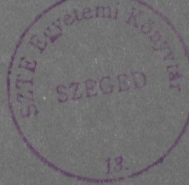


2010 MAJ. 28



57096
AF301

ISKOLAKULTÚRA

4

pedagógusok szakmai-tudományos folyóirata

XX. évfolyam 2010. április

Andor Mihály
szociológus, Törökbalint,
szerkesztő, Iskolakultúra

Aranyi Attila
hallgató, Eger, Eszterházy Károly
Főiskola, Pedagógia szak

Bárdos Jenő
tanszékvezető professzor,
Veszprém, Pannon Egyetem, BTK,
Angol-Amerikai Intézet

Bolvári-Takács Gábor
habil. főiskolai tanár, Budapest,
Magyar Táncművészeti Főiskola,
Elméleti Tanszék

Boreczky Ágnes
főiskolai tanár, Budapest, ELTE,
PPK, Interkulturális Pszichológiai
és Pedagógiai Központ

Byram, Michael
professor emeritus, Egyesült
Királyság, Durham, University of
Durham School of Education

Cs. Czachesz Erzsébet
egyetemi tanár, Budapest, ELTE,
PPK, Interkulturális Pszichológiai
és Pedagógiai Központ

Csépe Valéria
DS.c, főtítkárhelyettes, Budapest,
MTA, Pszichológiai Kutatóintézet,
Fejlődés-pszichofiziológiai
Kutatócsoport

Géczi János
tanszékvezető docens, Pannon
Egyetem Modern, Filológiai és
Társadalomtudományi Kar,
Antropológia és Etika Tanszék

Gombos, Georg
egyetemi tanár, Ausztria,
Klagenfurt, Alpen Adria
Universität, Abteilung für
Interkulturelle Bildung

Gordon Gyóri János
egyetemi docens, Budapest, ELTE,
PPK, Interkulturális Pszichológiai
és Pedagógiai Központ

Hegelsberger Judit
Ph.D hallgató, Budapest, ELTE,
PPK, Interkulturális Pszichológiai
és Pedagógiai Központ

Istenes Mónika
munkatárs, Budapest,
Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet

Karikó Sándor
főiskolai tanár, Szeged, SZTE,
Juhász Gyula Pedagógusképző
Kar

Lőrincz Dalma
Ph.D hallgató, Budapest, ELTE,
Társadalomtudományi Kar
Szociológia Doktori Program

Merényi Annamária
egyetemi docens, Szlovénia,
Maribor, Maribori Egyetem, BTK,
Magyar Nyelv és Irodalom
Tanszék

Mócz Dóra
igazgató, Székesfehérvár,
Kodolányi János Főiskola,
Minőségi és Akkreditációs
Központ

Páva Rita
Ph.D hallgató, Budapest, ELTE,
PPK

Péceli Melinda
munkatárs, Budapest,
Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet

Pléh Csaba
egyetemi tanár, Budapest, BME,
Kognitív Tudományi Tanszék

Szabó Ágnes
egyetemi tanár, Budapest, ELTE,
PPK, Interkulturális Pszichológiai
és Pedagógiai Központ

Verőné Jámber Noémi
pedagógiai szakértő, Budapest,
Újbudai Pedagógiai 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

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

Csizer Kata
e-mail: weinkata@yahoo.com

Kojanitz László
e-mail: kojanit@freemail.hu

Reményi József Tamás
e-mail: remji@chello.hu

Takács Viola
e-mail: takacsviola@freemail.hu

Trencsényi László
e-mail: trenyo@dpg.hu

Vágó Irén
e-mail: vagoi@oki.hu

Tördelés: Vega²⁰⁰⁰ Bt.
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

Felelős kiadó:

Rédey Ákos
Veszprém, Pannon Egyetem, rektor

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

tanulmány

Istenes Mónika – Péceli Melinda
Tankötelezettségi korhatárok
nemzetközi összehasonlításban 3

Lőrincz Dalma
Jobbgyenes – Balegyenes. Iskolai
erőszakkal kapcsolatos cikkek két
magyar napilapban (2008–2009) 23

konferencia

Bárdos Jenő
Felvezetés 35

Pléh Csaba
Tudás és kompetencia viszonya a
tanulás és tanítás tudományában 37

Michael Byram
Identitást formálunk, vagy
kompetenciákat fejlesztünk a
többkultúrájú állampolgárok
kinevelésében? 43

Georg Gombos
Oktatás egy soknyelvű világban 59

Csépe Valéria
Szóhangsúly – Az idegen nyelvek
tanításának elfeledett aspektusa? 68

Bolvári-Takács Gábor
A táncművészképzés
intézményesülésének művészetpolitikai
és pedagógiai tényezői (1948–1950) 77

Karikó Sándor
Nevelés – mi végre? 84

szemle

Merényi Annamária
Ami a középiskolai tananyagból
kimaradt 91

Verőné Jámbor Noémi
Több ismeretlenes egyenlet 101

Aranyi Attila
Családi emléktöredékek a
szakmunkásképzés történetéből 108

Andor Mihály
Közegellenállás 122

kritika

Szabó Ágnes – Cs. Czachesz Erzsébet
Módszertani térkép a kulturális
és nyelvi diverzitás megértéséhez 127
Waxman, H. C. – Tharp, R. G. –
Hilberg, R. S. (2004, szerk.): *Observational
Research in U.S. Classrooms, New Approaches
for Understanding Cultural and Linguistic Diversity*

Hegelsberger Judit – Boreczky Ágnes
The RoutledgeFalmer Reader in
Multicultural Education 129
Ladson-Billings, G. – David Gillborn, D.
(2004, szerk.): *The RoutledgeFalmer Reader
in Multicultural Education*

Páva Rita – Gordon Győri János
Video Research in the
Learning Sciences 133
Goldman, R. – Pea, R. és mtsai. (2007):
Video Research in the Learning Sciences

melléklet 1

Mócz Dóra
Az élethosszig tartó tanulás jelentősége
a 40–50 éves korosztály életútjában 3

melléklet 2

A törökbálinti iskolakisérlet. Zsolnai
Józseffel beszélget Géci János 3

Tankötelezettségi korhatárok nemzetközi összehasonlításban

A világ országainak döntő többségében létezik tankötelezettség, melynek felső korhatára 11–18 év között szóródik. Európa legtöbb országában a tankötelezettség 15–16 éves korig tart. Hazánk azon ritka országok közé tartozik, ahol a tankötelezettség teljesítéséhez a 18. életév betöltése szükséges.

Jelen tanulmányunkban az európai országokat jellemző tankötelezettségi szabályozásokat, a legutóbbi változtatásokat, valamint a tankötelezettség teljesítésére vonatkozó eltérő gyakorlatokat mutatjuk be régiós bontásban (nyugat-európai régió, skandináv régió, mediterrán régió, közép-európai régió, kelet-európai, balkáni, balti régió), továbbá rövid kitekintést teszünk az angolszász világra is. A tankötelezettségre vonatkozó megoldásokat különösen azokban az esetekben emeltük ki, ahol az utóbbi években, évtizedekben módosítottak az addig bevett gyakorlaton.

A tanulmány végén a magyarországi tankötelezettség történetét mutatjuk be. (1)

Ha a Pedagógiai Lexikont a 'tankötelezettség' címszónál felütjük, a következő defíniációval találkozunk: „az állam törvényben meghatározott és más jogszabályokban részletezett intézkedése, amelynek értelmében a fiatal nemzedék bizonyos korhatárokon belül (tankötelezettség kezdete, tankötelezettség vége) jogkövetkezmények terhe mellett köteles iskolába járni.” (2)

Eszerint a tankötelezettség bizonyos életkorú gyermekek kötelező részvételét jelenti az adott ország oktatási rendszerében.

A világon elsőként I. Frigyes Vilmos porosz uralkodó vezette be az általános tankötelezettséget 1717-ben. Rendeletében előírta, hogy minden 5 és 12 év közötti gyermek a téli hónapokban mindennap, nyáron pedig hetente egyszer-kétszer látogassa az iskolát, ám ennek gyakorlati megvalósítása számos akadályba ütközött. A 18. században az európai uralkodók nem is próbálkoztak hasonló lépés megtételével. Az általános tankötelezettség bevezetésére és ezzel párhuzamosan a modern, nemzeti oktatási rendszerek kialakulására egy évszázaddal később, a 19. század folyamán került sor Európa-szerte. Ezek a folyamatok az oktatási expanzió elindulását jelezték, annak első megnyilvánulási formái voltak. Ezt követően az expanzió jelensége az adott ország oktatási rendszerén belüli bővülést, növekedést jelentette, s jelenti ma is.

Thomas F. Green (1997, 25–26. o.) amerikai oktatáskutató egy, az oktatási rendszerek viselkedésére vonatkozó általános elméletet dolgozott ki. Ebben kifejti, hogy az oktatási rendszer legalább nyolc különféle módon képes az expanzióra. Eszerint a rendszer növekedhet azáltal, hogy nő az iskoláskorú lakosság száma, vagyis a demográfiai növekedés az iskolák számának és/vagy az iskolába járók számának növekedését eredményezi. De a rendszer növekedhet annak eredményeképpen is, hogy a pedagógusok számát növelik a diákok és az intézmények számától függetlenül.

Az expanzió másik módja, amikor az iskolalátogatási és bennmaradási ráta emelkedik, vagyis többen végzik el az iskolát, kevesebben morzsolódnak le. A növekedés jellegzetes formáihoz tartozik még az új oktatási szintek megjelenése (például nyelvi előkészítő osztályok bevezetése) vagy új funkciók megjelenése, amikor az oktatási intézmények olyan feladatokat vállalnak magukra, melyeket eddig más intézmények láttak el (például hátrányos helyzetű tanulók segítése, prevenciós tevékenységek).

Az expanzió érhető tetten az intézmények és programok differenciálódásában, tehát abban, hogy az iskolák többprofilúvá válnak. Sajátos formának számít az oktatási rendszer intenzitásának növekedése, mely azt a jelenséget takarja, hogy ugyanannyi időn belül magasabb teljesítményt érjenek el, vagy ugyanazt a teljesítményt rövidebb idő alatt érik el a diákok.

A Green-féle tipológia eleme a növekedés azon formája, amikor a rendszeren belül eltöltendő évek számát, vagy magát az iskolai napok számát hosszabbítják meg. Ezen expanzió-típusra példaként hozható a tankötelezettségi korhatár módosítása és a rendszerben kötelezően eltöltendő évek számának növelése.

Európában az első, a 19. században lezajlott oktatási expanziót követően a II. világháború után fedezhetjük fel az újabb expanzió jeleit, ha a tankötelezettségre vonatkozó szabályozást az 1. számú táblázat alapján nyomon követjük.

1. táblázat. A tankötelezettségi korhatár változtatása egyes európai országokban

Régóta ugyanaz	1990 után változtatták
Franciaország (1959)	Spanyolország (1990)
Ausztria (1962)	Csehország (1990-es évek) – felső korhatár csökkent
Svédország (1962)	Bulgária (1991)
Luxemburg (1963)	Izland (1991) – alsó korhatár csökkent
Svájc (1970)	Szlovénia (1991)
Finnország (1970-es évek)	Magyarország (1996)
Belgium (1983)	Norvégia (1997) – alsó korhatár csökkent
Szlovákia (1984)	Törökország (1998)
Ciprus (1985)	Írország (2000)
Portugália (1986)	Ukrajna (2001)
Málta (1988)	Románia (2003)
	Albánia (2005)
	Görögország (2007) – alsó korhatár csökkent
	Hollandia (2007)
	Olaszország (2007)
	Oroszország (2007)
	Dánia (2008)
	Macedónia (2008)
	Anglia (2007)

Forrás: EURYDICE, 2009

Látható, hogy a legtöbb államban változás következett be a világháborút követő évtizedek valamelyikében. Ezek az 1960-as, 1970-es, 1980-as években beiktatott szabályozások sok esetben mind a mai napig meghatározzák, hogy az adott államban meddig kötelező az oktatási rendszerben való részvétel. Példa lehet erre többek között Svédország, amely 1962-es reformja óta nem változtatott a tankötelezettségi korhatárokon, vagy Franciaország, ahol 1959 óta járnak 16 éves korukig – kötelezően – iskolába a gyermekek.

Találunk viszont számos olyan országot is, ahol a közelmúltban történtek vagy jelenleg vannak napirenden a korhatárok megállapítását érintő változtatások. Számos állam változtatta meg a tankötelezettségi korhatárt 1990 óta (például Írország, Norvégia, Spanyolország, Lengyelország, Montenegró), illetve hozott döntést a korhatár módosításáról, amely a következő években fog életbe lépni (lásd Anglia).

Napjainkban minden európai országban általános a tankötelezettség, felső korhatárának emelkedése pedig a legtöbb országot jellemzi. Az ugyan nem mondható el, hogy a

világ minden államában kötelező lenne az iskolába járás, de jelentős előrelépés történik e téren napjainkban is. 2000 óta 23 ország csatlakozott a tankötelezést előíró államokhoz, így elmondható, hogy napjainkban a világ országainak 95 százalékában létezik tankötelezettség (UNESCO, 2007, 2. o.).

Azokban az országokban, ahol van tankötelezettség, a rendelkezésre álló adatok szerint ennek felső korhatára 11 és 18 éves kor között szóródik. Fontos itt megemlíteni, hogy a tankötelezettség felső határát nemcsak egy meghatározott életkorhoz, hanem egy bizonyos végzettség eléréséhez is köthetik az országok. Ez a megoldás felfedezhető például az alábbiakban ismertetésre kerülő holland, belga és lengyel szabályozásban is.

További vizsgálódásunk középpontjában Európa áll. Európában minden országban törvény szabályozza a kötelező iskolába járást, de a tankötelezettség hossza különböző az egyes oktatási rendszerekben. Bár az iskolakezdési kor tekintetében sem egységesek az államok (2. táblázat), a tankötelezettségi kor felső határa teszi igazán változatosá a képet, mint ahogy az a 3. táblázatból látszik. A 15–16 éves kor a leginkább jellemző, amíg a diákokat az iskolarendszerben szeretnék tartani, de a 14–18 éves korok mindegyike szerepel mint a tankötelezettség felső korhatára.

2. táblázat. A tankötelezettség alsó korhatára az európai országokban

Tankötelezettség alsó korhatára	Ország
5 éves kor	Egyesült Királyság, Görögország, Hollandia, Málta
6 éves kor	Albánia, Ausztria, Belgium, Bosznia-Hercegovina, Ciprus, Csehország, Dánia, Franciaország, Horvátország, Írország, Izland, Koszovó, Magyarország, Montenegró, Németország, Norvégia, Olaszország, Portugália, Románia, Spanyolország, Svájc **, Szlovákia, Szlovénia, Törökország, Ukrajna
6/7 éves kor*	Moldova, Oroszország, Szerbia
7 éves kor	Bulgária, Észtország, Finnország, Lengyelország, Lettország, Litvánia, Macedónia, Svédország

Forrás: EURYDICE, 2009; *Key Data on Education in Europe*, http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/key_data_series/105EN.pdf

* A jogszabályok nem rögzítik pontosan a tankötelezettség alsó korhatárát.

** Általában 6 éves korban kezdik meg a tanulók az iskolai tanulmányaikat.

Különböző módon szabályozzák az egyes államokban, hogy meddig kell a gyermeknek betöltenie a 4, 5 vagy 6 éves kort ahhoz, hogy a következő tanévben tankötelesnek számítsa. A lehetséges dátumok között szerepel például július 1. (Észak-Írország), augusztus 1. (Dánia), augusztus 31. (Olaszország), szeptember 1. (Ausztria) vagy szeptember 15. (Portugália). Angliában és Walesben három napot írnak elő az évben (augusztus 31., december 31., március 31.), amikor a gyermekeknek ötödik életévük betöltése után leghamarabb be kell csatlakozni az oktatási rendszerbe. Mindeztől eltérő rendszert alkalmaz Norvégia, ahol abban a naptári évben kell iskolába íratni a gyermeket, amelyben betöltötte a 6. évét, és ugyancsak addig marad tanköteles, amely naptári évben betölti a 16. életévét.

A kilépési év meghatározására is eltérő módszerek mutatkoznak. Észak-Írországban például a szeptember 1. és július 1. között született gyermekek abban a tanévben tankötelesek utoljára, amelyikben betöltik a 16. életévüket. Dániában nem egy bizonyos életkor betöltésével, hanem a 10. tanév elvégzése után ér véget a tankötelezettség.

Magyarországon a vonatkozó jogszabályok szerint a tankötelezettség nem ér véget automatikusan a 18. életév betöltésével, hanem annak a tanévnek a végéig tart, amelyben a tanuló betölti ezt az életkort. A tankötelezettség külön kérelemre akkor szűnik meg korábban, ha a tanuló a tizenhatodik életévét betöltötte és érettségi vizsgát tett, vagy

államilag elismert szakképesítést szerzett, illetve házassággkötés révén nagykorúvá vált, vagy gyermekének eltartásáról gondoskodik. (3)

3. táblázat. A tankötelezettség felső korhatára az európai országokban

14 éves kor	15 éves kor	16 éves kor	17 éves kor	18 éves kor
Horvátország Koszovó Törökország	Albánia Ausztria Bosznia-Hercegovina Ciprus Csehország Görögország Írország Liechtenstein Luxemburg Montenegró Portugália Svájc Szerbia Szlovénia	Anglia Bulgária Dánia Észtország ² Finnország Franciaország Izland Lengyelország ³ Lettország Málta Moldova Norvégia Olaszország Románia San Marino Skócia Spanyolország Svédország Szlovákia	Litvánia Macedónia Moldova Ukrajna ⁶ Oroszország ⁵	Belgium ¹ Hollandia Magyarország ⁴ Németország ⁴

Forrás: EURYDICE, 2009; – <http://www.hbmk.hu/eu25/>

1 16 éves kortól már van lehetőség a részképzésre.

2 A tankötelezettség a 9 éves általános iskola befejezéséig vagy 17 éves korig tart.

3 Az alsó középfokú végzettség megszerzéséig, optimális esetben ez a 16. év, de maximum 18 éves korig tarthat a tankötelezettség.

4 Tartományonként eltérő, 16–18 éves korig tart a tankötelezettség.

5 11 év elvégzése kötelező, ez optimális esetben 17 éves korban teljesíthető.

6 Azok a diákok pedig, akik 2001-ben kezdték az általános iskolát, már 18 éves korig tankötelesek.

Látható, hogy Magyarország azon országok sorába tartozik, ahol európai viszonylatban a legtovább tart a tankötelezettség. Hazánkban az 1996-os szabályozás keretében emelték fel 18 évre a tanköteles kor felső határát, s az iskolai tanulmányaikat az 1998/1999-es tanévben és utána megkezdő fiatalokra már ez az új előírás vonatkozik. Az intézkedés felmenő rendszerben valósul meg, ami azt is jelenti, hogy a 2009/2010-es tanév az első olyan év, amikor a 18 évesektől számon kérhető a tanítástól való távolmaradás. Amint a táblázatból is látjuk, hazánkon kívül mindössze három ország ír elő 18 évig tartó tankötelezettséget fiataljai számára.

A következőkben tekintjük át Európát tankötelezettség tekintetében régióként.

Nyugat-Európa

A nyugat-európai államok sorában Ausztriát, Belgiumot, az Egyesült Királyságot, Franciaországot, Hollandiát, Írországot, Luxemburgot, Németországot, illetve Svájcot tárgyaljuk.

Ezekben az államokban a tankötelezettség 5 vagy 6 éves korban kezdődik, és általában 16 éves korig tart. A régióban a tankötelezettség szempontjából leginkább stabil államok közé tartozik Franciaország (EURYDICE, 2007–2008, 1–2. o., 2009, 3. o.), ahol 1959 óta, Ausztria (4) és Luxemburg (5), ahol 1962–63 óta változatlanok a korhatárok, illetve Belgium (6), ahol 1983 óta 18 év a kilépési korhatár (teljes idős képzésben csak 16 éves korig kötelező részt venni). Németország (7) esetében is stabilnak látszik a bemenetnél/kimenetnél meghúzott vonal. 1991, a két állam egységesítése óta nincsen arra utaló jel, hogy változtatást terveznének a tankötelezettséggel kapcsolatosan.

A tankötelezettség szempontjából Németország különleges ország. Egyrészt egyike azon kevés országoknak, ahol a tankötelezettség 18 éves korig tart, ám ennek utolsó éveit részdíds képzés formájában is teljesíthetik a tanulók. Továbbá Németország az egyetlen olyan európai állam, ahol az ország egyes tartományain belül különbség van a teljes idejű tankötelezettség hosszában. Ennek oka, hogy a kötelező oktatás időtartamát tartományi jogszabály és nem országos szintű törvény rögzíti. Általánosságban elmondható, hogy az egyes tartományokban 9–10 évet kell az iskolában kötelezően eltölteni. (8) (Az egyes tartományok tankötelezettségi korhatárait a *1. függelékben* ismertetjük.)

Megváltozott a helyzet tankötelezettség szempontjából Írországban (9), ahol 2000-ben az iskolaköteles kor felső határát 15-ről 16 éves korra emelték azoknak a tanulóknak az esetében, akik még nem tették le az alsó középfokú tanulmányokat lezáró vizsgát.

Hollandiában 1969 óta fokozatosan növelték a kötelező oktatás időtartamát. Az akkori szabályozás 6 és 16 éves kor között írta elő a tankötelezettséget. 1981-ben 6 évről 5 éves korra szállították le a bemeneti határt. 1971-ben ismét módosították a szabályozáson: a kötelező nappali oktatás továbbra is 16 éves kor, illetve 12 osztály után ér véget, de részképzésben még további egy éven keresztül részt kell venni. A legutóbbi változtatás 2007-ben történt, amikor is 18 évig tartó tankötelezettséget írtak elő mindazok számára, akik nem rendelkeznek egy meghatározott szintű (HAVO, VWO, MBO level 2) (10) végzettséggel. (11)

Angliában és Walesben már 1973 óta 5 éves kortól 16 éves korig kötelező volt iskolába járni, Skócia 1980-ban csatlakozott ezekhez az előírásokhoz. (12) Észak-Írországban 12 éves a tankötelezettség, 4–16 éves korig tart. Angliában több évtizedes mozdulatlan-ság után most újra változtatnak a korhatárokon. 2013-tól 17 évre, 2015-től pedig 18 évre fog ugrani a tanköteles kor felső határa. (13) Az oktatási törvény, amely 18 éves korig hosszítja meg a tankötelezettséget, a pályorientáció és tanácsadás megerősítését is előírja. Megemelik a tanonchelyek számát, és a Nemzeti Tanoncsolgálat (National Apprenticeship Service) országszerte gondoskodni fog arról, hogy létrejöhessenek gyakorlati képzőhelyek a 16–17–18 éves korosztály részére. (14)

Svájcban az 1970-es Egyezmény (Concordat) és az azt követő megállapítások alapján minden kantonra érvényes követelmény, hogy a tankötelezettség leghamarabb 6 éves korban kezdődik, és időtartama legalább 9 év. (15)

A legtöbb nyugat-európai országban annak ellenére, hogy több helyütt csak 16 éves korig tart a tankötelezettség, a diákok nagy része 18 éves kor után hagyja el az iskola-rendszert. Az országok általában úgy határozták meg a tankötelezettségi kor felső határát, hogy a tanulók azáltal, hogy benne maradnak a rendszerben az előírt korig, legalább egy alsó-középfokú, azaz ISCED (16) 2-es szintű végzettséget szerezhessenek.

4. táblázat. Nyugat-Európa

Nyugat-Európa	Meddig tart az adott országban a tankötelezettség?	A tankötelezettséggel kapcsolatos szabályozások 1945 óta (EURYDICE)	Az iskolába járók aránya (OECD, EAG, 2007)	A tankötelezettség illeszkedése az iskolaszervezethez, az ISCED- szintekhez
Ausztria	6–15 éves korig	(1962) 6–15; 14-ről 15-évre emelték a tankötelezettség korhatárát;	15 évesek 95%-a 16 évesek 91%-a 17 évesek 89%-a 18 évesek 73%-a 19 évesek 47%-a 20 évesek 36%-a	Megkezdett ISCED 3
Írország	6–16 éves korig vagy az alsó középfokú vizsga letételéig tart, amire egy alapfok utáni 3 éves oktatást követően kerülhet sor	(1972) 6–15; (2000) 6–16;	15 évesek 99%-a 16 évesek 102%-a 17 évesek 90%-a 18 évesek 90%-a 19 évesek 65%-a 20 évesek 55%-a	Megkezdett ISCED 3

<i>Nyugat-Európa</i>	<i>Meddig tart az adott országban a tankötelezettség?</i>	<i>A tankötelezettséggel kapcsolatos szabályozások 1945 óta (EURYDICE)</i>	<i>Az iskolába járók aránya (OECD, EAG, 2007)</i>	<i>A tankötelezettség illeszkedése az iskolaszervezethez, az ISCED- szintekhez</i>
Németország	Általában 6–15 éves korig, de tartományként változik. Ezután részképzés kötelező 18 éves korig.	Már több mint 100 éve létezik tankötelezettség Németországban, először 8, majd 9, majd néhány szövetségi államban 10 évet írt elő a törvény. 1991-ben igazították egymáshoz a régi NDK és NSZK oktatási rendszerét.	15 évesek 97%-a 16 évesek 95%-a 17 évesek 92%-a 18 évesek 85%-a 19 évesek 70%-a 20 évesek 55%-a	ISCED 2
Hollandia	5 éves kortól 12 év nappali tagozatos képzés, utána egy év kötelező részképzés; kötelező nappali képzés 18 éves korig tart abban az esetben, ha valakinek addig nincs meg az ISCED2-es szintű végzettsége	(1969) 6–16; (1985) 5–16; (1971) +1 év legalább részdíós képzés kötelezővé tétele 2007: 18 évig tanköteles az, akinek nincsen ISCED 2-es végzettsége	15 évesek 99%-a 16 évesek 98%-a 17 évesek 92%-a 18 évesek 82%-a 19 évesek 73%-a 20 évesek 64%-a	ISCED 2, megkezdhető ISCED 3
Belgium	6–18 éves korig (azoknak a tanulóknak, akik megszerezték az ISCED2-es szintű végzettséget, 15 éves kor után már lehetőségük van nappali helyett részképzésben részt venni)	Flamand terület (1953) 6–15; (1983) 6–18; Vallon terület (1983) 6–18; Német terület (1983) 6–18;	15 évesek 102%-a 16 évesek 102%-a 17 évesek 101%-a 18 évesek 89%-a 19 évesek 77%-a 20 évesek 65%-a	ISCED 3
Luxemburg	4–15 éves korig	(1963) 4–15;	15 évesek 92%-a 16 évesek 83%-a 17 évesek 79%-a 18 évesek 68%-a 19 évesek 43%-a 20 évesek 25%-a	ISCED 2
Egyesült Királyság	5–16 éves korig Észak-Írország: 4–16 éves korig Anglia: 2013-tól 5–17 éves korig 2015-től 5–18 éves korig	Anglia: (1973) 5–16; (2007) 2013-tól 17 évre, 2015-től 18 éves korra emelkedik a tankötelezettség felső korhatára; Wales (1973) 5–16; Skócia (1980) 5–16;	15 évesek 98%-a 16 évesek 90%-a 17 évesek 76%-a 18 évesek 50%-a 19 évesek 43%-a 20 évesek 39%-a	Megkezdett ISCED 3, Skócia: ISCED2
Franciaország	6–16 éves korig	(1959) 6–16;	15 évesek 98%-a 16 évesek 95%-a 17 évesek 90%-a 18 évesek 78%-a 19 évesek 65%-a 20 évesek 52%-a	Megkezdett ISCED 3

<i>Nyugat-Európa</i>	<i>Meddig tart az adott országban a tankötelezettség?</i>	<i>A tankötelezettséggel kapcsolatos szabályozások 1945 óta (EURYDICE)</i>	<i>Az iskolába járók aránya (OECD, EAG, 2007)</i>	<i>A tankötelezettség illeszkedése az iskolaszervezethez, az ISCED- szintekhez</i>
Svájc	Kezdetét kantononként szabályozzák, leghamarabb 6 éves korban kezdődhet, és 9 évig tart. (Ez az alapfok és a középfok elvégzését foglalja magában.)	1970, minden kantonra érvényes szabályozás: – belépés 6 éves korban – tankötelezettség időtartama minimum 9 év – az iskola elkezdése és az érettségi közötti időtartam legalább 12 iskolaév	15 évesek 97%-a 16 évesek 91%-a 17 évesek 88%-a 18 évesek 81%-a 19 évesek 59%-a 20 évesek 39%-a	

5. táblázat. Skandinávia

<i>Skandinávia</i>	<i>Meddig tart az adott országban a tankötelezettség?</i>	<i>Lehet-e tudni, mikor emelték utoljára? Van-e nyoma annak, hogy tervezik az emelését?</i>	<i>Az iskolába járók aránya (OECD, EAG, 2007))</i>	<i>A tankötelezettség illeszkedése az iskolaszervezethez, az ISCED- szintekhez</i>
Svédország	7–16 éves korig (a kezdés rugalmas, de kötelező a 9 év eltöltése az oktatási rendszerben)	(1962) 7–16; tervezik az emelést (hatásvizsgálatok még folynak)	15 évesek 95%-a 16 évesek 99%-a 17 évesek 97%-a 18 évesek 94%-a 19 évesek 43%-a 20 évesek 41%-a	ISCED 2
Finnország	7–16 éves korig	1970-es évek: 9 éves tankötelezettség előterjesztése 2005-ben javasolta a miniszter az emelést, de végül nem lett 18 év a tankötelezettség.	15 évesek 99%-a 16 évesek 96%-a 17 évesek 95%-a 18 évesek 94%-a 19 évesek 53%-a 20 évesek 50%-a	ISCED 2
Norvégia	6–16 éves korig	(1969) 7–16; (1997) 6–16;	15 évesek 100%-a 16 évesek 95%-a 17 évesek 93%-a 18 évesek 88%-a 19 évesek 58%-a 20 évesek 51%-a	ISCED 2
Dánia	6–16 éves korig	(1971) 7-ről 9 évre emelik a tankötelezettség időtartamát (2008) 10 év	15 évesek 97%-a 16 évesek 91%-a 17 évesek 84%-a 18 évesek 80%-a 19 évesek 62%-a 20 évesek 49%-a	ISCED 2
Izland	6–16 éves korig	(1974) 7–16; (1991) 6–16;	15 évesek 99%-a 16 évesek 93%-a 17 évesek 85%-a 18 évesek 74%-a 19 évesek 69%-a 20 évesek 52%-a	ISCED 2

Skandinávia

A skandináv országok közül Svédországban találkozunk a legkevesebb változással tankötelezettség tekintetében. 1962-ben írták elő a 9 kötelező iskolaévet a fiatalok számára, ami általában 7-től 16 éves korig töltendő le, de a belépési év tekintetében rugalmasak. Ezen a rendelkezésen 1962 óta nem változtattak. (17) Találhatunk utalásokat arra

vonatkozólag, hogy 18 évig tervezik megemelni a tankötelezettséget, de a hatásvizsgálatok még tartanak, jogszabály erről még nem született.

Finnország helyzete igen hasonlít szomszédjához. Náluk is 7 éves korban kezdődik a kötelező oktatás, és kilenc évig tart. Azoknak a fiataloknak, akik nem tudják a kilenc év alatt teljesíteni az alapképzést, 10 évet kell az oktatási rendszerben eltölteniük. (18) Itt is napirenden van a 18 éves tankötelezettség kérdése. 2005-ben a reform miniszteri javaslatként is megfogalmazódott, de végül nem változtatták meg a törvényt. (19)

Norvégia 1997-ben a belépési korhatárt 7 évről 6 éves korra szállította le, így szintén 10 éves tankötelezettséget ír elő. (20) Az oktatási minisztérium jelentős anyagi támogatással készült segíteni a reform megvalósítását. A forrásokat leginkább az iskolai IKT-használat népszerűsítésére, illetve kompetenciafejlesztésekre különítették el. (21) Az iskolába lépési kor leszállításával, remélik, jobban fel tudják készíteni a gyermekeket a jövő kihívásaira, és könnyebben érvényesülnek az egyenlőség és a méltányosság értékei az iskolában. Fontos szempont volt a bevándorlók érdekeinek figyelembevétele is: ha korábban kerülnek a gyerekek az iskolapadba, könnyebben fogják elsajátítani az ország nyelvét. (22)

Izland 1991-ben (23), Dánia 2008-ban léptette érvénybe a 10 éves tankötelezettséget (24), mindkét országban – a belépési korhatár leszállítása miatt – immár 6 és 16 éves kor között kötelesek tanulni a gyerekek. (25) A dán oktatási rendszerben a lemorzsolódás megelőzése szempontjából figyelemre méltó megoldás a 10. osztály. A 10. osztály több célra is felhasználható: mindazok, akik nem tudták letenni a 9. év végi záróvizsgát, egy újabb évet kapnak a felkészülésre és pályaeorientációs foglalkozásokon való részvételre. Sikeres vizsga letétele után felső-középfokon az általános képzésben vagy a szakképzésben folytathatják tanulmányaikat. Mindazok, akik bizonytalanok a továbbtanulásukkal kapcsolatban, ezen a bevezető évfolyamon tájékozódhatnak, ugyanakkor azok a diákok, akik felkészültek rá, megkezdhetik a szakképzést ezen az évfolyamon. (26) A 10. osztály átszervezésével Dánia annak a célkitűzésnek akar megfelelni, hogy a fiatalokat minél tovább benntartsa az oktatási rendszerben. Ennek érdekében változásokat eszközölnek a következő területeken is: pályatanácsadás, kapcsolatépítés, iskolai oktatás célorientáltsága, mentorszolgálat modernizációja. (27)

A skandináv országokban a 16 éves korig tartó tankötelezettség az ISCED 2-es szint befejezéséhez igazodik. A beiratkozott diákok száma a régióban csak 18 éves kor után csökken meredeken.

Dél-Európa

A mediterrán országok oktatási rendszerének kötelező szakasza is illeszkedik az ISCED-szintekhez. Olaszország kivételével, ahol az ISCED 3-as szint első két évfolyama is elvégezhető a tankötelezettség időtartama alatt, ezen országok addig írják elő a kötelező iskolalátogatást, ameddig az ISCED 2-es szintű végzettség általában megszerzhető (*EURYDICE*, 2009, 2. fejezet). A tankötelezettség felső korhatára így ezekben az országokban is 15–16 év. A belépési korhatár Olaszország, Portugália (28) és Spanyolország (29) esetében 6 év, Málta és Görögország esetében 5 év. Ciprus rendszere rendhagyónak mutatkozik a belépési korhatár esetében az európai országok között. A ciprusi gyerekek már 4 év 8 hónapos korban belépnek a tanköteles szakaszba, egyéves felkészítő képzéssel kezdik a tanulást. (30)

A tankötelezettségi korhatár emelése három mediterrán ország oktatáspolitikájában jelenik meg. Portugáliában, Finnországhoz hasonlóan, 2005-ben tervezték, hogy kiterjesztik a tanköteles kort 18 éves korig, de végül itt sem valósult meg ez az elképzelés.

Olaszországban ezzel szemben 2007-ben a korábbi 8 éves tankötelezettséget két évvel meghosszabbították, így most 10 éven keresztül, 6–16 éves kor között iskolakötelesek a fiatalok. (31)

Görögország módosítása is egészen friss. A 2007/2008-as tanév során változtatták meg a tankötelezettségre vonatkozó szabályozást azért, hogy bevezettek egy kötelező iskola-előkészítő évet az 5 éves gyermekek számára. (32)

6. táblázat. Mediterrán régió

<i>Mediterrán régió</i>	<i>Meddig tart az adott országban a tankötelezettség?</i>	<i>A tankötelezettséggel kapcsolatos szabályozások 1945 óta (EURYDICE)</i>	<i>A tankötelezettségi időszak után az oktatási rendszerben benmaradók aránya (OECD, 2009, 303. o.)</i>	<i>A tankötelezettség illeszkedése az iskolaszervezethez, az ISCED-szintekhez</i>
Spanyolország	6–16 éves korig	(1970) 6–14; (1990) 6–16;	15 évesek 99%-a 16 évesek 93%-a 17 évesek 83%-a 18 évesek 69%-a 19 évesek 58%-a 20 évesek 51%-a	ISCED 2
Portugália	6–15 éves korig	(*60-as évek) 6–14; (1986) 6–15; A 2005-ben hivatalba lépő kormány tervezte a 18 éves tankötelezettség bevezetését.	15 évesek 96%-a 16 évesek 90%-a 17 évesek 80%-a 18 évesek 64%-a 19 évesek 52%-a 20 évesek 43%-a	ISCED 2
Ciprus	15 éves korig A 2004/2005-ös tanévtől kezdve a tankötelezettség 4 éves 8 hónapos korban kezdődik az iskolára való 1 éves felkészítő képzésben való részvétellel. Az iskolai képzés 6 éves korban kezdődik. (33)	(1985) 15 éves korig	n.a.	ISCED 2
Málta	5–16 éves korig	(1946) 6–14; (1974) 6–16; (1988) 5–16;	n.a.	ISCED 2
Görögország	5–15 éves korig	(1976) 6–15; (2007) 5–15;	15 évesek 92%-a 16 évesek 89%-a 17 évesek 85%-a 18 évesek 66%-a 19 évesek 67%-a 20 évesek 62%-a	ISCED 2
Olaszország	6–16 éves korig	(1948) 6–14; 8 éves tankötelezettség (2007) 6–16;	15 évesek 93%-a 16 évesek 89%-a 17 évesek 83%-a 18 évesek 78%-a 19 évesek 54%-a 20 évesek 43%-a	Megkezdett ISCED 3

Közép-európai régió

A közép-európai régióba az alábbi országokat soroltuk: Csehország, Szlovákia, Lengyelország, Magyarország, Horvátország, Szlovénia. A felsorolt országok többségében 6 éves korban kezdődik a tankötelezettség, ám ennek hosszát és felső korhatárát tekintve e térség mutatja a legváltozatosabb képet.

Az egykor egy államot alkotó Csehország és Szlovákia oktatási rendszerének felépítése és a tankötelezettség hossza az 1990-es évek elejéig azonos volt. Az 1984-es oktatási törvény 6–16 éves kor között határozta meg az oktatásban kötelezően eltöltendő időt. Cseh-szlovákia felbomlása után Szlovákiában továbbra is a 16 éves korig tartó tankötelezettség maradt érvényben, míg Csehország 15 éves korra csökkentette annak felső korhatárát.

A csehországi módosítás az oktatási rendszer reformjával volt összefüggésben. 2004-ben az addigi 8 évfolyamos általános iskola felső tagozatos osztályainak számát egy évvel megnövelték. Így a 9 évig tartó tankötelezettség most már csak az alsó-középfokú (ISCED 2) végzettséget adó kilenc évfolyamos általános iskola elvégzését írja elő.

Bár Szlovákia esetében a tankötelezettség hossza – a közép-európai régióba sorolt többi országtól eltérően – nem illeszkedik az ország oktatási struktúrájához, ugyanakkor az egy évtizedes tankötelezettség lehetővé teszi a szintén kilenc évfolyamos általános iskola elvégzése után a felső-középfokú (ISCED 3) tanulmányok megkezdését is.

2009 szeptemberében látott napvilágot a Szlovák Kereszténydemokrata Unió – Demokrata Párt javaslata a tankötelezettség 18 éves korra történő emelésére. Módosítási szándékukat nem a minél magasabb iskolai végzettség megszerzésére való ösztönzés magyarázza, hanem a romákkal kapcsolatos problémák megoldását remélnék az iskolában töltendő évek meghosszabbításától. (34)

Szlovéniában és Horvátországban a függetlenség kikiáltásának évében, vagyis 1991-ben született törvény határozza meg napjainkban is a tankötelezettség hosszát. Mindkét országban – optimális esetben – az általános iskola elvégzésével ér véget a tankötelezettség, ám ezen iskolai szint Szlovéniában 9 évig, Horvátországban 8 évig tart.

Szlovénia esetében nem ismert a tankötelezettség emelésével kapcsolatos elgondolás, Horvátországban viszont – ahol európai mércével mérve a legrövidebb az oktatási rendszerben eltöltendő idő – napirenden van a módosítás. Az oktatáspolitikusok a kedvezőtlen iskolai mutatókkal indokolták a változtatás szándékát: magas azoknak a diákoknak a száma, akik az általános iskola befejezése után abbahagyják tanulmányaikat, illetve a tanulmányaikat folytatónak is mindössze 70 százaléka fejezi be a középiskolát. Az alacsony iskolázottságból eredő (munkapiaci, szociális, kulturális) hátrányok csökkentése érdekében célul tűzték ki a tankötelezettségnek a középiskola elvégzéséig, illetve az első szakképesítés megszerzéséig történő emelését, melyet a 2007 nyarán elfogadott terv értelmében fokozatosan kerül bevezetésre. (35) Ennek további részletei azonban nem ismertek.

A régió országai közül Lengyelországban a tankötelezettség 7 éves korban kezdődik, de napirenden van a belépési korhatár 6 éves korra való leszállítása, melyet 2011. szeptember 1-jétől kívánnak bevezetni. (36)

A lengyel oktatási rendszer reformjára és ennek részeként a tankötelezettség hosszának megváltoztatására 1998-ban került sor. Az ekkor született jogszabály-módosítás értelmében a tankötelezettség hat évfolyamos általános iskolát követő és a középfokú képzés első szakaszát jelentő három évfolyam befejezéséig, de legfeljebb 18 éves korig tart. Optimális esetben a kilenc osztály elvégzése és a tankötelezettség teljesítése 16 éves korban „letudható”. Azoknak, akiknek nem sikerül befejezniük a 6+3 osztályt 16 éves korukra, legfeljebb 18 éves korig kell az oktatási rendszerben maradniuk. Ha eddig sem sikerült az alsó-középfokú – a magyar rendszer szerinti általános iskola felső tagozatának megfelelő – végzettséget megszerezniük, a továbbiakban már akkor sem tankötelesek.

Kelet-európai régió, a Balkán és a balti államok

A kelet-európai és a balkáni régió országai alatt Romániát, Ukrajnát, Moldovát és Oroszországot, Törökországot, illetve Bulgáriát, Albániát, Koszovót, Szerbiát, Montenegrót, Macedóniát és Bosznia-Hercegovinát, a balti államok alatt Észtországot, Lettországot és Litvániát értettük.

Romániában a 2003/2004-es tanévtől több tekintetben is módosították a tankötelezettség addigi gyakorlatát. Egyrészt megváltoztatták a belépési korhatárt oly módon, hogy a korábbi 7 éves korról 6 éves korra csökkentették azt. A másik módosítás a tankötelezettség hosszát, s közvetve a felső korhatárát érintette. Az 1999 óta érvényben lévő, kilenc

évig tartó tankötelezettséget 2003 szeptemberétől tíz évre emelték, mindezek után a tankötelezettség ettől a tanévtől kezdve 6–16 éves korig tart.

7. táblázat. Közép-európai régió

Közép-európai régió	Meddig tart az adott országban a tankötelezettség?	A tankötelezettséggel kapcsolatos szabályozások 1945 óta (EURYDICE)	A tankötelezettségi időszak után az oktatási rendszerben benmaradók aránya; (OECD, 2009)	A tankötelezettség illeszkedése az iskolaszervezethez, az ISCED-szintekhez
Csehország	6–15 éves korig	(1948) 6–15; (1953) 6–14; (1960) 6–15; (1978) 6–16; (1984) 6–16; (1990-es évek) 6–15;	15 évesek 100%-a 16 évesek 100 %-a 17 évesek 97 %-a 18 évesek 87 %-a 19 évesek 69 %-a 20 évesek 50 %-a	ISCED 2
Szlovákia	6–16 éves korig	(1948) 6–15; (1953) 6–14; (1960) 6–15; (1984) 6–16;	15 évesek 99%-a 16 évesek 94%-a 17 évesek 90 %-a 18 évesek 84 %-a 19 évesek 61 %-a 20 évesek 43 %-a	Megkezdett ISCED 3
Lengyelország	7 éves kortól a hároméves gimnázium befejezéséig (optimális esetben ez 16 éves kort jelent), de legfeljebb 18 éves korig	(1945) 6–14; (1949) 6–13; (1970-es évek) 6–16; legutóbbi szabályozásra nincs adat	15 évesek 98%-a 16 évesek 97%-a 17 évesek 95 %-a 18 évesek 93 %-a 19 évesek 82 %-a 20 évesek 69 %-a	ISCED 2
Magyarország	6–18 éves korig	(1940, 1945) 6–14; (1961) 6-14/16; (1985, 1993) 6–16; (1996) 6–18;	2007-ben még a 16 évig tartó tankötelezettséget kell alapul venni! 15 évesek 100%-a 16 évesek 95%-a 17 évesek 92 %-a 18 évesek 83 %-a 19 évesek 73 %-a 20 évesek 60 %-a	ISCED 3
Szlovénia	6–15 éves korig	(1991) 6–15; előtte nem független állam	n.a.	ISCED 2
Horvátország	7–15 éves korig	(1991) 7–15; előtte nem független állam	n.a.	ISCED 2

A tankötelezettség módosítása az oktatási rendszer szerkezetének megváltoztatásával párhuzamosan zajlott. A legfőbb változtatás az ISCED 2-es, alsó-középfokú szintet érintette. A korábbi, 11–15 éves korig tartó alsó-középfokú szintet további két évvel meghosszabbították, és két részre, egy négyéves (10–14 éves korig) és egy kétéves (14–16 éves korig) szakaszra bontották. Ezen második szakaszban már nemcsak általános képzés zajlik, hanem a szakképzés is megkezdhető.

Oroszországban új keletű változást láthatunk a tankötelezettség terén: 2007 szeptemberétől a korábbi 10 évről 11 évre emelték az oktatási rendszerben kötelezően eltöltendő évek számát. A gyermekek 6 és fél éves korukat követően kezdik meg iskolai tanulmányaikat, s a tankötelezettség a 18. életév betöltéséig tart. Ily módon – optimális esetben – a kilenc évfolyamos általános iskola mellett a felső-középfokú végzettséget adó, kétéves középiskola végezhető el.

A fentiek alapján Oroszország is besorolható volna azon ritka országok közé, ahol 18 éves korig tart a tankötelezettség. A nyugat-európai országok (Belgium, Hollandia, Németország) kapcsán láttuk, hogy 16–18 éves kor között a tankötelezettség részidős

képzés keretében teljesíthető. Oroszország esetében is sajátossággal bír a 11 évig tartó tankötelezettség, mégpedig azzal, hogy nem feltétlenül tart 11 évig. Az oktatási törvény ugyanis lehetővé teszi a 15 éven felülieknek, hogy szülői és önkormányzati hozzájárulás birtokában bármikor abbahagyják tanulmányaikat. (37)

Ukrajnában a közelmúltban változtattak az oktatási szerkezeten, ami a tankötelezettségi korhatárt sem hagyta érintetlenül. A korábbi 4+5+2-es rendszer helyett 2001-től a 4+5+3-as rendszer került bevezetésre. A tanulmányaikat 2001 előtt megkezdők 17 éves korukban – optimális esetben felső középfokú végzettséggel – kiléphetnek az oktatási rendszerből. (38) Azok a diákok pedig, akik 2001-ben kezdték az általános iskolát, már 12 évig járnak iskolába, így 18 éves korukig tankötelesek. (39)

A kelet-európai országok közé tartozó Moldovában jelenleg 11 év a tankötelezettség hossza, a diákok 6–17 éves koráig tart. (40) Ezen szabályozás minden bizonnyal új, ugyanis egy 2003-ban kiadott, a kelet-európai országok oktatási rendszerét bemutató könyv még 7–16 éves korig tartó tankötelezettséget említett. (41)

Törökország 1998-ban módosított legutóbb a tankötelezettségi szabályozásán. 8 éves kötelező tanulást írt elő oly módon, hogy összevonta az általános iskolát a középfok első szakaszával. (42) A döntést megelőzően 5 éves tankötelezettség volt érvényben Törökországban (UNESCO, 2007, 223. o.).

A balkáni országokról kevesebb adat áll a rendelkezésünkre. Általánosságban elmondható, hogy ezekben az országokban a tankötelezettség hossza az általános iskolai képzés hosszától függően nyolc vagy kilenc év. Az oktatási rendszerben tehát kötelezően eltöltendő idő alatt ISCED 2-es szintű végzettséget szerezhetnek a diákok. Két ország jelent kivételt ez alól: Bulgária és Macedónia.

Szerbiára teljes mértékben igaz a fenti, általános megállapítás: a diákok 6 vagy 7 éves korban kezdik a 4+4-es felépítésű általános iskolát, s 14–15 éves korukra fejezik be azt. (43)

Szerbiához hasonlóan 8 év az általános iskola és ezzel együtt a tankötelezettség hossza Koszovóban is. (44)

A tankötelezettségi korhatár Bosznia-Hercegovinában 6–15 éves korig tart, s itt is csak az általános iskola elvégzését teszi lehetővé. Míg Szerbiában és Koszovóban nyolc, addig Boszniában kilenc évfolyamos az általános iskola.

Szintén 9 évet kell eltölteni az iskolapadban a montenegrói diákoknak. A közelmúltban került sor az oktatási szerkezet reformjára, a korábbi 4+4-es helyett a 3+3+3-as rendszert vezették be, így a tankötelezettség jelenleg 6–15 éves korig tart. (45) Ugyanakkor találni utalást arra, hogy egyes oktatáspolitikusok körében felmerült – egyelőre csak gondolati szinten – a tankötelezettség kiterjesztése és a középiskola elvégzésének kötelezővé tétele. (46)

Albániában 2005-től tart kilenc évig a tankötelezettség. Ekkor került sor arra az oktatásszerkezeti reformra, amely az általános iskolát 5, az alsó középfokot 4 évesnek írta elő. (47)

Bulgáriában 7–16 éves korig kötelesek iskolába járni a fiatalok. (48) A tankötelezettséggel kapcsolatos jogszabályok 1991 óta nem változtak, s nincs nyoma annak, hogy e téren módosítást tervezne az oktatási tárca.

A balkáni régióba tartozó országok közül Macedóniában tart legtovább a tanköteles kor. 2006 tavaszán került napirendre az általános iskola mellett a középiskola elvégzésének is kötelezővé tétele. (49) A közelmúltban 11 évre emelkedett a tankötelezettség hossza. (50)

Észtország és Litvánia egyaránt 9 éves tankötelezettséget ír elő, 7–16 éves korig terjedően. Lettországon is 16 éves korig tankötelesek a diákok, de itt már 5 éves korban megkezdődik a kötelező oktatás. (51)

8. táblázat. Kelet-európai régió

<i>Kelet-európai régió</i>	<i>Meddig tart az adott országban a tankötelezettség?</i>	<i>A tankötelezettséggel kapcsolatos legutóbbi szabályozások</i>	<i>A tankötelezettség illeszkedése az iskolaszervezethez, az ISCED-szintekhez</i>
Románia	6–16 éves korig	(1999) 6–15; (2003) 6–16;	ISCED 2
Oroszország	6/7–17/18 éves korig	(2007) 6–17 vagy 7–18;	ISCED 3
Ukrajna	6–18 éves korig	(2001) 6–18;	ISCED 3
Moldova	6–17 éves korig	n.a.	ISCED 3
Törökország	6–14 éves korig	(1998) 8 év;	ISCED 2

9. táblázat. Balkáni és balti régió

<i>Balkáni és balti régió</i>	<i>Meddig tart az adott országban a tankötelezettség?</i>	<i>A tankötelezettséggel kapcsolatos legutóbbi szabályozások</i>	<i>A tankötelezettség illeszkedése az iskolaszervezethez, az ISCED-szintekhez</i>
Koszovó	6–14 éves korig	n.a.	ISCED 2
Szerbia	6/7–14/15 éves korig	n.a.	ISCED 2
Bosznia-Hercegovina	6–15 éves korig	n.a.	ISCED 2
Montenegró	6–15 éves korig	n.a.	ISCED 2
Albánia	6–15 éves korig	(2005) 6–15;	ISCED 2
Bulgária	7–16 éves korig	(1991) 7–16;	Megkezdett ISCED 3
Macedónia	7–18 éves korig	(2008) 7–18;	ISCED 3
Észtország	7–16 éves korig	n.a.	ISCED 2
Lettország	5–16 éves korig	n.a.	ISCED 2
Litvánia	7–16 éves korig	n.a.	ISCED 2

Angolszász államok

Végül, az európai országok tankötelezettségi szabályozásainak felvázolása után tegyünk egy rövid kitérőt az angolszász világba, hogy lássuk, milyen változások történnek tárgyunk tekintetében a tengereken túl.

Az Amerikai Egyesült Államok 11 tagállama változtatta meg tankötelezettségi korhatárát 1992 és 1997 között. Közülük 10 megemelte, egy állam pedig csökkentette egy évvel. (52) A be- és kilépési határok 2000 után is változtak több tagállam esetében (Colorado, Connecticut, Louisiana, Minnesota, South Carolina, South Dakota, Vermont, Washington, Wyoming). (53) Ezek a változások legtöbbször a tanköteles időtartam nyújtását szolgálták. Érdemes kiemelni Wyoming államot, ahol a belépési korhatárt 6 évről 7 évre emelték, illetve Minnesotát, ahol 2002-ben a felső határt 18 évről 16 évre csökkentették. Ez utóbbi, az általános trendekkel szembemenő módosítás azonban nem gyökerezett meg az állam oktatási rendjében, a közeljövőben tervezik a 18 éves korig tartó tankötelezettséget visszaállítását. Az indoklások között szerepel, hogy a középiskolában végeztek többet keresnek, kevésbé hajlamosak bűnöző életmódra, egészségesebben élnek, mint azok, akik hamarabb abbahagyták tanulmányaikat. (54)

Az Egyesült Államok esetében, ahol szintén több esetben szállítják lejjebb a belépési korhatárt, találunk érveket az alsó tankötelezettségi korhatár leszállítása ellen is. Ezen érvek szerint a tankötelezettség alsó korhatárának leszállítása csak a probléma eltussolását jelenti, és nem fogja megoldani a közoktatás tényleges, minőségi problémáit. (55)

A kanadai államokban szintén 5–6 éves kortól 16–18 éves korig terjedő tankötelezettséggel találkozhatunk. (56)

Ausztráliában a tankötelezettségi felső korhatár megemlése egészen friss esemény, 2009. január 1-jétől már nem 16, hanem 17 éves korukig kell iskolába járniuk a kontinens fiataljainak. (57)

Új-Zélandon is tervezik a tankötelezettség meghosszabbítását. 2011-től 17, 2014-től 18 évig lesz kötelező az iskolalátogatás. (58)

10. táblázat. Angolszász régió

Angolszász régió	Meddig tart az adott országban a tankötelezettség?	A tankötelezettséggel kapcsolatos szabályozások	A tankötelezettségi időszak után az oktatási rendszerben benmaradók aránya (OECD, 2009, 303. o.)
USA	Általában 7–16, 6–16 éves kor között a leggyakoribb, de van 6–18, 7–18 éves korig terjedő szabályozás is. (Oklahoma, Virginia 5–18) (lásd: 1. függelék).	1992 és 1997 között 11 állam változtatta meg a tankötelezettségi kort: 10 megemelte egy évvel, Arkansas pedig egy évvel csökkentette. (59) Változások: Colorado, Connecticut, Louisiana, Minnesota, Nebraska, South Carolina, South Dakota, Vermont, Washington, Wyoming. Általában nyújtják a tankötelezettség hosszát. Érdekes Wymong, ahol a belépést 6-ról 7 évre emelték, illetve Minnesota, ahol a tankötelezettségi kor 7 évtől 18 évig tartott, de 2002-ben 16 évre csökkentették le a felső határt.	15 évesek 98%-a 16 évesek 94%-a 17 évesek 85%-a 18 évesek 65%-a 19 évesek 56%-a 20 évesek 48%-a
Kanada	Általában 6–16, de van, ahol 5 éves kortól kezdődik, vagy 18 éves korig tart.		15 évesek 94%-a 16 évesek 96%-a 17 évesek 94%-a 18 évesek 79%-a 19 évesek 74%-a 20 évesek 67%-a
Ausztrália	6–17 éves korig	2009. január 1. óta 17 éves korig tart, előtte 16 éves korig tartott.	15 évesek 98%-a 16 évesek 93%-a 17 évesek 85%-a 18 évesek 69%-a 19 évesek 65%-a 20 évesek 60%-a
Új-Zéland	6–16 éves korig	Vannak tervek arra, hogy 2011-ben 17, 2014-ben 18 évre emelik a tankötelezettséget.	15 évesek 96%-a 16 évesek 89%-a 17 évesek 77%-a 18 évesek 59%-a 19 évesek 54%-a 20 évesek 52%-a

A tankötelezettségi korhatár alakulása Magyarországon 1868-tól napjainkig

Az eddig leírtakból érzékelhető, hogy Magyarország a tankötelezettség jelenlegi szabályozása tekintetében nemcsak a régióban, hanem egész Európában sajátos helyzetű.

Erdemes áttekinteni a magyarországi tankötelezettségi korhatár alakulását a bevezetéstől napjainkig.

11. táblázat. A tankötelezettség szabályozása hazánkban

	1868	1940, 1945	1961	1985, 1993	1996
Tankötelezettségi korhatár	6–12 éves korig	6–14 éves korig	6–14 / (16) éves korig	6–16 éves korig	6–18 éves korig

Forrás: CompLex Kiadó Kft. 1000 év törvényei internetes adatbázis (Filei, Hinkel, Jablonszky, Kétszeri és Nizalowski, 2003)

Magyarországon először az 1868-ban életbe léptetett, Eötvös-féle népoktatási törvény írta elő az általános tankötelezettséget, s kimondta, hogy minden szülő köteles gyermekét annak 6–12 éves kora között iskolába járattatni. (60) Hazánk e rendelkezéssel több nyugat-európai országot is megelőzött.

A tankötelezettség hossza ettől kezdve 72 évig nem változott. Bár a rövid életű Tanácsköztársaság idején (1919. március–augusztus) számos közoktatási reformjavaslat is született, és ezek egyike a 6–14 éves korig tartó kötelező és ingyenes népiskolai oktatás volt, ám az elgondolás a tanácsrendszer bukása miatt csak terv maradt.

A két világháború közötti – Klebelsberg Kunó nevéhez fűződő – iskolareform és kultúrpolitika részét képezte a tankötelezettség kiterjesztése. Klebelsberg már 1928-ban elkészítette az erre vonatkozó programját, de a hazánkat is elérő világgazdasági válság miatt ezen reformelképzelés megvalósítása háttérbe szorult, s csak 1940-ben iktatták törvénybe a nyolcosztályos népiskolák felállítását. (61)

A II. világháború befejeződése utáni időszak jelentős változásokat hozott a magyar oktatásügyben is. Az addigi – immár nyolcosztályos – népiskolák az általános iskola elnevezést kapták, s egy 1945-ös miniszterelnöki rendelet rögzítette a 6–14 éves korig tartó tankötelezettséget.

Az 1961. évi III. törvény szabályozta újra a tankötelezettséget. Eszerint a tankötelezettség a gyermek 6. életévének betöltését követő szeptember 1. napjával kezdődik, és az általános iskola sikeres elvégzéséig, legkésőbb azonban annak a tanévnek a végéig tart, amelyben a tanuló betölti a 16. életévét. (62) A törvénymódosítással a hangsúly az általános iskolai végzettség megszerzése került, s a 16 éves korig tartó tankötelezettség csak azokra vonatkozott, akik valamilyen oknál fogva nem tudták az általános iskolát nyolc év alatt befejezni.

Az 1985. évi oktatási törvény hozott újabb változást a tankötelezettség terén azáltal, hogy mindenki számára előírta a 16 éves korig tartó tankötelezettséget. A törvény újdonsága volt az is, hogy a tankötelezettség kezdetének meghatározásakor az életkor mellett most már a gyermek fejlettségét is figyelembe vették. (63)

Az 1993-as közoktatási törvény (64) a tankötelezettségi korhatáron nem változtatott, változatlanul 6–16 éves korig tartott a tankötelezettség egészen az 1996-os törvénymódosításig. E módosítás során emelkedett a tankötelezettség felső korhatára az addigi 16 éves korról 18 évre. A tizenkét évig tartó tankötelezettség az általános iskolai tanulmányaik az 1998/1999-es és az azt követő tanévekben megkezdőkre vonatkozik. (65)

Összegzés

Tanulmányunkban az európai oktatási rendszereket jellemző különféle tankötelezettségi szabályozásokat mutattuk be régiós bontásban, rövid kitékintéssel az angolszász világra. A tankötelezettségre vonatkozó megoldásokat különösen azokban az esetekben emeltük ki, ahol az utóbbi években, évtizedekben módosítottak az addig bevett gyakorlaton. Az adatokat régiócsoportok szerint (nyugat-európai régió, skandináv régió, mediterrán régió, közép-európai régió, kelet-európai, balkáni, balti régió, angolszász államok) országonként táblázatokba rendeztük, és a tankötelezettségi korhatárok mellett feltüntetjük az 1945 óta történt szabályozások listáját, a tankötelezettség ISCED szintekhez való illeszkedését, valamint az Education at a Glance 2007-es kötetének (OECD, 2009) adatait az iskolarendszerben részt vevő diákok arányáról.

A régiós blokkokat a tankötelezettség magyarországi történetének bemutatásával zártuk. A tanulmányban többször utaltunk arra az 1996-os döntésre, amely Magyarországon 18 éves tankötelezettséget írt elő. A felmenő rendszerben megvalósuló intézkedés a jelenlegi, tehát a 2009/2010-es tanévre érte el a 18 éves korosztályt, ebben a tanévben kötelező először Magyarországon, hogy a 18 évesek iskolába járjanak.

Korábban említettük, hogy Európában jelenleg még három olyan ország van (Németország, Belgium, Hollandia), ahol Magyarországhoz hasonlóan a 18. életév betöltéséig kötelező iskolába járni. Míg ezekben az országokban a 16–18 éves kor közötti diákok részdíós képzés formájában tesznek eleget ezen kötelezettségüknek, addig hazánkban a képzés egészen 18 éves korig teljes idejű.

Mindezeket együttvéve megállapítható, hogy Magyarország azáltal, hogy 18 éves korig tartó kötelező nappali rendszerű oktatást ír elő minden fiatal számára, egyedülálló az európai országok között. A következő évek folyamán minden bizonnyal kiderül majd, hogy ezzel a lépéssel Magyarország előrehaladt, vagy előreszaladt-e az oktatásfejlesztésben.

