



2011 FEBR 17

56655
3 F1174

35.

ISKOLAKULTÚRA

pedagógusok szakmai-tudományos folyóirata

XXI. évfolyam 2011. január

1

Bukus Beatrix

Ph.D. hallgató, Veszprém,
Pannon Egyetem,
Társadalomtudományi Doktori
Iskola

Erzsébet

temi tanár, Újvidék,
Pannon Egyetem

Iméné Papp Imola

temi docens, Gödöllő,
Pannon István Egyetem,
Társadalomtudományi Kar,
Tantervezési és Tanárképző
Intézet, Munkagazdaságtani
Intézet

Ma József

Ph.D. hallgató, Nyíregyháza, Inczedy
György Középiskola

Éva

Ph.D. hallgató, pszichológus, Pécs,
Pannon BTK, Elméleti
Társadalomtudományi Program

Érvári Anikó

Ph.D. hallgató, tudományos főmunkatárs,
Budapest, Oktatáskutató és
Fejlesztő Intézet

Yvesi Kristóf

Ph.D. hallgató, Finnország, Jyväskyläi
Egyetem, BTK,
Társadalomtudományi Doktori
Iskola

Ray R. Katalin

Ph.D. hallgató, temi tanár, Pécs, PTE,
Társadalomtudományi Doktori
Iskola

Mvai Csaba

Ph.D. hallgató, temi gyakornok, Szeged,
PTE, ÁOK,
Társadalomtudományi Intézet

Se Lajos

Ph.D. hallgató, tudományos munkatárs,
Nyíregyháza, Módszertani
Intézet

Imre Anna

tudományos főmunkatárs,
Budapest, Oktatáskutató és
Fejlesztő Intézet

Kaiser Tamás

egyetemi docens, mb.
intézetigazgató, Veszprém,
Pannon Egyetem, Modern
Filológiai és
Társadalomtudományi Kar,
Társadalomtudományok és
Nemzetközi Tanulmányok
Intézet

Kozma Tamás

emeritus professzor, Debrecen,
Debreceni Egyetem, CHERD
Felsőoktatási K&F Központ

Marschall Lívia

egyetemi hallgató, Budapest,
ELTE, angol – kulturális
antropológia szak

Mészáros György

tanársegéd, Budapest, ELTE
Pedagógiai és Pszichológiai
Kar, Neveléstudományi Intézet

Nagy Péter Tibor

tudományos tanácsadó,
Budapest, OFI-OPKM

Pikó Bettina

egyetemi docens, Szeged,
SZTE, ÁOK,
Magatartástudományi Intézet

Pusztay Krisztina

Ph.D. hallgató, Budapest,
ELTE, Neveléstudományi
Doktori Iskola

Szebeni Rita

adjunktus, Eger, Eszterházy
Károly Főiskola, Tanárképzési
és Tudástechnológia Kar,
Pszichológia Tanszék

Főszerkesztő:**Géczi János**

e-mail: geczijanos@vnet.hu

A szerkesztőség munkatársai:**Andor Mihály**

e-mail: andorm@t-online.hu

Benke Gábor olvasószerkesztő

e-mail: benke.gabor@kti.hu

Csíkos Csaba

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

Csizér Kata

e-mail: weinkata@yahoo.com

Kojanitz László

e-mail: kojjanit@freemail.hu

Reményi József Tamás

e-mail: remjt@chello.hu

Takács Viola

e-mail: takacsviolat@freemail.hu

Trencsényi László

e-mail: trenyo@dpg.hu

Vágó Irén

e-mail: vagoi@oki.hu

Tördelés: Vega²⁰⁰⁰ Bt.

e-mail: vega2000bt@gmail.com

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

Nagy Péter Tibor

A professionalizációs folyamatok történetének kutatása a 2000-es években 3

Fenyvesi Kristóf

Társasjáték a digitális médiában 9

Mészáros György

Ifjúsági szubkulturák és „szubkulturális pedagógia” egy iskolai etnográfia fényében 22

Szebeni Rita

A kompetencia-alapú oktatás egy pedagógusszemélyiség vizsgálat tükrében 39

Marschall Lívia

„Ha megengedik, hogy ne járjál iskolába, nem? Akkor azt csinálsz, amit te akarsz” 50

Hamvai Csaba – Pikó Bettina

Optimista sportoló, pesszimista dohányzó? 62

szemle

Forray R. Katalin – Kozma Tamás

Visszapillantó 71

Csányi Erzsébet

A kulturális identitásképzet felnyitása 79

Csehné Papp Imola

A munkaerőpiaci kihívásoknak való megfelelés érvényesítése a szakképzésben 83

Hüse Lajos

Kettős mérce az iskola szerepének megítélésében – egy kirekesztés-kutatás margójára 88

Bukus Beatrix

A migráns háttérű tanulók körére vonatkozó fogalmak és az adatgyűjtés összefüggérendszer 99

Pusztay Krisztina

Miért utálja (szinte) mindenki a szolfézst? 108

kritika

Dede Éva

Diákszótár – nem diákszemmel 113
Vasné Tóth Kornélia (2010): Élő diáknyelv.
Két város, húsz év tükrében. novum publishing

Csoma József

Kutatás és képzés 115
Brezsnyánszky László és Fenyő Imre
(2010, szerk.): Kutatás és képzés

Imre Anna – Fehérvári Anikó

Középiszkolai rangsorok 117
Neuwirth Gábor: A középiskolai munka néhány mutatója, 1999–2007.

melléklet

Kaiser Tamás

Fiatalkutatók Színrelépése: tehetséggondozó műhelyek a Pannon Egyetem Modern Filológiai és Társadalomtudományi Karán 3

A professzionalizációs folyamatok történetének kutatása a 2000-es években

Az oktatásügy professzionalizációs folyamatait reflektáló kutatások a tanítók, a tanárok, a neveléstudományokat kutatók professzionalizációs folyamataira egyaránt kiterjedtek. A látszólag oly különböző csoportok professzionalizációjának mindenütt előforduló eleme a képzettség/szakirányú diploma/minősítettség, a normatív alkalmazási feltételek, a kamarai-egyesületi jellegű szerveződés, a kongresszusok, tanszékek és karok, a standardizált normák alapján működő szakmai, illetve tudományos folyóiratok, könyvsorozatok létrejötte és sorsának alakulása. Jelen vizsgálatban a 2000 után önálló könyvként publikált műveket és az öt legfontosabb neveléstudományi folyóiratban (1) publikált tanulmányokat tekintettem át, ezen az idő- és forráskörön kívül csak kivételesen indokolt esetben terjeszkedtem.

A népiskolai professzionalizációs folyamatok

A tanítók professzionalizációs folyamatai összefonódnak a tanítóképzők tanári elit-jének professzionalizációs folyamataival. A tanítói professzionalizációs folyamatok egyik legfontosabbika a tanítóképzés évszázados története – melyről Donáth Péter (2007, 127. o.; Donáth és Preskáné, 2007) tanulmányaiban, majd MTA doktori értekezésében (Donáth, 2008a, 2008b) (2) olvashatunk. Számos kutatás zajlott Szabó Attila (2009) irányításával Erdélyben. A tanítóképzéssel konferencia foglalkozott: Szabolcs Éva (2003), Kékes Szabó Mihály (2003), Vincze Tamás (2003), Hegedüs Judit (2003) eredményei váltak így publikussá (lásd még: Kelemen, 2003, 15–16. o.).

A tanítók létviszonyainak, a foglalkozás standardizációs folyamatainak bemutatása terén Baska Gabriella, Nagy Mária és Szabolcs Éva tanulmányaira (például: Nagy, 2001) és az 1901-es állapotokat bemutató könyvére (Baska, Nagy és Szabolcs, 2001) utalhatunk elsősorban, melyet Nagy Mária (2006) 1911-ről szóló tanulmánya egészít ki.

A tanítók mozgalmait, (Nagy Mária 1990-es évekbeli monográfiája után) 2000 után Kelemen Elemér (2004a, 2004b) tanulmányai és tanulmánykötete (Kelemen, 2007) (3) révén tanulmányozhatjuk.

A néptanítók és a középiskolai tanárok között elhelyezkedő polgári iskolai tanítóság képzésével – a szegedi intézményről korábban diákrekrutációs szempontból egy Karády kismonográfiai készült – ebben az évtizedben Nagy Péter Tibor (2004) foglalkozott.

A középiskolai tanárság professzionalizációja

A középiskolai tanárság szakmá sodásának folyamatai közül a tanárképzés kérdésének neveléstudománytörténetét Németh András (2003b, 2009) tanulmányaiból, szervezet- és intézménytörténetét Mann Miklós (2004) tanulmányából és Ladányi Andor (2008) monográfiájából (4) ismerhettük meg.

Minthogy a nevelésügy szférájában az iskolázottságot igénylő foglalkozások közül legintenzívebb a személyzet nőiesedése, mégpedig a rendszerben alulról felfelé haladva történetileg is követhető fázisokban és etapokban, a kérdés sokfelől elemeztetik Pukánszky Béla (például: 2007) munkáiban.

Tekintettel arra, hogy a bölcsész- és természettudományi karokon folyó képzés minőségi és mennyiségi kérdései, a tanári kar és a hallgatóság alakulása a középiskolai tanárság képzésének és arculatának alapvető meghatározója, elvileg minden tudománytörténeti munka fontos lenne; ez alkalommal csak azt említjük meg, hogy a bölcsészkarok és természettudományi karok professzorainak összetételével foglalkozott Karády Viktor (2007).

A bölcsészkarok és ttk-k hallgatóinak összetételéről is született néhány tanulmány: a kolozsvári tanárképzés történetéhez Nagy Péter Tibor (2006), a két háború közötti képzéshez – külön kiemelve a nőiesedés folyamatait – Biró Zsuzsanna Hanna és Nagy Péter Tibor (2007). A két háború közötti pécsi bölcsészekről Fekete Szabolcs ír doktori értekezést. Az 1980-as évekről Kocsis Mihály (2002) értekezett.

A külföldi tanulmányokkal foglalkozik (bár a bölcsész és természettudósokat nem kiemelve, de ez a munka a forrásbázison jól elvégezhető) Szögi László (2001) sorozata. (5)

A szak szerinti specifikáció a középiskolai tanári professzionalizáció egyik alapvető tulajdonsága. Gordon Györi János (2004) a magyartanárokról, Nagy Péter Tibor (2009) a történelemtanárokról, Bodnár Ilona (2007) a testnevelőkről (akikről a '90-es években már született egy monográfia Szabó Lajos tollából) értekezett.

Az oktatásügyi szerveződések nem egyesületszerű, de kongresszusszerű történetével Géczy János (2005), Kelemen Elemér (2008), Lányi Katalin (2008b), Szabolcs Éva (2006) foglalkozott.

A középiskolai tanárok professzionalizációjáról – ráadásul magyar-poroszhasonlításban – írt könyvet Keller Márkus (2010).

A neveléstudomány professzionalizációja

A magyar egyetemi neveléstudomány átfogó feldolgozását ebben az időszakban előbb a reformpedagógia felől indulva (2004a), majd az osztrák/német folyamatokkal párhuzamosítva (2003a), Herbart-hatást elemezve (2002), az életreformmal kapcsolatba állítva (2005a), illetve teljes nemzetközi kontextusba helyezve (2002) Németh András végezte el monográfiáiban (2004b, 2005c). (6) Németh (2008) a neveléstörténet történetére külön is kitért. Külön ülés foglalkozott a Herbart-hatással (*A herbartianizmus...*, 2002; *Németh*, 2002; *Pukánszky*, 2002; *Mikonya*, 2002; *Brezsnyánszky*, 2002; *Kiss*, 2002).

Külön megemlíthetjük, hogy a neveléstörténetírás nemcsak a neveléstudomány-történetet, hanem a neveléstörténet történetét is reflektálja, utalok elsősorban a Pukánszky Béla (2008) által szerkesztett e tárgyú tanulmánykötetre, illetve a az ONK-k figyelemmel kísérésére (*Pukánszky*, 2010).

Az egyetemi pedagógia mellett a reformpedagógia részben intézményi kereteken kívül szervezkedett – ezt kutatta Németh András mellett Nóbik Attila (2001). A gyermektanulmányozás sajtóbeli objektiválódásával foglalkozott Szabolcs Éva (2002). Az életreform és a neveléstudomány kapcsolata külön ülés tárgya volt (*Németh*, 2005a; *Baksa és Szabolcs*, 2005; *Kiss*, 2005; *Tészabó*, 2005; *Pukánszky*, 2005; *Németh*, 2005b; *Mikonya*,

2005). (Megjegyzendő, hogy neveléstudománytörténeti, eszmetörténeti, módszertantörténeti tanulmányok ezeken kívül is születtek, de a professzionalizáció-történet szempontjából ezeket ítéljük fontosnak.)

Az egyes egyetemeken zajló folyamatok kutatásából kiemeljük Brezsnjányszký László (2007) és munkatársai kutatásait Debrecen, Németh Andrásét (2001) Budapest vonatkozásában, illetve Pukánszký Béláét Szegeden.

A professzionalizáció olyan fontos részterületét, mint a szakmai sajtó megjelenése és differenciálódása, Géczi János (2007) kutatta. (A pedagógiai sajtó szisztematikus elemzésére korszakunkon kívüli példa Mann Miklós és Szabolcs Éva tanulmánykötete.)

A professzió kézikönyveinek elemzésére vizsgált korszakunkon még kívül kerített sort Pukánszký Béla (1998) és Németh András.

A neveléstudományok fejlődésében az 1945 utáni időszakot Sáska Géza (2004, 2006, 2008) elemezte több alkalommal. Németh András és Biró Zsuzsanna Hanna (2009) szerkesztésében tanulmánykötet jelent meg az idősokról.

Az 1990 utáni időszak empirikus eszközökkel történő feldolgozása annyiban tekinthető a neveléstudomány professzionalizáció-történeti kutatásai részének, hogy a folyamatok szereplői – gyakorlatilag mindenki, aki ebben az időszakban nagyobb hatást gyakorol a magyar neveléstudomány professzionális folyamataira – egy ma már történelmivé vált korban, a kemény, majd puha pártállam korában szocializálódott, járt egyetemre, szerzett tudományos fokozatot stb. Az 1990 után alkotó nemzedékek generációs-specifikus vizsgálata ezért objektíve történeti vizsgálat. A kutatások és publikációk közül kiemelhető a neveléstudomány minősítettjei körében Hrubos Ildikó (2002; Szemerszki, 2001; Verosztia, 2001) vezetésével folyt kutatás, illetve a ELTE diskurzus-kutató műhelye által végzett négy szakfolyóirat 10 évfolyamát áttekintő, s abból prozopográfiai jellegű következtetéseket is levonó kutatás, melynek eredményei közül Biró Zsuzsanna Hanna (2009) tanulmányaira, illetve a Németh András és Biró Zsuzsanna Hanna (2009) által szerkesztett tanulmánykötetre hívom fel a figyelmet elsősorban. Kozma Tamás (2004) a neveléstudomány professzionalizációs folyamataiban zajló változásokat szintén a pártállam korabeli előzményekre vezeti vissza.

Az 1990 utáni időszak empirikus eszközökkel történő feldolgozása annyiban tekinthető a neveléstudomány professzionalizáció-történeti kutatásai részének, hogy a folyamatok szereplői – gyakorlatilag mindenki, aki ebben az időszakban nagyobb hatást gyakorol a magyar neveléstudomány professzionalizációs folyamataira – egy ma már történelmivé vált korban, a kemény, majd puha pártállam korában szocializálódott, járt egyetemre, szerzett tudományos fokozatot stb. Az 1990 után alkotó nemzedékek generációs-specifikus vizsgálata ezért objektíve történeti vizsgálat.

Jegyzet

(1) Az öt folyóirat az MTA Pedagógiai Bizottsága álláspontja szerint: *Educatio, Iskolakultúra, Magyar Pedagógia, Pedagógusképzés, Új Pedagógiai Szemle*. Jelen elemzés a hazai pedagógiatörténeti kutatások újabb irányzatai és eredményei c szimpózium Tudománytörténeti, professzió- és elitkutatások c. blokkja (ONK, 2010 nov 5, Budapest) háttéranyagaként készült Németh András felkérésére.

(2) Lásd a kötetek bőséges szakmai reflexióját is, pl. *Kelemen*, 2009; *Mann*, 2008.

(3) Lásd a reflexiót is: *Lányi*, 2008a.

(4) Fontos előzménye ennek: *Pukánszký*, 1989.

(5) Lásd: *Karády*, 2003, 139. o.

(6) Lásd ennek bőséges szakmai reflexióját is: *Brezsnjányszký*, 2004.

Irodalom

- A herbartianizmus és a magyar oktatásügy. (2002) *Iskolakultúra*, **12**. 5. sz. 3–4.
- Baska Gabriella, Nagy Mária és Szabolcs Éva (2001): *Magyar Tanító, 1901*. Iskolakultúra, Pécs.
- Baska Gabriella és Szabolcs Éva (2005): Életreform-motívumok a Népművelés (Új Élet) című folyóiratban 1906–1918. *Iskolakultúra*, **15**. 2. sz. 5–11.
- Biró Zsuzsanna Hanna (2009): A magyar neveléstudományi kommunikáció jellemzői (1997–2006). Összehasonlító tudomány-szociológiai elemzés, avagy kísérlet egy nemzetközi kutatás adaptációjára. *Magyar Pedagógia*, **1**. sz. 49–76.
- Biró Zsuzsanna Hanna és Nagy Péter Tibor (2007): Nemi esélyek és nemi döntések a két világháború közötti bölcsészkarokon. *Educatio*, **4**. sz.
- Bodnár Ilona (2007): Mi, testnevelési tanárnők. *Iskolakultúra*, **17**. 8–10. sz.:60–69.
- Breznyánszky László (2002): A Herbart-paradigma magyar neveléstanai recepciója. *Iskolakultúra*, **12**. 5. sz. 38–43.
- Breznyánszky László (2004): Németh András: A magyar pedagógia tudománytörténete. *Magyar Pedagógia*, **4**. sz. 499–501.
- Breznyánszky László (2007, szerk.): *A „Debreceni Iskola” neveléstudomány-történeti vázlata*. Gondolat, Budapest.
- Donáth Péter (2007): Nagy László kényszerű számvetése 1922-ből. *Iskolakultúra*, **17**. 6–7. sz. 127.
- Donáth Péter (2008a): *A magyar művelődés és tanítóképzés történetéből, 1868–1958*. Trezor Kiadó, Budapest.
- Donáth Péter (2008b): *Oktatáspolitikai és tanítóképzés Magyarországon, 1945–1960*. Trezor Kiadó, Budapest.
- Donáth Péter és Preska Gáborné (2007): A magyarországi tanítóképzés néhány felekezeti/nemzetiségi sajátossága 1868–1918. *Iskolakultúra*, **17**. 2. sz. 88–102.
- Géczi János (2005): Az 1956-os balatonfüredi pedagógus-konferencia elő- és utóélete a pedagógiai sajtóban. *Magyar Pedagógia*, **3**. sz. 241–261.
- Géczi János (2007): A magyar neveléstudományi sajtó a 19–20. század fordulóján. *Magyar Pedagógia*, **1**. sz. 57–66.
- Gordon Györi János (2004): *A magyartanítás mestersege: mestertanárok a magyartanításról: beszélgetés 10 kiemelkedő jelentőségű magyartanárral*. Krónika Nova, Budapest.
- Hegedűs Judit (2003): Tanítónői karriertörténetek a dualizmus korában. *Iskolakultúra*, **13**. 3. sz. 42–52.
- Hrubos Ildikó (2002): Az oktatást kutató diplomás. *Educatio*, **12**. 2. sz. 253–266.
- Karády Viktor (2003): Peregrinusok. *Iskolakultúra*, **13**. 8. sz.
- Karády Viktor (2007): A bölcsészkarok oktatói és az egyetemi piac szerkezete a dualista korban. *Educatio*, **3**. sz. 393–417.
- Kelemen Elemér (2003): A magyar pedagógustársadalom és a pedagógusképzés története a dualizmus korabeli Magyarországon. *Iskolakultúra*, **13**. 3. sz. 15–16.
- Kelemen Elemér (2004a): A magyar pedagógustársadalom és a pedagógusképzés története Magyarországon II. *Iskolakultúra*, **6–7**. sz.
- Kelemen Elemér (2004b): Pedagógusszervezetek és -mozgalmak Magyarországon a 19. században. *Iskolakultúra*, **14**. 6–7. sz.
- Kelemen Elemér (2007): A tanító a történelem sodrában: Iskolakultúra-könyvek 32. Iskolakultúra, Pécs.
- Kelemen Elemér (2008): A magyar nevelésügyi kongresszusok története. *Iskolakultúra*, **18**. 1–2. sz. 50–57., és ugyanezzel a címmel: *Új Pedagógiai Szemle*, **2**. sz. 76–84.
- Kelemen Elemér (2009): Donáth Péter: Oktatáspolitikai és tanítóképzés Magyarországon, 1945–1960 *Magyar Pedagógia*, **2**. sz. 187.
- Keller Márkus (2010): *A tanárok helye: a középiskolai tanárság professzionalizációja a 19. század második felében, magyar-porosz összehasonlításban*. L'Harmattan – 1956-os Intézet, Budapest.
- Kékes Szabó Mihály (2003): A tanítóképzés kritikus pontjai a dualizmus időszakában. *Iskolakultúra*, **13**. 3. sz. 17–24.
- Kéri Katalin (2007): Breznyánszky László (szerk.): A „Debreceni Iskola” neveléstudománytörténeti vázlata. *Magyar Pedagógia*, **3**. sz. 271.
- Kiss Endre (2002): A herbarti pedagógia filozófiai alapjairól. *Iskolakultúra*, **12**. 5. sz. 44–52.
- Kiss Endre (2005): Az életreform filozófiájának meghatározásához. *Iskolakultúra*, **15**. 2. sz. 12–16.
- Kocsis Mihály (2002): A tanárképzés rekrutációs háttere, 1986–2000. *Iskolakultúra*, **12**. 11. sz. 3–23.
- Kozma Tamás (2004): Quo vadis, paedagogia? – egy tudományos közösség önmeghatározási kísérletei. *Magyar Tudomány*, **11**. sz. 1217–1224.
- Ladányi Andor (2008): A középiskolai tanárképzés története. Új Mandátum Könyvkiadó, Budapest.
- Lányi Katalin (2008a): A tanító a történelem sodrában. *Új Pedagógiai Szemle*, **3**. sz. 121–127.
- Lányi Katalin (2008b): Simon Gyula, az új Magyar Pedagógiai Társaság főtítkára. *Új Pedagógiai Szemle*, **8–9**. sz. 232–235.

Mann Miklós (2004): Középiszkolai tanárok és képzésük a 19. század második felében. *Iskolakultúra*, **14**. 6–7. sz.

Mann Miklós (2008): Donáth Péter: A magyar művelődés és a tanítóképzés történetéből, 1868–1958. *Magyar Pedagógia*, **2**. sz. 195.

Mikonya György (2002): Két Herbart tanítvány: Karl V. Stoy és Wilhelm Rein. *Iskolakultúra*, **12**. 5. sz. 27–37.

Mikonya György (2005): A magyar anarchisták iskolaiügyi és életreform törekvései. *Iskolakultúra*, **15**. 2. sz. 52–62.

Nagy Mária (2001): Önbecsérzet, tudásvágy: viták a Néptanítók Lapja 1901-es évfolyamában. *Iskolakultúra*, **11**. 11. sz. 20–32.

Nagy Mária (2006): Magyar tanító, 1911-ben. *Iskolakultúra*, **16**. 2. sz. 33–48.

Nagy Péter Tibor (2004): A polgári iskolai tanítóképzés 19. századi történetéhez. *Iskolakultúra*, **14**. 6–7. sz.

Nagy Péter Tibor (2006): A kolozsvári bölcsészkar és természettudományi kar hallgatóságának felekezeti rekrutációja (1872–1918). *Magyar Pedagógia*, **1**. sz. 5–28.

Nagy Péter Tibor (2009): Történészdiplomások a két világháború között. *Magyar Tudomány*, **2**. sz. 143–152.

Németh András (2000): Nemzetközi tudományfejlesztési és recepciós tendenciák a század első hazai pedagógiai lexikonjaiban. *Magyar Pedagógia*, **2**. sz. 187–207.

Németh András (2001): A pedagógia egyetemi tudomány jellegének kialakulása és intézményesülése a pesti egyetemen. *Magyar Pedagógia*, **2**. sz. 213–238.

Németh András (2002): A hebartianizmus recepciója a pesti egyetemen. *Iskolakultúra*, **12**. 5. sz. 5–17.

Németh András (2003a): Osztrák tanügyi reformok és a pedagógia egyetemi tudománnyá válásának kezdetei. *Magyar Pedagógia*, **2**. sz. 189–210.

Németh András (2003b): A magyar középiszkolaitanárképzés fejlődése. *Iskolakultúra*, **13**. 3. sz. 53–68.

Németh András (2004a): Egyetemi neveléstudomány – reformpedagógia – magyar oktatásügyi reformok. *Magyar Pedagógia*, **1**. sz. 39–55.

Németh András (2004b, szerk.): *A szellemtudományi pedagógia magyar recepciója*. Gondolat, Budapest.

Németh András (2005a): Reformpedagógia és életreform. *Iskolakultúra*, **15**. 2. sz. 3–4.

Németh András (2005b): A századelő magyar életreform törekvései. *Iskolakultúra*, **15**. 2. sz. 38–51.

Németh András (2005c, szerk.): *A magyar pedagógia tudománytörténete: nemzetközi tudományfejlesztési és*

recepciós hatások, nemzeti sajátosságok. Gondolat, Budapest.

Németh András (2008): A neveléstörténet szakirodalmi kánonjai és a klasszikusok szerepe. *Iskolakultúra*, **18**. 9–10. sz. 3–10.

Németh András (2009): A magyar középiszkolai tanárképzés és szakmai professzió kialakulása a 18–20. században. *Educatio*, **3**. sz. 279–290.

Németh András és Biró Zsuzsanna Hanna (2009, szerk.): *A magyar neveléstudomány a 20. század második felében*. Gondolat Kiadó, Budapest.

Nóvik Attila (2001): A reformpedagógiai irányzatok kialakulása. *Iskolakultúra*, **11**. 4. sz. 65–72.

Pukánszky Béla (1989): A középiszkolai tanárképzés 1924-es reformja Magyarországon. *Pedagógiai Szemle*, **39**. 11. sz. 1045–1055.

Pukánszky Béla (1998): Enciklopédia néptanítóknak. *Educatio*, **1**. sz. 202–205.

Pukánszky Béla (2002): Herbart, Schneller és Kant az erkölcsi nevelésről. *Iskolakultúra*, **12**. 5. sz. 18–26.

Pukánszky Béla (2005): Kodály Zoltán zenepedagógiája és az életreform. *Iskolakultúra*, **15**. 2. sz. 26–37.

Pukánszky Béla (2007): Nőkép, női szerepek és iskoláztatás a második világháború után. *Educatio*, **4**. sz.

Pukánszky Béla: A neveléstörténet-írás új útjai. Gondolat Kiadó, Budapest.

Pukánszky Béla (2010): Pedagógiatörténeti témák szingardagsága az Országos Neveléstudományi Konferencián. *Iskolakultúra*, **20**. 3. sz. 30.

Sáska Géza (2004): A társadalmi egyenlőség antikapitalista és demokrácia ellenes képzete a XX. századi pedagógiai ideológiákban. *Magyar Pedagógia*, **4**. sz. 471–497.

Sáska Géza (2006): A reformpedagógia alakváltozása az 1945-ös „kis” és az 1947 utáni „nagy” rendszerváltást követő időszakban. *Magyar Pedagógia*, **4**. sz. 263–285.

Sáska Géza (2008): A gyermektanulmányozás és az alkalmazott lélektan az 1945 utáni politikai fordulatokban. *Iskolakultúra*, **18**. 1–2. sz. 3–23.

Szabolcs Éva (2002): A gyermektanulmányi szemléletmód megjelenése a magyar pedagógiai sajtóban, 1890–1906. *Iskolakultúra*, **12**. 3. sz. 33–38.

Szabolcs Éva (2003): Néptanítói álláshirdetések 1901-ben. *Iskolakultúra*, **13**. 3. sz. 39–41.

Szabolcs Éva (2006): „Pedagógiánk... valóban népünk nevelőjéhez fog szólni”. Az 1956-os balatonfüredi pedagógus-konferencia. *Educatio*, **4**. sz. 616–626.

Szabó K. Attila (2009, szerk.): Az erdélyi magyar tanító- és óvóképzés évszázadai. 1777–2000. 2. javított, bővített kiadás. Mentor, Marosvásárhely.

Szemerszki Marianna (2001): A neveléstudomány területén dolgozók véleménye a tudományos minőség mércéjéről és a kutatási infrastruktúra helyzetéről. *Educatio*, 3. sz. 594–598.

Szögi László (2001): Magyarországi diákok németországi egyetemeken és főiskolákon, 1789–1919. ELTE Lvt., Budapest.

Tészabó Júlia (2005): A gödöllői művésztelep és a nevelés. *Iskolakultúra*, 15. 2. sz. 17–25.

Veroszta Zsuzsanna (2001): A neveléstudományi karrier nemzetközi vonatkozásai. *Educatio*, 1. sz. 187–192.

Vincze Tamás (2003): A német nyelv szerepe a magyar tanítóképzésben a dualizmus korában. *Iskolakultúra*, 13. 3. sz. 25–38.



A Gondolat Kiadó könyveiből

Társasjáték a digitális médiában

A digitális játékok elméletétől a digitális társasjátékokig

Ludwig Wittgenstein, a huszadik századi nyelvfilozófia egyik legjelentősebb gondolkodója a nyelvhasználók megnyilatkozásainak természetét vizsgálva a nyelv és a gondolkodás határainak kérdéséig jut el. A jelentés jelentésének problematikáját kidolgozó wittgensteini nyelvkritika a kérdésfelvetés módja és a válaszkísérletek tekintetében a filozófia logikai, analitikus tradíciójával, azaz saját kiindulópontjaival is ellentmondásos viszonyba kerül. Ezek az ellentmondások és ambivalenciák azonban nem kizárólag a vizsgált kérdések gyakran önreferenciális, tautologikus szerkezetéből fakadnak.

A megértés lehetőségfeltételeinek definitív kidolgozhatóságától az *alaptalan alapok* bizonytalan terepére sodródó wittgensteini gondolkodás iránya ugyanis részben azoknak a példáknak, analógiáknak, metaforáknak a sajátos karakteréből is következik, amelyeket a problematika kidolgozásában Wittgenstein felhasznált.

A wittgensteini nyelvkritika kiindulópontjainak legteljesebb gyűjteményét adó olyan műben, amelyet a filozófus személyesen készített elő kiadásra, a *Filozófiai Vizsgálódások* első paragrafusában Wittgenstein Szent Ágostonra utalva a megnevezés aktusát mint *cselekvést* mutatja be. A második paragrafusban az ágostoni analógiát folytatva a nyelvhasználatot mint *közös megegyezésen alapuló cselekvést* ábrázolja (az építőmester és a mester utasításait követő segéd által együttesen véghezvitt munkaként). Ezt aztán a harmadik paragrafusban kommentálja is, miszerint: „Augustinus, így mondhatnánk, a megértés egyfajta rendszerét írja le, csak hogy nem minden ilyen rendszer, amit nyelvnek nevezünk.” S ezen a ponton meg is jelenik az az analógia, amely a későbbiekben majd a legnagyobb szerepet játssza a wittgensteini konceptuális innovációk kidolgozásában, és egyben olyan kérdések felvetésére sarkall, amelyek a logikai, analitikus alapvetések Wittgensteinnél már-már kényszeresen ismétlődő elbizonytalanításához vezetnek „Olyan ez, mintha valaki azt fejtegetné: »Játszani annyit tesz, mint dolgokat tologatni egy felületen bizonyos szabályok szerint...« - mi pedig azt feleljük neki: Úgy látszik, a táblajátékokra gondolsz; de nem minden játék táblajáték.” (1) – írja. Az ötödik paragrafusban aztán az analógia újabb aspektussal, a tanulással, mint bizonyos szabályok begyakorlásával bővül (vö.: „A nyelv ilyen primitív formáit használja a gyermek, amikor beszélni tanul. A nyelvtanítás itt nem magyarázat, hanem idomítás.” (2)), s az aspektus hatodik paragrafusban elmélyítésével pedig megérkezünk az analógia hetedik paragrafusban lezajló explicit konceptuális beágyazásával és kiterjesztésével képzett wittgensteini kulcsfogalomhoz, a „*nyelvjátékok*” fogalmához: „Elképzelhetjük azt is, hogy a (2)-ben a szavak használatának egész folyamata azoknak a játékoknak az egyike, amelyek segítségével a gyermekek az anyanyelvüket megtanulják. Ezeket a játékokat »*nyelvjátékok*«-nak fogom nevezni, és egy-egy primitív nyelvről olykor mint nyelvjátékról fogok beszélni. [...] Az egész is – a nyelvet és azokat a tevékenységeket, amelyekkel a nyelv összefonódik – »*nyelvjáték*«-nak fogom nevezni.” (3)

Wittgenstein választása, a nyelv játékként és a játék nyelvként történő együttes kezelése, pontosabban e két fogalom kiasztikus szempontrendszerben érvényesített, közös vizsgálata nem csak nyelvfilozófiai, hanem játéktudományi szempontból is hasznos megállapításokkal szolgál. A táblajátékok, a kártyajátékok, a labdajátékok, a sakk, a malom, a pasziánsz, a körjátékok és a tenisz szinte a szó szoros értelmében vett szemügyre vételezését követően (vö.: „ne gondolkozz, hanem nézz!” (4)) Wittgenstein az alábbi megállapításra jut: „így mehetünk végig a játékok sok-sok más csoportján, s láthatjuk, amint hasonlóságok tűnnek fel és el. E vizsgálódás eredménye pedig így hangzik: az egymást

Jesper Juul, a ludológikaként is emlegetett számítógépes játékok tudományának egyik jelentős teoretikusa „Fél-Valóság – Videojátékok a valódi szabályok és az elképzelt világok között” című könyvében a játékok általános transzmedialitásáról szólva mutat rá az implementáció és az adaptáció közti megkülönböztetés fontosságára. Hiszen annak ellenére, hogy például a sakkot és a labdarúgást is egyaránt lehet immár számítógépen is játszani, mégis nyilvánvaló, hogy míg a sakkjáték minden egyes elemét meg lehet jeleníteni a számítógép médiumában és ezért a sakk számítógépes változata implementáció, addig a futballnak – lényegi fizikai paraméterekkel rendelkező játék lévén – csak bizonyos aspektusait lehetséges videojátékként a számítógépes médiumba adaptálni.

átfedő és keresztező hasonlóságok bonyolult hálóját látjuk. Hasonlóságokat nagyban és kicsiben.” (5) Mindezeket a hasonlóságokat Wittgenstein „családi hasonlóság”-oknak nevezi el és kijelenti, hogy „a ’játékok’ egy családöt alkotnak.” (6)

Ez a felismerés egyrészt megóvhat bennünket a merev formalizálástól, és a torzító általánosítástól, másrészt erre a fajta „családközpontú”, a rokon- és az egyéni vonások iránt egyaránt érzékeny szemléletre mindig szükségünk van, amikor a játéknak, ennek a nyelvszerűen szerveződő és alapvetően transzmediális jelenségnek a bemutatása a cél. Különösképpen érvényes mindez azokra az esetekre, amikor azt vizsgáljuk, hogy egy-egy játék, legyen az táblajáték, társasjáték, sakk vagy labdarúgás, éppen transzmediális attribútumainak köszönhetően, miként implementálható vagy adaptálható egy olyan sajátosan komplex közegbe, amit a digitális médium jelent.

Jesper Juul, a ludológikaként is emlegetett számítógépes játékok tudományának egyik jelentős teoretikusa „Fél-Valóság – Videojátékok a valódi szabályok és az elképzelt világok között” című könyvében a játékok általános transzmedialitásáról szólva mutat rá az implementáció és az adaptáció közti megkülönböztetés fontosságára. Hiszen annak ellenére, hogy például a sakkot és a labdarúgást is egyaránt lehet immár számítógépen is játszani, mégis nyilvánvaló, hogy míg a sakkjáték minden egyes elemét meg lehet jeleníteni a számítógép médiumában és ezért a sakk számítógépes változata implementáció, addig a futballnak –

lényegi fizikai paraméterekkel rendelkező játék lévén – csak bizonyos aspektusait lehetséges videojátékként a számítógépes médiumba adaptálni. (7) Azonban a családi relációk koncepciója, amely ily módon a médiumközi átvitelek sikerességéért is szavatolhat, s amely ezek szerint az összes családi relációk alapján szerveződő rendszer között is működtethető (nyelv – játék – társadalom, stb.), nemhogy nem fedheti el, de ki is kell emelnie azokat a különbségeket (miként a családi relációk koncepciója ezt elvileg jelzi is), amelyek az egymással analógikus megfelelésbe állított rendszerek között megállapíthatók.

Wittgensteinnek a nyelv és a játék konceptusainak összeszövéséből eredő innovációja nem mindig tesz így, de ez az ára annak, hogy a wittgensteini nyelvkritika a korábbiakban jelzett módon túllépjön az analitikus filozófián. Azonban a mi esetünkben óvatosan kell bánnunk az analógiákkal, sőt, a játék fogalmának általánosan kiterjesztett használatával és a nem-digitális játékokra kidolgozott korábbi elméletek alkalmazásával is. Ha csak a közös szabálykövetés misztériumára gondolunk, arra aminek logikus leírásával Wittgenstein a legnagyobb küzdelmet vívta, s egyben arra is, aminek a megoldásaként Johan Huizinga a játékok kultikus eredetének koncepciójára alapozva a *Homo Ludens* híres bevezetőjében, Kerényi Károlyra is hivatkozva, a játék terét és idejét a reális térről leválasztó „varázkör” általánosan meghatározó eszméjét alkalmazza (8), például máris körültekintően meg kell vizsgálnunk, hogy a huizingai varázkör koncepciója mennyiben alkalmazható a számítógépes játékokra is?

A varázkör és a játékprogram (9)

A számítógépes játékok vizsgálatában a Huizinga-hivatkozások a stúdium kezdeteitől fogva jelen vannak. A varázkör-metaphora alkalmazása a játék-fenomenológiai és az úgynevezett játék-szituációt (10) érintő vizsgálatokban a közelmúltban vált különösen elterjedté. Hogy a már említett példánál maradjunk: Jesper Juul, amikor a FIFA 2002 (2001) című számítógépes futball adaptációt elemzi, akkor egyúttal megjegyzi azt is, hogy a futball játék tere „egy nagyobb világ részhalmaza”, amelyen belül egy „varázkör jelöli ki a játék határait” (11). A számítógép médiumába átültetett futballnak ezek szerint két határa is lenne: egy a számítógép és a külső világ között, és egy másik a számítógépes környezetben belül, mivel a futballpálya is elhatárolódik a virtuális játéktér többi részétől, a stadiontól és az egyéb külsődleges tényezőktől. (12) Mindazonáltal könnyen belátható, hogy a varázkör fogalmának effajta specifikációk nélküli átvitele a számítógépes futballjátékokra, ellentmondásba kerül a varázkör-koncepció alapelveivel. Ugyanis a résztvevőknek a szabályok betartására vonatkozó ünnepélyes, kultikus gyökerű egyezségét a számítógépes játékok esetében nem a játék huizingai értelemben felfogott térbeli és időbeli elhatárolása garantálja, hanem sokkal inkább az a tényező, hogy mind a játék „világát” mind pedig a játék környezetét *egy számítógépes program*, egy minden tekintetben meghatározó jelentőségű *kódsor* állítja elő. Ennek következményeként a játék terében csak azok a cselekvések kivitelezhetők, amelyeket a programkód tartalmaz. Ráadásul nem csak a játéktér, de az azt körülvevő virtuális környezet is egy és ugyanazon programkódon alapul.

A szemléletkülönbséget tovább növeli annak észrevételezése, hogy a szabályok egészen más szerepet játszanak a számítógépes, mint a tradicionális játékokban. Habár a számítógépes játékok, a szoftver- és hardver-rendszerek komplexitását figyelembe véve jóval több szabályt tartalmazhatnak mint bármely tradicionális játék (gyakorlatilag végtelen számú szabályt képesek felügyelni, betartatni és kezelni), a játékelmény alakulását mégsem elsősorban a szabályok határozzák meg, mint ahogy azt a tradicionális játékok esetében látjuk. Primér érzékelésünk szerint a számítógépes játékokat sokkal kevésbé uralják a szabályok, mivel a legtöbb esetben a játékosoknak a játék elsajátításához nem a szabályok explicit megtanulására, hanem sokkal inkább a szabályok *kitapasztalására* van szüksége. Számos cselekvést és lehetőséget meg kell a játék terében próbálnunk ahhoz, hogy megtanuljunk, hogy az adott játék miként működik: mi az, amit a program lehetővé tesz, és mi az, amit nem. A szó hagyományos értelmében felfogott szabálytalanságok elkövetésére egy számítógépes játékprogramban nincs is mód, amennyiben mégis: az automatikus büntetést von maga után. Még csalni is csak a programkód módosításával lehet. Ráadásul a csalás mint *funkció*, az úgynevezett „*cheat*”-kód formájában a legtöbb mai játék programkódjába már előre beépítésre kerül. Sok esetben maga a játék gyártója forgalmazza az ilyen kódokat aktiváló kiegészítőt.

szító program-modulokat, parancssorokat. Összegezve: a számítógépes játékok esetében a szabályok fenntartásához, érvényesítéséhez nincs szükség semmiféle huizingai varázslatra. Mindezt maga a programkód állítja elő.

Új jelenségek, fogalmak és elméletek: az új kulturális gyakorlatoktól az újmédia tanulmányokig

A fenti példából is kitűnik, hogy még a kifinomult tájékozottsággal, kellő óvatossággal alkalmazott játék-elméletek is alapos felülvizsgálatra, újragondolásra szorulnak, amennyiben a számítógépes játékokra óhajtjuk alkalmazni őket. De a digitális játékok közegét, az úgynevezett újmédiát érintő, egyre-másra születő új és specializált elméletek kapcsán sem lehetünk eléggé kritikusak. Az új fogalmakat, teóriákat illetően Markku Eskelinen és Raine Koskimaa, a skandináv számítógépes játéktudomány és digitális kultúrakutatás meghívásunkra nemrégiben Pécsen járt (13) úttörői is egyfajta kritikai pozícióba ágyazott funkcionális szemlélet meghonosítására intenek. A *Kibertext Évkönyv* című általuk szerkesztett periodika egyik számának bevezetőjében írják: „Nem könnyű felmérnünk azt a fogalmi zűrzavart, ami az úgynevezett újmédiát jelenleg övezi. A már elfogadott megközelítések gyakran minden heurisztikus szemléletet nélkülözően tautologikusak vagy olyan montipántonizmusokat [sic!] eredményeznek, amelyek a digitális vagy hálózati programozható médiumokat egy-egy magától a tárgytól teljességgel különböző kedvenc téma segítségével igyekeznek leírni, úgy mint valamiféle színházat, mozit, képregényt vagy félreolvasott, rosszul alkalmazott kontinentális filozófiát.” (14)

Az egyes teóriák kritikai vizsgálata azért is fontos, mert az újmédia és a digitális kultúra tárgyai olyan sajátos rendszereknek tekintendők, amelyek szisztematikus kutatásuk nélkül nem is léteznének –, de legalábbis meglehetősen korlátozottá válna használatuk. Az újmedialitás minden jelensége ugyanis interdiszciplináris, interartisztikus, és bizonyos mértékű technológiai tájékozottsággal vértezett megközelítést igényel. Ennek az összetettségnek nem csak az elmélet több, egymástól látszólag távol eső szakterület kutatói eredményeit összefüggésbe állító operacionalitásában kell tükröződnie, hanem az újmédia jelenségeit kutató, fenntartó és terjesztő intézményrendszer összetettségében is. Egy ilyesfajta totális struktúrát ugyanis nem lehet sporadikusan, itt-ott felbukkanó részkutatásokkal pótolni – bármily kiválóak is legyenek azok. Egy csapásra világossá válhat, hogy „*there is no easy way*” – hogy Markku Eskelinen és Raine Koskimaa egyik kedvelt szófordulatát idézzem –, azaz *nem könnyű* olyan komplex jelenségeket, mint a digitális kultúra jelenségei behatóan, érdemben tárgyalni. A komplex jelenségek érdemi vizsgálata, komplex kutatási feltételek meglétét követeli.

Ilyen komplex igényeket fogalmaz meg például a 2004-ben kiadott *Helsinki Agenda – Stratégiai dokumentum az újmédia kultúra fejlesztésének alapelveiről* (15) című cselekvési terv is, amely mindazoknak a kihívásoknak és igényeknek kíván társadalmi szinten is elébe menni, amelyeket az újmédia felől érkező új kulturális gyakorlatok jelentenek. Ezek a kulturális gyakorlatok – az *Agenda* állásfoglalása szerint – magukban foglalják a médiaművészeteket (tehát az információs és kommunikációs technológiákon alapuló alkotások előállítását, és a régi és az új típusú médiumokat, az elektronikus és az elektroakusztikus művészeteket egyaránt), valamint a hipertextuális műveket, a hálózat-alapú eljárásokat, a digitális médiát, csakhogy mint az interdiszciplináris hídépítést a művészet és a tudomány, a művészet és a technológia, a művészet és a szoftverkultúra között. E kérdések jelentőségének belátásához fontos kiemelni, hogy egyre növekvő mértékben mediatizált világunkban az újmédia-kultúra és annak jelenségei – így a játék is – egyre kevésbé korlátozódnak a képernyőalapú, audiovizuális és interaktív médiatartalomra. Az új típusú technológiák, hálózati alkalmazások és tendenciák immár szociális, urbanus és

globális környezetünk teljes átformálását, újmediális jelenségekkel való *áthatását* célö-zák meg.

A határok feloldódására és a korábban csak a képernyőn vagy az egyéb, elterjedt médi-umokban megjelenő információknak a megszokott közegükből való „kiszabadítását” szor-galmazó fejlesztésekre már jelen pillanatban is elegendő példát szolgáltat az olyan mobil-, GPS- (16), vagy internetes közösségi játékok növekvő sokasága, amelyekben maga a reális világ vagy annak átmeneti területei (pld.: a világháló weblapjai, saját e-mail-postafiókunk, stb.) vonódnak be a játéktérbe. (17) Az ilyen típusú játékokat a szakirodalom *pervazív*, azaz „*átható*” játékoknak hívja. Ezek a típusú játékok azzal, hogy szisztematikusan elhomályo-sítják vagy eltörlik mindazokat a határokat, amelyek a játékos tevékenység és a való élet világa között húzódnak, tovább szűkítik a huizingai varázskör koncepciójának alkalmazási lehetőségeit. Markus Montola szerint (18) ezek a fajta játékok mindhárom lényeges vonat-kozásában módosítják a huizingai koncepciót: 1.) A térbeli szituáltság tekintetében egy pervazív játék történhet „bárhol és mindenhol”. 2.) Az időbeliség dimenziójára vonatkozó-an a játékosok bármely pillanatban a játékban találhatják magukat. 3.) A játékban résztve-vők körének szociális vonatkozásai esetében pedig elmosódik a különbség a játékban résztvevők és a játék lebonyolítói, szervezői között. Sőt, bizonyos játékokon kívüli aktorok, akár akaraton és tudtukon kívül is a játék résztvevőivé válhatnak. Ilyenek például az *alternatív valóság játékok* (az ARG-k – [Alternative Reality Game], pld.: Majestic; The A. I. GAME; In Memoriam [a.k.a. Missing: Since January; Lexis Numérique, 2003]), vagy a *Botfighters* (2001) típusú mobiljátékok is és azok az internetes böngészők kiterjesztéseiként futtatható PMOG-k (Passively Multiplayer Online Game) is, amelyek a játékos internetes tevékenysége során keletkező információt alakítják a játékban kifejtett aktivitást jellemző adattá (a játékos internetes böngészései során automatikusan tapasztalati pontszámokat szerez, egyre magasabb tapasztalati szintekre léphet, stb.), s így a játékos tulajdonképpen éppen akkor játszik, amikor valójában nem játszik.

Mindezek a pervazív technológiák természetesen nem csupán a játékokban jelennek meg. Elég, ha az olyan kutatásokra gondolunk, mint például a Viselhető Élmény [Wearable Experience] projekt vagy a kevert valóság alkalmazások [*mixed reality applications*], vagy az élő média kutatások [*living media*] (19) – a bioművészeti (20) projektek nagy részéről már nem is szólva... Mindezek a jelenségek a digitális korszak új és meghatározó irányait jelzik, különösen fontos tehát, hogy a *Helsinki Agenda* szemlé-letének megfelelően *újmediális kulturális gyakorlatokról* beszéljünk és észrevegyük az összefüggést ezek között a tendenciák között. Márpedig az ilyen gyakorlatokról szóló beszéd, irányai nyomon követése és kutatásuk elemi érdekünk, hiszen olyan jelensége-ket hordoznak, amelyekre sokszor még csak biztonsággal megfogalmazható etikai vála-szokkal sem rendelkezünk.

Fontos megjegyezni egyúttal azt is, hogy az újmedia-kutatás, csakúgy mint alterülete, a számítógépes játéktudomány nem a számítógép-tudományok (*computer studies*) egyik ága, és egyetlen korábbi médiatudománnyal sem azonosítható. Az újmedia tanulmányok az interakciós és megjelenítő eszközök technikai fejlesztésén kívül magukban kell, hogy foglalják a mediális felfedezések különböző célú alkalmazásainak elsajátítását, csakúgy mint a medialitás történetének beható ismeretét, a digitális esztétika elképesztő ütemben növekvő irodalmában való tájékozottság megszerzésével együtt. (21) Ez a teljes körű igény inkább áldásosnak mintsem terhesnek bizonyul az újmedia kurrikulumokat válasz-tók számára. Ugyanis a fentiekben vázolt tudományos, technológiai és művészi szint együttes és naprakész ismeretének hiánya nem csak a szakmai mozgástér beszűkülésével, hanem az újmediális komplexum szerepének meg nem értésével, a benne rejlő kreatív és innovatív lehetőségek kiaknázatlanul hagyásával járhat. Az olyan egyesült államokbeli vezető kutatói központok és egyetemek után, mint az MIT, a Georgia Tech, a Brown University vagy a Carnegie Mellon University, a világ egyre több iskolájában működnek

már hasonlóan „holisztikus” célkitűzéseket megfogalmazó, a művészet-tudomány-technológia hármas rendszerének minél szorosabb egymásbaszövését hirdető képzési programok. Európában többek között ilyen a játéktudomány úgynevezett „skandináv iskolájának” számos kiemelkedő alakjával is szoros kapcsolatot ápoló, finnországi Jyväskylä-i Egyetemen működő Digitális Kultúra program.

Az ezeken a komplex programokon belül kibontakozó játékkutatás nem csupán a számítógépes játékipar elképesztő sikere nyomán számít kiemelt területnek. Ahogy a nemzetközi játékkutatás egyik meghatározó szereplője, a szlovén Janez Strehovec is felhívja rá a figyelmet: „Az Egyesült Államokban a számítógépes játékokból származó profit már meghaladta a Hollywood-i filmipar nyereségének a mértékét: a digitális játékipar közvetlenül a popzene mögé sorolt be ezzel a szórakoztatóipar területén.” (22) Azonban a profiton túl legalább ennyire fontos az is, hogy a számítógépes játékok számottevő, mindeddig kiaknázatlan művészi, oktatási és társadalmi felhasználási lehetőségeket rejtenek magukban, s mindeközben olyan rendkívüli népszerűségnek örvendenek és kultúra-teremtő erővel bírnak, hogy magas szintű teoretikus vizsgálatuktól elkezdve a hétköznapi kritikai viszony érvényesítésének a képességéig egyetlen szinten sem lehet elhanyagolni a velük való foglalatalkodást.

A számítógépes játékok önálló és rendszeres tanulmányozásának a nyugati világban már rendkívül kiterjedt irodalma létezik. A hazai, magyar nyelvű tudományosság e téren egyelőre korántsem büszkélkedhet hasonló gazdagsággal. Az újmédia tanulmányok és a digitális játéktudomány terén kimutatható diszkurzív elmaradásaink pótlását kezdeményező szerény kísérletet, amit például a Narratívák című irodalomelméleti kötet-sorozat hetedik, tematikus darabja, vagy a Pécs – Ars GEometrica keretében rendezett, fentebb említett szimpózium és a szimpózium anyagának a Kalligram című folyóiratban történő közlése jelent, reményeink szerint újabb és egyre szélesebb körben kifejtett összehangoltságra módot adó munkák és kutatások követhetik.

A számítógépes játékok tudománya

A világ első számítógépes játékanak tartott 1952-es Zéró-X játék (Alexander Douglas, Cambridge University, 1952), majd egy 1958-as oszcilloszkópra készült tenisz-szerű játéktól kezdve (Willy Higinbotham, Brookhaven National Laboratory in Upton, New York, 1958) a számítógépes játékok története csaknem hatvan éves múlta vezethető vissza. Szisztematikus tanulmányozásuk az újmédia kutatással kéz a kézben fejlődött. A kutatás módszertanának kiindulópontjait a pszichológiai szempontú elemzéseken túllépve (és ezzel kitágítva a közösség-játék-identitás kérdéseinek sokágú összefüggését) az irodalomelmélet, a filmelmélet, a kultúratudomány és újabban a filozófia és a kognitív elméletek adták.

A digitális média egyik legtöbbet hivatkozott teoretikusa, Lev Manovich *The Language of the New Media* című könyvében az újmédiát öt alapelvvel határozta meg. (23) A numerikus reprezentáció, a modularitás, az automatizáltság, a variabilitás és az átkódolhatóság Manovich által leírt fogalmainak mindegyike fordulatos tudománytörténeti karriert tudhat magáénak: jól tudjuk, hogy akár még kultúrtörténetük is megírható volna. Azonban Manovich leírását – különösen az újmédia-kutatás olyan funkcionális irányzatai felől, mint a számítógépes játékkutatás – sokan kritizálták, tekintve, hogy

konkrét tárgyakra irányuló elemzésekben csak korlátozott mértékben vagy jelentős kiegészítésekkel használható. A játékelemzésekhez kidolgozott szempontrendszerek közül különösen elterjedt Espen Aarseth-é, aki szerint minden játék lényegében három dimenzióval jellemezhető. Ezek: 1.) a játékmenet (tehát a játékosok, a játszás és a motívációk vizsgálata); 2.) a játékszerkezet (pld. a játékot alkotó szabályrendszerek elemzése); 3.) a játék világa (a tartalom, a design és művészet dimenzióinak vizsgálata).

A számítógépes játékok önálló és rendszeres tanulmányozásának a nyugati világban már rendkívül kiterjedt irodalma létezik (24). A hazai, magyar nyelvű tudományosság e téren egyelőre korántsem büszkélkedhet hasonló gazdagsággal. Az újmédia tanulmányok és a digitális játéktudomány terén kimutatható diszkurzív elmaradásaink pótlását kezdeményező szerény kísérletet, amit például a *Narratívák* című irodalomelméleti kötet sorozat hetedik, tematikus darabja (25), vagy a *Pécs – Ars GEometrica* keretében rendezett, fentebb említett szimpózium és a szimpózium anyagának a *Kalligram* című folyóiratban történő közlése jelent, reményeink szerint újabb és egyre szélesebb körben kifejtett összehangoltságra módot adó munkák és kutatások követhetnek.

A kontextus összetettségének érzékeltetését követően, a továbbiakban a számítógépes játékok egy olyan különleges válfajáról, az úgynevezett stratégiai játékról lesz szó, amely sok tekintetben kötődik a hagyományos táblás társasjátékokhoz is.

A háborús játékoktól a stratégiai játékokig

Chris Crawford játékkervező 1982-es, *A számítógépes játékok tervezésének művészete* (26) című, mára klasszikussá vált tanulmányában, a „Mit nevezünk játéknak?” címet viselő első rész első fejezete mindjárt a táblajátékokkal kezdi a vizsgálgóást. Crawford leírása szerint a táblajátékok egy valamely logika szerint szektorokra osztott felületből (a táblából), illetve az ezen a felületen mozgatható elemekből állnak, s a játékosok célja, hogy az egyes elemek közti geometrikus relációk analízisével megszerezzék az ellenfél elemkészletének bizonyos darabjait, elérjenek bizonyos célokat, elfoglaljanak bizonyos területeket vagy bizonyos értékkel felruházott elemekre tegyenek szert. További fontos szempont, hogy a táblajátékokat, akárcsak a társas kártyajátékokat a társadalmi aktivitást serkentő tevékenységeknek is felfoghatjuk.

Crawford, munkájának harmadik fejezetében a játékok osztályozása kapcsán nagy figyelmet szentel az általa „háborús játékoknak” nevezett játékcsoportnak. A háborús játékok modern történetét a korai brit és a XIX. századi amerikai, miniatűr modellekkel és rendkívül komplex szabályrendszerrel felruházott stratégiai játékokig vezeti vissza. Úgy találja, hogy a különösen az ötvenes évektől kezdve (tehát az első számítógépes játékokkal egy időben) megjelenő háborús táblajátékok esetében ez a játékmodell tevődött át fokozatosan a játéktáblára. Charles Roberts az Avalon-Hill Game Company alapítója például több olyan játékot alkotott meg, mint a Blitzkrieg, a Waterloo, vagy az Afrika Korps, amelyek számos vonásukban ezekhez a korai háborús játékokhoz hasonlítanak és a hatvanas években rendkívül népszerűvé váltak. Aztán a hetvenes években egy új cég, a Simulations Publications Inc. (tehát egy „szimulációs kiadványokat” forgalmazó vállalat), immár szisztematikusan elkezdte a nem táblához kötődő háborús játékok táblás játékokká való átdolgozását. Az újabb és újabb háborús táblajátékok aztán e folyamat során rövidesen olyan összetettekké válnak, hogy nem csak játszásuk, de a játékra történő felkészülés is egyre komolyabb erőfeszítéseket követelt közönségüktől. Amint Crawford írja: „Szabálykönyveiket olvasni gyakran olyan volt, mintha nagyvállalatok korporációs szerződéseit kellett volna tanulmányozzuk, a játékidő pedig általában még a három órát is jócskán meghaladta.” (27)

A hetvenes években az egyre szofisztikáltabb háborús táblajátékok megjelenésével párhuzamosan, felbukkantak mindezen játékok számítógépes konverziói is. Az első kon-

verziók még csak kevéssé építettek a számítógép biztosította komplex lehetőségekre, ezért ezek nem is voltak túlságosan sikeresek. Nem sokkal később azonban megjelentek azok a változatok is, amelyek nem az alapul vett táblajáték egyszerű reprodukcióját szerették volna adni, hanem sokkal inkább alapoztak a számítógép különleges lehetőségeire az adaptáció megalkotása során. Crawford maga is több olyan, azóta kultikusnak számító játékot készített (vö. Tanktics [Crawford, 1978]; Eastern Front 1941 [Crawford, 1981]), amely kiemelkedik grafikájával, és a játékos és a számítógép műveletei által befolyásolható változók sokaságával. Ehhez azonban a táblajátékok nagyon alapos tanulmányozására volt szükség. A táblajátékok ugyanis – amint erre Crawford is rámutat – leírhatók, ám a működtethető változók, a játékok „története”, szabályrendszerük, a véletlen előállítására szolgáló eszközök sokfélesége, a több játékos egyidejű szórakozását lehetővé tevő játéksituációk végtelen száma és a játékok fizikai összetevőinek flexibilis jellege miatt, nem definiálhatók.

Közben a sakktól a Monopoly-n (Parker Brothers) át a krimet, a különféle élethelyzeteket (pl. karrier), versenyszituációkat (a lóversenytől a törzsi háborúig), a filmeket, kalandjátékokat kerettörténetükül választó hagyományos táblajátékok között a nyolcvanas évekre egyre-másra jelentek meg a műfaj olyan monstrumai – akár több négyzetméteres táblákkal, mozgatható elemek ezreivel, ötven vagy még annál is több oldalas szabálykönyvekkel – amelyek kialakításán nem csak játéktervezők és grafikusok, formatervezők, hanem kutatók (történészek, gazdasági szakemberek, szociológusok), írók egész csapata dolgozott. A műfaj lassacskán elérte határait: a játékosok befogadóképességének határát. A számítógépes zsargon szerint akár úgy is fogalmazhatnánk, hogy ezeknél a komplex társasjátékoknál immár komplex információkezelési problémák merültek fel. Mind a játékosok, mind pedig a tervezők egy nagyméretű tábla áttekinthetőségével, a táblán szereplő elemek figyelemmel kísérhetőségének, számontarthatóságának, az elemek mozgatásának, kezelésének technológiai korlátaival kellett szembesülniük.

Mindezen technológiai korlátok kreatív feloldásában és a korábbi, a nem számítógépes táblajátékokban szintén hasonló megfontolásokból invariábilisként szerepeltetett elemek variábilis elemekkel történő helyettesítésében vált szükségessé a komplex társasjátékok számítógépes adaptációját elkészíteni. Ezek az adaptációk, illetve az ezen az elgondoláson alapuló, csak számítógépre elkészített játékok lettek aztán a valójában műfajteremtő számítógépes stratégiai játékok.

