

2017 JAN. 19

56655
3 F1 i74



iskola

4

pedagógusok szakmai-tudományos folyóirata

XXVI. évfolyam 2016. április

tanulmány

Polónyi István

A neveléstudomány helyzetéről 3

Szabó Diána

Láttelet a pedagógusok befogadó
neveléshez-oktatáshoz való
hozzaállásáról 21

Borsodi L. László

A költői nyelv haláltánca Baka István
Halál-boleró című versciklusáról 37

Érfalvy Livia

Imitáció és önazonosság
Móricz Zsigmond Rokonok című
művében 47

konferencia—

Nagy József 85 éves

Zentai Gabriella

Óvoda és nevelés a 21. században 55

Józsa Krisztián

Kihívások és lehetőségek az óvodai
fejlesztésben 59

Nyitrai Ágnes

Mese és mesélés 75

szemle

M. Császár Zsuzsanna –

Wusching Á. Tamás
Oktatás és tér 84

Karikó Sándor

Európaiság és pedagógia – mi végre? 96

Edvy László

Társadalmi elvárás-e a fizikai
inaktivitás orvoslása? 108

Mayer Erzsébet

Kelle Antal ArtFormer sakkjátéka
mint modern népmese 115

Burián Miklós

A lelki egyensúly feltételei a tanulói
befogadás függvényében 118

kritika

Hernádi Mária

Költői tudatosság és lírai önreflexió 126

Szitás Andrea

A női hang és a poétikai identitás
meghatározása hat 20. századi francia
író nő munkásságában 127

Seidl-Pécs Olivia

Hogyan irányítsuk gyermekünk
nyelvi fejlődését a két- és többnyelvű
környezetben? 129

Rausch Attila

Kognitív aktiváció és tanári
kompetencia matematikaórán 132

Pintér Tünde

Élet a Gyermek Házában 134

Polónyi István

Debreceni Egyetem Bölcsészettudományi Kar Neveléstudományok Intézete

tanulmány

A neveléstudomány helyzetéről

A Tudománypolitikai Stratégia (2014–2020) így ír: „Az adatok idősoros vizsgálata [...] a publikációs produktivitás stagnálása nyomán Magyarország folyamatosan veszti el versenyelőnyét, miközben versenytársai hasonló adatai növekedést mutatnak.” (54. o.) Több elemzés is felhívta a figyelmet arra, hogy a hazai neveléstudomány nemzetközi publikációs teljesítményére különösen igaz ez a kijelentés. Mint Csapó (2015b) írja: „Magyarország nem tartozik azok közé az országok közé, ahol a neveléstudomány különösebben fejlett lenne”.

Ebben az írásban azokat a tanulmányokat kívánjuk további adatokkal megalapozni – az azokban írtakat pontosítani, továbbgondolni –, amelyek a hazai neveléstudomány helyzetét boncolgatták részint ennek a folyóiratnak a hasábjain (Csapó, 2015b), részint az itt megjelent írás előzményében (Csapó, 2015a).

Csapó (2015a) egyebek mellett azt mutatja ki, hogy a hazai neveléstudomány a Scopus adatbázis idegen nyelvű publikációit tekintő nemzetközi összehasonlításban igen szerény eredményeket produkál, mind más országok hasonló tudományterületeihez, mind más hazai tudományterületek publikációihoz viszonyítva. Majd az összehasonlítást a különböző tudományterületek hazai köztestületi tagjainak számával, valamint a különböző tudományterületi akadémiai és MAB bizottságok tudományos teljesítményeinek összehasonlításával folytatja, amely összehasonlításokból rendre a neveléstudomány képviselői kerülnek ki kedvezőtlen eredményekkel.

A nemzetközi összehasonlításokkal kapcsolatban ugyanakkor más munkákból (Polónyi, 2010, 2016) tudni lehet, hogy az egész magyar tudomány teljesítménye – több posztoszocialista országhoz hasonlóan – romlik a '90-es évek közepe óta. Más oldalról a neveléstudomány hazai sajátosságai mindenképpen megfontolást érdemelnek egy ilyen elemzés során.

Itt most azt elemezzük, hogy a magyar neveléstudomány teljesítménye valóban rosszabb-e nemzetközi összehasonlításban, mint más hazai tudományágaké és tudományterületeké. Továbbá azt is megvizsgáljuk, hogy a hazai neveléstudománynak vannak-e olyan jellemzői, amelyek e terület tudományos teljesítményének értékelése, más tudományágakkal és területekkel való összehasonlítása során külön figyelmet érdemelnek.

Az ilyen elemzésnek az is aktualitást ad, hogy a felsőoktatás-politika kutatásiteljesítmény-vizsgálataiból nagyrészt kimaradt a neveléstudomány (ld. *A hazai felsőoktatás...*, 2013).

A nemzetközi összehasonlítás módszereiről

Az egyes országok tudományos teljesítményét három mérőszámmal fogjuk értékelni: az 1 millió lakosra vetített hazai szabadalmak számával, az 1 millió lakosra vetített nemzetközileg jegyzett (Scopus adatbázisban nyilvántartott) publikációk számával, valamint

az országok között elfoglalt helyezéssel. Mindezt a szabadalmak esetében 25 éves, a publikációk esetében 18 éves időtávon (ez utóbbinál ugyanis ekkora időtávra állnak rendelkezésre éves adatok).

A szabadalmak számát a Világbank adatbázisából¹ a lakosok szabadalmi bejelentéseinek száma ('patent applications residents') alapján vizsgáltuk. (Az egy lakosra vetített értéket az UNESCO népesség-adatainak² segítségével számoltuk ki.)

A publikációk számát a Scopus adatbázis alapján³ vettük figyelembe. Az 1 millió lakosra vetített értékeket a fentihez hasonlóan az UNESCO adatbázisából vett népesség-adatok segítségével számítottuk.

Miután az egyes években eltérő számú országról áll rendelkezésre adat, ezért mind a találmányok, mind a publikációk számának alakulását az OECD, az EU és a G20 országok halmazán vizsgáljuk, miután ezekről gyakorlatilag minden évben van adat. (Az egyes szervezetek átfedése miatt ez 49 országot jelent.)

Két megjegyzést érdemes a fentiekhez hozzátenni.

A publikációs adatbázissal kapcsolatban a Scopus azért választottuk, mert Csapó (2015a) is azt használja. Hozzá kell azonban tenni, hogy több más hasonló adatbázis is létezik, amelyek nagy része kommersziális versenyben áll egymással, hiszen lényegében valamennyi hasonló adatbázis vagy a benne lévő folyóiratok marketingjét, vagy más megközelítésű reklám- és marketingcélokat szolgál (végül is ez adja működésük forrását). Az adatbázisból a megjelent közlemények (dokumentumok) számát használtuk az elemzéshez.

A másik megjegyzés a használt fajlagolással kapcsolatos. Lehetne az egy kutató-fejlesztőre vetített szabadalom-számmal, illetve publikáció-számmal is vizsgálni, ami leginkább a kutatók teljesítményét jellemezheti, vagy az egységnyi (pl. egyenértékű dollárban, vagy GDP-arányosan mért) ráfordításra vetített szabadalom-számmal, illetve publikációval számolni, ami az adott ország kutatási-fejlesztési tevékenységének (költség)hatékonyaságát jellemezheti. Az 1 millió lakosra fajlagolt szabadalom-, illetve publikációszám azért tűnik a legalkalmasabbnak a vizsgálódásra, mert ez jellemzi legjobban az adott ország innovációs teljesítményét, mivel ez a mutató egyszerre függ a kutatási ráfordításoktól, a kutatólétszámtól, a kutatói teljesítményektől és a kutatási-fejlesztési rendszer intézményeinek működésétől.

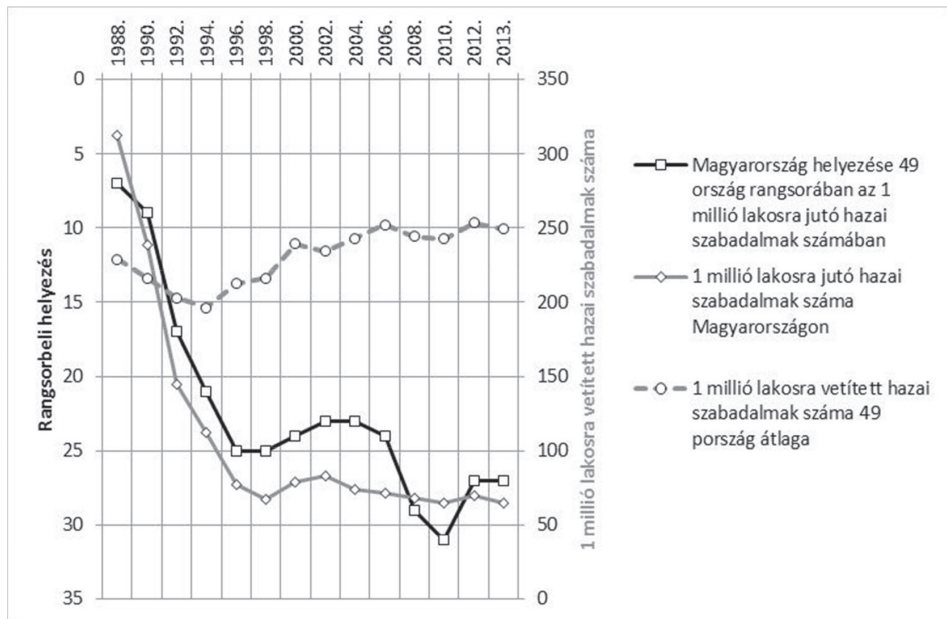
A hazai tudomány nemzetközi összehasonlításban

Ha megvizsgáljuk az 1 millió lakosra vetített hazai szabadalmak számának nemzetközi adatait, akkor azt találjuk, hogy Magyarország a vizsgált 49 ország között a rendszerváltás óta folyamatos csúszik hátra. Miközben a rendszerváltás környékén a 49 ország között az első tízben voltunk, mára a középmezőny alsó részéhez tartozunk. Az 1 millió lakosra vetített hazai szabadalmak száma 2013-ra a '88-as ötödére esett vissza, miközben a vizsgált 49 ország átlaga nagyjából állandó maradt, sőt kicsit növekedett (1. táblázat, 1. ábra).

1. táblázat. A magyar 1 millió lakosra vetített hazai szabadalmak száma nemzetközi összehasonlításban, 1988–2013

	1988	1990	1992	1994	1996	1998	2000	2002	2004	2006	2008	2010	2012	2013
Magyarország helyezése 49 ország rangsorában az 1 millió lakosra jutó hazai szabadalmak számában	7	9	17	21	25	25	24	23	23	24	29	31	27	27
1 millió lakosra jutó hazai szabadalmak száma Magyarországon	312	239	144	112	78	67	79	83	74	71	68	65	70	65
1 millió lakosra vetített hazai szabadalmak száma, 49 ország átlaga	229	217	203	196	213	217	239	234	243	252	244	242	254	249

Forrás: <http://esa.un.org/unpd/wpp/Download/Standard/Population/> alapján saját számítás



1. ábra. Az 1 millió lakosra vetített hazai szabadalmak száma (jobboldali skála) és az ez alapján számított rangsorbeli helyezés (baloldali skála), 1988–2013 (forrás: <http://databank.worldbank.org/data/reports.aspx?source=2&country=&series=IP.PAT.RES&period=#>, valamint <http://esa.un.org/unpd/wpp/Download/Standard/Population/> alapján saját számítás)

A jelenség egyébként elég általánosan jellemzi a posztszocialista országokat, de hozzá kell tenni, hogy a 2000-es évtized második évtizedének közepén, a korábbi csökkenés után a cseh, a lengyel és a szlovén fajlagos szabadalomszám némileg növekszik, míg a román, a bolgár és a magyar továbbra is csökken.

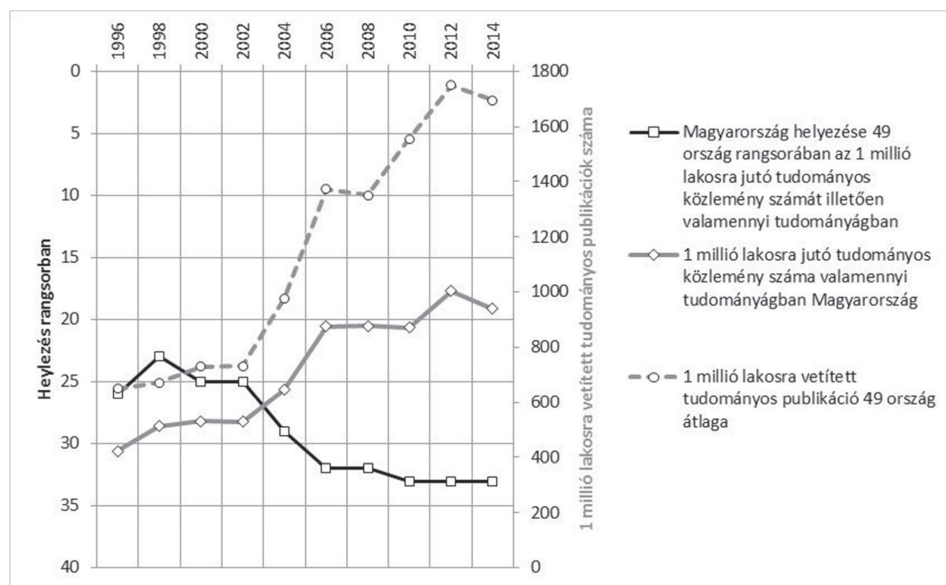
Nagyon hasonló tendenciákat tapasztalhatunk az 1 millió lakosra vetített nemzetközi tudományos publikációkat tekintve is. 49 ország rangsorában itt is visszacsúszunk az utolsó harmadba (2. táblázat, 2. ábra). Bár a fajlagos publikációs szám több mint kétszeresére nőtt, mégis elmaradtunk, mert a 49 ország átlaga viszont közel háromszorosára növekedett. Ez a jelenség is – Szlovénia és még egy-két volt szocialista ország kivételével – majdnem minden posztszocialista országra jellemző.

2. táblázat. 49 ország és Magyarország tudományos közleményeinek fajlagos száma, és az ország rangsora 49 ország között, 1996–2004

	1996	1998	2000	2002	2004	2006	2008	2010	2012	2014
Magyarország helyezése 49 ország rangsorában az 1 millió lakosra jutó tudományos közlemény számát illetően valamennyi tudományágban	26	23	25	25	29	32	32	33	33	33
1 millió lakosra jutó tudományos közlemény száma valamennyi tudományágban, Magyarország	424	512	530	529	645	874	877	870	1003	938
1 millió lakosra vetített tudományos publikáció, 49 ország átlaga	650	671	729	732	975	1372	1350	1555	1750	1696

Forrás: <http://www.scimagojr.com/> alapján saját számítás

Megjegyzés: A 49 ország az OECD, az EU és a G20 összes tagországa



2. ábra. 49 ország és Magyarország tudományos közleményeinek fajlagos száma (jobboldali skála), és Magyarország rangsora 49 ország között (baloldali skála), 1996–2004 (forrás: <http://www.scimagojr.com/> alapján saját számítás) (Megjegyzés: A 49 ország az OECD, az EU és a G20 összes tagországa)

Az 1 millió lakosra vetített nemzetközi publikációk számában 2000-ig kicsivel előttünk álló Szlovénia 2014-ben 22 hellyel előz meg bennünket, a 2000-ig velünk azonos szinten vagy kicsivel mögöttünk álló Észtország 15 hellyel, a 2000-ben velünk azonos szinten álló Csehország 12 hellyel. Ugyanakkor Lengyelország, Bulgária, Románia, Lettország és Oroszország, némi kezdeti előrelépés után, velünk együtt visszaesett a vizsgált 49 ország rangsorának harmadik harmadába.

A fenti nemzetközi összehasonlítást röviden összefoglalva megállapítható, hogy a magyar tudomány egészének teljesítményére jellemző, hogy a rendszerváltás körüli fellendülést mára visszaesés követte. A visszaesés az 1 millió lakosra vetített szabadalmak számában mennyiségi csökkenést jelent, a fajlagos nemzetközi publikációk esetében pedig a nemzetközi átlagtól elmaradó növekedést. A megállapítás tulajdonképpen nem újdonság, hiszen a *Tudománypolitikai Stratégia (2014–2020)* (54. o.) így ír: „Az adatok idősoros vizsgálata [...] a publikációs produktivitás stagnálása nyomán Magyarország folyamatosan veszti el versenyelőnyét, miközben versenytársai hasonló adatai növekedést mutatnak.”

A szocialista átok, az innováció-képtelenség tehát mintha máig hatna, vagy pontosabban: újra hatna. Túlmutat ennek az írásnak a témáján annak elemzése, hogy mi lehet ennek a növekvő lemaradásnak az oka. (Megtettük ezt az elemzést más írásainkban, ld. Polónyi, 2010, 2016). Itt csak arra utalunk, hogy a hazai tudomány intélciónak rendszere (az Akadémia szerepe, az elavult cím- és hierarchia-rendszer, amely a valódi tudományos teljesítmények ellen hat, s egyáltalán a valódi tudományos teljesítmények értékelésének és díjazásának hiánya) alapvető szerepet játszik a magyar tudományos teljesítmény romlásában.

A társadalom- és bölcsészstudományok helyzete nemzetközi összehasonlításban

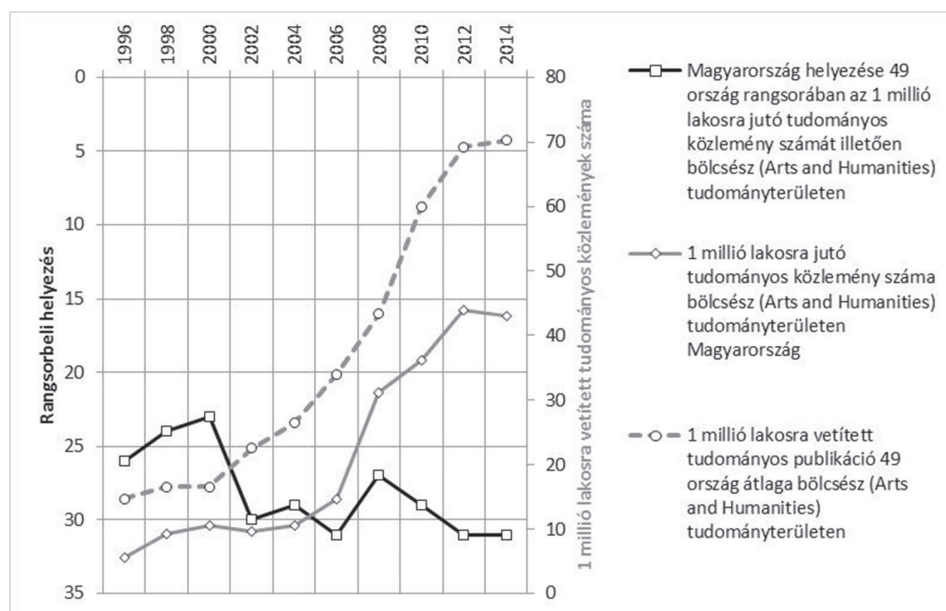
Mind a bölcsészeti (Arts and Humanities), mind a társadalomtudományok (Social Sciences) esetében nagyjából ugyanazt látjuk a magyar publikációs tevékenységet vizsgálva: 1996 és 2014 között 49 ország rangsorában a 30. hely alá csúszás, és a nemzetközi átlagtól elmaradó fajlagos publikációszám-növekedés.

A bölcsészstudományok esetében viszonylag intenzív volt a magyar fajlagos publikációszám-növekedés, mintegy másfélszerese a vizsgált országcsopórt átlagának, azonban a nagyon jelentős növekedés ellenére még mindig jelentősen elmarad a fajlagos publikációszám az országcsopórt átlagától (3. táblázat, 3. ábra). Ezen a tudományterületen a vizsgált időszakban a legmagasabb fajlagos publikációt majdnem végig Izrael, az Egyesült Királyság, Hollandia, Izland, Új-Zéland és Ausztrália mutatja fel, majd 2010 után felzárkózik ezekhez az országokhoz a '96-ban még velünk azonos szinten álló Szlovénia és Észtország, miközben mi a szlovákokkal és a csehekkel nagyjából azonos ütemű növekedést mutatva kissé visszacsúsztunk a rangsorban.

3. táblázat. 49 ország és Magyarország tudományos közleményeinek fajlagos száma és rangsora 49 ország között a bölcsész (Arts és Humanities) tudományterületen, 1996–2004

	1996	1998	2000	2002	2004	2006	2008	2010	2012	2014
Magyarország helyezése 49 ország rangsorában az 1 millió lakosra jutó tudományos közlemény számát illetően a bölcsész (Arts and Humanities) tudományterületen	26	24	23	30	29	31	27	29	31	31
1 millió lakosra jutó tudományos közlemény száma a bölcsész (Arts and Humanities) tudományterületen Magyarországon	6	9	11	10	11	15	31	36	44	43
1 millió lakosra vetített tudományos publikáció, 49 ország átlaga a bölcsész (Arts and Humanities) tudományterületen	15	17	17	23	26	34	43	60	69	70

Forrás: <http://www.scimagojr.com/> alapján saját számítás



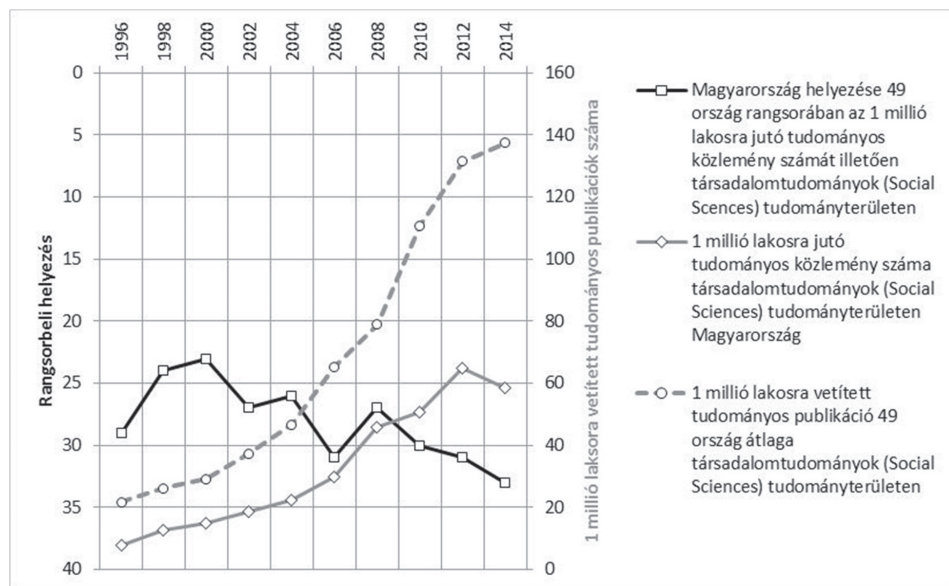
3. ábra. 49 ország és Magyarország tudományos közleményeinek fajlagos száma (jobb oldali skála) és az ország rangsora 49 ország között bölcsész (Arts és Humanities) tudományterületen (bal oldali skála), 1996–2004 (forrás: <http://www.scimagojr.com/> alapján saját számítás)

A társadalomtudományoknál annyiban más a helyzet, hogy miközben a magyar fajlagos növekedés itt is viszonylag intenzív volt, a vizsgált országcsoport átlagnövekedése is ugyanolyan ütemet mutatott, sok országé pedig jelentősen nagyobb, így a lemaradásunk nőtt (4. táblázat, 4. ábra). Ezen a területen is Izrael, az Egyesült Királyság, Ausztrália és Új-Zéland mutatta fel a legjelentősebb fajlagos publikációs számot és növekedést is 2010-ig, amikor a finnek és a svédek (akik addig az 5. és 10. hely körül álltak) közéjük tudtak férközni, továbbá Szlovénia a második, az észtek pedig a 8. helyre tudtak feljönni. Mindeközben Magyarország a 2000-ben elért 23. helyéről egyre jobban visszacsúszott a korábban viszonylag jelentősen mögöttünk álló szlovákokkal nagyjából azonos helyezésre.

4. táblázat. 49 ország és Magyarország tudományos közleményeinek fajlagos száma és az ország rangsora 49 ország között a társadalomtudományi (Social Sciences) tudományterületen, 1996–2004

	1996	1998	2000	2002	2004	2006	2008	2010	2012	2014
Magyarország helyezése 49 ország rangsorában az 1 millió lakosra jutó tudományos közlemény számát illetően a társadalomtudományi (Social Sciences) tudományterületen	29	24	23	27	26	31	27	30	31	33
1 millió lakosra jutó tudományos közlemény száma a társadalomtudományi (Social Sciences) tudományterületen Magyarországon	8	13	15	19	23	30	46	51	65	58
1 millió lakosra vetített tudományos publikáció, 49 ország átlaga a társadalomtudományi (Social Sciences) tudományterületen	22	26	29	37	47	65	79	111	132	137

Forrás: <http://www.scimagojr.com/> alapján saját számítás



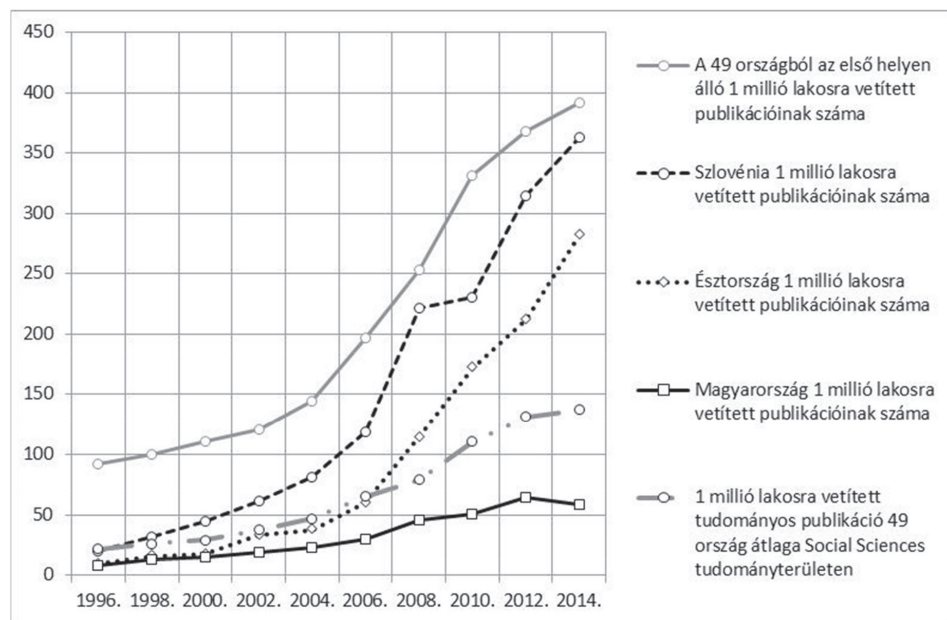
4. ábra. 49 ország és Magyarország tudományos közleményeinek fajlagos száma (jobb oldali skála) és az ország rangsora 49 ország között társadalomtudományok (Social Sciences) tudományterületen (baloldali skála), 1996–2004 (forrás: <http://www.scimagojr.com/> alapján saját számítás)

A két tudományterület adatai azt mutatják, hogy a hazai fajlagos nemzetközi publikációszám a humántudományoknál 60 százaléka, a társadalomtudományoknál 40 százaléka a 49 ország átlagának (2014-ben). Ez nagyjából megfelel az egész magyar tudomány átlagos fajlagos nemzetközi publikálási lemaradásának, ami 55 százalékos.

A két tudományterület vizsgálata arra is rávilágít, hogy a 2000-es évek kezdete óta – jóllehet a publikációs intenzitása emelkedik – Magyarország lemaradása növekszik az egy millió lakosra vetített publikációk számát illetően. Más oldalról az is látszik, hogy van néhány posztoszocialista ország, amelyek utolérte az élenjáró országokat a fajlagos publikációk tekintetében. És itt a Csapó (2015b) által kiemelt Észtország mellett, amely

ország bekerült az első tízbe, különösen ki kell emelni a szlovénokat, akik az első ötbe is bekerültek, sőt 2014-ben a másodikak voltak a vizsgált 49 ország között (5. ábra).

Tehát a szocialista átok lerázható.



5. ábra. Az 1 millió lakosra vetített publikációk száma társadalomtudományokban a legmagasabb teljesítményű ország, valamint Szlovénia, Észtország és Magyarország esetében, továbbá a 49 ország átlaga (forrás: <http://www.scimagojr.com/> alapján saját számítás)

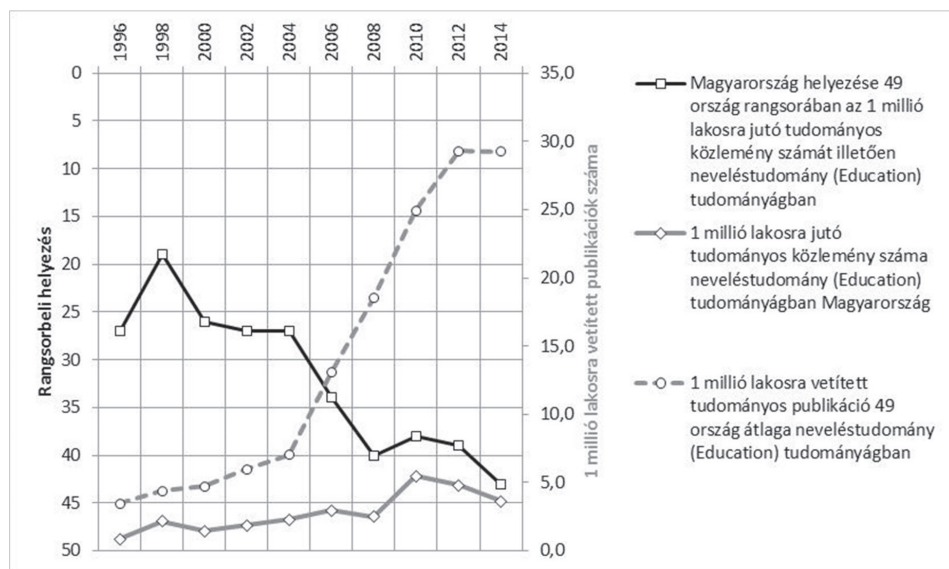
A neveléstudomány helyzete nemzetközi összehasonlításban

A neveléstudomány esetében, Csapó (2015b) közlésével összhangban, valóban megállapítható, hogy rosszabb a magyar helyzet az eddig látottaknál. Az 1 millió lakosra vetített nemzetközi publikációk számának rangsorában 49 ország között az utolsó ötödbe csúsztunk vissza, aminek az az oka, hogy jóllehet a fajlagos publikációs szám 4-szeresére nőtt, a 49 ország átlaga több mint 8-szorosára (5. táblázat, 6. ábra). A magyar fajlagos nemzetközi publikációs szám a 49 ország átlagának mindössze 12 százaléka.

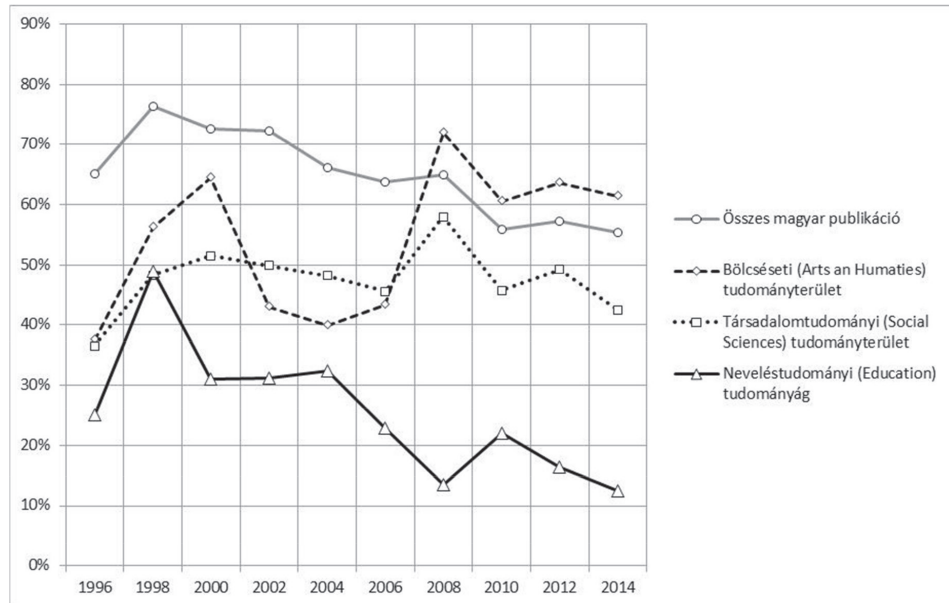
5. táblázat. 49 ország és Magyarország tudományos közleményeinek fajlagos száma és az ország rangsora 49 ország között neveléstudomány (Education) tudományágban, 1996–2004

	1996	1998	2000	2002	2004	2006	2008	2010	2012	2014
Magyarország helyezése 49 ország rangsorában az 1 millió lakosra jutó tudományos közlemény számát illetően Education tudományágban	27	19	26	27	27	34	40	38	39	43
1 millió lakosra jutó tudományos közlemények száma Education tudományágban Magyarországon	0,9	2,1	1,5	1,9	2,3	3,0	2,5	5,5	4,8	3,6
1 millió lakosra vetített tudományos publikáció, 49 ország átlaga Education tudományágban	3,5	4,4	4,7	6,0	7,0	13,0	18,5	24,9	29,3	29,2

Forrás: <http://www.scimagojr.com/> alapján saját számítás



6. ábra. 49 ország és Magyarország tudományos közleményeinek fajlagos száma (jobboldali skála) és az ország rangsora 49 ország között (baloldali skála) neveléstudomány (Education) tudományágban, 1996–2004 (forrás: <http://www.scimagojr.com/> alapján saját számítás)

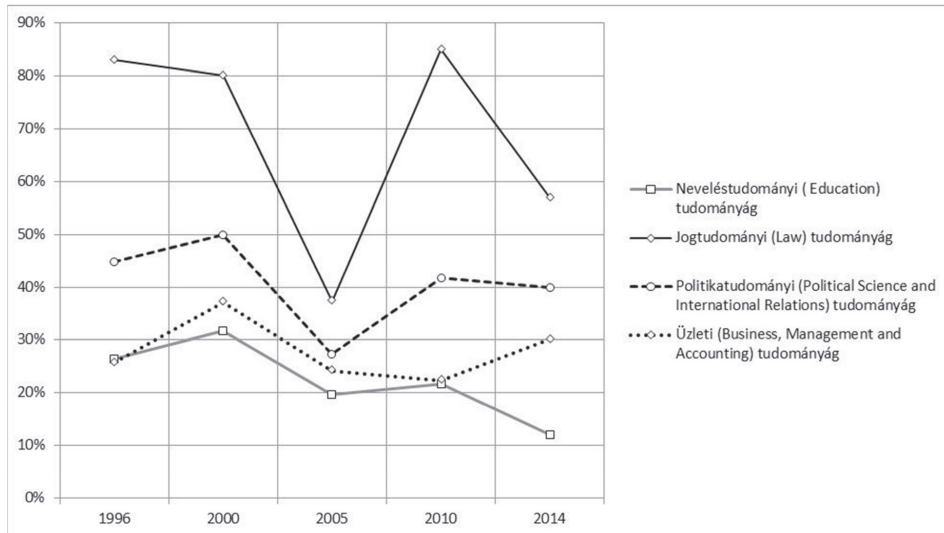


7. ábra. Az 1 millió lakosra vetített hazai összes, illetve a bölcsész, a társadalomtudományi és a neveléstudományi publikációszám a 49 ország átlagának arányában
(forrás: <http://www.scimagojr.com/> alapján saját számítás)

A hazai összes, illetve a bölcsész, a társadalomtudományi és a neveléstudományi publikációs teljesítmények összevetése a 49 ország átlagával egyértelműen mutatja, hogy a bölcsész publikációs teljesítmény az országos átlag felett van, de még így is csak 60 százaléka 49 ország átlagának (7. ábra).

Csapó (2015b) a magyar neveléstudomány nemzetközi publikációs teljesítményét összehasonlítja az orvos és az agrár terület adataival. Ez az összehasonlítás vitatható az összehasonlított tudományterületek jelentősen eltérő sajátosságai miatt. Sokkal informatívabb lehet más társadalomtudományi terület néhány más tudományágának teljesítményével történő összehasonlítás.

A jog, a politika és az üzleti tudományágakkal történő összehasonlítás azt mutatja, hogy a neveléstudomány nemzetközi tudományos publikációs teljesítménye leginkább az üzleti tudományokéhoz hasonló, pontosabban: hasonlóan gyenge (8. ábra). (Az üzleti tudományok területén van olyan tudományág, amely a neveléstudomány alatt teljesít, pl. ilyen az innovációs menedzsment [Management of Technology and Innovation], ami persze nem menti az előző helyzetét.)



8. ábra. Az 1 millió lakosra vetített hazai neveléstudományi, jogi, politikatudományi, és üzleti publikációszám a 49 ország átlagának arányában (forrás: <http://www.scimagojr.com/> alapján saját számítás)

A nemzetközi összehasonlítás összefoglalásaként azt állapíthatjuk meg, hogy a hazai neveléstudomány nemzetközi publikációs teljesítménye valóban gyenge, nagyjából az üzleti tudományok teljesítményéhez hasonló. Az 1996–2014-es időszak összes Scopus-beli publikációját tekintve valamennyi adatbázisban szereplő ország között⁴ az 52. (Az üzleti tudományi publikációkat tekintve az 50.) Egyébként az időszak összes tudományos publikációját tekintve Magyarország a 38. (A bölcsész tudományi területet nézve 35., a társadalomtudományit tekintve pedig a 40.)

Országokon belüli, szektorok, diszciplínák közötti összehasonlítások

A neveléstudomány értékelésében segítséget nyújthatnak a KSH-adatok is.⁵

A neveléstudományok tudományágban⁶ a 2011-es 689 fő tényleges kutató-fejlesztő létszám 2013-ra 641 főre, 2014-re 588 főre csökkent (ld. a mellékletbeli táblázatot). A számított kutató-fejlesztő létszám 2014-ben ennek kicsit több mint 30 százaléka, 180 fő volt, ami arra utal, hogy a kutató-fejlesztőként számba vett létszám meghatározó része felsőoktatási kutatóhelyen dolgozik. 2013-ban a KSH adatai szerint 5 „Vállalkozási kutató-fejlesztő hely” és 2 „Kutató-fejlesztő intézet és egyéb kutatóhely” mellett 66 „Felsőoktatási kutatóhely” foglalkoztatta a 641 kutató-fejlesztő létszámot.

Az állam- és jogtudomány után a neveléstudomány területén a legnagyobb a felsőoktatási kutatóhelyek⁷ aránya. A 66 neveléstudományi az összes (1317) felsőoktatási kutatóhely 5 százaléka. A neveléstudományi felsőoktatási kutatóhelyek között nyilvánvalóan több főiskolai tanszék, illetve intézet van, mint az állam- és jogtudományi felsőoktatási kutatóhelyek között (6. táblázat).

6. táblázat. A kutató-fejlesztő helyek száma szektorok és tudományágak szerint, 2013

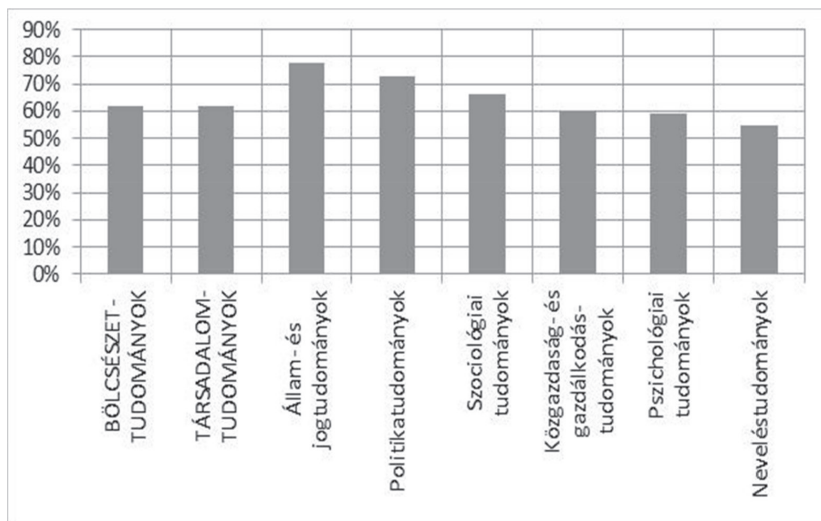
	Kutató-fejlesztő intézet és egyéb kutatóhely	Felsőoktatási kutatóhely	Vállalkozási kutató-fejlesztő hely
Pszichológiai tudományok	-	36	2
Közgazdaság-tudományok	2	25	9
Gazdálkodás- és szervezéstudományok	-	38	12
Neveléstudományok	2	66	5
Szociológiai tudományok	3	23	8
Állam- és jogtudományok	1	98	1

Forrás: KSH, 2014

7. táblázat. Tudományos minősítéssel rendelkezők aránya a kutató-fejlesztők között⁸

	2010	2011	2012	2013	2014
TÁRSADALOMTUDOMÁNYOK	48%	51%	56%	60%	62%
Pszichológiai tudományok	43%	41%	53%	60%	59%
Közgazdaság- és gazdálkodás-tudományok	50%	53%	55%	58%	60%
Neveléstudományok	46%	46%	52%	55%	55%
Szociológiai tudományok	53%	54%	57%	66%	66%
Állam- és jogtudományok	53%	57%	70%	74%	78%
Politikatudományok	67%	63%	70%	75%	73%
BÖLCSESZETTUDOMÁNYOK	51%	54%	60%	61%	62%

Forrás: KSH adatai alapján saját számítás



9. ábra. Tudományos minősítéssel rendelkezők aránya a bölcsé és társadalomtudományi tudományterületen, valamint néhány társadalomtudományi tudományágban 2014-ben (forrás: KSH alapján saját számítás)

A társadalomtudományi terület tudományágai között a neveléstudományi kutatóhelyeken az egyik legalacsonyabb a tudományos minősítettek aránya, 2012 óta haladja meg az 50 százalékot⁹ (7. táblázat, 9. ábra).

Aligha tévedünk nagyot, ha azt feltételezzük, hogy a neveléstudomány nemzetközi tudományos publikációs teljesítményében szerepet játszik részint a főiskolai kutatóhelyek magasabb száma, részint a tudományos minősítéssel rendelkezők alacsonyabb aránya.

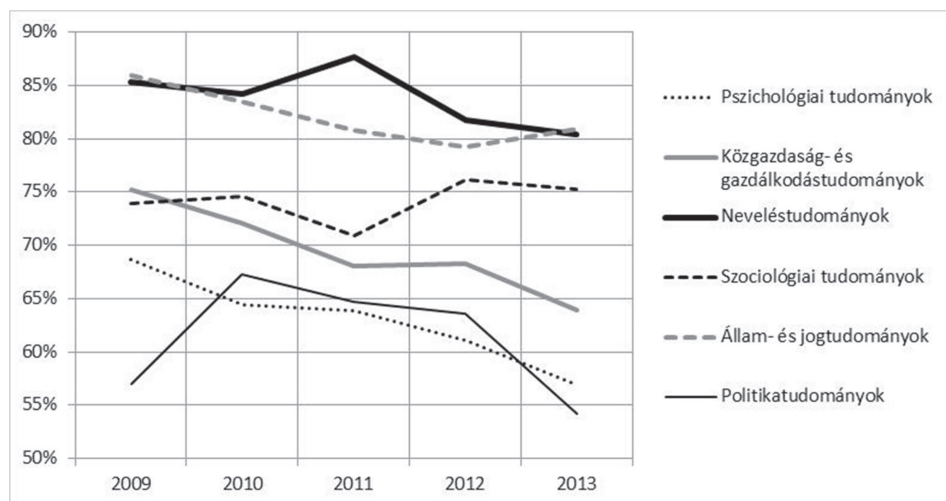
De másról is szó van. Ha megvizsgáljuk a KSH által közreadott publikációk számát tudományterületenként, megállapíthatjuk, hogy a legtöbb publikáció a közgazdaság- és gazdaságtudományok, valamint az állam- és jogtudományi területen van, ezeket követi a neveléstudomány. (Ezek a számok – a magyar népesség nagyjából 10 milliós nagysága miatt – tízszer akkora, mint az 1 millió főre vetített publikáció szám.) A magyar nyelvű publikációk aránya elég egyértelműen rávilágít az eltérő orientációkra.

8. táblázat. A jelentősebb társadalomtudományi tudományágak publikációinak száma

	2009	2010	2011	2012	2013
Pszichológiai tudományok	443	624	476	742	746
Közgazdaság- és gazdálkodástudományok	2644	2927	2596	2624	1925
Neveléstudományok	1079	1167	1336	1066	885
Szociológiai tudományok	671	556	557	529	448
Állam- és jogtudományok	1451	1945	2327	1701	2432
Politikatudományok	526	629	1033	384	603

Forrás: adott évre vonatkozó Kutatás-fejlesztés KSH kiadvány adatai alapján saját számítás

Megjegyzés: A megjelent tudományos publikációk száma tudományágak szerint táblázat adatai az elfogadott értekezések száma nélkül

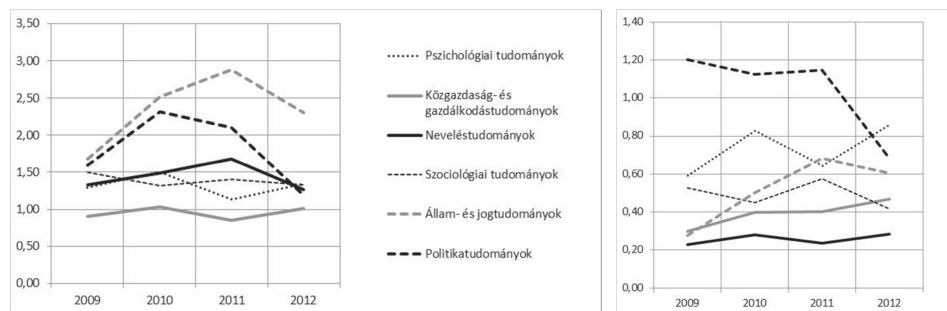


10. ábra. A magyar nyelvű publikációk aránya az adott tudományterület összes publikációja között a jelentősebb társadalomtudományi tudományágban (forrás: adott évre vonatkozó Kutatás-fejlesztés KSH kiadvány adatai alapján saját számítás) (megjegyzés: a megjelent tudományos publikációk száma tudományágak szerint táblázat adatai alapján az elfogadott értekezések száma nélkül)

A magyar nyelvű publikációk aránya a neveléstudomány, valamint az állam- és jogtudomány területén a legmagasabb. Mindkét esetben érthető ez az orientáció, hiszen az olvasóközönség elsősorban a hazai pedagógusok, illetve jogászok (8. táblázat, 10. ábra).

Ez a magyar nyelvi orientáció aligha kifogásolható. „Az európai országok értelmiségének nagy része tudományos téren a nyelvi jövőt jelenleg egy olyan kétnyelvűségi modellben képzei el, amelyben az anyanyelv mellett az angol a lingua academica, a tudomány nemzetközi nyelve. Ezen modell szerint az angolt a nemzetközi érintkezésben használják a kutatók, anyanyelvüket pedig saját anyanyelvi közegükben. [...] a szaknyelvek azért kitüntetett fontosságúak, mert az új ismeretek nagy része [...] a tudományok területén születik. [...] Ha a kutatók tudományuk művelésében nem a két- vagy többnyelvűségi, hanem az angol egynyelvű modellt követnék, akkor a felsőoktatás sem lehetne egy idő után más, mint angol egynyelvű. Ha a felsőoktatás teljesen angol nyelvűvé válna, akkor [...] kérdésessé válna az anyanyelv versenyképességének megmaradása.” (Csaba és mtsai, 2014, idézi Kiss, 2009, 74. o.)

A neveléstudomány magyar nyelvi dominanciája ebből a szempontból különösen nem kifogásolható. Ami persze nem jelenti azt, hogy nem kellene idegen nyelven publikálni, mint ahogy az a jogi területen igen aktívan meg is történik.



11. ábra. Az egy tényleges kutatólétszámmra vetített magyar nyelvű (balra) és az idegen nyelvű publikációk száma a jelentősebb társadalomtudományi tudományágakban (forrás: KSH alapján saját számítás)

Érdekes a kutatói teljesítményekre is pillantást vetni. Az adatokból az látszik, hogy a politikatudomány, valamint az állam- és jogtudomány kutatói a legaktívabban mind a magyar, mind az idegen nyelvű publikációk területén. A neveléstudományok kutatói nagyjából a közgazdaság- és gazdasáktudományok kutatóival hasonló aktivitást mutatnak, de a neveléstudományiak idegen nyelvi aktivitása elmarad azokétól, és a legalacsonyabb a vizsgált tudományágak között (11. ábra).

Befejezésül

A hazai neveléstudomány magyar nyelvű publikációs teljesítménye a jelentősebb társadalomtudományi tudományágakhoz viszonyítva közepesnek mondható, ugyanakkor a nemzetközi publikációs teljesítmény az egyik leggyengébb a társadalomtudomány területén.

Ennek a helyzetnek több okát lehet megjelölni. Az egyik, hogy a neveléstudomány területén részint viszonylag jelentős a főiskolai kutatóhelyek száma, részint ezzel

összefüggésben is alacsony a tudományos minősítéssel rendelkezők aránya. A másik ok alighanem a kutatók orientációjában is keresendő, ami a publikációk célközönségként a hazai pedagógusokra tekint.

Mindezzel együtt igaz az, hogy a hazai neveléstudomány nemzetközi publikációs teljesítménye megengedhetetlenül alacsony. Ennek előmozdítására a hazai neveléstudomány képviselőinek együttműködésére lenne szükség, részint abban, hogy a felnövekvő oktató, kutató nemzedék (a neveléstudományi PhD) képzésében erősíti az idegen nyelvi publikációk követelményét. Részint fontos lenne egy nivós angol nyelvű hazai neveléstudományi folyóirat létrehozása, amely céljaként tekinti a nemzetközi elismert folyóiratok közé történő bekerülését.

Különösen aktuális a neveléstudomány helyzetének emelése azért is, mert a pedagógus életpályamodell bevezetése nyomán a gyakorló pedagógusok várhatóan nem kis számban igyekeznek majd a tudóstanári besorolás eléréséhez tudományos minősítést szerezni. De ez egyben lehetőség is a tudományterület megerősödéséhez.

És ki kell emelni egy rendkívül fontos elemet, amely az elmozdulásban igen jelentős segítség lehetne. Ez egy akadémiai neveléstudományi intézet. A tanulmányban összehasonlítási alapul szolgáló társadalomtudományi területek mindegyikének van akadémiai kutatóintézete, kivéve a neveléstudományt. Az Akadémia egyébként nagyon vitatható hazai szerepének talán egyetlen pozitív eleme, hogy a diszciplínák nagy részében főállású kutatók tevékenységével segíti a tudományág fejlődését. Meglepő, hogy éppen a felnövekvő nemzedék nevelését, képzését szolgáló tudománynak nincs akadémiai intézete, miközben közismert a hazai oktatás helyzete.

Különösen aktuális a neveléstudomány helyzetének emelése azért is, mert a pedagógus életpályamodell bevezetése nyomán a gyakorló pedagógusok várhatóan nem kis számban igyekeznek majd a tudóstanári besorolás eléréséhez tudományos minősítést szerezni. De ez egyben lehetőség is a tudományterület megerősödéséhez.

És ki kell emelni egy rendkívül fontos elemet, amely az elmozdulásban igen jelentős segítség lehetne. Ez egy akadémiai neveléstudományi intézet. A tanulmányban összehasonlítási alapul szolgáló társadalomtudományi területek mindegyikének van akadémiai kutatóintézete, kivéve a neveléstudományt. Az Akadémia egyébként nagyon vitatható hazai szerepének talán egyetlen pozitív eleme, hogy a diszciplínák nagy részében főállású kutatók tevékenységével segíti a tudományág fejlődését. Meglepő, hogy éppen a felnövekvő nemzedék nevelését, képzését szolgáló tudománynak nincs akadémiai intézete, miközben közismert a hazai oktatás helyzete.

Irodalomjegyzék

A hazai felsőoktatás kutatási szerkezetelemzése 2013. (2013) PetaByte Kft. 2015. decemberi megtekintés, http://www.oktatas.hu/pub_bin/dload/unios_projektek/tamop721/Tanulmany_v2_fin1_korr_roviditett.pdf

Bazsa György (2011): *A neveléstudományi doktori képzés helyzete és feladatai*. Előadás: Kutatás, képzés, tudomány. Debrecen, 2011. június 29. 2015. decemberi megtekintés, www.mab.hu/web/doc/eloadasok/BGY110629_DE.ppt

Csaba László, Szentés Tamás és Zalai Ernő (2014): Tudományos-e a tudománymérés? Megjegyzések a tudománymetria, az impaktfaktor és az MTMT használatához. *Magyar Tudomány*, 4. sz. 2015. decemberi megtekintés, <http://www.matud.iif.hu/2014/04/12.htm>

Csapó Benő (2015a): *A tanárképzés és az oktatás fejlesztésének tudományos háttere*. 2015. decemberi megtekintés, http://ofi.hu/sites/default/files/attachments/a_tanarkepzes_es_oktatas_fejleszteseinek_tudomanyos_hattere.pdf

Csapó Benő (2015b): A kutatásalapú tanárképzés: nemzetközi tendenciák és magyarországi lehetőségek. *Iskolakultúra*, 25. 11. sz. DOI: 10.17543/iskult.2015.11.3

Csapó Benő (2015c): *A neveléstudomány fejlődési perspektívái*. Előadás: XV. Országos Neveléstudományi Konferencia, Budapest, 2015. november 19–21.

Kiss Jenő (2009): A tudományos nyelvek, az anyanyelv és az értelmiségi elit. *Magyar Tudomány*, 1. sz.

Kutatás és fejlesztés, 2009. (2010) KSH.

Kutatás és fejlesztés, 2010. (2011) KSH.

