élet értelmének újrafelfedezését, a múlt értékeinek őrzését, a jelen tapasztalatainak felhasználásával a jövő építését. A szigorú, művelői által teremtett erkölcsi rend feltételeinek megteremtését. Őseink a természettel szoros kapcsolatban éltek. Az időjárást az égre felnézve jósolták meg, a betegségeket gyógyfűvekkel enyhítették, maguk varrták természetes anyagokból a ruháikat, a növényekből főzték eledeleiket. Hagyományaink egykor szájhagyomány útján apáról fiúra szálltak, tőlük kaptunk örökségbe, de mintha gyakran tétlenül néznénk háttérbe szorulását, elfelejtését.

Ma a pedagógusok kezében van a felelősség, hogy birtokba vegyék, megismerjék, újrafényesítsék és továbbadják az eleinktől kapott, élethosszig megőrzendő mesebeli kincseket. Ebben segít ez a kiváló könyv, melyet tiszta szívvel azért ajánlok, mert kedvet csinál a néphagyomány óvodai közvetítéséhez, hiteles és használható módszertani eligazítást ad a néphagyomány oktatásához. Olyan, példákkal illusztrált elméleti és gyakorlati tapasztalatokról olvashatunk, amelyeket kipróbáltak és sikerrel alkalmaztak. Az óvodák nevelési programjába beilleszthető vagy teljes egészében átvehető ötleteket tartalmaz, miközben megalapozza az iskolai hon- és népismeret oktatását.

Azt az útravalót, amelyet Benedek Krisztina és Sándor Ildikó a szerencsét próbálók vállára akasztott, egy idő után joggal a magunkénak fogjuk érezni. A megfelelő pillanatban megkapott tarisznya tartalma okulásul, vigasztalásul vagy egyszerűen csak örömforrásként egész életünkre kihathat. Üzenete: egymástól tanulni annyi, mint megfigyelni, értékelni, becsülni, tisztelni, alázatosan lenni, hogy mindig legyen egymásnak mondanivalónk.

Irodalom

Benedek Krisztina és Sándor Ildikó (2006, szerk.): *Útravaló. A néphagyomány közvetítésének módszerei az óvodában.* Hagyományok Háza –Népművészeti Műhely, Budapest.

Gécziné Laskai Judit
Budapest, Petőfi Sándor Általános Iskola
és Gimnázium

Az Egri Főegyházmegyei Könyvtár könyvritkaságai

A barokk építészet nagyszerű magyarországi alkotásaként ismert Főegyházmegyei Könyvtár nagyterme méltán tartozik Eger nevezetes látnivalói közé. Az Eszterházy Károly Főiskola copfstílusú épületében található mintegy hatvanezer régi, 1800 előtt készült és hozzávetőleg hetvanezer modernebb könyvnek helyet adó könyvgyűjtemény évente hazai és külföldi turisták tízezreit vonzza: rengeteg, osztálykirándulásuk keretében kulturális emlékhelyeket meglátogató közép- és általános iskolás diákot, nyugdíjascsoportokat, diplomáciai küldöttségeket, egyéni látogatókat stb.

A könyvtár azonban természetesen a tudományos kutatást végző szakemberek előtt is nyitva áll, hiszen ők is szép számmal fordulnak meg az értékes, sok unikumot (egyedi példányt) őrző bibliotéka olvasótermében. A most napvilágot látott kötet az első jelentős próbálkozás arra, hogy a könyvtár értékeit ne csupán külső megjelenésük alapján ítéljék meg az érdeklődők, hanem a könyvállomány tartalmáról, sokszor izgalmas sorsokat felmutató darabjairól is részletesebb információkhoz juthassanak hozzá, azaz betekintést kapjanak magukba a könyvekbe is.