A számítógép mint médium, játék, játékmester és játszótárs

A számítógép mint alapvetően dinamikus, interaktív és nagyfokú plaszticitásra képes, flexibilis médium, a folyamatok beavatkozó befolyásolásának végtelen számú lehetőségét kínálja fel egy-egy játékos számára. A lehetséges interakciók száma csak a programozó kreativitásán és a játék lényegéhez igazított optimalizálás tökéletességén múlik. A játékidő a számítógépes környezetben ugyancsak kreatívan befolyásolható. Ezen a ponton ismét visszautalva a játékok és szabályaik összefüggésében felvetődő kérdésekre, nagyon fontos, hogy a számítógép az egyetlen olyan médium, amely miközben játék-környezetként is szolgál és működteti is a játékot, egyúttal a játék szabályozásának, adminisztrálásának a feladatait is képes ellátni. Ez a tényező már önmagában is vonzó lehet a háborús táblajátékok számítógépes újraalkotása szempontjából.

A számítógép ráadásul a legösszetettebb aritmetikai és logikai műveleteket is képes elvégezni. A játékos ezáltal egyrészt felszabadul az adatok kezelésének fáradságos feladatai alól és „magára a játékra” koncentrálhat, másrészt pedig a játékot konstituáló rendszerek bonyolultságának növekedése előtt sincs határ. Az összetett adatkezelési képesség által nem csak a játékok bonyolultsága növekedhet, hanem a számítógép gyorsaságának köszönhetően, akár a valós idejű (real-time) játék is lehetővé válik. Mindez

széles távlatokat nyit az ügyességi és akciójátékok előtt és a táblajáték adaptációk esetében pedig ugyancsak kedvező körülménynek minősül, hisz a játékosnak nem kell olyan sokat várnia, amíg például „végetér egy kör”. Információkezelési paramétereinek köszönhetően a számítógép a lehető leoptimalisabb formában és ütemezésben adagolhatja a humán játékosoknak szükséges információkat, így még a legbonyolultabb szisztémán alapuló játékokat sem kell, hogy megbénítsa a játékosokra zúduló adattömeg. Az adatok szelekciója hovatovább a játék valószínűségét is növelheti, hiszen az életben sem áll módunkban minden egyes helyzetbefolyásoló paramétert áttekinteni.

További fontos tényező, hogy a számítógépek hálózatabakapcsolásával akár játékosok millióit lehet egyetlen rendszerben összekapcsolni úgy, hogy emiatt sem az adott játék élvezhetősége, sem irányíthatósága, sem adminisztratív felügyelete nem kell, hogy feltétlenül csorbát szenvedjen. És itt meg kell említenünk azt is, hogy a számítógépes program maga is intelligens partnerként – ellenfélként vagy szövetségesként – vehet részt a játékban. Például az amerikai haditechnikai kutatások mesterséges intelligencia robotjait jelenleg a legnépszerűbb, több-millió humán felhasználó által játszott on-line közösségi játékokban tesztelik és fejlesztik.

Crawford természetesen nem csupán a számítógép mint játékos médium előnyeit, hanem a gyengeségeit is számbaveszi. Mindezekre most nem térhetünk ki, legyen ezúttal számunkra elég annyi, hogy a tanulmány által alig több mint huszonöt évvel ezelőtt felsorolt korlátok legtöbbje mára feloldódni látszik, s drámai mértékben indultak fejlődésnek olyan tendenciák, amelyek valódi kibontakozásáról a nyolcvanas években még Crawford is csak a science-fiction regényekben olvashatott.

Isteni játékok, emberi játszmák: civilizáció, evolúció és episztomológia

A háborús táblajátékok általában térképszerű és rendszerint négyzethálós, vagy egyéb módon szektorokra osztott játéktérét a számítógépes változatokban fokozatosan felváltotta a földrajzi környezetet imitáló, és a játékos által vezérelt elemek realizisztikus viselkedésének szimulációját is lehetővé tevő játéktér. A játék környezetének és összetevőinek egyre valószínűbbé válásával párhuzamosan a játék komplex dimenziói is kitágultak, a játékos identifikációjának egyre változatosabb lehetőségeit kínálva fel egyéniségének kifejezésére, és ezáltal a játékbeli történésekkel való mind teljesebb azonosulásra. A „megmondjuk neked, hogy ebben a játékban ki lehetsz” korlátozást egyre inkább felváltja a „ki vagyok én?” nyitott kérdése, mint a játékos aktív és kreatív önazonosság keresésének kiindulópontja. (28)

Amikor a nyolcvanas évek második felében a monstrozitássá duzzadó kelléktárral operáló táblás játékok iránti kereslet kezd visszaesni, és helyükre elkezdnek benyomulni számítógépes adaptációik, a MicroProse nevű számítógépes játékcég egyik vezetője, Sid Meier forradalmasítja a stratégiai játékok számítógépes kialakításában uralkodó elveket. A már említett Avalon Hill hagyományos táblajátékgyártó cég egyik veteránjával közösen, egy Francis Tresham nevű brit táblajáték tervező több játékát is átdolgozzák számítógépre. (29)

Ebből a munkából születik meg az azóta legendássá vált Sid Meier's Railroad Tycoon (1990), amelyben egy vasúti társaságot kell a játékosnak igazgatnia. A játék hatalmas siker lesz, további átdolgozások is kezdetüket veszik. Többek között így kerül újrafelfedezésre Tresham egy másik játéka az eredetileg táblán játszott Civilization (1980) is, amelyben a háborúkon, gazdasági folyamatokon, technikai és tudományos átalakulásokon alapuló, korokon átívelő társadalmi fejlődést kell a játékosnak i. e. 4000-tól kezdve az úrkorszakig, mint „istennek” irányítania. Végül a szintén táblajátékként ismert 1957-es Risk (és annak 1973-as szintén Civilization, majd Empire neven futó számítógépes feldolgozása), a már említett vasút-szimulátor és egy másik rendkívül népszerűvé vált

számítógépes játék, az első nem destruktív célokkal rendelkező isten-szimulátorként is emlegetett SimCity (1989) legjobb vonásai alkotják azokat az összetevőket, melyeket az 1991-ben piacra dobott Sid Meier's Civilization című játékprogram hasznosít.

Hogy a létrejött számítógépes játék, a Sid Meier's Civilization az alapeszmén és kerettörténeten túl is szorosan kötődik-e a Tresham megalkotta társasjátékhoz, erősen vitatott kérdés. Amiben azonban mindenképpen igazat kell adni Soren Johnsonnak, az immár negyedik sorozatánál tartó Civilization vezető tervezőjének, hogy míg a táblajáték játékmene-
nete egy alapvetően lineáris mintázatot követ, addig a számítógépes változat képes arra, hogy összetett ágakra bomolva még komplexebb játéksituációkat idézzen elő a játékosok számára. Elég csak megnézni azt a tudás-térképet, ami bemutatja, hogy az egyes „civilizációs készségek és tudások” miként alkotnak hálózatot a játékmenet folyamán, mindjárt világosan látszik, hogy a számítógépes játéknak csupán ezt a kis összetevőjét, amit ennek

a táblázatnak a pontos követése és adminisztrálása jelent, mennyire megterhelő volna a megfelelő számítógépes program nélkül kezelni és nyomonkövetni.

Ami pedig a program grafikai megoldásait és hollywood-i szuperprodukciókkal versengő átvezető képsorait illeti, kijelenthető, hogy a Civilization táblajáték és a Sid Meier's Civilization mai, aktuális számítógépes változata a kerettörténeten túl, valóban nem sok mindenben hasonlítanak egymásra.

A Sid Meier's Civilization játék felépítése és megoldásai műfajt teremtettek. Ennek a műfajnak a híres továbbfejlesztett játéka az Age of Empires vagy a későbbi World of Warcraft is, amely utóbbi, tízmilliósi felhasználói táborával a világ egyik legnagyobb online játékos közösségét tudhatja magáénak. A Sid Meier's Civilization-ben és az ezt követő, hasonló játékokban domináló társadalmi evolúciós gondolat kiterjesztésére és a biológia, antropológia területén történő együttes kibontására csak 2008 szeptemberéig kellett várni, amikor a legendás SimCity című urbánus isten-szimulátor, majd a szintén műfajteremtő The Sims című életszimulátor alkotója, Will Wright és cége, a Maxis piacra dobta a Spore (azaz Spóra) című

Amennyiben közösségi játékok tervezésénél mindezen funkciók társadalmi szempontból produktív irányainak megnyitása is előtérbe kerülhet, akkor a tudás, a cselekvés, a létezés és az egymás iránti felelősség közösségi tényezői és folyamatai „szituatív megértésének” eszközeiként is számontartható játékok köre gazdagodni fog. Ez a szemlélet ugyanis a pozitív társadalmi gyakorlatok elterjesztésében, a határozott és a közös értékek megteremtésében elkötelezett identitások kialakításában, a játszva tanító társasjátékok új generációja felé is megnyithatja az utat.

isten-szimulátort.

A Spore elképzelt fajok galaktikus méretekben zajló fejlődését szimulálja egy olyan játékprogram keretében, amelyben a felhasználó isteni döntései, ügyessége és érdeklődése adja meg az evolúció irányát. Az egysejtűektől az összetett felépítésű állatokon át a gondolkodó, társadalomalkotó, majd az univerzumba kirajzó lényekig vezethető játékmenet immár nem egyetlen céllal, nem egyetlen lehetséges nyertes befejezéssel rendelkezik, mint például az első Sid Meier's Civilization program. A Spore-ban a játékos pontról pontra érvényesített kreatív döntésein múlik, hogy milyen irányt vesz a játék során bonyolódó történet-szál. A játék megálmodója, Will Wright nyilatkozata (30) szerint, a Spore-ral egy olyan „toy” típusú játék (vö. az angol „game” és a „toy” kifejezések közti jelentéskülönbséggel) jött létre, amely nagyfokú variabilitása és nehezen kimeríthető lehetőségei révén,

játékosait alapvető elvek felfedezésére és hosszú távú, előrelátó, felelős gondolkodásuk fejlesztésére készíti.

Habár a Sid Meier's Civilization sorozat minden egyes darabja és a Will Wright féle Sim-ek mögött is professzionális szaktudósok és médiaművészek által végzett, széleskörű kutatói munka és kísérletezés áll, és e játékok megvalósításában a kortárs művészet legnagyobbjai vesznek részt (a Spore zenei környezetét például Brian Eno alkotta meg), ezek a játékok mégsem elsősorban a tanulást szolgálják – bármit is állítsanak róluk készítőik. A számítógépes játék, mint vizuális tanulási környezet fejlesztése, bár nagy eredményeket könyvelhet el, az igazán népszerű játékokhoz képest jelenleg egyelőre mégis gyerekcipőben jár.

Az amerikai Wisconsin-Madison Egyetemen David Williamson Shaffer tanuláspszichológus által vezetett, oktatási célú számítógépes játékok készítésével és a hozzájuk kapcsolódó komplex iskolai rendezvények kidolgozásával foglalkozó kutatócsoport a fent említett játékok azon potenciáljának átvételére alapozza *episztémikusnak* nevezett játékeit (31), hogy a Civilization- és a Sims-típusú játékok világ-szerű környezetek szimulációjára képesek, ráadásul rendkívül népszerűek a gyerekek körében. A kutatócsoport meglátása szerint az ezek által a játékok által szimulált világokat nem csupán tények, vagy egymástól elszigetelt tudásterületek építik fel, hanem nagyon is nyilvánvaló társadalmi gyakorlatok, komplex civilizációs, urbánus, gazdasági összefüggések érvényesíthetők játékkörnyezetükben. Mindezek az összefüggések tehát nem csak ábrázolhatók, hanem akár megélhetővé és individuálisan formálhatóvá is tehetők a játéktérben, módot adva a játékosoknak a komplex társadalmi hálózatokban felmerülő problémák alternatív megoldásainak kidolgozására is. Ha ezeket az összefüggéseket nem kizárólag a szórakoztatás, hanem az elméletképzés és önálló kutatás, felfedező tanulás irányában nyitja meg egy játék a játékosok előtt, akkor ezek a típusú videójátékok a tanulás virtuális környezeteivé is tehetők. Az isten-szimulátorból város-tervező szimulátorra alakított játékok a szavakkal és szimbólumokkal leírt ismeretek közlése helyett, például lehetőséget adhatnak a vizsgálandó jelenségek számos összetevőjének élményszerű megtapasztalására, a problémák és megoldások egyfajta „szituatív megértését” is lehetővé téve. (32)

A korábbi, tömeges szórakoztatást célzó, online közösségi játékok például csak kevésbé adtak lehetőséget a játékosok kulturális különbözőségeinek megnyilvánulására, egyéni identitások kialakítására és valódi közösségi, a szó eredeti értelmében vett politikai aktivitás, közösség-dinamikai akciók kifejtésére. Will Wright online közösségi játékában, a The Sims-ben viszont már lehetővé vált ilyesmi is. Nevezetesen, kutatók által is sokat tárgyalt példája ennek Arthur Baynes huszonegy éves és Laura McKnight tizenéves Sims-játékosok elnökválasztási küzdelme, amelyet Alphaville játékáros irányításáért vívtak a The Sims játék virtuális világában. (33) Amellett, hogy a nagypolitika világából ismerős tisztességes és tisztességtelen eszközök csaknem mindegyike bevetésre került a kampány során, globális tükröt tartva ezzel a valóságos demokratikus társadalmak elé, az eset arra is felhívta a kutatók figyelmét, hogy tinédzserek tízezrei olyan politikai rendszereket működtetnek, amelyekben valóságos játékosok virtuális életei függnék a virtuális közösséget érintő, a játék világában bekövetkező eseményektől és az eseményekre adott közösségi válaszoktól.

Amennyiben közösségi játékok tervezésénél mindezen funkciók társadalmi szempontból produktív irányainak megnyitása is előtérbe kerülhet, akkor a tudás, a cselekvés, a létezés és az egymás iránti felelősség közösségi tényezői és folyamatai „szituatív megértésének” eszközeiként is számontartható játékok köre gazdagodni fog. Ez a szemlélet ugyanis a pozitív társadalmi gyakorlatok elterjesztésében, a határozott és a közös értékek megteremtésében elkötelezett identitások kialakításában, a játszva tanító társasjátékok új generációja felé is megnyithatja az utat. (34)

Jegyzet

- (1) Ludwig Wittgenstein: *Filozófiai vizsgálódások*. Neumer Katalin ford. Atlantisz, 1998., 19.
- (2) Uo.
- (3) Im., 21.
- (4) Im., 57., amint Wittgenstein írja, uo.: „Vizsgál meg például egyszer azokat a folyamatokat, amelyeket »játékok«-nak nevezünk. A táblajátékokra, kártyajátékokra, labdajátékokra, küzdősportokra stb. gondolkodj. Mi a közös mindezekben? - Ne mondd, hogy »Kell valami közösnek lennie bennük, különben nem hívnák őket 'játék'-oknak« - hanem nézd meg, van-e valami közös mindben. - Mert ha megnézed őket, nem fogsz ugyan olyasmit látni, ami *mindben* közös, de látsz majd hasonlóságokat, rokonságokat, mégpedig egész halomnyit. Szóval: ne gondolkozz, hanem nézz! - Nézd meg például a táblajátékokat és kiterjedt rokonságukat. Majd térj át a kártyajátékokra: itt is sok megfelelést találsz ama első osztállyal, de sok közös vonás eltűnik, sok más viszont előtűnik.”
- (5) Im., 57-58.
- (6) Im., 58.
- (7) Vö. Jesper Juul: *Half-Real. Video Games between Real Rules and Fictional Worlds*. MIT Press, 2005. 2. fejezet.
- (8) Vö. Johan Huizinga: *Homo Ludens*. Máthé Klára ford. Universum Kiadó, 1990. 9-36.
- (9) Az alábbi fejezetben kifejtett gondolatmenet ismertetésében részben az alábbi cikkekre támaszkodom: Michael Liebe: There is no Magic Circle. On the Difference between Computer Games and Traditional Games. In: *Conference Proceedings of the Philosophy of Computer Games 2008*. Stephan Günzel, Michael Liebe és Dieter Mersch szerk. Potsdam UP, 2008.
- (10) Vö. a kérdés alapító jelentőségű szövegével: Markku Eskelinen: The Gaming Situation. In: *Game Studies. The International Journal of Computer Game Research*. Vol. 1, issue 1 / July 2001. <http://gamestudies.org/0101/eskelinen/> 2009.09.14.
- (11) Juul, im., 164.
- (12) Im., 165.
- (13) 'Narratives, Games and Simulation in the Digital Media' Symposium. Pécs – Ars GEometrica 2009 Nemzetközi Találkozó és Workshop. 2009. június 20., Pécs – www.pecsikult.hu/page2009. Tanulmány formájába átdolgozott előadásait a szimpózium további résztvevőjének szövegeivel együtt lásd: *Kalligram Ludológia-Különszám* (Fenyvesi Kristóf szerk.) 2010. / január
- (14) Markku Eskelinen & Raine Koskimaa: INTRODUCTION. Towards a Functional Theory of Media. Forrás: <http://cybertext.hum.jyu.fi/articles/20.pdf> (A letöltés ideje: 2009.06.10.)
- (15) HELSINKI AGENDA. Strategy document on international development of new media cultural policy. *ISEA2004, the International symposium on Electronic Art in Helsinki, August 2004*. In: *New Media Arts and Culture. Policy and practice in dialogue*. ARSIS 2004/03, 16–17.
- (16) A GPS-re kifejlesztett Geocaching játék lehetséges előzménye a rádióamatőrök által korábban játszott „rókavadászat”, illetve a „gyalográdió”, „éter csúcsok” játékok is lehetnek. A fő különbség, hogy a rókavadászat során egy vevőkészülékkel egy elrejtett rádióadót kell megtalálni, míg a Geocaching-ben, az ismert koordináták alapján egy elrejtett dobozt. Játékkörnyezetként azonban mindegyik esetben a reális világ szolgál és a játék egy technikai médium beiktatásával, annak közvetítése révén valósulhat meg.
- (17) A különféle pervazív játékoknak izgalmas példái és leírását közli Tom Tyler: A Procrustean Probe. In: *Game Studies. The International Journal of Computer Game Research*. Vol. 8. / Issue 2, December 2008.
- (18) Markus Montola: Exploring the Edge of the Magic Circle: Defining Pervasive Games. *Proceedings of the Design Automation Conference 2005* (IT University of Copenhagen, December). Forrás: <http://users.tkk.fi/~mmontola/exploringtheedge.pdf> 2009. 09.13.
- (19) Hogy csak két példát említsünk: a Szingapúri Egyetem (www.mixedreality.nus.edu.sg) vagy a Nottinghami Egyetem (www.mrl.nott.ac.uk) kevert valóság laboratóriumainak oldalain több folyamatban lévő kutatás dokumentációjába is beletekinthetünk.
- (20) Lásd például a területen immár megkerülhetetlennek számító Eduardo Kac munkásságát: <http://www.ekac.org>. De tovább sorolhatnánk az „új művészetek” olyan számos kihívást rejtő ágait mint például: a digitális, virtuális, immerzív, interaktív, információs, 3D-, internet-, kiber-, matematikai, GPS, ökológiai, genetikai, kémiai, fizikai, stb. művészetek...
- (21) Vö. *The New Media Reader*: Noah-Wardrip Fruin és Nick Montfort szerk., MIT Press, 2003.
- (22) Janez Strehovec: ATTITUDES ON THE MOVE. On the Perception of Digital Poetry Objects. Forrás: <http://cybertext.hum.jyu.fi/articles/105.pdf> (A letöltés ideje: 2009.06.10.)
- (23) Lev Manovich: *The Language of the New Media*. MIT Press, 2001, 49-63.
- (24) Lásd például Kiss Gábor Zoltán mérvadó kiindulási pontként szolgáló válogatott bibliográfiáját: A narratológiától a ludológiáig. Válogatott bibliográfia. In: *Narratívák 7. Elbeszélés, játék és szimuláció a digitális médiában*. Fenyvesi Kristóf és Kiss Miklós szerk. Kijárat Kiadó, 2008. 263-266.
- (25) *Narratívák 7. Elbeszélés, játék és szimuláció a digitális médiában*. Fenyvesi Kristóf és Kiss Miklós szerk. Kijárat Kiadó, 2008.

(26) Chris Crawford: The Art of Computer Game Design. Forrás: <http://www.erasmatazz.com/free/AoCGD.pdf> 2009. 09. 13.

(27) Uo.

(28) Vö. Craig A. Lindley: The Semiotics of Time Structure in Ludic Space As a Foundation for Analysis and Design. In: *Game Studies. The international journal of computer game research*. Vol. 5 / Issue 1, October 2005. <<http://gamestudies.org/0501/lindley/>> - 2009. 09. 13.

(29) Vö.: Benj Edwards: The History of Civilization. *Gamasutra* http://www.gamasutra.com/view/feature/1523/the_history_of_civilization.php?page=2i

(30) http://www.ted.com/talks/will_wright_makes_toys_that_make_worlds.html 2009. 09.13.

(31) Vö. <http://epistemicgames.org/> 2009. 09. 13.

(32) Vö.: David Williamson Shaffer et al.: *Video games and the future of learning*. University of Wisconsin-Madison and Academic Advanced Distributed Learning Co-Laboratory, December 2004.

<http://www.academiccolab.org/resources/gappspaper1.pdf> 2009.09.13.

(33) Vö.: Henry Jenkins: Playing Politics in Alphaville. Disputed elections. Candidate mudslinging. Palm Beach voting irregularities. What happens when our online communities mirror reality too closely? *Technology Review*, May 7 2004 <http://www.technologyreview.com/communications/13606/page1/> 2009.09.13.

(34) Vö. David Williamson Shaffer et al., im.

A jelen dolgozat alapját képező előadás 2009. szeptember 19-én, a Kiss Áron Magyar Játéktársaság által, a keszthelyi Festetics kastélyban megrendezett konferencián hangzott el. A dolgozat létrejöttében nyújtott segítségükért köszönettel tartozom Györgyi Erzsébetnek, Kelle Antalnak, Thomka Beátának, Tuomo Lahdelmának, Kiss Gábor Zoltánnak, Szabó Ildikónak, Raine Koskimaa-nak, Markku Eskelinennek és Sófi Boglárkának.



A Gondolat Kiadó könyveiből

Ifjúsági szubkultúrák és „szubkulturális pedagógia” egy iskolai etnográfia fényében

Ez a tanulmány néhány némileg átdolgozott részletet tartalmaz egy, az Iskolakultúra könyvek sorozatban nemsokára megjelenő könyvből, amely egy doktori kutatás eredménye: Szubkultúrák és iskolai nevelés: Narratív, kritikai pedagógiai etnográfia. A tanulmány a szubkultúrák és szubkulturális pedagógia témakörét emeli ki a disszertáció és a könyv egy elméleti fejezetének közreadásával, melyet kiegészít az empirikus kutatás nyomán született szöveg néhány részlete is.

A szubkultúrák kutatása

A szubkultúrák kutatása az utóbbi évtizedekben különösen a külföldi szociológiai és antropológiai szakirodalomban népszerű, kedvelt területnek bizonyult. Számtalan tanulmány jelent meg a témában. E diszciplínákban jól összetalálkozott a szubkultúrák iránti érdeklődés az önálló kategóriaként megjelenő ifjúság kutatásának szintén előtérbe kerülő igényével, létrehozva a kifejezetten ifjúsági szubkultúrák feltárására, leírására szakosodott szakirodalmat. A két összeérő tendencia értelmezhető úgy, mint két allegorikus projekt. Az első a társadalomról egy, a korábbi képtől (a társadalom mint organikus egész) eltérő allegóriában gondolkodik, és azt mint széttöredezett, önálló kulturális „alrendszerekből” álló és széteső egészet építi fel, a „fenti” többséggel szemben a „lenti”, kisebbségi jelentőségét, szerepét kiemelve. A szubkultúra fogalmának bevezetése, a figyelem a kisebb csoportokra szétfeszíti az egységes kultúra és az egységes társadalom implicit képzeteit. A második projekt az ifjúság önálló kategóriáját teremti s erősíti meg a tudományos szövegekben. Kérdés, nem a romantika öröksége sejlik-e fel e folyamat mögött. A fiatalok szinte mitikus társadalmi főszereplővé lépnek elő a kutatásokban. A szubkulturális megközelítés pedig egy különleges, eltérő, sokszínű fiatalság képét adja. Bár a szövegek ilyen értelmezése nyilván erős félreértelmezés, és megkérdőjelezhető – többek között elnagyoltsága miatt –, egy általam választott interpretatív megközelítésben kikerülhetetlen a szövegek ilyen újraolvasása. Ez összhangban van azzal is, hogy maguk a szubkultúra-kutatások szintén sokszor ilyen megközelítéssel vizsgálódnak. Elég csak Stanley Cohen (2002) „morális pánik” elméletét idézni, amely szerint a modok és rockerek mint szubkultúrák kikristályosodását a média (félre)értelmezése segíti elő. Felvetődik a kérdés: a szubkultúrákat, a szubkulturális jelenségvilágot vajon nem a kutatásuk konstruálja és erősíti-e meg. Miközben a(z) ifjúsági szubkultúrák kutatásának sokféle, kiváló bemutatását találhatjuk – magyarul is, például Kacsuk Zoltán (2005) cikke, Rácz József (1998, 2001) könyvei –, az ilyen erőteljesen interpretatív megközelítés nem kap igazán teret az újragondolás, -értelmezés folyamatában. Ugyanígy hiányzik egy pedagógiai megközelítésű történetmondás. Mindez indokoltá tehet egy olyan narratív újraösszefoglalást, amely a nevelés-oktatás szempontjait helyezi előtérbe. Ez az elméleti bevezető erre vállalkozik, igaz, nagyon vázlatos módon.

A Chicagói Iskola

Az első nagy „iskola”, amely a szubkultúrákkal foglalkozott, a Chicagói Iskola volt, amely a világon az első szociológiai intézethez köthető. Egyik kiindulópontja Robert E. Park (1915) *The City* című tanulmánya, amely hosszú időre meghatározta a szubkultúrákutatások irányát abban a tekintetben, hogy a város (specifikusan a nagyváros) szociológiájához, illetve antropológiájához kapcsolódtak (kapcsolódnak).

A város már nem csak egy körülírható helyet, teret jelent, hanem egyfajta metaforává is vált a társadalomtudományokban, számtalan negatív konnotációval. A tömeg, a mozgásban levés, a szétesés-felbomlás, a rendezetlenség, a szélsőségek és a kriminalitás helyeként írja le Park a várost, szembeállítva a „régivel”, amely erődítmény volt, védelem, az egyén szabadságának tere. Írásának alcíme (*Javaslatok az emberi viselkedés vizsgálatához*) jól mutatja, hogy nem pusztán a várost akarja bemutatni, hanem projektjének lényege az emberről szóló kutatás kiegészítése egy új dimenzióval. Szövegében az új, nagyvárosi ember képét rajzolja meg, akit a fent leírt közeg határoz meg. A régi és új szembeállítása újra és újra visszatér tanulmányában: a régi közösségi létet felváltja a személytelen kollektivitás, az elsődleges kapcsolatokkal szemben a másodlagosak kerülnek előtérbe, a korábbi erkölcsi egyértelműség helyére a morális rendezetlenség lép. A „valami baj van” története ez. A szociológus pedig keresi a baj okát. Különösen érdekes, amit Park az excentrikus emberről ír: a kis közösségek (például falvak) tolerálják az egy-két excentrikust a körükben, a nagyváros viszont kitünteti a különlegest, az eltérőt, aki ott ’milieu’-t találhat magának. A város mintegy laboratórium – állítja összefoglalóan Park –, „megmutatja a jó és gonosz szélsőségeit az emberi természetben”. Az embert tehát itt a szélsőségeiben ismerhetjük meg a tanulmány szerint, s bár el kell őt fogadnunk így – ahogyan ezt explicite leírja a szerző –, az eltérés, az abnormalitás, különlegesség jegyei mégis a ki nem mondott normával, elsődlegességgel, az eredeti, nem szélsőséges emberrel helyezik szembe a parki város emberét. A különlegesség és eredetiség ilyen szembeállítása a mai napig visszatérő implicit történet a szubkultúra-kutatásokban, nemkülönben a pedagógiában, amelyet mindig megkísért a „valami eredeti” visszaállításának projektje.

A fiatalok, akikről a Chicagói Iskola ír, a nagyváros fiataljai, akik az új metropolisz szövevényes rendszerében, közegeben helyezkednek el. A (metaforikus) utca fiataljai, akik általában veszélyt jelentenek a városi emberre, de akik egyben áldozatai is a városnak. A veszélyes és veszélyeztetett fiatalok képe gyakorlatilag az ipari nagyvárosok megjelenésével együtt tűnik fel a legkülönfélébb – nem csak, sőt először nem elsősorban tudományos – narratívákban, leírásokban; és azóta is él.

E szociológiai megközelítés a fiatalok csoportjaira mint deviáns képződményekre tekint. A devianciát azonban problémamegoldásként értelmezi, funkciót tulajdonít neki. Az alapvetően funkcionalista megközelítés keletkezésének idejében, szemben a pszichiátriai értelmezésekkel (például Lombroso „kriminális személyiség” elmélete) elfogadóbb, a társadalom felelősségét hangsúlyozó devianciaelméletnek tekintette magát és mások is annak tekintették. Ma azonban éppen azért kritizálható, mert mostani értelmezésünk szerint „demonizálóknak” tekinthető néhány eleme: a szubkultúrához tartozó felnőtt és fiatal képét erőteljesen összekötötte a devianciával, sőt a csoport képét a veszélyes tömegével. A szubkultúra önmagába zárkózó, tagjaitól konformitást váró, másokra sokszor veszélyt jelentő csoportként jelenik meg Albert K. Cohen (1955) tanulmányában, amely a szubkultúra általános elméletét akarja felvázolni, és a szubkulturális deviáns viselkedést mint problémamegoldást mutatja be. Az iskola egy másik képviselője, Becker (1963) tovább megy, és egy tranzakciós devianciaelméletet vázol fel, vagyis felhívja rá a figyelmet, hogy a deviancia nem valamilyen benső minőség, hanem címke, amellyel a társadalom minősíti az adott viselkedést. Jazz-énekesekről szóló tanulmánya jól bemu-

tatja azokat az interpretációs módokat, ahogyan a szubkultúrához tartozók felépítik különlegességüket a társadalom többi tagjához való viszonyban.

Végül a Chicagói Iskola teszi meg az első lépéseket, hogy jól körülhatárolja a szubkultúra fogalmát, és bemutatassa szociológiai hasznát. Gordon (1947) szerint a terminus, ha széles értelemben használjuk, kiváló arra, hogy túl inkluzív, nagy kategóriákon belül kisebb csoportosulások tanulmányozását tegye lehetővé, és az olyan, egymástól elkülönülő kategóriákat, mint osztály és etnikai csoport, egymással való összekapcsolódásukban tárgyaljuk. Meghatározásában a szub-kultúra a nemzeti társadalmon belüli szegmens,

csoport, amely meghatározó keret egy gyermek szocializációjában. Világ a világban, de önálló világ. Irwin (1970) a szubkultúrára már nem mint csoportra tekint, hanem közös perspektívaként, életstílusként, tevékenységi rendszerként határozza meg egy pluralista, sokszínű (amerikai) társadalomban.

A pedagógia, mint már jeleztem, nemigen szembesül ezzel a sokszínű világgal. Sok tekintetben közel áll a neveléshez kapcsolódó szövegvilág szemlélete a fenti megközelítések problematikus perspektíváihoz. Ha az iskolai nevelésben az eltérés szóba is kerül, az „hátrányos helyzetként” definiálódik, s annak inkább pszichológiai, mint szociológiai megközelítéseivel találkozhatunk. Sokszor a deviancia tranzakciós megközelítése nem eléggé erőteljes a pedagógiai szövegekben, és a fenti elbeszéléshez hasonlóan a „más”, az eltérő fiatal mint különleges, excentrikus interpretálódik, akivel valami baj van, amit meg kell oldani. E szemléletben a szubkultúrához tartozó fiatal pozitív megközelítése hiányzik, a szubkultúrákban rejlő pedagógiai potenciál felfedezése helyett csak reakció a nevelés.

A Chicagói Iskola évtizedekre meghatározta az angolszász szubkultúra-kutatásokat. Még ehhez a szellemiséghez kapcsolható a brit Young (1971), akinek munkássága azonban már egyfajta hidat jelent a „következő” Birminghami Iskola felé. Tanulmányában a többségi társadalomban is jelenlévő szubterrán értékek jelentőségére hívja fel a

Mit tud kezdeni a pedagógia, az iskola a zajt keltő, ellenálló szubkultúrához tartozó fiatal képével? A szembenállás természetesen érinti a szocializáció egyik kiemelt terét, az iskolát is, és a nevelés könnyen zavaró tényezőt láthat a szubkultúrákban. E szemlélet egyik következményeként elbeszélhető olyan pedagógiai cél is, amely a fiatalokat ki akarná mozdítani improduktív szubkulturális pozíciójukból. Másrészt az ellenállás szociológiai, kritikai feltárása jól bemutatja, az ilyen felülről jövő szocializáció mennyire nem tudna hatékonyan működni, és a szubkultúrák gazdagságának feltárása a korábbi megközelítésnél jobban rámutat egyfajta pedagógiai potenciálra is, amely ezekben rejlik: a személyek identitásának formálása terén.

figyelmet. Újmarxista (frankfurti) és pszichoanalitikus elemeket is ötvöző nézőpontja szerint a deviáns (droghasználó) fiatal a társadalom nem segíti, hogy a „játék világába” is megfelelően szocializálódjon – és nem csak a munka világába, mert a felnőtt léthez nyilvánosan, „hivatalosan” a munkaértékek kapcsolódnak, miközben persze jelen vannak a szubterrán, szórakozási értékek is. A fiatal így egy elfojtó kapitalista társadalom áldozatának tekinthető, és – hozzátehetjük – ebben része van az erre nem reflektáló (különösen iskolai) pedagógiának is, amely erre az elfojtásra nevel.

Centre for Contemporary Cultural Studies

A Birminghami Egyetem Centre for Contemporary Cultural Studies (CCCS) intézetéhez kapcsolódó kutatások alapvetően meghatározóak a szubkultúra-elméletek és -kutatók világában. Mint majd látjuk, minden későbbi tanulmány ehhez az iskolához nyúl vissza, erre hivatkozik, illetve leginkább ma ettől tér el, ezzel vitatkozik. A CCCS megközelítése egyszerre marxista alapú, a mögöttes ideológiát kutató és szemiotikai, a jelek jelentőségét kiemelő elmélet. A szubkultúrához tartozó fiatalok e megközelítésben a munkásosztályhoz tartoznak, de egyrészt ambivalens a viszonyuk ehhez identitásuk kialakulásában, mert a szülői kultúra mellett érzik a domináns, kommercializált tömegkultúra vonzását; másrészt átélnek, hogy a munkásosztály elveszítette kohéziós erejét. Az osztály krízisére válasz a szubkultúrákhoz tartozás, ahol imagináriusan, szimbolikusan működtetik az osztályhoz tartozást a fiatalok. Ahogyan Hall és Jefferson (1975) kötete bemutatja: a szubkultúrák jól jelzik, hogy a háború utáni brit társadalomban milyen mélyen élnek az osztályhoz kötődő egyenlőtlenségek a hivatalos diskurzus osztályok nélküli társadalmat felrajzoló elbeszéléseivel szemben.

A fiatalok ebben az elméletben nem elidegenedettek, nem delikvenssek, hanem jelentéshordozók; szubkulturális jelei, szimbólumai a többségi társadalom hegemoniájával szembeni ellenállásként tekinthetők, amely azonban lehatárolt, csak a szórakozás világához kapcsolódik: végső soron nem hoz politikai-társadalmi megoldást. A fiatal ebben a perspektívában mintegy be van zárva a szubkultúra világába. Itt ugyan némi „helyet nyer” magának ellenállásával, de szubkulturális identitása elsősorban a szórakozáshoz köthető, jövője, perspektívája nincs (lásd például: *Cohen*, 1972). A szubkultúrák világát a birminghami szerzők olyan strukturális elemzésekkel írják le, amelyek rámutatnak a különféle stílári elemeikből összeálló homológiákra, vagyis a megnyilvánulások mögötti mélyebb, belső logikára.

A birminghami iskola egyik legismertebb, legjelentősebb alakja Dick Hebdige (1979), aki a szubkultúrát (elsősorban a punkokét bemutatva) egyfajta társadalomban jelenlévő zajként írja le, kritikát is gyakorolva a többségi reakción, a morális pánikon. A zaj ugyan nem változtat semmit, de mégis megmozgat valamit: a szubkultúra zajt kelt a társadalomban. Munkája több szempontból újító a birminghami hagyományon belül: az osztályközponitú olvasattal szemben a korábbi tételeket a rassz kategóriája mentén gondolja újra; a (punk) szubkultúra válogató, egymás mellé dobáló, kaotikus jellegét emeli ki a homológia keresésével szemben; és sokkal erőteljesebben elmozdul a korábbi munkáknál szemiotikai irányba, felhívva például a figyelmet a jelek többértelműségére, szubkultúrákban való átértelmezésére (például a modok nyakkendőhordása más jelentéssel ruházza fel a hagyományos társadalmi szokást). Hebdige és a korábbi művek is rámutatnak arra a jelenségre, hogy a szubkultúrákhoz tartozó, ellenállást hordozó jeleket a piac sokszor magáévá teszi és kiüresíti.

Mit tud kezdeni a pedagógia, az iskola a zajt keltő, ellenálló szubkultúrához tartozó fiatal képével? A szembenállás természetesen érinti a szocializáció egyik kiemelt terét, az iskolát is, és a nevelés könnyen zavaró tényezőt láthat a szubkultúrákban. E szemlélet egyik következményeként elbeszélhető olyan pedagógiai cél is, amely a fiatalokat kiakarná mozdítani improduktív szubkulturális pozíciójukból. Másrészt az ellenállás szociológiai, kritikai feltárása jól bemutatja, az ilyen felülről jövő szocializáció mennyire nem tudna hatékonyan működni, és a szubkultúrák gazdagságának feltárása a korábbi megközelítésnél jobban rámutat egyfajta pedagógiai potenciálra is, amely ezekben rejlik: a személyek identitásának formálása terén. Az iskola olyan bemutatása pedig, amely csak megerősíti a fiatalok terméketlen, de termékenyvé tehető szembenállását – mint például a sokak által ehhez a tradícióhoz kapcsolható Willis (1977/2002, 1990) munkái –, kritikai megközelítésben jó kihívás lehet az iskolai pedagógia átalakítására.

A CCCS munkáit sokan kritizálták. E kritikák közül talán az egyik legkiemelkedőbb McRobbie-é (*McRobbie és Garber, 1975*), aki belülről kritizálva rámutat a tanulmányoknak arra az egyoldalúságára, hogy csak a látványosan megnyilvánuló férfi, fiú szubkultúrákra figyeltek – ahogyan a pedagógia is hajlamos a fiúkra, a férfi szempontra, vagy épp a fiúk problémásságára fókuszálni a gyakorlatban és az elméletben egyaránt. McRobbie (1989) későbbi tanulmányában kritizálja a birminghami tanulmányokat, mert a piacnak csak mintegy utólagos átértelmező szerepet tulajdonítottak, és nem vették észre, hogy az (például a divaton keresztül) mennyire alakítja is a szubkultúrákat.

Klubkultúrák

A '90-es években a kutatók figyelme az újonnan megjelenő house- és rave-partik világa felé fordult. Steve Redhead (1997) és Sarah Thornton (1995) tárja fel ezt az új világot, amire a klubkultúra kifejezést használják munkáikban. Egy apolitikus („fogd be a szád, és táncolj!”, az élvezetet, a társadalomból kimenekülést középpontba helyező új gesztuális kifejezésformákat találó fiatal áll előttünk, akivel az iskola „mámmal” szembenálló világa újból nehezen tud mit kezdeni. Thornton azonban arra is felhívja a figyelmet, hogy a klubkultúra világára ugyanúgy jellemző az elitizmus, az ízléshierarchiák mentén felépülő értékítéletek, besorolások (például a valójában csak megkonstruált mainstreamtől való eltérés), és hogy a partizó fiatalok többé vagy kevésbé rendelkeznek egy, a (magas) kulturális tőkéhez hasonlóan működő szubkulturális tőkével. Bourdieu fogalmának termékeny újragondolása és a szubkultúrák hierarchikus világának bemutatása a CCCS ellenállás-elméletének átértékelését jelenti, s rámutat a kapitalizmus, a fogyasztói kultúra szubkultúrákat alakító mivoltára, ha úgy tetszik: pedagógiájára, mely a szubkultúrák egy kritikaibb pedagógiai elbeszélését teszi lehetővé.

Thorntonnak termékeny a média és a szubkultúrák összetett kapcsolatára vonatkozó elbeszélése is, amely a populáris média különféle formáinak meghatározó szerepét mutatja a szubkultúrák létrejöttében, alakulásában, kommunikációjában.

Posztsubkulturális tanulmányok

A posztsubkulturális tanulmányok képviselői számos további ponton is kritika alá veszik a CCCS nézőpontját (*Bennett és Kahn-Harris, 2004; Muggleton és Weinzierl, 2003*). Elsősorban a szubkultúrák heroikus (lásd: ellenállás), romantikus (lásd: zaj) megközelítésének végéről beszélnek. Az ellenállás-elmélet tipikusan modern felfogás a fiatalságról, a posztmodern gondolkodás már nem tulajdonít a fiatalságnak (egy részének) ilyen „zajkeltő” társadalmi szerepet.

Ezen kívül a szubkultúra mint csoport kérdőjeleződik meg. A fiatal az új elméletek már nem (szilárd) csoportban és ehhez kapcsolódó identitásban látják, a szubkulturális szcénát pedig fluid, széttöredezett, posztmodern közegként írják le. Maga a szubkultúra kifejezés kérdőjeleződik meg, és egyéb kifejezéseket javasolnak helyette a szerzők (*Bennett és Kahn-Harris, 2004* alapján): stílus (Muggleton), életstílus (Featherstone), ízlés (Thornton), „új törzsek” (Maffesoli, Bennett), a köznyelvben is használt szcéna (Stahl). Posztstrukturalista nézőpont ez, amely nem úgy tekint a fiatalra, mint aki egyértelműen valahová tartozik, hanem mint aki válogat, sok helyen jelen van, sokféle szorakozást keres, végső soron saját szükségleteit elégíti ki stb. A társadalmi osztály, a csoport helyett a lazább természetű szociális formációk kapnak nagyobb jelentőséget az értelmezésben. A fiatal individualitásában áll előttünk, és kiemelt szerepet kap az önértelmezés, az önéletrajz (*Muggleton, 2000*).

A szemiotikai megközelítést továbbgondolva egyes szerzők a jelek összességéről, virtualitásról és nem a valóságról beszélnek. Az ontológiai megközelítés elvetése általá-

ban jellemző a posztmodern szubkultúra-elméletekre. A performativitást középpontba állító felfogás értelmében az egyén, a csoport, a szubkultúra nem önmagában adott, hanem cselekedetek, megnyilvánulások, az eljátszás ('performance') aktusai által konstituálják önmagukat. Ennek fényében a fogyasztói és öltözködésbeli mintázatok vizsgálata helyeződik számos kutatás fókuszába. Vannak, akik szerint pedig a szubkultúrákat valójában a társadalom konstruálja, sokszor a média. Ebben a felfogásban természetesen ismét megkérdőjeleződik, lehetséges-e a fiatal számára valamiféle szilárd identitás kialakítása.

Muggleton (2000) interjúk alapján próbálta föltárni, hogy milyen a fiatalok szubkulturális önmeghatározása, és azt találja, hogy valóban gyakoriak a perem- és hibridkulturális önmeghatározások, nagy az átjárhatóság a szubkultúrák között, nem tulajdonítanak politikai vagy ellenálló jelentést kötődésüknek, ugyanakkor a stílus követését úgy beszélik el, mint egyéniségük kifejezését. Már nem csak a hagyományos munkásosztályhoz kötődő szubkultúrákat tanulmányozzák, hanem sokkal szélesebb körben folynak kutatások: „otthoni” szubkultúrák (a lányok „bedroom culture”-ja), virtuális szubkultúrák, „globális” kultúrák, fan kultúrák, lányok a szubkultúrákban. Az utóbbi témák közül érdemes kitérni a globális és a lokális kultúra közötti kapcsolatokat vizsgáló tanulmányokra, valamint a lányokat tanulmányozókra. Az előbbi esetében elmondható, hogy míg a korábbi kutatásokban inkább helyi, a városhoz vagy esetleg egy nemzeti társadalomhoz köthető kontextusban szemlélték a fiatalot, addig most több cikk szól a globális ifjúsági kultúráról, a „globális fiatalról”. A globális nem feltétlenül áll ellentétben a lokálissal, sőt sokszor azt erősíti fel. A feminista elméletek és kutatások joggal szemére vetették a szubkultúra-kutatásoknak, hogy dominánsan férfiakra szólta, férfiközpontú szemlélettel. Elindultak hát ebből a női nézőpontból is az elemzések és a fiatal lányok kulturális világának kutatása. A női nézőpontra túl az etnikumhoz köthető megközelítésmód is teret nyer a szubkultúra-kutatásokban, ismét azzal a kritikával, hogy a faji különbségekre kevés figyelmet szenteltek (-nek) általában a kutatók.

Mint látszik, nem lehet egy egységes kutatási irányt fölvázolni, s így egy egységes fiatalságképet sem, amint azt az én rövid leírásai is mutatják. Hozzá kell tenni mindehhez, hogy sokan kritikusan elemzik az új elméleteket, vagy azok egy részét, illetve az egyes elméletek egymást is bírálják. Az ifjúsági szubkultúrák vagy az ifjúsági kultúra depolitizálásának problematikussága például több elmélettel kapcsolatban fölmerül. Vannak, akik arra hívják fel a figyelmet, hogy ma sokkal szervezettebben politizálnak szubkulturális csoportok (például antiglobalisták), és a szórakozási szubkultúráknak is van politikai jellegük. Nem kritikát ad, hanem egy új, működőképes szubkultúra-elméletet vázol fel a Kacsuk Zoltán (2005) által idézett Hodkinson (2002), aki a goth szubkultúra bemutatásán keresztül egy olyan, mégiscsak az identitásformálásra építő szubkultúra-fogalmat mutat be, amely nem a deviancia és ellenállás, hanem a fogyasztás és önkifejezés kérdéseit állítja előtérbe. Végül a posztszubkulturális megközelítés átfogó kritikáját is megfogalmazzák néhányan, mint például Shildrick és MacDonald (2006), akik úgy vélik, hogy a kritikák a CCCS elméleti alapjának nem megfelelő ismeretéből fakadnak, és a társadalmi egyenlőtlenségek szerepe ma is kiemelkedő jelentőségű a fiatalok szórakozási és szubkulturális kötődéseiben, megnyilvánulásaiban, és a struktúra, kultúra, életrajz hármasságában elemző birminghami megközelítés nem vesztett aktualitásából.

Kérdés marad tehát, hogy a nyilván megváltozott ifjúsági kultúrában milyen értelmezések működtethetők. Ezért jó a meglévő dialógus az egyes megközelítések között, mert egymás gyenge pontjaira hívhatják fel a figyelmet. Érdekes a kontextus és a szubkultúra-elmélet kapcsolatának szempontjából Pilkington (2004) cikke, aki sem a szubkulturális, sem a posztszubkulturális elméleteket nem tartja megfelelőnek a mai orosz ifjúsági kulturális helyzet értelmezésében, ahol a társadalmi osztály, a hagyományok és a megosztott helyi tapasztalatok sokkal inkább formáló erőt jelentenek.

Már utaltam rá, hogy a pedagógia a poszt-szubkulturális tanulmányokban megjelenő fluid fiatalság-megközelítéssel nehezen tud első látásra mit kezdeni, ugyanakkor nagyon is termékeny lehet egy ilyen hibrid identitásképp, melyet részben írásomban is érvényesítetek, a szükséges árnyalásokat elfogadva: miszerint az ellenállásnak, a szociális különbségeknek nagyon is szerepe lehet a szubkulturák mai elbeszélésében is, és a stabil identitás-felépítés sem teljesen a múlté.

Magyar kutatások

Említést érdemelnek itt még a magyarországi kutatások. Rác Zsolt (1998) hozta be

A fiatalok teste újra meg újra feszegeti a hegemon kulturális bei/iratot, annak kontrollját. Az órákon például az aktív test reprezentálódik különféle formákban: rajzolással, más írásával, szépítkezéssel, poénok gyártásával, megbeszélésekkel, zenehallgatással, telefonálással, a spontán csoportmunkával stb. Többek ezek, mint a túlélés tevékenységei. Annak az i/ír(at)(ás) a ez, hogy a testem nem önmagától elidegenedett valóság, nem pusztán kiszolgáltatott test, irat, hanem aktív, alkotó, kreatív és spontán, az alkalmazkodás szabályait nem feltétlenül követő alany, maszk. E mögött egy másik, más szubkulturális, szubaltern hang rejlik a testről, az emberről, sőt a pedagógiáról.

először hangsúlyosan ezt a témát a magyar tudományos közéletbe. Jelentős Szapu Magda (2002) könyve, aki részletes néprajzi alapú leírását adja egy kisváros csoportkulturáinak (az ő elnevezése). Bár munkája a leírások részletessége és a háttérben meghúzódó ideológiai minták föltárása miatt figyelmet érdemel, de egyrészt már elavultnak számít, másrészt alapvetően posztpozitivistá metodológiáját, és inkább folklór-, mint antropológiai megközelítést tekintve távol áll ennek a kutatásnak az alapelveitől. Megemlítendő végül Gaul Emil (2008) kutatása, aki gyakorlatilag Szapu Magda módszereit követve elsősorban az izlés és az öltözködés mentén leírható szubkulturális jegyek egyéb háttérváltozókkal való összefüggésére kérdez rá (családi háttér, értékvilág), és Matóné Szabó Csilla (2009) tanulmánya, melynek pozitívuma, hogy egy új szubkultúra alapos feltárására vállalkozott, de amely komoly hiányosságokat mutat a téma elméleti megalapozása terén, és legfőbb gyengéje, hogy a legkorábbi devianciaelméleteket idéző és erőteljesen heteronormatív prekonceptiókkal (reflektálatlanul) építi fel négy (!) megkérdezett fiatal elbeszélésére alapozó narrációját.

„Szubkulturális pedagógia”

E tanulmányban és megjelenő könyvemben nem teszem le a voksom egyetlen szubkultúra-elmélet mellett sem, hanem egyrészt beépítem értelmezéseimbe a különféle elméletek meglátásait, másrészt inkább a fiatalok sokszínű, hibrid (populáris) kulturális világát veszem alapul (az egyes szubkulturák helyett), amelyben számos jól vagy kevésbé jól körülhatárolható ifjúsági kulturális csoportosulás vagy perspektíva jelen van. Ez összhangban van az általam preferált multikulturalitás-elmélettel (McLaren, 1997; McLaren és Farahmandpur, 2005), és egy ilyen világ jelenlétét látszik alátámasztani empirikus kutatásom is. Így láthatóan közelíték a poszt-szubkultúra narratívájához, ugyanakkor az ellenállás, az osztály, a háttérbe szorított hangok, az egyenlőtlenség, az üzlethez kapcsolódás fontos szerepet játszanak értelmezésemben. Pontosan ezért tartom

meg a szubkultúra kifejezést, de nem célom, hogy körülhatárolt kultúrákat elemezzek, hanem csak, hogy az iskolában megjelenő, a hivatalostól eltérő ifjúsági szubkulturális világot ebben az intézményes viszonylatban feltárjam. A ’szubkulturális’ kifejezés itt allegorikussá válik, mert általában utal egy szub-, al-kulturalításra, mely nem tartozik a hivatalosan elismert iskolai (tehát nevelési) kulturalitáshoz, de amely, mint majd felmutatom, pedagógiai jelleggel rendelkezik, legalábbis értelmezhető pedagógiailag. Bár ebben a kutatásban nem lépek az egyes szubkultúrák tanulmányozásának útjára, ezt feltétlenül termékenyítőnek gondolom a pedagógia számára, különösen, ha a fogalmat kellően rugalmasan, széles értelemben használjuk, és a fiatalok sokféle kulturális kötődését beleértjük: a néptáncsoporttól a Harry Potter-fánoldalakon és a hagyományos értelemben vett szubkultúrákon (rocker, újabban emo, anime) át a vallási hovatartozásig. Mindezeket én is belefoglalom az általam ebben az írásban elbeszélte szubkulturális világba. Ez a „világ” mindezekben a „szubkultúrákon” keresztül sokféle alternatív kulturális pedagógiát rajzolhat a fel a neveléstudomány és a nevelési gyakorlat számára.

Az empirikus kutatás és a belőle született szöveg

Empirikus kutatásom egy fél éven át tartó iskolai etnográfia volt egy budapesti lakótelepi gimnáziumban 17 éves diákok között. Résztevéő megfigyeléssel voltam jelen egy osztály életében folyamatosan (az iskolában és néha iskolán kívüli tevékenységekben is: kocsimázások, bulik, chatelés, kirándulás stb.) a 2006–2007-es tanév második félévében. Folyamatosan kutatási naplót vezettem a vizsgálat alatt, interjúkat készítettem diákokkal és tanárokkal, és egy záró kérdőívet is kitölttettem a diákokkal. Az NVivo kvalitatív elemző szoftverrel feldolgozott sok száz oldalnyi szövegből egy narratív, értelmező-elemző írás született, amelyből néhány részletet a szubkulturális pedagógia témájához kapcsolódóan közreadok ebben a tanulmányban. Jól látszik, hogy a szövegben többször játszom a szavakkal (például: i/íratok: iratok és én iratok valamit: a műveltetés és a kész szöveg feszültsége), és egy sajátos nyelvezet jellemzi a szöveget. Ennek a „stílusnak” az episztemológiai és módszertani háttéréről részletesebben megjelenő könyvemben olvashat az olvasó, s ugyanott tudhat meg többet bizonyos szóhasználatok (például a műveltetés) elméleti háttéréről is. Az idézett szövegeknél jelzem, hogy kutatási naplóm (KN) melyik részéből (dátum szerint), vagy melyik interjúból (a fiatalok fantáziánevét megadva), illetve melyik kérdőívől (KI és szám) származnak.

Szubkulturális i/íratok

Disszertációm egy itt nem publikált korábbi fejezetében arról írok, hogy az iskola hogyan válik a kulturális bevés(et)és közegévé, amely bizonyos, hegemon kulturális i/íratokat akar bevésni. Ehhez hozzá kell tennem, hogy nincs arról szó, hogy a fiatalok e bevés(et)ésnek passzív elszenvedői, befogadói lennének. És nem is csak túlélnek, kijátsszanak, hanem aktívan kialakítják testük bevéséséből kivonásának ellenálló (a „hivatalos” i/íratokat megtörő) gesztusait, rítusait, performanszait: az órai szöszmötölésektől a verbális szembeszállásokon, alternatív történeteken át az iskolai terek alkotó hekeléséig. Jelen van(nak) tehát az iskolában a szembenálló (al-) szubkulturális i/íratok is. A szembenállást nem úgy beszélem el, mintha minden gesztus egyértelmű lázadás lenne a fennálló kontrollal szemben, hanem egy olyan sokszínű, a fentihez képest alternatív, annak egyeduralmát megtörő kulturális „világot” állítok e történetben szembe a bevés(et)és kulturális pedagógiájával, amely szintén az iskolai élet elmesélhető i/írata. A szubkulturális itt nem pusztán a konkrét szubkultúrákhoz való kötöttséget jelenti, hanem általában egy más „al-” jellegű kultúra(ka)t, melynek részei a széles értelemben vett szubkultúrák, de a populáris kultúra különféle szegmensei is.

A fiatalok teste újra meg újra feszegeti a hegemon kulturális bei/íratot, annak kontrollját. Az órákon például az aktív test reprezentálódik különféle formákban: rajzolással, más írásával, szépítkezéssel, poénok gyártásával, megbeszélésekkel, zenehallgatással, telefonálással, a spontán csoportmunkával stb. Többek ezek, mint a túlélés tevékenységei. Annak az i/ír(at)(ás)a ez, hogy a testem nem önmagától elidegenedett valóság, nem pusztán kiszolgáltatott test, írat, hanem aktív, alkotó, kreatív és spontán, az alkalmazkodás szabályait nem feltétlenül követő alany, maszk. E mögött egy másik, más szubkulturális, szubaltern hang rejlik a testről, az emberről, sőt a pedagógiáról. Nem arról van szó, hogy a fiataloknak lenne egy eltérő pedagógiai koncepciójuk: nincs meg ugyanis a nyelvi, intellektuális eszközkészletük arra, hogy artikuláljanak egy versenyképes i/íratot a pedagógiáról, ami meg tud szólalni, és sokszor explicit megfogalmazásaikban magukévá is teszik a bevéselt hegemon diskurzusát, amely magát mint egyetlen lehetőséget mutatja föl. Ugyanakkor gesztusaikból, performanszaikból mintegy kiolvasható, kihámozható újír(at)ással egy „szubkulturális pedagógia”. Ezek az ellenrítusok sokszor egészen világos pedagógiai, sőt módszertani munícióval rendelkeznek. Ennek példája az órák megszokott „egyéni feladat – közös megoldás” ritualitásával szembenálló rítus, mely az együttdolgozás akár tanárt is kijátszó megpróbálása. Sokszor följegyeztem a naplómban, hogy számos, nem jegyre menő feladatnál (tehát nem csak mert akkor jobb értékelést érnek el!), amelyet a tanár egyéni munkaformában adott ki, a diákok hajlamosak voltak a közös munka keresésére. Többször egyfajta spontán csoportmunka vagy páros munka alakult ki, amely építőnek bizonyult, és mindannyiszor föl is tettem a kérdést, miért nem adta a tanár a feladatot eleve csoportmunkában: nagyon jól működött volna módszertanilag. A diákoknak nem sok ismeretük van arról, és még kevésbé tudnák hivatalos, szakmai nyelven megfogalmazni, hogyan lehetne sokszínűbbé tenni módszertanilag az órát, hogyan lehetne aktívabb a testük, mégis kifejezik ezt fenti performanszukkal, s én e tanulmányban hivatalos hangot is adok e nem hivatalos pedagógiának. De számos más hasonló i/íratral találkoztam a kutatás során.

Tanár: A szeretet lelke fog uralkodni a földön.

Egy lány: Szuzika lelke inkább! [Szuzi az egyik osztálytárs neve]

Másik lány: És akkor mi lesz, nem mehetünk kocsnába, vagy mi?

Tanár: Ezt egy későbbi korba helyezi a beszélő.

Egy harmadik lány: Szuzi sötét kora.

Szuzi: A Jedi kora.

(KN 2007.02.01.)

Ez a jelenet, melyet lehet egyszerű poénkodásként, egy talán a kutató jelenléte miatt is elhangzó vicces beszólásként értelmezni, úgy is megjeleníthető, mint egy alternatív interpretációs stratégia megszólaltatása. A kontextus egy vers elemzése, amelynek a tanári diktálás egy adott jelentést ad. Eközben a diákok írnak ugyan, alkalmazkodva, de testükkel fel is feszítik az órai írás rítusát a beszólások performanszával. A poénok tartalma pedig megtöri a hivatalos hangot, és az általános képet ironikusan egy osztálytárshoz köti: a „szépen hangzó” értelmezésben szereplő szeretet lelkét és a későbbi kort mintegy személyessé téve, konkretizálva. A „szeretet lelkének” konzervatív etikai megközelítését véli fölfedezni a tanári értelmezésben az egyik diák – mely a mámort elutasítja, a kocsma szubvilágával szemben áll –, és rögtön ki is kezdi azt: fölteszi a poénos, ugyanakkor társadalmi-kulturális szempontból nagyon is fontos és mély kérdést, mely mögött a hivatalos és a szubterrán (*Young*, 1971), vagy más megfogalmazásban úgy is mondhatnám: kapitalista etikai és kapitalista fogyasztói értékek szembenállása jelenik meg. A párbeszéd végén egy populáris kulturális utalás hangzik el, mely nagyon is találó itt: a más kor, a szeretet lelkének uralkodása kiválóan kapcsolható a Star Wars mozik Jedi hangulatához. Ez még ideológiailag is igaz, bár itt nagy valószínűséggel egyszerű emocionális odakötésről van szó. Ime, ez a rövid párbeszéd, diákbeszólás felmutat egy másfajta vers-

olvasási stratégiát, amely teret ad az iróniának, az emocionális reakcióknak, a populáris kultúrának, de amelyet a tanár nem vesz komolyan, nem olvassa jelzéseként. Az egyébként ritkán jelenik meg, hogy a tanár „lecsap” a felbukkanó kulturális utalásokra. Van persze kivétel:

A tanár a kard és a talár nemességéről beszél.
– Kik hordanak talárt?
– A varázslók. [Nyilvánvaló utalás ez a Harry Potterre]
– Nem rossz példa. Miért hordanak a varázslók talárt?
– ?
– A Harry Potterben a Roxfort Akadémia felsőfokú végzettséget ad: az egyetemen végzett értelmiség hord talárt.
(KN 2007.03.01.)