Kutatás és fejlesztés, 2011. (2012) KSH.

Kutatás-fejlesztés, 2012. (2013) KSH, Budapest.

Kutatás-fejlesztés, 2013. (2014) KSH, Budapest.

Polónyi István (2010, szerk.): *Az akadémiai szféra és az innováció: A hazai felsőoktatás és a gazdasági fejlődés*. Új Mandátum Kiadó, Budapest.

Polónyi István (2016): *Emberi erőforrásaink 21. százada*. Gondolat Kiadó, Budapest.

Tudománypolitikai Stratégia (2014–2020). 2015. decemberi megtekintés, <http://2010-2014.kormany.hu/download/2/4f/f0000/2013%2009%2012%20Tudomanypolitikai%20Strategia%20honlapra.pdf>

Jegyzetek

¹ <http://databank.worldbank.org/data/>

² <http://esa.un.org/unpd/wpp/Download/Standard/Population/>

³ Az SCImago Journal & Country Rank (<http://www.scimagojr.com/>) egy olyan portál, amely a Scopus adatbázis alapján tartalmazza az egyes országoknak az adatbázisban szereplő folyóiratokban közreadott tudományos közleményeit tudományáganként és tudományterületenként 1996-tól éves bontásban.

⁴ Az adatbázisban összesen 239 ország szerepel az 1996–2014-et összefoglaló időszakban.

⁵ Csapó (2015b) a nemzetközi összehasonlítást követően az MTA bizottságok és a MAB bizottságok tagjainak MTM és Scopus-beli publikációs aktivitását vizsgálja (ugyanúgy, mint Csapó, 2015c). Részben hasonló elemzéseket – kiegészítve a neveléstudományi doktori iskolák törzstagjai publikációinak tanulmányozva – Bazsa (2011) is végzett. Mi itt nem foglalkozunk sem bizottságitag-elemzésekkel, sem a doktori iskolák vizsgálatával, helyette az előző elemzésekből kimaradt KSH-adatok alapján tekintjük az egyes tudományterületek jellemzőit.

⁶ Itt most eltekintünk annak elemzésétől, hogy a hazai K+F statisztikában használt tudományterületi

és tudományági besorolások némileg különböznek a Scopus besorolásaitól. (Sőt a hazai besorolás is változott, pl. 2009-ig a neveléstudomány a sporttudomány-nal együtt szerepelt, továbbá 2006-ig a bölcsész-tudományok között.)

⁷ A KSH meghatározása szerint „Egyetemi, főiskolai szervezeti egység, amely az oktató-nevelő (gyógyító, megelőző) munka mellett, esetleg attól elkülönítve, kutató, kísérleti fejlesztő munkát végez. Idetartoznak a tanszékcsoportok, kísérleti állomások, továbbá a felsőoktatási intézmények mellett működő kutatóintézetek.”

⁸ A KSH jelen írás készítésekor még nem jelentette meg a 2014-re vonatkozó *Kutatás, fejlesztés* kiadványt, viszont a KSH honlapján a „Tájékoztató adatbázis” lapon a kutatás-fejlesztésre vonatkozó adatok között már a 2014-esek is szerepelnek (<http://statinfo.ksh.hu/Statinfo/themeSelector.jsp?page=2&szst=OHK>). Ezért esetenként 2013-ig, esetenként 2014-ig mutatunk be hazai K+F adatokat a KSH alapján ebben a tanulmányban.

⁹ Az 5.2.1 Közgazdaságtudományok tudományágban 2014-ben mintegy fél százalékponttal alacsonyabb volt.

Melléklet

<i>Kutatási, kísérleti fejlesztési tevékenységet végző kutatók, fejlesztők tényleges létszáma (fő)</i>								
	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014
Összes kutatási, kísérleti fejlesztési tevékenységet végző kutatók, fejlesztők tényleges létszáma (fő)	33059	33739	35267	35700	36945	37019	37803	39190
1. TERMÉSZETTUDOMÁNYOK	7094	8146	8860	8720	8967	9946	10781	11150
2. MŰSZAKI TUDOMÁNYOK	8868	8613	9834	10869	11650	12344	12775	13273
3. ORVOSTUDOMÁNYOK	4372	4287	4410	4183	4489	4015	3873	4485
4. AGRÁRTUDOMÁNYOK	2044	1927	1962	1931	2007	1917	1934	1540
5. TÁRSADALOMTUDOMÁNYOK	6430	6293	5737	5623	5667	4896	4661	4609
5.1 Pszichológiai tudományok	245	220	235	268	268	337	465	464
5.2 Közgazdaság- és gazdálkodás-tudományok	2004	2218	2195	2051	2071	1781	1481	1450
5.3 Neveléstudományok	1323	1193	694	661	698	690	641	588
5.4 Szociológiai tudományok	283	278	332	315	282	302	294	349
5.5 Állam- és jogtudományok	751	708	742	644	654	585	681	660
5.6 Politikatudományok	192	172	188	183	318	205	203	386
6. BÖLCSESZETTUDOMÁNYOK	4251	4473	4464	4374	4165	3901	3779	4133
Neveléstudomány a társadalomtudományon belül	20,6%	19,0%	12,1%	11,8%	12,3%	14,1%	13,8%	12,8%
Neveléstudomány az összesen belül	4,0%	3,5%	2,0%	1,9%	1,9%	1,9%	1,7%	1,5%

<i>Kutatási, kísérleti fejlesztési tevékenységet végző kutatók, fejlesztők számított létszáma (fő)</i>								
	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014
Összes kutatási, kísérleti fejlesztési tevékenységet végző kutatók, fejlesztők számított létszáma (fő)	17391	18504	20064	21342	23019	23837	25038	26213
1. TERMÉSZETTUDOMÁNYOK	4374	5530	5795	5899	6167	7035	7899	8558
2. MŰSZAKI TUDOMÁNYOK	6149	5976	7019	8057	9164	9854	10206	10886
3. ORVOSTUDOMÁNYOK	1616	1636	1798	1810	2025	1931	1882	2113
4. AGRÁRTUDOMÁNYOK	1258	1222	1300	1259	1403	1267	1348	957
5. TÁRSADALOMTUDOMÁNYOK	2367	2341	2233	2349	2358	1892	1946	1962
5.1 Pszichológiai tudományok	112	112	116	136	132	124	157	172
5.2 Közgazdaság- és gazdálkodás-tudományok	712	760	819	780	724	632	593	636
5.3 Neveléstudományok	358	320	192	212	251	227	220	180

	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014
Összes kutatási, kísérleti fejlesztési tevékenységet végző kutatók, fejlesztők számított létszáma (fő)	17391	18504	20064	21342	23019	23837	25038	26213
5.4 Szociológiai tudományok	145	159	158	163	152	118	110	132
5.5 Állam- és jogtudományok	272	279	314	254	232	190	257	236
5.6 Politikatudományok	110	95	110	109	242	74	76	261
6. BÖLCSESZETTUDOMÁNYOK	1627	1799	1919	1968	1902	1858	1757	1737
Neveléstudomány a társadalomtudományon belül	15,1%	13,7%	8,6%	9,0%	10,6%	12,0%	11,3%	9,2%
Neveléstudomány az összesen belül	2,1%	1,7%	1,0%	1,0%	1,1%	1,0%	0,9%	0,7%

Forrás: <http://statinfo.ksh.hu/Statinfo> (2015. decemberi megtekintés)

Szabó Diána

Debreceni Egyetem, Humán Tudományok Doktori Iskola

Láttelel a pedagógusok befogadó neveléshez-oktatáshoz való hozzáállásáról

A tanulmány a Közép-magyarországi régióban, állami fenntartású általános- vagy középiskolában dolgozó pedagógusok (n=315) körében lefolytatott attitűdvizsgálatot mutat be. Célja annak a kérdésnek az alapos körüljárása volt, hogy a pedagógusok mennyire befogadóak a SNI tanulókkal szemben, hogyan viszonyulnak hozzájuk, mennyire szolidárisak velük, illetve milyenek az integrációról alkotott elképzeléseik. A vizsgálat eredményeképp a pedagógusok negatív attitűdjét befolyásoló tényezők összehasonlítására került sor demográfiai, objektív és szubjektív háttérváltozókkal.

Bevezetés

A magyar köznevelési rendszer működését nemzetközi és hazai szinten is számos kritika éri, amelyek közül a három leggyakrabban emlegetett tényező a következő: (1) az SNI tanulók iskolai esélyei jelentősen rosszabbak más tanulókhöz képest (OECD, 2012); (2) nagyok az iskolák közti különbségek (Báthory, 1998); (3) az oktatási rendszerünknek erős a társadalmi szelekciót erősítő funkciója (Csapó, 2002; OECD, 2012; Halász, 2012). Ezen kritikai észrevételekhez is kapcsolódva nemzetközi oktatáspolitikai célként fogalmazódott meg a fogyatékkal élő személyek társadalmi beilleszkedésének elősegítése (Commission, 2011), továbbá a velük szemben kialakult előítéletesség teljes felszámolása (European Report, 2011), és az SNI tanulók számára a méltányosabb köznevelési rendszer megteremtése.

Az SNI tanulók száma évről évre folyamatosan nő, a speciális oktatási formában nevelt SNI tanulók száma 34 ezer fő (KSH, 2013). Nemzetközi viszonylatban is a SNI tanulók nevelésében, oktatásában már hosszú ideje a befogadó (inkluzív) szemlélet terjed, azonban elterjedésének számos akadályozó tényezője van. A befogadó szemlélet kihívásai közt leggyakrabban a következőket említik: (1) az alacsony felkészülési szintet (az intézményi befogadás, és az oktatásra való felkészülés vonatkozásában) (Torda és Perlusz, 2010; Csányi, 1993); (2) a befogadó intézményi környezet hiányát (Csányi, 2000; Gaál, 2000; Fischer, 2009); (3) a támogató, befogadó társadalmi attitűd hiányát (Könczei, 2009); (4) az előítéletességet, diszkriminációt (esetünkben a többségi intézmény pedagógusainak előítéletes hozzáállása, negatív attitűdje) (Erős és Gárdos, 2007; Murányi, 2006; Takács, 2007; Billédi, 2008; Laki, 2010). Hazai és nemzetközi kutatási eredmények igazolták, hogy az együttnevelés sikeressége a tanórán dől el, és ebben a

folyamatban a befogadó pedagógus attitűdje, szakmai hozzáállása mérvadó (Némethné, 2009; Réti és Csányi, 1997). Az SNI tanulók integrációjának sikeressége szempontjából egy alapvető tényező a befogadó pedagógusok elfogadó hozzáállása az SNI tanulókhöz és az integrált neveléshez (Szegő, 2008; Rye, 1993; Leyers és Abrams, 1983).

Jelen tanulmányban, a Közép-magyarországi régióban, állami fenntartású általános- vagy középiskolában dolgozó pedagógusok körében lefolytatott attitűdvizsgálat kerül elemzésre. A vizsgálat célja, a pedagógusoknak az SNI tanulók integrált nevelésével kapcsolatos negatív attitűdjét befolyásoló tényezők feltárása volt. Az iskolai integráció, másrészt a későbbi társadalmi beilleszkedés szempontjából is kiemelkedő kérdés, hogy a pedagógusok mennyire befogadóak az SNI tanulókkal szemben, hogyan viszonyulnak hozzájuk, mennyire szolidárisak velük, illetve milyenek az integrációról alkotott elképzeléseik. A pedagógusok negatív attitűdjét befolyásoló objektív és szubjektív tényezők feltárása hozzájárulhat a pedagógusok befogadó szemléletének javításához. Az eredmények a gyakorlati hasznosíthatóság szempontjából is nagyfokú érdeklődésre tarthatnak számot.

Vizsgálati előzmények

A pedagógusok előítéletes hozzáállásának, negatív attitűdjének hátterében álló oki tényezők feltárása előtt fontos tisztázni az attitűd meghatározását. Az attitűd nem más, mint pozitív vagy negatív viszonyulás tárgyak, személyek, csoportok, helyzetek, vagy a környezet bármely mozzanata iránt. Atkinson (2003) szerint három eleme van: kognitív (ismereti), affektív (érzelmi) és konatív (viselkedési) összetevő. A kognitív összetevő az egyénnek az attitűd tárgyával kapcsolatos ismereteire, az affektív komponens pedig az érzelmi viszonyulására vonatkozik. A konatív elem vizsgálata során a személy nyilatkozik az attitűdtárggyal kapcsolatos lehetséges viselkedési megnyilvánulásáról.

Tudományterülettől függetlenül egyetértés mutatkozik abban a tekintetben, hogy az attitűd egy elvont fogalom, amely közvetlenül nem mérhető. Az attitűdmérés módszerei különbözőek, de a legtöbb módszer az attitűdök egydimenziós elgondolásán alapul, vagyis az attitűdök mérhetőek az attitűdtárggyról alkotott vélemény szempontjából (Thurstone, 1931; Likert, 1932). A fogyatékosokkal szembeni attitűdöt leggyakrabban attitűdskálás méréssel – pl. ATDP, ORM, SACIE – (Szegő, 2008; Forlin, Loreman, Sharma és Earle, 2007; Pető és Czeglédi, 2012) vagy kvalitatív interjúk vizsgálatokkal végzik (Holloway, 2001; Fuller, Bradley és Healey, 2004).

A pedagógusoknak az integrált neveléssel, illetve az SNI tanulókkal kapcsolatos attitűdjét feltérképező vizsgálatokat a kutatás célja szerint három csoportra lehet osztani: (1) az integrációval szembeni attitűdvizsgálatok; (2) az SNI tanulókkal, hallgatókkal szembeni attitűdvizsgálatok; (3) az integrált neveléssel, oktatással kapcsolatos, valamint az SNI tanulókkal, illetve fogyatékossgal élő személyekkel kapcsolatos attitűdvizsgálatok.

Az integrációval, az integrált neveléssel-oktatással kapcsolatos attitűdvizsgálatok (ld. Réti és Csányi, 1998; Perlusz, 2008; Torda és Perlusz, 2010; Meijer, 2001; Papp, 2002; Fischer, 2009; Némethné, 2009; Szekeres, 2012; Pető és Czeglédi, 2012) eredményei megegyeznek abban, hogy az integrált oktatásban szerzett tapasztalat összefügg az integráció iránti elfogadóbb attitűddel. Korábbi kutatások eredményei azt támasztják alá, hogy azok a pedagógusok, akik gyakorlati tapasztalatot szereztek egy-egy SNI tanuló nevelésében, oktatásában, inkább vállalkoznának az integrált nevelés, oktatás feladatára (Perlusz, 2008; Leyers és Abrams, 1983). A szakirodalom szerint ennek hátterében az áll, hogy ezek a pedagógusok tisztában vannak szakmai kompetenciájukkal, és pedagógiai eszköztáruk alkalmasnak bizonyult az SNI tanulók nevelésére, oktatására (Torda és Perlusz, 2010; Perlusz, 2008; Réti, 1996). Ezt a tézist alátámasztja több vizsgálat megállapí-

tása (Torda és Perlusz, 2010; Csányi, 1993), amely szerint a pedagógusok integrált neveléssel kapcsolatos elutasítása, negatív attitűdje háttérben a szakmai felkészületlenség áll. Leyers és Abrams (1983) vizsgálatai alátámasztották, hogy az integrációs képzéseken részt vett pedagógusok pozitívabb attitűddel rendelkeznek. Hazai vizsgálatok azt mutatják, hogy az integrált neveléssel kapcsolatos tájékozottság mértéke egyenes arányban áll a pályán eltöltött évek számával, ami arra is utalhat, hogy a befogadó pedagógusok gyakorlati tapasztalataik alapján szereztek ismereteket az integrált nevelésről (Torda és Perlusz, 2010). Az integrációs tapasztalat hatását vizsgáló kutatások általános megállapítása, hogy a tapasztalatszerzés az attitűdváltozás alapja lehet (Strobe és Jonas, 1995; Torda és Perlusz, 2010; Perlusz, 2008). Némethné (2009) a Nyugat-Dunántúlon 170 általános és középiskolában dolgozó pedagógus körében készített vizsgálatot, amelyben leginkább az integrált neveléssel, oktatással kapcsolatos attitűdre, illetve a tanórán fellépő nehézségekre és ezek leküzdésére fókuszált. Némethné (2009) kutatásának eredménye szerint a megkérdezettek több mint kétharmada elvileg támogatja az integrált nevelést. Pető és Ceglédi (2012) a pedagógusok osztálytermi inklúziójával kapcsolatos elfogadását egy nemzetközi szinten már elfogadott SACIE skála próbavizsgálatával tesztelték. Kutatási eredményeik alátámasztották, hogy a pozitív attitűd szoros összefüggést mutat azzal, hogy a tanár a pedagógiai tanulmányai során kapott-e ismereteket a sérüléstípusokról (Sharma, Forling és Lorman, 2008).

**Az SNI tanulókkal, hallgatókkal szembeni attitűd vizsgálatok
(Id. Illyés és Méhes, 1975; Pongrácz, 2013; Újfalussy, 2014; Pusztai és Szabó, 2014)**

Valamennyi vizsgálat közös pontja, hogy az attitűdök háttérben meghúzódó okokat összetett kérdésként kezeli, és az attitűd egyes összetevőinek vonatkozásában is vizsgálódik. Illyés és Mérei (1975) az elfogadás és elutasítás dimenziói mentén vizsgálta az ép emberek fogyatékos személyekhez fűződő társas kapcsolataiban az attitűdöket. Megállapításaik között szerepelt, hogy a társadalmi beilleszkedés mértéke nemcsak a fogyatékoság minőségétől és fokától függ, hanem a fogyatékossgal élő emberrel szemben tanúsított társadalmi reakcióktól is. Pongrácz (2013) a többségi általános iskolások SNI gyermekekkel szembeni attitűdjét vizsgálta, Magyarországon először a „Chedoke-McMaster fogyatékos gyermekek iránti attitűdöt vizsgáló skála” (Chedoke-McMaster Attitudes Towards Children with Handicaps Scale) és a Harter-féle „Globális önértékelési skála” (Global Self Worth Subscale) tesztelésével. Pilot vizsgálatában a nemzetközi eredményekhez hasonlóan pozitívabb attitűdöt talált a következő háttérváltozók esetében: a fiatalabb életkor, a szorosabb kapcsolat a fogyatékossgal élő gyermekkel, a jobb életminőség, a magasabb önértékelés. A válaszadók neme és a fogyatékossgal élő emberekkel kapcsolatos előzetes ismeretek megléte vonatkozásában azt találta, hogy nem befolyásolják a fogyatékossgal élő társakkal kapcsolatos attitűdöket. Pusztai és Szabó (2014) egy nemzetközi kutatás keretében vizsgálta Magyarország, Románia és Ukrajna felsőoktatási régiójába tanuló hallgatók viszonyulását fogyatékossgal élő hallgatótársaikhoz (N=2728). Vizsgálatuk során az elfogadó attitűd összetettsége okán a társadalmi és az egyéni tényezők feltárására és ezek kapcsolatára helyezték a hangsúlyt. Vizsgálati eredményeik alátámasztották, hogy a kisebbségi csoportokhoz tartozás *növelte a fogyatékossgal élő hallgatók iránt érzett szolidaritást*. A társadalmistátusz-mutatók közül a szülői iskolázottság, az állandó lakóhely településtípusa, valamint a család anyagi helyzete vonatkozásában vizsgáldtak, de nem találtak szignifikáns összefüggést a vizsgált dimenziókban, tehát egyik mutató sem befolyásolta a fogyatékossgal élő hallgatókkal szembeni elfogadó attitűdöt.

Az integrált neveléssel, oktatással kapcsolatos és az SNI tanulókkal, illetve a fogyatékossgal élő személyekkel kapcsolatos attitűdvizsgálatok (Szegő, 2008; Újfalussy, 2014)

Szegő (2008) vizsgálatában a pedagógusoknak a látássérült, hallássérült, illetve mozgássérült tanulók integrációjával kapcsolatos attitűdjét vizsgálta (n=108). Vizsgálatában összefüggést talált a fogyatékossgal élő személyekkel való személyes kapcsolat és a fogyatékosokkal mint csoporttal, valamint az integrált nevelésükkel kapcsolatos attitűdök között. Az integrált oktatásban szerzett tapasztalat összefüggést mutatott az integráció iránti elfogadóbb attitűddel, ez azonban a csoport nagyobb elfogadásában nem jelentkezett. Újfalussy (2014) a felsőoktatási hallgatók attitűdjét az ismeret, a viselkedés és az elfogadás dimenziói mentén vizsgálta. Feltételezte, hogy az attitűd három összetevője összefügg egymással, vagyis a kognitív konzisztencia lesz jellemző a hallgatók válaszáira, azonban ezt az eredmények nem támasztották alá. Vizsgálatai szerint a sérült emberekről való vélekedés, tudás nem feltétlenül van hatással az elfogadásra, az érzelmeinkre. Az attitűd érzelmi összetevője jobban meghatározza a sérült emberekről kialakult képünket, mint az ismereteink, tapasztalataink.

A pedagógusok attitűdjének témakörében vizsgálódó kutatásokon áttekintve elmondható, hogy a vizsgálatok kis elemszámú mintán történtek. Hazánkban kevés a régiós lefedettségű attitűd vizsgálat, a Közép-magyarországi régió vonatkozásában még nem születtek vizsgálatok a témában. A korábbi tudományos munkák között elvétve találni többváltozós elemzéseket, azonban közülük csak néhány fókuszált a vizsgálatában az attitűd mindhárom összetevőjére, a kognitív összetevő, például a speciális ismeret oldaláról még nem közelítették meg a kérdést. Az alábbiakban bemutatásra kerülő kutatás során mindezeket a hiányokat kívánjuk pótolni.

A pilot vizsgálat részletei

Módszerek, eszközök

A pedagógusok negatív attitűdjét befolyásoló tényezők vizsgálatát az SNI tanulókkal, illetve az integrált nevelésükkel, oktatásukkal kapcsolatban kérdőíves technikával, attitűdvizsgálattal végeztük. A vizsgálat során alkalmazott módszerek és eszközök a következők voltak: dokumentum-elemzés (2013. évi intézményfejlesztési tervek), valamint az általunk készített és önkitöltős kérdőíves vizsgálat.

A vizsgálatban alkalmazott eszköz saját készítésű kérdőív¹, amelyhez a Szegő (2008) által az amerikai szakirodalomból átvett két attitűdkérdőív², illetve Horváthné (2006) saját készítésű kérdőíve adta a kiindulási alapot. A kérdőív felépítését tekintve három részből épül fel. Az első részben (az 1–9. kérdésig) személyes adatokra, majd a második részben (a 10–17. kérdésig) az általános, illetve a fogyatékos személyekkel való kapcsolatra vonatkozó kérdések (értéktrend, fogyatékossgal élő személyekkel kapcsolatos ismeretek stb.) találhatók. Eddig még nem vizsgált új elemként jelenik meg a kérdőívben a társadalmi háttérváltozók közül a családi állapot és az értéktrend. A kérdőív második része a fogyatékosokkal szembeni ún. általános attitűdöket vizsgálja, azaz a fogyatékossgal élő személyekkel mint egységes csoporttal szembeni attitűdöket. Ezután következnek a harmadik részben (a 18. kérdéstől) az ún. szervezetszociológiai kérdések, érintem a SNI tanulók tanításával szerzett tapasztalatok kérdés körét, továbbá a SNI tanulók integrált nevelése, oktatása során fellépő problémákat. A kérdések szerkesztése során törekedtem arra, hogy elkülöníthetők legyen a válaszok, a válaszadók fogadó (integráló) és a befogadó (inkluzív) szemlélete a pedagógus és a nevelőtestület

feltételezett véleménye oldaláról is. A harmadik részben találhatók tehát az SNI tanulók integrált oktatásával kapcsolatos attitűdkérdések, amelyek között fellelhetők viselkedési szándékot felmérő kérdések is, az integráció témakörében releváns viselkedésekkel kapcsolatosan (pl. „Vállalná-e SNI tanulók tanítását?”; „Elmenne-e a témával kapcsolatos továbbképzésre?”). A válaszadás az attitűdskálákkal megegyezően, ötfokú skálán történt. A pedagógusok befogadó attitűdjét a SNI tanulókkal és együttnevelésükkel kapcsolatban a következő dimenziók mentén értelmeztem: (1) szolidaritás; (2) együttműködés; (3) szakmai kompetencia, tájékozottság; (4) elfogadás, előítéletesség; (5) szakmai nyitottság, megújulásra készség. A kérdőív zárt kérdéseket, illetve megállapításokat tartalmazott (Horváth, 2004).

Minta és adatfelvétel

A kérdőíves adatfelvételt 2014. augusztus és október között került sor, a Közép-magyarországi régióban található állami fenntartásban lévő köznevelési intézményekben (általános- és középiskolákban). A kutatás középpontjában a pedagógusok előítéletes attitűdjét befolyásoló demográfiai háttérváltozók, objektív és szubjektív faktorok vizsgálata állt. A kérdőívben előforduló változó csoportok a következők: (1) értékorientációval kapcsolatos változók; (2) egyéni szocioökonómiai változók: nem, életkor, iskolai végzettség, pályán ténylegesen eltöltött évek száma, integrált oktatásban eltöltött évek száma, milyen szakon végzett, milyen tárgyat tanít, ismeret, tapasztalat; (3) szervezetszociológiai változók: szervezeti bizalom, győgyepedagógussal való együttműködés, tantestületi légkör, iskola társadalmi megítélése.

A mintába a Közép-magyarországi régió állami fenntartású alap- és középfokú intézményeinek pedagógusai önkéntes alapon kerültek be. A kérdőíveket postai úton, a tanterületek beleegyezésével a köznevelési intézmények igazgatóin keresztül juttattuk el a vizsgálatban részt venni kívánó személyekhez. A minta elemszámát a köznevelési fejlesztési tervek dokumentumelemzése segítségével határoztuk meg, a dokumentumok alapján a Közép-magyarországi régióban összesen 26 101 pedagógus dolgozik. (N = 26 101). A vizsgálati személyek általános iskolai, szakközépiskolai és gimnáziumi pedagógusok voltak. Az iskolák kiválasztásának az volt a szempontja, hogy legyen közöttük olyan, mindhárom iskolatípust tekintve, ahol van integrált oktatás, és olyan is, ahol nincs, ezzel biztosítva, hogy legyenek integrációs tapasztalattal rendelkező és nem rendelkező tanárok is. A kérdőívet 36 köznevelési intézményből 315 pedagógus töltötte ki, küldte meg (n=315). Átlagosan minden intézményből 1 férfi töltött ki kérdőívet, ők teszik ki a vizsgálatban részt vevők 10 százalékát. Nem meglepő a minta női felülreprezentáltsága, hiszen a pedagógusi köztudottan egy elnőiesedett pálya. Nemzetközi viszonylatban is számos országra jellemző a pálya elnőiesedése, azonban nálunk más országokhoz viszonyítva még nagyobb arányban dolgoznak inkább nők a pályán, mint férfiak (OECD, 2012).³

Az adatfelvétel után bevitt és megtisztított adatok feldolgozása SPSS 20.0 statisztikai program használatával történt (Falus és Ollé, 2000). Az adatfeldolgozás során a leíró statisztikák mellett két- és többváltozós összefüggés-vizsgálatokat végeztünk, melyek során a keresztábra-, variancia-, főkomponens-elemzést és a lineáris regresszió módszerét alkalmaztuk. Az adatok statisztikai elemzése során a negatív attitűd főkomponens létrehozása után egyutas varianciaanalízissel néztük meg, hogy e dimenziók mentén milyen különbségek vannak a negatív attitűd tényezői és a pedagógusok munkahelyének településtípusa között. Ezt követően a negatív attitűd főkomponens és a legfontosabb társadalmi háttérváltozók hatását lineáris regresszióval vizsgáltuk meg. A modellekbe a következő magyarázó változókat emeltük be: nem; tanítási éveinek száma; életkor; személyes kapcsolat; speciális szakismeret; integrál-e; településtípus; intézménytípus.

Vizsgálati kérdések, hipotézisek

Az első hipotézis arra vonatkozik, hogy (1) a befogadó pedagógusok nem rendelkeznek kellő ismeretekkel a fogyatékosokról és az SNI tanulók neveléséről-oktatásáról (*Strobe és Jonas*, 1995; *Perlusz és Torda*, 2010; *Perlusz*, 2008; *Némethné*, 2009). Feltételezzük, hogy azok a befogadó pedagógusok, akik tapasztalattal rendelkeznek az SNI tanulók neveléséről-oktatásáról, pozitívabb attitűddel rendelkeznek az SNI tanulókkal kapcsolatban (*Szegő*, 2008; *Miles*, 2000). Feltételeztük továbbá, hogy az általános iskolában dolgozó pedagógusok szolidárisabbak a SNI tanulókkal szemben, mint a középiskolában dolgozó pedagógusok.

A befogadó nevelés és a településtípus közti kapcsolatról úgy gondoltuk, hogy (2) a Pest megyében dolgozó befogadó pedagógusok elfogadóbban az SNI tanulókkal, mint a fővárosban dolgozó befogadó pedagógusok.

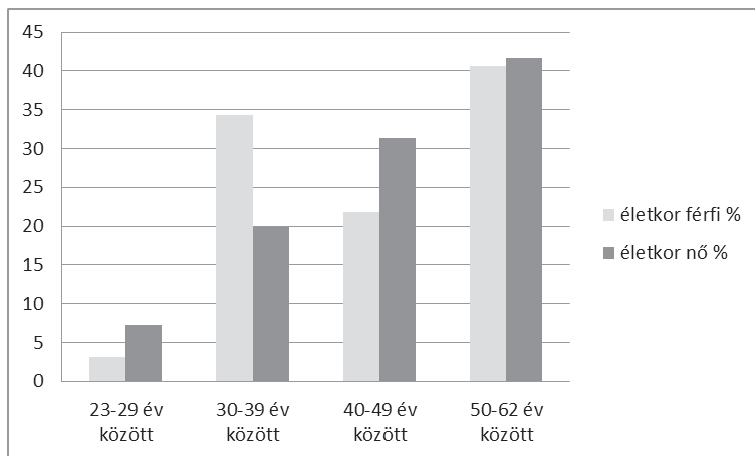
Azzal kapcsolatban, hogy a pedagógusok mely sérüléstípusba tartozó SNI tanulóval szemben rendelkeznek a leginkább negatív attitűddel, azt feltételeztük, hogy (3) az értelmileg akadályozott tanulókkal szemben a legkevésbé befogadóak az integráló intézményben dolgozó pedagógusok (*Illyés és Erdősi*, 1986).

Végso hipotézisünk során feltételeztük, hogy (4) a negatív attitűd társadalmi nemtől független, és befolyásolja az ismeretek (*Tavares*, 2011; *Pongrácz*, 2013).

Eredmények

Demográfiai háttérváltozók

A pedagógusok demográfiai mutatói és a SNI tanulók neveléséhez-oktatásához való viszonya vonatkozásában a társadalmi nem, az életkor, az iskolai végzettség, az intézménytípus és a településtípus hatását ellenőriztük.



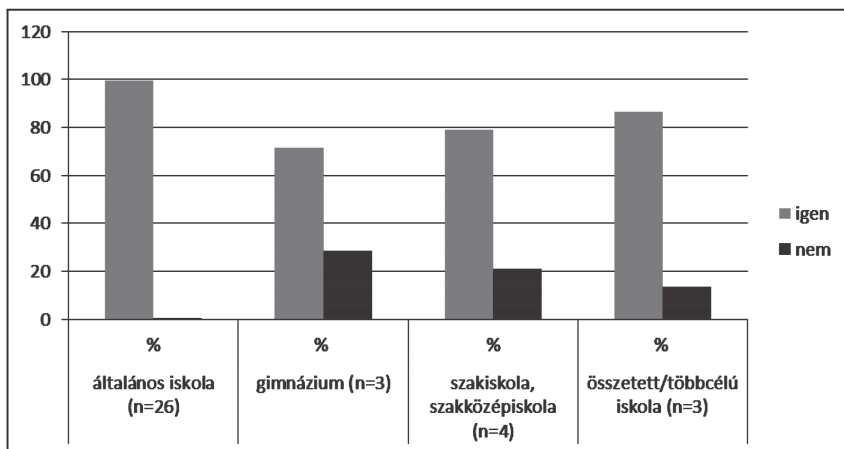
1. ábra. A válaszadók társadalmi nem és életkor szerinti százalékos megoszlása (n=315)

A válaszadókat életkoruk szerint 4 kategóriára osztottuk. A legtöbb válaszadó a nők és a férfiak közül egyaránt az 50–62 év közötti életkori kategóriába tartozik. A legkevesebb válaszadó pedig a 23 és 29 év közöttiek korcsoportjában volt. Jelen vizsgálat eredményei alapján a vizsgálatban részt vett pedagógusok nagy része 40 év feletti.

A kutatásban részt vett pedagógusok legmagasabb iskolai végzettségének százalékos megoszlása azt mutatja, hogy a válaszadók több mint 60 százaléka alapképzéses diplomával rendelkezik, tanítóképzőt, vagy tanárképző főiskolát végzett. Egyetemi végzettséggel a válaszadók 17 százaléka rendelkezik. A kapott vizsgálati eredményt magyarázza, hogy a kutatásban részt vevő intézmények közül a legtöbb általános iskola volt. Alap vagy mesterképzéses diplomával és szakvizsgával a válaszadók 22 százaléka rendelkezik.

Integrációban való részvétel hatása a befogadó szemléletre

A pedagógusokra vonatkozó demográfiai háttérváltozók közül két dimenzióban mutatkozott szignifikáns összefüggés: a válaszadók integrációban való részvétele és az intézménytípus, valamint a pedagógusok nézetei a befogadó szemléletről és a településtípus között.

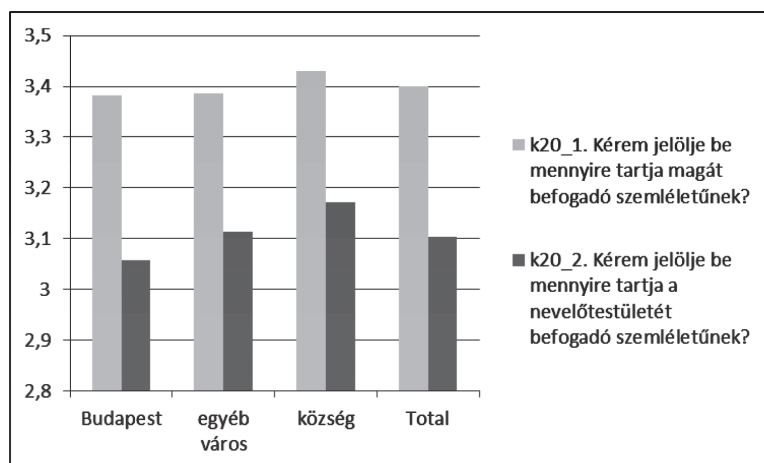


2. ábra. Integrációban való részvétel és az intézménytípus szerinti százalékos megoszlás (n=36)
($\chi^2=52,296$; $df=3$, $p=0,00$)

A válaszadó pedagógusok iskoláinak túlnyomó többségében, valamennyi intézménytípusban (általános iskola, gimnázium, szakiskola és szakközépiskola, összetett/többcélú intézmény) folytatnak integrált nevelést, oktatást. Torzíthatja a képet, ezért fontosnak tartjuk megjegyezni, hogy a 36 intézményből 26 intézmény az általános iskolák közül került ki. A szakirodalom korábbi eredményeinek megfelelően jelen vizsgálat eredményei is azt támasztják alá, hogy az általános iskolák gyakorlottabbak az integrált nevelésben, oktatásban (Németh és Szilassy, 2006). Horváthné (2006) a pedagógusok tájékozatlanságával kapcsolatos vizsgálata során azt a megállapítást tette, hogy a pedagógusok nagy része nincs tisztában azzal, hogy folytat-e intézménye hivatalosan integrációt, illetve, hogy az általa tanított gyermekek között van-e, aki sajátos nevelési igényű. Tekintettel Horváthné (2006) vizsgálati eredményeire, áttekintettük az intézmények szakmai alapidokumentumait, és megállapítottuk, hogy a pedagógusok releváns információval rendelkeztek annak vonatkozásában, hogy integrál-e intézményük. Tehát a témában végzett korábbi vizsgálati eredményekhez képest (Csányi, 2000; Horváth, 2006; Fischer, 2009), a pedagógusok tájékozottsága területén eredményeink előrelépést mutatnak.

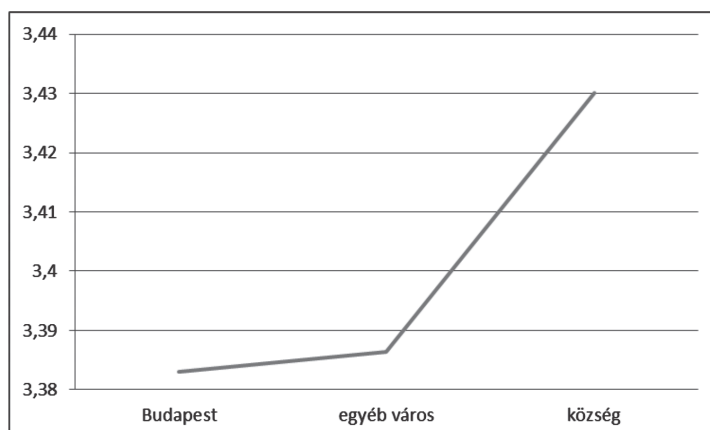
Objektív és szubjektív faktorok

A válaszadó pedagógusok és a nevelőtestület befogadó szemléletének összehasonlításából kitűnik, hogy a fővárosi intézményekben vallják magukat legkevésbé befogadónak a pedagógusok. A legbefogadóbbak a községekben lévő intézményben dolgozó pedagógusok (l. 3. és 4. ábra).



3. ábra. A pedagógusok nézetei a befogadó szemléletről településtípus szerinti összehasonlításban (arányok) (N=36) (k20_1 ($\chi^2=2,796$ df=3 $p=0,042$); k20_2 ($\chi^2=3,253$ df=3, $p=0,022$))

Az előzetes vizsgálatok igazolták, hogy valamennyi fővárosi köznevelési intézményben van gyógypedagógus vagy utazó gyógypedagógus, ellenben a vidéki intézményben, zömmel a községekben, vannak olyan intézmények, ahol a pedagógusok saját bevallásuk szerint integráló intézményben dolgoznak, ám sem gyógypedagógusuk, sem utazó gyógypedagógusuk nincsen. Megvizsgáltuk, hogy alakul az egyes intézményekben a befogadó nevelés. Az intézmények viszonylagos homogenitást mutatnak, nem találtam kiugróan negatív intézményeket.

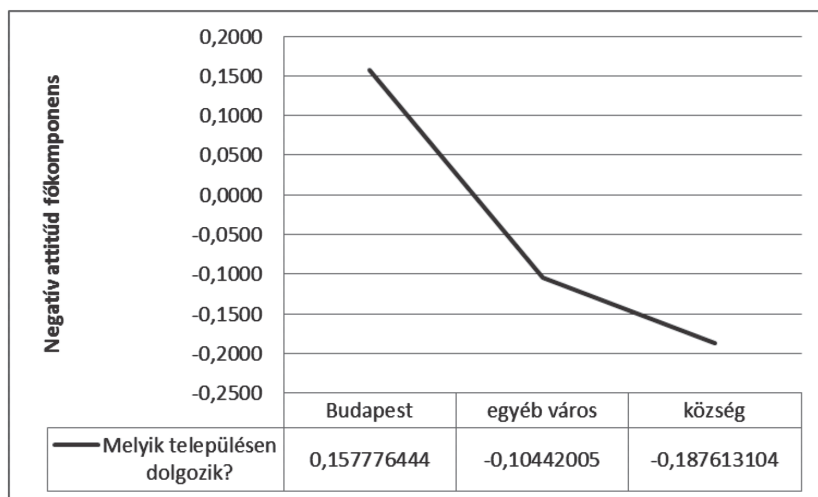


4. ábra. A befogadó szemlélet és a munkahely településtípusa szerinti összehasonlítás (átlagok) N=315 k20_1 ($\chi^2=2,796$ df=3 $p=0,042$)

A pedagógusoknak a SNI tanulók integrált nevelésével szembeni negatív attitűdjének vizsgálatakor, a negatív attitűd tényezőinek feltárására főkomponens-elemzést végeztem a tényezők számának csökkentése, valamint a leírt tényezőcsoportok érvényessége miatt. A főkomponens alkotóelemeit végül a következő tényezők adták: (1) a gyógypedagógusra hárul minden probléma megoldása; (2) aránytalan terhet jelent az integráció; (3) nem tanítana szívesen bármely integrálható tanulót; (4) nem járatná szívesen gyermekét integráló osztályba; (5) nem tanítana szívesen integráló osztályba.

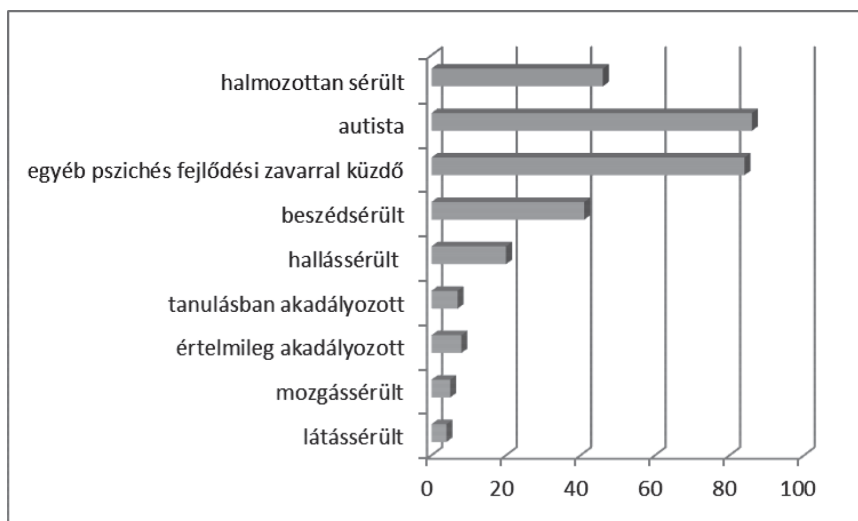
A negatív attitűd főkomponens az adatredukciót követően 41,827 százalékot őrzött meg információtartalmából. Valamennyi alkotóelem esetében elmondható, hogy 0,6 felettiek voltak a faktorsúlyok, a legmagasabb faktorsúly 0,746 értékű, a legalacsonyabb pedig 0,508 értékű volt.

Az egyutas varianciaelemzés (ANOVA-teszt) eredményei azt mutatják, hogy a negatív attitűd főkomponens és a településtípus között szignifikáns különbség van (ld. 5. ábra). A szórások egyezésének értéke $F=2,218$, viszonylag jó szignifikancia-szinten $p=0,019$. Az értékek közti különbségek azt mutatják, hogy a Budapesten dolgozó pedagógusok a községekben dolgozó pedagógusokhoz képest negatívabb attitűddel rendelkeznek. Eredményeink összhangban vannak Fischer (2009) kutatási eredményeivel, amely szerint a vidéken élő befogadó pedagógusok elfogadóbbak a SNI tanulókkal és az integrált nevelésükkel, oktatásukkal szemben. A kutatások szerint ennek háttérében az áll, hogy a vidéki lakosok jobban bíznak a közvetlen környezetükben lévő pedagógus kollégáikban – ennek okán feltételezhető, hogy az utazó gyógypedagógusban is –, és inkább vélik úgy, hogy azok képesek szakmailag megbirkózni az integrációból adódó nehézségekkel.



5. ábra. A vizsgálatban résztvevő pedagógusok negatív attitűdje településtípusok szerint ($F [2,218]=3,997$ $p=0,019$ $\eta^2=0,026$)

A vizsgálat során a pedagógusok nézetei a különböző sérüléstípusú tanulók integrált oktatásáról megosztó véleményeket mutat (ld. 6. ábra), hasonlóan más vizsgálatok eredményével (Illyés és Erdősi, 1986; Papp, 2001; Fischer, 2009; Némethné, 2008).



6. ábra. Eredményes oktathatóság pontszámok szerinti megoszlása (1: legeredményesebben; 9: legeredménytelenebben) (n=301)

Hazánkban szükség lenne olyan köznevelési intézmények létesítésére, amelyek a pszichiátriai osztályok mellett fogadnák az antiszociális személyiségzavarral veszélyeztetett tanulókat.

A jelenlegi kórházi gyakorlat szerint nem állítanak ki 18 év alatti tanulóknak a fentebb megnevezett betegségekre utaló kódot, ezen gyermekek gyógyításának nincs orvosi protokollja.

Ennek következtében jelenleg nem biztosított számukra sem a terápiás eljárás, sem a megfelelő intézményi elhelyezés. Ezen tanulók nagy számban kerülnek be mind az integráló intézményekbe, mind pedig a speciális intézményekbe.

Az eredmények azt mutatják, hogy a válaszadó pedagógusok a SNI tanulók közül a legeredményesebben oktathatónak a látás-sérült, ezt követően a mozgássérült, majd a tanulásban akadályozott tanulókat tartják. Illyés és Erdősi (1986), valamint Fischer (2009) korábbi vizsgálati eredményei ezzel szemben azt találták, hogy a befogadó pedagógusok körében legkevésbé elfogadottak a középsúlyosan, illetve súlyosan értelmi fogyatékos tanulók, illetve személyek. Ezzel szemben jelen vizsgálat szerint a válaszadó pedagógusok a legkevésbé eredményesen oktathatónak a SNI tanulók közül az autista⁴ és az egyéb pszichés fejlődési zavarral⁵ küzdő tanulókat tartják. Ennek oki hátterében valószínűsíthetően az áll, hogy egyrészt az autista tanulók integrált nevelése-oktatása speciális szakismerettel rendelkező szakembereket kíván meg, továbbá speciális tárgyi felszereltséget a teljes befogadó intézményben. Magyarországon nagyon kevés az autista tanulók ellátására felkészített szakember, mivel csak néhány éve indult el az Autizmus spektrum pedagógiája szakirány, az országban egyedülálló módon az ELTE Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Karán. Másrészt a kapott eredményt indokolhatja a diagnosztikai és az intézményi gyakorlat,

amely szerint autista vagy egyéb pszichés fejlődési zavarral (ezen belül súlyos figyelem- és magatartási szabályozási zavarral) küzdő tanulók kategóriájába sorolják a súlyos pszichiátriai eseteket.

Hazánkban szükség lenne olyan köznevelési intézmények létesítésére, amelyek a pszichiátriai osztályok mellett fogadnák az antiszociális személyiségzavarral veszélyeztetett tanulókat. A jelenlegi kórházi gyakorlat szerint nem állítanak ki 18 év alatti tanulóknak a fentebb megnevezett betegségekre utaló kódot, ezen gyermekek gyógyításának nincs orvosi protokollja. Ennek következtében jelenleg nem biztosított számukra sem a terápiás eljárás, sem a megfelelő intézményi elhelyezés. Ezen tanulók nagy számban kerülnek be mind az integráló intézményekbe, mind pedig a speciális intézményekbe.

A változórendszer struktúrájának és az adatok hierarchikus szerveződésének vizsgálatát lineáris regresszioanalízissel végeztük el. A lineáris regresszioanalízis elsődleges célja az volt, hogy statisztikai úton a kérdőívekből meghatározzuk azokat a dimenziókat, amelyekkel ma hazánkban a pedagógusok negatív attitűdje jellemezhető, esetleg mérhető. A bemutatott elemzések során a független változókat intervallumváltozóknak tekintettük; amennyiben a függő változók nominálisak vagy ordinálisak voltak, akkor indikátorváltozókká ('dummy') alakítottuk őket, hogy alkalmassá tegyük a regressziós eljárás alkalmazásához. A függő változóról minden esetben feltételeztük, hogy az folytonos eloszlásból származik.

A lineáris regresszioanalízis során a pedagógusok negatív attitűdjét befolyásoló tényezők összehasonlítására került sor demográfiai, objektív és szubjektív háttérváltozókkal. Az 1. táblázatban csak a Standard Béta szignifikáns eredményeit tüntettük fel.

1. táblázat. A pedagógusok negatív attitűdjét befolyásoló objektív és szubjektív tényezők összehasonlítása

	B	szenderdizált béta-értékek
(Konstans)	1,776	3,384
k2. Neme (1 = férfi, 2 = nő)	-0,447	-2,534
k10. Hány iskolai/tanítási év gyakorlata van?		
életkor (év)		
Személyes kapcsolat fogyatékossgal élőkkel (1 = van, 0 = nincs)	-0,363	-2,825
Speciális szakismeret SNI oktatásához (1 = van, 0 = nincs)	-0,282	-2,327
SNI diákokkal foglalkozott vagy foglalkozik-e (1 = igen, 0 = nem) (k16)	-0,502	-3,286
Településtípus: főváros (referencia: község)	0,4	3,065
Településtípus: egyéb város (referencia: község)		
Intézménytípus: gimnázium, szakközépiskola (referenciakategória: általános iskola)	-0,427	-2,15
Intézménytípus: szakiskola (referenciakategória: általános iskola)		
Intézménytípus: többcéli intézmény (referenciakategória: általános iskola)		
Modell összegzés		
R	R négyzet	Korrigált R négyzet
,412(a)	0,17	0,137
Predikátorok: (Konstans), intip_tobbcelu, k10. Hány iskolai/tanítási év gyakorlata van?, újk16, k2. Neme, újk12_j, intip_gimmszk, teltip_varos, újk15, intip_szakisk, teltip_bp, életkor		

A regressziós modell eredményei azt mutatják, hogy a legerősebben ható tényező a modellben az volt, hogy a pedagógus foglalkozott-e vagy foglalkozik-e SNI tanulóval. Tehát ennek a tényezőnek volt a legnagyobb hatása a kimeneti változóra. A negatív érték azt jelzi, hogy csökkentő hatással bír az előítéletességre, ha a pedagógusnak van

tapasztalata SNI tanulók nevelésében, oktatásában. A második erősen ható tényező a településtípus volt, amelynek érdekes hatását találtam. A településtípusokat a községhez hasonlítva megállapíthatjuk, hogy a községek és a városok nem térnek el egymástól. A főváros esetében erős pozitív értéket láthatunk. A fővárosban dolgozó pedagógusok tehát a községben élőkhez képest előítéletesebbek. A sorrendet tekintve harmadikként markáns változónak bizonyult a fogyatékossgal élő személyekkel való személyes kapcsolat, amely független a tanári pálya tapasztalatától. A személyes kapcsolat a fogyatékossgal élő személyekkel igazolhatóan csökkenti az előítéleteességet. A negyediként ható tényező a társadalmi nem volt. A nők előítéleteességet a férfiakhoz képest vizsgálva azt találtuk, hogy a nők kevésbé előítéletesek, mint a férfiak. Ötödik hatótényező a speciális szakismeret volt, amely csökkenti az előítéleteességet. Végezetül, hatodik tényezőként a településtípus hatását vizsgáltuk: a regressziós modell eredménye szerint az általános iskolához képest a szakiskolák és a többcélú intézmények között nincsen szignifikáns különbség. A negatív együttthatóból azonban látható, hogy a gimnáziumok és a szakközépiskolák kevésbé előítéletesek. Továbbá az életkor és az iskolai végzettség tekintetében sem találtunk szignifikanciát. Ez utóbbi a modell sajátossága.

A regressziós modell által megmagyarázott variancia a teljes variancia 13,7 százaléka, tehát a modell ennyiben adja vissza az eredeti információtartalmat, amely kifejezetten jónak számít.

Összegzés, következtetések

Tanulmányunkban arra vállalkoztunk, hogy bemutadjuk a pedagógusok SNI tanulókkal szembeni előítéletes attitűdjét befolyásoló tényezőket, egy Közép-magyarországi régióban végzett kérdőíves kutatás eredményei alapján. Feltételeztük, hogy az elfogadó attitűdnek összetettsége okán társadalmi és egyéni szintű magyarázatai is vannak. Két dimenzióban mértük a SNI tanulókkal és integrált nevelésükkel szembeni viszonyulást: objektív tényezők (nem, életkor, iskolai végzettség, intézménytípus) és szubjektív tényezők (munkahely településtípusa, személyes kapcsolat, speciális szakismeret, integrál-e).

Első hipotézisünk, mely szerint a pedagógusok nem rendelkeznek kellő, különösen nem speciális ismeretekkel a fogyatékossgáról és a SNI tanulók neveléséről-oktatásáról, elemzésünk alapján igazolódni látszik. A szakirodalom korábbi eredményeivel (ld. Szegő, 2008; Miles, 2000; Némethné, 2009) összhangban a vizsgálat során kirajzolódott az az összefüggés, hogy a SNI tanulók nevelése-oktatása során szerzett tapasztalat csökkenti az előítéleteességet.

Az eredmények értelmezéséhez lássuk a hipotézisek igazolását! Első hipotézisünk, mely szerint a pedagógusok nem rendelkeznek kellő, különösen nem speciális ismeretekkel a fogyatékossgáról és a SNI tanulók neveléséről-oktatásáról, elemzésünk alapján igazolódni látszik. A szakirodalom korábbi eredményeivel (ld. Szegő, 2008; Miles, 2000; Némethné, 2009) összhangban a vizsgálat során kirajzolódott az az összefüggés, hogy a SNI tanulók nevelése-oktatása során szerzett tapasztalat csökkenti az előítéleteességet. A következő hipotézis, amely szerint a Pest megyében dolgozó pedagógusok pozitívabb attitűddel rendelkeznek az integrált neveléssel kapcsolatban, mint a fővárosban dolgozók, beigazolódott. A fővárosban dolgozó pedagógusok negatívabb attitűdjének hátterében megítélésünk szerint korábbi vizsgálati eredményektől eltérően nem csak az áll, hogy a községekben dolgozó pedagógusok

gusok között jobbak a személyközi és a szakmai kapcsolatok (Fischer, 2009), hanem az is fontos tényező lehet, hogy a községekben dolgozó pedagógusok, bár speciális szakismerettel nem rendelkeznek, ellenben nagy tapasztalattal bírnak a különleges bánásmódot igénylő tanulók differenciált oktatásáról. Kirajzolódott továbbá a hipotéziseken túl egy lényeges eredmény a vizsgálatból. Az intézmények közti homogenitás a befogadó szemléletben azt feltételezi, hogy az intézményi felkészülési szint sokat javult az elmúlt években. A harmadik felvetésünk, miszerint az *értelmileg akadályozott tanulókkal szemben a legalacsonyabb az elfogadás a pedagógusok körében*, a vizsgálat során nem nyert igazolást. Eredményeink azt mutatják, hogy az autista és az egyéb pszichés zavarral rendelkező tanulók elfogadása okozza számukra a legnagyobb kihívást. A negyedik hipotézis igazolódott: a negatív attitűd társadalmi nemtől független, és befolyásolja az ismeretek.