A 166 középkori kéziratos és kora újkori nyomtatott művet többnyire incippittel és címlappal bemutató könyv szép keresztmetszetét adja egy közel 250 éves könyvtár állományának. A szerző mintegy az emberi élet leképezésének, korabeli könyvekben történő lecsapódásának, illetve ezek modern kori bemutatásának szenteli könyvét. Mindennek a kezdetét természetesen a transzcendens megragadása és értelmezésének lehetőségei jelentik, ennek fényében kerül sor a kötet egynegyedét kitevő „biblikus” részre, melynek keretében mintegy 40 írásművet elemez a szerző a bibliafordításoktól kezdve a keresztény szentek és tudósok, valamint a középkori szentbeszédgyűjteményeken át az egyháztörténeti forráskiadványokig és a protestantizmus alapvető munkáig. Egyetlen mű erejéig a „vallás torzképe: a babona” és a boszorkányság is terítékre kerül (86–87.). Ezt követi egy 12-12 műismertetésből álló

blokk, amely a gondolkodó és az alkotó embert állítja előtérbe a filozófiában és a művészetekben. Ebben az antológia szerzője az ókortól a 19. század elejéig élt auktorokhoz társítja reminiszenciáit és kommentárjait, miközben magyar, sőt nem egyszer egri vonatkozásokat is kiemel, melyek szervesen csatolják a magyar kultúrát is az európai kultúrkörhöz – tanúbizonyságát adva ezzel, hogy az Európai Unió egyáltalán nem új találmány, nem-hogy kulturális, de még politikai értelemben sem!

A következő nagyobb egységet az *Életünk tere: a Föld és az univerzum* cím alá rendeli a szerző, melynek keretében (30-nál is több mű példáján) földrajzi, kartográfiai, csillagászati, kozmológiai, technikai és orvostudományi kuriózumokat, érdekességeket vonultat fel. A tágabb térből közelítve szűkebb életterünk, Magyarország és Eger felé, Surányi közel 40 nyomtatvány segítségével tárja fel a Kárpát-medence, azaz a történeti Magyarország földrajzát, történetét, jogrendszerét, majd (egy kivétellel) külön kitér a magyar szépirodalom 18–19. századi, első kiadású remekműveire, tanügyi rendeleteket, tankönyveket és barokk kori egyetemi vizsgakönyveket vesz górcső alá, míg végül eljut a magyar orvosi életrajzi bibliográfiáig és végpontként az orvoslás kérdéséig Eger városában. A legutolsó nagy tematikus egységet a „könyvtárhasználatot, olvasást és a tudományos kutatást segítő könyvféleségek” (243.) bemutatása teszi ki. Talál-

kozunk itt enciklopédiákkal, bibliográfiákkal, szótárakkal, illetőleg a mindennapi életben használatos, a társas és a gazdasági életben való tájékozódást könnyebbé tevő nyomtatványokkal (14 tétel). Az egész válogatást ismét egy teológiai munka zárja le, keretet adva ezzel a gyűjteménynek, és pontot téve az egész antológiára.

A szubjektív válogatáson alapuló kötet előszavában az alábbi kijelentés olvasható: „A szerző nem restelli bevallani, hogy nem feltétlenül új ismereteket nyújtó művet kívánt tudományos igényvel bemutatni, s hogy nem idegen tőle bizonyos didaktikai szándék sem” (5.). Érdemes körüljárunk ennek a mondatnak az egyes részeit. Ami az új tudnivalók feltételezett hiányát illeti, azzal kapcsolatban azt kell mondanunk, hogy a szerző pusztán szerénységbe burkolózik. Igenis szép számmal kapunk újabb vagy újra napvilágra hozott, legalábbis a közember számára ismételten hozzáférhetővé tett ismereteket a kötetben. Így tudjuk meg példának okáért, hogy Egerben őrzik azt az 1394-ből származó *Miskolczy-féle misekönyvet*, amely tartalmazza a legkorábbi, biztosan Magyarországon és biztosan magyar ember által alkotott könyvillusztrációt (34–35.). Vagy értesülhetünk arról, hogy a Főegyházmegyei Könyvtár ritkaságai közé tartozik az a 15. század első felében készült *Dante-kódex*, amely az *Isteni színjáték* olasz lírai szövegének latin nyelvű prózafordítása mellett unikumként megőrzött egy Luxemburgi Zsigmond német-római császárnak és magyar királynak szóló ajánlást is (a Vatikáni Könyvtárban és a British Museum Könyvtárában őrzött egy-egy példány nem tartalmazza ezt a részt – 102–105.).