Az, hogy a diákoknak nincs artikulált koncepciója a nevelés(-oktatás) kérdéséről, nem jelenti, hogy ne fogalmazzák meg véleményüket, fejeznék ki elégedetlenségüket. Ez nyilvánul meg egyes direkt (néhol durva) verbális szembenállásokban:

Egyes lett [valakinek a dolgozata], és mérges emiatt, magában mormogja (csak mi halljuk):
– Úgy megszívatlak, gecci! Csak ballagiak el, beverem a pofád!
(KN 2007.03.23.)

Ez van a tantárgyakhoz vagy a neveléshez kapcsolódó elégedetlenség kifejezéseiben:

Tanár: Pali, légy csendben. Tudjuk, hogy mindenki iránt tiszteletlenséget érzel. Ezt nem kell kifejezned.
Áron: Istenem! Ez a nevelés, bazmeg! (*nekem*)
T: Áron! Állj ki ennyi ember elé és beszélj! Nevelni kell titeket? Hát már felnőtt emberek vagytok!
Á: Na, jön a szokásos! Minek jártok gimnáziumba! (*nekem*)
(KN 2007.04.16.)

Az én kutatói jelenlétem sokan úgy értelmezték, mint egy olyan lehetőséget, ami az ő szempontjaik, hangjuk megszólalását teszi lehetővé. Például többen írtak hasonlót a kérdőívekben:

Szerintem jó volt [a kutatás], mert ő a diákok szemszögéből látta az órákat, és azzal, hogy a napjainkat figyelte, egy felnőtt is megtudja, hogy mit élünk át egy átlagos napon.
(KÍ 19.)

Szerintem hasznos [a kutatás], mert a tanárok megtudhatják a diákok véleményét az oktatásról és sokat tanulhatnak belőle.
(KÍ 29.)

A diákok saját magukról kialakított diskurzusaik, elbeszéléseik által szembe mennek azzal a tanári narratívával is, amely függő pozícióba helyezi őket. Szívesen megfogalmazzák autonómiájukat, a meg nem hallgatott személyes véleményüket is sok kérdésben, megjelenítve az ifjúsági korszakváltás (*Gábor*, 1992) korán önállósodó szubjektumait:

[Hárman] a tantestület elé kell, hogy álljanak. Úgynevezett tantestületi meghallgatáson vesznek részt, mert túllépték a hús igazolatlan órát. Mesélnek róla, hogy milyen ciki, amikor ott áll egy csomó tanár előtt, az igazgató mellette, és megkérdi, hogy jött össze annyi hiányzása, és min akar változtatni a jövőben. Aztán persze mindenkit továbbengednek. A tantestület döntése, hogy folytathatja tanulmányait. [Egyikőjük] mérgesen jegyzi meg, hogy mi köze az igazgatónak ahhoz, hogy hogy jött össze annyi hiányzása, és ezt elég durván meg is fogalmazza: legszívesebben azt mondta volna: „Szopjátok ki a faszom! Mi közötök hozzá?!” Természetesen a tanáriban nem ezt mondta.
(KN 2007.06.12.)

A fentiekkel még messze nem tártam föl a szubkulturális i/iratokat, melyek nagyon sokszínűen vannak jelen az iskolai életben. Eleve nagyon sokféle populáris kulturális, vagy az ifjúsági (szub)kulturá(k)hoz tartozó téma, megnyilvánulás, „irat” (újságok, dvd, internet) kerül elő a szünetekben, órakon. Külön figyelmet érdemel a stúdió, vagyis a minden szünetben szóló iskolarádió, mely teret ad az ifjúsági kultúra sokszínű zenei világának, és melyet sok tanár nem lát szívesen, de amit a lelkes diákoknak sem könnyű működtetni az érdektelenség miatt. A beszélgetésekben számos film, műsor, program jelenik meg a kutatási naplóm tanúsága szerint.

Ezen kívül a diákok sok egyéb szubkulturát, popkulturális elemet említene az interjúkban. Életük fontos része az internet, a televízió, a zenehallgatás, egyeseknek a sport (foci, karate, bokszt), van, akinek a néptánc (de ez a diák jellegzetesen kilóg az inkább középosztálybeli szubkulturális odatartozásával). Többen jelölik meg a hip-hop-ot kedvelt zenei irányzatukként, van, aki ennek (baloldali) ideológiai háttérével is tisztában van, azonosul is vele, ugyanakkor (s íme egy fontos ambivalencia) bizonyos bandákkal néha részt vesz (vett) cigányverésekben is.

E liminoid karneváliságban a tanárok is cinkosok. Sokszor valóban azt lehet érezni (azt éreztem), hogy számukra sem jó a monoton ritualizáltság, és szívesen megtörik. Miközben a szabályok betartásának fontosságát hangsúlyozzák, szinte senki nincs, aki az órakezdő csengő jelzését igazán komolyan venné.

A stúdió zenéje lekapcsolódik, ahogy becsöngettek, de a legtöbb tanár akkor kezd csak szedeledzködni a tanáriban, és maga is örül, ha igazából az óra csak olyan 40–42 perc lesz, nem 45.

A szabályok értelmezése sem abszolút tanári oldalról, és nyilván megvan az ő szubterrán értékviláguk is, ahogyan erre diákok (itt inkább nem idézett) történetei utalnak.

A naplómban leírt epizódok, történetek és a diákok meséi mintegy behozzák a „kinti”, sokszínű, populáris világot, a maga hibriditásával: azt a világot, amit az iskola hivatalosan elhallgat, kizár diskurzusaiból, amely pedig, ha hihetünk az ifjúsági korszakváltást leíró elméletnek, egyre fontosabb szerepet tölt be a fiatalok életében, alakulásában. Megemlítendő még itt, hogy ez egy láthatóan globalizált világ, lokálissá váló, de mégis globális kulturális szöveggel.

Külön figyelmet érdemel a mobiltelefon, mely nem csak a szünet, de az óra terét is kitágítja. SMS-ek, telefonálások előfordulnak óra közben is, akárcsak a zenehallgatás, vagy a játék a telefonon. Jellegzetes, amikor ezt esetleg ki is hangosítja valaki: „jaj, meghaltam” felkiáltással (nyilván a játékban). A fiatal ekkor egy másik térben is van, identitása, maszkja túllép fizikai testén, és virtuálisan meghal, újraéled, miközben az osztályteremben reprezentálódó teste megfelel a „nagyjából csöndben, ülve az órán jelen

lenni” iskolai követelményének. A virtuális test, a cybertér és iskolai beszüremkedése szintén a szubkulturális i/iratok része, melyre még nagyon kevés figyelmet fordítottunk a pedagógiában.

Az eljátszásban, az iskolai performanszok kifigurázásában szintén szubkulturális i/iratot láthatunk:

Fanni az óra elején kiáll:

– Jelentsek?

– Jelents! - mondja Mária nevetve, kicsit mintha szokatlan eseményről lenne szó. Úgy éreztem, ez egy játék az iskolai rituáléval, amit most Fanni élvez...

- Tanárnőnek tisztelettel jelentem, az osztály létszáma 32, sokan hiányoznak.
- Tényleg sokan! – mondja az osztályfőnök, a fiatalok meg kommentárokat fűznek hozzá:
(KN 2007.02.20.)

Áron a tőrióra után belenéz Judit dolgozatába:

- Hülye vagy? Miket írsz bele? „Hát ennyi!” Meg ☺ jel. Szívecskét is írhatnál!
- Hát én így írom. Meg alkudozom is a tanárral.
(KN 2007.02.23.)

Fontos megjegyezni, hogy miközben a játék sokszor megjelenik az iskola életében, ez nagyon kevésszer történik meg a tanuláshoz, különösen az órai tanuláshoz kapcsolódóan.

Számos alkotó megtöréssel lehet találkozni, melyeket igyekeztem dokumentálni naplómban, illetve fényképekkel. A terek diákok általi belakása és átformálása néhol egészen művészivé válik (például egy japán írásjeleket is tartalmazó ceruzarajz a padon). A padrajzok, a padon lévő kommunikációk vagy a populáris kultúra tárházából származó bölcsességek (graffitik, közszájon forgó „új népi” mondások) alternatív kulturális életről tesznek bizonyosságot:

Jobb elnézést kérni, mint engedélyt!

A droghoz vezető út nem visz sehova, de az odavezető utat kiszínezik.

Ha tiltással nevelsz, hazudni tanítasz! [Ez egy ismert graffiti. Jól látszik a populáris kultúra elemeinek cirkuláló áramlása a társadalomban.]

A szerelem olyan, mint a betegség, előbb vagy utóbb kigyógyulsz belőle!

Inkább dögöljek meg álva, mintse térden csúszva éljek! [sic!]

Amíg egy nő elkopik, addig egy férfi edződik!

Várom a hozzászólásokat:

(Külön papíron egy diák által följegyzett mondatok, melyek a padra voltak írva)

[„Bölcsesség” a padon:]

„A biblia arra tanít szeresd felebarátodat
a kámaszútra megmutatja
HOGYAN :)”
(KN 2007.04.26.)

A kémiantanár köpenye:

nevek vannak ráírva mindenhol, hátul pedig egy színes, vidám ördögfej [az osztálya csinálta neki].
(KN 2007.01.19.)

Egy telerajzolt padot látok: le is fényképezem a telefontal (ahol az olaszóra van). Valaki a rajzok alá írt:

„Tök jók a rajzaid! Respect!”

Alatta:

„Kőfike”

(KN 2007.03.29.)

Egy ötletes versike, az áthágó, ironikus diákhumor jó példája:

Fufesz egy gyöker, fütükös, kukesz, mukesz, dirr, durr,
Köcsög, töcsöm, pöcsöm, fasz kópé
Egy bankkártyás, hátulgombolós, muszály [sic!] dzsekis riherongy kurva,
Aki szeret hátulról kapni és nagyon élvezi,
Utolsó kis seggkukker. ☺
(KN 2007.03.09.)

A terek ilyen átalakítása – azok lehetőségeinek kihasználásával, de átalakításával – heckelésként írható le, akárcsak a fentebb idézett kifordított performanszok.

[Egy diák] megmutatja nekem remekművét, műalkotását, amit kémian csinált a molekuladarabokból [hazaviszi]. Valóban kreatív munka. Eszembe jut a heckelés. Ez olyasmi: iskolai taneszközzel.
(KN 2007.06.01.)

Karneváliság

A liminalitás tehát erőteljesen jelen van a struktúrát hivatalosan is közvetítő, a struktúrába beépítő iskolai közegben, s maguk a tanulók is liminális szubjektumokként állnak ellen a struktúrának, kihasználva a fiatalsághoz mint diszkurzív kategóriához – a társadalomban is és azon belül különösen a populáris kultúrában – kötődő narratívát, mely liminális életkorként beszéli el.

E kifordítottság (például heckelés) és sokszínűség jól beilleszthető továbbá a bahtyini karnevál (*Bahtyin*, 1965/2002) narratívájával. Ez a hivatalost megtörő sokszínű, sokszor kifordított, ironikus szubkulturális iskolai tér valóban olyan, mint egy karnevál. És a naplómban leírom, ahogyan lassan az a benyomás alakul ki bennem a mindennapok során, hogy az iskola úgy is elbeszélhető, mint ami valójában sokkal inkább e karneválról szól, mai szóval a buliról, és nem arról, amiről „hivatalosan”. Ezt támasztja alá két tényező szinte meglepően erőteljes jelenléte naplóm elbeszélésében: a humor, az irónia és az erotika, a szexualitás. Különösen az elsőben diákok és tanárok számtalanszor partnerre találnak egymásban. Mintha mindkettőjük számára jó lenne oldani az egyébként feszültséggel, többek között a fent leírt bevés(et)és feszültségével terhelt iskolai közeget. A tanári önironia ebben különösen a karneváliság irányába mutató gesztus, ami persze kevés ahhoz – akárcsak a sokmindent átszővő „buli-hangulat” –, hogy valóban átalakítsa az iskolai bevés(et)és közegét, de fontos lépés ebben az irányba.

A tanár kísérletet mutat be. Ezüst jön létre. Megkérdezi:
– Milyen színű lett ez az ezüst? ... Na, most jól megmondtam! Írjatok már, gyerekek, gyűjtsetek aláírást, hogy nyugdíjazzanak!
(KN 2007.04.13.)

„Jövök egy csokival mindenkinek” – mondja.
Szuzi azt mondja : „Sport szeletet!”
„Sport szeletet ? Nézzen már rám!” – így a tanár.
„Akkor egy dromedár csokit!”
„Haha” – reagál a tanár.
(KN 2007.03.02.)

A szubkulturális karnevál alapvetően liminális, illetve liminoid közeg, és a struktúrát képviselő iskola szövetét ezzel bontja meg. Az iskolát szembe szokás állítani a szórakozás (mámor) világával. Nem szoktuk meg, hogy magát az intézményt beszéljük el liminoid közegeként, pedig a kutatásból kibontható egy ilyen kép is: nem a hivatalos reprezentációban, hanem mintegy a háttérben.

E liminoid karneváliságban a tanárok is cinkosok. Sokszor valóban azt lehet érezni (azt érzem), hogy számukra sem jó a monoton ritualizáltság, és szívesen megtörik. Miközben a szabályok betartásának fontosságát hangsúlyozzák, szinte senki nincs, aki az órakezdő csengő jelzését igazán komolyan venné. A stúdió zenéje lekapcsolódik, ahogy becsöngettek, de a legtöbb tanár akkor kezd csak szedelődzködni a tanáriban, és maga is örül, ha igazából az óra csak olyan 40–42 perc lesz, nem 45. A szabályok értelmezése sem abszolút tanári oldalról, és nyilván megvan az ő szubterrán értékviláguk is, ahogyan erre diákok (itt inkább nem idézett) történetei utalnak.

Miközben azt írtam, hogy valójában erről a buliról szól az iskola, ezzel nem azt akartam mondani, hogy ellene mondom fenti narratívámnak a kontroll, a bevés(et)és prioritásáról. Ez a mindennapokat valóban átható karnevál ugyanis nem törli el, csak feszegeti a bevés(et)ést, elviselhetővé teszi az unalom és passzív testpozíció óráit, és végül csak alárendelt pozícióban jelenik meg, a legritkábban a formális tanulás részeként. Pedig ez a buli nem pusztán „komolytalan”, időtlen, ökörködés, amint a hivatalos hang ezt megjeleníti. Tanulási és pedagógiai folyamatként értelmezhető. Ugyanúgy, mint a „hivatalos nevelés” bevés(et) e, ez is alakít, ír(at): a fiatal testét formálja, hússá tesz („enflesh”: *McLaren*, 1988), maszkokat, identitásokat hoz létre, ír át. Ugyanakkor másfajta beír(at)ás ez, sőt szüntelen átírat: résztvevő, az iróniának és a kérdésnek teret engedő, alkotó, kreatív, beavató. A tudás itt nem korlátozódik az előírtra, a hétköznapihoz kapcsolódik, és a megszerzése sem pusztán a befogadáson keresztül lehetséges. Az értékek mentén felépülő maszk-személyiség nem a megkérdőjelezhetetlen, direkt, az érzelmek megszólítása nélkül közvetített normativitás kontrolljának bevésetésében formálódik, hanem a személy/test aktív részvételével, testi-érzelmi bevonódásával, a szubjektivitás átírásának lehetősége jegyében. A „hagyományos” tanulás- és nevelésfogalom kitégítését javaslom ezzel az interpretációval, mely a szubkulturális í/iratok pedagógiai jellegét elismeri. A tanulás és a nevelődés tágabb értelmezése többször tetten érhető a fiatalok hangjában is:

De az iskola nem nevel. Attól, hogy tudok pár évszámot, még nem leszek más ember. Az emó viszont megnevelt. Szerintem jobb ember lettem ettől. Figyelmesebb vagyok, meg minden.
(Interjú, Ivett)

K: Mennyiben más ez, mint az iskolai tanulás ?

V: Hát teljesen. Szóval ez érdeklődés. Amit a suliban tanítanak, nem érzem azt, hogy miért kéne tudnod, hogy hogyan kell egyenletet megoldani, de azt, hogy érdekel téged a sötét középkor, akkor meg tudod nézni. Az, hogy a tanár elmagyarázza neked az egyenletet, az téged nem érdekel, azt meg kell tanulni. De az, hogy olvasol valamit, ami érdekel téged, azt jobban megjegyzed, mint az egyenletet, ha megtanulnád. Az egyenletre nem emlékszel pár év múlva, de azt, amit így megtanultál, azt nem felejtet el. Különbösen nincs értelme, hogy minek tudsz valamit. Mert hát azért a tudás az kell, akárkivel beszélgetsz. Ha olyan csoportba kerülés, és nem tudsz megszólalni, az gáz. Én úgy gondolom, hogy nekem így a legtöbb dologról megvan a véleményem. Az a másik legfontosabb, hogy az embernek meglegyen a véleménye.

(Interjú, Áron)

A szubkulturális pedagógia ellentmondásossága

A szubkulturális í/iratok elbeszélésének lassan a végére érve meg kell törnöm azt a romantikus képet, hogy ez a pozitív, a jó, a diák szabad testét bevonó, nem kényszerítő, amely a csúnya és rossz kontrollalapú bevéséssel szemben áll, s így záloga lehet egy más, egy új iskolai nevelésnek. Nem szabad megfélemlkezni arról, hogy ez is í/iratás. Nem valami társadalmi-gazdasági tényezőktől független testi megnyilvánulás. Ez is felépítmény, és ez sem tudja magát teljesen kivonni a tőke uralma alól. Ez a szub- és populáris kulturális í/irat – bár kétségtelenül az irónián keresztül nagyobb teret ad a szembenállásnak – ki is van szolgáltatva a fogyasztóvá, árucikké tevés kapitalista folyamatainak. Konkrétan a média húsba író üzeneteinek, a szabadidő-ipar ifjúsági kultúrát teremtő, azt előmozdító, a fiatalokat anyagi költsékezésre is bíró aktivitásának.

Annál veszélyesebb ez a kiszolgáltatottság, minél inkább elrejtőzik. Ahogyan a bevés(et)és, ez a fogyasztóvá nevelés, áruvá tevés is elrejtí magát, pontosabban a tőke rejti el. Az ironikuság, a kiforgatás olyan gesztus, amely könnyen értelmeződik a hegemón kikezdéseként, miközben maga is öncélúságával annak kiszolgálójává válhat. Szubaltern, lázadó hangok az üzlet hangjaivá, pózolt pozíciókká válhatnak, a karnevál pedig a fogyasztói mámor, az áruvá váló élvezet helyévé, amely áruvá teszi a testet is. Mindez – a kritikai pedagógia értelmezése szerint – beilleszkedik egy globalizált, transznacionális kapitalizmus imperialista törekvéseibe, mely megerősíti a beíratás erejét, egy

nemzetközileg elfogadott kulturális i/íráttá teszi. Ráadásul a kapitalizmushoz szorosan kapcsolódó liberális megközelítés a különböző, alternatív hangokat néha teljesen egyenrangú módon helyezi egymás mellé, mintegy versenyezteti. Illúzió lenne azt gondolni, hogy csupán építő diskurzusok jönnek létre a szembenállásban, még ha a gyors megítélés helyett érdemesebb is az egyes narratívák, reprezentációk interakciós pozíciójára figyelni. Így az iskolában megjelenik a nagymagyarországos rajz és kulcstartó mint egy alternatív nemzeti identitáskép reprezentációja (kommercializált formában persze), vagy olyan szélsőséges, szembenálló gesztusok is, mint a fasiszta jelképek felrajzolása az udvaron. Árnycsillag megközelítésre van szükség az ilyen i/íratok kapcsán is, bár a hangsúlyos állásfoglalás (különösen ez utóbbi esetben) szintén kikerülhetetlen. Mindenesetre az ilyen jelenségek az identitásalapú konfliktusok felerősödésére is utalnak, mely szintén a válságban lévő kapitalizmus egyik következménye (Amin, 1997).

A szexualitás is a testtel, főleg a női testtel együtt sokszor árucikként jelenik meg, mint a hétköznapi fogyasztói diskurzusokban. Ennek egyik sajátos tényezője, hogy a pornográfia is némi teret kap az iskolában (beszédtemában, telefonon képekben stb.). Ezt sokféleképpen lehet természetesen értékelni attól függően, hogyan tekintünk a pornográfiaira. Mindenesetre érdekes az a tény, hogy a 12-es tanulók között volt egy 18 évesnél idősebb diáklány, aki pornófilmben vett részt, a diákok pedig akár az iskolában, a könyvtárban is rendszeresen belenéztek internetes oldalába.

Nem mindig könnyű az értelmezésben a megkülönböztetés a kapitalizmust, illetve a hegemon kultúrát kikezdő és azt kiszolgáló szerep között. Én magam is hezitálok naplómban például:

Persze a szokásos szépítkezések megvannak. Elgondolkodom rajta, hogy számomra (és tudom, sok tanár számára is) ez a fajta szépítkezés túlzás, „cicomázás” stb., de kezdem átértékelni a véleményemet, látva a lányokat, akik mennyi gondot, figyelmet, „tanulást” fordítanak erre: tekinthető ez a testek alakítása kreatív gyakorlatának is.

(KN 2007.05.21.)

Aztán zárójelben elgondolkodtam azon is, hogy a lányok szépítkezését múltkor olyan pozitívan értékelttem, mint kreativitást, de azért Bourdieu-t olvasva idefelé ennek lehet egy másfajta értelmezését is adni azért: a női alávetettség megnyilvánulása, megélése: széppé kell tennem a testem kényszere. (?)

(KN 2007.05.29.)

A karnevál nem garancia a közösségiségre sem. A diákok hangjában a másik csoporttal szembeni kirekesztés, az „én vagyok a jobb, a másik értéktelen” versenye gyakran előfordult. A kirekesztő megnyilvánulások kapcsán megjegyzendő, hogy kifejezetten sokszor kerülnek elő naplómban a fiúk homofób megnyilvánulásai, melyek egy heteroszexista, férfiközpontú kultúra reprezentációinak is tekinthetők. Ezt az iskola látványosan nem kezdi ki, nem kérdőjelezi meg megfelelően.

Rejtett szubkultúrák

Végül azt is hozzá kell tennem a szubkulturális és általában a kulturális i/íratok témájához, hogy ezek közül sok végső soron láthatatlan vagy rejtett marad az iskolában. Erre különösen a konkrét kiemelt ifjúsági szubkultúrák kapcsán döböntem rá először a kutatásom során. Többször nem csak a tanárok számára, de a számomra sem vált direkt módon láthatóvá (legfeljebb sejtethetővé) egyes diákok szubkulturális hovatartozása, például az osztályban lévő emo tanuló, vagy egy rocker lány esetében.

De hasonlóan rejtve maradt a vallásosság, a vallási szubkultúrához tartozás is. Már csak a kutatásom vége felé derült ki, hogy az osztályban van, akinek evangélikus kapcsolódása, és van, akinek a Hit Gyülekezetéhez kötődő családi háttere van. Ezeket egymás-

ról sem tudták a diákok. Volt, amikor épp rajtam keresztül derült ki egy-két fiatal számára, hogy vannak ilyen közös pontok közöttük.

Míg a „zsidózás” viszonylag gyakori az osztály fiútagjai között, a „cigányozás” nagyon ritka volt. E mögött az is ott lehet, hogy valószínűleg két diák is (ha nem három) cigány származású az osztályban, de ez soha, egyetlenegyszer sem volt téma semmilyen módon. Érdekes is volt számomra (aki hét évig cigány többségű iskolában tanítottam, ahol a diákok büszkén vállalták identitásukat), hogy ezek a tanulók mennyire nem teszik maguk sem diskurzussá etnikai hovatartozásukat. Ennek fényében persze azt is írhatnám, hogy nincsenek romák az osztályban, mert talán magukat sem határozzák meg így, legalábbis ebben a közegben nem, és a börszín alapján következtetni téves út... Mindenesetre ennek kapcsán talán az etnikai hovatartozásnak ebben az osztályban egyfajta „láthatatlan láthatóságáról” vagy „látható láthatatlanságáról” beszélhetünk.

A diákok anyagi helyzetéről szintén inkább legfeljebb az interjúkból tudtam meg többet, mint az iskolai mindennapokból. Ott is inkább az beszélt róla, akinek jó volt, mint akinek nem.

Mindez jól mutatja, hogy mind a diákok, mind a tanár (akárcsak a kutató) el is fedí magát az iskolai közegben, el is rejt maszkjaiból párat, és néha talán túljátszik másokat (az egyik hívó fiú például a nagy vagány macsó maszkot, ami miatt eszem ágában sem lett volna hithez kötődőnek gondolni éppen őt). Ez azonban nem különleges, hiszen ez történik mindenféle közegben az emberek között. Az azonban már érdekes kérdés, vajon miért éppen ezek a tényezők a láthatatlanok, az elrejtett maszkok...

Irodalom

- Amin, S. (1997): *Capitalism In The Age Of Globalization. The Management Of Contemporary Society*. Madhyam Books, Delhi.
- Becker, H. S. (1963): The culture of a deviant group: the 'jazz' musician. In: Gelder, K. és Thornton, S. (1997, szerk.): *The Subcultures Reader*. Routledge, London. 55–65. [részlet]
- Bennett, A. és Kahn-Harris, K. (2004, szerk.): *After Subculture. Critical Studies in Contemporary Youth Culture*. Palgrave Macmillan, New York.
- Cohen, A. K. (1955): A General Theory of Subculture. In: Gelder, K. és Thornton, S. (1997, szerk.): *The Subcultures Reader*. Routledge, London. 44–55. [részlet]
- Cohen, P. (1972): Subcultural Conflict and Working-class Community. In: Gelder, K. és Thornton, S. (1997, szerk.): *The Subcultures Reader*. Routledge, London. 90–99. [részlet]
- Cohen, S. (1972/2002): *Folk Devils and Moral Panics. The Creation of the Mods and Rockers*. Routledge, London.
- Gábor Kálmán (1992): *Civilizációs korszakváltás és ifjúság: kelet- és nyugat-európai ifjúság kulturális mintái*. Jatepress, Szeged.
- Gaul Emil (2008): Ismerjük meg diákjainkat? *Iskolakultúra*, 18. 11–12. sz. 89–101.
- Gordon, M. M. (1947): The concept of the subculture and its application. In: Gelder, K. és Thornton, S. (1997, szerk.): *The Subcultures Reader*. Routledge, London. 40–43. [részlet]
- Hebdige, D. (1979): Subculture: The Meaning of Style. In: Gelder, K. és Thornton, S. (1997, szerk.): *The Subcultures Reader*. Routledge, London. 130–144. [részlet]
- Hodkinson, P. (2002): *Goth. Identity, Style and Subculture*. Berg, Oxford.
- Irwin, J. (1970): Notes on the status of the concept subculture. In: Gelder, K. és Thornton, S. (1997, szerk.): *The Subcultures Reader*. Routledge, London. 66–70. [részlet]
- Kacsuk Zoltán (2005): Szubkultúrák, poszt-szubkultúrák és neo-törzsek. A (látványos) ifjúsági (szub) kultúrák brit kutatásának legújabb hulláma. *Replika*, 53. sz. 91–110.
- Matóné Szabó Csilla (2009): Az emók: az érzékenyek szubkultúrája. *Iskolakultúra* (Melléklet), 19. 1–2. sz. 12–25.
- McLaren, P. (1988): Schooling the postmodern body: critical pedagogy and the politics of enmeshment. *Journal of Education*, 3. sz. 53–83.
- McLaren, P. (1997): *Revolutionary Multiculturalism. Pedagogies of Dissent for the New Millennium*. Westview Press, Oxford.
- McRobbie, A. és Garber, J. (1975): Girls and subcultures. In: Gelder, K. és Thornton, S. (1997, szerk.): *The Subcultures Reader*. Routledge, London. 112–120. [részlet]

McRobbie, A. (1989): Second-hand dresses and the role of the ragmarket. In: Gelder, K. és Thornton, S. (1997, szerk.): *The Subcultures Reader*. Routledge, London. 191–199. [részlet]

Muggleton, D. és Weinzierl, R. (2003, szerk.): *The Post-Subcultures Reader*. Berg, Oxford.

Muggleton, D. (2000): *Inside Subculture. The Postmodern Meaning of Style*. Berg, Oxford.

Park, R. E. (1915): The City: Suggestion for The Investigation of Human Behavior. In: Gelder, K. és Thornton, S. (1997, szerk.): *The Subcultures Reader*. Routledge, London. 15–27. [részlet]

Pilkington, H. (2004): Youth Strategies for Glocal Living. In: Benett, A. és Kahn-Harris, K. (2004, szerk.): *After Subculture. Critical Studies in Contemporary Youth Culture*. Palgrave Macmillan, New York.

Rácz József (1998, szerk.): *Ifjúsági (szub)kultúrák, intézmények, devianciák. Válogatott tanulmányok*. Scientia Humana, Budapest.

Rácz József (2001, szerk.): *Devianciák. Bevezetés a devianciák szociológiájába*. Új Mandátum, Budapest.

Redhead, S. (1997): *Subculture to Clubcultures. An Introduction to Popular Cultural Studies*. Blackwell, Oxford.

Shildrick, T. és MacDonald, R. (2006): In defence of subculture: young people, leisure and social divisions. *Journal of Youth Studies*, 2. sz. 125–140.

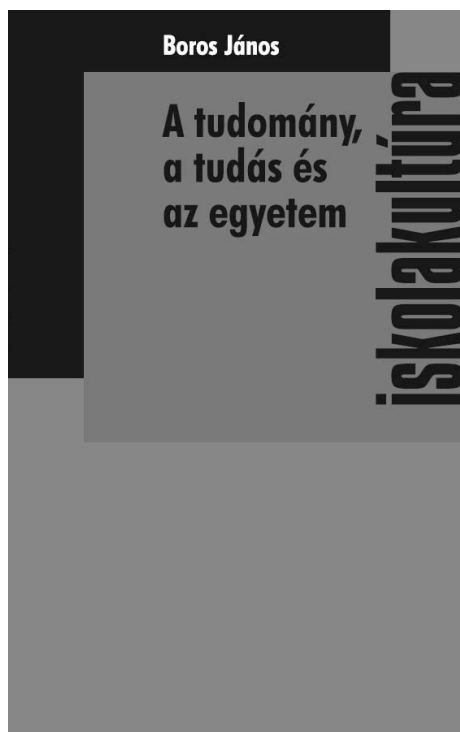
Szapu Magda (2002): *A zürkorszak gyermekei. Mai ifjúsági csoportkultúrák*. Századvég, Budapest.

Thornton, S. (1995): *Club Cultures: Music, Media and Subcultural Capital*. Wesleyan University, London.

Willis, P. (1977/2000): *A skacok. Iskolai ellenkultúra, munkáskultúra*. Új Mandátum, Budapest.

Willis, P. (1990): *Common Culture*. Open University Press, Milton Keynes.

Young, J. (1971): The Subterranean World of Play. In: Gelder, K. és Thornton, S. (1997, szerk.): *The Subcultures Reader*. Routledge, London. 71–82. [részlet]



A Gondolat Kiadó könyveiből

A kompetencia-alapú oktatás egy pedagógusszemélyiség vizsgálat tükrében

A tanulmány olyan pedagógusokkal végzett személyiségkutatás néhány részeredményét mutatja be, amelyben összehasonlítottuk a hagyományos oktatásban és a kompetencia-alapú oktatásban részt vevő pedagógusok mentális állapotára vonatkozó adatokat.

Oktatási reform – kompetencia-alapú oktatás

Napjaink oktatáseméleti reformja a kompetencia-alapú oktatás. Érezhető ebben a reformban egyfajta elégedetlenség a hagyományosnak tekinthető oktatással szemben. E feltevés szerint a hagyományos oktatás – helytelenül – elsősorban a tanulók propozicionális tudásának fejlesztésére és gyarapítására irányul, miközben háttérbe szorul olyan fontos kompetenciák fejlesztése, amelyek hatékonyabb eligazodást garantálnának a mindennapi életben és a választott szakterületen egyaránt. A kompetencia nem más, mint a tudás egyik fajtája: olyan „mi” és „hogyan” tudások és attitűdök összessége, amelyek bizonyos cselekvések végrehajtására alkalmassá tesznek bennünket.

A kompetencia-alapú oktatás egyben munkaforma is az iskolában, amely előre meghatározott kompetenciák megszerzésére irányul. A legjobb eredményt a kompetenciák (intellektív, szociális és érzelmi intelligencia), a követelmények (szakmai tudás, szociális alkalmazkodás és önfegyelem) és a körülmények (optimális, nehezített és megszkott) megfelelő együttlésében érhetjük el.

Kompetencia-alapú oktatás – tanári szerepértelmezés

A kompetencia-alapú oktatás előzmények nélküli Magyarországon, s nem ismeretlen külföldi oktatási rendszerekben. Néhány ország iskolarendszerét, de főként tanárszerepértelmezését érdemes elemezni, elsősorban a kompetencia-alapú oktatás összefüggésében. Nagy (2008) tanulmányában három országról (Hollandiáról, Olaszországról és Magyarországról) találunk adatokat. Az ott közölt összehasonlító kérdőíves attitűdvizsgálat a tanárok szakmáról való gondolkodását tárta fel. Az olasz és a magyar tanári szakmai kultúra inkább a korlátozott tanári szerepfelfogásnak felel meg (osztálytermi munka főként), míg a holland tanárokhoz a kiterjesztett szerepfelfogás áll közelebb (külső kapcsolatrendszer, szülők stb.). Két területen van egyezés a válaszadók között. Az egyik, hogy mennyire ítélik fontosnak az egyes kompetenciákat, mennyire biztosak azok elsajátításában. E területen minden megkérdezett deficitcsökkentésről számol be. A másik kérdéskör, hogy milyen készségek megtanulását igényelnék a tanárképzéstől. Mindhárom ország tanárai – nemzeti sajátosságoktól függetlenül – abban igényelnének segítséget, hogy hogyan motiválják tanítványaikat, hogyan alakítsák ki az együttműködés és a bizalom légkörét, és végül hogyan teremtsenek lehetőséget a szülők, diákok kulturális háttérének megismerésére.

Az angliai tanárképzésben (Brumfitt, 2007) a kompetencia-alapú megközelítésnek olyan plusz funkciója van, amely közvetve a tanári szerep alakulására is erősen hat. Azt a másodlagos előnyt társítják hozzá, hogy egyetértés alakul ki az elvárások tekintetében. A kompetenciák megválaszolják az olyan kérdéseket, mint hogy mit várnak el a tanároktól, hogyan értékelik a teljesítményeiket, milyen képzésben kell még részt venniük, és milyen készségekről kell bizonytságot tenniük. Tulajdonképpen a kompetenciák hozzájárulnak egy közös szakmai nyelv kialakulásához, amellyel az elvárások, teljesítmények leírhatók.

A német tanárképzésben az orvosi pályához hasonló gyakornoki rendszer épül az elméleti képzésre és a kompetenciák elsajátítása folyamatosan történik (Bikics, 2007).

Japánban a mentorok felelnek a pályakezdők szakmai előrehaladásáért, a tevékenységük megszervezéséért, értékeléséért. Az iskolavezetők választják ki őket munkatapasztalataik és emberi kvalitásaik alapján is. Feladatkörük ugyanis egyaránt kiterjed a munkavégzésből adódó és az emberi, személyiségbeli problémák megoldásának támogatására, segítésére is. A mentorság több, mint szakmai irányítás, vezetés, inkább egy legitim „felnőtt” támasz. Ez nagyon lényeges, mert ha ennek hagyománya és kidolgozott módszere van, akkor az ő „igénybevételük” nem jelent szakmai inkompetenciát vagy kompetencia-vesztést, gyengéset, hanem csak egy elfogadott tanulási formát.

Ők 11 kompetenciát írnak le, amelyek hasonló elvárás-kategóriába sorolhatják a kompetenciákat, mint a magyar vagy más európai rendszer. Egyrészt a tanulószervezéshez, oktatáshoz kapcsolható kompetenciák köre tartozik ide, másrészt a tanári önismeret, önreflexió, felelősségtudat, amelyek intrapszichészek.

Az osztrák pedagógusképzés (Bikics, 2007) hasonlóságot mutat a némettel, hiszen kiemeli a tudományos gondolkodást, a módszertani vezetési képességeket, kritikai magyarázatot a képzési rendszerről, érzékenységet a társadalmi környezetre és az etnikai, vallási eltérésekre. Viszonylag sok környezetre, tudományhoz való viszonyra vonatkozó kompetenciát és kevesebb személyiségbeli elvárást tartalmaz ez a modell.

Dániában kissé más a tanárképzés modellje, mert a képzésben mintegy modellálják a kompetencia-alapú oktatást, és nem „elszigetelt” tananyagként tanítják. Nagyon sok a hallgatók által önállóan végzett interdiszciplináris problémamegoldó projekt. Kiemelt kompetenciák: az együttműködési készség, az interdiszciplináris érdeklődés, az elkötelezettség, a folyamatos tanulás, a projekt-tanácsadói készségek.

Nálunk többek között Falus (2006) foglalja össze a tudás, készség, kompetencia fogalmak tisztázásához hozzájáruló ismereteket. Számunkra, ebben a munkában a kompetencia fogalom lényeges most, amellyel kapcsolatban igen nagy a zűrzavar. A terminusok inkonzisztens használata, a kulturális eltérések, a fogalomhasználat eltérő céljai mind nehezítik az egységes értelmezést.

A generikus tipológiák körébe tartozik az ír, az ausztrál és az amerikai egyesült államokbeli modell. Írországból alapozó képességeket, gondolkodási képességeket, személyes tulajdonságokat és a munkához kapcsolódó kompetenciákat csoportosították. Ausztráliában hét kulcskompetenciát azonosítottak: az információk összegyűjtése, elemzése, rendszerezése; a gondolatok és információk kifejezése; tevékenységek tervezése és megszervezése; csapatban való munkavégzés; matematikai szemlélet és technikák alkalma-

zása; problémamegoldás; technológiák alkalmazása. Ezekről feltételezték, hogy átvihetők a képzésből a munkába. Az Amerikai Egyesült Államokban a '90-es évektől terjedt el a kompetencia-alapú humánerőforrás-menedzsment. Ők a munkához kötődő funkcionális kompetenciákat állítják a középpontba.

Az interpretatív felfogás szerint nincsenek általános generatív kompetenciák, mert azok személy- és kontextus-specifikusak. Ez közel áll a konstruktivista nézethez, azt állítva, hogy a kompetenciát a kontextus szabályozza. Ez a kompetencia-felfogás egyszerre érvényesíti a személyes jellemzőket és a munkatevékenységet mint kontextus-elemet.

A holisztikus kompetencia-felfogás magába foglalja a tudást, a képességet és az attitűdöket.

Nehezíti a problémamegoldást, hogy a kompetenciákat leírják a diákok oldaláról is, vagyis a kimenet felől. Ebben a logikában csak indirekt módon fogalmazható meg, hogy a pedagógusoknak milyen kompetenciákkal kell rendelkezniük ahhoz, hogy a tanulókkal elsajátíttassák ezeket. A franciák például az állampolgári kompetenciákat állítják középpontba, ehhez minden tantárgynak hozzá kell járulnia. A svédek célokat különböztetnek meg aszerint, hogy ezek egy részét mindenkinek el kell sajátítania, míg a többi elsajátítására törekedni kell. Az angol tanterv több általános személyiségbeli célt fogalmaz meg, mint az önbizalom, társas kapcsolatokra való képesség, érzelmi jólét stb.

Ha elfogadjuk, hogy az elvárt kompetenciák egyben bizonyos értékrendet is kifejeznek, úgy a dán modellben több az úgynevezett szolidaritási elem, az együttműködésre, közösségiségre építő tevékenység. Ezt támasztja alá Hofstede (1980, idézi: *Fiske, Kitayama, Markus és Nisbett*, 2003) kutatása, amelyben 44 ezer pedagógus és egyetemi hallgató rangsorolt értékeket. A dán kultúrában kiemelkedők azok a – fenti szerzők által femininnek mondott – társadalmi értékek, mint a szolidaritás, együttműködés, az esetek segítése, gyámolítása, szemben az olyan maszkulin értékekkel, mint a karrier, egyéni boldogulás, önmegvalósítás stb. Témánk szempontjából ez azért is lényeges, mert a magyar kultúra individualizációs folyamatai szerepet játszanak a képzés, szakmaelsajátítás kérdéskörében.

Kompetencia-alapú oktatás és tanárképzés

Chetty és Lubben (2010) tanulmánya a tanárképzés kutatási tevékenységét vizsgálja, illetve az identitás problémáit a felsőoktatásban oktatók oldaláról. Tanulmányuk arról szól, hogy milyen szakmai és szervezeti identitással rendelkeznek a tanárképzésben részt vevő oktatók egy új, átalakulóban lévő dél-afrikai műszaki egyetemen, ahol tanárképzés is folyik. Keresik a választ arra, hogy hogyan viszonyul egymáshoz a kutatás és tanítás a tanárképzésben, milyen haszna van annak, ha az oktatók intenzíven kutatnak. Vajon ettől lesz-e jó a tanárképzés, vagy attól, ha kifejezetten a tanári mesterség gyakorlása által elvárt kompetenciákra figyelnek inkább? Adataik azt bizonyították, hogy nincs kimutatható szoros kapcsolat egy egyetem tanárképzési sikeressége és az ott folytatott intenzív kutatómunka között. Az úgynevezett kutató egyetemek nem feltétlenül jobbak a tanárképzésben azoknál az intézményeknél, ahol a gyakorlati tanári munka igényei vezérik a képzést. Ugyanakkor elmondják, hogy nincs jó tanárképzés megfelelő tudományos támogatás, kutatómunka nélkül (814. o.). A magyarországihoz hasonló módon megállapítják, hogy a kutatásnak általában magasabb a szakmai presztízsze, mint az oktatói munkának (814. o.). A tanulmány konklúziója tulajdonképpen marad ugyanaz, mint maga a probléma. Az egyetemek – mint szervezetek, és maguk az oktatók egyaránt – bizonytalanok annak eldöntésében, hogy a kutatásnak vagy a professzió-tanításnak kellene inkább prioritást adni. Az egyetemek éppen azzal mérik önmaguk és oktatóik teljesítményét, hogy milyen a kutatási, publikációs teljesítményük. Ehhez a témához közelít taglal Cochran-Smith (2005, 219. o.) is, megállapítva, hogy a tanárképzésben oktatók által végzett kuta-

tást olykor lenézik, leértékelik, mert „nem eléggé rigorózus”, pedig „soha korábban nem kutatták a tanárképzést maguk a képzők annyit, mint napjaikban”.

Doecke (2004, 203. o.) szintén erről a kérdéstről vall egyéni önvallomás formában. A szerző úgy is fogalmaz, hogy cikkét „önvizsgálatként is lehet olvasni, amelyben az ÉN egyfelől olyan hálózatok eredőjeként jelenik meg, amelyekben tanárképzőként dolgozik, másfelől olyan struktúráként, amely alakítja saját belső szakmai világát”.

Evans (2007) szigorú célokat jelöl ki ezen a területen. Az alacsony presztízsű tanárképzési kutatást szerinte úgy kell fejleszteni, hogy kivívja az elismerést. Szakmai professzionalizmusra kell emelni, és rigorózus, igényes kutatásokat kell a tanárképzőknek végezniük. Evans áttekintette az európai helyzetet ebből a szempontból, és megállapította, hogy a tanárképzési kutatások és publikációk minősége nagyon egyenetlen. Ez nyilvánul abban is, hogy a képzésben dolgozók nem a legszínvonalasabb folyóiratokban publikálnak.

Koster, Brekermans, Korthagen és Wubbels (2005) egy Hollandiában végzett háromfordulós kérdőíves-interjú vizsgálat eredményei alapján részletezik a tanárképzőkkel szemben támasztott követelményeket. Adataik alapján rangsorokat állítottak fel, az így kialakult szakmai profil öt feladatterületet és négy plusz egy kompetenciaterületet tartalmazott. (A plusz terület a kutatást jelenti, ami csak az egyetemen dolgozók feladata.) Az általuk azonosítottak közül fontos feladat a saját és kollégák szakmai fejlesztése (szakirodalom-olvasás), a képzési program gondozása, fejlesztése (saját tárgyak anyagának rendszeres revíziója) és az átfogó intézményi tanárképzési curriculum fejlesztése. Kevésbé fontos, de nem elhanyagolható feladat a különböző programok szervezése. A legkiemeltebb kompetenciaterület szerintük: az a képesség, hogy az oktatók szakmabeliekkel megbeszéljék a szakterületük kérdéseit, tájékozottak legyenek az oktatás jelen világában. Mindemellát a kommunikációs és reflexív kompetenciák is elengedhetetlenek a célból, hogy a különböző háttérrel rendelkező hallgatókat elérjék.

Érdekes még néhány részletet kiemelni tanulmányukból: „Azt találtuk a mintánkban, hogy a tanárképzők munkájuk lényegét abban látják, hogy törődjenek saját szakmai fejlődésükkel, képezzenek tanárokat és járuljanak hozzá általában a tanárképzés fejlesztéséhez”. Mivel nagyon keveset tudunk a tanárképzők professzionális minőségéről, illetve arról, hogy hogyan vélekednek erről a tanárképzők, ezért arra összpontosítottunk, hogy a tanárképzők mit tartanak a velük szemben támasztott legfontosabb minőségi követelményekről” (Koster, Brekermans, Korthagen és Wubbels, 2005, 174. o.). Fentiek jól mutatják azt a vívódást, amely a tanárképzés minősége, preferenciái, céljai mentén keletkezik. Sem maguk az intézmények, sem a felsőoktatási környezet nem tisztázta, hogy mi a szerepe az úgynevezett elméleti tudásnak a kompetencia-orientált képzésben, illetve gyakorlati működésben. Adódik a párhuzam, hogy a szakmai identitás-keresés, a tevékenység céljának tisztázása ugyanúgy igény a felsőoktatásban dolgozók részéről, mint az iskolarendszer bármely szintjén, csak eltérő dilemmákkal.

Érdekes kitékinteni az ázsiai oktatási rendszerre is, mert ha nem is a kompetencia-alapú oktatásra, de a tanárszerepre, identitás-alakulásra vonatkozóan találhatók érdekes és hasznos adatok erről a térségről is. A japán iskolarendszerben, de még inkább a japán társadalomban a pedagógusszerep kiemelt rangú, presztízsű. Ez nemcsak abból eredeztethető, hogy világhírű eredményességgel végzik a munkájukat, hanem abból is, hogy ennek mély kulturális gyökerei vannak, és ez a szerep az idők folyamán nem devalválódott. Idetartozik még az a tény is Gordon Győri (2006) szerint, hogy a japánok csak kevésbé importálnak tudást, szemben más országokkal. A tanárképzést tekintve nincs nagy különbség Európával, Amerikával összehasonlítva, már ami a képzési időt és tartalmat illeti. Még az is megkockáztatható, hogy a gyakorlati képzésre kisebb hangsúlyt fektetnek a képzési idő alatt, mint a világ más országaiban.

Ennek kettős oka van, amiből az első pénzügyi, és számunkra kevésbé lényeges, hogy ugyanis nem tartanak fenn költséges gyakorlati rendszereket. Fontosabb viszont számunkra a második: az, hogy az iskola mint munkahely nem várja el, hogy kész tudással érkezzenek a pályakezdők a munkaerőpiacra, a végzést, diplomaszertést valóban csak kezdetnek tekintik. Rendkívül jó mentálhigiénés szempontból, hogy a legfontosabb munkaeszköznek tekintett személyiségről felteszik, hogy az csak a munkaévek alatt csiszolódik ki, megfelelő támogatással. Ezt a támogató rendszert viszont kidolgozták, és nagy tudatossággal differenciálták.

Nem célunk most ennek minden elemét bemutatni, de azért a mentor-rendszer megérdemel néhány szót, hiszen ennek bevezetése most zajlik Magyarországon. Japánban a mentorok felelnek a pályakezdők szakmai előrehaladásáért, a tevékenységük megszervezéséért, értékeléséért. Az iskolavezetők választják ki őket munkatapasztalataik és emberi kvalitásaik alapján is. Feladatkörük ugyanis egyaránt kiterjed a munkavégzésből adódó és az emberi, személyiségbeli problémák megoldásának támogatására, segítségére is. A mentorság több, mint szakmai irányítás, vezetés, inkább egy legitim „felölt” támasz. Ez nagyon lényeges, mert ha ennek hagyománya és kidolgozott módszere van, akkor az ő „igénybevételük” nem jelent szakmai inkompetenciát vagy kompetencia-vesztést, gyengeséget, hanem csak egy elfogadott tanulási formát. Ha a pályára lépés idejét szentitív szakasznak tekintjük pályaszocializációs szempontból, akkor ebben a mentor szerepe még erőteljesebb, és mintegy prevenciós szolgáltatás is a korai kiégés megelőzésében.

Egy másik összehasonlítást lehetővé tevő tényező a magyar rendszerrel az úgynevezett kollegiális szakmaiság elve. A japán rendszer felismerte azt, hogy a rohamosan és folytonosan változó külső környezeti körülményekre nem lehet autonóm módon kidolgozott válaszokat adni, individuális tanár szerepben ez nem oldható meg. Gordon Győri (2006), miközben a japán rendszert elemzi, számos magyar rendszerre is adaptálható megállapítást tesz. Ugyanis a folytonos változás és annak pszichés terhe a magyar viszonyokra is érvényes, ahogy a Heller (1996) nyomán értelmezhető autonóm, individuális modern kori ember identitás szervezési nehézsége szintén. Ezek alapján könnyű belátni, hogy ahhoz, hogy a tanárok úgy tanítsanak, ahogyan őket sohasem tanították (lásd: kompetencia-alapú oktatás), ahogyan ők maguk azt sohasem tapasztalták meg, csak együttműködve oldható meg. Ez a kollegiális szakmaiság megjelenésének oka. A képzés és főként a pedagógus-továbbképzés japán modellje arra épít, hogy az iskolai munka a tanárok közös alkotása, nem izolált individuumok egyéni részkonstrukciója csupán. A tapasztalt tanárok az együttműködés és gyakorlás különféle formáiban megosztják a tudásukat, és ezzel folyamatosan újrafogalmazzák a tanári szakmai tudást.

Mindezekhez hozzá kell tenni, hogy ebből az összehasonlításból nem következik bármely elem átvétele, adaptáció nélküli követése. Sadler (1979, idézi: *Gordon Győri*, 2006) szerint egyetlen oktatási rendszer sem érthető meg annak társadalmi kontextusa nélkül. Az iskolák megértéséhez többet ad a kontextus megértése, mint az iskola megértése belülről. Felteszi, hogy társadalmi, szociális, gazdasági és antropológiai okok miatt minden oktatási rendszer specifikus és más.

Visszatérve a magyarországi iskolarendszerre, elmondható, hogy a kompetencia fogalmának megjelenése a neveléstudományban, ahogyan Falus és Kotschy (2006) jelzi, nagy riadalmat keltett tevékenységközpontú, behaviorista szemlélete miatt. Holott a „jó tanár” minősítés nemcsak a szervezés, magyarázat miatt jár a pedagógusoknak, hanem a személyiségük olyan vonásai miatt is, amelyek attitűdjeikben fejeződnek ki. A személyiség-fejlesztésnek tehát, ahogyan a szerzők állítják, direkt és indirekt formában is hangsúlyt kell kapnia a képzésben. Magyarországon a kompetencia-alapú képzés egybeesik az egységes tanárképzés bevezetésével. Az egyetemi szintű akadémiai jellegű képzést (*Falus*, 2006) és a főiskolai gyakorlati irányultságú képzést kell célszerűen integrálni, megőrizve mindkettő értékeit.

Klein (1984) áttekinti a helyes pedagógusi attitűd legkívánatosabb elemeit. Az első a diákokkal kialakítandó viszonyra vonatkozik, amiben a kongruencia és az elfogadás a vezető jellemző, továbbá az empátia, amivel a tanár képes észlelni a gyerekekben lejátszódó folyamatokat, és ezt a megértést képes is közölni velük. Mindez a dominatív attitűdöt cseréli integratív attitűdre. Előbbiben a tanárnak negatív képe van a gyerekről, nincs vele élő kapcsolata, vagy puhább formájában elismeri az együttműködés szükségességét, de mégis hatalmi pozícióból hoz döntéseket a másik fél részvétele nélkül. Az integratív attitűd viszont azzal jár, hogy nincs presszió a gyerekekre, a partnerek közösen alakítanak ki tevékenységeket, a tanár indirekt irányítást alkalmaz.

Kompetencia-alapú oktatás és pedagógus személyiség

Ha tanulmányozzuk a kompetencia-alapú oktatás sikerességét biztosító pedagógusszemélyiség-elvárásokat (lásd: Képzési és Kimeneti Követelmények (KKK), 15/2006/IV.3. OM rendelet), akkor abban megjelennek olyan új elemek, amelyek körvonalaznak egy személyiségprofil, amely képzési előzmények nélkül, pusztán a tananyagok jelenléte mellett nem alakul ki. Szükséges tehát a sikeres pályamegvalósítás érdekében a kompetencia-alapú oktatás számára adekvát új képzési modell kialakítása.

Azok a személyiségjellemzők, amelyek elvártak és kívánatosak az új oktatási forma megvalósításához, több felületen érintkeznek a kiégés rizikófaktoraként leírt szakirodalmi adatokkal. Éppen ezért kutatási célunk volt feltárni azokat az összefüggéseket és ellentmondásokat, amelyek a kompetencia-alapú oktatáshoz szükséges személyiségfedezet és a kiégésben szerepet játszó személyiségbeli rizikótényezők között megjelennek, hisz ennek eredményeire építve lehetséges az említett új pedagógusképzési modellt megkonstruálni, amely nagyobb valószínűséggel hat az elvárt tanári személyiségjellemzők irányába. Ennek vizsgálatára terveztük meg kutatásunkat.

A kutatás bemutatása

A vizsgálatunkban 560 pedagógus vett részt. A vizsgálatba bevontak köre: az Eszterházy Károly Főiskola által szervezett pedagógus szakvizsga program, illetve mester szintű tanárképzés résztvevői. Ily módon az ország minden részéről kerültek a mintába pedagógusok.

Kompetencia-program alapján dolgozik közülük 264 pedagógus (47,1 százalék), a minta további része nem e program alapján tanít. Természettudományi területhez tartozik 253 pedagógus szakképzettsége, 289 pedagógusé a bölcsészettudomány területéhez, 18 főnél nincs erről adat.

A személyiség-kérdőívek kiválasztásánál azt a szempontot vettük figyelembe, hogy melyek harmonizálnak és fedik le a képesítési rendeletben (15/2006/IV.3. OM rendelet) megjelenő személyiségtulajdonságokat, illetve azt, hogy a kutatás céljainak megfelelően milyen összefüggéseket szeretnénk feltárni. Az így kiválasztásra került kérdőívek a következők:

- Big Five személyiségvizsgáló kérdőív (BFQ) (Rózsa, 2000)
- Maslach: Burnout Inventory, a kiégés mérésére szolgáló eljárás,
- Davis: Interpersonal Reactivity Index, az empátia mérésére kidolgozott eljárás.

A kérdőívet 560 fő (128 férfi és 432 nő) töltötte ki normál helyzetben. A normál helyzet jelen esetben azt jelenti, hogy a kérdőívet nem kiválasztási vagy feladathelyzetben, azaz nem versenykörülmények között alkalmaztuk, hanem a közölt kutatási céllal.

A kérdőívbeli nyert adatokat csoportszinten értelmeztük, egyéni személyiségállapotot nem vizsgáltunk. A kérdőív kitöltése anonim és önkéntes volt, célunkat ismertettük a kitöltő személyekkel.

A kérdőív eredményeinek bemutatása

Hipotézisként megfogalmaztuk, hogy a kompetencia-program alapján működő pedagógusok személyiségállapota közelebb van a rendelet által előírt személyiségprofilhoz, és azt is feltételeztük, hogy ez a személyiségállapot nagyobb veszélynek van kitéve a kiégés szempontjából, mentálhigiénés állapotot tekintve instabilabb helyzetet jelent.

A BFQ kérdőív elemzéséhez két csoportot hoztunk létre – a kompetencia-program alapján és hagyományos program alapján dolgozó pedagógusok körét –, és e két csoportot a tesztben elért eredményeik alapján hasonlítottuk össze egymással. Az összehasonlítási szempontot először az adta, hogy megnéztük az egyes főfaktorokban elért eredményük (T-érték) átlagát, majd ezt az összehasonlítást megtettük az egyes alskálák között is.

1. táblázat. Kompetencia- és hagyományos program alapján dolgozó pedagógusok Big Five-ban elért átlagos pontszámai

Kompetencia-alapú program alapján dolgozik-e?		Big Five – energia	Big Five – barátságosság	Big Five – lelkiismeretesség	Big Five – érzelmi stabilitás	Big Five – nyitottság
igen	Átlag	53,8409	52,0303	55,2992	55,6174	50,0568
	N	264	264	264	264	264
	Szórás	8,5164	8,4205	8,8118	7,9294	9,6612
nem	Átlag	51,8041	51,7196	53,4257	54,8480	48,3108
	N	296	296	296	296	296
	Szórás	9,5486	9,2123	8,4147	8,1723	9,6837
Összesen	Átlag	52,7643	51,8661	54,3089	55,2107	49,1339
	N	560	560	560	560	560
	Szórás	9,1255	8,8414	8,6473	8,0607	9,7037

A táblázatból látható, hogy a két csoport nagysága a következő: a kompetencia-program alapján dolgozó pedagógusok elemszáma $n = 264$ fő, míg a hagyományos program alapján működő csoporté $n = 296$ fő, vagyis közel fele-fele az arány. A főfaktorokban – energia, barátságosság, lelkiismeretesség, érzelmi stabilitás, nyitottság – elért eredmények átlagait összehasonlítva minden kategóriában azt látjuk, hogy az átlagos pontszámok magasabbak a kompetenciás csoportban, azaz a kompetencia-program alapján dolgozók személyiségállapota közelebb áll a KKK-ban leírt személyiségprofilhoz.

Kíváncsiak voltunk arra, hogy ezek a különbségek milyen mértékűek, így az egyes kategóriák összehasonlítandó értékét szignifikancia-próbának vetettük alá. Az öt főkategória közül háromban találtunk szignifikáns eltérést a két csoport között: az energia faktorban ez a szint $p = 0,008$, a lelkiismeretességnél $p = 0,010$ és a nyitottság dimenzióban $p = 0,033$.

Ha követjük azt a fajta – gyakran használt – csoportosítást az öt főkategóriának, hogy interperszonális kategóriának tekintjük az energia, a barátságosság és a nyitottság skálát, a munkavégzés módjára vonatkozóan a lelkiismeretességet és érzelmi szabályozottságnak az érzelmi stabilitást, akkor az így értelmezett három kategóriából kettőben szignifikánsan kedvezőbb képet mutatnak a kompetencia-program alapján működő pedagógusok.

Tovább differenciálható a jelenség, ha nem csak a főfaktorokat, hanem az alskálákat is megvizsgáljuk ebből a szempontból. Az 2. táblázatban jól látható, hogy egyetlen alskálát, az udvariasságot leszámítva itt is jobbak az eredmények a kompetencia-program alapján dolgozó pedagógusoknál.

2. táblázat. A Big Five alskálák átlagértékei a kompetencia- és hagyományos program alapján dolgozó csoportokban

Kompetencia-alapú program alapján dolgozik-e?		Big Five – dinamizmus	Big Five – dominancia	Big Five – együttműködés	Big Five – udvariasság	Big Five – pontosság
igen	Átlag	54,2386	52,4621	53,2955	49,8295	54,7841
	N	264	264	264	264	264
	Szórás	8,7496	8,0265	9,1716	8,7054	8,8543
nem	Átlag	52,3615	50,6149	52,1554	50,2264	54,3142
	N	296	296	296	296	296
	Szórás	9,0887	9,2564	9,7843	8,8620	8,7801
Összesen	Átlag	53,2464	51,4857	52,6929	50,0393	54,5357
	N	560	560	560	560	560
	Szórás	8,9716	8,7395	9,5090	8,7829	8,8104
Kompetencia-alapú program alapján dolgozik-e?		Big Five – kitartás	Big Five – emocionális kontroll	Big Five – impulzivitás kontroll	Big Five – nyitottság a kultúrára	Big Five – nyitottság a tapasztalatokra
igen	Átlag	53,5758	55,0303	55,3447	50,7841	48,8788
	N	264	264	264	264	264
	Szórás	8,3412	7,7493	8,2332	9,0999	8,7756
nem	Átlag	50,8243	53,6926	55,4966	50,2736	46,5743
	N	296	296	296	296	296
	Szórás	8,5531	8,1230	8,6788	9,5830	9,8896
Összesen	Átlag	52,1214	54,3232	55,4250	50,5143	47,6607
	N	560	560	560	560	560
	Szórás	8,5575	7,9700	8,4645	9,3535	9,4431

Szintén vizsgáltuk az eltérések mértékét, és azt találtuk, hogy a tíz alskála közül négyben az eltérés mértéke szignifikáns. Ezek az alskálák a következők: dinamizmus $p=0,013$, dominancia $p=0,012$, kitartás $p=0,000$, nyitottság a tapasztalatokra $p=0,040$.