Jegyzet

- (1) Jelen tanulmány a TÁMOP 3.1.1 21. századi közoktatás-fejlesztés, koordináció című kutatási program keretében született. Ezúton köszönjük témavezetőnknek, Mártonfi Györgynek a tanulmányhoz nyújtott segítségét, értékes kritikai megjegyzéseit. Köszönjük továbbá kollégáinknak, Hordósy Ritának, Király Gábornak, Mészáros Dórának és Szanyi F. Eleonórának, hogy az adatgyűjtésben kulcsfontosságú szerepet vállaltak.
- (2) Pedagógia Lexikon. Akadémiai Kiadó, 1997. p. 464.
- (3) 1993. évi LXXIX. törvény a közoktatásról 6. § (3) és (6) bek.
- (4) <http://www.bmukk.gv.at/schulen/recht/gvo/schulpflichtgesetz1.xml>
- (5) *Structures of Education, Vocational Training and Adult Education System in Europe*, 2003, 11. o. http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/eurybase/structures/041_LU_EN.pdf
- (6) *The Education System in the Flemish Community of Belgium*, 2007/2008, 36. o. http://eacea.ec.europa.eu/ressources/eurydice/eurybase/pdf/0_integral/BN_EN.pdf; *Organisation du système éducatif dans la Communauté française de Belgique*, 2007/2008, 23. o. http://eacea.ec.europa.eu/ressources/eurydice/eurybase/pdf/0_integral/BF_FR.pdf; *The Education System in the German-speaking Community of Belgium*, 2007/2008, 26. o. http://eacea.ec.europa.eu/ressources/eurydice/eurybase/pdf/0_integral/BD_EN.pdf
- (7) *Organisation des Bildungssysteme in der Bundesrepublik Deutschland*, 2007/2008, 37. o. http://eacea.ec.europa.eu/ressources/eurydice/eurybase/pdf/0_integral/DE_DE.pdf
- (8) *uo.*
- (9) *Organisation of the education system in Ireland*, 2008/09, 34. o. http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/eurybase/eurybase_full_reports/IE_EN.pdf p.34.
- (10) *The Education System in the Netherlands*, 2007/2008, 11. o. http://eacea.ec.europa.eu/ressources/eurydice/eurybase/pdf/0_integral/NL_EN.pdf
- (11) *uo.*, 8–9., 12. o.
- (12) *The Education System in England, Wales, Northern Ireland*, 2007/2008, 27. o. http://eacea.ec.europa.eu/ressources/eurydice/eurybase/pdf/0_integral/UN_EN.pdf; *The Education System in Scotland*, 2007/2008, 26. o. http://eacea.ec.europa.eu/ressources/eurydice/eurybase/pdf/0_integral/SC_EN.pdf
- (13) *The Education System in England, Wales, Northern Ireland*, 2007/2008, 13. o. http://eacea.ec.europa.eu/ressources/eurydice/eurybase/pdf/0_integral/UN_EN.pdf
- (14) <http://www.publications.parliament.uk/pa/cm200708/cmhansrd/cm080204/debtext/80204-0001.htm>
- (15) <http://education.stateuniversity.com/pages/1471/Switzerland-CONSTITUTIONAL-LEGAL-FOUNDATIONS.html>
- (16) *International Standard Classification of Education*, http://www.uis.unesco.org/TEMPLATE/pdf/iscd/ISCED_A.pdf
- (17) *The Education System in Sweden*, 2007/2008, 15., 25. o. http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/eurybase/eurybase_full_reports/SE_EN.pdf; <http://www.sverigeturism.se/smorgasbord/smorgasbord/society/education/compulsory.html>; <http://www.oecd.org/dataoecd/28/1/41689249.pdf>
- (18) *Organisation of the education system in Finland*, 2008/2009, 28–29., 60. o. http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/eurybase/eurybase_full_reports/FI_EN.pdf; http://www.yle.fi/uutiset/news/2005/01/raise_in_compulsory_education_age_suggested_175287.html
- (19) http://www.yle.fi/uutiset/news/2005/01/raise_in_compulsory_education_age_suggested_175287.html
- (20) *The Education System in Norway*, 2008/2009, 21–22. o. http://eacea.ec.europa.eu/ressources/eurydice/eurybase/pdf/0_integral/NO_EN.pdf
- (21) *Summary sheets on Education systems in Europe*, Norway, 2001, http://www.see-educoop.net/education_in/pdf/eurypres-nor-misc-t05.pdf

- (22) *Educational Reforms in Norway 1994–1998*, <http://extranet.edfac.unimelb.edu.au/LED/tec/pdf/germeten2.pdf>
- (23) *Organisation of the education system in Iceland*, 2008/2009, 23., 27. o. http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/eurybase/eurybase_full_reports/IC_EN.pdf
- (24) *Organisation of the education system in Denmark*, 2008/2009, 20. o. http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/eurybase/eurybase_full_reports/DK_EN.pdf
- (25) uo. 41. o.
- (26) *Educational Policies that Address Social Inequality. Country Report: Denmark*, 2008, 8. o. <http://www.epasi.eu/CountryReportDK.pdf>
- (27) *Educational Policies that Address Social Inequality. Country Report: Denmark*, <http://www.epasi.eu/CaseStudyDK1.pdf>
- (28) *The Education System in Portugal*, 2006/2007, 59. o. http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/eurybase/eurybase_full_reports/PT_EN.pdf
- (29) *The Education System in Spain*, 2007/2008, 22., 25. o. http://eacea.ec.europa.eu/ressources/eurydice/eurybase/pdf/0_integral/ES_EN.pdf
- (30) *Organisation of the education system in Cyprus*, 2008/2009, 45. o. http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/eurybase/eurybase_full_reports/CY_EN.pdf
- (31) *Organisation of the education system in Italy*, 2008/2009, 16. o. http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/eurybase/eurybase_full_reports/IT_EN.pdf
- (32) *Organisation of the education system in Greece*, 2008/2009, 12–13. o. http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/eurybase/eurybase_full_reports/EL_EN.pdf
- (33) *Compulsory age of starting school in European countries*, 2009, <http://www.nfer.ac.uk/eurydice/briefingseurope/school-starting-ages.cfm#7>
- (34) <http://www.bumm.sk/33164/az-sdku-18-evre-melne-a-tankotelezzetseg-korhatarat.html>
- (35) <http://public.mzos.hr/Default.aspx?art=9443&sec=2504>
- (36) *Structures of Education and Training Systems in Europe. Poland*, 2009/10, 18. o. http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/eurybase/structures/041_PL_EN.pdf
- (37) <http://mon.gov.ru/dok/fz/obr/3988/>
- (38) *Education for All. Country reports: Ukraine*, http://www.unesco.org/education/wef/countryreports/ukraine/rapport_1.html
- (39) http://www.etf.europa.eu/web.nsf/pages/Publications_catalogue_EN?OpenDocument 34. o.
- (40) *EuroEducation.net – The European Education Directory*, <http://www.euroeducation.net/prof/moldo vco.htm>
- (41) *Reviews of National Policies for Education. South Eastern Europe: FYROM, Moldova, Montenegro, Romania, Serbia*, 112. o. <http://www.oecdbookshop.org/oecd/display.asp?sf1=identifiers&st1=142003131PI>
- (42) *Evaluation of ETF-activities in Turkey and FYR of Macedonia. Final Report*, February 2007, 14. o. [http://www.etf.europa.eu/Web.nsf/0b48b8b071a6e703c12570c1002fa98d/aac5d8eb09edcf03c125717e00444b37/\\$FILE/Evaluation%20of%20ETF%20Activities%20%20in%20Turkey%20&%20%20FYR%20Macedonia.pdf](http://www.etf.europa.eu/Web.nsf/0b48b8b071a6e703c12570c1002fa98d/aac5d8eb09edcf03c125717e00444b37/$FILE/Evaluation%20of%20ETF%20Activities%20%20in%20Turkey%20&%20%20FYR%20Macedonia.pdf); vesd össze: *The structure of European education systems 2009/10: schematic diagrams*, <http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/tools/108EN.pdf>
- (43) <http://www.mp.gov.rs>
- (44) *South East European Education Cooperation Network*, http://www.see-educoop.net/portal/id_kosovo.htm
- (45) *Regional Preparatory Workshop on Inclusive Education Eastern and South Eastern Europe. Montenegro*, 2007, http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Inclusive_Education/Reports/sinaia_07/montenegro_inclusion_07.pdf
- (46) *Career guidance in EU neighbouring countries*, 18. o. [http://www.etf.europa.eu/pubmgmt.nsf/\(getAttachment\)/8559E4566D38A6E3C12576020050A7BC/\\$File/NOTE7UELKN.pdf](http://www.etf.europa.eu/pubmgmt.nsf/(getAttachment)/8559E4566D38A6E3C12576020050A7BC/$File/NOTE7UELKN.pdf)
- (47) http://www.etf.europa.eu/web.nsf/pages/South_Eastern_Europe_Albania_EN?OpenDocument&c=ALB p.4
- (48) *National summary sheets on education systems in Europe and ongoing reforms. Bulgaria*, 2008, http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/eurybase/national_summary_sheets/047_BG_EN.pdf
- (49) *Analysis of compulsory secondary education law in Macedonia*, http://evrodijalog.eu/site/wp-content/uploads/2009/09/Compulsory_Secondary_Education1.pdf
- (50) <http://www.tempus.gov.mk/EN/education.html>
- (51) <http://stats.uis.unesco.org/unesco/TableViewer/tableView.aspx?ReportId=163>; vesd össze: *The structure of European education systems 2009/10: schematic diagrams*, <http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/tools/108EN.pdf>
- (52) *Overview and Inventory of State Education Reforms: 1990 to 2000*, <http://nces.ed.gov/pubs2003/2003020.pdf> p.89.
- (53) *IES – National Center for Education Statistic*, http://nces.ed.gov/programs/digest/d08/tables/dt08_165.asp

(54) *Staying in school through age 18* Published (2/18/2009), <http://www.house.leg.state.mn.us/hinfo/sessiondaily.asp?yearid=2007&storyid=1611>, Minnesota House of Representatives

(55) <http://www.heritage.org/research/education/bg801.cfm>

(56) *Report One: The Education Systems in Canada — Facing the Challenges of the Twenty-First Century*, 2008, <http://www.cmec.ca/Pages/canadawide.aspx#02/>

(57) *Government of South Australia. Department of Education and Children's Services*, <http://www.decs.sa.gov.au/portal/community.asp?group=matters&id=compedage/>

(58) *The New-Zealand Education System*, http://www.minedu.govt.nz/NZEducation/EducationPolicies/InternationalEducation/ForInternationalStudentsAndParents/NZEdOverview/School_Education.aspx p.6; http://www.nzherald.co.nz/nz/news/article.cfm?c_id=1&objectid=10533068

(59) *Overview and Inventory of State Education Reforms: 1990 to 2000*, 89. o. <http://nces.ed.gov/pubs2003/2003020.pdf>

(60) 1868. évi XXXVIII. törvény

(61) 1940. évi XX. törvény

(62) 1961. évi III. törvény

(63) 1985. évi I. törvény

(64) 1993. évi LXXVIII. törvény

(65) 1996. évi LXII. törvény

(66) *Schulgesetz für Baden-Württemberg*, <http://www.smv.bw.schule.de/Gesetze/schulgesetz.pdf>

(67) *Bayerisches Gesetz über das Erziehungs- und Unterrichtswesen*, http://www.verwaltung.bayern.de/Titelsuche-116.htm?url=http%3A%2F%2Fby.juris.de%2Fby%2FEUG_BY_2000_Art39.htm

(68) *Schulgesetz für das Land Berlin*, http://www.berlin.de/imperia/md/content/sen-bildung/rechtsvorschriften/schulgesetz_18112009_ueberarb.pdf?start&ts=1263302533&file=schulgesetz_18112009_ueberarb.pdf

(69) *Gesetz über die Schulen im Land Brandenburg*,

http://www.bravors.brandenburg.de/sixcms/detail.php?gsid=land_bb_bravors_01.c.22790.de#36

(70) *Bremisches Schulgesetz*, http://www2.bildung.bremen.de/sfb/behoerde/gesetze/html/210_01.htm

(71) *Hamburgisches Schulgesetz*, <http://209.85.135.132/search?q=cache:iRm5tD7al4J:www.hamburg.de/contentblob/69526/data/schulgesetz-svs.pdf+ham-burg+schulgesetz&cd=2&hl=hu&ct=clnk&gl=hu&client=firefox-a>

(72) *Hessisches Schulgesetz*, http://www.hessen.de/irj/HKM_Internet?rid=HKM_15/HKM_Internet/nav/374/3743019a-8cc6-1811-f3ef-ef91921321b2%26_ic_uCon=6aa10bec-b224-d901-be59-2697ccf4e69f.htm&uid=3743019a-8cc6-1811-f3ef-ef91921321b2

(73) *Schulgesetz für das Land Mecklenburg-Vorpommern*, http://mv.juris.de/mv/SchulG_MV_2006_rahmen.htm

(74) *Niedersächsisches Schulgesetz*, <http://www.schure.de/nschg/nschg/nschg43.htm>

(75) *Gesetz über die Schulpflicht im Lande Nordrhein-Westfalen*, <http://www.le-rs-nw.de/cms/dokumente/schulpflichtgesetz.pdf>

(76) *Merkblatt zur allgemeinen und Berufsschulpflicht in Rheinland-Pfalz*, <http://cms.ihk-trier.de/ihk-trier/Integrale?MODULE=Frontend.Media&ACTION=ViewMediaObject&Media.PK=4457&Media.Object.ObjectType=full>

(77) *Gesetz Nr. 826 über die Schulpflicht im Saarland*, http://sl.juris.de/cgi-bin/landesrecht.py?d=http://sl.juris.de/sl/SchulPfG_SL_rahmen.htm

(78) *Schulgesetz für den Freistaat Sachsen*, <http://www.sn.schule.de/~infolehrersa-l/Material/Schulrecht/SchulG.pdf>

(79) *Schulgesetz des Landes Sachsen-Anhalt*, http://st.juris.de/st/SchulG_ST_2005_P40.htm

(80) *Schleswig-Holsteinisches Schulgesetz*, http://www.schooloffice-sh.de/schulgesetz_07/schulg_sh_2007_uebersicht.htm

(81) *Thüringer Schulgesetz*, <http://www.thueringen.de/de/tmbwk/bildung/schulwesen/gesetze/schulgesetz/content.html#zweiter>

Irodalom

Báthory Zoltán és Falus Iván (1997, főszerk.): *Pedagógiai Lexikon*. I–III. Keraban Kiadó, Budapest.

EURYDICE (2009): *National summary sheets on education systems in Europe and ongoing reforms*. France.

EURYDICE (2007–2008): *The Education System in France*. 4.1. Historical overview. Eurybase-France.

Filei Nikolett, Hinkel József, Jablonszky László, Kétszeri Csaba és Nizalowski Attila (2003, szerk.):

1000 év törvényei. CompLex Kiadó Kft., Budapest. www.1000ev.hu

Green, Th. F. (1997): Az oktatási rendszer viselkedésének előrejelzése. In: Halász Gábor és Lannert Judit (szerk.): *Oktatási rendszerek elmélete*. 25–26.

OECD (2009): *Education at a Glance. OECD Indicators*. OECD, Paris. Nagy Sándor (1976–1979, főszerk.): *Pedagógiai Lexikon*. I–IV. Akadémiai Kiadó, Budapest.

UNESCO (2007): *Education for All by 2015 – Will we make it?* UNESCO, Paris. <http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001547/154743e.pdf>

Függelék

1. függelék. Tankötelezettség hossza a németországi tartományokban

Tartomány	Teljes idejű tankötelezettség	Teljes idejű tankötelezettség teljesítése utáni tankötelezettség hossza
Baden-Württemberg (66)	9 év	3 év: Azon tanév végéig tart, amelyikben a tanuló betölti a 18. életévét.
Bayern (67)	9 év	(1) tanulószereződéses tanuló a 21. életévének betöltéséig (2) államilag elismert szakképzés befejeztéig
Berlin (68)	10 év	(1) szakképzési szerződéses (tanulószereződéses; Berufsausbildungsverhältnis) tanulók esetében a szerződés ideje alatt (2) felzárkóztató/szakképzés-előkészítő (berufsvorbereitender Lehrgang) képzésben részt vevő, 20. életévét még nem betöltött tanuló
Brandenburg (69)	10 év	(1) aki nem kötött tanulószereződést, annak a tanévnek a végéig tanköteles, melyben betölti a 18. életévét (2) aki a 21. életévének betöltése előtt tanulószereződést kötött, annak lejártáig tanköteles
Bremen (70)	10 év	A tankötelezettség legalább 10 évig vagy a felső-középfokú végzettség/szakképzés megszerzéséig tart, de legfeljebb azon tanév végéig, amelyben a tanuló betölti a 18. életévét. Tanulószereződéses tanulók esetében a tankötelezettség a szerződés lejártáig tart.
Hamburg (71)	9 év	(1) nem tanulószereződéses diákok esetében azon tanév végéig tart, amelyikben a tanuló betölti a 18. életévét (2) tanulószereződéses tanulók esetében a szerződés lejártáig
Hessen (72)	9 év	(1) tanulószereződéses tanulók esetében a szerződés lejártáig (2) nem tanulószereződéses diákok esetében három évig, de legfeljebb azon tanév végéig, amelyben a tanuló a 18. életévét betölti
Mecklenburg-Vorpommern (73)	9 év	Teljes idejű képzés esetében 1 év, részképzés esetén 3 évig tart (1) tanulószereződéses tanulók esetében a képzési idő végéig (2) nem tanulószereződéses diákok esetében három évig, de legfeljebb azon tanév végéig, amelyben a 18. életévét betölti
Niedersachsen (74)	9 év	(1) általános (gimnáziumi) végzettséget vagy szakképesítést adó iskola elvégzéséig
Nordrhein-Westfalen (75)	10 év	(1) tanulószereződéses tanulók esetében a szerződés lejártáig (2) nem tanulószereződéses diákok esetében azon tanév végéig, amelyben a tanuló a 18. életévét betölti
Rheinland-Pfalz (76)	10 év	A tankötelezettség alapvetően 12 évig tart, ám a következő esetekben korábban véget ér: (1) a 10. tanév sikeres elvégzése esetén (2) szakiskola sikeres elvégzése esetén (3) legalább 2 éves tanulószereződés sikeres teljesítése esetén A tankötelezettség újraéled tanulószereződés kötésekor, s annak időtartamáig tart.
Saarland (77)	9 év	3 évig: (1) Tanulószereződéssel nem rendelkező diákok esetében legfeljebb azon tanév végéig tart, amelyben a diák betölti a 18. életévét (2) Tanulószereződéses diákok esetében annak lejártáig tart a tankötelezettség
Sachsen (78)	9 év	3 évig: (1) Tanulószereződéses diákok esetében annak lejártáig tart a tankötelezettség (2) A tankötelezettség korábban is teljesíthető abban az esetben, ha a tanuló egy szakképző iskola teljes idejű képzésében egy évig részt vett, vagy ha az oktatási hivatal megállapította, hogy más módon elegendő képzettséget szerzett. A tankötelezettség feléled, ha a fiatal tanulószereződést köt.
Sachsen-Anhalt (79)	9 év	(1) amennyiben a tanuló legalább egy évig részt vesz a szakképző iskola teljes idejű képzésében, a tankötelezettsége teljesül (2) a tankötelezettség teljesíthető azáltal is, ha az iskolahatóság által jóváhagyott képzések valamelyikében legalább egy évig részt vesz (3) tanulószereződéses diákok esetében annak lejártáig tart a tankötelezettség
Schleswig-Holstein (80)	9 év	(1) tanulószereződéses diákok esetében annak lejártáig tart a tankötelezettség (2) tanulószereződéssel nem rendelkező diákok esetében legfeljebb azon tanév végéig tart, amelyben a diák nagykorúvá válik
Thüringen (81)	9 év	(1) tanulószereződéses tanulók esetében a szakképzés végéig, de legfeljebb annak a tanévnek a végéig, amelyben a tanuló a 21. életévét betölti

2. függelék. Tankötelezettség az USA tagállamaiban

						Összesen
Kezdet	5 éves korban	6 éves korban	7 éves korban	8 éves korban		
Tagállamok száma	9	24	16	2		51
Vége	16 éves korban	17 éves korban	18 éves korban			
Tagállamok száma	24	8	19			51
Tartama	9 év	10 év	11 év	12 év	13 év	
Tagállamok száma	10	16	10	10	5	51

Neveléstudomány-történeti tanulmányok

A magyar neveléstudomány
a XX. század második felében

Szerkesztette
Németh András
Biró Zsuzsanna Hanna

Gondolat

A Gondolat Kiadó könyveiből

Jobbgyenes – balegyenes

Iskolai erőszakkal kapcsolatos cikkek két magyar napilapban (2008–2009)

2010 első médianyilvánosságát kapott iskolai verekedése az év negyedik napján történt. A székszárdi Kolping Katolikus Szakképző Iskolában egy lány rátámadt osztálytársnőjére (Pálffy, 2010. 01. 05.; Ungár, 2010. 01. 14.), verekedésüket pedig a teremben tartózkodó fiatalok egyike rögzítette a mobiltelefonjával. A videó könnyen megtalálható az interneten. (1) Január következő napjai sem voltak eseménytelenek az iskolai erőszak szempontjából: házi őrizetbe vették a már korábban szexuális bűncselekménnyel vádolt mohácsi rajztanárt (lásd például: Ungár, 2010. 01. 19.); egy abaújkéri iskola diákjának idősebb testvére fenyegetett egy pedagógust az iskolaudvaron (KN, 2010. 01. 15.); nagyobb iskolatársa pénzt akart kizsarolni egy kisfiútól Emődön (Gyerekeket..., 2010. 01. 15.); Debrecenben pedig egy szülő emelt kezét lánya tanárnőjére egy énekórán beírt szaktanári figyelmeztetés miatt (KN, 2010. 01. 16.; Intőt..., 2010. 01. 16.).

Ezekből a – kétségtelenül megtörtént – esetekből mégsem következik feltétlenül, hogy az elmúlt években az iskolai erőszak mértéke és kiterjedése olyan drasztikusan megnövekedett volna az iskolákban, mint ahogyan azt a hírszerkesztők tálalni kívánják. (2) Bizonyossággal csak annyit állíthatunk, hogy a média folyamatosan napirenden tartja a témát, így az iskolai agresszió súlyos problémaként jelenik meg a magyar társadalomban. 2009-ben ennek kapcsán több kutatás is folyt az iskolákban előforduló verbális és fizikai erőszakról (Földes és Lannert, 2009; Mayer, Nádori és Vigh, 2009; lásd még: Mayer, 2008; Hamvai, Sima és Pikó, 2008; Marusnik, 2009) – e tanulmány anyagainak összegyűjtése az Iskolai veszélyek néven futó projekthez (3) kapcsolódva történt.

Témamegjelölés és módszerek

Jelen írás azonban nem az iskolai erőszakról, hanem az ezzel foglalkozó napisajtóról kíván megállapításokat tenni. A *Népszabadság* és a *Magyar Nemzet* (4) által 2008-tól 2009-ig megjelentetett, iskolai erőszakkal foglalkozó cikkek áttekintésével megpróbálunk választ adni azokra a kérdésekre, hogy (1) hogyan került az iskolai erőszak témája a sajtó fókuszába, (2) hogyan jellemezhető a cikkek megjelenésének dinamikája az említett két napilapban, illetve (3) milyen kontextusba helyezik a napilapok az iskolai erőszak címkéjével illelhető eseményeket a bemutatás során.

A releváns cikkek kiválasztása a *Népszabadság* és a *Magyar Nemzet* esetében is online archívumuk alapján történt. Annak érdekében, hogy egyetlen releváns cikk se maradjon ki, mindkét napilap esetében az „iskola” szó előfordulására kerestünk rá (5), és az így kapott cikkek közül választottuk ki azokat, amelyek az iskolai erőszak témaköréhez tartozhatnak. Az

ezzel kapcsolatos döntések természetesen nem nélkülözték a minimális szintű kutatói önkényességet sem. Iskolai agresszióval kapcsolatos cikkeknek tekintettük azokat a híreket, melyek arról tudósítanak, hogy egy tanár fizikailag vagy verbálisan erőszakoskodott egy diákkal, vagy diák tett így tanárral; ha szülő (vagy felnőtt rokona) lépett fel erőszakosan egy másik diákkal vagy gyereke tanárával szemben; ha olyan diákok voltak egymással agresszívek – akár az iskola területén kívül is –, akik a cikk szerint az iskolából ismerték egymást, illetve ha az iskola területén vagy közvetlenül előtte történt valamilyen bűncselekmény. Mivel az iskolai erőszak tematizálását, napirenden tartását is vizsgálni szerettük volna, ide soroltuk a külföldi esetekről szóló tudósításokat is. A hosszabb véleménycikkek közül e témához tartozónak tekintettük azokat, amelyekben az iskolai erőszakról, tanárverésekről, a fiatalkori agresszióról említést tettek a szerzők, még akkor is, ha a fókuszukban nem ez, hanem a fiatalkori bűnözés vagy éppen a kormány vagy az Oktatási Minisztérium teljesítménye áll. Az „erőszak” kategóriába soroltuk a lövöldözést, verekedést, a zsarolást, a fenyegetést, a megszegényítést és a rongálást, lopást, valamint a megrontást is – akár bizonyították, akár csak gyanúként merült fel. A tanárok vagy diákok által elkövetett öngyilkosságokat csak akkor vettük tekintetbe, ha a tettet az iskolai életben elkövetett vagy elszenvedett agresszió motiválta.

Az azonos vagy közel azonos szövegű cikkeket annyiszor vettük számba, ahányszor az adott napilap archívumának találati listája megjelenítette őket, mégpedig azért, mert egy napilap nyilvánvalóan nagyobb fontosságot tulajdonít a témának, ha a szöveget többféle módszerrel (más dátummal kétszer feltöltött, illetve külön rovatokban megjelent változatok) is próbálja prezentálni a nyilvánosság felé. Ugyanezen oknál fogva azokat a cikkeket is számoltuk, amelyeket csak on-line módon közöltek. Az elemzésnél azonban számításba kell venni, hogy e módszertani megfontolás miatt a *Magyar Nemzet*ben talált cikkek száma jóval magasabb lesz, hiszen a *Népszabadság*ban például nincs *A nap idézete* rovat, illetve kizárólag on-line sem szoktak megjelenni cikkek. Az sem jellemző, hogy egy cikket kétszer töltenek fel – egyszer a nyomtatott, egyszer pedig az on-line megjelenés szerint. Ebből fakadóan nem lehet egyértelműen eldönteni, hogy egy adott időszakban csak annyival van-e több cikk az iskolai erőszakról a *Magyar Nemzet* archívumában, mint amennyi a honlap természetes működési mechanizmusából már önmagában is következik, vagy pedig ennél kisebb/nagyobb eltéréstől van szó. A *Népszabadság* és a *Magyar Nemzet* közötti cikkszámbeli különbségeket így elsősorban nem az egy időszakra vonatkozó mennyiségi eltérés, hanem a kumulált cikkszámok változásainak dinamikája fogja megmutatni.

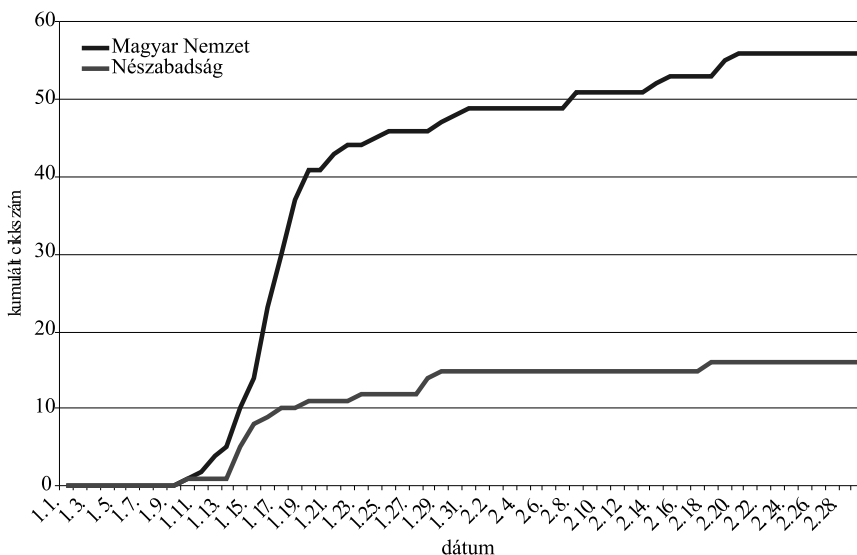
A Blaha Lujza tértől a Józsefvárosig

Iskolai erőszakkal kapcsolatos írások már korábban is megjelentek mindkét napilapban, azonban a kumulált cikkszám alakulását mutató 1. ábrán jól látható, hogy 2008 március végén hirtelen megnőtt az érdeklődés a téma iránt. Míg ugyanis a korábbi cikkek inkább arról szóltak, hogyan verték meg diákok egy-egy iskolatársukat (például: *Pilhál*, 2008. 01. 26.; *Tanács*, 2008. 01. 19.), a tavaszi hírek azzal szembesítették a felnőtt társadalmat, hogy tanárokat is meg lehet verni.

A három eset, ami ekkor felborzolta a kedélyeket: március 21-én, a józsefvárosi Erdélyi utcai középiskolában egy tizenhat éves roma fiú – L. Zoli – rugdosta és egy fémrúddal megütötte fizikatanárát (például: *Tanárvetés...*, 2008.03. 26.). Az eseményről készült mobiltelefon-felvétel felkerült a YouTube-ra (6) (azóta már több mint 148 ezren nézték meg), és leadták a híradókban is. Az iskola igazgatónője azt nyilatkozta, hogy szerinte nem csak a feltűnést kereső fiú felelős a történetért (például: *Elrendelték...*, 2008. 03. 26.). Március 31-én Derce Tamás, Újpest polgármestere méltó választ adott erre, amikor egy tizenöt éves fiút – aki hetekkel korábban verte meg a tanárát – kitiltott az összes önkormányzati fenntartású kerületi iskolából (*Kálmán*, 2008. 03. 29.). A diákot rendőrök vezették el. Ugyancsak március végén egy hasonló korú kaposvári lány – aki már korábban is zavarta az órákat és verekedett az

osztálytársaival – leköpte a tanárát (például: *Leköpte...*, 2008. 03. 27.). Őt szintén kirúgták abból a kereskedelmi és vendéglátóipari szakközépiskolából, ahová járt. A tanárok elleni erőszakos tettek – és különösen a videó – mindenkit véleménynyilvánításra készítettek. A tévét néző, újságot olvasó emberek számára úgy tűnhetett, mintha az iskolai erőszak váratlanul, előzmény nélkül tört volna rá a magyar társadalomra. (7)

A kérdés az, volt-e valamilyen – sajtóban nyomon követhető – előzménye a márciusi eseteknek, amelyek egy pillanat alatt óriási figyelmet kaptak. Az adatok azt mutatják, hogy az iskolai erőszak 2008 elején még nem tartott számot akkora érdeklődésre, és különösen igaz ez a Népszabadságra. Volt-e korábban olyan ügy, amely nem kötődött szorosan az iskolához, azonban megadta a hangulatot ahhoz, hogy gyerekek erőszakos cselekedeteitől ijedezzünk? A válasz röviden: igen. Januárban egy tizenkét éves romániai kisfiú késsel fenyegette az embereket a budapesti Blaha Lujza téren, és végül meg is szúrta egy tizenöt éves fiút. Az, hogy a gyerek fenyegetőzéséről videó készült, felkeltette az emberek érdeklődését, és ilyen módon a témáról írt cikkek számát is megnövelte, akárcsak később, a márciusi fizikatanár-verés esetében. A Romániából érkezett roma kisfiú a médiában a „Maugli” nevet kapta. „Maugli” állítólag azért szúrta combon a másik fiút, mert az nem adta oda neki az mp3-lejátszóját. A román hatóságoknak átadott kisfiú január közepén megszökött a csikszeredai gyermekvédelmi intézetből (8), ez okozta a kumulált cikkszám meredek emelkedését (1. ábra). A gyereket végül megtalálták, és visszavitték a szüleihez. Habár a kisfiú január végi szökése után már nem folytatta tevékenységét a Blaha Lujza téren, a 2. ábrán jól látható, hogy a *Magyar Nemzet* február 20-ig folyamatosan foglalkozott a kisfiú további sorsával és a fiatalkori bűnözéssel. Ekkorra három és félszer annyi cikk jelent meg „Maugli” kapcsán a *Magyar Nemzet*-ben, mint a *Népszabadság*-ban.



1. ábra. „Maugli” cikkek 2008 januárjától februárig

Az iskolai erőszak slágertémává válását a „Maugli-ügy” nem közvetlenül előzte meg, hiszen az itt felvetett kérdéseknek volt idejük márciusig leülepedni. A késelő fiú megjelenése azonban sok olyan kérdést vetett fel, amelyet később a diákok által elkövetett erőszak is: Miért erőszakosak a gyerekek? Mit kezdjen a társadalom az erőszakos gyerekekkel? A *Magyar Nemzet* cikkeiben felvetődik, hogy le kellene-e vajon vinni a büntet-hetőség korhatárát, hogy már kilenc-tíz éves gyerekeket is felelősségre lehessen vonni, és megfelelő büntetést kiszabni rájuk (*Gyilokjárók...*, 2008. 01. 19.). Az ötletet állítólag

vezető politikai körökben is fontolgatták, amire válaszul a *Népszabadság* egyik újságírója megírta a *Hogy nem süil ki a szemetek...!* című cikket (Artner, 2008. 01. 23.), melyben azt hangsúlyozta, hogy a gyerek csak a társadalom tükre, és hogy a hátrányos helyzetű gyerekekért kellene tenni valamit, nem pedig ellenük. Míg a *Népszabadság* azt emelte ki, hogy a kisfiúnak nehéz sorsa volt, amiről a felnőtt társadalom tehet, addig a *Magyar Nemzet* inkább azzal foglalkozott, hogyan lehetne a magyar társadalmat megvédeni ettől a gyerektől, és legfőképpen a hasonló veszélyektől. Seszták Ágnes (2008. 01. 18.), a *Magyar Nemzet* újságírója például arról ír, hogy a magyar rendőrség a felelős azért, hogy a „roma rablógyerek” (máshol: „román cigány gyerek”) szabadon randalírozhatott a Blaha Lujza téren. A cikk egyik gondolata: „Lassan, de beérett a szabad demokrata liberálisok vetése, amely szerint a rasszista fajgyűlölő magyarok üldözik a cigányokat, akiket emiatt pozitív diszkrimináció illet meg.” Az idézetből jól látszanak azok a társadalmi és politikai ellentétek, amelyek később az iskolai erőszak kapcsán is előkerülnek.

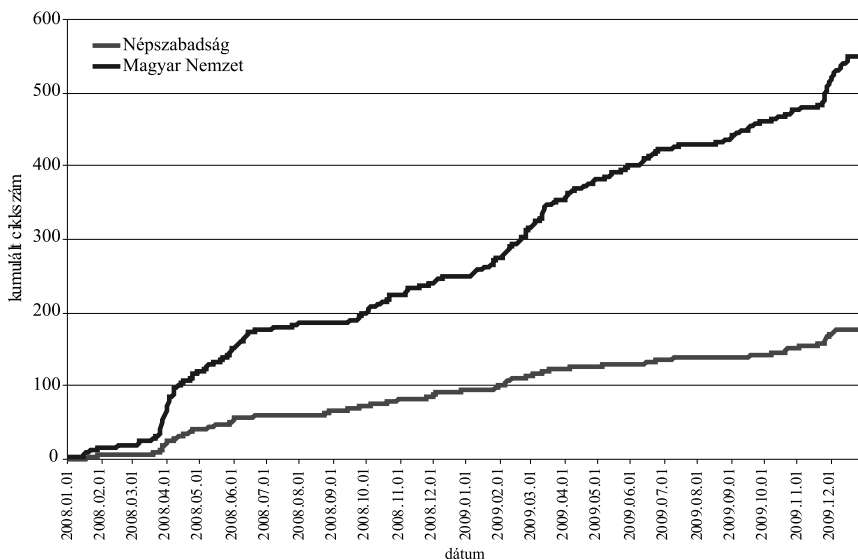
A Blaha Lujza téren késelő G. István nem mindig járt iskolába, így szocializálatlansága ennek is betudható volt. A márciusi ügyek azonban rávilágítottak, hogy a gyereket szocializáló intézményeken belül, sőt tanulók és tanárok között is előfordul az erőszak. Mivel az első pár esetből a következő hónapokban egy tucat eset lett (valószínűleg azért is, mert a téma napirenden volt, így ezek mind nyilvánossá válhattak), az iskolai erőszak témája tartósabbnak bizonyult, mint a Romániából származó iskolakerülő utcagyerek ügye.

A cikkek megjelenésének dinamikája

2008. március végén a *Népszabadság* januártól kumulált cikkszámát egészen közel volt a *Magyar Nemzet*éhez. Április második hetében azonban a rés újra megnőtt, és a 3. ábrán jól látható, hogy a vonalak nem is követik párhuzamosan egymást. (Ez történe, ha arányaiban mindig ugyanannyi cikket jelentetnének meg az iskolai erőszakról.) A különbség 2008-ban főképpen abból fakad, hogy bár mind a két napilap beszámol újabb esetekről, valamint megjelentet háttér- és véleménycikkeket a témában, csak a *Magyar Nemzet*él nő dinamikusan a különböző politikai és szakmai szereplők álláspontjairól és lépéseiről tájékoztató cikkek száma. Ezt azzal magyarázhatjuk, hogy a *Magyar Nemzet* az iskolai erőszak témáját felhasználta ahhoz, hogy az Oktatási és Kulturális Minisztérium tevékenységét negatívan értékelje (a negatív felhangra természetesen nem egyedül a cikkszámából következethetünk), illetve ahhoz, hogy beszámoljon a különböző szakmai (PDSZ) és politikai csoportosulások (egyesületek, pártok) kritikai észrevételeiről (például: *Szavak...*, 2008. 07. 07.). Ezzel szemben a *Népszabadság* – ebben a korai szakaszban – kevésbé foglalkozott azzal, hogy a közéleti szereplők szerint milyen lépésekre, szabályozásra és büntetésekre volna szükség, inkább azt próbálta hangsúlyozni, hogy milyen nézőpont és hozzáállás lenne szükséges az átlagemberek részéről. A lap mind a márciusi, mind a későbbi ügyek kapcsán arra fókuszált, hogy bemutassa az ügy előzményeit, az érintettek életkörülményeit, illetve azt a társadalmi környezetet, amelyben az erőszakos cselekmények megtörténtek (például: *Ligeti*, 2008. 04. 24.).

Úgy tűnt, hogy a 2008-as nyári iskolai szünet kezdetére a *Népszabadság* nagyjából lezárta a „tanárverő-diákverő” diskurzust, amit a 3. ábrán látható, ellaposodó ív jelez. A *Magyar Nemzet* június 10-én megjelent cikkében viszont egy felsorolás található az év során elkövetett erőszakos tettekről, mely nem a téma lezárását, hanem inkább napirenden tartását sugallta (Borsodi, 2008. 06. 10.). Az újság még augusztus elejéig cikkezett a témáról, holott új ügy nyilvánvalóan nem került elő (kivéve egy amerikai lövöldözést). Érdekes módon a *Népszabadság* tanévkezdésnél annak ellenére előszedte az iskolai erőszakot egy-két cikk erejéig, hogy semmi különös nem történt. Az újabb katalizátor valószínűleg a szeptember végi, finnországi iskolai lövöldözés volt (például: *Vérfürdő...*, 2008. 09. 24.) (a júliusi amerikai eset nem hatott így); ezután ismét megnőtt mindkét napilap érzékenysége az iskolai erőszakkal kapcsolatos esetek iránt. 2008 októberében és

novemberében is vert diák tanárt, szülő tanárt és diák diákot, ám míg a *Magyar Nemzet* újult erővel vágott bele a téma boncolgatásába, addig a *Népszabadság*ot már kevésbé érdekelték ezek az esetek. Továbbra is tudósított a komolyabb ügyekről, de összességében alacsonyabb lángon. Decemberben mindkét újság kifogyott az esetekből és a mondanivalóból, ám az is lehet, hogy csak közelgett a karácsony.



2. ábra. Iskolai erőszakkal kapcsolatos cikkek 2008–2009

Megfigyelhető, hogy az iskolai erőszak eltérő típusai az első vizsgált évben (2008) nem egyszerre kerültek előtérbe. Először inkább a tanárverő gyerekekkel foglalkozott a sajtó, és csak ezután lett igazi súlya a diák-diák és a szülő-tanár konfliktusoknak. A napilapok között két lényeges különbség figyelhető meg ezzel kapcsolatban. Az egyik az, hogy a *Magyar Nemzet* iskolai erőszakkal kapcsolatos cikkei között jóval magasabb arányban születtek olyanok, amelyek arról szóltak, hogy egy szülő vagy más rokon vert meg egy pedagógust. (9) A két napilap közötti másik eltérés pedig az, hogy bár mindkettő hasonló arányban írt tanár-diák és diák-diák agresszióról, a *Magyar Nemzet* szövegeiben jobban érződik, hogy az elsőt súlyosabb problémának tartja, mint a másodikat.

2009 januárjának elején csak a *Magyar Nemzet* jelentetett meg iskolai erőszakkal kapcsolatos cikkeket, mivel a *Népszabadság*ot egyetlen, iskolával kapcsolatos téma, a csepeli kettős gyilkosság (10) kötötte le. Ezeket a cikkeket azért nem számoltuk bele – egyik újság esetében sem –, mivel nem az iskolában történt erőszak tényével vagy az iskolát érintő konfliktussal, hanem a nyomozással, gyanúsítottak kihallgatásával, büntetőeljárásal foglalkoztak. Februárban azonban mintha újult erővel kezdődött volna az „iskolai erőszak” hullám mindkét napilapban – tanárverésekről, diákverésekről folyamatosan érkeztek a hírek az ország minden tájáról –, de a *Népszabadság*ban április végére már ki is fulladt a téma. Júniusban két iskolában, a pécsi Gandhi Gimnáziumban és az esztergomi Szent István Gimnáziumban is botrányt okozott az új igazgatók kinevezése, ám csak annak az esztergomi kamasznak az öngyilkosságát számítottuk „iskolai erőszakknak”, aki e feszült légkörben, egy iskolai büntetés hatására követte el tettét. A különböző érdekcsoportok hatalmi harcairól szóló hírek adatai viszont nem szerepelnek az ábrán. Ezt azért érdemes megemlíteni, mert a *Népszabadság* sokat írt mind a Gandhi (Ónody-Molnár, 2009. 07. 09.), mind a Szent István Gimnázium (Matkovich, 2009. 06. 13.) körüli bonyo-

dalmakról, és – ugyanúgy, mint a januári csepeli kettős gyilkosság esetében – hetekig szinte egyedül ezek voltak az oktatással, iskolákkal kapcsolatos hírei. Úgy tűnik tehát, mintha ilyenkor az iskolai erőszakra egyszerűen már nem maradna hely, vagy mintha ezek a konfliktusok beletartozhatnának a fogalomba. A nyári szünetben mindkét újságban uborkaszézon volt, ám az első két őszi hónap cikkszámából látható, hogy az iskolai erőszak diskurzusa a 2009/2010-es tanévben tovább folytatódott. November végéig nem volt annyira intenzív a cikkszámok növekedése, ekkor azonban egy tragédia rázta meg az országot: Pécsen egy egyetemista fiatal lövöldözni kezdett egy tanteremben, aminek eredményeképpen egy hallgató meghalt, három pedig megsebesült (lásd például: *Ungár*, 2009. 11. 26.). Az iskolai ámokfutások „trendje” tehát elérte Magyarországot is, az iskolai erőszak-cikkek növekedése pedig ezzel új lendületet kapott.

A cikkek jellegét illetően 2009-ben is különbözött egymástól a két napilap. A *Népszabadság* inkább egy-egy ügyet emelt ki, és azokkal foglalkozott behatóbban (például a gyerekek megrontásával vádolt mohácsi rajztanár esete), semmint hogy minden iskolai erőszakhoz kapcsolódó esetről beszámolt volna. A *Magyar Nemzet* ellenben inkább sokféle ügyről, eseményről, ötletéről tudósított. Utóbbiban lehetett bővebben olvasni a külföldön történt erőszakos esetekről (német iskolai lövöldözés, görög ámokfutó stb.) és arról, hogy néhány országban a tanárokat milyen törvényi eszközökkel védik meg az iskolákban (például Szlovákia, Spanyolország) (lásd például: *A tanárok...*, 2009. 06. 25.). Az újság olyan ötletekről (polgárőrség és rendőrség bevonása, térfelügyelő kamerák felszerelése) is írt (például: *Rendőrok...*, 2009. 09. 01.), amelyeket magyar iskolák vezetnek be a gyerekek és tanáraik biztonsága érdekében. Az oktatási rendszer és az OKM bírálatának az iskolai erőszakkal való összekapcsolása a továbbiakban is a *Magyar Nemzetre* jellemző.

Összességében elmondhatjuk, hogy a *Magyar Nemzet* 2009-ben több, a *Népszabadság* pedig kevesebb cikket jelentetett meg az iskolai agresszióról, mint az előző évben. A vizsgált két év alatt a *Magyar Nemzet* több mint háromszor annyi cikkben foglalkozott a témával, mint a *Népszabadság*, de nem ez az igazán érdekes (hiszen ez következhetne a keresési technikából is), hanem az, hogy a cikkszámok kumulálódásának ívei sem párhuzamosak.

Megközelítésmódok

A *Magyar Nemzet* és a *Népszabadság* cikkeinek vizsgálata ideális a magyar jobb- és baloldali politikai-ideológiai megközelítés feltérképezésére. (11) Habár természetesen a különböző cikkeket az adott napilap más-más újságírói írják (akik biztosan nem mindig és nem mindenben értenek egyet egymással, illetve a főszerkesztői szándékokkal), mégis, a lapok szerkesztési elveiből következően érdemes általános trendeket keresni. A következőkben a lapokat „megszemélyesítjük”, és megpróbálunk egy képet felrajzolni arról, hogy milyen ügyekről miért és legfőképpen hogyan tudósítanak. (12)

Ha átfutjuk a két lap összes, iskolákról és oktatásról megjelent cikkét, akkor máris arra a megállapításra juthatunk, hogy 2008 és 2009 között egészen eltérő dolgokat tartanak fontosnak közölni erről a területről. A baloldali beállítottságú *Népszabadság* az oktatás kapcsán a hátrányos helyzetű (szegény, illetve roma) gyerekek mindennapjaival és kilátásaival, a különböző oktatási intézmények – általa minden esetben elítélt – szegregáló eljárásaival, a tanulókkal szembeni jogsértésekkel és a társadalom előítéletességével foglalkozik. A *Magyar Nemzet* az oktatás területét a kormány és az illetékes minisztérium tevékenységének kritikájával, az ország – szerinte – folyamatosan romló morális és gazdasági állapotával és a határon túli nemzetiségi oktatás problémájával kapcsolja össze.

Nézzünk néhány példát: a *Népszabadság*ot felháborítja, mikor 2008-ban a tordasi igazgatójelölt SS-egyenruhába öltözik, szegedi pedagógusok egy internetes közösségi

oldalon „cigányoznak”, illetve egy kerepesi általános iskolában néhány gyereknek a vezetőség „egyéni tanrendet” alakít ki, ami azt jelenti, hogy nem kell (nem szabad?) bejárniuk az órákra. 2009-ben pedig például az izgatja a lapot, hogy kinek ad igazat a bíróság a szegregációval megvádolt jászladányi és kaposvári iskolák ügyében. Ugyanebben az időszakban a *Magyar Nemzet* elsősorban az érdeklí, hogy megvalósulnak-e Hiller István oktatási miniszter – szerinte elhibázott – elképzelései, és mennyi pénzből gazdálkodhatnak az iskolák. A jobboldali napilap 2008-ban a felsőoktatási tandíj bevezetését, az iskolák összevonását és a kisiskolák megszüntetését ellenzi, később pedig a művészeti, az elit és az egyházi iskolák forrásainak csökkentését kritizálja. A digitális táblák országos beszerzése a lap újságírói szerint elhibázott lépés volt, mivel ennél majdhogynem minden fontosabb: legfőképpen az iskolaépületek felújítása, a tanárok helyzetének javítása. F. Földi Rita (2008. 06. 04.) cikkéből egy ide vonatkozó, ironikusan megfogalmazott részletet idézünk: „miközben az agresszió kapcsán pedagógiai megoldásért kiáltanak, a pedagógust kakaóbiztos számítógéppel és digitális táblákkal kívánják helyettesíteni. Az oktatástechnikai eszközök majd bizonyonnyal képesek lesznek arra, hogy elősegítsék a szociális szabályozást, kialakítsák az értékrendet és a morális fejlődést biztosítsák.” Hiller tervét, miszerint néhány iskolát állami tulajdonba kellene venni az önkormányzatoktól, a lap jó példának tartja arra, hogy már az is jobb lenne, ha az OM inkább hagyyna úgy mindent, ahogy van, ahelyett, hogy teljesen romlásba döntené az országot. Elég néhány főcímet idézni ahhoz, hogy egyértelmű legyen a *Magyar Nemzet* értékelése a politikai hatalom birtokosainak oktatást érintő tevékenységéről: *Oktatás: gyorsul a neoliborális ámokfutás* (Farkas Melinda, 2009 január 3.), *Bajnaiék utálják a gyerekeket* (Lippai Roland, 2009. május 27.), *Elfogadhatatlan a kormány viselkedése a közoktatásban* (2009. 06. június 5.), *A szakmánál bukásra áll Hiller István miniszter* (Farkas Melinda, 2009. 06. 10.).

A fenti áttekintéssel kívántuk bevezetni és kontextusba helyezni a két napilap eltérő – baloldali kormánypárti, illetve jobboldali ellenzéki – hozzáállását az iskolai erőszak problémájához. Ez a különbség már abban is szépen megmutatkozik, hogy a *Népszabadság* és a *Magyar Nemzet* más és más tesz felelőssé az agresszió – vélt vagy valós – iskolai tényerése miatt. Utóbbi szerint a probléma előidézői a liberálishan gondolkodók, az Oktatási Minisztérium vezetői és az egész magyar kormány. A liberalizmus követői azért, mert nem akarják a fiatalokat tekintélytiszteltre, tisztességre és rendre nevelni (a gyerekek így mindent szabad). Az Oktatási Minisztérium azért, mert liberális szellemben módosítja a törvényeket, amelyek romboló hatásúak („ultraliberális politika”, „neoliborális ámokfutás”). A kormány – és minden hatalmon lévő politikus – pedig azért, mert morálisan megbuktak, már nem lehet őket tisztelni, így viszont politikai és erkölcsi káosz uralkodik az országban, ami a fiatalokat is frusztrálja, mérgezi. A politikai vezetők korruptség, hazugságai rossz mintát adnak a gyerekeknek, akik így azt hiszik, ezek az igénybe vehető eszközök a saját céljaik eléréséhez is. Kulcsár Anna (2009. 09. 05.) a következőket írja cikkében: „A főpolgármester (aki elment egy tanévnyitóra) azt mondta: ők átadják a diákoknak a piacon hasznosítható képességeket. De milyen piacról és milyen képességekről van itt szó? A város irányító – csak az elmúlt néhány hónap tapasztalatai szerint is – egy különös piac viszonyait, igényeit és kívánalmait közvetítik a fiataloknak. Egy romlott, züllött, visszataszító világ működési mechanizmusát mutatják be [...] A botránykrónika a fiataloknak és mindenki másnak is azt üzeni: menjünk el személyzeti igazgatónak, humánpolitikai vezetőnek, mert akkor jól járunk.” Ugyancsak a *Magyar Nemzet*ben egy újságíró felháborodásának ad hangot azzal kapcsolatban, hogy Kolompár Orbán egy kislány megtámadását „gyerekcsínynek” titulálta (*Gyerekcsínynek...*, 2009. 05. 03.). Arra utalva, hogy a roma politikai vezető ellen többször emeltek már vádat gazdasági bűncselekmények miatt, tíz nap múlva a következő főcímmel jelenik meg egy cikk az újságban: *Kolompártól tanulták a „gyerekcsínyt” a zsaroló?* (2009.

05. 13.). A *Népszabadság* az iskolai agressziót nem köti össze a politikai szereplők cselekvéseinek erkölcsi megítélésével. Viszont itt vitakérdésként merül fel, hogy mennyi liberalizmus indokolt az oktatásban, és hol vannak a tolerancia határai. (13)

Elsősorban a *Magyar Nemzet*et jellemzi, hogy a fiatalok agresszivitásában a Nyugatról – főképpen az Egyesült Államokból – érkező videojátékok és erőszakos filmek hatásának is nagy szerepet tulajdonít. Seszták Ágnes (2008. 12. 08.) így ír: „látjuk az amerikai filmeket, ahol az iskolában kiröhögik a tanárt, beleordibálnak az órájába, fenyegetőznek, unatkoznak, pimaszkodnak. Íme, a recept.” Pálfi Krisztina (2009. 02. 27.) a szakértői véleményeket az *Ide a Macit, vagy megüttek!* című cikkben foglalja össze. Ennél azonban jóval nagyobb eltérés mutatkozik a két lap között abban, hogy míg a *Népszabadság* azt sugallja, hogy a gyerekek azért mégiscsak formálhatók és kezelhetők, addig a *Magyar Nemzet* azt igyekszik közölni az olvasókkal, hogy az egész fiatal generációval nagyon súlyos és – a jelenlegi módszerekkel mindenképpen – kezelhetetlen problémák vannak ebben a tekintetben. A cikkek között ilyen főcímeket találhatunk: *Korszellem: ütöttem-vágtam, b... meg, de jó volt!* (Lippai Roland, 2009. 03. 10.), *Tombol a fiatalok bűnözés* (Borsodi Attila, 2009. 06. 15.), *A terror mámorában élnek gyermekeink* (Lippai Roland, 2009. 06. 26.), *Fiataltjaink, a megtorló gépezetek* (Lippai Roland, 2009. 09. 22.). Bár a cikkek közül hármat ugyanaz a szerző írt, fontosnak tartjuk megjegyezni, hogy a *Magyar Nemzet* döntött úgy, hogy ezeket – ilyen címmel – megjelenteti. A *Népszabadság* hasonló cikke (*Bonifert*, 2008. 06. 22.) inkább a probléma globális jellegét emeli ki: „Szociológusok szerint elsősorban a társadalmi változások felelősek a világszerte terjedő agresszióért. Egy európai uniós tanulmány a növekvő jövedelemkülönbségeket, a terjedő gyermekszegénységet, a munkalehetőségek beszűkülését jelöli meg az agresszivitást kiváltó frusztráció fő okaként, és az egyre ziláltabb család viszonyok csak még súlyosbítják a helyzetet.”

A *Magyar Nemzet* úgy véli, hogy a magyarországi hírekben ki kell mondania azt is, ha a „tanárverő” diák vagy szülő roma, mert ez egy társadalmi problémára utal. A *Népszabadság* nem tagadja le, hogy a kisebbségi és a többségi társadalom jelenlegi viszonyával problémák vannak, de másfelől közelít hozzá. A lap szerint az erőszak sokszor a szegénység és reménytelenség (mind az egyéné, mind az iskoláé, például: *Ónody-Molnár*, 2008. 03. 28.; *Achs*, 2008. 04. 21.), valamint az előítéletes és intoleráns magyar társadalom, továbbá mindezek folyamatos újratermelődésének a terméke. Mindkét újság megemlíti ezenkívül, hogy a problémás iskolai magatartás magyarázatában szerepet játszhat az is, hogy a tankötelesség korhatára Magyarországon 18 évre tolódott, amely magasabb, mint a legtöbb európai országban. Így ami korábban az iskola falain kívül történt, az most bekerült az oktatási intézményekbe (*A PSZ...*, 2009. 02. 19.; *Varga*, 2009. 04. 04.).

A *Népszabadság* az erőszakos gyerekek felelősségét is másképpen értelmezi, mint a *Magyar Nemzet*. A baloldali újság álláspontja gyakorlatilag az, hogy a gyerek a társadalom tükre, ezért helyette a felnőtt társadalomnak kell felelősséget vállalnia. Az erőszakoskodó megbüntetésére és a közösségből való kizárására (kitiltás, börtön) pedig nem lehet megfelelő megoldás a probléma kezelésére (2008. 05. 08.). A *Magyar Nemzet* első „tanárverő-cikkei” ezzel szemben arról szólnak, hogy jogi eszközökkel kellene fellépni az erőszakos gyerekek ellen, és kötelezni kellene őket a magántanulóvá válásra, hiszen végső soron akárki is a hibás azért, hogy egy gyerek erőszakos, meg kell védeni tőle a többieket. A napilap sokszor nem saját újságírója, hanem egy olvasó, egy szakértő vagy egy politikus véleményét közli cikkeiben, ám az a tény, hogy éppen ezeket a személyeket szólaltatják meg, arra utal, hogy ez egyben az újság nézőpontja is (*Legyen...*, 2008. 04. 25.).

A *Népszabadsággal* ellentétben a *Magyar Nemzet* nem fektet különösebb hangsúlyt arra, hogy mi váltotta ki egy tanár megverését – esetleg mit mondott vagy tett előtte a tanár –, mivel úgy gondolja, hogy a pedagógussal szembeni tettelegesség semmivel sem indokolható. Ha szerepel is egy hírben az előzmény, a funkciója itt nem a magyarázat,

hanem annak bizonyítása, hogy a „tanárverő” tette egyáltalán nincs arányban az erőszak tényével: *Kettőt kapott a tanár, mert szólni mert a mobilozás miatt* (2009. 03. 11.). Míg a *Magyar Nemzet* így tálal egy 2010. januári esetet: *Megcibálta a tanár haját és fel is pofozta* (2010. 01. 16.), a *Népszabadság* főcíme ez: *Intőt bosszult meg az anya: megtépte a debreceni pedagógust* (2010. 01. 16.). Felmentést persze egyik lap sem kíván adni az elkövetőnek. Amikor egy „tanárverés” esetében ítéletet mond a bíróság, mindkét napilap beszámol erről, de a *Népszabadság* néha – a gyerekek esetében – mintha eltűzöttnek érezné ezt. (14)

A jobboldali megközelítés a tanárt egyáltalán nem teszi felelőssé az iskolai erőszakért – sőt, a mainál sokkal nagyobb tekintélyt (esetleg kiterjedtebb jogkört) szeretne neki adni. A *Magyar Nemzet* ennek megfelelően kezdettől a tanárok biztonságát kívánja szavatolni, miközben a *Népszabadság* még

javában azzal foglalkozik, hogy a pedagógusok mennyiben hibáztathatók az iskolai erőszakért. A második vizsgált évben ez a különbség elhomályosul, mivel mindkét lap közöl cikket az iskola biztonságosabbá tételéről és a tanárokat védeni kívánó javaslatokról. (Közben a politikai baloldal is felhagy a pedagógiai szervezetek kritikájával, és a közvéleményt kielégítő igyekszik jogszabályokat alkotni a pedagógusok védelmében.) A napilapok több cikket közölnek arról a törvényjavaslatról, hogy 150 000 forintra lenne büntethető az (a szülő), aki egy iskola területén botrányt okoz, ám a *Magyar Nemzet* egyértelműen „kevesli” a törvényt: magát a büntetést, és azt is, hogy felületi kezelést kíván adni a kormány egy társadalmi problémára (*Iskolai...*, 2009. 09. 16.). Az iskolák biztonságossá tételéről mindkét napilap közöl cikket. A *Magyar Nemzet* az iskolák saját kezdeményezéseit (például kamerák beszerelését) és „Az iskola rendőre” programot emlegeti többször, míg a *Népszabadság* a pszichológusok, gyógyepedagógusok szerepét emeli ki a megvalósítandó tervekben.

„A főpolgármester (aki elment egy tanévnyitóra) azt mondta: ők átadják a diákoknak a piacon hasznosítható képességeket. De milyen piacról és milyen képességekről van itt szó? A város irányítói – csak az elmúlt néhány hónap tapasztalatai szerint is – egy különös piac viszonyait, igényeit és kívánalmait közvetítik a fiataloknak. Egy romlott, züllött, visszataszító világ működési mechanizmusát mutatják be [...] A botránykrónika a fiataloknak és mindenki másnak is azt üzeni: menjünk el személyzeti igazgatónak, humánpolitikai vezetőnek, mert akkor jól járunk.”
(*Magyar Nemzet*)

Lezárás

Írásunk első részében igyekeztünk választ adni arra a kérdésre, hogy 2008 márciusában mitől növekedett meg hirtelen az iskolai erőszak iránti érdeklődés; ám eközben kiemeltük azt is, hogy a diskurzus nem a semmiből keletkezett, hanem voltak már előzményei a napisajtóban is. Kiemeltük, hogy a „Maugli” névre keresztelt román utcagyerek ügye már januárban felvetette a fiatalkori erőszak problémáját, a megvert diákok esetei pedig utaltak arra, hogy az oktatási intézményekben is jelen van az agresszió, mégis csak a „tanárverések” terelték a figyelmet az iskolai erőszakra.

A második részben meg szeretnénk volna mutatni az iskolai erőszakkal kapcsolatos cikkek kumulálódásának dinamikáját, és rámutatni a két napilap között fellelhető különbségekre. A diagramon látható volt, hogy az iskolai agresszió az elmúlt két évben – az

iskolai szünetektől eltekintve – folyamatosan napirenden volt a két újságban, ám míg a *Magyar Nemzet* egy-egy eset kapcsán újult erővel kezd el foglalkozni az iskolai erőszakkal, addig a *Népszabadság* érdeklődése némileg lanyhult a „klasszikus” verekedős esetek bemutatása iránt, és inkább más típusú iskolai konfliktusokat, ügyeket boncolgat több cikkken át. A „pécsi ámokfutás” hosszú távú hatását még nem látjuk.

Az írás harmadik részében azzal foglalkoztunk, hogy mennyiben közelíti meg másképpen a témát a baloldali irányultságú *Népszabadság* és a jobboldali irányultságú *Magyar Nemzet*. Kétségtelen, hogy ennek az állításai a leginkább támadhatók, hiszen a (több száz cikk elolvasása után) levont következtetések nem lehetnek függetlenek a kutató előzetes tudásától és értelmezésétől. Azonban mindenekelőtt arra szeretünk volna rámutatni, hogy az iskolai erőszak problémaköre elválaszthatatlan a magyar oktatásügy (és oktatáspolitikai) kérdéseitől, ezáltal pedig egy olyan ideológiai-politikai „harctérben” jelenik meg, amelyben a különböző értékek és érdekek mentén folyamatosan dúl a diskurzív küzdelem.

Ha sikerült bemutatnunk, hogy minden egyes pofozkodásról szóló hír, minden egyes rugdosásról szóló tudósítás más és más kontextusba helyeződik jobbról és balról, akkor már elértük a célunkat.

Jegyzet

(1) Elérhető például itt: <http://www.rtlhirek.hu/video/79843> vagy itt: <http://www.videohirek.hu/video/29194/mobilra-vettek-a-brutalis-verest>

(2) Ennek az az oka, hogy csak azokról az esetekről tudunk, amelyekről a média beszámol; azoknak a számát nem ismerjük, amelyek esetleg korábban nem kaptak nyilvánosságot. Ettől függetlenül nem kívánjuk azt sugallni, hogy az iskolai agresszió mértéke nem nőtt, csupán azt állítjuk, hogy ez a cikkekből nem derülhet ki.

(3) Az „Iskolai veszélyek” névre keresztelt országos kérdőíves kutatást a DIPA Tanácsadók és Fejlesztők Szakmai Egyesülete végezte dr. Aáry Tamás Lajos, az Oktatási Jogok Miniszteri Biztosának megbízásából. A kutatási eredményeket lásd: *Hajdu és Sáska*, 2009. Jelen tanulmány a projekt keretében készült el, de a közöltek a szerző álláspontját tükrözik.

(4) A napilapok kiválasztásánál szerepet játszott a magas példányszám és az eltérő ideológiai beállítódás is.

(5) Ez több ezer cikk átnézését jelentette, de így képet kaphattunk az egyéb, iskolát érintő kérdések sajtó-visszhangjáról is. Az „iskola” kulcsszó után még a „tanárverés” kifejezésre is rákerestünk, ez az eljárás azonban csak újságonként 1–1 pluszcikket eredményezett a már megtaláltakon kívül. Ennek ellenére nem állítható teljes bizonyossággal, hogy az összes releváns cikket megtaláltuk a témában.

(6) <http://www.youtube.com/watch?v=-vZ0TBz2n98>

(7) Az ország hangulatára ekkor rányomhatta a bélyegét a 2008-as úgynevezett „szociális” vagy „háromigenes” népszavazás is. A Fidesz által kezdeményezett népszavazás során a választópolgárok arról dönthettek, hogy eltöröljék-e a vizitdíjat, a kórházi napidíjat, illetve a felsőoktatási képzési hoz-

zájárulást. Az eredményből jól látszott, hogy az emberek félték az anyagi terhektől és a kiszolgáltatottságtól, így a legtöbben nem támogatták az egészségügy és az oktatásügy ilyesfajta reformjait.

(8) Mint azt a *Népszabadság* egyik újságírója keserűen jegyzi meg a médiával kapcsolatban: „egy kommentár máris hozzátette, ’Budapest felé tart’.”

(9) A cikkek jelentős részében egyébként az is szerepelt, hogy az erőszakos szülők, illetve rokonok roma származásúak. Előfordul, hogy ez már a címben is benne van: *Cigány szülők ütöttek meg egy tanítót Kocsordon* (Kovács, 2008. szeptember 24.).

(10) Január 7-én, az esti órákban az iskola sikkasztással gyanúsított gazdasági igazgató-helyettese és a biztonsági őr végzett az iskola vezetőjével és helyettesével, egy fiatal tanárral. A *Magyar Nemzet* és a *Népszabadság* is 30–40 körüli cikket szentelt a témának a következő időszakban.

(11) Ez egy kiinduló hipotézisként is értelmezhető, amelyet a tartalmi elemzésünk igazolni tud. Veszélyt rejthet azonban, hogy könnyebben észrevevesszük azokat a szövegeket, amelyek beleillenek abba az imázsba, amelyet a napilapokról már előzetesen kialakítottunk.

(12) Az így megalkotott profil kvantitatív adatokkal nem támasztjuk alá.

(13) Takács Imrével (2008. 05. 08.) Szívósné Tóth Annamária vitatkozik (2008. 05. 28.), illetve Fekete Gy. Attila gyűjti össze az erőszak lehetséges okait különböző szakértőktől (2008. 05. 29.).

(14) Például a *Vádolt lett a tanárverő diák* című cikk alcíme: *Nem agresszív, feltűnési mániával küzd* (Fekete Gy., 2008. 10. 21.).

Irodalom

- Achs Károly (2008. 04. 21.): Kivehető csaptelep a mintha-iskolában. *Népszabadság*.
- A PSZ 16 éves korban maximálná a tankötelezettséget. (2009. 02. 19.) *Magyar Nemzet Online*. www.mno.hu
- Artnér Annamária (2008. 01. 23.): Hogy nem sül ki a szemetek...! *Népszabadság*.
- A tanárok már védett személynek számítanak – Szlovákiában. (2009. 06. 25.) *Magyar Nemzet Online*. www.mno.hu
- Bonifert Mária (2008. 06. 22.): Dühöngő ifjúság? *Népszabadság*.
- Borsodi Attila (2008. 06. 10.): Erőszak az iskolákban és azokon kívül. *Magyar Nemzet*.
- Elrendelték a nyomozást a tanárt megverő diák ügyében. (2008. március 26.) *Magyar Nemzet Online*. www.mno.hu
- Fekete Gy. Attila (2008. 05. 29.): Zsiványok minták nélkül. *Népszabadság*.
- Fekete Gy. Attila (2008. 10. 21.): Vádolt lett a tanárverő diák. Nem agresszív, feltűnési mániával küzd. *Népszabadság*.
- Földes Petra és Lannert Judit (2009): *Köloknet. On-line kérdőíves kutatás az iskolai erőszak kezeléséről*. PrintXBudavár Zrt., Budapest. 2010. 03. 17-i megtekintés, http://www.koloknet.hu/koloknet_tanulmany.pdf
- F. Földi Rita (2008. 06. 04.): A politika felelőssége és a tanárverések. *Magyar Nemzet*.
- Gyerekeket raboltak ki, zsaroltak meg. (2010. 01. 15.) *Magyar Nemzet*.
- Gyilkosjárók. Horányi Miklós a brutalitás új hullámáról, a büntethetőségi korhatárról és az egyházak nagy lehetőségéről. (2008. 01. 19.) *Magyar Nemzet*.
- Intőt bosszult meg az anya: megtépte a debreceni pedagógust. (2010. 01. 16.) *Népszabadság Online*. www.nol.hu
- Iskolai erőszak. Pokorni: Ez nem más, mint pótcselekvés. (2009. 09. 16.) *Magyar Nemzet Online*. www.mno.hu
- Hajdu Gábor és Sáska Géza (2009, szerk.): *Iskolai veszélyek. Az oktatási jogok biztosának vizsgálata*. Oktatási Jogok Biztosának Hivatala, Budapest. 2010. 03. 17-i megtekintés, http://www.oktbiztos.hu/ugyek/iskolai_agresszio_jelentes.pdf
- Hamvai Csaba, Sima Ágnes és Pikó Bettina (2008): *Veszélyes iskola vagy veszélyes élet? Serdülők magatartási zavarai és a konfliktusmegoldás technikái*. Educatio, 17. 3. sz. 2010. 03. 17-i megtekintés, <http://epa.oszk.hu/01500/01551/00045/pdf/916.pdf>
- Kálmán Attila (2008. 03. 29.): Tanárverésért totális kitiltás. *Népszabadság*.
- KN (2009. 05. 03.): Gyereksínynek nevezte Kolompár a kiskunlacházi rablást. *Magyar Nemzet*.
- KN (2009. 09. 01.): Rendőrök vigyáznak a gyerekekre az iskoláknál Szabolcsban. *Magyar Nemzet Online*. www.mno.hu
- KN (2010. 01. 15.): Meglökte a pedagógust, többször is ütésre emelte a kezét. *Magyar Nemzet Online*. www.mno.hu
- Kolompártól tanulták a „gyereksínyt” a zsarolók? (2009. 05. 13.). *Magyar Nemzet Online*. www.mno.hu
- Kovács András (2008. 09. 24.): Cigány szülők ütöttek meg egy tanítót Kocsordon. *Magyar Nemzet Online*. www.mno.hu
- Kulcsár Anna (2009. 09. 05.): Liberális iskolapélda. *Magyar Nemzet*.
- Legyen magántanuló a renitens diák. (2008. 04. 25.) *Magyar Nemzet*.
- Leköpte tanárát: sztrájkolnának az iskolában. (2008. 03. 27.) *Magyar Nemzet Online*. www.mno.hu
- Ligeti György (2008. 04. 24.): Mi lenne, ha nézőpon tot váltanánk? *Népszabadság*.
- Marusnik Tünde (2009): Tanárverések. *Iskolakultúra*, 19. 1–2. sz. 30–40.
- Matkovich Ilona (2009. 06. 13.): Diáklázadás Esztergomban. *Népszabadság*.
- Mayer József (2008): *Frontvonalban. Az iskolai agresszió néhány összetevője*. Fővárosi Pedagógiai és Pályaválasztási Intézet, Budapest.
- Mayer József, Nádori Judit és Vigh Sára (2009): *Kis könyv a felelősségről. Adalékok az iskolai agresszió természetrajzához*. Mérei Ferenc Pedagógiai és Pályaválasztási Tanácsadó Intézet, Budapest. 2010. 03. 17-i megtekintés, http://www.fovpi.hu/data/cms54530/kis_konyv_a_felelossegrol.pdf
- Megcibálta a tanár haját és fel is pofozta. (2010. 01. 16.) *Magyar Nemzet Online*. www.mno.hu
- Ónody-Molnár Dóra (2008. 03. 28.) „Minden más-képp volt a Józsefvárosban?” *Népszabadság*.
- Ónody-Molnár Dóra (2009. 07. 09.): Tisztogatás a Gandhiban. *Népszabadság*.
- Pálffy Lajos (2010. 01. 05.): Osztálytársnője fejét verte a padlóba – újabb mobilos felvételek. *Magyar Nemzet Online*. www.mno.hu
- Pálfi Krisztina (2009. 02. 27.): Ide a macit, vagy megüttek! *Magyar Nemzet*.
- Pilhál Tamás (2008. 01. 26.): Egerben is megverték egy diákot. *Magyar Nemzet*.
- Seszták Ágnes (2008. 01. 18.): Beérett a liberális vetés. *Magyar Nemzet*.