Áttekintve a témában (átlagosan 5 évvel ezelőtt) végzett korábbi kutatások s a jelen vizsgálat eredményeit (ld. 2. táblázat) megállapítható, hogy az életkor és a pályán eltöltött évek száma egyre kevésbé befolyásolja a pedagógusok szolidaritását, ellenben a tapasztalat a SNI tanulók integrált nevelésében, oktatásában, továbbá a speciális szakismeret döntő jelentőségű az attitűd formálásában.

A kutatási eredmények sorra azt igazolták, hogy az intézményi szinteken felfelé haladva csökken a pedagógusok befogadó kedve. Jelen vizsgálatban a középfokú intézmények alulreprezentáltsága okán nem volt lehetőségem ezt a tézist megvizsgálni, azonban fontosnak tartanám ezirányú kutatások elvégzését. Az elmúlt évek oktatáspolitikai szándékának köszönhetően az állami fenntartó valamennyi településen törekszik arra, hogy a különböző sérüléstípusú tanulók számára legyen olyan köznevelési intézmény (az összes iskolafokon), amely biztosítja a SNI tanulók integrált nevelését, oktatását. Érdemes lenne továbbá vizsgálni a pedagógusok felkészítését, képzését az SNI tanulók integrált nevelésére, oktatására. Fontos lenne a többségi pedagógusok és az utazó gyógypedagógusok szakmaközi együttműködésének célzott vizsgálata is.

Irodalomjegyzék

Antonak, R. F. és Livneh, H. (1988): *The measurement of attitudes toward people with disabilities. Methods, psychometrics and scales*. Charles C. Thomas Publisher, Springfield.

Atkinson, T. (1998): Társadalmi kirekesztődés, szegénység és munkanélküliség. *Esély*, 9. 4. sz. 3–18.

Billédi Katalin (2008): *Inklúzív nevelés-előítéletmentes attitűd-tolerancia*. SuliNova Kht., Budapest

Commission (2011): *A Bizottság közleménye az európai parlamentnek, a Tanácsnak, az Európai Gazdasági és Szociális Bizottságnak és a Régiók Bizottságának*. Commission Bruxelles. 2013. 12. 21-i megtekintés, http://ec.europa.eu/education/school-education/doc/earlycom_hu.pdf

Csányi Yvonne (1993): Integrált fejlesztés a kutatás szintjén. In: Csányi Yvonne (szerk.): *Együttnevelés – Speciális igényű tanulók az iskolában*. Az integrált fejlesztés lehetőségei. ALTERN füzetek. 5. Iskolafejlesztési Alapítvány – OKI Iskolafejlesztési Központ, Budapest. 22–28.

Csányi Yvonne (2000): A speciális nevelési szükségletű gyermekek és fiatalok integrált nevelése-oktatása. In: Illyés Sándor (szerk.): *Gyógypedagógiai alapismeretek*. ELTE BGGYTF, Budapest. 377–407.

Csapó Benő (2002): Az iskolai szelekció hatásának elemzése a képességek fejlődésének számítógépes szimulációja segítségével. Magyar Pszichológiai Szemle, 57. 1. sz. 211–227. DOI: 10.1556/mpszle.57.2002.1.10

Erős Gábor és Gárdos Judit (2007). Az előítélet kutatások bírálatához. *Educatio*, 16. 1. sz. 17–57.

European Report (2011): *Intolerance, Prejudice and Discrimination*. Friedrich Ebert Stiftung, Berlin. 2014. 08. 10-i megtekintés, <http://pub.uni-bielefeld.de/luur/download?func=downloadFile&recordId=2018626&fileId=2269239>

Falus Iván és Ollé János (2000): *Statistikai módszerek pedagógusok számára*. OKKER Kiadó Kft., Budapest.

- Fischer Gabriella (2009): Az integrációval kapcsolatos attitűdök kutatása. *Gyógypedagógiai Szemle*, **39**. 4. sz. 254–268.
- Forlin, C., Loreman, T., Sharma, U. és Earle, C. (2009): Demographic differences in changing pre-service teachers' attitudes, sentiments and concerns about inclusive education. *The International Journal of Inclusive Education*, **13**. 2. sz. 195–209. DOI: [10.1080/13603110701365356](https://doi.org/10.1080/13603110701365356)
- Fuller, M., Bradley, A. és Healey, M. (2004): Incorporating disabled students within an inclusive higher education environment. *Disability and Society*, **19**. 5. sz. 455–468. DOI: [10.1080/0968759042000235307](https://doi.org/10.1080/0968759042000235307)
- Gaál Sándorné (2007): Az inklúzió fogalma, tartalma. In: Girasek János (szerk.): *A tanulók hatékony megismerése*. SuliNova Közoktatás-fejlesztési és Pedagógus-továbbképzési Kht., Budapest.
- Holloway, S. (2001): The Experience of Higher Education from the Perspective of Disabled Students. *Disability and Society*, **16**. 4. sz. 597–615. DOI: [10.1080/09687590120059568](https://doi.org/10.1080/09687590120059568)
- Horváth György (2004): *A kérdőíves módszer*. Műszaki Könyvkiadó, Budapest.
- Horváthné Moldvay Ilona (2006): Attitűdvizsgálat pedagógusok körében az integrált nevelésről. *Iskolakultúra*, **16**. 10. sz. 81–97.
- Illyés Sándor és Mérei Vera (1975): Elfogadás és elutasítás az épek fogyatékosokhoz fűződő társas kapcsolatában. In: *A Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Tanárképző Főiskola Évkönyve IX*. 225–235.
- Illyés Sándor és Erdősi Sándor (1986): Az épek fogyatékosképe és a fogyatékosokhoz való viszonya. In: *Társadalmi beilleszkedési zavarok*. Tájékoztató bulletin VI. MSZMP KB TTH, Budapest. 3–57.
- Könczei Miklós (2009): *A fogyatékosügy nemzetközi és hazai története*. ELTE BGGYFK, Budapest.
- Központi Statisztikai Hivatal (2013): *A 2011. évi népszámlálás. 3. országos adatok*. Budapest.
- Laki Tamásné (2010): Az együttnevelés műhelye. A RAMPÁ integrációs programsorozatának tapasztalatai. *Együttnevelés Műhelye*, **60**. 1–2. sz. 73–93.
- Larrivee, B., Cook, L. (1979): Mainstreaming: a study of the variables affecting teacher attitude. *Journal of Special Education*, **13**. 3. sz. 315–324. DOI: [10.1177/002246697901300310](https://doi.org/10.1177/002246697901300310)
- Leyers Y., Abrams, P. D. (1983): A shift to the positive: An effective programme for changing pre-service teachers' attitudes toward the disabled. *Educational Review*, **35**. 1. sz. 35–43. DOI: [10.1080/0013191830350104](https://doi.org/10.1080/0013191830350104)
- Likert, R. (1932): *A Technique for the Measurement of Attitudes*. Archives of Psychology, New York.
- Meijer, C. J. W. (2001): *Inclusive Education and Effective Classroom*. Practices. European Agency for Development in Special Needs Education, Middelbart.
- Miles, S. (2000): *Overcoming Resource Barriers: the challenge of implementing inclusive education in rural areas*. Symposium on Development Policy. Gustav Stresemann Institute, Bonn, Germany, October 27–29.
- Murányi István (2006): *Identitás és előítélet*. Új Mandátum Könyvkiadó, Budapest.
- Németh Szilvia és Szilassy Eszter (2006): „Tegyük akadálymentessé magunkat!” Sajátos nevelési igényű tanulók és az integrált oktatás Magyarországon. *Regio*, **17**. 1. sz. 102 – 145.
- Némethné Tóth Ágnes (2008): Körkép a befogadó nevelésről Európán innen és túl. *Fejlesztő Pedagógia*, **19**. 6. sz. 20–25.
- Némethné Tóth Ágnes (2009): Tanári attitűdök és inklúzív nevelés. *Magyar Pedagógia*, **109**. 2. sz. 105–120.
- OECD (2012): *Education at a Glance 2012 Highlights*. OECD Publishing. 2013. 12. 19-i megtekintés, DOI: [10.1787/eag_highlights-2012-en](https://doi.org/10.1787/eag_highlights-2012-en)
- Papp Gabriella (2002): Tanulásban akadályozott gyermekek iskolai integrációja a szakemberek közötti kooperáció tükrében. *Magyar Pedagógia*, **102**. 2. sz. 159–178.
- Perlusz Andrea (2008): Látássérültek iskoláztatása és társadalmi integrációja. In: Bánfalvy Csaba (szerk.): *Az integrációs cunami - Tanulmányok a fogyatékos emberek iskolai és társadalmi integrációjáról*. ELTE BGGYFK – ELTE Eötvös Kiadó, Budapest. 113–129.
- Torda Ágnes és Perlusz Andrea (2010): Pedagógusképzési programok utóélete – Egy hatásértékelő tanulmány tükrében. *Felsőoktatási Műhely*, 2. sz. 125–137.
- Pető Ildikó és Ceglédi Tímea (2012): A pedagógusok SNI-vel szembeni attitűdje SACIE-vel mérve. A Sentiments, Attitudes and Concerns about Inclusive Education Scale (SACIE). *Iskolakultúra*, **22**. 11. sz. 66–82.
- Pongrácz Kornélia (2013): Többségi általános iskolások sajátos nevelési igényű gyermekekkel szembeni attitűdjének vizsgálata. *Gyógypedagógiai Szemle*, **41**. 3. sz. 197–207.
- Pusztai Gabriella és Szabó Diána (2014): Felsőoktatási hallgatók és fogyatékossgal élő társaik. *Kapocs*, **13**. 4. sz. 23–36.

Réti Csilla és Csányi Yvonne (1997): Gyakorló pedagógusok és leendő tanítók attitűdjének felmérése az integráció témájában. *Gyógypedagógiai Szemle*, **98**. 2. sz. 81–89.

Rye, H. (1993): Integrált oktatás – bevezetés a közöségbe. In: Csányi Yvonne (szerk.): *Együttnevelés. Speciális igényű tanulók az iskolában*. Iskolafejlesztési Alapítvány – OKI, Budapest.

Sharma, U., Forlin, C. és Loreman, T. (2008): Impact of training on pre-service teachers' attitudes and concerns about inclusive education and sentiments about persons with disabilities. *Disability and Society*, **23**. 7. sz. 773–785. 2013. 08. 09-i megtekintés, http://www.informaworld.com/smpp/content~content=a906329656~db=all~ju_mptype=rss. DOI: [10.1080/09687590802469271](https://doi.org/10.1080/09687590802469271)

Strobe, W. és Jonas, K. (1995): Az attitűdök megváltoztatásának stratégiái. In: Hewsrone, M., Strobe, W., Codol, J. P. és Stephenson, G. M. (szerk.): *Szociálpszichológia*. Közgazdasági és Jogi Könyvkiadó, Budapest. 188–219.

Szegő Ágnes (2004): *A pedagógusok attitűdje az integrált oktatással kapcsolatban*. Szakdolgozat. ELTE, Budapest.

Szegő Ágnes (2008): Pedagógusok attitűdje az integrált oktatással kapcsolatban. *Alkalmazott pszichológia*, **10**. 3–4. sz. 21–34.

Szekeres Ágota (2012): Integráltan tanuló, enyhén értelmi fogyatékos gyermekek szociális helyzetének felmérése szociometria segítségével. *Iskolakultúra*, **22**. 11. sz. 3–23.

Takács Judit (2007): Előítélet és megkülönböztetés az iskolában. *Educatio*, **16**. 1. sz. 67–83.

Tavares, W. (2011): An evaluation of the kids are kids disability awareness program: Increasing social inclusion among children with physical disabilities. *Journal of Social Work in Disability & Rehabilitation*, **10**. 1. sz. 25–35. DOI: [10.1080/1536710x.2011.546296](https://doi.org/10.1080/1536710x.2011.546296)

Thurstone, L. L. (1931): Rank order as a psychological method. *Journal of Experimental Psychology*, **14**. sz. 187–201.

Újfalussy Rita Benedikta (2014): A felnövekvő értelmiség sérült emberekhez való viszonya. *Gyógypedagógiai Szemle*, **42**. 1. sz. 48–62.

Jegyzetek

¹ A kérdőív e-mailen megkapható a szabo.diana86@gmail.com címen.

² Az egyik kérdőív az Antonak és Livneh (1988) által megalkotott ATDP (Attitudes Toward Disabled Persons) magyarra fordított változata, a másik kérdőív Larrivee és Cook (1979) ORM (Opinions Relative to Mainstreaming) kérdőívének magyarra fordított, lektorált változata (Szegő, 2004).

³ Az OECD (2012) kutatásában részt vevő országokban, az alsó középfokon tanítók 70 százaléka nő, ez az arány Magyarországon 77 százalék. A pedagógus pálya elnöiesedése mellett szintén nem csak hazai probléma, hogy a pedagógusok életkor szerinti összetétele egyre inkább eltolódik az idősebb korosztály irányába. Az OECD (2012) kutatás adatai szerint a vizsgálatban részt vevő pedagógusok többsége 40 év feletti, kétszer annyian vannak az 50 év feletti pedagógusok, mint a 30 év alattiak. Ezen adatok előrevetítik, hogy a legtöbb országban hamarosan pedagógushánnal kell számolni. Magyarország adatai ezen a téren megfelelnek az OECD 2012-es kutatás

átlagának, a pedagógusok 12 százaléka 30 év alatti és 28 százaléka 50 év feletti volt

⁴ Az autizmus spektrum zavar (ASD; Autism Spectrum Disorder) fejlődés neurológiai zavar, a központi idegrendszer stabil sérülései állapotának az eredménye, a következményes, a viselkedés és a fejlődés sajátosságai alapján meghatározható komplex viselkedési szindróma. Következményeként három területen jelenik meg minőségi károsodás: a kommunikációban, a szociális viselkedés, valamint a rugalmas viselkedésszervezés terén, az állapotot e készségek fejlődési devianciája és késése jellemzi (ld. bővebben: Egészségügyi Minisztérium szakmai irányelve 2005.)

⁵ Egyéb pszichés zavarral küzdők, a súlyos tanulási zavarral küzdő SNI tanulók csoportjába tartoznak, akiknek valamilyen súlyos és tartós rész képesség gyengesége miatt iskolai tanulmányaikat sikertelenül teljesítik. Ide sorolják a diszlexiásokat, a diszkalkulációkat, a diszgráfiasokat és a súlyos figyelem- és magatartási szabályozás zavarával küzdőket is (ld. bővebben: *Gyarmaty*, 2007).

Melléklet

2. táblázat. A témában végzett kutatási eredmények összehasonlítása

SZAKIRODALOM EREDMÉNYEI		JELEK VIZSGÁLAT EREDMÉNYEI
DEMOGRÁFIAI TÉNYEZŐK		
nők, ill. nincs	társadalmi nem	nők
„idősebbek” előítéletesek	életkor	nincs
változó	iskolai végzettség	nincs
van	pályán eltöltött évek	nincs
OBJEKTÍV ÉS SZUBJEKTÍV TÉNYEZŐK		
van	személyes kapcsolat	van
van	ismeret (fogyatékosokról, integrációról)	speciális szakismeret van
változó	tapasztalat SNI tanulókkal	van
-	településtípus (város, község)	K-M Régiót nem vizsgálták
van	intézménytípus	változó

Borsodi L. László

Márton Áron Főgimnázium Magyar Nyelv és Irodalom Katedra, Csíkszereda

A költői nyelv haláltánca

Baka István Halál-boleró című versciklusáról¹

Papp Ágnes Klárának a szerepversekre és Nagy Gábornak a Baka István költészete korszakolására vonatkozó fogalomhasználatát alapul véve az látható, hogy míg az egyes köteteket tekintve az összegző és új poétikai utakat nyitó Égtájak célkeresztjének az új versei a Farkasok órájával alkotják az újabb, a második pályaszakaszt, a Tájkép fohással című gyűjteményes kötet alapján árnyalva a ciklusokból építkező költészet szakaszolását, úgy vélem, a Halál-boleró és a Tájkép fohással című ciklusok mind a versnyelv, mind a szerepjátszás tekintetében átmenetet képeznek a Döblinggel lezáruló cikluskompozíciók és a Liszt Ferenc éjszakái, a Yorick monológjai, a Farkasok órája és Az Apokalipszis szakácskönyvéből című ciklusok között. Előkészítik, poétikailag megalapozzák a szigorú metaforarendszert fellazító, a zaklatottabb, hosszabb lélegzetvételi groteszk-ironikus versnyelvet is, amely majd Baka maszkliájának a megváltozását is jelenti: az egyszeri maszkversek helyett teljes emberi sorsot láttató szerepversciklusok jelennek meg, és felerősödik az apokaliptikus hang (Papp, 1996, 78. o.; Nagy, 2001, 14. o.; Vörös, 1997, 183. o.).

A Halál-boleró és a Tájkép fohással jelzik azt a kettősséget, amely Baka költői pályájának nem látványos, de határozott átalakulását jelenti: egyrészt továbbviszik ennek a költészetnek a halállal való eljegyzettségét, az apokaliptikusra hangolt kultúra terrénumait, ráelve másrészt a nyelv uralmát és a nyelvet mint egyetlen lehetséges, élhető létet jelentő szonettre, valamint arra a groteszk-ironikus, a metaforák rendszerének zártságát fellazító versnyelvre, amely e költészet szerves fejlődésének köszönhetően új poétikai dimenzióban, a fiktív alakokat felsorakoztató, átíró-újrateheremtő, ciklusnyi szerepverseket eredményező költői szövegekben teljesedik ki.

A Halál-boleró a kötet korábbi ciklusaihoz hasonlóan címével nemcsak kijelöli a beszédhelyzetet, megteremtve a szerepjáték feltételeit, és ezen feltételek egyikeként a ciklus címadó versével keretbe helyezve a kompozíció egészét, hanem a nyelv – annak képszerű viselkedésével kapcsolatba hozható – önreflexív képességét is aktivizálja, felhívva a figyelmet, hogy a ciklusban a halál elsősorban nem a költői beszéd tárgya, hanem az azt meghatározó minőség, a költői nyelv létmódja. A halál bolerózik, azaz költészetet teremt, át- és újraír, így a címbeli kép a vers- és ciklusszerkezetet, sőt az egész költészetet alkotó cikluskompozíciót is metaforizál(hat)ja. A boleró természete szerint az egymást követő versek, ciklusok egymás variációi, felerősítései, átértelmezései, olyan költészet-történet, amelynek során a korábbi művek – nemcsak a Baka-költészet szövegei, hanem a tágabb értelemben vett (irodalmi, művészeti, történelmi stb.) hagyomány – motívumai, kompozíciós eljárásai, esztétikai minőségei, szerepváltozatai, -szövegei állandóan

visszatérnek úgy, hogy mindig újabb aspektusokkal, értelmezési lehetőségekkel egészülnek ki, gazdagodnak, egyetlen nagy harmóniát, Baka polifonikus költészetét eredményezve.² Ez az esztétikai gazdagság a halál kultúrája révén teremődik, amely maga

Amennyiben a költői nyelv révén válik hozzáférhetővé élet, halál, világ, önértés stb., akkor a haláltánc műfajához köthető Halál-boleróban és általában a haláltánc regiszterében megszólaló Baka-költészetben a kultúra, az irodalom különböző doméniumaiba való alászállás a lét határaival, hiábavalóságával szembesít, ugyanakkor ennek a világnak a szépség megtapasztalását lehetővé tevő képei, szerepjátékai arra hívják fel a figyelmet, hogy az így keletkező vers, kultúra érték, amely az értéktelen vagy a kétségbeesítő felmutatásával azt állítja: az alkotás, a költői nyelv a létmegértés és -felejtés egyetlen lehetséges közege, amely beavathat a létezés titkába; olyan univerzum, amely szembesít a világ természetével. Ez a szembesülés egyszerre létgazdagító, katartikus kaland és a különféle szerepekben artikulálódó fájdalmas pokoljárás egyéni, közösségi és egyetemes viszonylatban. A ciklus költeményei ennek a többszintes útnak a stációi.

is nyelv által teremtett.³ Amennyiben a költői nyelv révén válik hozzáférhetővé élet, halál, világ, önértés stb., akkor a haláltánc műfajához köthető *Halál-boleróban* és általában a haláltánc regiszterében megszólaló Baka-költészetben a kultúra, az irodalom különböző doméniumaiba való alászállás a lét határaival, hiábavalóságával szembesít, ugyanakkor ennek a világnak a szépség megtapasztalását lehetővé tevő képei, szerepjátékai arra hívják fel a figyelmet, hogy az így keletkező vers, kultúra érték, amely az értéktelen vagy a kétségbeesítő felmutatásával azt állítja: az alkotás, a költői nyelv a létmegértés és -felejtés egyetlen lehetséges közege, amely beavathat a létezés titkába; olyan univerzum, amely szembesít a világ természetével. Ez a szembesülés egyszerre létgazdagító, katartikus kaland és a különféle szerepekben artikulálódó fájdalmas pokoljárás egyéni, közösségi és egyetemes viszonylatban. A ciklus költeményei ennek a többszintes útnak a stációi. Műfaji, formai és motivikus sokszínűségük, a szerepváltozatok sokfélesége a Ravel, Chopin, Debussy, Bizet műveire komponált, a variációra mint kompozíciós elvre épülő boleró-ciklus összhangzattanában megteremt a polifónia harmóniáját, miközben a versek a halál felől a létre, a kultúrára, a Baka-poétika, a költői nyelv szépségére engednek rácsodálkozni. Az egyéni, nemzeti és egyetemes létdilemmát megszólaltató költemények különböző beszélőinek szólami a tematikai egyezésen túl a haláltánc műfajának regiszterében, az apokaliptikus világérzékelésben és az ezt artikuláló költői nyelvben válnak egységessé.

Az apokalipszis nagyszabású látomása a ballada műfaji hagyományához köthető *Tépéscsinálók* című költemény, amely, megnyitva Baka költészetében a démoni világot láttató alkotások új sorozatát, a balladai anyagot líraian formálja. A Munkácsy

Mihály festményének egyidejűségét drámai hatású jelenetsorra alakító⁴ versbeli eseményekről csak feltételezéseink lehetnek.⁵ A balladai homály azt sejteti, maga a költői nyelv teszi hozzáférhetetlenné a lét értelmét, titok marad, hogy van-e értelme, és ha nincs, miért nincs.

A Kondor-festményeket idéző *Angyalban* a világvégi tájnak már díszletei sincsenek, a civilizáció hulladéka borítja. Az apokalipszis tárgyiasságai a Baka-vers dikciójának a megváltozását is jelentik, a szétdúlt mondatok, töredezett mégis-formák megjelenését (Lator, 2000, 172. o.). Baka költészetének arról a törekvéséről van szó, amely a tárgyas kifejezés felé való fordulásban ragadható meg (Lator, 2000, 171. o.), ami a kifejezésmód tárgyiassá válását jelenti, nem objektív lírát, vagyis a maszkként megképződő beszélő közvetettsége ellenére a szerepjátszó megszólalás keretében fenntartja a lírai közvetlenség látszatát. Ennek fényében az angyal (Baka István angyalairól ld. *Szigeti*, 1998a, 1998b) úgy értelmezhető, mint a „megváltozott alkotásmódban is tovább élő metafora-eszmény allegóriája” (Nagy, 2001, 41. o.), amely a „szétdúlt mondatok” között transzcendens tökéletességeként a tökéletesnek gondolt nyelv eszményét őrzi. Akár a vers lírai beszélőjeként, akár az alkotó lírai én produktumaként interpretáljuk, nem törekszük arra, hogy az önreflexivitás újabb köreit megnyitva bevonja az erről szóló verset a keresztény mitológiával (csak) metaforizálható tökéletes nyelvképzetbe, sokkal inkább annak tudomásul vételéről van szó, hogy a civilizáció pokol (*Szigeti*, 1998a, 28. o.), és ezt a világról szerzett tapasztalatát a vers anyaga is érzékelteti úgy, hogy Baka nem alkalmazza a központosítást (Nagy, 2001, 43. o.; *Szigeti*, 1998a, 28. o.). Bár a Baka-költészet itt még nem hajlandó lemondani az angyalról, vagyis a metaforikus versbeszédről, amely az isteni nyelv szellemét őrzi, őrizheti, mégis palindokus jellege, a költői nyelv megváltásra való képtelensége artikulálódik a modernség ellenében, arra utalva, hogy a metaforikus vers-nyelv ideje elmúlt (tehát Baka költészete „korszerűtlen”!).

Míg az *Angyalban* a földi világ szeméttel, a megváltatlan civilizáció metaforája, amelyben az angyal által megtestesített isteni nyelv, a metaforaeszmény nem jut győzelemre, addig a *Halottak éjében* pusztán az aktivizálódik, ami a költői nyelv számára hozzáférhető: a világ démonikus volta. A vers azt a népi hiedelmet idézi, amely szerint éjfélkor megnyílnak a sírok, a holtak visszatérnek az élők világába („de most a deszkák széteső / tömlőcét elhagyják s birokra / kélnek veled múltó idő”), de visszatérésük nem örömteli, mert a múltó idő ellen harcolva létirigységük halálukra emlékezteti őket, az élőket pedig a természetként metaforizálódó halál a nemléttel szembesíti: „hallgatjuk csontujj verdesi / eső a párás ablakot / s gyűlölködőn egymást lesi / egy éjen át élő s halott”. Látszólag ugyan megnyílnak, úgy tűnik, átjárhatóvá válnak a lét határai, az utolsó két sorban időtlenné táguló szituáció állandósága azonban arra utal, hogy viszonylagossá válik, ki élő, ki halott, és a léthatárok – amelyek a nyelv határai is – áthághatatlanok. Marad a nyelvben, a nyelvnek való kiszolgáltatottság, és ami az *Angyalban* előbb sejtelemszerű, majd nyilvánvaló veszélyérzet, az a *Halottak éjében* egyértelműen artikulálódik: hiába a kísérlet a múltó idő legyőzésére, nincs hír a fentről, csak a földi van, amit ellep a föld alatti, az isteni nyelvet, a révbe érést a költői nyelv démonizálódása feledteti, teljesítménye annak kimondása, hogy az ember, a világ, a nyelv a Sátán uralma alatt él, megváltódása lehetetlen.

Ezt a kozmikus méretű pusztulási folyamatot az egyetlen hasonlatot kitevő *Átutazóként* című vers az egyén sorsára szabottan szólaltatja meg.⁶ Az önmagát utazóként meghatározó én nem azonosul az utas szereppel, hanem hasonlítja magát ahhoz. A hasonlat egyszerre jelzi a lírai énnek a szereppel való azonosulási és attól való elkülönülési vágyát, és azt, hogy saját helyzetét, szerepét a hasonló felől igyekszik megérteni. A szerteágazó hasonló képsora „egy kihűlt váróterem”, a „nagyváros pályaudvarára / került” átutazót körülvevő és az általa nem értett nyüzsgő világ („körülnéz és nem érti mért van itt”), amelyet az átutazó nézőpontjából látunk, miközben nyilvánvaló, hogy az átutazó képében rögzített nézőpont a lírai éné: „Mint aki egy kihűlt váróterem / padján riad fel téli reggelen”. A késleltetett főmondat egyes szám első személyűsége retrospektív olvasatban a hasonló harmadik személyűségét az én önmegértése külsővé tételeként, külső nézőpontból történő önmegértéseként interpretáltatja az olvasóval. Az én helyzete bonyolult,

a vers azt jelzi, hogy a világba vetett személyiség „nem vonul ki, nem menekül versebe, hiszen »átutazóként« van csupán jelen, a semmiből a tétován megnevezett céltalanságba” (Fried, 1999, 50. o.). Léte siralomvölgy, hiszen nincs benne semmilyen konkrét kapaszkodó (Máté-Tóth, 2005, 75. o.), ezért érzi magát a lírai én elveszettnek, helyzetét az okok nem tudásából fakadóan kétségbeejtőnek. Tehetetlenül várja sorsának alakulását, hiszen ha nem ismert számára az ok, akkor a következményekkel sem lehet tisztában, az oksági viszony felszámolódása vagy hiánya pedig létét abszurdá teszi. Megváltatlansága, a megváltás lehetőségéről való hallgatása és ezzel annak tagadása Baka költészete profán apokaliptikus világérzékelésének a következménye (Nagy, 2001, 207. o.). Bár a két vers léthelyzetbeli hasonlósága alapján felmerül annak a lehetősége, hogy Dsida Jenő *Nagycsütörtök* című költeményéhez hasonlóan ebben a versben is profán, 20. századi Krisztus-monológot olvasunk, amely a verset a ciklus többi darabjával együtt a boleróra hangszerelt poétika későmodern költőjének (mint szerepnek) a passiójaként értelmezteti, a költeményben nincsenek egyértelmű útbaigazító jelek a beszélő kilétét illetően. A befejezés („utazhatom tovább”) pedig kizárja a megvált(ód)ás esélyét, a versben való végső nyugalomra lelést, ehelyett a nyelvbe vetettséget állandó átmenetként, kétségbeejtő önmarcangolásként, én és a világ viszonyának állandó újraértelmezéseként, az én újabb és újabb szerepekben történő újradefiniáló gesztusaként határozza meg, ami nem lezárás, nem válaszadozás, hanem nyitott kérdés, a további szerepekben való próbálkozás ígérete.

Abból kiindulva, hogy az *Átutazóként* című költeményben a lírai elbeszélő aligha tud rendező elvet felfedezni a létben (Fried, 1999, 50. o.), és a folytatható út a szenvedés útja (Máté-Tóth, 2005, 75. o.), amely – esetleg – a modern költőszerep passiójaként értelmezhető, a *Vörösmarty-töredékek* című költemény úgy fogható fel, mint ennek a szerepnek a megszólaltatása. A Baka-költészetben már létjogosultságot nyert Ady-hagyományhoz köthetően úgy olvasható a *Vörösmarty-töredékek*, mint (Baka-)Ady elátkozott közösségi költőszerepének végítéletet megjelenítő víziója a nemzetről, hazáról. A szerepbeli költő alakját és a közösségi, nemzeti elátkozottság gondolatát ugyanis már az *Átutazóként* című költemény is felveti, amelynek nem a közösségi küldetéstudat az ihletője, hanem az odatartozás megvallása (Domokos, 1996, 32. o.): „küldetés vagy átok / sodorta erre s honnan jött hova / merült miféle múltba otthona”.

A hagyományos szerepversek (Papp, 1996, 78. o.) közül külön csoportot képeznek a Vörösmarty-versek. Ahhoz a verstípushoz tartoznak, amely a magyar líra közösségi kérdéseket megfogalmazó vonulata, tehát olyan költészeteszményt képvisel, amely a közösségi költőszerep létjogosultságát állítja, illetve e szerep lehetőségeit kutatja (Kerek, 1982, 31. o.; a Vörösmarty-szerepről ld. Baka, 2006, 271. o.). A *Vörösmarty-töredékek*nek már a címe jelzi ezt a törekvést. Míg Vörösmarty neve színekdochészerűen megidézi a magyar reformkort, az 1848–1849-es szabadságharc és a forradalom bukása utáni időszakot, valamint Vörösmarty poétikájának közösségi költőszerepét, amelynek karakterisztikus vonása a nemzet biztatása és a nemzet sorsáért való aggodalom, a „töredékek” utótag befejezetlenséget és befejezhetlenséget fejez ki. A nyelv korlátaira hívja fel a figyelmet, arra, hogy az egész felmutathatóságára nincs lehetőség, a részek, a töredékek viszont (még) olvashatók, amelyekből talán következtetni lehet az egész (nyelvi) eszményére. A cím azt is jelzi, hogy a vers(ek) beszélője különböző megszólalásmódokban megnyilvánuló közösségi költő(szerp), de a címben tetten érhető a szereppel való teljes azonosulás hiánya is, hiszen a töredékeket valaki idézi. Az idéző hagyja megszólalni a Vörösmarty-töredékeket, tehát hallgat, ugyanakkor Vörösmarty poétikájának hangja az övé (is), Vörösmartyként szólal meg, amennyiben szövegbelisége, nyelvléte a hallgatás törlődésében, a számozás, az idézés gesztusában és a citátumok egymás mellé olvasásának mikéntjében jelölődik ki. Azonosulás és eltávolítottág ez a vershelyzet megteremtésében, és a textusok idézettségében megragadható idéző maga is nyelvi képződmény, ami későmodern vonás a költeményben. Az evokáció eljárása nemcsak a címben, hanem

a vers egészében megfigyelhető, amely a szöveg(ek) létmódját jelenti, és az interpretáció irányát is meghatározza.

Az 1. rész első szakasza a *Szózat* tizenkettedik szakaszának temetésképét („S a sirt, hol nemzet sülyed el”) idézi meg áttételesen: „A koporsóra föld zuhog / A földre októberi zápor”. A különbség abban van, hogy itt nincs gyászoló közösség. Az indítás tragikuma a végzet, a kilátástalanság szolamát erősíti fel, amit a sírásóval való azonosításban profanizált Úr képe is fokoz („Kocsmájából kitántorog / Az Úr a részeges sírásó”), hiszen a halál léteseményét jelenti. A blaszfémikusan láttatott „részeges” Úr félelmetes, hiszen mivel alapállapota a részegség, a lét, a történelem uraként intézkedései kiszámíthatatlannak mind az egyén, mind a nemzet számára. A második szakaszban tovább szövődik a vers halálmetaforikája. A többes szám első személyű birtokos személyjeles „gödrünk” visszakapcsolható „A koporsóra föld zuhog” és a „sírásó” képéhez, ami jelzi, hogy itt egy közösség, egy nemzet sírjáról van szó, tehát a nemzet halálának a metaforája, s bár a „pezsgőskehely”, amellyel hasonlatot alkot, előhívja az ünnep jelentéskörét, a megismerésítő „Vak” szó és a „Már megtelt habzó szennyes árral” apokaliptikus vízió meg is szünteti azt, a közösség kilátástalan helyzetére utalva. Az ár összekapcsolható az első strófa zápor és a bibliai vízőzön képével, asszociálva egyben Baka *Szürkület* című versének nyitó képét: „A menny kilép medréből, szennyes árrán / felhők – felpuffadt angyaltemetek”. A poklot idéző metaforák a nemzet pusztulásának víziójává tágulnak, amely Isten groteszk mulatásának részeként, a részvételen világnak való felmutatásában gondolható el: „S a sirt hol nemzet sülyed el / Köszönti Isten a világra”.

A 2. részben változik a beszédhelyzet, a közösségi költő hangja egyes szám első személyben szólal meg: „Beh mélyre sülyedtem beh mélyre”. A beszédmód a népköltészet, illetve Petőfi helyzetdalainak beszédmódját idézi meg, tehát ez is a szerepjáték része, hiszen a vers nem alanyi módon szólal meg: az idézett Vörösmarty-töredék beszélőjének hangja ez. Az egyes szám első személy nem jelent a szó hagyományos értelmében vett alanyiságot. A „mélyre sülyedtem”, a „Sár minden tagom” metaforákban – utóbbi Vörösmarty *Az emberek* című versének minősítéseit („Ez örült sár, ez istenarcu lény!”) a beszélőre szabva individualizálja – mintha a megtébolyult én hangja hallatszana át a 19. századi versből. A 2. rész lírai énjének egyénitett, egyes szám első személyben idézett sorsában pedig mintha az 1. rész nemzetsorsa ismétlődne meg. A jelen–múlt különbsége az időbeli előrehaladást, a nemzeti, a közösségi lét tragikusabbá válását mondja el, amely az én, a közösségi költő(szerep) alakzatába sűrítve még erőteljesebb dráma. Ennek a drámának az érzelmi töltetét növeli a „mindenem minden” halmozás és „Sár mindenem minden tagom” metaforikus-metonymikus kép, amely *Az élő szobor* című Vörösmarty-költemény lírai énjének kínjait is megidézi: „Szobor vagyok, de fáj minden tagom; / Eremben a vér forró kínja dül”. A beszélő kétségbeesett helyzetében megszólítja Istent. A nemzethez ugyanis nem szólhat úgy, ahogyan az *Az élő szoborban* történik, hiszen a nemzeti közösség pusztulóban van, tehát a közösségi költőszerep érvénytelenné válik: „Oh Isten megtalálász-e végre / E szortyogó vak csillagon”. Nem az én keresi (az ’én’-be sűrített ’mi’) Istent, hanem fordítva: azt várja, hogy ő keresse meg, és váltsa meg, hiszen helyzete kétségbeesett, bár kérdéses, van-e értelme ennek a fohásznak, ha Isten „részeges sírásó”. A bakásan vörösmartys metaforikus helymegjelölés is kifejezi a lírai én kilátástalanságát: a „szortyogó” melléknévi igenév emberi hangja összekapcsolódik *A vén cigányból* ismert, a bolygót metaforizáló „vak csillag” képével, amely Vörösmarty versében úgy jelenik meg, mint az önmaga vigasztalására való felszólítás része, tehát mintegy kívülről mutat rá a beszélő, itt azonban a közelre mutató névmás azt fejezi ki, hogy a beszélő a nyomorúságban közelről érintett. A második strófában az elállatiasodást kifejező apokaliptikus táj részletei tárulnak fel az Istenhez szóló fohász részeként („hüllőbőr réteken”; „dülledt hullószem tavak”), és úgy tűnik, nagyobb esélye van annak, hogy az énré meredő világ, a metaforikus „hüllőszem”-ek az énnel kapcsolatba kerülje-

nek, mint annak, hogy az én kapcsolatot létesítsen azzal, akihez fohászkodik. A nemzet, az egyén sorsának irracionális intézőjét „Égi Vak”-nak nevezi, és azt kéri, mentse meg, azaz vakítsa meg, hogy ne lássa a világot, mert akkor legalább számára az megszűnik létezni. A „Vakíts meg engem Égi Vak” sor mintha József Attila *Bukj föl az árból* című verse következő sorainak átirása lenne: „Ijessz meg engem, Istenem, / szükségem van a haragodra. / Bukj föl az árból hirtelen, / ne ránts on el a semmi sodra.” A József Attila-i sorok Baka versében a démonikus létezés érzékelés kifejezőivé válnak: kiábrándultságából adódóan az apokalipszistól, a semmitől való megmenekülés helyett a semmibe való menekülést kéri a lírai én. A József Attila-vers lírai énje büntetést kér Istentől, ami hite szerint megváltást jelenthetne, itt azonban nemcsak az jelenti a büntetést, hogy az „Égi Vak” nem cselekszik, hanem az is, hogy a beszélő nem tud hinni már egy olyan isteni képességekkel rendelkező erő létezésében (*Máté-Tóth*, 2005, 73. o.), aki őt észrevenné, hisz ha van is, a vég felé tartó világ uralma alatt él ő is. A harmadik szakasz *Az emberek* című költemény utolsó két sorát megfordítva idézi („Nincsen remény nincsen remény / Az emberfaj tudom tudom / Tudom sárkányfogvetemény”), és megtoldja egy közbevetéssel („...tudom tudom / Tudom...”). A „tudom” háromszori megismétlésével a beszélő szavai önnön idézettségükben visszautalnak saját pretextusukra. A módosítás kiemeli a lírai én tudatosságát, belenyugvását, resignált keserűségét, és a világban benne levőként támasztja alá saját pretextusának általánosító igazságát. Szöveg mutat rá a szövegre, mondván: semmi nincs a nyelven kívül. Az utolsó strófa is a nyelv uralmát jelző önidézés, az első szakasz második sorának („Sár mindenem minden tagom”) variációja („Minden napom sár mindenem”), amely azt érzékelteti, hogy az én sárkányfogléte állandósul az időben. A „Meglelsz-e engem Istenem”, a beszélő lemondó kérdése ezért valójában belső monológ, hiszen az „Égi Vak”-hoz egyszerre társul a fehér bot által a vakság és a vakító fény jelentése. A „Fehér bot fénnel” ugyanakkor az énhez is tartozhat. Eszerint ő az, akit fehér bottal kellene megtalálnia Istennek. Ez azt is jelenti, hogy a lírai én kérése meghallgatásra talált, és hasonult Urához, de így, a vakság állapotában mindketten meg is szűnnek egymás számára. Törlődik tehát a versből mind az én, mind az Isten.

A 3. rész első szakasza négy kipontozott sor. Ez a szakasz grafikus is megmutatja a töredékjellegét. A szakasznak a szerkezetben betöltött jelentőségén túl a kipontozott résznek a hallgatás artikulálásában van szerepe. Értelmezhető úgy, mint a léte legmélyére jutott lírai én elcsuklásának momentuma, mert nem tudja a sírás miatt továbbmondani a szöveget, ugyanakkor értelmezhető az Isten versből való törlődésének és az Istenhez hasonult én törlődésének grafikus metaforájaként is (a pontsorok mint metaforák). A csend a törlődött énre és Istenre mutat vissza. Úgy is interpretálható ez a szakasz, mint a cím kapcsán értelmezett Vörösmarty-töredékeket idéző én felejtésének a lenyomata, vagy mint a „töredékek” értelmezése kapcsán felvetett nyelvbéli rögzíthetőségnek és/vagy a szerepteremtésnek a kudarca. Ebből a csendből szólal meg a vers utolsó szakasza, amelynek első sora („És bár szemében gyászköny ül”) az „annak ellenére” jelentésű „bár” szóval módosítja a pretextust. A *Szózat*-ban a negatív jövőkép egy lehetőség felvillantása arról, hogy ha el is kell pusztulnia a magyarságnak, az – annak hősi múltja folytán – a világ részvételtjes jelenlétében történik. Baka versében a „bár” szócska a tragikus nemzethalál-víziót groteszkbe fordítja át, amelyben a „gyászköny” megjelenése a megjátszottság része. A vers blaszfémikus befejezése (hiszen a „megkönnyebbül” egyszerre jelent hányást, vizelést vagy szellentést) azt sugallja, a nemzet halála örömmünnp a világ számára, és ez azért következhetett be, mert ő maga a hibás, hogy nem fogadta meg a *Szózat* beszélőjének tanácsát. Ezért lehet a róla szóló versbeszéd szarkasztikus. Az utolsó szakasz temetkezés motívuma a *Szózat*-tal összehasonlítva nem jóslatként, hanem történő folyamatként olvasható, megidézve a groteszk-démoni haláltánc látomását, előreutalva a cikluszáró *Halál-boleró*-ra.

Miután törlődött a vers textusából Isten, akihez az én folyamodott, és aki ezáltal maga is törlődött, a menekülés következményeként lehetetlenné válik az egyes szám első sze-

mélyű versbeszéd, a 'te' megszólítása, tehát lehetetlenné válik a közösség és a közösségi költőszerep nyelvelisége is. Ezért lehet csak töredékekben beszélni róla, vagy még úgy sem. Ezzel magyarázható a záró szakasz személytelensége, amely az első, pontokból álló szakasz csendjét és az 1. rész személytelenül megjelenített apokaliptizist írja tovább és zárja le. Önmaga szerepteremtő gesztusa fölött is ítéletet mond a szöveg, bejelentve a közösségi költőszerep konstruálhatóságának kudarcát. A groteszk vízió így a nyelv pusztulásának látomásaként is olvasható. A dantei pokol egyre mélyebb körei felé tartva, a *Vörösmarty-töredékek*ben a már korábban sajtáttá tett, a *Fegyverletétel* című ciklus verseiből, a *Háborús téli éjszakából*, a *Trauermarsch-ból*, a *Tépéscsinálókból* vagy más versekből ismert apokaliptikus hagyomány borzalma tárul fel: most már egyre gyakrabban úgy, hogy a nyelv is sérül – töredékessé válik vagy törlődik. Éppen ezért nemcsak a keletkezés tényeivel⁷, hanem nyelvi-stiláris érvekkel, az épülő-építkező szerepjátszó poétika belső logikájával is magyarázható, hogy miért keres Baka István költészete újabb szerepeket, maszkokat a megszólalásra mind a cikluson belül, mind a közösségi-nemzeti tematika újramondására Liszt Ferenc maszkjában.

Miután a *Vörösmarty-töredékek*ben törlődik Isten, és töredékessé válik, illetve helyenként törlődik a nyelv, a *Vezeklés* (Agatha Fasset: *Bartók amerikai évei című könyve alapján*) című szabadvers egyes szám első személyű lírai története az alcím által kijelölt olvasmányélmény, intertextuális utalás révén bírja szóra a nyelvet, amely a központozás hiánya, a soráthajlások, az egyenetlen hosszúságú, a kis- és nagybetűvel szedett sorok grafikai különbségei folytán továbbviszi az előző költemények nyelvére is vonatkozó töredékes jelleget. Az apokaliptikus hangszerelésű nyelv által teremtett versvilág lírai története így válik a befejezés – a költemény egészét didaktikussá tevő – látomásában a vég felé haladó egyéni és (a Bartókra való utalás révén) az egyéniben a közösségi lét, a kultúra értelmetlenségét is hordozó példázattá. Ebben a (vers)világban az egyén és a közösség üdvössége elszalasztásának utólagos tudatosulása miatti fájdalmat még tetézi a materializálódott Isten-nyomok által helyettesített Isten vissza-visszatérő emléke. Így lesz az egyéni és közösségi lét, tágabb kontextusban a kultúra létmódja a vezeklés. A vezeklő szerepében konstruálódik meg az én a *Caspar Hauserben* és a *Hurok-szonettben* is, amelyekben – miután az előző versek felmondják a romantikus közösségi költőszerep érvényességét – az egyén önmaga felé fordul, a lét, vagyis későmodern értelemben a nyelv határait méri fel, hiszen a nyelv az én létmódja.

A *Caspar Hauser* című költemény a számvetés-összegzés költői gesztusa mellett a *Vezeklés* című vers léthelyzetét is továbbviszi⁸, különböző mitologikus hagyományok száműzetés motívumát parafrázálva (Nagy, 2001, 101. o.): „Én nem tudom ki küldött e világba / a tömlőc jó volt vaknak lenni jó / most bámulok a menny hideg falára / túl messzi túl kék és túl szétfolyó”. Northrop Frye szerint a mozgásszabadság legdurvább megsértése a börtön⁹, amely Bakánál ironikusan a létezés elviselhetőségét jelenti a világba vetettséggel szemben (Fried, 1999, 57. o.). Az egyes szám első személyben beszélő Caspar Hauser perspektívaszűkítő szólamában a világ nem csupán a száműzetés, hanem a kozmikus magányosság színhelye is, a világdrámáé, amelyben nincs lehetőség a cselekvésre, a sors irányítására (Fried, 1999, 54–55. o.): „én nem tudom ki száműzött e földre / [...] // én nem tudom mivégre / az alkony-dráma és a virradat / komédiája minden napja éje / e létnek”. S bár a versbeli Caspar Hauser számára nincs megváltás, a száműzetéslétből nincs visszatérés („én nem tudom ki volt ki engemet / kiragadott a semmiből a jóból / hogy árnyak közt mulandó árny legyek”) az ironikusan értett édeni létállapotba, a tömlőcbe, a vers beszélőjének szerepét kijelölő „én nem tudom” szakaszonkénti megismétlése arra utal, hogy nincs szó passzivitásról. A lírai én „rádöbbenése a lét könyörtelen törvényére, a változatlanságra és változtathatatlan-ságra valójában nem tekinthető egyértelműen vereségnek: a sorsnélküliség fölismerése annak átlépése, ennek következtében a szüntelen ismétlődő jelenségek, a kozmikus idő

rideg körforgása legalább a saját sorsától való elhatárolódást eredményezik” (Fried, 1999, 55. o.).

Caspar Hauser árnylétével rokon a *Hurok-szonett* beszélőjének helyzete is. Létbe vetettsége nyelvbe veszttség („Erdő vagyok – eltévedek magamban”), labirintuslét, akárcsak a *Post aetatem vestram*ban vagy a *Thészeuszban* (Nagy, 2001, 79. o.). Nem véletlen, hogy a töredezettség, a nyelv apokaliptikus természetének ellensúlyozásképpen Baka István költészetének ezen a pontján talál rá a nyelvbe zártsgot mutató, ugyanakkor a nyelvet mint az egyetlen élhető létet jelentő műformára, a szonettre (Szigeti, 1996, 109. o.). A *Hurok-szonett* kevésbé emlékeztet a szokott szonettformára, inkább a sonettesse formahagyományához igazodik (strófaszerkezete 3–3–4–4 vagy mint Bakánál: 4–3–3–4): „a két kvartett fogja közre a két tercettet [...], ráadásul Baka a tercettet is szétdarabolja: kétsoros és egysoros szegmentumokra bontja őket. A verscím tehát [...] költői magatartásra sugalló szerepre utal: a létbezártság élményére, amelynek [...] önkörét hangsúlyozza erőteljesen a tercetteknek a kvartettekbe szorítottsága.” (Szigeti, 1996, 110. o.) Amennyiben az intertextuális utalásként felfogható, Dante *Isteni színjátékából* ismert erdő motívuma mint a lét labirintusa nyelvi képződmény, amellyel az én azonosítja magát („Erdő vagyok”), akkor a vers a hurokként viselkedő nyelv megnyilvánulása,¹⁰ amely labirintusként teremti a szonettet, a káoszból a rendet, az isteni nyelv eszményét, hogy fenntarthassa az én nyelvben, kultúrában való bolyongását, hiszen ez a feltétele a vers (önreflexióként a *Hurok-szonett* című költemény), a kultúra meglétének még akkor is, ha csak önmaga labirintuslétét, démonikus karakterét képes felmutatni.

A tökéletes költői-isteni nyelv eszményéért folytatott küzdelem, ennek a küzdelemnek a kudarcáról számot adó, ezért a kultúrát olykor apokaliptikus víziókban láttató mives költemények összegződése a zenei ihletésű *Halál-boleró*. Aktivizálva a nyelv önreflexív képességét, a *Tépéscsinálók* és a *Vörösmarty-töredékek* című versek képi világának előzménye után¹¹ azt mutatja meg, hogy a halál a költői nyelvet meghatározó minőség, és eljut addig a pontig, hogy a költői nyelv mint matéria a képek formálódását, formavilágát meghatározó verszene által váljék a kísértetiesség hordozójává. A *Halál bolero*-jának hangja félelmetes, de bódító lehet, ha eljuthatna a szerepbeli költő a *Hurok-szonett* labirintusából a nyelven túlba, egyesülve az istenivel, a határtalannal.

A cím egy középkori műfajra utal, a *dance macabre* hagyományára, de nem szokott formáját követve, ugyanis ez a haláltánc bolero, a vers szerkezet és metrikai felépítés tekintetében a bolero stílusát követi.¹² A Beethovent, Chopint, Ravelt vagy Moszkovskit meghihető bolero műfajának tárgya a haláltánc középkori hiedelemvilága, amely szerint éjjélkor a holtak kilépnek a sírjukból, és hajnalig táncolnak. Így a vers tárgyát tekintve nemcsak a halálról, hanem a haláltáncról is szól, tehát a nyelvben megragadható hagyományról. Ezáltal a mű egyszerre köthető a boleróhoz (pl. Ravel: *Boleró*), a haláltánc műfajához,¹³ a haláltáncához közeli vámpírtörténetekhez (pl. Baka István: *A kisfiú és a vámpírok*, Roman Polański: *Vámpírok bálja*) és Mihail A. Bulgakov *A Mester és Margaritájából* a Sátán báljához. A mű megidézi Liszt-műveket is, előreutalva a Liszt Ferenc-ciklus verseire: *Mefisztó-keringő*, *Haláltánc*, *Csárdás macabre*, *Funérailles* stb. A versnek a haláltánc, a bolero műfajához köthető intertextuális játéktere és a költemény önreflexivitása arra hívja fel a figyelmet, hogy ennek a versnek a hagyományhoz való viszonya összetettségében értelmezendő, vagyis azt gondolom, a vers képi világára, lírai történéseire vonatkozó reflexión túl (Szigeti, 2005, 86. o.) a költői nyelv működésére kell figyelniünk. Az ismétlődéseken, variációkon és fokozáson át hömpölygő démonikus folyamat ugyanis azt a nyelvi történést metaforizálja, amely a költői nyelv működésének mikéntjére, a hagyományhoz való viszonyára enged rálátni. A boleróként metaforizált költői nyelv haláltáncát járja, vagyis arra törekszik, hogy leszámoljon minden ráakódással, a hagyományhoz való viszonyulásból létrejövő tragikummal, iróniával, groteszkkal, hogy végül a verszene egyre tébolyítóbb mámorában eljusson a nyelven

túlba, amely lehet a nyelv utáni isteni, harmonikus állapot és/vagy egy új költői nyelv felfedezésének fenséges pillanata. Az utolsó szakaszban azonban ez az ígért beteljesületlen marad, elhallgat a Halál által írt vers, és marad büntetésként-bűnhődésként a szó („Száll a pimasz szó. / Újra hazudja a létet.”), amely az elérhetetlen isteni nyelvet létezőnek, a nyelv labirintusába való vetettséget hazugságnak minősíti, egyben a pokoljárás újabb dimenzióinak megismerésére kárhoztatva, vagyis újabb szerepek felé csalogatva az ént. A vers palinodikus jellegű befejezése azt is előrevetíti, hogy (Bakánál) a költői nyelv végzete a hazugságlét, amely a szerepekben való létesülés révén továbbra is éppen azt fogja elfedni, ami felé törekszik: az isteni nyelvet. Ebben az összefüggésben a *Halál-boleró* egyrészt úgy értelmezhető, mint a költői szó kudarca, az eddig megalkotott és az ezután létrejövő szerepversek miatti büntudat és bűnbánat, másrészt felkészülést jelent a további költői tevékenységre mint hiábavaló küzdelemre (*Szigeti*, 2005, 88. o.). Így lesz a vers, a költészet a teremtsé értelmének a tagadása (*Szigeti*, 2005, 93. o.), ami paradox módon igent mond a költészetre, a további versekre, szerepekre, és ez mégiscsak a Baka-poétikának a költői szó erejébe vetett hitéről tanúskodik.