A BFG kérdőív adatainak elemzése után azt mondhatjuk, hogy a kompetencia-alapú programmal dolgozó pedagógusok az alábbiakban leírt dimenziókban a Képzési és Kimeneti Követelményekben rögzített elvárásokhoz közelebb eső személyiségprofíllal rendelkeznek. Ezek e területek a következők:

- Extrovertáltabbak, jobban szeretik és igénylik a társaságot, az emberi kapcsolatokat.
- Kommunikatívabbak, lelkesebbek és szeretik a sok ingert tartalmazó környezetet.
- Megbízhatóbbak, pontosabbak és nagyobb kitartással végzik munkájukat.
- Nyitottabbak más emberek, értékek, kultúrák felé, nem ragaszkodnak rutinszerű, megszokott cselekvésekhez, keresik a progresszív megoldásokat.

Kutatási szempontból fontos volt azonban azt is megvizsgálni, hogy milyen összefüggés mutatkozik a kiegészítő kérdőívvel azonosított teljesítménycsökkenés és a pedagógusok által végzett tevékenység típus között, azaz, hogy kompetencia-alapú oktatásban vagy nem kompetencia-alapú programban dolgoznak a kitöltők. Ebben a vonatkozásban szignifikáns eredményt hozott a t-próba, amely szerint a kompetencia-program alapján dolgozó pedagógusok egyéni teljesítménycsökkenése szignifikánsan ($p=0,018$) magasabb, mint a hagyományos programmal dolgozó pedagógusoké. A kompetencia-csoportban a válaszadók 64,1 százaléka, míg a hagyományos csoportban a válaszadók 54,8 százaléka található a magas, teljesítménycsökkenés szempontjából veszélyeztetett kategóriában.

A két csoport összehasonlítását az empátia kérdőív alskáláinál is elvégeztük (3. táblázat).

3. táblázat. Az empátia kérdőíven magas pontszámot elérők százalékos aránya két vizsgált csoportnál.

	<i>Kompetencia-alapú programban tanítók</i>	<i>Nem kompetencia-alapú programban tanítók</i>
Perspektíva-felvétel	35,0	29,8
Empátiás törődés	50,2	48,8
Fantázia skála	33,5	31,5
Személyes distressz	1,9	3,7

A kompetencia-program alapján dolgozó pedagógusok az első három kategóriában mind magasabb értéket értek el a másik csoporthoz viszonyítva, vagyis mások helyzetébe – legyen az akár fiktív személy is – jobban bele tudnak helyezkedni, és ha csekély mértékben is, de az empátiás válaszgyakoriságuk is több. Ha utalunk a képesítési rendelet által elvárt személyiségjellemzők listájára – ahol több helyen is megjelenik az empátikus magatartás elvárása –, akkor ismét a kompetencia-programban dolgozó pedagógusok személyiségállapota áll közelebb a rendelethez. A személyes distressz kérdésben is megerősítést kaptunk a hipotézisünk második felére, mivel a kompetencia-program alapján dolgozó pedagógusok ebben a dimenzióban alacsonyabb pontot értek el, vagyis kevesebb az énré irányuló empátiás válaszuk, mint a nem kompetenciás csoportnak. Márpedig a személyes szükségletek, az énré irányuló odafigyelés hiánya, a másoknak való segítségnyújtás nem visszautasítása komoly mentális kimerüléshez vezethet.

Összegezve: a vizsgálati eredmények megerősítik hipotézisünket abban a tekintetben, hogy a kompetencia-program alapján dolgozók személyiségállapota kedvezőbb, illetve jobban illeszkedik a KKK rendeletben megfogalmazottakhoz, ugyanakkor felhívják a figyelmet a kiegésző szempontjából való kockázatokra.

A kutatás további lehetőségei

Ebben a kutatásban nem volt lehetőségünk a mintát reprezentatívvá tenni, de a minta elemszáma miatt adataink mégis informatívak, tendenciák, irányok kijelölésére alkalmasak. A későbbiekben ugyanezzel a tesztkészlettel, mérőapparátussal a minta kiegészíthető.

A minta kiválogatása során korábban már említettük, hogy az Eszterházy Károly Főiskola pedagógus szakvizsga program keretében, illetve mestertanár szintű képzésünkön vettek részt a teszt kitöltők. Meggondolandó, hogy képzésben nem részesülő pedagógusokkal is elvégezzünk egy vizsgálatot, hiszen pályamotiváció szempontjából feltehetően eltérést mutatnának a mostani mintához képest. Az a motiváció, amellyel a tanulást választották a teszt-kitöltők, feltehetően megkülönbözteti őket attól a csoporttól, amelyik nem vesz részt képzésben.

Érdekes további kutatási irány lenne a településeket kiválogatva rétegzett mintavételrel megvizsgálni a gyermekvédelmi szempontból kitüntetett jelentőségű területek pedagógus-szakembereit, hiszen ennek a munkának az érzelmi kapacitásigénye, én-erőre vonatkozó elvárása és sikerképze feltehetően kimutatható.

Nem vizsgáltuk a napjainkra jellemző inklúziós és integrációs törekvéseket sem abból a szempontból, hogy ez a tényező mint oktatáspolitikai akarat milyen hatással van a pályán dolgozók személyiségállapotára.

A személyiségfejlesztési eljárások hatásait is fel lehetne térképezni, ha a képzésben generálánk különböző metódussal fejlesztett csoportokat, és azok beválását munkalélektani szempontból elemeznénk.

Kutatási cél lehetne még egy lehetséges pályaalakmassági felmérés eredményeinek feltárása is, nem bemeneti követelményként, hanem a képzés elején felvett mérőapparátus adatainak elemzésével. A jelenlegi kutatásunkból ugyanis jól látszik, hogy a pályán

dolgozó pedagógusok egy azonosított csoportjának személyiségállapota nem harmonizál az elvárt személyiségtényezőkkel, sőt kontraindikált.

Kérdés, hogy ha a kimeneti követelményekben támasztott elvárások és jól definiált jellemzők valóban relevánsak, akkor a bemeneti szabályozás kidolgozható-e. Ha ismert a bemeneti személyiségállapot, akkor a képzőintézmények szakemberei erre az állapotra igazított, ezzel kompatibilis képzési programmal tudnának dolgozni.

Másfelől azért is fontos a bemenet, mert a személyiségjellemzők tekintetében vesztélyeztetettek számára a tényleges szakmai képzés mellett új fejlesztő metódusok bevezetése is szükséges lenne. Természetesen a teljes személyiség-átstrukturálás nem lehetne cél ebben az esetben sem, de a motivációk, egyéni aspirációk, képességek, attitűdök feltárása segítené a hallgatókat egy érettebb döntés kialakításában. Ennek a munkának a mentálhigiénés hozama nem elhanyagolható.

A kutatás arra vonatkozóan is tartalmaz közvetett adatokat, hogy a pályaismeret, önismeret mint tudás, illetve ennek tanítása nem elégséges az iskolarendszerünkben. Nagyon kevés ismeret birtokában hoznak döntéseket a fiatalok, de inkább az mondható el, hogy magának a döntésnek a folyamata is ismeretlen számukra. A szociális kompetencia fejlesztését célzó törekvések a közoktatásban erre már jobb esélyt adnak, de ez nem intézményesül teljes egészében. Ha az egyéni életutak professzionális eszközökkel segítettek, akkor jobb személyiségállapotú népesség kerül a felsőoktatásba, és ez a szakmai szocializációhoz is jobb alapot nyújt. A pedagóguspályán ennek jelentősége nem vitatható.

A nappali rendszerű képzés mellett a kutatási adatok a tanár-továbbképzés tervezéséhez és metodikájához is hozzájárulhatnak. Hangsúlyosabbá lehet tenni a képzésben a hallgatók énerő-növelését, energetizálását és különböző más protektorok megtanulását. Képessé tenni a már pályán dolgozó pedagógusokat is arra, hogy saját konstruktumaikat, nézeteiket vizsgálat tárgyává tegyék, elemezzék, szakmaiságukat újra és újra átstrukturálják. A tudatosabb öndefiníció elégedettséget és ép tanár–diák kapcsolati mintát eredményez.

Irodalom

Bikics Gabriella (2007): *Lehrer(aus)bildung in Deutschland und in Ungarn*. In: Óhidy Andrea, Terhart, E. és Zsolnai József (szerk.): *Lehrerbild und Lehrerbildung. Praxis und Perspektiven der Lehrerausbildung in Deutschland und Ungarn*. VS Verlag für Sozialwesen, Wiesbaden. 115–126.

Bumfitt, K. (2007): *A kompetencia-alapú tanárképzés előnye Angliában*. Konferencia-előadás, Budapest.

Chetty, R. és Lubben, F. (2010): The scholarship of research in teacher education in a higher education institution in transition: Issues of identity. *Teaching and Teacher Education*, 26. 4. sz. 813–820.

Cochran-Smith, M. (2005): Teacher educators as researchers: multiple perspectives. *Teaching and Teacher Education*, 21. 2. sz. 219–225.

Doecke, B. (2004): Professional identity and educational reform: confronting my habitual practices as a teacher educator. *Teaching and Teacher Education*, 20. 2. sz. 203–215.

Evans, L. (2007): *Developing the European educational researcher: towards a profession of 'extended' professionalism*. Kézirat. Az alábbi konferencián elhangzott előadás: European Conference on Educational Research, University of Ghent, 19–21 September 2007.

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

Falus Iván és Kotschy Beáta (2006): Kompetenciaalapú tanárképzés. *Pedagógusképzés*, 3–4. sz. 67–75.

Fiske, A. P., Kitayama, S., Markus, H. R. és Nisbett, R. E. (2003): A szociálpszichológia kulturális mátrixa. In: Nguyen Luu, L. A. és Fülöp M. (szerk.): *Kultúra és pszichológia*. Osiris Kiadó, Budapest. 165–248.

Gordon Györi János (2006): *Az oktatás világa Kelet- és Délkelet-Ázsiában*. Gondolat Kiadó, Budapest.

Heller Ágnes (1996): *Morálfilozófia*. Cserépfalvi Kiadó, Budapest.

Hofstede, G. (1980): *Cultures consequences: International differences in work-related values*. Sage, Thousand Oaks, CA.

Klein Sándor (1984): *A tanár mint a tanulók személyiségfejlődésének serkentője*. Juhász Gyula Tanárképző Főiskola, Szeged.

Koster, B., Brekelmans, M., Korthagen, F. és Wubbels, T. (2005): Quality requirements for teacher educators. *Teaching and Teacher Education*, 21. 2. sz. 157–176.

Nagy Mária (2008): Tanári kompetenciák – Nemzetközi összehasonlítás. *Pedagógusképzés*, 3. sz. 21–41.

Rózsa Sándor (2000): *A BFQ Tesztkönyve*. Oktatási segédanyag ELTE Személyiség és Egészségpszichológiai Tanszék, Budapest.

Sadler, M. (1979): How far can we learn anything of practical value from the study of foreign system of education? In: Higginson, J. H. (szerk.): *Selections from Michael Sadler: Studies in world citizenship*. DeJall and Meyorre, Liverpool.



A Gondolat Kiadó könyveiből

„Ha megengedik, hogy ne járjál iskolába, nem? Akkor azt csinálsz, amit te akarsz”

A mátraderecskei fiatalok iskoláztatásának jellemzői

Jelen tanulmányban a 2009 tavaszán mátraderecskei cigány közösségben megkezdett kutatásom eddigi eredményeit szeretném bemutatni, melyben a helyi fiatalok jövőképét igyekeztem feltárni a közösség oktatáshoz való viszonyán keresztül. A tanulmány megállapításai elsősorban jelenlétemre – azaz a résztvevő megfigyelésen alapuló, terepmunka során szerzett tapasztalataimra – épülnek, azonban törekszem ezeket interjú-részletekkel és baráti beszélgetések felidézésével alátámasztani.

Bevezető

A kutatást 2009 áprilisában kezdtem. Mivel nem állt módomban leköltözni a faluba, gyakori látogatásaim 2–3 napos turnusokból álltak, és bár ez meghosszabbította a beilleszkedés folyamatát, stabil jelenlétem idővel intenzív és mély kapcsolatteremtésre adott lehetőséget. Kutatásom jellegét továbbá meghatározta, hogy a befogadás folyamatában szem előtt tartottam a mátraderecskei közösség akarát: míg élt bennem egyfajta előzetes elképzelés arról, hogy milyen státuszban szeretnék mozogni a terepen, elsősorban a közösség találta meg és jelölte ki számomra azt a pozíciót, amelyben érvényesülhettem (Bakó, 2004). A velem egykorú (22–25 éves) fiatal lányok többsége már házas, két-három gyermekes édesanya, ilyen módon az, hogy én nem vagyok férjnél, nincsenek gyerekeim és még tanulok, egyértelműen kijelölte helyemet a nálam jóval fiatalabb, de életformájukat tekintve hozzám hasonló 13–20 éves korosztály körében. Ennek eredményeképpen elsődleges ismeretségeimet e korcsoport tagjai és hozzátartozóik alkották – és ezáltal a diszkó, a párválasztás, az iskola és a „Tűzmadarak” (1) világába csöppentem.

Kutatásomat segítette, hogy megismerkedtem a közösség életében kiemelt szerepet betöltő helyi magyar tanárnővel (B. K.-val), aki munkája révén a helybéli cigányok több generációját is jól ismeri. Beszélgetéseink során sok hasznos információhoz jutottam.

A mátraderecskei cigányok

Mátraderecske – 1902-ig Derecske – Heves megye északnyugati részén, a Parád-Recski medencében, Pétervásárától 20 km-re, Egertől 30 km-re fekvő település. A falu lélekszáma a 2009-es augusztusi adatok alapján 2105 fő.

Cigányok már a századfordulón is éltek a községben; 2001-ben, a nemzetiségi megoszlási adatok alapján, 129-en vallották magukat cigány kisebbségi kötődésűnek, ez a létszám az akkori lakosság 5,69 százalékát jelentette. (2) A mátraderecskei közösség tagjai magyar anyanyelvű cigányok, akik a kárpáti és az oláh cigányok leszármazottai, bár különválasz-

tásuk ilyen szempontból ma már szinte lehetetlen. (3) Elődeik vélhetően a könnyebb asszimiláció reményében nem örökítették tovább a cigány nyelvet (Erdős, 1989).

A cigányok többsége az egykori zsellérsor területén lakik, a mai napig ők képezik a derecskei lakosság legszegényebb rétegét. A cigánysor a falu többi részétől földrajzi helyzetéből adódóan is viszonylag szeparált: zsákutca, melynek túlsó vége a Kanázsvárhoz vezető földútba torkollik. Ilyen módon a helyi cigányok nem cigány lakossággal való érintkezése többnyire a falu belső területeire korlátozódik. A magyarok (4) lakta területekhez képest jóval szerényebb körülmények között élnek, az utcán végighaladva egyre szegényesebb külsejű házak találhatók, melyeket öt-tíz fős családok laknak. Tavasszal és nyáron utcán játszó cigány gyerekek, motorkerékpározó fiatalok, kint dohányzó, kártyázó asszonyok és férfiak látványa fogad, innen-onnan kiszól a mulatók zene.

A cigányok megélhetési viszonyai

A rendszerváltás előtt a falu munkaképes lakosságának nagy része a helyi téglagyárban és a termelőszövetkezetben, illetve a környékbeli üzemekben, bányákban helyezkedett el (nógrádi szénbányák, recski ércbánya, siroki féművek, recski kőbánya). A rendszerváltás során azonban megindult egy leépítési hullám – a szénbányákat bezárták, az ércbánya működését szüneteltették, az ipari üzemeket privatizálták –, s ez leginkább a cigány lakosságot érintette negatívan, melynek zöme munkanélkülivé vált.

Voltak, akik a rendszerváltás előtti időszakban a többségi társadalom munkalehetőségei mellett továbbra is űzték a hagyományos cigány mesterségeket. Ezekben a családokban kiegészítő jövedelemforrásként a seprűkészítés, a kosárfonás, a vályogvetés volt jellemző, és számukra – azokkal a családokkal szemben, akik a nem cigány világban való munkavállalás mellett felhagytak a hagyományos cigány munkákkal – a rendszerváltás után is ezek a mesterségek biztosították jövedelmük egy részét; igaz, ekkor már a munkanélküli segély mellett. Mégis, ők a kivételt erősítik, s ilyen módon a derecskei cigányokat sújtó általános munkanélküliségre reflektálva, Stewart (1994, 12. o.) szavai értelmet nyernek: Azok a cigányok, „akiket arra kényszerítettek vagy arról győztek meg, hogy hagyjanak fel életmódjukkal és kultúrájukkal, [...] nem rendelkeznek sem a szerzőmozgó vállalkozói mentalitással, sem bér munka-vállalási lehetőséggel.”

A falu foglalkoztatási helyzetében az elmúlt évtizedben jelentős átalakulás történt. A helyi foglalkoztatást meghatározó Leier téglagyár ma is a legjelentősebb a település életében. Közel 200 főt foglalkoztat, melyből a helyiek száma megközelítőleg 90 fő. A jövőben továbbá két területen jelentkezhet munkalehetőség: az egyik az új gyógyászati központ, a Mofetta, ahová az egészségügyben jártas, képzett szakemberek felvétele várható, a másik pedig a falusi turizmus, panziók, magán szállások köréből tevődhet össze. Ezek a lehetőségek azonban pillanatnyilag nem oldják meg a hátrányos helyzetű, legtöbbször képzetlen, iskolázatlan munkanélküliek – többségben cigányok – helyzetét, foglalkoztatását. Marad számukra továbbra is a szociális ellátás. A fentiek ismeretében felmerül a kérdés: ez a családi minta – mely alatt a gazdasági ellehetetlenülésből származó szegénységet és munkanélküliséget értem – milyen mértékben meghatározó a jövő nemzedék iskolai és szakmai pályafutására nézve, illetve miképpen érvényesül a szülők életútjának átörökítése?

„Unalmasság van!”

Mátraderecske „esszenciája” a cigány fiatalok által sűrűn hangoztatott unalmasságban fogható meg; szerintük ugyanis ott kétséget kizáróan és mindenekelőtt „unalmasság van”. Ez a kijelentés több mindenre is utal egyben. Egyrészt a fiatalok csekély szórakozási lehetőségét, másrészt a mindennapi élet vontatottságát fejezi ki.

Mátraderecskén a Török Borozó az egyetlen olyan vendéglátói egység, amelyet a cigány fiatalok – és a falubeli fiatalok is – látogatnak; általában péntek vagy szombat este, jó esetben a bulit megelőzően, gyűlnek ott össze. (5) A bulizáshoz azonban más faluba kell menniük – ennek okán diszkóba a Péterke-Mátraballa-Recsk-Parád vonalon járnak.

Hétvégén, a kötelező teendők elvégzése mellett – ami a lányok esetében például a vásárlást, takarítást és a kisebb testvérekről való gondoskodást jelenti – szabadidejüket azzal töltik, hogy bemennek egymáshoz, beszélgetnek, tévéznek, zenét hallgatnak, kint a szabadban ücsörögnek, motorkerékpároznak a soron, lejárnak a „büdös vízhez” (6) inni, megtölteni flakonjaikat és társalogni, ritkább esetben pedig interneteznek. (7) Gyakori, hogy a бүdös víz és az orvosi rendelő – azaz a cigánysor két végpontja – közötti szakaszt többször, naponta tízszer-hússzor megteszik, és szórakozási lehetőség híján olyan is előfordul, hogy

a vásárlás felértékelődik számukra: „Menjünk el kóláért, úgyis unalmas!”

Helytálló az a megállapítás, hogy a derecskei cigány tanulók – egy-egy eset kivételével – valamennyien befejezik általános iskolai tanulmányaikat, és a középiskolában való továbbtanulás is többnyire magától értetődő. „Úgy látom, annyi változás történt, hogy azért a nyolcadik osztályt elvégzi mindenki, továbbtanulni mennek a gyerekek, látják a szülők is, hogy kellene továbbtanulni. [...] A középiskolában is egyre többen bent maradnak, sőt most már nem szakmára, hanem az érettségit adó képzésekre is szívesebben jelentkeznek. Nem gyors változás, nem egyik napról a másikra, de azért szépen lassan...”

Tapasztalataim szerint a hétköznapokban, miután a fiatalok hazatérnek az iskolából, a másnapra való készüléssel mellett ugyanúgy a fenti tevékenységekből válogatnak. Nem messzemenő következtetés tehát, hogy az unalmasság kihat az iskolához fűződő viszonyukra is: az iskolai tanulmányok nehézsége ellenére az iskola részben színesíti a hétköznapokat, és elmondásuk szerint megváltást jelent egy hosszú, többnyire eseménytelen nyári szünet után: „Ott legalább megy az idő.” (16 éves cigánylány)

Továbbtanulás

A derecskei fiatalok általános iskolai tanulmányaikat a Mátraderecske-Mátraballa Óvoda és Általános Iskolában végzik, mely intézmény jelenleg 152 diákkal számol. Minden évfolyamban egy-egy osztály indul, és a hátrányos helyzetű diákok (74 fő) – ezen belül a halmozottan hátrányos helyzetűek (49 fő) –, illetve a sajátos nevelési szükségletű diákok (15) integráltan vesznek részt az oktatásban. (8) Az iskola ugyan nem rendelkezik – nem rendelkezhet – arra vonatkozó

hivatalos adatokkal, hogy a diákok hány százaléka cigány származású: a pedagógusok szerint megközelítőleg az összlétszám 50 százalékát teszik ki.

Helytálló az a megállapítás, hogy a derecskei cigány tanulók – egy-egy eset kivételével – valamennyien befejezik általános iskolai tanulmányaikat, és a középiskolában való továbbtanulás is többnyire magától értetődő. „Úgy látom, annyi változás történt, hogy azért a nyolcadik osztályt elvégzi mindenki, továbbtanulni mennek a gyerekek, látják a szülők is, hogy kellene továbbtanulni. [...] A középiskolában is egyre többen bent maradnak, sőt most már nem szakmára, hanem az érettségit adó képzésekre is szívesebben jelentkeznek. Nem gyors változás, nem egyik napról a másikra, de azért szépen lassan...” (B. K.)

A mátraderecskei fiatalok zöme Egerbe, egy része pedig Pétervásárára megy továbbtanulni, ami jórészt a települések közelségének tudható be. Sok esetben nem is a szakmai szempontok a döntőek az iskolaválasztáskor; az addig ismert és biztonságot nyújtó kör-

nyezetből való kikerülés nehézségeit kompenzálva a fiatalok a testvéreket, barátokat követik. Elmondásuk szerint az iskola sikeres elvégzése merőben függ attól, hogy ki milyen társaságba, milyen tanárokhoz kerül, ezért az előzetes tájékozottság mellett az ismeretségi kör is fontos.

A középiskolások – és ezen belül főleg a lányok – körében az egyik legnépszerűbb szakma jelen pillanatban a pék, pék-cukrász. Ezeket a szakmákat Egerben (az Egri Kereskedelmi, Mezőgazdasági, Vendéglátóipari Szakközép-, Szakiskola és Kollégiumban) és Pétervásáran (az FVM Mezőgazdasági Szakképző Iskola és Kollégiumban) sajátíthatják el a diákok. Az elméleti képzés mellett a szakmai gyakorlat is kötelező számukra, amit egy általuk választott külső helyszínen teljesíthetnek; mindenképpen vonzó szempont, hogy a szakmai gyakorlat jövedelemforrás is egyben, mellyel hozzájárulhatnak a családi kasszához.

További opciót jelent Egerben a Kossuth Zsuzsa Gimnázium, Szakképző Iskola és Kollégium, amely humán szakterületen – ezen belül az egészségügyben – ad képesítést; az oda jelentkezők az érettségi megszerzése után továbbtanulhatnak főiskolán, egyetemen, vagy az iskolában induló szociális gondozó, ápoló OKJ-s szakképzéseken vehetnek részt. Hozzátennem, a helyi cigányok körében a felsőoktatásban való részvétel ugyan nem jön szóba, az érettségig adó képzés egyre inkább teret nyer. Ezenkívül még a vendéglátóiparban való elhelyezkedés lehetősége vonzó az iskoláskorúak számára.

A fiúk körében sokkal inkább egyértelmű a választás; többségük az egri Bornemisza Gergely Szakközép-, Szakiskola és Kollégiumban tanul tovább, ahol ipari jellegű szakképzésben vesz részt (gépi forgácsoló, szerkezetlakatos, hegesztő, kőműves, bútorasztalos, burkoló, fényező-mázoló). A szakközépiskolai képzés mellett általában a szakiskolai képzést részesítik előnyben, de előfordul, hogy utóbbira később térnek át tanulmányi nehézségekre hivatkozva.

Az ellenőrizhetetlenség problémája

Mivel Derecskén nincsen középiskola, a település elhagyása mindenképpen a továbbtanulás velejárója a diákok számára. A távolság miatt azonban megszűnik a szülői felügyelet, így kutatásom során én is hasonló tapasztaltam, mint amit Bakó Boglárka említ a csobánkai romungrok vizsgálatai kapcsán, azaz „a gyerekek továbbtaníttatása egyfajta félelmet is kelt a szülőknél, hiszen, a fiatalok kimennek a faluból, olyan térbe, ahol viselkedésük ellenőrizhetlenné válik.” (Bakó, 2009, 40. o.). Ebből következik, hogy a cigány fiatalok többsége bejárós tanuló, hiszen a kollégiumban lakás megnövelné az ellenőrizhetetlenség terét. Hozzátennem, hogy itt nem csupán az ő viselkedésük feletti kontroll megszűnéséből, hanem a nem cigány világ ellenőrizhetetlenségéből fakad a szülők aggodalma. Ebből eredően úgy vélem, míg kulturális hagyományainknak megfelelően az elballagott diákok fiatal felnőttként érvényesülnek a közösség zárt keretein belül, a közösségből való kilépésük által újból védelemre szoruló „gyerekké” válnak a szülők szemében. Ez a bizonytalan állapot pedig mind a szülőket, mind a fiatalokat terheli.

A fiatalok szemszögéből a szülői felügyelet alóli kikerülés egyet jelent a védelmet nyújtó környezet hátrahagyásával, ugyanakkor a „szabályok” fellazulását is eredményezi, s ezek az „iskola mellé járás”, a „koncsorgás” veszélyét hordozzák magukban. Egy 18 éves középiskolás lány a következőképpen nyilatkozott 21 éves bátyjáról: „Nyolc osztálya van csak. Nem szeretett iskolába járni. Anyu megvett neki bérletet, mindent, hogy járjon iskolába, azt’ iskola mellé járt. A végén kirúgták.”

„Kulturális másság” a pedagógusok szemében

Az iskola elhagyásának egyik közvetlen előzménye a gyakori hiányzás. A hiányzások hátterében okok egész sora állhat – motiválatlanság, rossz társaságba keveredés, a szülői

felügyelet alóli kikerülés, rossz teljesítmény, pedagógusok előítéletessége, a többségi társadalom normáinak való megfelelés nehézségei vagy a családi szocializációs minták és az iskola összeegyeztethetlensége. Ez utóbbira lehet példa, amikor a gyerekek részvétele a közösségi életben – mint a közösség tagjává nevelődés szerves eleme – ütközik az iskolai kötelezettségek teljesítésével. Az ilyenfajta kulturális mássághoz való pedagógiai alkalmazkodást illusztrálja, hogy B. K. pedagógusi pályája során igazolt hiányzásnak tekintette, mikor a családok gyermekeiket bevonva mentek csigázni. Felismerte tehát, hogy a gyermekek számára a közösség szocializációs folyamataiban való részvétel, mint például a közösségi munkavégzés, elengedhetetlen része kulturális neveltetésüknek – nem beszélve arról, hogy jelen esetben anyagi előnyt jelent a család számára a plusz munkaerő. A pedagógus világban azonban B. K. szemlélete kivételesnek számít; többnyire konfliktus-forrás, amikor a közösség belső ideje és az iskolai kötelezettségek ideje egybeesik (Bakó, 2009).

Nyilvánvaló, hogy a cigány fiatalok iskolai pályafutását részben a pedagógusok felkészültsége, az adott cigány kultúra sajátosságaira vonatkozó ismereteik és azok elfogadása határozza meg. Azokban a térségekben, ahol cigányok és nem cigányok integrált oktatása folyik, egyre inkább elvárás, hogy a tanárok módszertani továbbképzéseken bővítsék kulturális ismereteiket és tudáskészletüket; mégis, ezt kevesen tudják hatékonyan beépíteni a tanítási folyamatba. Ez többek között annak köszönhető, hogy „a cigányságról szóló egyre újabb kézikönyvek, oktatási segédletek néprajzi jegyzetei rendre az oláh cigányok kulturális rendszerét írják le mint általában vett cigány kultúrát” (Szuhay, 1997, 666. o.), és a helyi sajátosságokat – mint ahogy a cigány kultúrák sokféleségét általában (Prónai, 2003) – figyelmen kívül hagyják. Ennek fényében érdemes megvizsgálni a következő történetet, amely a kulturális különbözőségek ismeretét és annak gyakorlatban történő alkalmazását mutatja be:

B. K. édesanyja szintén pedagógus volt; úgy hírlík, B. K. a cigány közösséggel való szoros kapcsolatát és irántuk érzett kötődését tőle tanulta. Édesanyja ugyanis a '60-as években az egyetlen olyan pedagógus volt, aki lejárt – „le mert járni” – a cigánysorra, bement a családokhoz, ismerkedett a helyi szokásokkal. Ennek eredményeképpen az iskolai konfliktusok kezelésében is jártasabb volt. Egy alkalommal, mikor cigány származású diákjai között – számára ismeretlen okok miatt – hatalmas verekedés tört ki és többszörös felszólítás ellenére sem csillapodtak, így szólt: „Döglöttetek volna meg anyátok hasában!” Erre a felszólalásra a gyerekek némi döbbenet után visszaültek a helyükre. B. K. édesanyjának önkéntelen reakciója a cigány családokkal együtt töltött idő produktuma – az a felismerés, hogy az átkozódás a cigányok közti beszédaktus egy megszokott és hatásos formája, melynek során a szó ereje minden elmondhatónál erősebbé válik (Horváth, 2002). Ilyen módon a diskurzus, mondhatni, a cigányok nyelvén zajlott.

Ez a történet tehát arra ad példát, hogy egy pedagógus az adott cigány közösség kulturális sajátosságaira vonatkozó tudását felhasználva sikeresebbé válik az osztályteremben. Ehhez azonban a pedagógus helyi ismerete és testközelből származó tapasztalata szükséges. Ennek legfőbb akadályá B. K. szerint a nem cigány pedagógusok előítéletessége, mely Mátraderecske esetében az együttélési formák alakulásában is tetten érhető: „Az egymás iránti tisztelet régebben jobban megvolt. [...] A paraszt lakosság ma már nem nagyon kedveli, szereti a cigányokat. Én úgy veszem észre, hogy inkább egyfajta félelem van a nem cigány emberekben... ha csoportba gyűlve látják őket, a magyar emberek inkább kapun belülre húzódnak.”

A pedagógusok előítéletessége abban nyilvánul meg, hogy a gyerekek „rosszaságát” származásukkal – család, etnikum – magyarázzák, és cigányságukat negatív családi hozományként könyvelik el (Bakó, 2009). Ebből következnek aztán azok a formulák, melyek a nevelés hiányát, a tisztátalanságot, a rossz megélhetési viszonyokat teszik felelőssé a cigány gyerekekkel való nehéz együttműködésért.

Iskola a párválasztás és a gyerekvállalás tükrében

A párkapcsolati kérdések is szerepet játszanak az iskolai életút alakulásában. E. (20 éves cigány származású fiú) elmondása szerint azért hagyta ott a szakiskolát Egerben, mert barátja megcsalással vádolta, és hűségét bizonyítva végérvényesen hazatért. Ahogy a szülő számára is félelmet kelt az, hogy gyermeke ellenőrizhetetlenné válik, úgy a fiatal pároknál is igaz, hogy a távollét feltékenységet, gyanakvást szül.

Mivel a fiatalok számára az iskola a párválasztás egyik színterévé válik, az mind a párok, mind a szülők részéről konfliktust okozhat. A szülők számára ugyanis az iskola az egyetlen hely, ahol a fiatalok tőlük távol, mégis gyermekeikként vannak jelen, a fiatalok számára pedig egy olyan mozgásteret jelöl, ahol a családon kívüli kapcsolataikat viszonylag szabadon építhetik; azonban „mikor e két szempont találkozik, s az egyik tudatában lesz a másinak, hatalmas bonyodalmak keletkeznek, amelynek általában az iskola látja kárát” (Kovai, 2008), ahogyan az a következő történetből látszik:

K. 17 éves cigány származású lány. Pár éve édesanyja, egyik nővérével együtt, otthagya a családot. Ezt követően nagybátyja és annak felesége nevelte őt és öccsét édesapjuk helyett. A nyolcadik osztály elvégzése után Péterkére, pék szakképzésre ment tovább. Elmondása szerint szeretett iskolába járni, jól érezte magát az ottani társaságban, ennek ellenére egy hónapja otthagya a tanintézményt. Az ő esetében az iskola elhagyásához többek között nevelőapjának közbelépése vezetett: nem engedte, hogy K. iskolába járjon, mert arra gyanakodott, hogy barátja van ott, s a szóbeszéd szerint ellenőrzőjét és tankönyvét szétépte. Az események végül odavezettek, hogy K. egyre többet hiányzott az iskolából azért, hogy Bányterenyére látogasson rokonaihoz és kisegítsen a teendőiben, míg végül összeállt (9) ott egy férfival és megszökött (10) otthonról. A derecskei közösség, szökését megelőzően, már elpletykálta, „megjósolta” K. sorsát.

K. története arról ad tanúbizonyságot, hogy a fiatalok nevelői kontroll alóli kikerülése, a párválasztás egyik színterének – azaz az iskolának – az ellenőrizhetetlensége és az ebből fakadó konfliktusok is a tanulás kárára válhatnak, végső esetben az iskolai pályafutás megszűnéséhez vezethetnek. Fontos megemlíteni, hogy K. életútja mégis egyedinek mondható; míg az esetek többségében a férjhez menés az iskolába járás végét jelenti, K. férje (aki rendelkezik szakmával), arra ösztönzi őt, hogy Salgótarjánban folytassa tanulmányait. Ez azért is meglepő, mert az iskolába járáshoz a gyermekkor képzete, míg a szerelemhez a gyermekkor vége társul, így e kettő, az iskola és a tartós párkapcsolat általában kiszorítja egymást (Kovai, 2008). A következő tanévkezdéskor tehát érdemes lesz utánajárni, hogy K. valóban folytatja-e tanulmányait.

A fiatalok tanuláshoz való viszonyának feltárásában a korai férjhez menés és gyerekvállalás jelenségét is érdemes körüljárni. Magáról a korai szülés gyakoriságáról eltérő információkat kaptam. Egy 17 éves, cigány származású lány szerint egyre több olyan eset van, hogy a közösségen belüli fiatal lányok 14–16 évesen összeállnak párjukkal és teherbe esnek: „Egyre több ilyen van. Cigányoknál. Attól függ, hogy milyen a szülő, legalábbis énnekem anyja nem engedné meg, hogy ezt csináljam. De akinek olyanok a szülei, hogy jó’van, megengedik, menjél férjhez, az jóhogy azt csinálja. [...] Ha megengedik, hogy ne járjal iskolába, nem? Akkor azt csinálsz, amit te akarsz. Akkor mit csinál egy fiatal? Jó’van, akkor nem megyek iskolába, szórakozok, férjhez megyek, azt’ jó’van.”

Érdekes, ahogyan 17 éves beszélgetőtársam a fenti kijelentésében a régi normáktól való eltávolodását úgy fejezi ki, hogy a gyerekvállalásra vonatkozó normák tekintetében szinte a közösségen kívülre helyezi magát. Tudván, hogy ez a hozzáállás nem egyedüli, egy változás figyelhető meg a fiatalok körében a gyerekvállalást illetően. Tapasztalataim szerint az idősebb generáció (a mai 13–20 évesek szülei) gyerekvállalási szokásaihoz képest a szülés kora manapság kijebb tolódik, sőt az esetek többségében negatív megítélés alá esnek azok, akik mégis korán vállalnak gyereket: „Ez a lány is [aki 14 évesen

szült] milyen szép volt már, azt' megcsúnyult! A szüléstől amúgy.” (18 éves, cigány származású lány) Előbbi idézetet nem csupán interjú közben, hanem közösségi társalgás keretében is többször, más-más szereplőtől is hallottam – úgy vélem egy általános érvényű meglátásra mutat rá, mely a közösség normarendszerét tükrözi.

Vitathatatlan, hogy a korai szülés gyakorlata jelen van a közösség életében, ugyanakkor az általam ismert fiatalon szült édesanyák (az utóbbi 5 évre visszamenőleg) mind egy család tagjait képezik – testvéri és unokatestvéri kapcsolatban állnak egymással. Így felmerül a kérdés: a korai gyerekvállalás napjainkban leszűkül egy-egy családra és annak közvetlen rokonságára, vagy csupán egy ilyen „hullámot” figyelhettem meg kutatásom során? Miért vallják úgy a fiatalok, hogy egyre többen alapítanak családot tizenéves korban, ha a valóságban ez mégis ritkulni látszik? Véleményüket vajon az én elvárásaimhoz igazítják? Milyen okokra vezethető vissza a fent említett tizenévesek gyerekvállalása? E kérdések megválaszolása további kutatást igényel, bár utóbbira Durst álláspontja adhat lehetséges magyarázatot, miszerint a fiatalok anyaságnak „a sajátos élethelyzet az oka, a társadalom peremére szorult lét, olyan erőforrások elérhetetlensége, amelyek a többségi társadalom tagjai számára rendelkezésre állnak, hogy felnőtté válhassanak, önálló egzisztenciát teremthessenek” (Durst, 2001, 71–92. o.).

Szülők végzettsége – mintakövetés?

A gyermekek iskolai életmódra felkészültségét behatárolja a szülők iskolázottsága, illetve az iskolához fűződő pozitív vagy negatív attitűdje. Következésképpen nem árt a derecskei viszonyokkal, az idősebb cigány generáció tagjainak iskolai életútjával és végzettségi adataival tisztában lenni. Egy 2006-os szociológiai vizsgálat alapján a mátraderecskei cigány szülők végzettségét feltüntető adatok a következők:

1. táblázat. Mátraderecskei cigány szülők iskolai végzettsége

	8 általánost nem végeztek	8 általánost végeztek	Szaktanulás/szakiskolai végzettség
Apa	16 fő	16 fő	9 fő
Anya	20 fő	20 fő	2 fő

A szülői mintakövetés az iskolai pályafutás szempontjából nem jellemző, hiszen a mai iskolába járó fiatalok szüleinek többsége csupán alsófokú végzettségű. Nem meglepő tehát, hogy a szülők a továbbtanulással – és általánosságban véve az iskoláztatással – kapcsolatos döntéseket a gyerekekre bízzák, tapasztalat híján inkább érzelmi alapon közelítik meg e kérdéskört: Gyakorik az „ahogy neki jó”, „ha így akarja”, „oda megy tanulni ő is, ahol R. van, mert rábeszélte... én meg hagyom, ha így jó neki” típusú megjegyzések.

Helyi viszonyok – intézményi és személyes kapcsolattartás

Az, hogy a derecskei cigányok az általános iskola elvégzése után szinte kivétel nélkül jelentkeznek középiskolába, nem helyi sajátosság; a cigányok középiskolában való továbbtanulását növekvő tendenciaként tartják számon országszerte. Ennek ellenére érdemes lokális szinten megvizsgálni, hogy milyen tényezők játszanak közre a cigány fiatalok ezen törekvéseinek alakulásában – gondolok itt elsősorban a helyi általános iskolára.

Az általános iskolai élmények ugyanis kétségtől kihatnak a továbbtanulásra, és sokszor az iskola mint intézmény határozza meg a diákok továbbtanulási esélyeit. Míg sok térségre elmondható, hogy a cigány tanulók szegregáltak, rosszabb személyi és tárgyi feltételek mellett, rosszabb infrastruktúrájú épületekben, illetve alacsonyabb képzettségű és szakmai tudású pedagógusok körében nevelkednek, úgy Mátraderecskén a cigány

tanulók a nem cigányokkal integráltan, ugyanolyan körülmények közt vesznek részt az oktatásban.

B. K. elmondása szerint az iskolában mindig is adott volt az integráció, hiszen a Mátraderecske-Mátraballa Óvoda és Általános Iskola a település egyetlen tanintézménye. Emiatt a cigány származású gyermekek mindig is együtt tanultak a nem cigány tanulókkal, a hátrányos helyzetűek a középosztály gyermekeivel, a sajátos nevelési igényűek a többségi gyermekekkel – egyszóval spontán integráció alakult ki, kezdetben külön segítségadás nélkül, a későbbiek folyamán a szükséges segítség biztosításával.

A spontán integráció mellett, a cigány iskolás gyerekek számának növekedésével párhuzamosan azonban Derecskén is léteztek a cigány tanulók elkülönítését szolgáló törekvések, melyek többnyire az oktatás hatékonyságának javítására hivatkoztak, és a cigány gyerekek kisegítő osztályokba történő áthelyezését eredményezték. Bekerültek tehát a gyógypedagógiai iskoláztatásba úgynevezett álfogyatékos gyermekek is, akik nem értelmi, hanem szociális problémákból adódóan – és mivel többségében a cigány etnikumhoz tartoztak – mondhatni szegregált kisegítő osztályokba kerültek. A szakirodalom szerint, „a hetvenes évektől kezdve egyre többen fogalmaztak meg súlyos szakmai kifogásokat az áthelyezésnek ezzel a gyakorlatával és a mögötte meghúzódó diszkriminatív szándékokkal szemben. Részben ennek a hatására [...] különféle szakmai garanciák (szakértői bizottságok, felülvizsgálati előírások) beépítésével” szigorítottak az eljárásokon (Havas, Kemény és Liskó, 2002, 6. o.).

Mátraderecskén az iskolán belüli szegregáció – a közelmúltban még működő kisegítő osztályok ellenére – tehát már a múlté; az integrációs pedagógiai rendszer alkalmazása jelenleg a következőképpen működik az iskolában: a halmozottan hátrányos helyzetű tanulók egyéni vagy kiscsoportos fejlesztéseken, a speciális nevelési igényűek pedig gyógypedagógus vezetésével heti három vagy négy órát pedagógiai célú rehabilitációs és rehabilitációs foglalkozáson vesznek részt (Balákné, 2006).

Abból a feltételezésből kiindulva, hogy a cigány gyerekek iskolai teljesítménye az őket körülvevő interperszonális kapcsolatok hatására alakul ki (Alcade, 2008), nem elhanyagolható tényező, hogyha a közösség életében létezik egy olyan mozgató erő, amely a sikeres iskolai pályafutás irányába hajtja a fiatalokat. Jelen esetben B. K. testesíti meg ezt a mozgató erőt, aki ugyan a többségi társadalom tagja, mégis a cigányok érdekeit képviseli; nem hiába vélekednek így róla: „Áldás ez az asszony!” Édesanyja pedagógusi múltjának köszönhetően mindennapi téma volt otthonukban a helyi cigányok helyzete, így eleinte főleg elmondásokból értesült körülményeiről, majd pedagógusi és logopédusi munkája során ő maga is közelről ismerte meg a cigány tanulók és családjaik kultúráját. Innen ered, hogy egy átmenetet képvisel a cigány és nem cigány világ között; az iskolai

A fiatalok számára, a már említett helyi jellegzetesség, az „unalmasság” tükrében, az iskolába járás az időtöltés egy pozitív alternatívája; ez főképp a középiskolai továbbtanulásra igaz, mely során a fiatalok – kikerülve az otthoni környezetből – egy új világot fedeznek fel. Ennek negatívuma a távolság, ami a szülői felügyelet megszűnését jelenti, és mind a szülők, mind a diákok részéről problémákhoz vezethet. Párkapcsolati és gyerekvállalási szempontok is közrejátszanak a fiatalok iskolai pályafutásának alakulásában; a tartós kapcsolat és a házasságkötés többnyire a tanulás végét jelentik.

értékrend és a cigány családi normák ismeretében megfelelően közvetíti e két világ elvárásait egymásnak, hol egyikhez, hol másikhoz idomulva.

Származását tekintve helye a többségi társadalomban adott, sokkal lényegesebb szempont tehát, hogy ennek ellenére elnyerte a cigányok bizalmát, befogadottá vált. Ez például a közvetítés szempontjából is releváns, mert annak feltétele, hogy mindkét világ elfogadja őt. Azonban befogadottá válni a cigányok körében egyet jelenthet B. K. magyar közösségbeli státuszának megváltozásával: nem származik hátránya „cigány-barátsága” miatt? „Eleinte éreztem, hogy nem vagyok teljes értékű ember, sőt mondták is, hogy »ledegradáltak«, de mára úgy gondolom nem jelent problémát. Elfogadták, nem tesznek megjegyzéseket, sőt úgy érzem, hogy elismerik, netán kicsit irigylik a baráti kapcsolataimat. Azért ezt a státuszt nem érdemelheti ki minden pedagógus.”

A cigány fiatalok iskoláztatásával – főleg továbbtanulásával – kapcsolatos kérdésekben a család szívesen fordul B. K.-hoz, hiszen a szülők tapasztalat hiányából fakadó tájékozatlanságát részben kompenzálni tudja. Továbbá biztonságot nyújt azokon a területeken, amelyeket nem ismernek vagy a többségi társadalom normáival azonosítanak. Egy példa erre, mikor N. (középkorú cigányasszony) nevelt kisfiát tanulási képességet vizsgáló szakértői bizottság elé küldték, és ezt csak B. K. jelenlétében engedélyezte. A szülők mellett a fiatalok is számíthatnak B. K. támogatására; jellemző, hogy életútjukat végigkíséri, és valamennyi helyzetben, mikor az iskolai pályafutás veszélybe kerül, az adott tanuló körülményeit megismerve próbál segíteni, közbenjárni.

A fiatalok jövőképe

A fentiek alapján kijelenthető, hogy a mátradereskei fiatalok jövőképeinek szerves része az általános- és középiskolai életpálya, s ennek legfőbb funkciója a szakma megszerzése. „Az biztos, ha valaki nem tanul, abból nem lesz semmi.” (18 éves cigány származású lány) A szakmával rendelkezés nem csupán az anyagi boldogulást segíti, hanem az eltartottság alóli felszabadulást is magában hordozza, ami véleményem szerint egyre inkább értéként van jelen a közösség életében: „Muszáj vagyok tanulni, ha akarok, ha nem. Anya úgyse fog eltartani.” A családtól való elköltözés vagy anyagi függetlenedés minden esetben a házas-sághoz, az új nukleáris család kialakulásához köthető, de azok a fiatalok, akiknek nincsen anyagi lehetőségük külön költözni, közös háztartást alakítanak ki valamelyik fél családjánál. Leggyakoribb, hogy a lány költözik anyósához, de fordított esetre is van példa.

A szakma megszerzésében további motivációt jelent, hogy a tanult ember képe számukra sokszor összefügg a „világot látott” ember képével: aki tanul, annak lehetősége van külföldre utazni, külföldön pedig jobbak a megélhetési viszonyok. Többször is fény derült arra, hogy külföldet a pénzzel, a jóléttel azonosítják – véleményem szerint ez az elképzelés javarészt a média hatása. Ehhez kapcsolódik, hogy ha nem is külföldet, de sokszor nem Mátraderesckét jelölik meg későbbi életük helyszínéül a fiatalok – a szegénységgel, a munkanélküliséggel és a lehetőségek hiányával azonosítják –, helyette inkább más vidéki községek vagy Eger irányába kacsintgatnak. Annak ellenére, hogy a nagyvárosi élet is vonzza őket, hosszútávon a falusi környezetet részesítik előnyben, mert ott „jobban össze vannak szokva az emberek”. Emellett az is igaz, hogy a szülők, a testvérek, a tágabb rokonság közelsége nagyon erősen hat a fiatalok letelepedéssel kapcsolatos döntéseire; ha sokan el is vágyódnak Derecskéről – ennek egyszerű oka a fiatalság lázadása is lehet –, a család esetleges elhagyása mégis maradásra bírja őket. Arra a kérdésemre, hogy miért nem szeretnének Derecskén maradni, két 18 éves cigánylány a következőképpen reagált:

B: Nem jó itt.

G: Nyomor. Ez itt egy nyomornegyed. Én nem maradok itt a soron. Én máshol akarok élni amúgy. Hát nem? Milyen ez már. Akárki bejön ide, mind azt hiszi, hogy lepusztult... nem is érdemes ide behozni senkit sem. Hogy néz már ki?

B: Csúnya?

G: Hát!

B: Mondjuk látni, hogy cigánysor. (nevet)

G: Szerintem itt nem lehet normális életet élni... mit érsz el? Semmit! Egész nap unatkozol, azt' szivasz.

B: Én is leteszem az iskolát, szakmát leteszem, ha jól megy. Ha nem, akkor maradunk Derecskén! (nevetnek)

A párbeszéd alapján lényegi eltérés nem figyelhető meg a két vélekedés között; Mátraderecske – mint a sikertelenség helyszíne – egyöntetűen negatív megítélés alá esik az ő esetükben. A második megjegyzésben G. a közösségi hovatartozása ellenére a külvilág szemszögéből világít rá az általa tapasztalt helyi viszonyokra, így tisztán érvényesül, hogy e negatív önkép – mint Mandel (2009, 3. o.) is írja tanulmányában – „a többségi társadalom által kialakított negatív kép átvételét, önkéntelen interiorizációját jelenti, mivel egy kisebbség saját magáról alkotott képe az őt befogadó többség kultúrájához képest határozódik meg”.

Volt szó arról, hogy a fiatalok iskolai végzettsége miképpen függ össze szülei képzettségével. Mint ahogy az iskolai végzettség tekintetében sem, úgy a szakmai képzettség esetében sem a szülői mintakövetés érvényesül, hiszen a felmenő generáció képviselői kevesen rendelkeznek szakmával; ez azonban némiképp ellentmond a fiatalok példamutatáson, mintakövetésen alapuló nevelésének (Mandel, 2009). A mostani középiskolás korosztály tagjai az elsők között vannak a közösség életében, akik többségében ezt a szakképesítést magába foglaló életutat járják. Bár a magyar cigányok között a szakképesítésnek sok helyen már legalább egy évtizedes múltja van, Derecskén a harmincas korosztályra nem jellemző a középfokú végzettség. A középiskolás cigány tanulók kihatása a náluk fiatalabb generációra tehát meghatározó, a példamutatás e tekintetben talán önkéntelenül is rájuk hárul.

G. (18 éves középiskolás cigánylány) testvérei iskolai teljesítményével kapcsolatban szívesen számolt be arról, hogy mint legidősebb testvér, ő szokott nekik segíteni a leckeírásban, majd kitért 14 éves öccsére is: „J. leszarja az egészet amúgy. Hetedikes. [Kérdés: Meglesz neki a nyolcadik?] Hát muszáj lesz neki. Szakmára is menni kell neki, ha akar, ha nem, mert szétcsapom!” Ebből is látszik, hogy az iskolai tanulmányokra való ösztönzés feladata a szülők mellett egyre inkább a testvéreket is érinti; felelősséget éreznek a fiatalabb testvérek iránt, iskolai szereplésük tekintetében is.

Arra a kérdésre, hogy milyen jövőt képzel el magának, egy 17 éves cigánylány, így nyilatkozott: „Vagy Egerben, vagy falun fogok lakni. Lesz egy jó szakmám, gazdag leszek (nevet) ...nem igaz. Jól fogok élni majd szerintem, hogyha úgy csinálom a dolgokat, ahogy kell.” Elmondása szerint a járandó utat pedig az iskola elvégzése és a szakma megszerzése jelenti. Több fiatal cigánylánytól is hallottam, hogy az anyai és háziasszonyi kötelezettségek mellett ők maguk is dolgozni szeretnének. Számukra nem pusztán a férj szakképzettsége elvárás, hanem a saját szakma elsajátítása is releváns. A hagyományosnak mondható családi szereposztás ilyen módon megváltozni látszik: „Én is dolgozni akarok. Milyen unalmas már úgy az élet, hogy csak úgy otthon vagyok és várom haza az uramat, nem? És az milyen fain már, hogy mind a ketten hazajövünk egyszerre... megbeszéljük, hogy mi volt a munkahelyen. [nevet] De tényleg, én ilyen életet akarok amúgy.”

A szakképzettség mint cél kétségkívül kihat a családalapítással kapcsolatos szokásokra, a házasságkötés és a gyerekvállalás időpontja is eltolódik: „Mindenki szeretne családot, én is szeretnék majd családot, de ilyen hamar nem érdemes amúgy, hogy kijárod a nyolcat, azt' jó' van. Ki akarom magam élni, meg minden, meg azért normálisan akarok majd élni. [...] Addig jó, míg tanulunk. Addig semmi gondunk nincsen, csak hogy tanuljunk. Amikor családod van, meg minden, akkor már sok mindenről kell gondoskodni.” (16 éves cigánylány)

Annak okán, hogy a házasságról, a gyerekvállalásról és általában véve a párkapcsolati szokásokról a mai fiatalok egyre inkább másképp vélekednek, mint elődeik, kíváncsi voltam, hogy azok a fiatal anyukák, akik korán vállaltak gyereket, miképpen vélekednek – így visszamenőleg – akkori döntéseikről. Az általam kérdezett fiatal édesanyák, bár felváltva a „megbántam” vagy „nem bántam meg” kijelentésekkel kezdték mondanivalójukat, abban egyetértettek, hogy ma már másképp alakítanák életüket: „14 évesen kerültem ide. Gyerek voltam még. Gyerekfejjel nem tudtam felfogni, hogy mit csinálók. Pedig ráért volna még.” (25 éves, kétgyermekes cigány édesanya) Gyakran tapasztaltam, hogy a fiatalon vállalt anyaságot azzal indokolták, hogy édesanyjuk is korán szült – tehát többnyire a szülői mintakövetésre vezették vissza gyerekvállalási stratégiájukat. Meglátásom szerint azonban az ő esetükben erősebben hatottak még a szülői minták, mint ahogyan az a mai fiataloknál megfigyelhető; az utánuk soron következő generációban már talán kevésbé lesznek meghatározóak. Ez vajon összefügg azzal, hogy az iskolai és szakmai képzettség tekintetében sem a szülők pályafutásának átörökítése a jellemző?

Befejezés

A fiatalok számára, a már említett helyi jellegzetesség, az „unalmasság” tükrében, az iskolába járás az időtöltés egy pozitív alternatívája; ez főképp a középiskolai továbbtanulásra igaz, mely során a fiatalok – kikerülve az otthoni környezetből – egy új világot fedeznek fel. Ennek negatívuma a távolság, ami a szülői felügyelet megszűnését jelenti, és mind a szülők, mind a diákok részéről problémákhoz vezethet. Párkapcsolati és gyerekvállalási szempontok is közrejátszanak a fiatalok iskolai pályafutásának alakulásában; a tartós kapcsolat és a házasságkötés többnyire a tanulás végét jelentik. Hasonló eredménye van annak, ha az iskolai kötelezettségek szembekerülnek a közösségi élet „belső” működésével. Ez azonban függ attól is, hogy az iskolai folyamatok szereplői milyen viszonyban vannak egymással, hiszen valamennyien kihatnak a cigány tanulók iskolai teljesítményére (pedagógus, szülő, az intézmény maga). Elsősorban a cigány gyerekek kulturális másságának elfogadásában szükségszerű az előremozdulás a pedagógus világban, melynek feltétele az előítéletesség és az etnikumot hibáztató vélekedések megszűnése. Amennyiben ez megvalósul, a feladat kettősségét bizonyítja, hogy a pedagógusnak meg kell birkóznia azzal a problémával, hogy egy önálló, saját kultúrával rendelkező csoport gyermekeit kell integrálnia, az érintetteknek pedig azzal, hogyan tegyék magukévá a többségi társadalom értékeit, normáit úgy, hogy közben megtartsák saját kulturális azonosságukat.

Indokoltnak tartom, hogy dolgozatom záró gondolatait B. történetén keresztül ismeressem, pályafutása ugyanis pozitív és egyben követendő példaként él a köztudatban. Példaadó iskolai és szakmai életútja pedig ilyen módon feltárja a derecskei közösség iskolához való viszonyát és a fiatalok jövőképeinek alakulását:

B. 18 éves derecskei cigánylány. Tanulmányait a derecskei általános iskola kiegészítő osztályában kezdte B. K. vezetése alatt. Annak idején, egy pályázati projekt keretében, az iskola egy kilencedik és tizedik évfolyammal bővült, így ballagás után B. a faluban tanult még két évig, majd Egerben folytatta tanulmányait. Jelenleg az Egri Mezőgazdasági Szakközép- és Szakképző Iskola pék szakképzésén vesz részt. A tanárok elmondásai alapján szorgalmas és megbízható személyiségének, valamint stabil iskolai teljesítményének köszönhetően érdemelte ki a pedagógusok elismerését; ez később hozzájárult ahhoz, hogy rendkívül kedvező körülmények közt végezze szakmai gyakorlatát, ugyanis tanárai közbenjárásával vették fel Recskre, a Bódi Pékségbe dolgozni.

Ez mindenképpen ideális munka számára, hiszen havi jövedelmének egy részével ki tudja segíteni családját, és a szakképzés követelményeit családjához közel, otthonos környezetben teljesítheti. Közelsége abból a szempontból is releváns, hogy ellensúlyozni tudja azt az elképzelést, miszerint a cigányok iskoláztatása és szakmai képzettsége min-

denáron az ellenőrizhetetlenséggel jár. Fontos, hogy míg B. családja a szegényebbek közé tartozik a közösségen belül, az életszínvonalában bekövetkezett pozitív változás egyértelműen a szakmai képzés eredménye – s hogy ezt a derecskei közösség tagjai is észlelik, ösztönzésül szolgál mind saját társainak, mind a jövő generációjának.

Jegyzet

(1) A cigánysoron igen nagy presztízsértéke van az autó-tulajdonlásnak, így a saját autók elnevezése sem ritka. Egy 21 éves fiú például a „Tűzmadár” nevet adta piros Renault-jának.

(2) Lásd: http://adatbazis.mtaki.hu/?mtaki_id=101760&settlement_name=

(3) Arra, hogy a közösségen belül milyen hierarchia létezik az egyes cigány csoportok között, két 18 éves cigány származású lánnyal folytatott beszélgetésem enged következtetni: egyikőjük a másik jövőjéről viccelődve így nyilatkozott: „Lesz hat gyereked, egy oláh cigány urad! A sarkon fogsz dolgozni..., kurva leszlel!” (nevet) Az általk felállított „rangsorolásban” tehát az oláh cigányok alulmaradnak.

(4) Értsd: nem cigányok.

(5) Az idősebbek többnyire a Legyes Sörözőbe járnak. Csupán egyetlen olyan kocsmáról tudok, ahova nem szívesen mennek se idősek, se fiatalok: ez a Vadász Söröző, melynek régi tulajdonosa nem fogadta a cigányokat.

(6) Kénes gyógy-ivóvíz gyomor- és epebántalmakra. Egy része a cigánysor aljánál csordogál. Annyiban van jelentősége, hogy szinte csak emiatt járnak le a cigánysorra a nem cigányok.

(7) A myVIP nevű magyar ismeretségi hálózat és az MSN használata a leggyakoribb, melyek az ismerkedés és a párválasztás színtereivé váltak az iskoláskorúak számára. A cigánysoron az internet-hozzáférés amúgy ritka, három családról tudok, akiknél be van kötve az internet.

(8) A közölt adatok a 2009-es év statisztikái.

(9) Összeállni azt jelenti: összeházasodni. Annak ellenére, hogy a házasságkötést sem polgári, sem templomi esküvővel nem hitelesítik, a közösségen belül az összeállást akként értelmezik. Derecskén még az összeállást követő lagzi, családi mulatság sem jellemző.

(10) A szökés a cigánylányok számára bevett gyakorlat arra az esetre, ha a szülők ellenzik a házasságot.

Irodalom

Alcade, J. E. A. (2008): *Cigány gyerekek az iskolában*. Nyitott Könyvműhely, Budapest.

Bakó Boglárka (2004): A terepmunka értelm(e)ze, avagy az etikusság határán. *Kisebbségkutatás*, 19. 3. sz. 388–395.

Bakó Boglárka (2009): *Kint maradni? – a csobánkai romungro gyerekek továbbtanulási esélyei*. Kézirat. MTA Kisebbségkutató Intézet, Budapest.

Balákné Kovács Klára (2006): *Az iskola. Az oktatási integráció tapasztalatai Mátraderecskén*. Szakdolgozat. Kézirat. PTE BTK Romológia Tanszék, Pécs.

Durst Judit (2001): „Nekem ez az élet, a gyerekek” – Gyermekvállalási szokások változása egy kisfalusi cigány közösségben. *Századvég*, 22. 3. sz. 71–92.

Erdős Kamill (1989): A magyarországi cigányság. In: Vekerdí József (szerk.): *Erdős Kamill összegyűjtött írásai*. Gyulai Erkel Ferenc Múzeum, Békéscsaba. 42–53.

Havas Gábor, Kemény István és Liskó Ilona (2002): *Roma gyerekek az általános iskolában*. Oktatáskutató Intézet – Új Mandátum Könyvkiadó, Budapest.