Igazi szenzációnak számít, hogy ebben a könyvtárban található meg a II. Rákóczi Ferencet haláláig hűségesen kísérő és támogató Mikes Kelemen autográf *Leveleskönyve* vagy *Törökországi levelei*, melynek jelentőségét mutatja, hogy egyes darabjai még a középiskolai magyartanításban is kanonizálódtak (210–213.). Külön érdekességnek számít, hogy 1807-ben Debrecenben megjelent Diószegi

Sámuel debreceni református lelkész és a *Lúdas Matyit* szerző Fazekas Mihály költő közös botanikai (!) munkája *Magyar fűvész könyv* címmel, ez megteremtette a manapság is használatos növénynevek magyar tudományos nomenklatúráját. Érdekes mentalitás- és könyvtártörténeti adalék, hogy a munka igen hamar ritka könyvvé vált, hiszen a Diószegi által vezetett parókia pincéjében a könyvek kétharmadát belakmározták az egerek (225.).

Nagyszerű tudományos teljesítményként kell értékelnünk, hogy a szerző külön hangsúlyt fektet a hungarica és az agriensia, azaz a magyar és az egi vonatkozások kiemelésére. Tudtán kívül csatlakozik így az Országos Széchényi Könyvtár által régóta koordinált, könyves hungarica anyagok regisztrálását végző, hivatásosokból és „külsősökből” álló korszakos csapathoz, és nem egy esetben olyan újdonságról számol be, amely eddig ismeretlen volt a hazai szakemberek előtt is (például a 195. és a 229. oldalon). A könyv talán legnagyobb érdemét éppen ebben a tényben kell látnunk: tudós szorgalommal gyűjti össze a regionális és helyi vonatkozású adatokat, szépen gazdagítva ezzel a helytörténeti gyűjteményt alkotó bibliográfiai tételek sorát.

A „tudományos igény” vonatkozásában ambivalens helyzettel találta magát szemben a recenzens. A mű – kiállítását tekintve – alapvetően népszerűsítő kiadvány, azaz nem tartalmaz szövegközi hivatkozásokat, lábjegyzeteket, és a tudományos apparátusból hiányzik a szakirodalom felvonultatása is. A főszöveg sem ragaszkodik általában a kötött, szárazabb tudományos stílus elvárásaihoz. Viszont a szerző sok esetben nem tud elszakadni korábbi szakirodalmi olvasmányaitól, és a főszövegbe bújtatva megadja a hivatkozások többé-kevésbé azonosítható lelőhelyét is (például a 65., a 207. és a 215. oldalon). Ezt a felemás megoldást érdemes lenne egy következő, tudományos igényű kiadásban megszüntetni, vagy pedig a népszerű kiadásból a rejtett hivatkozásokat is kihagyni.

A „didaktikai szándék” megjelenése egyértelmű az egész kiadványban. Az egy-

szerűen fogalmazott mondatok, a többnyire magyarázatokkal ellátott terminus technicusok, a rengeteg kép és a hozzájuk tartozó, általában rövid szöveges leírások, valamint az érdekes, figyelemfelkeltő, sokszor magyar vonatkozású momentumok kiemelése a hatalmas mennyiségű szöveganyagból minden bizonnyal sok olvasót vonzanak majd. Ugyancsak a könyv várható népszerűségét segítheti elő az a stílus, amelynek jellemzője, hogy a szerző kiváló érzékekkel ragadja meg az egyediséget, a kuriózumot, tehát azokat a karakterisztikus jegyeket, amelyek érdekessé tehetik a régi dolgokat a ma embere számára. Nem merül el túl mélyen a filozófia, a vallás vagy például a biológia világában, csak a szükséges mértékig érinti az egyes területeket.

További értéke a munkának, hogy többször tudománytörténetileg jelentős, ám manapság csak igen ritkán emlegetett műveket állít ismét reflektorfénybe, és próbálja meg újra beemelni a köztudatba (így például Sartori Bernardnak a magyar filozófiai nyelv megteremtésére tett kísérletét [*Magyar nyelven filozofia*. Eger, 1772] 100–101.). Nem pusztán karitatív szolgálat ez a szerző részéről, hanem igen méltánylandó tett, hiszen egy-egy ilyen elfeledett munka felemlegetésével akár az eddig kialakított tudományos-tudománytörténeti kép átgondolására is serkenthet. Ezenkívül felhívja a figyelmet többek között a magyar kulturális emlékezet fenntartását tápláló olyan nyomtatványokra is, mint például a Gerhard Mercator és Jodocus Hondius által készített, kozmo-

gráfiai elmélkedéseket is tartalmazó hatalmas atlaszra, amely attól válik igazán fontosá számunkra, hogy a kötetstábláján latin nyelvű, aranyozott poncolással az alábbi, az egykori tulajdonlást jelző szöveg olvasható: „Rákóczi György, Erdély fejedelme, az Úr 1632. évében”. Szintén fontosnak tartom kiemelni: a jelen könyv olvasásakor egyértelművé válik, hogy az Egri Főegyházmegyei Könyvtár számtalan, mára már ritkaságszámba menő, éppen ezért szinte hozzáférhetetlen editio princepsét, azaz első kiadást őriz, amely igen fontos tudni-

való akár a „laikusok”, akár a kutatók számára.