Irodalomjegyzék

- Baán Tibor (1991): Szerepválaszok. Baka István: Égtájak célkeresztjén. *Új Írás*, április. 115–121.
- Baka István (2006): „Fehér és barna szárnyak”. Beszélgetőtárs: Gacsályi József. In: *Baka István művei. Publicisztikák, beszélgetések*. Tiszatáj Könyvek, Szeged. 266–280.
- Domokos Mátyás (1996): Emlékek célkeresztjén. *Tiszatáj*, 9. sz. 26–39.
- Fried István (1999): Árnyak közt mulandó árny. Baka István verse Caspar Hauserről. In: uő: *Árnyak közt mulandó árny. Tanulmányok Baka István lírájáról*. Tiszatáj Könyvek, Szeged. 42–62.
- Kerék Imre (1982): Kétely és hit között. Baka István: Tűzbe vetett evangélium. *Napjaink*, 1. sz. 31.
- Lator László (2000): Baka István égtájai. Baka István: Égtájak célkeresztjén. In: Füzi László (szerk.): *Búcsú barátaitól. Baka István emlékezete*. Nap Kiadó, h. n. 166–174.
- Máté-Tóth András (2005): Baka Istene. Tisztelgő tanulmány halálának 10. évfordulójára. *Tiszatáj*, 9. sz. 68–78.
- Nagy Gábor (2001): „... legyek versedben asszonánc”. *Baka István költészete*. Kossuth Egyetemi Kiadó, Debrecen.
- Nagy Gábor (2004): A nemzeti közösség sorsértelmezése Baka István költészetében. *Forrás*, 12. sz. 53–79.
- Papp Ágnes Klára (1996): Szépség és harmónia hermeneutikája. Baka István Tájkép fohással című kötetről. *Nappali Ház*, 4. sz. 75–79.
- Szigeti Lajos Sándor (1996): „Metaforákkal tele, megjelenik a líra szelleme”. A palackba zárt szonett szabadulása. *Tiszatáj*, 9. sz. 107–114.
- Szigeti Lajos Sándor (1998 a): „Iszonyú mindegyik angyal”(?). (A civilizáció poklából a belső végtelenségbe). *Új Dunatáj*, június. 24–40.
- Szigeti Lajos Sándor (1998 b): (De)formáció és (de)mitologizáció. Baka István angyalainak tündöklése (és bukása?). *Tiszatáj*, 7. sz. 71–92.
- Szigeti Lajos Sándor (2005): *Dance macabre*. In: Uő: *Verssor(s)ok*. Széphalom Könyvműhely, Budapest. 82–102.
- Szöke Katalin (2000): A költő és a műfordító szerepcseréje. Baka István költészetének orosz kulturális kódja. In: Füzi László (szerk.): *Búcsú barátaitól. Baka István emlékezete*. Nap Kiadó, h. n. 110–121.
- Valastyán Tamás (2006): *Apokrif alázattal és vakmerőséggel*. In: Bombitz Attila (szerk.): *Égtájak célkeresztjén*. Tanulmányok Baka István műveiről. Tiszatáj Könyvek, Szeged. 99–111.
- Vörös István (1997): Baka István: Tájkép fohással. *Kritika*, 1. sz. 42–43.

Jegyzetek

¹ A tanulmány Baka István *Tájkép fohásszal* (Jelenkor Kiadó, Pécs, 1996) című gyűjteményes kötete mint a szerzői kanonizációs gesztus révén az életművet lezártnak és véglegesnek felmutató, újraértett költői testamentum recepcióesztétikai alapú interpretációjának egy részlete.

² Baka István költészetének átíró, a hagyományt újraértelmező karakteréről és annak értelmezhetőségéről ld. Fried, 1999, 43–44. o.

³ „A költői nyelv tágas »élet-elvű« szóöbleibe igenis beszívárogthat a halál kétségbeesésének jajkiáltása. [...] A poétikai megnevezéseknek a »közös lét« számára vizionált és fikcionált szóképeit árnyalhatja a hallgatás, a csend egyénekre szabott, váratlanul az emberre ráomló hatalma. És gyönyörű alakzatokat rajzolhatnak ki.” (Valastyán, 2006, 103. o.)

⁴ Baka úgy alakítja drámai jelenetsorrá a Munkácsy-kép jelenetét, hogy strófaként visszatér az indító képhez, „hogy magából a képből bontsa ki a »hollófehér, alkonybarna« vérpiros színekben megelevenedő látomást, mely az idő múlásának megérzésként [...] fokozza a drámaiságot” (Baán, 1991, 119. o.).

⁵ „Háború lehet, hiszen »ki a fiát siratja, ki a férjét«. A vers ismétlésekkel halad előre, egyre fokozva a feszültséget és a várakozást. A balladai sejtetés és a baljóslatúság révén a démonikus alkotások közé tartozik a vers”, és a halál „világnyi méretűvé” tágul (Nagy, 2001, 98. o.): „a bokrok bordáit szél kardlapozza / és fölfröccsen az Isten ősz ölébe / a férfiak a föld fekete vére”.

⁶ A vers első harminchat sora a kifejtett, felsorolásból, ismétlésekből álló, a hasonlítottal együtt egy többszörösen összetett mondatot kitevő hasonló, az utolsó hat sor pedig a hasonlított.

⁷ Nagy Gábor (2001, 151. o.) csak a keletkezés felől, tehát nem eléggé körültekintően magyarázza ezt a kérdést.

⁸ „Baka István a maga költészetének figurái mellé iktatja be Caspar Hausert, még hozzá olymódon, hogy a Hauser-»legendárium« historikumában válogatva, mellőzi a történetnek mindazon elemeit, amelyek nem a semmiből a semmi felé tartó »utazást« tematizálják, eszerint nem látszik tudomást venni azokról a változatokról (így Georg Trakléről vagy éppen Juhász Gyuláról), amelyek nem a világba vetettség értelmetlenségét, szinte abszurditását gondolják újra.” (Fried, 1999, 51. o.) A továbbiakban Fried azokat az előszövegeket veszi szemügyre, amelyekre utalhat a Baka-vers: Verlaine: *Gaspard Hauser chante* (Caspar Hauser dalol, Szabó Lőrinc ford.); Jacob Wassermann: *Caspar Hauser*.

⁹ Northrop Frye (*Az Ige hatalma*. Európa, Bp., 1997, 234. o., idézi: Nagy, 2001, 101–102. o.) az elsődleges emberi érdekek négy csoportját különíti el. A negyedik csoportba tartoznak a szabad mozgás érdekei.

¹⁰ Szőke Katalin (2000, 118. o.) *A költő és a műfordító szerepcseréjében* mutat rá, hogy a versben Tarkovszkij költészetének hatása is működik.

¹¹ Képi megformáltság és kompozíció tekintetében a *Halál-boleró* rokonságot mutat a *Trauermarsch*-sal és a *Mefisztó-keringővel* is, a Baka által is fordított C. M. Bellman dalainak hatására a Yorick-ciklus előzményének is tekinthető (vö. Nagy, 2004, 64–65. o.).

¹² Szigeti Lajos Sándor (2005) *Dance macabre* című tanulmányában elemzi a vers intertextuális játéktérét, stílusbeli, szerkezeti, zenei, verstani összefüggéseit.

¹³ Szigeti Lajos Sándor (2005, 85., 89–90. o.) számos irodalmi és nem irodalmi példát sorol fel a haláltánc műfajára.

Érfalvy Livia

Budapest-Fasori Evangélikus Gimnázium

Imitáció és önazonosság Móricz Zsigmond *Rokonok* című művében

„Meg lehetne regényben írni ezt a vállalatot.”
(Móricz, 2006, 218. o.)¹

Móricz Zsigmond 1930-ban, majd átdolgozott formában 1932-ben megjelent regénye a gazdasági világválság utáni panamák világába kalauzolja el az olvasót. A Rokonok által felkínált értelmezési lehetőségek közül elsőként a társadalmi regény felőli olvasat tűnik a legkézenfekvőbbnek, a dzsentrí-témát középpontba állító szöveg ugyanis korhű pillanatkép az 1920-as évek végének Magyarországról.² A könyv népszerűségéhez az is hozzájárul, hogy a regényvilágban feltárt kórképet – a hatalom hálójába és a korrupciók világába került kisember vergődését – ma is pontosnak érezhetjük. Kopjáss István felemelkedésének és bukásának története a karrierregény műfaji hagyományát is felidézi, hiszen a politikai és társadalmi elitbe történő beilleszkedése meghatározó eleme a cselekménynek.

Tanulmányomban egy olyan értelmezési lehetőséget, poétikai olvasatot szeretnék felvázolni, mely Kopjáss István beilleszkedési folyamatát és annak kudarcát az imitáció, és ezzel szoros összefüggésben az önazonosság feladásán keresztül tárja elénk, rávilágítva a regény világában a szó, a verbális megnyilatkozás sorsformáló hatalmára.³ A vizsgálódás tárgya arra irányul tehát, hogy a beszélő – esetünkben a regény főszereplője – hogyan azonosul egy másik, számára idegen beszédmóddal, és hogy ez az azonosulási folyamat milyen változásokat okoz személyiségében, illetve milyen szerepet játszik sorsának alakulásában.

A cselekmény helyszíne Zsarátnok Városa, az erre utaló ZS. V. monogram azonban többjelentésű és szimbolikus értelmű a regény szövegében: a városi gazdálkodásra utaló célzással azt is jelenti, hogy „zsebre váglak”. A korábbi főügyész, Makróczy eltávolítását, valamint ennek függvényeként a korábbi kultúrtnácsnok, Kopjáss István főügyésszé való kinevezését szintén a ZS. V. monogramhoz és annak palindrómaszerű megfordításához köti a szöveg:

„Még a százezer holdas városi határ is szinte végigborzongott, biztosan a szelek is hallották, és végigsustorogták a pusztákon, hogy zsé, vé, zsé, vé... és a föld meg-rázkódott barátom, és lehányta magáról a vén zsványt.” (8. o.)

A korábbi főügyész eltávolítását kísérő misztikus nyelvi jelenség tehát a szó hatalmához köthető, a főügyész politikai szemléletét magába sűrítő „zsé vé” hangsor bukásának okozójaként jelenik meg a regény nyelvi világában.⁴

A harmadik fejezet az új főügyész, Kopjáss István beilleszkedése szempontjából kulcsfontosságú a regényben. A polgármesterrel folytatott tanácskozás azonban alapvetően nem tartalmi, hanem formai szempontból tesz szert jelentőségre, hiszen az egész fejezet a szó kifordítása és átváltoztatása körül forog.

A polgármester szava lapos, szürke, fordulat nélküli:

„Figyelt az öregúr szavaira. Olyan laposan beszélt, olyan szintelenül, fordulat nélkül, szürkén. Ha az ember ránézett, azt hitte, ez egy roppant szellemes ember lehet, akinek szavaiból csak úgy sístereg az ész, egyáltalán az a hite volt, hogy rendkívül eszes, hogy úgy fog az esze, mint a borotva. De ha megszólalt, az ember lehűlt és várta, hogy mit is akar mondani, hova lyukad ki, mi lesz ebből, és mindig segíteni szeretett volna neki az ember, hogy szavakat adjon a szájába, kisegítse, mert nem leli, mit akar mondani.” (27. o.)

A polgármester szintelen, retorikai fordulatoktól mentes beszéde hatalmának jele. Töredékes, befejezetlen mondatai rákényszerítik hallgatóját arra, hogy saját álláspontot fogalmazzon meg, miközben ő maga nem foglal állást az adott kérdésben. Ez lehetővé teszi a beszédpartner véleményének megismerését anélkül, hogy saját nézőpontját teljes mértékben felfedné. Kopjáss ösztönösen felismeri ezt az intenciót, és mindent megtesz, hogy belehelyezkedjen a polgármester gondolatmenetébe, szöfűzésébe. A probléma akkor kezdődik, amikor szava a polgármester szavához kezd idomulni, amikor akaratlanul is utánozza „a vén panamista” beszédmódját, és amikor kimondja a karrierjét elindító elhíresült fordulatot:

„Pista egy picit hunyorított, s jobb meggyőződése ellenére önmagának váratlanul azt mondta:

– Hogy a kecske is jóllakjon, a káposzta is megmaradjon.

A régi, unalmas és elkoptatott frázisnak váratlan hatása volt. A polgármester előbb elbámult... aztán harsányan elnevette magát.” (31. o.)

Kopjáss az elcsépeelt nyelvi fordulattal saját szavához, és ezáltal korábbi gondolkodásmódjához kezd hűtlenné válni, amit szinte azonnal érzékel:

„És ő érezte a nevetése alatt és mögött, hogy úgy látszik, ez az egyetlen rossz, amit mondhatott. Érezte, hogy elárult valamit. Hogy nem helyes és nem szép dolog, hogy csupa olyan szót mond, aminek ez a vén panamista örül. Hát ő is csakugyan azon az úton van, s neki is vége?” (31. o.)

Erkölcsei aggálya tehát a szó hatalmához kötődik, az új főügyész azonban leküzdi erkölcsi aggályait:

„És most hiába tagadja, boldog, hogy a polgármester, a méltóságos úr nevet az ő szaván, mert így jó helyen van, jó helyre ért, nem lesz baj a karrierrel.” (32. o.)

Következő megnyilatkozása szavainak átváltozása következtében már ugyanúgy töredékes beszéd, mint a polgármesteré, minden mondata lezáratlan, pont helyett három pont az írásjel, jelezve a ki nem mondott gondolatok meglétét. Kopjáss kezdeti aggályait félretéve egyre jobban belejön a játékba, élvezi, milyen nagy hatást tud elérni egy-egy szavával.

A következő fejezet Martiny doktor és a kisbérlok látogatását beszéli el. A látogatók csak „egy szót” kérnek tőle, ami erőt, reményt és hitet támaszthat bennük. Kopjássnak nem volt kedve szónoklatot tartani, ezért a polgármesternél bevett frázist alkalmazta, amivel ezeknél az embereknél is sikere volt. A kiüresedett szót ugyanis mindenki maga töltheti meg tartalommal, ugyanaz a frázis – „Az a fontos, hogy a kecske is jóllakjon, a káposzta is megmaradjon.” – mást jelent a polgármesternek, és mást az ellenzékieknek. Mire Kopjáss hazafelé indul, más ember lesz belőle: „Rájött, hogy van benne képesség úr lenni.” (37. o.) Szavainak átalakulásával, a polgármester beszédmódjának imitálásával tehát jelleme is átalakul, gondolkodásmódja olyan fordulatot vesz, ami elindítja őt a bukáshoz vezető úton.

A banktisztviselővel folytatott beszélgetés után a polgármester emblematiszava, a „pajtikám” is megjelenik beszédében:

„– Az első panama... az első, pajtikám, az első panama... Mulatott rajta, hogy azon kapta magát, hogy egészen a polgármester hangján ismételte a szavakat. Ez a pajtikám, ez is a polgármester kedves szava.

Nincs ebben semmi, mondta aztán magát vigasztalva, mert hiszen arra sose leszek kapható, hogy igazságtalanságot és jogtalanságot tegyek, s belenézett a lapba, s vörös ceruzával mindjárt alá is húzta a következő nagy súlyú mondatot: »az igazság és a jog alapján állok s egyetlen céloom a polgárság érdekeinek védelme.«” (43. o.)

Kopjáss István ezen a ponton még lelki-furdalást érez, hiszen érzi az eltévelyedés veszélyét, amit beszédében a polgármester emblematiszavának beszűrődése szimbolizál. Nem véletlen, hogy a polgármester épp abba a mondatába köt bele, amivel ő maga azonosulni tud. Ahogy a szöveg mondja, „nagyon sokat nyargalászott ezen az igazság szón” (44. o.). Amikor a polgármester elbocsátotta a megbeszélés után, a főügyész zavarban volt. „Nem tudta, most mit kell mondania.” (46. o.) Szóhoz fűződő ambivalens viszonya, szavának átalakulása tehát zavart eredményez belső világában, ami több ponton is az adekvát nyelvi megnyilatkozás hiányát eredményezi a regény nyelvi világában. Kopjáss ezen a ponton még bízik abban, hogy saját szava kerekedhet felül: „Vigasztalta magát, hogy az öregnek nehéz lesz beleszoknia, hogy új ember új szellemet, új szavakat és új célokat hoz.” (46. o.) Mivel saját szavát és megnyilatkozásait még képes kívülről szemlélni, tudatában van annak, hogy szava a hatalom szavához kezd idomulni, mégsincs ereje a folyamatot megállítani.

Pista a kaszinóban egy volt iskolatársától tudja meg, hogy a Boronkay-villát szánják

Kopjáss István ezen a ponton még lelkifurdalást érez, hiszen érzi az eltévelyedés veszélyét, amit beszédében a polgármester emblematiszavának beszűrődése szimbolizál. Nem véletlen, hogy a polgármester épp abba a mondatába köt bele, amivel ő maga azonosulni tud.

Ahogy a szöveg mondja, „nagyon sokat nyargalászott ezen az igazság szón” (44. o.). Amikor a polgármester elbocsátotta a megbeszélés után, a főügyész zavarban volt. „Nem tudta, most mit kell mondania.” (46. o.) Szóhoz fűződő ambivalens viszonya, szavának átalakulása tehát zavart eredményez belső világában, ami több ponton is az adekvát nyelvi megnyilatkozás hiányát eredményezi a regény nyelvi világában.

neki. A beszélgetés közben több visszaélésre is fény derül a sertésenyésztővel és Makróczyval kapcsolatban, ami az új főügyész számára új információ:

„Ez mind újság volt előtte. Ahány szó, annyi reflektor, ami az előtte ismeretlen dolgokra világított rá.

Úgy... hát Makróczynak más bűne is volt, nemcsak az, hogy a közgyűlés kistermében azt az ominózus böketet mondta a zsé-véről. Az csak jól jött, hogy így alkalmat adott az elpártolásra. Ettől kicsit meg is borzongott, mert a saját sorsát látta benne előrevetítve. Vigyázni kell, hogy valami bűnt ne kövessen el, mert akkor minden szóba bele lehet kapaszkodni, ha el akarják ejteni...” (106. o.)

Kopjáss tehát felismeri, hogy szavait ellene fordíthatják, ekkor azonban még bízik abban, hogy ha elveihez hűen, erkölcsösen cselekszik, elkerülheti a bukást. A szavak mágikus erejének felismerése azonban fontos eleme ennek a jelenetnek: a Makróczy veszét okozó zsé-vé monogram első kiejtésénél „végigborzongott” a természet, nem véletlen tehát, hogy a jelenet felidézésekor, illetve a dolog jelentőségének felismerésekor Kopjáss reakcióját is a „megborzong” igével fémjelzi a szöveg.

A vitatható körülmények között létrejött villavásárlási előszerződés után a Linával folytatott beszélgetés hatására Kopjáss István így vet számot helyzetével:

„Eleinte úgy látta, hogy hiszen ez egy ördögien tiszta helyzet, amibe belekerült. A panamának a legtávolabbi nyomait sem lelte hetekig, s most egyszerre mintha fekete szálakkal volna teleszöve az egész élet, s ő mint a légy a pók hálójában, máris vergődik, hogy beálljon-e póknak, s szíjjon, mint a többi, vagy az ő vérét szíjják ki a végén...”

– Az igazat megvallva, nincs rá szükségem. Eddig is megéltem a magam tiszta, egyszerű életében, ezt ezután is meg lehet tenni.

De hiába mondta ki ilyen hevesen és önérzetesen ezt magában, már érezte, hogy nincs így. Valamit változott a helyzet.” (151. o.)

Amint látjuk, szavai a polgármester intenciójának megfelelően kezdenek kiüresedni, a „nyelvi átöltözés”, a másokkal való azonosulás folyamata egyben saját elveinek feladását is jelenti.

A bankszámla megnyitása komoly belső vívódást okoz lelkében, hiszen kezdi elveszíteni önazonosságát:

„Folyószámlája van a hatalmas bankban, ahol azelőtt egy háromszáz pengős kölcsönt elérni semmiképpen sem tudott volna. Most tizenötezer pengő csak úgy rendelkezésre áll. Dehogy fog ő ahhoz valaha is hozzányúlni. Valami konfliktus volt benne, a régi énje s a mostani között. Valami belső zűrzavar. Egyáltalán nem tudott eligazodni, s ez rémes volt és boldogtalanság.” (186. o.)

A bukáshoz azonban nagymértékben hozzájárul Berci bácsi szénügylete, ami szintén a szó hatalmán keresztül tematizálódik:

„– Adnod kell húsz pengőt, Pista fiam – mondta később Berci bácsi –, még akkor is, ha nincs. Nem léphetek ki így a házból, egy fillér nélkül, mikor húszezer pengős provízió jár neked abban a percben, mikor a város fizet.

Pista úgy vonta össze a szemöldökét, s úgy érezte magát, mintha rágyújtották volna a házat. Úri és anyagiasságtól távol álló életében a provízió még soha nem fordult elő. A szó maga már megégette. Egész testében borzongott, s arra gondolt, hogy ez a szó maga elég rá, hogy megölje az ő karrierjét.” (239. o.)

A fenyegető veszély a korábbi szöveghelyekhez hasonlóan itt is a „borzongás” szóval társul, párhuzamot vonva Makróczy és Kopjáss sorsa között.⁵

A régi és új rokonok világa a Boronkay-villában rendezett vacsorán olvad össze, amit a szövegben szintén egy emblematisz szó szimbolizál.

„Pista azért maradt, mert Berci bácsi jött s nem akarta őket Linával együtt hagyni.

– Őcsém egy szóra.

Lina élesen mondta:

– Hagyjuk már azt az »egy szót«.

– De furcsa vagy... nem pénzt akarok kérni... Itt nem kell fizetni. Legfeljebb az inasnak.” (244. o.).

Az „őcsém egy szóra” kifejezés tehát hívószóként működik, annak a jele, hogy valamit kérni akarnak Kopjástól. Néhány jelenettel később Kardics bácsi ugyanezekkel a szavakkal lép oda Pistához.

„– Őcsém, egy szóra – mondta most Kardics bácsi, s Lina úgy fordult meg, mintha méh csípte volna meg. Egész teste megrándult. Egy kicsit higgadnia kellett, míg rájött, hogy hiszen nem félelmes, hanem mulatságos, hogy Kardics bácsi is evvel a szóval cipeli el Pistát. Pedig biztos, hogy itt is ugyanazt jelenti a szó, mint ott. Vajon mi kell Pistától egy Kardicsnak.” (247. o.)

Ebben a szituációban nyilvánvalóvá válik, hogy a szó elszakad a hétköznapi értelemben vett referenciától, a fenti jelenetben már csak jelölőként funkcionál, melynek jelentette nem a beszéd egyik elemeként értett nyelvi egység, hanem egy meghatározhatatlan jelentésű szituáció.⁶

A korábban vágyott világ illúzió voltának lelepleződése – az estély élményeit rendezgetve – szintén a szón keresztül történik:

„Ezek a ravasz öregek, ezek a zsíros, hájas hízelgők. Ez az egész világ valami undorral töltötte el. Milyen üres volt az éjszakája. Milyen fölösleges dolgokról beszélt mindenki, akárkivel állott is szóba...” (266. o.)

A kiüresedett kommunikáció tehát az adott társadalmi közeg ürességének jelölője a regény világában.

Nem meglepő tehát, hogy a végső összecsapás a főügyész és a polgármester között szintén a szavakon dől el. Kopjáss azért veszíti el a csatát, mert nem találja a szavakat.

„– Méltóságos uram...

Elhallgatott, mert hirtelen nem tudta pontosan kifejezni magát. Szinte zavarta, hogy most a polgármester is hallgatott, s látszott rajta, hogy várja a feleletet.” (274. o.)

Szófordulatokra, kétértelmű frázisokra építő beszéde most a visszajára fordul. Az, ami a regény elején előny volt, amivel a polgármesternél bevágódott, most visszaüt. Amikor ugyanis Pista megtudja, hogy Berci bácsi szene már megjött, ismét egy kiüresedett nyelvi formával reagál:

„– Hisz ez nagyszerű. Hisz ez akkor úgy megy, mint a karikacsapás.

A polgármester kacagott, s összes műfoga csillogott:

– Hahaha, nagyon jó, nagyon jó, minden úgy megy, mint a karikacsapás... Mint a karikacsapás, ezt nagyon zseniálisan fejezted ki, pajtikám...” (276. o.)

Amikor azonban rádöbben, hogy Berci bácsi salgótarjáni színet szállított a városnak, minden a visszájára fordul. „A polgármester nem szólt, nem köszönt, nem volt kedves szava, nem mondta, hogy szervusz, pajtikám...” (281. o.), ami Kopjáss számára egyértelműen a kegyvesztettség jele.

Berci bácsi első verbális megnyilvánulása a regényben szintén egy emblematisztikus szó, ami több pusztán köszönésnél, amennyiben Kopjáss István és Berci bácsi kapcsolatának jellemzésére szolgál:

„No, öcsém! Ebben ott a gratuláció, az elragadtatás, hogy neki ilyen öccse van, a fölény, hogy mégis ő a nagybácsi, az idősebb, az okosabb, akitől minden szépet és jót várhatnak a gyerekek. De ott van az is, hogy mi vagyunk a faj, a Kopjássok, azt a teremtettét. [...] De Lina már nagyon jól ismerte ezt a no öcsémet, tudta, hogy ennek a refrénje az, hogy: Öcsém, egy szóra!... Adj pénzt, adjál pénzt.

És azt is tudta, hogy míg ő a szobában van, addig ez a stereotíp két szó nem pattan ki.” (51. o.)

A „pajtikám” szinonimája, az „öcsém” megszólítás tehát Pista rokonok iránti elköteleződésének szimbóluma.

A Berci bácsival vívott küzdelem szintén a szavakkal vívott harc képét ölti magára, a szénügylet kiindulópontjánál ugyanis a hatalom a szóval azonosítódik:

„Egy szavadba kerül. Szólsz a városi gazdasági hivatalnak. Nem mondasz nekik semmi mást, csak azt, hogy vizsgálják meg a színet.” (53. o.)

Pista próbált kibújni a feladat alól, „s csak a kifejezéseken törte a fejét, hogy lehet elbújni a szél elől” (55. o.). Berci bácsi, akinek egyik szavajárása, töltelékszava a „szóval”, Lina szemszögéből ambivalens módon viszonyul a szavak igazságtartalmához:

„– Vigyázz lelkem, vigyázz... Ez egy kedves, öreg számár... Valahogy komolyan ne vedd, amit mond... [...] Berci bácsi szavára nem lehet adni...” (57. o.)

A szó nemcsak a politikai, hanem a családi életben is fontos szerepet tölt be Pista életében. Linával való kapcsolatában hol „fegyvernek”, hol áldásnak bizonyul. A szó hivatott ugyanis kapcsolatuk ábrázolására, jellemük és házasságuk alakulásának bemutatására.

A vacsora után Lina és Pista hallgatva mennek be a lakásba, és egy rövid beszélgetés után újra beáll köztük a csend: „A felkavart izgalom annyira örvénylettek bennük, hogy nem bírtak beszélni, mert köztük hiányzott a régi harmónia.” (74. o.) Pista ezen az estén csodálatot, szerelmet és hálát érzett a felesége iránt, a villavételtől folytatott beszélgetés azonban ismét éket ver köztük, Lina ugyanis „megmerevült” ettől a szótól.

Adélka levelének megérkezése után szintén a szavak hivatottak jellemezni kapcsolatuk alakulását, a két sógornő között ugyanis valami régi vita indította el az ellenségeskedést:

„Pista szédülve hallgatta. Ő már réges-régen elfelejtette az egész dolgot, s el volt ámulva, hogy a felesége az utolsó szóváltásig mindenre pontosan emlékezik.” (84. o.)

A levél elolvasása után Lina „nem szólt egy szót sem, kiment a szobából” (88. o.). A vita következő szakaszában hangzik el Lina szájából a rokonok minősítésére szánt emblematisztikus kifejezés, ami Pistából komoly megbotránkozást vált ki:

„– Nézze, Pista, maga nagyon veszélyes útra lépett. Ha maga most fel akarja szedni az összes rokonát, a nagybácsikat, a testvéreket, az atyafiakat, akkor aztán nem tudom, mi lesz ennek a vége. Most már magából fog élösködni az egész poloskafaj? Pista felugrott, mintha kígyó csípte volna meg.” (90. o.)

A vita hevében „Pista érezte, hogy nagyon elszaladt a szája”, és egyre inkább Lina stílusában kezd el a feleségével kommunikálni, hiszen Pista „nem szokott ilyen erős és durva szavakat használni”. A vita végén

„Lina valamit akart mondani, de lenyelte, s egy percig farkasszemet nézett az urával, aki most új rémülettel azt figyelte meg, hogy az asszony egy pillanat alatt rettenetesen megöregedett. Az arca be volt esve, s a pofacsontokon lötyögős volt a bőr. A szeme fekete karikás volt, és lángolt a gyűlölettel. Lina nem szólt, hanem sarkon fordult és kiment.” (92. o.)

A vita hevében tehát a bántó szavak hatására mindketten kezdik elveszíteni önazonosságukat. Az estélyen még ragyogó Lina hirtelen öreggé válik az ura szemében, aki viszont szavainak élességével, szóhasználatával Linához kezd el hasonlítani. Pista másnap, a veszekedésre visszagondolva, fontos következtetéseket von le Lináról:

„Linával nem lehet vitatkozni. Lina nő létére úgy vitatkozik, mint egy díjbirkózó, aki mindjárt agyonüti a partnerét. Poloskafaj. Hogy jut ilyen az eszébe. Ez az első szó, amivel jelezni szíveskedik a különvéleményét. De hogy tudja még a szívó, rágó teremtmények közül is kiválasztani a legbűdösebbet és legundokabbat. Tessék aztán tovább folytatni a vitát.” (94. o.)

Lina tehát a regény folyamán – ’legény, fiú’ jelentésű nevéhez méltón – anyasága ellenére férfias attitűdökkel rendelkezik, racionális gondolkodása, éles szókimondása még szépsége ellenére is háttérbe szorítja nőiességét.⁷

Az elbeszélő leszögezi, hogy Kopjásst zavarta felesége nyers modora. A cseléddel folytatott vita kapcsán fogalmazza meg a hadifogságot átélő férfi a társadalmi kiszolgáltatottságban élők iránti felelősséget, ami felesége viselkedésének elutasítását eredményezi: „Nem akarta, hogy még egy szót szóljon Lina előtte a lányra, mert nem akarta magáévá tenni ezt a hangot.” (144. o.) A másik hangjának magává tétele tehát az adott személy viselkedés- és gondolkodásmódjával való azonosulás szinonimája a regényben. Ennek értelmében a fentebb bemutatott folyamat, a polgármester szavainak átvétele, intonációjának, mondatfűzésének imitálása még hangsúlyosabbá teszi a főszereplő önazonosságának megbomlását és a hatalommal való azonosulásának folyamatát.

A Linával folytatott veszekedés elől Kopjász a kaszinóba menekül, ugyanakkor maga is érzi azt, hogy szüksége lenne a vele folytatott beszélgetésre: „Most már megint szeretett volna elbeszélgetni Linával, de ha már kimondta, hogy a kaszinóba kell mennie, ettől sem állhat el.” (154. o.) A kaszinóból hazaérve Kopjász szavakba önti a házvétellel kapcsolatos bizonytalanságát,

„de Lina nem szólt semmit, bánatosan hallgatott, s lassan az ő beszéde is üres lett, hamis, hazug. Nem tudott örülni, s nem tudott lelkesedni többé”. (162. o.)

Lina kijózanító szavain keresztül Pista a két világ között tátongó erkölcsi szakadékra ismer rá:

„Pista rémülten hallgatta feleségének halk és okos szavait. Sokszor meglepte őt, hogy a felesége veszélyes pillanatokban nagyon józanul és okosan tudta kifejezni a gondolatait, sokkal okosabban, mint ő, de most meg volt lepve. Valóban a lelke mélyén mindenben igazat kellett adnia a feleségének, s valósággal görcsösen szorította össze a szívét, hogy ráismert az asszony szavain keresztül arra a mély erkölcsi szakadékra, amelyen keresztül neki az utolsó napokban át kellett mennie.” (164. o.)

A felismerés tehát nagyon erősen kötődik a szóhoz, Lina szavainak megértéséhez. Az asszony szavainak magáévá tétele még visszavezethetné Kopjáss Istvánt az erkölcs útjára, amikor azonban Lina kimegy a szobából, végképp bekövetkezik az a gondolkodásbeli fordulat, ami elhiteti Kopjással, hogy jó úton jár.

A hatalom kiüresedett beszédmódjának átvétele tehát olyan önazonossági krízishez vezet, mely Kopjáss sorsát végleg megpecsételi.

Irodalomjegyzék

Bakos Ferenc (2006, főszerk.): *Idegen szavak és kifejezések szótára*. 2. kiadás változatlan utannyomása. Akadémiai, Budapest.

Györkösy Alajos (1994, szerk.): *Latin-magyar kézi-szótár*. 11. kiadás. Akadémiai, Budapest.

Laik Ágnes (1990, szerk.): *Utóneveink. Kis magyar utónévkönyv*. Bibliotheka, Budapest.

Móricz Zsigmond (2006): *Rokonok*. Európa, Budapest.

Szilágyi Zsófia (2013): *Móricz Zsigmond*. Kalligram, Pozsony. 540–560.

Tarjányi Eszter (2003): A dzsentrí exhumálása. *Valóság*, 5. sz. 38–64.

Jegyzetek

¹ A regényből vett idézetek oldalszámára a továbbiakban az idézet után zárójelbe tett oldalszámmal hivatkozom. A kiszólásként is értelmezhető autopoétikus mondat a regény vége felé hangzik el, rávilágítva a szövegben az írás, és ezáltal a szó fontosságára.

² A társadalmi regény felőli olvasat és a dzsentrí-kérdés fontosságára, valamint e kérdéskör problematikuságára Tarjányi Eszter (2003, 38–64. o.) hívta fel a figyelmet.

³ A szó motívumának regényben betöltött jelentős szerepére először Szilágyi Zsófia (2013, 540–560. o.) hívta fel a figyelmet Móricz-monográfiájának *Rokonokról* írott fejezetében. A szerző a szó motívikus szerepét vizsgálja, nem tér ki azonban a főszereplő szavának változására és ennek önazonossági krízisében betöltött szerepére.

⁴ Erre a tényre először Szilágyi Zsófia (2013, 556. o.) mutatott rá.

⁵ A 'provízió' latin eredetű szó, jelentése 'jutalék', 'közvetítési díj'. A szó a 'prōvideō' igéből származik, melynek jelentései: 1. előbb lát; 2. előre lát, gondoskodik, előre gondoskodik, beszerez, vigyáz, ügyel (vö. Bakos, 2006, 541. o., illetve Györkösy, 1994, 453. o.). A fenti szövegrészlet tehát éppen a 'borzongás' poétikai funkcióján keresztül eleveníti fel a szó 'előre lát' értelmét, amennyiben Kopjáss a 'provízió' szón keresztül saját bukását látja meg előre (vö. még Szilágyi, 2013, 557. o.).

⁶ Erre a tényre korábban Szilágyi Zsófia (2013, 558. o.) idézett tanulmányában már utalt.

⁷ A név jelentésével kapcsolatban vö. Laik, 1990, 86. o.

Zentai Gabriella

Szegedi Tudományegyetem, Neveléstudományi Doktori Iskola

Óvoda és nevelés a 21. században

Óvodapedagógiai konferencia

Nagy József tiszteletére

Nagyszabású konferencián köszöntötte a pedagógus szakma 85. születésnapján a Szegedi Tudományegyetem Neveléstudományi Intézetének professzor emeritusát, Nagy Józsefet. A szakmai összejövetelen mintegy 200 óvodapedagógus vett részt az ország különböző régióiból, szervezője a Kisrigó-Fészek Alapítvány volt, a helyszínt a szegedi Szent-Györgyi Albert Agóra biztosította. A konferencia programjának összeállítása során a szervezők Nagy József professzor előtt tisztelegtek, aki évtizedek óta nagy hatással van az óvodai fejlesztő munkára. A konferencia előadói Nagy József tanítványai közül kerültek ki, akik munkásságuk során folytatják a kutatásait.

Az első előadásban Józsa Krisztián foglalta össze azokat a kutatásokat, amelyek a DIFER programcsomag (Nagy, Józsa, Vidákovich és Fazekasné, 2004) kidolgozásához kapcsolódnak. Beszélt azokról az előzményekről, melyek Nagy József vezetésével már az 1970-es évektől kezdődően megalapozták a kora gyermekkori fejlesztőmunkát. Áttekintette azokat a kutatásokat, melyek a programcsomag létrehozását megelőzték. Hangsúlyozta a kritériumorientált pedagógiai szemlélet jelentőségét, mely a készségfejlesztő programokban szervesen összeépül a diagnosztikus mérésekkel. A DIFER programcsomag diagnosztikus tesztjeivel óvodáskorban és az első iskolai években feltérképezhető azoknak az alapkészségeknek a fejlettsége, melyek az iskolai tanulás során fontos szerepet játszanak. A kutatások eredményeképpen már több kötetes könyvsorozat készült el, mely az óvodai készségfejlesztés eredményességét segíti (Fazekasné, 2006; Józsa, 2014; Miskolcziné és Nagy, 2006; Nagy, 2009; Zsolnai, 2006). Ezek a módszertani kötetek konkrét javaslatokat, ötleteket adnak arra, hogyan lehet a játékos tevékenységeket, a mesélést a készségfejlesztés szolgálatába állítani. A fejlesztés külön hozadéka, hogy az örömteli tevékenység során a gyermekek elsajátítási motivációja is erősödhet (Józsa, 2005). Az előadás bevezette és keretbe foglalta a konferencia előadásait, melyek mindegyike az óvodáskori fejlesztés egy-egy szegmenséről számolt be. Az előadás írott változata az Iskolakultúra mostani számában olvasható (Józsa, 2016).

Fazekasné Fenyvesi Margit az olvasástanulás és a helyesírás egyik előfeltétel-készségének, a beszédhanghallásnak a fejlesztéséről beszélt. Beszédhanghalláson a beszédhangok tulajdonságainak felismerését, megkülönböztetését, a hangok megfelelő sorrendjének azonosítását értjük. A beszédhanghallás már kora gyermekkorban intenzíven fejlődik, fejlesztése már óvodáskorban eredményes lehet. A DIFER programcsomag beszédhanghallás tesztjével elvégezhető a 4–8 éves gyermekek diagnosztikus felmérése. A beszédhanghallás fejlesztésére áll olyan óvodai fejlesztőprogram, amely játékos formában a beszédhangok felismerését és megkülönböztetését segíti. A prog-

konferencia – Nagy József 85. éves

ram hatékonysága kísérleti úton igazolt. A kísérlet eredményei alátámasztották, hogy a beszédhanghallás fejlődésén kívül a kísérleti csoportban kimutatható volt a beszédhibák számának csökkenése is. A beszédhanghallás fejlettsége összefügg a helyesírással, ami azt jelenti, hogy a kialakulatlan beszédhanghallással rendelkező gyermekek az iskolában nagy valószínűséggel több helyesírási hibát vétene. Ez az alapja annak, hogy az 1–4. osztályosok számára beszédhanghallás fejlesztésén alapuló iskolai fejlesztőprogram készült, mely játékos formában, a magyar nyelv és irodalom órák tartalmába integráltan valósítható meg (Fazekasné és Józsa, 2015).

A harmadik előadás témája az óvodások gondolkodásának fejlesztése volt. Zentai Gabriella a rendszerező képesség óvodáskori fejlesztésére mutatott példákat. A rendszerező képesség a gondolkodás egyik alapképessége, az elemi szintje már óvodáskorban kialakul, ez manipulatív műveleteket jelent, így például csoportosítást, válogatást, sorba rendezést. A manipulatív szintre ráépül a képesség fogalmi szintje, ami a fogalmak hal-

mazokba sorolását, sorba rendezését, osztályozását jelenti. A két szint kialakulása összefügg egymással, de fejlesztésük más életkorban, más módszerekkel eredményes. Az elemi rendszerező képesség mérésére készített teszt diagnosztikus kritériumorientált, szemléletében a DIFER programcsomag tesztrendszerébe illeszkedik. Az óvodáskori fejlesztést játékosan, a napi óvodai munkába integráltan javasolt végezni, hogy a játék során átélte öröm fejlesztő hatását is kihasználjuk. Az előadásból a képességfejlesztő program kipróbálására indított kontrollcsoportos kísérlet eredményeit is megismerhettük, amelyet középső csoportos óvodások körében próbáltak ki. A program kifejezetten hatékonyak bizonyult a fejlődésben társaikhoz képest jelentősen megkésett gyermekek esetében (Zentai és Józsa, 2014).

Az óvodai zenei nevelés volt a központi témája Janurik Márta előadásának, aki az óvodai zenei nevelés eredményességéről, a zenei képességek fejlődéséről, a zenei fejlesztés lehetséges transzferhatásairól beszélt. Az éneklés, a zene önmagában fejlesztő hatással van a kisgyermekek kognitív képességeire. A zenei képességek óvodai vizsgálatára készült mérőeszköz is a DIFER

Az óvodások más problémamegoldó módokat választanak, mint az idősebb korosztályba tartozó gyermekek. Az óvodás gyermekek többségére jellemző, hogy szeretnék megoldani a problémáikat, és úgy érzik, meg is tudják tenni azt. A gyermekek között jelentős egyéni különbségek mutatkoznak a társas problémák kezelése terén, ezért azoknál a gyermekeknél, akik a többségtől eltérő viselkedési reakciókat produkálnak, a fejlesztésnek nagyon fontos szerepe lenne. A fejlesztés alapfeltétele, hogy minél több információval rendelkezünk a gyermekek problémamegoldásáról.

programcsomagba illik, a zenei észlelés területeit méri, a dallamhallást, harmóniahallást, ritmushallást, hangszínhallást. A zenei képességek fejlesztésének alapját a mindennapos zenei tevékenységek, éneklés, dalosjátékok jelentik (Janurik és Józsa, 2012). A fejlesztés nem igényli zenei képzettségű pedagógus közreműködését. Az előadásból azt is megtudhattuk, hogy a zenei képességek fejlesztésének az elemi alapképességekre vonatkozó transzferhatása is van (Janurik és Józsa, 2016).

A mesék világába vezetett be Nyitrai Ágnes (2016) előadása, aki arról beszélt, hogyan lehet a meséket, a mesélést, a mesékhez kapcsolódó beszélgetéseket az óvodai fejlesztés szolgálatába állítani, az előadás írott változata ebben a lapszámban olvasható. A mesélés,

mesehallgatás az eredményes szocializációt segíti elő. A mesélés már a kisgyermekkori kognitív és érzelmi fejlődés során fontos szerepet játszik. A mesékhez kapcsolódó beszélgetés a kognitív és a szociális kompetencia fejlődését egyaránt segítheti. A DIFER készségek közül több is fejleszthető a mesékről való tematikus beszélgetés során: relációszókins, következtetés, összefüggés-megértés. A fejlesztés módszere az lehet, ha a napi rendszerességgel zajló beszélgetések során a mesékből kiemelt összefüggések tartalmát megbeszélik a pedagógusok a gyermekekkel (Nyitrai és Darvai, 2013).

Kasik László az óvodások társas problémáiról beszélt. Kérdőíves vizsgálatában óvodások szüleit és óvodapedagógusait kérdezte meg arról, hogy milyen társas problémái vannak az óvodásoknak, és azok megoldására milyen módokat választanak. Az óvodások más problémamegoldó módokat választanak, mint az idősebb korosztályba tartozó gyermekek. Az óvodás gyermekek többségére jellemző, hogy szeretnék megoldani a problémáikat, és úgy érzik, meg is tudják tenni azt. A gyermekek között jelentős egyéni különbségek mutatkoznak a társas problémák kezelése terén, ezért azoknál a gyermekeknél, akik a többségtől eltérő viselkedési reakciókat produkálnak, a fejlesztésnek nagyon fontos szerepe lenne. A fejlesztés alapfeltétele, hogy minél több információval rendelkezünk a gyermekek problémamegoldásáról. Az előadó arra is utalt, hogy a gyermekek által átélt események hatása évekkal később is megjelenhet a szociális problémamegoldásukban (Kasik és Gál, 2014).

Az előadások betekintést nyújtottak a kisgyermekkori személyiségfejlődésbe, rávilágítottak arra, hogy a korai fejlesztésnek milyen fontos szerepe van a későbbi iskolai sikerességben. Rámutattak az óvodai készségfejlesztésben rejlő óriási lehetőségekre. Az előadásokat átható szemlélet alapjait Nagy József rakta le évtizedekkel ezelőtt, az általa elindított munkának napjainkban már a gyakorlatban is egyértelműen érezhető, megkérdőjelezhetetlen hatása van.

Köszönetnyilvánítás

A beszámoló és az elhangzott előadások többsége az OTKA K83850 pályázathoz kapcsolódik.

Irodalomjegyzék

Fazekasné Fenyvesi Margit (2006): *A beszédhanghallás fejlesztése 4–8 éves életkorban*. Mozaik Kiadó, Szeged.

Fazekasné Fenyvesi Margit és Józsa Krisztián (2015): Az elmélet és a gyakorlat szintézise a fejlesztő programokban: a beszédhanghallás készsége. *Neveléstudomány: Oktatás – Kutatás – Innováció*, 3. 1. sz. 64–76.

Janurik Márta és Józsa Krisztián (2012): Findings of a three months long music training programme. *Hungarian Educational Research Journal*, 2. 4. sz. DOI: 10.5911/herj2012.04.01

Janurik Márta és Józsa Krisztián (2016): A zenei képességek összefüggése a DIFER készségekkel óvodáskorban. *Neveléstudomány: Oktatás – Kutatás – Innováció*, 4. 1. sz. 49–69.

Józsa Krisztián (2005): A képességek és motívumok kölcsönös fejlesztésének lehetősége. In: Kelemen Elemér és Falus Iván (szerk.): *Tanulmányok a neveléstudomány köréből*. Műszaki Könyvkiadó, Budapest. 283–302.

Józsa Krisztián (2014): *A számolás fejlesztése 4–8 éves életkorban*. Mozaik Kiadó, Szeged.

Józsa Krisztián (2016): Kihívások és lehetőségek az óvodai fejlesztésben. *Iskolakultúra*, 26. 4. sz. (jelen kötetben)

Kasik László és Gál Zita (2014): Óvodások szociális-probléma-megoldó gondolkodása szülei és pedagógusai véleménye alapján. *Magyar Pedagógia*, 114. 3. sz. 189–213.

Miskolcziné Radics Katalin és Nagy József (2006): *Az írásmozgás-koordináció fejlesztése 4–8 éves életkorban*. Mozaik Kiadó, Szeged.

Nagy József (2009, szerk.): *Fejlesztés meséssel: Az anyanyelv, a gondolkodás fejlődésének segítése mesékkel 4–8 éves életkorban*. Mozaik Kiadó, Szeged.

Nagy József, Józsa Krisztián, Vidákovich Tibor és Fazekasné Fenyvesi Margit (2004): *DIFER Program-csomag: Diagnosztikus fejlődésvizsgáló és kritériumorientált fejlesztő rendszer 4–8 évesek számára*. Mozaik Kiadó, Szeged.

Nyitrai Ágnes (2016): Mese és mesélés: A mesék alkalmazásának lehetőségei a kritériumorientált fejlődés-

déssegítésben. *Iskolakultúra*, **26.** 4. sz. (jelen kötetben)

Nyitrai Ágnes és Darvai Sarolta (2013): A mese és a játék jelenléte a kisgyermekes családok életében. *Iskolakultúra*, **23.** 11. sz. 73–85.

Zentai Gabriella és Józsa Krisztián (2014): Óvodás gyermekek gondolkodási képességének fejlesztése: egy fejlesztő program módszerei és eredményei. *Fejlesztő Pedagógia*, **25.** 3. sz. 9–14.

Zsolnai Anikó (2006): *A szocialitás fejlesztése 4–8 éves életkorban*. Mozaik Kiadó, Szeged.

Józsa Krisztián

Szegedi Tudományegyetem Neveléstudományi Tanszék

Kihívások és lehetőségek az óvodai fejlesztésben

Ez a tanulmány az Óvoda és nevelés a 21. században című konferencián elhangzott, azonos című előadás szerkesztett változata. A konferencián mintegy 200 pedagógus köszöntötte Nagy Józsefet 85. születésnapján. Az ünnepelt a hazai pedagógiai kutatók egyik legkiemelkedőbb, legnagyobb hatású alakja. Munkái számos területen megújították az óvodai, iskolai gyakorlatot. Írásomban áttekintem azoknak a koragyermekkori kutatásoknak a főbb állomásait és eredményeit, melyek Nagy József munkásságának köszönhetően valósultak meg az elmúlt fél évszázadban.

A születéstől 8 éves korig tartó időszakot koragyermekkorának ('early childhood') nevezik. Számos kutatás igazolta, hogy a gyermekek fejlődése szempontjából ez egy kiemelten szenzitív időszak, ebben az életkorban a legfogékonyabbak a gyermekek a fejlődésre, a különböző fejlesztő programok ekkor lehetnek a leginkább hatékonyak (Daly, Byers és Taylor, 2006; Driscoll és Nagel, 2008).

Az utóbbi két évtized agykutatói eredményei idegéletani bizonyítékokkal is szolgálnak a koragyermekkori gyors tanulás hátteréhez. A gyermekek agya rendkívüli plaszticitással, formálhatósággal rendelkezik ebben az időszakban. Az agysejtek közti szinapszisok száma szoros kapcsolatban van a tanulási képességgel, a tanulás sebességével. Az idegi kapcsolatok száma a születést követően rohamosan növekszik. Tanulás során új szinapszisok, dendrittűskék alakulnak ki. Ezek mennyisége 2–3 éves kor körül éri el a maximumot, ekkor a gyermekek agyi idegsejtjei közötti kapcsolatok száma körülbelül kétszerese a felnőttekre jellemző értéknek (Egyed, 2011). Ezt követően a szinapszisok száma lassan, de folyamatosan csökkenni kezd. A csökkenés 5–6 éves kort követően felgyorsul, ennek folyamata még a húszas éveinkben is folytatódik (Shonkoff és Phillips, 2000; Thompson és Nelson, 2001).

Az agykutatásnak ezek az eredményei nem voltak még ismertek a hetvenes évek elején, amikor Nagy József ráirányította a figyelmet az óvodás- és kisiskoláskor fontosságára. Felismerte, hogy az óvodáztatás sokkal több lehetőséget rejthet magában annál, minthogy csak „gyermekmegőrzőként”, „óvó” intézményként funkcionáljon. Ez a kérdés azért is vált egyre fontosabbá akkor, mert folyamatosan nőtt az óvodák, óvodás gyermekek száma. A 20. század második felétől az ipari, társadalmi fejlődéssel egyre több nő vállalt munkát, nagyobb arányban jártak óvodába a gyermekek.

Az első magyar óvoda 1828-ban nyitotta meg kapuit Budapesten. Ez a Brunszvik Teréz által szervezett „kisdédóvó” volt az első ilyen jellegű intézmény Közép-Európában (Pukánszky, 2005). A dualizmus időszaka alatt az óvodák száma jelentősen növekedett. Az óvodáztatás jelentőségének növekedését mutatja, hogy az 1891-es törvénykezés már beillesztette az óvodákat a köznevelésbe. Az óvodák azonban többségében zsúfoltak voltak, egy óvónőre átlagosan 100 gyermek jutott (Fehér, 2000).

Az 1910-es években már a gyermekek 13–14 százaléka járt óvodába, majd az 1920–40-es években 15–20 százalékra növekedett az óvodások aránya. Amikor 1949-ben az

óvodák a Népjóléti Minisztériumtól átkerültek a közoktatási tárcához, az óvodások aránya még nagyjából a két világháború közöttivel volt azonos (22 százalék). Ezután azonban ugrásszerű növekedés következett be. 1975-ben már az adott korosztály 72 százaléka járt óvodába (*Fehér, 2000; Nagy, 1974*). Az 2011. évi nemzeti köznevelési törvény (Nkt. CX. törvény 8 § (2) bekezdés) szerint 3 éves kortól legalább napi négy órában kötelező az óvodáztatás. Ez alól csak indokolt esetben, az óvónő és a védőnő egyetértésével adható felmentés a gyermek ötödik életévének a betöltéséig. Napjainkban már négy éves korban a gyermekek 93 százaléka óvodás, 5 éves kor felett pedig 98 százalékuk (*OECD, 2014*).

Az adatokból tehát egyértelműen kitűnik, hogy a múlt század ötvenes éveitől megindult az óvodáztatás széleskörű elterjedése. A hazai intenzív növekedés nagyon hasonló volt a más európai országokban lezajló változásokhoz. Az óvodáztatás kiszélesedése az oktatási rendszer szintjén is új kihívások elé állította a szakembereket. Az iskolakezdés körüli gyermekek fejlettségi jellemzőiről, a fejlődést befolyásoló tényezőkről azonban alig álltak még rendelkezésre tudományos ismeretek ebben az időszakban (*Nagy, 1980*).