Seszták Ágnes (2008. 12. 08.): Le a tanárokkal!
Magyar Nemzet.

Szavak helyet tettek. Hiller adja vissza a tanárok lehetőségeit! (2008. 07. 07.) *Magyar Nemzet Online.* www.mno.hu

Szívósné Tóth Annamária (2008. 05. 28.): A tolerancia határai. *Népszabadság.*

Takács Imre (2008. 05. 08.): Törvényesített kirekesztés. *Népszabadság.*

Tanács István (2008. 01. 19.): Dokumentálták a verést. *Népszabadság.*

Tanárverés: meghallgatják a diákok. (2008. 03. 26.) *Népszabadság.*

Ungár Tamás (2009. 11. 26.): Ölni rohant vissza a tanterembe a pécsi G. Ákos. *Népszabadság Online.* www.nol.hu

Ungár Tamás (2010. 01. 14.) Iskolai pofonok, némasági fogadalom. *Népszabadság.*

Ungár Tamás (2010. 01. 19.): Zárt tárgyalás a szemérem elleni erőszakkal vádolt mohácsi tanár ügyében. *Népszabadság Online.* www.nol.hu

Varga Dóra (2009. 04. 04.): Padhoz kötve, 12 éven át. *Népszabadság.*

Vérfürdő egy finnországi iskolában. (2008. 09. 24.) *Magyar Nemzet.*



A Gondolat Kiadó könyveiből

Felvezetés

2009 novemberében Veszprémben került sor a IX. Országos Neveléstudományi Konferenciára, amely egyfelől tematikusan illeszkedett a korábbi seregszemlék haladó hagyományaihoz, másrésztől viszont – az integritás és integrálhatóság jegyében – rokon tudományterületek kutatásaiba is engedett némi bepillantást.

A konferencia tézisei azt sugallták, hogy a gyakran megoldhatatlannak tűnő pedagógiai problémák iskolai és iskolán kívüli okozói a megfelelő kulturális ismeretek és a nyelvi kompetenciák hiányára vezethetők vissza. Ezért kívánatos, hogy az általunk művelt neveléstudományi szakterületeken túlmenően a rokon tudományok legújabb kutatási eredményeivel is tisztában legyünk – főként a pszichológia és az interkulturális nyelvészet világából. Mindezek útmutatóként szolgálhatnak az új, transznacionális és multikulturális közösségek oktatásában és nevelésében, minthogy ezek az élet-, beszéd-, kulturális közösségek már nem ismernek országhatárokat. A meghirdetett huszonhat témakörben 214 alkalommal hangzottak el beszámolók, előadások folyamatban lévő kutatásokról. Mindezek jelentős része rokoni szálakat, időnként válaszokat is találhatott a plenáris előadásokban, amelyeket az Iskolakultúra jelen számában közreadunk.

Csépe Valéria akadémikus a szóhangsúly idegtudományi aspektusairól és a szóhangsúly-süketség következményeiről szolt; Pléh Csaba akadémikus tudás és kompetencia viszonyát vizsgálta a tanítás és tanulás folyamatában. Külföldi vendégelőadóink közül Georg Gombos professzor (Klagenfurti Egyetem) az inklúzió és exklúzió következményeit elemzi egy többnyelvűsége törekvő európai országban. Michael Byram professzor (Durhami Egyetem) tovább tágítja ezt a dimenziót a többkultúrú személyiségfejlesztés irányában: dolgozata az identitás és a kompetenciák látszólagos szembeállítását taglalja. Az alábbiakban kedvcsinálás céljából néhány gondolatot megmerítünk a különféle szaktudományok és a neveléstudomány keresztvízében.

Egyesek még emlékezhetnek rá, hogy korai orosz nyelvkönyveinkben egy ferde veszszóvel jelölték a hangsúlyos szótagokat, amely jelentős könnyítésnek számított az élhangsúlyhoz szokott magyarfülü osztálytermek orosznyelv-tanításában. Ezt az eljárást akkor is, azóta is sokan gúnyolták ('hiszen a Pravdában nincsenek hangsúlyjelek'), pedig sokakat átlendített ez a metodikai fogás az első hosszabb orosz szavak megtanulási nehézségein (például: dosztoprimecsátelnoszty). Nincsenek persze hangsúlyjelek az angol szövegekben sem, mégsem találkoztunk olyan, angoltanító szövegekkel, ahol a hangsúlyos szótag alá lenne húzva, vagy vastagon lenne szedve (tisztélet a ritka kivételnek), pedig az angolban is változó szóhangsúlyok 'nehezítik' a magyar ajkúak dolgát. Jól van-e ez így? Hogy mit mond minderről az alapkutató, és hogy hová vezethet ez például a hallásértésben, azt Csépe Valéria fejt ki érdekes elméleti munkájában.

Tudás- és műveltségfelfogások csatája bontakozik ki Pléh Csaba nagyívű – irodalmi, filozófiai, pszichológiai és nyelvészeti szerzőkkel érvelő – cikkében, amely köntörfalazás nélkül az oktatás és nevelés legérzékenyebb pontjait veszi célba, és látványos kötéltánc után jut végső mondanivalójához. Mi a fontos a tudásban (és a műveltségben): az indoktrináció, vagy az 'utilis esse'; a 'tudni, mit', vagy a 'tudni, hogyan' dimenziói; a

taxatív tudás vagy a rejtett, intuitív tudás, és így tovább. Lehet hogy a tudásnak önmagában semmi haszna sincs (vagy csak Gribojedov árnya int: az ész bajjal jár!)? A szerző a szokványos kontrasztokon messze túljutva a tudást mint örömforrást világítja meg, amelynek iskolákban s nevelteikben megfigyelhető kettős természete jósolható és igazolt polaritássá válhat mindazokban, akik érvelését végigkövetik.

Bár egyes pártok szerint Ausztria az osztrákoké, nyugati szomszédunk jónéhány őshonos kisebbséggel rendelkezik: kárnteni szlovén; burgenlandi horvát, magyar, roma; bécsi szlovák és cseh stb. Mindehhez a migrációban tucatnyi más forrásnyelv csatlakozik, különösen a nagyvárosokban, amelyeknek beszélőit tanulókként nehezen, különleges erőfeszítések közepette fogadja be az iskola. Gyógyítható-e az egynyelvűség? Felkészült-e a mai iskola a sokszínű nevelésre? Milyen a 'standard diák'? Mi a fejlesztő és felzárkóztató képzések szerepe? Ilyen és hasonló kérdésekre kaphatunk választ Georg Gombos munkájában, amely ausztriai kontextusban vizsgálja a kizárás és befogadás lehetőségeit egy saját nemzeti nevelésünkre emlékeztető iskolarendszerben.

Duna-menti környezetünkben a 'világméretű faluba' vezeti az olvasót Michael Byram előadásának szövege, aki rendkívüli következetességgel és részletességgel vizsgálja meg a 'több kultúrájú állampolgár', az interkulturális, többnyelvű személyiség létrejöttének feltételeit. Anglia és Szingapúr nevelési célkitűzései között oszcillálva kutatja a nemzeti identitás, a nyelv és a transznacionális állampolgárra nevelés lehetőségeit. A nyelv szerepe a nemzetállamok létrejöttében és fenntartásában közismert, teljességét (közös nyelv és írott nyelvvűség) az oktatási rendszer biztosítja. Ezt a rendszert éri manapság kihívás az európai integrációban, a világméretű migrációban, a transznacionális közösségek létrejöttében. A többnyelvű személyiség egyben több kultúrájú is – ennek lényegét a szerző ismert 'interkulturális kompetencia' modelljével mutatja be. A kritikai kulturális tudatosság fogalmának bevezetésével a transznacionális civil társadalmakból elmozdulhatunk a több kultúrájú civil társadalom irányába. Feltétel: több nyelv és kultúra (akár eltérő szintű) ismerete a saját nyelv és kultúra kritikus (át)értékelésével.

Cselekvésre készítő olvasást kíván:

Bárdos Jenő

a IX. ONK elnöke,

Pannon Egyetem, BTK, Angol-Amerikai Intézet

Tudás és kompetencia viszonya a tanulás és tanítás tudományában

Mit tud a mai pszichológia emberképe nyújtani a nevelésnek?

Dolgozatomban amellett érvelek, hogy hagyományosan velünk van kétféle tudás és kétféle iskola eszménye. Az egyik a hasznosítható, a másik az önmagáért való tudás. Ezek művelődési ciklusokban fogalmazódtak meg az európai kultúrában, sokszor egy inga kilengéseit utánozva. Mivel ingáról van szó, tudnunk kell, hogy várhatóan egyik szélsőséges felfogásnak sincs igaza. Illusztrálni próbálom továbbá a mai pszichológia implicit és explicit tudásrendszerének fogalmaival, hogy az ember nem egyszerűen kulturális hagyományában, hanem természetében kettős lény.

Egyszerre rejtett készségek, a ma oly könnyedén emlegetett kompetenciák és ugyanakkor sajátos, sokszor igen specifikus tudások hordozója. Életének, ha úgy tetszik, tudásmenedzsmentjének egyik feszültsége e kettő egyensúlyozása. A jó sebész nem feleser, tudja is, mit miért vág és varr, de nem is csupán a szavak elméleti tudora: varrni is tud.

Az európai kultúrában a 17. századtól kezdve velünk él műveltség és hasznos tudás szembeállítás, amelyet az 1. táblázat jelenít meg.

1. táblázat. Műveltség és hasznos tudás szembeállításai

<i>Klasszikus műveltség</i>	<i>Pragmatikus, hasznos tudás</i>
Múlta orientált	Jelenre orientált
Tiszta ismeret-reprezentáció	Tudás és felhasználás
Memória és kultiváció	Működtetés és megcsinálás
Distinkció és ünneplés	Cselekvés és munka
Iskolai alapú	Köznap alapú

Ha kulturális folyamatok felől tekintjük, akkor a modern európai művelődésben három jellegzetes mozzanat különböztethető meg arra nézve, hogy mit is állítunk be mint fontos mozzanatot az iskoláztatás céljaiban (lásd: Pléh, 2008). Az egyik, hogy mi is a kánon. Mit kell tudnia egy művelt embernek? Kell-e tudnia a görög istenek rendszerét? Kell-e tudnia négyjegyűekből négyzetgyököt vonni? Ismernie kell-e a Toldi kulcssorait? A másik mozzanat, hogy milyen a tudások belső szerveződése. Ezek vajon ismeretmorzsák egymás mellé rendeléséből indulnak-e ki, vagy pedig valamilyen módon struktúrákat képviselnek? Nincsen semmi más, mint asszociatív mozaikok, vagy pedig elvont logikai szerkezetek (is) vannak? Végül a harmadik mozzanat az alapvető kérdés: hogyan szerezzük meg ezt a tudást? Egyszerűen bölcséren belénk töltik, vagy véletlenszerűen felfedezzük, vagy éppen saját aktivitásunkkal alakítjuk?

Tudjuk jól, hogy az utóbbi mozzanatra a 16. századtól kezdve két jellegzetes megközelítés él az európai kultúrában. A descartes-i racionalista megközelítés, amely a saját

észre támaszkodik, és a Locke nevével fémjelzett empirista megközelítés, amely a természet nyitott könyvében óhajt olvasni. Mindkettő számára alapvető, hogy megkérdőjelezi az akkor még „tömegességében” igen új könyveknek tulajdonított bizonyosságot, és helyett az észre, illetve a tapasztalásra támaszkodik.

„Gyermekkorom óta a könyvekben rejlő tudományokra oktattak, s minthogy meggyőztek arról, hogy általuk világos és biztos ismeretet szerezhetünk mindarról, ami hasznos az életben, nagyon óhajtottam megtanulni őket. Mihelyt azonban befejeztem ezt az egész tanfolyamot, egészen megváltozott a nézetem. Mert annyi kétségbe és tévedésbe voltam bonyolódva, hogy úgy látszott, tanulmányaimnak nincs is más hasznuk, mint az, hogy mind jobban beláttam tudatlanságomat.” (*Descartes*, 1636/1992, 5. o.)

„A tekintélyekké lett írók műveinek előlegezett túlzott bizalom, amely szavaikat szentnek és nem csupán bölcs tanácsnak fogadta el, felmérhetetlen kárt okozott a tudományak.” (*Bacon*, 1605/1966, 124. o.)

A megismerés szerveződése és a tudás öröme

Ha a mai pszichológia felfogásából indulunk ki, akkor azt találjuk, hogy az iskola és a nevelésfilozófia számára oly fontos műveltség tekinthető a megismerési architektúra szempontjából is. Megismerési architektúrákon a mai kognitív pszichológusok azokat a viszonylag stabil rendszereket szokták érteni, amelyek evolúciónon vagy kulturálisan kialakulva az egyes ismeretek és készségek működési felületeit, működési módját adják meg, hasonlóképpen ahhoz, amiképp egy számítógép architektúrája épül fel, legyen az MS-DOS vagy Windows rendszer, amin belül természetesen futnak különböző programok, tárolódnak különféle ismeretek stb. A 2. táblázat mutat egy áttekintést ebből a szempontból a műveltség alkotóelemeire.

2. táblázat. A műveltség alkotóelemei a megismerési architektúra szempontjából

Műveltségi elem	Általános	Specifikus
Kódok	Nyelvek, kotta, algebra	Szókincs, kifejezések, képletek
Ismeretek	Szemantikus (görög istenek), rendszerintan	Egyedi tudás (például Kírké és Odüsszeusz, Buda visszavétele, Darwin utazásai)
Megoldásmódok	Fogalmazás, szerkesztés, képlethasználat	PH-mérés eljárásai Bevezetés, tárgyalás, befejezés

A hagyományos kultúra a 19. század közepétől élénken foglalkozott ezzel a kettősséggel: vajon a haszonelvű és indoktrinált, vagy a belső indítású és önmagában való tudásokkal foglalkozunk-e? Arany *Bolond Istókja* vagy Babits *A halál fia* című regénye világosan mutatja ezt a felismerést. Arany izgalmas pedagógiájára Karácsony Sándor (1947/2003) hívta fel a figyelmet.

Arany az üres tételszerű tudás éles szemű kritikusaként ezt írja a történelemtanításról:

Mert a fonál, ha oly hosszúra nyult is,
Nem az volt, mi szellemnek mondatik;
De a föld minden évszáma s királya,
Meg a tanító körmönfont írállya.

(*Bolond Istók*, II. 28.)

A tanulási tudásszervezési eljárást is vitriolosan bírálja:

Csodálatos fő; hova fér e zagyva,
Emészthetetlen brutto töltelék?
Jut-é fiókja mind ennek az agyba?
Vagy, mint edény ha színig megtelék,

A többi átfoly még nyomot se' hagyva? –
 Elfolyt biz' abból, gondolom, elég:
 Sőt, ami része benmaradt néhánynak;
 Nevezni azt se' merném tudományak.

(*Bolond Istók*, II. 38.)

Aranynál, ahogy Karácsony Sándor is értelmezi, a modern pólus csak a klasszikus iskola bírálataiban jelenik meg. Babits viszont *A halál fiaiban* pontosan megfogalmazza a kétféle tudáskereső mindkét pólusát. A mechanikus tanulás és az önmagában való, nem túl örömteli tudás egyik legkiugróbb 20. századi jellemzése tőle származik:

„Ebben az iskolában az oktatás is fegyvelmezéshez hasonlított, mint a nevelés. Bemagolt szabályok és gépies alkalmazás a legjobb esetben. Matematikában a képletek, s a történelemben az évszámok szigorú diszciplinát adtak, s a latin nem is valamikor élt nyelvnek, hanem szándékosan konstruált észtorának hatott.” (*Babits*, 1959, I., 291. oldal)

Ezzel áll szemben Babits egyik hősének felfogása, aki a hasznos és gyermekelvű megközelítést állítja előtérbe:

„Manap önállóságra nevelünk, s a gyermek maga eszeli ki játékait. Tanulmány, táplálék a természet dolga; a gyermek okosabb, mint a felnőttek; a fejlődés tudja mi kell neki.”

Vajon ez a felfogásbeli kettősség szükségszerűen ilyen-e, miképpen ma is karikatúra-szerűen képzeljük el a műveltségközpontú megközelítést? Vajon a tudásnak önmagának semmi haszna sincs? Ezt próbálják meghaladni a tudás örömeire hivatkozó felfogások: nem indoktrináció és haszon, hanem haszon és öröm kerülnek szembeállításra, amint a 3. táblázatban látható a haszonelvű és a tudás öröme alapultól gondolatmenet szembeállításában.

3. táblázat. *A pragmatikus és a tudás öröme építő felfogás szembeállítása*

<i>Pragmatikus gondolatmenet</i>	<i>'Tudás öröme' gondolatmenet</i>
A tudás közvetlen alkalmazása a fontos.	A tudás váratlan alkalmazása a fontos.
Minden motiváció haszonelvű.	A cselekvés és a kezdeményezés öröm forrása. Kompetencia-motiváció.
A tudás pusztán a haszna alapján értékelendő.	A tudás örömforrás a kompetencia alapján.
A félelem és a szorongás irányítanak.	A kíváncsiság és az unalom kerülése irányítanak.

A 19. század közepén ugyanis, Wilhelm Humboldtra építve, John Stuart Mill megfogalmazott egy olyan újszerű elképzelést, amellyel mintegy saját korábbi pragmatikus felfogását önkritikusan kezelve azt hangsúlyozza, hogy a tudás nemcsak a Babits-idézetben szereplő kényszerítő átadási világban jelenik meg, hanem önmagában is szép és fontos lehet, az ember kiteljesedésének és ezzel boldogabb életének kulcsa.

Miként Arany *Bolond Istók* sóvárgását jellemzi:

Lelkét dicsőség vágya kergeti,
 S mindig valami olyanért sovárogo,
 Mit nem tanítanak a tudós tanárok.

(*Bolond Istók*, II. 21.)

Sovárg egy *cél nélküli* cél felé,
 Amelynek utját-módját nem lelé.

(*Bolond Istók*, II. 54.)

Ma sokan vagyunk, magam is ezek közé tartozom (lásd: *Pléh*, 2003, 2008), akik a humboldti, illetve a John Stuart Mill-i gondolatmenetből kiindulva a műveltséget pozitívan próbáljuk felfogni. Úgy gondoljuk, hogy a tudás örömforrás: a sokat emlegetett kompetencia motivációs oldala a kézbentartás felett érzett öröm. Úgy tartjuk, hogy a csecsemőnek a világot feltáró mozdulataitól kezdve a saját kezdeményezésű cselekvésnek mindig örömforrás értéke van. A szándék-alapú, a magunk kezdeményezte cselekvés önmagában örömforrás. Emellett a tudás nagyobb viselkedési és kreativitási potenciált is eredményez. A múlt század közepén Frederic Bartlett (1958) kiemelte, hogy a tudás megnöveli az esélyét az igazi kreativitásnak, amikor két, egymástól nagyon eltérő terület között teremtünk kapcsolatot, például amikor Helmholtz a hangok világa és a mechanika között létesített kapcsolatot.

Nem kell konzervatívnak lenni ahhoz, hogy felismerjük a kompetencia és a szándék-mozzanat örömszolgáltató jellegét, azt, hogy a kompetencia öröme magán a tudáson keresztül érvényesül. A hozzáértés öröme megjelenik a cselekvésben, a saját kezdeményezésű „valamit csinálásban”, de megjelenik a rendszerezésben, az elméletalakításban, a megértésben is. Az az elvont mozzanat, amit a hagyományosan pragmatikusnak nevezett felfogás mint haszontalan dolgot lenéz, a tudás alakítása révén valójában örök emberi örömszerzés. A kíváncsiság és a hozzá kapcsolódó játék, mint Grastyán Endre (1985) kiemelte, nemcsak kuriózum az ember életében, hanem fontos mozgatóerő, amely nem vezethető vissza más tényezőkre, s ez irányítja azt, hogy mi elkerülhetetlenül tudást szerző és tudást építő emberek vagyunk.

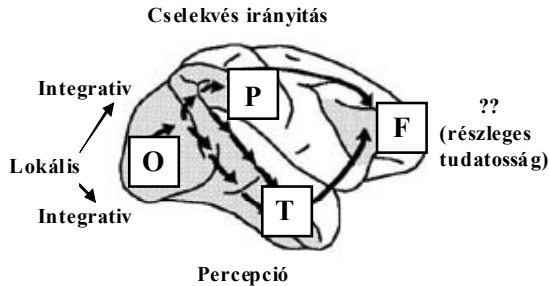
A tudás belső szerveződése

Az új, modern pszichológiában számos elképzelés fogalmazza újra az eredetileg 1949-ben Gilbert Ryle (1974) által megfogalmazott hagyományos kettősséget a 'tudni, mit' és a 'tudni, hogyan' jellegű tudások között. Ma úgy gondoljuk, hogy tudásrendszereink egyszerre tartalmaznak 'tudni, mit' és 'tudni, hogyan' jellegű mozzanatokot. Aki Budapesten él, annak tudnia kell, hogy a Lánchíd északra van a Szabadság hídhöz képest, vagy hogy a Pi szám 3.14, de tudnunk kell azt is, hogy az *a* tövűek tárgyesete a latinban *m-re* végződik. De tudjuk azt is, hogyan kell derékszögű háromszögeket létrehozni vagy szögfelezőket szerkeszteni, hogyan kell gyalulni, hogyan kell varni. A mai modern világban a valós életben érvényesülő tudások a sebészorvos tudásától kezdve a szerszámkészítő tudásáig egyszerre tartalmaznak deklaratív és eljárási mozzanatokot. Egyszerre tartalmaznak kategorikus ismereteket és egyedi tényeket. Egyszerre tartalmaznak könyvszagú és csakis a 'hands on experience' alapján elsajátítható tudásrendszereket.

Ezek közül a mai világban különösen nagy hangsúlyt szokott kapni a rejtett, nehezen verbalizálható implicit tudások jelentősége. Olyan tudáskonceptiók kerültek előtérbe, amelyek nem a leképezésre, a kijelentésekre és a képzetekre, hanem az eljárásokra összpontosítanak. Szerveződésük, mint a Polányitól (1994) származó híres példák, teniszezés, kerékpározás, úszás stb. mutatják, függvényeszerű, készség alapú, s nem elementarisztikus, a tudatosság csupán élősködik rajtuk. Az autózvezetési rendszertől kezdve az arcfelismerési rendszerig az igazán érdekes rendszereink, mondja ez a felfogás, nem expliciték és nem tudatosak.

Tudásvilágunk azonban egyszerre tartalmaz iskolai és utcai tudásokat. Az iskolai tudások intézményekben alakulnak ki, expliciték, kijelentésszerűek és jól kódolhatók. Ez a „kódolhatóság” a személytelenített átadási helyzeteken alapul. Az utcai tudások viszont készségzerűbbek, a csináláson alapulnak, hasznosak és rejtettek. Ezek együttes megléte nemcsak az értelmiségi foglalkozásokra érvényes, hanem az elemi működésekre is. Fontos tudni, hogy a legtöbb megismerő rendszerben, mint például a látás rendszere, a mozgásirányítási rendszer vagy a nyelv rendszere, ez a kétféle tudás elválaszthatatlanul

egymáshoz kapcsolódik. A látás világában ezt szoktuk a 'hol' és 'mi', illetve 'cselekvés versus észlelés' alrendszernek nevezni a látás magasabb kérgi folyamataiban. Goodale és Millner (1995) klasszikus leírása óta tudjuk, hogy a látórendszer az 1. ábrának megfelelő kettősségben működik.



1. ábra. A látás cselekvéses és észleléses kettős rendszere (Kovács, 2005 nyomán)

Az egyik rendszer a nyersen feldolgozott vizuális inputot arra használja, hogy viszonylag gyorsan irányítsa a tárgyra irányuló cselekvést. A másik viszont, egy picivel lassabban, a sok tízezer tárgykategória keretébe történő besorolással foglalkozik. Az alsó rendszer, a ventrális rendszer viszonylag kései humán neoformáció. Ez az, ami, ha a pedagógiai és műveltségi kettősségről beszélünk, megfelel a 'tudni, mit' jellegű tudásoknak. De a kettő együtt működik, hiszen anélkül, hogy tudnám a tárgy formáját, nem tudom irányítani a cselekvést sem. Vagyis a kétféle alrendszer nem egymást kizorító módon működik, hanem egymásra épülő rendszerekről van szó. Hasonló módon a természetes nyelvben is meg szoktuk különböztetni Pinker (2006) és mások, például Ullmann és munkatársai (1999) nyomán a készség-cselekvéses alapú mondattani szerveződést és az asszociatív elem-alapú, lexikai-szemantikai szerveződést. A mondatok azonban, a nyelv alapvető egységei, a kettő együttes működésével valósulnak meg. Nincsenek üres vázak és nincsenek szerkezet nélküli szósaláták.

Mindez olyasmint sugall a műveltség rendszerében, hogy mind pszichológiai, mind neurobiológiai értelemben a hagyományos tekintetben feleslegesnek tartott tudás és a hasznos, cselekvés-alapú rendszer kettőssége állandóan együtt van. Ahogyan együtt van a tudás öröme és a tudás haszna és hatalma koncepció. Mi a tudást nemcsak azért sajátítjuk el, hogy legyőzzük osztálybeli versenytársainkat, hanem azért is, mert valahogyan ez örömet jelent számunkra. A pszichológia a neveléstudomány számára azt üzeni, hogy a nevelési attitűdök és elméletek két pólus között ingadoznak. Az inga mozgásának megfelelően sokszor az egyik típusú, taxatív tudást emelik ki – ez felel meg a konzervatív nevelésfilozófiáknak, melyek a száraz, rögzített tudást vagy pedig a cselekvéses alapú tudást emelik ki. A másik tábor ezzel szembeállítja a hasznos tudást és a kompetenciákat. Ezzel a szembeállítással többnyire együtt jár kétféle elsajátítási mód: az egyik az induktráció, a másik a 'learning by doing', a cselekedtetve tanulás koncepciója. Mi tudjuk az életből is, nemcsak a neurobiológiából, hogy az orvos, a zongorista, a pszichológus vagy a vegyész munkájában egyszerre vannak jelen az explicit könyvszagú tudások és az eljárások. A pszichológus itt arra törekszik, hogy ésszerű érveléssel elismertesse, ezek a pólusok egyszerre léteznek. Nemcsak készségek vannak, hanem tartalmak is. Nemcsak önmagában lezajló, hanem reflexiók folyamatok is vannak. Az erőfeszítést kívánó elsajátítás és a spontán 'learning by doing' egyszerre vezet a tudás öröméhez. Célunk pedig, s ez az „ész csele” e tekintetben, hogy az ifjú nemzedék az örömmön keresztül jusson el a társadalom számára (is) hasznos tudások elsajátításához.

Irodalom

- Arany János (1873): *Bolond Istók*. http://mek.niif.hu/00500/00597/html/bi02.htm#10_02
- Babits Mihály (1959): *Halálftái*. 2. kiadás. Szépirodalmi, Budapest.
- Bacon, F. (1605/1966): A tudományok haladása. In Makkai László (szerk.): *A tudomány forradalma Angliában*. Gondolat, Budapest.
- Bartlett, F. (1958): *Thinking: An experimental and social study*. Allen Unwin, London.
- Descartes, R. (1637/1992): *Értekezés a módszerről*. Boros Gábor kommentárjaival. Matúra, Budapest.
- Goodale, M. A. és Milner, B. (1995): *The visual brain in action*. Oxford University Press, Oxford.
- Grastyán Endre (1985): *A játék neurobiológiája*. Akadémiai, Budapest.
- Karácsony Sándor (1947/2003): *Arany János Bolond Istókja mint egy eljövendő iskolareform egyik előfeltevéle*. In *uő: Magyarország és nevelés*. Aron, Budapest. 195–201.
- Kovács Ilona (2005): Az emberi látás fejlődéséről. *Magyar Pszichológiai Szemle*, **60**. 309–326.
- Pinker, S. (2006): *A nyelvi ösztön. Hogyan hozza létre az elme a nyelvet?* Typotex, Budapest.
- Pléh Csaba (2003): *A természet és a lélek*. Osiris, Budapest. <http://www.tankonyvtar.hu/pszichologia/termeszett-lelek-pleh-080904>
- Pléh Csaba (2008): *A lélek és a lélektan örömei*. Gondolat, Budapest.
- Polányi Mihály (1994): *Személyes tudás*. I–II. Atlantisz, Budapest.
- Ryle, G. (1974): *A szellem fogalma*. Gondolat, Budapest.
- Ullmann, T., Ciorkin, S., Copolla, M., Hickok, G., Growdon, J., Koroshetz és Pinker, S (1999): Neurológiai szétválás a nyelven belül: bizonyítékok arra, hogy a mentális szótár a deklaratív memória része, a nyelvtani szabályokat pedig a procedurális rendszer működteti. In Bánréti Zoltán (szerk.): *Nyelvi struktúrák és az agy*. Corvina, Budapest. 443–467.

Előadás a Veszprémi IX. Országos Neveléstudományi Konferencián, 2009. november 19.



A Gondolat Kiadó könyveiből

Identitást formálunk, vagy kompetenciákat fejlesztünk a többkultúrájú állampolgárok kinevelésében?

Ebben a dolgozatban azt az összefüggést szeretném megvizsgálni, amely a nemzetállami állampolgárság és egy nemzetközi állampolgárság között fennállhat. Az általam javasolt 'többkultúrájú állampolgár' fogalom, úgy vélem, megfelel e kapcsolat vizsgálatához. Érvélesem leegyszerűsítve úgy szól, hogy a többkultúrájú állampolgár képes kapcsolatba lépni, kommunikálni és együtt cselekedni más nyelvekhez és kultúrákhoz tartozó emberekkel. Nincs itt szó arról, hogy valamiféle nehezen meghatározható nemzetközi közösséggel kellene azonosítania magát, amelyet rendre a következő frázis jellemez: 'világpolgár vagyok'.

Hallani fognak majd arról, hogy egykoron mint nyelvtanár miként próbáltam olyan állampolgárokat formálni, akik képesek átlépni a nemzeti határokat, és szólni fogok majd a nevelés, különösen a kötelező iskolázás szerepéről is, amellyel a fiatalokat egy változó világra készítjük elő.

Megtudjuk majd azt is, hogy nyelvtanárként mennyire a kommunikációt állítottam a középpontba, ez azonban nem mentegetőzés, hiszen a nyelv nemcsak egy társadalmi csoporttal való azonosulást jelent, hanem eszköze annak is, hogy folyamatosan megerősítse az 'ugyanazon ugyanazt értjük' érzését a különféle társadalmi csoportokban, legyenek azok bár kicsik vagy nagyok, helyiek vagy nemzetiek, vagy akár nemzetköziesek is.

Hadd kezdjem mindjárt azzal, hogy vázoló az a változó világot, amelyre az előbb hivatkoztam. Közhely ma már azt állítani, hogy Európában nincsenek többé elzártságot jelentő határok, jóllehet ugyanez az Európa kemény határokat állít fel a világ más részeivel szemben. Az az Európa, amelyről beszélek, természetesen az Európai Unió, ahol divatos kifejezések jöttek létre abból a célból, hogy próbálják megragadni ezt az új realitást. Az egyik ilyen divatszó a 'diverzitás', a másik pedig a 'kultúrák közti párbeszéd'. 2008 az interkulturális párbeszéd éve volt az Európai Unióban és abban a nagyobb Európában, amit az Európa Tanács 47 tagállama jelent. Szintúgy 2008-ban jelent meg az interkulturális párbeszédéről szóló *Fehér Könyv*. Érdekes figyelembe venni ennek a Fehér Könyvnek a hangvételét, ugyanis e mű arra helyezi a hangsúlyt, hogy fontos a párbeszéd a marginalizált csoportokkal, ami nyilvánvalóan annak a politikai és társadalmi követelésnek a következménye, hogy elismerjük a diverzitást. A többségi csoportoknak dialógust kell folytatni a kisebbségi, marginalizált csoportokkal, de ugyanilyen fontos az is, hogy a többségi csoportok egymással is folytassanak párbeszédet. Meglátásom szerint éppen ez utóbbi a *Fehér Könyv* egyik gyengesége; a másik pedig az, hogy a párbeszéd – amely elsősorban azt jelenti, hogy kontaktust kell találni más emberekkel – véleményem szerint nem elegendő. Az úgynevezett kapcsolatteremtési hipotézis, vagyis az a hit,

hogy ha emberekkel találkozunk és beszélgetünk velük, az pozitív attitűdöket alakít ki egymás iránt, már régóta bizonyítottan nem elégséges. A kapcsolatteremtés csak akkor éri el a kívánt eredményeket, ha az is benne van, hogy az emberek együtt teszik mindezt, nem pedig csak beszélnek egymáshoz, vagy társalognak egymással. Ehhez a témához később visszatérek.

Miközben mindezt elmondtam a változásokról, egy pillanatra se felejtjük el, hogy a legfiatalabbak számára nem volt semmiféle változás, a világ mindig olyan volt, amilyen most. Bármilyenek is látjuk mi ezt a világot – akár változott, akár sem –, ha nagyobb rendszerességgel kívánunk ezzel az új helyzettel foglalkozni, kénytelenek vagyunk néhány alapfogalmat áttekinteni.

Először nézzük a 'nemzeti identitás', a 'nyelv' és az 'állampolgárrá nevelés' fogalmakat.

Érdekes figyelembe venni ennek a Fehér Könyvnek a hangvétele, ugyanis e mű arra helyezi a hangsúlyt, hogy fontos a párbeszéd a marginalizált csoportokkal, ami nyilvánvalóan annak a politikai és társadalmi követelésnek a következménye, hogy elismerjük a diverzitást. A többségi csoportoknak dialógust kell folytatniuk a kisebbségi, marginalizált csoportokkal, de ugyanilyen fontos az is, hogy a többségi csoportok egymással is folytassanak párbeszédet. Meglátásom szerint éppen ez utóbbi a Fehér Könyv egyik gyengesége; a másik pedig az, hogy a párbeszéd – amely elsősorban azt jelenti, hogy kontaktust kell találni más emberekkel – véleményem szerint nem elegendő.

Az állampolgárrá nevelés gondolköre az állam fogalma köré épül. Két olyan, hasonló és mégis különböző példát szeretnék felhozni, mint Anglia és Szingapúr, amelyekkel jellemezni tudom az új és régi államokat, a Keletet és a Nyugatot, habár tisztában vagyok azzal, hogy amit mondandó vagyok, annak a fejlődő államokra is vonatkoznia kellene, de ezt a munkát még nem végeztem el.

Angliával kezdem. Az angol nemzeti tantervben három egymással rokon célkijelölést találunk az állampolgári nevelésben:

– Társadalmi és erkölcsi felelősségvállalás kialakítása: az önbizalom formálása és a társadalmilag és erkölcsileg felelősségteljes viselkedés kialakítása.

– Részvétel a közösség munkájában: részvétel a lakóhely és más közösségek munkájában, amely egyben annak megtanulását jelenti, hogy e részvétellel és e szolgálattal miként tudjuk segíteni a közösséget.

– Politikai műveltség: az intézményeknek, a demokrácia problémáinak és mindennapi gyakorlatának megismerése [...] abból a célból, hogy miként legyünk eredményesek a nemzet életében – ez tehát egy olyan fogalom, amely szélesebb, mint a politikai tudás.

Összegzés: A tanulóknak olyan készségeket kell kifejlesztenünk, amelyekkel képesek ismereteket szerezni, kommunikálni, tevé-

kenységekben részt venni és felelős cselekedeteket végrehajtani [...] azáltal, hogy kapcsolatot teremtenek iskolai tevékenységük, valamint olyan más tevékenységek között, amelyek felölelik az iskolát, a helyi közösségeket és az egész világot.

Itt csak emlékeztetek rá, hogy a 'mi demokráciánk' és 'a nemzet' kifejezések Billignél (1995) a 'banális nacionalizmus' címszó alatt szerepelnek, ami összegezve azt jelenti, hogy természetesen a miénk az a norma, amelyet megkérdőjelezni sem lehet, sőt, ez még csak eszünkbe sem juthat. Az elkövetkezendőkben a közösségek típusaira szeretnék fókuszálni, és itt egyrészt az adott közösségek természete az érdekes, másrészt az egyén kapcsolódásának természete ezekhez a közösségekhez.

Három fajta és három szintű közösséget szoktak emlegetni: 'helyi', 'regionális' és 'nemzeti'. Ahhoz, hogy az egyén tevékenyen részt vegyen ezekben a közösségekben, és eredményes legyen a nemzet életében, egyaránt szüksége van deklaratív (szavakban megfogalmazható) és intuitív (folyamatokban érvényesülő) tudásra. Ugyanakkor szó esik a 'nagyvilágról', ami kissé ködös kifejezés, feltehetőleg a nemzeten túli közösségekre vonatkozik, de mindez végső soron homályban marad.

Ismereteink szerint a tudást megfelelő attitűdök kell, hogy támogassák, itt azonban nem történik közvetlen hivatkozás arra, hogy egy közösséghez bármely szinten érzelmi kötődés szükséges, és nincs direkt utalás a nacionalizmusra vagy patriotizmusra, habár az értelmezések ilyesmirel szólnak. (1)

Szingapúrban a helyzet egészen más. Mivel ennek az országnak csak fél évszázados a történelme, és a társadalom eleve különféle etnikai csoportokból áll, szükség van arra, hogy szándékosan kreáljanak egy nemzeti kötődést, még akkor is, ha a patriotizmus szó el sem hangzik. Az úgynevezett 'Nemzeti Nevelés' beindításakor, amelynek a célja az, hogy átjárja az összes tantervet és kiegészítse 'A polgári és erkölcsi nevelés' elnevezésű tantárgyat, az illetékes miniszter a következőket mondta:

„A Nemzeti Nevelés célja a nemzeti kohézió, a túlélési ösztön és a jövőbe vetett hit kifejlesztése. [...] diákjainkat olyan alapvető attitűdökkel, értékekkel, törekvésekkel kell felszerelnünk, amelyek segítségével szingapúriakká válnak. Ez az a közös kultúra, amely mindannyiunk számára elfogadható életfelfogást biztosít, amely közelebb viszi őket egymáshoz, hogy egyetlen nemzetként viselkedjenek, amikor komoly problémákkal kell szembesíteniük. Ugyanakkor mindez jól megalapozott hittel is szolgálhat az ország jövőjét illetően. Ez az a DNS, amelyet egyik generációnak a következőre át kell hagyományoznia.” (2)

Ez a beszéd igen erőteljes. A DNS áthagyományozódásának metaforikus képe egyik generációról a másikra azt sugallja, hogy az országhoz való tartozás biológiai erejű kell, hogy legyen, és arra a fogalomra utal, hogy népet és országot a vér köt egybe. Néhány korábbi nemzetállamban ugyanez volt a nemzeti összetartozás meghatározó jegye, leg-hírhedtebb szélsőségekként a náci Németországban vagy Jugoszlávia egyes területein. Ha visszatérünk a szingapúri tantervi dokumentumokhoz, a Nemzeti Nevelés céljait meglehetősen szókimondóan fogalmazták meg: nemcsak tudást, készségeket és attitűdöket kell fejleszteni, mint Angliában, hanem érzelmeket és elkötelezettséget Szingapúr iránt, nemkülönben némely meg nem nevezett ellenséggel szemben:

– először ki kell fejleszteni egy olyan *tudatosságot mindazon tényekről, körülményekről és lehetőségekről*, amelyekkel Szingapúrnak szembe kell néznie, hogy a diákok képesek legyenek meggyőződéssel és a realitások figyelembevételével döntéseket hozni saját jövőjük érdekében;

– a közösség és a nemzet iránt olyan *érzelmi odatartozást és elkötelezettséget* kell kifejleszteni, amely tartós, és lehetővé teszi a harcot akkor is, amikor az esélyek ellenünk szólnak.

Ezt a kötődést mintegy a pszichológiai fejlődés szintjein is megfogalmazták: „általános iskolai szinten a diákoknak szeretniük kell Szingapúrt; középiskolai szinten megtanítják őket arra, hogy ismerjék meg Szingapúrt; főiskolai és egyetemi előkészítő szinten pedig arra biztatják őket, hogy vezessék Szingapúrt”.

Egyaránt vannak persze hasonlóságok és különbségek is Anglia és Szingapúr között. Szingapúrban mindaz, ami a nemzet fölött van, fenyegető, és ezért el kell utasítani: 'ki kell állni és harcolni kell, amikor az esélyek ellenünk szólnak'. Ez része annak a kényszerképzetnek, hogy Szingapúr egy olyan sziget, amelyet más, ellenséges államok vesznek körül, amelyek bármikor eláraszthatják. Ezek az országok többnyire muszlim országok, így van egyfajta párhuzam az iszlám iránt érzett félelemben a Nyugattal. Az angol nemzeti tantervben a más országokkal való kapcsolat kevésbé terhelt, bár ott is vannak viták az iszlámról (lásd a fenti idézetet). Hivatkozik a kurrikulum például arra, hogy a

diákok fejlesszék tudásukat, és értsék meg „az Egyesült Királyság kapcsolatát Európával, beleértve az Európai Uniót vagy kapcsolatait az egykori brit nemzetközösséggel és az Egyesült Államokkal”. Mindezek politikai viszonyok, amelyeket megfelelő kormány-szervek alakítanak. Nincs viszont utalás arra, hogy a diákoknak részt kellene venniük ebben, vagy hogy a diákok szerves részeknek képzeljék el magukat a nemzetnél nagyobb közösségekben, kivéve talán a halvány utalást a 'nagyvilágra', amelyet már korábban idéztünk.

Mindennek persze hosszú története van, még akkor is, ha Szingapúr és esetleg Anglia is új nációknak tekinthetők. Engedjék meg, hogy egy példával szolgáljak a 19. századi Franciaországból, abból az időből, amikor a kötelező iskolázás éppen csak elkezdődött. Az idézet egy tanuló füzetéből való, aki technikailag az írást gyakorolta, de egyben egy üzenetet is megtanult:

„Mi az a la patrie?

Ez az az ország, ahol az ember született. Tudjátok, gyerekek, a családokat, az iskolákat, ahol a születek, testvéreitek, nővéreitek és barátaitok vannak, az a ti kis patrie-tok [...]

De azt is tudjátok, hogy a ti kis falatok nincs egyedül. Ha sétálni indultok, láthatjátok a szomszéd falvak templomtornyait, talán néhányat már meg is látogattatok közülük. Olyan embereket találhattok ott, akik ugyanolyan életet élnek, mint ti, és ugyanazt a nyelvet beszélik. Ők a ti polgártársaitok, ugyanannak a big patrie-nak a gyermekei.

Tárgítsátok ki látóhatárokat, és képzeljétek el ezer meg ezer falvat és várost, amelyek egymáshoz közel helyezkednek el a dombokon, a völgyekben, a síkságok közepén, amelyeket folyók szelnek át. Képzeljétek el ezt az egész országot, amely az Atlanti-óceánnal, a Földközi-tengeri térséggel határos; amelynek határain magas hegyek, a Jura, az Alpok és a Pireneusok helyezkednek el. Ez a ti közös patrie-tok, a 'la belle France', amelynek nevét csak tisztelettel és szeretettel ejthetitek ki.”

Ebben a példában természetesnek vették, hogy a nyelv a „mi nyelvünk”, meg sem kell neveznünk. A nyelv szerepe a nemzetállamok létrejöttében és fenntartásában közismert. Az idézetek az angol és a szingapúri tantervből megfelelnek Anderson (1991) fogalmának a nemzetről, amely egy elképzelt közösség. Anderson azt állítja, hogy a 'nyomatott nyelv', az újságok és könyvek hatalmas döntő jelentőségű a közösség érzésének megte-melésében, és külön hangsúlyozza az írni-olvasni tudás jelentőségét. Az írni-olvasni tudás az oktatás eredménye. Az oktatási rendszer kulcsfontosságú a nemzetállamok létrehozásában, ahogy azt Hobsbawm (1992) és mások bemutatták.

A nemzetállam így – inter alia – egy kommunikációs közösség, amelynek közös nyel-ve és írott nyelvűsége van. Ez a közös nyelv többnyire a nemzeti nyelvként kijelölt nyelv (itt most természetesen egyszerűsíték, hiszen több olyan állam van – köztük Magyarország is –, ahol több mint egy hivatalos vagy elismert nyelv van, de azt gondolom, hogy – mutatis mutandis – az érvelés mégis igaz).

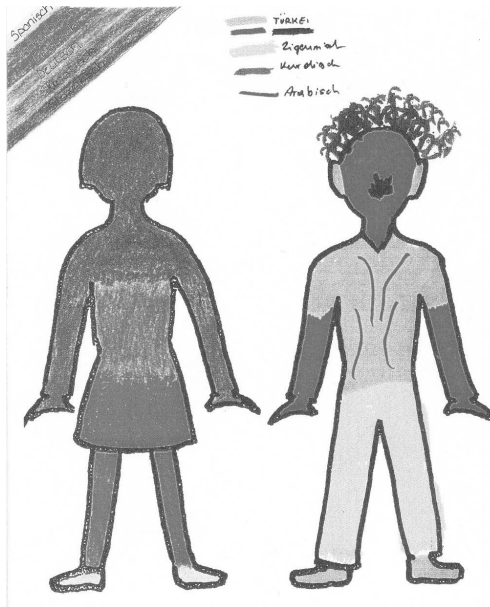
Így a nyelvi identitás és a nemzeti identitás szorosan összefügg egymással egy formális, intézményesült „kommunikációs közösség” révén – amelyet talán jobban jelölne a „kommunikáló társadalom” kifejezés, amennyiben a 'Gemeinschaft'/'Gesellschaft' megkülönböztetést használjuk. Nyilvánvaló, hogy az oktatás és a nemzeti tanterv kulcsszerepet játszanak ennek a kommunikációs társadalomnak a fenntartásában.

Másfelől a közösségeknek számos olyan más szintje van egy társadalomban, amelyek nem feltétlenül az állami intézményeken belül vagy azok által jönnek létre, és ezért jel-legzetességeikben inkább a 'Gemeinschaft'-ra hasonlítanak. Ezek a szervezetek és intéz-mények a civil társadalom képződményei, amelyek a formalitás másfajta fokozataival rendelkeznek, ahol érvényesül a szólásszabadság. Az ilyen kommunikációs közösségek megkérdőjelezhetik a hivatalos állami megnyilatkozásokat (Kennedy és Fairbrother, 2004, 296. o.). Ugyanakkor az ilyesfajta kihívások nagy valószínűséggel ugyanazon a hivatalosan elismert nemzeti nyelven folynak, vagy annak egy változatában, és ezért ismét szembetalálkozunk a nemzeti nyelv fontosságával, illetve a nemzeti nyelv és nem-

zeti identitás kapcsolatának forszírozásával. A ragaszkodás ahhoz, hogy a bevándorlónak legalább minimális nyelvi kompetenciára szert kell tenniük, ha meg akarják kapni az állampolgárságot – és ez számos országban így van –, egyszerűen ennek a logikának a meghosszabbítása.

Mégis, a helyzet ennél sokkal bonyolultabb. Engedjék meg, hogy bemutassak Önöknek két gyermeket és a hozzájuk tartozó nyelveket:

spanyol cseh angol német horvát szlovák	török cigány kurd arab
--	---------------------------------



1. ábra

Ezek a képek azzal a technikával készültek, amelyeket Hans-Jürgen Krumm fejlesztett ki a Bécsi Egyetemen, aki elmagyarázza a kisiskolásoknak, hogy nagyjából miről van szó, és arra kéri őket, hogy nyelvi repertoárjukat színekkel érzékeltessék, de úgy, hogy testükön mutassák be, hogy az egyes nyelvek miként működnek számukra.

Azt gondolom, hogy körülöttünk néhány európai nagyjából így néz ki most, és kétségkívül vannak hasonló gyermekek – komplex nyelvtudással és identitásokkal – Magyarországon is. Ugyanakkor azt sem szabad elfelejtenünk, hogy vannak körülöttünk más gyermekek is, akiknek a nyelvi és identitás-(tér)képe még mindig nagyon egyszerű. Ha ugyanezt a gyakorlatot Északkelet-Angliában, Durham megye néhány falvának gyermekein hajtánám végre, akkor csak egyetlenegy színt használnának saját maguk megjelenítésére. A Durham megyében tanulók körében végzett kutatásom azt bizonyította, hogy bár aggasztja őket, de ugyanakkor szeretnének többnyelvű és más identitású emberekkel találkozni. Gyakran mondták: „lehet, hogy rólam beszélnek”.

Így tehát, ha kultúrák közötti párbeszédre beszélünk, az nem csak olyan emberek között folyik, akik több nyelvet és kultúrát ismernek, hanem olyanok között is, akiknek nyelvi és

kulturális azonossága sokkal egyszerűbb. A komplex képletek gyakran az úgynevezett marginalizált csoportokban fordulnak elő, az egyszerűek pedig a többségi csoportokban.

Mégis, annak ellenére, hogy az emberek közötti összetettebb interakció megfogalmazódásának igénye már megjelent, jelenleg még mindig egy olyan erőteljes politikai szerveződésű jelenséggel állunk szemben – a nemzetállammal –, amely a nyelvi identitáshoz és kompetenciához kötődik, és ahol az a képesség, hogy az egész társadalom által értelmezhető szövegeket olvassák, döntő jelentőségű. Mindenekelőtt ezt a kompetenciát fejlesztik az iskolázás során, amelyben ez a követelmény úgy jelentkezik, mint az állampolgároktól megkövetelt, a nemzetállamhoz és annak normáihoz való kötődés legfontosabb mutatója. A nemzetállamnak azt a jogát, hogy nyelvi kompetenciát és identitást várjon el, egyelőre nem érte kihívás. Általános meggyőződés az, hogy a nyelvi kompetencia lényegében „anyanyelvi beszélőt” jelent. Az utóbbi önmagában is bonyolult fogalom, de most ezt nem boncolgatom tovább.

Mindezek ellenére vannak már jelei annak, hogy a nemzeti nyelvek és az anyanyelvűek dominanciáját egyfajta kihívás éri. Az Európai Unió esetében látunk példát arra, hogy a nemzetállamok fokozatosan feladják ezt a teljhatalmat, és egyfajta transznacionális megközelítést tesznek magukévá. Az ilyen esetekben olyan pártoló megjegyzéseket olvashatunk, hogy más nyelvek is lehessenek egy közösséggel vagy társadalommal való azonosulás megeremtésének alapjai. Mindezt az EU 1995-ös *Fehér Könyve* nagyon is világossá teszi:

„A nyelvek tudása – más emberek megismerésének a kulcsa. A nyelvek tudása segíti annak az érzésnek a felépítését, hogy európai vagyok, annak minden kulturális gazdagságával és diverzitásával egyetemben, és hogy képes vagyok megérteni Európa polgárait.

[...] A többnyelvűség szerves része az európai identitásnak/állampolgárságnak és a tanulás alapú társadalomnak.” (*European Commission*, 1995, 67. o.).

Ez egy olyan állítás, amelyben az ’európai’ szó behelyettesíthető szinte bármely nemzetiség nevével, és az ’elképzelt közösség’ nyelvének szerepével kapcsolatos párhuzamok világossá válnak. A nyelvtől elvárjuk, hogy identitást hozzon létre, viszont az is világos, hogy csakúgy, mint egy nemzetállamban, a kommunikáció különféle típusai között nem csak azokat találjuk meg, amelyek formálisak és intézményesültek, hanem azokat is, amelyeket a civil társadalom hoz létre.

Ami az európai példát mássá teszi, az csak annyi, hogy nem várható el, hogy az emberek mindazon nyelvek anyanyelvi beszélői legyenek, amelyeket aközben sajátítanak el, hogy európai állampolgárokká válnak. Mindaz a munka, ami Brüsszelben folyik a nyelvekről szóló ’Europass’ vagy Strasbourgban az ’Európai Nyelvi Portfólió’ kifejlesztésében, csak annak a jele, hogy az európai hatóságok – csakúgy, mint azok a nemzeti hatóságok, akik ezt támogatják – egységesen elismerik, hogy a többnyelvűség kompetenciája perdöntő jelentőségű. Megkérdőjeleződött az az intézményesült politikai elvárás, hogy az anyanyelvi beszélő kompetenciája identifikációjának szerves része, helyette a többnyelvűség kompetenciája az elvárás, mint ahogy azt a *Közös Európai Referenciakeret* meghatározza:

„[...] az a képesség, hogy több nyelvet kommunikáció céljaira használjunk és részt vegyünk kultúrák közötti interakciókban, amelyekben az egyén mint társadalmi cselekvő több nyelven, különféle szintű nyelvtudással, nemkülönben több kultúrában szerzett tapasztalattal rendelkezik.” (*Council of Europe*, 2001, 168. o.)

Ebben az idézetben a társadalmi cselekvés fogalma igen fontos, mint ahogy azt később majd látni fogjuk. Egy képzeletbeli európai kommunikációs közösség jövőbeli sikere feltételezi a többnyelvűség kompetenciáit, így pedig mind a formális, mind a civil társadalom diskurzusai, szövegei túlnyúlnak a nemzeti határokon, európai szintre kerülnek.

Összefoglalom mindazt, amit eddig mondani kívántam. A jelenlegi nemzetállamon belül mind a hivatalos intézmények államilag támogatott diskurzusa, vagy a civil társadalom diskurzusa szintjén egy vagy több nyelv közös használata, valamint a közös értékek, meggyőződések és viselkedések az együvé tartozás érzését erősítik, mégpedig a nemzetállamhoz való tartozás érzését, a nemzeti identitás és a nemzeti nyelv vagy nyelvek által. Ahol az ilyen diskurzusokat transznacionális szinten gyakorolják – mint ahogy az az európai kontextusra egyre inkább jellemző –, mindazok a kapcsolatok is, amelyeknek létre kell jönniük identitás és nyelv között, hasonlóak, csakúgy, mint a közös meggyőződések, értékek és viselkedések kifejeződése, amelyen a kommunikáció és egy egymást értő közösség létrehozása alapulhat. Akár hasonlóak, akár különbözőek azonban ezek a kapcsolatok, eltéréseik fogalmi és nyelvi relativizmuson alapulnak, amelyeket azelőtt kell tárgyalnunk, hogy folytatnánk az állampolgári nevelés problematikáját.

Hogy a fogalmi és nyelvi relativizmushoz megfelelő kiindulóponttal szolgáljunk, vegyük fontolóra a többnyelvűség lehetséges alternatíváját, amely nem más, mint egy mindenki által támogatott 'lingua franca' elfogadása. A történelemnek ezen a pontján ez csak az angol lehetne – de ez politikailag nem elfogadható, hiszen felmerülhetne a nyelvi imperializmus vádpontja. Mi több, ez nem is lenne kívánatos. A transznacionális diskurzusok nem hagyatkozhatnak egyetlen garantáltnak tekintett közös nyelvre és annak jelentésviszonyaira. Az a diskurzus, amelyre szükségünk van, nem egyszerűen csak olyan, ami lehetővé teszi az információcserét – ahogy az egy lingua franca segítségével létrejöhetne. Azok a témák, amelyek egy társadalmi diskurzus során felmerülnek, elválaszthatatlanok a kortárs és ugyanakkor történeti értékektől és árnyalatbeli különbségektől; így a kapcsolat nyelv és gondolkodás, illetve nyelv és világnézet között döntő fontosságúvá válik.

Mindezt akár úgy is bemutathatjuk, hogy magát a 'citizen' szót elemezzük. Tekintsék át a következő diszkussziót arról, hogy miért nehéz a 'citizen' szó lefordítása norvég nyelvre.

„Fogalmi szinten az angol 'citizen' és 'civic' szavaknak nincsenek jó szinonimái a norvég nyelvben. A leggyakoribb fordítás a 'borger', amelynek olyan jelentései vannak, mint 'városlakó', burzsoá (mint amely a 'paraszt'-tal és a 'munkás'-sal szembeállítható), továbbá 'politikailag konzervatív'. E problémák megoldása céljából a 'medborger' szó ('társ-polgár') kezd meghonosodni. Amivel a 'medborger' színesíti az eredeti fogalmat, az az, hogy valószínűleg több figyelmet fordít az eredeti jelentés kollektív vagy egymással rokonítható jelentésárnyalataira.” (Skeie, 2003, 55. o.)

(Olyan nyelvet kellett használnom, amelyet ismerek, de feltételezem, hogy hasonló példákat találnak Önök is olyan nyelvekben, amelyeket ismernek. A 'citizen'/'citoyen' szó fordítása németre például szintén hírhedten bonyolult.)

A szerző azzal folytatja, hogy „egy nemzetközi olvasótábor számára kissé szűk látókörűnek tűnik, ha valaki nyelvi részletkérdésekbe bonyolódik”. Szó sincs szűklátókörű-

Nem más itt a tét, mint az, hogy valaki képes legyen elvonatkoztatni saját kultúrájától, annak gyakorlatától és termékeitől, és ugyanakkor meglátni egy másikban ugyanezeket. Összehasonlító mellérendelés segítségével az egyén képes arra, hogy felismerje azokat a jelenségeket, amelyek túlon túl ismerősek a saját kultúrájában, de nagyon furcsák egy másikban. Így értékítéleteket is lehet hozni, de ezek az értékítéletek világosan megfogalmazott és igazolható kritériumokon kell alapuljanak, és egyaránt lehetnek negatívak vagy pozitívak, akár a saját, akár más kultúrákról van szó.

ségről: én éppen azt gondolom, hogy mindezzel nyilvános viták lehetséges problémáit fedtük fel. Még akkor is – és itt éppen ilyen esetről van szó –, ha a norvég beszélő nem várja el beszédpartnereitől, hogy megértsék a norvég jelentésárnyalatokat és szókapcsolatokat, a ki nem mondott feltételezés mindvégig az, hogy ha valaki az angolt mint lingua franca beszéli, akkor a kölcsönös megértés azonnal bekövetkezik – ami rendkívül távol áll az igazságtól. Az olyan tudósok, mint Skeie, aki Marshallt idézi, és ismeri az angol-szász irodalmat, meg a 'citizen' szó brit szókapcsolatait és konnotációit, egyszerűen nem jellegzetes képviselői a norvégoknak vagy másoknak, akik az angolt lingua franca-ként használják, és akik nem lesznek képesek arra, hogy adoptálják mindazokat a jelentésárnyalatokat és kollokációkat, amikor angolul beszélnek, bármilyen jó grammatikai és fonetikai képességekkel is rendelkeznek. Néhányan talán nem is kívánják mindezt elsajátítani, mindazon hegemónikus következmények miatt, amelyet egy uralmon lévő nyelv adoptálása jelent. Valójában a lingua franca segítségével lejátszódó kommunikációkban az történik, hogy a beszélgetőpartnerek saját értelmezéseiket vezetik be abba a nyelvbe, amelyet éppen használnak (*Meierkord*, 2002).

Skeie elemzése csak azt mutatja, hogy jelentős nehézségek származhatnak abból, ha valaki meg akarja érteni azt a szót, hogy 'citizen', miközben norvég anyanyelvű; és még azt is, hogy a 'borger', 'Bürger' és 'citoyen' szavak nem szinonimák; továbbá azt is, hogy egy angol anyanyelvűnek problémája lehet a 'medborger'-rel. Ennélfogva bármilyen transznacionális kommunikáció az állampolgárságról problematikus lehet.

Mindez persze távolról sem új felismerés. Az antropológusok már évek óta beszélnek erről, és Winch álláspontja is ez, amikor azt tárgyalja, hogy mennyire képes valaki, aki európai vagy észak-amerikai, és akinek a fogalmi világa a természettudományok racionalitásán alapul, megérteni az afrikai azandék mágiájának racionalitását. Ugy érvel: ahhoz, hogy megérthessük azt a fajta racionalitást és értelmességet, 'újfajta fogalmi egységet kell kreálnunk az értelmességre, amely némileg rokonítható a régi fogalomhoz, ugyanakkor a saját kategóriáink jelentős átállítását igényelheti' (*Winch*, 1964, 317. o.).

Nincs most időm arra, hogy bemutassam egy ilyen átállítás folyamatának pszichológiai elemzését, de mindez fontos kérdéssé válik, ha olyan pedagógiai stratégiákat akarunk fejleszteni, amelyek segítik például a norvég anyanyelvűeket abban, hogy megértsék és helyesen használják a 'citizen' szót, hogy az angolok megértsék a 'medborger' szót, és hogy mindkét náció legyen tudatában annak, hogy milyen kelepcebé kerülhetnek, ha az angolt lingua franca-ként használnák abból a célból, hogy transznacionális közösségekben beszédbe elegyedjenek és egymásra hassanak.

Mindez visszavis engem a transznacionális közösségek témaköréhez.

Mi a jelentése annak, hogy transznacionális közösség, vagy még inkább azé, hogy transznacionális civil társadalom?

A transznacionális közösségek létezése nem új, de egyre inkább nyilvánvaló és fontosá válik mindenki számára. A transznacionális közösségeket régebben inkább úgy ismerték, hogy diaszpórák, mint amilyen például a zsidó diaszpóra (*Castles*, 2004, 28. o.). Az 1945 utáni korszakban munkásokból álló diaszpórák (vendégmunkások vagy hasonlók) nagyon is látható részévé váltak az iparilag fejlett világ nem egy társadalmának. Az új technológiák segítséget nyújtanak ezeknek az embereknek, hogy napi kapcsolatban álljanak azokkal az országokkal, ahonnan származnak: azokat a helyeket, amelyeket Buruma antennavárosoknak nevez. (3) Szingapúr és más ázsiai országok Nyugat-Ázsiától Kelet-Ázsiáig ugyanúgy megtapasztalhatták ezt, mint Európa. Ezeket az új diaszpórák-közösségeket, akik úgy kötődnek az anyaországhoz, hogy más családtagok gyakran harmadik országban tartózkodnak, ezidáig perifériális jelenségként kezelte a társadalmi többség. Néhány országban ugyan elismerte jelenlétüket az oktatási rendszer azzal, hogy bevezette a multikulturális nevelés különféle formáit, de ez is rendszerint egy olyan

válasz, amely a nemzetállamot és a jelenleg fennálló politikai rendszerbe való integrálódást állítja a középpontba.

Ami egyre inkább nyilvánvaló a tanárok számára, az az, hogy különféle korú hallgatóik már transznacionális hálózatok képviselői a globalizáció és a kommunikációs technológiák fejlődése következtében. Észlelik, hogy a gyermekek azért hiányoznak az iskolából, mert meglátogatják nagyszüleiket az anyaországban, és azt is tapasztalhatják, hogy a számítógépes technológia és az internet folyamatos interakciót tesz lehetővé nagy távolságok áthidalása mellett. A kérdés az, hogy ezek a hálózatok előfutárai-e az olyan transznacionális közösségeknek, amelyeknek majd lesz politikai célja és státusa. Ennek minden bizonnyal megvan a lehetősége, ahogy arra Castles (2004, 27. o.) is rámutat:

„A transznacionális közösségek olyan embercsoportok, amelyek identitása elsősorban nem azon alapul, hogy valamely speciális területhez kapcsolódnak. Így aztán erőteljes kihívást jelentenek a nemzetállamhoz tartozás hagyományos eszméje számára [...]. A transznacionális közösség fogalma a hangsúlyt a szabad emberi tevékenységre helyezi; az ilyen népcsoportok határokon átnyúló tevékenységek eredményeképpen jönnek létre, amelyek egybekapcsolják az egyéneket, a családokat és a helyi csoportokat.”

Az emberi cselekedetek és működőképesség potenciáljának felismerése egyelőre még csak az úgynevezett 'Non-Governmental' (nem kormányzati, civil) szervezetek (NGOs) munkájában látható. Ezek azok a létező szervezetek, amelyek azért csatlakoztak egymáshoz, hogy befolyásolják a globális politikát, és amelyek utóbb összetettebb fejlemények alapjaivá is válhatnak.

Azt is el kell itt mondanunk, hogy a terroristacsoportok is transznacionálisak, ők is végrehajtják saját akcióikat, amelyekkel a maguk módján a nemzetállamokat provokálják.

A transznacionális közösségek kifejleszthetik egy civil társadalom „választóközzeit”, és azok, akik erről a témáról írnak, felvetik annak lehetőségét, hogy az állampolgárság új fogalmát kell bevezetni. Wagner megkülönbözteti azon szerzőket, akik azt remélik, hogy majd kialakul egy kozmopolita állampolgárság, (4) azoktól, akik a transznacionális állampolgárságot részesítik előnyben. Az előbbi szeretne elszakadni a nemzetállamok kötöttségétől, és egy új dimenziót kíván feltámi, amely „párbeszédet folytat, és olyan kommunikatív közösségeken alapul, amelyeknek megvan az ereje ahhoz, hogy szembeszálljanak az igazságtalan társadalmi struktúrákkal”. Az utóbbi elismeri, hogy a nemzetállam realitás, de azt szeretné, hogy egyre több ember tartozzon több mint egy nemzetállamhoz, akiket elismerésképpen majd „egy olyasfajta állampolgársággal ruháznak fel, amely minden olyan országban jogokat biztosít nekik, amellyel azonosulni képesek: ahol dolgoznak, ahonnan származnak, vagy amelyekhez kulturálisan kötődnek” (Castles, 2004, 284. o.).

Akár kozmopolita, akár transznacionális irányultságú többkultúrjútság a végeredmény, mindenképpen szükség lesz interakcióra és kommunikációra, szükség lesz deklaratív tudásra azokról a közösségekről, amelyek a nemzetek fölött helyezkednek el, és szükség lesz azokra az ösztönös ismeretekre, hogy miként kell cselekedni és interakcióba lépni. Ez az a pont, ahol a többkultúrjú (állam)polgár döntő jelentőségűvé válik.

Ahhoz, hogy meg tudjam magyarázni, mit jelent a többkultúrjú állampolgár, először meg kell tárgyalnunk az 'interkulturális kompetencia' fogalmát.

Számos olyan kultúraközi vagy transznacionális kompetenciamodell létezik, amelyet olyan kutatók fejlesztettek ki, akik a nemzetközi üzleti kommunikáció területén dolgoznak, vagy az átmenetileg, de mégis hosszabb ideig külföldön tartózkodók új lakóhelyükhöz való alkalmazkodásával foglalkoznak: ilyenek például a bevándorlók, a vándoréletet élők, a menekültek és hontalanok. Vannak olyan modellek is, amelyeket azok fejlesztettek ki, akik idegen nyelveket tanítanak, és meg akarják lelteni a módját annak, miként lehet meghatározni, hogy milyen kulturális tudásra és ismeretekre van szükség az idegen nyelvek osztálytermi oktatása során.

1997-ben bemutatam egy ilyen interkulturális kompetenciamodellt, amelyet azóta az egész világon használnak a nyelvtanárok. Olyan normatív, ideális modelltől van szó, amelyből levezethetők az idegen nyelvek tanításának és tanulásának céljai. Különbözik tehát azoktól a leíró jellegű modellektől, amelyek azt mutatják be, hogy mit jelent két-kultúrájának vagy többkultúrájának lenni. Ez a modell azt javasolja, hogy a nyelvi és kommunikatív célokat integrálni szükséges az interkulturális kompetencia céljaival. Ennélfogva ez egy interkulturális kommunikatív kompetenciamodell, nem pedig csupán az interkulturális kompetencia modellje.

Jelenlegi témám szempontjából rendkívüli jelentőségű az a tény, hogy a modell, amit alkottam, magában foglalja a 'kritikai kulturális tudatosság' fogalmát:

„A kritikai kulturális tudatosság olyan képesség, amelynek segítségével az egyén explicit kritériumok alapján képes kritikusan értékelni a saját vagy más országok kulturáinak lehetőségeit, mindennapi kulturális gyakorlatát és e kultúrák termékeit.” (Byram, 1997, 53. o.)