Az előszóban expressis verbis kimondott nevelési céllal összeválogatott érdekességgyűjtemény nem merül el túlságosan, azaz a széles rétegek számára elrettentő módon egyetlen témakörben sem, hanem megtalálja a középutat az egyes témák között. Az olvasó így nem fárad el, nem veszíti el a kedvét a szövegek tanulmányozásában, és mivel mindenhol képekbe botlik, az olvasás sem tűnik folyamatos megterhelésnek számára.

Külön érdekességnek számít, hogy 1807-ben Debrecenben megjelent Diószegi Sámuel debreceni református lelkész és a Lúdas Matyit szerző Fazekas Mihály költő közös botanikai (!) munkája Magyar fűvész könyv címmel, ez megteremtette a manapság is használatos növénynevek magyar tudományos nomenklaturáját. Érdekes mentalitás- és könyvtártörténeti adalék, hogy a munka igen hamar ritka könyvvé vált, hiszen a Diószegi által vezetett parókia pincéjében a könyvek kétharmadát belakmározták az egerek.

Az egyszerűen megkomponált, az idegen terminusok magyarázatát szinte mindenkor tartalmazó (kivéve a 169. oldalon a „balneológia” és az „iatrokémia”, illetve a 249. oldalon a „lycographia” fogalmakat), csak a lényegre koncentráló, éppen ezért rövid szövegek szintén elősegíthetik a könyvben való elmélyülést.

Az egyes műleírások önmagukban is megállnak, nem feltétlenül szükséges őket nagyobb kontextusba helyezve vizsgálni – noha ennek lehetőségét sem zárják ki. Már-

pedig ezek a szempontok és az a tény, hogy a szerző elsősorban a hétköznapi emberek számára is érdekesnek tűnő dolgokat emel ki egy egyébként általuk csupán turisztikai látványosságnak számító, a fizikai hozzáférési tartományon kívül eső könyvtár anyagából, máris fél sikernek számít.

Több helyütt az az érzése támad az olvasónak, mintha szellemi rokonság állna fenn például Egon Friedell és Ráth-Végh István népszerű, művelődés- és mentalitástörténeti érdekességeket, kuriózumokat tárgyaló munkái és Surányi könyve között. Márpedig ha ez így van, akkor a vonzó témán és a jó érzékkel kidomborított részleteken túl a megfelelő propaganda, illetve a következő,

a zavaróan nagy számú helyesírási és gépelési hiba miatt mindenképpen szükséges átdolgozott kiadásnak a jelenlegi 200-nál nagyobb példányszáma ezt a kötetet akár népszerű olvasmánnyá is teheti Magyarországon. Egy azonban biztos: legalább a középiskolai és a közkönyvtárakban feltétlenül ott lenne a helye.

Surányi Imre (2009): *Az Egri Főegyházmegyei Könyvtár könyvritkaságai. Válogatás a 11–19. századokban megjelent kéziratos és nyomtatott művek közül.* Liceum Kiadó, Eger.

Verók Attila

Eszterházy Károly Főiskola
Médiainformatika Intézet

Kalauz a kommunikáció- és a képelemélet világában

Horányi Özséb Jel, jelentés, információ, kép című könyvében megjelenik a szerző munkásságát végigkísérő interdiszciplináris tudományszemlélet, mely a felvetett témák és a köztük lévő kapcsolatrendszerek segítségével sokszínű gondolatmenetet tartogat az olvasó számára. Horányi a szemiotika tudományközi voltát hangsúlyozza: azt vallja, hogy egyetlen vizsgálati mód sem alkalmas arra, hogy a szemiotikai jelenségeket a maguk teljes mélységében tárja fel. Meg kell őrizni a nyitottságot minden más tudományterület felé, ahogy a szerző is felhasználja többek közt a nyelvészet, a szociológia és a matematikai logika eredményeit is.