Nagy József hiánypótló kutatómunkát kezdett a hetvenes évek elején, amikor elkezdett foglalkozni az óvodás- és kisiskoláskor pedagógiai problémavilágával. Ebben a témában két könyve is megjelent 1974-ben az Akadémiai Kiadónál (*Nagy, 1974a, 1974b*). Ezek az elméleti munkák indították el és alapozták meg azokat a kutatásokat, melyek eredményei az elmúlt évtizedekben gyökeresen megújították a koragyermekkorai fejlődésről alkotott képet és a hozzá kapcsolódó gyakorlatot. Elemzésében rendszerszinten közelítette meg a beiskolázás, az iskolakezdés kérdéskörét. Már ekkor – jórészt elméleti megfontolások alapján – rámutatott arra, hogy az iskolába lépő gyermekeket szélsőséges fejlődésbeli heterogenitás jellemzi, és ezekkel a nagymértékű különbségekkel az iskolarendszer nem tud megbirkózni. Felhívta a figyelmet arra, hogy milyen komoly problémákat rejthet magában, hogy a beiskolázás kizárólag a gyermek életkorát veszi figyelembe. Véleménye szerint az iskolai évek alatt megmutatkozó nehézségek (pl. tanulási kudarcok, lemorzsolódás, évismétlés) jelentős része a gyermekek közötti szélsőségesen nagy egyéni különbségekre vezethető vissza. Ezek a nagymértékű egyéni különbségek már az iskolába lépéskor jelen vannak. Ezt továbbgondolva azt vázolta fel, hogy megoldást jelenthet egy olyan fejlődésvizsgáló rendszer kidolgozása és alkalmazása, amely lehetővé teszi, hogy az életkori alapelvek mellett a gyermek fejlettségi szintjét is figyelembe vegyék a beiskolázás során. Amellett érvelt, hogy a hátrányos helyzetből származó fejlődésbeli megkésettség kompenzálását már az iskola előtt meg kellene kezdeni. Álláspontja szerint „olyan beiskolázási modellt kell kidolgozni, amely a preventív kompenzálást, az iskola-előkészítést és a beiskolázást egységes rendszerré szervezi” (*Nagy, 1974a, 75. o.*). Ezt az elméleti modellt részletesen kidolgozta, a különböző variánsait is átgondolta a gyakorlati bevezetés, megvalósíthatóság szempontjából. Az elméletet kompenzáló beiskolázási modell néven tette közzé (*Nagy, 1974b*).

A PREFER

Nagy József és munkatársai 1972-ben egy olyan tesztrendszer kidolgozását kezdték meg, amelynek célja az iskolakészültség értékelése, a 4–8 éves gyermekek értelmi, szociális és testi fejlettségének a vizsgálata volt. A kismintás laboratóriumi elővizsgálatokat követően 1973 májusában Mohácson került sor az első nagyobb adatfelvételre, amiben ötszáz 5–6 éves gyermek vett részt. Egy évvel később egy újabb ellenőrző adatfelvétel valósult meg Mohácson és Makón ezer 5–6 éves bevonásával. A fejlődésvizsgáló rendszer országos reprezentatív mintán történő bemérése még egy évvel később, 1975 májusában történt meg 10 000 gyermek részvételével. Ebben a mintában már 3–4, valamint 7–8

évesek is voltak. E kutatásokból született meg a *PREFER, Preventív fejlettségvizsgáló rendszer 4–7 éves gyermekek számára* (Nagy, 1976). Az eredményeket bemutató könyv pedig pár évvel később jelent meg *5–6 éves gyermekeink iskolakészültsége* (Nagy, 1980) címmel. Néhány év múlva, 1985-ben, egy újabb adatfelvételre került sor 600 fős mintán, ami alapján minimalizálták a tesztek, így azok gyakorlati célokra is könnyebben használhatóvá váltak (Nagy, 1986).

A PREFER tesztek közül két fő fejlettségi mutatót képeztek: az úgynevezett tudásindexet és a magatartásindexet. A tudáshoz tartozó területek a következők voltak: (1) anyanyelv (beszédtechnika, általános szókincs, relációszókincs, utánmondás, következtetés, kijelentés), (2) matematika (számlálás, mennyiség), (3) manipulatív gondolkodás, (4) írásmozgás-koordináció. A magatartásnak nevezett terület pedig így tevődött össze: (1) önkiszolgálás, (2) feladatviszony, (3) viszonyulás. Ezek a tesztek a gyermek személyiségének egy-egy összetevőjét mérik fel, többségüket mai szóhasználattal elemi alapkésziségeknek nevezzük. A PREFER tesztek egy részletes háttér-adatlap is kiegészítette, mellyel a tárgyi környezetre, családi viszonyokra, a gyermek adottságaira vonatkozóan gyűjtöttek adatokat.

A PREFER kidolgozása több szempontból is úttörő vállalkozás volt a hetvenes években. Egyrészt nemzetközi szinten sem voltak ismertek ilyen átfogó, komplex fejlődésvizsgálati eszközök, amelyek alkalmasak lettek volna az iskolakészültség megállapítására. Sőt, a mai napig nem ismerünk hasonló tesztrendszert sem külföldön, sem itthon. Másrészt a hetvenes évek technikai lehetőségeivel, infrastrukturális fejlettségével óriási teljesítmény volt 10 000 fős, országos reprezentatív mintán sztenderdizálni a tesztrendszert. Így már önmagában az adatfelvétel, az empirikus kutatás is egyedülálló munka volt. A PREFER felmérések voltak az első hazai nagymintás vizsgálatok, melyek tudományos módszerekkel tárták fel a 4–7 éves gyermekek fejlődési jellemzőit, populáció szintjén leírták az életkori változásokat.

A nagymintás keresztmetszeti adatfelvétel elemzésével ismertté vált a PREFER-készletek fejlődési folyamata 4 és 7 éves kor között. Nyilvánvalóvá vált, hogy ebben az időszakban a készségek jelentős változáson, fejlődésen mennek keresztül. Nagy (1980) az életkori változások leírása mellett részletesen elemezte a fejlődést befolyásoló környezeti, családi tényezők szerepét. Kimutatta, hogy milyen nagymértékű fejlettségbeli különbségek vannak az azonos életkorú gyermekek között, melyek nagyságát években fejezte ki. Az elemzésnél elhagyta a fejlődésben leginkább megkésített 5 százaléknyi, valamint a legfejlettebb 5 százaléknyi gyermekeket, azaz csak a középső 90 százalékot elemezte. Ez alapján megállapította, hogy a 6 éves gyermekek közötti egyéni különbségek nagysága a tudásindexben 5 évnyi, a magatartásindexben pedig ennél is nagyobb, 7,1 évnyi. A következtetések között felhívta a figyelmet az iskola előtti fejlesztő programok fontosságára (prevenció), továbbá a gyermek életkora mellett a fejlettségét is figyelembe vevő, differenciált beiskolázásra. Ezek együttes megvalósulása jelenti a kompenzáló beiskolázást.

Nagyrészt e kutatások eredményeinek hatására változott az iskolakezdéshez kapcsolódó törvényi szabályozás 1986-ban, ekkortól a merev életkori beiskolázás helyébe egy rugalmasabb szabályozás lépett (Vágó, 2005). Korábban azok a gyermekek váltak tankötelessé, akik augusztus 30-ig betöltötték a 6. életévüket. A rugalmas beiskolázás lehetősége ezzel szemben egy 7 hónapos intervallumot jelölt meg májustól decemberig. „A gyermek, ha az iskolába lépéshez szükséges fejlettséget eléri, attól a naptári évtől válik tankötelessé, amelyben a 6. életévét május 31. napjáig betölti. A szülő kérelmére a gyermek tankötelessé válhat akkor is, ha hatodik életévét december 31-ig tölti be.” (6/1986. VI. 26. MM számú rendelet a tankötelezettségről). Az új törvényi szabály az óvodás gyermekek fejlettségéhez jobban igazodó, rugalmasabb iskolakezdést tett lehetővé.

Megjegyzem, hogy az iskolába lépést 1986-ot követően még kétszer szabályozták, a közoktatásról szóló 1993. évi LXXIX. törvény, majd a nemzeti köznevelésről szóló,

jelenleg hatályos 2011. évi CXCV. törvény, kisebb módosítást tett a 2012. évi törvényi változás. Ezek lehetővé teszik, hogy – indokolt esetben – a gyermek még tovább maradjon óvodában. A 6. életév betöltése után még egy évig óvodában maradhat a gyermek abban az esetben, ha a szülő kéri, vagy a nevelési tanácsadó, illetve a szakértői bizottság javasolja. Ezen fölül még további egy évet tolódhat az óvodai nevelés a nevelési tanácsadó vagy a szakértői bizottság javaslatára, de csak ebben az esetben. Ez a gyakorlatban azt jelenti, hogy a tankötelezetté válás nyolcéves korig kitolódhat.

Az iskolakezdés rugalmassá válása a kompenzáló beiskolázási modell részleges megvalósulását jelentette, ami számottevő előrelépés volt, de a problémákat önmagában nem oldotta meg (Illés és Kende, 2007; Vágó, 2005). S bár a vonatkozó törvény elvileg azt is lehetővé teszi, hogy hamarabb iskolába lépjenek a fejlődésben előrébb tartó gyermekek, a gyakorlatban ez nem igazán jellemző. Az iskolába lépéssel kapcsolatos döntéshozók sok esetben nem alkalmazzák iskolaérettségi vizsgálatot, sőt, időnként – a gyermek fejlettségétől eltérő – egyéb szempontok is érvényre juthatnak, aminek a részletezése jelen tanulmányunknak nem tárgya. Mindezek eredményeként nem mindig azok a gyermekek maradnak óvodában, akiknél ez indokolt lenne. Az 1986-os törvényi változás hatását mindenesetre jól mutatja, hogy a hatévesen még óvodába járók aránya 1986 előtt 30–40 százalék volt, a 2000-es években pedig már 70 százalék feletti (Vágó, 2005) – jóllehet a kompenzáló beiskolázási modell célja nem az óvodáztatás megnyújtása lett volna, hanem az iskolai tanulás előfeltételeinek megteremtése, az iskolába lépő gyermekek fejlettségbeli különbségeinek a csökkentése.

A DIFER

A 2000-es évek elején továbbfejlesztettük a PREFER-tesztrendszer, e munkálatok eredményeként jött létre a DIFER programcsomag: *Diagnosztikus fejlődésvizsgáló és kritériumorientált fejlesztő rendszer 4–8 évesek számára* (Nagy, Józsa, Vidákovich és Fazekasné, 2004a). A programcsomag kidolgozásának az volt a célja, hogy olyan eszközt adjunk a pedagógusok kezébe, amely segíti az óvodai és iskolai készségfejlesztő munkát.

2002-ben az OKÉV (Országos Közoktatási Értékelési és Vizsgaközpont) szervezésében nagymintás országos vizsgálattal tártuk fel a DIFER-készségek fejlődési folyamatát. Az országos felmérés valamennyi általános iskola minden első osztályának négy véletlenül kiválasztott tanulóval valósult meg 2002 májusában. Emellett kiegészítő vizsgálatban középső és nagycsoportos, valamint harmadik osztályos gyermekek adatfelvételét is elvégeztük. A teljes minta mintegy 23 000 gyermekből állt. Ily módon a készségek elsajátítási folyamatát a 4–8 éves kor között tudtuk leírni (Nagy, Józsa, Fazekasné és Vidákovich, 2004b).

A DIFER hét elemi alapkészség diagnosztikus mérését és fejlesztését segíti. Mind-egyik a személyiségfejlődés, az iskolai tanulás szempontjából kritikus jelentőségű előfeltételnek tekinthető. Ezek a következők: az íráskészség elsajátításának előfeltétele, kritikus elemi készsége az úgynevezett írásmozgás-koordináció. Az olvasás- és írástanulás megkezdéséhez elengedhetetlen a beszédhanghallás. A nyelvileg közölt információk vételének egyik meghatározó tényezője a relációszókincs fejlettsége, a matematika-tanulása az elemi számolási készség fejlettsége, a tudásszerzés, a tanulás, gondolkodás kritikus feltétele pedig többek között a tapasztalati következtetés és a tapasztalati összefüggés-megértés fejlettsége. Az eredményes iskolai beilleszkedés, tanulás további döntő kritériuma a társas kapcsolatok kezelésének fejlettsége (kortársakkal, felnőttekkel), az ún. szocialitás (elemi szociális motívumok és készségek).

A DIFER hét tesztjének az összevont mutatóját DIFER-indexnek nevezzük. A DIFER-index egyetlen számba sűrítve fejezi ki a gyermek elemi alapkészség-rendse-

rének fejlettségét, ami egyidejűleg megbízható iskolakészültségi mutató is. A DIFER-index közvetlen, egyetlen mérési alkalomból származó meghatározását teszi lehetővé a RÖVID DIFER elnevezésű teszt.

A DIFER-ben szereplő tesztek diagnosztikus képet nyújtanak a készségek fejlettségéről, lefedik annak minden összetevőjét, részkészségét. Ennek köszönhető, hogy a mérési eredmények egyértelműen ki tudják jelölni a fejlesztési tennivalókat. A készségmérő tesztek mellé kidolgoztuk a gyermekek egyéni fejlődésének dokumentálását lehetővé tevő ún. *Fejlődési mutató* füzetet. Ebben lehet rögzíteni a gyermekkel elvégzett mérések eredményeit. Ez a füzet a gyermek készségfejlettségét jellemző diagnosztikus térkép. A készségek fejlettségének diagnosztikus térképe megmutatja, hogy mely összetevőket sajátította már el a gyermek, és milyen további fejlesztési teendők vannak még hátra nála. A méréseket évente, esetleg félévente célszerű elvégezni. A gyermekek *Fejlődési mutató* füzetében nyolc egymás utáni mérés eredményének bejegyzésére van hely.

A készségek elsajátítási folyamatának jellemzéséhez Nagy József egy ötszintű fejlődési modellt dolgozott ki: a készségek fejlődése az előkészítő, kezdő, haladó, majd befejező szinten át ér el az optimális szintig. A gyermek fejlődésének jellemzésekor azt adjuk meg, hogy a készség elsajátításának melyik fázisában van (Nagy, Józsa, Vidákovich és Fazekasné, 2004b).

A fejlesztés viszonyítási alapját a készség optimális működési szintje jelenti. A készségfejlesztést mindaddig folytatni kell, amíg a gyermek az optimális fejlettségi szintet el nem éri. Ha a készség optimális begyakorlódása óvodáskorban nem történt meg, akkor a fejlesztés folytatódhat iskoláskorban, akár magasabb évfolyamokon is (Nagy, 2003, 2008).

Egy-egy teszt sikeres megoldása jelzi az adott készség optimális begyakorlottságát, elsajátítását. Ezt a teszten elért 100 százalékponthoz közeli eredmény mutatja (az optimális elsajátítás küszöbértékei készségenként külön-külön definiálva vannak). Úgy is fogalmazhatunk, hogy a mérés a készség optimális fejlettségéhez mint kritériumhoz viszonyítva adja meg a gyermekek fejlettségét.

A DIFER programcsomag több szempontból is új lehetőségeket hozott a korábbi PREFER rendszerhez képest. A PREFER elsődleges célja az iskolaérettségi vizsgálat volt, a beiskolázási döntések segítése. Ez a funkció a DIFER-ben is megmaradt (lásd a DIFER-indexről írtakat), de számos további elemmel egészült ki. A programcsomagban szereplő tesztek tartalmilag és formailag is megújultak, a gyermekek számára esztétikailag is vonzó tesztlapok készültek. Szakmai döntések alapján néhány korábbi teszt kimaradt (általános szókincs, beszédtechnika, utánmondás), és új területek kerültek be (beszédhanghallás, összefüggés-megértés), a megmaradó tesztek kisebb-nagyobb mértékben módosultak. A DIFER-ben az elsődleges hangsúly a készségfejlődés segítésére helyeződött át. Ehhez kapcsolódóan fejlesztő eszközök, módszerek kidolgozására és kipróbálására került sor, ezekkel a tanulmány későbbi részében foglalkozom. A készségek mérése és fejlesztése a kritériumorientált fejlődéssegítés koncepciója mentén valósul meg. Célként fogalmazódik meg, hogy a gyermekek érik el a készségek optimális fejlettségi szintjét. A fejlődéssegítést – a gyermek életkorától függetlenül – addig javasolt folytatni, amíg a készségek optimális elsajátítása megtörténik. A fejlesztési alapelvek azonos módon jelennek meg az óvodában és az iskolában. A DIFER teszt- és fejlesztőrendszer így hidat képez az óvoda és iskola között: azonos célokat tűz ki azonos módszertani megvalósítással.

A DIFER alkalmazása a gyakorlatban

A jelenlegi törvényi szabályozás az óvodapedagógusokra bízta, hogy miként követik nyomon a gyermekek fejlődését. Nincs egységesen alkalmazandó fejlődésvizsgálati rendszer, az iskolaérettségi vizsgálatok elvégzése nem kötelező. Az óvodapedagógusok élhetnek a szakmai szabadságukkal. Apró (2013) helyzetfeltáró vizsgálata szerint az óvodák 86 százaléka végez valamilyen iskolaérettségi vizsgálatot. A felhasznált mérőeszközök meglehetősen sokfélék, ezek között azonban meghatározó arányt képvisel a DIFER, illetve a sok helyen még ma is használt PREFER. Az iskolaérettségi vizsgálatot alkalmazó óvodák közel fele (46 százalék) használja napjainkban a DIFER-t vagy a PREFER-t, ezek a leggyakrabban használt eljárások.

A DIFER iskolai alkalmazását a tanév rendjéről szóló rendelet írja elő, jelen tanévben a 28/2015. (V. 28.) EMMI rendelet 9. § (8). Eszerint az iskolák október hónapig áttekinthetik, hogy kik azok a gyermekek, akiknél az óvodai jelzések vagy a tanév kezdete óta szerzett tapasztalatok alapján az elemi alapkészségek fejlesztését hangsúlyosabban kell segíteni, az érintett tanulók létszámát az Oktatási Hivatal felé jelenteni kell. Ezekkel a tanulókkal december hónapig el kell végezni a DIFER-vizsgálatot. Az Oktatási Hivatal összesítése alapján az elmúlt években kb. az elsősök 30 százalékánál látták indokoltnak az iskolák a DIFER-mérést. Ennek a jelenlegi gyakorlatnak komoly hiányossága, hogy nincsenek egységes kritériumok arra vonatkozóan, hogy mely gyermekek esetében indokolt a DIFER-mérések elvégzése. Akár esetleges is lehet, hogy kik azok a gyermekek, akiket kiválasztanak a mérésre. Rejtve maradhatnak olyan gyermekek, akinél pedig indokolt lenne a fejlődéssegítés. További nehézséget jelenthet, hogy a pedagógusok sem a mérések elvégzésére, sem az adok értelmezésére nincsenek kellő mértékben felkészítve. Sok esetben elvégzik ugyan a DIFER-méréseket, de a kapcsolódó fejlesztési módszereket nem ismerik, nem alkalmazzák. Emiatt a mérésekbe fektetett idő és energia nem minden esetben hasznosul, az érintett tanulók segítése, fejlesztése nem tud megvalósulni.

Ismert, hogy számos szakértői bizottság, nevelési tanácsadó használja a DIFER-t a munkájában, a gyógypedagógus- és a fejlesztőpedagógus-képzésben 2003 óta helyet kap a DIFER. Nincsenek azonban pontos adatok arról, hogy ezeken a területeken milyen az alkalmazás aránya.

A DIFER-hez kapcsolódó néhány további kutatás

Az előző fejezetben felsoroltam azt a hét elemi alapkészséget, amelyek a DIFER programcsomagot alkotják. Röviden indokoltam, hogy ezek elsajátítása előfeltétele a sikeres iskolai tanulásnak. E sikeresség szempontjából azonban további fontos előfeltétel-készségek is létezhetnek. Ezek megismerése céljából a DIFER-hez kapcsolódóan több kutatás is indult. Az elmúlt években vizsgálatokra került sor a zenei képességek (*Janurik és Józsa*, 2012a, 2012b, 2013, 2016c), valamint két gondolkodási képesség, a rendszerező (*Zentai*, 2010), valamint az elemi kombinatív képesség (*Hajduné*, 2004) esetében. Ezen területek beillesztése a DIFER rendszerébe folyamatban van.

A zenei képességekre fókuszáló kutatás keretében elkészült a zenei képesség 4–8 éves kori mérésére alkalmas teszt, keresztmetszeti vizsgálattal megismertük a képesség életkori változását (*Janurik és Józsa*, 2013), emellett megvizsgáltuk az enyhén értelmi fogyatékos gyermekek fejlődési eltéréseit (*Janurik és Józsa*, 2016c). Vizsgálataink szerint a zenei képességek és a DIFER készségek között erős kapcsolat áll fenn (*Janurik és Józsa*, 2016b). Első és második osztályban a zenei képességek fejlettsége összefügg a számolás, olvasás és helyesírás eredményességével (*Janurik és Józsa*, 2016a).

A PREFER-ben helyet kapott a manipulatív gondolkodási műveletek felmérése. Ezeknek a műveletnek a vizsgálata szoros kapcsolatban áll a Piaget-féle gondolkodási műveletekkel (Piaget, 1970). Ehhez a területhez kapcsolódik tartalmilag a rendszerezési képesség. Mind az elemi rendszerező képesség (Zentai, 2010; Zentai, Fazekasné Fenyvesi és Józsa, 2013), mind az elemi kombinatív képesség (Hajduné, 2004) a gondolkodás fontos alapképességei. Mindkét területen elkészült a képesség diagnosztikus, kritérium-orientált mérésére alkalmas teszt, az elvégzett keresztmetszeti vizsgálat megmutatta a 4–8 évesek életkori változását.

Piaget elméletéhez egy további kutatás is kapcsolódott. E munka a Piaget-feladatok (formaérzékelés, soralkotás, mennyiség-, anyag- és térfogat-megmaradás, folyadék térbeli helyzete, anyag- és térfogat-megmaradás, ld. Kósáné, 1994; Piaget, 1970) és a RÖVID DIFER-en nyújtott teljesítmény közötti összefüggést vizsgálta középső csoportos óvodások körében. A vizsgálat kimutatta, hogy az elemi alapkészségek fejlettsége és a Piaget-feladatokkal vizsgálható kognitív érettség egymással szorosan összefüggő területek. A DIFER-index és a Piaget-összpontszám korrelációja erős (0,68). Szignifikáns a korreláció a DIFER-index és a formaérzékelést, soralkotást, a mennyiség-, az anyag- és a térfogat-megmaradást, a folyadék térbeli helyzetének változását vizsgáló feladatok között. Nem függ azonban össze a DIFER az anyag- és a térfogat-megmaradás feladatokon nyújtott teljesítménnyel (Nagy, 2010).

A PREFER tudásindexével együtt öt értelmi fejlettséget, intelligenciát mérő tesztet is felvettek, ezek a következők voltak: Bender A, Budapest Binet, Goodenough, Frostig, Son. Mind az öt tesztrel a tudásindex közepes, 0,5–0,6 erősségű korrelációban áll. Az öt értelmi fejlettséget mérő tesztből képzett összesített mutató és a tudásindex közötti korreláció már kifejezetten erős, értéke 0,9 (Nagy, 1989). A DIFER-index és a Raven intelligencia között a korreláció 0,55. Mind a Piaget-feladatokkal, mind az intelligenciatesztekkel mutatott szoros összefüggés azt igazolja, hogy a DIFER-készségek megbízható jelzői az általános értelmi fejlettségnek. A DIFER-készségek fejleszthetősége több kísérletben is igazolást nyert, ezzel a témával külön fejezetben foglalkoztam. Az összefüggések alapján feltételezhető, hogy a DIFER-fejlesztések az értelmi fejlődésre is hatással vannak.

A technológiai fejlődés a koragyermekkorai mérések terén is új utakat nyit. Az érintőképernyős informatikai eszközök lehetővé teszik, hogy az írni, olvasni még nem tudó gyermekek esetében is számítógép-alapú mérések valósuljanak meg. Rendelkezésre állnak az első empirikus tapasztalatok a DIFER-tesztek online változatai esetén (Csapó, Molnár és Nagy, 2015). Folyamatban van az elsajátítási motiváció és a végrehajtási funkció számítógépes alapú tesztjének kidolgozása és próbamérése (Józsa, Barrett és Morgan, 2016; Józsa, Morgan és Barrett, 2014). A korábbi vizsgálatok szerint mind az elsajátítási motivációnak, mind a végrehajtási funkciónak erős előrejelző ereje van a későbbi iskolai tanulás sikeressége szempontjából. Mindezek az eredmények biztatóak, előrevetítik annak a lehetőségét, hogy a számítógép-alapú mérések jelentős teret nyerjenek az elkövetkező években, megújítsák a koragyermekkorai mérések rendszerét.

Fejlesztő programok és eredményességük

Az óvodás és kisiskolás életkor a játékra, élményekre, megtapasztalásokra épülő tanulás időszaka. Kihagyhatatlan szerepe van ebben a gyermeki aktivitásnak, mozgásnak, társas tevékenységeknek. Bár pedagógiai értelemben fejlesztésről beszélünk, a gyermek szempontjából nézve ez játékot jelent. Egy fejlesztő program kizárólag akkor lehet hatékony, ha élvezettel végzett játékként éli meg a gyermek. A fejlődés azokon a területeken a leggyorsabb, amit örömmel és kitartóan végez, ahol magában a tevékenységben bújik meg a jutalomforrás. A gyermek játszik és közben fejlődik. Tapasztalatból tudjuk, hogy a meg-

kedvelt fejlesztő játékok esetében a gyermekek maguk kéri a pedagógustól, hogy újra és újra játsszák azokat. A kedvelt játékok megjelennek a gyermekek spontán játékaiban is.

A tanulmány első részében felvázoltam, hogy a kompenzáló beiskolázási modell egyik pillérét a fejlesztő programok jelentik. Nagy József elméleti modellje kapcsán azonban számos olyan kérdés vetődött fel, melyre nem volt tudományosan megalapozott válasz a hetvenes években. Nem volt ismert, hogy milyen hatékonysággal lehet ezeket a készségeket fejleszteni, milyen mértékben lehet a fejlődésben megkésett gyermekeket segíteni. Nem álltak rendelkezésre a fejlesztéshez szükséges eszközök és módszerek. A nyitott kérdések fejlesztő programok kidolgozását és kísérleti kipróbálását tették szükségessé.

A legelső fejlesztő kísérletre még a hetvenes évek végén került sor. Ennek az óvodai programnak a tanulsága szerint a vizsgált alapkészségek közül az elemi számolás bizonyult a legeredményesebben fejleszthetőnek (*Csertő, Ecsédi, Nagy és Puppí, 1982*).

A készségfejlesztő programokkal kapcsolatos kutatások közel két évtizednyi szünet után kaptak újra lendületet az ezredforduló környékén. Ekkor indultak el azok a vizsgálatok, melyek arra vállalkoztak, hogy az egyes készségek esetében kidolgozzák a fejlesztés módszereit, majd megvizsgálják azok hatékonyságát. 1999-ben a beszédhanghallás (*Fazekasné, 2000*) és a számolási készség (*Józsa, 2000*) fejlesztésére indítottunk kipróbáló kísérletet. A hat hónapot kitevő fejlesztő kísérlet látványos eredményeket hozott. A kísérlet eredményeként jelentősen megnőtt a beszédhanghallást optimális szinten elsajátító gyermekek aránya. A beavatkozás során szerzett tapasztalatok alapján Fazekasné (2000) azt a hipotézist fogalmazta meg, hogy két év időtartamú, középső és a nagycsoportban folytatott fejlesztés lehetővé teheti, hogy az iskolába lépő gyermekek 90 százaléka optimálisan fejlett beszédhanghallással kezdje meg az olvasás, írás tanulását. E hipotézis szerint az iskoláskorúak körében már csak 10 százaléknyi tanuló beszédhanghallását kellene fejleszteni. A számlálási készség átlagos fejlődési sebessége a duplájára nőtt a kísérleti időszak alatt. A számlálást fejlesztő kísérlet tapasztalatai megerősítették Csertő, Ecsédi, Nagy és Puppí (1982) már idézett eredményét, miszerint ez a terület hatékonyan fejleszthető. Ez alapján megfogalmazódott az a feltételezés, hogy két év (középső és nagycsoport) alatt másfélszeres, kétszeres fejlődést érhetnek el, azaz 3–4 évnnyi spontán fejlődésnek megfelelő változás következhet be. Ez pedig azt jelenti, hogy a fejlődésben környezeti tényezők miatt megkésett gyermekek elmaradása jelentősen csökkenthető, iskolakezdésre az esetükben is elsajátítható az elemi számolási készség oly mértékben, amire építve sikeresen tudnak matematikát tanulni (*Józsa, 2000*).

Az előző bekezdésben említett eredményekből elindulva egy újabb készségfejlesztő kísérletre került sor. Ez két nevelési év hosszúságú volt, középső, majd nagycsoportban zajlott közel 300 óvodás részvételével. A gyermekek több mint fele hátrányos helyzetű volt, a szüleik iskolai végzettsége jelentősen elmaradt az országos átlagtól. A kutatás célja az volt, hogy kísérletet tegyen a DIFER programcsomag elemi alapkészségeinek óvodai fejlesztésére, kipróbálja e játékos készségfejlesztő módszer hatékonyságát. Célja volt a hátrányos helyzetű gyermekek sikeres iskolakezdésének az elősegítése. A részt vevő óvodások fejlettsége középső csoport elején, a kísérlet indításakor jóval az országos átlag alatt volt. Fejlettségük átlagosan fél-háromnegyed évnnyivel volt elmaradva az országos átlaghoz képest. A fejlesztő program végén a készségeik fejlettsége minden esetben meghaladta az országos átlagot, sőt, az első osztályban év végére jellemző szintet közelítette meg. Ez az eredmény különösen jelentősnek tekinthető, mert a mintát többségében hátrányos helyzetű gyermekek alkották, akiknél spontán fejlődés esetén az országos átlag alatti eredményt lehetne várni (*Józsa és Zentai, 2007a, 2007b*).

A beszédhanghallás hatékony fejleszthetőségét több kísérlet is igazolta. Emellett az is igazolást nyert, hogy a beszédhanghallás fejlesztésének következményeként csökken a beszédhiba előfordulása az óvodásoknál. Egy másik program pedig azt bizonyította, hogy a beszédhanghallás fejlesztése pozitívan hat a későbbi helyesírásra, a fejlesztett

gyermekes esetében a helyesírási hibák száma iskoláskorban kevesebb volt (*Fazekasné és Józsa, 2015*). A beszédhanghallás tanulásban akadályozott gyermekek esetében is eredményesen fejleszthető (*Fazekasné, Zentai és Józsa, 2015*).

Az összefüggések kezelésének, a következtetések használatának és a relációszókincs bővítésének fejlesztő módszerei a mesélés és a mesékhez kapcsolódó beszélgetések. A mesékhez kapcsolódó tematikus beszélgetés hatékonysága is kísérletileg bizonyítást nyert (*Nyitrai és Zentai, 2012a, 2012b*). Ugyancsak fejleszthetőnek bizonyult óvodáskorban a rendszerezőképeség. Ez a program különösen az alacsonyabb fejlettségi szintről induló gyermekek esetében bírt erős fejlesztő hatással, ezeknek a gyermekeknek a fejlődési elmaradása nagymértékben csökkent (*Józsa és Zentai, 2015; Zentai és Józsa, 2014*).

A zenei képességek hatékony fejlesztési lehetőségét igazolja az a három-, illetve kilenchrónapos zenei fejlesztő program, amely középső és nagycsoportos óvodásokkal zajlott (*Janurik és Józsa, 2012, 2016a*). A program azt kívánta elősegíteni, hogy a gyermekek napi rendszerességgel részt vegyenek közös éneklésekben, dalos játékokban. Az eredmények azt igazolták, hogy óvodáskorban egyszerű módszerekkel a zenei észleléshez köthető képességek már három hónap alatt is jelentős mértékben fejleszthetők. A kísérleti csoportok mutatói messze meghaladták a spontán fejlődés mértékét. A zenei készségek eredményes fejleszthetősége már önmagában is érdekes és hasznos eredmény. Emellett számos kutatás arra is rávilágított, hogy a zenei fejlesztésnek transzferhatása van az olvasás- és matematikatanulásra (*Janurik, 2008; Janurik és Józsa, 2016a*), ennél fogva a zenei fejlesztés következményeként ezeken a területeken is pozitív hatást várhatunk.

Az előzőekben azt mutattam be, hogy az óvodai programokkal jelentős eredményeket tudunk elérni. Fontos eredménynek tartjuk, hogy az elemi készségek fejlesztése – megfelelő módszerek esetén – iskolás korban is hatékony lehet. Eredményeink szerint a jelentős fáziskésésű gyermekek elemi számolási készségének fejlesztése még iskolai keretek között is lehet eredményes. Ehhez azonban jelentősen új szemléletre és módszertanra van szükség. Sokkal nagyobb szerepet kell kapni a cselekvéses tanulásnak, a mozgásnak, a csoportjátékokra épülő tanulásnak (*Józsa, 2014; Józsa és Csordásné, 2015a, 2015b*).

A fejlesztő programokban alkalmazott módszerek, játékok, gyakorlati ötletek könyvsorozat formájában jelentek, jelennek meg. A beszédhanghallás fejlesztésének módszertanával Fazekasné Fenyvesi Margit (2006) könyve foglalkozik, a kiadványt egy hívókép- és szókértá-gyűjtemény egészíti ki. A társas viselkedés készségeinek fejlesztésére Zsolnai Anikó (2006) állított össze játékgyűjteményt. Az írásmozgás-koordináció (finommotorika) fejlesztéséhez Miskolcziné Radics Katalin és Nagy József (2006) játékaik eredményesen használhatók. Nagy József (2009) szerkesztésében jelent meg az anyanyelv, a gondolkodás fejlődését segítő kiadvány. Ez a könyv foglalkozik a relációszókincs, a tapasztalati következtetés és a tapasztalati összefüggés-kezelés fejlesztésének módszertanával. A kötet része egy 50 mesét és ezekre épülő csoportos beszélgetéseket tartalmazó gyűjtemény. Ez a mesegyűjtemény Nyitrai Ágnes munkája (*Nyitrai, 2009, 2016; Nyitrai és Darvai, 2013*). Legutóbb a számolási készség fejlesztésével foglalkozó módszertani kiadvány és játékgyűjtemény jelent meg (*Józsa, 2014*). Két gondolkodási képesség, a rendszerezés és a kombinálás fejlesztéséhez kapcsolódó játékok gyűjteménye szerkesztés alatt van.

A DIFER prediktív ereje

Az előzőekben összefoglalt fejlesztő programokkal párhuzamosan több olyan longitudinális kutatást is végeztünk, ahol a készségek fejlődésének időbeli stabilitását elemeztük. Azt vizsgáltuk, hogy – fejlesztő beavatkozás nélkül – milyen átrendeződések jellemzik

a gyermekek készségfejlettségbeli rangsorát, egy korábbi fejlettségi szint milyen mértékben determinálja a későbbi fejlettséget. Milyen mértékben tér el egy-egy gyermek fejlődése a korosztályára jellemző átlagos fejlődéstől?

Megvizsgáltuk, hogy a négyéves gyermekek elemi alapkészségeinek fejlettsége milyen mértékben jelzi előre az első osztály végén mért készségek fejlettségét. Ez a három évet átfogó longitudinális vizsgálat átível az óvodából az iskolába. A négyéves gyermekek készségfejlettségét jellemző DIFER-index az elsős év végi olvasáskészséggel közepes erősségű kapcsolatban áll ($r=0,47$). Az elsős olvasáskészség egyéni különbségeinek magyarázatában a DIFER-indexnek (15 százalék) és az anya iskolázottságának (6 százalék) előrejelző ereje van. Ezek az eredmények alátámasztják, hogy a középső csoportos készségfejlettségnek kimutatható a hozzájárulása az első osztályban mérhető olvasás fejlettségéhez. Emellett azt is látjuk, hogy a fejlődés nem determinált: az óvodáskori fejlettség nem határozza meg döntő mértékben az elsős teljesítményeket. Ez arra utal, hogy a gyermekek fejlődési folyamatában jelentős egyéni eltérések vannak (Zentai és Józsa, 2012).

Az SZTE Oktatáselméleti Kutatócsoport keretében Csapó Benő (2007) vezetésével 2003-ban egy átfogó kutatási projektet indítottunk, melynek célja a tanulók fejlődési folyamatának hosszmetriai nyomon követése volt. A minta az ország régiói, településtípus és szülők iskolai végzettsége szerint reprezentatív, mintegy 5000 gyermek alkotta. Az első osztályban felvett DIFER számolási készség tesztje a matematikai tesztek esetében a második mérésnél 0,47, a harmadikkal ugyancsak 0,47, a negyedikkel 0,50 erősségű korrelációban áll. A matematika osztályzattal szintén közepes erősségű korrelációkat kaptunk: 2. osztály: 0,52, 4. osztály: 0,51. Ezek a korrelációk azt mutatják, hogy az első osztályos készségfejlettségi szint mintegy 25 százalékban determinálja az iskolai matematikatanulás sikerességét. A prediktív erő a vizsgált időszak hosszának növekedésével nem csökkent (Csapó és Józsa, 2010; Józsa és Csapó, 2010; Józsa, 2007).

Ugyanebben a vizsgálatban az iskolába lépéskor mért elemi alapkészségek és a második osztály év végi szövegértés teszt eredménye között 0,52 erősségű korrelációt kaptunk. A szülők iskolai végzettsége 0,46, illetve 0,42 szinten korrelál. Regresszióanalízis szerint a DIFER elemi alapkészségei az olvasási képesség fejlettségében megmutatkozó tanulók közötti különbségek 23 százalékát magyarázzák meg, a szülők iskolai végzettsége pedig a variancia 10 százalékáért felel (Józsa, 2007). Azt is láthatjuk, hogy a DIFER-készségek prediktív ereje az olvasás és a matematika esetében közel azonos.

E vizsgálatok eredményei igazolják, hogy az elemi alapkészségek iskolába lépéskor mérhető fejlettsége számottevő mértékben meghatározza az iskolai tanulás sikerességét. Az adatok felhívják a figyelmet a családi háttér jelentős szerepére is. A nem túl magas prediktív erő – közepes erősségű korrelációk – nyitva hagyja annak lehetőségét, hogy az egyéni fejlődési ívek befolyásolhatók, módosíthatók. Az előző pontban bemutattam azokat az eredményeket, amik rávilágítanak, hogy megfelelő módszerekkel hatékonyan lehet fejleszteni a készségeket. Ezek a longitudinális adatok megerősítik a készségfejlesztő programok alkalmazásának fontosságát.

Az iskolát kezdő gyermekek készségeinek fejlettsége

Az előző fejezetben már hivatkoztam az SZTE Oktatáselméleti Kutatócsoport keretében országos reprezentatív mintán folytatott longitudinális kutatásra. E vizsgálat szerint az iskolát megkezdő gyermekek 78 százaléka érte csak el azt a fejlettségi szintet, ami alapján iskolaérettnek tekinthető. A további 22 százaléknál elsősből 5 százaléknak a DIFER-indexe előkészítő szinten van, fejlettségük a középső csoportos óvodásokéval azonos. 17 százaléknál gyermek pedig kezdő szinten van, az átlagos megkésettiséggel

egy évnyi. Ezek a gyermekek szinte behozhatatlan hátrányból indultak. Jól mutatja ezt, hogy az előkészítő szinten iskolát kezdő gyermekeknek mindössze 41 százaléka lépett második osztályba az adott iskolában, a kezdő szinten iskolát kezdőknél 69 százalék ez az arány. Akik másodikosok lettek, azoknak a gyermekeknek is lényegesen elmarad a társaikétól az olvasás és a matematika teljesítménye (Józsa, 2004, 2007, Józsa és Csapó, 2010).

Tanulmányomban többször utaltam már a családi háttér meghatározó szerepére. Ennek egy megbízható, a kutatások során gyakran alkalmazott mutatója a szülők legmagasabb iskolai végzettsége. A vizsgálatokban egyértelmű tendencia rajzolódik ki: minél iskolázottabb a szülő, annál fejlettebbek a gyermek DIFER-készségei (Józsa, 2004; Józsa és Zentai, 2007a, 2007b). Az első osztályos gyermekek esetében a szélső iskolai végzettségeket tekintve a különbség igen nagymértékű. A nyolc általánost be nem fejező anyák gyermekeinek a készségfejlettsége 60 százalékpont, míg az egyetemet végzett anyák gyermekeié 86 százalékpont. Ez a 26 százalékpontnyi különbség nagyobb a minta szórássának kétszeresénél. A készségek fejlődési üteme alapján az is megállapítható, hogy ez több mint kétévnyi fejlettségbeli különbséget jelent. Elég nyilvánvaló, hogy ez a különbség normál iskolai keretek között alig behozható.

A gyermek hátrányos helyzete ugyancsak kihat a készségeinek a fejlődésére. Az adatok alapján azt mondhatjuk, hogy a hátrányos helyzetű elsős tanulók minden elemi alapkészség esetében szignifikáns, 7–9 százalékpontnyi fejlettségbeli elmaradást mutatnak. Ez azt jelenti, hogy a hátrányos helyzetűnek mondott gyermekeknek átlagosan háromnegyed év – egy év készségfejlettségbeli elmaradása van a nem hátrányos helyzetű társaikhoz képest.

A szülők iskolai végzettségének, a hátrányos helyzetnek a szerepét az előbb már megmutattam. Emellett a készségfejlődés szempontjából nagyon fontos szerepe van a gyermekkel való otthoni törődésnek, foglalkozásnak. Az otthoni mesélés, beszélgetés, a közös játék gyakorisága szoros kapcsolatban áll a készségek fejlettségével. Emellett szerepe van annak is, hogy milyen mértékű érdeklődést mutatnak a szülők a gyermekük óvodáztatása iránt (Józsa és Zentai, 2007a).

Az előbbieken a tanulók közötti különbségekről írtam. Az elsős országos reprezentatív vizsgálatunkból emellett az is kiderült, hogy az osztályok átlagos fejlettsége közötti különbségek is szélsőségesen nagyok. Az adattöbbségben résztvevő 5000 gyermek 245 osztályba járt. Az osztályok 7 százalékának az átlagos készségfejlettsége nem érte el még a nagycsoportosok országos átlagát sem, míg az osztályok 10 százalékának a fejlettsége meghaladta a másodikos tanulók átlagát is (Józsa, 2004).

Az elsős osztályok között a szülők iskolázottsága szempontjából még a készségek fejlettségénél is nagyobb különbségeket találtunk. A szülők iskolázottsága az osztályok közötti készségfejlettségben kimutatható különbségek harmadát (34 százalék) magyarázta meg. Iskolarendszerünk szelekciós mechanizmusa már itt, az első osztályosokkal végzett vizsgálatban egyértelműen kimutatható. Az adatokból úgy tűnik, hogy az elsős osztályok egy részénél a beíratáskor különböző „válogatási” szempontok érvényesültek, amelynek során szerepet kaphatott a gyermekek családi háttere is (Józsa, 2004).

Egy másik vizsgálatunkban egy nagyváros összes iskolájának a bevonásával kerestünk magyarázatot arra, hogy milyen okok hozódnak meg amögött, hogy ilyen jelentős mértékű különbségek vannak az elsős osztályok készségfejlettségében és családi hátterében. Elemzéseinkben összehasonlítottuk az iskolakörzetüket elhagyó és a körzetükben maradó gyermekek paramétereit. Ez utóbbi csoport jellemzői szinte minden tekintetben kedvezőtlenebbek voltak (Józsa és Hricsovinyi, 2011).

Néhány gyógypedagógiai vonatkozás

A PREFER-, majd a DIFER-tesztek többségi gyermekek számára készültek. Próbaméréseink alapján azonban bebizonyosodott, hogy a DIFER – bizonyos esetekben – a gyógypedagógiában is megbízhatóan alkalmazható: a többségi és a fejlődésben eltérő gyermekek készségfejlettségének mérése azonos módon elvégezhető. Ezáltal a DIFER programcsomag a gyógypedagógia, az együttnevelés, az integráció fontos diagnosztikai és fejlesztő eszközévé válhat (Józsa, 2011; Józsa és Fazekasné, 2006a, 2006b; Radványi, Fazekasné és Radicsné, 2012).

Empirikus tapasztalataink alapján úgy látjuk, hogy a DIFER programcsomag készség-tesztjei alkalmasak a tanulásban akadályozott iskoláskorú gyermekek fejlettségének a vizsgálatára. A tesztek megbízható diagnózist nyújtanak a tanulók készségeinek fejlettségéről. A mérések segítséget adnak a tanulók fejlesztésének tervezéséhez. A tesztfelvétel során a tanulásban akadályozott gyermekek esetében részletesebb instrukciót kell biztosítani (akár szavakra, kijelentésekre vonatkozóan is). Sok esetben a feladatmegoldásuk is több időt igényel, ennek következtében a vizsgálat elvégzéséhez szükséges idő hosszabb lehet.

A többségi gyermekek esetében középső és nagycsoportban, valamint első osztályban fejlődik intenzíven a DIFER-készségrendszer. A tanulásban akadályozott gyermekek esetében 3–8. osztály között mutatkozik legintenzívebbnek a fejlődés. Az elsős, másodikos tanulásban akadályozott gyermekek átlagosan a középső csoportosok készségfejlettségi szintjén vannak. Az ötödikesek átlagos fejlettsége közel azonos a többségi gyermekek nagycsoportban mérhető átlagos fejlettségével. A tanulásban akadályozott gyermekek készségei átlagosan hetedik osztályban vannak a többségi első osztályos tanulók fejlettségét szintjén. A DIFER-index iskolaérettségi határaként megadott 65 százalékpontos értékét átlagosan negyedikes korukban érik el a tanulásban akadályozott gyermekek. Készségeiknek fejlettsége iskoláskorban átlagosan 4–6 évnyi megkésettiséget mutat a többségi társaikhoz képest. Ha az összehasonlítást az évfolyam helyett az életkor alapján tennénk meg, akkor a különbség még ennél is 1–2 évvel nagyobb lenne. Ez a jelentős fejlődésbeli megkésettiség élesen veti fel a kérdést, hogy mikortól és meddig érdemes az együttnevelést tervezni ahhoz, hogy az valóban hatékony legyen. Az elemi alapkészségek fejlettsége fontos jelzője lehet annak, hogy a tanulásban akadályozott gyermekek között kiket lehet integrálni a többségi tanulók közé (Józsa és Fazekasné, 2006b).

Az értelmileg akadályozott tanulók diagnosztikájában ugyancsak alkalmazhatónak bizonyult a DIFER. A gyermekek fejlesztése szempontjából olyan fontos információkkal szolgálnak a DIFER-tesztek, melyek a hagyományos mérési eljárások esetében nem álltak rendelkezésre (Radványi, Fazekasné és Radicsné, 2012).

Számottevő arányt képeznek az iskolában azok a gyermekek, akiknél valamilyen tanulási zavart (diszkalkulia, diszlexia, diszgráfia) diagnosztizáltak. Ezek a részképesség-zavarok jelentős mértékben nehezítik a matematika, az olvasás, az írás elsajátítását. A DIFER-tesztekkel kapcsolatban egyelőre nincsenek mérési tapasztalataink tanulási zavaros gyermek esetében. Ennek részben az az oka, hogy a legtöbb esetben a tanulási zavart magasabb életkorban, alsó tagozat során állapítják meg, továbbá a DIFER-teszteknek nem is célja a tanulási zavar diagnosztizálása. Azt azonban a DIFER-mérés alapján is meg lehet állapítani, ha vannak olyan területek, ahol a gyermek fejlődése jelentős elmaradást mutat. Ezeken a területeken kiemelt szerepe van a fejlesztésnek, szükség esetén az adott terület szakértőjének a bevonásának.

A tanulmány során többször érintettem, hogy a DIFER-készségek fejlettsége kritikus előfeltétele az iskolai tanulásnak. Ha ezekben a készségekben megkészik a gyermek fejlődése, akkor az gátját képezheti az olvasás, írás, számolás megtanulásának. Ha a gyermek számottevő, akár 2–3 évnyi fejlődésbeli megkésettiséggel kezdi meg az iskolai

tanulást, akkor szinte esélytelen számára felvenni a tempót. Az előfeltétel-készségek jelentős fáziskésése is lehet az oka annak, hogy tanulási zavar jellegű tüneteket mutat a gyermek, hogy tévesen tanulási zavart diagnosztizálnak nála. Ezt leghatékonyabban úgy tudnánk megelőzni, ha már óvodáskorban fejlesztő játékokba vonjuk be őket az érintett területeken. Joggal feltételezhető, hogy az óvodai fejlesztő programok alkalmazásával csökkenthető a tévesen tanulási zavarosnak diagnosztizált gyermekek száma.

Összegzés

Tanulmányomban azokat a koragyermekkori kutatásokat tekintettem át, melyeket Nagy József indított el, és a körülötte kialakult – mára már Szegedi Műhely néven ismert – kutatói közösség visz tovább. A közel fél évszázadot átívelő elméleti és empirikus munkák nemzetközileg is számottevő eredményeket mutattak fel, több területen jelentős hatást gyakoroltak a hazai óvodáztatásra és iskoláztatásra. Nagy József a hetvenes évek elején kezdett foglalkozni az iskolaérettség, a beiskolázás kérdésével. Az akkor megfogalmazott kérdések, megoldásra váró gyakorlati problémák mind a mai napig aktuálisak. Még ebben az évtizedben elkészült és országos mintán standardizálásra került a PREFER fejlődésvizsgáló rendszer, amely nemzetközi összehasonlításban is egyedülálló volt. A nyolcvanas években a PREFER az óvodák ismert iskolaérettségi mérőeszközüvé vált. A 2000-es évek elején, közel három évtizeddel az első elméleti problémafelvetést követően, került kidolgozásra a DIFER. Ebben a programcsomagban a hangsúly már elsősorban a gyermekek készségfejlődésének a segítésére került. A DIFER-tesztek napjainkban széles körben ismertek a gyakorló pedagógusok körében, ezek a leggyakrabban alkalmazott óvodai, kisiskoláskori mérési eljárások. Emellett létrejöttek és kísérletileg kipróbálásra kerültek a DIFER-készségeket fejlesztő eszközök és módszerek. Az elmúlt évtizedben több fejlesztő program

A kompenzáló beiskolázási modell (Nagy, 1974b) egyidejűleg épít a gyermek fejlettségi szintjéhez igazított iskolakezdesre és az iskolát megelőző fejlesztő programokra. A korábbi, gyermek életkora szerint történő beiskolázást a nyolcvanas években felváltotta egy rugalmas rendszer, ami lehetővé teszi, hogy a gyermek – indokolt esetben – akár további két évet is az óvodában töltsön. Ez jelentős előrelépést jelentett, de önmagában nem oldotta meg azt a problémát, hogy az iskolába lépő gyermekek készségfejlettségében szélsőségesen nagy különbségek vannak. Napjainkban is sok gyermek kezdi meg az iskolát jelentős fejlődésbeli megkésettiséggel. A gyakorlatban nem mindig azok a gyermekek maradnak tovább az óvodában, akiknek a fejlettsége ezt indokoltá tenné. Az óvodában töltött további egy-két év pedig csak akkor tölti be a funkcióját, ha annak során megvalósul a gyermek készségeinek játékos fejlesztése. Ennek az eszközei és módszerei ma már rendelkezésre állnak. Fogalmazhatok úgy is, hogy adottak a feltételek ahhoz, hogy a kompenzáló beiskolázási modellben kitűzött célok megvalósuljanak.

is igazolta, hogy ezek az elemi alapkészségek óvodás- és iskoláskorban is eredményesen fejleszthetők. A fejlődésben megkésett gyermekek elmaradása jelentős mértékben csökkenthető, ezáltal az iskolai tanuláruk eredményessége, a társadalmi beilleszkedésük esélyei számottevően javulhatnak.

A kompenzáló beiskolázási modell (Nagy, 1974b) egyidejűleg épít a gyermek fejlettségi szintjéhez igazított iskolakezdésre és az iskolát megelőző fejlesztő programokra. A korábbi, gyermek életkora szerint történő beiskolázást a nyolcvanas években felváltotta egy rugalmas rendszer, ami lehetővé teszi, hogy a gyermek – indokolt esetben – akár további két évet is az óvodában töltsön. Ez jelentős előrelépést jelentett, de önmagában nem oldotta meg azt a problémát, hogy az iskolába lépő gyermekek készségfejlettségében szélsőségesen nagy különbségek vannak. Napjainkban is sok gyermek kezdi meg az iskolát jelentős fejlődésbeli megkésettiséggel. A gyakorlatban nem mindig azok a gyermekek maradnak tovább az óvodában, akiknek a fejlettsége ezt indokoltá tenné. Az óvodában töltött további egy-két év pedig csak akkor tölti be a funkcióját, ha annak során megvalósul a gyermek készségeinek játékos fejlesztése. Ennek az eszközei és módszerei ma már rendelkezésre állnak. Fogalmazhatók úgy is, hogy adottak a feltételek ahhoz, hogy a kompenzáló beiskolázási modellben kitűzött célok megvalósuljanak.

Minden gyermek a saját ütemében fejlődik. A gyermekek egy része előrébb tart a fejlődésben, míg másokat fejlődésbeli fáziskésés jellemez. Ennek ellenére a kritikus fontosságú elemi alapkészségekben ugyanazt a fejlettségi szintet el tudják érni. Ehhez azonban a pedagógia módszereinek kell igazodniuk a gyermek fejlettségi szintjéhez. Ezt segítik azok a kutatások, melyeknek az alapjait Nagy József munkái megteremtették.

Köszönetnyilvánítás

A tanulmányban ismertetett kutatásokat az OTKA K83850 pályázat támogatta.