Nem más itt a tét, mint az, hogy valaki képes legyen elvonatkoztatni saját kultúrájától, annak gyakorlatától és termékeitől, és ugyanakkor meglátni egy másikban ugyanezeket. Összehasonlító mellérendelés segítségével az egyén képes arra, hogy felismerje azokat a jelenségeket, amelyek túlnótlóan ismerősek a saját kultúrájában, de nagyon furcsák egy másikban. Így értéktételeket is lehet hozni, de ezek az értéktételek világosan megfogalmazott és igazolható kritériumokon kell, hogy alapuljanak, és egyaránt lehetnek negatívak vagy pozitívak, akár a saját, akár más kultúrákról van szó.

Fontos hangsúlyoznunk, hogy ezeket a kritériumokat pontosan kell kifejteni, és igazolhatónak kell lenniük. Az igazolhatóság állhat racionális talajon, vagy alapulhat hiten is, de ha nem explicit és nem igazolható, akkor az értéktételek elítélhetővé vagy morális relativizmussá silányul.

Azt is fontos hangsúlyoznunk, hogy a kritikai-kulturális tudatosság nem sine qua nonja az interkulturális kommunikációnak. Más modellek csak készségekre terjednek ki és a hatékony kommunikáció ismeretére. A 'kritikai kulturális tudatosság' nevelési cél, azaz olyan cél, amelyet azok a nyelv- és kultúrtanárok követnek, akik felelősséget vállalnak a tanuló neveléséért, nem csak kommunikációs készségeiket fejlesztik.

A modellnek éppen ezt az aspektusát kívánom egybevetni a politikai neveléssel, valamint a többkultúrájú személyiség nevelésével, egyúttal mérlegelni kívánom azt a kapcsolatot, amely a kritikai kulturális tudatosság és a politikai/polgári nevelés között fennáll.

A 'politikai nevelés' szókapcsolat sok ember számára 'elrémisztő' idézőjeleket igényel. Mindettől függetlenül a politikai nevelésre ('politische Bildung') irányuló figyelem már évtizedek óta nyilvánvaló Németországban, egészen a II. világháború végétől fogva, így kiindulási pontként német tudósoktól, Himmelmantól és Gageltől idézek.

Gagel (2000) a 'politischer Unterricht'-nek (politikai tanítás és tanulás) két dimenzióját határozza meg: az első a társadalomtudományi nevelés dimenziója, amelyben a hangsúly az episztemológián és egy kognitív orientáción alapul: egy olyan tudás elsajátításán, amelynek a napi életben gyakorlati jelentősége van. A második a politikai nevelés dimenziója (szűkebb értelemben), ahol a hangsúly a viselkedésre és egy értékelő orientációra esik, amelynek célja, hogy növelje a tudatosságot, vagy egyenesen meghatározza a 'helyes' viselkedés jellegzetes vonásait a politikai közéletben. Ebben az értelemben a politikai nevelés számára három célt tűz ki:

„Eigenes politisches Handeln als wünschenswert ansehen lernen.
Demokratische Handlungsformen als Werte anerkennen lernen.
Interesse für öffentliche Aufgaben gewinnen.”

(Gagel, 2000, 22–23. o.)

– Meg kell tanulni, hogy a politikai tevékenységben való személyes részvétel kívánatosnak tekinthető.

– Meg kell tanulni, hogy a cselekvés demokratikus formái értékek (és csakis a demokratikus formák azok); mindezeket demokratikus 'erényeknek' nevezhetjük.

– Magunkévá kell tenni a közügyek iránti érdeklődést, és készen kell állni arra, hogy a társadalmi problémák politikai megoldása iránt is érdeklődjünk.

Összefoglalásában felhívja a figyelmet arra, hogy a kognitív, az értékelő és a viselkedési dimenziók egyaránt hangsúlyossá válnak: „Politische Bildung dient dem einzelnen zur evaluativen Orientierung in seiner Umwelt und befähigt ihn zum demokratieadäquaten Verhalten” („A politikai nevelés abban segíti az egyént, hogy értékelő szemmel orientálódjon saját környezetében, és legyen képes demokratikusan viselkedni” (Gagel, 2000, 22–24. o. – saját fordítás).

Engedjék meg, hogy bemutassam, hogy ez miképpen működhet a gyakorlatban olyan példák segítségével, amelyek a már korábban hivatkozott Angol Nemzeti Tanterv illusztrálására szolgálnak. Mint ahogy azt már korábban is említettem, az Angol Tanterv nem képes olyan közösséget elképzelni, amely a nemzet és az állam fölött áll.

Akadnak viszont olyan érdekes ötletek, amelyek segítenek a fiataloknak abban, hogy az országukban élő más csoportokkal is azonosíthassák magukat. Ebben az értelemben a tanterv reagál arra az elképzelésemre, hogy az iskolának segítenie kell a fiatalokat annak megértésében, hogy ezek a fogalmak milyen bonyolultak. A példát az angol polgári nevelés honlapjáról vettem.

2. Az iskolák szerepe – nyelvi nevelés és állampolgári nevelés

„Az én helyi közösségem” (8. évfolyam, 12 éves kor)

CÉL: hogyan teyem jobbá a helyi közösséget

adatok gyűjtők helyiektől, elemzem őket és bemutatom az osztálynak

Tevékenység: időtartama 5 tanóra és iskolán kívüli munka

A helyi közösség osztálytermi megvitatása

Csoportmunka: beszámoló arról, hogy a család barátai és a szomszédok mit szeretnének javítani a közösségen

Más források tanulmányozása – videók, könyvtár

Minden csoport egy számítógép-használattal létrehozott poszter-bemutatót tart stb. – „Kialtvány a változtatások érdekében.”

(Az itt következő két ábra színes szkenneléssel a gyermek eredeti kézírását, illetve számítógépes munkáját ábrázolja. Technikai okokból jelen esetben csak a tartalmi közvetítésre szorítkozhattunk.)

A Nemzeti Tanterv a gyakorlatban (QCA)

Munkafázis

Jane bemutatja azokat a témákat, amelyek saját kutatásain alapulnak

A helyi közösség

Cél: hogy együtt dolgozzunk, hogy beazonosítsuk a problémákat, és hogy fontolóra vegyük azokat a módszereket, amelyekkel helyi közösségünk javítható.

Hatfield: Adottságok

	<i>Ellátottság, kiszolgálás</i>	<i>Biztonság</i>	<i>Környezet</i>
A jó dolgok:	Vonatok, buszok	Térfigyelő kamerák	Fák
Képtár	Képtár	Rendőrség	Növények
Mozi	Mozi	Tűzoltóság	Közvilágítás
Egyetem	Úszás	Közlekedési örök	A képtár színe
Iskolák	Patakparti erdők	Orvosok	Virágtartó
Uszodák	Iskolák	Közvilágítás	kosarak
Patakparti erdők	Könyvtár	Kövezet	Parkok, tavak
	Szupermarketek	Közlekedési jelzőlámpák	Utak, a vidék

Szemét
Falfirkák

◆◆◆◆◆ **National Curriculum in Action**

Items of work

Jane identifies local concerns from her survey

Local Community

Aim: To work together, to identify concerns and consider ways of improving our local community.

Hatfield: Facilities

	Facilities, Service	Safety	Appearance
Good Things:-	Trains, Buses	CCTV	Trees
Galleria	Galleria	Blice	Plants
Cinema	Cinema	Fire Station	Lights
University	Swimming	Wardens	Colour of Galleria
Schools	Stream woods	Doctors	Flowers & linked
Swimming pools	Schools	Street lights	Benches
Stream woods	Library	Pavement	Parks, Ponds
	Supermarkets	Traffic Lights	Roads country

Biozone Field

Litter

Graffiti

18

A Nemzeti Tanterv a gyakorlatban (QCA)

Egy oldal Jane poszterbemutatójából, amelyen számítógépes technika segítségével a helyi környezet előnyeit és hátrányait mutatja be.

Az én helyi közösségem

HATFIELD



Kérdőív segítségével megkérdeztem az embereket arról, hogy mit gondolnak a környezetükről, és az alábbiakban felsorolom, amit mondtak...

Mi a jó abban, hogy Hatfieldben lakunk:

jól hozzáférhető a közeli autópálya,
kiváló bevásárlóközpont (diszkont üzletek),
közlekedés, pl. vonat, busz és taxi,
iskolák (oktatás)
étkezési lehetőségek, például éttermek és szupermarketek,
kellemes lakókörnyezet,
sok zöld terület,
vonzó környék.

A rossz dolgok, amelyeket el kell viselnie annak, aki Hatfieldben lakik:

túl sok egyetemi busz van az utakon,
éjszaka az utcán csavargó fiatalok,
szemét,
kevés üzlet van a belvárosban,
környezetszennyezés,
lopások,
falfirkák,
vandalizmus.


 National Curriculum in Action 

A page from Jane's poster: presenting advantages and disadvantages of the local area using ICT

My Local Community

HATFIELD
I have asked people to fill in a form about their local area and here is what they have said...

Good things about living in Hatfield are:
There is access to the motorway nearby.
Good shopping centre (outlet store).
Transport e.g. trains, buses, and taxis.
Schools (education)
Food facilities e.g. Restaurants and supermarkets.
Pleasant housing.
Lots of greenery.
Nice neighbourhood.



Bad things about living in Hatfield are:
Too many university buses use the roads.
Youths loitering the streets late at night.
Litter.
Not many shops in town centre.
Pollution.
Theft.
Graffiti.
Vandalism.

Amit a fentiekben figyelemreméltónak tartok, hogy a tanulókat arra bátorítják, lépjenek közvetlen kapcsolatba saját közösségükkel, még akkor is, ha ez csak egy helyi közösség. Az idegen nyelv tudásának perspektívája más jelentéssel bővítheti a közösség fogalmát, amennyiben képes áttörni a nyelvek és országok határait, és az idegen nyelvek tanárai lehetnek azok, akik a nyelvi határokat egyetlen országon belül is áttörhetik. A nyelvtanárok magukévá tehetik a közösség szolgálatának eszméjét, és együttműködve más országok nyelvtanáraival, vagy saját országukon belül egy másik nyelvi csoporttal, arra bátoríthatják a tanulókat, hogy hasonlítsák össze és lássák árnyaltan helyzetüket, majd tegyenek javaslatot egymásnak arról, hogy milyen cselekedeteket kellene elvégeznük saját közösségeikben. Ilyen módon egy hálózat, egy transznacionális közösség jöhet létre. Azok a tanulók, akik egy ilyen hálózatban együtt dolgoznak, jól megismerik egymást. Interkulturális párbeszéd helyett inkább interkulturális cselekedetekre, tevékenységre kerül sor a világ körül, és ez az, amire szükség van, hiszen már a legelején azt mondtam: régóta tudjuk, hogy csak a kontaktus – csak a párbeszéd – nem elegendő.

Mód nyílik arra, hogy részletes, egybevető elemzést folytassunk az állampolgárság és az interkulturalitás kompetenciáiról, hogy be tudjuk azonosítani az átfedéseket és megfelelő kiegészítéseket tudjunk tenni. Ezek válhatnak az alapjává egy többkultúrájú állampolgári nevelés megtervezésének. Olyan modellt is képes lennék bemutatni, amely úgy tervezi meg a kurzusokat, hogy az interkulturális kommunikatív kompetencia és az állampolgári nevelés integrált modelljéből indul ki. Amennyiben ebből egy pedagógiai modellt formálunk a tanulás és tanítás céljainak kifejlesztése érdekében, akkor egy ilyen megközelítés biztosítaná azt, hogy a legfiatalabbak elsajátítsák azokat a kompetenciákat, amelyek egy transznacionális polgári társadalom interakcióihoz elengedhetetlenül szükségesek. Nem lenne helyénvaló persze, hogy egy ilyen részletes elemzést itt és most, egy előadás keretében végezzek el.

A lényeg az, hogy az állampolgári nevelésnek olyan céljai vannak, amelyek jóval túlmutatnak az interkulturális kommunikatív kompetencia célkijelölésein azzal, hogy a közösség életébe történő bekapcsolódást és cselekvést bátorítják. Esetünkben ez helyi és

országos szinten történik. Mint ahogy már az elején rámutattam, az angol nemzeti tanterv jó példája lehet annak, hogy miként fejleszti a részvételt a közösségi életben, de csak országos vagy az alatti szinteken.

Itt tehát arra van szükség, hogy a polgári nevelés céljait kiterjesszük a transznacionális polgári társadalomra, és ez az a pont, ahol az interkulturális kompetenciára irányuló nevelés kombinációja pótolni képes egy hiányzó dimenziót. Különösen fontos, hogy képes a 'kritikus tömeg' eléréséhez szükséges többletét megadni, abból adódóan, hogy konfrontálódik azzal a mássággal, amelyet más emberek elképzelései, meggyőződései és mások anyanyelvei jelentenek. Ebben áll a jelentősége a kritikai kulturális tudatosság-nak. Ez a tudatosság képes arra, hogy egy további dimenzióval tágítsa az állampolgári nevelést, amely majdnem kizárólag a helyi, a regionális és a nemzeti közösség szintjeire koncentrál. A kritikai kulturális tudatosság egyben megkérdőjelezi a nemzeti közösség (5) garantálnak tekintett meggyőződéseit.

Persze, ahogy azt már korábban is jeleztem, és mint ahogy azt a honlapról vett példa mutatja, a nemzetállamok ma már többkultúrájúak, ezért a transznacionális civil társadalomtól a többkultúrájú civil társadalom irányába kívánok elmozdulni.

Mindaz, amit eddig elmondtam, arról a másságról szólt, amely a nemzeti határokon kívül esik. Ez abból ered, hogy gyökereim az idegen nyelvű nevelésben vannak, de nem mentegetőzöm ezért, mivel úgy gondolom, hogy ez a nemzeti határokon belüli másságot is megvilágítja. Mindaz, amit arról mondtam el, hogy mire van szükség az interkulturális állampolgári nevelésben, éppúgy vonatkozik az országhatárokon belüli transznacionális civil társadalom tagjaira, akikre úgy hivatkoztam korábban, mint azokra a népcsoportokra, akik ma már minden európai társadalomban jelen vannak. Ebben az esetben jobb lenne a transznacionális szót transzkulturálissal helyettesíteni, de a probléma lényege változatlan: igazi jelentősége a többnyelvűségnek és a nyelvi relativitásnak, a kulturális tudatosságnak és a hozzá kapcsolódó kritikusságnak, nemkülönben a politikai és állampolgári nevelésnek van, mégpedig az olyannak, amely nem kizárólag a homogén nemzet fogalmára összpontosít. Az interkulturális állampolgár fogalma egyaránt érvényes az országhatárokon belül vagy azokon túl.

Remélem, sikerült bemutatnom, hogy abból a perspektívából kiindulva, amely azt veszi fontolóra, miként lehet és kellene az embereket arra nevelni, hogy kapcsolatba lépjenek olyan emberekkel, akik nem az országhatárokon belül élnek, továbbá hogy részt vegyenek abban a civil társadalomban, amely átlépi ezeket a határokat, könnyebben ráismerhetünk, mire van valójában szükség, ha interakcióba akarunk lépni az országhatárokon belüli mássággal. Ha az idegen nyelvek oktatásának van nevelési célja – amely nem pusztán technikai cél, hogy az embereket nyelvi készségekkel szereljük fel –, akkor az iskolai tantervek többségétől eltérően ez a nevelési cél kifelé tekint. A nemzeti tantervek valóban nemzeti tantervek, amelyek eredete az, hogy nemzetállamot hozzanak létre kötelező nemzeti nevelés segítségével. A nemzeti tanterveknek az a céljuk, hogy egy feltételezett homogenitással rendelkező nemzetállam részére hozzanak létre állampolgárokat. Egy olyan országban, mint Magyarország, nyilvánvaló, hogy a nemzetállam homogenitása valójában semmikor sem volt realitás, csupán a nemzeti mítosz része. Ezt a mítoszt most állandó kihívás éri az új bevándorlók személyében, akik a többkultúrájúság új formáit hozzák magukkal, de az olyan országok, mint Magyarország, amelyek már most is etnikai többkultúrájúsággal rendelkeznek, megfelelő helyzetben vannak ahhoz, hogy szembenézzenek ezzel a kihívással.

A többkultúrájú állampolgár és a kritikai kulturális tudatosság fogalmai természetesen nem oldják meg problémáinkat, de azt remélem, mégis sikerült rámutatnom arra, hogy az ilyen fogalmak miként mozdulhatnak el abba az irányba, hogy jónéhány gondunk mégis megoldódjék.

Jegyzet

(1) Egy tanfelügyelő beszédéből vett részlet segítségével illusztráljuk annak veszélyét, hogy miként lehet átcsúszni a közösségi nevelésben és demokráciában elképzelt állampolgárság fogalmából a nemzeti identitás nevelésébe: „A nemzeti alaptanterv állampolgári nevelésének egyik legambiciózusabb elvárása az, hogy a tanulók megértsék az Egyesült Királyságban élő nemzeti, regionális, vallási és etnikai kisebbségek diverzitását, valamint azt, hogy szükség van kölcsönös tisztelőre és megértésre. Mindennek legmélyén a nemzeti identitás tövises problémája rejtőzködik. Mi az, ami összeköt bennünket mint nemzetet? Mit jelent a nemzeti öntudat a gyakorlatban? Lehetséges-e az, hogy többszörös identitásunk legyen?” Az előadó ezt követően az állampolgári nevelést „a brit nemzetiséghez való hűség” kifejezésével azonosítja, amely nem etnikai hovatartozás kérdése, hanem a köztörvények, az adófizetők dolga (amelyben a diákok és a munkavállalók egyaránt érintettek). Ez a leírás valahol Tönnies (1887/1963) közösség- és társadalomfogalma környékén lebeg.

(2) Lee Hsien Loong miniszterelnök-helyettes a Nemzeti Nevelés beindításakor, 1997. május 17-én. <http://www.moe.gov.sg/ne/keyspeeches/may17-97.htm>

(3) Buruma (2006, 21. o.) Amszterdam fejlődésének leírásában mutat rá arra, hogy az új technológiák lehetővé teszik ezen diaszpórák számára azt, hogy szoros kapcsolatban legyenek azokkal az országokkal, ahonnan származnak: „Lassacsán, szinte anél-

kül, hogy bárki is észrevette volna, a régi holland munkásnegyedek elveszítették fehér lakosságukat és átalakultak olyan antennavárosokká, amelyek Marokkóhoz, Törökországhoz vagy a Közel-Kelethez szatellit televízióval vagy az internettel kötődtek. A szürke holland utcákat megtöltötték nemcsak a tányérantennák, hanem a marokkói pékségek, a török kebab-vendéglők, az utazási ügynökségek, amelyek olcsó repülőjegyeket kínáltak Isztambulba vagy Casablancába, a kávéházak megteltek djellabába öltözött, szomorú szemű férfiakkal, akiknek egészségét már tönkretette hosszú évek koszos és veszélyes kétéves munkája.”

(4) A kozmopolita többkultúrjúságra Osler és Starkey (2005) művében találunk példát, akik ez irányú munkásságukat a nyelvtanítással hozták összefüggésbe.

(5) Tisztában vagyok azzal, hogy az az idegennyelvi perspektíva, amelyet felvettem, feltételezi azt, hogy a nemzeti társadalmakban homogenitás van – ez pedig már nem áll fenn, még akkor sem, ha a nemzeti oktatási rendszerek mindent elkövetnek, hogy fenntartsák ezt a homogenitást, mint ahogy ezt mindig is tették. Az idegennyelvi perspektíva felvetése esetén hasznos ezt a leegyszerűsítést használni, de az idegen nyelvvel foglalkozó elméleti szakembereknek figyelembe kell venniük azt a kihívást, ami ezt a homogenitást érte – mindez persze egy másik alkalom témája lehetne.

Irodalom

Anderson, B. (1991): *Imagined Communities*. 2. kiadás. Verso, London.

Audigier, F. (1998): *Basic concepts and core competences of education for democratic citizenship*. Council of Europe, Strasbourg.

Billig, M. (1995) *Banal nationalism*. Sage, London..

Buruma, I. (2006): *Murder in Amsterdam. The Death of Theo Van Gogh and the Limits of Tolerance*. Penguin.

Byram, M. (1997): *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*. Multilingual Matters, Clevedon.

Castles, S. (2004): Migration, citizenship and education. In Banks, J. A. (szerk.): *Diversity and citizenship education. Global perspectives*. Jossey-Bass, San Francisco.

Council of Europe (2001): *Common European Framework of Reference for Languages*. Cambridge University Press, Cambridge.

European Commission (1995): *Teaching and Learning: Towards the Learning Society*. European Commission, Brussels.

Gagel, W. (2000): *Einführung in die Didaktik des politischen Unterrichts*. Leske and Budrich, Opladen.

Himmelman, G. (2003): Kézirat.

Hobsbawm, E. J. (1992): *Nations and nationalism since 1780*. Cambridge University Press, Cambridge.

Kennedy és Fairbrother (2004): Asian perspectives on citizenship education: postcolonial constructions or precolonial values? In Lee, W. O. és mtsai (szerk.): *Citizenship education in Asia and the Pacific. Concepts and issues*. Comparative Education Research Centre and Kluwer Academic, Hong Kong

Kennedy, K. J. (2004): Searching for citizenship values in an uncertain global environment. In Lee, W. O. és mtsai (szerk.): *Citizenship education in Asia and the Pacific. Concepts and issues*. Comparative Education Research Centre and Kluwer Academic, Hong Kong.

Meierkord, C. (2002): ‘Language stripped bare’ or ‘linguistic masala’? Culture in lingua franca communication. In Knapp, K. és Meierkord, C. (szerk.): *Lingua Franca Communication*. Peter Lang, Frankfurt am Main.

Osler, A. és Starkey, H. (2005): *This attack happened on Saturday*. Open University Press.

Skeie, G. (2003): Nationalism, religiosity and citizenship in Norwegian majority and minority discourses. In Jackson, R. (szerk.): *International*

Perspectives on Citizenship, Education and Religious Diversity. RoutledgeFalmer, London.

Winch, P. (1964): Understanding a primitive society. *American Philosophical Quarterly*, 1. 4. sz. 307–324.



A Gondolat Kiadó könyveiből

Oktatás egy soknyelvű világban

Az oktatokat és az oktatasi rendszert érintő kihivasok

Az emberi társadalmaktól mindenkor megkívánták, hogy emberek és fogalmak formájában az újjal, az idegennel érintkezzenek. Néha még ma is szükség van annak megitelesere, hogy ered-e valamilyen – és ha igen, milyen – kihivas vagy éppen fenyegetés az újból, az idegenből, és hogy miként kell arra reagálnunk. Az inklúzió, az exklúzió és még a megsemmisites is a reakció lehetséges formái voltak és lehetnek, amiket megfigyelhetünk a világban. Ha mi itt és most olyan érintkezési formákra szorítkozunk, amelyek mentesek a nyilvánvaló erőszaktól – a strukturalistol azonban nem (Galtung) –, akkor, úgy tűnik, ma a pluralisztikus társadalmak arra törekszenek, hogy elkerüljék az exklúziót, és ne kenyyszeritsek ki az inklúziót.

Sokszínűség és társadalom

Az exklúzió jelentése, hogy valakit kizárnak a társadalomból azáltal, hogy nem ismerik el a jogait; megtagadják a beszédhez való jogát, és róla beszélnek, ahelyett, hogy vele beszélenek. Inklúzió alatt ezzel szemben az olyan befogadást értjük, amikor nem veszik tekintetbe a másikat, sem annak tapasztalatait és szemléletmódját. Röviden: nem vagy csak részben tekintik egyenjogú félnek. Míg az exklúzió leegyszerusitve a „Te nem tartozol közénk, és soha nem is fogsz közénk tartozni” üzenetet hordozza, addig az inklúzió azt fejezi ki: „Közénk tartozhatsz, amíg ugy viselkedsz, ugy nézel ki és úgy beszélsz, mint mi”. A helyzet akkor tekinthető problematikusnak, ha exklúzió fenyegeti azt, aki az inklúziót nem fogadja el vagy nem tud megfelelni az elvarasainak. Aki el akarja kerülni az exklúziót, annak vállalnia kell az inklúzió kockazatait és a megvalósitását akadályozó tényezőket.

Ez a dilemma azoknál jelentkezhet a legszembetűnőbben, akik a borszinuik miatt felismerhetően nem tartoznak a csoporthoz, illetve akiket újra és újra nem-odatartozónak minositenek. Valaki egyszer azt mondta: Az ember nem születik idegennak, hanem azzá tesz. Annak a folyamata, hogy a más bőrszínű embereket „kozulunk valónak”, a „mi” sokszinusegunk egyik lehetőségének fogadjuk el, még sok európai társadalomban kezdeti stádiumban jár, és ez a folyamat bizonyára el fog tartani néhány évtizedig. Csak mellekesen jegyzem meg, hogy a média ennek éllovasa: a krimisorozatokban – nem csak az amerikaiakban – egyre gyakrabban látunk színes boru szineszeket tiszteletreméltó társadalmi szerepekben, mint amilyenek a rendőrfelügyelő, az orvos vagy az ügyvéd. Nem vagyok mediaszakerto, de az a gyanúm, hogy nincs olyan krimi, amiben egy roma lenne a felügyelő. Egy másik érdekes terület a sport – így például az osztrák nemzeti labdarúgó-válogatottban két olyan fiatal jatekos is van, aki afrikai származású.

Visszatérve az inklúzió és exklúzió kerdesehoz: egy pluralisztikus társadalomban alkalmasint arról van szó, hogy ekoztot a két pólus között találjunk érintkezési formákat – abban a reményben, hogy a mi-fogalom kibővül, és az emberek a kulnbozosegukkel önállóan cselekedve találnak lehetőséget arra, hogy beilleszkedjenek a társadalomba.

Ennek során fel kell tűnni azoknak a struktúráknak és mechanizmusoknak, amelyek az inklúziót és exklúziót először mindenki számára megteremtik. Eszerint bizonyára sok országban érvényes az a tény, „hogyan az iskolában korán beiktatott szelekciós mechanizmusok nagyban hozzájárulnak ahhoz, hogy mind a migrációs háttérrel rendelkező gyerekeket, mind a hátrányos helyzetű gyerekeket megfosszák az „együttélés kialakításának” fair esélyétől” (Bolscho és Hauenschild, 2009, 242. o.).

Sokszínűség és oktatási intézmények

Európa egy sor nemzetállamból áll. Ez azt jelenti, hogy egy bizonyos területen található többség körében megvalósult a nyelv és kultúra mentén történő egységesítés és homogenizálás gondolata. Ennek a gondolatnak megvolt az ára, és sehol sem működött tökéletesen – ezt jelzik a minden európai államban megtalálható etnikai kisebbségek. Hogy néhány példát említsek: Ausztriában hat elismert őshonos kisebbség van, Olaszországban 11, Magyarországon 13.

Az oktatási intézmények, vagyis azok fenntartói és vezetői hajlanak rá – éppúgy, mint minden intézmény –, hogy olyan sokáig ellenálljanak a változásoknak, ameddig csak lehet. Csak amikor világossá válik, hogy a régi struktúrák és a régi receptek már nem hatnak – még akkor sem, ha az ember a „more of the same” elve alapján megsokszorozza az erőfeszítéseit –, akkor kezdenek el új utakat keresni.

Tehát az én fejtegetéseimet annak alapján kell nézni, hogy az iskolának szerkezetileg is meg kell változnia ahhoz, hogy eleget tudjon tenni a feladatainak. A struktúra, mely szerint délelőtt – legtöbbször frontálisan – folyik az oktatás, és délután a házi feladatokat készítik el, nem fogja örökké tartani magát. tanulást és az egymástól való szociális tanulást.

Az oktatási intézményekre hárult és hárul az a feladat, hogy ezeket az egységesítési folyamatokat elősegítsék. Ez a tantervekben csapódik le, amelyeket egy nyelv, egy domináns kultúra formál. A társadalom sokszínűsége – akár nyelvi-kulturális tekintetben, akár más különbözőségi mutatók mentén (Krüger-Potratz, 2005) – kis mértékben vagy egyáltalán nem található meg a tantervekben. Különbözőségi mutatóknak nevezi Krüger-Potratz (2005, 153. o.) a nyelvet és a kultúra mellett a szexualitást, a vallást, az osztályt, a társadalmi helyzetet, a nemet, a tulajdont, az egészséget és az életkort. Hangsúlyozza, hogy a homogenizációnak nem az volt a célja, hogy „minden gyereket egyformává tegyenek, hanem olyan struktúrák megteremtése, amelyek bizonyos kritériumok alapján lehetővé tették/teszik a gyerekek osztályozását. [...] A kritériumok két pólusba rendeződnek: hím-nő-nőnemű, fiatal-öreg, gazdag-szegény, keresztény-nem keresztény, egészséges-fogyatékos, standard nyelvhasználó-tájnnyelvet beszélő/idegen nyelvű, csoporthoz tartozó, nem a csoporthoz tartozó, nem idegen származású-idegen származású, állampolgár-idegen állampolgár stb. (vesd össze: Krüger-Potratz, 1989). Az egyik pólus mindig a normát képezi, míg a másik a kivételt, illetve eltérést mutatja be. Végül a normát meghatározó jegyek alkotják a mércét, amivel minden gyereket mérnek. Minél több normát meghatározó kritérium illik rá az egyes emberekre, annál több az esélyük arra, hogy nagyobb presztízzsel rendelkező szellemi képzést kapjanak, és a lehető legjobb iskolai eredményt tudják megvalósítani (vesd össze: Krüger-Potratz és Lutz, 2002; Krüger-Potratz, 2004).” (Krüger-Potratz, 2005, 101. o.)

A tanterveket egy elképzelt „standard diák” (*Wenning*, 1999) alapján dolgozzák ki: ez a lány vagy fiú azoknak a tanulóknak a keveréke, akikről feltételezik, hogy az adott oktatási intézményben jelen vannak, illetve azoknak, akiket az oktatási intézményben akarnak megteremteni. Ez a „standard diák” lehet, hogy sehol sincs konkrétan jellemezve, de lehetne például ilyen: apa, anya, egy testvér, a szülők házasok, a gyermek egynyelvű (irodalmi nyelv), polgári társadalmi környezetben él, keresztény vallású, szeret futballozni, vagy balettozni jár vagy lovagolni (lányok esetében), heteroszexuális (de ne kezdje túl korán!), nem fogyatékos, nem fogyaszt kábítószer, születésétől fogva állampolgár és világos a bőrszíne (vesd össze: *Wenning*, 1999, 330. o.; *Schulze és Yildiz*, 2009, 247. o.). Tudjuk, hogy az iskoláinkban a diákok ennél sokkal differenciáltabbak; a városokban nagyon sok különböző országból származó diákot találunk. Bécsben például a diákok több mint 50 százalékának nem a német az első nyelve. Egy kisvárosban, mint a kereken 92 000 lakost számláló kárnteni Klagenfurtban, vannak lakóterületek, amelyek iskoláiban 20–25 különböző nemzetiség képviselteti magát.

Az elhangzottak alapján – társadalmi változások, az oktatási intézményeket érintő kihívások – véleményem szerint nemcsak kell, hogy a sokszínűséget másképp és újra megvitatásak, hanem szükséges is. Ehhez természetesen szükségünk lesz a neveléstudományokban oly gyakran hangoztatott nyitottságra. Csakhogy azt hiszem, ez a nyitottság lépésről lépésre fog kifejlődni – méghozzá szükségességéből. Az oktatási intézmények, vagyis azok fenntartói és vezetői hajlanak rá – éppúgy, mint minden intézmény –, hogy olyan sokáig ellenálljanak a változásoknak, ameddig csak lehet. Csak amikor világossá válik, hogy a régi struktúrák és a régi receptek már nem hatnak – még akkor sem, ha az ember a „more of the same” elve alapján megsokszorozza az erőfeszítéseit –, akkor kezdenek el új utakat keresni. Tehát az én fejtegetéseimet annak alapján kell nézni, hogy az iskolának szerkezetileg is meg kell változnia ahhoz, hogy eleget tudjon tenni a feladatainak. A struktúra, mely szerint délelőtt – legtöbbször frontálisan – folyik az oktatás, és délután a házi feladatokat készítik el, nem fogja örökké tartani magát. Éppen olyan kevésbé fog fennállni az ezzel összefüggő 45 és 50 perces órákra tagolt időbeosztás, ami szétdarabolja a tanulási folyamatot, és akadályozza az önálló, érdeklődő tanulást és az egymástól való szociális tanulást.

A többnyelvűség mint esély

A következőkben a többnyelvűség egy másfajta eljárási módja mellett szeretnék érvelni. Számomra a gyerekek többnyelvűvé nevelése azt jelenti, hogy nemcsak egy, hanem több hangot is adunk nekik, vagyis az ő nyelvi tapasztalataikhoz csatolunk hozzá, azaz a több nyelven való beszélés emberi potenciálját hasznosítjuk és támogatjuk. Hogy Ludwig Wittgensteint módosítsam: A többnyelvűek világa más, mint az egynyelvűek világa.

Az Európába tartó migrációs áramlatok belátható időn belül tovább fognak tartani, még akkor is, ha az EU folyton az „európai erődítmény” falainak megerősítésére törekszik. Az Európa felé irányuló további várható migrációs folyamatok oka lehet többek között az Európán belüli (nyugati) társadalmak elöregedése és az ezzel kapcsolatos munkaerőhiány. Azaz az európai államoknak szüksége van egy bizonyos mértékű bevándorlásra. Ettől eltekintve mindig lesznek politikai üldözöttek, akik védelmet és jövőt fognak keresni a demokratikus Európában. A befogadó társadalmaknak meg kell nyitniuk az utat az emigránsok számára, hogy megtalálhassák a helyüket a társadalomban. Már céloztam arra az inklúzió és exklúzió dilemmájával kapcsolatban, hogy a befogadó társadalmak ebben a folyamatban szintén megváltoznak, illetve meg kell változniuk, és új érintkezési formákat kell találniuk egymással. Európa-szerre (lásd például: *Brizić*, 2007) kutatások igazolják, hogy a migráns gyerekek és fiatalok az iskolai rendszerben rosszabb eredményeket érnek el. Szeretnék megnevezni néhány tényezőt, amelyek a nyelvvel, a tapasza-

lati világokkal, az idegen és a másik – azaz nem olyan, mint mi – társadalmi konstrukciójával és néha még a rasszizmussal is összefüggenek.

Kezdjük a nyelvi tényezővel! Ha a gyerekeket nem elégségesen, folyamatosan és integratívan fejlesztik valamennyi nyelvükön, az az egynyelvű iskolákban károsodáshoz vezethet. Elismerem, hogy pontosabban meg kellene vitatnunk, mit értek a „nem elégséges” megfogalmazás alatt, amit itt csak nagyon röviden tehetek meg, amennyiben azt mondom, hogy egy gyereknek a származási nyelvét pozitív erőforrásként kell tudnia megélni, azaz meg kell tudni élnie a tanulás és önmaga fejlődésének örömét. Ebben az értelemben értem a folytonosság és az integráció fogalmát is. Sok migráns gyerek számára nagyon megnehezítik, hogy a származási nyelvét pozitív erőforrásnak tekintse, ha a nyelvét leértékelik, ha értésére adják, hogy a nyelve csúnya, haszontalan és mindenekelőtt nemkívánatos. Az üzenet, amit a gyerek érez, így hangzik: Te vagy csúnya, te vagy haszontalan, te vagy nemkívánatos. A helyzet különösen akkor válik tragikussá, ha a szülők ezt a többségi társadalomra gyakran jellemző magatartást tudatosan vagy tudattalanul maguk is átveszik. A mondottakkal ellentétben az lenne a kontinuitás, ha a nyelvnek teret, időt és fejlesztést biztosítanának, hogy az egyének a nyelvük által tovább fejlődhessenek. Az integráció ebben az összefüggésben azt jelenti, hogy az ember mindig minden nyelvvel jelen van, vagyis hogy – ahogyan azt a tudományos kutatások is megerősítik számunkra – az egyik nyelvben való fejlődés a többire is pozitív hatással van. A konkrét (nyelv)pedagógiai munka számára ez az egyén különböző nyelveinek az oktatásba való bevonását jelenti, összehasonlítva, reflektálva – és nem csak mindig szigorúan szétválasztva. Vegyük csak annak a szimbolikus értékét, amikor a gyerekek vagy fiatalok arról beszélnek – csak hogy egy konkrét példát említsék –, hogy hogyan lehet kifejezni egy megnyert játék feletti örömet. Ha figyelembe vesszük, hogy maguk a gyerekek a tapasztalataik szakértői, és a tanárok a reflexiós folyamatot csak értékelhetik és irányíthatják, és nem vagy csak kevésbé tudnak a gondolatokról véleményt nyilvánítani, megértjük, hogy ez a tanártól bizonyos pedagógiai magatartást és szakértelmet követel. Városi területen gyakran van dolgunk olyan iskolákkal, amelyekben akár 25 vagy még több származási nyelv van!

A második – általános pedagógiai – faktor a migrációs háttérrel rendelkező gyerekek rossz eredményeit illetően abban rejlik, hogy ők az általuk megtapasztalt világukat a tantervek tartalmaiban és a könyvekben, ebből adódóan pedig a tanítás során is csak ritkán látják viszont – ami megnehezíti számukra, hogy kapcsolódási pontot találjanak. Félő, hogy a tanulás mint a saját, a közösségben megélt és a mások által megélt tapasztalat nyelvi megjelenítése meg fog rekedni a mások által megélt tapasztalat szintjén. Csak ennek a nyelvbe történő átültetése, csak az, ha a másik nyelven és kultúrájában kell együttatnia, „osztja meg” a gyerekeket és a fiatalokat. Mi történne akkor – hogy egy kiélezett és fiktív ellenpéldát hozzak –, ha egy, a középértégből származó gyermeknek hirtelen egy számára legalábbis részben idegen nyelven, ismeretlen tartalmakkal, értékekkel és viselkedési szabályokkal kellene megküzdenie – anélkül, hogy valaki érdeklődne az otthoni és iskolai tapasztalatai iránt? Könnyű és egyszerű dolga mindenesetre nem lenne.

A harmadik tényező – amit már említettem – gyakran az emberek kellelenségében és arra való alkalmatlanságában keresendő, hogy a migráns gyerekekkel szemben előítélet nélkül, vagy legalább a saját előítéleteiket megkérdőjelező magatartással viselkedjenek. Bár én ezt részemről inkább társadalmi folyamatnak tekintem, és kevésbé egyéni alkalmatlanságnak. Minden társadalmi erőtt arra biztatnak, hogy járuljon hozzá az elfogadás klímájához. Ebben az iskolának kiemelt szerep jut, amin véleményem szerint – legalábbis Ausztriában – van még mit fejleszteni.

A többnyelvűsége vonatkozó eddigi fejtegetéseim elsősorban a migrációs háttérrel rendelkező gyerekeket érintették. Ha a származási nyelvüknek teret és időt biztosítanak, nemcsak a tanulási és integrációs esélyeik növekednek meg – elvégre a tanulás és az integráció kölcsönös folyamatok –, de ez egyben állami beruházás is egy olyan jövőbe,

amelyben a nyelvi-kulturális kompetenciák bizonyára egyre nagyobb szerepet fognak játszani.

A további csoportok, melyeket a soknyelvűség okozatilag érint, a már említett őshonos kisebbségek Európában – 60 az Európai Unión belül (lásd: EUROMOSAIC). E kisebbségek közül sok a nyelvi-kulturális túlélésért harcol. Közülük néhányan a távolságtartás politikájára szavaznak, az elszakadásra, a csoportokra osztásra, ahol az egymásra találási lehetőségek szabályozottak – erre példa az olaszországi önálló tartomány, Dél-Tirol. Más, kisebb kisebbségek – mint például Ausztria őshonos kisebbségei: a kárteni szlovének, a burgenlandi horvátok, magyarok, romák, akárcsak a bécsi szlovákok és csehek – különféle panaszoknak adnak hangot a nyelvük család és iskola általi továbbadását érintő problémákról. Ezen csoportok legtöbbszörének áthidaló funkciója van a szomszédos országokkal – ez is egy olyan jelenség, ami nem csak Ausztriára korlátozódik. A kisebbségi iskolai rendszer, amit az etnikai kisebbségek megőrzésére szántak (ez egy olyan kijelentés, amit szintén meg lehetne kérdőjelezni), néhány esetben vonzónak bizonyult az olyan szülők számára, akik nem vagy már nem tartoznak a kisebbséghez. A tény, hogy ezekben az iskolákban nagyon heterogén nyelvismerettel rendelkező gyerekeket tanítanak – anélkül, hogy a tanárokat az alap- vagy továbbképzés során felkészítették volna vagy felkészítenék erre, és anélkül, hogy elegendő, differenciált oktatási anyag állna rendelkezésre –, olyan veszélyeztetését jelenti a nyelvi oktatásnak, amit komolyan kell venni. Itt tehát még nagy szükség van a javításra.

Végezetül az egynyelvű gyerekekre fordíthatjuk a figyelmünket. De, ahogy valaki a *Zeitschrift Sociolinguistica* 1997. évi 11. számában találóan és megnyugtatóan megjegyezte: „Az egynyelvűség gyógyítható.” A rendelkezésemre álló rövid időben ezt a csoportot szeretném néhány szóval érinteni. Velük kapcsolatban kiállok amellett, hogy már kicsi kortól, az óvodától kezdve tegyék lehetővé számukra egy második nyelv elsajátítását. Az lenne a legjobb, ha egy olyan nyelvről lenne szó, ami a közelebbi környezetben, a szomszédságban is megtalálható. Itt különösen a kisebbségi nyelvek és a szomszédos országok nyelvei kínálják magukat.

Különösen a határ menti régiókban kellene a határokat átlépő oktatási kooperációkat kifejleszteni (például „Drei Hände – Tri roke – Tre mani”, az alsó-ausztriai szlovákok esetében). Ez megfelel annak az európai uniós követelménynek is, miszerint a jövő európai polgára lehetőleg háromnyelvű legyen (vesd össze: *Reading*, 2002). Az, hogy az ember potenciálisan többnyelvű, azaz – akár egyidejűleg – több nyelvvel is felnőhet, manapság nem kérdéses. Ezenkívül kutatások támasztják alá, hogy azoknak, akik több éven át legalább két nyelvben jók – beleértve az írást és olvasást, továbbá az elvont, kontextusszegény („context reduced”, ahogyan Cummins [2000, 68. o.] mondaná) tartalmakkal való kölcsönhatást is –, jó esélyük van arra, hogy az egynyelvűekkel szemben nemcsak nyelvi szempontból, hanem és mindenekelőtt az első, illetve domináns nyelvben is; továbbá nemcsak a további nyelvek elsajátításában, hanem a kreativitást és eredetiséget illetően szintén fölünyben vannak.

A többnyelvűség-témában eddig elhangzottakból következik, hogy én az európai iskolarendszerek egy olyan irányba való központosítását szeretném látni, ami szerint az iskolákban 2, 3 vagy több nyelvet sajátítanak el. Az is kiderülhetett, hogy én – lelkes anglista létemre – nem a több angol tanóra mellett harcolok. A gyerekeknek és fiataloknak az iskolai pályafutásuk során természetesen angolul is meg kell tanulniuk – ez magától értetődik. Azonban azt gondolom, hogy az angol nyelvnek a nemzeti tantervben betöltött fontosságát át kellene gondolni, összehasonlítva más nyelvek – és itt a nemzetiségek, illetve szomszédos országok nyelveit részesítem előnyben – elsajátításának lehetőségével. Ezt megtehetem Ausztria példáján keresztül: ott az angol oktatása már a népiskola első osztályában megkezdődik, és az iskolai rendszerből való kilépéskor fejeződik be.

A másság és az idegenség tapasztalatai a többnyelvűségen keresztül

Eddigi fejtegetéseimben amellet próbáltam síkra szállni, hogy amire szükségünk van, az egy tudatos bánásmód a sokszínűséggel a társadalomban és az oktatási intézményekben. A sokszínűség és az idegenség kifejezhetnek valami egzotikusnak, és különleges varázst gyakorolhatnak. Ez azonban csak az igazság fele – bár olyan igazság, amit szintén észben kell tartanunk, és újra és újra rá kellene irányítanunk a figyelmünket. A távoli életkörülményeket a legtöbbször érdekesnek és egzotikusnak érezzük, és nehezünkre esik, hogy a közelünkben lévő embereket és helyzeteket szintén ebből a látószögéből szemléljük. De kellene tartogatnunk egy „idegen pillantást” még a látszólag ismerős, közeli számára is, illetve a diákjaink és hallgatóink tekintetét is ezekre kéne irányítani.

Az igazság második fele azonban az – és ez talán megengedhető –, hogy a sokszínűség kezelése nehéz és megerőltető is tud lenni. Ennek számos oka lehet, de én itt csak egy vonatkozását szeretném kiemelni, méghozzá az egyértelműségét. Ha nekünk – akár tudatosan, akár tudattalanul – egy viszonylag egyértelmű elképzelésünk van arról, hogy

A gyerekeknek és fiataloknak az iskolai pályafutásuk során természetesen angolul is meg kell tanulniuk – ez magától értetődik. Azonban azt gondolom, hogy az angol nyelvnek a nemzeti tantervben betöltött fontosságát át kellene gondolni, összehasonlítva más nyelvek – és itt a nemzetiségek, illetve szomszédos országok nyelveit részesítem előnyben – elsajátításának lehetőségével.

milyennek kell lennie a társadalomnak, és ha ez a kép túlságosan leegyszerűsített, és a sokszínűségnek nincs vagy csak kevés helye van benne, akkor nehezünkre fognak esni a másokkal való bánásmód kihívásai. A legerősebb példa talán az európai nemzetállamokban elterjedt látomás egy egységes nyelvvel rendelkező egységes népről. Ezt látomásnak nevezem, hiszen sehol sem valósult meg teljesen. Amíg a másokkal való bánásmód csak két lehetőséget hagy nyitva, addig az egymással való bánásmód nem lesz könnyebb. Nekem úgy tűnik, hogy az egyik lehetőség az egzotizáció általi távolságtartás vagy a kirekesztés, míg a másik lehetőség az asszimiláció általi befogadás. Az egyik az előadás elején említett exklúziót, a másik az inklúziót jelenti. Mégis azt gondolom, hogy a társadalmak és kultúrák e között a két pólus között mozognak, és eközben új formákat hoznak létre. Azaz az exklúzió és

inklúzió pólusai között mozognak, és eközben új formákat hoznak létre.

Itt szeretném hangsúlyozni a mozgás, a folyamat aspektusát. Azt hiszem, mindennek az egyik pólusra való kihegyeződése veszélyt jelent egy ország dinamikus egységesülési/integrációs képességére. Ez a köztük való mozgás azonban azt jelenti, hogy az egyértelműség csak egy lehetőség: sok esetben a többértelműség vagy a hibriditás a megszokott dolog. Az elképzelés egy egyértelmű, egy gyökérrel rendelkező identitásról – „identité à racine unique”, ahogyan Édouard Glissant (2005, 2008) fogalmazta meg – egy pluralisztikus, különböző etnikai, nyelvi és kulturális származás által formált társadalomban nem hasznos. Még veszélyes is lehet, ha egy domináns csoport diszkriminációs és kizárási praktikákhoz nyúl. Hogy ezt egy példán keresztül igazoljuk: az osztrák parlamenti képviselő-választáskor egy jobboldali beállítottságú párttól hallhattuk, illetve olvashattuk az „Ausztiria az osztrákoké” jelszót. Emögött a jelszó mögött egy bizonyos, nyelv és kultúra által formált ember elképzelése áll, akinek az ősei már vagy ezer éve Ausztriában élnek. Eközben azonban teljesen figyelmen kívül hagyja, hogy – szintén vagy ezer éve – különböző nyelvvél és kultúrával rendelkező emberek települtek be Ausztriába, és

konstruktívan működtek közre mindabban, ami ma az országot alkotja. Másképp fogalmazva az ország integratív ereje hosszú évtizedeken át elegendő volt ahhoz, hogy egy békés együttélést garantáljon. De azt is meg kell említeni, hogy a közelmúltban sajnálatos módon nem ez volt a helyzet, gondoljunk csak a múlt századbeli nemzetiszocializmusra. Az idézett jelszó tehát arra vonatkozik, hogy itt és most meg kellene határozni, hogy ki tartozik oda és ki nem. A politika és az oktatás feladata azonban az marad, hogy a konstruktív közös együttélést támogassa, ne pedig az egymással való szembenállást. Ebben bizonyára hasznos, ha közeledünk egymás felé és tanulunk egymástól. Egy – véleményem szerint kitűnő – lehetőség erre a szomszédos ország nyelvének megtanulása, tehát olyasvalakiének, akinek a közelségét megélhetem. A nyelvi kompetenciák mellett interkulturális kompetenciák is elsajátíthatók ezáltal.

Neveléstudomány és sokszínűség

A neveléstudományra hárul az a feladat, hogy a társadalmi körülményeket, jelenségeket és ezek nevelésre és oktatásra gyakorolt hatását kritikai szempontból megvizsgálja. Egyformán szükségszerű, hogy ezt mind a társadalom makroszintjén, mind a csoportok és intézmények mezoszintjén, mind pedig az egyén mikroszintjén megtegye, illetve összefüggéseket létesítsen ezek között a szintek között. Kutatásmódszerianilag ehhez kvalitatív és kvantitatív eljárások állnak rendelkezésre, amelyek különböző nézőpontokat dolgozhatnak ki, és amelyek egymással kombinálva gyakran érdekes meglátásokat kínálhatnak. A következő háromszög talán segítséget nyújt a tárgyak és módszerek elkülönítéséhez: Az emberek struktúrákban élnek, amelyek adottak, amelyeket a napi cselekvés során megerősítenek vagy kétségbe vonnak. Tudást fejlesztenek ki saját magukról és a világról, és mindkettő kihat a kapcsolataikra. A neveléstudományi kutatás most nekiállhat, és előtérbe állíthatja ennek a kapcsolatrendszernek az egyes elemeit. Ezt szeretném két példán keresztül megvilágítani:

1. Mechthild Gomolla és Frank-Olaf Radtke bemutatott egy érdekes tanulmányt, amiből az derül ki, hogy a német oktatási intézmények strukturális diszkriminációt folytatnak. Strukturális diszkrimináció alatt a rendszerből adódó szakmai logikát értik, aminek alapján – „a gyermek boldogsága érdekében” – a gyermek számára iránymutató döntéseket hoznak. Ezeknek a kutatásoknak egy statisztikai kiértékelés volt a kiindulópontja, mely szerint a migráns családokból származó gyerekek túl nagy számban vannak jelen a fejlesztő-felzárkóztató iskolákban. A fejlesztő-felzárkóztató iskola, ami Németországban és Ausztriában igen, de más országokban, mint például Olaszország, nem létezik, jelenti az utolsó kiutat a tanulási nehézségekkel küzdő gyerekek számára. A fejlesztő-felzárkóztató iskola végzőseinek gyakorlatilag nincs esélye bekerülni a magasabb szintű oktatási intézményekbe. Ehhez a kutatáshoz a szerzők egy bielefeldi általános iskolában vizsgálták meg a döntési praktikákat és disztribúciós tevékenységeket – statisztikákat értékelték ki, és interjúkat készítettek a döntéshozókkal. Itt csak néhányat mutathatok be az érdekes eredmények közül: (a) A gyerekek ismereteit az első nyelvükön csak hiányosan vagy egyáltalán nem ellenőrizték. (b) A fejlesztő-felzárkóztató iskolába való átirányítást a német nyelv hiányos ismeretével indokolták. (c) A további iskolai pályafutással kapcsolatos döntéseket a migráns gyerekekkel szembeni előítéletes feltételezések alapján hozták meg: nem hajlandók alkalmazkodni, nem akarnak beilleszkedni, hiányosságaik vannak a társas viselkedésben.

2. A második példa egy keletkezőben lévő disszertációra vonatkozik. Egy etnográfiai tanulmányról van szó, amit két olyan óvodában végeznek, ahol nagy a migrációs háttérrel rendelkező gyerekek száma. A doktorandusz, aki óvodapedagógusi végzettséggel is rendelkezik, két éven át mindkét óvodában közreműködött, és így maga is átélhette belülről a gyerekeket, szülőket és dolgozókat érintő kihívásokat. Egy eredmény már most körvonala-

zódik: a magatartás, amivel az óvoda intézménye és az egyes óvodapedagógusok a migráció és integráció kérdéséhez hozzáállnak, kihat a munkahelyi hétköznap érzékelésére, és nagyban befolyásolja a viselkedést a pedagógiai munka során. Ugyanakkor az óvónők között is megjelenhetnek kizárási praktikák, ha egyesek nem a csoportnak megfelelően viselkednek. Hogy ebben az összefüggésben csak egy kis példát említsek: Az egyik óvónő egy bevándorló édesanyával tetoválást festetett a kezére, mire az egyik kolléganője megkritizálta, hogy ezáltal feladja a saját identitását. Ez a példa nemcsak azt mutatja meg, hogy történik a csoport elhatárolódása a hétköznapokban – tehát „Ha magadon hagyod ezt a tetoválást, akkor talán már nem is tartozol közénk” –, hanem azt is, hogy egy szűk identitásfogalmat használnak, ami kevés szabad mozgásteret hagy. Másrészt a leegyszerűsített identitásfogalomról szóló diskurzusok is kimutathatók a társadalomban.

Számos más példa létezik, hogy a neveléstudományi kutatás hogyan nyújthat bepillantást a fontos gyakorlati területekbe. Én emellett érvelek, hogy szenteljünk nagyobb figyelmet különösen a kvalitatív kutatásoknak, hogy megtanuljunk megérteni, hogyan hat ki a sokszínűség a mindennapokra, és a sokszínűséget hogy hozzák létre, illetve hogyan aktualizálják. Hogy ezeket az eredményeket hogyan lehetne a politikához és a gyakorló pedagógusokhoz közelíteni, az már egy másik előadás témája lenne.

Engedjék meg, hogy Édouard Glissant egy fogalmával zárjam az előadásomat! Glissant arról beszél, hogy a világ kreolizálódni készül. A „créolisation” fogalmát használja annak a folyamatnak a jellemzésére, amelynek során két vagy több alkotóelemből valami teljesen új és meglepő dolog keletkezik. Azt hozza fel példának, hogy az Antillákon, ahonnan ő származik, különböző nyelvek fejlődtek ki, amelyek kreatív módon a már meglévő afrikai nyelveket és a franciát használták fel, de mégis teljesen más nyelvek lettek. Ez egy olyan eredmény, ami nem volt előre látható. A kreolizáció folyamata új, meglepő eredményeket fog létrehozni, ha a meglévő nyelvi és kulturális erőforrásokat észre vesszük és használjuk. Emellett pedagógiai kutató tevékenységünk során komolyan kell vennünk két alapvető emberi szükségletet, méghozzá az odatartozni vágyást és a fejlődésre való törekvést.

Fordította: Némethné Árvai Anna

Irodalom

- Bolscho, D. és Hauenschild, K. (2009): Interkulturalität und Transkulturalität. Überlegungen für Perspektiven für Bildung. In Dirim, I. és Mecheril, P. (szerk.): *Migration und Bildung. Soziologische und erziehungswissenschaftliche Schlaglichter*. Waxmann, Münster, New York–München–Berlin. 229–246.
- Brizic, K (2007): *Das geheime Leben der Sprachen. Gesprochene und verschwiegene Sprachen und ihr Einfluss auf den Spracherwerb in der Migration*. Waxmann Verlag, Münster.
- Cummins, J. (2000): *Language, Power and Pedagogy: Bilingual Children in the Crossfire*. Multilingual Matters, Clevedon.
- Glissant, É. (2005): *Kultur und Identität. Ansätze zu einer Poetik der Verschiedenheit*. Verlag Das Wunderhorn, Heidelberg.
- Glissant, É. (2008): Le régional et le mondial: Créolisation et identité rhizome. Video-prezentáció: *Plurilinguisme, transculturalité et éducation* konferencia, Klagenfurth Egetem, Klagenfurth, 2008. 10. 08.
- Krüger-Potratz, M. (1989): Die Ausländerpädagogik versichert sich ihrer Geschichte: Plädoyer für eine historische Minderheitenbildungsforschung. *Unterrichtswissenschaft*, 17. 3. sz. 223–242.
- Krüger-Potratz, M. (2004): Migration als Herausforderung für Migrationspolitik. In: Leiprecht, Rudolf (szerk.): *Schule in der pluriformen Einwanderungsgesellschaft*. Wochenschau Verlag, Schwalbach.
- Krüger-Potratz, M. (2005): *Interkulturelle Bildung. Eine Einführung*. Waxmann, Münster–New York–München–Berlin.
- Krüger-Potratz, M. és Lutz, H. (2002): Sitting at a crossroad – rekonstruktive und systematische Überlegungen zum wissenschaftlichen Umgang mit Differenz. *Tertium Comparationis. Journal für international und interkulturell vergleichende Erziehungswissenschaft*, 8. 2. sz. 81–92.
- Reding, V. (2002): Grußwort zu Schwerpunkt „EU: Sprachenvielfalt und Mehrsprachigkeit”. *Die Union*, 1. 2. sz. 7–8.

Rüegg, S. (2000): Weiterbildung und Schulentwicklung. Eine empirische Studie zur Zusammenarbeit von Lehrpersonen. Lang, Bern.

Schulze, E. és Yıldız, E. (2009): Zur Gestaltung von Bildung in der Migrationsgesellschaft. In: Dirim, I. és Mecheril, P. (szerk.): *Migration und Bildung. Soziologische und erziehungswissenschaftliche Schlaglich-*

ter. Waxmann, Münster–New York–München–Berlin. 247–264.

Wenning, N. (1999): *Vereinheitlichung und Differenzierung. Zu den „wirklichen“ gesellschaftlichen Funktionen des Bildungswesens im Umgang mit Gleichheit und Verschiedenheit.* Leske + Budrich, Opladen.



A Gondolat Kiadó könyveiből

MTA, Pszichológiai Kutatóintézet, Fejlődés-
pszichofiziológiai Kutatócsoport

Szóhangsúly – Az idegen nyelvek tanításának elfeledett aspektusa?

Az elmúlt másfél évtizedben a kognitív pszichológia és az idegtudomány házasságából számos új tudományterület született. Ezek egyike, a kognitív fejlődés-idegtudomány, a 21. század első évtizedében bontakozott ki igazán, s eredményei számos kérdésben alakították át a megismerő folyamatok és az agy fejlődésének összefüggéseire vonatkozó ismereteinket. Ma számos tudományterületet fognak át azok a kutatások, amelyeknek témája a nyelvi fejlődés, az egy, illetve kettő vagy több nyelv korai és magas szintű elsajátítása (kétnyelvűség, többnyelvűség), s különösen az idegen nyelvek tanulása. (1)

A kognitív idegtudományban és a fejlődés-idegtudományban az elmúlt évtized kiemelkedő témája lett a beszédhangok észlelése, a szavak és szótagok lokális és globális jellemzőinek feldolgozása. A beszédészlelés és -feldolgozás agyi módszerekkel is alátámasztott kutatásában az egyik legkiemelkedőbb, számos új eredményt hozó területté a szavakat, szótagokat alkotó beszédhangok észlelésének feltárása vált. Azok az agyi spontán aktivitást kísérő bioelektromos jelben, az EEG-ben rejtőzködő jelek, amelyek minden eseményt (szótagok, szavak, mondatok, dallamok, képek, s ezek elemei) kísérnek, a beszédingerek feldolgozását is azonos idejüként (online) teszik követhetővé. Ezeket az eseményhez időben kötött agyi hullámok sorából álló jeleket nevezzük eseményhez kötött agyi potenciáloknak (EKP).

A nyelvelsajátításban meghatározó folyamatok tekintetében az ezzel a módszerrel végzett kutatások évtizedeken át a szavak lokális jellemzőire, azaz a szegmentális összetevőkre – beszédhangok, beszédhangok kombinációi, ezek átalakulása, fejlődése, nyelvek közötti különbözősége stb. – irányultak. A csecsemőkorban bekövetkező észlelési változások nagy műhelyeiből ismert munkák (Jusczyk, 1997; Kuhl, 2004; Werker és Tees, 2005) hosszú ideig szinte kizárólag arra utaltak, és ez volt a pszichológia uralkodó nézete is, hogy a születéstől egyéves korig jellegzetes specializáció következik be a beszédhangok észlelésében. Ez Patricia Kuhl (2004) fogalmazásában azt jelenti, hogy az univerzálisan érzékeny hallású, úgynevezett „világpolgár” babákból az első életév végére nyelvi specialisták lesznek. Eredményeik szerint a babáknak az idegen, az anyanyelvben nem használatos beszédhangeltérésekre mutatott diszkriminációs képessége csökken (eltérően a magánhangzókra és mássalhangzókra), és az anyanyelv (a szakterület terminológiája szerint célnyelv) fonetikai készletéhez alkalmazkodik. Ez az alkalmazkodás pedig a különbségekre való érzékenység csökkenésével jár.

Az újszülöttek, csecsemők, kisgyermek és kisiskolás beszédhang-észlelését az EKP-k egy jellegzetes komponense, az eltérési negativitás (EN) (2) segítségével követve a hazai és a nemzetközi kutatások eredményei mind azt mutatták, hogy az anyanyelv valóban egy olyan, igen erős specializációt eredményez, amely az első életévben a legerőteljesebb, ám hosszú ideig nem zárul le teljesen. Nagy érdeklődést váltottak ki azok az eredmények, amelyek azt mutatták, hogy bizonyos beszédhangkontrasztokra – ebben

a kutatásban ez az észet nyelvben használt háromféle /ö/ hang – a 6 hónapos finn babák még érzékenyek, míg 12 hónapos korukra ezt az érzékenységet elveszítik (*Cheour és mtsai*, 1998). A nyelvhasználatra érzékeny feldolgozási változások ugyancsak EN-nel történő követése felnőtteknél viszont arra utalt (*Winkler és mtsai*, 1999), hogy a specializációval nem szűnik meg teljesen az idegen nyelvi beszédhangeltérésekre mutatott érzékenység.

Bár az EN alkalmazásával végzett kutatások érdeklődése a beszéd szegmentális jellemzői iránt ma sincs csökkenőben, a legújabb kutatások célpontja az egyre magasabb beszédfeldolgozási szinteken megragadható változások feltárása lett. Ezek egyik fő célja annak megértése, hogy az egy adott nyelv fonetikai készletéhez tartozó akusztikus mintázatok feldolgozását miként befolyásolják a nyelvi tapasztalatok. Milyen agyi mechanizmusok biztosítják mindezt? Milyen agyi változások kísérik a gyerekek nyelvi specialistává válását? Lezárul-e sokak számára a serdülőkorral az idegen nyelvek akcentusmentes elsajátításának lehetősége? Az elmúlt években sokan kerestük és keressük a választ arra is, hogy csak a beszédhangok helyes ejtése-e a szavak feldolgozásának és megértésének legfontosabb aspektusa? Valószínűleg nem, hiszen az érthető beszédnek a szótagok, szavak hangzói feletti szinten megjelenő akusztikus modulációja, a szupraszegmentális (prozódiai) jellemzők gazdag tára is legalább oly fontos összetevői, mint a szegmentális jellemzők.

Szóhangsúly és a különböző nyelvek

A beszédészlelés során, mint fentebb már szó volt róla, az egyik kulcsfontosságú akusztikai információ szegmentális természetű (beszédhangok, hangkapcsolatok, hangsorok). Ezek egészét modulálják az ezeken „utazó”, ezekre ráépülő, több beszédhangon is átívelő szupraszegmentális információk (*Gósy*, 2004). Természetesen ezek mindegyikét azonos időben hozzuk létre, mint ahogy egyidejűleg is észleljük őket. Lényeges különbség viszont közöttük az, hogy a szegmentális információk a beszéd elemeit alkotó akusztikai mintázatoknak, a beszédhangoknak felelnek meg, a szupraszegmentálisak viszont a nagyobb nyelvi egységek (szavak, frázisok, mondatok) határait jelölik. A tudományos megközelítés számára fontos eltérés a két jellemző között, hogy míg a beszédészlelés tanulmányozása szempontjából oly fontosnak tekintett beszédhangokról nagyon sokat tudunk, a szupraszegmentálisokról meglepően keveset. Nincs általános konszenzus a szupraszegmentális jellemzők természetéről, és nincs olyan általánosan elfogadott elméleti keret sem, amelyre stabilan támaszkodhatnánk.

Bár a kutatás problémái gyakran kevésbé érdeklik a gyakorló szakembert, az idegen nyelvek oktatásával foglalkozókat talán elgondolkoztatja az a tény, hogy a helyes szóhangsúly, az intonáció és a prozódia legalább oly fontos eleme a nyelvtudásnak és nyelvi értésnek, mint a megfelelően képzett és kapcsolt beszédhangoké. Nyilvánvalóan sokféle oka lehet a hiánynak és a fontosság alábecslésének. Az egyik talán az, hogy a szupraszegmentális jellemzők akusztikai mintázata és ezek mentális megfelelője kevésbé jól meghatározható. A prozódiai jellemzők – amelyek közé hagyományosan a hossz, a nyomaték vagy a hangsúly, a ritmus, a hangmagasság-változás és az intonáció tartozik (*Fox*, 2000) – kutatását az is nehezíti, hogy ezek átfedő és komplex akusztikai változásokkal jellemezhetők. A szóhangsúly esetében például a hangsúlyos szótagnak szinte mindig megváltozik az intenzitása és az alapfrekvenciája. A változások azonban nem ilyen egyszerűek, hiszen az egyes nyelvek között jelentős különbségek lehetnek aszerint, hogy milyen jellemzők rendelhetők a hangsúlyos szótaghoz, illetve milyen szabályt követ, vagy nem követ a hangsúlyos szótag helye.

A szóhangsúly kérdésének egyik ismert teoretikusa, Fox (2000) szerint a szavak hangsúlyszerkezetének csupán két, egymással hierarchiába szerveződő szintje van, egy ritmi-

kai és egy intonációs. A ritmus, amelyet a hangsúlyos és hangsúlytalan szótagok szabályos váltakozása ad, csak a hangsúly lehetséges helyét jelöli ki. Emellett az élőbeszédben a hangsúly helye több tényezőtől is függ. Ilyen a beszéd sebessége, az egymást követő szavak hangsúlyviszonyai. A ritmusnak ennél fogva egyfajta mentális reprezentációjának kellene lennie, amely a hangsúlyos szótagok helyének megállapításához szolgáló „mankó”. A hangsúly szerveződésének intonációs szintje viszont már a mondatok és mondatrészek szintjén érvényesül, a használt szerkezet pedig a hangmagasság változása révén alakul ki.

Bár Fox (2000) elképzelését több nyelvészeti vita is övezi, könnyen belátható, hogy legalább két szerveződési szintet kell feltételeznünk ahhoz, hogy a különböző nyelvekben létező hangsúly-variációkat és -jelenségeket magyarázni tudjuk. Így egyes nyelvekben hiányzik a ritmikai szint, illetve a ritmust nem a hangsúlyos és hangsúlytalan szótagok szabályos váltakozása adja. Ilyen nyelv a magyar, a finn az általában első szótaghangsúllyal és a francia az utolsó szótagra tett hangsúllyal. A magyar és a francia nyelvben tehát nincs ritmikus hangsúly, a spanyol és olasz nyelvben pedig van ugyan ritmikus hangsúlyozás, de kevésbé kifejezett, mint az angolban. Lehetséges tehát, hogy Fox modellje jól működik az angolra mint hangsúly-időzítésű nyelvre, az olyan szótag-időzítésű nyelvek esetében viszont, mint a finn, a magyar vagy a francia, már nehezebben értelmezhető.