Horváth Kata (2002): „Gyertek ki nálunk, hogy jobban megismerjük egymást!” Epizódok egy falusi

magyar cigány közösség életéből. In: Kovács Nóra és Szarka László (szerk.): *Tér és Terep*. Akadémiai Kiadó, Budapest. 241–325.

Kovai Cecília (2008): Az iskola és a család. Kizáró és megengedő viszonyok. *Beszélő*, 13. 5. sz. 2010. 05. 14-i megtekintés, Beszélő, <http://beszelo.c3.hu/cikkek/az-iskola-es-a-csalad>

Mandel Kinga (2009): *Kárpáti cigány gyerekek oktatási esélyei Piliscsabán*. Kézirat. MTA Kisebbségkutató Intézet, Budapest.

Prónai Csaba (2003): A cigány kultúrák sokfélesége és hasonlósága. In: Nagy Géza (szerk.): *A világ népei*. Kolumbusz Humángimnázium, Közgazdasági Szakfőiskola és Kollégium, Etyek-Botpuszta. 83–93.

Stewart, M. S. (1994): *Daltestvérek – Az oláh cigány identitás és közösség továbbélése a szocialista Magyarországon*. T-Twins Kiadó – MTA Szociológiai Intézet – Max Weber Alapítvány, Budapest.

Szuhay Péter (1997): Akiket cigányoknak neveznek – akik magukat romának, muzsikusként vagy beásnak mondják. *Magyar Tudomány*, 6. sz. 656–674

Optimista sportoló, pesszimista dohányzó?

Középiskolások egészségmagatartásának vizsgálata az optimizmus/pesszimizmus tükrében

Tanulmányunkban azt vizsgáljuk, hogy vajon az egészséges szokásokkal (fizikai aktivitás, egészséges étrend követése) élő serdülők optimistábbak-e, mint azok, akik ilyeneket nem végeznek, és hogy a káros, egészségtelen szokásokkal (dohányzás, alkoholfogyasztás) élők pesszimistábbak-e, mint azok, akik nem így élnek. Az eredmények azt jelzik, hogy a fizikai aktivitást végző, az egészséges étrendet követő személyek optimistábbak a többiekhez képest. Azok a lányok, akik nem isznak alkoholt, szintén optimistábbak azokhoz képest, akik alkoholt fogyasztanak. A pesszimizmus esetében csupán egy szignifikáns hatást találtunk: a dohányzóknak magasabb a pesszimizmusuk, mint a nem dohányzóknak.

Tanulmányunk fókuszában egy viszonylag ritkán vizsgált kutatási terület állt: az optimizmus, illetve a pesszimizmus és az egészséget befolyásoló magatartásformák viszonya. A diszpozicionális optimizmus a klasszikus meghatározás szerint a jövőre vonatkozó pozitív elvárások összessége, míg a vonás jellegű pesszimizmus a jövőre irányuló negatív elvárások együttese (Scheier és Carver, 1985). Mivel ezek a vonások egyfajta hajlamot, elfogultságot jelentenek vagy az események pozitív, vagy azoknak negatív kimenetele irányába, fontos viselkedéses önszabályozó funkciót töltenek be, és így lényeges szerepük lehet az egészségvédő, illetve az egészségre kockázatos viselkedések szabályozásában is.

Számos kutatásban vizsgálták elsősorban az optimizmus hatását az egészség különböző fiziológiai és mentális mutatóira vonatkozóan. Általánosságban igaz, hogy az optimizmus stresszhelyzetben kedvező hatással van az immunválaszokra, de csak akkor, ha ez a szituáció rövid és kontrollálható, elhúzódó kontrollálhatatlan helyzeteknél a túlzott optimista beállítódás visszacsaphat (Taylor és mtsai, 2000; Szondy, 2004; Segerstrom, 2005). Egy vizsgálatban például a diszpozicionális optimistáknak jobb immunstátuszuk volt, mint a pesszimistáknak az egy hétnél tovább nem tartó stresszorok esetében, azonban az egy hétnél tovább elhúzódó stresszorok esetében pontosan ellenkező tendencia volt kimutatható (Cohen és mtsai, 1989).

Az optimizmus és a pesszimizmus a mentális egészséget is jelentősen befolyásolja. Egy vizsgálatban például az optimista személyeknél nagyobb étellel való megelégedettséget, míg a pesszimista résztvevőknél több depresszív tünetet mértek (Chang és mtsai, 2003). Más, gimnazistákkal folytatott vizsgálatban az optimizmus és az iskolai stressz között mutattak ki negatív viszonyt (Huan és mtsai, 2006). Egy serdülőkkel végzett vizsgálatban az optimizmus és az étellel való megelégedettség, valamint a pesszimizmus és az észlelt stressz között mértek korrelációt (Extremera és mtsai, 2007).

Az optimizmus, illetve a pesszimizmus eltérő lelki alkalmazkodó képességgel, megküzdési mechanizmusokkal is járhat. Nes és Segerstrom (2006) összefoglaló írásából például kiderült, hogy a diszpozicionális optimizmus a megközelítő típusú megküzdéshez pozitívan, az elkerülő típusú megküzdéshez pedig negatívan kapcsolódik. Hart és Hittner (1995) pedig azt mutatta ki, hogy az optimizmus pozitívan korrelált a konfrontatív és a felelősségvállaló megküzdéssel és negatívan a menekülő-elkerülő megküzdési formával. A pesszimizmus viszont a menekülő-elkerülő megküzdéssel korrelált pozitívan és a konfrontatív, valamint a tervszerű problémamegoldó megküzdéssel negatívan.

Témánk szempontjából kiemelendő, hogy az optimizmus és a pesszimizmus eltérően kapcsolódik nem csak a különböző megküzdési formákhoz, de a különböző egészséget befolyásoló magatartásmintákhoz is (megjegyzendő, hogy a legtöbb megküzdéses teória az egészségmagatartásokat is speciális megküzdési formának tekinti, lásd például: *Lazarus* és *Folkman*, 1984). Ezen a téren még nem sok vizsgálat született, de általánosságban az a megállapítás körvonalazódik, hogy az optimista beállítódás főként az egészségvédő, míg a pesszimista elsősorban az egészségkockázati magatartással van kapcsolatban. Idősebb férfiakból álló mintában az optimistább személyek gyakrabban végeztek valamilyen fizikai aktivitást, több egészséges ételt ettek (például gyümölcsöt és zöldséget), valamint közülük többen voltak nem dohányzók (*Giltay* és *mtsai*, 2007). Más adatok alapján a több fizikai aktivitást végzők optimistábbak, mint a testi egészségre kevésbé figyelő egyének (*Kavussanu* és *McAuley*, 1995). Egy fiatal felnőtt finn mintán végzett vizsgálatból pedig kiderült, hogy az optimisták nagyobb arányban fogyasztottak egészséges (rostban gazdag és zsírban szegény) ételeket a pesszimistákhoz képest. Más kutatásban a dohányzók és a nagy mennyiségű alkoholt fogyasztók aránya volt nagyobb a pesszimisták között, míg a nem dohányzók aránya az optimisták között (*Kelloniemi* és *Laitinen*, 2005). Tehát úgy tűnik, hogy az optimizmus, az egészségvédő magatartásformák és a kedvező egészségi mutatók egymást erősítő pozitív kapcsolatban vannak egymással.

Ugyanakkor Szondy (2005) felhívja a figyelmet, hogy bár úgy tűnik, a pesszimizmus egyértelműen gátolja, az optimizmus pedig segíti az egészségtudatos magatartásformákat, az összefüggés nem mutat ennyire egységes mintázatot. Némely tanulmány – főként az optimizmus esetében – ellenkező irányú kapcsolatot mutatott ki. Például Kubzansky és munkatársai (2004) egyetemistákkal végzett kutatásában egyedül a dohányzás kapcsolódott erősen az optimizmushoz, de ez pozitív irányú kapcsolat volt. Ennek hátterében az úgynevezett nem reális optimizmus fogalma állhat. A nem reális optimizmus azt jelenti, hogy az emberek hajlamosak azt feltételezni, hogy az átlagnál jóval nagyobb valószínűséggel történik meg velük egy adott, pozitív kimenetelű esemény, vagy éppen ellenkezőleg, kisebb valószínűséggel egy negatív kimenetelű esemény. Egy telefonos felmérésből például kiderült, hogy a dohányzók a nem dohányzókhoz képest alábecsülik a tüdőrák kialakulásának kockázatát, vagyis egyfajta nem reális optimizmussal észlelik a lehetséges kockázatokat (*Weinstein* és *mtsai*, 2005). Serdülők körében igazolt, hogy az optimizmus összefüggést mutat az egészség önértékelésével: az optimista fiatalok jobbnak értékelik saját egészségi állapotukat (*Pikó* és *Hamvai*, 2009). Ugyanakkor a fiatalok egészségmagatartásával való összefüggések kevésbé adják az elvárt mintázatot. Szondy (2008) egyetemista populáción végzett elemzése azt mutatják, hogy bizonyos egészségmagatartások az optimizmussal, mások a pesszizmussal állnak összefüggésben, míg olyanok is vannak, amelyek egyikkel sem. A testedzés függ össze leginkább az optimizmussal, míg a tudatos étkezés azokra jellemző, akik mind az optimizmus, mind pedig a pesszimizmus skálán nagyobb pontszámot értek el. A dohányzás az optimizmussal nem, csak a pesszizmussal függ össze (pozitívan), viszont a szélsőségesen optimisták körében nagyobb az alkoholfogyasztás gyakorisága.

Jelen tanulmány célja, hogy további adatokkal szolgáljon arra vonatkozóan, hogy milyen szerepet tölt be az optimizmus és a pesszimizmus az egészségvédő, illetve az

egészségkárosító magatartások létrejöttében a serdülők életében. Azt feltételezzük, hogy az optimizmus mértéke az egészségvédő magatartások gyakorisága, a pesszimizmus az egészségkockázati magatartások mentén különbözik szignifikánsan. Vagyis aki óvja az egészségét, az szignifikánsan optimistább, aki viszont az egészségre nézve kockázatosan viselkedik, pesszimistább. Hipotéziseink egészen pontosan a következők voltak:

Azok, akik fizikai aktivitást végeztek, illetve azok, akik egészséges étrendet követtek szignifikánsan optimistábbak, mint azok, akik nem végeznek fizikai aktivitást, vagy akik nem táplálkoznak egészségesen a megkérdezett időintervallumban.

Azok, akik dohányoztak, illetve azok, akik alkoholt fogyasztottak, szignifikánsan pesszimistábbak, mint azok, akik nem dohányoznak, illetve nem fogyasztanak alkoholt a megkérdezett időintervallumban.

Minden elemzésbe második szempontként bevontuk a nemet is. Általánosságban elmondható, hogy az adott szituáció kiértékelésekor a serdülő fiúk általában optimistábbak, míg a lányok pesszimistábbak (*Frydenberg, 1997; Hamvai és Pikó, 2008*). Az esetleges nemi különbségek nem álltak ugyan vizsgálatunk fókuszában, de a fentiek alapján feltételeztük, hogy a fiúk optimistábbak, mint a lányok, a lányok viszont pesszimistábbak, mint a fiúk. Ennek alapján az egészségmagatartás feltételezhetően eltérő összefüggést mutathat az optimizmussal, illetve pesszimizmussal nemek szerint.

Minta és módszer

Vizsgálatunkban véletlenszerűen kiválasztott középiskolák, véletlenszerűen szelektált osztályok 14–20 éves tanulói vettek részt. A minta átlagéletkora 16,6 év, szórása 1,3 év volt. A résztvevők 44,6 százaléka lány volt. A 900 kiküldött kérdőívből végül 881-et töltöttek ki, így a válaszadás aránya 97,9 százalék. A vizsgálat során anonim, önkéntes önkitöltéses kérdőíves módszert alkalmaztunk. A kérdőívek kitöltésére osztályfőnöki órákon került sor a 2008-as tanév I. félévében. Azokat az eseteket, amelyekben a válaszok hiányosak voltak, kizselektáltuk.

A függő változó mérésére a Scheier és Carver (1985) által kidolgozott Life Orientation Test (LOT) nevű skála magyar verzióját alkalmaztuk. A diszpozicionális optimizmus mértékét tesztelő mérőeszköz nyolc állításból épül fel (például: „Bizonytalan időkben a legjobbat várom.”), és ötponos válaszadási skálán lehet megjelölni az egyetértés mértékét. A módszer megbízhatósági mutatója=0,70. Számos eredményből (például *Kubzansky és mtsai, 2004; Chang és McBride, 1996*) kiderült, hogy a LOT két faktorra bontható. A pozitív tartalmú állítások az optimizmus faktorhoz, a negatív tartalommal bírók pedig a pesszimizmus faktorhoz sorolhatóak. Éppen ezért Szondy (2008) nyomán minden egyes személynél a 4 pozitív, illetve a 4 negatív állításra adott pontok összegéből kiszámoltuk az adott egyén optimizmus, illetve pesszimizmus pontszámának értékét.

Az egészségvédő magatartásoknál a fizikai aktivitás (sport, munka) és az egészséges táplálkozás gyakoriságát mértük fel a legutolsó három hónapban (*Luszczynska és mtsai, 2004*). A fizikai aktivitás esetében a következő kérdés szerepelt: „Az ELMŰLT HÓNAPBAN milyen gyakran vettél részt erős, legalább fél óráig tartó fizikai aktivitásban (sport, munka)?” Az étkezésre vonatkozóan az alábbi kérdést tettük fel: „Az ELMŰLT 3 HÓNAPBAN milyen mértékben figyeltél oda az étkezésedre, azaz próbáltál egészségesen táplálkozni?”

Az egészségkockázati magatartások esetében a dohányzás és az alkoholfogyasztás gyakoriságát vizsgáltuk szintén a vizsgálatot megelőző három hónapban (*Kann, 2001*). A dohányzás kapcsán ez a kérdés szerepelt: „Az ELMŰLT 3 HÓNAPBAN kb. mennyit dohányoztál?” Az alkoholfogyasztást felmérő skála kérdése pedig a következő volt: „Az ELMŰLT 3 HÓNAPBAN hányszor ittál alkoholt?” A vizsgálati személyek válaszukat egy 6 fokú gyakorisági skálán adhatták meg, ahol 1 = „Egyszer sem” (dohányzásnál „Egyálta-

lán nem”), a 6 = dohányzásnál „20-nál többet naponta”, az alkoholfogyasztásnál „Több, mint 40-szer”, a fizikai aktivitásnál „Heti három vagy több alkalommal” és az étkezésnél „Mindig” volt. Mivel ezek a gyakorisági adatok voltak a független, csoportosító változók, úgy egyszerűsítettük az elemzést, hogy mind a négy változót dichotomizáltuk (egészségmagatartási státusz; *Pikó*, 2000). Azaz minden esetet egy „igen” vagy egy „nem” csoportba soroltunk. További csoportosító változónak a nemet vettük.

Főbb hipotéziseinket kétszemponos ANOVA statisztikai eljárással vizsgáltuk. Ezt az optimizmusra és pesszimizmusra mint függő változókra végeztük el a következő elrendezésekkel: fizikai aktivitás x nem, étrend x nem, dohányzás x nem, alkoholfogyasztás x nem. A leíró statisztikánál χ^2 -próbát, illetve t-próbát alkalmaztunk. A statisztikai elemzéshez SPSS 15,0 for Windows Release programcsomagot használtunk.

Eredmények

A két nem közötti különbségek leíró statisztikáját az 1. táblázat tartalmazza. Az optimizmus és a pesszimizmus esetében kétmintás t-próbát alkalmaztunk, ahol a csoportosító változó (faktor) a nem volt. Nem volt szignifikáns különbség a két nem optimizmus és pesszimizmus értékei között. A két nem fizikai aktivitása, egészséges étrendre törekvése, dohányzása és alkoholhasználata közötti különbségek leíró statisztikáit χ^2 -próba alkalmazásával teszteltük. A két egészségkockázati magatartás, a dohányzás és az alkoholfogyasztás esetében nem találtunk különbséget. A fizikai aktivitás esetében mind a fiúk, mind a lányok mintáján belül szignifikánsan nagyobb százalékban fordulnak elő a fizikai aktivitást végzők a fizikai aktivitást nem végzőkhöz képest. Összességében a fiúk fizikai aktivitása bizonyult gyakoribbnak ($p < 0,001$). Az étrend esetében is szignifikáns különbséget találtunk: mind a fiúk, mind a lányok esetében szignifikánsan nagyobb gyakorisággal fordultak elő az egészséges étrendet követő fiatalok. Átlagban a lányok jobban odafigyelnek étkezésükre ($p < 0,001$).

1. táblázat. A függő és független változók nemi különbségei a szegedi serdülők mintájában ($N=881$)

	Fiúk ($n=488$)	Lányok ($n=393$)	Szignifikancia
Optimizmus*			
Átlag (Szórás)	14,77 (3,32)	14,53 (3,49)	$p > 0,05$
Pesszimizmus*			
Átlag (Szórás)	10,74 (3,6)	10,31 (3,44)	$p > 0,05$
Fizikai aktivitás (%)**			
Nem	2,3	7,4	
Igen	97,7	92,6	$p < 0,001$
Étrend (%)**			
Nem	26,7	14,9	
Igen	73,3	85,1	$p < 0,001$
Dohányzás (%)**			
Nem	47,4	43,2	
Igen	52,6	56,8	$p > 0,05$
Alkohol (%)**			
Nem	12,9	13,3	
Igen	87,1	86,7	$p > 0,05$

*t-próba, ** χ^2

A kétszemponos ANOVA eredményeit a 2. táblázat, a függő változó átlagait és szórásait a különböző esetekben a 3. táblázat foglalja össze.

Szignifikáns Fizikai aktivitás x Nem interakciót ($F(1, 842)=5,0$, $p < 0,05$) találtunk. Egészen pontosan a fizikai aktivitást végző fiúk szignifikánsan nagyobb optimizmus pontszámot adtak, mint a fizikai aktivitást nem végzők. Ezen kívül szignifikáns külön-

séget mértünk a fizikai aktivitást végzők/nem végzők között az optimizmus esetében ($F(1, 842)=9,3; p<0,05$, 1. ábra).

2. táblázat. Az optimizmus és pesszimizmus függő változókra alkalmazott kétszemponos ANOVA eljárások F értékei és szignifikancia-szintjei

Faktor	Optimizmus (szabadságfok)	Pesszimizmus (szabadságfok)
Fizikai aktivitás x Nem	5,0* (1, 842)	0,7 (1, 833)
Fizikai aktivitás	9,3**	0,3
Nem	3,3	0,3
Étrend x Nem	2,9 (1, 840)	0,3 (1, 831)
Étrend	13,4***	0,3
Nem	4,8**	1,0
Dohányzás x Nem	0,9 (1, 837)	0,1 (1, 828)
Dohányzás	0,7	7,9**
Nem	0,9	3,5
Alkoholfogyasztás x Nem	4,5** (1, 840)	2,3 (1, 831)
Alkoholfogyasztás	0,6	1,5
Nem	0,8	0,02

* $p<0,05$, ** $p<0,01$, *** $p<0,001$

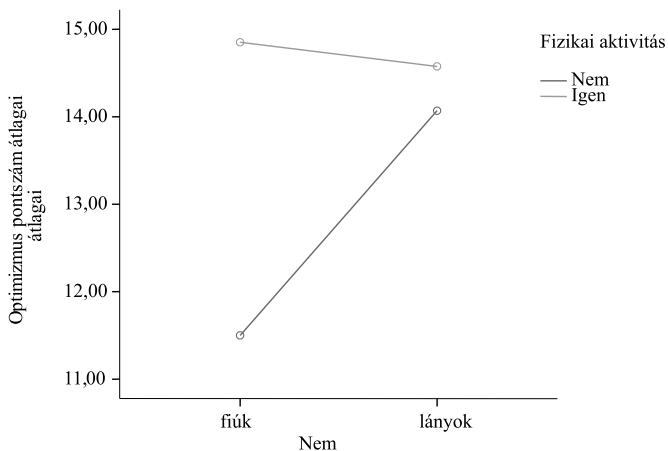
3. táblázat. Az optimizmus és pesszimizmus függő változókra alkalmazott kétszemponos ANOVA eljárások átlag és szórás értékei

	Fizikai aktivitást		Egészséges étrendet		Cigaretttára		Alkoholt	
	végzett	nem végzett	követett	nem követett	rágyújtott	nem gyújtott	fogyasztott	nem fogyasztott
Optimizmus pontértékek átlaga és szórása								
	átlag (szórás)	átlag (szórás)	átlag (szórás)	átlag (szórás)	átlag (szórás)	átlag (szórás)	átlag (szórás)	átlag (szórás)
Fiúk	14,85 (3,26) n=451	11,50 (4,62) n=10	14,93 (3,09) n=339	14,33 (3,93) n=120	14,79 (3,48) n=243	14,77 (3,19) n=215	14,83 (3,29) n=400	14,37 (3,58) n=60
Lányok	14,57 (3,49) n=353	14,06 (3,66) n=29	14,78 (3,38) n=325	13,16 (3,87) n=57	14,34 (3,64) n=217	14,77 (3,30) n=163	15,41 (3,48) n=330	14,40 (3,49) n=51
Pesszimizmus pontértékek átlaga és szórása								
	átlag (szórás)	átlag (szórás)	átlag (szórás)	átlag (szórás)	átlag (szórás)	átlag (szórás)	átlag (szórás)	átlag (szórás)
Fiúk	10,72 (3,60) n=447	11,67 (3,90) n=9	10,75 (3,60) n=32	10,76 (3,99) n=122	11,11 (3,53) n=242	10,34 (3,65) n=211	10,88 (3,57) n=396	9,8983 (3,78) n=59
Lányok	10,28 (3,44) n=349	10,75 (3,51) n=29	10,26 (3,44) n=349	10,76 (3,33) n=57	10,86 (3,47) n=376	10,17 (3,59) n=371	10,29 (3,41) n=326	10,39 (3,69) n=51

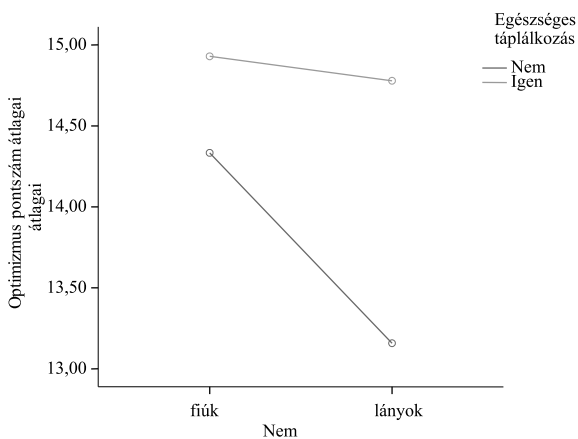
Szignifikáns különbséget találtunk az egészséges étrendet követők/nem követők ($F(1, 840)=13,438, p<0,001$, 2. ábra), illetve a két nem ($F(1, 840)=4,8, p<0,01$, 2. ábra) optimizmus pontértéke között. Ezek alapján megállapítható, hogy az egészséges étrendet követők, illetve a fiúk szignifikánsan magasabb optimizmus pontszámot adtak.

Végül szignifikáns Alkoholfogyasztás x Nem interakciót mértünk az optimizmusra ($F(1, 840)=4,5, p<0,01$, 3. ábra). Az alkoholt nem fogyasztó lányok szignifikánsan magasabb optimizmus pontszámot adtak, mint az alkoholfogyasztó lányok.

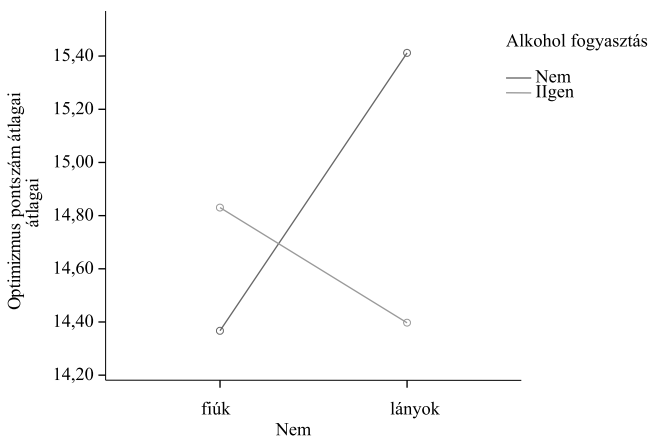
A pesszimizmus esetében nem találtunk szignifikáns interakciókat, és csupán egy esetben adódott szignifikáns főhatás. A dohányzók szignifikánsan magasabb pontszámot adtak a pesszimizmusra, mint a nem dohányzók ($F(1, 828)=7,9, p<0,01$, 4. ábra).



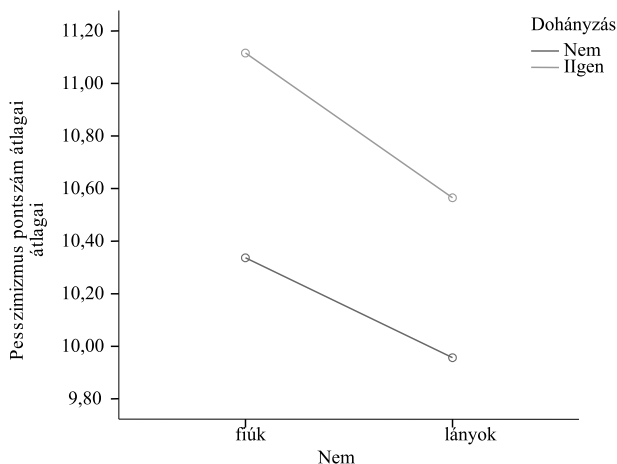
1. ábra. Fizikai aktivitás, nem és az optimizmus közötti összefüggés



2. ábra. Egészséges táplálkozás, nem és az optimizmus összefüggése



3. ábra. Alkoholfogyasztás, nem és az optimizmus összefüggése



4. ábra. Dohányzás, nem és a pesszimizmus összefüggése

Megbeszélés

Vizsgálatunk szignifikáns eredményei az előzetes hipotéziseinket támasztják alá: azok, akik valamilyen egészségvédő magatartást tanúsítanak, nagyobb optimizmussal rendelkeznek. Szignifikáns főhatás jelezte, hogy a fizikai mozgást végzők szignifikánsan optimistábbak, mint azok, akik nem mozognak. A nemmel való interakció alapján azt is elmondható, hogy a fizikai aktivitást végző fiúk szignifikánsan optimistábbak, mint a sportot nem végzők. Hasonló eredményekről számolt be Kavussanu és McAuley (1995) is, amelyek szerint a fizikailag aktívabb egyének optimistábbak és kevésbé pesszimisták voltak az inaktív vagy kevésbé aktív egyénekhez képest.

Az egészséges étrendet követők szintén optimistábbak, mint az étkezésükre kevésbé figyelők. Ez szintén egybevág más irodalmi adatokkal. Mint ahogy a bevezetőben bemutattuk, Giltay és munkatársai (2007) arról számoltak be, hogy felnőtt férfiak esetében a magasabb diszpozicionális optimizmus egészségesebb táplálkozással (zöldség és gyümölcs gyakoribb bevitelével) járt együtt. Ez az adat összecseng Kelloniemi és Laitinen (2005) eredményeivel is, amelyek szintén azt mutatják, hogy az optimisták gyakrabban fogyasztanak egészséges ételeket.

A szerfogyasztással összefüggésben viszont csak a dohányzás esetében sikerült igazolni azt a hipotézist, hogy a káros szenvedélyt űzők pesszimistábbak. Hasonlóan más kutatásban találtakhoz (lásd például: Kelloniemi és Laitinen, 2005), a dohányzók pesszimistábbak a nem dohányzókhoz képest. Az alkoholfogyasztás esetében azt az eredményt kaptuk, hogy az alkoholt nem fogyasztó lányok optimistábbak, mint alkoholt fogyasztó kortársaik. Ez az eredmény is azt támasztja alá, hogy az optimizmusnak fontos egészségvédő hatása lehet, ami egybecseng Kelloniemi és Laitinen (2005) adataival is, miszerint a pesszimistább személyek között több súlyos alkoholista volt található, mint az optimisták között; igaz, ilyen irányú összefüggést ők csupán a férfi mintában találtak.

Eredményeink, valamint a szakirodalmi adatok alapján körvonalazódik, hogy a megfelelő mértékű optimizmusnak egészségvédő hatása lehet, míg a pesszimizmus az egészségkockázati magatartásokkal lehet kapcsolatban, bár ez utóbbi összefüggés kevésbé igazolt. Saját eredményeink és korábbi kutatási adatok is ezt erősítik (Szondy, 2008). Az optimizmus kölcsönös, egymást megerősítő összefüggésben van az adaptív megküzdési formákkal és ezen belül az egészség szempontjából előnyös magatartással, valamint a kedvező egészségi mutatókkal (lásd például: Giltay és mtsai, 2007). Ebbe a keretbe lehet

elhelyezni azokat a pozitív pszichológiai kezdeményezéseket, amelyek az optimizmus fejlesztését, növelését tűzik ki céljuknak (lásd például: *Seligman és mtsai*, 2005). Különösen fontos lehet az optimizmus fejlesztése és ezzel egészséges életmód megtanítása a középiskolás korban. Szakirodalmi adatok arra mutatnak rá, hogy a serdülőkori és középső szakaszában (körülbelül a 10–14. életév között) jelennek meg nagy számban a maladaptív megküzdési stratégiák, köztük a különböző káros szenvedélyek is (*Hampel és Petermann*, 2005; *Hampel*, 2007; *Seiffge-Krenke*, 2000). Ennek oka, hogy a serdülőkorból váratlanul igen sok új stresszor és kihívás adódik, és a fiatal nagyon gyakran ezeket a problémákat csak maladaptív megküzdéssel látja megoldhatónak. Megfelelő iskolai intervenciós programokkal a pozitív, optimista gondolkodás, a megfelelő megküzdési repertoár elsajátítható, és az egészség szempontjából kockázatos megküzdési formák is megismerhetőek és könnyebben megelőzhetőek.

Irodalom

- Chang, E. C., Sanna, L. J. és Yang, K.-M. (2003): Optimism, pessimism, affectivity, and psychological adjustment in US and Korea: a test of meditation model. *Personality and Individual Differences*, **34**, 1195–1208.
- Chang, L. és McBride, C. (1996): The factor structure of the Life Orientation Test. *Educational and Psychological Measurement*, **56**, 325–329.
- Cohen, F., Kearney, K. A., Zegans, L. S., Kemeny, M. E., Neuhaus, J. M. és Stites, D. P. (1989): Acute stress, chronic stress, and immunity, and the role of optimism as a moderator. *Psychosomatic Medicine*, **51**, 255.
- Extremera, N., Durán, A. és Rey, L. (2007): Perceived emotional intelligence and dispositional optimism: Analyzing their role in predicting psychological adjustment among adolescents. *Personality and Individual Differences*, **42**, 1069–1079.
- Frydenberg, E. (1997): *Adolescent coping. Theoretical and research perspectives*. Routledge, London – New York.
- Giltay, E. J., Geleijnse, J. M., Zitman, F. G., Buijse, B. és Kromhout, D. (2007): Lifestyle and dietary correlates of dispositional optimism in men: The Zutphen Elderly Study. *Journal of Psychosomatic Research*, **63**, 483–490.
- Hampel, P. (2007): Brief report: Coping among Austrian children and adolescents. *Journal of Adolescence*, **30**, 885–890.
- Hampel, P. és Petermann, F. (2005): Age and gender effects on coping in children and adolescents. *Journal of Youth and Adolescence*, **34**, 73–83.
- Hamvai Csaba és Pikó Bettina (2008): Pozitív pszichológiai szempontok az iskola világában: a pozitív pedagógia kihívásai. *Magyar Pedagógia*, **108**, 71–92.
- Hart, K. E. és Hittner, J. B. (1995): Optimism and pessimism: Associations to coping and anger-reactivity. *Personality and Individual Differences*, **19**, 827–839.
- Huan, V. S., Yeo, L. S., Ang, R. P. és Chong, W. H. (2006): The influence of dispositional optimism and gender on adolescents' perception of academic stress. *Adolescence*, **41**, 533–547.
- Kann, L. (2001): The Youth Risk Behavior Surveillance System: Measuring health-risk behaviors. *American Journal of Health Behavior*, **25**, 272–277.
- Kavussanu, M. és McAuley, E. (1995): Exercise and optimism: are highly active individuals more optimistic? *Journal of Sport & Exercise Psychology*, **17**, 246–258.
- Kelloniemi, H., Ek, E. és Laitinen, J. (2005): Optimism, dietary habits, body mass index and smoking among young Finnish adults. *Appetite*, **45**, 169–176.
- Kubzansky, L. D., Kubzansky, P. E. és Maselko, J. (2004): Optimism and Pessimism in the Context of Health: Bipolar Opposites or Separate Constructs? *Personality and Social Psychology Bulletin*, **30**, 943–956.
- Lazarus, R. S. és Folkman, S. (1984): *Stress, appraisal and coping*. Springer, New York.
- Luszczynska, A., Gibbons, F. X., Piko, B. F. és Tekozel, M. (2004): Self-regulatory cognitions, social comparison, and perceived peers' behaviors as predictors of nutrition and physical activity: A comparison among adolescents in Hungary, Poland, Turkey, and USA. *Psychology and Health*, **19**, 577–593.
- Nes, L. S. és Segerstrom, S. C. (2006): Dispositional optimism and coping: A meta-analytic review. *Personality and Social Psychology Review*, **10**, 235–251.
- Pikó Bettina és Hamvai Csaba (2009): Az egészségi állapot önrétekelését befolyásoló szülői és egyéni pszichológiai védőfaktorok vizsgálata serdülők körében. *Mentálhigiéné és Pszichoszomatika*, **10**, 3. sz. 239–248.
- Pikó Bettina (2000): Perceived social support from parents and peers: Which is the stronger predictor of

adolescent substance use? *Substance Use and Misuse*, **35**. 617–630.

Scheier, M. F. és Carver, C. S. (1985): Optimism, coping, and health: Assessment and implications of generalized outcome expectancies. *Health Psychology*, **4**. 219–247.

Seegerstrom, S. C. (2005): Optimism and immunity: Do positive thoughts always lead to positive effects? *Brain, Behavior, and Immunity*, **19**. 195–200.

Seiffge-Krenke, I. (2000): Causal links between stressful events, coping style, and adolescent symptomatology. *Journal of Adolescence*, **23**. 675–691.

Seligman, M. E. P., Steen, T. A., Park, N. és Peterson, C. (2005): Positive psychology progress. Empirical validation of interventions. *American Psychologist*, **60**. 410–421.

Szondy Máté (2008): *Optimizmus, pesszimizmus, egészség és egészségmagatartás*. PhD disszertáció. ELTE, Budapest.

Szondy Máté (2005): Optimizmus és egészségmagatartás: A pozitív elvárások segítik vagy gátolják az egészségmagatartást? *Pszichológia*, **25**. 4. sz. 367–379.

Szondy Máté (2004): Optimizmus és immunfunkciók. *Mentálhigiéné és Pszichoszomatika*, **5**. 301–319.

Taylor, S. E., Kemeny, M. E., Reed, G. M., Bower, J. E. és Gruenewald, T. L. (2000): Psychological resources, positive illusions, and health. *American Psychologist*, **55**. 99–109.

Weinstein, N. D., Marcus, S. E. és Moser, R. P. (2005): Smokers' unrealistic optimism about their risk. *Tobacco Control*, **14**. 55–59.



A Gondolat Kiadó könyveiből

Visszapillantó

Az 1970-es évek oktatáspolitikai történéseit részben egy hosszan készülődő tantervi reform uralta, részben pedig az úgynevezett strukturális reform (Báthory, 2001). Kétségtelenül az előbbi volt a látványosabb. Az 1972-es párthatározat nyitva hagyta az utat a kísérletezések előtt; sőt egyenesen bátorította is őket. Nyomában megelevenedett az iskolai kísérletező kedv. De ezek a kísérletezések csupán a látványelemeket jelentették. (1)

Fontosabb volt és messzebbre sugárzott a szakértelmiség csaknem egészét fölölélő mozgalom a tananyagok és a tankönyvek megújításáért. Ez többek között az Akadémia úgynevezett *Fehér Könyvében* csapódott le, amelyre hivatkozva az oktatási kormányzat kis híján átszervezte a maga teljes szervezetét (MTA, 1976). Mindenesetre meghirdetett és végre is hajtott egy korábbinál jóval liberálisabb tantervi reformot – az ezzel járó tankönyvekkel és segédletekkel –, és megkezdte az iskolai értékelés objektív alapokra helyezését. Ez utóbbiból nőttek ki – egy évtized múltán – a Monitor-vizsgálatok, a sokat emlegetett PISA-vizsgálatok elődei és hazai kísérői (lásd például: *Vári és mtsai*, 1997). Az 1970-es évek tantervi reformtevékenységéből pedig a *Nemzeti Alaptanterv* (2008) következett; a sokszor félreértett, félremagyarázott és túlszervezett „tartalmi megújítás”.

Volt azonban az 1970-es évek oktatásügyi reformmozgolódásának egy másik eseménysora is, az iskolaszervezeti reform. Ez az iskolatípusok egymásutánját (ahogy akkoriban mondták: „egymásra épülését”) jelentette. Ez is ugyanarra a párthatározatra hivatkozott a tervezések legitimációjaként. Az iskolarendszer tervezése olyan kérdéseket jelentett, mint hogy a középiskola négy évfolyamos maradjon-e; mikor kezdődjék a szakképzés; később pedig hogy hányan érettségizhessenek egy-egy korosztályból; illetve hányan tanulhassanak tovább. (A felsőfokú továbbtanulás robbanásszerű szélesedése nem az 1970-es években kezdődött Magyarországon, bár Európa nyugati felében akkor már széles hullámokat vetett.) Az 1960-as évek gazdasági – és be nem vallottan politikai – reformjai magukkal sodorták az oktatásügy irányítóit és szakembereit is; meg akarták újítani „a szocialista iskolát”. Az 1970-es években az iskolareform próbálkozásai összekapcsolódtak a tantervi reformkísérletekkel, részben egymással vitatkozva, részben egymást fölérősítve.

Ha az előbb látványelemeknek neveztük a tantervi reformokat, most bátran nevezhetjük látványelemnek az egész „köznevelési reformot”. Hiszen maga a mozgolódás – amely újra meg újra párthatározatokra hivatkozott és alapozott – következménye volt az 1970-es évek Kádár-rendszerének, a rendszer megmerevedésének és stagnálásba fordulásának. Az 1968-as, gazdaságirányításnak nevezett, de voltaképp politikai reform „lefékeződött” (ahogy eufemisztikusan mondták); magyarul: megbukott. Látványelemként azonban megőrződött néhány korábbi reformkísérlet, amely látszólag folytatta 1968-at – így az oktatásban is. A már többször hivatkozott párthatározattal együtt mindez a rendszer 1968-as reformjának kudarcát volt hivatva leplezni.

Bonyolult módon. Míg a párthatározat utat nyitott az oktatásügy úgynevezett tartalmi reformjára, addig az iskolareformok, amelyek sokkal nagyobb horderejűek voltak, nem kaptak szabad utat. Vagy csak látszólag. Azzal, hogy az illetékes pártszervek és dokumentumok nyitva hagyták a kutatás és kísérletezés útját, tulajdonképp elnapolták az iskolarendszer átalakítását. Látszólag előkészítették – valójában vakvágányra terelték.

Ez a vakvágányra kerülés azonban hasznosnak bizonyult azok számára, akik egy jövőben megvalósítandó (akkor úgy mondták: távlati, később pedig: hosszú távú) iskolare-

form körül bábáskodtak. Valósággal megelevenítette az oktatásügyi szakértőket. Új intézményt alapítottak nekik – az MTA Pedagógiai Kutató Csoportját –, amely eredetileg oktatáspolitikai temetőnek volt szánva, de az 1970-es évek fiatal kutatóinak ugródeszkája lett. Az iskolareformot „megalapozó kutatások” új kapcsolatokat eredményeztek egymással szembenálló, egymással vetélkedő csoportok között, amelyek vállt vállnak vetve sürgették a politikát, hogy „lépjen már”. Az persze nem lépett – előbb nem akart, később pedig már nem is tudott. E meggátolt próbálkozásokból az 1989–90-es fordulatot követően az oktatási rendszer csaknem teljes szétzilálódása következett, különféle oktatási rendszerek egymás mellett élésével, a különböző „iskolamodellek” pártkötődéseivel. Az egyházi iskolák a 4+8 modellt preferálták, a szocialisták az általános iskolához ragaszkodtak, a liberálisok viszont a 6+6 szervezésű oktatási rendszert látták maguk előtt.

A lefojtott szerkezeti reform fő oka az a hatalom-eltolódás volt, amely a „nagypolitikában” az 1980-es évek végén játszódott le. A pártközpont és a megyei pártszervek elszánt reformpárti és reformellenes küzdelme következtében szüntették meg például az iskolai szakfelügyeletet (a megyék kontrollját az iskolák fölött). A központ és a helyi (párt)szervek reformpárti összefogása – átnyúlva a megyei pártapparátusok feje fölé – bátorította és erősítette az „iskolai autonómia”-törekvéseket (vesd össze: „igazgatóválasztás”). Egy megrekedt, bár látványelemekben gazdag oktatási reform mozaikjai kerültek a Kádár-rendszer bomlásával napvilágra. Amit az 1970-es és 1980-as években észleltünk – amiben részt vettünk –, utólag ügyes, sőt csaknem művészi politikai manipulációnak bizonyult.

*

Egy kötetre valót gyűjtöttünk össze azokból a közös írásainkból, amelyek a főnti időszak oktatáspolitikáját végigkísérték, helyenként pedig háttereztek (*Forray* és *Kozma*, megjelenés alatt). A két, egymást kiegészítő reform közül mi az iskolarendszer reformvitáiba kapcsolódtunk be. A beavatatlan pedagógus nemigen értette, mi köze is van ezeknek az írásoknak „a pedagógiához”. Valóban, mi a „beavatott” körön kívül, a margón dolgoztunk. Amiről írtunk, kevesebb is, több is volt „a pedagógiánál”. Azokhoz tartozunk, akiket az iskolai reformok föltételrendszere érdekelt.

Ebbe sok minden belefért. Az iskolaszervezet úgynevezett „modellvariánsai” – tehát hogy hány évfolyamos alapiskolák vagy középiskolák legyenek – csakúgy, mint az intézmények telepítésének, megszüntetésének vagy átszervezésének helyi adottságai és lokális politikai összefüggései. Ebből az aspektusból a pedagógusképzés és -utánpótlás is másként festett – mi munkatársainkkal „értelmiségi potenciálról”, oktatásban való „társadalmi részvételről” beszéltünk helyette. Az „iskola” sem határozott profillal rendelkező költségvetési intézmény többé. Arculata elmosódottá vált – azaz nagyon is meghatározható volt, de mindig csak az adott helyi igények figyelembe vételével. (Ezért lehetett egyik helyen osztatlan iskola az, ami a másik helyen egyfajta közösségi intézmény; tudományos-információs központ az egyik, szociális segítségnyújtás a másik helyütt.) Iskola és társadalom – a lakóhely és intézménye – ebben a vízióban elválaszthatatlannak tűnt. Ami az iskolában kezdődött, az folytatódott otthon, s ami otthon megindult, annak folytatása kellett legyen iskolában, napköziben, iskolaotthonban – a tanulás és a szocializáció legkülönbözőbb társadalmi szinterein.

Igy megközelítve az iskolareform vitáját, a „modellvariánsok” egyre érdektelenebbekké váltak. Saját vízióknak szerint – és e víziókat igyekeztünk akkoriban fejlettnak számító tervezési technikával életre kelteni – minden modellvariáns életszerű lehet, mint a fejlesztés egy-egy lehetséges alternatívája. Az eltérően fejlett térségekben az oktatás fejlesztésének eltérő útjait kellene bejárni, mondtuk. Egyik helyütt gimnáziumot építeni, a másik helyütt inkább a meglévő szakképzést fejleszteni. Ismét más típusú térségekben „a

művelődés városközpontjait” kifejleszteni vagy erősíteni, hiszen hagyományosan amúgy is ott voltak.

A „művelődés városközpontjai” – az írásokból feltehetőleg ez jól kivehető – nagyon is megfogtak minket (*Forray és Kozma, 1979*). Nem biztos, hogy kezdettől ugyanazt értettük rajta, és biztos, hogy olvasóink mást és mást képzeltek mögéje. Mi olyan oktatási reformban gondolkodtunk, amely nem egyszerűen az iskolán belül folyik – ezen vitakoztunk a tantervi reformerekkel –, hanem az emberi élet teljességét fogja át adott településen, térségben. Ezt neveztük tág értelemben vett „művelődésnek”. S ezzel szerettük volna megelőlegezni azt a népfrontos törekvést, amely egy évtizeddel később, a Kádár-rendszer bomlásakor a művelődés demokratizálásáról beszélt, miközben a politikát akarta volna demokratizálni. (Demokráciáról a Kádár-rendszerben nem illett beszélni, helyette demokratizmust mondtak, mondtunk.) A „művelődési városközpontok” ideája megelőlegezte a politikai rendszer demokratizálódását; legalábbis a lakóhelyi pártpolitikáét.

Erre magunk is ráébredtünk, s az 1970-es évek iskolarendszer-vitáinak csillapultáival megkíséreltük nagyobb tanulmányokban is megfogalmazni az álláspontunkat. Átnézve az akkor elérhető szakirodalmat, úgy találtuk, hogy ez a probléma – hogyan vesz, vehet részt a fölhasználó a neki szánt intézmények és szolgáltatások tervezésében – nemcsak a Kádár-rendszer kérdése, hanem más politikai rendszerben is kérdés (*Forray és Kozma, 1982*). (Akkor még nem érzékeltük a különbségeket, vagy ha igen, nem tudtuk és nem mertük e különbségeket nyilvánvalóvá tenni.) Onnan indultunk ki, hogy a lakosok végső soron „a lábukkal is szavaznak”, amikor elköltöznek az iskola közeléből. S oda lyukadtunk ki, hogy ennél azért vannak fejlettebb és bevettebb módok is – például az iskola „társadalmisítása” (fenntartói pluralitásról akkor még nem beszélhettünk), vagy a bürokrácia törvényi korlátozása. Itt azonban megálltunk – ez volt az a korlát, ameddig az 1980-as évek elején a Kádár-rendszer megreformálásában józanul el lehetett (el tudtunk) menni, ha írásainknak valamelyes nyilvánosságot akartunk, szántunk.

A középfokú továbbtanulás, az iskolaválasztás előtt álló vagy az éppen már döntést hozott fiatalok vizsgálata „éles helyzetben” mutatja be a területi egyenlőtlenségeket, hiszen az érintettek jövőjéről van szó. Miként ez a területi egyenlőtlenségek jellegéből következik, a politikai preferenciák másként érvényesültek a fővárosban vagy a nagy ipari központok környékén. Itt tényleges választásokról inkább lehetett beszélni, mint ott, ahol semmilyen vagy csak egy-egy meghatározott iskolatípus állt az általános iskolát befejezők rendelkezésére. A választék az ország kevéssé iparosodott vagy éppen egyoldalúan iparosodott térségeiben korlátozott, a lányok többsége az egyetlen gimnázium, a fiúk pedig a helyi iparba irányító szakmunkásképzés felé tudtak fordulni. A továbbtanulási szándékok – érthető módon – mindig összefüggenek az elhelyezkedési lehetőségekkel, ilyenekkel pedig az ország nagy tájai kevéssé rendelkeztek. A „társadalmi hatásmechanizmusok” meghatározott iskolastruktúrákat rajzoltak ki az ország különböző feltételekkel rendelkező, eltérő fejlődési utak mentén vagy éppen zsákutcásan fejlődő vidékei elé.

A környezet, a városiasság mértéke vizsgálatainkban a legfontosabb eleme a továbbtanulásnak. Egyik tanulmányunkban – elméleti jelleggel – új kutatási irányt vélünk fölfedezni és járunk körül, amelyet (alighanem elsőként, legalábbis a magyar nyelvű irodalomban) „oktatásökológiának” neveztünk el (*Forray és Kozma, 1983*). Oktatásökológián – a szociálökológia mintájára, amellyel akkortájt ismerkedett a hazai szakértelmiség – tulajdonképpen a területi kutatások oktatásügyi (és művelődésügyi) relevanciáját értettük. Azt, hogy mivel járul hozzá a társadalom-földrajzi szemlélet az oktatásügyről és az iskolareformokról szóló képünk gazdagításához, mit tudhatunk meg az oktatásügy társadalmi beágyazódásáról, ha nem csupán a makrogazdasági összefüggésekről vagy a társadalmi struktúraelméletekből kiindulva beszélünk róla.

Tér és társadalom együttese érzelmileg sem állott távol tőlünk. Mindketten őriztünk és építettünk magunkban fontos tereket – kis- és középvárosokat, részben az Alföldön,

részben a határokon túl –, azok központi térségeit, köztük mindenképp a magas presztízsű középiskolákat. Amikor ezekről írtunk, meglevenedtek a szemünk előtt a konkrét terek konkrét városokból. Eltérően bár – egyikünk érzékletesebben és adatgazdagabban, másikunk elvontabban és általánosabb érvennyel –, de ezekről a terekről és helyekről írtunk, amikor a különböző térségekben eltérő fejlesztési „stratégiákat” képzeltünk el. A területi kutatások során az országos adatgyűjtéseket helyi (megyei, települési) esettanulmányokkal egészítettük ki, az országos statisztikákat pedig az esettanulmányokban föl-táruló konkrétumok általánosításához használtuk fel. A kutatásokból kirajzolódó települések, településegységek típusai alapján a közös problémák feltárására, a problémák megoldásának útjaira-módjaira kíséreltünk meg recepteket adni. A területi kutatások tehát arra vezettek minket, hogy – legalábbis az oktatásfejlesztésben – alternatívákat ajánljunk a helyiek figyelmébe, akik majd azt választhatják, amit a szükségleteik (a hagyományaik, a kultúrájuk, a politikai föltételeik) diktálnak.

Ezzel az oktatáskutatásokat (ez a szó a hazai közbeszédben az 1980-es évek elejétől van jelen a német 'Bildungsforschung' fordításaként) akarva-akaratlanul bekapcsoltuk a politikai rendszer már említett átalakulásába, bomlásába. A területi szemlélet és a területi adatgyűjtések fontosságát a Kádár-rendszer harmadik harmadában, az 1980-as években az egymással élethalálharcot vívó központi reformcsoportok és a megyei pártszervek értékelték föl. Mindkét fél azzal érvelt, hogy ők ismerik jobban a tényeket és a távlatokat – ehhez pedig helyi-területi kutatások kellettek. Ezért az 1970–80-as évtized fordulója a területi kutatások kibontakozásának nagy évtizedét indította el, mint ahogy korábban az 1960-as évtized az újra magára találó magyar szociológiát, a maga társadalmi struktúra- és mobilitáskutatásaival.

*

Nem véletlenül beszélünk annyit a politikáról, pontosabban a Kádár-rendszer aktuális történéseiről. Utólag visszatekintve nem is annyira területi kutatások voltak ezek, hanem – ahogy már a „művelődési városközpontok” kapcsán is írtuk – inkább a politika kutatása. Hiszen amikor a központi oktatásfejlesztési koncepciókkal szemben a helyi-területi alternatívák és események védelmére keltünk, valójában a helyi politizálás mellett emel-tünk szót, ha csak az oktatásügy keretében is. S amikor a lakossági beleszólásokat próbáltuk legitimálni, valójában egyfajta közvetlen demokrácia lebegett a szemünk előtt. A kis iskolák és kis települések nyomorúsága – ami később a cigány / roma közösségek kutatása felé terelte egyikönk érdeklődését – valójában az úgynevezett „demokratikus ellenzék” egyik kitüntetett érdeklődési területe volt; a falvak népe, a szélesen vett kultúra megtartó ereje és a helyi politizálás fölértékelése pedig az úgynevezett népi értelmiségé. A korabeli kultúrpolitika mesterien (mondhatnánk, démonian) játszott ezeken a húrokon. A területi kutatások mindenesetre tovább vittek minket fontos kutatási és kényesebb politikai kérdések felé is, szinte már ki az oktatásügyből.

E politikai kérdéseket – az akkori közbeszédhez kapcsolódva – talán a „társadalmi tervezés” fogalom adja vissza a legjobban. Két fogalom összekapcsolása, amelyek per definitionem nem illenek össze, ezért is teremtenek beszélőben és olvasóban kellő feszültséget. A „tervezés” – különösen azokban a rendszerekben, amelyekből mi magunk is kilábalunk – a központi hatalom eszköze. A „társadalmi” ezzel szemben a részvételhez és ezen keresztül egy más politikai rendszerhez, a demokráciához visz közel. Hogyan lehetne egyesíteni őket? A fölvilágosult abszolutizmusért rajongó értelmiségiek (a Kádár-rendszerben divatos magatartás) azt tartották, hogy a tervezők korrigálni hivatottak a helyi szűklátókörűséget. Az 1960–70-es évek oktatási reformpróbálkozásaiban tipikusan tükröződik ez a fölvilágosító, társadalmat jobbító attitűd. Mondhattuk volna persze azt is, hogy a központi tervezés túlhatalmát a helyi társadalom hivatott korrigálni.

S neki szabadság kell ahhoz, hogy a saját érdekeit képviselhesse. A „társadalmi tervezés” ezt a növekvő dilemmát tükrözte.

*

Jól látható, ahogyan az egyszerű oktatókutató – aki csupán arra esküdött föl, hogy kiegészítő adatokat szolgáltatson a politikusok elgondolásaihoz és elaborátumaihoz – hogyan telítődik a politikával, s hogyan válik politikai tényezővé. Vagy legalábbis képzeletben magáról, hogy az. Ezzel a dilemmával – kisebb-nagyobb mértékben – a korabeli értelmiség mind szembesült; legalábbis azok közül, akiket a Kádár-rendszer bevont és megkísérelt (több-kevesebb sikerrel) manipulálni. Közülünk Szelényi Iván és Konrád György egykor emigrációban megjelent érdekes könyve a legismertebb (*Konrád és Szelényi*, 1978). Talán nem ennyire emelkedetten s egy évtizeddel később, magunk is megjártuk ezt az utat. Hatalmat ugyan nem szereztünk, de legendő tapasztalatot ahhoz igen, hogy ráébredjünk a szakértő dilemmájára.

A szakértő dilemmája az, hogy mennyiben szolgálja és mennyiben formálja a politikát. Pontosabban: ha az ő adatai formálják a politikát, akkor miért nem ő van a politikus helyén? Szakértőnek lenni hosszú távon zsákutcás karrier. Valaki vagy politikussá válik – szakpolitikusokra gondolunk –, vagy pedig otthagyja az egész szakértősködést a tudományos (akadémiai) pályáért. Ez a gondolat is föl-fölbukkan kötetünk írásaiban, s később a mi karrierünket is meghatározta.

Talán a szakértősködéssel függ össze, talán az adott politikai kontextussal, az a korlátozott nyilvánosság, amelyben ezek az írások újra meg újra fölbukkantak. Újra meg újra: ez annyit jelent, hogy nemcsak a gondolatok, de maguk a szövegek is többször előfordulnak különböző válogatásokban, sokszorosított kéziratból és előadásszövegektől egészen a tankönyv-fejezetekig. Ennek egyszerű oka volt: az a korlátozott nyilvánosság, amelyen belül viszonylag szabadon írhattunk és nyilatkozhattunk – de amelyen kívül szinte áthatolhatatlan volt körülöttünk a fal. A technikai nehézségnél kezdve: a sokszorosítás szoros rendvédelmi ellenőrzés alatt állott (volt idő, amikor az írógépeket egyenként nyilvántartották, és a szakértők óráról órára el kellett számoljanak a munkaidejükkel). A szervezeti (esetünkben: kutató-intézeti) falak közül vagy lopva kerülhettek ki a gondolatok (az írások), vagy csak engedéllyel. A közlésre, illetve közléshez benyújtásra, különösen az esetleges külföldi közlésre még inkább ez vonatkozott. Telefonok nem vagy csak alig voltak; az első faxgépek az 1980-as évek végén jelentek meg az országban. Személyi számítógéphez 1988 végén, 1989 elején jutottunk, féllegálisan, s bár az elektronikus postázásba már akkor bekapcsolódhattunk, de az is illegálisnak számított. (Adózzunk tisztelettel itt az akadémikus Vámos Tibornak, aki illegálisan hozta be külföldi útjáról és tette hozzáférhetővé itthon az első szoftvereket.)

Így hát azoknak az írásoknak a többsége, amelyeket kötetünk tartalmaz, többször megjelent, többször napvilágot látott. De mindig csak korlátozott nyilvánosság előtt – amit

A szakértő dilemmája az, hogy mennyiben szolgálja és mennyiben formálja a politikát. Pontosabban: ha az ő adatai formálják a politikát, akkor miért nem ő van a politikus helyén? Szakértőnek lenni hosszú távon zsákutcás karrier. Valaki vagy politikussá válik – szakpolitikusokra gondolunk –, vagy pedig otthagyja az egész szakértősködést a tudományos (akadémiai) pályáért. Ez a gondolat is föl-fölbukkan kötetünk írásaiban, s később a mi karrierünket is meghatározta.

mi akkor a valóságos nyilvánosságnak véltünk, magunk is részesei lévén a Kádár-rendszer manipulatív gépezetének. Az első megjelenés ideje sok esetben bizonytalan – mivel bizonytalan, hogy mit tekintünk „első megjelenésnek”. A dokumentációba leadott kéziratot (az is csak engedéllyel volt használható)? A félig lopva, félig játékosan szerkesztett „sorozatokat”? Azokat a kiadványokat, amelyek akár már könyvészeti nyilvántartási számot is viseltek – de nem terjesztették őket? Vagy azt, amikor „hivatásos” könyvkiadónál végre – esetleg másfél évtizedes késéssel (sokszor már a rendszerváltozás után) – valóban megjelentek?

Nem mintha a mai olvasó ezekben az írásokban nagy és súlyos politikai titkokat olvashatna: a nyilvánossággal folytatott manipuláció gyakran rejtett olyasmit is, aminek tulajdonképpen nem volt hordereje. Sem politikai hordereje nem volt, és esetleg még szakmai-tudományos sem. Annyit azonban mindenesetre elolvashat az olvasó, amennyit valóságosan megírtunk benne. Olvashat – vagy tudhat – matematikai statisztikai adatfeldolgozásról már az 1980-as évek elejéről (Magyarország a „szocialista táboron” belül különleges helyzetben volt a saját maga által nyugati minták segítségével továbbfejlesztett számítógépeivel). Olvashat népszámlálási adatokról, amelyek – nem egy csatlós országgal ellentétben – itthon nyilvánosak és földolgozhatók voltak. Olvashat együttműködő helyi-területi tisztviselőkről, akik nem hogy nem utasították el az adatgyűjtést és a fejlesztési koncepcionálást, de maguk is részt vettek benne, sőt kezdeményezték és ösztönözték azt (a szocialista bürokráciától meglehetősen elütő módon). És olvashat persze az országról, még ha esetenként nagyon elvont, nagyon statisztikai módon is.

*

Ilyen körülmények között hogyan lehetett előre látni a jövőt? Lehetett-e egyáltalán? Néha elmorfondíroztunk ezen, és meglepő megfigyelésekre jutottunk. Tulajdonképpen mindent láthattunk volna előre, csak épp a fordulatot, a rendszerváltozást nem. Adataink, bármennyire aggályosan használtunk is a földolgozáshoz matematikát, statisztikát, az igazi fordulatot nem jelezték (sohasem jelzik; az igazi fordulat mindig váratlanul jön). Egy-két dolgot viszont, elég különös módon, igenis jeleztek. Nem annyira rövid távú folyamatokat, mint inkább a hosszú távúakat. Nem véletlen, hogy a tervezők általában az utóbbihoz vonzódnak.

Jelezték például Budapest egyes „alközpontjaiban” a később életre hívott bevásárló és szórakoztató központokat; igaz, ezeket is „művelődési városközpontokként” vizionáltuk. Jelezték az új lakótelepeken (sokkal) később létrejövő (felső)oktatási intézményeket (igaz, „általános művelődési központként”). Jelezték azt a helyi kulturális elitet, amely politikailag aktivizálódva sok helyütt magát a fordulatot hajtotta végre 1988–91 között. S valamiképp jelezték – jelezhetnék volna, ha kellőképp odafigyelünk rá – a Kádár-rendszer bukását.

A rendszer bukásáról – különösen az 1980-as évek végén keletkezett írásokban – már olvashatunk. Beszéltünk róla mi is, s persze nemcsak mi. Különös módon maguk az adatok is, amelyek, szemben a rendszer hivatalos optimizmusával, minden téren lefelé hajló trendeket mutattak (demográfia, foglalkoztatottság, iskolázás). A kötet írásainak rendezése közben tűnt föl maguknak is az 1980-as évek végén sokszor szóvá tett elfordulás a felsőoktatástól. Néhány évvel később robbanásszerű expanzió következett be. Mit jelentett ez az elfordulás (mint sok más hasonló előrejelzés)? Talán az elfordulást nemcsak a felsőoktatástól – amely egyébként, mint a későbbi adatok mutatták, nagyon is a társadalmi törekvések célpontjában állott –, hanem attól a gazdaság- és társadalomirányítástól, amelyet 1988-as bukása óta Kádár-rendszernek nevezünk, egyesek akár nosztalgiaival is?