A kiadvány alapjául a szerző két, korábban már publikált műve szolgált. A *Jel, jelentés, információ* című könyv 1975-ben a Magvető gondozásában jelent meg (Horányi, 1975), a jelen kötet második részét alkotó tanulmányt pedig a Petőfi S. János által szerkesztett *A humán kommunikáció szemiotikai elmélete felé* című összeállításban került kiadásra 1991-ben (Horányi, 1991).

A szövegek minimális átdolgozással kerültek be a kötetbe. Ennek köszönhető, hogy a kommunikációelméletben a '70-es évek óta történt változások nincsenek jelen a könyvben. Ez egy aktualizált és kontextusba helyező bevezető tanulmány segítsé-

gével áthidalható lett volna, ahogy ez a szerző más műveiben meg is történt. Szintén 1975-ben jelent meg a szerző Szépe Györggyel közösen szerkesztett kötete *A jel tudománya* (Horányi és Szépe, 1975) címmel, melynek célja volt, hogy átfogó képet nyújtson a szemiotika tudományok közt elfoglalt helyéről, az alapfogalmak tisztázása mellett teret engedve a különböző szemléletmódoknak is. Ezzel a törekvéssel válhatott a téma alapirodalmává, így a könyv 2005-ben szintén bővített kiadásban jelenhetett meg (Horányi és Szépe, 2005). A szerkesztőknek itt kimondott célja volt az elmúlt három évtizedben történetekre való reflektálás, s ennek szellemé-

ben bővítették ki az új kiadást. Talán ez hiányzik a bemutatott könyvből is, hiszen a terjedelem növelésével a felvetett téma bővült csupán, az átgondoltság és a reflektálás hiánya megmaradt. A könyv azonban nem is törekszik egy egész alkotására, a szerző részéről csupán „elmosódó határu foltok” jelennek meg számon kérhető ígéretként a bevezetőben.

Már az 1975-ös kötet kimondott célja, hogy a vizuális jelenségek területéről vett példákat állítsa a középpontba, s ez a törekvés folytatódik a képelméleti szöveg hozzacsatolásával az újabb kiadásban is. A szerző úgy véli, hogy ez a gondolkodásmód nem jellemző a címben jelzett problémákkal foglalkozó írásokra, így ezt a törekvést úttörőnek is tekinthetjük.

A kötet több, egymástól függetlenül is helytálló tanulmányból tevődik össze, azonban az egymásra építkezés elvét szem előtt tartva először a főbb alapfogalmakat, elméleteket mutatja be, majd ezekre építve bonja ki, főként a kép felé fordulva, az információhoz kötődő kutatásokat.

Horányi az első fejezetben azt vizsgálja, hogyan válhatnak a jelenségek információssá, így jut el a később is kulcsfogalomként funkcionáló előzetes tudás fogalmához. Ezután az informatika tudományok közti alakulását mutatja be. Hangsúlyt fektet a különböző felfogások párhuzamos megjelenítésére, így egymást kiegészítő és egymásnak ellentmondó definíciók egyaránt helyet kapnak. Az álláspontok szembeállítását alkalmasan kínálja a szerző számára, hogy saját véleményét is kifejtsen, melyre szerkesztett kötetében csak korlátozott lehetőség állt a rendelkezésére. Így néhol a hangvétel egészen személyessé válhat, a könyvet ennek alapján értelmezhetjük akár a szerkesztett kötetekhez kötődő reflexiók összegyűjtéseként is.

A jel mint tudomány fejezetben a nagy elődök (Platón, Peirce, Saussure) nyomán indul el a szemiotikai kutatások vonalán. A legegyszerűbbtől a legbonyolultabb felé, egymásból kiindulva mutatja be a különböző modelleket, alapvetően két csoportra bontva: a jelentéscentrikus és a használatmodellekre. A legnagyobb hatást Charles S.

Peirce gyakorolta a szerzőre, akinek életművét és a nyelvről való gondolkodását is behatóan tanulmányozta (Horányi, 1981). Munkásságának továbbgondolása termékenyítően hatott rá, ezt jelzi, hogy jelen kötetben is állandó hivatkozási pontként szerepelnek az általa felállított kategóriák. Peirce mellett Jakobson nyomdokain elindulva vizsgálja a jeltipológia problémáit és keresi az átalakulási irányokat.