De nézzük, mit gondolnak a francia kutatók a hangsúly fejlődéséről és jellemzőiről. Emmanuel Dupoux és munkatársai (1997) rendkívül szellemesen „hangsúly-süketségnek” nevezték el azt a jelenséget, amelyet vizsgálataik eredményét elemezve tártak fel. Azt találták ugyanis, hogy a kísérletben részt vevő francia anyanyelvűek az idegen hangsúlymintázatokat rosszabbul különböztetik meg, mint például a spanyol anyanyelvűek. Az eredménynek nem csupán a kutatók számára kellene érdekesnek lenniük, hanem az idegen nyelvet oktatók számára is. Fel kellene merülnie ugyanis a kérdésnek, hogy az anyanyelv hangsúlyjellemezői miként hatnak, hathatnak az idegen nyelvek elsajátítására. A szegmentális jellemzők esetében rengeteg adatunk van arról, hogy a nyelvi specializáció miként hat a beszédhangok categoriális észlelésére, miként torzul az anyanyelvre jellemző beszédhangok akusztikai eltéréseinek feldolgozása.

Dupoux és munkatársai (1997) francia és spanyol beszélőket hasonlítottak össze, s feltehetőleg első munkájukban még nem vették figyelembe, hogy a spanyol nyelvben a hangsúlynak jelentés-megkülönböztető szerepe is van. Ez egyébként kialakulásában és változási jellegzetességeiben hasonló lehet ahhoz, mint amilyen a magyarban és a finnben a beszédhang hosszának a szerepe. Dupoux és munkatársai legelső és későbbi munkáikban is arra hívták fel a figyelmet, hogy a szóhangsúlyt jellemző akusztikai mintázatok észlelése is átalakul az anyanyelv elsajátításakor, s a lényegtelen eltérésekre csökken az észlelőrendszer érzékenysége. Hasonlóan ahhoz, mint ahogy a beszédhangok észlelésében is megfigyelhető és jól ismert az e tudományterülettel foglalkozók számára.

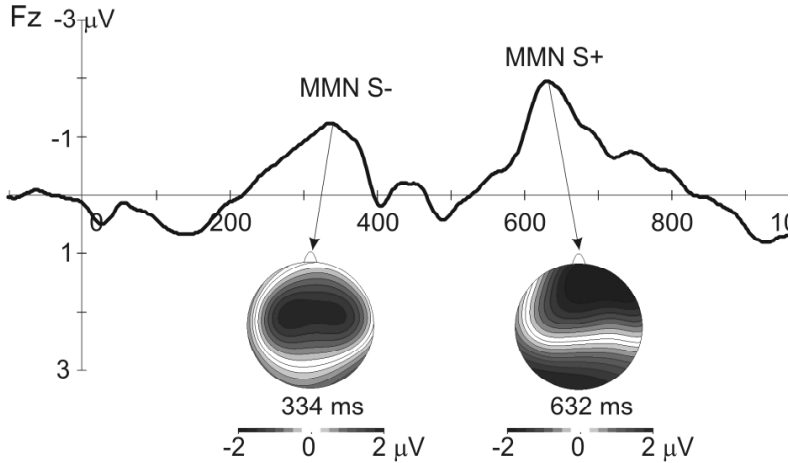
Az első publikációt alig több mint tíz évvel követte az a munka (Dupoux és mtsai, 2008), amelyben már egy igen körültekintő összehasonlítás eredményeit mutatták be a szerzők. Egy francia és egy spanyol anyanyelvű, valamint egy spanyolul tanuló francia anyanyelvű csoportot vontak be a kísérletekbe. Az eredmények szerint a spanyolul tanuló és beszélő és a nem beszélő franciák nem különböztek egymástól, azaz egyformán rosszabbak voltak, mint a spanyolok, de mindkét csoport szignifikánsan eltért a spanyol anyanyelvűek csoportjától, tehát hangsúly-süketségük mértéke azonos volt. Az idegen nyelveket kiváló szinten tanítani kívánó pedagógus számára azonban nem ez a kutatási eredmények igazi üzenete, hanem az a különbség, amelyet csak egy igen ötletes megoldással sikerült kimutatni. A két francia csoport között ugyanis különbség volt abban, hogy hány ismétlésre volt szükségük ahhoz, hogy a csak a hangsúlyban különböző szavakat megkülönböztessék. Feltételezhető tehát, hogy a hangsúlyra vonatkozó absztrakt

tudás segített a tanulási fázisban, de a tesztekkel még nem volt kimutatható, nem alakult ki megfelelő mentális és feltehetően agyi képvisellete sem.

Dupoux és munkatársai az itt bemutatott, illetve más munkáik alapján egy olyan nyelvészajátítási modellt javasolnak, amelyben az adott nyelvre specifikusan jellemző fonetikai és fonológiai tér a meghatározó. Ez a tér ugyanolyan torzuláson megy át, mint a beszédhangok kategoriális észlelésénél történik. Eredménye is hasonló: az idegen nyelvre jellemző mintázatokat az anyanyelvre jellemző szabályok szerint dolgozza fel. Felmerül persze a kérdés, hogy a hangsúlysüketség csak a francia nyelvűeknél figyelhető-e meg, vagy másoknál is előfordul. A jelenleg ismert adatok szerint a hangsúlysüketség általánosan jellemző következménye a nyelvi specializációnak, s minden olyan nyelvben megjelenik, amelyben a hangsúlynak nincs jelentést megkülönböztető szerepe. Dupoux munkacsoportjának valamennyi eredménye azt támasztja alá, hogy a francián kívül más nyelvekben is létezik a hangsúlysüketség jelensége. Azoknál a nyelveknél, amelyeknél az egyes szavakhoz köthető mintázatot tároljuk (spanyol, lengyel), a hangsúlysüketség mértéke kicsi. Azoknál a nyelveknél viszont, amelyeknél a hangsúlymintázat általános szabályt követ, ennek a szabálynak már a tartalmas szavak lexikonjának kialakulása előtt meg kell jelennie. Ezt viselkedéses válaszok elemzésével aligha lehet követni, kínálkozik tehát a fentebb említett elektrofiziológiai módszer, az eseményhez kötött agyi válaszok tanulmányozása. Mivel a feltételezések szerint ez alapvetően az első életévben alakul ki, magától adódik az irány: csecsemőket érdemes vizsgálni. Előbb azonban felnőtteknél kell megvizsgálni, hogy a szóhangsúly sértése EN-t vált-e ki, s ha igen, csupán a más helyen megjelenő és tulajdonságaiban jellegzetesen kiugró akusztikai eltérést jelzi-e.

Szabály vagy más?

Több évvel ezelőtt elsők között dolgoztunk ki egy olyan EN-paradigmát, amelyet felnőtteknél alkalmazva azt bizonyítottuk, hogy a szókezdő beszédhangok eltéréssel kiváltott válaszhoz hasonló a hangsúly sértésével kiváltott EN (*Honbolygó* és *mtsai*, 2004). Eredetileg persze csupán arra voltunk kíváncsiak, hogy a szokatlan helyen megjelenő akusztikai eltérés pre-attentív feldolgozást eredményez-e. Ennél azonban sokkal érdekesebb eredményt kaptunk: a 'banán' szó első szótagja helyett hangsúlyos második szótag karakteres EN megjelenését eredményezte, s megjelent még egy EN, mégpedig az első szótagra. Mit jelez ez? A hangsúly hiányát? Amennyiben igen, az összemérés alapja egy absztrakt szabály: a magyar hangsúly helye az első szótag. Amennyiben ugyanis csupán a hangsúllyal együtt „vándorló” EN-t sikerült volna kimutatnunk, egyszerű akusztikai feldolgozási jelenséggel lenne dolgunk. A kiemelkedő és meglehetősen komplex akusztikai jelet követő feldolgozás jele a hangsúly helyét követő EN. EN megjelenését eredményezte viszont a hangsúly hiánya is. Ez pedig nehezen képzelhető el abban az esetben, ha nincs magának a hangsúlymintázatnak, pontosabban az erre vonatkozó szabálynak egyfajta hosszú távú reprezentációja, azaz ha nem kapcsolódik szabályalkalmazás minden szóhoz. Az EN egyszerű, általunk is várt változatát, azaz az eltérés pre-attentív detekcióját a hangsúlyszabály sértése – a második szótagon megjelenő akusztikus többlet – váltja ki. Az 1. ábrán jól látható, hogy a két EN (itt az eredeti közlemény alapján bemutatott ábrán MMN S+) közül a második esetében a hullám amplitúdó-értékei alapján készült eloszlástérkép (az egyes elektródákon elvezetett valamennyi válasz alapján) eltér a hangsúly hiányát jelző első választól (MMN S-). Bár a két EN-ből (itt MMN jelöléssel) álló jellegzetes mintázat arra utal, hogy a szabály alapú mintázategyeztetés és az akusztikai eltérés feldolgozása is megtörténik, az eloszlások eltérése más agyi területek részvételét sejteti. Erre itt most bővebben nem térek ki.



1. ábra. A szóhangsúly sértésével kiváltott két EN. Az első hullám (MMN S-) a hangsúly hiányát, a második (MMN S+) az új helyen lévő hangsúlyjellemzők detekcióját jelzi

Érdeemesnek tartom itt megjegyezni, hogy a szóhangsúlyra vonatkozó EN-vizsgálataink után mintegy hat évvel még mindig igen kevés publikáció áll rendelkezésünkre más laboratóriumokból. Az elmúlt években végzett alapkutatásaink egyik meghatározó témájává vált a szóhangsúly, illetve a prozódia más jellegzetes típusai. Honbolygó Ferenc legújabb kutatásai (2009) sorra azt bizonyítják, hogy a magyar nyelvben az absztrakt szabály az, amely jelentősen befolyásolja a szóhangsúly gyors, preattentív feldolgozását. A legújabb adatok szerint az értelmetlen, ám a magyar nyelv fonotaktikai szabályainak megfelelően létrehozott szavakkal, az úgynevezett álszavakkal, hasonlóan a szavakhoz, két EN váltható ki, azaz a szabály érvényesülése a mintázat tekintetében nem a lexikai szinthez kötött. Egyszerűbben fogalmazva: a szabályalkalmazás a „kaptafa”, s az „elvándorolt” hangsúly, a szokatlan, könnyen detektálható akusztikai jelzés a hangsúlysértés tényét tovább erősíti.

Hangsúlytanulás

Mikorra alakul ki a babáknál a magyarra jellemző hangsúlymintázat preattentív feldolgozása? A választ az a hazai együttműködés keretében (3) végzett vizsgálatsorozat adta (Ragó és mtsai, 2008), amelyben arra voltunk kíváncsiak, hogy a koraszülötteknél a beszédészlelés a tipikustól eltérő úton fejlődik-e. Feltevésünk abból az ismert statisztikai adatból indult ki, hogy a koraszülöttek iskolás korukban az időre született társaiknál háromszor gyakrabban szenvednek tanulási zavaroktól, s ezeken belül gyakoriak a nyelvi fejlődés eltérései. Feltételeztük, hogy amennyiben az első életévben a beszéd szegmentális és szupraszegmentális jellemzőinek anyanyelvi specializációja eltérő időbeni lefutású, ennek látható EKP-jelei is vannak. Abból indultunk ki, hogy a beszédészlelés során feldolgozandó akusztikus kulcsok kombinációi egy adott nyelvben általában egyféleképpen kerülnek kiosztásra, a fejlődés útját, tempóját e mintázatok komplexitása és a feldolgozásukért felelős agyi területek működési és fejlődési jellemzői határozzák meg.

Jól ismert, hogy a beszédhangok szekvenciáiban megjelenő változásokat a hangfrekvencia és az idő kombinációból adódó mintázatok gazdagsága jellemzi; ezek feldolgozása a fejlődés során az absztrakció irányában halad. A nyelvfejlődésben különösen fontos, hogy a szegmentális és a szupraszegmentális információk is kiemelhetők legye-

nek a folyamatos beszédből. A szóhangsúly a magyar nyelvben nemcsak jellegzetesen szabályos, hanem akusztikai jellemzőiben is különleges. A hangsúlyt jelölő jellegzetes akusztikai mintázat, a nyomték igen komplex, hiszen a hangok felfutási ideje meredekebb lesz, a hangerő néhány decibelt változik, és persze az alaphang (F0) is bizonyos változásokat mutat. Eltérően más nyelvektől, nem változik lényegesen a magánhangzók hossza, és az F0 változása sem annyira kiemelkedő, mint más nyelvekben. Egy tulajdonsága azonban nagyon jellegzetes, ez pedig az erős szabály alapú használat, azaz az, hogy a nyomték mindig (egész pontosan többnyire) az első szótagon van. (4)

Harmincnégy csecsemőt 6 és 10 hónapos korban vizsgáltunk a felnőtteknél kipróbált eljárással (Ragó és *mtsai*, 2008). Az eredmények számos meglepetéssel szolgáltak azon felül is, amit vártuk. Nem csupán azt sikerült kimutatni, hogy a koraszülött babáknál a beszédhangok szegmentális és szupraszegmentális jellemzőinek feldolgozása késést jelez, hanem azt is, hogy a szóhangsúly feldolgozásának a felnőtteknél megismert elektrofiziológiai mintázata a tipikusan fejlődő babáknál nem látható 6 hónapos korban. A csoportszintű elemzésben azt találtuk, hogy a koraszülött és a kontroll-babáknak a beszédhangok eltéréseire adott eltérési válaszai az EKP-k korai (pozitív polaritás) és késői (negatív polaritás) szakaszában jelennek meg 6 hónapos korban, majd csak a negatív szakaszban 10 hónapos korban. Az, hogy a fiatal csecsemőknél az eltérési válasz gyakran pozitív, ma már nem újdonság, jóllehet az első finn közlésekben erre nem található utalás. Ma szinte minden laboratórium eltérési pozitivitást talál a 7 hónapos és annál fiatalabb babáknál, később viszont negatívát, ezért ma EN helyett leginkább eltérési válaszról beszélünk. Saját vizsgálatainkban a standard és deviáns válaszok eltérésének elemzése azt mutatta, hogy a hangsúly kiemelkedő akusztikus tulajdonságait már 6 hónapos korban feldolgozzák az időre született babák. A szabályként tárolt mintázatok illesztési eredményét mutató eltérési válasz azonban csak az időre született babáknál, s nem is mindegyikükénél, jelenik meg, mégpedig 10 hónapos korban. A koraszülötteknél ezzel szemben a szóhangsúlymintázat szabályát alkalmazó feldolgozásnak nincs mérhető jele.

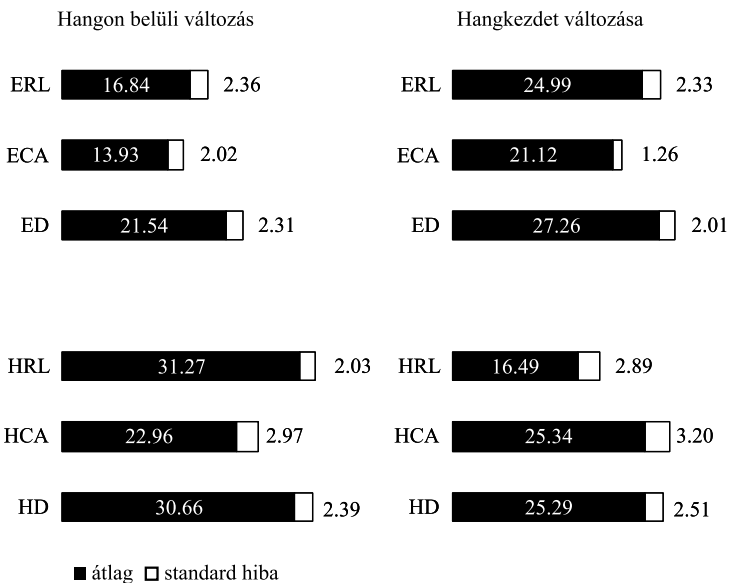
Az ismert nyelvfejlődési adatok alapján feltételezzük, hogy a szóhangsúly-szabály megjelenésének késése a szókincs bővülését és a nyelvi fejlődés további elemeinek (például mondathossz, mondatok komplexitása stb.) alakulását is erősen befolyásolhatja a koraszülötteknél. Fontos eredménye ugyanakkor a vizsgálatainknak az, hogy a mintázat-alapú szóhangsúly-feldolgozás hosszabb tapasztalati tanulás eredménye, mint a beszédhangok specializációja vagy a szóhangsúlyt jelző akusztikai kulcsok feldolgozásának változása. A szabály alkalmazásának elektrofiziológiai jelei 6 hónapos korban még nem láthatók, annak ellenére, hogy a magyar nyelvben igencsak jellegzetes szabályosság uralja a hangsúlyképzést és feltehetően a hangsúlyészlelést is. Miért jelenik meg akkor a hangsúlymintázatra mutatott feldolgozás csak 10 hónapos kor körül? Bonyolult lenne a lingvisztikai szerepet betöltő akusztikai kulcsok kombinációja? Valószínűnek tűnik, bár megbízható választ további kutatások eredményei adhatnak.

Minden változik?

A ritmus és hangsúly alapú nyelvekben a szavak szegmentációjának értelmezése jelenleg is sok vita és viszonylag kevés idegtudományi, fejlődés-idegtudományi kutatás tárgya. A hangsúly alapú szószegmentációt alkalmazó nyelvek egyik népszerű elmélete a fentebb már bemutatott „hangsúlysüketség modell”, a ritmus alapú angolban viszont a „perceptuális középpont modell” (Greenberg, 1999) vált népszerűvé. Ez utóbbi lényege, hogy a szavak feldolgozásában meghatározó akusztikai kulcs a beszédhangok amplitúdó-változásának szabályossága. Usha Goswami és munkatársai (2002) adatai szerint a folyamatos hangok amplitúdófelfutási idejének és mintázatának jól megkülönböztethetően kiemelkedő (száliens) akusztikai jelként történő feldolgozása befolyásolja a szavak

kiemelését. A P-center (perceptuális középpont) koncepció lényege az, hogy a szavakon belüli akusztikus hullámmás észlelése a fonológiai feldolgozásnak legalább olyan fontos előfeltétele, mint a lokális tulajdonságok (frekvencia, frekvenciátmenet, idő) megfelelő feldolgozása. Úgy tűnik, hogy a hangok amplitúdó-változásának követése valóban fontos a beszédértésben, egy kifejezett érzékenység a szavakon belüli változásra pedig nagyon fontos lehet, különösen az angol nyelv esetében. A munkacsoport adatai arra utaltak, hogy a diszlexiások hallási percepciója a hosszabb felfutási időkre működik csak, eltérően tipikusan fejlődő társaiktól, ezért úgy vélték, a diszlexia univerzális feldolgozási deficitjét sikerült megragadni.

Greenberg (1999) modelljéből és Goswami és munkatársai (2002) kísérleteiből kiindulva Surányi Zsuzsannával, Honbolygó Ferencsel és a Cambridge-i Egyetem kutatócsoportjával egy egyszerű akusztikai kísérletet végeztünk angol és magyar gyerekekkel (Surányi és mtsai, 2009). Mivel azt is szeretnénk volna látni, hogy a magyar gyerekek ugyanolyanok-e a hangkezdet felfutási meredekségének (ez lenne a magyar nyomaték igen egyszerű akusztikus modellje) feldolgozásában, mint a hangon belüli változások észlelésében, változtattuk a hangokon belüli és a hangkezdetekhez tartozó amplitúdó-felfutási időket is. Azt találtuk, hogy a diszlexiások mindkét esetben gyengék, és ebben az angol és a magyar gyerekek alig különböztek. Valami hasonlót vártunk. Ami viszont meglepő volt, az a magyar gyerekek különleges érzékenysége a hangkezdet felfutási idejére, mégpedig a kontroll- és a diszlexiás csoportban egyaránt. Amint az a hagyományos statisztikai és a döntési fa módszerét alkalmazó elemzésből kiderült, az anyanyelv és a vizsgált jellemző erősen korrelált: az angol gyerekek a hangon belüli felfutási időre jóval érzékenyebbek voltak, mint a magyarok. Bár a magyarok a hangkezdet meredekségére a teljes mintára vonatkoztatva szignifikánsan érzékenyebbek voltak, mint az angolok, az igazi meglepetést az életkorok között talált eltérés jelentette. A diszlexiás csoporthoz illesztett olvasási kontroll, azaz a náluk átlagosan két évvel fiatalabb gyerekek idősebb társaiknál lényegesen jobban diszkrimináltak a hangkezdet meredekségének változását (2. ábra).



2. ábra. Angol és magyar gyerekek teljesítménye diszkriminációs feladatban. D: diszlexiás, RL: olvasási szintre illesztett kontroll (7–8 évesek), CA: életkori kontroll, E: angol, H: magyar. A keret az idősebb csoportban (9–10 évesek) a magyaroknak az angolokénál gyengébb diszkriminációját, azaz modulált hangon belüli érzéketlenségét emeli ki.

Mi lehet a magyar gyerekek hangon belüli változásra való érzéketlenségének az oka? Feltéhetően egy olyan interakció, amelynek lényege, hogy egy adott akusztikus kulcs feldolgozási helye jelentőségét veszti. Elképzelhető, hogy a gyerekek észlelési teljesítményére visszahat a hangsúly kifejezésére használt jellemző helye, s ez megjelenik az elemi tulajdonságok feldolgozásában is. Lehet, hiszen évek óta sokan bizonyítják, hogy a diszlexiások (5) a beszédhangok és minden másféle hang észlelésében eltérhetnek tipikusan fejlődő társaiktól. Itt azonban nem egyszerűen a diszlexiásokra jellemző eltérésről van szó. Az idősebb magyar gyerekek – diszlexiások és életkori kontrolljuk is – eltérnek a hangon belüli amplitúdóváltozás feldolgozásában. Az angoloktól is és a fiatalabb magyar kontroll-gyerekektől is. Sikerült volna a hangsúlysüketség akusztikai modelljét megtalálnunk? Lehet. Mindenesetre elgondolkoztató, hogy a ritmus alapú angol nyelvre kialakított P-center modell az angol gyerekeknél a várt eredményt hozta, a magyaroknál viszont nem. Lehet, hogy a beszédhangok szegmentális jellemzőinek feldolgozása jelenti az igazi problémát a diszlexiások számára, szemben a szupraszegmentális jellemzőkkel. Mindenesetre nem valószínű, hogy csupán egy mindenre kiterjedő akusztikus feldolgozási problémával van dolgunk az ő esetükben.

Tanulságok

A szóhangsúly modelljeinek és agyi feldolgozásának a saját eredményeinkből és mások munkáiból kiragadott példáival az anyanyelvre specializálódó feldolgozásra kívántam olvasóim, mindenekelőtt az idegen nyelveket tanító pedagógusok figyelmét irányítani. Az anyanyelv és az idegen nyelv között nem csupán a szóhangsúlyt jelző akusztikus kulcsok kiosztása a különbség, hanem a hangsúlyszabályok típusa és rendszere is. A hangsúly alapú nyelvekben különösen kifejezett a hangsúlysüketség. A kísérleti adatokból úgy tűnik, hogy az akusztikai kulcsok követése meglehetősen korán lehetséges, az absztrakt szabályok kivonása és alkalmazása sokkal több időt vesz igénybe, s mindez az agyi válaszokkal jól követhető. Amit a nyelvtanároknak érdemes lenne újragondolniuk, az az anyanyelv specializálódó rendszerének a hangsúlyprodukción és a hangsúlyészlelés ellenében ható megmevedése, az idegen nyelv értését és használatát befolyásoló hatása. A hangsúly sértése az idegen nyelvű produkciójában ellehetetleníti az anyanyelvű befogadó részéről a megértést, s észlelésében a megfelelő szóhatárok megtalálását, követését, végső soron az idegen nyelv megértését. Hátha érdemes az idegen nyelv ritmusát, hangsúlyait explicit is tanítani. Kezdetben akár az írásban is jelölve, majd az idegen nyelven is elég jól használható szóhangsúly-lexikon megjelenésekor elhagyni. Mi, kutatók pedig dolgozunk tovább azon, hogy felderítsük, milyen interakciók hátráltathatják a magyar nyelvtől hangsúlyjellelmzőiben olytérő idegen nyelvek aktív használatát.

Jegyzet

(1) A tanulmány a IX. Országos Neveléstudományi Konferencián (Veszprém, 2009. november) elhangzott plenáris előadás alapján készült. A szóhangsúly és a prozódia viszonyának elemzéséhez, az itt és az előadásban bemutatott kutatásokhoz az OTKA – NK 72465 (2008–2010) számú, *A rekurzió interdiszciplináris vizsgálata a nyelvben: pszichológiai alapok* című projektje nyújtott támogatást (konzorciumvezető: Hunyadi László, témavezető: Csépe Valéria).

(2) Az EN az EKP-k egy sajátos hullámösszetevője, amelyet nem az inger (tágabban esemény) fizikai jellemzői, hanem azok eltérése, vagy valamilyen absztrakt szabálytól való eltérése vált ki. Az EN olyan

agyföldolgozást tükröz, amely az eltérésnek nem a figyelmi feldolgozásához kötött, azaz szakkifejezéssel pre-attentív, illetve automatikusan megtörténik. Mindez nem jelenti azt, hogy az eltérések agyi detekcióját a figyelem nem befolyásolhatja.

(3) Semmelweis Egyetem I. számú Szülészeti és Nőgyógyászati Klinika, Beke Anna és Róna Zsófia közreműködésével.

(4) Az ismert szabályeltérésekkel (hangsúlyeltolódás névelős szerkezetekben, mellékhangsúly) itt most nem foglalkozunk.

(5) A diszlexia kifejezést szigorúan vett diagnosztikai kategóriaként és nem egyszerűen a gyenge olvasás szinonimájaként használok.

Irodalom

Cheour, M., Ceponiene, R., Lehtokoski, A., Luuk, A., Allik, J., Alho, K. és Näätänen, R. (1998): Development of language-specific phoneme representations in the infant brain. *Nature Neuroscience*, 1. sz. 351–353.

Dupoux, E., Pallier, C., Sebastian, N. és Mehler, J. (1997): A destressing „deafness” in french? *Journal of Memory and Language*, 36. 3. sz. 406–421.

Dupoux, E., Sebastian-Galles, N., Navarete, E. és Peperkamp, S. (2008): Persistent stress 'deafness': the case of French learners of Spanish. *Cognition*, 106. sz. 682–706.

Fox, A. (2000): *Prosodic features and prosodic structure: the phonology of suprasegmentals*. Oxford University Press, USA.

Goswami, U., Thomson, J., Richardson, U., Stainthorp, R., Hughes, D., Rosen, S. és Scott, S. K. (2002): Amplitude envelope onsets and developmental dyslexia: A new hypothesis. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 99. sz. 10911–10916.

Gósy, M. (2004): *Fonetika, a beszéd tudománya*. Osiris Kiadó, Budapest.

Greenberg, S. (1999): Speaking in shorthand. A syllable-centric perspective for understanding pronunciation variation. *Speech Communication*, 29. sz. 159–176.

Honbolygó Ferenc (2009): A beszéd prozódiai jellemzőinek észlelése. PhD disszertáció.

Honbolygó, F., Csépe, V. és Ragó, A. (2004): Suprasegmental Speech Cues are Automatically Processed by the Human Brain: a Mismatch-Negativity Study. *Neuroscience Letters*, 363. sz. 84–88.

Jusczyk, P. W. (1997): *The discovery of spoken language*. MIT Press/Bradford Books, Cambridge, MA.

Kuhl, P. K. (2004): Early language acquisition: Cracking the speech code. *Nature Reviews Neuroscience*, 5. sz. 831–843.

Ragó, A., Honbolygó, F., Csépe, V., Róna, Zs. és Beke, A. (2008): *Development of neural processing of segmental and suprasegmental cues in preterm babies*. Kézirat.

Surányi, Zs., Csépe, V., Richardson, U., Thomson, J. M., Honbolygó, F. és Goswami, U. (2009): Sensitivity to Rhythmic Parameters in Dyslexic Children: A Comparison of Hungarian and English. *Reading and Writing*, 22. sz. 41–56.

Werker, J. F. és Tees, R. C. (2005): Speech perception as a window for understanding plasticity and commitment in language systems of the brain. *Developmental Psychobiology*, 46. sz. 233–26.

Winkler, I., Lehtokoski, A., Alku, P., Vainio, M., Czigler, I., Csépe, V., Aaltonen, O., Raimo, I., Alho, K., Lang, H., Iivonen, A. és Näätänen, R. (1999): Pre-attentive detection of vowel contrasts utilizes both phonetic and auditory memory representations. *Cognitive Brain Research*, 7. sz. 357–369.

A táncművészképzés intézményesülésének művészetpolitikai és pedagógiai tényezői (1948–1950)

E közlemény célja annak a folyamatnak a bemutatása, amelynek során Magyarországon megteremtődtek és kialakultak az intézményes táncművészképzés feltételei. A tánctörténeti környezet rövid áttekintése után, az előzmények között, azon intézményekről szólnunk, amelyek működése a címben jelzett időszakban fejeződött be. A kísérletek keretében a negyvenes évek végén alakult, de hamarosan meg is szűnő iskolákról lesz szó. Végül az eredmények fejezetben a szóban forgó periódusban létrehozott és – átalakulásokkal bár, de – ma is működő intézményeket tárgyaljuk. (1)

Bevezető

A magyar táncművészetet a 20. század első felében az intézményesedés hiánya jellemezte, ellentétben például a zenei közélettel, amelyben a Zeneakadémia, az Operaház vagy a Székesfővárosi Zenekar meghatározó szerepet játszott (vesd össze: *Ujfalussy*, 1975; *Staud*, 1984; *Aradi és Mesterházi*, 2008). A két világháború közötti állami felelősségvállalás e téren sem ideológiai, sem jogszabályi, sem finanszírozási szempontból nem létezett. A magántánciskolák működése nem oktatási, hanem rendészeti ügy volt. Az 1946-tól kibontakozó szabadművelődési korszak eredményeit az állampárti hatalmi struktúra fokozatos térnyerése néhány év alatt felszámolta, és 1948–49-től nyilvánvaló jelei mutatkoztak a kommunista párt közvetlen, politikai beavatkozásának. E folyamat markáns eleme volt az intézményesedés megindulása (oktatási intézmények, társulatok, társadalmi szervezetek, szaksajtó) (vesd össze: *Maác*, 1992). A tendencia elsősorban a szovjetunióbeli állapotokat tükrözte, de az is tény, hogy az akkori kultúrpolitika sokszor doktriner és voluntarista döntései egy tömegeket vonzó és megmozgató művészeti ág elterjedését segítették elő.

Kultúrpolitikai szempontból kulcsfontosságú tényező volt a Népművelési Minisztérium létrehozása. A legfőbb pártideológus, Révai József vezetésével 1949-ben felállított tárca egyértelmű üzenete volt, hogy a pártvezetés elegendő erőt érez a nyílt eszmei-ideológiai harc felvételéhez a még létező polgári értékekkel szemben. Az 1949. június 11-én kihirdetett, új minisztériumok szervezéséről és a kormány átalakításáról szóló 1949. évi XV. törvény indokolása szerint „a magyar népi demokrácia életében mind gazdasági, mind társadalmi téren bekövetkezett döntő változások természetszerűen megkívánják az államszervezet megfelelő átalakítását is. [...] A népi demokráciák kultúrpolitikájának alapelve a népművelés eddig ismeretlen mértékű fokozása, és a nép kulturális felemelkedésének intézményes megszervezése. Ez a feladat megkívánja, hogy az iskolán kívüli népműveléssel kapcsolatos állami feladatok ellátására külön szervezet, népművelési minisztériumot létesítsünk.” (*Törvények...*, 1950, 74. o.) A központi pártlapban, a *Szabad Nép*ben már másnap köszöntő cikk látott napvilágot, méltatva az önálló kulturális tárca

létrejöttét és az új miniszter, Révai József személyét. A szerző kifejtette, hogy az új minisztérium létrehozásának indoka többek között az aránytalanság a kulturális fejlődés és a meglevő intézmények teljesítőképessége között (*K. P.*, 1949. 06. 12.; a folyamatról részletesen lásd: *Bolvári-Takács*, 2002).

A kulturális élet fokozatos átpolitizálódásával párhuzamosan újrendeződtek a táncszakma belső viszonyai is. A folyamat részletes elemzésére most nincs hely, ezért erős leegyszerűsítéssel azt mondhatjuk, hogy a 20. század eleje óta jelen levő mozdulatművészet mint „burzsoá” műfaj lényegében megsemmisült, de legfőbb képviselői, mint látni fogjuk, más műfajokban működtek tovább. A néptánc – új együttesek alakulásával és új koreográfusok színre lépésével – soha nem látott mértékben nyert teret, a balett pedig – az Operaház repertoárjának átalakulásával összhangban – új kihívásokkal szembesült és ennek megfelelően átalakult (vesd össze: *Vályi*, 1969; *Dienes* és *Fuchs*, 1989).

Az Országos Mozdulatművészeti Tanítóképző Tanfolyam újjászervezése 1945-ben történt meg. Az intézmény – ellentétben a korábbi tanfolyammal, amelyben az állami szerepvállalás csak a vizsgáztatásra terjedt ki, maga az oktatás a magániskolákban folyt – önálló, három éves tantervű képzést nyújtott. A mozdulatművészek komoly szakmai terveket szőttek, táncművészeti főiskola felállítását kezdeményezték. A szabadművelődés korszakának ígéretes légköre azonban hamarosan szertefoszlott. A műfajt támogató Ortutay Gyula vallás- és közoktatásügyi miniszter –akinek felesége, Kemény Zsuzsa, maga is mozdulatművész volt – befolysa fokozatosan csökkent, végül leváltották. Az ekkorra már kifejezetten kapitalista csökevénynek minősített mozdulatművészet korábbi sikerei senki sem érdekelték, s a belügyminiszter az 1948/49-es tanév végével megszüntette a Tanfolyamot.

Előzmények

Az előzmények között először az Országos Mozdulatművészeti Tanítóképző Tanfolyamról kell szólnunk. A nyugat-európai és amerikai hatásra a 20. század első évtizedeiben Budapesten megnyílt mozdulatművészeti magániskolák között a három legjelentősebb irányzatot a Bess Mensendieck-féle női torna alapján álló Madzsar Alice (alapítva: 1912), az Isadora Duncan-féle szabadtánc irányzatot képviselő Dienes Valéria (alapítva: 1914), valamint az Emile Jaques-Dalcroze-féle ritmikus tornát adaptáló Szentpál Olga (alapítva: 1919) iskolái jelentették meg. A magániskolák által kiadott bizonyítványok felhasználhatóságát azonban ellehetetlenítette a Testnevelési Főiskola 1925. évi megalapítása, mert a belügyminiszter az iskolák működési engedélyét a vezetőik főiskolai végzettségéhez kötötte. Ezért az iskolák 1928-ban, Mozdulatkultúra Egyesület néven, érdek-képviseleti szervet hoztak létre. Ennek révén sikerült kivívni, hogy a belügyminiszter 1929-ben rendeletet

alkosson a Magyar Országos Táncmesterképző Tanfolyam elismeréséről, amely 1942-ig zavartalanul működött (vesd össze: *Dienes*, 2005).

Az Országos Mozdulatművészeti Tanítóképző Tanfolyam újjászervezése 1945-ben történt meg. Az intézmény – ellentétben a korábbi tanfolyammal, amelyben az állami szerepvállalás csak a vizsgáztatásra terjedt ki, maga az oktatás a magániskolákban folyt – önálló,

hároméves tantervű képzést nyújtott. A mozdulatművészek komoly szakmai terveket szöttek, táncművészeti főiskola felállítását kezdeményezték. A szabadművelődés korszakának ígéretes légköre azonban hamarosan szertefoszlott. A műfajt támogató Ortutay Gyula vallás- és közoktatásügyi miniszter – akinek felesége, Kemény Zsuzsa, maga is mozdulatművész volt – befolyása fokozatosan csökkent, végül leváltották. Az ekkorra már kifejezetten kapitalista csökevénynek minősített mozdulatművészet korábbi sikerei senkit sem érdekeltek (Vítányi, 1950, 1951), s a belügyminiszter az 1948/49-es tanév végével megszüntette a tanfolyamot. Az indoklás szerint „A tánc és mozdulatművészet színvonalának emelése, valamint a tánc és mozdulatművészet képzés folyamatosságának biztosítása érdekében a vallás és közoktatásügyi miniszter az 1949/50. tanévre tánciskola létesítését határozta el.”. A VKM-ben valóban tervezték az iskola felállítását, de a politikai események 1949-ben lehetetlenné tették az eredeti terv megvalósítását. Ezt felismerve a Mozdulatművészetek Egyesülete 1949. április 25-én fel is oszlatta önmagát, s egykori tagjai más táncműfajokban helyezkedtek el (vesd össze: Fuchs, 1990; Lenkei, 2001).

A következő intézmény a Magyar Királyi Operaház Balettiskolája. A két világháború között a táncművészet terén önálló, közvetlen állami alapítású iskola nem létezett. A képzés első, közvetetten államilag szervezett formáját az Operaház biztosította, amikor 1937-ben Nádasi Ferenc vezetésével saját balettiskolát hozott létre. Nem vadonatúj kezdeményezésről volt szó, hiszen táncos utánpótlás-nevelés az Operaházban a korábbi években is folyt, Kőszegváry Margit táncitanítónő révén. Nádasi Ferenc belépése azonban szervezeti és minőségi változást jelentett. Erről Márkus László (Márkus, 1940–1941) operaházi igazgató pár évvel később így írt: „Az utánpótlás nevelést is sikerült megoldanunk azzal, hogy megnyertük a méltán jó hírű táncpedagógust, Nádasi Ferencet balettiskolánk vezetésére [...] e pár év alatt az addig volt 3 magántáncos helyett ma 16 fiatal férfitáncosunk van, mind a magunk nevelése és klasszisuk olyan, hogy tavaly a milánói Scala tőlünk kért kölcsön férfitáncosokat az *Igor herceg* ottani bemutatójára.” Nádasi balettmesteri munkássága meghatározó jelentőségűvé vált a hazai balettművészet történetében. Jól illusztrálja ezt, hogy az 1965-ig Kossuth-díjjal kitüntetett balettművészek – a koreográfus Harangozó Gyula kivételével – egykor valamennyien Nádasi-növendékek voltak (Bolvári-Takács, 2009a). A szakmai képzés mellett az Operaház gondoskodott a négy évfolyamos elemi oktatásról, állami tanítónő alkalmazásával. A polgári – vagy ennél magasabb – iskolai végzettséget a növendékek azonban csak magánúton szerezhették meg (Bogdány, 1970). Az operai balettiskola előnye tehát nyilvánvaló volt: a saját utánpótlás-nevelés máshoz nem hasonlítható eredményeket hozott. Ugyanakkor hátrányként jelentkezett a közismereti oktatás minimális szintje, illetve a további létszámbővítés korlátozottsága. Ez különösen az 1940-es évek végétől, a szovjet balettek térhódítása nyomán vált akut problémává.

Kísérletek

Az első kezdeményezés még az Ortutay által támogatott mozdulatművészeti lobbihatását idézi. A Testnevelési Főiskolán 1947-ben indított táncnevelési szak deklarált célja az általános iskolai testnevelés bővítése volt. A kezdeményező Szentpál Olga és Ortutay (Kemény) Zsuzsa ennek megoldását a mozdulatművészet testnevelő-képzésben való megjelenítésében látta. Szentpál Olgát 1947 végén ki is nevezték tanárnak, ő azonban a Színművészeti Főiskolán betöltött hasonló állása miatt hamarosan lemondott, s helyette 1948 őszén Rábai Miklós került a tanszékre, aki 1950-ig, az Állami Népi Együttes létrehozásáig maradt státusban. Tanított még a balettművész Géczy Éva, valamint a mozdulatművész Berczik Sára és Duka Margit. A politikai körülmények radikálisan megváltoztak s a főiskola belső szabályozása is a folyamatos reformok állapotában volt, így a szak belső szervezeti és tanulmányi viszonyainak lefektetése elmaradt. Nem csoda tehát, hogy az 1947-ben a táncnevelési szakra felvett hallgatók e címen soha nem kaptak diplomát, s

vagy kiestek, vagy szakot váltottak és testnevelő tanárként végeztek. A táncnevelési szak 1950-re elhalt. Utóéletéről annyiban beszélhetünk, amennyiben a művészi torna, illetve a ritmikus gimnasztika később helyet kapott a testnevelőképzésben (*Lenkei, 2007*).

Időben a második kísérlet az 1949–50-ben fél tanévet megélt Táncművészeti Iskola. A Népművelési Minisztérium Pártkollégiuma 1949. november 8-i ülésének napirendjén szerepelt a *Javaslat a Táncművészeti Szakiskolára* című előterjesztés, amelyben kifejtették: a felszabadulás után hatalmas lendülettel újjászülető tánc kultúra művelőinek nincsenek szakmailag és ideológiailag képzett vezetőik, ezért a tánc iránt megnyilvánuló nagy érdeklődés szükségessé teszi, hogy a táncoktatást intézményessé fejlesszék. Minthogy a gyermekek táncképzése magániskolákban vagy az Opera balettiskolájában történik, szükséges egy olyan iskola, ahol a gyermekek rendes iskolai munkájuk elvégzése mellett államilag ellenőrzött szakképzést kapnak. Emellett a tehetséges felnőttek számára a középfokú tánc csoportvezető képzést szükséges indítani.

A cél tehát egyértelmű volt: a minisztérium mind a táncosképzés megalapozásban, mind a táncegyüttesek működtetésében lépni kívánt. Módszertani szempontból természetesen szóba sem jöhetett a mozdulatművészek által korábban javasolt Táncművészeti Főiskola terve, ehelyett a szovjet metodikájú tananyag került előtérbe, hiszen az iskola hétéves képzési idejű alapfokú táncművészeti és három éves képzési idejű középfokú táncoktatóképző tagozatból állt. A Pártkollégium jóváhagyása után Révai 1949 decemberében kiadta az erről szóló rendeletet. (2) Az iskola igazgatójának és balettmesternek a Szentpál-tanítvány Lőrinc Györgyöt nevezték ki, további tanároknak Hidas Hedviget (balett), László Bencsik Sándort (néptánc) és Szentpál Olgát (történelmi társastánc). Az iskolában 1950 januárjában megindult, azonban ténylegesen csak fél tanéven át működött az oktatás. 1950 nyarán ugyanis a legfelső pártvezetés jóváhagyta az Állami Balett Intézet megalapításának tervét, amely ősszel – az Operaház Balettiskolája és a Táncművészeti Iskola összevonásával – megnyitotta kapuit. A Táncművészeti Iskolában folyó képzés tehát értékelhetetlenül hamar lezárult, illetve más intézményben élt tovább (vesd össze: *Bolvári-Takács, 2009b*).

Megoldások

Időben először a Színház- és Filmművészeti Főiskola 1949-ben jogszabályban is megerősített Táncfőtan szakáról kell szólnunk. 1945-ben a nagyszabású fejlesztési elképzelésekkel rendelkező Hont Ferenc lett az akkori nevén Színművészeti Akadémia igazgatója. A megváltozott képzési igényeket főiskolává történő átszervezéssel, valamint új oktatási egységek, többek között táncművészeti tanszék létrehozásával kívánta megoldani (*Nánay, 2005, 159–161. o.*). Bár az elképzelések jó része papíron maradt, több fontos területen sikerült előrelépnie. Az akadémiát 1948. január 1-jével Országos Magyar Színművészeti Főiskolává szervezték át (a folyamatról részletesen lásd: *Bolvári-Takács, 2009c*). Megindult a táncrendező szak, amelynek vezetését Szentpál Olga látta el, aki 1924–35-ben már tanított a színi akadémián. A néptánc csoportok számának ugrásszerű növekedése, valamint a szovjet hatás erősödése miatt azonban itt is képzési modellváltás vált szükségessé, erősödött a balett-technika és a néptáncoktatás. 1948-tól kapcsolódott be a tanításba Géczy Éva, Lőrinc György, a szintén Szentpál-tanítvány Merényi Zsuzsa, valamint az egykor Dienes Valéria köréhez tartozó néptánc-koreográfus, Molnár István (*Csillag, 1964, 318–323. o.*). A főiskola kiadásában 1951-ben megjelent balettmódszertant Lőrinc György jegyezte, aki köszönetet mondott Klavgyija Armasevszkaja balettmester-nőnek az 1949/50. tanévben Budapesten tartott, hat hónapos tanfolyamért (*Lőrinc, 1951, 1–3. o.*). A Színház- és Filmművészeti Főiskola 1949-es szervezeti szabályzata a táncrendezőket a színházi rendezői tanszakhoz sorolta (3), de a szak 1950 után erőteljesen eltolódott a színházi és néptánc-koreográfusok képzésének irányába. Az immár Táncfőtan szak

munkatervét Szentpál Olga 1951-ben még kidolgozta (*Nánay*, 2005, 206–208. o.), de a következő évben megvált a főiskolától, s helyét Merényi Zsuzsa, majd az ő távozása után Ligeti Mária vette át. A távozók az Állami Balett Intézethez kerültek, ahová fokozatosan átterhelődött a táncművészképzés teljes spektrumának képzési feladata. A Táncfőtan szak formálisan 1958-ig létezett, koreográfus szak viszont – különösen az 1971. évi, egyetemi jellegű főiskolává történő átszervezés után – később több ízben is indult.

A megoldások második lépése az Állami Balett Intézet 1950. évi létrehozása volt, eredetileg válaszként az akkori kultúrpolitika egyik nagy kihívására. Az Operaház balett-repertoárjának átalakulása, elsősorban a szovjet balettek megjelenése olyan balettkart igényelt, amelyet a korábbi módszerekkel sem minőségben, sem elegendő létszámban nem lehetett kiképezni. A kihívásra adott válasz a művészetoktatási modellváltásban rejlett, s ehhez mintául szovjet metodika szolgált: az Agrippina Vaganova leningrádi balettmester által kidolgozott, és 1934-ben könyv formában is megjelent balettmódszertan. A táncművészképzés végleges megoldása olyannyira fontos volt a népművelési tárcát vezető Révai számára, hogy az Állami Balett Intézet alapításának ügyét az MDP legfontosabb szerve, a Politikai Bizottság elé vitte. Az előkészítő iratokból kitűnik, hogy a tárca szerint a hazai balettművészet az utóbbi időben sokat fejlődött, de az Operaház, amelynek feladata lett volna az utánpótlás nevelését végezni, erre nem bizonyult alkalmasnak. A 8–12 éves növendékek reggeltől késő estig a színházban tartózkodtak, tehát iskolai nevelésükről jóformán egyáltalán nem gondoskodtak. S bár az 1949 végén alapított Táncművészeti Iskola képzési rendje is szovjet mintán alapult, az iskolában szintén nem tudták biztosítani a növendékek számára a zavartalan tanulási feltételeket, nem volt például kollégiumi hely. A tánctanulás egyik alapfeltétele ugyanis az egy épületben elhelyezett iskola, menza és kollégium. A növendékek külterületekről, vidékről jártak be a Táncművészeti Iskolába, más helyen folytatták általános iskolai tanulmányaikat, az állandó utazgatás elvette idejüket, rendszertelenné tette étkezésüket, fizikailag kimerítette őket. Ezt a pedagógiai és erkölcsi szempontból egyaránt tarthatatlan állapotot Állami Balett Intézet létesítésével javasolták megoldani, amely megfelelően gondoskodik a 8–17 éves növendékek szakmai és közismereti oktatásáról. Ugyancsak az intézet fogja ellátni esti tagozatában a táncsoport-vezetők oktatását (bár az akkori terv szerint ezt fokozatosan átadta volna a Színház- és Filmművészeti Főiskolának).

A PB 1950. június 29-ei ülésén a javaslat zöld utat kapott, így az Állami Balett Intézet 1950 szeptemberében, lényegében pártutasítás alapján, megnyitotta kapuit. Az alapító jogszabály csak 1951 februárjában (!) jelent meg, miután a Minisztertanács 1951. február 23-án jóváhagyta. Az Állami Balett Intézet létesítéséről szóló 54/1951. (II. 25.) M. T. rendelet kimondta, hogy „a klasszikus balett-tánc legfelsőbb fokú oktatására az Állami Operaház balettkolájának és a Táncművészeti Iskolának egyesítésével, a népművelési miniszter felügyelete alatt, Állami Balett Intézetet kell létesíteni, amelynek feladata szakmailag jól képzett, haladó szellemű táncművészek nevelése, akik művészetükkel a dolgozó nép ügyét szolgálják.” Az új iskola az Operától és a Táncművészeti Iskolától átvett 100 régi, valamint 40 új növendék oktatását kezdte meg. Az alapító igazgató Lőrinc György lett, Nádas Ferenc balettmesterként és a klasszikus balett munkaközösség vezetőjeként dolgozott tovább. A meghatározó jelentőségű mesterek között kell megemlítenünk Hidas Hedviget és Merényi Zsuzsát. Az előbbi Lőrinc György után, 1961–72-ben az ÁBI igazgatója, az utóbbi pedig 1955-től a pedagógusképző tanzak vezetője volt. A középfokú intézményként létrehozott ÁBI neve és státusa a későbbi években fokozatosan módosult. 1975-től felsőoktatási jellegű intézmény lett, 1983-ban – továbbra is Állami Balett Intézet néven – főiskolává szervezték át, majd 1990-ben a neve is megváltozott. Az immár Magyar Táncművészeti Főiskola 2006 óta BA- és MA-képzést egyaránt folytat (részletesen lásd: *Bolvári-Takács*, 2000a, 2000b).

Összegzés

Rövid áttekintésünk alapján látható, hogy a hazai táncművészeti oktatás saját fejlődési úton járt, amelyben többféle kísérlet és kezdeményezés után fokozatosan megszilárdult a felsőoktatási jelleg. Az 1945 utáni változások során elsorvasztották a mozdulatművészetet, új alapokra helyezték a néptáncot, és szovjet minta szerint megerősítették a klasszikus balettet. Mindebben közvetlenül érvényesült a párt művészetpolitikája. A változó intézményrendszerben a régi értékek átmentését, illetve a tehetségek nevelését általában ugyanazok biztosították: az új helyzethez alkalmazkodó, kiváló művészpédagógus-egyéniségek.

Jegyzet

(1) A közlemény előadásként hangzott el a III. Miskolci Tani-tani Konferencián, 2010. január 29-én. A kutatómunkát az NKA Táncművészeti Kollégiuma (1502/79) és az OTKA (K 81672) támogatta.

(2) 8.399/1949. (XII. 10.) Np. M. sz. rendelet Táncművészeti Iskola szervezése, szervezési szabályzata és tanulmányi rendje tárgyában.

(3) A minisztertanács 4.307/1949. (XI. 5.) M. T. számú rendelete a Színház- és Filmművészeti Főiskola szervezeti szabályzata és tanulmányi rendje tárgyában.

Irodalom

Aradi Péter és Mesterházi Gábor (2008, szerk.): *Hang-szálak. Nemzeti Filharmonikus Zenekar 1923–2008*. Nemzeti Filharmonikus Zenekar, Énekkar és Kottatár, Budapest.

Bogdány Ferenc (1970): Táncművészet és műveltség. In Lugossy Emma (szerk.): *Az Állami Balett Intézet húsz éves fennállásának jubileumi évkönyve*. Állami Balett Intézet, Budapest.

Bolvári-Takács Gábor (2000a): Az Állami Balett Intézet jogállásának fél évszázados fejlődése. *Jogtudományi Közöny*, 54. 3. sz. 104–108.

Bolvári-Takács Gábor (2000b): Az Állami Balett Intézet létrehozásának politikai körülményei. *Kritika*, 31. 8. sz. 26–28.

Bolvári-Takács Gábor (2002): Révai József és a Népművelési Minisztérium létrehozása. *Zempléni Múza*, 2. 4. sz. 14–26.

Bolvári-Takács Gábor (2009a): Kossuth-díj táncleépben. A magyar táncművészet kiválóságai. *Táncművészet*, 40. 1. sz. 27–29.

Bolvári-Takács Gábor (2009b): A Táncművészeti Iskola létrehozása 1949-ben. *Tánc tudományi Közlemények*, 1. 2. sz. 51–60.

Bolvári-Takács Gábor (2009c): A művészeti főiskolák politikai újjászervezése 1949-ben. *Valóság*, 52. 4. sz. 83–104.

Csillag Ilona (1964, szerk.): *A százéves színésziskola. Írások és képek múlttól és jelenről a Színház- és Filmművészeti Főiskola centenáriuma*. Magvető Könyvkiadó, Budapest.

Dienes Gedeon (2005): *A mozdulatművészet története*. Orkesztika Alapítvány, Budapest.

Dienes Gedeon és Fuchs Livia (1989, szerk.): *A szinpadai tánc története Magyarországon*. Múzsák Közművelődési Kiadó, Budapest.

Fuchs Livia (1990): Egy elfelejtett egyesület dokumentumaiból. In: Péter Márta (szerk.): *Táncművészeti Dokumentumok 1990*. Magyar Táncművészek Szövetsége, Budapest. 67–93.

K. P. (1949. 06. 12.): Az új magyar kultúra minisztériuma. *Szabad Nép*, 4.

Lenkei Júlia (2001): A Mozdulatművészeti Tanítóképzőtől a Balettintézetig. *Kritika*, 32. 2. sz. 28–31.

Lenkei Júlia (2007): Volt egyszer egy táncnevelési szak. In Gajdó Tamás (szerk.): *Színház és politika. Színház történeti tanulmányok, 1949–1989*. Országos Színház történeti Múzeum és Intézet, Budapest. 19–43.

Lőrinc György (1951): *A klasszikus balett iskolák első három évfolyamának tanjegyzete*. Klavdia Armaszevszkoja, a Moszkvai Nagy Színház művésznőjének útmutatásai nyomán, Szentpál Olga, Hidas Hédi és Szalay Karola közreműködésével. Kézirat gyanánt. Színház- és Filmművészeti Főiskola, Budapest.

Maác László (1992): Rendszerváltások a magyar tánc kultúrában. In Maác László (szerk.): *Tánc tudományi Tanulmányok 1990–1991*. Magyar Táncművészek Szövetsége, Budapest. 7–25.

Márkus László (1940–1941): Az Operaház mélyen tisztelt bérlelőjéhez. In: *A Magyar Királyi Operaház évkönyve, 57. játékév*. Magyar Királyi Operaház Igazgatósága, Budapest. Melléklet, 5.

Nánay István (2005): *Tanodától – egyetemig. Az intézményes magyar színház- és filmművészképzés*

száznegyven éve. Színház- és Filmművészeti Egyetem, Budapest.

Staud Géza (1984, szerk.): *A budapesti Operaház 100 éve*. Zeneműkiadó, Budapest.

Törvények és rendeletek hivatalos gyűjteménye 1949. (1950) Budapest.

Ujfalussy József (1975, szerk.): *A Liszt Ferenc Zene-művészeti Főiskola 100 éve*. Zeneműkiadó, Budapest.

Vályi Rózsi (1969): *A táncművészet története*. Zeneműkiadó, Budapest.

Vitányi Iván (1950): A mozgásművészetről. *Táncoló Nép*, 2. október–december, 10–11.

Vitányi Iván (1951): A mozgásművészetről tartott ankét eredményei. *Táncművészet*, 1. 1. sz. 28–30.



A Gondolat Kiadó könyveiből

Nevelés – mi végre?

Nevelésfilozófiai megközelítésben

„Egyetlen feladat a »megjavulás«”

(Nietzsche)

*Reális ellentmondást tár fel, számunkra, a pedagógiában tevékenykedők számára pedig fölöttébb fájdalmas felismerést tükröz Csányi Vilmos (2010) tanulmánya, melyben arról ír, hogy a család az iskolától várja a nevelést, az érzelmi biztonságot, az erkölcsöt, a kiegyensúlyozott személyiség kialakítását, miközben az iskola azt hiszi, hogy a gyermek már eleve szilárd közösséggel, erkölccsel ellátott helyről (a családtól) érkezik, úgymond „megnevelve”. Vagyis az iskolának leginkább a tudásátadás feladatával, s nem holmi nevelési problémákkal kell bíbelődni.**

A feladat és felelősség kölcsönös áthárítása nem sok jót ígér, a nevelés állapotára és jelentőségére nézve pedig katasztrófális következménnyel jár. Am akárhogy alakul is a helyzet, abban bizonyos vagyok, a nevelés mai problémáival az egész társadalomnak sürgősen és az eddigieknél komolyabban szembesülnie kell. Mintegy első lépésként, szükséges a nevelés kérdéseinek újragondolása, amely folyamatból (kritikai és önkritikai vizsgálódásból) senki nem vonhatja ki magát azok közül, akiknek bármilyen közük is van az embert formáló s alakító foglalatossághoz. Így a nevelésfilozófusok, illetőleg a neveléseméleti kutatók sem.

A rész és az egész

Mondhatjuk, hogy a 20. században kialakult a „gyermekkor [és az ifjúkor – K. S.] szuverenitása, autonómiája” (Trencsényi, 2009, 2. o.), és ennek nyomán létrejötték az empirikus önálló gyermektudományok a pszichológiában, a szociológiában, az orvostudományban, a kulturális antropológiában és a jogtudományban, elégedettek mégsem lehetünk. A gombamódra születő tudományági vizsgálódások nyilvánvalóan sokféle új ismerettel gazdagítják a gyermek- és ifjúkorral való tudásunkat, és joggal hívják fel figyelmünket új fejleményekre, mégis hiányérzet támadhat mindazokban, akik foglalkoznak a nevelés elméleti és/vagy gyakorlati kérdéseivel. Számomra a legszembetűnőbb s leginkább elszomorító jelenség a sokféle természetű probléma közül, hogy a ránk zúduló tengernyi részismeret, adatdömping közepette teljesen elsikkad a filozófiai indíttatású és megközelítésű pedagógiai vizsgálódás. Mintha teret nyerne szakmai berkekben, tudományos közéletünkben ama felfogás, hogy valójában nincs is szükség nevelésfilozófiára, illetőleg hogy a nevelés legáltalánosabb kutatása csakis spekulációkba torkollhat, ami nemcsak fölösleges, de kártékony is.

Ez az álláspont s gyakorlat – legalábbis számomra – teljességgel elfogadhatatlan. Kétségtelen, hogy a gyermekvilággal és az ifjú léttel kapcsolatos szaktudományi eredmények nélkülözhetetlenek, semmi mással nem pótolhatók. Am az adatokat, a konkrét tényeket értelmezni, rendezni szükséges, és ki kell jelölni minden részismeret valódi

helyét s értékét. Ami a neveléstudományi vizsgálódások megítélésének kérdését illeti, az empirikus anyag jelentőségét nyilvánvalóan a nevelés egésze (amihez olyan kérdések tartoznak, mint például: mi a nevelés lényege, célja, legáltalánosabb vonása, mozgatórugója, mechanizmusa, lehetősége és korlátja) adhatja meg. Pontosán ezt, tehát a nevelés általános (legáltalánosabb) vonásait, legmélyebb tartalmát, lényegi mivoltát kívánja megragadni a maga összetettségében a nevelésfilozófia. S ha születtek spekulatív, öncélú, a valóságtól abszolút elszakadó nevelésfilozófiai fejtegetések is (alighanem a jövőben sem tudunk azoktól megszabadulni), ez egyáltalán nem indokolja a nevelésfilozófiai vizsgálódások megkérdőjelezését. Mert ha így tennénk, akkor – ahogy mondani szokták – a fürdővízzel együtt a gyereket is kiöntenénk. A negligáló felfogás még inkább arra ösztönözhet bennünket, hogy újragondoljuk s értelmezzük a nevelésfilozófia állapotát, feladatát, és hassunk oda, hogy általános fel- és elismeréssé váljon a(z eddigieknél hatékonyabb) nevelésfilozófia szükségessége.

Azt gondolom, a nevelésfilozófia válaszolhatja meg az olyan alapkérdéseket, mint például: mi a különbség az állati gondoskodás és az emberi nevelés között; miben rejlik a nevelés – a konkrét társadalmi tértől-időtől bizonyos értelemben függetlenül létező – belső természete; végső soron mi végre történik a nevelés, illetőleg mit akarunk és mit szeretnénk elérni a nevelői tevékenységgel?

Az alábbiakban a „nevelés – mi végre?” kérdés felvetésével és rövidre fogott vizsgálatával, alapvetően nevelésfilozófiai megközelítésével kívánok előállni. Hogy egyáltalában mi végre folyik a nevelés, nos, e dilemmára a válasz első pillanatra fölöttébb kézenfekvőnek tűnik, azonban korántsem olyan magától értetődő, mint gondolnánk. Ugyanis a tisztánlátást, sajnos, sokféle lapos magyarázat és jól érzékelhető bizonytalanság nehezíti.

A szocializáció és a „jó” erénye

Számos pedagógiai tanulmány a nevelés rendeltetését, funkcióját a szocializáció fogalmának segítségével kívánja meghatározni. A kutatók nem elhanyagolható része úgy véli, hogy a gyermek nevelése nem más, mint végső soron a felnőttkorra való felkészítést, a felnőtt szerepek elsajátítását előmozdító tudatos tevékenység. A nevelés célja pontosan az, hogy „átadjuk a gyermeknek azt, ami a társadalomnak [...] a túléléséhez [...] szükséges” (*Cuypers és Haji, 2007, 79. o.*). Ahogyan egyik hazai kutatónk fogalmaz: „a nevelés olyan segítő kapcsolat, amelyben a gyerekek [...] felnőtté válnak” (*Galicza, 2005, 22. o.; lásd még: 25., 27., 116. o.*).

Vitathatatlan, a nevelés szocializációs funkciót is ellát, amely egyáltalában nem lebecsülendő feladat. Ellenkezőleg: nagyon is tiszteletre méltó és nélkülözhetetlen foglalatosság. Mindamellett azon az állásponton vagyok, hogy a nevelési és a szocializációs folyamat és tartalom ilyen, tehát közvetlen azonosítása differenciálatlan megközelítést és durva egyszerűsítést tükröz, ezért számomra teljesen elfogadhatatlan. Meggyőződésem, hogy a nevelés a szocializációhoz képest mást, többet és mélyebb tartalmat is kifejez.

Közelebb jár az általam tartott lényeg felismeréséhez az a magyarázat, amely a nevelés fogalmát nem pusztán a felnőtt szerepek elsajátításának követelményéhez köti. Nem elsősorban a felnőtt életre való felkészülést, az igazodást, az alkalmazkodást és az integrálódást hangsúlyozza ez az álláspont, hanem a személyiségformálás nagyon is – egyszerre – összetett és gyönyörűségees folyamatát. Amikor nevelésről szövelünk, mindig „cél tudatos, tervszerű, szervezett személyiségformálásra van szó. [...] A nevelés [...] a teljes személyiség formálására irányul, az egész emberre vonatkozik.” (*Oláh, 2004, 9–10. o.*) Az ilyen értelmezés azért tűnik elfogadhatóbbnak a szocializációs modellnél, mivel itt már nem csupán a gyermek tanulási és beilleszkedési készsége-képessége, hanem személyiségének egésze kerül előtérbe, belefoglalva az ifjú érzelmvilágát, aka-

ratát, természetét, fantáziáját, alkotóerejét, továbbá a felnőttekre és fiatalokra együttesen ható általános erények s értékek tárházát.

A nevelés alighanem egyidejűleg lát el szocializációs és személyiségformáló funkciót, ám hibába esnénk, ha megállnánk e kettős feladatkijelölésnél. Biztos vagyok abban, hogy még tovább szabad, lehetséges és kívánatos lépnünk – a mélyebb s gazdagabb jelentéstartalom reményében. Azt állítom – s bár nem állok egyedül véleményemmel, mégsem

A nevelés alighanem egyidejűleg lát el szocializációs és személyiségformáló funkciót, ám hibába esnénk, ha megállnánk e kettős feladatkijelölésnél. Biztos vagyok abban, hogy még tovább szabad, lehetséges és kívánatos lépnünk – a mélyebb s gazdagabb jelentéstartalom reményében. Azt állítom – s bár nem állok egyedül véleményemmel, mégsem vált e felfogás általánosan fel- és elismertté a pedagógiai szakmában, a közgondolkodás megítéléséről nem is szólva –, hogy a nevelés mindenekelőtt s legfőképpen (ám nem kizárólagos jelleggel) egyetlen erkölcsi érték s erény köré szerveződik. A nevelés, legbensőbb tartalma, semmi mással nem pótolható és hasonlítható mozgatórugója szerint, a „jó” mérhetetlen tisztelete, lenyűgöző méltósága és feltétel nélküli szolgálata. Eszerint a nevelői tevékenység és hatás lényege, legmélyebb sajátossága nem más, mint a jóra valósság kifejeződése.

vált e felfogás általánosan fel- és elismertté a pedagógiai szakmában, a közgondolkodás megítéléséről nem is szólva –, hogy a nevelés mindenekelőtt s legfőképpen (ám nem kizárólagos jelleggel) egyetlen erkölcsi érték s erény köré szerveződik. A nevelés, legbensőbb tartalma, semmi mással nem pótolható és hasonlítható mozgatórugója szerint, a „jó” mérhetetlen tisztelete, lenyűgöző méltósága és feltétel nélküli szolgálata. Eszerint a nevelői tevékenység és hatás lényege, legmélyebb sajátossága nem más, mint a jóra valósság kifejeződése.

Az erkölcsi „jó” piedesztálra emelése nyilvánvalóan nem új gondolat s törekvés, mégsem tudjuk elégszer hangsúlyozni. Egyaránt megnyilvánul az tudományban, művészetben, filozófiában és gyakorló pedagógiában. Hadd hívjam fel a figyelmet néhány markáns példára.

Már Szókratész és baráti köre azon vitázik, miképpen ragadható meg a „jó” fogalma. A mester kijelenti: „ha valaki helytelenül használ egy dolgot, az rossz, [...] a jó nem más, mint egyfajta tudás”. (Platón, 1984, 870., 890. o.) Nála és nyomában más antik görög bölcselek felfogásában a „jó” fogalma (valójában ideálja) szellemi adomány, intellektuális teljesítmény. A tudás, kiváltképpen a bölcsesség kívánatos dolog, de azt gondolom, végül is leegyszerűsítésről van itt szó. Nagyot ugorva a bölcsellettörténetben, Kant álláspontjára érdemes figyelni. Ő világosan elhatárolja egymástól a „jó” köznapi és filozófiai (itt: etikai) fogalmát. Az előbbi jelentés a jóléttel, a kellemes és hasznos dolgok, javak birtoklásával azonos. Az utóbbi már az ember akaratára, cselekvésére, erényére vonatkozik, s mint magasrendű mozgósító érték – szemben az előbbi pusztá

érzeti-élvezeti állapotával – kell funkcionáljon. Ahogy írja, ez a „jó” mint erény volta-képpen „az ember maximájának ereje a kötelesség teljesítésében. [...] A jótett kötelesség.” (Kant, 1991, 509–510. o.) Azt gondolom, a kanti maximalizmusig fölöttébb nehéz eljutnunk, s talán lehetetlenség is. Ám fontos felismerésnek tartom, hogy a „jó” fogalmában természetes módon jelenik meg az erkölcsi vonatkozás. Mi több, ez lesz az igazán figye-

lembe vehető és magasra értékelhető szempont. Kant után így érkezünk tovább Herbarthoz, a nevelélmélet egyik klasszikusához, akinél immár konkrétan fogalmazódik meg a nevelés és az erény kategóriájának közvetlen megfeleltetése. Herbart (2003, 178. o.) leszögezi: a nevelésben „minden erénynek összefoglalva kell lennie”. Mondhatnánk röviden: a nevelés minden erény összefoglalója. Herbartot olvasva nem nehéz felismernünk, ha a nevelés kapcsán az erénytartalom hangsúlyozódik, csupán lépésnyire vagyunk a „jó” fogalmától (tehát nem a szocializációtól!), amely lépést azután André Comte-Sponville, 20 század végi etika- és pedagógiakutató meg is tesz. Szerinte az erényben az ember kiválósága, értéke fejeződik ki, s ahogyan határozottan állítja: „az erény maga a jó” (Comte-Sponville, 1998, 15. o.).