A kötet íve az 1980–90-es fordulat nyomán megtörik. A fajsúlyosabb, de mindenképp politikálóbbról írásokat az 1980-as évtized tartalmazza, elkísérve az olvasót egészen a rend-

szer közvetlen bukásáig (mondjuk inkább: fölmorzsolódásáig, szétmállásáig). Az 1991-gyel kezdődő mintegy két évtized írásai az előző évtized írásaihoz képest talán elmélyültebbek, mindenesetre azonban korántsem annyira feszültek. Mintha mondanivalónk maradt volna ugyan – de a reformfelhő eloszlott volna a fejünk fölül. A fordulat utáni közös tanulmánykötetünk jobbára még 1980-as fogantatású írásokat tartalmaz (*Forray és Kozma*, 1992). Utána már csak a 2000-es évtizedben adtunk közre együttes írásokat kötetben (*Kozma*, 2002).

Nemcsak a reformhevíületünk múlt azonban el, hanem a közvetlen politikai indíttatás is elmúlt a területi szempontú kutatások körül. Azok az ismeretek és technikák, amelyeket – lényegében az 1980-as évtizedben – fölhalmoztunk, egy-másfél évtizeden keresztül „eladhatatlanokká” váltak. A területi politizálás nem úgy jelent meg, mint a központi hatalom alternatívája. A politikai alternatívák a parlamenti és a többpártrendszerű politizálásba tevődtek át.

*

Ha a kötetünkben leírt megfigyeléseket, problémákat extrapoláljuk – ahogyan az előbbi bekezdésekben tettük –, milyen megállapításokat fogalmazhatunk meg?

Valóban, az 1980-as évtized végére például a felsőoktatás iránti érdeklődés minimális szintre zuhant. Az általános iskolát végzettek ugyan középfokon továbbtanultak, elsősorban szakképző intézményekben, szakközépiskolákban, szakmunkásképzőkben. De már a választott és hivatalosan is támogatott középfokú oktatás szintje alapján látni lehetett (volna), hogy nem lesz elegendő érdeklődés a felsőoktatás iránt. A kilencvenes évek első oktatásügyi törvénykezése az általános iskolázással és a felsőoktatással foglalkozott – joggal, hiszen itt jól láthatók voltak a hiányosságok. Ugyanakkor azonban egymást követte a termelőüzemek bezárása, profilváltása, az egész magyar gazdaság csődje. Az a képzési rendszer – a szakközépiskola, még inkább a szakmunkásképzés –, amely elsősorban a termelés szakmunkás-utánpótlására koncentrált, ilyen módon csődbe jutott. A kilencvenes években – miközben a tankötelezettség emelkedett – a szakképző iskolákról, különösen a szakmunkásképzőkről nemigen esett szó. S amikor mégis, az egyes intézmények, illetve tanulók problémáival kapcsolatos kezelhetetlen helyzetekről tudósított.

Gondoljunk a cigányságnak az ország keleti-északkeleti részén élő munkanélküli tömegeire. Az 1980-as években még a férfiak, sőt a nők is munkahelyekre jártak, igaz, rendszerint nehéz körülmények között. A gyermekeik számára elgondolt és többé-kevésbé megvalósított jövő az elvégzett általános iskolára és a szakmunkásképzőkre épült. A kilencvenes években, amikor a szakképzetlenséget – vagy szűk körű speciális képzésben részt vettek – igénylő munkahelyek megszűntek, rosszul képzett tömegek maradtak munka nélkül. Az új nemzedék már nem tudta megtanulni a munkahelyi beilleszkedést, a rendszeres munkajövedelemmel kialakítható életstílust. Ez azonban kívül esett érdeklődésünkön, sőt általában a tárggyal foglalkozó kutatók érdeklődésén is.

Az iskolázás másik pólusát a felsőoktatás bővítése, új intézmények létesítése jelentette. A felvételek parttalan tétele hatalmas új élmény volt mindenki számára: fiatalok, idősebbek tömegei jelentek meg ezen a szintéren. Az érettségi szerzése is új értelmet nyert sokak számára, ezért sok szakképző iskola is indított érettségire felkészítő gimnáziumi évfolyamokat. Az érettségi értelmét elsősorban a felsőoktatás adta/adja meg. Így jelentősre duzzadt a felvételizők és felvettek száma, még az után is, hogy az utolsó nagy létszámú korosztályok elhagyták a középiskolát. Csak a közelmúltban történt az első kísérlet arra, hogy a felsőoktatás parttalan tömegesedését lezárják.

Úgy véljük, hogy ezek az itt csak jelzésszerűen tárgyalt jelenségek – a rendszerváltás nagy változásai közepette – nem igazán kaptak hangsúlyt az oktatáspolitikában. Pedig mindennek voltak jelentős regionális vonzatai is (hogy csak a cigánysággal kapcsolatban említett problémára utaljunk); mi éppen úgy nem figyeltünk rájuk, mint sokan mások.

Most látjuk, hogy egyfelől finanszírozási problémákkal küzd a felsőoktatás, másfelől hiányzanak az olyan szakképzettek, akikre alapozhatna a reményeink szerint megújuló gazdaság.

Az új és megújuló problémák ismét ráirányítják a figyelmet társadalmunk területi egyenlőtlenségeire, a fejlesztés szükségességére. Talán nem véletlen, hogy egykori közös szemléletünk tulajdonképpen csak a 2000-es évek második felében éledt újjá, amint készülő kötetünk zárótanulmánya jelzi. A kutatási terület megváltozott: a kis iskolák vagy a város központjában álló reprezentatív középiskolák („művelődési városközpontok”) világából a felsőoktatás világára tevődött át. Az alternatívákat láttató területi szemlélet azonban láthatóan újjáéledt három vidéki egyetem hallgatóinak összehasonlításában. Ezek a hallgatók – éppúgy, mint „művelődési városközpontos”, „közös középiskolás” elődeik – az egyetemeket körbevevő helyi világot viszik be az egyetemre; bár az egyetem „urai” éppúgy alig vesznek tudomást erről, mint ahogyan a területi pártszervek sem akartak tudomást venni a fejlesztési lehetőségek és szükségletek alternatíváiról. S mintha a jobbító szándék is megelevenedne az egyetemi oktatás számára megfogalmazott javaslatokban. A nem-szokványos hallgatók pedig – ne is tagadjuk – az egykori iskolaközpontokba újonnan bekerült hátrányos helyzetű gyerekekre emlékeztetnek.

Három évtizedet közösen begetett szakmai-tudományos útját aligha lehet szubjektivitás nélkül áttekinteni. Nem is erre törekedtünk. Hanem arra, hogy megmutassuk a hazai társadalomkutató – a hazai oktatáskutató – azon dilemmáit, amelyeket a múltból magával hozott. S amelyek ma is élnek, hatnak.

Jegyzet

(1) Ez az írás annak a közös kötetünknek a bevezetőjeként készült, amely várhatóan 2011 folyamán jelenik meg az Új Mandátum Kiadó *Oktatás és Társada-*

lom sorozatának 10. tagjaként. Az eredeti szöveget módosítottuk.

Irodalom

Báthory Zoltán (2001): *Maratoni reform*. Önkonet, Budapest.

Forray R Katalin és Kozma Tamás (1982): *Lakossági érdekvérvényesítés az oktatásban*. Oktatáskutató Intézet, Budapest. (sokszorosított)

Forray R. Katalin és Kozma Tamás (1983): *Területi kutatások az oktatásügyben*. Oktatáskutató Intézet, Budapest. (sokszorosított)

Forray R. Katalin és Kozma Tamás (1992): *Társadalmi tér és oktatási rendszer*. Akadémiai Kiadó, Budapest.

Forray R. Katalin és Kozma Tamás (megjelenés alatt): *Az iskola térben, időben*. Új Mandátum Kiadó, Budapest.

Forray R. Katalin, Kozma Tamás és mtsai (1979, szerk.): *Művelődési városközpontok*. MTA Pedagógiai Kutató Csoport, Budapest. (sokszorosított)

Konrád György és Szelényi Iván (1978): *Az értelmiség útja az osztályhatalomhoz*. Európai Protestáns Magyar Szabadegyetem, Párizs.

Kozma Tamás és Forray R. Katalin (2002) *Határokon innen, határokon túl*. Új Mandátum Kiadó, Budapest. (Híves Tamás és Radácsi Imre közreműködésével)

Magyar Tudományos Akadémia (1976): *Állásfoglalás és ajánlások a távlati műveltség tartalmára és az iskolai nevelőtevékenység fejlesztésére*. Magyar Tudományos Akadémia, Budapest.

Nemzeti Alaptanterv (2008). 2010. 10. 25-i megtekintés, <http://www.mek.iif.hu/porta/szint/tarsad/pedagog/oktpol/nat/nat.mek>

Vári Péter és mtsai (1997): *Monitor 97*. Országos Közoktatási Intézet, Budapest.

Forray R. Katalin – Kozma Tamás
PTE, Oktatás és Társadalom Doktori Iskola –
Debreceni Egyetem, CHERD Felsőoktatási K&F
Központ

A kulturális identitásképzet felnyitása

Az 1960-as években a vajdasági magyar irodalom erőviszonyai átrendeződtek. Megjelent egy népes új nemzedék, amelynek irodalomfelfogása megfordíthatatlan megújító folyamatokat indított be az autentikus írói világkép, a nyelvszemlélet és a formateremtés szempontjából. Tevékenységük nyomán a szélesebb értelmező közösség számára is kitűnt, hogy a neoavantgárd és a posztmodern felé hatoló létszemlélettel összeegyeztethetetlen a műalkotás, a nyelv, az eszközkészlet hagyományos elgondolása.

Thomka Beáta azonban eme változások kapcsán egy tanulmányában hangsúlyozza, hogy az új szövegszervező elvek nem merülnek ki holmi szövegfelületi, öncélú, látványos formabontásban, nem csupán a „destruktúrált szövegfelszín, a szétfröcscentett szerkezetet” (Thomka, 1980, 84. o.) kell észrevenni, hanem a világlátásbeli elmozdulásokat.

„Azok a folyamatok, amelyek megelőzték, amelyek következményként vonták maguk után a sajátos rendező elvek érvényesítését, a kifejezéssíkban megmutatkozó újszerű képi-nyelvi megoldásokat, a szemléletmódban, a világlátás és létérzékelés síkján és az esztétikai affinitás területén játszódtak le. Ezekben a dimenziókban következtek be változások, itt jutottak el elbeszélőink rendkívül fontos felismerésekig s ez vonhatta maga után az ábrázolástechnikai, közlésbeli, kompozicionális szintű eltéréseket a megszokott sémáktól. Az emlegetett összetevők együttes jelenléte által prózánkban ez a vonulata – a megvalósított értékektől és szintkülönbségektől függetlenül – elsőként kockáztatta meg azt, hogy létélményének olyan közlésmódot keressen, amely formailag is hitelesíti, nyomatékositja, kifejezi, visszaveri az élményből kinövő mondanivalót.” (Thomka, 1980, 84. o.)

Nyilvánvaló, hogy az új szellemi érzékenységet nélkülöző narráció, amely viszont átvett bizonyos divatos elbeszéléstechnikai újításokat, csupán az epigon irodalom áradatát duzzaszthatta, megmaradt a felszínen, nem értette meg igazán a forma problematizálásának okát. Egyrészt tehát a vajdasági magyar irodalomban jelen volt az anakronisztikus magatartás, amely – egy elavult szövegg kultúra miatt – a prózában nem feltételez formaproblémákat, szemben a költészettel, ahol már korábban is igényelték a nyelvi kimunkáltságot.

„A struktúrát nem érzékeljük mindaddig, amíg nem száll szembe más struktúrákkal, illetve amíg le nem rombolják. Az aktivizálás e két eszköze képezi magának az irodalmi szövegnek a létmódját” – idézi Jurij Lotmant Aleksandar Flaker (1983, 153. o. – saját fordításom). Flaker az intertextus, a másik műből beemelt szó kapcsán elemzi a szerkezetek ütköztetését. Jelen kontextusban azonban a konvencionális beszédmód és az új közlésformák opponálására vonatkoztatva is találó mindez, hisz a változás akkoriban alapjaiban rengette meg a narratív művekkel kapcsolatos elváráshorizontot a vajdasági magyar irodalomban.

A vajdasági regény alakulástörténetében ez a poétikai szempontból is döntő metamorfózis a farmernadrágos prózahullám részvételével és a '68-as egyetemista-tüntetések világlélménye nyomán vált erőteljessé, amely más vonatkozásban is fordulatot jelent, például „az európai próza és a felnőtt világ szociális, etikai, morális, pszichológiai struktúráinak tradícióit vitatja el” (Flaker, 1983, 203. o. – saját fordításom), bármennyire is ellentmondásosan teszi ezt. A '60-as évek Vajdaságában az újító törekvések vonzáskörében létrejövő írói világképek látták magukat abban a „kulturológiai és kommunikációs

tükörben” (Virág, 2005, 103. o.), amely világszerte hódított. Ugyanakkor megrajzolják e háttéren a saját vonásaikat. A vajdasági magyar, vagy a horvát jeans-próza például sokszor sokkal komorabb, mint az amerikai beat-bibliák. Goran Rem szerint „Kerouacnak lebegő atmoszférája van, könnyed, nem feszes, könyve útirajz. Az *On the road* kiváló útirajz, laza szerkezettel, a szereplők ott horgonyoznak le, ahol azt a koncepció megkívánja, azon a helyen, ahol elkapják a ritmust.” (Virág, 2005, 105. o.) Megfigyelései szerint az utca és a kávéház ideológiájában olyan irónia bukkan fel, amely nem „a dominancia és a tekintélytisztelet érdekében került előtérbe [...] A költemények és prózai szövegek beszédalánya egyáltalán nem hisz az autoritásra vágyó szubjektivitásban. Ez a szubjektivitás a marginalitás helyzetében tudja magát. Nem érdekli a középpont. A margó érdekli, nemcsak azért, mert a dolgok peremén van, hanem azért is, mert ez a szituáció egyben határvonalat jelent.” (Virág, 2005, 106. o.)

Bizonyos játékszabályok betartása mellett „lazaság és lendületes kommunikativitás” (Virág, 2005, 106. o.) jellemezte ezt az életérzést, amely helyi színezettel, de egyként megjelent a régi Jugoszlávia nagyobb szellemi központjaiban. Tolnai Ottó legendás Zágrábba szökése az 1960-as évek elején, aminek oka az *Új Symposion* miatti rendőri fenyegetettség volt, tulajdonképpen kiteljesítette ezt a meglévő régióközi hatást, tagköztársaságok közti kommunikációt, az együvé tartozás eszméjét, közös kulturális identitást. Vallomása szerint „Zágráb Sinkó Ervin és Miroslav Krleža városa volt, másrészt feltűnt egy nemzedék, a Krugovi folyóirat alkotógárdája, Antun Šoljan, Ivan Slamnig, Slavko Mihalić, Tomislav Ladan és Slobodan Novak nemzedéke, akikhez én nagyon kötődtem. Kritikusként, fordítóként is elsőrangúak, többnyire angol szakosok voltak, Eliotot, Poundot fordítottak, s már rögtön Kerouacot” (Virág, 2006, 14. o.).

A „kis” és „nagy” irodalmakról, nagyságról/fontosságról, mennyiségi/minőségi értékekről, mentális sztereotípiákról, európai összhangzatról, kultúrák tündökléséről és hanyatlásáról, az irodalomról mint egy nemzet szellemiségének reprezentációjáról értekezve Viktor Žmegač (2005, 14–20. o.) négy operatív, de nem kizárólagos fogalmat vezet be a pontosabb körülírás érdekében: az életkor, a folytonosság, a paradigmaticusság és a primordialitás fogalmát. Az életkor, a régiség szerinte fontos kultúrtörténeti tényező, de nem feltétlen garanciája egy irodalom rangjának. A szellemi folytonosságnak, kulturális identitásnak is nagy becsé van, a történelem során sérülhet ez a törekény képződmény. A paradigmaticusságot azok az irodalmak érik el, amelyek folyamatosan, vagy egyes időszakokban mintaszerű képviselőket tudtak biztosítani egy régiók feletti szellemi standardnak. A romantikától kezdődően jellemzi az európai irodalom dinamikáját, a modern szerzőket a primordialitás kritériuma, amely a szellemi kultúra fejlődését az eredetiség elvétől, a nagy alkotóegyeniségek ösztönző erejétől teszi függővé (T. S. Eliot elmélete). „A nagy egyeniségeken keresztül [...] irodalmi törekvések, kísérletek, elgondolások fejtik ki hatásukat, melyek képesek arra, hogy egy adott időszakban domináns szerephez juszanak, és a környezetben, ahol megjelennek, biztosítsák maguknak az említett primordialitást.” (Žmegač, 2005, 20. o.) A domináns szerep kisugárzó hatása távoli térségek irodalmi alakulásfolyamatait is befolyásolhatja, az újító kreativitás a korszak védjegyévé válhat. Az alkotói modell ösztönző kisugárzása valóban „nagyságot”, felettes rangot biztosíthat bármely irodalomnak, nemzetnek, térségnek, s a kisugárzásnak ez a lehetősége egyben a provincializmus terhétől való megszabadulásra is esélyt ad. E negyedik kategória révén Žmegač a centrum-periféria elmélet berögzültségeit is hasznavehetetlenné teszi.

A farmernadrágos próza a korszak védjegyeként éppen ennek a modellkánonnak a működéséről, távoli térségek szellemi megtermékenyítéséről, egy alkotói modell (és semmiképp epigon átvétel) alkalmazásáról tanúskodik.

Szabély Mihály (1992, 625. o.) rámutat arra, hogy Magyarországon az 1960-as években inkriminált irányzatnak tartották a beat-mozgalmat. A „kádári konszolidáció rózsá-

szín ködben úszó magyar valóságában”, amely hamisságát illetően kísértetiesen hasonlított az amerikai beat táptalajára, a kötelező ideológiai felsorakozás értelmében életidegenként és epigon utánzasként bélyegezték meg azokat a gyér kísérleteket, amelyek hazai talajon születtek a jeans-próza hullámai nyomán. „A magyar irodalom beat-korszaka elmúlt anélkül, hogy akár csak egyetlen jelentős művet is a világra segített volna. Nem is tartott soká az egész, úgy öt-hat évig talán, de ezalatt annál puszkaporosabb volt körülötte a levegő. 1967-ben jelent meg *Üvöltés* címmel az amerikai beat-irodalom magyar nyelvű antológiája, melynek rongyosra olvasott példányai (Kerouac *Úton* című regénye mellett) alapvetően meghatározták a tengerentúli mozgalomról kialakult magyarországi képet. Nagyjából párhuzamosan tűntek fel a híres-hírhedett csellengő hősök az akkor induló fiatal írók első novelláiban, okot adva arra, hogy sokan a magyar viszonyoktól idegen életérzés és problémavilág gyökértelen adaptációjáról beszéljenek és epigonizmust kiáltsanak: »A divat-irányultság és a naturalizmus kísértése egyként tapasztalható veszély.« (Nácsa Klára, *Valóság*, 1972. 8. 88.) [...] S akik megértéssel közeledtek Csaplár Vilmos, Munkácsi Miklós vagy éppen Lengyel Péter akkori írásaihoz, azok sem érvelhettek igazán a művek esztétikai értéke mellett, inkább csak a belőlük kicsendülő életérzést igyekeztek érthetővé tenni (Örkény István, *Valóság*, 1972. 9. 81-82.) [...] A házibulis, spleenes világ mögött persze valódi élmények, a kádári konszolidáció kiábrándítóan hazug hétköznapijai álltak. Az inkriminált irányzat talán legjellegzetesebb képviselője, Csaplár Vilmos meggyőzően bizonyította ezt...” (*Szajbély*, 1992, 625. o.) A továbbiakban Szajbély arra a „paradox” helyzetre hívja fel a figyelmet, hogy a magyar nyelvű farmer-nadrágos prózának mégis van egy, a mai napig érvényes esztétikai jegyeket felmutató megvalósulása, mégpedig Végel László makróregénye. Az irodalomtörténeti kontextusok, szövegmezők, prózatörténeti ívek fokozatos kirajzolódása nyomán azonban joggal állítható, hogy a vajdasági magyar irodalom egész sor jelentős prózaművet tud felmutatni ebből az időszakból, Gion, Tolnai, Domonkos regényei, kisregényei a modellkánon olyan megvalósulásai, amelyek a délszláv irodalmak és a magyar irodalom összefüggésében is előremutatóak.

Ennek a hibriditás iránt nyitott viszonyhálóknak a működéséről Thomka Beáta ír többször is: „Ebben az időben a jugoszláviai szellemi élet a magyarországinál frissebbnek, nyitottabbnak, termékenyebbnek bizonyult. A nyugati eszmék és ízlésáramlatok, irányzatok és törekvések előbb hathattak a szerb, horvát, szlovén kultúrára, s ezek közvetítésével az itteni magyar irodalomra is. A figyelem tehát afelé a közeg felé irányult, ahonnan az akkori fiatal értelmiség saját eszméléséhez több ösztönzést kapott. Többek között ezzel is magyarázható egy igen rugalmas kapcsolat megteremtése olyan jugoszláviai műhelyekkel, folyóiratokkal, csoportosulásokkal és szerzőkkel, akik a hazai anyanyelvű kultúra maradiságával és bezártságával szemben erjesztő impulzusokkal szolgáltak.” Mindez nyilván összefüggésben van azzal is, hogy a modernitás feltételei között menthetlenül megjelentek a globalizálódási törekvések, s felgyorsultak a művészeti ösztönző/kisugárzó hatás-cserefolyamatok.

A neoavantgárd progresszív és szubverzív reflexei, a konceptualista művészeti törekvések önértelmező/teoretizáló eszközformái, a későmodern irodalmi képletei a nyelv és kultúra vonatkozásában releváns fordulatot eredményeztek a vajdasági magyar irodalomban.

Az *Új Szymposion*-mozgalomban megjelenik a másság és az új iránti totális nyitottság programja a „determinisztikus vonzatú hagyományfelfogás” (*Lábadi*, 2008, 7. o.) helyett, még ha többszörös meghatározottságot hirdető elméletekről volt is szó.

Így lehetett rálelni arra a sajátos kulturális identitásképletre, amely áthidalta a peremkultúra korábbi értelmezéseiben jelentkező lesújtó mozzanatot, miszerint a perem kánonja – a régióval szemben – nem rendelkezik történelmi tudattal. Szeli István a periféria-centrum pólusai között elképzelt honi kisebbségi irodalmi létmódban a hagyománytalanság és a gyökértelenség által táplált permanens válságérzet meglétét ismeri fel. Míg az

olyan határon túli régióban, mint Erdély, megvan az esély a történelmi tudat kialakulására, addig az utódállamhoz ragasztott csonka periféria mindenféle centrum nélkül marad (Szeli, 1993).

Vajdaságban a határszituáció metaforizálódik, a határok elmozdulása mint élmény leülepszik, elsődlegesen lehúzó erővel bír, de az 1960-as években e traumát már más helyzetűdat keretében kezdik feldolgozni. Az élmény nyomában más határvonalakról is fellibben a függöny, új szellemi kisugárzó központok válnak láthatóvá, a határok lebegtetése egy szabadságképzetbe is átfordíthatónak tűnik.

A vajdasági léttapasztalatban lecsapódó sokféle idegenség-élmény egy fokozott intellektualizmust, önreflexióst tudatműködési készséget, a plurális nyelvhasználat párhuzamos tükörjátékait fejlesztette ki. Ez az attitűd eleve ignorálta a kisebbségi író frusztrált missziós szerepeit, mert becsvágya sokkal nagyobb volt: a teljesség, a szabadság, a „modernség luxusa” (Tolnai Ottót idézi: *Csorba és Vékás*, 1994, 161. o.).

„A jugoszláviai magyar irodalom esztétikai nagykorúságát” (Podolszki, 1975, 8. o.) és tájékozódási zavarát éppen ezzel az önértelmezési fordulattal, egy többtudatú kognitív érzékenység kialakításával tudta kivívni. Az interkulturalitás mint létközeg szüntelen átjárást jelent, a másság applikatív mozzanatát, a kívülállás és a bennefogalás dialektikáját, az otthonosság-érzés és az egzisztenciális idegenség közti ingajátékot, egy különlegesen mozgékonny, fluid és szellemileg épp kérdésessége miatt vitalizálódó kultúraközi kontextust, tudati-egzisztenciális elkülönböződést. „A peremen lévő nyelv tudja, hogy a dolgoknak mindig van egy másik párhuzamos neve.” (Végel, 2003, 53. o.) A ’60-as években elindított radikális szellemi orientáció olyan nyelvi/kulturális hatásrendszereket, (ön)interpretatív kereteket hozott mozgásba, amelyek a peremlét összetevőit, alapképleteit korszerűsítette az új kommunikációs-információs társadalom, a tömegkultúra, a globalizálódás kisugárzó mechanizmusait érzékelve.

Ebben a szövevényes feltételrendszerben jelennek meg Tolnai Ottó *Rovarház*, Gion Nándor *Testvérem*, Joáb, Domonkos István *A kitömött madár* és Végel László *Egy makró emlékiratai* című regényei által a farmernadrágos próza esztétikai valóságelsajátítási módoszatai – sajátosan sarkítva a vajdasági magyar regényvilágban egyébként is olyannyira ismerős peremfigurákat, pikareszk hősöket, és megteremtve irodalmi identitástudatunk új esélyeit.

Irodalom

Csorba Béla és Vékás János (1994): *A kultúrtantati visszavág. A Symposion-mozgalom krónikája, 1954–1993*. Magánkiadás.

Flaker, A. (1983): *Proza u trapericama*. SNL, Zagreb.

Lábadai Zsombor (2008): *A lebegés iróniája. Sziveriszinopsis*. Vajdasági Magyar Felsőoktatási Kollégium, Újvidék.

Podolszki József (1975): Vidékiesség, jugoszlávtság, európaiság – harc az autonóm irodalomért. *Új Symposion*, 117–118. sz.

Szajbély Mihály (1992): Újvidék, hatvanas évek. A farmernadrágos próza magyar klasszikusa, Végel László. *Jelenkor*, 7–8. sz.

Szeli István (1993): *A peremkultúra élettana*. Forum Könyvkiadó.

Thomka Beáta (1980): *Narráció és reflexió*. Forum, Újvidék.

Végel László (2003): Gyökerek az idegenségben. Peremvidék – kisebbség – irodalom. *Forrás*, 11. sz.

Virág Zoltán (2005): *Tájkép repedésekkel*. Beszélgetés Goran Rimmel. *Tiszatáj*, 6. sz.

Virág Zoltán (2006): *A vörös és a fehér számár, avagy a határozónak intenzivitása*. Beszélgetés Tolnai Ottóval. *Forrás*, 2. sz.

Žmegač, V. (2005): Irodalomtörténeti paraméterek és a horvát irodalom. A „kis” és a „nagy” irodalmak. *Tiszatáj*, 6. sz. 14–20.

Csányi Erzsébet
Újvidéki Egyetem

A munkaerőpiaci kihívásoknak való megfelelés érvényesítése a szakképzésben

Magyarországon a kiváló természeti adottságokból kifolyólag a mezőgazdaság tradicionális tevékenységnek számít. Az ágazat nemzetgazdasági súlya azonban jelentősen csökkent, ami kihát az agrárképzésbe jelentkezők számára, összetételére és a tőlük elvárható követelményekre. Míg a rendszerváltás előtt tanult diákok szinte biztosra vehették, hogy a végzés után egy nagyüzemben állás és karrier lehetősége vár rájuk, addig napjainkban ezt csak kevesek tudhatják magukénak. A mezőgazdasági ágazatban szerény az új beruházók száma és a beruházások volumene, a munkaerőpiacra inkább a munkaerőkínálat, semmint az igény a jellemző.

Jelen tanulmány arra keresi a választ, hogy a megváltozott gazdasági-társadalmi körülmények között a frissen végzett agrárszakemberekkel szemben milyen elvárásokat fogalmaz meg a munkaerőpiac keresleti oldala.

A munkáltatóknak a képzésre vonatkozó észrevételei, javaslatai figyelemre méltóak, annak ellenére, hogy nem igazán ismerik a vonatkozó szakképesítések követelményeit és tartalmát. Használható javaslatok többek között: a képzésben a gyakorlat, ezen belül az üzemi gyakorlat arányát növelni kellene; nem új szakképesítésekre van szükség, hanem a meglévőkön belül a hatékonyabb szemléletformálásra, az oktatás minőségének fejlesztésére; a szakmai idegennyelv-ismeretre nagyobb gondot kellene fordítani.

Az agrároktatás fejlesztési irányai

Az oktatás kérdését a gazdasági igények oldaláról és társadalompolitikai megközelítésből egyaránt vizsgálni kell. Ezen a területen minden oktatási intézménynek nagy szerepe van, mivel a helyi közösségek újrászervezését a pedagógustársadalom hatékonyan tudja segíteni. Szükséges a paradigmaváltás általában a tanárképzésben, de konkrétan a mezőgazdasági szaktanárképzésben is. A képzési célok között – ennek a szerepnek a társadalmi megvalósításához – jelenleg kiemelt helyen szerepelnek az élenjáró eljárások, technológiák elsajátítására irányuló képzési programok, a gyakorlat, a konkrét gazdánál, telephelyeken folyó gyakorlati képzés. Ugyanakkor a képzés jellegében előtérbe kell helyezni az aktív tanulás alkalmazását. Ehhez törekedni kell az egyéni igényekhez jobban illeszkedő oktatási környezet megteremtésére, a használható tudás fontosságára, a kompetenciák fejlesztésére.

A kompetencia-alapú humán erőforrás-fejlesztés mint megközelítési mód egyeduralgódóvá válik az OECD-országokban, amely tagállamok nagy átfedéssel tartalmazzák az EU tagjait is. Az Európai Unió maga is több lépésben és több megközelítésben foglalkozott a kompetencia fogalmának meghatározásával és szakpolitikai bevezetésével. A bolognai, majd prágai-koppenhágai folyamatok beérése a 2010-es évek elejére várható, amikortól az unió területén kiadott bizonyítványok, oklevelek és a nem iskolapadban szerzett tudást elismerő beszámítások igazolásai fogják meghatározni az oktatási rendszereket (közoktatás, szakképzés, felsőoktatás, felnőttképzés) és így a munkapiacot is.

A kompetenciák előtérbe kerülése azt jelzi, hogy a munkaerőpiac olyan készségeket, jártasságokat, készségeket, személyiségvonásokat, motivációkat vár el a munkavállalóktól, amelyek megszerzése nem történik meg automatikusan a szocializáció során. Azért nem történik meg, mert nem feltétlenül követeli meg a családi kultúra, s mert a munkamegosztás olyan fokú, hogy az egyén nem is képes minden speciális élethelyzetre felkészülni sem a képzés, sem a kezdeti munkaévek során. Ebben a helyzetben kiemelt szerepet kell kapnia a képzésnek s különösen az iskolai képzésnek, hogy a különböző élethelyzetekben szükséges kompetenciákat is biztosítsa az egyén számára. Nem egyszerű feladat ez, hiszen a gazdaság gyorsan változó igényei újabb és újabb kompetenciákat helyeznek előtérbe.

Az oktatás és a munkaerőpiac kapcsolata

Több kutató vizsgálta a munkaerőpiaci illeszkedést, azaz az oktatási output és a munkaerőpiaci kereslet találkozását, a sikeresség kapcsolatát. Kiderül, hogy a megfelelő illeszkedés eléggé ritka, nagyon gyakori viszont a munkaerőpiaci szempontból túlzottan magas felvételi létszám, ráadásul a nem jól illeszkedő esetek szakcsoportonkénti eloszlása nem véletlenszerű. Például az agrárszakcsoportban nem található jó illeszkedés, a képzésekbe „túl sok” tanuló került be.

Az oktatási intézmények és a munkaadók közötti kapcsolat ma még többnyire laza, esetleges és egyoldalú. Az oktatásban ma még általában az intézmények és a fenntartók fogalmazzák meg különböző szintű elvárásait a munkaadókkal szemben, abban sokszor és sok helyen felvetik a munkaadók intenzívebb részvételének igényét a képzések finanszírozásában. Ugyanakkor a képzések tartalmát, módszertanát, az alkotott tananyag jellemzőit tekintve kevésbé várják és – ennek megfelelően – veszik figyelembe a munkáltatók igényeit. Ez különösen igaz az országos beiskolázású intézményekre, melyeknél külön probléma, hogy nem csak a potenciális munkaadók típusai (gazdálkodó szervezet, nonprofit szervezet, költségvetési intézmény), méretei, tulajdonosi összetétele, de az országon belüli földrajzi elhelyezkedésük alapján is igazodniuk kell a munkaerőpiaci elvárásokhoz.

A munkaerőpiacra kilépni készülő végzősöknél nincs elegendő információjuk, hogy leendő munkaadóik milyen viselkedési szokásokat, milyen vállalati kultúrát várnak el, és milyen szociális, jóléti vagy egyéb szolgáltatásokat, át- és továbbképzéseket nyújtanak nekik. A mára már gyakorlatilag átalakult magyar gazdaságban a foglalkoztatók pedig olyan sokféleképpen differenciáltak, hogy alaposabb kutatás, a terület elmélyült vizsgálata nélkül az általuk kínált álláshelyek jellemzőiről lehetetlen képet alkotni (Szabó, 2005).

A folyamatos és dinamikus gazdasági környezeti változás arra készíti a vállalatokat, hogy versenyelőnyük megtartása érdekében folyamatosan biztosítsanak egyfajta rugalmasságot, amelynek egyik legfőbb eszköze az emberi erőforrás, amellyel szembeni vállalati elvárások jelentősen átalakultak. Az emberi erőforrás és annak menedzselése is egyre fontosabb tényezővé vált. A vállalatok a munkaerőre ma már nem mint termelési tényezőre tekintenek, hanem mint a menedzsment szerves részére. A vállalatok piaci sikere attól függ, hogy mennyire tudnak alkalmazkodni a folyamatosan változó követelményekhez. A felhalmozott szellemi tőke ma „megújulási képességet” jelent. Ha a vállalatok különböző képzettségű embereket alkalmaznak, akkor tudásukat különböző területeken tudják hasznosítani, és kreativitást tudnak vinni a munkafolyamatokba. A vállalati munkafelvétel során olyan „soft” tényezők (például érzelmi intelligencia) döntenek el a jelentkezők sorsát, amelyeket nehéz mérni (Turzó, Farkasné és Lóránd, 2005).

A kérdés tehát az, hogy mit, milyen kompetenciákat igényel a munkaerőpiac, és megjelenik-e ez a képzésben.

A vizsgálat

A vizsgálat időpontja 2008. október-november folyamán volt. A vizsgálati minta méretének megállapításához a minőségbiztosítási rendszer adatbázisa szolgált, de – természetesen – ez a reprezentatív mintavételt nem tette lehetővé. Sajnálatos, de mindenképpen említésre méltó tény, hogy a kiküldött 250 felkérő levélből 16-ra érkezett válasz. Tizenöt mélyinterjúra alapszik a vizsgálat, agrár-tevékenységet folytató, többnyire kis- és középvállalkozásokkal. A válaszadók a legtöbb esetben a cégek elsőszámú vezetői, műszaki vagy munkaügyi vezetői voltak.

A vizsgálati módszer: strukturált beszélgetés, amelyben az agrár-végzettségű szakembereket foglalkoztató szervezetek általános jellemzőivel, az alkalmazott középfokú végzettségű munkavállalók foglalkoztatási helyzetével, a cég és a szakképzés kapcsolatával, a szakképzésről alkotott véleménnyel, az agrár-szakképzésből kikerülőkkel szembeni elvárásokkal, követelményekkel kapcsolatos munkáltatói véleményekről esik szó.

A vizsgálatból óvatosan levonható legérdekesebb következtetéseket a következőkben lehet összefoglalni:

A munkáltatók véleménye szerint a problémák gyökere már a pályaválasztásnál kezdődik, ezért hangsúlyozták ennek fontosságát. A pályaválasztással kapcsolatban jelentősnek ítélik a szülők szerepét. Fontosnak tartják, hogy a szülők segítsék gyermekeiket, igyekezzenek őket a képességeiknek, érdeklődésüknek, adottságaiknak legmegfelelőbb szakma felé irányítani. Szükséges, hogy tájékozódjanak a gazdaság alakulásáról, az elhelyezkedési lehetőségekről. Foglalkozzanak többet gyermekük jövőre vonatkozó elképzeléseivel, terveik formálásával, megvalósításával. Másik oldalról fontos lenne, hogy a gyerekek látogassák az iskolai nyílt napokat, pályaválasztási rendezvényeket. Igyekezzenek maximálisan elsajátítani a szakma ismeretét, tanuljanak többet és jobban, fektessenek nagyobb hangsúlyt az idegen nyelv tanulására. Rendelkezzenek minél jobb önismerttel, fogadják el a realitásokat.

Az általános munkaerőpiaci helyzetről alkotott munkáltatói vélemények szerint a hiányszakmák kialakulása több okra vezethető vissza. Ezek közül a legfontosabb, hogy bizonyos szakmák nem népszerűek, ezért ezekre kevesen jelentkeznek. Ugyanakkor nem elhanyagolható az a tény, hogy egyes szakmákban sok a pályaelhagyó. Ennek egyik oka, hogy a fiatalok nem szeretik a nehéz fizikai munkát, a másik ok pedig abban keresendő, hogy a munkáltatói igények olyan gyorsan változnak, hogy a szakképző intézmények nem tudnak ehhez kellő gyorsasággal alkalmazkodni. Magasabb bérekkel és más juttatásokkal lehetne ösztönözni a fiatalokat, hogy a hiányszakmák közül válasszanak.

A legtöbb és leghasználhatóbb információ arra a kérdéskörre érkezett, hogy a vizsgálatba bevont vezetők milyen alapképzettséget várnak el a szakmunkásoktól. Megdöbbentő, de sajnos nem alaptalan elvárás, hogy „értsék a leírt utasításokat”! A felnőttoktatásban a felzárkóztatás oldhatja meg az ilyen típusú problémát, de ehhez idő kell.

A munkáltatók véleménye szerint a középfokú végzettséggel rendelkezők kevésbé tudják hasznosítani a szakképző intézményben tanult elméleti ismereteket. A megkérdezettek az oktatott elméleti tárgyak mennyiségét és minőségét jobbra megfelelőnek tartották. A gyakorlati képzés mennyiségét viszont egyöntetűen mindenképpen növelni javasolták, amelynek során a tanulók olyan készségekre is szert tehetnek, amelyek nagy súllyal szerepelnek a munkáltatók elvárásai között. Egybehangzó vélemények szerint az eddignél jobban össze kell hangolni az iskolai tanműhelyben, illetve a gyakorlati képzőhelyeken folytatott képzést.

Az általános képzésről alkotott vélemények sem túl jók. A munkaerő-állományt tekintve gyakran van létszámgondjuk a vizsgálatban érintett munkáltatóknak, mivel az állás-hirdetésekre sokszor csak szakképzetlenek jelentkeznek. Volt, aki azt említette, hogy az agrár-területen rendkívül nagy a fluktuáció: ha egy csoportot kiképeznek, akkor tagjai

elmennek más munkahelyre, ezért a cégek a már kipróbált, megbízhatónak tekinthető, esetleg már szakmával is rendelkező dolgozókat iskoláznak be.

A munkáltatók közül csak azoknak van napi kapcsolata az iskolákkal, akik maguk is folytatnak gyakorlati képzést. A többiek kapcsolata ennél sokkal lazább, néhány esetben csak esetlegesnek mondható. A rendszeres kapcsolattartás azt szolgálhatná, hogy a gyakorlati képzést végző munkahely saját elvárásainak megfelelő irányba alakíthatná a diákok szakmai munkáját, képességeinek, készségeinek fejlesztését. Hiszen az iskolák számára egyre fontosabb értékmerővé válhat a továbbtanulási arányok mellett az elhelyezkedések aránya is.

A munkaadók sok esetben a feladatokat a saját profiljukba tartozó, más szakképzettségű dolgozókkal láttatják el, bonyolultabb rendszereknél középfokú vagy felsőfokú végzettségű szakemberek irányításával.

A szakképzés változtatásához a megkérdezett munkáltatók konkrét javaslatokat nem adtak, de többen jelezték, hogy szívesen részt vennének a szakképzések elméleti és gyakorlati fejlesztésében. Szintén sokan jelezték a tankönyvek hiányát, mert azok nélkül nem egységes a képzés anyaga és színvonala.

Konkrét munkáltatói elvárások a képzési rendszerrel szemben a következők:

- A pályakezdő szakmunkások felkészültsége, a képzés során megszerzett gyakorlati tudása, így munkaerőpiaci értéke növekedjen.

- A tanulók legyenek felkészítve az élethosszig tartó tanulásra.

- Alakuljanak ki az egyéni tanulási utak feltételei.

- Készítsen fel az uniós piaci kihívásokra és lehetőségekre.

A szakmunkásoktól elvárt alapképzettség tekintetében a megkérdezettek igen eltérő válaszokat adtak. Többen kiemelték a következőket: a leírt utasítások megértése, gyakorlati feladatok készségszintű elvégzése, C típusú gépkocsiveetői jogosítvány, nehézgépezői vizsga megléte, környezetbarát szemléletet, valamint a jó saját példamutatás szükségessége.

A munkáltatók elvárásai között középfokú végzettségű munkatársak esetén a munkát illető igényesség, a szakmai alapismertek, az önálló munkavégzés, a szakmai gyakorlat és jártasság, a problémamegoldó-készség, a rugalmasság és a csapatmunkára való készség szerepel legnagyobb súllyal az elvárások között. A három terület, ahol szerintük a pályakezdők nem rendelkeznek az általuk elvárt szinttel: az önálló munkavégzés, a szakmai gyakorlat, jártasság, valamint a munkában való igényesség. A felsorolt tulajdonságok egy része készséget, képességet, mentalitást jelent, aminek kialakítása, elsajátítása az esetek többségében sokkal nehezebb, mint az elméleti tantárgyak és a gyakorlat elsajátítása. Ebben a szülőknek, a gyakorlati képzőhelyeknek is nagy szerepe van.

A munkáltatók véleménye szerint a középfokú végzettségű pályakezdők elvárásai munkahelyük megválasztásánál a teljesítménytől függő juttatásokra, a karrier-lehetőségekre, a versenyképes jövedelemre és a jó munkakörülményekre terjednek ki.

A munkáltatók elvárásainak minél jobban megfelelő képzés eléréséhez szoros együttműködés szükséges a munkaerőpiac szereplői között. A szakképző és felsőoktatási intézmé-

A megkérdezettek az oktatott elméleti tárgyak mennyiségét és minőségét jobbra megfelelőnek tartották. A gyakorlati képzés mennyiségét viszont egyöntetűen mindenképpen növelni javasolták, amelynek során a tanulók olyan készségekre is szert tehetnek, amelyek nagy súllyal szerepelnek a munkáltatók elvárásai között. Egybehangzó vélemények szerint az eddiginél jobban össze kell hangolni az iskolai tanműhelyben, illetve a gyakorlati képzőhelyeken folytatott képzést.

nyeknek változtatniuk kell a képzés szerkezetén oly módon, hogy a kereslet határozza meg tevékenységüket. Mindenekelőtt a munkáltatóknak pontos információkat kell adni munkaerőigényükről a szakképző és felnőttképzést folytató intézmények, önkormányzatok és a munkaügyi szerveztek számára. Lényeges, hogy a munkáltatók minél nagyobb arányban vegyenek részt a gyakorlati képzésben, és célszerű lenne növelni a tanulmányi szerződéses számát is. Ugyancsak nagyobb hangsúlyt kell helyezni a saját dolgozók képzésére is. Szükség van az említetteken túl az intézmények oktatóinak folyamatos továbbképzésére.

A megkérdezettek nagyobb aránya nem foglalkoztat sem középfokú, sem felsőfokú végzettségű pályakezdeket. Ez azt jelenti, hogy a munkáltatók jelentős részénél nincs felvétel, illetve csak gyakorlattal rendelkezőket keresnek. Mindkét eset azt jelenti, hogy a pályakezdeknél rendkívül nehéz munkahelyet találniuk.

A megkérdezett munkáltatók többnyire informálisan (személyes kapcsolatokon keresztül), ezt követően az intézményekkel fenntartott kapcsolatokon, végül pedig a munkaügyi központon keresztül kereste meg a cégéhez felvett pályakezdeket. Ez a gyakorlat nagymértékben gátolhatja a pályakezdeknél munkahelyhez jutását.

A vizsgálat eredményeinek a szakirodalom megállapításaival való összefoglalása

A vizsgálat középpontjában a mezőgazdasági szakképzés és a foglalkoztatás kapcsolata állt. Az elemzés arra kereste a választ, hogy miként hasznosul a szakmai képzés a gyakorlatban; a szakképzés mennyire felel meg a munkahelyek elvárásainak; milyen irányban szükséges a szakképzési rendszert fejleszteni, hogy az megfelelően a foglalkoztatás által megfogalmazott szempontoknak.

A kutatás során az volt a cél, hogy minél több munkáltatói véleményt megismerve és ezeket feldolgozva javaslatok szülessenek a mérnök-tanár-képzésben megejtendő szükséges változtatásokra, amelynek következtében a teljes agrár-szakképzésen belül olyan szemléletváltás következhet be, amely lehetőséggé teszi, hogy az iskola valóban a munkaerőpiac igényeinek megfelelően képezzen.

A munkáltatóknak a képzésre vonatkozó észrevételei, javaslatai is figyelemre méltóak, annak ellenére, hogy nem igazán ismerik a vonatkozó szakképesítések követelményeit és tartalmát. Használható javaslatok többek között: a képzésben a gyakorlat, ezen belül az üzemi gyakorlat arányát növelni kellene; nem új szakképesítésekre van szükség, hanem a meglévőkön belül a hatékonyabb szemléletformálásra, az oktatás minőségének fejlesztésére; a szakmai idegennyelv-ismeretre nagyobb gondot kellene fordítani.

A fentiek alapján a következő megoldási irányok rajzolódnak ki:

Az intézményekben a pedagógiai folyamatok átalakítása, melynek célja az intézményt választó gyerek fejlesztése a foglalkoztathatóság érdekében (egyéni fejlesztési programok).

A szakképzés irányításában: a gazdaság szakmai megrendelői képességének fejlesztése, várható foglalkoztatási, szakképzési igényei megfogalmazásának „kikényszerítése”, pályaaorientáció és karrier-tanácsadási rendszer kiépítése.

Irodalom

Szabó Imre (2005): A munkaerőpiac kereslete, a kereslet belső struktúrájának vizsgálata, különös tekintettel a pályakezde munkanélküliekre. www.ofakht.hu 2–8.

Thurzó B. É., Farkasné Zs. és Lóránd B. (2005): Hallgatói és vállalati elvárások a változó munkaerőpiacon. *Tudásmenedzsment*, 1. sz. 121.

Csehné Papp Imola
Szent István Egyetem, Gödöllő

Kettős mérce az iskola szerepének megítélésében – egy kirekesztés-kutatás margójára

A rendszerváltást követő két évtizedben a magyarországi középosztály fokozottan megélte létbiztonságának csökkenését és perspektíváinak beszűkülését. Ez a folyamat, egyéb negatív tendenciákkal kiegészülve, a középosztály leértékelődéséhez vezetett. Széles társadalmi rétegek kényszerültek arra, hogy erőforrásaikat végsőig kihasználva arra törekedjenek, hogy legalább a következő generáció visszaszerezhesse az elvesztett helyzetet: ennek a küzdelemnek a legfőbb színtere az iskola.

Erőfeszítéseik másrészt arra irányulnak, hogy plasztikusan elhatárolják magukat a náluk szegényebektől – az intézményrendszerek (például az iskola) nyújtotta lehetőségek kiaknázásakor széleskörűen elmélyítve a mélyszegénységhez fűződő etnikai és kulturális tartalmakat –, melynek erkölcsi alapot a kirekesztés ideológiája ad. Jelen tanulmány e két erő találkozásának egy sajátos jelenségét mutatja be.

A társadalmi egyenlőtlenséget számos tényező hozza létre, majd tartja fenn, többnyire generációkon keresztül. (1) Az egyenlőtlenségből bizonyos társadalmi rétegeknek, szereplőknek konkrét hasznuk származik, vagy előnyösebb pozíciókba jutnak a társadalmi-gazdasági versenyben, ezért érdekük fűződik az egyenlőtlenségi rendszerek fenntartásához. Ezen érdekek egyebek mellett a kirekesztés stratégiáján keresztül valósíthatók meg, amely így egyszerre válik az egyenlőtlenség fenntartásának eszközévé és újratermelőjévé. Mivel a társadalmi egyenlőtlenségi rendszer a társadalom jelentős rétegei számára kézzel fogható előnyökkel jár, ennek következtében tudatosan vagy tudattalanul, de közreműködnek az egyenlőtlenségi rendszer fenntartásában – például a jellemzően a középosztály normái által „uralt” közoktatás révén –, hiszen így olyan helyzetet tudnak konzerválni, amelyben a társadalom egy jelentős rétegével nem kell versenyezniük a munkahelyekért (Szalai, 2010).

Egy 2008-ban lezajlott kirekesztés-kutatás (2) során azt vizsgáltuk, hogy a többségi társadalom körében milyen erővel működik a kirekesztés ideológiáját erősítő kommunikáció a romákkal szemben. Amikor a kirekesztés ideológiájáról beszélünk, akkor egy olyan általános, mindenütt jelen lévő eszmerendszerre gondolunk, amely mindenkihez elér, és élethelyzetétől, valamint az attitűdjein átszűr – olykor megcenzúrázott – tapasztalataitól függően befogadásra is talál. A kirekesztés ideológiája eléri a különféle társadalmi csoportokat – ám mivel ezen csoportok más és más érdekekkel jellemezhetőek, feltételezhető, hogy a kirekesztő ideológia másféle viselkedésre ösztönöz (Hüse, 2008). Az interjú adatgyűjtés során három társadalmi csoport – összesen 30 fő – kommunikációját elemeztük. Az interjúelemzés hagyományos tartalomelemzéssel, valamint részben diszkurzív pszichológiai módszerekkel történt. A diszkurzív pszichológia általánosságban véve egy konstrukcionista megközelítés, aminek lényege, hogy a diskurzuselemzésből származó gondolatokat a szociálpszichológia néhány aspektusára alkalmazzuk. A diszkurzív pszichológia a beszédet és a szövegeket társadalmi gyakorlatoknak tekinti, és – mint ahogy azt általában a pszichológia teszi – a világ és az elme közötti viszonyt tanulmányozza, ám úgy, mintha az diskurzustéma lenne – mint a résztvevők számára

fontos dolgot, a beszéd dolgát, a beszéd kategóriáit, a beszéd retorikáját, a beszéd aktuális interakciós vonatkozásait (Tófalvy, 2006; Tileagă, 2005).

A kirekesztett romák, a többségi munkavállalók és a munkáltatók csoportjaiban egyaránt fellelhető volt a kirekesztés ideológiájának kommunikációja. A kirekesztetteket – a romákat – az ideológia bizonyos mértékű befogadása jellemezte, melyből rezignáltság, reményvesztettség fakadt.

Azon munkáltatók kommunikációja, akiknek van vagy volt roma beosztottuk, nem a kirekesztés diskurzusát erősítette. A roma munkavállalót nem alkalmazók egy része semleges, más része viszont – bár burkoltan – kirekesztő álláspontot képviselt. Ugyanakkor megállapítható, hogy bármelyik csoportba is tartozzanak a munkáltatók, egyként vallják, hogy a kialakult áldatlan állapotokat mihamarabb orvosolni kell, illetőleg, hogy ennek eszköze elsősorban a romák képzése, oktatásuk színvonalának emelése. A kirekesztés diskurzusával erősebben azonosuló munkáltatók ezt inkább szegregáltan – „romáknak való iskolákban” – képzelik el, a többiek egyöntetűen az integráció mellett tették le a voksot.

A munkavállalók két csoportja közötti töréjsz jellemző a romákkal kapcsolatos releváns ismeretek megléte, illetve hiánya volt. Az egyik csoport nem rendelkezett valós ismeretekkel a romák kultúráját illetően, ebből a szempontból közkeletű sztereotípiákra hagyatkoztak. A „roma kultúra” esetükben a „problémák alapvető forrása” kifejezés szinonimája volt (őket a tanulmány során H – „hiányzó ismeretek” – csoportként említjük). A másik csoport tanulmányai során romológiai alapismereteket is elsajátított. Esetükben a roma kultúra kifejezés nem töltődött fel szélsőségesen negatív tartalmakkal, kommunikációjuk csaknem mentes volt a közkeletű sztereotípiáktól (T – „tanulmányok” – csoport).

A két csoport közötti különbség megfogalmazásakor a reális ismeretek meglétén, illetve hiányán túl talán sokkal nagyobb jelentőséget tulajdoníthatunk a „kontaktus-faktornak”. A H csoport – egy tagot kivéve – nem állt közvetlen munkakapcsolatban romákkal, a T csoport több tagja is arról számolt be, hogy munkatársai között van roma származású, sőt, egyúttal ezek megbecsültségéről is beszámoltak. A nem kirekesztő gondolkodású interjúalanyoknál a felelősség megosztásának kommunikációja nyomon követhető mind a kialakult problémákkal, mind a lehetséges megoldásokkal, kívánatos célokkal kapcsolatban.

Előzetesen azt vártuk, hogy a T csoport esetében gyengébb előítéleteket találunk. Elvárásunkat részint a csoport tagjai által elsajátított romológiai ismeretekre alapoztuk, hiszen feltételeztük, hogy a tudományosan igazolt ismeretek gyengíthetik a legendákon alapuló sztereotípiákat, a lerombolt sztereotípiák következtében pedig gyengül az előítéletes gondolkodás. Másrészt feltételeztük, hogy a szociális képzésben részt vevő hallgatók pályaválasztásában olyan személyes motivációk játszanak szerepet, mint az altruizmus, a másokért vállalt „szolgálat” értéke, valamint az elesettek iránti segítő attitűd. Feltételezésünket szakirodalmi adat is alátámasztja (Fónai és Fábán, 1999).

A szegregáló közoktatás látens csoportnormává teszi a kirekesztést a gyermekközösségekben, osztályokban. A leszakadók gyermekeiből könnyen lesznek a mellőzöttek és visszautasítottak az osztályközösségekben, és ezen a helyzeten az egyszerű fizikai integráció – a támogatás nélküli együtt-oktatás – csak ronthat. A visszautasított gyermekek viselkedése számos ponton megerősítheti a visszautasítást – legyen az elkerülő, vagy szembehelyezkedő, támadó –, ezzel kialakul egy ördögi kör, amelyből a gyermekek nem tudnak kitörni.

Eközben a H csoport tagjai javarészt félelmet keltő vagy frusztráló szituációk során szereztek személyes tapasztalataikat – számukra idegen – romákról, s ez az egyértelműen negatív kontaktus erősítette fel bennük a romáktól való elzárkózás vágyát. A problémák miatti felelősséget éppúgy a romákra hárítják, mint a megoldásra törekvés felelősségét. A H csoportra jellemzőnek találtuk továbbá az üvegplafon-effektus használatát – ez alatt azt értjük, hogy bizonyos, alacsony megítélésű munkahelyeken tudják csak elképzelni a „jó romát”, magasabb megbecsültségű munkahelyeken, bizalmi állásokban már nem. Azokat már a helyén görcsösen megkapaszkodni kívánó – a fókuszcsoporthoz által is képviselt – középosztály sajátítaná ki magának.

A fókuszcsoporthoz és egyéni interjúkon alapuló adatgyűjtés során nem csupán a kirekesztés ideológiájának egyéni konstrukcióit tártuk fel. Módszertani megfontolásból az egyéni és csoportos interjúk célját (a kirekesztés diskurzusának feltárása) egy semleges témával álcáztuk. A felszínen azt vizsgáltuk, hogy mi a megkérdezettek véleménye az eredményes munkaerőpiaci szerepléshez szükséges személyes készségekről, képességekről, erőfeszítésekről, illetve arról, hogy a sikeres munkaerőpiaci szereplést mennyiben segíti, támogatja a hazai oktatási rendszer, a „mai iskola”. A munkaerőpiac és az iskola szubjektíve érzékelt viszonyrendszerének feltárása után tértünk rá arra, hogy interjúalanyaink az általuk felvázolt rendszerekben, folyamatokban milyennek ítélik meg a romák helyzetét, szereplését. Mindamellet, hogy a téma álcázása beváltotta elvárásainkat, és nyílt terepet adott a kirekesztés diskurzusának – az interjúk résztvevői az iskolára és a munkaerőpiacra koncentrálnak sokkal nyíltabban fejtették ki a romákról alkotott véleményüket –, egy érdekes jelenségre is ráirányította figyelmünket.

Jelen tanulmány célja annak a kettős mércének a bemutatása, mellyel az előítéletes megkérdezettek (H csoport és bizonyos munkaadók) a hazai oktatás hatékonyságát mérik. E kettősség annak fényében mutatkozik meg, hogy az oktatás színvonalát a többségi társadalom vagy a romák viszonylatában értékelték-e, így a kettős mérce alkalmazása is a kirekesztésről való diskurzus része. Ugyanakkor több is annál: a társadalom és az iskola ellentmondásos viszonyának kórképe.

A szegregáló oktatási rendszer sajátosságai

Mint azt már számtalan tanulmány tárgyalta, a kirekesztődés egyik legjelentősebb helyszíne az oktatási rendszer. Bár a modern államokban az oktatási rendszer deklarált célja az, hogy csökkentse a társadalmi egyenlőtlenségeket, valójában könnyen előfordulhat, hogy az oktatási rendszer gyakorlata növeli az egyenlőtlenségeket, erősíti a kirekesztődést. A PISA felmérés eredményei (OECD, 2005) azt mutatják, hogy a porosz oktatási hagyományokkal rendelkező országokban az iskola konzerválja, sőt elmélyíti a családok társadalmi státuszából fakadó hátrányokat. A 15 vizsgált ország közül Csehországban, Ausztriában, Németországban és Magyarországon volt a legnagyobb különbség az összesített (átlag)eredmények és az alacsony státuszú szülők gyermekeinek eredménye között (Róbert, 2004). A magyar közoktatás szelektivitása – melyet egy védett demokratikus értéknek tekintett jog, a szülők szabad iskolaválasztása szélsőséges módon erősít fel – odáig vezet, hogy ma a magyar a világ egyik legszegregáltabb iskolarendszere; itt különülnek el a legjobban iskola- és osztályszinten a különböző társadalmi csoportok gyermekei (Kertes és Kéző, 2004; Radó, 2007).

A szegregáló közoktatás látens csoportnormává teszi a kirekesztést a gyermekközösségekben, osztályokban. A leszakadók gyermekeiből könnyen lesznek a mellőzöttek és visszautasítottak az osztályközösségekben, és ezen a helyzeten az egyszerű fizikai integráció – a támogatás nélküli együtt-oktatás – csak ronthat. A visszautasított gyermekek viselkedése számos ponton megerősítheti a visszautasítást – legyen az elkerülő, vagy szembehelyezkedő, támadó –, ezzel kialakul egy ördögi kör, amelyből a gyermekek nem

tudnak kitörni (*Inántsy-Pap*, 2009). Aronson egyesült államokbeli adatokkal erősíti meg: a kirekesztő iskolai légkört a diákság nagy része sértőnek, megalázónak tartja, valamint érzéseik erőszakos cselekedetekben nyilvánulnak meg. A különállóság erősödése és az erőszak eszkalálódása igazolja a kirekesztés modelljét, s a kirekesztők önvédelemként élik meg azok kizárását, akiktől félnek, vagy akiket furcsának találnak (*Aronson*, 2009). A destruktivitás azonban nem csupán a kirekesztettek sajátja. Az előítéletesség, kirekesztés megerősödik, ha nő a társadalmi frusztráció, bár a frusztráltság nem minden esetben vezet a másokkal szembeni (kirekesztő) agresszióhoz. Az önbüntető (intropunitív) és a nem büntető (impunitív) típusok mellett azonban karakteresen rajzolódik ki a más büntető (extropunitív) típus, azok jellegzetes csoportja, akik a frusztráció okát mindig külső okokban látják. A frusztrációforrás azonosítása indulattáttétel eredménye (bűnbakképzés); e típus úgy erősíti saját irreális észleléseit, hogy a bűnbakokhoz segítően vagy semlegesen viszonyulókat is megbélyegzi, elfogultsággal, vaksággal, tudatos torzítással vádolja (*Allport*, 1999).

Minél inkább elfogadottá válik az előítéletesség, nyíltan vállalhatóvá a kirekesztés, a társadalom minél nagyobb arányban vallja és hangoztatja az irreális nézeteket, annál valószínűbb, hogy az iskolai közegben maguk a tanárok is elfogadják azokat, vagy elvesztik befolyásoló erejüket az osztályban kialakuló kirekesztő normákkal szemben. Az akár csak verbális agresszív viselkedés tolerálása – ahogyan a tanári tehetetlenség a diákság nyelvére lefordítható – a későbbiekben jelentős mértékben növeli a gyerekek hasonló megnyilvánulásainak előfordulását (*Ranschburg*, 1998).