Az információ csomagolástechnikája: a kódolás című fejezetben szintén újabb fogalmakat vezet be, s azokat rögtön kritika alá is veszi. Főként a kód, a közlemény és a szöveg összevetése kerül a középpontba. Az információvesztés, az optimalizálás és a redundancia fogalmának segítségével mutatja be a kódoláselmélet információméleten belüli témakörét. Kifejti a szöveg többszörös kódolásának elméletét, a hierarchikusan rétegzett kódok koncepcióját.

A továbbiakban egyre hangsúlyosabbá válik a kép szerepe. *A Kódok és kompetencia* fejezetben különböző konfigurációkban működő kódokat mutat be, melyek részt vesznek a fekete-fehér fényképek mint közlemények generálásában. Vizsgálja az egymásra épülő szinteket, ezzel akarván rávilágítani, hogy az egyes kódok nem függetlenek egymástól, hanem úgynevezett implikatív kapcsolat van köztük. Megkülönbözteti a prokód és a szubkód fogalmát, s elkülöníti a kommunikatív kódokat a regulatív vagy szelektív kódoktól. Ennek hatékony ábrázolásához a szociológiát, pontosabban a bernsteini szociológiai aspektusú szelektiókat hívja segítségül. Az egyes szegmentumok megállapítása és a szöveg elkülönítése a nem szövegtől elvezet az előfeltevések problémáig, valamint az explicit és implicit jelentésrétegek megkülönböztetéséig. A matematikai logika bevonásával illusztrálja a nyelvi kreativitást, tehát azt a jelenséget, hogy véges számú elemből végtelen számú közlés hozható létre.

Az Új szempont felé: egy kép elemzése fejezetben a kommunikatív akció hatására helyeződik át a hangsúly. A vizsgálatban többféle módszert alkalmaz együttesen. A képeket kiegészítésként és illusztrációként

is használja, különböző szempontú osztályozásokat ismertet, valamint saját készítésű interjúk segítségével próbálja meg rekonstruálni a mű dekódolásának fázisait. A rendkívül érdekes vizsgálati módszert az új kiadásban valószínűleg még színesebbé és informatívabbá lehetett volna tenni, ha a '70-es években készült interjúkat a szerző későbbi, illetve napjainkban készült interjúkkal is kiegészíti, hiszen a képiséghez, a képek dekódolásához fűződő viszony az elmúlt évtizedekben jelentősen változhatott. Horányi célja azonban nem általánosságok megállapítása, hanem a további gondolkodásra való ösztönzés. A Nagygyörgy Sándor képsorozata segítségével készített interjúk rávilágítanak a kontextusba helyezés vagy az abból való kiragadás meghatározó voltára.

A funkció és a használat témaköre színté indukálja a beszédaktus-elmélet szövegbe való bekapcsolását is. Mindezt a fénykép lokutív, illokutív és perlokutív rétegeire értelmezve. Majd, elvonatkoztatva a képiségtől a beszédaktus-elmélethez kapcsolódó további fogalmak ismertetése következik, ezzel nyújtva tömör és tartalmas áttekintést a megfelelő előzetes tudással rendelkező olvasó számára.

A könyv a jelen kiadásban egy újabb tanulmánnyal bővült, ezzel is hangsúlyozva a vizualitás központi szerepét. A *Megjegyzések az ikon fogalmáról – természetesen mint szövegfogalomról* című fejezetben a képet sajátos vizuális szöveggént értelmezi, és kutatja megismerésbeli sajátosságait. A beszédaktus mellett tehát a képaktusok elméletét is bemutatja. Végezetül nagyszámú fénykép segítségével vizsgálja az individualitás és az unikalitás kérdését, valamint az ezzel összefüggő tartalomközvetítést.

A tanulmányok látszólag különböző témákat dolgoznak fel, az utalás, a logikai következés és az egyes fogalmakra való építkezés azonban mindvégig jelen van a műben.

A könyvre jellemző interdiszciplináris tudomány szemlélet, valamint az ízelítő a képelméleti munkásságból továbbgondolásra ösztönzi az olvasót – és a szerzőt is, aki további kutatásokat és vizsgálatokat ígér a könyv befejező tanulmányában.

Horányi Özséb (2006): *Jel, jelentés, információ, kép*. General Press Kiadó, Budapest.

Irodalom

Horányi Özséb (1975): *Jel, jelentés, információ*. Magvető, Budapest.

Horányi Özséb és Szépe György (1975): *A jel tudománya*. Gondolat, Budapest.