Irodalomjegyzék

- Apró Melinda (2013): A hazai iskolaérettségi vizsgálatok gyakorlata napjainkban. *Iskolakultúra*, **23**. 1. sz. 52–71.
- Csapó Benő (2007): Hosszmetzeti felmérések iskolai kontextusban. – Az első átfogó magyar iskolai longitudinális kutatási program elméleti és módszertani keretei. *Magyar Pedagógia*, **107**. 4. sz. 321–355.
- Csapó Benő és Józsa Krisztián (2010): A matematikai készségek fejlődése az iskola első szakaszában. In: Molnár Éva és Kasik László (szerk.): PÉK 2010 – VIII. Pedagógiai Értékelési Konferencia: Program – Tartalmi összefoglalók. SZTE Neveléstudományi Doktori Iskola, Szeged. 52.
- Csapó Benő, Molnár Gyöngyvér és Nagy József (2015): A DIFER tesztek online változatával végzett mérések tapasztalatai. In: Csapó Benő és Zsolnai Anikó (szerk.): *Online diagnosztikus mérések az iskola kezdő szakaszában*. Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet, Budapest. 199–223.
- Csertő Aranka, Ecsédi András, Nagy József és Pupp József (1982): *Iskolaelőkészítő kompenzálás*. Tankönyvkiadó, Budapest.
- Daly, M., Byers, E. és Taylor, W. (2006): *Understanding Early Years: Theory in Practice*. Heinemann Educational Publishers, Oxford.
- Driscoll, A. és Nagel, N. G. (2008): *Early childhood education, birth-8: The world of children, families, and educators*. Pearson/Allyn & Bacon, Boston.
- Egyed Katalin (2011): Az evolúció ajándéka: az agyi plaszticitás és a rugalmas fejlődés. In: Danis Ildikó, Farkas Mária, Herczog Mária és Szilvási Léna (szerk.): *A génektől a társadalomig: a koragyermek-kori fejlődés szinterei*. Nemzeti Család- és Szociálpolitikai Intézet, Budapest. 166–204.
- Fazekasné Fenyvesi Margit (2000): A beszédhanghallás kritériumorientált fejlesztése. *Új Pedagógiai Szemle*, **50**. 7–8. sz. 279–284.
- Fazekasné Fenyvesi Margit (2006): *A beszédhanghallás fejlesztése 4–8 éves életkorban*. Mozaik Kiadó, Szeged.
- Fazekasné Fenyvesi Margit és Józsa Krisztián (2015): Az elmélet és a gyakorlat szintézise a fejlesztő programokban: a beszédhanghallás készsége. *Neveléstudomány: Oktatás – Kutatás – Innováció*, **3**. 1. sz. 64–76.

- Fazekasné Fenyvesi Margit, Zentai Gabriella és Józsa Krisztián (2015): A beszédhanghallás fejlesztése tanulásban akadályozott gyermekek esetében. In: Tóth Zoltán (szerk.): *Új kutatások a neveléstudományokban 2014. Oktatás és Nevelés – Gyakorlat és tudomány*. MTA Pedagógiai Tudományos Bizottsága, Budapest. 119–130.
- Fehér Katalin (2000): Oktatásügy. In: Kollega Tarsoly István (szerk.): *Magyarország a XX. században. V. Tudomány 2. Társadalomtudományok*. Babits Kiadó, Szekszárd. 455–483.
- Hajduné Holló Katalin (2004): Az elemi kombinatív képesség fejlődésének kritériumorientált diagnosztikus feltárása 4–8 évesek körében. *Magyar Pedagógia*, **104**. 3. sz. 263–292.
- Illés Anikó és Kende Anna (2007): A rugalmas beiskolázás és az oktatási szakadék összefüggései. *Új Pedagógiai Szemle*, **57**. 11. sz. 17–41.
- Janurik Márta (2008): A zenei képességek szerepe az olvasás elsajátításában. *Magyar Pedagógia*, **108**. 4. sz. 289–318.
- Janurik Márta és Józsa Krisztián (2012a): A zenei képességek fejlődése és összefüggése néhány alapképességgel – egy három hónapos zenei fejlesztő kísérlet eredményei. In: Kozma Tamás és Perjés István (szerk.): *Új kutatások a neveléstudományokban 2011*. MTA Pedagógiai Tudományos Bizottsága – ELTE Eötvös Kiadó, Budapest. 63–80.
- Janurik Márta és Józsa Krisztián (2012b): Findings of a three months long music training programme. *Hungarian Educational Research Journal*, **2**. 4. sz. DOI: [10.5911/herj2012.04.01](https://doi.org/10.5911/herj2012.04.01)
- Janurik Márta és Józsa Krisztián (2013): A zenei képességek fejlődése 4 és 8 éves kor között. *Magyar Pedagógia*, **113**. 2. sz. 75–99.
- Janurik Márta és Józsa Krisztián (2016a): Zene és tanulás. *Tanító*, **54**. 1. sz. 21–24.
- Janurik Márta és Józsa Krisztián (2016b): A zenei képességek összefüggése a DIFER készségekkel óvodáskorban. *Neveléstudomány: Oktatás – Kutatás – Innováció*, **4**. 1. sz. 49–69.
- Janurik Márta és Józsa Krisztián (2016c): Enyhén értelmi fogyatékos gyermekek zenei képességének fejlettsége. *Magyar Pedagógia*, **106**. 1. sz. 25–50. DOI: [10.17670/mped.2016.1.25](https://doi.org/10.17670/mped.2016.1.25)
- Józsa Krisztián (2000): A számlálási készség kritériumorientált fejlesztése. *Új Pedagógiai Szemle*, **50**. 7–8. sz. 270–278.
- Józsa Krisztián (2004): Az első osztályos tanulók elemi alapképességeinek fejlettsége – Egy longitudinális kutatás első mérési pontja. *Iskolakultúra*, **14**. 11. sz. 3–16.
- Józsa Krisztián (2007): Az elemi alapképességek szerepe az olvasási képesség fejlődésében: egy longitudinális vizsgálat tapasztalatai. Szimpózium előadás. In: Korom Erzsébet (szerk.): *PÉK 2007 – V. Pedagógiai Értékelési Konferencia: Program – Tartalmi összefoglalók*. SZTE Neveléstudományi Doktori Iskola, Szeged. 55.
- Józsa Krisztián (2011): Hid a többségi és a gyogyepedagógia között: a DIFER Programcsomag. In: Papp Gabriella (szerk.): *A diagnózistól a foglalkozási rehabilitációig*. Eötvös Kiadó, Budapest. 37–58.
- Józsa Krisztián (2014): *A számolás fejlesztése 4–8 éves életkorban*. Mozaik Kiadó, Szeged.
- Józsa Krisztián és Csapó Benő (2010): Az iskola kezdetén mért DIFER készségek előrejelző ereje. In: Molnár Éva és Kasik László (szerk.): *PÉK 2010 – VIII. Pedagógiai Értékelési Konferencia: Program – Tartalmi összefoglalók*. SZTE Neveléstudományi Doktori Iskola, Szeged. 51.
- Józsa Krisztián és Csordásné Anda Éva (2015a): Lépések az eredményesebb matematikatanítás felé alsó tagozatban. *Tanító*, **53**. 7. sz. 25–27.
- Józsa Krisztián és Csordásné Anda Éva (2015b): Számolás- és memóriafejlesztés. *Tanító*, **53**. 9. sz. 25–29.
- Józsa Krisztián és Fazekasné Fenyvesi Margit (2006a): A DIFER Programcsomag alkalmazási lehetősége tanulásban akadályozott gyermekeknél – I. rész. *Gyógypedagógiai Szemle*, **34**. 2. sz. 133–141.
- Józsa Krisztián és Fazekasné Fenyvesi Margit (2006b): A DIFER Programcsomag alkalmazási lehetősége tanulásban akadályozott gyermekeknél – II. rész. *Gyógypedagógiai Szemle*, **34**. 3. sz. 161–176.
- Józsa Krisztián és Hricsovinyi Julianna (2011): A családi háttér szerepe az óvoda-iskola átmenet szelekciós mechanizmusában. *Iskolakultúra*, **21**. 6–7. sz. 12–29.
- Józsa Krisztián és Zentai Gabriella (2007a): Hátrányos helyzetű óvodások játékos fejlesztése a DIFER Programcsomag alapján. *Új Pedagógiai Szemle*, **57**. 5. sz. 3–17.
- Józsa Krisztián és Zentai Gabriella (2007b): Óvodások kritériumorientált fejlesztése DIFER Programcsomaggal. In: Nagy József (szerk.): *Kompetencia alapú kritériumorientált pedagógia*. Mozaik Kiadó, Szeged. 299–311.
- Józsa, K., Barrett, K. C. és Morgan, G. A. (2016): New Computer based assessment of mastery motivation for young children. 24th Biennial Meeting of the International Society for the Study of Behavioural Development, ISSBD, July 10–14, 2016 Vilnius, Lithuania (accepted paper).
- Józsa, K., Morgan, G. A., Barrett, K. C. (2014): Mastery motivation and executive function in American and Hungarian 4 to 8 year-old children. Critical Questions in Education Conference, Louisville, KY, USA. 7.
- Kósáné Ormai Vera (1994): *Fejlődéslélektani gyakorlatok*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.

- Miskolcziné Radics Katalin és Nagy József (2006): *Az írásmozgás-koordináció fejlesztése 4–8 éves életkorban*. Mozaik Kiadó, Szeged.
- Nagy József (1974a): *Iskolaelőkészítés és beiskolázás*. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- Nagy József (1974b): *A kompenzáló beiskolázási modell*. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- Nagy József (1976): *PREFER, preventív fejlettségvizsgáló rendszer 5–6 éves gyermekek iskolakészültségének mérése*. MTA Pedagógiai Kutatócsoport, Budapest.
- Nagy József (1980): *5–6 éves gyermekeink iskolakészültsége*. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- Nagy József (1986): *PREFER: Preventív fejlettségvizsgáló rendszer 4–7 éves gyermekek számára*. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- Nagy József (1989): PREFER. In: Gerebenné Várbíró Katalin és Vidákovich Tibor (szerk.): *A differenciált beiskolázás néhány mérőeszköze*. Akadémiai Kiadó, Budapest. 103–116.
- Nagy József (2000): A kritikus kognitív készségek és képességek kritériumorientált fejlesztése. *Új Pedagógiai Szemle*, **50**. 7–8. sz. 255–269.
- Nagy József (2003): Az eredményesebb képességfejlesztés feltételeiről és lehetőségeiről. *Iskolakultúra*, **13**. 8. sz. 40–52.
- Nagy József (2008): Az alsó tagozatos oktatás megújítása. In: Fazekas Károly, Köllő János és Varga Júlia (szerk.): *Zöld könyv a magyar közoktatás megújításáért 2008*. ECOSTAT, Budapest. 53–69.
- Nagy József (2009, szerk.): *Fejlesztés mesékkel: Az anyanyelv, a gondolkodás fejlődésének segítése mesékkel 4–8 éves életkorban*. Mozaik Kiadó, Szeged.
- Nagy József, Józsa Krisztián, Vidákovich Tibor és Fazekasné Fenyvesi Margit (2004a): *DIFER Programcsomag: Diagnosztikus fejlődésvizsgáló és kritériumorientált fejlesztő rendszer 4–8 évesek számára*. Mozaik Kiadó, Szeged.
- Nagy József, Józsa Krisztián, Vidákovich Tibor és Fazekasné Fenyvesi Margit (2004b): *Az elemi alapkészségek fejlődése 4–8 éves életkorban*. Mozaik Kiadó, Szeged.
- Nagy Zsuzsanna (2010): Közepő csoportos gyermekek készségfejlettsége: összefüggés a RÖVID DIFER és Piaget feladatai között. *Iskolakultúra*, **20**. 3. sz. 20–29.
- Nyitrai Ágnes (2016): Mese és mesélés. *Iskolakultúra*, **26**. 4. sz. (jelen kötetben)
- Nyitrai Ágnes és Darvai Sarolta (2013): A mese és a játék jelenléte a kisgyermekes családok életében. *Iskolakultúra*, **23**. 11. sz. 73–85.
- Nyitrai Ágnes és Zentai Gabriella (2012a): Az összefüggés-kezelés fejlődésének segítése mesékkel 4–8 éves gyermekek körében. In: Kozma Tamás és Perjés István (szerk.): *Új kutatások a neveléstudományokban, 2011*. MTA Pedagógiai Tudományos Bizottsága – ELTE Eötvös Kiadó. 99–122.
- Nyitrai, Á. és Zentai, G. (2012b): The improvement of relation comprehension with fairy tales among children between the ages of 4 and 8. *Hungarian Educational Research Journal*, **2**. 4. sz. 30–46. DOI: [10.5911/herj2012.04.03](https://doi.org/10.5911/herj2012.04.03)
- OECD (2014): *Education at a Glance 2014: OECD Indicators, 2014*. OECD Publishing. DOI: [10.1787/eag-2014-en](https://doi.org/10.1787/eag-2014-en)
- Piaget, J. (1970): *Válogatott tanulmányok*. Gondolat Kiadó, Budapest.
- Pukánszky Béla (2005): A gyermekről alkotott kép változásai az óvoda történetében. *Educatio*, **14**. 4. sz. 703–715.
- Radványi Katalin, Fazekasné Fenyvesi Margit és Radicsné Szerencsés Teréz (2012): A pedagógiai diagnosztika lehetőségei enyhén és középsúlyosan értelmi fogyatékos gyermekek együttnevelésében. *Gyógypedagógiai Szemle*, **40**. 3. sz. 214–225.
- Shonkoff, J. P. és Phillips, D. A. (2000): *From neurons to neighborhoods: The science of early childhood development*. National Academy Press, Washington. DOI: [10.17226/9824](https://doi.org/10.17226/9824)
- Thompson, R. A. és Nelson, C. A. (2001): Developmental science and the media: Early brain development. *American Psychologist*, **56**. 1. sz. 5–15. DOI: [10.1037/0003-066x.56.1.5](https://doi.org/10.1037/0003-066x.56.1.5)
- Vágó Irén (2005): Felfelé terjeszkedő óvodáztatás – stagnáló hozzáférés. *Educatio*, **14**. 4. sz. 742–761.
- Zentai Gabriella (2010): A rendszerező képesség fejlődése 4–8 éves életkorban. *Magyar Pedagógia*, **110**. 1. sz. 5–34.
- Zentai Gabriella és Józsa Krisztián (2012): Az elemi alapkészségek óvodáskori fejlettségének prediktív ereje az elsős készségfejlettségre: egy longitudinális vizsgálat eredményei. In: Benedek András, Tóth Péter és Vedovatti Anildo (szerk.): *XII. Országos Neveléstudományi Konferencia: A munka és nevelés világa a tudományban. Program és Összefoglalók*. MTA Pedagógiai Bizottság, Budapest. 154.
- Zentai Gabriella és Józsa Krisztián (2014): Óvodás gyermekek gondolkodási képességének fejlesztése: egy fejlesztő program módszerei és eredményei. *Fejlesztő Pedagógia*, **25**. 3. sz. 9–14.
- Zentai Gabriella, Fazekasné Fenyvesi Margit és Józsa Krisztián (2013): Tanulásban akadályozott és többségi gyermekek rendszerező képességének fejlődése. *Iskolakultúra*, **23**. 11. sz. 131–145.
- Zsolnai Anikó (2006): *A szocialitás fejlesztése 4–8 éves életkorban*. Mozaik Kiadó, Szeged.

Nyitrai Ágnes

Kaposvári Egyetem Pedagógiai Kar

Mese és mesélés

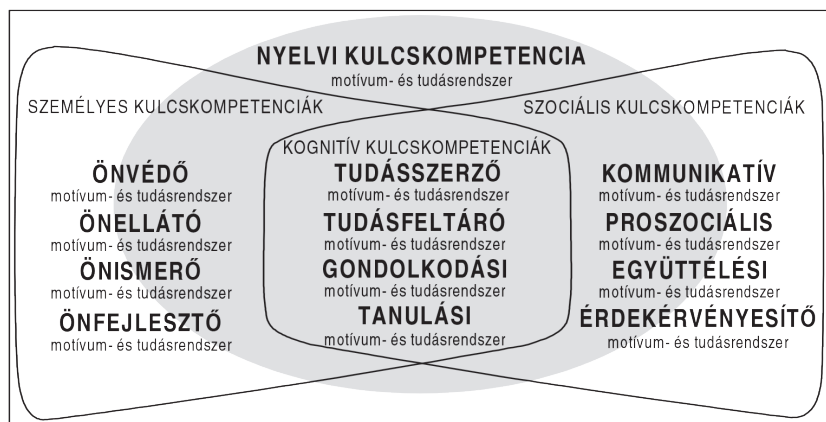
A mesék alkalmazásának lehetőségei a kritériumorientált fejlődéssegítésben

Több mint egy évtizede kezdtük Nagy József professzor úrral azt a kutató-fejlesztő munkát, melynek célja volt a DIFER programcsomag egyik alapvető részének kidolgozása, amely a kompetencia alapú kritériumorientált pedagógia új lehetőségeinek felhasználásával lehetővé teszi az óvodás és a kisiskolás gyermekek körében az összefüggés-kezelés fejlődésének kritériumorientált segítségét a mesék alkalmazásával, és segíti a pedagógusokat szerepértelmezésük és szerepviselkedésük, módszertani kultúrájuk fejlődésében.

Az egyes kultúrák ősidőktől kezdve felhasználták a meséket, mítoszokat, regéket a felnővekvő nemzedék nevelésében. Az írásbeliség kialakulásától kezdve dominánsan kétféle módja volt ennek: vagy a meglévő történetek közül válogattak a felnőttek valamilyen szempont szerint, vagy a fejlődés segítésére írtak történeteket. Alapvetően a meglévő történetekből válogatás a szerencsésebb: a már kialakult mesék tartalmukat, az általuk közvetített értékrendet és nyelvviségüket tekintve letisztult alkotások. A fejlesztés céljával írt történetekben sokszor túlhangsúlyozott a didaktizmus, ennek alárendelt a tartalom alakulása és a nyelvviség is, ezért ezek az ún. tanmesék sokszor nem váltják be a felnőttek hozzájuk fűzött reményeit. A mesékben rejlő személyiségalkotó hatás ugyanis implicit módon működik (Bettelheim, 1985), érvényesülését a mese tartalmán kívül erősen befolyásolja a mesélő személye (Rodari, 2001) és a mesélés mint kommunikációs helyzet is.

Kompetencia alapú szemléletmód

Módszertani-fejlesztő munkámat Nagy József (2007) kompetencia-modelljére alapoztam. Nagy József (2007) a személyiséget öröklött és tanult pszichikus komponensrendszerként definiálja: „a személyiség az ember legátfogóbb hierarchikus pszichikus komponensrendszere, amelynek legátfogóbb komponensei a kompetenciák és a személyiség alarendszere” (Nagy, 2007, 27. o.). A kompetencia motívum- és tudásrendszer, amely az egyes élethelyzetekben a helyzet alakítása szempontjából célravezető tevékenység kiválasztására és végrehajtására tesz képessé. A motívumok (melyek közé tartoznak többek között attitűdjeink, meggyőződéseink, stb.) a döntéseinket alakítják, a tudásrendszer (a képességek és az ismeret jellegű tudás) pedig a végrehajtásért felelős. Nagy (2007) kompetencia alapú személyiségmodellje a személyiség valamennyi komponensét rendszerébe foglalja.



1. ábra. Nagy József kompetencia-modellje (Nagy, 2007, 32. o.)

A kompetenciamodell középpontjában az egyes kompetenciák fejlődésének kritikus feltételeiként is definiált kognitív kompetenciák állnak, melyek a többi kompetencia fejlődésének szükséges, de nem elégséges feltételei. A személyes kompetenciák az egyén túlélését, civilizációkban a minőségi életet, az életminőség folyamatos javítására való képességet jelentik. A szociális kompetenciák a faj túlélését, nevezetesen az adott emberi közösség megőrzését és a fejlődéséhez való hozzájárulást teszik lehetővé. A gyermek fejlődése során egyszerre integrálódik közösségébe és differenciálódik mint egyén (Zsolnai, 2006). Az ember csak az öt körülvevő szociális közzel együttműködve létezhet, így a két kompetenciarendszer kapcsolódásai evidenciák. A nyelvi kulcskompetencia pedig valamennyi kompetencia fogalmi szinten való működését teszi lehetővé.

A nevelés során a nevelő a kompetenciák fejlődésének segítségével befolyásolja a személyiség alakulását. Ez a befolyásolás természetesen az emberiség, ezen belül az adott társadalom pozitív értékei mentén történik, és a kompetenciafogalom összetettsége miatt az értékkövető viselkedés számos dimenzióját érinti: az értéknek megfelelő viselkedésmódok megvalósítására való képességet, az értéktudatosságot és az értékek interiorizálását egyaránt. Nagy József (2000) a pozitív értékek mentén zajló egyes viselkedésformákat is jellemzi, továbbá kitér arra, milyen problémákat eredményez(het) az egyén és az adott közösség szempontjából, ha nem alakul ki az értékkövető magatartás. A kompetencia alapú szemléletmód magában foglalja a nevelő hatások komplexitását is: bármilyen kompetenciaterület fejlődésének a segítése befolyással van a többi kompetenciaterület fejlődésére is. Sajnos az összefüggés a másik oldalról közelítve is igaz: ha valamelyik kompetencia fejlődésében elmaradás van, az hátráltathatja más kompetenciaterületek fejlődését is, ezért a kompetenciák fejlődésének nyomon követése, az elmaradások mielőbbi észlelése és a kompenzálásuk érdekében tett mielőbbi pedagógiai intervenció alapvető jelentőséggel bír (Nagy, 2010).

Fejlesztés, a fejlődés támogatása a DIFER szellemében

Az elmúlt évtizedek kutatásai feltárták azokat az elemi alapkészségeket, melyek az egyes kompetenciák fontos alapjait képezik, és jelentős mértékben befolyásolják az iskolakezdet sikerességét (Nagy, Józsa, Vidákovich és Fazekasné, 2004a). Elkészült az elemi alapkészségek fejlettségének mérésére szolgáló mérőeszköz is (Nagy, Józsa, Vidákovich és Fazekasné, 2004b). Az országos mérések eredményei alapján megállapítást nyert, hogy az egyes elemi alapkészségek spontán fejlődése nem minden esetben megfelelő ütemű,

szükség van a fejlődési folyamat tudatos segítésére. A kutató-fejlesztő munka következő szakaszában az egyes elemi alapkészségek fejlesztésének támogatására módszertani segédletek készültek a pedagógusok számára (Fazekasné, 2006; Józsa, 2014; Miskolczi-né és Nagy, 2006; Nagy, 2009; Zsolnai, 2006).

A DIFER programsomag egyik kötetében a relációszókincs, az összefüggés-kezelés és a tapasztalati következtetés fejlődésének mesékkel történő segítésének módszertani lehetőségeit mutattuk be (Nagy, 2009). A módszer kidolgozását és kipróbálásának eredményeit korábbi publikációk ismertetik (Nyitrai, 2010; Nyitrai és Zentai, 2012), jelen írásunk a fontosabb módszertani elvekre tér ki.

A DIFER-fejlesztések tartalmába ágyazott képességfejlesztések, kiindulópontjuk, hogy az adott korosztály esetében tartalmi és módszertani szempontból végiggondoljuk azokat a lehetséges megoldásokat, melyek a motívumrendszer és a tudásrendszer fejlődését együttesen befolyásolják (Józsa, 2005; Józsa és Zentai, 2007). A DIFER programsomagról, valamint a DIFER-fejlesztésekről Józsa (2016) ad áttekintés ebben a folyóiratszámban. Az összefüggés-kezelés fejlődésének szenzitív időszakában, a 4–8 éves életkorban a gyermekek számára kedves tartalom a mese, amely részben a benne rejlő lehetőségek, részben pedig a gyermekek életében betöltött szerepe miatt nagymértékben befolyásolja a kognitív, a személyes és a szociális kompetenciák fejlődését egyaránt, így különösképpen alkalmas lehet arra, hogy a tartalomba ágyazott kritériumorientált fejlődéssegítés eszköze legyen.

Fejlesztés vagy a fejlődés segítése? Mindkét fogalom használatához tapadnak pro és kontra vélemények. A fejlesztés a pedagógia egyik nagy viharokat kiváltó alapfogalma, gyakran kapcsolódik a szóhoz az erőltetett, elsősorban a felnőtt vágyait és nem a gyermek igényeit követő fejlődésgyorsítás. A fejlődés segítésével kapcsolatban pedig ellenérzéként a bizonytalanság merül fel, főleg azokban az esetekben, amikor a folyamatba a felnőttek céltudatosan kell beavatkoznia. Nagy (2008) a felnőttek a fejlődés folyamatára gyakorolt befolyását, ennek módjait a készítés-segítés dimenziója mentén rendezi el, hangsúlyozva, hogy lényegében minden egyes pedagógiai elképzelés a segítés és a készítés valamilyen mértékű keveréke: a segítés vagy a készítés dominancia jelleggel érvényesül. A segítő pedagógia sem zárja ki a készítést bizonyos esetekben, és a készítő pedagógiának is vannak a segítés körébe sorolható elemei.

A DIFER-fejlesztések a segítő pedagógia körébe tartoznak. A fejlődés támogatása a gyermekből indul ki, konkrét módszertani alakítását nem csupán a gyermek adott területen elért fejlettsége, hanem érdeklődése, élettapasztalatai, korábbi élményei és szociokulturális háttere is befolyásolják. Csak akkor várható a fejlesztő hatás érvényesülése, ha az adott tartalom és az interakciók élményt jelentenek a gyermek számára, és ez az egyéni utak megtalálásának fontosságára, a differenciálás szükségességére irányítja a figyelmet. A megtanítás stratégiája azt jelenti, hogy egy-egy kompetenciaterület fejlődésének a támogatása nem előre meghatározott időkeretekhez, hanem a fejlődés menetéhez igazodik, és addig tart, amíg a fejlődés az optimális szintet nem éri el (Nagy, 2007, 2008). Ez egyes esetekben jóval hosszabb idő is lehet annál, mint amit a köznevelési rendszer erre biztosít. A fejlődés támogatása kompetencia alapú megközelítésben azt jelenti, hogy a motívumok és a tudás (ezen belül az ismeretek és a képességek) fejlődését egyaránt segíteni kell. „Fontos a hétköznapi élethelyzetekben rejlő tanulási lehetőségek tudatosabb (de a gyermek felé nem okvetlenül direkter) kihasználása is. A fejlődés segítése tudatos (de a gyermek felé nem okvetlenül direkt) megoldásokat igényel.” mondatok helyett: A fejlődés segítése, ezen belül a hétköznapi élethelyzetekben rejlő tanulási lehetőségek nagyobb kihasználása a felnőtt részéről tudatosabb, de a gyermek felé nem okvetlenül direkt megoldásokat igényel. A segítő pedagógiában a pedagógus szerepének értelmezése a facilitátor szerepének értelmezésével mutat közeli rokonságot, így kézenfekvő a személyközpontú megközelítéshez való kapcsolódás is (Rogers és Freiberg, 2007; Sallai, 2006; Tringer, 1991), különösen a kommunikációs formák, lehetőségek vonatkozásában.

A mesék és a kompetenciák

A mesékben rejlő lehetőségeket elemezve megállapítást nyert, hogy a mesék valamennyi kompetencia fejlődésére pozitív befolyással bírhatnak (Nyitrai, 2009a, 2012).

A szociális kompetencia esetében kiindulópontot jelent, hogy a mesék az adott kultúra értékrendjének hordozói, a mesei tartalom mindig az adott közösség által pozitívnak tartott értékek mentén rendeződik el. A mesék és a mindennapi élet között átjárhatóság van, ezt nevezi Bruner (1986) körkörös mimezisnek. Az élet utánozza a történeteket, a történetek utánozzák az életet. Ebből következik, hogy a mesék helyzetmegoldási mintákat is kínálnak: sok olyan élettapasztalatunk van, mely nem személyesen átélt élményekből, hanem történetekből származik. A mese hősei típusokat képviselnek, egyéni sorssal, pl. mindegyik legkisebb királyfi vagy mindegyik szegény legény sorsa más és más, egyénien alakuló a közöttük lévő hasonlóságok, azonosságok ellenére is. A mese cselekmények, események láncolata, hangsúlyozott kezdettel és véggel, így a mesét hallgató az egyes viselkedések, tevékenységek előzményeivel és következményeivel is szembesül. A mindennapi élethelyzetek erre nem adnak lehetőséget: az előzményekről gyakran nem akarunk tudomást szerezni, a következményekkel pedig nem számolunk előre. Számos mesében kap hangsúlyt a szociális kommunikáció megfelelésége: amíg nem az elvárt módon szólítja meg a mesehős pl. az öregasszonyt, addig nem kap segítséget. A „Szerencséd, hogy öreganyádnak szólítottál” formula jól illusztrálja ezt. A proszocialitás elvárt viselkedés, a kedvező helyzetbe kerülés, a jutalom elnyerése ettől függ. Pl. a *Holle anyó* című mesében az a lány kapja a kincset, aki a Holle anyóhoz vezető úton mindenkinek megadja a kért segítséget. A mesehőstől elvárt az önérvényesítés, de meghatározott keretek között. Ezek a keretek egybevágóan az önérvényesítésnek az adott kultúrában működő kereteivel. A mesék az együttélésre kimeríthetetlen példát hoznak, jókat és kevésbé jókat, konfliktusokkal terhelteket, jóból rosszra fordulókat és rosszból jóra fordulókat egyaránt, jól szemléltetve ezzel az emberi kapcsolatok sokféleségét, bonyolultságát és változékonyságát, továbbá a mesehősöknek az ezekben a változásokban játszott szerepét.

A szociális kompetencia fejlődése szempontjából érdekes kérdés a mesék morálja, a mesékben megjelenő erkölcsi üzenet kérdése. A mesélő felnőtt szereti azt gondolni, hogy a pozitív erkölcsi tartalmú, végű, üzenetű mesék értékrendje szinte automatikusan beépül a mesét hallgató gyermek személyiségébe, és a gyermek azért követi a jót, mert az győzött. Bettelheim (1985) és Tarbay (1999) azt hangsúlyozza, hogy ez közel sincs így: a gyermek azzal a hőssel azonosul, annak a hősnek a viselkedése lesz követendő minta a számára, akinek a helyzetét vonzónak találja, és az a hős vonzó, aki sikeres a gyermek által fontosnak érzett helyzetekben (Nyitrai, 2012). Ezért lehet veszélyes a humoros, sikeres agresszió. Bettelheim (1985) kifejti, hogy a mesékben jelen lévő rossz, gonosz vonzó is lehet, akárcsak az életben is, a jóság pozitív hatása a kifizetődőségében rejlik.

A személyes kompetenciák esetében a legfontosabb hangsúlyozandó a mesék élményforrás jellege. „A mesék élni segítenek” (Boldizsár, 2004, 11. o.), az általuk közvetített optimista életfilozófia az akadályok leküzdésére, kitartásra, a problémák megoldására ösztönöz. A mesék nem a készen kapott boldogságot ígérik, hanem a boldogulás lehetőségét hangsúlyozzák, azt közvetítve, hogy ezért az embernek magának is tennie kell, tennie érdemes. A gyermek a meséket hallgatva végigkíséri a mesehős útját az önvédelemtől és az önellátástól kezdve az önismeret és az önfejlesztésre való képesség kialakulásáig. A mesék gyakran kezdődnek a nyugalmi állapotból való kimozdulással, mely valamilyen külső körülmény, változás következtében elkerülhetetlen lesz. Ez a kiindulópont gyakran készíteti a mesehőst az önellátással való próbálkozásra, annak megtanulására. Ez a folyamat az önismeretet is jól segíti, hiszen a próbálkozások sikerességét meghatározza a saját kompetencia bemérni tudása: az ahhoz igazodó próbatétel választása vagy a nagyobb

kihíváshoz szükséges tudás megszerzése. Nagy szerepet kap az önismeret és az önbizalom erősítése, a pozitív jövőkép.

A kognitív kompetenciáknak, hangsúlyozottan a gondolkodásnak is jó segítője a mese. Cooper, Collins és Saxby (1994) a történeteknek a kritikai gondolkodás fejlődésében játszott szerepét emelik ki, véleményük szerint a mesék, történetek hozzásegítenek az új összefüggések megértéséhez, az összefüggések észleléséhez, az ok és okozat felismeréséhez, a mesék, történetek hatására fejlődik a problémamegoldás, a viszonyítás, a hasonlóságok és különbségek kezelése, tudása, osztályozása, a sémákba rendezés. A meséknek, vagyis a narratívumoknak is köszönhetően a másik gondolkodásáról való gondolkodás képessége 4 éves kortól kezd kialakulni. Nagyon jól segítik a megfordíthatóság, a tranzitivitás gondolkodási műveletének elsajátítását a mesékben szereplő varázslatok leírásai is (Rodari, 2001).

A meséknek a nyelvi kompetenciák fejlődésében betöltött szerepe már évtizedek óta evidencia (Nagy, 1980). Az anyanyelvi fejlődésnek három szintje különböztethető meg: a szituatív, a narratív és a prediktív szint. A mindennapi élethelyzetekben a szituatív szint van jelen, a kisgyermek beszédére is ez a jellemző. Az eredményes iskolai tanuláshoz a narratív szint szükséges, melynek eléréséhez a gyakori mesehallgatás segíti a gyermeket, aki a mesehallgatás során tanulja meg a folyamatos, összefüggő beszéd megértését, sajátítja el az elbeszélések megfogalmazásához szükséges nyelvi struktúrákat és relációkat. Erre a mindennapi élethelyzetekben zajló kommunikáció erős szituativitása és a rá jellemző tömörítés miatt nem ad elég mintát és lehetőséget. A mesehallgatás segít elvonatkoztatni az aktuális időbeli és térbeli viszonyoktól, és elősegíti a különböző viszonyrendszerek megértését. A mesélésnek a szókincs gyarapításában is jelentősége van. A gyakorlott olvasóvá válás feltétele a kritikus szókészlet (a leggyakoribb kb. 5000 szó) ismerete (Nagy, 2006). A szegényes szókincs megnehezíti az olvasásképeség fejlődését is (Józsa és Steklács, 2009).

Az anyanyelvi fejlődésnek három szintje különböztethető meg: a szituatív, a narratív és a prediktív szint. A mindennapi élethelyzetekben a szituatív szint van jelen, a kisgyermek beszédére is ez a jellemző. Az eredményes iskolai tanuláshoz a narratív szint szükséges, melynek eléréséhez a gyakori mesehallgatás segíti a gyermeket, aki a mesehallgatás során tanulja meg a folyamatos, összefüggő beszéd megértését, sajátítja el az elbeszélések megfogalmazásához szükséges nyelvi struktúrákat és relációkat. Erre a mindennapi élethelyzetekben zajló kommunikáció erős szituativitása és a rá jellemző tömörítés miatt nem ad elég mintát és lehetőséget. A mesehallgatás segít elvonatkoztatni az aktuális időbeli és térbeli viszonyoktól, és elősegíti a különböző viszonyrendszerek megértését.

A mese és a szándékos fejlődéssegítés

A mesehallgatás spontán fejlesztő hatása is jelentős. A rendszeresen, gyakran mesét hallgató gyermekek fejlődésben kb. 1 ½ évvel megelőzik azokat a társaikat, akiknek a meseélményben csak ritkán van részük (Nagy, 1980). Erre építkezve dolgoztuk ki a mesékkel történő szándékos fejlődéssegítés egyik lehetséges módszereként a tematikus csoportos beszélgetést a relációszókincs, az összefüggés-kezelés és a tapasztalati következtetés fejlődésének segítésére (Nyitrai, 2009b). Kutatásunk eredményei bizonyították, hogy a gyakori mesehallgatás és a mesékről való, élményből fakadó tematikus csoportos beszélgetések pozitívan befolyásolják az összefüggés-kezelés fejlődését. A spontán beszélgetések is nagymértékben segíthetik a csoporton belüli jó hangulat kialakulását és erősíthetik a kommunikációs kedvet, ezzel hozzásegítenek a fejlődéshez. Önmagukban azonban nem önmagukban elegendőek a fejlődés kritériumorientált szándékos segítéséhez: egyrészt szerteágazó jellegük miatt, másrészt pedig mivel a kommunikációs kedv és a kommunikatív képességek fejlettsége között szoros az összefüggés, feltételezhetően pont azok a gyermekek maradnak ki belőle, akiknek a legnagyobb szükségük lenne a fejlődés segítésére.

A tematikus csoportos beszélgetéssel kapcsolatos főbb módszertani javaslatok a következők (Nyitrai, 2009b). A beszélgetésnek egyetlen megfogalmazható célja lehet: a mese által nyújtott élmény fokozása, vagyis: nem a mese értelmezéséről, megmagyarázásáról, „megtanulásáról”, kikérdezéséről van szó. A közös élményekről való beszélgetés során újraélhető az öröm, oldódhat a feszültség, a szorongás és a félelem, választ kaphatunk felmerülő kérdéseinkre, megerősödhet, tovább kristályosodhat a véleményünk, erősebbé válhat az élménytársak közötti összetartozás-érzés, kohézió. Az élményekről való beszélgetésnek egyrészt feltétele, másrészt következménye egyfajta mélyebb, intimebb kapcsolat a beszélgetőpartnerek között. A beszélgetés kezdeményezése egy jó játék kezdeményezéséhez lehet hasonló. A csoportos beszélgetést tartjuk jónak, az egy gyermek - egy felnőtt beszélgetések ebben az esetben könnyen válhatnak faggatássá, számonkéréssé. A válaszok negatív minősítése szigorúan tilos!

A tematikus beszélgetés a pedagógus oldaláról nagyobb fokú előzetes átgondoltságot és a beszélgetés szándékos mederben tartását igényli. Vagyis: a beszélgetés keretei jóval behatároltabbak, mint a spontán beszélgetésnél, de ezen belül a gyermekek válaszadása mind a megszólalás, mind a tartalom szempontjából rájuk bízott. A pedagógus kommunikációjával, beszélgetésvezetésével kapcsolatos elvárások a Rogers-i kommunikáció kritériumaihoz igazodnak.

A beszélgetések feltételezésünk szerint egyidejűleg fejlesztik a kommunikációs kedvet és az egyes elemi alapkészségeket, főleg a beszédhanghallást, a relációszókincset, a szocialitást, az összefüggés-kezelést és a tapasztalati következtetést.

Melyek a csoportos beszélgetés lehetséges előnyei? (Nyitrai, 2009b)

- Nincs megszólalás-kényszer, az a gyermek beszél, aki szívesen teszi ezt. A beszédfejlődés szempontjából rendkívül fontos, hogy a gyermeknek pozitív élményei legyenek a beszéddel mint tevékenységgel kapcsolatban, ne alakuljanak ki benne gátlások, ne féljen megszólalni. A beszélőkedv a beszédfejlődés egyik legfontosabb katalizátora.
- Egymás beszéde is „kedvcsináló”, motivációt segítő és minta a gyermekek számára.
- A szociális kompetencia, ezen belül a szociális kommunikáció fejlődését segíti.
- A közös beszélgetések esetében maguk a helyzetek is segítik a szociális kompetencia fejlődését: egyrészt egymás meghallgatására, empátiára, toleranciára nevelnek, másrészt pedig a társas kapcsolatok alakulását, a csoportképződést is segítik.
- A gyermekek pozitív tapasztalatokat szerezhetnek az élményekről, véleményekről és érzésekről való beszélgetésről, ennek hatására a későbbi életszakaszokban is feltételezhetően könnyebben nyílnak meg mások előtt. Ez a pszichés egészség szempontjából rendkívül fontos.

- A gyermekek számára fontos tapasztalat, hogy „nem mindenki ugyanúgy látja a világot, mint én”. Ugyanakkor: „az én világom is meglátható”.

Amit a pedagógusnak érdemes megfogadnia (Nyitrai, 2009b):

- Nincs „jó válasz”, „jó kérdés” és „jó megjegyzés”.
- A beszélgetés a pedagógus részéről nem lehet kikérdezés, faggatózás, számonkérés.
- A régebbi beszélgetésekre való esetenkénti visszaautalás a felidézés örömét adja, és segítheti a történetiség átélését is.
- A beszélgetés tartalma az élményekből induljon ki, a saját élményekhez kapcsolódó tartalom nagyon fontos.
- Ha a pedagógus is beszél a saját élményeiről, érzéseiről, akkor kisebb az esélye annak, hogy a beszélgetés egyfajta kikérdezéssé alakul.
- A beszélgetés témájának tágabb kontextusba helyezése élményszerűbbé, árnyaltabbá tesz, a didaktikusság veszélye kisebb.
- Természetesen a felnőtt is kérdezhet, ha úgy érzi, hogy ezzel továbbviszi a szituációt, fokozza annak gazdagságát, élményszerűségét (persze nem a helyzet mindenáron való fenntartásáról van szó).
- Számtalan oka lehet annak, ha egy gyermek nem kapcsolódik be a beszélgetésekbe, nem szólal meg: pl. túl intenzíven éli át az élményt, a felfokozott érzelmi állapotban meg sem tud szólalni, vagy ellenkezőleg: nem érdekli őt a mese, nincs róla mit mondania, alapvetően csendes, gátlásos, visszahúzódo, fél attól, hogy nem tudja jól kifejezni magát, kisebb gyermekek esetében a beszédfejlődésben lehetnek elmaradások (főleg a beszédprodukcióit illetően), aktuálisan nincs jó fizikai/lelki állapotban, a jelenlévő gyermekek közül valakivel nem jó a kapcsolata, vagy éppen konfliktusa volt, stb. Ilyenkor legfontosabb az idő hagyása, esetleg más élethelyzetekben páros, személyes beszélgetés kezdeményezése a pedagógus részéről, annak segítése, hogy a gyermek a számára lehető legkedvezőbb módon vehessen részt a helyzetben: ha jól érzi magát, várhatóan előbb-utóbb a beszédkedve is megjön.
- A beszélgetések során előfordulhatnak esetleges konfliktusok a gyermekek között (pl. letorkolják, kigúnyolják egymást, belekötnek a másik által elmondottakba, stb.). Ezeknek a helyzeteknek a kezelése is természetesen a győztes-győztes típusú megoldásokat igényli, vagyis azt, hogy egyik gyermek se érezze magát vesztesnek a konfliktus lezárása után.
- A rítusoknak és a hagyományoknak hangulatfokozó és közösségteremtő hatásuk van (időszak, bevezető és záró formulák, meseszönyeg, gyertya, rigmusok stb.).
- Többféleképpen felvetődik az illusztráció és a magyarázat kérdése. A többlet-információ adott esetben racionalizál, megzavarja a belső képteremtési folyamatot, gátolja a fantázia működését és fejlődését, esetleg előítéletek kialakulását segítheti. Ugyanakkor az illusztrációnak élményfokozó hatása is van, erről gyakran megfeleledkezünk. Az olvasni nem tudó kisgyermek számára a képeskönyv-nézegetés, a felnőttel a képekről való beszélgetés, a képekről mesélés kedves tevékenység. Esetenként a fantázia beindulásához is szükség van az illusztrációra, hiszen nélküle bizonyos dolgokat nem tudunk elképzelni.
- Különös figyelmet igényelnek az erkölcsi vonatkozásokról való beszélgetések az üres moralizálás elkerülése érdekében.

A kompetencia alapú pedagógia fontos jellemzői az élményszerűség és a differenciálás. Ennek szem előtt tartása különösen fontos a mesék alkalmazásában. A tematikus csoportos beszélgetésekre kidolgozott módszertani javaslataink a szemléleti keretek kialakulását segítik, az egyes helyzetek élményszerűvé varázsolásának lehetőségét a pedagógusnak kell megtálcálnia.

Összegzés

A relációszókincs, az összefüggés-kezelés és a tapasztalati következtetés mesékkel történő fejlesztésének kidolgozása óta öt év telt el. Indokolt lehet a pedagógusok módszerrel kapcsolatos tapasztalatainak feltárása, és az eredmények alapján a módszer továbbgondolása.

Többéves kutató-módszertani fejlesztő munkám a Nagy József professzor úr irányította DIFER-fejlesztésekhez kapcsolódott. Büszkeséggel és örömmel tölt el, hogy ennek részese lehettem, lehetek.

Köszönetnyilvánítás

A tanulmány az OTKA K83850 pályázathoz kapcsolódik.

Irodalom

- Bettelheim, B. (1985): *A mese bűvölete és a bontakozó gyermeki lélek*. Gondolat Kiadó, Budapest.
- Boldizsár Ildikó (2004): *Mesepoétika*. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- Bruner, J. (1986): Two Modes of Thought. In: *Actual Mind, Possible Worlds*. Harvard University Press London.
- Cooper, P. J., Collins, R. és Saxby, M. (1994): *The power of the story*. Maximilian Education, Pty. Ltd., Australia.
- Fazekasné Fenyvesi Margit (2006): *A beszédhang-hallás fejlesztése 4–8 éves életkorban*. Mozaik Kiadó, Szeged.
- Józsa Krisztián (2005): A képességek és motívumok kölcsönös fejlesztésének lehetősége. In: Kelemen Elemér és Falus Iván (szerk.): *Tanulmányok a neveléstudomány köréből*. Műszaki Könyvkiadó, Budapest. 283–302.
- Józsa Krisztián (2014): *A számolási készség fejlesztése 4–8 éves életkorban*. Mozaik Kiadó, Szeged.
- Józsa Krisztián (2016): Kihívások és lehetőségek az óvodai fejlesztésben. *Iskolakultúra*, 26. 4. sz. (jelen kötetben)
- Józsa Krisztián és Steklács János (2009): Az olvasástanítás kutatásának aktuális kérdései. *Magyar Pedagógia*, 109. 4. sz. 365–397.
- Józsa Krisztián és Zentai Gabriella (2007): Hátrányos helyzetű óvodások játékos fejlesztése a DIFER Programcsomag alapján. *Új Pedagógiai Szemle*, 57. 5. sz. 3–17.
- Miskolcziné Radics Katalin és Nagy József (2006): *Az írásmozgás-koordináció fejlesztése 4–8 éves életkorban*. Mozaik Kiadó, Szeged.
- Nagy József (1980): *5–6 éves gyermekeink iskolakészültsége*. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- Nagy József (2000): *XXI. század és nevelés*. Osiris Kiadó, Budapest.
- Nagy József (2006): A szóolvasó készség fejlődésének kritériumorientált diagnosztikus feltérképezése. In: Józsa Krisztián (szerk.): *Az olvasási képesség fejlődése és fejlesztése*. Dinasztia Tankönyvkiadó, Budapest. 91–107.
- Nagy József (2007): *Kompetencia alapú kritériumorientált pedagógia*. Mozaik Kiadó, Szeged.
- Nagy József (2008): Kritériumorientált fejlődéssegítés. In: Korom Erzsébet (szerk.): *Kompetencia alapú oktatás és hatékonyság*. Koch Sándor Tudományos Ismeretterjesztő Társulat, Szeged. 5–25.
- Nagy József (2009, szerk.): *Fejlesztés mesékkel. Az anyanyelv, a gondolkodás fejlődésének segítése mesékkel 4–8 éves korban*. Mozaik Kiadó, Szeged.
- Nagy József (2010): *Új pedagógia kultúra*. Mozaik Kiadó, Szeged.
- Nagy József, Józsa Krisztián, Vidákovich Tibor és Fazekasné Fenyvesi Margit (2004a): *Az elemi alapkészségek fejlődése 4–8 éves korban*. Mozaik Kiadó, Szeged.
- Nagy József, Józsa Krisztián, Vidákovich Tibor és Fazekasné Fenyvesi Margit (2004b): *DIFER Programcsomag: Diagnosztikus fejlődésvizsgáló kritériumorientált fejlesztő rendszer 4–8 évesek számára*. Mozaik Kiadó, Szeged.
- Nyitrai Ágnes (2009a): A mese és a mesélés fejlesztő hatása. In: Nagy József (szerk.): *Fejlesztés mesékkel. Az anyanyelv, a gondolkodás fejlődésének segítése 4–8 éves életkorban*. Mozaik Kiadó, Szeged. 9–31.
- Nyitrai Ágnes (2009b): Az összefüggés-kezelés fejlődésének segítése. In: Nagy József (szerk.): *Fejlesztés mesékkel. Az anyanyelv, a gondolkodás fejlődésének segítése 4–8 éves életkorban*. Mozaik Kiadó, Szeged. 53–80.

Nyitrai Ágnes (2010): *Az összefüggés-kezelés fejlődésének kritériumorientált segítése mesékkel 4–8 éves gyermekek körében*. PhD értekezés. Szegedi Tudományegyetem, Neveléstudományi Doktori Iskola, Szeged.

Nyitrai Ágnes (2012): A kompetenciák fejlődése, a fejlődés nyomon követésére és segítésére alkalmas módszerek az óvodában. In: *Hét aranyalma. Módszertani gyűjtemény óvodapedagógusoknak*. KIM Nemzetpolitikai Államtitkárság, Bethlen Gábor Alapkezelő Zrt., Budapest. 137–162.

Nyitrai Ágnes és Zentai Gabriella (2012): Az összefüggés-kezelés fejlődésének segítése mesékkel 4–8 éves gyermekek körében. In: Kozma Tamás és Perjés István (szerk.): *Új kutatások a neveléstudományokban, 2011*. MTA Pedagógiai Tudományos Bizottsága – ELTE Eötvös Kiadó, Budapest. 99–122.

Rodari, G. (2001): *A képzelet grammatikája*. Pont Kiadó, Budapest.

Rogers, C. R. és Freiberg, H. J. (2007): *A tanulás szabadsága*. EDGE 2000 Kiadó – Oktatókutató és Fejlesztő Intézet, Budapest.

Sallai Éva (2006): Szakmai divatok és az iskola belső világa. *Új Pedagógiai Szemle*, 7–8. sz. 116–124.

Tarbay Ede (1999): *Gyermekirodalomra vezérlő kalauz. A gyermek- és ifjúsági irodalom történetének irányítójá*. Szent István Társulat az Apostoli Szentiszék Könyvkiadója, Budapest.

Tringer László (1991): *A gyógyító beszélgetés*. Magyar Viselkedéstudományi és Kognitív Terápiás Egyesület, Budapest.

Zsolnai Anikó (2006): *A szocialitás fejlesztése 4–8 éves korban*. Módszertani segédanyag óvodapedagógusoknak és tanítóknak. Mozaik Kiadó, Szeged.

Oktatás és tér

Válogatás az oktatásföldrajz nemzetközi és hazai kutatásaiból

Az oktatásföldrajz relatíve új területnek tekinthető a társadalomföldrajzon belül. Bár a korai előfutárai már a 19. században megjelentek, ahogy kutatók elkezdtek az oktatás és képzés térbeli különbségeivel foglalkozni, a részdiszciplína intézményesülése Nyugat-Európában az 1960-as években kezdődött. Az oktatási szektor globális szinten jelentős bővülésen ment keresztül az azóta eltelt időben, lendületet adva ezzel újabb és újabb kutatási területeknek a témában. A globalizáció erősödésével és a tudásalapú gazdaság térnyerésével az oktatásföldrajz is egyre nagyobb hangsúlyt kap. A jelenlegi tanulmány célja oktatásföldrajzi szakirodalmak összegzésével betekintést nyújtani a részdiszciplína kezdeteibe a korai előfutárok által, továbbá képet adni a terület intézményesüléséről és jelenlegi fő kutatási irányairól.

Az oktatás és képzés térbeli vonatkozásainak, földrajzi térrel való kapcsolatának vizsgálata jelentős múltra tekint vissza. A huszadik század végére a tanulás kultúrája és a minőségi tudás vált a társadalmi-gazdasági fejlődés motorjává. Ez a társadalomkutatók figyelmét az oktatás-képzés rendszerének gazdaságra, társadalomra gyakorolt hatásának elemzése felé irányította. A tudás, az innováció és technológiai fejlettség terén jelentős térbeli különbségek vannak, így magától értetődő, hogy e különbségek jellemzői, okai, következményei számos kutatás tárgyává váltak. Ezek a kutatások vezettek el idővel az oktatásföldrajz mint társadalomföldrajzi részdiszciplína kialakulásához, hiszen a tudás térbeli különbségeinek okai leginkább az oktatásban keresendők (Meusburger, 2013). Maga az 'oktatásföldrajz' kifejezés ('geographies of education') 1997-ben vált elfogadottá, az Európai Összehasonlító Pedagógiai Társaság athéni ülésén, Colin Brock bejelentése nyomán (Nagy, 1997). Természetesen ez nem azt jelenti, hogy a tudományág ennyire új lenne, csupán a kifejezés ekkor intézményesült. Jelen tanulmány az oktatásföldrajz idegen nyelvű és hazai munkáiból válogat. Kitekintést igyekszik nyújtani a tudományterület nemzetközi, főként német és angol, valamint hazai szakirodalma által, az oktatásföldrajz történetére és jelenlegi fő csapásaira.

Az oktatásföldrajz önálló tudományterületté válása

Az oktatásföldrajz egyik legjelentősebb művelője, Peter Meusburger *Bildungsgeographie*¹ című munkájában a tudásról mint alapvető hatalmi tényezőről ír, amelynek térbeli folyamatait és különbségeit is vizsgálni szükséges (Meusburger, 1998). Kiemeli, hogy számos társadalom- és gazdaságtudományi elmélet a térbeli dimenziót teljesen figyelmen kívül hagyja, vagy csupán zavaró tényezőként tekint rá. A különböző társadalmi, gazdasági folyamatok és törvényszerűségek kutatása során sokan a tér homogenitásából indulnak ki, így kezdetben a tudás és innováció elterjedésének vizsgálatakor is figyelmen kívül hagyták a térbeli különbségeket. Meusburger rávilágít arra a fontos tényre, miszerint ha a

térbeli dimenziót ignoráló koncepciókra politikai és gazdasági döntések épülnek, annak igen negatív következményei lehetnek. Egyes közgazdászok az utóbbi időben ismerték fel, hogy a tudás térbeli egyenlősége és a homogén tér sohasem létezett, és soha nem is fog, így a modelljeikben már a tudás aszimmetrikus eloszlásából indultak ki.

„Az információs és tudásnívó térbeli különbségei évszázadok óta befolyásolják az innováció térbeli terjedésének sajátosságait. A tudás-, kvalifikációs és technológiai nívó megugrása az innovációs központokat, a korai átvevőket egy bizonyos időre versenyelőnyökhöz és gazdasági hatalomhoz segítette, ami így térbeli fejlettségi különbségekhez vezetett. A legtöbb innováció mindig azokból a központokból indult ki, amelyek előzőleg a legnagyobb humántőkével és kutatási potenciállal rendelkeztek. Ezért az innovációk általában nem mérséklők, hanem növelik vagy újrastrukturálják a gazdaság térbeli különbségeit.”