Az agresszióval terhelt társas kapcsolatokon túl az etnikai alapon szegregáló oktatási rendszerben számolnunk kell a kisebbségi tanulók teljesítményét rontó sztereotípiafenyegetéssel is (*Aronson*, 2004). Az egyéni teljesítmény értékelésén alapuló hazai oktatásban részt vevő roma diákok esetében joggal feltételezhetjük, hogy teljesítményüket rontja az intellektuális alsóbbrendűségükkel kapcsolatos negatív sztereotípiák megerősítésétől való félelem.

Az oktatási rendszerről alkotott általános vélemények

A kutatás során az iskolarendszerről alkotott véleményeket kétféle megközelítésben nyertük ki a fókuszcsoporthoz. Egyfelől az iskolarendszert általában véve vizsgáltuk, másfelől pedig a roma tanulók iskolai szereplését, integrációját vettük górcső alá. Ezáltal érdekes kettősségre derül fény.

Ahogy azt a bevezető gondolatok nyomán már sejteni lehet, a megkérdezettek szerint a mai iskolarendszer nem elég jó. A legfőbb problémája szerintük az, hogy nem gyakorlatias, illetve nem eléggé gyermekközpontú, nem a gyermekek korának megfelelő tananyagot igyekszik átadni. Az iskola nem szolgálja kellőképpen a középosztály megkapaszkodását, az elvesztett pozíciók második generációs visszahódítását. A fókuszcsoporthoz ennél a szakasznál a „gyermekek” kifejezés alatt a „mi gyermekeink” tartalmat értették: részint a többségi társadalom átlagos képességűnek aposztrofált gyermekeit, részint pedig a saját gyermekeiket.

Másrészről – állítják – a roma gyerekek (vagy a családjuk, a kultúrájuk) nem elég jók az iskolához. Ahhoz az iskolához, amelyet korábban számos kritikával illettek, ám a roma gyermekek kontextusában ez az iskolával, iskolarendszerrel kapcsolatos kritikái érzék elgyengül. Tapasztalataink jellemző interjúrészletekkel támaszthatók alá:

„A nagyobbik fiam végzős főiskolás [...]. Tehát hallom tőle, hogy amiket itt tanulni kell, akár a számvitel, könyvelés – könyvelés szakot választotta –, teljesen más, mert tapasztalatból, meg ismerőseink vannak, olyanokat kell neki megtanulni, amiket nem fog tudni hasznosítani. És elmegy gyakorlatra akár milyen bankhoz, semmit nem tud, semmit nem lát belőle, mert teljesen másképp tanítják... [...] Tehát nem a gyakorlati, egyáltalán nem az, nem gyakorlatias. Jó, nem értek hozzá, ezekhez a pénzügyi dolgok-

hoz, de hát teljesen másképp tanítják. [...] És a sok, amit meg kell tanulni, elmegy olyan dolgokról, tehát az agynak annyi mindent fel kell fognia, aminek sokszor nincs is értelme.” [H csoport]

„Mindenképpen nagyon fontos lenne a logikus gondolkodás, a problémamegoldó képesség. Olyan gyakorlati ismeretekre kellene szert tenniük, amit mind később a munkájukban, mind a mindennapi életben is tudnak használni. Ehelyett kapnak egy csomó olyan ismeretet, amire semmi szükségük. Jó, hogy alapozni kell az iskolában, de ezt az alapozást nem így kéne tenni, tehát a gyakorlathoz sokkal közelebbi ismereteket kéne, hogy elsajátítsanak, és ne tanuljanak olyan lexikai tananyagot, amit nagyon hamar elfelejtenek, és semmire sem tudják használni.” [munkáltatói interjú]

A megkérdezettek vélekedése szerint a tanulók egy olyan rendszerben kényszerülnek erőfeszítéseket tenni a jövőbeli boldogulás reményében, amelynek alig van valami köze ahhoz a szintérhez, ahol majd ez a boldogulás bekövetkezne. Az értelmetlennek tekintett tudás megszerzésére „elfecsérelt” idő és energia frusztráló hatású; a gyakorlat hiánya és az elméleti tudás túltengése pedig azzal jár, hogy a megkérdezettek komoly hátrányokat vélnek érzékelni a munkavállalásban, a karrierépítésben.

A fókuszcsoportok azon tagjai, akik egyúttal szülők is, megtapasztalják az iskolarendszer egyéb árnyoldalát is: az időben egymást követő tantervi követelmények az előírtan elsajátítandó tudást mind alacsonyabb életkorokra „tolják le”. A tudástömeg lefelé áramlásának következtében mind több tudományterület és tantárgy esetében létrejönnek azok a töréspontok, melyek a gyermek életkori sajátosságai, – egyébként normális – tanulási képességei, logikai és absztrakciós készségei, azaz a teljes pszicho-szociális fejlődése és a mesterségesen generált, túl bonyolult tananyag között áthidalhatatlanná válnak. S mert nem elég az életkornak nem megfelelő tudás elsajátításának nehézsége, az elvárt tanulási folyamat felgyorsult, a pedagógiai környezet nem hagy elegendő időt a gyermeknek a megtapasztalásra és a megértésre. A hiányzó vagy gyenge alapok – például az olvasási készség gyengesége – egyre nagyobb lemaradáshoz vezetnek a tanulmányok későbbi szakaszában.

„Igen, én azt értem rajta, hogy [a gyermekeim] nem tanulták ugyanezeket a dolgokat harmadik osztályba, és most, amit E. meg tanul harmadikba, azt valamikor ötödik osztályba tanulták, szóval sokkal magasabb lett a követelmény olyan szinten, hogy azokat a dolgokat előrébb vették. És szerintem a gyerek nincs még megérvé, mert akkor a törvény előírja, hogy egy harmadikos gyereknek tudnia kell... [...] mert mondjuk annak a hatodikos gyereknek, vagy ötödikesnek nincs szüksége arra, amit esetleg középiskolában [kellene tanulni]. Elmentek matekversenyre, elég sok versenyre jár, és olyan feladatokat oldatnak meg ott a gyerekekkel, amit negyedikosnek, ötödikesnek kellene megoldania, nem egy harmadikosnak. [...] De viszont az a gyerek, aki tartani akarja a szintet és el akarja érni azt a szintet, szerintem az... valahogy agyilag szerintem nem bírja követni.” [H csoport]

„...egész kicsi korban szerintem, amit én tapasztaltam saját gyermekeimnél, egy az, hogy sok felesleges dologgal, úgymond, tömik meg a gyerekek fejét, ami érzésem szerint lényegtelen. Másik pedig, hogy hamar akarnak megtanítani dolgokat a gyerekeknek [...] tehát valamikor a gyerekek életkori sajátosságait nézve még kicsik hozzá és nem értik, valamikor bemagolják. És itt jön az, hogy utána valamikor később ráépülnek anyagok, nem tudják értelemszerűen alkalmazni, hogy mit tanultak.” [T csoport]

Sok probléma adódik a megkérdezettek szerint abból is, ahogyan az egymással vetélkedő pártpolitikák inkoherens szakpolitikákon keresztül igyekeznek megreformálni, illetve működtetni az oktatási rendszert – vagy legalábbis ezt kommunikálják. A szakmapolitikai konszenzus hiánya kiszámíthatatlanná, érthetetlenné és követhetetlenné teszi a – többségi, középosztálybeli – szülők számára mindazt, ami ma az iskolák falai között történik.

„Nekem még csak két és fél éves a lányom, erről nekem még nincs konkrét tapasztalatom. Csak azt tudom mondani, hogy... az még odébb van, de várakozással tekintek rá, mert nem tudom, hogy egyáltalán milyen lesz az oktatási rendszer, mire ő odaér, mert nem lehet követni sem, mert rengeteg változás van szerintem. [...] bejön egy új politikus... akarja magát tenni, és csinál egy új oktatási... amit ő kitalál, hogy odategye magát az asztalra, és lehet, hogy ez egy hülyeség, és három hét múlva jön egy másik, akit teljesen megfordítja az egészet, és az emberek nem fogják tudni őt követni.” [H csoport]

Az átgondolt pedagógiai szemlélet látszólagos hiánya, a tankönyv-dömping kusza elképzelések halmazává torzíja azt a képet, melyet az iskola sugároz a szülők felé.

„Tehát most megvan az alternatíva, hogy minden tanár, tehát különböző tankönyvekből mást-mást, ők elmagyarázzák a szülői értekezleten, hogy egy a lényeg, hogy ők megtanítsák a gyerekeket olvasni, ímí, de érzésem szerint ebből az következik, hogy nekünk volt egy módszerünk, egy könyvünk és mégis jobban meg tudunk tanulni olvasni.” [T csoport]

A – minimum a felső középosztályt képviselő – munkáltatói interjúk során megfogalmazódik egy antihumanista, nem gyermekközpontú iskola toposza.

„Hát ugye ez erősen az én szubjektív véleményem, de én úgy gondolom, hogy az emberközpontúság hiányzik belőle. Teljesítménykényszer van, abba az irányba haladunk, hogy mindenki arra készül, melyik iskolába megy, külön tanárhoz jár, de rákoncentrál tantárgyakra. Éppen az a ráéros gyereknevelés, gyerekközpontúság, emberközpontúság hiányzik, ami hiányzik ebből az egészből. Ez az egész olyan futószalagszerű.” [munkáltatói interjú]

„Hát, mindenképpen a pedagógusok részéről egy más hozzáállás [kellene], egy olyan emberi és emberséges törődés és szeretet, amit én most nem látok. Tehát gyakorlatilag kis embernek, embereknek kellene tekinteni a gyerekeket, és úgy viselkedni velük, és nagy szeretettel kellene őket körülvenni, és sokkal több idő kéne rájuk szánni, akár iskolán kívül is, és besegíteni a szülőknek a nevelésükben is. Tudom, hogy nem veheti át a pedagógus ezt a szerepet, és nem is gondolom, hogy át kéne vennie, de talán többet kellene törődni a gyerekekkel mint személyiséggel.” [munkáltatói interjú]

Ez utóbbi vélemény ellenére a megkérdezettek többsége számára úgy tűnik, hogy a tanárok helyzete sem a legrózsásabb. Egyetlen fókuszcsoporthban sem jelent meg az a vélemény, hogy az oktatási rendszer korábban ismertetett visszasságairól vagy egyéb problémákról a tanárok tehetnének, sőt, az oktatókat kifejezetten a romló tendenciák áldozatainak látják. Az azonban nyilvánvaló, hogy áldozatként egyetlen pedagógus sem emelkedhet helyzete magaslatára, s nem képes pozitívan befolyásolni a beiskolázott gyermek sorsát.

„...a tanárok is borzasztóan le vannak terhelve, mert rájuk tettek egy csomó adminisztratív munkát. Jó, hogy ő foglalkozik a legtöbbet a gyerekekkel, ő ismeri és neki kell értékelni, az értékelés sok esetben elkészül és bekerül egy fiókba, és a kutya sem fogja elővenni, de valahol ez is a tanárt terheli tehát valahol.”

„...a tanárok is borzasztóan le vannak terhelve, mert rájuk tettek egy csomó adminisztratív munkát. Jó, hogy ő foglalkozik a legtöbbet a gyerekekkel, ő ismeri és neki kell értékelni, az értékelés sok esetben elkészül és bekerül egy fiókba, és a kutya sem fogja elővenni, de valahol ez is a tanárt terheli tehát valahol.” [H csoport]

Az iskolás gyermek a rendszer része – méghozzá egy diszfunkcionális rendszer része. Ez a rendszer nyíltan arról beszél, hogy a tudás hatalom, hogy az életnek, és nem az iskolának tanulunk, miközben a gyermek szülei (illetve leendő munkáltatói) szerint eszközeiben és tananyagában a rendszer valójában igen távol áll a hasznosítható tudástól, amely hatalmat, befolyást biztosíthatna az élet dolgai felett. Nem csoda, vélik, hogy ebbe az inkongruens, önmagával meghasonlott rendszerbe helyezett tanuló nem motivált a teljesítményre.

„A gyerekek érdektelenek, látják azt, hogy annyira olyan világban élünk, hogy nem is, azt gondolják, hogy nem is biztos, hogy lesz munkahelyük, nem fognak tudni elhelyezkedni, miért tanulják meg a szakmát rendszeren. Nem úgy van, mint régen, [...] akkor nem volt olyan, hogy nem lesz munkalehetőség, mindenkinek dolgoznia kellett.” [H csoport]

A fókuszcsoporthoz megfogalmazott vélemények azt mutatják, hogy az életidegen iskola és az elfásult társadalom által nyomorgatott gyermek körül egyéb veszélyek is lappanganak. Veszélyes fiatalok. A kortársak rossz irányba viszik a gyermeket, de legáltalában visszafogják teljesítményében. A kortárs csoportok esetleges pozitív hatásairól senki sem beszélt.

„Rossz, rossz irányba sokszor elmennek... ugye I. kitűnő tanuló volt és most, most meg inkább olyan, hogy egyeseket szerez be. A baráti köre. Egyszerűen mi hiába fogjuk otthon, meg hiába megvan nálunk a családi légkör, meg igenis odafigyelünk a gyerekekre, de az iskola, az iskola az nem... vagy, ha még az iskola igen, a társaság az nagyon. Nekem ide jár a református iskolába, és nagyon odafigyelnek a gyerekekre minden szinten, de van olyan osztálytársa, aki igenis elviszi rossz irányba, és aki ilyen jó szellemű gyerek, azokat elviszik.” [H csoport]

„A fiam [...] nem is nagyon akart kitűnni, az órán nem jelentkezik, csak, ha felszólítják. Mindig tudja a választ, nem jelentkezik, ha tudja a választ, mert akkor megszólják a gyerekek.” [H csoport]

Összefoglalásképpen nézzük, hogy a megkérdezettek véleménye szerint milyen az iskola:

- túlzottan elméleti tudást ad át, nem gyakorlatias;
- nem használható a munkaerőpiacon az iskolai tudás;
- nem a gyermek életkori sajátosságainak, ebből fakadó képességeinek megfelelő tudásszintet követel, és a helyzet egyre romlik;
- túl gyors a tempó, nem marad idő a tananyag megértésére;
- a tartós oktatáspolitikai stratégia hiánya, a tankönyvek sokfélesége miatt az iskola követhetetlen, érthetetlen;
- a tanárok leterheltek, nincs tekintélyük;
- az iskola és környéke veszélyes kortárs-csoportokkal van teli.

Nyugodtan kimondhatjuk, hogy az iskola kemény terep. Az iskolai akadályok átvészelésében a megkérdezettek egyöntetűen a család szerepét helyezték előtérbe.

„Mert segítem a gyerekeket, tulajdonképpen én is azt szeretném elmondani, mert ezt látom, végül is ez a tapasztalat, hogy a szülőknek a megfelelő hatalmi és gazdasági kapcsolataik... illetve, hogy az a háttér stabil legyen. Onnantól kezdve az a gyerek repül.” [T csoport]

A roma gyerekek iskoláztatásával, iskolai integrációjával kapcsolatos vélemények

A roma gyermekek iskolai integrációjáról élesen megoszlanak a két csoportban kirajzolódó vélemények. Úgy tűnik, hogy a fókuszcsoporthoz törésszerűen azonnal kézzel fogható véleménykülönbségekhez vezettek.

A H csoportban egyöntetűen az a vélemény alakult ki, hogy az intézményi integráció nem jó, több kárt okoz, mint amennyi – esetleges – haszna lenne. Az érvek kezdetben meglehetősen tudományos színezetűek voltak, sőt, a jelenleg fenntartott iskolarendszerrel kapcsolatosan erős kritikai fellépéssel jellemezhető szakértőre való hivatkozás mögé is bebújik a kirekesztés gondolata. A Szakértő – főleg, ha tudományos fokozata is van – hiteles forrásnak fogadható el, és a hiteles forrásból származó információt a befogadónak nem kell mérlegelniük, nem kell kritikus szemmel megvizsgálniuk, nem kell meglévő ismereteikhez, világképükhöz igazítani... egyszerűen csak el kell fogadni, mint egyetlen igaz valóságot (*Pratkanis és Aronson, 1992*). Még akkor is így van ez, ha a hiteles forrást a kommunikátor torzán, töredékesen idézi, vagy annak szövegekörnyezetéből kiragadva, akár az eredeti szándéknak teljességgel ellentmondó állítást fabrikál belőle:

„Olvastam egy könyvet [Vekerdy Tamás könyvét], hogy kicsi gyerekekről beszélünk az óvodáskor és az iskoláskor határán, hogy volt egy ilyen ún. »készt gyerekek«, akik készték. Ők egy kiscsoportba kerül-

tek felzárkóztatásképpen, és ugye azokkal a gyerekekkel, akik nem olyan jó képességűek, komolyabban kellene foglalkozni, és nem úgy, [...] hogy akkor jó, azokat a gyerekeket összezárom egy csoportba, de ott vannak és egy osztályterembe vannak és egy órán belül foglalkozik velük ugyanaz a pedagógus, nem...” [H csoport]

„Én nem tartom helyesnek [az integrációt]. Megértem, hogy nem szabad őket [a roma gyerekeket] szegregálni, hogy külön van az oktatás, de mint ahogy mondtuk, ha van egy harmincfős – általában van harmincfős osztálylétszám –, egyértelmű, hogy, ha ő ott nem is fog [teljesíteni], biztos, hogy a szülő sem követeli úgy meg. Le vannak maradvá bizonyos szinten, és akkor megértem, hogy a pedagógusnak nincs arra energiája, meg maga az, a magatartási problémák, mert biztos, hogy van az is, de ez mindenkivel előfordulhat. [...] És a pedagógusnak arra megy el az energiája, meg az ideje a fegyelmezésre, és nem tudja őket felzárkóztatni a többi gyerekek közé, az átlagos gyerekek közé.” [H csoport]

Azaz egy rövid ideig tartó, intenzív felzárkóztató szakasz szükségességével – és valaha működött jó módszerével – szeretnék legitimálni az integrációtól való elzárkózást. Állítják, ezeket a végtelenen lemaradt, gyenge képességű, magatartászavaros roma gyerekeket nem lehet az átlagosak közé berakni, hiszen nincs az a pedagógus, aki képes lenne ilyen körülmények között felzárkóztatni őket.

„Meg esetleg, hogy több idő kellene esetleg egy anyaghoz, ismételni kellene egy anyaghoz, egy anyag megértéséhez, de erre már nincs idő, vége az órának.” [H csoport]

De nézzük csak meg, vajon miféle felzárkóztató képzést adhatnánk azoknak a roma gyerekeknek, akiket nem lehet csak úgy beültetni a „normális” képességű gyerekek közé! Talán a korai fejlesztés területén kereshetjük azt a pontot, amikor a leghatékonyabbak lehetünk?

„Most visszamegyek az intézménybe, a bölcsődébe. Itt is volt most egy olyan dolog, hogy uniós pályázattal bővítették a bölcsődénket és egy új rész épült, és egy rész belőle speciális csoport. [...] Nem nagyon, egy-két gyerek fogyatékos. És hát országosan mindig azt szajkózzák, hogy nem szabad őket szegregálni, integrálni kell őket, tehát, hogy velük együtt. [...] De ez nem jó, mert egy csoportba tizen-négy-tizenöt gyermek van egy gondozónőre, most akkor el lehet képzelni, hogy akinek kisgyereke van, hogy egy két-három éves gyermekkel egyedül is elég nehéz, nemhogy tizennégy-tizenöt! [...] ...és nem is nagyon szeretné a többi gyerek szülője, hogy az ő gyereke odakerüljön a sérült gyerekek közé. [Kérdező: Tehát itt kifejezetten sérült gyerekekről van szó, és nem cigány gyerekekről.] Nem, volt már szükség, azt sem szívesen vették, volt már cigány gyerek, nem szívesen vették.” [H csoport]

Úgy tűnik, a kirekesztés ideológiája mentén gondolkodó megkérdezettek számára ez sem járható út. Ugyan országosan „szajkózzák” a (korai) integráció fontosságát, de úgy tűnik, a megkérdezett szerint az igazán fontos és helyes dolgokat nem kellene szajkózni. Az integráció érvrendszere gyorsan a partvonalra küldhető, mint a hozzá-nem-értők által szajkózott ostobaság. A kirekesztő kommunikáció pedig tovább erősödik a „témában leginkább érintettek” álláspontjának ismertetésével: a „normális” gyermekek szülei nem szeretnék, ha csemetéik sérült gyerekek közé kerülnének, nemhogy azt, hogy már bölcsődés koruktól romákkal keveredjenek.

A bölcsődei integrációt ellenző idézetben megtalálható a kirekesztés ideológiája, amely éppen a beszéd – a vita, meggyőzés – által válik élővé. Thomson azokat a diskurzusokat nevezi ideologikusan működőnek, melyek a társadalmi egyenlőtlenség mintáit és az egyenlőtlen hatalmi viszonyokat legitimálják, rögzítik (idézi *Tileagă*, 2005, 37. o.). A nyilatkozó mindamelllett igyekszik kívülállóként fogalmazni, nehogy az előítéletesség vádjá érje, és rögvest három – rajta kívül álló –, igazán elfogadhatónak számító tényezőt emel ki a bölcsődei szintéren működő kirekesztés magyarázatára, sőt, igazolására.

„Nagyon sokan vannak [cigány gyerekek], igen, de nagyon sok probléma is van velük, az biztos, nagyon sok probléma. Visszabeszélnék, meg ő nagyon... felnőtteknek mennek. Igen. De annak ellenére, hogy ilyen a példa, nem jó szülői példát lát, és a család is, szinte putris környezet van, lehet értelmes

gyerek, és nem látja a [jó] példát és lehet, annak ellenére, mert lehet, ilyen is van. Hogy ő szorgalmas, ki akar ebből a körből törni... és szorgalmas, és ez sikerül is neki.” [H csoport]

Azt tehát még az előítéletesebben gondolkodó válaszadók is elismerték, hogy nem mindegyik roma gyerekkel vannak problémák; aki akar, aki szorgalmas, annak sikerülhet a kitörés. Úgy tűnik, a józanság szava jön elő ebben a véleményben. Hiszen senki sem állítja, hogy a roma gyerekek egyöntetűen képtelenek a beilleszkedésre, sőt, lám csak, vannak kivételek is! Az általánosításnak itt helye nincs, hiszen az általánosítás előítéletes lenne. Ugyanakkor a kivételek hangsúlyozása biztosítja azt, hogy mindannyian pontosan értsük: a kivétel bizony mindig kivételes esemény marad. A kivételes eseményeken túl a hétköznapi valóság azonban a problémák valósága, a be nem illeszkedés valósága. És ez a roma gyermekek tömeges valósága.

„Nem jó az integráció. Tehát... én ennek iszom a levét...[...] Én nagyon humánus voltam a roma kérdésben, amíg el nem kezdtem tanítani. Én úgy voltam vele, hogy igenis integráljuk őket, meg ilyen. Csak amikor személyes kontaktusba kerültem, és egy órát nem lehet... tudtam megtartani normálisan egy osztályban, ahol ilyen gond volt, na, akkor kezdtem én egy kicsit azt mondani, hogy valami baj van, és nem feltétlenül csak a gyerekkel! Én sose csak a gyereket látom, tehát egyébként is teljesen mindegy, hogy kiről van szó, akár magyar gyerekről, akár roma gyerekről, sose csak a gyerek, mert a gyerek mögött mindig ott vannak a szülei. És... és... és... a gyerekből az jön ki, hogy otthonról miket hoz. Tehát olyan a szülő is, hogy amikor pedagógussal is beszélek, hogy baj van a gyerekkel, mert szemtelen, rendetlen, vagy ilyesmi, akkor mondja, hogy nincs kivel beszélni. Tehát ez már olyan, hogy az ember mondja, hogy nincs kivel beszélni, tehát otthonról hozza, úgyhogy az iskolarendszert hiába reformálnánk meg, meg lennének szuper roma pedagógusok, meg mindenki ott menne, hogy igen... A gond ott kezdődne, lehet, hogy reggel meg kéne őket sikálni, tisztítani, megmutatni, hogy ez a kés, villa, vécépapír. És akkor úgy. De amikor hazamegy, akkor megint ugyanaz van, tehát, az egész családi milió, ami már... Egy kolleganő mondta, hogy neki volt egy cigánygyerek tanítványa, akinek otthon a szekrényt eltűzelték, mert annyira nem volt mit. És ezzel meg mihez kezd az ember? [...] Igen, a parkettafelszedés, meg mik vannak. Amikor próbálnak ugye az önkormányzatok segíteni, aztán... két év múlva lelakják a házat. Tehát nem, nem olyan egyszerű ez, tehát hogy integráljuk be a roma gyerekeket, amikor nincs meg, tehát otthonról sem ezt hozza, és nem fogják otthonról sem támogatni, mert nem fogják, az anyja azt mondani, hogy...” [H csoport]

Ezek szerint azért lehet elfogadni a romák kirekesztettségét, mert ők maguk nem is akarnak beilleszkedni. A gyerek sem – ugyan „teljesen mindegy, hogy kiről van szó, akár magyar gyerekről, akár roma gyerekről”, de az azért tisztán kiolvasható a szövegből, hogy itt mégiscsak a romákról van szó –, a szülei sem. A támogatás sem elég, mert ők azzal nem tudnak élni, csak visszaélni. Ők, a romák, nem is akarják igazán, hogy integráljuk őket.

A vélemény egyértelműen azt a képet sugallja, hogy a jelenlegi kirekesztő gyakorlat nem vádolható azzal, hogy kirekesztő lenne. Vád egyedül a romákat érheti – és éri is a nyilatkozó részéről –, hiszen a diszkriminációt ők maguk okozzák.

Nézzünk egy kicsit jobban a szavak mögé! Az előzőekben kimondva – és javarészt kimondatlanul – megfogalmazódott egy helyes és követendő rend, amely az értelmes viselkedést szabályozza. Miközben ez a morális rend megfogalmazódik, párhuzamosan kibontakoznak azok a kommunikációs elemek, melyek a romák másságát, kívülállóságát illusztrálják. A kirekesztés diskurzusában a romák kívül helyezkednek a morális rendben. Nem kívül rekednek – nem áldozatok, nem elszenvedői a folyamatnak –, hanem kívül helyezkednek, maguktól, önként. A felelősség egyértelműen az övék. A többségi társadalom részéről megmutatkozik a legjobb szándék, hogy segítséget adjon, ám a romák destruktív magatartása minden életkorban megmutatkozik.

Általános vélemény a megkérdezett munkáltatók között is, hogy alapvetően a családi háttérrel vannak problémák. Akárcsak a fókuszcsoportok esetében, itt sem okoz gondot, hogy ugyanazt az iskolarendszert, melyet általánosságban szólva – a „mi gyermekeink”

szempontjából – élesen kritizáltak, a roma gyermekek beilleszkedési esélyeit latolgatva már helyesnek, jónak, példaadónak lássák. Minden csak viszonyítás kérdése. Az az iskola, amelyik a „mi gyermekeink” számára nem elég gyakorlatias, amelyik használhatatlan tudással tömi a kicsi fejeket, amelyik nem tanítja meg a munka tiszteletét és szeretetét (!), az a roma gyerekeknek képes jó példát mutatni.

A mai iskolarendszer szegregációban betöltött szerepének felismerése vagy a szegregáció leküzdésében vállalandó feladatainak megfogalmazása tehát hiányzik. A bajok fókuszpontja a családokban, a roma kultúrában keresendő:

„Szerintem az otthonról hozott kultúra az oka leginkább annak, hogy nincsenek ők úgy felkészítve, nincsenek úgy egrecírozva arra, hogy nekik tovább kell lépni, valamivé kell válni. Nincsenek akkora céljaik, mert a szülőknek nem biztos, hogy ez is a célja. És én ezt látom, hogy a szülői háttér nincs meg rá, hogy a gyerekeket rugdosnák, lökdösnék őket előre, és a minta az, ami nagyon fontos lenne, ez az, ami hiányzik.” [munkáltatói interjú]

„Hiányzik a velük való törődés és foglalkozás, hiszen a szülő otthon nem törődik és foglalkozik vele. Egyébként a szülő képzsével kellene elkezdni, tehát gyakorlatilag a szülőket is egy olyan iskolába kéne integrálni, ahol tanítjuk őket, olyan dolgokra, amiket gyakorlatilag most nem tudnak, hogy a gyerekükkel is megfelelő mértékben tudnának foglalkozni, ezzel kéne kezdeni. És utána, hogy a gyerek otthon is lásson egy jó példát, mert az, hogy az iskolában lát, az egy dolog, de ha hazamegy és otthon más lát, akkor egy ilyen kettős személyisége alakul ki a gyerekeknek, ami sajnos nagyon veszélyes, én azt gondolom, és nem visz előre.” [munkáltatói interjú]

Ha roma gyermekek szempontjából vizsgáljuk az iskolarendszert, élesen eltérő képet kapunk, mint amikor a „mi gyerekeink” felől közelítettük meg a kérdést. Az egyik – talán kevésbé szembetűnő – különbség, hogy amíg az első esetben az iskolán van a – negatív – hangsúly, és a gyerekekről, családokról alig esik szó, addig a második esetben a gyermekén és a családon van a hangsúly, míg az iskoláról alig esik szó. Miután a kérdés-feltevés semlegessége ellenére az interjúhelyzetek egyfajta „problémafeltáró fórummá” alakultak, s rendre-másra kerültek terítékre a hibák, diszfunkciók, a két téma tárgyalásának szélsőséges arányeltolódása jól mutatja a kettős mérce létezését.

Az interjúk ezen részéből is tudunk összegzést adni arról, hogy milyenek látják az „iskolát” a megkérdezettek, ugyanakkor csupán egy nagyon halovány képet alkothatunk. Annyi látszik, hogy az iskola és a pedagógus:

- alapvetően jól felkészült arra, hogy a beiskolázott gyermeket a társadalom hasznos tagjává nevelje – ebbe implicit módon mind a hasznos tudás átadását, mind a szocializációt beleértik –, de

- önhibáján kívül nem tud megbirkózni a roma családok által képviselt negatív tendenciákkal, illetve a roma gyermekek általános jellemzőivel;

- bár nem mondják ki, hogy az iskola a gyermek életkori sajátosságainak megfelelő tudásszintet követel, abból, ahogyan

- a roma gyermekek iskolai kudarcainak okát kizárólag a romák – kulturális, viselkedési és egyéb – jellemzőivel magyarázzák, közvetve mégis arra következtethetünk, hogy innen nézve az iskolai követelményrendszer megalapozott és helyes;

- bár nem mondják ki, hogy az iskolai tempó megfelelő, elegendő idő áll a diákok és tanárok rendelkezésére, abból, ahogyan

- a roma diákok lemaradását saját, jellegzetesen lassú tempójával magyarázzák, amelynek kompenzálására nincsen idő, arra következtethetünk, hogy a nemkompenzatorikus jellegű oktatásra és az abból fakadó tananyag-feldolgozásra, megértésre elegendő idő áll a rendelkezésre;

- végezetül a tanároknak alapvetően lenne tekintélyük, de

- a roma gyermekekkel és szüleikkel szemben ezt a tekintélyt nem tudják érvényesíteni.

A fenti megállapításokat összevethetjük a tanulmány korábbi szakaszában elkészített összegzéssel. Rögtön látható, hogy a kettős mérce nem csupán a témák tárgyalásának súlyában, de a kudarcon okának taglalásában is jelen van.

A semleges kérdésre – „milyen a mai magyar iskola?” – kizárólag negatív jellemzők felsorolása a válasz. Ez nem feltétlenül jelenti azt, hogy a mai iskolával csak baj van, de azt igen, hogy ma az oktatáspolitikai dikurzus, az iskoláról szóló közbeszéd a negatív szélsőség irányába mozdult el. Manapság megkérdezni, hogy milyen az iskolarendszer – vagy az egészségügy, vagy a szociális rendszer –, egyet jelent azzal, mintha azt kérdeznénk, mi a baj az iskolával.

Ugyanakkor, míg az iskolarendszert általában – azaz a „mi gyermekeink” szemszögéből – tárgyalva nyíltan kritikus álláspontot képviselnek a megkérdezettek, a roma gyermekek szemszögéből tárgyalva viszont hallgatólagosan támogató, elfogadó álláspontot. Valami, amit egy beszélgetés elején még nyilvánvalóan rossznak, diszfunkcionálisnak tartottak, hirtelen felmagasztalódik, mert egy másik viszonyrendszerbe került.

Ez a viszonyrendszer a kirekesztés ideológiája.

Jegyzet

(1) A publikáció – és az alapjául szolgáló kutatás – egy átfogó, a munkaerőpiacon hátrányos helyzetű munkavállalók társadalmi integrációját célzó projekt részeként készült (EQUAL-2.1.1-2005-10-0017/1). A kutatás eredményeire alapozva, az Európai Unió támogatásával, az Európai Szociális Alap társfinanszírozásával valósult meg Nyíregyházán a „Kedves

Iskolám” projekt, amely a roma gyermekek iskolai és társadalmi integrációját tűzte ki célul (TÁMOP 5.2.5-08/1-2008-0131).

(2) A szerző ezúton szeretné köszönetét kifejezni a projekt lebonyolítói, Buda Barna és Tóth Ernőné, valamint az adatgyűjtésben és feldolgozásban segédkező Veszprémi Erzsébet és Kokas Andrea felé.

Irodalom

Allport, G. W. (1999): *Az előítélet*. Osiris, Budapest.

Aronson, E. (2004): *Társas lény*. KJK Kerszöv, Budapest.

Aronson, E. (2009): *Columbine után. Az iskolai erőszak szociálpszichológiája*. Ab Ovo, Budapest.

Fónai M. és Fábíán G. (1999): Szociális munkás szakos hallgatók pályaképének nemzetközi összehasonlítása. In: Lukácskó Zs., Fónai M. és Fábíán G. (szerk.): *„Peremvidék” – Szociális kutatások Szabolcs-Szatmár-Bereg megyében*. DOTE EFK – Salgótarjáni NKK, Nyíregyháza–Salgótarján. 219–250.

Hüse Lajos (2008): A kirekesztés diskurzusa. *Kapocs*, 7. 5. sz. 2–23.

Inántsy-Pap J. (2009): *Kötődés és kortárkapcsolatok óvodás korban*. Kocka Kör – Faculty of Central European Studies, Debrecen – Nitra.

Kertesi Gábor és Kézdi Gábor (2004): *Általános iskolai szegregáció – okok és következmények*. MTA Közgazdaságtudományi Intézet, Budapest.

Pratkanis, A. R. és Aronson, E. (1992): *A rábeszélőgépj. Élni és visszaélni a meggyőzés mindennapos mesteriségével*. AB OVO, Budapest.

Radó P. (2007): Oktatási egyenlőtlenségek Magyarországon. *Esély*, 4. sz. 24–36.

Ranschburg Jenő (1998): *Félelem, harag, agresszió*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.

Róbert P. (2004): Iskolai teljesítmény és társadalmi háttér nemzetközi összehasonlításban. In: Kolosi T., Tóth I. Gy. és Vukovich Gy. (szerk.): *Társadalmi riport*. TÁRKI, Budapest. 193–205.

Szalai J. (2010): A szabadságtalanság bővülő körei. Az iskolai szegregáció társadalmi „értelméről”. *Esély*, 3. sz. 3–22.

Tileagă, C. (2005): A szélsőséges előítélet magyarázata és a vádolás legitimitációja a romákról szóló beszédben. *Replika*, 53. sz. 35–53.

Tófalvy T. (2006): Megismerhető diskurzusok: diskurzív pszichológia, kognitív tudomány és az elbeszélés nehézségei. *Replika*, 56–57. sz. 1–10.

Hüse Lajos

Módszertani Gyermejköltői Központ

A migráns háttérű tanulók körére vonatkozó fogalmak és az adatgyűjtés összefüggésrendszere

A „migráns háttérű tanulók a magyar közoktatásban” témakörében írásban megjelent és szóban elhangzott tartalmak arról árulkodnak, hogy Magyarországon az érintett csoport megjelölésére használt fogalmak – mint például a „migráns tanuló”, a „külföldi tanuló”, a „bevándorló szülők gyermeke”, a „bevándorló gyermek”, a „nem magyar anyanyelvű tanuló”, a „nem magyar ajkú tanuló” – definíciója nem egységes és nem következetes. Az írás arra vállalkozik, hogy ebből a felismerésből kiindulva felhívja a témakörben érintett szakemberek figyelmét az egységesen definiált, minden érintett személyre kiterjedő fogalmak rendszerének szükségességére. Az érvek között szerepel, hogy a migráns háttérű tanulók oktatási kérdéseiről való gondolkodásunk során használt fogalmak pontos definiálása nemcsak a pedagógia szaknyelvének bővítése, hanem az érintett tanulói körrel történő adatgyűjtéssel is szoros összefüggésben áll.

Problémafelvetés

A migráns háttérű tanulók létszáma a magyar közoktatás intézményeibe járó tanulói körnek kis részét képezi, a velük kapcsolatos speciális nevelési-oktatási kérdések azonban számos iskolában a hétköznapi pedagógiai gyakorlat részei. Magyarországon az elmúlt években, mind az oktatásirányítás, mind pedig az egyes iskolák és a pedagógusok szintjén számos, a migráns háttérű tanulók beilleszkedését megkönnyítő újító intézkedés került bevezetésre. A migráns háttérű tanulók iskolai beilleszkedése egyrészt a gyakorlati, másrészt az elméleti szakemberek körében is sokat tárgyalt témává lépett elő. A témakörben írásban megjelent és szóban elhangzott tartalmak azonban arról árulkodnak, hogy Magyarországon nem egységes az érintett csoport megjelölésére használt fogalmak definíciója.

Az írás arra vállalkozik, hogy ebből a felismerésből kiindulva felhívja a témakörben érintett szakemberek figyelmét az egységesen definiált, minden érintett személyre kiterjedő fogalmak rendszerének szükségességére.

Az érvek között szerepel, hogy a migráns háttérű tanulók oktatási kérdéseiről való gondolkodásunk során használt fogalmak pontos definiálása nemcsak a pedagógia szaknyelvének bővítésével, hanem az érintett tanulói körrel történő adatgyűjtéssel is szoros összefüggésben áll. Mindez jelentőséggel bír, hiszen a bevándorlók társadalmi csoportjának jelölésére kialakított gyűjtőfogalmak és az ezekhez kapcsolódó felmérési és statisztikai eljárások egy tágabb intézkedési program – az úgynevezett integrációs politika – szerves részét képezik. Annak köszönhetően, hogy Magyarországon az integrációs politika kialakítása jelenleg zajlik, a tárgyalt témakör kiemelten aktuális.

A szerző által 2008 őszén egy budapesti általános iskolában készített esettanulmány eredményeiből kiindulva célravezetőnek tűnik a kérdés megoldását keresve a valós pedagógiai helyzetet alapul venni. Így ugyanis lehetőség nyílik a közoktatásban megjelenő, nevelési-oktatási szempontból speciális igényeket támasztó migráns háttérű tanulócsor-

portok beazonosítására, és ez alapján olyan kategóriarendszer kidolgozására, amely több jellemző keresztmetszetében képes az egyéni sajátosságokat regisztrálni. Elsősorban arra kell törekedni, hogy az érintett tanulói körbe tartozók közül mindenkit regisztrálni lehessen, másodsorban, hogy a kategóriák a pedagógiai gyakorlatra vonatkozóan is sokatmondó információkat hordozzanak. A Magyarországon közoktatási intézménybe járó migráns háttérű tanulók körének ilyen módon történő előzetes feltárása után van esély az érintett kör fogalmi szintű egységes definíciójának kidolgozására.

Jelenlegi fogalomhasználat

A magyar pedagógiai diskurzusban a „migráns tanuló”, „külföldi tanuló”, „bevándorló szülők gyermeke”, „bevándorló gyermek”, „nem magyar anyanyelvű tanuló”, „nem magyar ajkú tanuló”, „nem magyar állampolgárságú tanuló” stb. megjelölések a legelterjedtebbek. Az ezekkel a fogalmakkal jelölt tanulók száma 2002 óta nem tért el nagymértékben a körülbelül 11 000 főtől (*Oktatás-Statistikai...*, 2009). Vagy lehetséges, hogy ez a körülbelül 11 000 fő csupán egy része annak a tanulói körnek, akik az interkulturális pedagógiai diskurzus tárgyát képezik? A nem magyar állampolgárságú tanulók csoportján túl ugyanis számos olyan tanulóval találkozhatunk az iskolák padjaiban, akiket bár a fent említett szám nem jelöl, a velük kapcsolatos nevelési-oktatási kérdések azonban messzemenően nem elhanyagolhatóak.

Arra, hogy e fogalmak használata sem a szakirodalomban, sem az Oktatási Minisztérium által kiadott szabályozó dokumentumokban nem – számos esetben még egyazon dokumentumon belül sem – egységes, szolgáljanak az alábbi idézetek példaként.

„A magyar közoktatásban mind nagyobb számban vannak **nem magyar állampolgárságú** gyermekek, tanulók. Ez új feladat elé állítja az óvodákat és iskolákat, hiszen sok gyermek, illetve tanuló nem magyar anyanyelvű, tanulmányait eddig nem Magyarországon folytatta, s nem a tanév elején iratkozik be az óvodába, iskolába.” (*A magyar...*, 2004, 1. o.)

„Az interkulturális program a külföldi állampolgár tanulók integrációját interkulturális pedagógiai szemlélettel segítõ megoldás.” (*A magyar...*, 2004, 3. o.)

„A külföldi állampolgár tanulókhöz való viszony, a velük való bánásmód a közoktatásban általában és egy intézményen belül is annak a nevelésfilozófiának a tükré, amelyet érvényesítenek. Ebben az értelemben nem beszélhetünk »kizárólag« a migráns tanulók neveléséről-oktatásáról, nem foglalkozhatunk ezzel a kérdéssel úgy, hogy közben ne szólnánk azokról a gyermekekrõl is, akiknek Magyarország a szülőföldjük, ez a hazájuk, akik ennek az országnak a polgárai.” (*Oktatási...*, 2005, 11. o.)

„...a magyar állampolgár és migráns tanulók közös nevelése-oktatása terén eddig felhalmozódott értékek erősödjenek meg az iskolában, váljanak más intézmények számára hasznosíthatóakká, nyíljon lehetőség az esetleges hiányosságok kiküszöbölésére, a téves eljárások korrekciójára.” (*Oktatási...*, 2005, 11. o.)

„E bevándorlási szerkezetnek megfelelően, a hazai általános és középiskolákban is túlnyomó részben román állampolgárságú külföldi diákok tanultak, akik nemzetiségi származásukból adódóan jól kapcsolódnak a hazai kulturális és civilizációs közeghez. A nem magyar állampolgárságú, bevándorló tanulók között a magyar nemzetiségű jelentősen több mint a nem magyar.” (*Jelentés...*, 2006, 9.2.4.2. fejezet.)

„Besoroláskor az is szempontként merülhet fel, hogy egy osztályba hány külföldi állampolgárságú gyerek kerüljön.” (*Illés és Medgyesi*, 2009:26)

„A Magyar Tudományos Akadémia Migrációs Kutatóközpontjának 2004-ben végzett vizsgálata (*Idegenellenesség*, 2004) szerint az iskolák egy része elzárkózik a magyarul nem beszélõ bevándorló gyerekek fogadásától, az iskolák többségébe pedig felvesznek ugyan külföldi tanulókat, de alig fordítanak figyelmet nevelésük speciális igényeire.” (*Németh*, 2008, 8. o.)

Ahogy a kezdetekben más nyugat-európai országokban, úgy nálunk sem teljesen egységes, hogy mit értünk e fogalmak alatt, s bár valamennyi fentebb említett megjelölésnek létjogosultsága van, egyik fogalom sem alkalmas arra, hogy önmagában kifejezze az érintett tanulócsoporthoz heterogenitását.

Fontos megjegyezni, hogy a migráns tanulók oktatási kérdéseirõl való gondolkodásunk során használt fogalmak pontos definiálása egyrészt a pedagógia szaknyelvének bővítése terén, másrészt az érintett tanulói körrel történõ adatgyûjtés kidolgozásában

játszik szerepet. Mindez jelentőséggel bír, hiszen a bevándorlók társadalmi csoportjának jelölésére kialakított gyűjtőfogalmak és az ezekhez kapcsolódó felmérési és statisztikai eljárások egy tágabb intézkedési program – az úgynevezett integrációs politika – szerves részét is képezik. Mivel Magyarországon az integrációs politika kialakítása jelenleg zajlik, a tárgyalt témakör aktualitásnak örvend.

Exkurs: az integrációs politika

Magyarországon a bevándorlók a lakosságnak csupán egy-két százalékát jelentik. E közösség 80–90 százalékát magyar nemzetiségű, a szomszédos államokból érkező emberek alkotják. A menekültek száma sem jelentős, az elmúlt években nem mutatott növekedést. Az illegális bevándorlók az országra mint tranzit-országra tekintenek, így az ő tartózkodásuk is csupán átmeneti (Tóth, 2007).

Abból következően, hogy a bevándorlók száma elenyésző a nyugat-európai országokhoz képest, és Magyarország eddig a migrációs folyamatok szempontjából peremhelyzetben volt, nincs az országnak kidolgozott integrációs politikája. Magyarország jelenleg keresi a választ arra, hogy milyen irányt kellene követnie az optimális magyar integrációs politikának, milyen hatása van a bevándorlásnak a munkaerőpiacra, mit kellene tenni, hogy a bevándorlók a lehető legjobban integrálódjanak, hogyan tudna hazánk leginkább előnyére fordítani egy esetleges közös EU-bevándorláspolitikát, és hogyan lehetne növelni a bevándorlók szembeli toleranciát. Mindezekkel szoros összefüggésben kap központi helyet az oktatási rendszerbe történő integráció kérdésköre is.

Mivel írásomban az integráció fogalma többször említést nyer, néhány sorban érdemes erre kitérni. Az integráció fogalmának meghatározása nem egységes; a definíciók az asszimilatív politikák és a multikulturalizmus pluralista ideológiája között helyezhetők el. Az integráció elméleti megközelítéseinek (például Gordon, Eisenstadt, Esser, Heckmann stb.) közös jellemzője, hogy az integrációnak különböző fázisairól beszélnek, illetve a társadalmi integráció részterületeit ismertetik (Han, 2005). Az integrációs politika kialakításánál is az integráció céljának és az integráció részterületeinek meghatározása kulcsfontosságú, hiszen minden további intézkedést, illetve azok eredményességét ez határozza meg (Berliner..., 2007). A célok és részterületek meghatározásához szükség van azonban egy jól körülhatárolt fogalmak mentén történő adatgyűjtésre, hiszen így nyerhetők a bevándorló közösség összetételére és jellemzőire vonatkozó pontos ismeretek.

Bár az európai országok törekednek az integrációs folyamatok összehasonlítására, egybevetésére, illetve egységesítésére, az egyes országok igen sajátos migrációs folyamatai és az eltérő politikai megközelítések miatt ez csak korlátozottan valósulhat meg. (Míg például Magyarországon a magyar ajkú és magyar nemzetiségű, de külföldi állampolgárságú bevándorlók magas aránya miatt a nyelvtanulás nem feltétlenül élvez prioritást, addig Svédország vagy Németország esetében az integráció e részterületei a legfontosabbak.)

Az országok különböző migrációs jellemzőinek következtében egységes fogalmi rendszer és adatgyűjtés sem alakult ki Európában a migránsokra vonatkozóan. Az adatgyűjtés egyelőre nemzeti szinten valósul meg.

A bevándorló közösségről szerzett információk részét képezik az iskoláskorú gyermekekről szóló információk, amelyek leginkább a közoktatási adatgyűjtés részét képezik. A nagy bevándorló közösségekkel rendelkező országok különbözőképpen oldják meg a közoktatási adatgyűjtés kérdését.

Svédország arra törekszik, hogy a különböző hivatalok által gyűjtött adatok egy helyen fussanak össze, amely az érintett személy által is hozzáférhető. Egyetlen személyi szám tölti be az adószám, a társadalombiztosítási szám, a diákigazolvány-szám stb. szerepét. A svéd közoktatás Magyarországhoz hasonlóan éves statisztikai adatgyűjtést végez, amelynek fontos részét képezi a belépő tanuló anyanyelvi szintfelmérése, illetve egy nem

svéd anyanyelvű szülő esetén a gyermek családban használt nyelvi szintjének felmérése. A svéd rendszer ugyanis ez alapján tudja a migráns gyerekek anyanyelvi fejlesztését biztosítani. Svédországban a legnagyobb, adatokat összegyűjtő és rendszerező hivatal (Registret över totalbefolkningen) egy személyre vonatkozóan a következő adatokat jegyzi: személyi szám, név, cím, nem, kor, családi állapot, állampolgárság, születés helye és ideje, rokoni kapcsolatok, jövedelem, a bevándorlás oka. 1998 óta ezen kívül bizonyos változásokat (állampolgárság megszerzése, házasodás és válás stb.) folyamatukban is vizsgálják, hiszen az adatváltozás nem jelenti a korábbi adatok törlését. Ennek az adatbázisnak része egy migrációs adatbank is (migrationsverket), amely tartalmazza a bevándorlók jogi státuszára vonatkozó leírást, a bevándorlás dátumát és okát, a bevándorló anyanyelvét és az úgynevezett információ nyelvét, amely azt a nyelvet jelzi, amelyen a bevándorló hivatalos eljárások esetén a leghatékonyabban képes kommunikálni. Ez utóbbinak akkor van jelentősége, ha például a népszámlálás során alkalmazott kérdőívek kitöltésekor célravezetőbb nem a svéd nyelvet használni a megkérdezett alany esetében. Erre azonban csak akkor van mód, ha a népesség ilyen jellegzetességeire vonatkozóan hiteles felmérések vannak.

Hollandia esetében is egy személyi szám az, aminek segítségével a különböző hivataloknál gyűjtött adatokat összefogják. A holland integrációs politikának jellemző sajátossága, hogy külön figyelmet fordít a különösen támogatásra szoruló bevándorló közösségeknek (például nem tartoznak ide a nyugati társadalmakból és az OECD-országokból érkezettek, kivéve Törökországot). Az iskolai adatgyűjtés része a szülők iskolai végzettségére, munkaerőpiaci helyzetükre, etnikai hovatartozásukra vonatkozó adatok gyűjtése is. Ezek alapján kapja meg ugyanis az iskola az államtól az egy fő után járó anyagi támogatást. A személyi szám a személyes adatok mellett a rokonok alapadataihoz való hozzáférést is biztosítja, így nyomon követhető a második generációs bevándorlók társadalmi integrációja is (*Arbeitsstelle...*, 2005).

A fenti két példa is azt mutatja, hogy a közoktatásban részt vevő migráns háttérű tanulókról történő adatgyűjtés egy tágabb, több hivatal által végzett adatgyűjtési folyamat részét képezi. Közös vonás továbbá mindkét bemutatott rendszerben, hogy a közoktatásban részt vevő tanuló jellemzőit különböző kategóriák kereszttmetszetében regisztrálja. Ilyen módon a rendszer törekszik az érintett célcsoportba tartozó egyének mindegyikére kiterjedően adatot gyűjteni, illetve olyan adatbázisként szolgálni, mely alapján az adatokat lehívó személy (például egy pedagógus) differenciált képet kaphat.

A migránsok társadalmi részterületeken történő integrációját szolgáló politikai intézkedéscsomagok és rendszerek kidolgozásához a célcsoport több kategória mentén történő minél részletesebb ismerete szükséges. Analóg módon tehát ahhoz, hogy a migráns háttérű tanulói közösség igényeinek meg tudjon felelni a közoktatás, szükséges az érintett kör összetételének minél pontosabb ismerete.

Összefoglalásként elmondható, hogy a magyarországi integrációs politika az integráció bármely értelmezése szerint is kerül kialakításra, az oktatás az a részterület, amely minden integrációs politikában központi helyet foglal el. Írásom ebből következően az oktatás területén történő integráció alapköveként szolgáló célcsoport-megjelölésre alkalmas fogalmak kialakításának és az ezekre épülő adatgyűjtési rendszer kidolgozásának szükségessége mellet érvel.

A migráns tanulókra vonatkozó magyarországi adatgyűjtés jelenlegi helyzete

Jelenleg Magyarországon a Nemzeti Erőforrás Minisztérium irányításával központi-lag, valamint az egyes oktatási intézmények szintjén kerül sor adatgyűjtésre. A két adathalmaz azonban nem áll interakcióban egymással, illetve nem illeszkedik egy átfogó adatgyűjtési eljárásba sem. A migráns gyerekek közoktatási integrációjáról való gondol-

kodást tovább nehezíti, hogy „a migránsokra vonatkozó, különböző intézmények által közreadott adatok hiányosak, és nem is egységesek (összehasonlíthatóak)” (Illés és Medgyesi, 2009, 20. o.).

Erdemes megvizsgálni, hogy a két szinten milyen kategóriák alapján kerül valaki a „migráns tanuló” csoportba, illetve, hogy a jelenlegi adatgyűjtés valóban megbízható és főleg a pedagógiai fejlesztés szempontjából releváns információkat szolgáltat-e.

A *Közoktatás-Statistikai Kézikönyv 2008/2009* (2009, 50–51. o.) című kiadvány ismerteti a Nemzeti Erőforrás Minisztérium által előírt kötelező (1) éves, igen részletes adatszolgáltatásra vonatkozó tudnivalókat. Ebben a kézikönyvben részletesen bemutatásra kerül a „02t14” számot viselő, a nem magyar állampolgárságú tanulók regisztrálására készült táblázat is.

Magyarországon jelenleg az állampolgárság szerint történik a tanulók regisztrálása. Az állampolgárság szerinti regisztráció azonban homogenizál egy olyan csoportot, amely vándorlásának okát, idejét, módját, valamint életkorát, származási kultúráját, anyanyelvét és etnikai hovatartozását tekintve heterogén összetételű. Az állampolgárság-kategória kizárólagosságának ellenében hozható fel az a nem ritka példa, hogy amíg egy magyar anyanyelvű és magyar nemzetiségű külföldi állampolgárságú tanulót jelenleg regisztrál a magyar rendszer, addig a padban mellette ülő magyar állampolgárságú, de magyarul nem beszélő, nem magyar nemzetiségű tanulót nem. Az oktatás-nevelés folyamatának szempontjából egyértelműen szembetűnik ennek a helyzetnek az elégtelensége.

A közoktatás-statisztikai adatgyűjtés második adatgyűjtési kategóriája ’magyar nemzetiségű’ és ’nem magyar nemzetiségű’ tanulókat különböztet meg. A magyar bevándorlási jellemzőkre, azaz a magyar nemzetiségű tanulók magas arányára való tekintettel e kategória jelentőséggel bír, ám a hétköznapi pedagógiai gyakorlatban a nemzetiség mellett az anyanyelv az a kategória, amelynek komplementer párként meg kellene jelennie. Sok esetben ugyanis a magyar nemzetiség nem garancia az iskolában elvárt magyar nyelvtudás meglétére.

Az egyes közoktatási intézmény szintjén a helyi sajátosságoktól függ, hogy végeznek-e az iskolába járó migráns tanulókról adatgyűjtést. Ahol erre sor kerül, ott is az adatgyűjtést végző iskolai alkalmazotton, illetve pedagóguson múlik, hogy milyen információkat rögzít a tanulóról.

A migráns tanulókra vonatkozó releváns adatok

Az általam 2008 őszén egy budapesti iskolában készített esettanulmány eredményeiből kiderül (2), hogy az iskola az alábbi kategóriák alapján vezet helyi nyilvántartást a tanulókról:

- név,
- állampolgárság,
- megjegyzés a státuszra vonatkozóan,
- a státusz érvényessége,
- néhány tanuló esetében például „szülők bevándoroltak”, vagy „szülők magyarok”, vagy „anya horvát”.

Ezeknek az adatoknak a fontossága nem elvitatható, a pedagógusokkal készült interjúk alapján azonban egyértelmű igény mutatkozik további adatok iránt:

- a tanuló anyanyelve, illetve a tanuló által beszélt első nyelv(ek),
- a családban beszélt nyelv,
- a szülőkkel történő kapcsolattartás nyelve,
- a gyermek életkora és születési helye,
- a magyar mint környezeti nyelvtudás szintje.

A státusz érvényessége elsősorban a menedékes és oltalmazott státuszt élvező tanulók esetében fontos, akiknek iskolai pályafutását nagymértékben befolyásolja az esetleges

státuszváltozás. A „tanuló anyanyelve, illetve a tanuló által beszélt első nyelv(ek)” kategóriája igen nagy jelentőséggel bír a nyelvi fejlesztés és az egészséges nyelvi identitás kialakításának szempontjából. A családban beszélt nyelv bár a legtöbb esetben megegyezik a tanuló által beszélt első nyelvvel, előfordul, hogy a családi közlekedés nyelve egy harmadik nyelv. A szülővel történő kapcsolattartás nyelvét fontos már az iskolába lépésnél tisztázni, hiszen az iskolai előmenetel fontos eleme, hogy a szülő rendszeresen tájékozódjon a gyermek iskolai teljesítményéről. Az általam vizsgált iskolában ez a nyelv többségében az angol volt, előfordult azonban, hogy a tanári kar egyéb nyelvtudását (például orosz) is kamatoztatni tudta. Az iskolai adatgyűjtés egy további szintjén elengedhetetlen kategóriája kellene, hogy legyen „a magyar, mint második nyelv tudásszintje”. A magyar, mint második nyelv elsajátítására vonatkozóan azonban nem állnak rendelkezésre elméleti és gyakorlati ismeretek, illetve ez idáig nem került kidolgozásra magyar, mint második nyelv szintfelmérő teszt sem.

A fentebbi kategóriák mentén történő adatgyűjtés azért is látszik indokoltnak, mert például az általam készített esettanulmányban bemutatott iskolában tapasztalható sokszínűséget ezek alapján lehet csak rögzíteni. A vizsgált iskolába – az adatgyűjtési időszakban (3) – az alábbi jellemzőkkel leírható tanulók jártak:

- magyar nemzetiségű és magyar anyanyelvű gyermek,
- egyes házasságból származó gyermek, ahol az egyik fél magyar nemzetiségű és magyar anyanyelvű, valamint a családi nyelv is magyar,
- egyes házasságból származó gyermek, ahol az egyik fél magyar nemzetiségű és magyar anyanyelvű, de a családi nyelv egy harmadik nyelv,
- magyar nemzetiségű, de magyarul nem beszélő, külföldről visszatelepült szülő gyermeke,
- bevándorló szülők többnyelvű gyermeke,
- roma, külföldről visszatelepült többnyelvű család gyermeke,
- bevándorló szülők gyermeke, aki Magyarországon született és járt óvodába,
- szülő nélküli és szülővel együtt élő menekült gyermek (*1. nelléklet*).

A pedagógusok részletesebb adatgyűjtésre vonatkozóan felmerülő igénye egyébként egybeesik azzal a ténnyel is, hogy a vizsgált iskola adatgyűjtési táblázata nem is tartalmaz minden olyan gyermeket, aki azonban pedagógiai szempontból a migráns tanulók közé tartozna. Azok a tanulók, akik kimaradtak a táblázatból, sok esetben nem is úgy élnek a tantestület tudatában, mint migráns háttérű tanulók. Ennek oka, hogy bár a gyermekeknek nem anyanyelve a magyar, mégis nagyon magas szinten beszélnek azt. Mindez azonban nem zárja ki azt a tényt, hogy e tanulók esetében is szükség lehet az interkulturális pedagógia eljárásainak alkalmazására.

Egy másik érdekes jelenség, ha például egy gyerek magyar állampolgár, mégis vietnámiaként jelenik meg a nyilvántartásban. A tanuló ugyanis Magyarországon született és szülei magyar állampolgárok, a magyar nyelv hiányos ismerete azonban „külföldivé” teszi őt. Ez is egy példa arra, miért nem lehet egyedüli releváns kategória az állampolgárság az oktatáspolitikai szempontjából.

Az oktatásirányítás és az oktatáspolitikai szintjén Magyarország esetében a migráns tanulóra vonatkozó lényeges adatok, az iskolai adatgyűjtés szintjét kiegészítendő, a következők lehetnének:

- az állampolgárság,
- a huzamosabb tartózkodás kezdete,
- a születési ország,
- az anyanyelv,
- a családban legfőképpen használt nyelv,
- a szülővel történő kapcsolattartás nyelve,
- a szülők születésének helye,

- a szülők munkaerőpiaci helyzete,
- a szülők etnikai hovatartozásai.

Természetesen ezeknek az adatoknak a hozzáférhetősége kérdéses, és jelen tanulmány nem is hivatott minden kategória esetében az érvényes jogszabályi háttérrel feltárni. A felsorolás arra tesz csupán kísérletet, hogy a nevelési-oktatási szempontból fontos, oktatásirányítási koncepciók kidolgozásához alapot szolgáltató információkat felsorolja.

Az elmondottakból az a következtetés vonható le, hogy a jelenlegi adatgyűjtés rendszere nem elégséges, és semmiképpen nem szolgáltat olyan információkat, ami alapján bármilyen megbízható intézkedéscsomag kidolgozható lenne.

Első lépésben célszerű lenne egy egységes, könnyen kezelhető és átlátható, szakmailag megalapozott adatvezetési táblázatot a közoktatási intézmények rendelkezésére bocsátani, amelynek nem feltétlenül kellene máshol szerepelnie, mint az éves közoktatási adatszolgáltatási táblázatok között. Amennyiben a tanuló a tanév közben érkezik, célszerű lenne a táblázatot a beiratkozásakor kitölteni.