A fentiekből kitűnik, a nevelés és a „jó” fogalmai egymásra vonatkoznak, a jelentéstartalmak azonosítása nem erőszakolt művelet, hanem szerves és nyilvánvaló összenövésről beszélhetünk. Ha ez irányban folytatjuk a vizsgálódást, tovább erősödhet meggyőződésünk. Richard Pring, a kortárs nevelésfilozófia talán legjelesebb képviselője hangsúlyozza új könyvében, hogy minden nevelő arra törekszik, hogy „az ember teljesebbé váljon, [s az a kérdés foglalkoztatja – K. S.] miként formálódhat még jobb emberré” (Pring, 2004, 22. o.). A pedagógiai gyakorlatot is folytató Németh László (1980, 766. o.) pedig így vall pedagógiai ars poeticájáról: „tanuljak olyat, ami emberségemet teljesebbé teszi”. Jól látható tehát, legalábbis számomra egyértelmű: a nevelés lényege, legbensőbb tartalma, célja, küldetése éppen az, hogy a mindenkori ember (legyen szó gyermekről, ifjúról vagy felnőttről) különbbé, jobbá formálódjék, mint elődei voltak.

Aminek lennie kell

A magyar pedagógiatudomány még nem reagált kellő mértékben Éric Dubreux (2004, 61, 63–64, 67. o.) francia nevelésfilozófus rendkívül fontos meglátására: „A pedagógia nem szabadul ama szabály alól, hogy nem ’leírja’ és megmagyarázza, ami van vagy volt, hanem [...] meghatározza, aminek lennie kell, s így elkerülhetetlen, hogy ideológiához, spekulációhoz vezet az. [...] A pedagógia az elméletekből halad a dolgok felé, nem pedig fordítva: a dolgokból az elmélet irányába. [...] A pedagógiának törekednie kell az ideológiai fogalmaktól és az illúzióktól való felszabadulásra, amittől még távol van.”

Szeretnék itt két rövid megjegyzést fűzni Dubreux gondolatához. (1) Az „aminek lennie kell” célkitűzése, vitathatatlan, különféle spekulációkhoz, ideológiákhoz, illúziókhöz vezethet. Általában ez be is következik, miként mutatja a neveléstörténet. Ha mindettől nem tud elszakadni a nevelés, akkor az emberformálás a napi politika és ideológia közvetlen hatása alá kerül, vagy formalitássá válik a valóságidegen célok miatt. Akár így, akár úgy, a nevelő tevékenység súlyos károkat fog szenvedni. Nem vitás, oktatáspolitikára szükség van (kérdéses, vajon létezik-e neveléspolitiká?), ám az bizonyos: ha a politika (és az ideológia) nyíltan s direkt módon rátelepszik a nevelésre, abból jó nem származik. Alapvetően más elv, törvény és érdek mozgatja ugyanis a politika világát, mint a nevelését. Tehát Dubreux azon felvetése, hogy tudniillik szükséges a nevelésre ráteledő politikától s ideológiától megszabadulnunk, nagyon is érthető s indokolt. S talán abbéli aggodalma sem alaptalan, hogy ez a relatív függetlenedés és távolságtartás még nem történt meg a kívánt arányban. (2) Úgy látom, a „jó” ideálja nemcsak jelen van a nevelésben (és a valóságban!), hanem szükségképpen hozzá is tartozik. Mi több, benne s általa éppen a jóra való válik központi „maggá”, ami szerves módon mozgatja-rendezi az egész alakító tevékenységet. Számomra nyilvánvaló, az „aminek lennie kell” kitételét nem szabad automatikusan és minden vonatkozásában elvetnünk. Botorság s kishitűség lenne lemondanunk a „jó” ideálképéről, magasztos erényéről. A „jó” mint erény s érték irányítúként szolgál minden nevelő számára, e nélkül csak tétován és/vagy hitehagyottan botorkálna a vaksötétben. Ugyanakkor a „jó” ideálja nem csupán egy szép

„lázalom”, nemes illúzió, hanem – mint e tanulmány végén látni fogjuk – a valóságban is megjelenő képződmény, olyan realitás, amivel mindenképpen számolnunk kell, amit kiiktatni nem lehet. A francia kutató „aminek lennie kell” állítását ezért kiegészítésre, de legalább továbbgondolásra ajánlanám.

Témám szempontjából rábukkantam két magyar író, Füst Milán és Németh László olyan, kevésbé ismert pedagógiai természetű gondolatára, amely további érvet szolgáltat a nevelés és a „jó” fogalmainak összekapcsolására.

Tudjuk, Németh László gyakorló pedagógus is volt, és többé-kevésbé ismerjük pedagógiai jellegű tanulmányait is. Mégis, talán elsikkadtunk egy fontos részgondolata fölött: azt írja egy helyütt, hogy a pedagógus „minden emberben egy kis ember-utópiát lát, azt, ami lehet belőle” (Németh, 1980, 767. o.). Szerintem ez az „ember-utópia” kifejezés éppenséggel a „jó” ideálképével azonos, amelyet a pedagógiai vénából kioltni aligha tudnánk. Még világosabban fogalmaz Füst Milán. *Naplójának* egyik szövegrészletében olvashatjuk a következő sorokat, amelyek – feltételezem – a meglepetés erejével fognak hatni. A nevelés és a „jó” (az „aminek lennie kell”) összefüggésének leírása annyira kifejező s lényeglátó, hogy szeretném, kivételesen, hosszabban is idézni a szóban forgó szövegrészt: „Hiába prédikálják nektek az iskolában, hiába mondja a pap, anyátok, apátok, hogy legyetek jók, [...] hiába határozzátok el gyermekkorotokban, hogy jók lesztek, önzetlenek, tiszták... Jön az élet – s ti [...] elfeleditek csakhamar, – csaltok, loptok, érzéki életet éltek. [...] Ravaszok vagytok, kishitűek. [...] S az a nevelés, amit én anyántól kaptam, az életet nem ismerő idealizmust szíttam magamba az anyatejjel. [...] De az élet – sajnos – nem ilyen. [...] S azt hiszed, anyád nem ismerte az életet? Ismerte, – de mégis jobbik énjét [...] akarta átadni neked, [...] feltört belőle a hit, hogy az ő gyermekének szabad, lehet tisztának lenni – annak *kell* lennie. [...] S mihelyt gyermeked lesz: – te is [...] óvakodni fogsz [...] felfedni a borzalmasat, [...] s úgy mutatsz majd az életre, mint ahogy Mózes az ígéret földjét mutatta a reménykedőknek.” (Füst, 1976, I. 178–179. o.)

Ismereteim szerint eddig sem az irodalomtudomány, sem pedig a pedagógia nem ismerte fel Füst Milán – fentiekben idézett – csodálatos pedagógiai hitvallását. Pedig abból alighanem többet tudhatunk meg a nevelés lényegéről, mint jó néhány magasröptű, ám száraz, unalmas és követhetetlen tudományos értekezésből. A szövegrészből kiderül (ha még eddig nem tudtuk): a sok-sok egyéni tapasztalat, s talán a történelem végső tanulsága is arra enged következtetni bennünket, hogy a világ nem válik jobbá, az ember pedig nem formálódik különbbé és nemesebbé elődeinél. Legalábbis érzékelhető módon nem. Ám mégis a jóra való iránti vágyunk, hitünk, reményünk, igényünk s törekvésünk kitörölhetetlenül bennünk rejlik. Ott munkálkodik mindnyájunkban a nevelés ősi ösztöne, természetes mozgatórugója: hogy tudniillik legalább saját gyermekeink váljanak jobbá magunknál.

A „jó” és a „rossz” mint a fény és az árnyék

Ha az iskola (mert az is megszólított) és a nevelés mint jóra való iránti vágyunk metszőpontját vizsgáljuk, első pillanatra nem sok pozitív eredményt mondhatunk. Alapjában véve ma is aktuálisnak tartom Mihály Ottó önkritikus megállapítását, hogy tudniillik a magyar iskolarendszer változatlanul konzervatív és centralizált szellemű (tervutasításos, teljesítménycentrikus és tananyagmániás). A Pisa-vizsgálat számunkra katasztrofális eredménye után is csak annyi változás történik, hogy az iskola már „kevésbé jó lelkiismerettel [...] teszi a rosszat” (Mihály Ottót idézi: *Vekerdy*, 2004, 141. o.). Témánk szempontjából újabb lesújtó véleményt olvashatunk egy friss pedagógiai tanulmányban: „a tekintélyelvű, tanításcentrikus tantervek alapján tanuló diákokat aligha kerülheti el az a veszély, amelyet *Russell* a harmincas években írt könyvében így foglalt össze: 'A gyermek »jó«, ha szót fogad, és »rossz«, ha nem fogad szót.'” (*Perjés*, 2009, 53. o.) Azt

gondolom, a „jó” ilyen lapos és hasonlóan félreértett értelmezése mélyen beágyazódott a pedagógusok és a szülők egy részének tudatába. Az embert formáló tevékenységben még mindig rövidre záródik a nevelés és az általam (is) vallott „jó” jelentésének kapcsolata. A mai magyar társadalomban sajnos még nem vált általános felismeréssé és elismeréssé a „jó” igazi s mély tartalma. Vagyis az a felfogás és megítélés (s itt az ideje annak, hogy megadjam saját definícióm), hogy a „jó” mindaz, ami megfelel lelkiismeretünknek, az a hatóerő, amely az emberi lényeg (közösségi mivoltának) elsajátítását-gyakorlását segíti elő. S fordítva: a „rossz” mindaz, ami lefokozza az emberi lényegyet, és az ember lealacsonyításához, degradálásához vezet.

Nevelés – mi végre? – kérdezem a tanulmány címében. A fenti okfejtés alapján adódik a válaszom. A nevelés értelme, célja, funkciója nem más (és nem lehet más!), mint hogy szolgáljuk a jóra való erényét, azaz valamilyen mértékben (akár a legkisebb arányban is) tegyük humánusabbá, jobbá a világot s benne magát az embert. Mindazok, akik valamilyen szinten foglalkoznak az emberformálás elméleti és gyakorlati kérdésével, az eddigieknél talán eltökéltebben s erőteljesebben képviselhetnék a jóra való erényét.

Végezetül szeretnék vitatkozni azzal a közkeletű kijelentéssel, hogy a jóra való mozgósítás csak szemfényvesztés és merő illúzió lehet – mintha az csupán a „széplelkek”-re jellemző naivitás lenne. A nevelés mint jóra való erény nem pusztán gondolat, ötlet, soha nem teljesíthető kíváncsi, hanem nagyon is valóságos tény, a mindennapokban megmutatkozó-feltáruuló erő, reális hatással bíró képződmény. Egyáltalában nem igaz az a sommás megítélés, hogy a valóságban csakis a „rossz”, a gonosz létezik. Ezzel kapcsolatban hadd hivatkozzak arra a – talán – nem ritkán kialakuló vélekedésre, hogy bizonyos embertársunk „milyen jó ember”. Vagy ha meghal egy, sokak szerint is rendes ember, a közmegejtés az lesz: „milyen jó ember volt”. Látjuk tehát, élnek közöttünk jó emberek is, és ez így van rendjén: ha a valóságban léteznek rossz emberek, akkor a jó ember is valóságosan megjelenik. Hiszen a „rossz” és a „jó” nem önmagában, csupán egymáshoz való viszonyában válik értelmezhetővé.

Érdemes – befejezésül – ismételtlen szépirodalmi példára hagyatkoznom. Bulgakov (1969) *A Mester és Margarita* című regényében plasztikusan mutat rá az összefüggés lényegére. Woland, a nagy varázsló és Lévi Máté, az evangélista vitatkozik azon, hogy végül is milyen a világ: rossz avagy jó? Woland érvelése-hasonlata imponáló: „légy szíves egy pillanatig eltűnődni a kérdésen: mivé lenne az általad képviselt jó, ha nem volna gonosz, és hogyan festene a föld, ha eltűnne róla az árnyék? Hiszen árnyékot vet minden tárgy, minden ember, kivétel nélkül. [...] Csak nem akarod megkopsztani a földgolyót, hogy eltávolítsál róla minden élőlényt, csak azért, hogy fantáziádat kielégítsd, és elgyönyörködhes a kopár fényben.” (Bulgakov, 1969, 435. o.) A költői kérdésre önként adódik a válasz: a „jó” és a „rossz” valójában s alapvetően szimbiózisban él egymással.

Nevelés – mi végre? – kérdezem a tanulmány címében. A fenti okfejtés alapján adódik a válaszom. A nevelés értelme, célja, funkciója nem más (és nem lehet más!), mint hogy szolgáljuk a jóra való erényét, azaz valamilyen mértékben (akár a legkisebb arányban is) tegyük humánusabbá, jobbá a világot s benne magát az embert. Mindazok, akik valamilyen szinten foglalkoznak az emberformálás elméleti és gyakorlati kérdésével, az eddigieknél talán eltökéltebben s erőteljesebben képviselhetnék a jóra való erényét.

Az utóbbi meglátásból nyilvánvaló az a nevelésfilozófiai tanulság is, hogy a valóságból képtelenség kiiktatni a „rossz”-at. Viszont az is igaz – szerencsére és megnyugvásoként –, hogy a jóra valósságot sem tudjuk száműzni életünkéből. Egy pillanatra se feledjük: minden probléma, gyarlóság, negatív tapasztalat ellenére, hogy a jóra valósság erénye nem pusztán ideálkép, eszmei képződmény, netán valamilyen lázálom, hanem nagyon is létező, a mindennapjainkban testet öltő erő, amely tehát jelen van életünkben, vagy/és folyamatosan születik.

Irodalom

- Bulgakov, M. (1969): *A Mester és Margarita*. Európa Könyvkiadó, Budapest.
- Comte-Sponville, A. (1998): *Kis könyv a nagy erényekről*. Osiris Kiadó, Budapest.
- Csányi Vilmos (2010): Oktatáspolitikai problémák egy humánológiai rendszerszemlélet tükrében. *Iskolakultúra*, 20. 1. sz. 3–13.
- Cuyper, S. E. és Haji, I. (2007): Authentie Education and Moral Responsibility. *Journal of Applied Philosophy*, 5. 24. sz. 79.
- Dubreux, É. (2004): Une éducation républicaine. *Philosophie de l'Éducation*, 61. sz.
- Füst Milán (1976): *Napló*. Európa Könyvkiadó, Budapest.
- Galicza János (2005): *Gondolkodom a nevelésről*. Kodolányi János Főiskola, Székesfehérvár.
- Herbart, J. F. (2003): Pedagógiai előadások vázlata. In Mészáros István és munkatársai (szerk): *Neveléstörténet. Szöveggyűjtemény*. Osiris Kiadó, Budapest.
- Kant, I. (1991): *A gyakorlati ész kritikája*. Gondolat, Budapest.
- Vekerdy Tamás (2004): *Az iskola betegít?* Saxum Kiadó, Budapest.
- Németh László (1980): *Utolsó széttekintés*. Magvető és Szépirodalmi Könyvkiadó, Budapest.
- Oláh János (2004): A nevelés és a nevelési folyamat. In: Dombi Alice és munkatársai (szerk.): *A nevelésmélet alapkérdései*. APC-Stúdió, Gyula.
- Perjés István (2009): Az iskola társadalomformáló szerepe – a válság parafrázisai. *Pedagógiai Műhely*, 2. sz.
- Platón (1984): *Összes Művei*. Európa Könyvkiadó, Budapest.
- Pring, R. (2004): *Philosophy of Education*. Continuum, London–New York.
- Trencsényi László (2009): Gyerekek a XXI. században. *Montessori Műhely*, 1. sz. 2.

Ami a középiskolai tananyagból kimaradt

Ungvárnémeti Tóth László helye az 1810-es esztendők magyar irodalmában

Ungvárnémeti Tóth László életműve mára a magyar irodalmi kánon perifériájára szorult: az alap- és középfokú oktatásban alig említik nevét. A filológiai kérdéseket is megnyugtatóan tisztázó, egyben a teljes életművet feltáró monográfiával is egészen 2001-ig adós maradt a modern irodalomtörténet-írás (Tóth, 2001). Ungvárnémeti szövegei 2008-ban jelentek meg az Universitas Kiadónál (Ungvárnémeti, 2008). E könyv a torzóban maradt életmű valamennyi fellelhető szövegét tartalmazza, lírája mellett többek között tanulmányait, műfajelméleti dolgozatait és idegen nyelvű verseit is. A sárospataki diákevek alatt készült és összeállított, Niza vagy is másképpen a' senge szerelem dallokban című ciklus (Ungvárnémeti, 1808–1810), melyet az 1990-es évek közepén találtak meg, pedig teljes egészében e kritikai kiadásban látott először napvilágot. A ciklus első, részleges közlésére egyébként az Iskolakultúrában került sor (Merényi és Jankovits, 2002).

Ungvárnémeti Tóth László költeményei halála után hamar a feledés homályába merültek: a kortársak számára e versek egy letűnt időszak ízlését testesítették meg. Meghaladottnak látszott a műfajok normatív rendszerének követelménye, a differenciált stíluszintek és -árnyalatok használata.

Ungvárnémeti Tóth László életrajza

Ungvárnémeti Tóth László 1788. február 17-én Borsod megyében, Kistokajon született. (1) Apja, Tóth János elszegényedett Ung megyei nemes családból származott, nagyapja, Tóth Sámuel pedig Zemplén-megyében, Helmecezen lakott. A költő édesanyja, Nagy Erzsébet Miskolcon élő csizmadiák leszármazottja volt.

Ungvárnémeti szülőhelyén a protestáns felekezetű elemiben kezdte meg négyéves alapfokú iskoláját, majd Miskolcon végezte középfokú tanulmányainak teljes egészét, ahol a teológia első két évfolyamának anyagát bizonyára végighallgatta, ugyanis kurzusait később ugyanebben a témakörben a protestáns iskoláztatás fellelgvárában, Sárospatakon a harmadik tógátusi osztályban kezdte meg. Ungvárnémeti négy szemesztert (az 1808/1809-es és az 1809/1810-es tanévek) töltött az országos híru intézményben, s a képzésre történő saját kezű beiratkozási jegyzése (subscriptio) máig megtalálható. (2) Tóth László házi nevelőként is tevékenykedett, a környék egyik jómódú és ismert családjának két sarját, Rhédey Lászlót és Józsefet okította magánúton. Az 1810-es esztendő kiemelkedik az Ungvárnémeti-biográfiából, ugyanis az ifjú ismét iskolát váltott, tanítványaival, a Rhédey-fiúkkal együtt elhagyta Patakot, hogy Eperjesre iratkozzanak át.

Ungvárnémeti eperjesi tanulmányaival tulajdonképpen már későbbi orvostudományi stúdiumait készítette elő, ugyanis tudomást szerzett a felvidéki kollégiumban tevékenykedő Karlovsky Zsigmond professzor oktatói működéséről, akitől a magasabb tudományok műveléséhez ekkor már feltételként előírt német nyelvet kívánta elsajátítani. Ungvárnémeti

Eperjesen az akadémia bölcsészeti egységébe járt, ahol tanulmányait a beiratkozási jegyzék szerint 1811 októberében kezdte meg, s az iskolai anyakönyvben református vallásúként, miskolci születési adattal, árvaként, valamint Sárospatakról átiratokozott hallgatóként szerepel. (3) Eperjesen különösen mély benyomást tett rá a város orvosa, Krieger Sámuel, akinek személyes példája a gyógyító pálya iránti vágyát még inkább erősítette.

Az Ungvárnémeti munkásságáról készült lexikon-szócikkek az eperjesi évekhez kötik Kazinczy Ferenc és Tóth László ismeretségének létrejöttét. Mindez azonban filológiai adatok segítségével cáfolhatóan látszik: egyrészt kapcsolatuk kezdete bizonyosan 1814 késő teléhez, kora tavaszához köthető, s ennek az esztendőnek tavaszán Tóth László ismét Patakon tartózkodott (*Váczy*, XI., 265–268. o., 304–306. o.), leveleit is onnan postázta Széphalomra (*Váczy*, XI., 457. o.). Másrészt a Patakhöz köthető ismertség kezdetének teóriáját az is erősítheti, hogy míg Kazinczy a vizsgák, ünnepek alkalmával, továbbá gyermekei tanulmányi eredményének követése végett a közeli Széphalomról gyakorta átjárt az intézménybe, addig levelezésében semmi nyoma nem látható annak, hogy az eperjesi kollégiumban ekkoriban megfordult volna.

Ungvárnémeti Tóth László 1814-ben, 26 esztendő korában református vallásúként és árvaként iratkozott be a Pesti Universitas Orvosi Karára, melyet abban a időszakban öt esztendő alatt lehetett befejezni. A korabeli osztályozási táblázatok szerint vizsgáit nyolc személyes tanulmányai során végig kiváló eredménnyel tette le. (4)

Ungvárnémeti Kazinczy Ferencsel a Pesten töltött esztendők alatt folyamatosan és intenzíven tartotta a kapcsolatot, s éppen ezért életrajzának ebből a periódusából rendkívül sok adalék áll a kutatók rendelkezésére. Ungvárnémeti az akkor már igazi központként számon tartott Pesten intenzíven bekapcsolódott az irodalmi életbe, s amennyire ideje engedte, társasági eseményekre is eljárt. 1815 tavaszán Szemere Pál és Horvát István barátságával dicsekedhetett, a következő esztendőben már Szent Miklóssyval is rendszeresen összejárt, később pedig Kölcseyvel is kapcsolatba került (*Váczy*, XII., 458. o.; XIII., 501. o.; XV., 144. o.). Ismertségét az is jelzi, hogy a Kultsár István szerkesztette *Hazai és Külföldi Tudósítások* című lapnál segédszerkesztői feladatokat látott el (*Waldapfel*, 1935, 169. o.). 1816 őszének végén, telének elején Ungvárnémeti ősei vallását elhagyva a katolikus hitre tér át.

1818-ban barátjával, Cseresnyés Sándorral Bécsbe telepedett át (*Váczy*, XVI., 151. o.). Végzős hallgatóként az ottani Tudományegyetem Orvosi Karán folytatta stúdiumait, az 1818/19-es tanév első félévére iratkozott be. (5) 1820-ban fogott hozzá tanulmányai zárásához. Ezen esztendő júniusában nagy öröm érte a szigorló orvost, ugyanis a fokozat elnyeréséhez szükséges 600 forintot otthoni segítők eljuttatták a Bécsi Universitas dékánjához. Fischer István egrí érsek és gróf Széchényi Ferenc fele-fele arányban járultak hozzá ösztöndíjukkal tanulmányai befejezéséhez (*Váczy*, XVII., 177. o.). A természettudós-poéta közvetlenül halála előtt, 1820. augusztus 18-án esett át a doktori védést megelőző, két egységből álló, teljes tantárgy-csoportokat felölelő szigorlat első felén. (6) A medikus Ungvárnémeti stúdiumai végén – Kazinczy hathatós segítségével – nagy vállalkozásba kezdett, ugyanis nemesi származását hitelesen, papirokkal kívánta bizonyítani. A Kazinczy-levelezésből összegyűjthető utalások szerint egyszerre több vonalon is megindították a nemességi levél beszerzésének ügyét: Kazinczy felvette a kapcsolatot a költő unokatestvérével, Berczeli Tóth Gáborral (*Váczy*, XVI., 550. o.), Tóth László pedig Fischer István érsek titoknokán keresztül próbált meg keresztleveléhez hozzáférni (*Váczy*, XVII., 128. o.). (7)

Ungvárnémeti Tóth László 32 esztendő korában, 1820. augusztus 31-én (*Váczy*, XVII., 236. o.) hunyt el, s halálának körülményei tulajdonképpen máig tisztázatlanok. Barátai két eltérő álláspontra helyezkedtek: egyesek szerint súlyos kólikával jár, kiszáradásos kolera vitte el, mások azonban önmérgezésre gyanakodtak. Jeltelen sirban helyezték örök nyugalomra, a sírkő sajnos nem lelhető fel.

Az életmű

Az Ungvárnémeti-életmű legrégebbi ismeretes anyaga a kézirásos *Niza vagy is másképpen a' senge szerelem. Dallokban* című gyűjtemény (Ungvárnémeti, 1808–1810), amely a sárospataki iskolaévek termését tartalmazza és Csokonai *Lillájának* imitációjaként született. A primer Ungvárnémeti-szövegek közé tartoznak magyar nyelvű és két

A Kazinczy-levelezés és a recepciós utalások alapján a jelentősebb elveszett Ungvárnémeti-művek címei is meghatározhatónak látszanak: A' Nősző Arisztip címmel egy folyó beszédben írt, három felvonásos vígjátéka kallódott el, ezenfelül alkotott többek között egy nagyobb terjedelmű Aestheticát, melyet a korabeli német filozófus, Eschenburg ihletett. Az irodalomtörténet-írás és a tudománytörténet számára is súlyos veszteség, hogy megsemmisült doktori disszertációja (Anthropológia), melyet szüntelen olvasással, latin és görög szerzők tanulmányozásával, önálló kutatásainak eredményeként készített el. Vélhetően további négy jelentősebb kézirásos szövege (A' lelki bolondokról, Természet Alkotása, Marhadög, Két poétai levél) is megsemmisült.

évvel később publikált bilingvis kötetei (Ungvárnémeti, 1816, 1818), az előbbi könyvben található az életmű legismertebb darabja, a *Nárcisz, vagy a' gyilkos önnszeretet...* című dráma. A *Tudományos Gyűjteményben* elméleti dolgozatokat, a *Hasznos Multságokban* pedig irodalmi-esztétikai tárgyú tanulmányokat tett közzé.

Lírai termése ódákból, epigrammákból, episztolákból, apológokból, románcokból, idillekből és egy házassági énekből áll össze, bár életműve kései szakaszán a szonett- és rondeau-formával is megpróbálkozott, s ugyanezen műfajokról a *Hasznos Multságok* című lapban rövid ismertetést is közölt (Ungvárnémeti, 1817a, , 1817b). Költészetében külön csoportba tartoznak az alkalmi versek, melyeket egy-egy nevezetesebb eseményhez kapcsolódóan készített. Érdekes módon e darabok közül néhány, vélhetően jelentős átalakítás után, a kötetekben is szerepel (*Epithalamion Tekint. Szilassi Szilassy József Úrnak Tekint. Kis Rédei Rhédey Klára kis aszszonnyal öszve-kelésére, SENNOVICZ MÁTYÁS ÚRHOZ, midőn nagy reménységű fiacskája...*), a másik részük pedig folyóiratokban látott napvilágot (*Gyász-tisztelet Hermine császári főhercegnének...*, *In honores Ill. Ac Rev. DNI Francisci Madarassy...*, *Óda Herminához. A Pythiai Tizedik Hymnus mértékin*).

A Kazinczy-levelezés és a recepciós utalások alapján a jelentősebb elveszett Ungvárnémeti-művek címei is meghatározhatónak látszanak: *A' Nősző Arisztip* címmel egy folyó beszédben írt, három felvonásos vígjátéka kallódott el, ezenfelül alkotott többek között egy nagyobb terjedelmű

Aestheticát, melyet a korabeli német filozófus, Eschenburg ihletett. Az irodalomtörténet-írás és a tudománytörténet számára is súlyos veszteség, hogy megsemmisült doktori disszertációja (*Anthropológia*), melyet szüntelen olvasással, latin és görög szerzők tanulmányozásával, önálló kutatásainak eredményeként készített el. Vélhetően további négy jelentősebb kézirásos szövege (*A' lelki bolondokról, Természet Alkotása, Marhadög, Két poétai levél*) is megsemmisült.

Ungvárnémeti Tóth László receptív szellem, Bouterweken és Eschenburgon képzett teoretikus volt, aki kellő szorgalommal eltanulta a szépirás fontosabb fogásait, azonban versei kissé monotonok, mértani pontossággal kiszámított építmények, melyekből hiányzik a tűz és az erő. A magvas gondolatokat közlő, fontos eszméket hirdető, didaktikus költészet híve volt, jó néhány verse egy-egy szentencia vagy tétel kibontása: elegendő csupán *A Mágnes*, *A Reggel*, *A Föld – mint életető állat*, *A levegő*, *A' világosság*, *A' magyar nemzethez*, a *Cseresnyés Sándor barátomhoz*, *A' szép lelkű Kazinczyhoz* című darabokat kiemelni. 32 esztendősen bekövetkezett haláláig valamennyi jelentősebb lírai műformában és verselési nemben kipróbálta magát; Szapphótól kezdve Alkaioszon és Anakreónon át Pindaroszig a teljes görög óklasszikus irodalom megihlette. Utóbbi szerző stílusának imitálásában Ungvárnémeti szinte egyedülálló jelenség volt a magyar irodalomban.

Kortársi fogadtatása

Ungvárnémeti vélhetően 1814 márciusában jelentkezett be Kazinczynál. Az avatóceremónia első lépéseként a jelölt Széphalomról választ kapott. E levél sajnos elkallódott, így csak a viszontválaszból következtethetünk annak tartalmára. A kiválasztottakat megillető sorok, valószínű, a barátság kultuszának jegyében íródtak. A gyakorlati versírási tanácsok, az ortográfiai és nyelvhelyességi hibák lajstroma éppen annyira kellékei lehettek a szakralizálás első lépcsőfokának, mint az elolvasásra buzdító, kiemelkedő szerzők és a már kanonizált barátok listája. Kazinczynak egyetlen olyan levele maradt fenn, melyben hosszabban is elmélkedik a köréhez nemrégben csatlakozott új tehetségről, s abban valójában a bevett Mester-tanítvány viszony jegeit fedezhetjük fel. Széphalom vezére a Kölcsey Ferencnek 1814. április 9-én küldött levelében a javítás szükséges voltának hangsúlyozása mellett érvel: az epigrammákban nincs „point”, ezek a versek a megkívántnál hosszabbak is, a szerző művei nem elég „tömöttek”, majd véleményét a „Szeretni fogom ha hamar ki nem jönnek, 's az ifju kilencz esztendeig gyalulgathat rajtok” megjegyzéssel nyomatékosítja (*Váczy*, XI., 333. o.).

1814 és 1816/18 közt Ungvárnémeti szövegei, vélhetően Kazinczy korrekciós javaslati hatására, jelentős módosításokon eshettek át. Sajnos csak Ungvárnémetinek a Széphalmi Mesterhez postázott levelei maradtak fenn (*Váczy*, XI–XVII.), Kazinczy válaszai elvesztek vagy valahol lappanganak. A javítások valószínűleg érintették a szövegek hang- és szóanyagát, a sorok és strófák tördelését, a címadást, továbbá a költemények csiszolása során a versek terjedelme is változhatott: bizonyos egységek bekerültek, más részeket pedig törölt a szerző. Ungvárnémeti nem sokkal később a kéziratok gyomlálásáról és a manuscriptumok számának növekedéséről számolt be (*Váczy*, XI., 304. o.), továbbá egy hónap múlva már Kazinczynak a kötet felosztására tett javaslati felett örvendett (*Váczy*, XI., 351. o.). 1815. októberében egy nemrégiben történt korrekciós munkáról, továbbá a korpusz két részre történő bontásáról értesítette Kazinczyt: „...görög verseimet szép darabokkal meg szaporítva; – a' Tekintetes Úr tanácsa szerint, egyéb munkáimtól külön választva; magyarázattal, jegyzetekkel, 's egy rövid critizáló Szótárral meg bővítve, újonnan le tisztálhattam...” (*Váczy*, XIII., 226. o.)

Tudni kell, hogy a poéta – miként erre a széphalmi Mesterhez írt levelei is rávilágítanak – szenvedett attól, hogy köteteinek megjelenésekor író társaitól semmiféle visszajelzést nem kapott. Életművét a Kazinczy-kör tagjai erős értetlenséggel fogadták. Szemere Pál szégyenkezve vallotta be, hogy Tóth költeményeinek szépségét képtelen meglátni: „Külömbben is nagy szükségem vagy arra, hogy ezen írónkba belé studirozhassam magamat, hogy abból a' fonák ítéletből kibontakozhassam, mellyel versei eránt viseltem [...] Helmecczinek azt mondám felőlök, hogy nincs benne érzés...” (*Váczy*, XIV., 25–26. o.) Bölöni Farkas Sándor álláspontja a következő volt: „Szébet munkájában nem kapék, mint a Theziszek... Én ugy gondolom, hogy a ki ez után ír, Berzsényin felül kell

emelkednie, vagy más útat vágni.” (Váczy, XIII., 471. o.), vagyis e citátum szerint a forma- és nyelvköltő Ungvárnémeti Berzsenyi mellett kevésbé látszott fenségesnek. Kölcsey álláspontja sem túl hízelkedő: „A’ pataki Ifjúnak verseit gyönyörrel olvastam. Olyan lelkek nincsenek Debreczenben. Tót László nincsen poétai szellem nélkül, de telyesedik talán bene azon óhajításom, hogy a’ görög verselésről a’ görög Írók magyarázatjára menjen-álta.” (Váczy, XI., 310. o.), vagyis e fiatal ’poétafő’-t a versírás helyett(?) mellett az ókori klasszikus auktorok kommentálására látta alkalmasnak.

Ungvárnémeti kortársi olvasatához tartozik a kortársak által Érzékiek nevezett Terhes Sámuel református lelkésszel folytatott összecsapása. Terhes a *Tükröcske egy ficzkó-poéta számára: Első darab azon esetre ha a’ Fitzkó nem szelidül* és az *Újra amalgámzott üvegtáblátska* (Terhes, 1816, 1819) című gúnyiratokban támadta poétánkat, a fiatal orvos-költő viszontválaszai pedig a magyar nyelvű könyv (*Ungvárnémeti*, 1816) glosszáiban és a bilingvis kötet (*Ungvárnémeti*, 1818) éles hangú záró megjegyzéseiben szerepelnek. A *Tükröcske...* fiktív levelek sorozatából áll, melyben az állítólagos levelezők Ungvárnémeti életművét bírálták és Terhes líráját dicsőítették. A recenzens durván torzította az 1816-os kiadványban szereplő műveket, az eredeti szövegből kiszakítva tudatosan félreértelmezte azokat. A második gúnyirat, az *Újra amalgámzott üvegtáblátska* egy, a kiadó nevében írt, „Fitzkó úrhoz!” címzett goromba stílusú ajánlólevéllel kezdődik, majd ahhoz egy éles hangú előszó társul. A gúnyirat középső egységében 52, zömében Ungvárnémetit kifigurázó és a poézis témaköréhez kapcsolódó magyar nyelvű epigramma olvasható, melyekhez magyarázó jegyzetek is tartoznak.

Ungvárnémeti halála után meglehetősen kevés műve jelent meg. Az 1820-as években kiadott magyar és német nyelvű gyűjteményekben a szerző még több darabbal szerepelt. Igaz Sámuel (1821, 43–46. o., 111. o., 133. o.) két verset, *Az istenülés dicsősége* és a *Rondeau* címűeket közölte, az Ungvárnémetivel egyébként korábban levelezésben álló Majláth János *Magyarische Gedichte*-jében (Mailath, 1825, 209–220.) és Toldy Ferenc (1828, II., 110–120. o.) *Handbuch*-jában viszont már csak azon Ungvárnémeti-alkotások szerepeltek, melyek a német nyelvű olvasóközönség számára is érdekesnek tűnhettek. Ezt követően hosszú évtizedeken keresztül gyakorlatilag nem közölték műveit.

Ungvárnémeti Tóth László 20. századi újralfedezője: Weöres Sándor

Weöres újraolvasásának első lépcsője a *Diáriumban* 1943-ban publikált *Egy ismeretlen nagy magyar költő: Ungvárnémeti Tóth László (1788–1820)* (Weöres, 1943) című esszé. Az újralfedező szerző írásának felütésében e költészet régies jellegét hangsúlyozta: utalt Tóth László klasszikus műveltségére, kiváló nyelvismeretére, az antik poézis magas szintű imitálására, a mitológiai képekre és a klasszikus versmértékre. A vizsgált szerző köre egyfajta hálót épített: ideálját Ungvárnémeti és saját kortársaival hasonlította össze, s elemzése során Csokonai, Berzsenyi, Petőfi, Vajda, Ady, Keats, Hölderlin, Rilke és Valéry neve került elő. Egy esztendővel később, 1944-ben jelent meg az *Ungvárnémeti Tóth László emlékére* című verse, mely az imitált szerző kedvelt versformájában, pindarosi strofákban íródott. Weöres Sándor költeményében Ungvárnémeti szellemét és alakját idézte meg. Weöres 1964-ben megjelent *Tűzkút* című kötete mottójául Ungvárnémeti Tóth László *Narcisz*-drámájából Teiresziásznak a kétféle nemiség megtapasztalásáról szóló szavait kölcsönözte.

Weöres Sándor 1972-ben új kötetel jelentkezett. *Psyché* című könyve igazi kulturális szenzáció volt, az olvasóközönség mindaddig nem találkozott ilyen jellegű kiadvánnyal. A szerző hősnőjét a magyar felvilágosodás közegébe helyezte, s a jól megszerkesztett életrajz keretei közt Lónyay Erzsébetet Ungvárnémeti kedvesévé avatta. A kompozíció legegyszerűbb, s bennünket leginkább érdeklő megoldása, hogy a könyv végén kisebb módosításokkal Tóth László szövegeit részlegesen újraközölte (például: *A senge szere-*

lem, Rondeau, A tisztválasztás, Az Álmodok, a pindaroszi mértékben írt ódák közül az *Eleüizisi titkok*, a *Melpomena*, a *Hermine* és *Az istenülés dicsősége* címűeket, továbbá rövidített formában a *Nárcisz, vagy a gyilkos önn-szeretet...* című szomorújátékot), s ezzel szerzőnket újra olvashatóvá tette.

Weöres Sándor könyvtári gyűjtőmunkával felfedezte és egy kötetben összegyűjtötte a régi magyar irodalom rejtett értékeit. Hagyományteremtő törekvéseinek eredménye a *Három veréb hat szemmel* című antológia (Weöres, 1977). Az 1977-ben közölt szöveggyűjtemény valójában szerves folytatása az öt évvel korábbi *Psyché*-kötetnek. Weöres Sándor a *Három veréb...* Ungvárnémeti-fejezetében (Weöres, 1977, 451–453. o.) a szerző rövid pályarajzát és két versét (*Álmodók, A magvető*) szerepeltette.

Ungvárnémeti helye az 1810-es esztendők magyar irodalmában

Ungvárnémeti Tóth László a Csokonai halála és Vörösmarty Mihály fellépése közti, két évtizednyi időszak egyik jelentős poétája volt, akinek görögség-kultusza jelentősen különbözött a latin szerzőket imitáló kortársak világától. Életműve a Virág Benedek és leginkább Berzsenyi Dániel nevével jellemezhető neoklasszika jelentős teljesítményeként tartható számon, továbbá jelentős hatással volt rá az 1810-es esztendők irodalmi és nyelvi mozgalmait leginkább vezérlő Kazinczy Ferenc, akinek szűk baráti és levelezési körébe tartozott.

Művészetének túlsúlya – a Kazinczy-körbe tartozó szerzőkhöz hasonlóan – a lírára esett, bár a barokk-rokókó-antik stílusú *Nárcisz...* című tragédiájával a dráma műnemében is jelentős, a magyar irodalomban egészen egyedülálló kísérletet tett. Ungvárnémetit az 1810-es évek közepétől a klasszika szelleme teljes mértékben magával ragadta, túllépett a Csokonai hatása alatt született *Niza*-cikluson, s metrumos kötetekben – két nyugati formájú darabot leszámítva – valamennyi költeményét antik időmértékben írta.

Szauder József (1970, 92–122. o.) a korszak kutatását megalapozó tanulmánya alapján a *Niza vagy is másképpen a' senge szerelem dallokban* című ciklus piktúrái és szentenciái a klasszicizmus régi típusú, horatiusi-iskolás változatának jegyeivel írhatóak le. A modernebb, voltaire-i típus a szerző mindhárom kötetén nyomot hagyott: már a Sárospatakon szerkesztett kolligátumban is felfedezhetők olyan darabok, melyeket a felvilágosodás gondolatai járnak át, a teljesség igénye nélkül elegendő csupán *A Mágnes*, *A Reggel*, *Az Estve*, *A Föld – mint éltető állat*, *Az Opium* című költeményekre utalni. A Kazinczy nevével leírható neoklasszika minden fontosabb jellemzője kimutatható a *Versei (Ungvárnémeti, 1816)* és *Görög versei, Magyar tolmácsolattal (Ungvárnémeti, 1818)* című köteteken: a szövegek gyomlálása, a kötetszerkezet gondos kialakítása, a költemények műfajok szerinti elrendezése és a fentebb stíl eszményi szintje irányítja pályájának kiterjedő és egyben befejező periódusában.

Formai és verselési kérdések tekintetében Kazinczy hatása látszik alapvető fontosságúnak. A kötetek élén álló ódái Virág Benedek és Berzsenyi Dániel hasonló műfajú darabjaival vethetőek össze, s az e cikluson belül elhelyezkedő dalok Csokonainak az *Anakreóni dalok* című kötetében publikált énekeivel analógok, az idilleknél nem lehet figyelmen kívül hagyni a Kazinczy által fordított Gessner-szövegeket, míg a nemzeti tárgyú románcok Kisfaludy Sándor regéivel együtt a korszak kevésbé preferált műfaját képviselik.

Ungvárnémeti Tóth László a felvilágosodáskori líra formai és tartalmi sajátosságain nem volt képes túllépni: költészete didaktikus, konvencionális képekben és hasonlatokban gondolkozik, személytelenül írt. Lírája kisebb mértékben meghaladta a klasszikus triász és Virág Benedek teljesítményét, azonban Berzsenyihez képest kevésbé látszik fenségesnek: jelentősebb formai-verstani-tematikai újításai nincsenek, bár imitációs készsége egészen rendkívüli volt, a műfajokat biztonságosan kezelte. Költészetéből

hiányzik az önálló szólam, gondolatai kevésbé egyediek, témái ritkán eredetiek, az ódákban és episztolákban megszólítottak személye gyakorta csak ürügyül szolgál a tanító jellegű gondolatok közléséhez. Az általa használt műfajok jó részét az évtized végén már szárnyait bontogató romantika elvetette vagy jelentősen átalakította (költői képek, téma-világ, szerkesztés, verselés, versstruktúra, beszédmód, sztoicizmus-antisztoicizmus kérdésköre, epigrammák stb.), kivételt talán a szakaszok és mondatszerkezetek időnkénti szerves kezelése jelentett.

Szemelvények Ungvárnémeti Tóth László lírájából (8)

A Poéta Szeretője.

Bóldog az a' Lyán a' ki
Poéta Szeretőt talál
Mert azt so sem ragadja ki
Emlékezetből a' Halál

A' Lidia és Glitzéra
Kloé 's Kórinna nevének
Örök életet ígér a'
Rollok irt szerelem ének

Át úszsza Lilla is, az a'
Bóldog – a' Léthe hajjait
'S élni fog még tsak a' Haza
Danolatja Csokonait. –

De bóldog még ezenkivel
Azért is hogy a' szent tűznek
Ereje itt még nem hivel
'S nints semmi baja a' szűsznek

Mert a' Gratziaák ő neki
Mint Amor is és Czitére
Kedveséért – menedéke
'S ügyelnek a' szerelmére.

Ha gyalázattal keverte
A' gonosz nyelv bletsülletek
Az Istenek ezerszerte
Állanak boszszút érettek.

Ha maga fest a' Poéta
Azt tartom, hogy így is talan
Nem tartja irott képét a'
Le rajzolt frizér asztalan.

Illyen gyönyörű élete
Lehet az olly Leánykának
A' kinek szépp viselete
Meg tettszett a' poetának

Lásd Niza ha szeretetet
Közleni akarod velem
Életedet így töltheted
'S én is bóldogságom lelem.
(Niza vagy is másképpen a' senge szerelem
dallokban, 1808–1810)

Nártzishoz.

Nyisd meg Nártzis Zefir előtt
Nyisd meg gyenge kebeled
Szerelmedtől ne tiltsd el őt
Hagyd kátzérozni veled.
Emlékezőn elébbeni
Hűségtelenségedre
Mellyért az Erdők Isteni
Esküdtek ellenedre

Hogy őket mint érzeketlen
Ifjú meg vetetted
Midőn ki beszélhetetlen
Módon égtek éretted.
Fogad el hát édes Nártzis
Zefired balsamjait
'S enged meg néki, hogy rád is
Hintse mézes csókjait
Majd mikor Ti költsönözött
Édes Szerelmeitek
Nyájas enyelgések között
Egy mással el végzitek
Én téged Nártziskám egyre
Több bimbóra hajlani
Kezdő virágokkal egybe
Le foglak szakasztani.
És mint tiszta szeretetem
Heves indúlattyának
Zalogát adlak Életem
Édes véd-angyalának.
A ki is midőn Tégedet
A mejjéhez tenne ki
El beszélvén életedet:
Ádd hozzá azt is neki
Hogy Te is olly negédesen
Fényllettél hajdanába
Ifiúságod' édesenn
Pirosló hajnalába
Míg Echó 's több más Istenek
Nem égtek úgy éretted
Hogy még gyászossá is tennék
Állapotod 's életed.
Meg bájolván 's kéréseket
Tellyesítvén Czitére
Csak azért hogy szerelmeket
Meg veted ellenére
Mikor már így egész élted
Változandó Sorsait
Hathatossan le beszélted
Vigyázd Kép vonásait
'S ha vagy gondolóba esett
Vagy szivesen sohajta
Vagy más akármí keveset
Láthatni jó jelt rajta
Intsd meg hogy ha nem akarja
Az illy gyászos esetet,
Hozzám Szive Szája karja
Mutasson Szeretetet.
(Niza vagy is másképpen a' senge szerelem
dallokban, 1808–1810)

A' Magánossághoz.

Édes magánosság Te a' drága
 'S magokkal hiven meg elégedett
 Szivek Barátnéja 's bődoltsága
 Fel kereslek egy kitsint Tégedet
 Örömetst társalkodnak Te véled
 Minden féle tanulni szeretők
 Mert tűzők általad nagyon éled
 'S tölled kapnak tiszta képzeletet ök
 Szeret a' nemes Szív meg pihenni
 A Te nyájas csendes kebeledbe
 Mivel azt Felséges és Isteni
 Érzésekkel tsak Te töltheted be.
 Egyedül a' bájos Szeretetnek
 Rabjai kerülük figyelmedet
 A kik magokkal sem egyezhetnek
 Vagy a' kiket a' Sors reá szedet.
 Már Én is borzadok tölled nagyon
 Ámbár még se vetlek örökre meg
 Mert rajtam igen nagy teher vagyok
 'S kinnyában a' Szivem szintűgy remeg
 Most hát magam tsak a jó Barátok
 Enyelgő számai közzé veszem
 És hozzám semmi bút nem botsátok
 Hogy el vonnyam Tárgyátul az eszem.
 Majd ha el felejttem azt a' kemény
 'S könyörületlen vólt Szerelmesem
 Vagy ismét mosolyog rám a' Remény
 Csendességed ismét fel keresem.
 Maradjatok el már óh Gyilkosok
 Niza Czitére és a' Szerelem
 Többé útannatok nem kapdosok
 Ha illy kegyetlenül bantok velem.
 Myrtus Koszorúmat széjjel tépem
 'S az Amor nyilaít őszve töröm
 Ha el hagyott az Én drága Szépem
 'S el buklott töllem az édes öröm.
 (Niza vagy is másképpen a' senge szerelem
 dallokban, 1808–1810)

Kazinczyhoz. Ismértlenül.

A' láthatatlan lelkeket csak a' munkák,
 Erkölcsök, és külső művek mutathatják.
 Nem kell azért másnak szemébe pillantnunk,
 Hogy Lelke Csinját, 's bélyegét megismerjük,
 A' rényre munkánkából, 's magunkra rényünkéből
 Bátran lehet mindég következezt húznunk.
 Egy költemény, 's egy költeményt le írásunk,
 Egy gondolatocskánk, 's az azt kifejtéstünk,
 Sőt gyakran egy szó is ki adja elménknek,
 'S ki adja ízünknek böcsét, 's tehetségét.
 Csak egy Kloaxot halljak, esküszöm Zevszre,
 'S nem vétem el, hogy béka jár közel hozzám,
 Ámbár nem is látom, hol a' pocs, és béka.
 Ne több csak egy lassú tió-tiót halljak,
 Mindjárt el ismerem belőle a' Hattyút,
 Bár szárnya csattogása nem jelentné is.
 Téged sem ismerlek böcsös személyedben,
 De azért tudom még is, tudom, ki vagy. Gyakran

Hallottam édes hangod' a' Tiszán innen,
 'S gyakran gyönyörködtem, hogy éneked' hallám,
 Mert el vevéd kétségemet, 's azon vádat,
 Hogy gágog, és nem tud dalolni a' Hattyú.
 (Versei, 1816)

Prométh.

A' tűz, mellyel agyag-képet formálta Pro-
 métheusz,
 Őszve sütötte kezét, 's újait, és ki alutt. –
 (Versei, 1816)

A' Poéta, és a' Kertész.

Poéta.

Hová háová Kertész? – talám
 Te is Virág-ágyat csinálsz?

Kertész.

Szelid gyümölcs-fákat fogok
 A' vad tövekbe oltani.

Poéta.

Haszontalan munkát csinálsz?
 Mert a' gyümölcs-fákról ugyan
 Csak egy bogyót sem eszel soha.
 Ültess virágot, – a' virág
 Szerez barátot, 's kellemet.

Kertész.

Nem kell Virág. Alá-való,
 'S hiú dicsőség a' Virág!
 Ma is kereng, 's kábúl fejem,
 Hogy tegnap egy büdös rutát,
 'S egy Liliom-csomót szaglél.
 Gyümölcsöt oltok, a' gyümölcs
 Érdemli meg munkánk böcsét:
 Mert bár nem ennök is magunk
 Munkánk megért gyümölcsseit,
 Elég, ha áldva emleget
 Értetek a' később idő.

(Versei, 1816)

Kriegerhez.

Czél't tévesztve futék egykor; a' pálya dicső volt,
 Csak hogy bér nélkül. Tégedet illet azért
 Repkényem, ha ugyan repkényt érdemlek azóta,
 Hogy hajdan gyávát engemet útba hozál.
 (Görög versei, Magyar tolmácsolattal, 1818)

Érzékihez.

Ismerlek régóta ki légy! 's ha megostorozálak
 A' minap, elnyertem czéloomat. Azt akarám:

Ója magát más is. Félhettem volna; de nyertes
Altalam a' község: *Szarvodon a' venyige!*

(*Görög versei, Magyar tolmácsolattal*, 1818)

Az istenesülés dicsősége.

1. Stropha.

Tövis-bokrok alatt terme ibolyám,
Darázs donga nárciszszom felett,
Mellyből Hunniának
Tiszteletes koszorút kötözék
Hú gyermeke hajdan.
Szűrt a' fulánk, karczolt a' tövis,
'S el-reppentek a' bájos Silphidek,
Mellyeket Zephir virágimon ringatott:
De hervadatlan lón a' koszorú,
'S ékesíti ma is Ganümed' kezében
Olümp vendégeinél a' nektár-kelyhet,
Örömöm nekem, 's gőge századomnak.

1. Antistropha.

Csekélység ugyan a' szép sokak előtt,
Ha nincs avval érdemlett haszon;
'S nem gondol virággal,
A' ki gyümölcsöt akar zavaros
Őszére takarni.
A' Kegyszűzek kedveltjök pedig
Bár Psüchének édes bánatjait
Kelljen is szívében olykor eltűrnie,
Reményli, nem vénül-meg soha sem!
Őt csak a' szerelem tüze lelkesíti,
'S virágokról virágokra szállong ő,
Hogy az isteneknek csinálna kedvet.

1. Epod.

Bé kellett járnom a' parlagokat
Attika' téreiben
'S körül bolygottam a' sirhalmot
Az el-húnyt Vezúv szent vidékin,
Hogy az erdő fanyar cserlevelét,
'S a' bokor nyers venyigéjét, –
Elegyítve az ámbra-lehellő
Cziprus illatjával –
Ajánlhassam hív emlékezetül
Az Olümp kegyes isteninek.

2. Stropha.

Segítette nemes czéloamat az ég,
'S adott énnekem gyors szárnyakat,
Hogy fenynen repülnék,
Ott, hol egy isteni kéz Helikont
Fénnyel koszorúzza.
Nőtt szüntelen, nem lankadt erőm;
Hozzá szoktam a' nap ságárihoz,
'S borzadom, nem átkozom hazám fellegét.
Böcsületet nem koldúl az igaz,
Nyer ha nyer; de ha szinte gyalázat érné,

Dicsőségét nevelnék az irigyek,
Valamint az éj a' gyémánt világát.

2. Antistropha.

Setét köd lepi-bé Tátra derekát,
'S nagy éjfélt huhog sok száz bagoly
A' hegynek tövéből;
Zevsz madarát pedig a' tetején
Fény-tenger övedzi. –
Jó szem kiállhat minden sugárt,
'S bár hátat vet olykor a' nap reánk
Új meg új vidékre adni áldásait:
Nem alszik el szent fáklájára neki;
'S meg találni, hogy isteni fényt közöljön,
Csak olly bátran repülj mint Prométh hozzá
'S csak örök tüzét szent kezekkel őrizd.

2. Epod.

Boldog lélek, kit a' Múza-sereg
Isteni karba emelt,
'S körül-öntött Olümpnak fénye
Igaz bölcsesség aetherével!
Magasan jár az ő képzelete,
Feljebb a' saskeselyűnél,
'S örömet hoz az emberi nemnek
Ha le-száll a' földre,
'S hálával tér innen vissza megint
Valahányszor az égbé repül.

3. Stropha.

Halandó teszi a' jót jutalomért,
Megérdemlik a' fáradt kezek
Hogy a' szent barátság
Hú kebelében az édes öröm
Nyugtassa-meg őket.
'S méltó, hogy illendő bért vegyen
Minden munka, mellyet törvény kíván,
Mellyet alkuval cselekszik a' föld fia,
Csak isteneknek nem kell jutalom,
Kiknek a' szeretet szava önn-birájok;
'S nem ismér karjok a' szentnél több törvényt
Hogy az égnek áldásit osztogassa.

3. Antistropha.

Eső váltja-fel a' rekkenő aszályt,
'S akár kérj akár ne kérj esőt
Várnod kell az égből.
Isteni kéz ragyog a' haragos
Villámon is által.
A' rét virágát, mellyet tapodsz,
'S a' menny sok tüzét, a' bámúlatost –
Két szemét az égi láncznak; – ott fenn szövék.
Hazám Hazám tiszteld istenidet,
'S a' velek-rokon embereket böcsüljed:
Az egység lelke fő-Isten ő köztök,
'S ez az isten, a' kit követned illik.

3. Epod

Nem mindég tapsol a' győzedelem.

A' szeretet, szeretet,

Le-száll még is szivünk mélyére,

'S nem ad néha fényt tisztá fénye,

Nem ad a' gyöngy sem tenger fenékén.

Nem kell többségre tekintni,

Ha az égi erőket itéled,

Nem is a' nagy jelesb.

Plutónak száz-tulkos áldozat;

Helikonnak ez a' Koszorú!

(MTA Könyvtára Kézirattára és Régi Könyvek Gyűjteménye, M. Ir. Lev. 4-r. 30. számú iratcsomó: Magyar és görög versek Ungvárnémeti Tóth Lászlótól.)

Jegyzet

(1) A kistokaji református egyház születési, házassági és halotti anyakönyve: 1772–1852. évig. MDCCCLXXXVIII.

(2) *Protocollum Togatum suborientium* (1808): K. e. I. I.

(3) *Matriculae Universae Juventuti Ill[ustrisicni] Collegii District[us] Evang[elicae] Aug[ustanae] Conf[essionis] Eperiess[iensis] Sub Lectoratu Andree Mayer inchoatae et continuatae. Particula prima Ab Anno 1803–1813.*

(4) *Protocollum Classificationis Medicorum, Chirurgorum, et Pharmaceutarum ab Anno 1814/1815 Annum 1817/1818.*

(5) *Archiv der Universität Wien, Med. 9 Nr5 1752–1821.*

(6) *Archiv der Universität Wien, Rigorosumprotokolle Med. 16. 52., Bécs.*

(7) A nemességi kérelem iratai *Acta ad Processum Nobilitarem Ladislai Tóth spectantia* címmel az MTA Könyvtárának Kézirattárában, Kazinczy Ferenc hagyatékában megtalálhatók.

(8) A szövegközlés alapja: *Ungvárnémeti*, 2008.

Irodalom

Igaz Sámuel (1821, szerk.): *Zsebkönyv*. Pichler Antal, Bécs.

Mailath, J. (1825, szerk.): *Magyarische Gedichte*. Stuttgart und Tübingen.

Szauder József (1970): *A klasszicizmus kérdései és a klasszicizmus a felvilágosodás magyar irodalmában*. In: uő: *Az estve és az álom*. Szépirodalmi Kiadó, Budapest. 92–122.

Terhes Sámuel (1816): *Tükröske egy ficzkó-poéta számára: Első darab azon esetre ha a' Fitzkó nem szelídül*. Pest.

Terhes Sámuel (1819): *R'i mocén tártitve vagy újra amalgámazott üvegtáblátka*. Pest.

Toldy, F. (1828, szerk.): *Handbuch der ungarischen Poesie*. Pest und Wien.

Tóth Sándor Attila (2001): „*Az istenülés dicsősége*”: *Ungvárnémeti Tóth László költői portréja*. Gradus ad Parnassum Kiadó, Szeged.

Ungvárnémeti Tóth László (1808–1810): *Niza vagy is másképpen a' senge szerelem dalokban*. Kézirat. Sárospatak. Részleges közlése: Merényi Annamária és Jankovits László (2002): *Niza vagy is másképpen a' senge szerelem dalokban* Tóth László által című ciklus betűhív átirata. *Iskolakultúra*, 12. 6–7. sz. 43–48.

Ungvárnémeti Tóth László (1816): *Versei*. Trattner János Tamás betűivel, Pesten.

Ungvárnémeti Tóth László (1817a): *A Románc. Hasznos Mulatságok*, I. 20. 153–155.

Ungvárnémeti Tóth László (1817b): *Rondeau és Triolet. Hasznos Mulatságok*, II. 21. 160–162.

Ungvárnémeti Tóth László (1818): *Görög versei: Magyar tolmácsolattal*. Trattner János Tamás betűivel, Pesten.

Ungvárnémeti Tóth László (é. n.): *Levelei Kazinczy Ferenchez*. Kézirat. MTA Kézirattár M. Ir. Lev. 4-r. 30. 24 darab.

Ungvárnémeti Tóth László (2008): *Művei*. Sajtó alá rendezte Merényi Annamária és Tóth Sándor Attila, a görög nyelvű szövegeket gondozta Bolonyai Gábor. Universitas Kiadó, Budapest.

Váczy János (1901–1907, szerk.): *Kazinczy Ferenc levelezése*. XI–XVII. Akadémiai Kiadó, Budapest.

Waldapfel József (1935): *Ötven év Pest és Buda irodalmi életéből 1780–1830*. Budapest.

Weöres Sándor (1943): *Egy ismeretlen nagy magyar költő: Ungvárnémeti Tóth László (1788–1820). Diarium*.

Weöres Sándor (1977): *Három veréb hat szemmel: Antológia a magyar költészet rejtett értékeiből és furcsaságaiból*. Szépirodalmi Kiadó, Budapest.

Merényi Annamária

Szlovénia, Maribori Egyetem, BTK,
Magyar Nyelv és Irodalom Tanszék

Többsimeretlenes egyenlet

Hallgatói vélemények a prostitúció és emberkereskedelem kérdéseiről

Jelen tanulmány Az intézményes nevelés és oktatás szerepe a prostitúció és emberkereskedelem megelőzésében című disszertációhoz kapcsolódó kutatás kiegészítő vizsgálatának tapasztalatait osztja meg az olvasóval. A bemutatásra kerülő vizsgálati eredmények pedagógia és szociális munkás főiskolai hallgatók prostitúcióval és emberkereskedelemmel kapcsolatos véleményét és ismereteit mutatja be. Az eredmények fontos információkkal szolgálnak a prostitúció és emberkereskedelem megelőzésének pedagógiai vonatkozásaival kapcsolatban.

Az intézményes nevelés és oktatás szerepe a prostitúció és emberkereskedelem megelőzésében című kutatás fő témája az intézményes nevelés szerepének és lehetőségeinek vizsgálata a prostitúció és emberkereskedelem megelőzésében. Foglalkozik a kiemelten veszélyeztetett korosztály e témával kapcsolatos tájékozottságával, a családi kapcsolatok fontosságával, az egészségtudatos magatartással, valamint a cél- és értékorientált beállítódás szerepével a prostitúció és az emberkereskedelem megelőzése szempontjából. A kutatás kérdésfelvetései a következők:

Tehet-e valamit a pedagógia a prostitúció és emberkereskedelem megelőzése érdekében?

Mely területeken hozhat a prostitúció és emberkereskedelem megelőzésében eredményeket a pedagógia?

Milyen elméleti – filozófiai, antropológiai, pedagógiai – szemléletmód szükséges a prostitúció és emberkereskedelem problémájának megfelelő pedagógiai megközelítése érdekében?

Milyen pedagógiai módszerek és eszközök alkalmasak a probléma kezelésére az intézményes nevelés és oktatás keretein belül?

A kutatás során lehetőség nyílt főiskolai hallgatók prostitúcióval és emberkereskedelemmel kapcsolatos véleményének feltárására. A disszertáció kutatásai elsősorban a tanulókra, fiatalokra fókuszálnak, míg a most bemutatásra kerülő eredmények 98 pedagógia és szociális munkás szakos főiskolai hallgató témában való ismereteit és véleményét dolgozza fel és mutatja be. A kérdőíves vizsgálat során az írásos kikérdezés módszerét használtam, tekintettel arra, hogy ez a módszer alkalmas a megkérdezettek – jelen esetben a vizsgálatba bevont hallgatók – prostitúcióval és emberkereskedelemmel kapcsolatos ismereteinek, véleményének és attitűdjének felderítésére. E vizsgálat eredményei nem tartoznak szorosan a kutatás fő irányvonalához, mégis hasznos információkkal szolgálnak a prostitúció és emberkereskedelem megelőzésének pedagógiai vonatkozásaival kapcsolatban, azon belül is elsősorban a tanárképzésre és továbbképzésre vonatkozóan fogalmazhatók meg bizonyos megfontolások.

Komplex megközelítés

A prostitúció és az emberkereskedelem kérdése napjainkban sajnálatos módon aktuális probléma. Olyan komplex jelenség, melynek vannak társadalmi, morális, büntetőjogi, gazdasági, egészségügyi, kriminológiai, migrációs és nem utolsósorban nevelési és oktatási vonatkozásai is.

A prostitúció és emberkereskedelem kérdésének komplex megközelítése lehetővé teszi a jelenség dinamikájának lehető legtöbb vonatkozását figyelembe vevő, alapos megértését, valamint a jelenség egyes momentumainak megítélését, azzal kapcsolatos álláspont kialakítását. Ez utóbbi jelentősége abban áll, hogy a prostitúcióról és az emberkereskedelemtől alkotott határozott álláspontból fakadnak azok a pedagógiai nézetek, melyek megfogalmazása irányadó a prostitúció és az emberkereskedelem megelőzésének pedagógiai eszközökkel történő kezelésében.

A prostitúciós jelenség megközelítési lehetőségei

Társadalmi kérdések

A prostitúció alapvetően társadalmi probléma, amely továbbgyűrűzve jelent jogi, erkölcsi, pszichológiai, egészségügyi, migrációs, valamint nevelési és oktatási problémát (Forrai, 1991). A prostitúció és az emberkereskedelem társadalmi vonatkozásai magukban foglalják a probléma történeti jellegét és a prostitúció megítélésének korszakonkénti változásait, deviáns magatartásként és életmódként történő megközelítését.

A prostitúciós tevékenység a deviancia-elméletek többségében nem jelenik meg deviáns magatartásformaként, annak ellenére, hogy sérti a társadalom általánosan elfogadott normáit. Az elmúlt évtizedig a gazdasági, társadalmi, politikai változások és általában a globalizáció jelensége következtében egyre kevésbé mondható el, hogy a társadalom csekély részét érinti a prostitúció, ugyanis a jelenség napjainkra globalizált iparaggá fejlődött. Ettől persze nem kevésbé deviáns magatartásforma, sőt az a tény, hogy egyre több résztvevője van, mindenképpen aggasztó jelenség. Ma Magyarországon a prostituáltak számát körülbelül 15 000–20 000 főre becsülik. Évente hozzávetőlegesen 500 000 nő és gyermek kerül európai bűnbandák kezébe. Ebből évente 120 ezret „szállítanak el” Közép- és Kelet-Európából nyugatra (Fehér, 2004). Más, nem kormányzati szervezetek ennél magasabb számokat említeneek.

A megkérdezett hallgatók 77,8 százaléka ambivalens érzelmekről számolt be a prostitúció és az emberkereskedelem jelenségével kapcsolatban. Alapvetően elítélik a jelenséget, „undort”, „dühöt”, „magatehetetlenséget”, „sajnálatot”, „szánalmat”, „közömbösséget” éreznek. Volt, aki a prostitúció valamennyi résztvevőjét elítélte vagy teljesen közömbös volt a témával kapcsolatban. Ez utóbbi beállítódás elgondolkodtató, főként, ha figyelembe vesszük azt a tényt, hogy a válaszadó hallgatók között lényegesen nagyobb arányban voltak szociális munkás hallgatók, akiktől meglepő ez a fajta közömbösség és előítélet a problémával kapcsolatban.

Jogi kérdések

A prostitúció és az emberkereskedelem jogi és szabályozási kérdéseket is felvet. A témával kapcsolatos különböző társadalmi megítéléseket pontosan tükrözik azok a szabályozási modellek, melyekkel a prostitúció kérdését kezelni próbálták és próbálják mind a mai napig. Az egyes történelmi korokban a társadalom eltérő módon és különböző érzékenységgel reagált a prostitúció problémájára – társadalmi értékrend, attitűd, erkölcs,

a tradíciók és más tényezők függvényében. A prostitúció üldözése, elutasítása vagy tolerálása is ezek mentén változott. A tiltás–tűrés–megengedés hármasa változott és változik ma is a jogi szabályozási modellekben. Mindhárom rendszer, mely a prostitúció jelenségének kezelésére hivatott, a tapasztalatok alapján alkalmatlan a prostitúció megfékezésére. Abban azonban mindhárom megegyezik, hogy tiltja a gyermekprostitúciót és a prostitúcióra kényszerítést. Napjainkban a reglementációs és az abolicionista (a prostitúció bármilyen regisztrálási formáját ellenző) rendszer különböző variációival találkozunk az egyes országokban (*Fehér és Forrai, 2000*).

Egészségügyi kérdések

A prostitúció és az emberkereskedelem jelentős közegészségügyi problémát jelent, ami egyéni és társadalmi szinten is sürgető és hatékony beavatkozást és megoldásokat igényel.

A migráció problémái

A prostitúciós célú emberkereskedelem migrációs kérdése az utóbbi évtizedekben világszerte egyre súlyosabb problémává vált. A Délkelet-Ázsiából, Latin-Amerikából és Afrikából kiinduló kereskedelem mellett a '90-es évektől mind nagyobb mértéket ölt az Európán belüli – Kelet-Közép-Európába, Nyugat-Európába irányuló – nőkereskedelem, mely elsősorban a gazdaságilag szegényebb régiókból a gazdagabb térségek felé irányul (*Fehér, 2004*). Emellett azonban a fegyveres konfliktusos zónák léte, a katonák koncentrációja e zónákban és a kereskedelmi célú szexuális szolgáltatás iránti kereslet is jelentősen befolyásolja a migráció irányát.