Horányi Özséb (1981): A nyelvről való gondolkodás egy állomása: Charles Sanders Peirce. In *Általános Nyelvészeti Tanulmányok. XIII.* Akadémiai Kiadó, Budapest. 65–90.

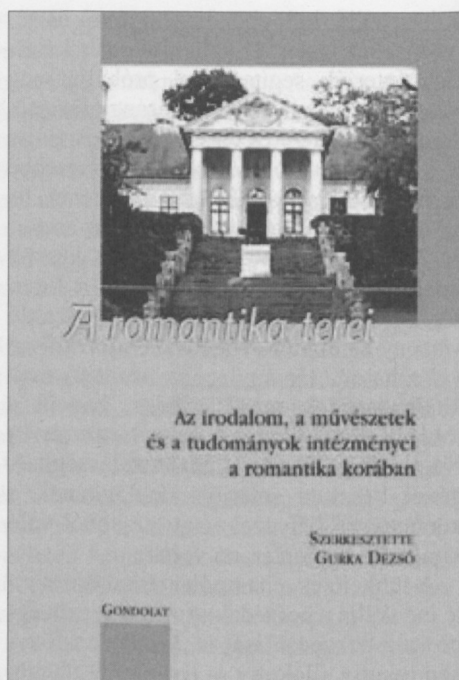
Horányi Özséb (1991): *Megjegyzések az ikon fogalmáról – természetesen mint szövegfogalomról*. In

Petőfi S. János (szerk.): *A humán kommunikáció szemiotikai elmélete felé*. JGYTF, Szeged. 75–85.

Horányi Özséb (2005): *A jel tudománya. Szemiotika*. General Press Kiadó, Budapest.

Pálfi Linda

PTE, BTK, Magyar – Kommunikáció Szak



A Gondolat Kiadó könyveiből

Szerkesztőség: Pannon Egyetem,
Modern Filológiai és
Társadalomtudományi Kar,
Iskolakultúra Szerkesztőség, 8200,
Veszprém, Vár u. 20.
tel: 06 30 2354558
e-mail: geczijanos@vnet.hu

Elektronikus változat, közzéi feltételek:
www.iskolakultura.hu

A folyóirat kiadását támogatja:

Pannon Egyetem, Veszprém
Gondolat Kiadó, Budapest
Oktatási és Kulturális Minisztérium
Oktatásért Közalapítvány

A szeparátum megjelenését
támogatja:

ELTE Pedagógikum

Előfizetésben terjeszti a Magyar Posta Rt. Hírlap Üzletága (Budapest, Orczy tér 1.), a Könyvtárellátó Kht. (Budapest, Váci u. 19.), a Magyar Lapterjesztő RT. (Budapest, Táblás u. 32.), a HÍRKER RT. (Budapest, Táblás u. 32.), valamint egyéb alternatív terjesztők. Előfizethető még közvetlenül a szerkesztőség címén. Előfizetési díj számonként 500,- Ft. (Teljes évfolyam 6000,- Ft.) Megjelenik havonta. Lapunk példányai megvásárolhatók az OKI-ban (Budapest, Dorottya u. 5. I. em.), a Gondolat Kiadó könyvesboltjában (Gondolat Könyves-ház, 1053 Budapest, Károlyi M. u. 16.), valamint az Írók Könyvesboltjában. (Budapest VI., Andrássy u. 45.)

1. **Kamarás István:**
Krisnások Magyarországon (1998)
2. **Petőfi S. János – Benkes Zsuzsa:**
A szöveg megközelítései (1998)
3. **Andor Mihály – Liskó Ilona:**
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 multimediális szövegek megközelítései (2002)
12. **Kárpáti Eszter – Szűcs Tibor (szerk.):**
Nyelv-pedagógia (2002)
13. **Reisz Terézia – Andor Mihály (szerk.):**
A cigányság 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. **Gelenész Gábor:**
Filmolvasókönyv (2003)
20. **Takács Viola:**
Baranya megyei tanulók tudás-struktúrája (2003)
21. **Lajtai L. László:**
Nemzetkép és iskola, 1777–1888 (2004)
22. **Fruyó István:**
Biológiai műveltségünk (2004)
23. **Golnhofer Erzsébet:**
Pedagógiai nézetek Magyarországon, 1945–1948 (2004)
24. **Bárdos Jenő:**
Nyelvpedagógiai tanulmányok (2004)
25. **Kamarás István:**
Olvasástűgy (2005)
26. **Géczi János:**
Pedagógiai tudásátadás (2005)
27. **Révay Valéria (szerk.):**
Nyelvészeti tanulmányok (2005)
28. **Pukánszky Béla:**
Gyermekszemlélet a 19. században (2005, 2006)
29. **Szépe György – Medve Anna (szerk.):**
Anyanyelvi nevelési tanulmányok I. (2005, 2006)
30. **B. Nagy Ágnes – Medve Anna – Szépe György (szerk.):**
Anyanyelvi nevelési tanulmányok II. (2006)
31. **Géczi János:** Az iskola kultúrája: nevelés és tudomány (2006)
32. **Kelemen Elemér:** A tanító a történelem sodrában (2007)
33. **Medve Anna – Szépe György (szerk.):**
Anyanyelvi nevelési tanulmányok III. (2008)
34. **Boros János:** Filozófia! (2009)