Meusburger 2009-es munkájában bemutatja a tudás, az innováció térbeli egyenlőtlenségeinek eredetét, valamint következményeit. Abból indul ki, hogy a vertikális munkamegosztás, a társadalmi rendszerek differenciálódása és specializálása térbeli különbségeket eredményez, amelyek a tudás, a hatalom és az irányítási funkciók térbeli koncentrációjához, az alacsony kvalifikációt igénylő rutinfunkciók decentralizációjához, a társadalmi rétegek térbeli szegregációjához és a településrendszer hierarchikus tagozódásához vezetnek. A tudás és hatalom, a magasabb szintű döntéshozatal és a kormányzati funkciók minden kultúrkörben és a civilizáció minden fejlődési szakaszában kevés számú központban koncentráálódtak. Az innováció- és diffúziókat állítják, hogy a térbeli dimenzióknak fundamentális jelentősége van, mivel az új tudás, a találmányok és a szervezeti, szociális, valamint technikai innovációk csupán bizonyos innovációs centrumokban jönnek létre, és hosszú idő szükséges, amíg mindenhol elterjednek. Az új tudás (találmányok, tudományos ismeretek, technológiák, agrármódszerek, új szervezeti formák stb. formájában) egy ideig mindig lokális, és akár hosszú idő is eltelhet, amíg elterjed a térben, és széles körben felhasználhatóvá válik. Az információs és tudásnívó térbeli különbségei évszázadok óta befolyásolják az innováció térbeli terjedésének sajátosságait. A tudás-, kvalifikációs és technológiai nívó megugrása az innovációs központokat, a korai átvevőket egy bizonyos időre versenyelőnyökhöz és gazdasági hatalomhoz segítette, ami így térbeli fejlettségi különbségekhez vezetett. A legtöbb innováció mindig azokból a központokból indult ki, amelyek előzőleg a legnagyobb humántőkével és kutatási potenciállal rendelkeztek. Ezért az innovációk általában nem mérséklők, hanem növelik vagy újrastrukturálják a gazdaság térbeli különbségeit. Nem csak az innovációk létrejötte, hanem azok elterjedési helyei, sebessége és a bevezetés sikeressége is a tudástól függ, valamint az átvevők információs és képzési nívójától (Meusburger, 2009).

Meusburger egy későbbi könyvében szól arról, hogy az új tudás térbeli elterjedését nagyban meghatározzák a potenciális átvevők kognitív képességei, érdeklődése, motivációja, figyelme, érzelmei, előítéletei, valamint az őket körülvevő környezet. Így az elterjedés kevésbé függ az átadótól, a tudás előállítójának kevés befolyása van arra, hogy az átadott tudását hogyan fogadják és értelmezik máshol. Fontos továbbá a közzétett tudás tartalma is, mivel bizonyos típusú tudást lehet, hogy tökéletesen leírni, megmagyarázni, valamint ingyenesen hozzáférhetővé is tesznek, de világszerte mégis csak 50 elméleti fizikus képes azt megérteni. Rámutat arra is, hogy a tudásnak mint fogalomnak különböző szintjei, értelmezései vannak, melyek alapján többen is osztályozták, kategorizálták (pl. Scheler, Machlup, Hayek, Lyotard) (Meusburger, 2013). Ezt azonban a jelen tanulmány szempontjából nem tartottuk indokoltnak részletezni.

G. Dosi öt okot nevez meg, amiért az innovációk létrejötte és elterjedése egyes helyeken sikeresebb, mint másutt, és amiért az innovációk térben rendezett hálózattal

rendelkeznek. Ezek (1) az innovációs folyamat bizonytalansága; (2) az egyetemi szintű kutatástól való függés; (3) az innovációs folyamat komplexitása; (4) a 'learning by doing' folyamat jelentősége; valamint (5) az innovációs aktivitások kumulatív karaktere (*Dosi*, 1988).

Visszatérve a *Bildungsgeographie* kötetre, Meusburger ismerteti, milyen folyamatok vezettek az oktatásföldrajz korai elődjeinek tekinthető térbeli kutatások kialakulásához. Elsőként kiemeli, hogy az oktatásföldrajz mint diszciplína történetének felvázolásához különbséget kell tenni azon szerzők között, akik az oktatás térbeli különbségeit tradicionális kutatási témák (pl. városföldrajz, centralitás kutatása, migrációkutatás) keretében vizsgálták, és azok között, akik kérdésfeltevéseik és hipotéziseik középpontjába már az iskolai oktatás, képzési magatartás vagy a kvalifikáció kérdéseit állították. Előbbi fejlődési irányzat visszakövethető egészen a 19. század elejéig, míg az utóbbi csoport az 1960-as évektől jött lassan létre. Az egyik első áramlat, amely oktatásföldrajzi kérdésekkel találta magát szemben, az 1830-as években feltűnő „erkölcsi statisztika”, amely Nagy-Britanniában 'social survey movement' megnevezés alatt hozott meggyőző eredményeket. A társadalmi visszasságok, mint például a szegénység, bűnözés, gyermekmunka, alkoholizmus vagy rossz lakáskörülmények, melyek az ipari forradalom első fázisának következményeként sok nagyvárosban és iparterületen megjelentek, először Franciaországban és Nagy-Britanniában, majd később más országokban is a tudományos érdeklődés, valamint a humanitárius szervezetek szociálpolitikai beavatkozásainak homlokterébe kerültek. Ezek a szegénység, bűnözés és analfabetizmus leküzdésére indított szociális beavatkozások egy időben léptek fel az ún. „társadalmi számtannal” és a statisztikai társaságok első virágzásával, melyek nagy pénzügyi támogatással és magas elkötelezettséggel kísérelték meg rögzíteni a népesség szociális helyzetét. Ezekben az „erkölcsi és bűnözési statisztikákban” a képzési nivó (írni-olvasni tudás, számtani ismeretek, könyv- és bibliaismeretek) és az iskolai infrastruktúra igen nagyjelentőséggel bírt. Akkoriban sok szociális reformer azt a nézetet vallotta, hogy a bűnözési, italozási hajlam és a szegénység mindenekelőtt a tudatlanságból, hibás oktatásból és a hiányos erkölcsi nevelésből erednek, és hogy az ember a megfelelő iskolai oktatás által jobb, erkölcsösebb lesz. Franciaországban a népesség írni-olvasni tudásának statisztikai rögzítése korán elkezdődött és a 17. századig visszamenőleg elérhető. A francia hadügyminisztérium 1818-tól vizsgálta az újoncok írni-olvasni tudását, melyet 1819-től évente publikált. Minisztériumi megbízásból L. Maggiolo vezetésével Franciaország egészében 16 000 tanár értékelte ki a 17., 18. és 19. századi egyházi kivonatokban a házasságkötők írástudását. Az eredmények nagy részét a minisztérium szintjén publikálták. Így Franciaországban az írni-olvasni tudás és az iskolalátogatás regionális különbségei már igen korán érdeklődést keltettek. C. Dupin már 1827-ben közzétette a *Carte figurative de l'instruction populaire de la France* című térképét, amely az iskolalátogatás regionális különbségeit egy sor táblázat által kiegészítve szemléltette, és amely Franciaország déli és északi része közti fejlettségbeli különbségre hívta fel a figyelmet. 1829-ben A. Balbi és A. M. Guerry közzétett egy térképet a francia bírósági kerületek szintjén az írni-olvasni tudásról, kettőt pedig a bűnözési tendenciákról (súlyos bűncselekmények személyek és magántulajdon ellen) és összefüggésre mutattak rá a képzési nivó és a bűnözési hajlam között.

Azt is Meusburger 1998-as alapművéből tudjuk, hogy bár Angliában és Wales-ben már 1818-ban végeztek egy hivatalos felmérést az iskolai statisztikákról, amely során a papságot kérdezték a közösségük általános iskolai ellátottságának helyzetéről, a legtöbb érdekes kutatás Angliában mégis a 19. században privát kezdeményezéseken alapult. Az 1830-as évektől egyre több statisztikai társaságot alapítottak, melyek a szegény népességrétegek életkörülményeivel és szociális helyzetével foglalkoztak, és szociálpolitikai reformok szükségességét vetették fel. Ezek a társaságok érdeklődésük középpontjába

főként az oktatási helyzetet, a szegénységet és a bűnözést állították. Nagy érdeklődést és számos utótanulmányt vont maga után a Central Society for Education által 1836-ban lefolytatott tanulmány a St. Marylebone egyházközség népességének oktatási és képzési helyzetéről, melyet hasonló formában megismételtek több városban, községben, valamint London városrészeiben is. A szegény népesség írni-olvasni tudásának vizsgálathoz további lendületet adtak a gyárellenőrök jelentései, melyek 1838-tól ellenőrizték, hogyan és milyen sikerrel teljesítették a gyárakban dolgozó gyerekek a törvényileg előírt iskolalátogatást. Ezen tanulmányok keretében egyes kutatók és a londoni, manchesteri és bristoli statisztikai társaságok egyes bizottságai 14 különböző kérdésfeltevésnek és indikátornak jártak utána, melyek közt szerepeltek a felnőtt lakosság írási, olvasási, számolási ismeretei, valamint a gyermekek iskolalátogatási kvótája. Az eltúlzott elvárásokat, melyek eredetileg az oktatástól várták a bűnözés és szegénység visszaszorítását, viszonylag hamar megcáfolták a különböző empirikus vizsgálatok eredményei. Az „erkölcsi statisztika” és a ’social survey movement’-ek Angliában is nagy számban termelték a kutatási eredményeket az írástudás, a képzési magatartás, az iskolai infrastruktúra nagy- és kisterületű regionális különbségeiről. Franciaországhoz hasonlóan egyes szerzők kutatási eredményeik alapján térképeket is előállítottak.

Mire a kötelező oktatás felügyelete és irányítása államüggyé vált, az iskolai statisztikák mennyisége és minősége gyors ütemben megnövekedett. Már a 19. század közepe táján fontosnak tartották a felmért évek nemzetközi összehasonlíthatóságát. A 3. Nemzetközi Statisztikai Kongresszuson Bécsben egységes irányvonalakat határoztak meg az oktatási statisztikákhoz. A nagy jelentőség miatt, amelyet az oktatásnak a modernizációban és nemzetépítésben tulajdonítottak, a képzési statisztikák sok államban meglepően magas szintet értek el a 19. század második felére. Ugyanebben az időben jelentősen megnőtt azoknak a statisztikusoknak és népességtudósoknak a száma, akik az analfabetizmus és az iskolalátogatás szociális és regionális különbségeiről tettek közzé munkákat. Ezek a munkák gyakran képezték részét hivatalos statisztikáknak az írni-olvasni tudásról, iskolai infrastruktúráról és iskolalátogatási kvótáról. A századforduló táján az első részletes térképek is publikálásra kerültek a különböző iskolatípusok helyéről és szervezeti formáiról.

Meusburger szerint az oktatásföldrajz sajátos gyökerei kevésbé nyúlnak vissza e korai előfutárokhoz, inkább az emberföldrajz klasszikus tudományágában keresendők, ahol felismerték az oktatáshoz, az iskolai infrastruktúrához és a képzési nívóhoz társított egyre növekvő jelentőségét. A legfontosabb impulzusok és kutatási kérdések szerte a következő területekről erednek:

- Centralitás kutatása: a képzési intézmények a központi helyek fontos létesítményeinek számítanak; korán felismerték, hogy az oktatási létesítmények és befolyási területük fontos szerepet játszhatnak a közigazgatási egységek átszervezésében, valamint a központi helyek kialakításában.
- Migráció kutatása: a vándorlások szociális szelekciója és a tehetség szerepe a vidékről városba vándorlás során már a 19. század óta fontos kutatási témának számított. Az érdeklődés ezen összefüggés iránt megerősödött Németországban, az 1950-es években a menekültkutatás által, amely rámutat az elűzöttek és menekültek mint emberi erőforrás jelentőségére.
- Vallásföldrajz és vallásszociológia: mindkét tudományág igen korán rámutatott az oktatási és képzési színvonal felekezeti, és ezzel együtt regionális különbségeire.
- Pszichológiai és szociológiai tehetségekutatás: felismerték a tehetséggotenciál jelentős regionális különbségeit.
- Földrajzi innováció- és diffúziókutatás: az innovációk létrejöttének és átvételének regionális különbségeit a tudás- és információs nívó regionális különbségeinek következményeként értelmezi.

- A közgazdászok humántőke-megközelítése: egy térség szellemi potenciálját fontos termelési tényezőnek tekinti.
- Oktatási létesítmények helyi tervezése az 1960-as évek képzési expanziójának következményeként.
- Városföldrajzi munkák, melyek a diákok, valamint egyetemvárosok lakáshelyzetével foglalkoztak.
- Kutatások a technológiai színvonal és a gazdasági fejlődés összefüggéséről.

Az oktatásföldrajzi jellegű kutatásokhoz Meusburger szerint a legfontosabb impulzus az alkalmazott, regionális oktatástervezésből jött. Az 1960-as és 1970-es évek sok európai országban az oktatás korszakos jelentőségű változását, a felsőoktatás erőteljes kiépülését, a magasabb iskolákkal rendelkező helyek térbeli sűrűsödését, az általános iskolák térbeli hálózatának kiteljesedését, valamint az iskolák helymintájának, méretének és szervezeti formájának alapvető változásait hozták magukkal. A főiskolák és egyetemek helykérdései viszonylag könnyen megoldódtak, hiszen ezek az oktatási létesítmények csak egy bizonyos ranggal rendelkező központi helyeken voltak jelen. A vidéki térségekben a több ezer kisiskola elhelyezése lényegesen nagyobb elemzést és tervezést igényelt, mivel a hibás döntések az érintett népesség energikus tüntetéseikhez vezettek. A kérdéseket, hogy mely iskolákat kell megszüntetni, hol kell újakat létrehozni, mekkora legyen ezek kapacitása és vonzáskörzete, valamint hogyan oldják meg ésszerűen az iskolába utazás és szállítás időtartamát, a közgazdászok absztrakt és modellszerű megközelítése és a szociológusok „térsemleges” kutatásai többé nem tudták megválaszolni. Az oktatáspolitikai reformok konkrét végrehajtása során nem csak a tervezési régiók társadalmi-gazdasági szerkezetéről szóló ismeretek, de a térrendezés tértudományos módszerei és alapkoncepciói is szükségesek voltak. Így épült ki fokozatosan az oktatásföldrajz, amely önálló területté vált a földrajztudományon belül a 20. század végére, bár magát a kifejezést még sokáig nem használták.

Meusburger 1998-as kötetéből vált ismertté az oktatásföldrajz első jelentős művelőinek munkássága. Nyugaton jellemzően már az 1960-as évektől számíthatjuk az oktatásföldrajzi munkák megjelenését (bár ekkor értelemszerűen még nem hívták így), néhány esetben azonban erre valamivel később került sor. Németországban R. Geipel nevéhez fűződik az első jelentősebb mű. A *Sozialräumliche Strukturen des Bildungswesens* című kötetében (Geipel, 1965) az alkalmazott regionális oktatástervezésből indul ki, és olyan témaköröket tárgyal, mint az oktatás térbeli infrastruktúrája és társadalmi térszerkezete. Egy, a Hartke-Festschrift-be írt tanulmányában jelent meg először a gondolata az oktatásföldrajznak a társadalomföldrajz rendszerébe való behelyezéséről. Elsőként ő végzett hosszabb időtávot felölelő kutatást a témában, valamint a Bayerischen Staatsinstitut für Hochschulforschung und Hochschulplanung nevű kutató- és tervezőintézet vezetőjeként nagy lendületet adott az oktatásföldrajzi kutatásoknak, így voltaképpen a német oktatásföldrajz alapítójának is tekinthető. 1983-ban német geográfusok létrehoztak egy munkacsoportot Bildungsgeographie néven, melynek keretében azóta számos oktatásföldrajzi munka látott napvilágot. Svájcban E. Bühler nevéhez fűződik az oktatásföldrajz megjelenése, míg Ausztriában K. Höfle vezette be a területet. Az Egyesült Államokban a chicagói szocioökológiai iskola már az 1920-as években megjelölt az oktatást a belvárosi differenciálódás egyik indikátoraként, bár a fő hangsúly a bűnözésen volt. Az 1960-as évek második felétől kezdődően nagyszámú, részben oktatásföldrajzi témájú publikáció jelent meg, köszönhetően az erőltetett iskolai rasszintegrációnak és az oktatási esélyegyenlőségről szóló intenzív tudományos és politikai vitáknak. Az elkövetkező években az amerikai geográfusok viszonylag keveset foglalkoztak az oktatás kérdéseivel, a téma kutatása csupán kisszámú személyre és intézetre korlátozódott. Ezzel szemben számos szociálgeográfus és városföldrajzos kutató emelte be az oktatást indikátorként szocio-

ökológiai tanulmányaiba. Az Egyesült Államokban a technológiai színvonal és gazdasági fejlődés közti összefüggésekről szóló kutatásoknak jelentős szerepük van, de ezek jellemzően kevés oktatásföldrajzi vonatkozással bírnak. Az amerikai geográfusok a 20. század végéig viszonylag keveset publikáltak az oktatás és képzés térbeli különbségeiről. Meusburger elsősorban G. Hones, W. T. S. Gould, valamint W. E. Marsden munkáit tekinti az Egyesült Királyságban az oktatásföldrajz előfutárainak. Franciaországban S. Vassal volt az első egyike, aki a terület problémakörével foglalkozott, míg Japánban az első oktatásföldrajzi munkákat T. Kawada foglalta össze (Meusburger, 1998).

A nemzetközi oktatásföldrajz jelenlegi fő csapásai

A 21. század első évtizedében megnőtt a geográfusok érdeklődése az oktatás térbeli kérdései iránt. Ennek eredményeképpen széles körben születtek tanulmányok, melyek érintették többek közt a társadalmi reprodukció, az oktatásba való bejutás kapcsán fennálló egyenlőtlenségek, a szociális különbségek iskolán belüli újratermelődésének, a diákok és oktatók globális áramlásának, valamint a felsőoktatás újrastrukturálásának a témaköreit (Holloway, Hubbard, Jöns és Pimlott-Wilson, 2010).

Amennyiben kissé visszatekintünk, egy 1990-ben megjelent tanulmányban Bradford (1990) két részre bontja az oktatásföldrajz területén megjelent munkákat: „befelé tekintő”, amely az oktatási szektor térbeli változásait vizsgálja, valamint „kifelé tekintő”, amely ezeket a térbeli változásokat szélesebb társadalmi, gazdasági és politikai folyamatok megmagyarázására használja fel. Hanson Thiem szerint a befelé tekintő tanulmányok bár hasznosak az egyenlőtlenségek azonosításának és az oktatási reformok tanulmányozásának kapcsán, azonban az oktatási tereket alapvetően szélesebb folyamatok alakítják. Ennek okán a kifelé tekintő elemzésekre indokoltabb a nagyobb hangsúlyt fektetni, melyek az oktatási terek konstitutív tulajdonságait kutatják („hogyan alkot teret az oktatás”), továbbá az oktatást esettanulmányként használják fel a szélesebb társadalmi, gazdasági, politikai folyamatok értelmezéséhez (Hanson Thiem, 2009).

Egy 2012-ben megjelent brit írás négy problémakör mentén csoportosítja az oktatásföldrajz területének közelmúltbeli (főként brit) munkáit: oktatási ellátottság és az oktatás átszervezése; szubjektivitás a különböző tanulási helyek kapcsán; képzettség, alkalmazhatóság és karrier; valamint mobilitás és hálózatok (Holloway és Jöns, 2012). Egy 2006-os cikk kiemeli, hogy a globális tudásalapú gazdaság korában az oktatás politikai prioritássá vált mint a nemzetgazdaságok versenyképességének fő eleme. Ezzel egy időben a társadalmi kohéziót is erősíti azáltal, hogy az egyéneknek megteremti a képességet a változó világhoz való alkalmazkodáshoz (Jenson és Saint-Martin, 2006). Egyes szerzők az oktatási rendszerbe való bejutást érintő egyenlőtlenségekre fókuszálnak. Hamnett és Butler (2011) azt vizsgálták, hogy egyes kevésbé jómódú, valamint kisebbségi rétegekhez tartozó diákok mennyiben vannak hátrányos helyzetben a magas minőségű oktatási intézményekbe való beiskolázás folyamata során. Más szerzők az oktatáshoz való hozzáférés különbségei helyett a rendszeren belüli vonatkozásokat kutatják. Az iskola, egyetem, valamint az élethosszig tartó tanulás befolyásolhatja a jövő dolgozóinak regionális, nemzeti és transznacionális identitás-fejlődését (King és Ruiz-Gelices, 2003). Geográfusok azt is vizsgálták, hogy az oktatási helyeken belül megszerzett formális és informális ismeretek mennyiben fontosak a társadalmi különbségek egymást metsző tengelyeinek reprodukciója szempontjából (pl. osztály, nem, faj, vallás, szexualitás stb.) (Riley és Ettlinger, 2011). A hallgatók munkaerőpiaci alkalmazhatósága is fontos szempont világszerte az egyetemek számára, főként Európában, ahol a Bologna-folyamat során bevezetett többciklusú képzések a brit modellt tükrözik (Hennemann és Liefner, 2010). E terület jövőbeni kutatása során fontos lehet a végzetek karrierpályáinak nyo-

mon követése, annak összehasonlítása, hogy az oktatás milyen hatással van a különböző társadalmi csoportok életlehetőségeire, valamint az oktatási (megszerzett ismeretek) és szociális tőke (kapcsolatok) relatív fontossága az álláskeresés során (*Holloway és Jöns, 2012*).

Az oktatásföldrajz egyik legújabb kutatási területe a nemzetköziesedés, amely a tanulmányi célú nemzetközi mobilitás földrajzi vonatkozásait állítja a középpontba. A nemzetközi hallgatói mobilitás természeténél fogva elsősorban a felsőoktatási szektort érinti, bár az utóbbi időben a középfokú oktatásban is egyre inkább megfigyelhető. A hallgatói mobilitás során fontos elkülöníteni a „kreditmobilitást”, amely rövidebb, jellemzően 3–12 hónap időtartamú, és a „diplomamobilitást”, melynek során a hallgató a teljes képzést külföldön végzi el. Előbbi mobilitási forma Európában az Erasmus program bevezetésével kapott nagy lendületet, de más ösztöndíjprogramok is támogatják a rövidtávú mobilitást, akár interkontinentális távlatban is. Nagyobb jelentősége azonban a teljes idejű mobilitásnak van, akár a hallgatók létszámát, akár a folyamat gazdasági, szociális, kulturális hatásait vesszük figyelembe. A nemzetköziesedési folyamatok az utóbbi években soha nem látott méreteket öltöttek, mára már közel 5 millió hallgató tanul külföldön az OECD adatai szerint. Ez a nagymértékű növekedés új lendületet adott az oktatásföldrajzi kutatásoknak, de többek közt a szociológusok, közgazdászok számára is számos lehetőséget tartogat. Az utóbbi években két komplex, részletes kötet látott napvilágot a felsőoktatás nemzetköziesedése és a nemzetközi hallgatói mobilitás témakörében (*Gürüz, 2011; Brooks és Waters, 2011*), rajtuk kívül pedig számos rövidebb tanulmány született már a jelenlegi évtizedben is. Több szerző is a hallgatói mobilitás meghatározóit állította kutatásának fókuszába, arra keresvén a választ, hogy a hallgatók milyen szempontok alapján döntenek arról, hogy mely országban folytatnak felsőfokú tanulmányokat. Egy kutatásból kiderült, hogy a helyválasztásban fontos szerepe van a célországban a hallgatóval azonos nemzetiségű migráncsoportok jelenlétének, ezt a jelenséget hálózati hatásnak ('network effect') nevezik (*Beine, Noël és Ragot, 2014*). Más szerzők a küldő országok és célországok közti különbségeket helyezik előtérbe. A hallgatók helyválasztása során azt vizsgálják, hogy a gazdaságilag különböző fejlettségű térségekből migráló hallgatók mely szempontok alapján választanak célországot, figyelembe véve a célországok gazdasági fejlettségét is. Az eredmények között itt is kiemelik a hálózati hatást, sok más tényező mellett, mint például a megélhetési költségek, a célországban a bérek várható mértéke, vagy az egyetemek elismertsége, minősége (*Perkins és Neumayer, 2013*). Egy 2012-es brit tanulmány a külföldön tanulás mögött rejlő motivációt és az általa felhalmozott kulturális tőkét emeli ki, melynek köszönhetően a társadalmi osztályok reprodukálódnak, így a világszínvonalú egyetemek iránti kereslet új jelentőséget kapott. A kutatás hat különböző országban tanuló brit hallgatóra fókuszál. Az eredmények azt sugallják, hogy a tanulmányi mobilitás nem különíthető el a hallgatók távolabbi életcéljaitól, és a külföldön megszerzett formális tudás mellett (mely egy magas színvonalú hazai egyetemen is megszerezhető) legalább ugyanennyire fontosak a külföldi élet során felhalmozott szociális és kulturális kompetenciák (*Findlay, King, Smith, Geddes és Skeldon, 2012*). J. Waters (2012) azt vizsgálja, hogy a nemzetköziesedés és a nemzetközi hallgatói mobilitás milyen befolyással van a társadalmi különbségek megszilárdulására, illetve újratermelődésére. A felsőoktatás földrajzi vonatkozásainak kutatása során van, aki az egyetemek különböző világrangsorainak szempontjából végzett elemzést. Ezeket a világranglistákat a felsőoktatás globalizációjának és neoliberalizációjának 21. század eleji új hulláma alakítja (*Jöns és Hoyer, 2013*). A tanulmány földrajzi szempontból elemzi a két legfontosabb ranglistát (Shanghai-lista; THE-QS lista), és rámutat többek között az északi és déli félgömb közti jelentős különbségekre, valamint a hagyományos tudásközpontoknak számító észak-amerikai és nyugat-európai, valamint az új csomópontokként ('knowledge hub') feltörő kelet- és délkelet-ázsiai egyetemek közti differen-

ciákra. Egy terjedelmesebb, 2014-es kötet újdonságként a térbeli reflexivitásra hívja fel a figyelmet a hallgatói mobilitás kapcsán, melyet három EU-tagállam (Egyesült Királyság, Ír Köztársaság, Portugália) keretein belül vizsgál (Cairns, 2014).

Mint láthatjuk, az oktatásföldrajz kutatási területei jelenleg is folyamatosan bővülnek, hiszen a részdiszciplína kialakulása óta lezajlott és jelenleg is zajló folyamatok újabb és újabb tereket nyitnak a téma kutatói előtt. Egy 2010-es brit tanulmány ki is jelölt néhány lehetséges új irányt az oktatásföldrajz számára, amelyek bizonyos szemléletváltást tükröznek. Ezek közül az első és legfontosabb, hogy a hangsúlyt a tanulásban és tanításban részt vevő alanyokra (gyerekek, fiatalok és felnőttek) célszerű helyezni. Ez a szemlélet az egyetemek kutatása esetében például lehetővé teszi, hogy a gazdasági szemléletű tanulmányok megközelítésén (milyen hatást fejtenek ki az egyetemek a regionális gazdasági fejlődésre és innovációkra) túllépve másfajta betekintést kapjunk a lokális és regionális térben tett lenyomatukra, a szélesebb transznacionális hálózataikra, többek közt a studentifikáció, a hallgatói mobilitás, vagy ifjúsági kultúrák vizsgálatán keresztül (Holloway, Hubbard, Jöns és Pimlott-Wilson, 2010). Továbbá indokolt az oktatási terek interpretációjának kibővítése: a tradicionális oktatási helyek (iskolák, egyetemek) fontosságának megőrzése mellett nagyobb figyelmet kell fordítani az otthonra, az óvodai ellátásra, a lakókörnyezetre, a napközi ellátásra is. Célszerű figyelmet szentelni arra is, hogy az emberek miképpen tudnak tanulni a háztáji gazdaságokban, családi üzletekben, fizetett munka során és így tovább. Ezen kívül a térbeli hálózatokra is érdemes nagyobb hangsúlyt fektetni (Holloway, Hubbard, Jöns és Pimlott-Wilson, 2010).

Kitekintés a hazai oktatásföldrajzra

Az oktatásföldrajzot M. Császár Zsuzsanna (2000, 2004) vezette be a 2000-es évektől a magyar földrajztudományba, ő ír először a tudományterületről és kutatási előzményeiről. Földrajzos körökben rajta kívül csak Blahó János használja konzekvensen munkáiban az oktatásföldrajz elnevezést. Ugyanakkor hazánkban is egyre többen foglalkoznak az oktatás és képzés különböző térbeli kérdéseivel a geográfusok közül. Blahó elsősorban társadalmi fejlődési szempontból vizsgálja az oktatást, annak feladatkörét (Blahó, 2013, 2015). A téma földrajzos kutatói közül kiemelkedik továbbá Teperics Károly (2005, 2013) munkássága, aki többek közt oktatási vonzaskörzetekkel, az oktatási intézmények térbeli szerkezetével foglalkozva, ezek területi kapcsolatait vizsgálta. Egyre több tanulmány születik a vonzaskörzet-kutatások területén belül különböző oktatási vonzaskörzetek elemzéséről, hiszen az iskolák térbeli koncentrációja szerves részét képezi a településhierarchiának. Ezek a munkák jellemzően egy-egy város vagy intézmény oktatási vonzaskörzetére helyezik a hangsúlyt (Bán és Havellant, 2007; Hardi, 2007a, 2007b; Kovács, Sipos, Mucsi és Mezősi, 2012; M. Császár és Wusching, 2014a). Az alapvetően népesség- és településföldrajzzal foglalkozó Becsei József is említi az oktatásföldrajzot mint tudományterületet a népesség iskolázottsága kapcsán (Becsei, 2006). A tehetségek és az oktatás erősen összefügg egymással, ennek megfelelően Győri Ferenc a tehetségföldrajz felől közelíti meg az oktatás kérdéseit (Győri, 2011).

Egy 2010-es brit tanulmány ki is jelölt néhány lehetséges új irányt az oktatásföldrajz számára, amelyek bizonyos szemléletváltást tükröznek. Ezek közül az első és legfontosabb, hogy a hangsúlyt a tanulásban és tanításban részt vevő alanyokra (gyerekek, fiatalok és felnőttek) célszerű helyezni.

Tágabb értelemben sorolhatók a témához azok a tanulmányok, amelyek az egyetemistáknak a várossal s annak helyi társadalmával való kapcsolatáról szólnak (*Gyüre, Makkai és Trócsányi*, 2013), vagy a felsőoktatási intézményeknek a városok, a régiók innovációs, valamint K+F potenciáljával kapcsolatosak (*Lengyel*, 2009; *Gál*, 2010). Mindemellett igen felkapott témának számít manapság a nemzetközi mellett a hazai oktatásföldrajzban is a felsőoktatás nemzetköziesedése és a nemzetközi hallgatói mobilitás. Az elmúlt években számos, ezzel foglalkozó kisebb-nagyobb tanulmány és értekezés látott napvilágot (*Rédei*, 2009; *Berács, Malota és Zsótér*, 2011; *Teperics*, 2012, 2013; *M. Császár*, 2013; *M. Császár, Csüllög és Pap*, 2013; *M. Császár és Wusching*, 2014b, 2015). Ezekben szó esik a magyar felsőoktatás nemzetköziesedésének jelenlegi trendjeiről, a tanulmányi célú mobilitásról, továbbá az országba, valamint egy adott intézménybe, városba beáramló külföldi hallgatókról és a külföldi hallgatóknak a város gazdasági életére gyakorolt hatásairól.

Az 'oktatásföldrajz' elnevezést jellemzően nem használják, de maga a kutatási terület mindig népszerű volt az oktatáskutatók körében is. Számos e területről származó tanulmány született, mely az oktatás valamely térbeli vonatkozására helyezi a hangsúlyt. Az oktatáskutatók, akik egyben a neveléstudomány jeles képviselői, a területi adottságokat a környezeti feltételrendszer elemeinek tekintik, ezt szociálökonomai kutatásként definiálják. Kiemelkedik a témában Forray R. Katalin (1982, 2005; *Forray és Kozma*, 2011) munkássága. Kozma Tamás kutatásainak jelentős része is az oktatás és tér kapcsolatára koncentrálódott/koncentrálódik (*Kozma*, 2005, 2010, 2011, 2014, 2015; *Forray és Kozma*, 2015). Híves Tamás oktatáskutató geográfusként a területiségre mint vizsgálatának kiindulópontjaként tekint, és kartográfiai ábrázolásai igen hasznosak az oktatási folyamatok megértésében (*Híves*, 1994, 2006, 2011). Mellettük, az Oktatáskutató Intézetben végzett kutatásaikkal mások is hozzájárultak az oktatásföldrajz sokszínűségéhez (*Balázs*, 1999, 2002; *Garami*, 2009, 2014; *Imre*, 2004).

Konklúzió

A globalizáció, a tudásalapú gazdaság kiépülése, a felsőoktatás tömegesedése, a nemzetköziesedés és a hallgatói mobilitás, valamint a nemzetközi egyetemi hálózatok erősödése mind olyan trendek, amelyek újabb alapot adhatnak különböző földrajzi és egyéb jellegű, vagy akár interdiszciplináris elemzéseknek. A felsőoktatás kérdései manapság számos országban fő prioritást jelentenek a politikában, hiszen ma a versenyképesség egyik fő indikátorának tartják a magasan kvalifikált munkaerő arányát, ezért általános stratégiai célként könyvelik el a felsőoktatási szektor fejlesztését és a diplomások arányának növelését. Ez pedig közvetlen vagy közvetett módon a közoktatásra is hangsúlyt helyez, hiszen a diákok onnan kerülnek át a felsőoktatásba, nem beszélve a szakképzésről, melynek kérdései rendkívül fontosak a munkaerőpiac szempontjából. Az aktualitást tovább erősíti a tény, hogy az oktatásban tapasztalható trendek folyamatosan változnak, akár a felülről, államilag irányított, akár a spontán, piaci vagy egyéb okokra visszavezethető változásokat vesszük figyelembe. E változások pedig a legtöbb esetben gyorsabbak és frekvenciátalibbabbak, mint a földrajz régebbi irányai által kutatott folyamatok. Így az oktatásföldrajz mint kutatási terület jövője mindenképp biztosított, mivel az elkövetkező években bizonyosan még nagyobb arányban várható az ilyen problémákkal foglalkozó tudományos munkák megjelenése.

Irodalomjegyzék

- Balázs Éva (1999): Területi tervezés a közoktatásban. *Iskolakultúra*, 9. 12. sz. 52–66.
- Balázs Éva (2002): Területi tervezés, humán erőforrás-fejlesztés a közoktatásban. *Új Pedagógiai Szemle*, 4. sz. 34–47.
- Bán Anetta és Havellant Orsolya (2007): Dunaújvárosi oktatási vonzáskörzetének átalakulása (1999–2006). *Dunaújvárosi Főiskola Térségfejlesztési Kutatócsoport évkönyve*. Dunaújvárosi Főiskola, Dunaújváros. 99–127.
- Becsei József (2006): Az iskolázottság a társadalmi lét szükségyszerűsége (Néhány oktatásföldrajzi kérdés). In: Kókai Sándor (szerk.): *Földrajz és turizmus*. Nyíregyházi Főiskola Földrajz Tanszéke, Nyíregyháza. 49–62.
- Beine, M., Noël, R. és Ragot, L. (2014): Determinants of the international mobility of students. *Economics of Education Review*, 41. sz. 40–54. DOI: [10.1016/j.econedurev.2014.03.003](https://doi.org/10.1016/j.econedurev.2014.03.003)
- Berács József, Malota Erzsébet és Zsótér Boglárka (2011): *A magyar felsőoktatás nemzetköziesedésének folyamata 2.: Tanulmányok*. Tempus Közalapítvány, Budapest.
- Blahó János (2015): Az oktatásföldrajz mint a közoktatási feladatellátás tervezését támogató tudomány. In: Tétsits Róbert és Alpek B. Levente (szerk.): *A mi geográfánk – Tóth József emlékezete*. Publikon Kiadó, Pécs. 117–122.
- Blahó János (2013): Oktatásföldrajzi vizsgálódások a rendszerváltozástól napjainkig. *Földrajzi Közlemények*, 137. 4. sz. 364–374.
- Bradford, M. (1990): Education, attainment and the geography of schoolchoice. *Geography*, 75. sz. 3–16.
- Brooks, R. és Waters, J. (2011): *Student Mobilities, Migration and the Internationalization of Higher Education*. Palgrave Macmillan, Basingstoke. DOI: [10.1057/9780230305588](https://doi.org/10.1057/9780230305588)
- Cairns, D. (2014): *Youth Transitions, International Student Mobility and Spatial Reflexivity. Being Mobile?* Palgrave Macmillan, Basingstoke. DOI: [10.1057/9781137388513](https://doi.org/10.1057/9781137388513)
- Dosi, G. (1998): The nature of the innovative process. In: Dosi, G. és Foray, R. (szerk.): *Technical Change and Economic Theory*. Pinter, London. 221–238.
- Findlay, A. M., King, R., Smith, F. M., Geddes, A. és Skeldon, R. (2012): World class? An investigation of globalisation, difference and international student mobility. *Transactions of the Institute of British Geographers*, 37. sz. 118–131. DOI: [10.1111/j.1475-5661.2011.00454.x](https://doi.org/10.1111/j.1475-5661.2011.00454.x)
- Forray R. Katalin (1988): *Társadalmunk és középiskolája*. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- Forray R. Katalin (2005): Oktatásökológia és regionális oktatáskutatás. *Iskolakultúra*, 15. 2. sz. 93–97.
- Forray R. Katalin és Híves Tamás (2003): *A leszakadás regionális dimenziói*. Oktatáskutató Intézet, Budapest.
- Forray R. Katalin és Híves Tamás (2004): *A szakképzési rendszer szerkezeti és területi átalakulása (1990–2000)*. Felsőoktatási Kutatóintézet, Budapest.
- Forray R. Katalin és Híves Tamás (2009): Az iskolázottság, a foglalkoztatottság és az ingázás területi összefüggései. *Szociológiai Szemle*, 2. sz. 42–59.
- Forray R. Katalin és Híves Tamás (2013): Az iskolázottság térszerkezete. *Educatio*, 22. 4. sz. 493–504.
- Forray R. Katalin – Kozma Tamás (2011): *Az iskola térben, időben*. Új Mandátum Kiadó, Budapest.
- Garami Erika (2009): *Régiók és iskolák. A középfokú oktatás iránti kereslet és kínálat területi különbségei*. <http://regi.ofi.hu/tudastar/mindenki-kozepiskolaja/garami-erika-regiok>
- Garami Erika (2009): Kistérségi jellemzők és az oktatás eredményessége. *Educatio*, 18. 3. sz. 424–434.
- Gál Zoltán (2010): The role of research universities in regional innovation: The case of South-Transdanubia, Hungary. In: Longworth, N. és Osborne, M. (szerk.): *Perspectives of Learning Cities and Regions: Policy Practices and Participation*. NIACE, Leicester. 84–106.
- Geipel, R. (1965): *Sozialräumliche Strukturen des Bildungswesens. Studien zur Bildungsökonomie und zur Frage der gymnasialen Standorte in Hessen*. Diesterweg, Frankfurt a.M.
- Gürüz, K. (2011): *Higher Education and International Student Mobility in the Global Knowledge Economy: Revised and Updated Second Edition*. State University of New York Press, Albany.
- Györi Ferenc (2011): A tehetségtérképtől a tehetségföldrajzig. *Tér és Társadalom*, 25. 4. sz. 38–59.
- Gyüre Judit, Makkai Bernadett és Trócsányi András (2013): Az egyetemvárosiasodás kérdései a PTE nyugati kampusza példáján. *Térségfejlesztés és Innováció*, 3. sz. 25–33.
- Hamnett, C. és Butler, T. (2011): 'Geography matters': the role distance plays in reproducing educational inequality in East London. *Transactions of the Institute of British Geographers*, 36. sz. 479–500. DOI: [10.1111/j.1475-5661.2011.00444.x](https://doi.org/10.1111/j.1475-5661.2011.00444.x)
- Hanson Thiem, C. (2009): Thinking through education: the geographies of contemporary educational restructuring. *Progress in Human Geography*, 33. sz. 154–173. DOI: [10.1177/0309132508093475](https://doi.org/10.1177/0309132508093475)

- Hardi Tamás (2007a): A Széchenyi István Egyetem vonzáskörzete. In: Lados Mihály és Rechnitzer János (szerk.): *Egyetem a régióért*. MTA Regionális Kutatások Központja, Pécs–Győr. 93–112.
- Hardi Tamás (2007b): Felsőoktatási vonzáskörzetek a Nyugat-Dunántúlon. In: Rechnitzer János és Smahó Melinda (szerk.): *Unirégió – Egyetemek a határ menti együttműködésben*. MTA Regionális Kutatások Központja, Pécs–Győr. 105–140.
- Hennemann, S. és Liefner, I. (2010): Employability of German geography graduates: The mismatch between knowledge acquired and competences required. *Journal of Geography in Higher Education*, 34. sz. 215–230. DOI: [10.1080/03098260903227400](https://doi.org/10.1080/03098260903227400)
- Híves Tamás (1994): *Kartográfiai ábrázolás lehetőségei az oktatáskutatásban*. Oktatáskutató Intézet, Budapest.
- Híves Tamás (2005): A középfokú továbbtanulás területi különbségei. In: *V. Országos Neveléstudományi Konferencia kötete*. MTA, Budapest. 93–94.
- Híves Tamás (2006): A hátrányos helyzet az oktatás területi kutatásában. *Educatio*, 15. 1. sz. 169–174.
- Híves Tamás (2011): A határ menti térségek társadalmi-gazdasági helyzete. In: Forray R. Katalin és Híves Tamás (szerk.): *Oktatás a határok mentén*. OFI, Budapest. 30–42.
- Holloway, S. L., Hubbard, P. J., Jöns, H. és Pimlott-Wilson, H. (2010): Geographies of education and the significance of children, youth and families. *Progress in Human Geography*, 34. 5. sz. 583–600. DOI: [10.1177/0309132510362601](https://doi.org/10.1177/0309132510362601)
- Holloway, S. L. és Jöns, H. (2012): Geographies of education and learning. *Transactions of the Institute of British Geographers*, 37. 4. sz. 482–488. DOI: [10.1111/j.1475-5661.2012.00542.x](https://doi.org/10.1111/j.1475-5661.2012.00542.x)
- Imre Anna (2004): Kistélepülési iskolák és eredményesség. In: *Válaszol az iskola*. OKI KK. 195–216.
- Jenson, J. és Saint-Martin, D. (2006): Building blocks for a new social architecture: the LEGOTM paradigm of an active society. *Policy & Politics*, 34. 3. sz. 429–451. DOI: [10.1332/030557306777695325](https://doi.org/10.1332/030557306777695325)
- Jöns, H. és Hoyler, M. (2013): Global geographies of higher education: The perspective of world university rankings. *Geoforum*, 46. sz. 45–59. DOI: [10.1016/j.geoforum.2012.12.014](https://doi.org/10.1016/j.geoforum.2012.12.014)
- King, R. és Ruiz-Gelices, E. (2003): International student migration and the European 'year abroad': effects on European identity and subsequent migration behaviour. *International Journal of Population Geography*, 9. sz. 229–252. DOI: [10.1002/ijpg.280](https://doi.org/10.1002/ijpg.280)
- Kovács Ferenc, Sipos György, Mucsi László és Mezősi Gábor (2012): A Szegedi Tudományegyetem oktatási vonzáskörzetének értékelése a földrajzi és földtudományi képzés példáján. *Földrajzi Közlemények*, 136. 2. sz. 199–209.
- Kozma Tamás (2002): Határokon innen, határokon túl: *Regionális változások az oktatásügyben, 1990–2000*. Új Mandátum Kiadó, Budapest.
- Kozma Tamás (2005): Felsőfokú képzés és regionális rendszerváltozás. In: Pusztai Gabriella (szerk.): *Régió és oktatás európai dimenzióban. Doktoranduszok Kiss Árpád Közhasznú Egyesülete, Debrecen*. 23–30.
- Kozma Tamás (2010): Felsőfokú oktatás és regionális átalakulás: a Partium esete. *Felsőoktatási Műhely*, 1. sz. 99–106.
- Kozma Tamás (2014): A tanuló régiótól a tanuló közösségig. In: Juhász Erika (szerk.): *Tanuló közösségek, közösségi tanulás*. Debreceni Egyetem, Debrecen. 4–19.
- Kozma Tamás (2015): Mi lesz velük? Kisvárosok és középiskoláik. *Új Pedagógiai Szemle*, 65. 1–2. sz. 23–29.
- Kozma Tamás és Forray R. Katalin (2014): Közösségi tanulás és térségi átalakulások. In: Kozma Tamás, Kiss Virág Ágnes, Jancsák Csaba és Kéri Katalin (szerk.): *Tanárképzés és oktatáskutatás. Magyar Nevelés- és Oktatáskutatók Egyesülete (HERA), Debrecen*. 310–333.
- Lengyel Imre (2009): Knowledge-based local economic development for enhancing competitiveness in lagging areas of Europe: The case of the University of Szeged. In: Varga, A. (szerk.): *Universities, Knowledge Transfer and Regional Development: Geography, Entrepreneurship and Policy*. Edward Elgar Publishing, Cheltenham. 322–349.
- M. Császár Zsuzsa (2000): Az oktatás regionális különbségei Magyarországon. In: Dövényi Zoltán (szerk.): *Alföld és nagyvilág: Tanulmányok Tóth Józsefnek*. MTA Földrajztudományi Kutatóintézet, Budapest. 227–237.
- M. Császár Zsuzsa (2004): *Magyarország oktatásföldrajza*. Pro Pannónia Kiadó, Pécs.
- M. Császár Zsuzsa (2013): Nemzetköziesedés a felsőoktatásban. In: M. Császár Zsuzsa, Kuráth Gabriella, Mayer Lilla, Farkas Gyöngyvér és Pálfi Melinda (szerk.): *A felsőoktatás területi dimenziói, avagy oktatásföldrajzi vizsgálatok a hazai és nemzetközi térben*. Pécsi Tudományegyetem, Pécs. 25–34.
- M. Császár Zsuzsa, Csüllög Gábor és Pap Norbert (2013): Internationalisation of a University – „the Secret Weapon” for the Development of the Hungarian Provincial City of Pécs, Hungary. *Journal of Settlements and Spatial Planning*, 4. 2. sz. 215–225.
- M. Császár Zsuzsa és Wusching Á. Tamás (2014a): A Pécsi Tudományegyetem vonzáskörzetének változásai 2004 és 2013 között. *Modern Geográfia*, 4. sz. 25–38.
- M. Császár Zsuzsa és Wusching Á. Tamás (2014b): A Pécsi Tudományegyetem a külföldi hallgatók vonzásában. *Területfejlesztés és Innováció*, 1. sz. 10–21.

- M. Császár Zsuzsa és Wusching Á. Tamás (2015): Expanding Geographical Spaces on the Global Map of the University of Pécs's Internationalization. In: Berács József, Julia Iwinska, Kovács Gergely és Liviu Matei (szerk.): *Central European Higher Education Cooperation Conference Proceedings*. Corvinus University of Budapest Digital Press, Budapest. 190–198.
- Meusburger, P. (1998): *Bildungsgeographie: Wissen und Ausbildung in der räumlichen Dimension*. Spektrum Akad. Verl., Heidelberg–Berlin.
- Meusburger, P. (2009): Spatial mobility of knowledge: A proposal for a more realistic communication model. *disP – The Planning Review*, 177. 2. sz. 29–39. DOI: [10.1080/02513625.2009.10557033](https://doi.org/10.1080/02513625.2009.10557033)
- Meusburger, P. (2013): Relations between Knowledge and Economic Development: Some Methodological Considerations. In: Meusburger, P., Glückler, J. és El Meskioui, M. (szerk.): *Knowledge and the Economy. Knowledge and Space vol. 5*. Springer, Dordrecht. 15–42. DOI: [10.1007/978-94-007-6131-5](https://doi.org/10.1007/978-94-007-6131-5)
- Nagy Mária (1997): Tanárok, települések, régiók. *Educatio*, 6. 3. sz. 516–530.
- Perkins, R. és Neumayer, E. (2014): Geographies of educational mobilities: exploring the uneven flows of international students. *The Geographical Journal*, 180. 3. sz. 246–259. DOI: [10.1111/geoj.12045](https://doi.org/10.1111/geoj.12045)
- Rédei Mária (2009): *A tanulmányi célú mozgás*. Reg-Info Kiadó, Budapest.
- Teperics Károly (2005): Debrecen oktatási vonzáskörzete. In: Czimre Klára (szerk.): *Kisközségtől az eurorégióig: Prof. Dr. Süli-Zakar István tiszteletére szerzett tanulmányok gyűjteménye*. Didakt Kiadó, Debrecen. 58–71.
- Riley, C. és Ettlinger, N. (2011): Interpreting Racial Formation and Multiculturalism in a High School: Towards a Constructive Deployment of Two Approaches to Critical Race Theory. *Antipode*, 43. sz. 1250–1280. DOI: [10.1111/j.1467-8330.2010.00825.x](https://doi.org/10.1111/j.1467-8330.2010.00825.x)
- Teperics Károly (2012): A tanulmányi célú nemzetközi migráció Magyarországon – esettanulmány: Debrecen. In: Nyári Diána (szerk.): *Kockázat – Konfliktus – Kihívás: A VI. Magyar Földrajzi Konferencia kötet*. Szegedi Tudományegyetem, Szeged. 845–858.
- Teperics Károly (2013): A Debreceni Egyetem területi kapcsolatai. In: M. Császár Zsuzsa, Kuráth Gabriella, Mayer Lilla, Farkas Gyöngyvér és Pálfi Melinda (szerk.): *A felsőoktatás területi dimenziói, avagy oktatásföldrajzi vizsgálatok a hazai és nemzetközi térben*. Pécsi Tudományegyetem, Pécs. 34–39.
- Waters, J. (2012): Geographies of international education: mobilities and the reproduction of social (dis)advantage. *Geography Compass*, 6. 3. sz. 123–136. DOI: [10.1111/j.1749-8198.2011.00473.x](https://doi.org/10.1111/j.1749-8198.2011.00473.x)

Jegyzet

¹ P. Meusburger *Bildungsgeographie* c. könyve első sorban a német nyelvű oktatásföldrajz fontos elméleti, alapozó, de egyben szintetizáló műve. Magyar fordításra nem került, hazánkban rendkívül nehezen hozzáférhető. A tanulmány első fejezetében első sorban ennek a munkának a legfontosabb elemeit tárjuk fel, néhány témánál későbbi műveiben lévő fontos megállapításokkal kiegészítve azokat.

**M. Császár Zsuzsanna¹ –
Wusching Á. Tamás²**

¹ PTE TTK FI, Politikai Földrajzi, Fejlődési és Regionális Tanulmányok Tanszéke

² PTE-TTK Földtudományok Doktori Iskola

Európaiság és pedagógia – mi végre?

Lehet még európaiságra nevelni?

„Európa...

te régi, te rücskös, te szent, te magasztos,
lelkek nevelője..., viaskodom érted.”

(Kosztolányi Dezső)

Az európaiság fogalmával és lényegével egész sor szaktudomány foglalkozik, élénk társadalmi vitáknak is tanúi vagyunk. Manapság e téma bizony ádáz napi politikai és vallási csatározások keresztüüzébe kerül, fölöttébb merész gondolatok, makacs tévhitek, heves indulatok csapnak össze minduntalan, olykor különféle megmozdulásokra, tettlegességre is sor kerül. Könnyű felismernünk, az európaiság (és vele együtt az „Európa” és az Európai Unió) problematikája a társadalmi figyelem középpontjába kerül, amivel önmagában véve nincs is semmi baj: alighanem természetszerű folyamatról van szó. Ami gondot okoz, legalábbis számomra mindenképpen, hogy maga a pedagógia mintha teljességgel hallgatna az európaiság régi és újabb keletű dilemmáiról. Mind az elméleti, mind a gyakorlati pedagógia úgy viselkedik, mintha szégyellné az ilyen témával kapcsolatos foglalatosságot! Mintha ez úgyben nem lenne semmi különösebb mondanivalója! Azonban ez a reagálás – ha valóban tapasztalunk ilyen, tehát közömbös fogadtatást – elfogadhatatlan a pedagógia részéről. A pedagógus-társadalom számára pedig méltatlan.

Szükséges tehát újragondolni, -vizsgálni az európaiság és a pedagógia összefüggéseit, mégpedig több tudományágból (a pedagógia mellett a politológia, a szociológia, a szociálpszichológia, a történettudomány, és ne féljünk a szótól: a filozófia-etika) érkezve. Az alábbiakban a pedagógiai, azon belül a nevelésfilozófiai megközelítésre tennék egy röpke kísérletet.

Abból a magától adódó felismerésből indulok ki, hogy nem két különálló, idegen „testről” van szó, hanem olyan „entitásokról”, amelyek nagyon is egymásra utaltak, közöttük szerves, egymást kölcsönösen gazdagító viszony jön létre, szimbiózisban működnek. A kapcsolat megvilágosítása céljából hadd idézzem fel az alapszót, tehát az európaiság (végső soron az Európa-fogalom) jelentését.

Az európaiságról szóló fölöttébb gazdag szakirodalomból a 20. század első felének kiváló, ám elfelejtett magyar filozófusához, Halasy-Nagy Józsefhez fordulnék. Halasy-Nagy már az 1930-as években határozottan leszögezi: „Európa nem egyszerűen földrajzi fogalom, hanem szellemi alakulat, [...] élet- és gondolkodásstílus.” (Halasy-Nagy, 1938, 177. o.) Vagyis Európa a szellemmel kötelezi el magát. A szellemmel definiálja magát, amely, mint közismert, minden valóság közül az egyedüli szabad – jóllehet ezt a szabadságot többször is próbálták korlátozni a történelem folyamán. A gondolatot néhány évvel később folytatja a szerző, éles különbséget téve Európa és Ázsia közé.

A *Sokrates és Európa* című különös, feledésre ítéltetett írásában olvashatjuk: „Keleten tudomány az, amit egy tekintély igazság gyanánt kijelentett, Európában azonban Sokrates óta nem vagyunk hajlandók tudományos igazságnak elismerni azt, ami a megvitatást nem bírja el és az ész ítélőszéke előtt nem állhat meg. Keleten a dogma, nyugaton a kritika uralkodik.” (*Halasy-Nagy*, 1944, 101. o.) Nem folynék itt bele abba a vitába, hogy mennyire jogos ez az „Európa–Ázsia” összevetés, ám az megkérdőjelezhetetlen, hogy az európai civilizáció valóban eljegyezte magát a szellem szabad mozgásával és szárnyalásával, amely azután számtalan nagyszerű történelmi produktummal jár. Gondoljunk csak az antik görög filozófiai és tudományos kezdeményekre, a római jogrendszerre, a humanizmus teljesítményeire, a nagy földrajzi felfedezésekre, az újkori természettudományos törvények stb. kidolgozására.