Pedagógiai kérdések

A prostitúciót és az emberkereskedelmet az érintettek egyéni, személyes problémájaként vizsgálva felmerülnek a szocializáció, a családi és szociokulturális környezet, az egészségtudatos magatartás, az értékorientáltság, az iskolázottság, a barátok és kortárs csoportok hatásai, illetve tényezői, amelyek eltérő mértékben és módon, de mindenképpen befolyásolják a prostitúcióba és az emberkereskedelembé való bekerülést, az áldozattá válást.

Hallgatói vélemények

Az eddigi vizsgálatokat kiegészítik a 98 leendő pedagógus és szociális munkás hallgató írásos kikérdezésével végzett vizsgálati eredmények. A írásos interjúk kérdései arra irányultak, hogy a hallgatónak milyen érzései, gondolataik, attitűdjük; milyen általános, jogi, egészségügyi és migrációval kapcsolatos információik vannak a prostitúcióról és az emberkereskedelemről; mit tudnak a jelenség eredetéről, okairól; végül de nem utolsósorban: mit tudnak, mi a véleményük a prostitúció és az emberkereskedelem pedagógiai vonatkozásairól.

A megkérdezett hallgatók 77,8 százaléka ambivalens érzelmekről számolt be a prostitúció és az emberkereskedelem jelenségével kapcsolatban. Alapvetően elítélik a jelenséget, „undort”, „dühöt”, „magatehetetlenséget”, „sajnálatot”, „szánalmat”, „közömbösséget” éreznek. Volt, aki a prostitúció valamennyi résztvevőjét elítélte vagy teljesen közömbös volt a témával kapcsolatban. Ez utóbbi beállítódás elgondolkodtató, főként, ha figyelembe vesszük azt a tényt, hogy a válaszadó hallgatók között lényegesen nagyobb arányban voltak szociális munkás hallgatók, akiktől meglepő ez a fajta közömbösség és elítélés a problémával kapcsolatban.

Sajnálatos módon csak kevés hallgatónál volt érzékelhető a probléma differenciált, behatóbb ismerete, melyben megjelent volna az a felismerés, hogy a prostitúció és az emberkereskedelem résztvevői közül a prostituáltak – de sok esetben a klienseknek is – segítségre van szükségük. Ez a segítségnyújtás éppen az ő leendő szakterületüket, a szociális munkás tevékenységet érinti.

Voltak olyan vélemények is, melyekben a problémától való teljes elhatárolódás és elzárkózás fogalmazódott meg. Csak keveseknél volt kihallható a szakmai elhivatottság, hogy maguk is tenni szeretnének valamit a probléma megoldása érdekében.

Szabályozási kérdések

A prostitúció és az emberkereskedelem jogi vonatkozását illetően a megkérdezett hallgatóknak rendkívül felületes ismereteik vannak. A törvényi szabályozási lehetőségekről sokuk kevés ismerettel rendelkezik, melyre leginkább a médián keresztül tettek szert, és csak a napi hírek szintjén rendelkeznek információkkal, elsősorban a hazai szabályozás aktuális alakulásáról. Azonban még ezek az ismeretek sem nevezhetők kielégítőnek, mert sok esetben ezek is pontatlanok és felületesek. Voltak olyanok is, akik úgy nyilatkoztak, hogy nem jártasak a témában, és semmilyen információval nem rendelkeznek a szabályozási keretekről.

Azok közül, akik beszámoltak a prostitúció és az emberkereskedelem jogi szabályozását illető ismereteikről, sokan vélekednek úgy, hogy a szabályozás megoldás lehet a probléma kezelésére, megfelelő keretek közé szorítására. A megoldási lehetőségek közül többen a bordélyházak rendszerének bevezetését tartották üdvöztetőnek, mely esetben a megoldás leglényegesebb eleme, hogy a „zavaró jelenség” eltűnjön az utcákról. Ez persze csak a probléma tüneti kezelése. A tevékenységet kulturáltabb keretek között folytatva elfogadhatónak és kezelhetőnek gondolják a prostitúciót. Nem gondolják végig, hogy a bordélyrendszer csak elrejti a közvélemény szeme elől a problémát. A kedélyeket kétségtelenül kevésbé borzolja, ha nem a nyílt utcán, mindenki szeme láttára történik mindez, de a szabályozásnak ez a formája nem csökkenti a kényszerítést, a futtatóknak és a klienseknek való kiszolgáltatottságot, ráadásul a bordélyokba „elzárva” a prostituáltak még nehezebben elérhetők a segítő szolgálatok, szolgáltatások és szociális munkások számára, ami tovább növeli veszélyeztetettségüket. A valódi megoldás – ha van ilyen – sokkal mélyebben keresendő, alapos, körültekintő megközelítést igényel, kinek-kinek a maga szakterületén.

Kit büntetnének?

Legtöbben a futtatókat büntetnék – azzal a közbevetéssel, hogy csak abban az esetben, ha utol lehet őket érni. Sajnos ez csak ritkán fordul elő. Így marad a könnyen büntethető, mindig szem előtt lévő és számonkérhető prostituált büntetése. A kliensekről alig esik szó a büntethetőség kérdésében. Ezek a vélemények is valószerűleg a médiából, a napi hírekből levont következtetések, nem átgondoltak és nem méltányosak.

A válaszadók másik felét képezték azok, akik úgy vélték, hogy a prostitúció és az emberkereskedelem jogi eszközökkel semmiképpen sem kezelhető, mert mindig lesznek kiskapuk, melyek segítségével ki lehet játszani a törvényeket, és addig, amíg azok hozzák a törvényeket, akik valamilyen formában feltehetően érdekelték a prostitúciós iparban, nem várható jelentős változás. Vagy egyszerűen nem a törvényi szabályozásban látják a megoldást, arra hivatkozva, hogy külföldön sokkal kulturáltabban zajlik a prostitúció, de tovább nem fejtegetik a megoldás lehetőségét.

A hallgatóknak több és pontosabb ismeretre van szükségük annak érdekében, hogy nagyobb rálátásuk legyen a prostitúció és az emberkereskedelem témájára, tudásuk ne csupán

a napi hírekből szerzett információkból álljon, ne csak a média által megformált, felszínes beszámolók legyenek a véleményüket kialakító és nézeteiket befolyásoló tényezők.

Egészségügyi kérdések

A prostitúció és az emberkereskedelem egészségügyi vonatkozása tekintetében elmondható, hogy a hallgatók jól tájékozottak. A prostitúciós tevékenység egészségügyi kockázata az a terület, amelyről a legtöbbet lehet hallani, amely a prostitúció számos összefüggése közül a legnyilvánvalóbb. Abban a tekintetben azonban megoszlottak a hallgatói vélemények, hogy a prostituáltak és a kliensek mennyire vannak tisztában a tevékenységük egészségügyi kockázataival. Voltak, akik úgy gondolták, hogy a prostituáltak egyáltalán nincsenek tisztában az egészségügyi kockázatokkal, mert ha tisztában lennének, akkor nyilván nem folytatnának ilyen jellegű tevékenységet. Ezzel szemben a hazai és külföldi kutatásokból kiderül, hogy a prostituáltak igenis tisztában vannak az egészségügyi kockázatokkal, azt is tudják, hogy mit kellene a kockázatsökkentés érdekében tenni, de sajnos esendő és kiszolgáltatott helyzetük nem teszi lehetővé számukra, hogy az egészségük szempontjából mindig a legoptimálisabb döntést hozzák meg egy konkrét szituációban. A szexuális úton terjedő betegségekről és az AIDS-ről azonban kevesen vesznek részt. Ezt sem minden esetben a tudatlanságuknak és tájékozatlanságuknak lehet betudni, sokkal inkább kiszolgáltatott helyzetüknek, melyben nem engedhetik meg maguknak, hogy akár a vizsgálat vagy a gyógykezelés idejére kiessenek a „munkából”, így betegen is kénytelenek dolgozni, nem törődve saját maguk és a kliensek egészségével. Az egészségügyi kockázatok tekintetében a prostituáltak meglehetősen fatalisták (Forrai és Lőrincz, 2003).

A válaszok másik csoportját alkották azok a vélemények, melyek szerint a prostituáltak tisztában vannak ugyan a tevékenységük egészségügyi kockázataival, azonban ez nem érdekli őket. Természetesen a valóságban nem erről van szó, hanem az előbb leírtakról, vagyis hogy nincsenek abban a helyzetben, hogy maradéktalanul mindent megtegyenek egészségük megóvása érdekében.

A kliensek egészségügyi kockázatismerte tekintetében éppúgy megoszlottak a vélemények, mint a prostituáltak esetében, vagyis vannak olyan hallgatók, akik szerint a kliensek nincsenek tisztában a kockázati tényezőkkel, mert akkor nem vennék igénybe a szolgáltatást. Voltak olyanok is, akik úgy látták, hogy a kliensek igenis tisztában vannak a kockázatokkal, de felelőtlenségéből, kalandvágyból, vagy éppen a nagyobb élvezet kedvéért egyszerűen nem törődnek vele, mondván: egyetlen alkalommal nem történhet semmi baj.

A másik nagyon fontos tapasztalata a hallgatókkal végzett felmérésnek, hogy az egészségügyi vonatkozások esetében a közel száz megkérdezett hallgató közül mindössze két esetben merült föl mentáhiigiénés, lelki veszélyeztetettség és a prostitúciós tevékenységgel összefüggésben elszenvedett mentális sérülések és veszélyek gyakorisága.

Migrációs kérdések

A prostitúció és az emberkereskedelem migrációs vonatkozásait illetően hasonló kép alakult ki, mint a jogi, szabályozási kérdések esetében. A hallgatók információi hiányosak és hétköznapiak. Ismereteik többségére ugyancsak a médián keresztül tesznek szert. Voltak olyan válaszok, melyekből kiderült, hogy szinte semmit nem tudnak a prostitúció és az emberkereskedelem migrációs vonatkozásairól.

Azzal azonban a többség tisztában volt, hogy a migráció legmeghatározóbb motívuma gazdasági okokban keresendő, vagyis a könnyebb élet, a jobb megélhetés reménye a fő

mozgatója a prostitúciós iparágnak. Ennek megfelelően a hallgatók jelentős többsége tudja, hogy a prostitúciós célú emberkereskedelem fő mozgási irányai a szegényebb, elmaradottabb régiókból a gazdagabb régiók irányába történnek. Keveset tudnak azonban az országon belüli prostitúciós célú mozgásokról, ahol hasonló a tendencia, mint az országhatáron kívüli prostitúciós célú migráció esetében.

Alig néhány esetben jelent meg a romák prostitúcióban való részvételének magasabb aránya, melyet a nehezebb megélhetéssel és életkörülményekkel magyaráztak.

Pedagógiai kérdések

A prostitúció és az emberkereskedelem megelőzésének pedagógiai vonatkozásainak első kérdésköre arra vonatkozott, hogy eddigi tanulmányaik során – iskolában, más intézményben vagy azon kívül – halottak-e olyan programról, amely bármilyen információt, felvilágosítást, oktatást nyújtott volna a prostitúció és az emberkereskedelem kérdéséről. A válaszok egyértelműek voltak. A megkérdezett hallgatók jelentős többsége eddigi tanulmányai során semmilyen formában nem találkozott a prostitúció és az emberkereskedelem megelőzésének kérdéseivel. A hallgatók mindössze 7,1 százaléka hallott, látott vagy olvasott valamit a probléma megelőzési lehetőségeiről. Közülük is csak hárman neveztek meg konkrétan az információ forrását, melyek között szerepelt újság, társadalmi célú hirdetés a televízióban, illetve a NANE Habeas Corpus programja.

Ezek az eredmények – még ha a minta nem is tekinthető reprezentatívnak – mindenképpen jelzik, hogy a hallgatók körében jelentős információhiány tapasztalható a témát illetően. Intézményesített formában szinte alig lehet a prostitúció és az emberkereskedelem súlyos kérdéseiről, megelőzéséről hallani. Ezen a területen nincs megfelelő felvilágosítás, amit – különösen a veszélyeztetett fiatalok körében, illetve az érintett régiókban – sürgősen pótolni kell.

A prostitúció és az emberkereskedelem megelőzésében milyen eredményességgel és hatékonysággal vonhatók be pedagógiai eszközök? – szolt a következő kérdés. A válaszadók majdnem egyharmada szerint ebben kérdésben a pedagógia szinte teljesen eszköztelen, és semmi esélyt és lehetőséget nem látnak a probléma pedagógiai eszközökkel való kezelésére. Természetesen nem arról van szó, hogy egy társadalmi problémát pedagógiai eszközökkel kell megoldani, hanem arról, hogy melyek azok a mozzanatok, ahol a pedagógia is eredményes lehet a jelenség megelőzésével kapcsolatban. Azokban a konkrét esetekben, ahol kényszerítés esete áll fenn a prostitúciós tevékenység folytatására, valóban nem sokat tehet a pedagógia, hiszen itt már nem beszélhetünk prevencióról, más típusú beavatkozásra van szükség. A peda-

A prostitúció és az emberkereskedelem megelőzésének pedagógiai vonatkozásainak első kérdésköre arra vonatkozott, hogy eddigi tanulmányaik során – iskolában, más intézményben vagy azon kívül – halottak-e olyan programról, amely bármilyen információt, felvilágosítást, oktatást nyújtott volna a prostitúció és az emberkereskedelem kérdéséről. A válaszok egyértelműek voltak. A megkérdezett hallgatók jelentős többsége eddigi tanulmányai során semmilyen formában nem találkozott a prostitúció és az emberkereskedelem megelőzésének kérdéseivel. A hallgatók mindössze 7,1 százaléka hallott, látott vagy olvasott valamit a probléma megelőzési lehetőségeiről.

gógia lehetősége és feladata elsősorban a megelőzésben rejlik, de speciális rehabilitációs szituációkban is fontos szerephez juthat.

A hallgatók közel kétharmada mégis fontosnak tartja a pedagógiai eszközök bevonását a prostitúció és az emberkereskedelem megelőzése érdekében „felvilágosító előadások”, „filmek”, „volt prostituált meghívása, vele és a témáról való tabuk nélküli, nyílt beszélgetések” formájában, mely módszerek nem nélkülöznék akár az „elrettetés” elemeit sem.

Arról, hogy mely életkorban kell elkezdni a témával kapcsolatos felvilágosítást, nem volt határozott állásfoglalásuk a megkérdezett hallgatóknak. Volt, aki szerint már az óvodában beszélni kell a témáról, de volt olyan is, aki ezt az időszakot a középiskolás kor tájára tenné. Véleményem szerint valahol a két időpont között van a felvilágosítás megkezdésének ideális időszaka, vagyis már általános iskolában beszélni kell ezekről a dolgokról biológia-, osztályfőnöki óra vagy különóra keretein belül.

Néhány esetben – sajnos csak elenyésző számban – születtek a vizsgálat során olyan vélemények is, amelyek nem csak a felvilágosítást, az információk és ismeretek fontosságát emelték ki, hanem mélyebbre ásva a megoldáskeresésben az erkölcsi nevelés fontosságát hangsúlyozták. Volt, aki szerint más szemléletmódra kell nevelni a gyerekeket, az értékeken, pontosabban az „értékválasztásokon kellene elsősorban változtatni. Vissza kellene térni a biblikus értékekhez és a vallási nevelés értékeihez”. Fontosnak tartják a családmodell értékének visszaállítását, kiemelve a szülő-gyermek kapcsolat jelentőségét. Ez utóbbi valóban nagyon fontos mutató az áldozattá válás szempontjából, melyet a disszertáció fő kutatása is vizsgált volna, de az érintett és vizsgált fiatalok esetében lehetetlen volt a szülők és a család elérése és bevonása a kutatásba. A nevelés során segítséget kell adni a fiataloknak emberi kapcsolataik kialakításában és fenntartásában, a felnőtté válás folyamatában, a konfliktusok kezelésében, problémamegoldó és kommunikációs képességeik fejlesztésében.

Nem fogalmazódott meg egyetlen olyan vélemény sem, amely a döntéshozás és a felelősségvállalás fontosságát, illetve ezeknek a készségeknek a fejlesztését és megerősítését tekintén a pedagógia prostitúció és emberkereskedelem megelőzésével kapcsolatos legfontosabb feladatának.

A pedagógiával ellentétben a szociális munka legfontosabb feladata a prevenció mellett az ártalomcsökkentés biztosítása. A szociális munkás lehetőségeit valamivel pontosabban és konkrétan fogalmazták meg a hallgatók. A szociális munka során elsősorban az utcai megkeresés és segítségnyújtás lehetősége jelent meg legmarkánsabban, amely elsősorban egészségügyi segítségnyújtásban – óvszer- és higikendő-osztásban –, egészségügyi felvilágosításban, vagy az egészségügyi ellátás, szűrővizsgálatok felé irányításban, valamint jogi tanácsadásban nyilvánul meg.

A prostituáltakkal folytatott szociális munka fontos eleme az állás- és tanulási lehetőségek felkutatása és biztosítása, melyek alternatívaként szolgálnak annak érdekében, hogy az illető megváltoztassa az életét. Ez természetesen nem ilyen egyszerű. Nagyon nehéz versenyezni olyan munkahelyekkel és állásokkal, ahol sokkal több idő alatt lényegesen kevesebb pénzt lehet keresni, mint a feladni kívánt tevékenységgel, és nem hagyhatjuk figyelmen kívül a társadalom, a közvélemény és a környezet megbélyegző, előítéletes szemléletmódját, mellyel szintén nagyon nehéz megküdenie az érintetteknek.

A megelőzés nyomai lelhetők fel azokban a véleményekben, melyekben a fiatalok számára a szabadidő hasznos eltöltésének segítségét fogalmazták meg a hallgatók feladatként, melyet az iskolai szociális munka keretein belül gondolnak megvalósíthatónak.

Néhány hallgató véleménye szerint a prostituáltakkal folytatott szociális munka további nehézsége, hogy kevés a szociális munkás, és az állam sem szán a problémára elegendő pénzt, ami jelentősen megnehezíti az eredményes és hatékony szociális munka végzését. Néhányan pedig eleve szkeptikusak a szociális munka lehetőségei tekintetében. Nem

látnak semmilyen lehetőséget arra, hogy szociális munkásként tegyenek valamit a probléma megoldása, enyhítése érdekében.

Egyéb lehetőségek a prostitúció és az emberkereskedelem kezelésére a megkérdezett hallgatók véleménye szerint:

- a társadalmi szemléletváltás szükségessége;
- törvényi és egészségügyi szabályozás szigorítása;
- munkalehetőség biztosítása;
- szociális biztonság megeremtetése;
- a tevékenységgel kapcsolatos problémáknak nagyobb nyilvánosság biztosítása;
- megfelelő gondozóközpontok létrehozása;
- a gyermek- és ifjúságvédelem rendszerének fejlesztése.

Összegzés

A hallgatókkal végzett vizsgálat egyik legfontosabb megállapítása, hogy előző tanulmányaik során semmilyen formában nem találkoztak a prostitúció és az emberkereskedelem megelőzését és kezelését célzó programmal, illetve jelenlegi tanulmányaik alatt pedagógia, pedagógiai asszisztens és szociális munkás szakon nem kapnak elégséges felkészítést és képzést a prostitúció és az emberkereskedelem kezelésére vonatkozóan. Éppen ezért nem lehet azon csodálkozni, hogy ismereteik és tájékozottságuk meglehetősen hiányos ezen a téren. Érzékenységük és szemléletük sem minden esetben megfelelő. Az ítélezést, a közömbösséget és az elutasítást tükröző szemléletmód semmiképpen sem kedvező a probléma kezelése szempontjából.

A hallgatóknak több információra, pontos ismeretekre lenne szükségük, melynek eredményeképpen pozitív attitűd, realisabb szemlélet, valamint szakmai érzékenység és odafordulás alakulhat ki bennük a témával kapcsolatban.

Irodalom

Fehér Lenke (2004, szerk.): *Kézikönyv az emberkereskedelemtől*. I.O.M., Budapest.

Fehér Lenke és Forrai Judit (2000): *Prostitúció, prostitúcióra kényszerítés, emberkereskedelem*. Szociális és Családügyi Minisztérium, Budapest.

Forrai Judit (1991): *A prostitúció mint társadalmi konfliktus. Rendi társadalom, polgári társadalom*. Salgótarján.

Forrai Judit és Lőrincz Norbert (2003): *Az utcai szociális munka a prostituáltak megsegítésének szolgáltatásban*. Wesley János Lelkészképző Főiskola, Budapest.

Verőné Jámbor Noémi
Újbudai Pedagógiai Intézet

Családi emléktöredékek a szakmunkásképzés történetéből

Az alábbi írás egy szakdolgozat részleteinek átdolgozásával született. A dolgozatban szerzője az Eszterházy Károly Főiskola levelező tagozatos, pedagógia szakos hallgatójaként családja iskoláztatásának feldolgozására vállalkozott. Mínt hogy a szerző és legtöbb családtagja szakmunkás végzettséget szerzett, a dolgozat a szakoktatás utóbbi másfél évtizedének sajátos, „alulnézetből” történő feldolgozása lett. A munka így az olvasott, tanult neveléstudományi ismereteknek, valamint a személyesen átélt és a családi legendáriumban megőrzött autentikus élményeknek sajátos ötvözete. A részt vevő

megfigyelő által végzett kvalitatív kutatás olvasói pedig nemcsak az írás hitelességét és élményszerűségét élvezhetik, hanem szembesülhetnek a magyarországi szakoktatásnak egy olyan, a hivatalos szakirodalomban szokatlan értelmezésével és értékelésével is, amivel sem a csupán tanultsággal felvértezett, az empirikus valósággal csak a terepmunkában megismert szakértő, sem az empirikus valóságot csupán átélő alanyai nem találkozhatnak.

A szakoktatás múltja és jelene

A mai magyar szakképzési rendszer válságokkal küzd. A problémák az utóbbi években váltak akuttá, de a jelenségek a rendszerváltozáskor kezdődtek. Az akkori tények már jól ismertek: a pártállam összeomlott, az ország piacgazdasági viszonyok közé került, a gazdasági szerkezet radikálisan átalakult. Sajnos azonban hamar nyilvánvaló lett, hogy a változások hatására a szakmunkásréteg és a szakmunkásképzés szenvedni kezdett a legnagyobb veszteséget.

A politikai-társadalmi átalakuláson túl tehát a gazdaság sem működhetett a régi keretek között, ami feszültségeket is generált. Sok szakmunkás számára valós veszélyt jelentett a KGST megszűnése, számos termék így eladhatatlan lett, mellyel számos szakma is perifériára került. Tény, hogy a KGST-n belüli cserekapcsolatok nem mindig voltak kedvezőek Magyarország számára, de ezen túlmenően az is hátrányt jelentett, hogy ez a gazdasági csúciszerv erősen szakosította, specializálta a tagországok termelését. Előállt az a helyzet, hogy sok termékünkre már nem volt kereslet (legalábbis az addigi minőségben), míg más termékekre ugyan lehetett igény, de mivel ezekkel idáig nem kellett foglalkoznunk, így nem is volt meg rá a megfelelő kapacitás (szakemberbázis hiánya, kiépítetlen infrastruktúra, szűkös technikai háttér stb.).

A munkanélküli-központok immáron nyíltan elkezdheték működésüket, mert a munkanélküliség reális veszéllyé vált, jóllehet megnyugtató tény volt, hogy törölték a büntető törvénykönyvből a közveszélyes munkakerülést, a legendás KMK passzust. Így már nem fordulhatott elő olyan eset, hogy háromnapos nem igazolt munkaviszony miatt valakinek a rendőrség végelszámolását kelljen élveznie, vagy lealázó atrocitásokat elszemélyesítenie, ami akár jóakarató polgárokkal is előfordulhatott. Regisztrált munkanélküliként lehetett egy kis segílyt kapni, de hát egy valamirevaló embernek nem ez jelenti a perspektívát.

A szakmunkásság, a szakmunkás-utánpótlás, a szakmunkásképzés – funkciójából eredően – közvetlenül kapcsolódik a gazdasági szektorhoz, éppen ezért nagyon érzékenyen is reagált a liberális piacgazdaságra való átállásra.

Az államszocializmus egyúttal teljes foglalkoztatottságot is jelentett, vagy legalábbis majdnem azt. A termelést államilag írták elő és irányították. Az ellenőrzést, a felügyeletet gyakran minisztériumi jogkörű csúciszervek látták el. A 3–5–7 éves termelési tervek megpróbálták egyensúlyban tartani és jól kiszámíthatóvá tenni a keresleti és kínálati oldalt.

Nyilvánvaló, hogy az igazi piacgazdaságban ilyen merevnek tűnő törvényszerűségek nincsenek. A különböző szakmák hevesen reagálnak a keresletben bekövetkező változásokra. A gazdasági válságok, recessziók nem tettek jót a szakma presztízsének sem a pályaválasztáskor.

Sarkalatos pontot jelentett a privatizáció kiteljesedése. A folyamat anomáliákkal és törvényteleniségekkel is terhelt volt, mindenesetre bizonyos, hogy a szakképzés ezzel elvesztette jól kiépített, megbízhatónak tartott tanműhelyi rendszerét, melyet azok az állami tulajdonban lévő üzemek, gyárak, vállalatok biztosítottak, melyekkel az iskolák szoros együttműködést alakítottak ki. Ráadásul ez a veszteség azért is fájó, mert a tanulóknak ezek az üzemek nemcsak a gyakorlati helyszínt biztosították a tanulmányaik alatt,

hanem a „felszabadulásuk” után egyúttal sok esetben egész életre szóló munkahelyet is jelentettek.

Persze a vállalkozókat többé-kevésbé sikerült bevonni a szakképzési elképzelésekbe, de ennek hatékonysága messze elmaradt az előbb említett modellhez képest. A vállalkozók kisebb felelősséget tudnak felvállalni a tanulókkal szemben, biztos perspektívákat nem tudnak ígérni. Így a diákok tanulmányi költségei és a kiszolgáltatottságuk is nőtt.

A szakképzési intézmények fenntartói oldala is átalakult. Az állam költségei csökkenésének érdekében gondoskodó karjait mindjobban levette az iskolákról. Ez jót tett a különböző fokú autonómiák visszaállításának, de az anyagi források hiánya ijesztő jövőképet ígért sok iskolának.

Mindenesetre a pozitív eseményeket sem illik figyelmen kívül hagyni. 1990-től már a vállalkozói szellem is több teret kapott. Viszont nem lehet kérdéses, hogy az ipari és szolgáltató vállalkozások a siker reményében igen nagy tőkebefektetéseket és kapcsolatrendszereket igényelnek. Egyszerű szakmunkások nem biztos, hogy rendelkeznek ezekkel az attribútumokkal.

Igaz, alkalmazotként is lehet tevékenykedni egy vállalkozásban, és mennyivel barátságosabb is lehet a légkör, mint a rossz emlékü, hierarchikus, merev struktúrájú állami gyárban. A csalódások viszont itt is általános tendenciát mutatnak. A maszek világ lényegesen kisebb felelősséget vállal a dolgozókért. A nagyobb profit érdekében a vállalkozások minél kisebb mértékű hozzájárulást kívánnak fizetni dolgozóik után. Ezeknek a lehetőségeknek, trükköknek, kiskapuknak a száma szinte végtelen, akár kötetnyi irodalmat lehetne írni konkrét esetekről, de a lényeg az, hogy ez veszélyezteti a dolgozó egészségügyi ellátását és leendő nyugdíjának mértékét.

A vállalkozások mellett a külföldi munkalehetőségek is engedélyezettek és népszerűek lettek. Bár ilyen lehetőségek már voltak a múlt rendszerben is, például a Szovjetunió belső-ázsiai területein, amelyekről megemlékezik néhány horrorisztikus élménybeszámoló. De azért napjainkban is lehet jót és rosszat is hallani a külföldi munkavállalásokkal kapcsolatban. Nem is annyira a szakmunkások felé nyitott ez a lehetőség, inkább magasan képzett embereket látnak szívesebben arrafelé. Továbbá a magyar társadalomnak régi problémája a nyelvtudás hiánya. Még magasan képzett személyek esetében is komoly hiányosságok vannak ezen a területen, nemhogy a szakmunkásoknál, ahol az oktatás nem is tartalmazott idegen nyelvet, legfeljebb csak néhány esetben, például a vendéglátóipar területén, vagy tanórán kívüli fakultatív foglalkozásokon, szakköri szinteken. Márpedig külföldön a szükséges nyelvtudás nélkül nehezen képzelhető hatékony munkavégzést.

Nem kétséges, hogy a szakképzés 1990 előtt sem volt problémamentes terület. A gazdasági igényeket és a képzések színvonalát sosem sikerült szinkronba hozni egymással.

A munkanélküli-központok immáron nyíltan elkezdhették működésüket, mert a munkanélküliség reális veszéllyé vált, jóllehet megnyugtató tény volt, hogy törölték a büntető törvénykönyvből a közveszélyes munkakerülést, a legendás KMK passzust. Így már nem fordulhatott elő olyan eset, hogy háromnapos nem igazolt munkaviszony miatt valakinek a rendőrség vendégszeretettel kelljen élveznie, vagy lealázó atrocitásokat elszenvednie, ami akár jóakarátú polgárokkal is előfordulhatott. Regisztrált munkanélküliként lehetett egy kis segílyt kapni, de hát egy valamirevaló embernek nem ez jelenti a perspektívát.

A szakmunkásképzés mindig csak rövidtávú elképzeléseknek tudott megbízhatóan eleget tenni, a hosszabb távú tervek valahogy mindig csődöt jelentettek. Nem lehetett jövőorientált képzési típusnak tekinteni, hiszen csak egyetlen szakma végzésére jogosított fel, a felmerülő változásoknak pedig nem tudott kielégítően megfelelni.

Érettségit nem adott, tehát olyan értelemben zsákutcsás oktatás volt, hogy az esetleges továbbtanulási szándékot csak nagy erőfeszítésekkel, kerülőutakon lehetett megvalósítani. A döntéshozók makacsul ragaszkodtak ahhoz, hogy a szakmunkásképzőt ne kapcsolják össze az érettségi megszerzésével. Ezért, bár lehet, hogy közvetlenül a második világháború után a szakmunkásképzés komoly mobilitási tényező volt a szakképzetlen segéd munkások, agrárodolgozók tömegei között, de később a képzés kiteljesedett, eltömegesedett, és a lezárt végű kimenetelével inkább a mobilitás gátlójává vált.

A szakoktatáson belül egységes képzésről már régebben sem lehetett beszélni. Kialakult az úgynevezett „divatszakmák” fogalma, melyekre a túljelentkezés volt jellemző. Itt meg lehetett valósítani a hatékony felvételi rendszert, a minőségi oktatást. Persze, hogy mi számít divatszakmának, az változott a különböző évtizedekben, de általában ezek a nemzetgazdaság történelmileg kialakult tercier szektorából, vagyis a szolgáltató szférából kerültek ki. A kevésbé preferált szakmák pedig olyan területekről, melyekről nehéz fizikai munkát lehetett feltételezni (például: kohóipar, öntödei munkák stb.). Nyilvánvalóan ezzel a folyamattal párhuzamosan az ilyen szakmák állománya elöregedett, a rekrutálás bázisa beszűkült a csökkent érdeklődés miatt. Képzési oldalról itt nem volt értelme felvételi követelményeket támasztani, vagy ilyeneket megkövetelni. Az ilyen iskolák anyagi lehetőségei, a technikai háttér, az oktatói-pedagógusi ellátottság mind-mind igen szűkös volt. Ezek a jelenségek település-földrajzi előnyökkel-hátrányokkal is párosultak.

Bizonyos szakmák esetén felülreprezentáltak lettek a különböző okok miatt tanulási hátrányokkal küzdő, sérült gyermekek, így például: a későbbiekben majd a testvérem történetén keresztül bemutatandó dísznövénykertész szakmára vagy az általam is kitanult könyvkötő foglalkozásra is ráillik ez a tulajdonság. Előszeretettel irányították az ilyen fiatalokat bizonyos „egyszerűbbnek tűnő, könnyebb” területek felé. Ezek a tendenciák kedveztek a szegregációs folyamatok megizmosodásának, továbbá ezek az iskolák, intézmények a társadalomtól mindjobban kiérdemelték számos pejoratív jelzőt, ezért a többségi, „egészséges” gyermekek inkább kerülni igyekeztek az oda való jelentkezést.

Tehát számos probléma mindig is jellemezte a szakmunkásképzést, de az tény, hogy több évtizeden keresztül viszonylag megbízható és jó minőségű oktatást kínált. Az iskolapadból kikerült fiatal kamatoztathatta megszerzett szaktudását, volt igény a munkájára. A szakma relatíve jó megélhetést és biztonságos egzisztenciát jelentett. A klasszikus hármas tagolódású középfokú oktatás (szakmunkásképző, szakközépiskola, gimnázium) alsó lépcsőjén szilárdan tartotta hídfőállását a szakmunkásképzés.

A nehéz helyzetben az ember gyakran a múltba tekint, hogy akkor szebb és jobb volt. De valóban igaz ez? Vajon a szakmunkásképzésre is ráillik ez a gondolat? És valójában hogy is volt?

Ezekkel a felmerülő kérdésekkel foglalkozom két konkrét esettanulmányban. Az első apám példáján keresztül a zavaros, de ugyanakkor változatos '50-es évek közepén működő szakoktatást mutatja be, a második pedig a '80-as évek első felében működő, megbízhatóan kiépített szakoktatási rendszert vázolja fel a testvérem visszaemlékezéseinek keresztül, abban az időszakban, amikor már különböző reformkísérletek is történtek.

Az írások magától értetődően szubjektívek, és a szakképzés történetének csak kicsiny szeletét mutatják be. Mindazonáltal a történetek hűségéhez, hitelességéhez és személyességéhez nem sok kétség férhet. Két különböző korszakot szeretnék így bemutatni, aminek talán a mai szakképzési rendszer számára is lehet mondanivalója. Természetesen a pártállami időszak semmi esetre sem lehet pozitív modell, de az akkor megszületett eredményeket, egyéni erőfeszítéseket nem lehet elbagatellizálni. Az akkor megszerzett szak-

tudás számos esetben ma is releváns. Sok szakmunkás az akkor megalapozott elméleti és gyakorlati tudásának köszönheti a mai napig is az érvényesülését.

Meggyőződésem, hogy a szakoktatás nem volt és még most sincs felkészülve a változásokra, képtelen saját maga számára pozitívan kiaknázni a lehetőségeket. Pedig még liberálisabb gazdasági működésű nyugati modellek, vagy akár egyéb közép-európai országok is egészségesebben működtetik a szakoktatási rendszereiket. Idehaza is égető szükség lenne a pozitív reformokra, változásokra.

A marós szakoktatás 1954–57

Általánosságban ma már inkább ijesztőnek vagy sötétnek minősítjük ezt a korszakot, pedig az '50-es évek szakmunkásképzéséről sem lehet csupán fehéren vagy csupán feketén nyilatkozni.

Az új, direkt, felülről vezérelt módszerek már egyre jobban kiteljesedtek, de a háború előtti felfogásnak, didaktikáknak is megtalálhatók voltak az elemei. Tehát a vegyesen értelmezhető pedagógiai elemek még egy ideig megfértek egymás mellett.

A tulajdonképpeni modern értelemben vett szakmunkásképzés nyitányának az 1949-ben megalkotott, az iparos és kereskedőtanulókról rendelkező IV. oktatási törvény tekinthető. Ez a törvény a változások, fejlesztések elindítója lett.

A szakoktatás a jelzett korszakban változatosan alakult, elsősorban a háttérben lezajló történelmi események miatt. A szakmunkásképzéssel szemben támasztott elvárások ennek megfelelően gyakran változtak, hisz' az oktatás nem tudott független lenni az őt körülvevő mindenkori politikai-társadalmi-gazdasági állapottól.

A legjellemzőbb körülmények közismertek. A nagy háború okozta sebeket még nem sikerült teljesen begyógyítani, még tartott az ország újjáépítése. De szinte még túl sem sikerült jutni a világháború okozta traumán, amikor megint nagyon elmérgesedett mind a kül-, mind a belpolitikai helyzet. Magyarország kivette a részét az új háborús felkészülésből. A „vas és acél országának” létrehozása komoly erőfeszítéseket és áldozatokat kívánt (legalábbis sokaktól). Munkaversenyeket szerveztek, pihenőidőre és munkaszüneti alkalmakra is testvéries látszatú társadalmi munkákról gondoskodtak, irreális munkanormákat szabtak ki, kiszipolyozták a lakossági megtakarításokat (ha mással nem, akkor a „békekölcson” propagandájával), és sok embert törvénytelenül a végkimerülésig dolgoztattak különböző helyszíneken.

1950-re az új hatalom teljesen megszilárdította pozícióit, de belső meghasonlások mindig is voltak, na meg mindig is kellett alkalmazkodni a mindenkori moszkvai elképzelésekhez. Ezért is történetelt meg, hogy 1954–55 között egy – Nagy Imre nevével fémjelzett – reformfolyamat kezdődött, és nagyobb figyelmet fordítottak a mezőgazdaságra és egyéb területekre is. Ezután viszont újra a Rákosi Mátyás vezette csoport kerekedett felül, és restaurációs állapot köszöntött be, mely nagy hasonlóságot mutatott az 1950–53 között tapasztalt korszakkal. Ezek az események torkolltak az 1956-os forradalomba, majd végül a kiépülő Kádár-rendszerbe, az ottani leszámolásba, majd konszolidációba.

Az 1956-os forradalom komolyan megakasztotta a termelést, ellátási gondok jelentkeztek. A tényleges szakmunkásképzés is szünetelt vagy akadozott huzamosabb ideig, de összességében szerencsére közel sem jelentett oly mértékű problémát az oktatási rendszerben, mint a háborús eseményekkel legutoljára megnehezített 1944–45-ös csonka tanév.

A történelmi háttér felvázolása után könnyen megállapítható, hogy az újjáépítések és a nagy állami beruházások, melyek leginkább a nehézipar fejlesztését szolgálták, óriási mennyiségben igényelték a szakképzett munkaerőt. Ezt a hiányállapotot meg kellett szüntetni, vagy legalábbis csökkenteni, ezért a szakmunkásképzést erőteljesen népszerűsítették, és egy kissé tapintatlannak tűnő propagandatevékenység is általánossá vált ebben az időben, melynek apám is „áldozata” lett.

Apám szakmaválasztása

1953-ban öt és családját Budafokon (Budapest, XXII. kerület) két, állami alkalmazásban álló aktivista kereste fel. Természetesen nemcsak öt, hanem olyan családokat is, ahol általános iskolás hetedikes-nyolcadikos gyermekek laktak. Az információkat feltételezhetően a helyi tanács adta meg, de erre akár nem is volt feltétlenül szükség, hiszen az országban kisebb demográfiai robbanás történt, a családok tele voltak gyerekekkel (apámék is heten voltak testvérek). Így könnyen lehetett nyolcadik osztályos gyermekeket találni, vagy olyanokat, akik már közel állnak a pályaválasztáshoz, és kialakítható bennük a pályaválasztási szándék. Mindenesetre a családoknál a magas gyermeklétszámot általában nem a jólét generálta.

Ma már nehéz felfogni az akkori szegénységet és életkörülményeket. Két példát azért megemlítek ennek érzékeltetésére. Apám kilenctagú családja egyetlen helyiségből álló épületrészben élt, mely alig volt 20 m², és szobaként, konyhaként és alvóhelyként is funkcionált. Egyedül az udvari WC volt külön, melynek használatán három család osztozott. Volt, amikor nővére az apámat és a kisebb testvéreket kisiskolás korukban télen a hátán vitte be az iskolába, mert egyedül csak neki volt cipőnek nevezhető lábbelije, hát ő sajnos el is hunyt felnőttkora elérése előtt.

Visszatérve a szakmunkásképzéshez, a két aktivista a képzések széles kínálatát mutatta be, meg egyúttal nyilvántartásba vételi íveket is hoztak magukkal. Különböző területekre keresték a tanoncokat. Csoportokba voltak szedve a hasonló szakmák, például az építőiparhoz a kőműves, ács (ez a kettő volt akkor a legnépszerűbb), burkoló, bádogos, festő stb., vagy a vasas iparhoz rendelve az esztergályos, hegesztő lakatos, marós stb. szakmák.

A megfelelőnek tűnő szakmát már ki is választhatta a tanoncjelölt, sőt azt is kívánták, hogy már most válasszon. Ezután felvették az adatokat, és a jelentkező nyilvántartásba került. Ezek leginkább improvizáláson alapuló döntések voltak, és persze ezek a jelentkezések nem feltétlenül jelentették azt, hogy a gyermek nem változtathatott a tervén, azonban erre ritkán került sor.

A tervszerű pályaválasztás akkor még ritka volt. Olyan körülmekintő, gyermekekre illő pályaválasztási tervezés még nem jellemezte az akkori családokat, mint manapság. A perspektívák is kevésbé voltak ismertek. A családok nagy többsége szegénységben élt, a jövő már csak jobb lehetett, és már az is komoly eredménynek számított, ha egy szakmát sikerült elsajátítani a meglévő körülmények között.

Apámnak nem sok fogalma volt a marós szakma mibenlétéről. Először azt gondolta, hogy vegyszeres munkáról van szó, ahol kémiai reakciókkal marást érnek el. Ettől a képzelgéstől még izgalomba is jött. Később azonban megtudta, hogy valójában a fémiparon belüli gyári tevékenységről van szó.

Tulajdonképpen nem is az apám választotta magának a szakmát, hanem a családfő, vagyis a nagyapám. Az igazsághoz azonban hozzátartozik, hogy ő sem ismerte sokkal jobban a marós foglalkozást. Ez akkoriban nem tartozott az ismertebb pályák közé, bár a mai világban sem igazán ismert. Mindenesetre azért arra ráérezett, hogy valamiféle gyári munkáról van szó.

Ez a tényező lett az improvizálásban a döntő ok, hiszen a nagyapámnak volt tapasztalata a gyári munkában, és abból indult ki, hogy ez nagyobb védelmet nyújt és biztonságosabb lesz, mint a népszerűbbnek számító építőipari foglalkozások, mert az utóbbiak erősen időjárásfüggők, meg az egyéb munkakörülmények sem mindig túl biztatók. Nem utolsósorban pedig a gyári munkásság szervezettsége mindig is erősebb volt, mint más területen lévő társaiké. Adott esetben jobban meg tudták magukat védeni, jobban ki tudták harcolni a jogaikat, törvényes járandóságaikat. Jóllehet nem kell túldimenzionálni az akkori rendszer szakszervezeti mozgalmát, mert annak szinte nem is volt semmilyen autonómiája, de azért bizonyos előnyöket mégiscsak jelentett.

A nagyapám tapasztalata saját gyári segédmunkás életén nyugodott. Tehát így a szakmaválasztása a gyermeke számára már mobilitást, felemelkedést jelentett.

Az apám a mai napig is elismeri, hogy a nagyapám választása bölcs döntés volt, bár azért nem mindenben értett vele egyet. Az építőipari munkákat feltételezhetően kisebb lelkesedéssel végezte volna. Bár annak megítélése, hogy egyik munka mennyivel könnyebb a másiknál, nagy körütekintést és számos információ feldolgozását igényli. A gyári munka valóban biztonságosabb és talán kényelmesebb is, mint több más lehetőség, de hosszú távon igen nagy kitartást és kötöttséget igényel. Itt a „szabadosabb” munkavégzés kevésbé megengedett, némelyik szalagmunka pedig igencsak monoton és lélekölő. Mindenesetre az egésznek az a lényege, hogy mindegyik foglalkozásnak megvan a maga előnye és a maga hátránya is.

Apám rövidesen levélbeli közlést kapott, hogy értesültek a jelentkezési szándékáról, és ezzel kapcsolatban szeretnék öt meginvitálni egy személyes megbeszélésre, melynek a helyszíne a 33. számú Munkaerő Tartalékok Hivatala (MTH) iskolája, mely intézménytípus a szakmunkásképző iskolák jogelődjének tekinthető.

Természetesen ilyen időtávolságból már nem könnyű minden részletre visszaemlékezni, de apám úgy véli, hogy a szokásos felvételi eljárásoknál megszokott interakció zajlott le itt is (motiváció, egyéni tervek feltérképezése, személyes ismerkedés, információk gyűjtése stb.). Tesztek, feladatlapok, szóbeli feladatok, konkrét tudásszint-felmérés nemigen volt.

Mindezek után végre már nem lehetett annak akadálya, hogy 1954 szeptemberében el lehessen kezdeni az ipari tanulói életet, de persze az mindenképpen előfeltétel volt, hogy a jelentkező sikeresen befejezze általános iskolai tanulmányait. Ez az új időszak nagy mérföldkövet jelentett apám életében.

Apám mint szakmunkástanuló

Az oktatási rendszeren belül a szakmunkásképzés nagymértékben kiterjedt, de ez a mennyiségi növekedés nem járt együtt a pedagógiai módszerek és eszközök hasonló méretű fejlesztésével. Az oktatás minden formáját, így a szakképzést is államosították, ezzel párhuzamosan szinte minden autonómiájukat elvesztették az iskolák. Az állam gyakorlatilag minden komoly és apró ügyet is magának vindikált az oktatáson belül.

A radikális változások egy része valóban szükségszerű és egyszersmind demokratikus is volt, de egyre jobban teret nyertek a nemkívánatos elemek is. A második világháború előtti uralkodó osztályok monopóliumát felszámolták, ami a kultúrában betöltött szerepükre is vonatkozott. Erős kontrasztelekció is érvényesült. El lehet képzelni, hogy a volt előkelőségek gyermekei, kiknek régebben be lett ígérve az előkelő életmód, a felsőfokú tanulmányok biztosítása, most milyen kedvvel dolgozhattak segédmunkásként; jobb esetben szakmunkásoktatásban részesülhettek.

A gyakorlati képzés tehát nagy hangsúlyt kapott: célja a szakma minél jobb és minél mélyebb szintű elsajátítása volt. Más oldalról viszont az is megállapítható, hogy a vállalatok, üzemek gyakorlatilag ingyen munkaerőhöz jutottak hosszú éveken keresztül. A csekély összegű, jelképes ösztöndíjat, melynek mértéke függött néhány körülménytől, leginkább a diák tanulmányi eredményétől, nem lehet komoly kiadásnak tekinteni. Ráadásul ezt az összeget gyakran nem is az üzem, hanem a diák tanulói jogviszonyát igazoló iskola folyósította.

Apám most már szakmunkástanulóként (golyaként) a tanítási év megkezdésénél az iskolában átvehette tankönyveit, az osztálytársaihoz hasonlóan. Mindegyik elméleti tantárgyhoz kaptak tankönyvet, a szakrajzhoz és a mennyiségtanhoz még példatárat is.

A 33. számú MTH iskola Csepelen (Budapest, XXI. kerület) működött és a vasipari szakmák oktatása volt a feladata (a marós, lakatos, esztergályos, hegesztő stb. osztályok diákjai, tanárai és oktatói jártak ide).

Az általános iskolától eltérően itt már duális képzési rendszer érvényesült, ami a gyakorlati és elméleti oktatás ciklikusságán alapult. Hetente két nap volt az elméleti oktatás (hétfő, kedd) és négy nap a gyakorlat (szerda, csütörtök, péntek és szombat). A szombat is munka- és oktatási nap volt. A szabad szombat fogalma ekkor még nem volt ismert, legfeljebb csak az igény volt meg rá a dolgozó emberek részéről.

Tehát mennyiségileg (a képzésen belül a központi tantervnek megfelelően, a gyakorlati oktatás aránya hozzávetőlegesen 60–65 százalékot kapott), de még minőségileg is a gyakorlati oktatás, vagyis kvázi maga a szakmai élet volt központi szerepben a duális képzésen belül. Így nem árt először ezt a szakképzési alrendszert bemutatni és részletesen elemezni.

A gyakorlati oktatás helyszíne maga a szocialista ipar jelképe, a legendás Vörös Csepel, hivatalos nevén a Rákosi Mátyás Vas- és Fémművek, mely a legnagyobb gyárkomplexum volt az országban. Ebben az időszakban hozzávetőlegesen 30 ezer embert foglalkoztatott, ezzel biztosítva számukra a megélhetést.

Kora reggel nagy embertömeg lépte át a kapuit a munkakezdsre. A közlekedési járművek a sűrű járatok ellenére zsúfolásig megteltek, szinte fűtőkben lógtak az utasok. A gyárnak saját kikötője is volt a Duna-parton, mind a teher-, mind a személyszállítás részére. A környező lakóövezetekből sokan igénybe vették a Csepel-Nagytétény vagy a Csepel-Budafok hajójáratokat. A gyár vasúti kapacitása és infrastruktúrája is figyelemre-méltó volt. A gyár területén a biztonságról és a rendről fegyveres üzemi őrség gondoskodott. Azt viszont kevesen tudták, hogy erre az időszakra a gyár alatt gigantikus méretű bunkerrendszert építettek ki, mellyel lehetővé vált, hogy a termelést légítámadások esetén is folytassák lent a mélyben.

A fő munkaidőben Budapest utcái szinte teljesen kihaltá változtak, nem úgy, mint a mostani időkben. Szinte mindenki tevékenykedett, a gyáróriás kéményei éjjel-nappal ontották a füstöt, a termelés három műszakban folyt.

Most már nehéz elhinni vagy elképzelni az akkori aktivitást. A közelmúltban munkautyegyekből adódóan többször is jártam a helyszínen. Sok kisebb-nagyobb vállalkozásnak van itt telephelye, melyek többé-kevésbé sikeresen működnek, néhány szolgáltatás is működik itt, de össze sem lehet hasonlítani mindezt a régi étellel. A fémtolvajok pedig sajnos rendszeresen eltávolítják a csatornafedeleket, így körültekintően kell közlekedni, nehogy beleessünk ezekben a csapdába, különösen sötétedés után nő meg a balesetveszély, ezért én azt javaslom, aki teheti, ilyenkor kerülje el ezt a helyszínt.

A gyakorlati képzés tehát nagy hangsúlyt kapott: célja a szakma minél jobb és minél mélyebb szintű elsajátítása volt. Más oldalról viszont az is megállapítható, hogy a vállalatok, üzemek gyakorlatilag ingyen munkaerőhöz jutottak hosszú éveken keresztül. A csekély összegű, jelképes ösztöndíjat, melynek mértéke függött néhány körülménytől, leginkább a diák tanulmányi eredményétől, nem lehet komoly kiadásnak tekinteni. Ráadásul ezt az összeget gyakran nem is az üzem, hanem a diák tanulói jogviszonyát igazoló iskola folyósította.

Tény az is, hogy a gyár elődje, a Weiss Manfréd üzem, már a háború előtt is híres volt. A harcok után hamar államosításra került, mert stratégiailag nagyon fontos volt, kedvező infrastruktúrával rendelkezett és sok alkalmazottat foglalkoztatott.

A 33. számú MTH iskola csupán pár száz méterre volt a gyártól. Az iskola és az üzem között szoros korreláció állt fenn. A Vörös Csepel számított a szakképzett utánpótlásra,

és ezért cserébe, a lehetőségekhez képest, segítette is a tanoncokat. Apám a Szerszám-gépgyár részlegbe került, mely a tanulói három év alatt az ismeret- és élményszerzés kimeríthetetlen tárházának bizonyult.

A pozitív jelenségek és a segítőkész hozzáállás ellenére sem volt könnyű a gyakorlati oktatás. A tanműhelyi gyakorlatot komolyan vették. A szakma megbecsülését már korán tudatosítani akarták a tanoncokban. A külsőségek is már-már katonás fegyelemre utaltak. A szakoktatók köpenyben, nyakkendőben tanították az ismereteket, de a régi munkások között sem ment ritkaságszámba, hogy nyakkendőben dolgoztak a gép mellett, ami munkásemberek között manapság már megmosolyogni való, de ez akkor még a háború előtti időszak mentalitásának maradványa volt.

A magatartási normák betartását és betartatását megkövetelték a diákoktól is. A megjelenés is sokat számított. A tisztaság, ápoltság, a megfelelő öltözködés, az előírt hajviselet elemi elvárás volt. Hosszú hajú, fülbevalós, különböző testékszerekkel díszített fiúk látványa akkoriban elképzelhetetlenül nagy botrányokat váltott volna ki.

Az üzem gépeire, a termelő berendezésekre különösképpen kellett vigyázni. Hiszen ezeknek a megléte túlmutatott egyszerű értékükön: az ideológiában ezek szinte összeolvadtak a dolgozó néppel és az állammal. Tehát a tanulóra bízott szerszámokat, értékeket csak az előírt műveletekre lehetett használni, továbbá rendben kellett tartani és gondosan őrizni.

A szakoktatók vagy üzemvezetők jelenlétében csak külön engedélyre szabadott leülni, vagy csak akkor, ha a munkatevékenység ezt kívánta – bár a gyári munka egyébként sem a sok ülő tevékenységről szólt. A hierarchikus viszonyok betartása is fontos volt. A tanulóknak is tisztában kellett lennie azzal, hogy hol van az ő helye a ranglétrán. A diákok egymáson kívül senkit sem tegezhettek az üzemben. Ezen túlmenően a megszólításnál a másik fél hivatali beosztását és az elvtárs szót is ki kellett hangsúlyozni. Volt egy tanuló, aki szintén az üzemben dolgozó anyját „kedves elvtársnő” megszólítással tisztelte meg. Ez már inkább szomorú tény, mintsem megmosolyogni való eset. Az viszont természetes, hogy szituációtól függetlenül a tanoncoknak kellett mindenkinek előre köszönnie, és adott esetben alázatosan kérni valamit, esetleg udvariasan beszélgetést is kezdeményezhetett.

Az iskola a gyakorlati képzésre egységes munkaruhát biztosított a tanuló számára. A vidékről feljövő, bentlakásos diákok ezenfelül kimenő vagy ünnepélyes alkalmakra szolgáló ruhát is kaptak, bár ezt sok esetben a budapestiek is igényelhették, hiszen az általános szegénység miatt ez a ruhanemű sokkal praktikusabb és jobb lehetett, mint a saját ruházat. Jellegzetes feketés színű és egyenruhaszerű viseletük alapján a közterületeken könnyen fel lehetett ismerni az iparostanulókat.

A gyakorlati oktatás a tanév zárása után még kiegészült két hónapos összefüggő nyári foglalkozással, melyet kötelező volt teljesíteni, felsőbb évfolyamra csak úgy mehetett a diák, ha abszolválta ezt a feladatot. Ez az időszak bizonyára fárasztó volt, és a nyári szünetre sem jutott már sok idő, talán csak szűk egy hónap.

Az elméleti iskolai oktatásra, a tantervnek megfelelően, kevesebb idő jutott a duális képzésben, de a gyakorlati képzéshez hasonlóan ez is változatos volt. Leginkább itt is olyan tantárgyak játszottak a főszerepet, melyek közvetlenül kapcsolódtak a szakmához. Ezek voltak a szakmai ismeretek, az anyagismeret és a szakrajz elnevezésű diszciplínák. A tanítási órák összes mennyiségének nagy hányadában ez a három tantárgy szerepelt.

A szakrajzon belül komoly műszaki rajzokra és gépalkatrész-ábrázolásokra is sor került. Ezen a területen apám tehetségesnek bizonyult. Még a mai napig is nagyon szép műszaki rajzokat tud készíteni, vagy hát legalábbis nekem annak tűnnek. Bár mostanában néhanapján már nem fémmel, hanem inkább fával szeret barkácsolni, de a rajzos tervezésnek itt is hasznát veszi. Ez a tehetsége a tanulóévei alatt alapozódott meg, amire rájött még több mint negyvenéves szakmai gyakorlat és tapasztalat.

Az általános közismereti tárgyak közül, melyek a központi tanterv alapján a képzésen belül csupán 15–20 százalékos arányt képviseltek, a reáliát a mennyiségtan képviselte.

Leginkább olyan példák kerültek elő, melyek előfordulhattak a szakmai munkavégzésnél szükséges számolásnál. Apám visszaemlékszik olyan centrifugális és centripetális erőátviteli számításokra, mely alapján arra a következtetésre jutottam, hogy ez a matematikai jellegű tantárgy ott sem és akkoriban sem volt könnyűnek mondható.

A humán tantárgyak között szerepelt a természettan, a magyar nyelv és irodalom, a történelem és a honvédelmi ismeretek. Az adott világpolitikai környezetben ez utóbbi tárgy is felértékelődött. Bár az egész gyakorlati és elméleti oktatásban érezhető volt az ideológia jelenléte, de ennek a tantárgynak különösen erős volt az ideológiai tartalma. Viszont a vezetés fontosnak tartotta ennek a tárgynak az ismertetését.

A nyugati és a keleti világ meghasonlott egymással, de nem is kell feltétlenül a nyugati veszedelemre gondolni, hisz' a Szovjetunió szövetségesei között sem volt meg mindig a testvéries összhang. Ezt már jelezték az 1953-as NDK-beli zavargások, vagy Albániára is lehet gondolni, amely országnak jobban tetszett a kínai kommunista modell, de mindenesetre az amúgy is távoli és kis erőforrásokkal rendelkező Albániával ellentétben ténylegesen veszélyessé vált Jugoszlávia, mely nem ismerte el Moszkva fővezérletét és parancsait. A kapcsolatok megromlását jól érzékelteti az a tény, hogy már hadműveleti terv is született Tito államalakulata ellen. Az elképzelés szerint a magyar alakulatok éket vertek volna a jugoszláv területek belsejébe, majd a megérkező szovjet csapatok kibontakoztatták volna a megkezdett támadást.

A testnevelésóráknak is volt honvédelmi színezete, és jóval fontosabb tantárgy volt, mint amilyenné a későbbiekben vált. Az órák nagyon impulzívok voltak. A tömegsport általánossá vált, és mozgalmi jelleget öltött. Gyakorlatok voltak az osztályok, évfolyamok, iskolák közötti versenyek a különböző sportágakban és ügyességi számokban, melyek kerületi, fővárosi, de akár megyei vagy országos megmérettetéseket jelentettek.

A testnevelés foglalkozásokhoz alanyi joggal járt az iskolától tornanadrág, tornacipő, trikolóblúz. Bizonyára mindezeket méret szerint lehetett igényelni, vagy lehetőség nyílt a méretre igazításra. Az iskola elismerte a tanulók kimagasló sportteljesítményét. A jó tanulmányi eredmény és a kimagasló tanműhelyi munka mellett ezzel is el lehetett érni, hogy emeljék az alacsony összegű ösztöndíjat, vagy feljogosított egyszeri, viszonylag nagyobb összegű pénz- vagy értékes tárgyjutalomra.

Az üzemek és a gyárak, így a Vörös Csepel is, fenntartottak különböző sportszakosztályokat, ahol a tanulók részvételét is szívesen vették. A vállalati infrastruktúrához általában hozzátartozott a fenntartott, gondozott sportpálya, labdarúgópálya, esetleg sportcsarnok.

Ebben a nem könnyű politikai időszakban a sport komoly állami támogatásban és erkölcsi elismerésben részesült. A magam részéről nem tartom meglepőnek azt, hogy pont az 1952-es helsinki olimpia volt a legsikeresebb a magyar sporttörténelemben, vagy éppen a csapatsportágaink, köztük kiemelt szerepben a labdarúgás is ekkor volt a csúcson. Ilyen körülmények között nem okozott nehézséget a tehetségek kiválasztása és azok felkarolása.

Igaz, akkoriban gyakorlatilag nem volt számítógép, televízió, apáméknál még rádió sem, elektronikus játékokról nem is beszélve, melyek tespedéses időtöltésre csábítanak. Viszont mára szinte az összes vállalati sportlétesítmény megszűnt. A szakosztályok már nem lesik, nem keresik és kutatják a tehetségeket, hanem jelentkezni kell oda, és méregdrága tagsági díj ellenében foglalkoznak csak a fiatalokkal. A példa kedvéért, aki esetleg most teniszezni akarja beírtni a gyermekét, hogy mozogjon egy kicsit, szinte vagyonekat kell fizetnie. Szemben az apám lehetőségeivel, aki ipari tanuló korában rendszeresen járhatott a Széchenyi fürdőbe, pedig enyhén szólva nem volt gazdag ember. A mai egyszerű ember számára ez már akárcsak egyetlen alkalomra is nehezen valósítható meg az elriasztó árak miatt.

Egy kicsit még folytatva a történeti párhuzamot és összehasonlítást: a mai testnevelés órák hatékonyságát is sokan vitatják. Abban viszont biztos vagyok, hogy számos sportte-

hetségünk elsikkad. A mozgás megszerettetésére szinte propagandakezdeményezések sincsenek. Persze megértem, hogy nincs rá pénz, de amit most megspórolnak a vámon, azt később elvesztik a révén. A fiatalok hozzászoknak a mozgásszegény életmódhoz, elhíznak, nem tudják levezetni a stresszt, ezek a későbbiekben egyenesen vezetnek az érrendszeri és szívbetegségekhez, és ezek a problémák egyre fiatalabb korosztályoknál is jelentkeznek, mindezek pedig egyre nagyobb terhetek rónak az egészségügyi ellátásra. Az iskolai sportmozgalom elhanyagolása összefüggésben van azzal, hogy a nemzetközi sportéletben Magyarország teljesítménye egyre halványabb. Tehát nem értem, hogy miért jó ez így.

Visszakanyarodva a marós szakoktatáshoz, apámnak nem volt lány osztálytársa, de maga az iskola nem volt teljesen koedukációmentes, mert jártak ide lánytanulók, akik érdeklődtek a vasipari foglalkozások iránt, valamint a Vörös Csepelben is voltak női ipari munkások. Ez egyben az a korszak is volt, amikor nagyon népszerűsítették a női munkavégzést még olyan területeken is, melyek enyhén szólva nem voltak nőiesnek mondhatók. A korabeli fényképeken szívesen ábrázoltak traktorokon ülő, kohó mellett, öntödékben vagy építkezéseken dolgozó hölgyeket.

GYES vagy GYED nem volt, csak néhány hetes szülési szabadság, ami később kiegészült szoptatási munkaidő-kedvezménnyel. Még olyan esetek is voltak vállalati bölcsődéknél, hogy az anyukát leváltották a gépről, hogy menjen szoptatni, majd ha végzett, visszament a gépre termelni.

A Vörös Csepel női ipari dolgozóit a hátuk mögött „olajtündéreknek” is nevezték, és bizony még pejoratív tartalma is volt ennek az elnevezésnek.

Összességében a marós szakmai oktatás színvonalas volt. A lezárását már itt is ballagással ünnepelték meg, jóllehet ez az esemény nem volt annyira túldimenzionálva, mint manapság, amikor az egész rokonság összejön a jeles eseményre, és napokig tart a sütés-főzés, meg a virágcsokrok kötözése. Nagy az ünneplés, de tényleges és biztos munkahely sok esetben nincs is a láthatáron.

Az apám és osztálytársai búcsúztatásában szerepet vállalt a Vörös Csepel Szerszámgépgyár részlege. A tanműhelyt is virágcsokrokkal díszítették fel a neves esemény alkalmából, és a végzősök csoportosan tettek egy tiszteletkört az üzemben, a megszokott formációban, a láncolatban egymás vállán az egyik kéz, ami az összetartozást szimbolizálta. Az öregdiákok így fogadták a gratulációkat és a jókívánásokat a munkásoktól, oktatóktól és a vezetőktől.

Ez a búcsúztatás viszont inkább csak jelképes volt, hiszen szinte az egész végzős osztály, az apámat is beleértve, a szakmunkás bizonyítvány kézhezvétele után néhány napra már folytathatta tevékenységét ugyanabban a gyárban, azzal a lényeges különbséggel, hogy immáron ténylegesen szakmunkások voltak.

A Vörös Csepel egyébként nemcsak az MTH iskola tanulóit oktatta a szakmai ismeretekre, hanem, számos más gyárhoz, üzemhez hasonlóan, önmaga is szervezett tanfolyamokat, továbbképzéseket a szakképzetlen dolgozóknak, hiszen, mint említettem, a szakképzett munkásokra előírt volt az igény.

Jó példa erre a jelenségre az apám bátyjának esete, aki két évvel volt idősebb nála, és apám érkezése után ő is a Rákosi Mátyás Vas- és Fémművekhez került segédmunkásként. Hamarosan egy lakatos betanított munkás tanfolyamot végzett itt el. A megszerzett tudásról ebben az esetben is vizsgán kellett számot adni, és egy oklevélszerűséggel el is ismerték ennek meglétét. Bár azért ez hivatalosan nem számított szakmunkás végzettségnek, de azért az üzemben belül adott munkafeladatokat már önállóan lehetett végezni.

Ez apámnak is jó volt, mert bár iskolai vagy gyakorlati képzés csak a délelőtti műszakban volt, de ha éppen a bátyja is ebben a műszakban dolgozott, akkor együtt tudtak utazni.

Vizont a nagybátyám csepeli karrierje nem sokáig tartott, mert 1956-ban elhagyta az országot, és néhány átmeneti menekülttábor után végül Angliában telepedett le. Minden-

esetre még ez a betanított végzettség és a rövid itthoni gyakorlat is ért már annyit, hogy Angliában ugyancsak a vasiparban el tudott helyezkedni, és ott is dolgozott egészen a nyugdíjáig. Meg tudott felelni a magasabb nyugati követelményeknek, biztosította maga és leendő családja számára a megélhetést, és mindezt úgy tudta véghezvinni, hogy külföldiként nem karolták fel, nem nagyon segítettek neki, sőt néhány esetben kifejezetten akadályokat is gördítettek az útjába, mint ahogy mindezt elmesélte '68-ban, amikor először jöhetett haza látogatóba.

Tehát a szakmai képzések igenis magas színvonalúak voltak, még nemzetközi összehasonlításban is, és adott esetben érvényes tudást jelentettek az erősebb gazdasági háttérrel rendelkező nyugati országokban is, lehetővé tették az ottani érvényesülést és versenyképességet. Mindez még akkor is így van, hogyha szomorúan tudomásul kellett venni, hogy egy közeli családi ismerősünk nem járt sikerrel az '56-os, ugyancsak angliai diszsidálással, mert végül is öngyilkos lett a tapasztalt megélhetési és szakmai érvényesülési frusztrációk hatására.

Az 1956-os év egyébként semmi esetre sem volt szerencsésnek mondható az apám családja számára. A nyáron hosszú betegeskedés után 17 évesen meghalt a nővére. A bátyjáról is sokáig nem tudták, hogy egyáltalán életben van-e, míg végül közel fél év várokozás után a szomszédokkal üldögélve és a Szabad Európát hallgatva kaptak tőle egy üzenetet. Ez az időszak eléggé megviselte a nagyanyámat és bizonyára a nagyapámat is, bár ő kevésbé mutatta ki az érzelmeit.

Ha már 1956-nál tartunk, azt azért illik megemlíteni, hogy a forradalmi esemény megakasztotta egy időre apám és diáktársai tanulmányait. Bár apám számos eseményre visszaemlékszik erről a néhány hétig tartó időszakról, némelyikre olyan élénken is, mintha csak tegnap történt volna, viszont ezek konkrétan nem kötődnek a szakmai oktatáshoz, de még a Vörös Csepelhez sem. Néha bement vagy bejutott a gyárba, ott hangosbemondók adtak tájékoztatást az aktuális eseményekről, de alapjában véve szünetelt a termelés, a legtöbb munkás pedig máshol volt.

Szinte közvetlenül a forradalom után szerkezeti módosítások történtek a szakoktatásban. A Munkaerő Tartalékok Hivatalát felszámolták. A szakmunkásképzést és annak intézeteit közvetlenül a Munkaügyi Minisztérium (MüM) alá rendelték. Apám iskolájának a neve is megváltozott: bár a 33. szám megmaradt, ezentúl MüM-iskola néven funkcionált. A szakmunkás bizonyítványába is már ez az intézeti elnevezés került be.