Ennek a feladatnak az egységesítésére – a pedagógusok által is javasolt kategóriák figyelembevételével –, valamint az előzőekben elemzett külföldi példák alapján a következő alternatív nyilvántartási táblázatot szerkesztettem:

1. táblázat. Migráns háttérű tanulók iskolai nyilvántartási táblázata

A tanuló neve	Születési hely és idő	Állampolgárság és státusz (érvényessége)	Anyanyelv (ek)	Családban használt nyelv	Szülőkkel történő kapcsolattartás nyelve	Bevándorlás időpontja a család esetében
B. C.	A szülők születési helye		A szülők végzettsége és foglalkozása Magyarországon		Osztályba sorolás	Magyar, mint környezeti nyelv ismerete
	Apa	Anya	Apa	Anya		

Összefoglalás és kitekintés

Az adatgyűjtés egy a politikai intézkedések alapjául szolgáló eljárások közül. A fentebb említett adatok gyűjtésének szükségessége felőli meggyőződés azon múlik, hogy egy adott ország szakpolitikai intézkedéseinek célját és célcsoportját miként határozza meg. A jelenleg Magyarországon gyűjtött adatok nem elégségesek a migráns háttérű tanulók közoktatásbeli integrációját elősegítő intézkedések kialakításához. Ennek oka, hogy az érintett tanulói kör heterogenitását nem tükrözik, illetve nem terjednek ki minden migráns tanulóra.

Az adatgyűjtés elégtelenségének két okát ismertettük az írásban. Az egyik, hogy a magyar közoktatás intézményeibe járó migráns tanulók körére vonatkozó fogalmak definiálatlanok. A célcsoport heterogenitását megjelenítő fogalom-definíciók hiányában azonban nehéz az adatgyűjtést megfelelően kialakítani. Jelenleg a „külföldi állampolgárságú tanuló” megnevezéssel összhangban, elsősorban az állampolgárság kategóriája mentén kerül valaki a migráns tanulók csoportjába. Számos más, a nevelés-oktatás szempontjából releváns információ nem kap helyet az adatgyűjtési rendszerben.

A közoktatási intézmények valóságából kiindulva szükség lenne a migráns tanulók csoportjának összetételét felmérni, és a felmérés eredményei alapján egységes, jól körülhatárolt fogalmakat kialakítani. Ezen egységes és pontosan meghatározott fogalmak mentén lenne szükség a migráns tanulók csoportjára vonatkozó adatgyűjtés átdolgozásá-

ra. Első lépésben törekedni kellene arra, hogy az iskolai szintű adatgyűjtésbe a nevelés-oktatás szempontjából releváns adatok is bekerüljenek. Hosszú távú cél, hogy az iskolai szint mellett az Oktatási és Kulturális Minisztérium által koordinált kötelező közoktatási adatgyűjtési eljárásba is beépüljenek olyan kategóriák, melyek oktatáspolitikai intézkedéscsomagok kidolgozásakor szakmai szempontból releváns, valós és megbízható adatokat szolgáltatnak a közoktatásba járó migráns gyermekekről.

Jegyzet

(1) Jogszabályi háttér: 20/1997. (II. 13.) Korm. Rendelet a közoktatásról szóló 1993. évi LXXIX. törvény végrehajtásáról: A közoktatási intézmények információs tájékoztató rendszere, 12/C. § (1) „A közoktatási intézmény a 4. számú mellékletben meghatározottak szerint köteles minden év október 31-éig közérdekű és közérdekből nyilvános adatokat szolgáltatni.”

(2) Az iskola nevét a kutatásetika előírásainak figyelembe vétele miatt nem említem.

(3) Az esettanulmány adatgyűjtési időszaka: 2008. szeptember-december.

Irodalom

A magyar és a külföldi állampolgár gyermekek és tanulók közös nevelésekor, illetve nevelése-oktatásakor alkalmazott interkulturális program irányelve. (2004) *Oktatási Közlöny*, 48. 24. sz. 2009. december 7-i megtekintés, http://www.okm.gov.hu/doc/upload/200612/okm_migrans_hun_interkult_061205.pdf

Arbeitsstelle interkulturelle Konflikte und gesellschaftliche Integration (2005): *Migrationshintergrund von Kindern und Jugendlichen. Wege zur Weiterentwicklung der amtlichen Statistik*. Bundesministerium für Bildung und Forschung, Bonn–Berlin.

Bukus Beatrix (2010): Migráns tanulók a magyar közoktatásban. Esettanulmány. *Eruditio-Educatio*, 4. sz.

Der Beauftragte des Senats von Berlin für Integration und Migration (2007): *Berliner Beiträge zur Integration und Migration. Indikatoren zur Messung von Integrationserfolgen*. Berlin.

Hajduk Annamária (2008): *Esély vagy veszély? Bevándorlás Magyarországra*. Demos Magyarország Alapítvány, Budapest.

Halász Gábor és Lannert Judit (2006, szerk.): *Jelentés a magyar közoktatásról 2006*. Országos Közoktatási Intézet, Budapest. 9.2.4.2. fejezet. 2009. december 7-i megtekintés, http://www.oki.hu/oldal.php?tipus=cikk&kod=Jelentes2006-19_egenlotlenseg

Petrus, H. (2005): *Soziologie der Migration*. UTB, Stuttgart.

Illés Katalin és Medgyesi Anna (2009): *A migráns gyerekek oktatása*. 2., átdolgozott kiadás. Menedék, Budapest.

Közoktatás-Statistikai Kézikönyv 2008/2009. (2009) 2009. december 7-i megtekintés, http://w3.kir.hu/kirportaldb/htm/doc/kirstat2008_kezikonyv.pdf.

Németh Szilvia (2008): Sajátos nevelési igényű migráns tanulók. A kulturális sokszínűség és sajátos nevelési igény című projekt bemutatása. In: Balázs Éva és Köpatakiné M. Mária (szerk.): *Új horizontok az együttnevelésben*. Oktatókutató és Fejlesztő Intézet, Budapest. 2009. december 7-i megtekintés, http://www.oki.hu/oldal.php?tipus=cikk&kod=egyuttnevel-es-uj-horizontok-nemeth_szilvia

Oktatási Minisztérium (2005): *Útmutató az interkulturális pedagógiai program iskolai bevezetéséhez és alkalmazásához*. 2009. december 7-i megtekintés, http://www.okm.gov.hu/doc/upload/200506/interkulturalis_pedagogiai_program.pdf.

Oktatás-Statistikai Évkönyv 2008/2009. (2009) Oktatási Minisztérium, Budapest. 2009. december 7-i megtekintés, http://www.okm.gov.hu/letolt/statistika/okt_evkonyv_2008_2009_091207.pdf

Tóth Judit (2007): *Migratory Movements in Hungary*. 2009. december 7-i megtekintés, <http://www.migratioeducation.org/24.1.html?&rid=93&cHash=58c89b2db0>

1. melléklet

osztály/ tanuló		születési		állam- polgárság	információk a szülőkről	anyanyelv	magyar nyelvtudás	egyéb
		hely	idő					
1. k	R.	Magyarország	2001	magyar	apa: egyiptomi anya: magyar roma	magyar		korábban óvodai nevelés
	M.	Románia	2002	román	apa: magyar anya: magyar	magyar		
	P.	Magyarország	2001	magyar	apa: magyar anya: horvát	magyar- horvát	magas szintű	családi nyelv: eszperantó
	H.	Amerika	2002	magyar	apa: arab anya: magyar	angol	kezdő szintű	az anya is újra tanulja az anyanyelvét
	B.	Németország	2002	német- magyar	apa: német anya: magyar	magyar- német	középszintű	országok közti ingázó
2. k	C.	Törökország	2000	török	apa: kurd anya: kurd	kurd	hiányos	az első osztályt kétszer járta
	N.	Kanada	2000	kanadai- magyar	apa: magyar anya: magyar	magyar		
	S.	Kanada	2001	kanadai	apa: afroamerikai anya: magyar	angol	kezdő	
	A.	Magyarország	2001	orosz	apa: magyar anya: orosz	orosz	magas szintű	
	K.	Amerika	1999	magyar	apa: arab anya: magyar	angol	kezdő szintű	az anya is újra tanulja az anyanyelvét
3. k	E.	Magyarország	2000	örmény	apa: örmény anya: örmény	örmény- magyar	magas szintű	bevándorlók
	Y.	Magyarország	2000	magyar	apa: kínai anya: kínai	kínai	kezdő	
	M.	Irak	1997	iraki	apa: iraki anya: iraki	arab	kezdő	menekült
	G.	Románia	1999	román	apa: magyar anya: magyar	magyar		
	L.	Románia	1999	magyar	apa: magyar anya: magyar	magyar		
4. k	K.	Magyarország	1999	magyar	apa: spanyol anya: magyar	magyar		
	Sz.	Magyarország	1999	magyar	apa: ghánai anya: magyar	magyar		
	K.	Magyarország	1999	magyar	apa: nigériai anya: magyar	magyar		
	D.	Ukrajna	1998	ukrán	apa: ukrán anya: ukrán	ukrán	magas szintű	
	A.	Magyarország	1998	orosz	apa: orosz anya: orosz	orosz	nem beszél magyarul	
5. k	T.	Vietnam	1998	vietnami	apa: vietnami anya: vietnami	vietnami	magas szintű	nagykövet szülő
	M.	Törökország	1998	török	apa: kurd anya: kurd	kurd	magas szintű	
	SZ.	Kanada	1997	magyar	apa: magyar anya: magyar	angol- magyar		
6. k	C.	Kína	1994	kínai	apa: kínai anya: kínai	kínai	középszintű	
	V.	Magyarország	1997	lengyel	apa: lengyel anya: lengyel	lengyel	magas szintű	
	T.	Ukrajna	1996	ukrán	apa: magyar anya: magyar	magyar		
	A.	Ukrajna	1996	ukrán	apa: ukrán anya: orosz	orosz	magas szintű	

Bukus Beatrix
Pannon Egyetem, Nyelvtudományi Doktori Iskola

Miért utálja (szinte) mindenki a szolfézszt?

Egy, a szolfézs(oktatás) iránti ellenszenv okait kereső kutatás elején megfogalmazódó gondolatok mentén, már-már a nevelésfilozófia berkeibe tévedve próbálom megválaszolni, lehet-e oka a szolfézs-utálatnak (ha egyáltalán valós e probléma) a zeneiskola „korszerűtlensége”.

Ez a művészetoktatási intézmény kétségtelenül konzervatívnak tűnő jelenség oktatási rendszerünkben: vállaltan tradicionalista, normatív értékekre alapozó, és az úgynevezett magaskultúrában megfogalmazódó igényeket kielégítve értékközvetítő. Létezését a mai világban – azon túl, hogy hangszeres képzést szervezeten csak ez az iskolatípus nyújt (s nem melleleg: igény van rá) – az határozza meg, hogy hogyan viszonyulunk a hagyomány-kultúra-érték-műveltség fogalmakhoz. Ugyanakkor úgy tűnik, éppen a zeneiskolai oktatás-nevelés jellemzői világíthatnak rá, hogy a különböző filozófiák által meghatározott(nak vélt) pedagógiai konstrukciók nem kizárólagosak. A nevelési elemek dinamikájának (koronként/filozófiáinként való) változása nem vonja szükségszerűen maga után sem a technikák változását, sem pedig azok változtathatatlan-ságát (vagyis nem feltétlenül a filozófiák határozzák meg a technikákat).

Kritikusai (többek között) a múltból a jelen felé tartó irányát, illetve az értékek nevelési tevékenységen kívüli közvetítését (Horváth, 1989, é. n.) róják fel a tradicionalizmuson alapuló pedagógiáknak. Gyanakodhatnánk, hogy ezzel talán meg is lőttük a címben feltett kérdésre a választ.

Szakmailag azonban indokolható – szolfézs esetén legalábbis –, hogy a zeneoktatás nem a mából indul ki; így például a magyar népzene archaikus rétegei kedvező zenei anyagot és haladási sorrendet kínálnak – fokozatosság, hangösszefüggések, stb. tekintetében – a belső hallás fejlesztéséhez. Hasonló okokból illesztjük a tananyagba például a középkori egy-, illetve többszólamúság eklektikus darbjait is. (Az e zenei anyag nyújtotta panelek vagy hangnemi sokszínűség éppen a kortárs művek állandó jelenlétével kerülhetnek megerősítésre, ellensúlyozva egyben a kronologikus oktatást, törekedve az időben közelebb lévő zenei anyag felől való megközelítésre.)

Ezt azért fontos tudatosítani, mert a belső hallás fejlesztése kiemelt célja a szolfézsoktatásnak. A zeneiskola mint alapvetően értékközvetítő intézmény éppen abból a célból és úgy nevel aktív muzsikálásra, hogy az ismeretek, képességek birtokában aztán közvetítő nélkül fedezhessük fel a zene világát – s ez lehet akár egy újabb érv a zeneiskolák mellett.

Bár itt a tartalom közvetítendő értéként van jelen, az azzal való kapcsolatba kerülés (értelmezés, megszólaltatás, megformálás) révén újabb értékek születnek. A képességek egymásra épüléséhez igazodó tananyag, a növendékek önálló, aktív tevékenysége – mint az intézménytípus jellemzői – ugyan a képességfejlesztő oktatást igazolják, a tanítás fő céljainak meghatározásakor viszont valóban a tartalmak dominálnak.

Az anyag kiválasztása a képesség-hierarchia által nagyban meghatározott, kétségtelen azonban, hogy a képességekhez hozzárendelt tartalmat – ahogy a tantervi programok fogalmazzák – értékes zenéből válogatjuk. Az érték egyébként itt egy kisebb csoport viszonyrendszerében létezik; a „magaskultúra-hívók” tábort nem gondolom túl nagyoknak (zeneiskola esetén ellenben önkéntesnek, választhatónak). Ha nem a tömegkultúra ellen nevelünk, hanem amellel próbáljuk kiszolgálni egy (hasonló értékrendű?) csoport igényeit, akkor talán e pedagógia talajátvesztett messianizmusa sem csap át önmagunk állandó indoklásába.

Az előadóművészet, de a zenei nevelés is mindig erről szól: érték mentén más érték létrehozásáról. Megfordítva is: értékalkotás révén új értékek teremtéséről, illetve értékek újratemtéséről. Mivel ilyenkor a hagyomány tárgyaként fogadjuk be a zenét – bár ez sem mechanikus ismétlésként történik, hiszen az új a régihez képest fogalmazódik meg –, a folyamat során kétségtelenül kulturális előítéletek foglyai vagyunk (*Dolinszky*, 1999, é. n.). Ez értéksemleges zenével való nevelés esetén volna kiküszöbölhető. Az értéksemleges zene kifejezés nem minőségi kategória! (Sáry László kreatív gyakorlatai például a zene 'hagyomány tárgyaként, előítélettel való befogadásával' szemben a 'váratlant előítélet-mentesen befogadó' magatartást segítik.)

Lehetséges-e, szükséges-e értéksemleges zeneoktatás egy hangsúlyozottan kultúra-közvetítő intézményben? Ezt valószínűleg a Kodály-koncepció nem zárná ki, csak már úgy megszoktuk a népdalok dominanciáját, illetve a „Bach-Mozart-Bartók Szentháromságot”, hogy eszünkbe sem jut a napi rutin mögé nézni...

Úgy gondolom, szolgálhat egyfajta modellként és tapasztalásként; nem a többi ellenében, hanem azok mellett. A zeneiskola amúgy is az értékalkotó tapasztalatra épít, a növendékek állandó megoldás-helyzetben vannak. Az értéksemleges zenének – azon túl, hogy bárki részt tud venni benne (s ez nem elhanyagolható), zeneiskolai keretek között (is) talán abban áll a jelentősége, hogy zenei alkotásról ne csak narratív módon tudjunk gondolkodni.

Amikor az intézménytípus jellemzőire hivatkozunk, elsősorban a hangszeres képzésre gondolunk, s joggal merül fel a kérdés: ha e sajátos értékrendszerű iskola alapvető nevelési elveit hangszeres órán el tudják fogadni, akkor szolfézson miért nem. Elvonatkoztatva attól a kissé „bizarr” (bár szakmailag jól indokolható) tényről, hogy a szolfézs egy nem kötelező oktatási intézményben kötelező tantárgy, a jelenségnek két okát sejttem. Ennek megfelelően két dolgot mindenképpen érdemes vizsgálni: egyrészt, hogy Kodály pedagógiájának gyökerei élnek-e még, táplálják-e a módszert, másrészt, hogy milyen értékek mentén folyik a zeneiskolában a nevelés-oktatás.

A Kodály-módszer metodikai elgondolásai mellett a zenetanárok többségében vélhetően nagyon dolgozik annak filozófiája. Sokkal inkább kellene ezt az oktatásunkat elsődlegesen meghatározó attitűdként kezelni, s ennek megfelelően újraértelmezni a koncepció tartópilléreit.

Annak idején társadalmi, etikai megfontolások hívták életre a zenepedagógiai reformokat (*Dolinszky*, 1999, é. n.), s ma is érzékelhetőek törekvések arra vonatkozóan, hogy a (nem minden téren kedvező) társadalmi folyamatokba be lehetne / kellene avatkozni a zene, a zenei nevelés személyiségfejlesztő, szocializáló hatása révén. Tulajdonképpen Kodály zeneoktatási reformjai is a spenceri 'hogyan éljünk?' kérdésre felelnek (*Horváth*, 1989, é. n.), csak míg utóbbi pragmatistaként meghagyja az alternatívákat, s azokat aszerint minősíti, hogy e célok felé vezetnek-e, Kodály kijelöli az (egyetlen) utat. A „kodályi demokrácia” talán ott sántít egy kicsit, hogy úgy akarja mindenki számára elérhetővé tenni az értékes zenét, úgy lenne általa mindenki egyenlő, hogy mindenkit egyformára alakít. Teheti: amennyiben a készség/képességfejlesztés már magában is meghatározza jellemzői révén az oktatás folyamatát, s ehhez tud szakmailag megfelelő (vagy inkább indokolt?) tartalmat is társítani.

Miközben a jelenlegi – tradíciókra épülő – zeneoktatás hibájaként rójuk fel, hogy elidegeníti az alkotást és befogadást, elsiklunk afelett, hogy a Kodály-pedagógia egyik célja éppen az, hogy a zene ne csupán műveltségi anyagként (például hangverseny-látogatás során) válhasson mindenkiévé (*Dolinszky*, 1999, é. n.). Lehet-e ma (és miféle) kapcsolatot teremteni a zeneoktatás és a mindennapi élet színterei között? (Már annak is örülünk, ha a szolfézs- és a hangszeroktatás között tudunk.)

A koncepció szakmaibb része – zenei írás-olvasás, szolmizáció, az éneklés – mellett sok érvet fel lehet sorakoztatni, módszertanilag mindegyik indokolható, bár kétségtelenül

ezek kapcsán fordulnak elő leggyakrabban „pedagógusi visszaélések” (Dolinszky, 1999, é. n.).

Támadható (és valóban támadott) terület a népzene. Nem is azért, mert a növendékeknek nem anyanyelve. Ma már az sem kérdés, hogy zenei anyanyelv iskolapadban nem tanulható, viszont nem nehéz belátni, hogy a népdal jól tanulható és hasznosítható „idegen nyelv” / „holt nyelv”. Sokkal inkább vitatható ezzel kapcsolatban a közösségi kultúra építésének létjogosultsága. Annak, hogy Kodály a magyar zenei művelődés felépítménye alá utólag beillesztette a magyar népdalt (Dolinszky, 1999, é. n.), egyre inkább csak zene- és kultúrtörténeti szempontból van jelentősége. Községi kultúrát az identitás megőrzése érdekében teremthet(ne) a népzene, de vajon lehet-e még a hagyományok ily módon való átadásával biztosítani a kultúra folyamatosságát? (Egyáltalán kell-e?)

Ma, amikor sokkal inkább előtérbe kerülnek a generációnként különböző értékpreferenciák, a régebbi és újabb kultúrák közti folytonosság biztosíthatóságának problémái, felmerül a kérdés: mi táplálja a tradíciók őrzésének kötelessége felől való meggyőződést? Az átörökítés, a kultúrák közti átjárhatóság igénye, vagy az előző generációk kultúrája által hordozott (vélt) értékek megkérdőjelezhetetlenségében való hit?

A hagyomány egyik legfontosabb funkciója kétségtelenül a folyamatosság biztosítása (Hoppál, 2002). Mindazonáltal tradíció és innováció, illetve tradíció és szelekció nem egymást kizáró fogalmak; de a válogatás mikéntje megbízható értékítéletet feltételez. Ez azonban már a műveltség kérdéséhez (s így messze) vezet. A műveltség itt nyilván egy kisebbség elitista véleményformálását, magaskultúrába vetett hitét tükrözi.

A Kodály-koncepció kapcsán végül meg kell említeni a zenetanítás integratív hatását, melyet illetően csak azért bizonytalanodhatunk el, mert az semmivé olvadhat napjaink kulturális kataklizmájában (Dolinszky, 1999, é. n.). De talán van remény, hogy nem szükségyszerű a klasszikus dolgok eltűnése.

A szolfézs népszerűtlenségének másik okát a tantervi programok sugallják, ezért a különböző értékeket, illetve azok nevelésben betöltött szerepét vizsgáltam a nevelési programokban való megjelenésük alapján. A nevelési, pedagógiai programok, helyi tantervek *Az alapfokú művészetoktatás zeneművészeti ág követelményei és tantervi programja* (1998) alapján készülnek a zeneiskolákban. A meghatározás szerint ez szakmai alapot, kiindulópontot kíván adni az iskolák és a kollégák számára. Ugyanakkor a helyi dokumentumokra a helyi jelleg megnyilvánulása nem igazán jellemző. Egyáltalán az iskolák közti különbségek, a decentralizálódás révén helyivé válás nem érzékelhető a zeneiskolák esetében.

Első ránézésre a hagyományok, a hosszú évek során kialakult praxis által igazoltak vélt értékek olvashatóak ki a célrendszerből (vagy inkább a követelmények, a tananyag meghatározásából).

Maga az 'érték' szó az egyetemes kultúra, az európai műveltség, a nemzeti hagyományok, illetve az értékes zene kapcsán jelenik meg. Értékként fogalmazódnak meg ugyanakkor például a pedagógus személyiségével szemben támasztott elvárások, amikor a dokumentumok arra hívják fel a figyelmet, hogy a pedagógusnak az ismeret-átadáson túl fontos szerepe van az értékközvetítésben. A közösséghez tartozással kapcsolatos értékek fontosságát a zeneiskolában mindig is hangsúlyozták (általában ezzel indokolva a zenekari, kamarazenei tevékenységet – a szolfézt valahogy kifelejtve...), s most szerencsés találkozásként könyvelhetjük el a társadalom ezekre irányuló fokozódó elvárásainak és az iskola céljainak (véletlen) egybeesését. Az értékek mint pszichikus képződmények (ismeret, készség, képesség, beállítódás) a zenei tantervekben általános követelményként jelennek meg, melyekkel a tanulónak rendelkeznie kell az alapfokú tanulmányok elvégzésével. Bár a társadalom az iskola értelmét e pszichikus képződmények használati értékében látja, s így vár el elsősorban teljesítményt az iskolától (Szabó, 2001), nem valószínű, hogy például a szülők ugyanígy gondolkodnak egy zeneiskola esetén is – és

most nem a pályára készülőről van szó, hanem a (körülbelül 95–98 százalékot kitevő) többi növendékről. E speciális intézménytípusban vajon ugyanúgy felértékelődnek-e az általános kompetenciák (együttműködés, alkalmazkodás, tanulás, kutatás, gondolkodás, kommunikáció), mint egy közismereti intézményben?

A kompetenciákat részletező, kitöltő képességeket értéként definiálva elmondható, hogy a zeneiskolai tantervekben ezek egy része (tolerancia, szépérzék, vagy nem nevesítve, de szociabilitás, társas hatékonyság) megjelenik célként. Nincs említve azonban például az intellektus, döntésképeség, rugalmasság (bár fejlesztési követelményként feltűnik az alkotó magatartás, kreativitás, valamint a (társ)művészetek iránti nyitottság kialakítása).

Schol nem esik szó arról, hogy mindez most miért jó a növendéknek. (A hasznosságot illetően is távoli célokra mutogatunk, de ott talán inkább van mentség.) Elvéve lehet olvasni az alkotó munkával együtt járó pozitív élmények harmonikus, érzelmileg gazdag, kreatív személyiség kialakulását segítő hatásáról. Ez azonban nem mint 'önmagában jó' jelenik meg, hanem személyiségfejlesztő céllal. A tantervi program célként fogalmazza meg a zenei élmény megteremtését, hogy hozzárendelhesse az ismeretanyag feldolgozását és a készségfejlesztést. Éppen készségtárgyakra specializálódott intézmény esetén merülhetne fel a kogníció háttérbe szorulásának, más nevelési eszközök megjelenésének lehetősége (Buda, é. n.). E tantervek szinte csak a művelődési tartalmakat, a tananyagot tervezik, a tartalmak munkába vételének folyamatát nem. Felmerül a kérdés: tudatosítva, leírva nincs e tartalmak feldolgozása, vagy valóban csak azok közvetítésére szorítkozik az iskola? Egyáltalán meg lehet-e credóként fogalmazni, hogy a hangsúlyt az értékek tartalmára, vagy azok közvetítésének mikéntjére fektetik? Hogy a funkcionális tudást kínáló tananyagközpontú pedagógia, vagy az értékek különbözőségére építő értékközpontú pedagógia zászlaját tűzik-e ki?

S vajon nem joggal hiányolhatjuk-e individuális nevelés során személyiségfejlesztő oktatási intézmények nevelési programjában a 'személyiség mint (egyénenként eltérő) érték' megemléztetését?

A leírtak alapján nem tűnik szükségszerűnek, hogy a növendékek utálják a szolfézszt; a probléma lehet valós, de lehet akár mítosz is. Amennyiben valós, úgy nem hagyhatjuk figyelmen kívül sem az elméleti okokat (értékközvetítés, normatív jelleg), sem pedig azt, hogy a képességhierarchia vélhetően hordoz egy azzal adekvát tanulási képet. Jelentősen befolyásolhatja még a szolfézszhoz való viszonyulást a zenepedagógiai hagyomány értelmezése, átértelmeződése is. A felsoroltakkal való azonosulás (vagy nem azonosulás) újabb vizsgálat tárgyát képezheti mind tanulók, mind pedagógusok körében.

Úgy gondolom, bár kétségtelenül más már a világ, mint a szolfézsoktatás megjelenésekor, állnak ugyanazok az indokok, amelyek kijelölik helyét a zenei nevelésben. A körülmények változása azonban óhatatlanul szükségessé teszi az értékek változására, pluralizmusára való alapozást, még egy olyan intézményben is, amelyben az érték mint abszolútum van jelen. Törekednünk kell arra, hogy a zenei nevelés instrumentális értékén túl – melyre a tantervi programok annyiszor hivatkoznak – a közvetlen érték is jelen legyen (Horváth, 1989, é. n.); hangsúlyozottan nem csak a befogadás, hanem az alkotás révén (szolfézszen is!).

Meggyőződésem, hogy megvalósítható egyszerre érték közvetítő nevelés és értékre-teremtő oktatás.

Azt kellene valahogy elérni, hogy a képesség- és a tudás-hierarchia ne zárja ki új valóságok megalkotását a tanulási folyamat során. Hogy a tudás ne „végső misztérium” (Bernstein, idézi Knausz, 2002), hanem mindenki számára elérhető dolog legyen. Vélhetően ezért az élményért választják növendékek / szülei a zeneiskolát.

Irodalom

Buda Mariann (é. n.): *Az iskola szellemisége és a társadalmi gyakorlat. Strukturális modell nevelési rendszerek elemzéséhez.* PhD értekezés. Kézirat. <http://delfin.unideb.hu/~mbuda/pub/PhD.pdf>

Dolinszky Miklós (1999): Ex Auditis et Vidis. Mediációk Sáry László könyve nyomán. *Muzsika*, 42. 9. sz. 43.

Dolinszky Miklós (é. n.): *Kodály pedagógiájának gyökerei.* <http://www.mr3-bartok.hu/content/view/409/38/>

Hoppál Mihály (2002): A hagyomány-alapú társadalomról. *Iskolakultúra*, 12. 9. sz. 111–114.

Horváth Attila (1989): *Egy értékközpontú pedagógia felé. Javaslat államilag preferálható nevelésfilozófia-*

ra. In: Mihály Ottó (szerk.): *Iskola és pluralizmus.* Edukáció, Budapest.

Horváth Attila (é. n.): *Értékorientált nevelés.* http://human.kando.hu/pedlex/lexicon/E6.xml/ertekorientalt_neveles.html

Knausz Imre (2002): Műveltség és autonómia. *Iskolakultúra*, 12. 9. sz.

Szabó László Tamás (2001): *Értékek az iskolában.* *Educatio*, 3. sz.

Pusztay Krisztina

ELTE, Neveléstudományi Doktori Iskola



A Gondolat Kiadó könyveiből

Diákszótár – nem diákszemmel

Vasné Tóth Kornélia két diáknyelvi kutatásának összefoglalása található meg Az élő diáknyelv. Két város, húsz év tükrében című kötetében. A szerző a diákoktól gyűjtött szó- és kifejezésanyagot alakítani és jelentéstani szempontok szerint is rendezte, s közli kétféle csoportosításban az újabb, érde diákok nyelvhasználatának adatait.

Az ember az élete során – hacsak nem nyelvész, diáknyelvkutató – kétszer használja a diáknyelvet: amikor ő maga diákként aktívan részese, és később, amikor a gyerekei révén újra a közelébe jut, de ekkor inkább csak hallgatójaként. Amellett, hogy a két találkozás lényegesen különbözik egymástól, az az élmény foghat el, hogy a dolgok ugyan változnak, de a diáknyelv marad... Ha a tanár vagy a szülő nem érti teljesen diákkorú gyermekét, attól még a jelenség örök: a diákok minden korban kicsit más nyelvváltozatot használnak, mint az idősebb nemzedékek. És fölbukkanhat a ráismerés öröme is: jé, ezt mi is így mondtuk annak idején... Nem nyelvészként ez az érdekes: mi maradt, mi változott a diákok nyelvváltozatában úgy 30 év távlatából. Kutatóként is megmarad ez a kíváncsiság, és kiegészül a nyelvészeti szempontú leírással.

Ilyen vállalkozásba kezdett, pontosabban folytatta korábbi kutatásait Vasné Tóth Kornélia az *Élő diáknyelv. Két város, húsz év tükrében* című kötetében. Önként adódik két kérdés: az egyik az, hogy meg lehet-e húzni a diáknyelv határait – vagyis mennyire különül el a többi nyelvváltozattól, illetve húsz év elég nagy idő-e ahhoz, hogy bármilyen nyelvi változást regisztrálhassunk? Húsz év, egy nemzedéknyi idő elteltével a diákok másképpen beszélnek, mint elődeik? Ez utóbbira egyszerűbb válaszolni: igen is, meg nem is. Nem, mert az egymást követő nemzedékek folytonosan továbbadják a diákélettel kapcsolatos szókészletet, és igen, mert maga az élet is változik, melyben az új jelenségekre új szavak jönnek létre. A másik kérdésre, hogy meghúzhatók-e a diáknyelv határai, szintén kettős a válasz. Különállónak látszik amiatt, hogy jól leírható a réteg, amelyekre jellemző; de e határok rugalma-

sak. Hiszen aki kinő a diákéletből, valószínűleg fokozatosan elhagyja, mert az élete más fordulatot vesz, s nem beszél (vagy csak ritkán) azokról a dolgokról, amelyre a diáknyelv kialakult – az osztályzatokról, tantárgyakról, iskolai számonkérésekről, így a passzív szókincsének részei lesznek. Másrészt a diáknyelv határai azért rugalmasak, mert másféle nyelvi rétegek is helyet kapnak a diákok nyelvhasználatában, mint például az argó, szleng. Nemesak időbeli eltérések jellemzőek a diáknyelvre, hanem földrajzilag sem tekinthetjük egységesnek. A kutatások sokszor arra irányulnak, hogy egy terület, egy iskola nyelvhasználatát tárják fel. Sok iskola vizsgálata alapján kiderül, melyek a mindenütt meglévő elemek, melyek a csak egy közösségben előfordulók. Az egyedi jelenségek háttérben sokszor egyéni történetek vannak, de eredetük elhomályosult a közösség emlékezetében. Így én sem tudom már megmondani, hogy a történelem-tanárnőnket miért hívták Tepsinek, mi ezt a nevet már örököltük. Más helyen esetleg a tantárgyaknak van saját neve, például nálunk a nyelvtanra nem használtuk a nyőfit.

E témában tehát, a diáknyelv felmérésében sokan vesznek részt, sokféle listát állítanak össze. Később lesz meg a gyűmölcese, amikor a különbözően gyűjtött listákból össze lehet majd egy nagyobb szótárat állítani, több szempontból rendszerezni a sokféle anyagot. Kimutathatók lesznek az állandó elemek, illetve az új jelenségek felbukkanása. A gyűjtés idején is fölmerülhetnek új szempontok, mint ahogyan Vasné Tóth Kornélia is választott a vizsgálatához: az alakítani szempontot.

Könyvének bevezető fejezetében, a *Kötődésem a diáknyelvhez* címűben képet kapunk arról, a szerző mit tett eddig e

témában. Jól látható, hogy a választott téma már több évtizede foglalkoztatja, hiszen gimnazista, illetve egyetemi éveitől kezdődően több dolgozatot is írt róla. Az 1987-ben készült diáknyelvi gyűjtés újra felhasználhatónak bizonyult, szinte kínálva a feladatot: a gyűjtést meg kellene ismételni. A szerző lakó- és munkahelye Érd volt 20 évvel később, így a gyűjtőmunkára ott került sor.

A második fejezet a szubjektív bevezetőt követően a szakmáé. Vasné Tóth Kornélia a diáknyelv terminológiájának, a fogalom értelmezéseinek ad teret, és a bemutatás mellett értékeli is a különböző meghatározásokat. A diáknyelv, csoportnyelv, szleng, argó szakkifejezések meghatározásait a leglényegesebb szakirodalmat megemlítve közli, az ellentmondásokat is felfedve. Szűts László véleményével összhangban a szerző saját gyűjtésére jogosnak tartja a diáknyelv szakszót, mivel „a diákok a másoktól való különbözés kifejezésére, önállóságuk bizonyítására egy külön csoportnyelvet használnak, amelyre jellemző a játékoság, az ötletesség, a vidám hangulat, a diákos csínytevés” (*Kardos és Szűts*, 1995, 18. o., idézi *Vasné*, 2010).

A harmadik és a negyedik fejezet az eddig megjelent diákszótárakat veszi sorra, és helyet kapnak a felsorolásban a szerző által készítették is – a legújabb, az érdi diákszótár anyaga külön fejezetben. Pontosabban azok a szójegyzékek találhatók itt, amelyek alapjául szolgáltak az 1987-es sárbogárdi és a 2007/2008-as gyűjtésnek, magát a szótárt a szerző egy későbbi fejezetben helyezte el.

A fogalomkörök megállapítása egyszerű feladatnak tűnik: csak végig kell gondolni, milyen tevékenységek jellemzik az iskolába járókat: tantárgyak, taneszközök, tanárok, osztályzatok, felelés stb. Ebben sok hasonlóság lehet még 20 év elteltével is. Nyilván a szerző is gondolt erre, amikor az érdi gyűjtéshez felhasználta a korábbi szósort, de újabb szavakkal bővítette ki a kutatás alapját képező listát. Pont ezért, hogy az olvasó is könnyebben követhesse az összehasonlítást, szerencsésebb lett volna, ha ez a két gyűjtemény egymás után

szerepel, akkor is, ha a 3. fejezet kronológiája sérül emiatt.

A szótárak bemutatását az elemzés követi az ötödik fejezetben. A diáknyelv változását a szerző részben azzal indokolja, hogy a megismételt vizsgálathoz ki kellett bővítenie (kicsit módosítania kellett) a szójegyzéket, mert maga az élet változott meg az elmúlt 20 év alatt. Ki gondolt volna húsz évvel ezelőtt még mozgatható, tömegessé váló, gyerekek privát használatára vásárolt telefonokra, illetve, hogy az elavulásról is szóljunk, az orosz nyelv mumus volta vagy a KISZ ma kevésbé része a diáknyelvnek. Valóban változás ez, de oka a nyelven kívül kereshető. A nyelvi változás része a szókincs változása, de nem csoda, hogy a diáknyelvben az állandóság is jelen van, hiszen jó néhány szó megegyezik a két nemzedéknél.

A kötet újdonsága, hogy a diáknyelvi szókincset alaktani szempontok szerint is vizsgálja a szerző. Felmutatja a szóalkotás különféle módjait, kezdve a legnépszerűbbel: a szóképzéssel. Voltaképpen az „édi nyelv” (másképpen, gúnyosabban nevezve „gügyögő nyelv”) a diákok életkorához jobban illik, mint a felnőtt társadalomhoz, ahogy Pusztai Ferenc (2009) is említi: „A mai magyar nyelvhasználat legfeltűnőbb szóképzésbeli újdonsága kétségtelenül a kicsinyítő képzős szavak elburjánzása, sőt megbokrosodása, az ún. édi nyelv.” Segítségükkel mintegy a diákélet félelemkeltő vonása tűnik el, hiszen a rémséges, komoly matematikát mateknak, a tanárt tancsinak nevezve uralhatjuk az iskolát, nem beszélve arról, hogy az egyes osztályzat is mindjárt megszeli, ha ceka néven emlegetjük.

Az adatok e szempontú csoportosítását ezután a fejezetben belül a jelentéstani követi, melyben a jelentésváltozások különböző típusait sorolja föl Vasné, ezzel is többször megmutatva, hogy a két gyűjtés adatai eltérnek egymástól. Az eredmények látszólag beszélnek változásról, bár minden esetben mindkét szótárból kapunk példát arra, hogy az éppen tárgyalt jelenség megvan bennük. Kiragadva egyet a *Jelentéstani szempontok* című alfejezetből: „Találhatunk példát arra, hogy anyagnevet

a belőle készített tárgy, ill. élőlény jelölésére használnak, pl. léc 'vonalzó', gumi 'radír' (SDSZ), agy 'fej', aszfalt 'iskolaudvar', bőr 'nő', CaCO₃ 'kréta' (ÉDSZ)". Ami más, az az, hogy milyen jelenségre alkalmazzák a diákok, ezt azonban nem szerencsés változásnak nevezni.

Az elméletibb jellegű részeket az érdi szóanyag zárja szótárszerűen, melyben helyet kap a tartalmi csoportosítás is. A szóanyag megfelelő jelölésekkel van ellátva (szófaji és stilisztikai), és helyet kap külön jelöléssel az, hogy alakji, jelentéstani vagy valódi diáknyelvi-e a példa.

A jól kézbeillő, áttekinthető kis kötetet a diáknyelv iránt érdeklődők haszonnal forgathatják. Nemcsak a diákok hasonlíthatják össze saját szókincsüket a sárbogárdi és az érdi diákokéval, hanem az idősebb nemzedékek (például a tanárok, szülők, sőt nagyszülők) is, hogy a generációk közötti nyelvi szakadékat áthidalják – a diákok megértésével. Bár csak idő kérdése, hogy a fiatalok észrevegyék: az utánuk következők is saját nyelvváltozatukon munkálkodnak...

Vasné Tóth Kornélia (2010): *Élő diáknyelv. Két város, húsz év tükrében.* novum publishing.

Irodalom

Kardos Tamás és Szűts László (1995): *Diáksóder. Hogyan beszél a mai ifjúság?* Ciceró Kiadó, Budapest.

Pusztai Ferenc (2009): Hagyomány és újítás a magyar szóalkotásban. SZARVAS GÁBOR NYELVMŰVELŐ NAPOK – 2009. 2010. szeptember 15-i megte-

kintés, *Magyar Szó*, http://www.magjarszo.com/fex.page:2009-10-26_Hagyomany_es_ujitas_a_magyar_szoalkotasban.xhtml

Dede Éva

PTE, BTK, Elméleti pszichoanalízis program

Kutatás és képzés

2010 tavaszán jelent meg a Nyíregyházi Főiskola Pedagógusképző Karának Tudásbázis és pedagógusképzés című sorozatában egy neveléstudományi tanulmányokat tartalmazó kötet Kutatás és képzés címmel. A Brezsnnyánszky László és Fenyő Imre által szerkesztett könyv tisztelgés a 70 éves Orosz Gábor előtt, aki két magyarországi felsőoktatási intézmény, neveléstudományi és tanárképzési műhely szakmai és tudományos tevékenységét is irányította, az ott folyó tevékenységre, az oktatók és a hallgatók kutatásaira, írásaira hosszabb időn keresztül jelentős hatást gyakorolt.

A Debreceni Egyetem és a Nyíregyházi Főiskola volt és jelenlegi hallgatói és oktatói jegyzik azt a 24 tanulmányt, amellyel kifejezik elismerésüket és megbecsülésüket Orosz Gábor oktatói, kutatói teljesítményével, valamint vezetői és emberi tulajdonságaival, jellemvonásaival kapcsolatban.

A tanulmánykötet bevezetőjében a szerzők és a szerkesztők külön kiemelik: „a dolgozatokból kiolvasható az a személyes motiváció, amit a szerzőtársak az ünnepelt példamutatásából merítettek, amit csak az 'igazi tanító' közvetíthet tanítványai és

munkatársai felé. Fölvillantják továbbá annak biztosítékát is, hogy a fiatalabb kutató generációk sem érzéketlenek tanáruk, kollégájuk szakmai ízlésével szemben.”

E tartalmas kötet ismertetője nem engedi meg, hogy minden kutatót és írást szerepeltessünk, így néhány szerző írásának megemlítésén keresztül mutatjuk be azt a szerteágazó gondolat-csokrot, amely megjelenik az írásokban, és amely azt is jelzi, hogy Orosz Gábor érdeklődése mennyire mély és ugyanakkor milyen széles szakmai problémakörökben mozgott, felölelve a történetfilozófiai, neve-

léstörténeti és pedagógus-képzéssel kapcsolatos kérdéseket is.

A kötetben a szerkesztők három részre osztották az írásokat. Az első rész neveléstörténeti kutatásokkal foglalkozó dolgozatait Bicsák Zsanett tanulmánya vezeti be, amelyben Herbart és Pestalozzi kapcsolatrendszerének mélyebb összefüggéseit tárja fel.

Breznynánszky László nemcsak szerkesztőként, hanem szerzőként is „jegyzí” a kötetet. A Debreceni Egyetem csaknem százéves történetén belül azt vizsgálja, hogy egy pedagógiai műhely, a „debreceni neveléstudományi iskola” szakmai munkája során melyik korszakban milyen jellemzők érvényesülnek, mitől (kiktől) függnék ezek a sajátosságok, és hogyan változott ez egészen a mai időkig a „folyam a t o s s á g - megszakítottság” szemszögéből nézve.

Dráviczki Sándor a magyar nyelv oktatásának problémáit elemzi a dualizmus-kori idegen és vegyes tanítási nyelvű tanítóképzőkben.

Az ünnepelt iránti tisztelet fokmérője, egyben a könyv színvonalát is jelzi olyan szerzők szerepvállalása, mint Mikonya

György és Németh András. Az előbbi Prohászka Lajos és Eduard Spranger levelezésének szinte intim, ugyanakkor kortörténeti titkaiba vezet el bennünket, utóbbi pedig széles ívű összefoglalását adja a magyar neveléstörténet histográfiájának a kezdetektől egészen 1920-ig.

A tanulmánykötet második része a tanító és a középiskolai tanár képzésének jelenét és múltját tárgyalja. Bajusz Bernadett tanulmánya a tanárképzés örökké aktuális kérdéseit feszegeti: a középiskolának tantárgyakat kell-e tanítania, avagy embert nevelnie? Ehhez szorosan kapcsolódó kérdése, hogy a

középiskolai tanár inkább területe szakembere legyen, vagy példamutató személyiségű, növendékeire erős hatást gyakoroló nevelő. A tanárok képzésének ilyen felfogásához viszont a gyakorlati képzést folytató intézményeknek pedagógiai műhelyeknek is kell lenniük.

Holik Ildikó írásában éppen ezt a gondolatmenetet folytatja, amikor az egyetemek mellett működő gyakorlógimnáziumokat mint mintaiskolákat, pedagógiai alkotóműhelyeket mutatja be, nem tagadva azt sem, hogy az egyes magyar egyetemek – jórészt a szubjektív, személyes álláspontok különbözősége folytán – más-más gyakorlatot honosítottak meg ebben a kérdésben.

Jenei Teréz a nyíregyházi felsőfokú tanítóképzés első 10 évének folyamatait elemzi, elsősorban az intézményi évkönyvek szemszögéből nézve azt.

A tanárképzés aktuális kérdéseit – a Bologna-rendszer hazai bevezetésének következményeit, tapasztalatait – két szerző is tárgyalja. Pukánszky Béla tanulmányából egyrészt világossá válik, hogy milyen össze-

tett feladat a felsőoktatás tartalomszabályozása jogszabályok által, másrészt a szerző érzékletesen, szinte „problématörténeti” szempontból vezeti végig a magyar tanárképzés utóbbi fél évszázadának átalakítási folyamatát.

A szerző érzékelteti továbbá, hogy a MAB nem volt könnyű helyzetben, amikor kissé bonyolult belső döntéshozatali folyamatával megpróbálta a minőségi szempontokat következetesen képviselni.

S. Faragó Magdolna részletes összefoglalót közöl a tanárképzés új rendszerének első komoly tapasztalatairól.

Mindig érdekes eredményekre vezet, ha egy lezárt, a szakma által egységesen értékelt életművet valamely kutató új szempontokból vizsgálva más megközelítésbe helyez. A kötet legfigyelemreméltóbb tanulmányában Fenyő Imre teljesen újraértelmezi Prohászka Lajosnak, a magyar filozófiai és neveléstudományi gondolkodás egyik eredeti alakjának életművét, Prohászka A pedagógia, mint kultúrfilozófia című tanulmánya alapján.

Szabó Antal a tantervkészítés egyik olyan részletéről közöl írást, amely kevésbé ismert: a tanári mesterség tantervesítéséről, ennek utóbbi negyedszázados történetét dolgozva fel. Hiánypótló tanulmány.

Venter György nem kevésbé eredeti dolgozata a tanárképzés különböző – a magyar felsőoktatási intézményekben 1990 óta kialakult, időnként egymástól jelentősen eltérő – szervezeti és tartalmi megoldásait gyűjti egybe és hasonlítja össze, érintve az új nemzetközi, főleg európai tapasztalatokat.

A tanulmánykötet második, elsősorban pedagógusképzéssel foglalkozó részét Szabó László Tamás tanulmánya zárja, amely a Neveléstudomány és globalizáció címet viseli. Híven a címhez, minden, a neveléstudomány és a pedagógia által megfogalmazott alapkérdést újra feltesz a szerző, és korunk mai ellentmondásos világa mint külső környezet felől ad újszerű, továbbgondolásra érdemes válaszokat.

A könyv utolsó írása V. Gönczi Ibolya tollából a magyar szakiskolák mai – sok szempontból feloldhatatlannak tűnő – problémáit járja körbe: mit lehet kezdeni, milyen új módszerekkel lehet eredményeket elérni a szakiskolában rekedt, az alképességekkel sem rendelkező, igen alacsony neveltségi szintű, ugyanakkor halmozottan hátrányos helyzetű, egyre nagyobb számú fiatalal.

Mindig érdekes eredményekre vezet, ha egy lezárt, a szakma által egységesen érté-

kelt életművet valamely kutató új szempontokból vizsgálva más megközelítésbe helyez. A kötet legfigyelemreméltóbb tanulmányában Fenyő Imre teljesen újraértelmezi Prohászka Lajosnak, a magyar filozófiai és neveléstudományi gondolkodás egyik eredeti alakjának életművét, Prohászka Apedagógia, mint kultúrfilozófia című tanulmánya alapján.

Összességében elmondható, hogy a tanulmánykötet tematikája átfogja és a szerzőktől megszokott színvonalon tárgyalja a mai magyar köz- és felsőoktatás, valamint a neveléstudomány témaköreinek, kérdéseinek legnagyobb részét. Ilyen jellegű munka az utóbbi években nem jelent meg a magyar neveléstudományi szakirodalomban.

A tanulmányok és a kötet írásban való megjelenését megelőzte annak „hangosított változata”, amikor ez év tavaszán a Nyíregyházi Főiskolán és a Debreceni Egyetemen tartott kétnapos konferencián kollégái és tanítványai tanulmányaikat, írásaikat és szóbeli visszaemlékezéseiket elmondva így köszöntötték a 70 éves Orosz Gábort.

Breznysnyánszky László és Fenyő Imre (2010, szerk.): *Kutatás és képzés*. Nyíregyházi Főiskola Pedagógusképző Kara, Nyíregyháza.

Csoma József

Nyíregyháza, Inczedy György Középiskola

Középiskolai rangsorok

Neuwirth Gábor 80. születésnapjára

Kilenc alkalommal jelent meg eddig a középiskolák rangsorát bemutató kötet, és már előkészületben van a tizedik is. Neuwirth Gábor nevét minden középiskolai igazgató ismeri, az általa összeállított kiadványok igen keresettek az iskolák körében. A középiskolai munka néhány mutatója kéziratát 1999-ben még csak sokszorosított formában terjesztették

az iskolák körében, majd 2001-től bárki számára hozzáférhető kiadványként is megjelent, illetve az interneten is elérhetővé vált.¹

Az eredményesség az egyik legszélesebb érdeklődésre számot tartó kérdés az oktatás területén. Ez a nagyfokú figyelem az elmúlt évtizedben még inkább fokozódott, illetve differenciálódott, új szempon-

tokkal egészült ki. Nemzetközi és hazai szinten is egyre inkább előtérbe került például a „value for money” gondolkodásmód, az országok oktatási ráfordításának növekedésével a gazdaságosság kérdése is felvetődik. Olyan további fogalmak kapcsolódnak az iskolai munka eredményességéhez, mint a hatékonyság, a méltányosság és a hozzáadott érték.

A tanulói teljesítmények osztályzatok, vizsgák vagy tantárgyi tesztek segítségével mérhetőek, így lehetővé válik a tanuló, tanulócsoporthoz, iskolák, iskolacsoportok, sőt egyes országok egymással való összehasonlítása. Mivel ezek meghatározzák az oktatási rendszeren belüli továbbhaladási esélyeket, az egyes iskolák tanulói teljesítménye jelentős mértékben befolyásolja az iskolák keresettségét is. A középiskolai munka néhány mérhető mutatóját közreadó kötetek elsődleges célja éppen az, hogy tájékoztassa a szülőket, s mellettük a középiskolai munkában érdekelt pedagógusokat, iskolavezetőket, döntéshozókat vagy az oktatás iránt érdeklődő közvéleményt a középiskolákban folyó tevékenységről. A kötetek másik felvállalt célja ezen túlmegegyezik egyes mutatók összevetésével differenciáltabb képet festeni a középiskolák munkájáról, kifejezhetővé tenni a munka pedagógiai hozzáadott értékét is. (Ez a 2001-es kötetben szerepel először.) A kiadványok olyan szakemberek számára forgathatóak tanulsággal, akik érdeklődnek az oktatás, ezen belül is elsősorban a középiskolákban zajló folyamatok és (vagy) az intézményi és rendszerszintű értékelési módszerek iránt.

Neuwirth Gábor már több, mint két évtizede dolgozik a középiskolák eredményességi mutatóinak kidolgozásán, sorrendjük kialakításán. A szerző egységes módszertan alkalmazásával igyekszik megteremteni az adatok idősoros elemzésének lehetőségét. Így az évek során ugyanazt a technikát alkalmazta az adatok felvétele és feldolgozása során. A sorozat egyes kötetei alapvető szerkezetükben nem változtak, ugyanakkor tartalmilag gazdagodtak. A 2001-es kötetben megjelent a hozzáadott érték fogalma, amit a

szerző tovább finomított az évek során. Az adatok értelmezése egyelőre több értelemben is óvatosságot igényel. A szerző maga is hangsúlyozza az egyes esetekben adódó módszertani korlátokat. Az idősoros elemzés értelmezése azonban más korlátokat is állít az interpretáció elé.

Az első probléma a 'középiskola' értelmezése. A középiskola fogalmán belül ugyanis két különböző programtípust lehet megkülönböztetni: a szakközépiskolát és a gimnáziumot; köztük több közös, de sok különböző vonás is található. Mindkettő érettségit adó programtípus ugyan, de csak egyikük készít fel kifejezetten a továbbtanulásra: a gimnázium. A szakközépiskolák elsősorban a munkaerőpiacra készítik fel a tanulóikat. A középiskola ráadásul rendkívül sokat változott az elmúlt két évtizedben. A középfokú oktatás expanziója mellett végbement egy jelentős fenntartói és egy szerkezeti átalakulás is. Ez utóbbi folyamatos változásban van, hiszen a hat és nyolc évfolyamos gimnáziumok mellett egyre több középiskola folytat öt éves képzést (köszönhető ez például a nyelvi előkészítő évfolyamoknak), melynek révén iskolarendszerünk igen széttagoltta vált. Így ma a középiskolák többsége egyszerre több programra iskolázza be a tanulóit, s csak egy szűk rétegről mondható el, hogy tiszta profilú, és csak egy programot kínál.

A kötet másik kulcseleme, az eredményesség fogalma szintén sokat változott. A kilencvenes években és még az új évezred elején is a vizsgarendszer – s ezen belül a felvételi – volt a középiskolai eredményesség egyeduralgó és egyértelmű mérőeszköze. Az érettségi vizsgarendszer átalakulását a kötetek is követték, hiszen a 2005-ös kiadványban már a kétszintű érettségi vizsgák tantárgyak szerinti eredményeiről is tájékozódhat az olvasó. Így az előző kötetekben szereplő felsőoktatási felvételi arányok mellett az újabb kiadványok már tartalmazzák az érettségi vizsgák részletes, tantárgyankénti eredményeit és összesített átlageredményeit is, valamint a felsőoktatásba jelentkezők nyelv- vizsga-arányait is. Nemcsak iskolák sze-

rint, hanem egyéb kemény mutatók alapján is csoportosítja az eredményeket a szerző, így megyénként, településtípusonként, nagyvárosonként és iskolafenntartók szerint is képet kaphatunk az iskolák közötti különbségekről. Az alkalmazott adatok módszertani megbízhatóságát növeli az is, hogy Neuwirth Gábor nemcsak egy-egy év adatait mutatja be, hanem ötvenkénti átlagokat is számol. Emellett trendeket is képez: a legutolsó kötetben 1991-től öt éves bontásokban figyelhetjük meg a felvételi arányok változását iskolatípusok szerint. Igen plasztikus képet kapunk a felsőoktatás expanziójával összefüggő továbbtanulási folyamatokról és arról, hogy mely

középfokú képzési programokból érkeznek a legtöbben a felsőoktatásba.

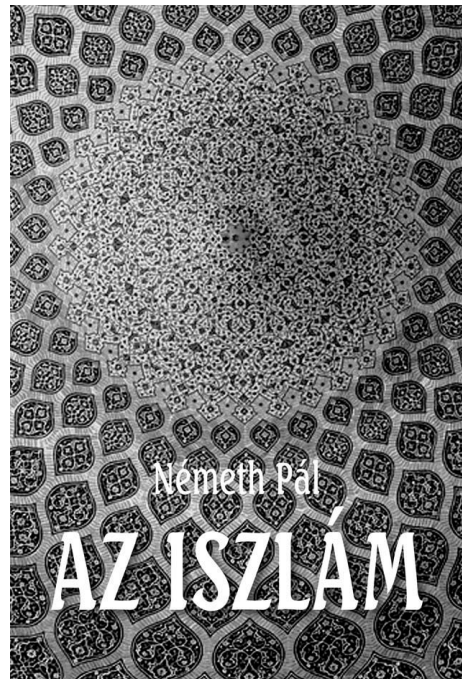
A kiadványok információinak relevanciáját az is biztosítja, hogy több oldalról közelít az eredményesség kérdéséhez. Az egyidejűleg használt több mutató – és az ezzel párhuzamosan kirajzolódó több iskolasorrend – lehetővé teszi, hogy a munka ma is releváns információkat nyújtson a középiskolák eredményességéről.

Neuwirth Gábor: *A középiskolai munka néhány mutatója, 1999–2007*. Országos Közoktatási Intézet (Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet), Budapest.

Jegyzet

(1) <http://www.oki.hu/oldal.php?tipus=kiadvany&kod=kozepiskolai>

Imre Anna – Fehérvári Anikó
Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet



A Gondolat Kiadó könyveiből

Értesítjük tisztelt előfizetőinket, hogy 2011-ben az Iskolakultúra előfizetési díja 500Ft / példány, azaz 6000Ft lesz.

A folyóirat előfizethető az Iskolakultúra Szerkesztőségben (8200, Pannon Egyetem, BTK, Veszprém, Vár u. 20., e-mail: geczijanos@vnet.hu, tel: 06 30 235-4558), a Gondolat Kiadóban (1088, Budapest, Szentkirályi utca 16., tel/fax: 06 1 486-1527, e-mail: info@gondolatkiado.hu) a Magyar Posta Rt.-ban (Budapest, Orczy tér 1.) és a Magyar Lapterjesztő Rt.-ban. (Budapest, Táblás u. 32.)

www.iskolakultura.hu



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., Andrásy u. 45.)

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. **Gécz 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. **Gécz 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. **Gécz 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:**
A tudomány, a tudás és az egyetem (2010)
38. **Gécz János:**
Sajtó, kép, neveléstörténet (2010)
39. **Farkas Judit – Medve Anna – Szabó Veronika:**
12x4 mondat (2010)
40. **Révay Valéria:**
A nyelvhasználat szintjei a XVII–XIX. században Északkelet-Magyarországon (2010)

Fenyvesi Kristóf

Társasjáték a digitális médiában

Ludwig Wittgenstein, a huszadik századi nyelvfilozófia egyik legjelentősebb gondolkodója a nyelvhasználók megnyilatkozásainak természetét vizsgálva a nyelv és a gondolkodás határainak kérdéséig jut el. A jelentés jelentésének problematikáját kidolgozó wittgensteini nyelvkritika a kérdésfelvetés módja és a válaszkísérletek tekintetében a filozófia logikái, analitikus tradíciójával, azaz saját kiindulópontjaival isv ellentmondásos viszonyba kerül. Ezek az ellentmondások és ambivalenciák azonban nem kizárólag a vizsgált kérdések gyakran önreferenciális, tautologikus szerkezetéből fakadnak. A megértés lehetőségfeltételeinek definitív kidolgozhatóságától az alaptalan alapok bizonytalan terepére felé sodródó wittgensteini gondolkodás iránya ugyanis részben azoknak a példákknak, analógiáknak, metaforáknak a sajátos karakteréből is következik, amelyeket a problematika kidolgozásában Wittgenstein felhasznált.

Nagy Péter Tibor

A professzionalizációs folyamatok történetének kutatása a 2000-es években

Az oktatásügy professzionalizációs folyamatait reflektáló kutatások a tanítók, a tanárok, a neveléstudományokat kutatók professzionalizációs folyamataira egyaránt kiterjedtek. A látszólag oly különböző csoportok professzionalizációjának mindenütt előforduló eleme a képzettség/szakirányú diploma/minősítettség, a normatív alkalmazási feltételek, a kamarai-egyesületi jellegű szerveződés, a kongresszusok, tanszékek és karok, a standardizált normák alapján működő szakmai, illetve tudományos folyóiratok, könyvsorozatok létrejötte és sorsának alakulása. Jelen vizsgálatban a 2000 után önálló könyvként publikált műveket és az

öt legfontosabb neveléstudományi folyóiratban publikált tanulmányokat tekintettem át, ezen az idő- és forráskörök kívül csak kivételesen indokolt esetben terjeszkedtem.

Mészáros György

Ifjúsági szubkultúrák és „szubkulturális pedagógia” egy iskolai etnográfia fényében

Ez a tanulmány néhány némileg átdolgozott részletet tartalmaz egy, az Iskolakultúra könyvek sorozatban nemsokára megjelenő könyvből, amely a doktori kutatás eredménye: Szubkultúra és iskolai nevelés: Narratív, kritikai pedagógiai etnográfia. A tanulmány a szubkultúrák és szubkulturális pedagógia témakörét emeli ki a disszertáció és a könyv egy elméleti fejezetének közreadásával, melyet kiegészít az empirikus kutatás nyomán született szöveg néhány részlete is.

Csányi Erzsébet

A kulturális identitásképzés felnyitása

Az 1960-as években a vajdasági magyar irodalom erőviszonyai átrendeződtek. Megjelent egy népes új nemzedék, amelynek irodalomfelfogása megfordíthatatlan megújító folyamatokat indított be az autentikus írói világkép, a nyelvszemlélet és a formateremtés szempontjából. Tevékenységük nyomán a szélesebb értelmező közösség számára is kitűnt, hogy a neoavantgárd és a posztmodern felé hatoló létszemlélettel összeegyeztethetetlen a műalkotás, a nyelv az eszközkészlet hagyományos elgondolás



500, – Ft (ÁFA-val)