Vajda Zsuzsanna

Siettetett gyerekek

A címet egy amerikai szerzőtől, David Elkindtől (2001) kölcsönöztem, aki már a '80-as években felfigyelt a gyerekfelfogásban és a gyerekekkel való bánásmódban végbemenő átalakulásra. A „siettetés” azt jelenti, hogy a gyerekek és a felnőttek élete, tapasztalatai, tevékenységei egyre kevésbé különböznek egymástól. A gyerekek mind fiatalabb korukban válnak „felnőttes” életmódra az élet számos területén, egyre gyakrabban szereznek olyan tapasztalatokat, amelyeket a korábbi évtizedekben a szakemberek és a közfelfogás egy bizonyos életkor alatt nem tartott elfogadhatónak. A gyermekfelfogásban bekövetkezett változásokat többen is regisztrálták, ezek összefoglalása megtalálható korábbi tanulmányaimban.

Kovács Ágnes

A tanár szerepe a tanulók személyiségfejlődésében a tanórai motivációs technikákon keresztül

Az idegen nyelv hatékony elsajátításához szükséges legfontosabb tanári motivációs technikák az 1990-es évek óta egyre hangsúlyosabb kutatási területet jelentenek. A témában végzett kutatások eddig 12 olyan motivációs stratégiát találtak, amelyeket az angolnyelv-tanárok a legfontosabbnak tartanak és a legtöbbet használnak a tantermi munka során. Jelen tanulmány azt vizsgálja, hogy a nyelvtanulók véleménye szerint mennyire gyakori a 12 motivációs stratégia használata az osztályteremben, illetve a stratégiák használata mennyiben segíti elő a személyiségfejlődésüket.

Hercz Mária – Sántha Kálmán Pedagógiai terek iskolai implementációja

A tanulmány a hazai neveléstudomány számára eddig kevésbé feltárt terület feltérképezésére vállalkozik: a tudás társadalmá által elvárt iskolaképnek megfelelően körvonalazza a jövő hatékony iskolájának lehetséges építészeti megoldásait. Elsősorban német és angol nyelvű szakirodalmi bázisra építkezik, és a „reflektív napló” kvalitatív technikával végzett mikro kutatásra alapozva mutatja be a pedagógiai terek intézményi környezetbe történő beágyazódását. Olyan elméleti modell alkotására tesz kísérletet, amely rávilágít a pedagógiai architektúra és az eredményes tanítás-tanulás folyamata közötti kapcsolatok szükségességére. Az eredmények sokszor idealizált intézmény képét körvonalazzák, amely többdimenziós és multifunkciós jellegének köszönhetően a modern iskola álmokképeit jelenti.

Novák Géza Máté

A zümmögés leküzdése

Értékrend-viták viták kerettüzeiben a magyar oktatáspolitikai pedagógiai innovációt emleget, a pedagógus szakma reformretorikát. Ezt a jelenséget elemezve bírálva újabban Trencsényi László Jorgosza is megemlékezik a drámapedagógiai mozgalom hetvenes-nyolcvanas években oly látványos „berobbanásáról”. Báthory Zoltán így írt a reform „átfogó politikán is fölüllemelkedni tudó jellegéről”: „demokratizálni és modernizálni kell az oktatásügy egész rendszerét; az iskolastruktúrát, a szemléletet és az intézményi folyamatokat egyaránt. [...] A közoktatás reformja társadalmi érdek, a társadalmi fejlődés lendkereke, nem lebeg az űrben, nem liberális játékszert.”