Bármilyen elnevezéstől függetlenül, a szakmunkás bizonyítványának nagyon örült, a családjában elsőként neki lett az általános iskolánál nagyobb végzettsége, még a büszkeség is teljesen indokolt ilyen esetben.

Egy kis szépséghibát viszont jelentett, hogy elírták a bizonyítványának a kiállítási dátumát. A tisztelt vizsgabizottság valami okból már egy évvel a jövőben járt, amikor ez történt. Sajnos, ebből kellemetlensége is származott az apámnak, mert habár túl nagy jelentősége nem volt ennek, amíg dolgozott, de amikor nyugdíjba ment, a nyugdíjfolyósító erre hivatkozva egy évvel kevesebb munkaviszonyt kívánt elszámolni. Komoly utánajárást eredményezett ennek elkerülése.

A gyakorlati oktatás helyszínét is átkelesztették. A baljóslatú és indulatokat kiváltó Rákosi Mátyás elnevezés után a konszolidáltabb és egyszerűbb Csepel Vas- és Fémművek lett a gyárkomplexum neve.

Apám munkába áll

Apám ifjú szakmunkásként már gyakran önálló, felelősségteljes munkafeladatokat végezhetett. Néhány szóban nem is árt felvázolni az ő élettörténetét, olyan szempontból, hogy mire volt elég ez a szakma, milyen mobilitást biztosított, esetleg milyen más perspektívákat tett lehetővé.

Friss szakmunkásként csak néhány hónapig dolgozott tovább a tanulóévei helyszínén, a Vörös Csepelben, mert a magasabb fizetés miatt átment a Kismotor- és Gépgyárba (KMG). Tehát abban a korban szokatlanul hamar a munkahelyváltás útjára lépett, az új munkahelyén viszont egészen a nyugdíjba meneteleig maradt. Majd friss nyugdíjasként még két évig dolgozott a Finommechanikai Műveknél. Végig szakmunkás végzettségű maradt, marós szakmunkás beosztással.

Bár azért lettek volna lehetőségek az előrelépésre. Ami mögött nem is önálló elhatározás volt, hanem munkahelyi felkérés és javaslat. A KMG-ben már néhány év elteltével láttak benne fantáziát, és javasolták neki, hogy járjon iskolába és végezze el a szakmunkások technikumát, mely végzettséggel akár vezető pozíciókat is be lehetett tölteni az üzemben (csoportvezető, művezető stb.). Viszont már nagyon fiatalon családot alapított, ráadásul, sajnos, a bátyám kiskorában sokat betegeskedett, így apám megköszönte a felkérést, de ezzel az indokkal nem vállalta el azt.

A '80-as évek elején ismét a munkaadója kínált fel új lehetőséget, ami abban rejlett, hogy végezze el a CNC továbbképzést, ami számítógépes programokkal vezérelt gépkezelést jelent. Az a pozíció közel másfélszeres béremelkedést jelentett, viszont együtt járt volna a három műszakos munkarend és sok túlóra felvállalásával.

Apám erre az időszakra már kissé fásult lett, hosszú évekip részt vett a gyári gazdasági munkaközösségben (GMK) és eleget tett az ottani pluszmunkáknak. A további boldogulást már inkább gyáron kívüli tevékenységekkel képzelte el, és már inkább azokban is lelte az örömét. Ezt lehetővé tette az, hogy akkor még teljesen más lakókörnyezetben élünk, ahol lehetőség volt a nagy volumenű állattartásra. Egyértelmű az is, hogy az állatok rendszeres gondoskodásra és felügyeletre szorulnak; apám ezt még a családja segítségével is csak egyműszakos munkarend mellett tudta megvalósítani. Tehát végül ismételten udvariasan elhárította a munkahelyi felkérést.

A nyelvtanuláshoz viszont, elmondása szerint, mindig lett volna kedve, még a szakmájában is komoly előnyt jelentett volna ez a képesítés. Tény, hogy a szakmunkásokat nem kifejezetten terelték a nyelvtanulás felé, de apám önerőből sem jutott el a megvalósítási folyamat kezdetéig sem, tehát ez a kívánság inkább csak üres szó.

Az viszont bizonyos, hogy anyja, vagyis a nagyanyám német származású volt és anyanyelvi szinten beszélte azt a nyelvet. Hasonló ismerőseivel, rokonaival, ha összetalálkoztak, mindig németül beszéltek. A nagyapám viszont nagyon haragudott, amikor értesült ezekről a dolgokról, és határozottan ellene volt, hogy a gyermekeiket németre tanítsa, vagy németül beszéljen előttük. Ez a tény manapság inkább indokolatlan maradiságnak tűnhet, viszont abban a történelmi környezetben nem volt túl szerencsés nyíltan hangoztatni a német származást. Mindenesetre az apám a későbbiekben nagyon bánta, hogy gyerekkorában nem tanulhatott más nyelvet is az anyjától.

Apám a munkában töltött hosszú évek alatt számos alkalommal rákényszerült arra, hogy szakmai ismereteit frissítse, illetve új ismereteket sajátítson el. Naprakész tudással kellett rendelkeznie, ha sikeres akart maradni a szakmában, hiszen a szakmai oktatásnál megszerzett ismeretanyagok akár rövid idő alatt is sokat változhatnak. Nem olyan gépekkel dolgoznak, mint 20–30 évvel ezelőtt, vagy már akár nem is olyan nyersanyagokat használnak fel. Az ismeretek ezzel párhuzamosan gyarapodnak, de egyúttal avulnak is, bizonyos tudásfajták érvénytelenné válnak, a korábbi, akár nélkülözhetetlennek tartott ismeretek meghaladottá, feleslegessé válnak és anakronisztikusnak minősülnek, ugyanakkor teret követelnek maguknak az új eszmék, eljárások, technikai újítások. Tehát az Európa Unió elképzeléseivel szinkronban lévő „élethosszig tartó tanulás” lehet, hogy fogalomként új, de a szakmunkáséletben már régóta jelen van.

Apám jó érzéssel gondol vissza arra a mára már eltűnt tendenciára, hogy a gyárak, üzemek természetesnek vették, hogy a frissen végzett, ifjú szakmunkások szakmai tudásában bizony vannak még hiányosságok. Így szükséges volt velük türelmesnek, empati-

kusnak lenni, és, ha csak bizonyos határig is, de segíteni kellett őket az önálló munkavégzésben. Az akkori nagyvállalatok meg is tehték, hogy segítőkészek legyenek ilyen esetekben. Sajnos, mára ez a kedvező bánásmód is negatív irányba tolódott. A magas profitot hajszoló maszek világban közel sem biztos, hogy toleránsak a „bénázó” fiatal, tapasztalatlan munkással.

Végezetül, de nem utolsósorban a régi szakmunkásképzés mentális hatásairól is meg kell emlékezni. A régi szakmunkásoktatás túlmutatott a funkciójából eredő feladatán. A tanulóknak meg kívánta határozni a munkamegosztásban betöltött szerep alapján az egész életformájukat, a normák egészét, az értékrendeket, és mindezt a leendő munkához, szakmához kötötte. Ez a merev modell kevésbé számolt a pályaelhagyással, az életforma-változással: mintha szükségszerű lenne, hogy a tanuló egész életében a választott szakmában maradjon.

Az egyéb helyeken is hasznosítható tudásanyag oktatása minimális szinten maradt, de az akkori körülmények között ennek a mentalitásnak volt létjogosultsága, mert hosszú távon is stabilnak tűnt egy-egy pályaválasztás, és a munkaerőpiacon sem volt különösebb mozgás vagy változás. A munkahelyek biztosnak, a gazdasági alapok is változatlanok tűntek.

A régi szakmunkásoktatás túlmutatott a funkciójából eredő feladatán. A tanulóknak meg kívánta határozni a munkamegosztásban betöltött szerep alapján az egész életformájukat, a normák egészét, az értékrendeket, és mindezt a leendő munkához, szakmához kötötte. Ez a merev modell kevésbé számolt a pályaelhagyással, az életforma-változással: mintha szükségszerű lenne, hogy a tanuló egész életében a választott szakmában maradjon.

A sokoldalúság hiánya, a túlzottan egyoldalú ismeretanyag véleményem szerint ki is alakított egyfajta naiv életszemléletet, rugalmatlan gondolkodásmódot, mely nem volt nyitott a más jellegű problémák megértésére. Az akkori értékrend még most is szilárdan megvan az idősebb korosztály gondolkodásmódjában. Nem ment ritkaságszámba, hogy valaki egy munkahelyen töltötte el a pályafutását. Komoly erkölcsi tényező volt a vállalati hűség, az állami vállalatok, üzemek egzisztenciális biztonságot nyújtottak.

A munkások között is fennálltak hierarchikus viszonyok, melyek szoros korrelációt mutattak a vállalatnál töltött évek számával. Ezért is megérte „hűnek” maradni a gyárhoz, hisz’ így idővel a törzsgárda-tagság anyagi és erkölcsi előnyöket jelentett (például: fizetésemelés, prémium, pénz- és tárgyjutalom,

kedvezményes üdülési lehetőség a vállalat saját tulajdonú üdülőiben stb.).

Az idősebb korosztály a gyerekeit is inti a munkahelyváltástól, mert ez káros következményekkel jár, ami szerintük felelőtlen. Ezzel én is szembesültem, amikor a szüleimnek néha bejelentettem a munkahely-változtatási szándékomat. A végén nagy viták alakultak ki, ahol érvek és ellenérvek sorakoztak fel mindkét oldalról, úgyhogy olyan érzésem alakult ki, hogy bűncselekményt szándékozom elkövetni. Ez a nézőpont viszont érthető, hiszen az ő gondolatvilágukban mindaz, amit elértek és megszereztek az életük során, erősen kötődik a munkahelyükhöz, amit nagyon ritkán változtattak.

Aranyi Attila

Eszterházy Károly Főiskola, Pedagógia szak

Közegellenállás

avagy az empirikus szociológiai kutatás ellehetetlenülése

Lehetett volna egy több évtizedes folyamatokat átfogó és különböző politikai rendszereken átívelő vizsgálat-sorozat az iskolaigazgatók kiválasztási mechanizmusáról, de nem lett. Össze lehetett volna hasonlítani egy 1982-es, egy 1986–87-es, egy 1991–92-es igazgatóvizsgálat eredményeit egy legújabbal, amelyet 2007–2008-ban végeztünk. Ez az utolsó vizsgálat azonban használhatatlan lett. Hogy ennek a félelemből fakadó bizalmatlanság, a gyűlölködés vagy a közömbösség az oka, talán később kiderül. A végeredmény szempontjából azonban mindegy.

A szocializmus évtizedeiben – a rendszer életének utolsó öt évét kivéve – nem volt lehetőség arra, hogy a társadalom vezető rétege elemzés tárgyává váljon. Csak az éberséget kijátszó véletlennek tulajdoníthatom, hogy a vezető réteg egy kis – nem is a legfontosabb – csoportjáról, az iskolaigazgatókról sikerült 1982-ben statisztikailag is érvényes adatokat szerezni, és ezen a résen bepillantani a szocialista káderpolitika „boszorkánykonyhájába”. Ekkor a vizsgált két megye összes iskolájának igazgatója az interjúer minden kérdésére készségesen válaszolt, és ily módon releváns adatokat kaptam mind az igazgatói poszthoz vezető mozgalmi és szakmai életútról, mind a kiválasztás mechanizmusáról. Arra azonban még várni kellett néhány évet, hogy az erről írt tanulmány (Andor, 1987) meg is jelenjen.

Később már lehetett ilyen kutatást végezni. Így kerülhetett sor 1986–87-ben egy reprezentatív igazgatóvizsgálatra, amelyben az akkor debütáló új igazgatóválasztási szisztémát is tesztelni lehetett. 1986-ban ugyanis a művelődési miniszter a 27/1986. (VIII. 31.) számú MM-rendelettel egy demokratikus intézményt vezetett be a magyar iskolarendszerbe: az igazgatóválasztás új rendjét. A rendszer leglényegesebb újdonsága a nevelőtestületi titkos szavazás volt, ami lehetetlenné tette, hogy a tantestület akarata ellenére kinevezhessenek valakit igazgatóvá. Ugyanakkor a tantestület akarata nem bírt kötelező erővel a tanács számára, elvileg patthelyzet is kialakulhatott: a tantestület nem szavazta meg azt, akit a tanács akart, a tanács viszont nem nevezte ki azt, akit a tantestület szeretett volna. Kopromisszum-kényszer jött létre, de ennek ellenére a hatalomnak még volt annyi ereje, hogy az új rendszert különböző manipulációkkal sikerült a régi rendszer medrébe terelni: a kiválasztott igazgatók jellemzői semmiben nem különböztek az addigiaktól. (Andor, 1988).

Az 1986–87-es vizsgálatban a tanácsokhoz kiküldött adatlapok visszaküldési aránya 100 százalékos volt. A leköszönő, illetőleg a megválasztott és kinevezett igazgatóknak is 80 százaléka küldte vissza a kérdőívet – ami postai kérdőív esetén rendkívül jó aránynak számít. A személyesen felkeresett interjúalanyok minden kérdésre válaszoltak, amit a vizsgálati eredmény is igazol: különben a leggondosabb vizsgálat sem tudta volna kideríteni, milyen módszerekkel manipulálta a párt és a tanács az igazgatóválasztást.

A következő, 1991-es igazgatóvizsgálatban már érezhetően romlottak az empirikus szociológiai kutatás társadalmi feltételei. A 426 iskolafenntartónak kiküldött kérdőívet már csak 245 helyről (58 százalék) küldték vissza. Persze a jelenből visszatekintve ez is jó arány – főleg, ha arra gondolunk, hogy postai kérdőívről volt szó. (Az igazgatói kérdőívek visszaküldési arányára sajnos nem találtam adatot a kutatásról írt tanulmányokban. Ez arra utal, hogy jobb lehetett, mint az iskolafenntartói, ezért nem kellett vele külön

foglalkozni. A '90-es évek eleje az az időszak, amikor a szociológusok kezdtek áttérni a személyi számítógép használatára, és kezdték maguk feldolgozni vizsgálataikat. Ez a vizsgálat még a régi módszer szerint ment: leadtuk a „tábla-rendelést” a matematikusnak, aki a régi félszobányi mágnesszalagos számítógépen végezte el a számításokat, és átadta a kinyomtatott táblázatokat. Azóta mind a matematikus, mind a táblahalom, mind a mágnesszalag az enyészet martaléka lett.) Mindazonáltal az 1991-es kutatási beszámolóban már a következő olvasható:

„A rendszerváltás félreérthetetlen jeleit már kutatásunk kezdetén tapasztaltuk. Sok helyen találkoztunk bizalmatlansággal. Eddigi pályafutásunk során soha nem firtatták még ennyien, hogy miért pont ott vizsgálódunk; soha nem kellett még ennyi előadást tartani a véletlen mintaválasztásról – amit többnyire nem hittek el. Soha nem kellett ennyit bizonygatni, hogy a kutatás anonim, és nevéket, azonosító adatokat senkinek nem adunk ki – amit szintén nem hittek el. Akadt olyan község, amelyben a polgármester nem volt hajlandó megbízottunkkal szóba állni, és mind apparátusának, mind az iskolavezetésnek megtiltotta, hogy bármilyen információt adjon.” (*Andor és Liskó, 1994*)

Maguk a pályázók sem voltak már annyira nyitottak, bizonyos kérdésekre sokan nem voltak hajlandók válaszolni, vagy – mint más forrásból megtudtuk – hazudtak vagy letagadtak epizódokat addigi életükből.

A helyzet azóta tovább romlott. Ebben a legújabb, 2007–2008-as vizsgálatban 298 iskolafenntartó önkormányzat közül már csak 117 (39 százalék) küldte vissza az adatlapot. Az igazgatói kérdőívet már nem is mertük a postára bízni, eleve kérdezőbiztosokkal bonyolított kérdéstartó terveztünk. Ezzel együtt a 441 fölkeresett, frissen választott igazgató körül mindössze 223 volt hajlandó válaszolni (51 százalék). De sokszor a válaszban sem volt köszönet – és logika sem. A kérdőív két fő blokkból állt, az első része az iskolával kapcsolatos adatokra kérdezett, a második a személyes adatokra, amelyek között voltak magánéleti és szakmai kérdések. Az ember azt várná, hogy a válaszmegtagadás a magánéleti kérdések körül sűrűsödik, hiszen valóban lehet az a véleménye bárkinek, hogy a családi állapota vagy a vagyoni helyzete nem tartozik senkire. Ennek ellenére ezeknél a kérdéseknél nem volt számottevő válaszmegtagadás (3–5 százalék), míg az iskolára vonatkozó, tehát elvileg nyilvános adatoknál igen (10 és 38 százalék között). A legmagasabb arányú válaszmegtagadás az iskola költségvetésével kapcsolatban volt, mintha az igazgatók körében egy olyan tévképzet élne és virulna, hogy minden, ami a pénzzel kapcsolatos, az titkos. Ezért aztán az a tervünk, hogy az egyes iskolafenntartókról egy sokatmondó és jellegzetes változót szerkesszünk annak alapján, hogy az iskola költségvetésében mekkora hányadot képvisel a központi normatíva és mekkorát az önkormányzati kiegészítés, sajnos kútba esett.

A visszaküldési veszteség és a válaszmegtagadás olyan nagyarányú volt, hogy kénytelenek voltunk külön elemzés tárgyává tenni. El kellett ugyanis dönteni, hogy egyáltalán használhatók-e az összegyűlt adatok. Ha csak annyi történt, hogy egy kisebb – de a reprezentatív minta arányait megtartó – halmaz állt elő, akkor az adatok korlátozottan ugyan, de használhatók. Ha állítások nem is, sejtések még megfogalmazhatók belőle. Ha azonban túl nagy a torzítás, akkor az egész kutatás értelme megkérdőjeleződik.

Először azt vizsgáltuk meg, hogy a válaszmegtagadásnak van-e valamiféle értelmezhető és magyarázható területi jellemzője (*1. táblázat*).

Szemmel láthatóak a megyék, illetve a területi egységek közötti nagy különbségek, amelyek nem magyarázhatók egyszerűen a gazdasági fejlettséggel. Mert igaz, hogy a leginkább leszakadó észak-alföldi és észak-magyarországi régióban a legkisebb a visszaküldési arány, de például a kevésbé fejlett dél-alföldi régióban magasabb, mint a legfejlettebb közép-magyarországi vagy nyugat-dunántúli részen. Ezért érdemes egyéb szempontok szerint is szemügyre venni a jelenséget.

1. táblázat. Az iskolafenntartó önkormányzatoknak kiküldött kérdőívek visszaküldési aránya (2007–2008)

<i>Megye</i>	<i>Visszaküldési arány (%)</i>
Budapest	81
Baranya	20
Bács-Kiskun	60
Békés	64
Borsod-Abaúj-Zemplén	24
Csongrád	64
Fejér	21
Győr-Moson-Sopron	53
Hajdú-Bihar	18
Heves	43
Jász-Nagykun-Szolnok	12
Komárom-Esztergom	40
Nógrád	10
Pest	39
Somogy	33
Szabolcs-Szatmár-Bereg	33
Tolna	36
Vas	50
Veszprém	53
Zala	50
Átlag	39
<i>Területi egység</i>	<i>Visszaküldési arány (%)</i>
Közép-Magyarország	54
Közép-Dunántúl	35
Nyugat-Dunántúl	51
Dél-Dunántúl	28
Észak-Magyarország	24
Észak-Alföld	22
Dél-Alföld	63
Átlag	39

Gyanakodhatunk arra, hogy a mai, politikailag végzetesen szétszakadó, egymással szembeesülő erők teremtette légkörben a központból – tehát a kormányzó párttal azonosított intézményből – jövő kérdőívvel szemben ellenállás keletkezik, és ez az oka az alacsony visszaküldési arálynak. Az adatok azonban ezt nem támasztják alá (2. táblázat).

2. táblázat. Az önkormányzati kérdőív visszaküldési aránya az iskolafenntartó önkormányzat politikai színezete szerint (2007–2008)

<i>Visszaküldték</i>	<i>A fenntartó önkormányzat (a képviselői többség) politikai színezete</i>			<i>Átlag</i>
	<i>Jobboldali N=81</i>	<i>Baloldali N=22</i>	<i>Eldönthetetlen N=197</i>	
igen	64	68	26	39
nem	36	32	74	61
összesen	100	100	100	100

A bal- és jobboldali többségű önkormányzatok nem mutatnak szignifikáns különbséget a kérdőív-visszaküldési arányában. Viszont mindkettő együtt jellegzetesen eltér az eldönthetetlen politikai színezetű önkormányzatoktól, amelyek zömét azok adják, amelyekben a független képviselők vannak többségben. Csakhogy az ilyen jellegű önkormányzatok nem véletlenszerűen oszlanak meg a különböző típusú települések között. Minél kisebb egy település, annál nagyobb arányban vezetnek független többségű képviselő-testületek, tehát nagyon valószínű, hogy itt nem a politikai színezet a döntő, hanem a település nagyság. És valóban, ha a település típusa szerint nézzük az

adatokat, akkor azt látjuk, hogy minél kisebb egy település, annál kisebb a visszaküldési arány (3. táblázat).

3. táblázat. Az önkormányzati kérdőív visszaküldési aránya a település típusa szerint (2007–2008)

<i>A fenntartó település típusa</i>	<i>Visszaküldési arány (%)</i>
Község	20
Város	51
Megyeszékhely	87
Budapest	81
Megyei önkormányzat	58
Átlag	39

Ezt még tovább pontosíthatjuk, ha a település népességszáma szerint nézzük (4. táblázat).

4. táblázat. Az önkormányzati kérdőív visszaküldési aránya a település népességszáma szerint (2007–2008)

<i>A fenntartó település népességszáma (fő)</i>	<i>Visszaküldési arány (%)</i>
- 999	3
1000–1999	17
2000–4999	31
5000–9999	23
10 000–19 999	61
20 000–49 999	70
50 000–99 999	88
100 000–199 999	100
200 000–300 000	100
Budapest	81
Megyei önkormányzat	58
Átlag	39

Ez azonban már a minta súlyos torzítását sejteti, ezért érdemes megnézni, hogy a tényleges felvétel mennyire torzít az eredeti reprezentatív mintához képest. Ezt világosan látjuk, ha összehasonlítjuk az iskolák település szerinti országos megoszlásával (ami természetesen megegyezik a reprezentatív mintával) (5. táblázat).

5. táblázat. A magyarországi iskolák megoszlása a település típusa szerint

	<i>Iskolák megoszlása 2005-ben*</i>		<i>Iskolák megoszlása a visszaküldött kérdőívek alapján</i>	
	községi	városi	községi	városi
Általános iskola ⁺	54%	46%	22%	78%
Gimnázium+szakközépiskola	1%	99%	–	100%

*Számított adat három forrásból: (1) Hermann, 2005; (2) Neuman, 2008; (3) Oktatási Minisztérium, 2005.

⁺ A középiskolával együtt működő általános iskolák a középiskoláknál szerepelnek.

A középiskoláknál nincs számottevő torzítás, de csak azért, mert mindössze egy százaléuk működik községben. Annál nagyobb a torzítás az általános iskoláknál: országosan az általános iskolák 54 százaléka községi, a visszaküldött kérdőívek alapján pedig csak 22 százaléka.

A legkisebb visszaküldési arány tehát a községeket jellemzi, és ha a népességszámot is nézzük, akkor már láthatunk bizonyos szabályosságot: minél kisebb egy település, annál kisebb a visszaküldési arány. Ennek magyarázatával természetesen meg lehet próbálkozni: minél kisebb egy önkormányzat, annál kisebb a hivatali apparátus intellektuális kapacitása és megfelelő szakértelme egy ilyen nem nehéz feladat könnyed végrehajtásához. És mivel ez nem tartozik a kötelező feladatok közé, inkább eltekintenek a végrehaj-

tásától. Ez persze azt a kérdést is felveti, hogy szerencsés-e az a helyzet, amelyben az iskolafenntartáshoz szinte semmi kompetenciával nem rendelkező önkormányzatok iskolákat tartanak fenn.

Végül is, akár találunk magyarázatot a visszaküldési arány torzító hatására, akár nem, az összegyűjtött adatokból kevés érvényes általános megállapítást lehet tenni.

Irodalom

Andor Mihály (1987): Alkalmazkodás és karrier. *Ifjúsági Szemle*, május.

Andor Mihály (1988): Igazgatóválasztás. *Forrás*, 12. sz.

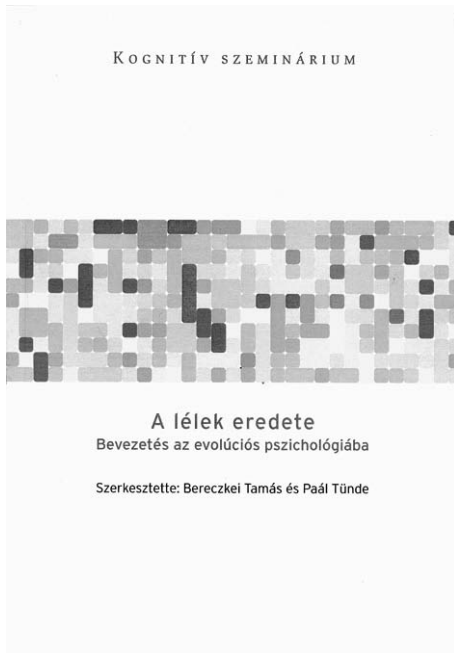
Andor Mihály és Liskó Ilona (1994): Az utolsó igazgatóválasztás. *Educatio*.

Hermann Zoltán (2005): *Tanulási környezet és eredményesség a falusi kisiskolákban*. Kézirat.

Neuman Gábor (2008): *A középiskolák részletes adatai iskolatípusonként a felsőoktatási felvételi arányokról 2003–2007*.

Oktatási Minisztérium (2005): *Oktatás-statisztikai évkönyv*. Oktatási Minisztérium, Budapest.

Andor Mihály
Törökbálint



A Gondolat Kiadó könyveiből

Módszertani térkép a kulturális és nyelvi diverzitás megértéséhez

A tanulmánykötetben összegyűjtött és bemutatott kutatások relevanciája abban áll, hogy egyrészt feltérképezi az osztálytermi megfigyeléses technikák terén az utóbbi évtizedekben végbement nagy léptékű metodológiai fejlődés eredményeit, másrészt módszertant kínál egy – nálunk is egyre jelentősebb – megoldásra váró társadalmi problémára: az etnikailag és nyelvi heterogén osztályokban való integráció és hatékony pedagógia vizsgálatára.

2007/2008-ban a KSH adatai alapján összesen 10 916 migráns gyermek tanult Magyarországon valamely közoktatási intézményben, több mint 40 százaléka általános iskolában. Ezek az adatok azonban nem tartalmazzák azon magyar állampolgárságú, ám más nemzetiségű, etnikumú gyerekeket, akik kultúrájuk és/vagy anyanyelvük révén különböznek többségi társaiktól. Már pusztán a statisztikai adatokat látva is nyilvánvaló, hogy milyen sürgető probléma a nem magyar anyanyelvű diákok közoktatásba való integrálása, a nyelvi és kulturálisan heterogén osztályokban felkészült és képzett tanárok és hatékony pedagógia alkalmazása.

A Hersh C. Waxman, Roland G. Tharp és R. Soleste Hilberg által szerkesztett tanulmánykötet irányításként szolgálhat a témában induló és folyó hazai kutatások számára is. A kötetben összegzik az elmúlt másfél évtizedben kialakított, kifejezetten nyelvi és kulturális szempontból is heterogén osztályokra kifejlesztett megfigyelési módszereket. 12 fejezetet át közel 300 oldalnyi terjedelemben kínálnak mind módszertani, mind elméleti perspektívát a multikulturális-interkulturális pedagógia számára. A szerkesztők bevezetője után, amelyben egyrészt értelmezési keretet, másrészt tömör összefoglalást adnak az olvasó számára, tíz fejezetben ismerkedhetünk meg az osztálytermi megfigyeléses technikák olyan tárházával, amelyek az eltérő kultúrájú gyermekek együttes tanítását célzó pedagógiai módszerek haté-

konyságát hivatottak vizsgálni és értékelni.

A kötet a lehető legszélesebb körből merít; a tanárfókuszú módszerek az instrukciók szerepének és megfigyelésének hangsúlyozásától (2. és 5. fejezet) a hatékony pedagógiai minták alkalmazásának vizsgálatáig (3. fejezet) terjednek. Bemutat egy diákok viselkedésének osztálytermi megfigyelésére alkalmas módszert (4. fejezet), kiegészítve mindezeket a tanár-diák interakciók együttes megfigyelésének lehetőségeivel (6. és 9. fejezet). Végezetül egy harmadik megközelítést is tárgyal, amely alkalmas az oktatási programok hatékonyságára vonatkozó következtetések levonására (7., 8. és 10. fejezet).

Az egyes tanulmányok kimerítő alapos-sággal mutatják be az adott módszer kifejlesztésének és felvételének lépéseit, az alkalmazás lehetőségeit. Az olvasó lépésről lépésre ismerheti meg először az eszköz háttérében húzódó elméleti keretet, majd a szerkesztés, előtesztelés és kialakítás folyamatát, végül az alkalmazás módszertanát. A megfigyelési szempontok és értékelő adatlapok függelékként kapcsolódnak az egyes tanulmányokhoz.

A tanulmányok többségében olvashatjuk a közölt eredmények háttérében álló pontos statisztikai elemzéseket és nem utolsósorban a módszerek pedagometria vizsgálatának eredményeit is. Az egész kötetet végigvonul a reliabilitás és validitás, tehát a megbízhatóság és érvényesség igazolásának és teljesülésének elengedhetetlen követelménye. A tanulmányok hosszan tárgyal-

ják a megfigyelések és megfigyelők közötti reliabilitás örvendetes teljesülését, amelyet a szerzők mérőeszközeik fontos erősségének tartanak. Figyelemreméltó azonban, hogy a szerzők kizárólag strukturált megfigyelési módszereket mutatnak be, amelyek tehát egyértelműen meghatározott kategória-rendszeren, elméleti konstruktumok megfelelő konceptualizálásán, gondosan kidolgozott megfigyelési rendszerek és értékelőlapok használatán alapulnak, amelyeket – az esetek többségében – felkészült és betanított megfigyelők végeznek el. A reliabilitás ilyen esetben azonban nem az eszköz erőssége, hanem alapvető követelménye, hiszen – bár néhány szerző kvalitatív módon definiálja módszerét – valójában strukturált, kvantitatív mérőeszközökkel dolgoznak. Ezenkívül a 12. fejezetben maguk a szerkesztők is kiemelik, hogy a kötet tanulmányaiban a kritérium és konkurens validitás kérdésének elhanyagolása általános.

A megfigyeléses módszerek nagy hátránya az eredmények és az eszköz általánosíthatóságának és adaptálásának problematikája. Hilberg és munkatársai a harmadik fejezetben felhívják az olvasó figyelmét arra, hogy az általuk kifejlesztett technikát eddig csak nyelvileg és etnikailag heterogén osztályokban alkalmazták, így kérdés, hogy homogén osztályok esetén is hasonló eredményeket mutatna-e a megfigyelt módszer. Ugyanez a kérdés felmerülhet más bemutatott mérőeszközök esetén is, mivel a tanulmányok többsége nem tér ki kontrollcsoportokon végzett kutatási eredményekre. A vizsgálati minta jelentős többségét latin-amerikai származású, spanyol anyanyelvű gyermekek tették ki. Kisebbségben alkalmazták a mérőeszközöket olyan nem homogén osztályok esetén, ahol túlnyomóan afro-amerikai vagy amerikai őslakos gyermekek tanultak, valamint a bemutatott vizsgálatok igen kis hányada foglalkozik ázsiai diákokkal. Nem feledkezhetünk el arról, hogy a mérőeszközöket angol nyelvet tanuló diákok megfigyelésére fejlesztették ki az Egyesült Államokban. A módszerek magyar környezetben való esetleges fel-

használását tehát egy adaptálási folyamatnak kell megelőznie, a más kultúrákban való hatékonyság és alkalmazhatóság azonban egyelőre kérdéses.

Az utolsó fejezetben a szerkesztők maguk is felvázolják és egyben megválaszolják a módszertannal kapcsolatos metodológiai (megfigyelő jelenlétének hatása, szubjektivitásproblémája), episztemológiai (validitás kérdése és egyéb környezeti hatások), valamint pragmatikai (idő- és költségigény, megfigyelők tréningezésének problémája) kritikákat. Végetetül új perspektívákat fogalmaznak meg, és kitégítik a jövőbeni kutatási lehetőségek és témák horizontját.

Minden módszernél, így a megfigyelési stratégiánál is érvényesül egyfajta vámrév hatás. Bár tisztában vagyunk a módszer korlátaival, olyan erősségekkel és előnyökkel rendelkeznek – gondoljunk csak az egyéb mérőeszközök esetén sokszor hiányolt ökológiai érvényességre –, amely legitímizálja és elengedhetlenné teszi alkalmazását a megfelelő konstruktumok megragadása érdekében.

A kötet tagadhatatlan előnye és értéke abban rejlik, hogy az olvasó kézhez kap tíz jól felépített és megszerkesztett, kipróbált és alkalmazott, hatékonyság tekintetében releváns eredményekkel alátámasztott mérőeszközt, a felvétel metodológiájának részletes leírásával és a szükséges értékelési lapokkal együtt. Fontos azonban végiggondolnunk az egyes módszerekhez csatolt tanácsokat és értelmeiket. A szerzők felhívják ugyanis a figyelmünket arra, hogy számos esetben elengedhetetlen a megfigyelők felkészítése és kiképezése, a pontozás és a metodológia megfelelő elsajátítása, amelynek a hiánya nagyon könnyen vezethet helytelen alkalmazáshoz és ezáltal megalapozatlan következtetések levonásához. Az eszközök adaptálásának és hatékony felhasználásának sarokköve a megfelelő tréningek és képzés kivitelezése, megszervezése.

Összességében elmondható, hogy a könyv olyan szisztematikus metodológiai áttekintést nyújt, amely valóban új perspektívákat kínál a többkultúrájú, többnyel-

vű osztályokban folyó pedagógiai tevékenység és tanulói munka megismeréséhez, az ezekben alkalmazható effektív módszerek feltérképezéséhez, amely nemcsak a kutatás, hanem az oktatás terén is kiválóan hasznosítható.

Waxman, H. C., Tharp, R. G. és Hilberg, R. S. (2004, szerk.): *Observational Research in U.S. Classrooms, New Approaches for Understanding Cultural and Linguistic Diversity*. Cambridge University Press.

Szabó Ágnes – Cs. Czachesz Erzsébet
ELTE, Interkulturális Pszichológiai
és Pedagógiai Központ

The RoutledgeFalmer Reader in Multicultural Education

A Gloria Ladson Billings (University of Wisconsin) és David Gillborn (University of London) által összeállított tanulmánykötet deklarált célja, hogy multikulturális oktatás témakörében együtt szólaltassa meg a „a közös nyelv által kettéosztott két nemzet” jeles kutatóit, s pótolja azt a hiányosságot, hogy vezető amerikai szakértők alkotásai ritkán jelennek meg brit tankönyvekben és fordítva.

A kötet négy nagyobb részből áll. Az első, az *Elméletek* a kulcsfogalmakat tárgyalja, többek közt az európai fül számára igen rosszul csengő, de az amerikai szakirodalomban megkerülhetetlen 'race', azaz 'faj', a multikulturalizmus, az antirasszizmus fogalmát. A második rész az *Identitások* kérdéskörével foglalkozik, a harmadik és negyedik fejezet a *Gyakorlat és a Módszerek* témakörét öleli fel. A harmadik fejezetben arról van szó, hogy miként nyilvánul meg a rasszista attitűd a multikulturális iskolai osztályokban, a negyedik pedig az oktatással kapcsolatos kutatások egyes módszertani problémáit tárgyalja, teret adva például a kutató szerepét érintő kérdéseknek is.

A kötet bevezető írása, Michael Omi és Howard Vinant *A faj koncepciójának elméleti státusáról* írt cikke a fogalom történetileg kialakult két elméleti megközelítését járja körül. Az egyik felfogásban a 'faj' mint elméleti konstruktum a társadalmi egyenlőtlenségek ideológiai magyarázatául szolgál, a másikban gyakran objektív, független változónak tekintik, és nem veszik figyelembe a csoportidentitást, a folytonosan változó paramétereket, amelyeken keresztül a csoportérdekek megfo-

galmazódnak, a státusok kijelölődnek, a szerepek eljátszásra kerülnek. A szerzőpáros amellel érvel, hogy a két történeti megközelítés helyett egy kritikai, folyamat-orientált megközelítésre lenne szükség, amely a 'faj' koncepcióját az aktuális politikai rendszert is figyelembe véve vizsgálja, és tekintetbe veszi, hogy az egyes folyamatok, mint például a bevándorlás vagy betelepítés globális jelenségek, és nem redukálhatók egyes földrajzi területekre. James A. Banks *A faj koncepciója, tudáskonstrukció és oktatás az USA-ban* című írása az 1911 és 2000 közötti történelmi és társadalmi viszonyokat vizsgálja, és azt, hogy a változó körülmények milyen módon befolyásolják a 'faj'-ról történő gondolkodást. Bemutatja például, hogy az USA-ban az 1900-as évek első évtizedeiben az Európa déli, középső és keleti régiójából tapasztalt nagymértékű bevándorlás által életre hívott asszimilációs és pluralista paradigma keretei között miként alakult a bevándorlókkal szembeni attitűd, a 'faj'-ról alkotott koncepció. A tanulmány kiemelten fontos állítása az, hogy a társadalom demokratikus ideálja és a társadalmi gyakorlat közti inkonzisztencia feltárása és artikulálása révén a

marginalizált csoportokból eredő „transzformatív tudás” a társadalmi változások alapjául szolgálhat.

David Gilborn *Antirassizmus. Az elmélettől a gyakorlatig* című tanulmánya szerint az antirassizmus, amely az 1980-as években Nagy-Britanniában a szociálpolitikai viták kiemelt témája volt, mára mind konzervatív részről, mind a baloldaltól támadások célpontjává vált. A jobboldali gondolkodásban az antirassizmus célja az oktatás átpolitizálása, olyan eszköz, amellyel cinkos kezét nyújt a kisebbségeknek, a baloldal viszont azt fogalmazza meg, hogy a hatóságok által gyakorolt antirassizmus figyelmen kívül hagyja a kultúrát, mely az etnikai identitás alapja. Gilborn úgy véli, a Burmage középiskola játszótérén bekövetkezett gyilkosság (ahol egy fehér fiú megölte egy bangladesi származású iskolatársát) bebizonyította, hogy az antirassizmus csupán elmélet, ezért annak kritikai revíziójára van szükség. Ladson-Billings első részt záró tanulmánya, a *Mi a critical race theory (a faj fogalmának kritikai megközelítése) és mi a szerepe egy olyan szép területen, mint az oktatás?* a 'critical race theory'-t (CRT) ismerteti. A faj fogalmának kritikai elmélete a 'faj'-t jelentőségteljes társadalmi konstrukcióként definiálja, és hangsúlyt fektet a történetmondásra, a megismerés

A szerzőpáros, Gloria Ladson Billings és David Gillborn a tanulmánykötet összeállításakor arra törekedett, hogy a könyv a multikulturális oktatás témakörének egy meghatározott, részletgazdag keresztmetszetét nyújtsa. Ezen célkitűzés eredménye egy, a felépítését tekintve könnyen áttekinthető, résztekre bontott, mégis az olvasóval a kérdéskör sok aspektusát megismertető mű, amely változatos élményanyaggal rendelkező kutatók munkáit fogja össze, és amely információval szolgál a téma számos gyakorlati implikációját illetően, miközben érinti a mindennapi iskolai élet diszkriminatív indíttatású aktusait, az önszerveződő civil mozgalmakat, a kutató szerepkörét és az eltérő kulturális háttérrel bíró szakemberek közötti párbeszédet.

egyik fontos elemére, amely egyben többlételetet visz a társadalmi igazságosságról folytatott hivatalos párbeszédbe. Bár csak a cikk legvégén, de a szerző rámutat az elméletnek az oktatás szempontjából releváns elemeire. Ezek a következők: a tanterv (a CRT szerint a fehér felsőbbrendűséget fenntartó kulturális műtermék), az oktatás (a stratégiákat az afro-amerikai diákok hiányosságaira alapozzák), az értékelés (az intelligenciavizsgálat az afro-amerikaiak képességbeli hiányosságainak bizonyítását célzó gyakorlat), az intézményi finanszírozás (az iskolák finanszírozásában megnyilvánuló egyenlőtlenségek az intézményi rasszizmust szolgálják) és a deszegregáció (a CRT szerint a deszegregációt az esetek többségében a fehéreknek kedvez).

A könyv második része, az *Identitások* fő témáját a 'faj', az etnikum, az osztály, a nem felől közelítik meg a szerzők. Az első tanulmányban Joyce E. King *Tévesen tudatosított rasszizmus* című cikkében egy 1986–1988-as kutatása eredményeiről számol be, amelyben arra kért egyetemi hallgatókat, írják meg, hogyan jött létre társadalmukban a fehér és afro-amerikai gyerekek közötti esélyegyenlőtlenség. Bár a kutatás nem friss, figyelemfelkeltő, hogy 57 diák közül mindössze egy volt, aki az okokat abban a társadalmi berendezkedésben látta, amelyben a

raszizmus és a diszkrimináció norma. King szorgalmazza a liberalizáló pedagógia nagyobb hangsúlyát a pedagógusképzésben. Deborah Youdell *Identitáscsapdák, avagy miként éri kudarc a fekete diákokat. Interakciók az önéletrajzi, szubkulturális és tanuló identitások között* című írása kissé szerteágazó és így némileg nehezen követhető. Lényeges tézise ugyanakkor, hogy az afrikai-karibi diákok identitását kifejező jegyek (például a mozgás, a járás, a beszédstílus) az adott szubkulturához tartozást reprezentálják, miáltal egyfelől védelmet biztosítanak, másfelől elismerést váltanak ki a kortársak között, miközben sok pedagógus számára ellenszenvesek. Ez utóbbi körülmény rontja az afrikai-karibi tanulók tanulmányi sikerességének esélyeit. Tony Sevell írásának kiindulópontja nem áll távol a Yosduell által fejtegetett témakörtől. A *Tökéletlen kánon. A fekete macsó srác mítoszána megdöntése* című munkájában Merton tipológiáját követve kategorizálja a diákokat és vizsgálja az iskolához és oktatáshoz fűződő viszonyukat. Konformizmus, újítás, lázadás és viszályozódás mind egy-egy stratégia arra, hogy a fiúk megtalálják az összhangot a saját csoporthoz tartozás, az autoritásnak való megfelelés és saját céljaik elérése között. Az iskolai egyenlőség szempontjából elkerülhetetlen, hogy a pedagógusok ne olyan lázadó macsó alulteljesítőknél tekintsék őket, akik oktatásellenes attitűddel viseltetnek. Az *Identitások* rész zárótanulmánya DuBois *A feketék lelke* című művét idézve Zeus Lombardo írása, *A fehérék lelke*. A cikk a 'whiteness' témakörének tág perspektíváját öleli fel. Kiinduló tételei, hogy a fehér hegemonia a globalizációt követve átlépi a nemzeti határokat, a fehér emberek rasszizmussal kapcsolatos fogalmi koncepciója fragmentált, ami oda vezet, hogy a fehérék nem értik a világot, amelyet ők maguk konstruáltak, és akár a civil mozgalmak áldozatának érezhetik magukat. A pedagógusoknak képesnek kell lenniük a téma megvitatására, a téma által kiváltott érzelmek kezelésére annak érdekében, hogy teljes kép alakuljon ki a diákokban a világról, amelyben élnek.

A könyv harmadik része, a *Gyakorlat, az Élet az iskolában* alcímet viseli. Ennek a résznek a középpontjában az iskolai világ napi valóságában megélt tapasztalatok, élmények, a gyakorlatban működő mechanizmusok állnak. Az első tanulmány Ghazala Bhatti nevéhez fűződik, aki, amint arra a cím is utal, (*A jó, a rossz és a normális tanárok. A dél-ázsiai diákok tapasztalatai*) a tanárokról alkotott képet festi meg elsősorban az ázsiai származású diákok szemszögéből. Bár a cikk érdekes összefoglalását nyújtja annak, hogy milyen tulajdonságokkal jellemezhető pedagógusok nyerik el a gyerekek szimpátiáját és milyen típusú személyiségek nem – egy adott iskola diákjainak véleményét alapul véve –, némileg összecsúszik az írásban a rossz és a rasszista attitűddel rendelkező tanár fogalma. Számomra a címben megfogalmazott témánál lényegesebbnek tűnik az, hogy konkrét példákat idéz az osztályteremben folyó rasszista indíttatású diszkrimináció aktusaira, valamint, hogy felhívja a figyelmet az ázsiai fiúk és lányok eltérő iskolai „túlélést” biztosító stratégiáira. Christine E. Sleeter *Hogyan konstruálják a fehér tanárok a fajt* című írása egy 1987-es, általa és egy kollégája által vezetett továbbképzési projekt tapasztalatairól számol be. A projektben 30 olyan pedagógus vett részt, akinek az iskolájában a diákok legalább kétharmada alacsony jövedelmű vagy bevándorló családból származott. A tanárok közül húszan euro-amerikaiak, hárman afro-amerikaiak voltak, és egyikőjük mexikói-amerikai. A szerző egyik, némileg hipotetikus alaptézise, hogy a tanárok saját családtörténetük okán – sokan első generációs értelmiségiek, bevándorló szülők gyermekeként – bizonyítottan tekintik a társadalmi mobilitás lehetőségét, ezáltal a felemelkedést egyéni feladatnak tekintik. Fontos következtetés, hogy mindannyian segítő szándékúak, de csak kevesen mutatnak rálátást a fehér dominanciájú intézményrendszer anomáliáira, erős kritikát pedig egyikőjük sem fogalmaz meg azzal szemben. Sonia Nieto tanulmánya, a *Kritikai multikulturális oktatás és diákok perspektívái* lényegében két esettanulmányt ismertet,

egy afrikai amerikai és egy latin származású fiú élettörténetét, amelyeket egy-egy, az adott csoport amerikai oktatásban való részvételéről írt történeti bevezetővel vezet fel. A tanulmány fő értékét a személyesen megélt sorsok sokatmondó tapasztalatai adják. A könyv egyik legérdekesebb tanulmánya a Heidi Sfirra Mirza tollából származó *Fekete nők az oktatásban. Egy kollektív mozgalom a társadalmi változásért*. Ismert tény, hogy az afrikai-karibi nők közül sokan sikeresen birkóznak meg az Amerikai Egyesült Államok iskolarendszerével és végeznek felsősokú tanulmányokat. A szerző arra tesz kísérletet, hogy bemutassa, a felszínen konform, látszólag a teljesítményelvűségben hívó magatartás, a vágy, hogy sikeresen teljesítsenek az iskolarendszerben, valójában radikális magatartás, amelynek végső célja a társadalom átforgalmazásának elősegítése. A transzformáció lehetséges forrásai az afrikai-karibi gyerekek számára létrehozott hétvégi iskolák, ahol sok fekete nő önként dolgozik, gyakran évtizedeken át erre áldozva hétvégét.

Bár a kötet negyedik fejezete a *Módszerek. Kritikai kutatás végzése* címet viseli, a benne foglalt tanulmányok nagyrészt elméleti megfontolásokra hívják fel a figyelmet. Michael W. Apple *A neo és a poszt között* című írása részben azokat az intellektuális és morális feszültségeket elemzi, amelyek két könyve, a *Kulturális politika és oktatás (Cultural politics and education)*, valamint a *Demokratikus iskolák (Democratic schools)* megírása mögött álltak. Így többek közt például azt, hogy hogyan egészíthetik ki egymást a posztstrukturalista, a posztmodern és a strukturalista elméletek, vagy hogy miként egyeztethető össze az oktatás kritikai személete az értékek védelmével, a személyes narratívák az oktatás alapvető dimenzióival, a hatalom-szegénység dichotómiával, a hatalom és tudás összefüggéseivel, illetve a dominancia és kizsákmányolás adott társadalmon belüli alakulásával. Apple írását Lisa D. Delpit sokatmondó *Az elhallgattatott dialógus* című tanulmánya követi. A cím arra utal, hogy az oktatásügyi dialógusban részt vevő fehér szakem-

berek nem fordítanak kellő figyelmet a szintén az oktatással foglalkozó fekete kutatók és pedagógusok véleményére az afrikai-amerikai, afrikai-karibi diákok tanításában hatékony módszertannal kapcsolatban. Delpit a folyamat-modellekkel szemben határozottan leteszi a voksát a készségeket tanító tanári gyakorlat mellett, ennek mibenlétét az olvasástanítás egy módszerének bemutatásával illusztrálja. A tágabb kontextust tekintve emellett érvel, hogy a kisebbségi gyerekeknek explicit módon kell megtanítani a mainstream amerikai életben való részvételhez szükséges kódrendszert. Maud Blair *A semlegeség mítosza az oktatással kapcsolatos kutatásban* című írása rövid, azonban az üzenet egyértelmű és átgondolásra érdemes: a semlegesség kritériuma a kutatásban valójában csak egy maszk, amely elfedi a vezető kutatók megkérdőjelezhetetlennek vélt elképzelését a jó kutatásról. Állítása szerint egy akadémiai elit határoz a játékszabályokról, és szisztematikusan kizárja az alternatív hangokat. Lényeges kérdéseket tesz fel Blair: miért érvényes kiindulási pont egy kutatáshoz az, ami már eleve ismert, miért tekinthető elfogultabbnak az a kutatás, amelynek deklarált célja a társadalmi igazság keresése, mint az, amely elvben elköteleződés-mentes – miért tekinthető például Peter Foster, a semlegesség egyik szóvivőjének döntése, hogy tanulmányában nem veszi figyelembe a rasszizmus fekete diákok általi definícióját, semlegesnek? A részt és egyben a kötetet Michéle Foster írása zárja. Az *Egy dolog ismerete nem jelenti azt, hogy mindent tudunk* metodológiai kérdéseket feszeget. Foster véleménye szerint annak, ha egy kutató abból a közösségből származik, amelyben vagy amellyel kapcsolatban vizsgálatot folytat, számos pozitív hozadéka van. Ezt az elgondolást személyes tapasztalataival támasztja alá, olyan élményekkel, amelyeket fekete nőként egy fekete pedagógusok élettörténetét és pályáját feltáró kutatási projekt során szerzett. Feltételezi, hogy mivel ő maga fekete származású, a kutatás alanyai sokkal elfogadóbbak voltak személye irányában,

nagyobb mértékben hajlottak arra, hogy részt vegyenek a projektben stb. Foster hangsúlyozza, hogy bár a kutatónak – legyen kívülálló vagy sem – nincs lehetősége egy egész közösség teljes élményanyagának megragadására, a kisebbséghez tartozó tudósok képesek lehetnek alternatív gondolkodásmódok, új paradigmák meghonosítására és segíthetik a párbeszédet fehér és nem fehér kollégáik között.

A szerzőpáros, Gloria Ladson Billings és David Gillborn a tanulmánykötet összeállításakor arra törekedett, hogy a könyv a multikulturális oktatás témakörének egy meghatározott, részletgazdag keresztmetszetét nyújtsa. Ezen célkitűzés eredménye egy, a felépítését tekintve könnyen áttekinthető, résztémákra bontott, mégis az olvasóval a kérdéskör sok aspektusát megismertető mű, amely változatos élményanyaggal rendelkező kutatók munkáit fogja össze, és amely információval szolgál a téma számos gyakorlati implikációját illetően, miközben érinti a mindennapi

iskolai élet diszkriminatív indíttatású aktuáit, az önszerveződő civil mozgalmakat, a kutató szerepkörét és az eltérő kulturális háttérrel bíró szakemberek közötti párbeszédet. Ennek ellenére, mivel az egyes részek írásai eltérő fogalomkereteket, kérdésfelvetéseket, kiindulási pontokat, magyarázóelveteket alkalmaznak, az olvasó részéről erőfeszítést igényel, hogy a megfogalmazott gondolatokat, eredményeket, célkitűzéseket összekapcsolja egymással, és egyetlen keretbe, a multikulturális oktatás témakörébe illesse.

Ladson-Billings, G. és David Gillborn, D. (2004, szerk.): *The RoutledgeFalmer Reader in Multicultural Education*. Routledge Falmer Taylor & Francis Group, London and New York.

Hegelsberger Judit – Boreczky Ágnes
ELTE, PPK, Interkulturális Pszichológiai és Pedagógiai Központ

Video Research in the Learning Sciences

A szerkesztők legfőbb célként a videó mint kutatási eszköz új, teoretikus, metodikai és praktikus használatának elmélyítését és kibővítését tűzték ki, ezzel új szemléletet adva a tanulás tudománya ('learning science') kutatási módszertanához. Arra keresték a választ, miként hasznosíthatja a tanulás tudománya a videó szinte korlátlanul alkalmazható lehetőségeit. Az általuk kínált módszerek egyszerre felelnek meg tanárnak és diáknak, kutatónak és professzornak.

Habár a könyvet oktatáskutatási segédeszköznek szánták, bízunk benne, hogy azok a kutatók is, akik a digitális videót kutatásra használják (például a kulturális kutatások terén), úgy érzik majd, hogy hasznos számukra ez a kiadvány.

A könyv mind a 35 fejezetében nyomon követhető a szerzők által meghatározott kettős szempont: az egyik fő vonulat a videó használata a tanulás tudományában,

a másik pedig a videó segítette tanítás (például osztálytermekben referátumok felvétele), illetve a videó mint tanulási-tanítási segédeszköz.

A könyv négy nagy részből épül fel, melyek közel azonos számú fejezetet tartalmaznak. Minden rész legelső fejezete a könyv egy-egy szerkesztője által írt általános bemutatása a soron következő nagy résznek, de egyben értékelés is. Az első rész a videóhasználat általános, alapvető

elméleti keretét mutatja be. A második részben a nem formális tanulásban alkalmazható lehetőségeket veszik sorra, majd a harmadik részben a formális, osztálytermi oktatásban alkalmazható videóhasználatról ismerkedhetünk meg. A negyedik rész az aktuális és a jövőbeli technikai lehetőségek kihasználhatóságát vetíti előre a videóhasználattal kapcsolatban.

A könyv nagyon jól strukturált; a szerkesztők – említik is – külön figyelemmel ügyeltek arra, hogy megfelelően vezessék végig az olvasót ezen az összetett témán.

Ez szinte elengedhetetlen, hiszen módszertani könyvről van szó. A négy rész első fejezetei különösen fontosak. A szerkesztők nemcsak bemutatják az adott fejezetet, nemcsak összefoglalják azt, hanem értékelik is, amivel kritikus gondolkodásra sarkallják az olvasót. A bevezető fejezetben található kritikai megjegyzések nemhogy zavaróak lennének, sokkal inkább ösztönzően hatnak az továbbolvasásra, miközben a szerzők még ugyanabban a részben széles körű tapasztalaton s egyúttal megfelelően szilárd elméleti alapokon nyugvó útmutatásokat is adnak a videó gyakorlatban való alkalmazása során felmerülő kérdések, kételyek, problémák megoldását illetően. A bevezetőkből személyes példákat is találunk, amelyek mégis olyannyira integrálnak hatnak, hogy az olvasóban csak tovább erősítik azt az érzést, hogy a könyv nem cikkek, fejezetek pusztája egymásutánja, hanem a négy szerkesztő tudatos, egységbe szerkesztett műve.

Az első rész (*Theoretical Frameworks*) az egész munka elméleti kereteit fogalmazza meg. A szerzők itt mutatják be, hogy milyen lehetőségek rejlenek a videóhasználatban az ismert leíró, reprezentáló, analizáló és közvetítő szerepek mellett. Ilyen például a tanulóközösségek vagy a kultúrák. A második részben (*Video Research on Peer; Family, and Informal Learning*) a szerzők arra hívják fel a figyelmet, hogy a videónak mekkora szerepe van a párban vagy családi környezetben folyó tanulás és interakciók kutatásában, de ugyanígy a múzeumokban vagy különböző oktatási, technológiai intézetekben. A harmadik részben (*Video Research on Classroom and Teacher Learning*) bemutatják, hogy mit is profitálhatnak a tanárok és a diákok, ha a digitális videó abban segít, hogy az osztálytermekben a komplex és igazi világot lehessen bemutatni. Az utolsó, negyedik nagy részben (*Video Laboratories and Technical Futures*) pedig a videó jövőbeli használatára és előnyeire mutatnak példákat.

A Video Research in the Learning Sciences alapos, mindenre kiterjedő videóhasználati módszertani összefoglaló, mely eddig egyedülálló a piacon. Elsősorban azért, mert még nem jelent meg a videóhasználat és alkalmazhatóság tárházát összefoglaló igényű bemutatató tudományos munka, illetve még egyetlen munka sem vizsgálta ilyen alaposan a videokutatás jellemzőit a tanulás tudományában való alkalmazhatóság összefüggésében. A videokézikönyvek tipikusan inkább technikai, nem pedig metodikai megközelítésben mutatják be a videóhasználat lehetőségeit.

A *Video Research in the Learning Sciences* alapos, mindenre kiterjedő videóhasználati módszertani összefoglaló, mely eddig egyedülálló a piacon. Elsősorban azért, mert még nem jelent meg a videóhasználat és alkalmazhatóság tárházát összefoglaló igényű bemutatató tudományos munka, illetve még egyetlen munka sem vizsgálta ilyen alaposan a videokutatás jellemzőit a tanulás tudományában való alkalmazhatóság

összefüggésében. A videokézikönyvek tipikusan inkább technikai, nem pedig metodikai megközelítésben mutatják be a videohasználat lehetőségeit.

Hogyan lehet egy könyvben bemutatni a videohasználatot, amely a mozgó, hangos, élő mivolta miatt olyannyira összetett, bonyolult világ reprezentációja? A könyv bevezetőjében a szerkesztők két honlap adatait is közlik: mint azonban a recenziók számára világossá vált, az egyik nem elérhető (www.videoresearch.org), a másik pedig (www.nyu.edu/education) messze elmarad a könyv színvonalától. A könyvben minden egyes kutatás, illetve utalás mellé megadták a szerzők egy honlapcímet is, ám ez sem segít: a könyv mellé kétségtelenül hiányzik egy CD-ROM vagy DVD, amely nem a könyvet, hanem a technikákat, példákat mutathatná be videoprezentációk segítségével. Jelenleg tehát nincsen se videós, se virtuális változata a könyvnek, és ez sajnos olyan, mint amikor például egy jól megalkotott tanterv nincs összhangban a rejtett tantervvel.

Ugyancsak problémát jelent – ahogy arra Bhattacharya (2008) is felhívja a figyelmet –, hogy nincs önálló fejezete az etikai kérdéseknek. Ez nem azt jelenti, hogy a könyv negligálná ezt a témát, amely pedig a videó kutatások kulcsfontosságú, logisztikai, de egyéb szempontokból is sok kérdést felvető eleme, ám a kérdés különféle vonatkozásai az egyes fejezetekben szétszórtnak jelennek csupán meg. Minthogy azonban a videokutatásoknak maguknak az etikai kérdések tisztázásával kell kezdődniük, logikus lett volna, hogy a könyv legelején erre a kérdéskörre külön kitérjenek a szerzők.

Kell-e standardizálni a videó kutatást? Ezt a kérdést boncolgatja Derry a harmadik rész bevezető fejezetében. Annak érdekében, hogy a leendő és a már praktizáló tanárok kezébe könnyen alkalmazható kézikönyvet adjunk, elengedhetetlen lenne a standardizálás. De lehet-e, szabad-e dinamikus világunkat keretek és előre meghatározott pontok közé szorítani? Ez lehetne akár magának a könyv bevezetőjének a kérdése is. A szerzők többféle meg-

közelítést mutatnak be ezen a téren, ezzel is sugallva, hogy nem csupán egyetlen jó megoldás létezik: egyes helyzetekben a mozgó, más helyzetekben az álló kamera a jobb; bizonyos helyzetekben az előre megírt, szigorú rögzítési szempont a kedvezőbb, más munkaszituációkban viszont a random felvétellel jutunk el a valósághoz. És persze létezik mindegyiknek a kevert változata is. Derry – tudományos munka esetében meglepő őszinteséggel vallja be: maga sem érti, miért – a standardizálás mellett teszi le a voksát, de a harmadik fejezetet végigolvasva elegendő támogatást kapunk a példákon keresztül, hogy magunk is ki tudjuk választani az adott helyzetnek legjobban megfelelő „standard” felvételi formát.

Mivel a könyv sok gyakorlati példát is bemutat, a kötet ismeretében már bátran használhatják ezt a vizuális technikai lehetőséget olyanok is, akik eddig még nem próbálkoztak a videó alkalmazásával, mert nem tudták, nem merték használni, vagy egyszerűen csak nem gondoltak rá, hogy használjanak videót tanulmányaik, prezentációjuk vagy oktatásuk során. Akik pedig tapasztalt videohasználók, azoknak a negyedik rész technikai leírásai és a jövőbeli kiterjeszhetőség nyújthat új ötleteket, a könyv második, harmadik része pedig tudományosan is megerősítheti őket a helyes úton való haladásban.

A kötet korábban már említett jól strukturáltsága miatt fejezetekre, témákra felbontva könnyen alkalmazható a tanítás- vagy tanulmányozási órák során is. A gyakorlatban való alkalmazhatósága mellett szól a fejezetekben megadott honlapok és konkrét kutatási példák újbóli kipróbálásának vagy további feldolgozásának lehetősége. A megértést segítik az ábrák, idézetek, képek, viszont csak sajnálhatjuk, hogy nem jutott pénz a színes illusztrációkra.

Mai életünkben már elképzelhetetlen, hogy csupán statikus, álló világgal vegyük körbe magunkat. A videóban pedig benne van a folytonos mozgás, történet, az aktualitás és a végtelen variálhatóság. A *Video Research in the Learning Sciences* már most alapvető segédeszköze a videót

alkalmazó kutatásoknak a tanulástudomány terén, és biztosak lehetünk annak, hogy ez még hosszú ideig így marad a pedagógiai kutatások és alkalmazások szélesebb körében.

Goldman, R., Pea, R., Barron, B. és Derry, S. J. (2007). *Video Research in the Learning Sciences*. Lawrence Erlbaum Associates, Mahwah, NJ. 624 o. ISBN 978-0-8058-5360-5-0-8058-5360-X

Irodalom

Bhattacharya, M. (2008): Book Review – Video in Research in the Learning Sciences. *International Review of Research in Open and Distance Learning*, 9. 3. sz.

Páva Rita – Gordon Győri János
ELTE, PPK, Interkulturális Pszichológiai és Pedagógiai Központ



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, közlési feltételek:
www.iskolakultura.hu

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 a Gondolat Kiadó könyvesboltjában (Gondolat Könyves-ház, 1053 Budapest, Károlyi M. u. 16.), valamint az Írók Könyvesboltjában. (Budapest VI., Andrássy u. 45.)

- ...
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. **Gelencsér Gábor:**
Filmolvasókönyv (2003)
 20. **Takács Viola:**
Baranya megyei tanulók tudás-struktúrája (2003)
 21. **Lajtai L. László:**
Nemzetkép és iskola, 1777–1888 (2004)
 22. **Franyó István:**
Biológiai műveltségünk (2004)
 23. **Golnhofer Erzsébet:**
Pedagógiai nézetek Magyarországon, 1945–1948 (2004)
 24. **Bárdos Jenő:**
Nyelvpedagógiai tanulmányok (2004)
 25. **Kamarás István:**
Olvasásügy (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)
 35. **Hoffmann Zsuzsanna:** Antik nevelés (2009)
 36. **Orbán Jolán (szerk.):** Jacques Derrida szakmai hitvallása (2010)
 37. **Boros János (2010):** A tudomány, a tudás és az egyetem
 38. **Géczi János (2010):** Sajtó, kép, neveléstörténet

Előkészületben:

Farkas Judit – Medve Anna – Szabó Veronika (2010):
12x4 mondat

Révay Valéria (2010): A nyelvhasználat szintjei
a XVII–XIX. században Északkelet-Magyarországon

Csépe Valéria

Szóhangsúly – az idegen nyelvek tanításának elfeledett aspektusa?

Az elmúlt másfél évtizedben a kognitív pszichológia és az idegtudomány házasságából számos új tudományterület született. Ezek egyike, a kognitív fejlődés-idegtudomány, a 21. század első évtizedében bontkozott ki igazán, s eredményei számos kérdésben alakították át a megismerő folyamatok és az agy fejlődésének összefüggéseire vonatkozó ismereteinket. Ma számos tudományterületet fognak át azok a kutatások, amelyeknek témája a nyelvi fejlődés, az egy-, illetve kettő vagy több nyelv korai és magas szintű elsajátítása (kétnyelvűség, többnyelvűség), s különösen az idegen nyelvek tanulása.

Michael Byram

Identitást formálunk, vagy kompetenciákat fejlesztünk a többkultúrájú állampolgárok kinevelésében?

Ebben a dolgozatban azt az összefüggést szeretném megvizsgálni, amely a nemzetállami állampolgárság és egy nemzetközi állampolgárság között fennállhat. Az általam javasolt 'többkultúrájú állampolgár' fogalom, úgy vélem, megfelel e kapcsolat vizsgálatához. Érvélem leegyszerűsítve úgy szól, hogy a többkultúrájú állampolgár képes kapcsolatba lépni, kommunikálni és együtt cselekedni más nyelvekhez és kultúrákhoz tartozó emberekkel. Nincs itt szó arról, hogy valamiféle nehezen meghatározható nemzetközi közösséggel kellene azonosítania magát, amelyet rendre a következő frázis jellemez: 'világpolgár vagyok'.

Georg Gombos

Oktatás egy soknyelvű világban

Az emberi társadalmaktól mindenkor megkívánták, hogy emberek és fogalmak formájában az újjal, az idegennel érintkezzenek. Néha még ma is szükség van annak megítélésére, hogy ered-e valamilyen – és ha igen, milyen – kihívás vagy éppen fenyegetés az újból, az idegenből, és hogy miként kell arra reagálnunk. Az inklúzió, az exklúzió és még a megsemmisítés is a reakció lehetséges formái voltak és lehetnek, amiket megfigyelhetünk a világban. Ha mi itt és most olyan érintkezési formákra szorítkozunk, amelyek mentesek a nyilvánvaló erőszaktól – a strukturálistól azonban nem –, akkor, úgy tűnik, ma a pluralisztikus társadalmak arra törekszenek, hogy elkerüljék az exklúziót, és ne kényszerítsék ki az inklúziót.

Istenes Mónika – Péceli Melinda Tankötelezettségi korhatárok nemzetközi összehasonlításban

A világ országainak döntő többségében létezik tankötelezettség, melynek felső korhatára 11–18 év között szóródik. Európa legtöbb országában a tankötelezettség 15–16 éves korig tart. Hazánk azon ritka országok közé tartozik, ahol a tankötelezettség teljesítéséhez a 18. életév betöltése szükséges. Jelen tanulmányunkban az európai országokat jellemző tankötelezettségi szabályozásokat, a legutóbbi változtatásokat, valamint a tankötelezettség teljesítésére vonatkozó eltérő gyakorlatokat mutatjuk be régiós bontásban (nyugat-európai régió, skandináv régió, mediterrán régió, közép-európai régió, kelet-európai, balkáni, balti régió), továbbá rövid kitekintést teszünk az angolszász világra is.



500, – Ft (ÁFA-val)