Általánosságban kijelenthetjük, Európa valóban nem csupán egyszerű földrajzi-kontinentális egység, nem valamiféle mennyiségi „mutató” foglalat, még csak nem is gazdasági integráció vagy valamilyen politikai tömörülés, hanem meghatározott minőséget kifejező, értéktartamú képződmény. Mindenekelőtt és legfőképpen a kritikai „gondolkodásmód, az elhivatottság és az erkölcsi értékek” (*Carneiro*, 1999, 119. o.) közösséget jelenti. Európa, az európaiság fogalma egy sorsközösség tudatos vállalását jelenti, amely által az „a világ nevelőjévé, bölcsőjévé válik” (*Poszler*, 1989, 54. o.). Innen nézve aligha tűnik túlzónak Márai Sándor rajongása: az európaiság „az emberi fajta legszebb fellegrája, [...] a legnemesebb életforma az emberi világnak. [...] A polgár és a polgári rend az emberi együttélés egyik legértékesebb, leghasznosabb, magasrendű terméke, [...] a polgári korok alkotják azt a remekművet, melynek napnyugati kultúra a neve, [és ez a polgárság] felépítette Európát.” (*Márai*, 2000, 33., 48., 50. o.) Olyan zsigeri meggyőződésről, hitbuzgalmi lelkiállapotról van szó, hogy az európai polgároknak „valamilyen küldetésféle megbízásuk és szerepük van a világban, s ezt a megbízást az európai sorstól kapták örökségbe.” (*Márai*, 2008, 110. o.) A küldetésnek ez a nézőpontja ugyanakkor más népek számára a gyarmatosítást jelentette – ezt a projektet euro-atlanti gondolkodók találták ki és tették egyeduralgoddá, amiben a felvilágosodásnak nagy szerepe volt.

A fenti szövegrészekből (amelyek úgyszólván tetszés szerint bővíthetők) világosan kiderül, hogy az európaiság fogalma – a szabad szellem szárnyalásával, a kritikai készség és képesség kialakításával-terjesztésével, sajátos küldetésstudatával, a „világ nevelője” képzetével és funkciójával – leginkább egy magával ragadó szellemi-erkölcsi mozgósító erőt, magasrendű értéket, erényt fejez ki. Ha pedig értékrendről, erényről, elköteleződésről és nevelésről van szó, akkor már magától értetődően merül fel a pedagógia illetékessége – és felelőssége (is). Vagyis a pedagógiának (természetesen sok más, például a politika-, gazdaság-, kultúra-, társadalomtudomány közreműködése mellett) nagyon is lehet, pontosabban kell, hogy legyen mondanivalója az európaiság dolgában.

Nem igaz az a közkeletű és kényelmes állítás, hogy a pedagógiának nincsen különösebb feladata az európaiság eszméjének és értékrendjének képviseletében, vagy hogy annak alakításában elhanyagolható szerep jutna neki. Valójában sokféle lehetőség, mennyi különféle forma, oktatási téma, nevelési program adódik arra, hogy a pedagógia is kivegye a maga részét az európaiság megvalósításában, hatékony, illetve az eddigieknél hatékonyabb szolgálatában.

Azt gondolom, ez ügyben két végletet is szükséges leküzdeni a pedagógiának. Egyfelől kialakult egy pesszimizisztikus felfogás: a pedagógia, még ha akarná is (ám ebben sem vagyok biztos!), nem képes formálni az Európa-tudatot és -érzetet. Főleg azért nem, mivel a pedagógus mint szaktanár figyelmének a köréből teljesen kiesik az a szempont, hogy annak a konkrét szakmai anyagnak a tanítása, ami a feladata, miként függ össze az európaiság fent összefoglalt jelentésével. Vagy egyszerűen fél a pedagógus attól, hogy oktatómunkájába politikai (netán napi politikai) és/vagy ideológiai hangsúly (direktíva) csúszik bele, amit ő, ugyebár, messze ívben el kívánna kerülni. Mert a pedagógus csak

tanítson, ne folyjon bele semmiféle politikai-ideológiai küzdelembe. Érdekes kérdés, hogy a világnézeti elkötelezettség kerülése, a szigorú szakmaiság csak a magyar pedagógus-társadalom sajátossága-e, illetve mennyiben a szocializmus öröksége. Másfelől viszont a pozitív véletelbe se essünk: nem indokolt a pedagógia szerepének túlértékelése sem. Fentebb egyetértően hivatkozok Márai Sándorra, most inkább vitatkoznék. A talán legeurópeébb magyar író eltökélten szögezi le: „Nincs más út a szabadsághoz, mint [...] az emberi együttélés feltételeinek nagyon lassú pedagógiája. [...] Azok a] Népek, melyek a nevelést választják, [...] szerencsésen választottak.” (Márai, 2008, 119. o.) A pedagógia számára nyilván szimpatikus és hízelgő ez a gondolat, ám úgy vélem, a szabadsághoz nem egy, hanem sok út vezet. A pedagógia nyilvánvalóan fontos szerepet tölt be (pontosabban tölthet be) a társadalom életében, a történelem menetét azonban – nézetem szerint – legfőképpen kemény gazdasági kényszerek, folyamatok, életet-halált eldöntő politikai érdekek és a véletlenek misztikusnak tűnő láncolatai írják. Továbbá látnunk kell a pedagógia korlátait is, és anélkül, hogy elhagynánk a munkánk fontosságában való hitet, önkritikusan valljuk be: a pedagógia nem mindenható. Számomra nyilvánvaló, a fenti két véletel egyszerre kívánatos leküzdeni, amely folyamat csakis az arányok, a differenciák megtalálásával képzelhető el.

A kérdés ezek után nem is lehet más, mint hogy mit tehet végül is a pedagógia az európaiság megvalósítása érdekében.

Kézenfekvő: mindenekelőtt egy meghatározott ismeretanyag-készlet felkínálását és hatékony megtanítását. A közoktatás (más szinten a felsőoktatás, a felnőttképzés) előtt az alábbi cél lebeghet, amelyet Ales Debeljak szlovén kutató meghökkentőnek tűnő könyvében (*Európa európaiak nélkül*) oly pontosan fogalmaz: „Ha [...] az európai gyerekek a rész-egész elve alapján fogják megtanulni a világban való helyüket, akkor már az oktatási folyamat korai fázisában megismerkednek a tágabb kapcsolatokkal, s ezzel [...] jó alapot kapnak a helyi jellegzetességeken túl meglévő komplex világgal való megismerkedésre.” (Debeljak, 2006, 50. o.) Valóban, a közoktatás sokat tehet, és igen korán, a helyi és nemzeti sajátosságok és a világtörténeti folyamatok, érdekek közötti összefüggések megtanítása érdekében. Az európai ismeretkészlet csak bővül és mélyül a felsőoktatásban, gondoljunk csak a jó néhány magyar egyetemen működő Európa-tanulmányok Központjára, ahol is a fiatalok sokféle (kötelező és szabadon választható) kurzus képzetét hallgathatják. Azonban a továbbiakban nem a vonatkozó szakanyagok problematikájával kívánok foglalkozni (nem mintha az nem lenne mérvadó szempont). Inkább a pedagógia másik fontos (és szerintem teljesen elhanyagolt) területét, a nevelési tartalmat és követelményrendszert venném némileg tüzetesebben szemügyre.

Számomra (s remélhetőleg nem állok egyedül véleményemmel) az európaiság elsősorban nem tanítási-tanulási program és ismeretanyag, hanem mindenekelőtt meghatározott nevelési feladat és kíváncsi. Igazodva a korábban már jelzett fogalomjelentéshez, az európaiság értékek és elvek világa, erények foglalata. S ne feledjük a mottóul is választott Kosztolányi-felismerést, hogy tudniillik Európa, az európaiság nem más, mint a lelkek nevelője! Nos, ezt a nevelési tartalmat, nemes értéket illene először is felismerni, felmutatni, kibontani, majd beépíteni a gyakorlati pedagógiába.

Ezzel kapcsolatban az alaphangot meglátásom szerint Dominique Barthélémy francia oktatáskutató és -politikus adja meg, aki csaknem két évtizeddel korábban azt veti fel, hogy az európaiság (jelesül az úgynevezett európai dimenzió) végső soron egy „mód arra, hogy tanár és diákjai gyakorolhassanak egy bonyolult feladatot: a kételkedést, a szerénységet és a toleranciát” (Barthélémy, 1999, 93. o.).¹ Ezeknek a fogalmaknak a történetisége nagyon fontos, hiszen a kritikai szellem és a tolerancia például sokat köszönhet a francia felvilágosodásnak, az Európa-fogalom szintén történeti fejlődés eredménye, más volt a tartalma, fogalma, térbeli kiterjedése korszakonként. A fenti három erkölcsi kíváncsi, nevelési program általános erényt fogalmaz meg számunkra, akik ebben

a kultúrkörben élünk, de kérdés, hogy a kritikai attitűd például a Távol-Keleten vagy az arab világban is ugyanilyen központi szerepet foglal-e el. Könnyű tehát kimondani hasonló alapelveket, a pedagógia is rögtön tud velük azonosulni, a társadalmi megvalósítás viszont közel sem egyszerű és magától értetődő, ugyanis ez az elv az egyének, népcsoportok, nemzetek általános gyarlóságaiba ütközik. (Ezért is kell újból és újból megvizsgáljunk ezt a kérdést!) Ha az európai civilizáció-történetet nézzük, akkor ez a kételkedés, szerénység és tolerancia mint általános célok s erények sora milyen konkrét értékek által valósítható meg a gyakorlatban? Azt gondolom, nem a kizárólagosság igényével, ám három konkrét történeti értéket mindenképpen szükséges és kívánatos hangsúlyozni: a keresztény vallás és hit jelenlétét, történelmi szerepét, a tökeműködés adott rendszerét, valamint az individuális tiszteletének és méltóságának történeti kialakulását. Könnyű belátnunk, a pedagógiához leginkább a harmadikként sorolt értékforma tartozik, ezért a másik kettőt csak röviden érinteném itt egy-egy szempont erejéig.

A kereszténység történetét és lényegét nyilván többféle szempontból vizsgálhatjuk. Rámutathatunk ellentmondásos alakváltozásaira vagy napi politikai-ideológiai dilemmáira. Ez utóbbival kapcsolatban kitérhetnénk például az Európai Unió új alkotmányának preambulájáról szóló éles vitákra. Vagy hivatkozhatunk Delanty kortárs angol szociológus kritikai megjegyzésére, hogy tudniillik „a római kereszténység és a keleti ortodox kereszténység kora középkori szakadása, valamint a nyugati kereszténység és a reformáció szétválasztódása megszüntette a kereszténységnek az európai identitással való egyenlőségét” (Delanty, 1998, 4,7-es pont).² Ez történelmi tény. Továbbá mindnyájan tudnánk felhozni negatív példákat a kereszténység történetéből. Ám látnunk kell a történelmileg progresszív szerepét is. Igaza van Jan Patockának, amikor az európai korról szóló könyvében azt állítja, hogy a „kereszténység jelenti a centrifugális erőt” (Patocka, 2001, 131. o.).³ Vagy ahogyan – friss példával élve – Michel Houellebecq (2015, 263. o.) fogalmaz: a „kereszténység nélkül az európai nemzetek [...] lélektelen testek”.⁴ Ám akárhogy nézzük és foglalunk állást a felmerülő vitákban, fel- és elismerhetjük, bizony, a kereszténység kitüntetett szerepet játszik az európai népek, nemzetek együvé tartozásának, egyfajta integrációjának kialakulásában. Ha szabad egy korábbi tanulmányomra hivatkozni, a progressziót emelném ki: „Magyar példával élve: István királyunk történelmi tette éppen az, hogy a kereszténység fölvételével beillesztette az addigi pogány magyarságot az európai civilizáció sorába. Így marad fenn a magyarság, a sztyepei népek, törzsek közül egyedülként.” (Karikó, 2001a, 131. o.) Ne feledjük, elvileg még másik két lehetőség (a törzsi szövetség és a pogány vallás keretében maradni, illetőleg a magyarság sorsát a bizánci császársághoz kötni) is adva volt István számára, de az ezek mellett való döntés alighanem a magyarság megszűnéséhez, beolvadásához vezetett volna. Kétségtelen, az ilyen és hasonló általános megállapítások tudatosítására a közoktatás rendszerében leginkább a történelem szaktárgy kínál föl jó lehetőségeket. A kereszténység történeti szerepének ténye mellett fontos ebben a kontextusban figyelembe venni a szekularizáció folyamatait is.

A tőke uralma mint gazdasági érték ugyancsak kiemelt szerepet játszik az európai kontinens (és más földrészek) történelmében. A tőke európai megszületése, majd világhódító térnyerése alaposan megváltoztatja a történelem menetét. Önmagában nézve a tökeműködés progresszív történeti produktum: létrehozza az egyetemes ipart, a világkereskedelmet, a világpiacot, a természeti és emberi erőforrások általános kiaknázásának egy rendszerét, kialakítja a munka- és termékfajták, valamint a szükségletek állandóan bővülő világát, megteremti a precíz, fegyelmezett, találékony és szorgalmas munka(végzés) készségét s képességét (Marx, 1972, 218., 298. o.).⁵ Ebben a vonatkozásban joggal beszélhetünk a tőke dinamikájáról és diadaláról mint olyan gazdasági jellegű értékről, amelynek hatásaként mindmáig fennmaradt a kapitalista társadalom. A közoktatáson belül ezt az összefüggést többféle órán (például történelem, földrajz, világnézet-filozófia, osztályfőnöki foglalkozás) tudnánk hangsúlyozni, illetőleg átgondolni.

Az individuum tiszteletének és méltóságának értéke – ahogyan már utaltam rá – közvetlenül kapcsolódik a nevelési programokhoz, ezért valamelyest részletesebben taglalnám annak lényegét.

Történelmi fejlemény, hogy az újkori európai polgár mint egyén megszabadul ősrégi társadalmi kötöttségeitől: a születés, a rend, a tulajdon, a vallás, a foglalkozás, a műveltség, a nyelv és a nemzeti hovatartozás különbözőségeitől. Minden ember szabadon születik (ezt politikailag proklamálják is), és elvileg minden lehet az egyénből. Azzá válik, amivé teszi, teremti magát. Robert Musil, a 20. század első felének kiváló osztrák írója ezt úgy fejezi ki, hogy az „egyén [...] semmi más, mint önmaga elemi teljesítménye” (Musil, 2000, 61. o.). Vagyis megjelenik a kifejlett egyéniség, a sokféle készséggel, képességgel megáldott autonóm egyén, az individuum, aki hisz önmagában, saját értékeiben és jövőjében – ez egy hosszú (időben és térben is eltérő eredményű) történelmi folyamat eredménye, a reneszánsztól a 18–19. századi polgári átalakulásig. Az öntökéletesítő, önfejlesztő ember eszménye kapcsolódik talán leginkább a kortárs európai trendekhez (ld. élethosszig tartó tanulás) és egyben a kereszténység történeti gyökereihez: aki már morális erővel, értékkel és felelősséggel is rendelkezik. Ez a morális tőke annyit tesz, hogy általa „a fejtartásban, az évmilliók alatt kiegyenesedett emberi gerinc tartásformájában kifejeződő ethosz” (Gáll, 1983, 97. o.) nyilvánul meg. A gondolatot Milan Kundera újrafogalmazza, és mintegy összefoglalását adja: „Istenből Deus absconditus lesz, az emberből a mindennek alapköve, [...] tisztelet az egyén, az egyén eredeti gondolatairól” (Kundera, 1992, 177., 202. o.). A fenti utóbbi néhány idézet alapján azt állítom, hogy az európaiság lényege, legmélyebb (egyszersmind legcsodálatosabb) tartalma éppen ez a történeti képződmény, tehát az individuum tisztelete és méltósága. Nem biztos, hogy mindenki osztja ezt a véleményt, egyesek túlzónak tarthatják vagy éppenséggel amellel kardoskodhatnak, hogy a másodikként jelzett értékforma (a tőke dinamikája és diadala) az alapvető és meghatározó társadalomformáló erő. De aki ez utóbbi álláspontot vallaná is, annak legalább azt kívánatos elismernie, hogy az individuum tiszteletének és méltóságának elvét, eszméjét, értékét aligha tudnánk elégszer hangsúlyozni. Az európaiság azt (is) jelenti, hogy az individuum morális tőkéje társadalmi szintre emelkedik, vagyis a morális tőke immár nem csupán kivételes individuumok privilégiumaként nyilvánulhat meg (mint például az antikvitásban), hanem az európai polgárok sokaságában és mindennapi életében. Az individuum tisztelete és méltósága nemcsak a hőst illeti meg rendkívüli helyzetben (például válság, polgárháború, természeti katasztrófa idején), hanem minden polgárt minden szokványos hétköznapi történetben.

Történelmi fejlemény, hogy az újkori európai polgár mint egyén megszabadul ősrégi társadalmi kötöttségeitől: a születés, a rend, a tulajdon, a vallás, a foglalkozás, a műveltség, a nyelv és a nemzeti hovatartozás különbözőségeitől. Minden ember szabadon születik (ezt politikailag proklamálják is), és elvileg minden lehet az egyénből. Azzá válik, amivé teszi, teremti magát. Robert Musil, a 20. század első felének kiváló osztrák írója ezt úgy fejezi ki, hogy az „egyén [...] semmi más, mint önmaga elemi teljesítménye” (Musil, 2000, 61. o.).

Talán mindnyájan egyetérthetünk abban, hogy az európaiság fenti jelentése komoly kihívást jelent az egész társadalom számára (a mai Európa ugyancsak viaskodik vele, amire sok konkrét példát lehetne felhozni – de ez már egy másik tanulmány feladataként

adódna). A pedagógia számára sincs ez másként: mind a kutatás, mind a gyakorló pedagógia, sajnos, még adós az oktatás és a nevelés, valamint a – fenti értelmű – európaiság szerves(ebb) szintű kapcsolatának kidolgozásával, illetőleg megvalósításával. Nem gondolom persze, hogy ilyen nagy horderejű feladat egycsapásra és néhány pedagógus munkája révén megoldható lenne. Ellenkezőleg: sokféle terület (politika, kutatás, gyakorló pedagógia, média, önkormányzat, szakmai szervezet stb.) sokféle közreműködőjének összehangolt munkájára lenne szükség, ami alighanem hosszabb időszakot is fog igényelni, mint ahogy első pillanatra gondolnánk. Abban bizonyos vagyok, hogy az első, a legsürgetőbb és talán a legnagyobb kihívás éppen az, hogy az európaiság értékrendjének fontosságát sikerül-e az egész társadalom figyelmének középpontjába állítani. Ha sikerül a társadalom valamennyi „intézményével” – leginkább a politikának, az értelmiségnek, a közvéleménynek – megértetni, hogy valójában mi az európaiság lényege, milyen értékrendet foglal magában, és az miért fontos, továbbá ha végül sikerül azokat elfogadtatni, akkor a pedagógia is, minden bizonnyal, gyorsabban, hatékonyabban újra tudja gondolni önmagát, saját lehetőségeit és felelősségét, illetőleg pontosabban tudja kijelölni konkrét feladatait.

Am az is világos, a pedagógia nem várhat ölbe tett kézzel, nem arról van szó, hogy előbb a társadalom elvégzi a maga munkáját (az európaiság lényegének tisztázását, közös cselekvési program elfogadását), és ez majd megadja a konkrét lökést a pedagógia számára. Méltatlan helyzetbe süllyedne a pedagógia, ha mintegy utólag igazodna az új súlypontokhoz. Ez passzívvá és/vagy szolgai alkalmazkodóvá degradálná a pedagógiai munkát. A társadalmi újragondolási folyamat aktív, kezdeményező részvevőjévé kívánatos válnia a pedagógus-társadalomnak. Amit már ma el tud végezni a maga módján, azért már most ildomos vállalni a felelősséget. Például a közoktatás és a köznevelés már most megfontolhatja azt a kérdést, hogy az individuum tiszteletének és méltóságának értékvilágát miként tudná konkretizálni, szervezettebben beépíteni a tanításba és – legfőképpen – a nevelőmunkába. A továbbiakban e célból szeretnék felvetni néhány konkrét példát. És ezzel az autonóm, alkotó értelmiségi személyiségjellege is megerősödne a pedagógus társadalomban.

A társadalomtudományi tárgyak közül három, kézenfekvőnek tűnő példát emelnék ki: a történelem, az irodalom és a társadalomismeret (más megnevezés is használatos: emberismeret, filozófia, etika stb.) tananyagát.

A történelem órákon – tetszik, nem tetszik – gyakran szükséges kitérnünk a háborúk bemutatására. Ezen alkalmakkor alapkövetelmény az adott háború kitörésének előzményeit, lefolyását és külső-belső hatásait feltárni, miközben egy sor tény (nevet, időpontot, helyiséget, adatot, csapatmozgást stb.) próbálunk megértetni. A feladat világos: a szaktanár a szakanyagot szakszerűen elővezeti és megtanítja. De hadd kérdezzem: az ismeretanyag pusztá átadása, akár magas szintű oktatása során (és nem annak ellenére!) nem lenne-e fontos a nevelési szempontokat is érvényesíteni? Vagy ha ez jelen volt, akkor az eddigiekhez képest határozottabban és mélyebbre hatóan teljesíteni pedagógiai követelményeket? Nem lenne-e üdvözlendő, ha a történelemtanár például kitérne oktatómunkájában a csata előtti éjszaka emberi történéseire, mondjuk, arra a kérdésre, hogy miféle lelki folyamatok, erkölcsi konfliktusok zajlanak le a hadvezérek, a tisztek és a közkatonák tudatában? Hogyan működik az individuum tiszteletének, méltóságának elve, erénye, értéke egy európai háborúban? Miért fordulhat elő nagyon sok csatában árulás? Ne feledjük: Dante szerint az árulók a pokol legmélyebb bugyrába süllyednek! És mit kezdjünk az olyan (hogy pozitív példát is említsek) erkölcsi tőkével, pedagógiai kíváncsisággal, mint a bajtársiasság, az önfeláldozás felmutatása? A csatákban, hál’ istennek, ilyen példamutató esetekkel is találkozhatunk. A történelemtanár a maga szakoráján nyugodtan felvetheti azt a dilemmát mai diákjainak (még ha meghökkennek vagy csak értetlenkednek is növendékei), hogy tudniillik miért választja az egyik ember az árulást,

a másik az önfeláldozást, és egyáltalában vannak-e manapság negatív, illetve pozitív hősök? És kik azok? És miért fontos mások, köztük az ellenség katonáinak tisztelete? Egyáltalában miért voltak és vannak háborúk? Az ilyen és hasonló, a történelemtantárgy szakmai anyagán is túlmutató, az emberi élet (az emberiség) mély problémáit firtató kérdések – állításom szerint – izgalomba hozhatják a mai diákságot is, és az azokról való közös gondolkodás, érvek ütköztetése hatékonyabbá (még hozzá sokkal hatékonyabbá) teszik a nevelőmunkát, mintha direktben és kötelező jelleggel előírnánk száz pedagógiai szakkönyv megtanulását. Talán itt lehetne utalni a pszichohistória szempontjaira, amely hasonló kérdésekkel foglalkozik. Ugyanakkor ki kell itt térni ennek a szemléletmódnak a veszélyeire is: a túlzottan a nagy egyéniségek (vagy akár a hétköznapi emberek) lelki életére összpontosító pszichologizálás pont a nagy, kényszerítő tendenciákról terelheti el a figyelmet. A kétfajta szemlélet egyensúlyba hozása persze a szaktanár feladata. Érdekes felvetés, hogy (itt is) a szaktudomány mintha előrébb járna, mint az iskolai tanítás gyakorlata: az oral history, a mentalitástörténet stb. szempontjai csak kevésbé jutottak be az esemény- és politikatörténet dominálta történelemtanításba.

Tekintsünk ki – persze röviden és csak a témám vonatkozásában – az irodalomóra lehetőségeire. Gazdag anyag áll rendelkezésünkre, szinte tetszés szerint válogathatunk a magyar- és a világirodalom tárházából. (Visszautalnék az előző tárgyra: a történelemtanár egy-egy háborús téma pedagógiai szempontú kitekintésekor felhívhatja a figyelmet klasszikus irodalmi példákra, mondjuk Tolsztoj *Háború és békéjére* vagy Shakespeare több királydrámájára.) Nézzünk néhány konkrét alkotást! A szépirodalom és az európaiság közvetlen összekapcsolására az egyik nyilvánvaló példa a nagy orosz költő, Puskin verse, amelyben Péter cár történelmi érdemét így foglalja össze: „Európára ablakot / itt vágunk: tenger mossa lábunk! / Ide hajó hajót követ, / Vendég hozzánk mindig jöhet.” A költő rajongása Péter életműve iránt nagyon is érthető, Szentpétervár valóban Oroszország ablaka volt Nyugat, azaz Európa felé. Azzal, hogy Nagy Péter a mocsaras tengerparton fölépített – mégpedig nagyon rövid idő alatt – egy új várost (fővárost), Oroszországot bekapcsolta Európa vérkeringésébe, egyúttal egy új világbirodalmat is alapított. Oroszország világtényező lesz. És tudjuk, ez az „ablak Európára”-felismerés, majd beteljesülés arra inthet bennünket, hogy – íme a pedagógiai tanulság – a bezárkózás, az önmagunkba fordulás szegényessé, egysikúvá tesz mindenkit, s fordítva: a világra való nyitottság, a más emberekkel, népekkel, országokkal való együttműködés kiteljesíti az egyes életeteket, gazdaggá teheti a népeket, országokat. E téma kapcsán is rámutathat az irodalomtanár mások tiszteletének pedagógiai-erkölcsi elvére. A másik egyén, nép, ország stb. tisztelete nemcsak azt jelenti, hogy megismerjük a másikat, megbecsüljük értékeit, hanem hogy miközben tanulunk a többiektől, egyúttal önnön magunkat is feltárjuk, erősítjük és gazdagítjuk. Az ilyen célú egyidejű nyitottság, majd együttműködés alapzatán jól gyakorolható a tisztelet és a méltóság erénye.

Nyilván magyar irodalmi példák is hozhatók az európai értékek és a pedagógiai üzenet összekapcsolására. Szeretném felhívni a figyelmet két klasszikus költőnk, Petőfi és Ady a pedagógiában kevésbé ismert és hasznosított egy-egy gondolatára. Hazánk történelme – és ez közhely – a közép-európai zsákutcás fejlődés keserves útját járja több évszázadon át: sújtja annak minden átka. Anélkül, hogy részletezném, csupán egyetlen bajra utalnék, amelyre Petőfi is reagál: nem találjuk saját hangunkat, méltóságunkat, önmagunk és mások tiszteletét, saját békességünket. Ezért belesüppedünk a tragikumikus kivagyiság vagy a „kutyaalázatosság” (Petőfi, 1956, 97. o.) rossz végletébe⁶. Adytól az úgynevezett komp-ország siralmát emelném ki, ezúttal valamelyest hosszabban idézve. A magyar nép sokáig hánykodik (talán még ma is?) Kelet és Nyugat között, külső és belső szempontból egyaránt. Kompországgá lettünk, amely azonban nem tudott népek, nemzetek közötti békés, kölcsönösen gazdagító híddá válni. A költő fájdalom és önostorozó hangja szólal meg: „Keleti vérem, ez a lomha, / Szomjúhozóan issza Nyugatot / [...] Szent Nap-

keletnek mártírja vagyok, / Aki enyhülést Nyugaton keres. / [...] Gyülölöm dancs, keleti fajtám, / Mely, hogy kifáradt, engemet adott, / Ki sápadtan fut Napnyugatra, / Hogy ott imádja urát, a Napot. / [...] Hiszen gyalázatunk, keservünk / Már ezer év óta rokon. / [...] Dunának, Oltnak egy a hangja / [...] Mikor fogunk már összefogni? / Mikor mondunk már egy nagyot, / Mi, elnyomottak, összetörték, / Magyarok és nem-magyarok?” (Ady, 1965, 41., 199–200. o.) Az irodalomtanár természetesen ne politizáljon, ne folyjék bele napi politikai csatározásokba (ahogyan nyilvánvalóan az sem fogadható el, ha a politika jogot formálna arra, hogy ő és csakis ő határozza meg az irodalomtanítás egész anyagát és szellemét!). Ám nem tudom elképzelni, hogy a pedagógus – ha egyáltalán bemutatja óráján a fenti sorokra – halkan ne vetné fel a kérdést: hogy tudniillik sikerült-e már manapság megvalósítani a magyarság összefogását, tudunk-e már mondani egy nagyot. És ha ez nem történik meg, akkor sűrűn a lélek, és sodródik mind lentebb az ország. Igen, az irodalomtanár ne ragadjon le a pusztán szakmai ismeretek tanításának szintjén. Igenis tudatosítsa növendékeiben a nevelési-erkölcsi elvek, erények fontosságát, magasrendűségét. Egy Petőfi–Ady-irodalomóra kiváló lehetőséget kínál fel annak jelzésére, hogy az individuum tisztelete és méltósága milyen szellemi-lelki-erkölcsi gazdagsággal jár, ami példamutató és mozgósító erőként hat. És fordítva: az individuum tiszteletének és méltóságának hiánya milyen romboló-pusztító hatást okoz az emberek életében, és hogyan mérgezi a népek, országok történelmét. Mint tudjuk, az írók-költők (általában a művészek) „a lélek mérnökei”, tehát az emberi lélek olyan mély bugyraiba is le tudnak hatolni, ahová a politika, a tudomány, a filozófia már nem. Ezért egy-egy író, költő alkotását nemcsak abból a célból tanulmányozzuk, hogy ismereteket szerezzünk, vagy hogy esztétikai élményben részesüljünk, hanem mert komoly pedagógiai és erkölcsi mondanivalóval is szolgál.

A társadalomismeret órán folytathatjuk az európaiság értékvilágának a tudatosítását. Annyiban könnyű a dolgunk, hogy úgyszólván valamennyi társadalmi probléma felvet erkölcsi és nevelési szempontokat. Az ilyen kihívások azonban komoly dilemma elé állítják a pedagógust. Csak egy témát emelnék itt ki: mégpedig a társadalmi egyenlőtlenség kérdését. Első pillanatra azt gondolnánk, az európai civilizációs fejlődés – hazánk történelméből vegyük az európai uniós tagságbeli korszakunkat – végre megszünteti, de legalábbis jelentősen csökkenti a társadalmi egyenlőtlenségeket az egyes állampolgárok, népcsoportok, nemzetek között. Azonban rá kell jönnünk, hogy ezen a téren, a politika minden erőfeszítése mellett is, nem sikerült érzékelhető változást elérni – sem hazai, sem nemzetközi konstellációban. Magyar vonatkozásban arra utalnék, hogy az iskolarendszer korábbi egyenlőtlenségét egyáltalán nem sikerült felszámolni. Inkább arról beszélhetünk, hogy a legutóbbi évtizedben növekedik a szegénység, és ezzel párhuzamosan csökken az esélyegyenlőség a tanulásban és a továbbtanulásban. Azután sokféle konkrét tényt hozhatnánk fel az iskolai ellátottság és az oktatási-nevelési színvonal érzékelhető különbözőségére. Amit például számszerűsíthetünk (hogy most ne is részletezzem az oktató- és nevelőmunka hatékonyságában tapasztalható éles különbségeket): jelenleg működik olyan központi helyen lévő általános iskola nagy vidéki egyetemi városban, ahol a mindennapos testnevelés órát nem tudják biztosítani a kis kapacitás miatt, továbbá nem áll rendelkezésre külön számítógépes terem sem. Ami pedig a nemzetközi viszonyok kérdését illeti, elég, ha felidézem a korábban már hivatkozott Debeljak egy másik megfigyelését, ami az Európai Unió ellentmondásos működésére vonatkozik. „Az Európai Unió mai dilemmája [...] a következő: hogyan lehetne megőrizni a korábbi egyenlőtlenséget a földrész nyugati és keleti része között, és ugyanakkor úgy tenni, mintha támogatnák az egyenjogúság elvének programját.” (Debeljak, 2006, 52. o.) Nos, a szerző súlyos kritikája – véleményem szerint – ma sem veszít érvényéből. Az Európai Unió fejlett régiója és a kelet-közép-európai tagországok között a gazdasági egyenlőtlenségek megmaradnak vagy még tovább is növekednek. (Csak zárójelben jelzem, a vagyoni egyenlőtlenségek

még szélesebb összevetésben is érződnek, tehát világtendenciáról van szó, ahogyan ezt a közgazdász kutató, Thomas Piketty új könyvében meggyőzően bizonyítja is. Tudom persze, mindez sovány vigasz.) Mit tehet a pedagógus, ha ezt a témát szóba hozza? Sajnos nem sokat. De azt igen, hogy ne mellőzze és ne takargassa magát a problémát: határozottan foglaljon állást az emberi méltóság mint európai érték mellett. Tudatosítsa diákjaiban, hogy ez az elv csakis csorbulhat, ha másokat a társadalmi alávetettség állapotába lökünk. És mindenekelőtt ő maga is álljon ki (a saját oktató- és nevelőmunkájában) az esélyegyenlőség elve és gyakorlata mellett. Ha például a pedagógus a növendégeit a szülők anyagi helyzete és társadalmi pozíciója, nem pedig a fiatal tényleges teljesítménye alapján értékeli, akkor hiteltelenné válik, és végső soron ő, igen, ő bukik meg, nem a diákja. És újfent csak halkan kérdezem: ő maga vajon mit tesz osztályában a hátrányos helyzetű tanulók felzárkóztatásáért?

A természettudományos szaktárgyak, továbbá az élettudományos óra és a testnevelés sem maradhat ki példatáromból. A fizika tanításában fontos feladat az atomfizika rövid bemutatása. A fizikatanár érthető szinten és módon taglalja az atomfizika törvényeit, kitér az atomenergia elvére, az atombomba működésére. Még a pusztító hatást is említi: beszél a Hirosimára és Nagaszakira ledobott atombomba tényéről és iszonyú következményeiről. Azután mint szaktanár általában megáll a téma fejtegetésében, és rögvest tovább halad a kötelező anyag tanításában. Ám felvetném: nem kap-e ezen a ponton jó lehetőséget arra, túllépve a szigorú értelemben vett szaktárgyi ismeretek tanításának feladatkörén, hogy mélyebb szintű összefüggéseket, a nevelési értékekkel közvetlenül kapcsolatba hozható dilemmákat boncolgasson? Például vesse fel a kérdést: felelős-e az a katona a szörnyű pusztításért, aki ledobta a repülőről az atombombát? Egyáltalában hol húzódik a tudós, a feltaláló felelőssége? Felmentés adható-e a „parancsra tettem” érvelésre? Hogyan függ össze az emberi méltóság és humánus az emberi élet elvételével? Mi a viszony az erőszak alkalmazása és a felelősségtudat, -érzet, valamint a lelkiismeret között? A diákokat minden bizonnyal meglepi, ha a fizikatanár (mint szaktanár) ilyen vagy hasonló kérdéseket is fel mer és fel tud tenni óráján. Kétségtelen, ha ezt megteszi, a rendelkezésére álló tanórájából fel kell áldozni némi időtartamot, de kárpótolja őt az, hogy a témával kapcsolatos nevelőmunka és a pedagógiai értékek tudatosítása, elfogadtatása alighanem meggyőzőbbé, hatékonyabbá válik.

A biológiaóra is sokféle lehetőséget kínál az értékekre való nevelésben. A biológiatanár részletesen bemutatja – többek között – az emberi szervezet működését, annak jól és kevésbé jól érzékelhető törvényeit. Konkrétan tanítja a szív, a tüdő, a máj, a vese stb. normális (értsd: egészséges) folyamatait. És fontos feladata érzékeltetni, mi több: nyilvánvalóvá tenni az emberi szervek negatív állapotának tüneteit, a romboló hatásokat. És pontosan ezen a ponton léphet fel a szaktanár mint nevelő. A szervezetünk állapotáért mi magunk is felelősek vagyunk, nem lehet minden baj okát genetikai örökségünkre vagy éppen a környezetünkre fogni. Az individuum tisztelete, méltósága azt is jelenti, hogy vigyázunk a magunk egészségére, egyúttal óvjuk a hozzátartozóinkét is. Ezért a jó biológiatanár nemcsak a szakismereteket adja át (ami persze tiszteletre méltó feladat), hanem rádöbenteti tanítványait például a drog, az alkohol, a dohányzás és az egészségtelen táplálkozás – az emberi szervezetet végzetesen romboló – veszélyeire: meghökkentő képekkel, kevésbé ismert mellbevágó adatokkal, nem kozmetikázott statisztikákkal, konkrét esetek, tragédiák példáival. Ez utóbbi „pluszfeladat” teljesítése már, bizony, külön felkészülési időt, koncentrációt, erőfeszítést igényel a tanártól, és mindenekelőtt eltökéltséget. Hogy tudniillik a fiatal lehet, szükséges és kívánatos rávezetni az ilyen káros szenvedélyek elutasítására (leginkább megelőzésére), s ennek pótolhatatlan pedagógiai útja-módja a felelősségtudat, illetőleg -érzet kialakítása. További „küldetés” lehet a biológiatanárnak, hogy diákjaival értesse meg és fogadtassa el a rendszeres mozgás fontosságát. Például úgy, hogy tudatosítja bennük: a saját szervezetünket is kar-

ban kell tartanunk, nemcsak egy házat, autót, mosógépet stb. A nem kötelezően végzett napi vagy/és heti intenzív mozgás jótékony hatását az óráin gyakran hangsúlyozhatja a szaktanár: a rendszeres testmozgás nagy szerepet játszik ugyanis a különféle betegségek megelőzésében, nem beszélve arról az „apróságról”, hogy az ember jobban érzi magát a saját bőrében. Végül még (a hiúságérzetre támaszkodva) a fiatalosság kinézetét is tovább őrizheti vele.

A földrajzóra területéről olyan szempontot hoznék, amely szoros kapcsolatban van a biológiával. Köztudott, hogy a környezeti (talaj, víz, levegő stb.) szennyeződés nem ismer országhatárokat, államformákat, ideológiákat. A klímaváltozásnak sokféle oka lehet, de az biztos, hogy a globalizáció egyik káros hatásaként tudatosan romboljuk az élő és élettelen természetet. A földrajztanár jó néhány konkrét jelenség példáján (hazai esetekkel: tisztai ciánszennyezés, vörösiszap-katasztrófa) érzékeltesheti, a természet rombolása milyen természet- és gazdaságföldrajzi problémákkal jár: sivatagosodás, tengerszint-növekedés, fajok eltűnése, gazdasági érdekek sérülése, a turisztikai térképek (útvonalak) átrajzolódása, a személyi közlekedés csorbitása (például szmogriadó) és így tovább. Általános és – immár – pedagógiai tanulsgként leszögezhetjük: a természetet is tisztelni kell. Ha nem tiszteljük a természetet, szűkebb-tágabb környezetünket, az előbb vagy utóbb sérti az individuum (s azon túlmenően népek, nemzetek, országok) tiszteletének és méltóságának elvét. A földrajztanár a maga területéről erősítheti azt a ma még – sajnos – egyáltalán nem uralkodó meggyőződést, hogy a természet csak úgy győzhető le, ha engedelmesskedünk neki.

Végezetül a testnevelést említem. A testnevelőtanár mint szakember tanítja a gyerekeket, fiatalokat például a guruló stílusú magasugrás, az úszás, a labdajátékok stb. szabályaira, továbbá azokat a fogásokat, technikákat, amelyek összhangba hozzák a mozgást és a játékrendszert. Ám a „vérbeli” pedagógus (és/vagy edző) nemcsak tanítja a mozgás fázisait, a fizikai törvényszerűségeket, hanem nevelési feladatokat, lelki gondozást is ellát. Legfőképpen kialakít a tanítványában olyan erkölcsi készséget és képességet, hogy higgyen önmagában, a szorgalmában, a munkájában. Az ember küzdelmét a jobb időeredményért, a nagyobb ugrásért, a pontosabb dobásért-rúgásért soha nem szabad feladni, melynek során nem nyúlhatunk tisztességtelen eszközökhöz. Jó pedagógiai érzékkel kell rávezetni a fiataalt, hogyan lehet feldolgozni a vereséget és a győzelmet: miként illik tisztelni a másikat, a küzdőtársat, az ellenfelet. Ilyen és hasonló értékek, erények átadására is koncentrál a pedagógus, s ez már túl van a kötelező tananyag oktatásán.

Nem gondolom, hogy a fenti konkrét példák az egyedüli üdvözítő megoldások lennének. Bizonyára mások újabb ötletekkel, javaslatokkal tudnának előállni. És azt sem állítom, hogy kimerítettem saját vizsgálatom lehetőségeit. Ugyanakkor szeretném hinni azt, hogy sikerült meggyőzőnöm a tisztelt Olvasót arról: érdemes és kíváncsú a szaktanároknak túllépniük a szigorúan vett kötelező ismeretanyagon. Szükséges és kíváncsú olyan fontos erkölcsi-pedagógiai elveket, erényeket tudatosítani, amelyek nagyon is összefüggésbe hozhatók az európai (és általános humánus) értékekkel. Az európaiságot mint meghatározott értékvilágot sok minden és mindenki szolgálhatja: például politika, gazdaság, művészet, média stb. És ebbe a sorba helyezhetjük el magát a pedagógiát. Arról persze vitatkozhatunk, hogy a pedagógia vajon hogyan tudja képviselni az európaiságot, de lemondani róla, azt hiszem, nagyon nagy hiba lenne. Állítom ezt annak tudatában, hogy Európa (és az Európai Unió) manapság tényleg recseg-ropog, számos ellentmondás feszíti. Eszembe jut ezzel kapcsolatban Márai Sándor röpirata a nemzetnevelésről. Az írónak volt szellemi-erkölcsi bátorsága arra, hogy a II. világháború kellős közepén előálljon az egész nemzetre vonatkozó nevelési stratégiával. Természetesen ma

más történelmi-társadalmi helyzetben vagyunk, és a fentiekben csak kis részét tudtam megvizsgálni a nevelés tárgykörének. Ám – zárásként –hadd tegyem fel: manapság, amikor – finoman szólva is – nem diadalittas európai és magyarországi állapotok tanúi vagyunk, nem kellene-e újragondolnunk az oktatás és a nevelés helyzetét, feladatait? És fordítsuk meg a kérdést: a pedagógia életképessége (s fűzném hozzá: varázsa) nem akkor mutatkozik-e meg igazán, amikor repedezik a társadalom értékrendszere? Azt gondolom, leginkább ilyenkor derülhet ki, hogy mennyire tud helytállni a pedagógus-társadalom, milyen értéke lesz a pedagógiának.

„Európaiság és pedagógia – mi végre?” – fogalmazom a címben. Avégre – szól lakonikus válaszom –, mert éppen egy kedvezőtlen társadalmi helyzetben indokolt, kíváncs az európai értékekre oktatni, nem utolsósorban nevelni.

Irodalomjegyzék

- Ady Endre (1965): Egy párizsi hajnalon. In: *Ady Endre összes versei. I. kötet*. Szépirodalmi Kiadó, Budapest. 41.
- Ady Endre (1965): Magyar jakobinus dala. In: *Ady Endre összes versei. I. kötet*. Szépirodalmi Kiadó, Budapest. 199–200.
- Barthélémy, D. (1999): Analysis of the Concept of European Dimension. *European Education*, **31**. 1. sz. 64–95.
- Báthory Zoltán (1998): A közoktatás európai dimenziói. *Új Pedagógiai Szemle*, **48**. 7–8. sz. 169–172.
- Carneiro, R. (1999): A közös európai ház kialakítása Európáról. *Új Pedagógiai Szemle*, **49**. 1. sz. 117–128.
- Debeljak, A. (2006): *Európa európaiak nélkül*. Napkút Kiadó, Budapest.
- Delanty, G. (1998): Social Theory and European Transformation: Is there a European Society? *Sociological Research Online*, **3**. 1. sz.
- Delanty, G. (é. n.): *Community*. Routledge, London – New York.
- Gáll Ernő (1983): *A sajátosság méltósága*. Magvető Kiadó, Budapest.
- Halasy-Nagy József (1938): Európa és a kereszténység. *Protestáns Szemle*, **47**. április. 177–184.
- Halasy-Nagy József (1944): Sokrates és Európa. *Délvidéki Szemle*, **3**. 3. sz. 97–102.
- Houllebecq, M. (2015): *Behódolás*. Magvető Kiadó, Budapest.
- Karikó Sándor (2001a): Az európaiság mint az individuum méltósága. In: ő (szerk.): *Európaiság. Politikai és morális kultúra*. Áron Kiadó, Budapest. 74–80.
- Karikó Sándor (2001b): Az európai dimenzió és az európaiság. *Új Pedagógiai Szemle*, **51**. 7–8. sz. 242–247.
- Kundera, M. (1992): *A regény művészete*. Európa Kiadó, Budapest.
- Marx, K. (1972): *A politikai gazdaságtan bírálatának alapvonalai*. Kossuth Kiadó, Budapest.
- Márai Sándor (2000): *Kassai őrzárát*. Helikon, Budapest.
- Márai Sándor (2008): *Európa elrablása*. Helikon, Budapest.
- Musil, R. (2000): *Esszék*. Kalligram, Pozsony.
- Patocka, J. (2001): *Európa és az Európa utáni kor*. Kalligram, Pozsony.
- Petőfi Sándor (1956): A Kis-Kunokhoz. In: *Petőfi Sándor Vegyes művei*. Akadémiai Kiadó, Budapest. 97.
- Poszler György (1989): *Eszmék – Eszmények – Nosztalgia*. Magvető Kiadó, Budapest.
- Szabó László Tamás (1996): Európai dimenziók a tanárképzésben. *Educatio*, **5**. 4. sz. 596–603.
- Vass Vilmos (2000): Az európai dimenzió pedagógiai megközelítései. *Új Pedagógiai Szemle*, **50**. 12. sz. 108–119.

Jegyzetek

¹ Hasonló célú és szellemű tanulmányok sora jelenik meg ekkoriban, pl. *Szabó*, 1996, különösen az 597. o.; *Báthory*, 1998; *Vass*, 2000; *Karikó*, 2001b.

² Egyébiránt az angol szociológus egy másik munkájában (*Delanty*, é. n., különösen a 30. és a 192. o.) fontos tanulságot fogalmaz meg a pedagógia tudománya számára is.

³ A szerző szerint ez a kereszténység (ő úgy nevezi: nemesi kereszténység) alapozta meg és tette szilárdá Európát.

⁴ A migráció-probléma kiéleződése módfelett aktuálissá tette a szerző könyvét. A magyar fordítást fél-éven belül olvashatjuk az eredeti, francia megjelenéshez képest, mi több, hét hónapon belül már a harmadik (!) magyar kiadást foghatja kézbe az olvasó.

⁵ Hadd jegyezzem meg, a marxi elmélet ugyan több (itt nem tárgyalandó) szempontból bírálható, ám a

hivatkozott szövegrész igazságtartamához és mai érvényességéhez aligha férhet kétség.

⁶ Petőfi úgy fogalmaz, és ezt hadd írjam ide még egyszer: „Március15-éig az egész Magyarország nagyon szolgálalkú, kutyaalázatosságú ország volt.” Ez a kutyaalázatossági érzet és mentalitás mélyen beléivódott a magyarság egy részébe, amitől – meglátásom szerint – ma sem tudunk megszabadulni. A költő eme (több mint másfél évszázados) megállapítását bízvást feldolgozhatja a mai tudományos kutatás is.

Karikó Sándor

SZTE JGYPK Alkalmazott Pedagógiai és
Pszichológiai Tanszék

Társadalmi elvárás-e a fizikai inaktivitás orvoslása?

A Pannon Egyetem által felvállalt egészségfejlesztés társadalmi háttérének szociálpszichológiai elemzése

Az ember habituális mozgásmennyiségének drasztikus csökkenése által generált egészségi kockázatokra, azok komplexitására hívta fel a világ figyelmét a CDC 1996-os kiadványa (Physical Activity and Health, 2014). Számos nemzet igyekezett kormányzati szinten fellépni a prognosztizált negatív tendenciákkal szemben (Healthy People, 1998; Secretary of State for Health, 1992; Az egészség évtizedének népegészségügyi programja, 2003). Az áttűtő siker elmaradt, amit bizonyít több követéses vizsgálat is (Bruce és Kattzmarzyk, 2002; Jarek, 2002). Az egészséget megalapozni hivatott, tudatos tervezettségre épülő testedzés – egészségjavító fizikai aktivitás (Health-enhancing physical activity, HEPA)(WHO, 2007) – azonban csak abban a társadalomban válhat általános érvényű gyakorlattá, amelyben a felnövekvő generáció ennek természetszerűségét és nem kötelező jellegét éli meg (Jakó, 2012; Fritz, 2014).

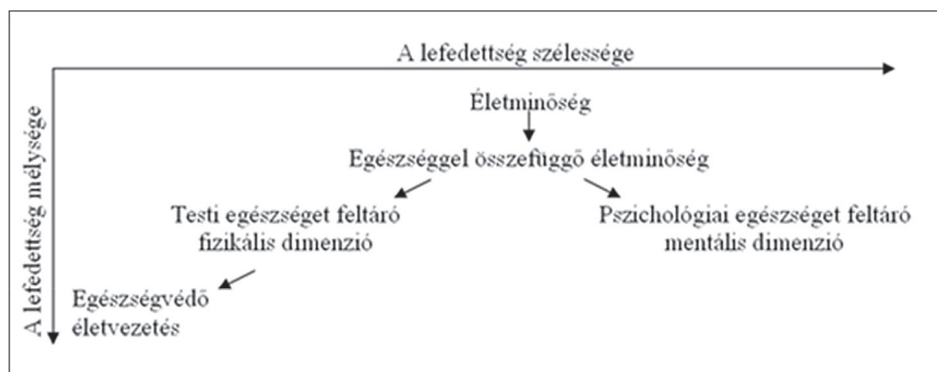
Magyarországon a Nemzeti köznevelésről szóló törvény 2013-as módosításával bevezetett mindennapos testnevelés adhat esélyt a felnövekvő generációnak az egyén által vezérelt, minőségi életre. De mi lesz a „hibás kódolással” inaktivitásából szabadulni nem képes egyéb korosztályokkal? Szükségszerű a társadalmi alrendszerek lehetséges szerepvállalásának átgondolása.

A Pannon Egyetemen átfogó kutatásba kezdtünk azzal a céllal, hogy feltárjuk a hallgatók életminőségét és megtaláljuk életvezetésük optimalizálásának felsőoktatásban vállalható támogatását. A vizsgált társadalmi alrendszer megkívánja a kiemelt figyelmet, hiszen a későbbiekben – a végzettségéből fakadóan – a társadalom mintaadó, véleményalkotó és -formáló tényezőjévé válik (Frenkl, 1997).

Kutatásunk első fázisában a Kopp Mária és munkatársai (2006) által vezetett, a magyar lakosság életminőségét feltáró Hungarostudy 2002 reprezentatív vizsgálat dimenziói mentén (1. ábra) tártuk fel a hallgatók egészséggel összefüggő életminőség-mutatóit.

Megállapítottuk, hogy az általunk vizsgált társadalmi szegmens az életminőség mért faktorai mentén nem rendelkezik azzal az elvárt többlettel, amelyet az egészséges életvezetés tolmácsolásának társadalmi elvárása indokolna (Edvy, 2013a). Ez összhangban van annak a nemzetközi felmérésnek az eredményeivel, amely nyugat- és közép-európai egyetemek hallgatóinak pszichológiai életminőségét vetette össze – jelezve régióknak tanulóinak hátrányos helyzetét (Wardle és mtsai, 2004).

Vizsgálataink által a hallgatók életminőségének jól definiálható területeit kaptuk. A pszichoszomatikus tényezők kiemelt szerepe már bizonyított (Mikolajczyk és mtsai, 2008). Kutatásunkban a vizsgált célcsoport életminőségét meghatározó vezető tényezőnek az egészségvédő életvezetés bizonyult. Ennek gyakorlati megvalósulását segítő



1. ábra. Az életminőség vizsgált területe

egészségtudat fejlesztése a felsőoktatás által felvállalható, képzési rendszerébe jól integrálható (Edvy, 2012).

Miután tisztáztuk az egyetem egészségfejlesztésben való szerepvállalásának szükségességét és lehetőségeit, indítottuk el kutatásunk második szakaszát. Ebben az egészségvédő életvezetés, azon belül a HEPA erősödését szolgáló tudás közvetítésére alkalmas kurzust kívántuk megalapozni és fejleszteni. Négy éves akciókutatás (Zsolnai, 1988) eredménye lett egy, minden hallgató számára elérhető népszerű, elméleti és gyakorlati képzést tartalmazó tárgy (Edvy, 2013b).

A kurzus a folyamatos reflexiók mentén mára érte el véleményünk szerint eredményes tudásközvetítésre alkalmas stádiumát. A heti két-két óra elméletből és gyakorlatból felépülő, szabadon választható kurzus minden félévben meghirdetésre kerül külön lányoknak és fiúknak.

A pozitív hallgatói visszacsatolások egyik mérvadó megállapítása, hogy a tudásbővülésre épülő motiváció generálja azt a változást, amely a kiinduló fittségi állapot javításához, javulásához vezethet. Ennek értelmében a tudás befogadását segítő oktató hitelessége, személyes példamutatása szintén feltétele, így elvárása kell legyen az eredményes képzésnek.

A tudásbővülés egyértelmű. Ebben a képzés által közvetített ismereteknek bizonyítottan megalapozó szerepük van. A gyakorlatban megvalósuló egészségvédő életvezetés azonban még nem mutathat számottevő változást az életminőségben közvetlenül a kurzus végén. Ehhez időre van szükség. A követéses vizsgálat viszont igazolja, hogy az átadott tudásnak az egyén életvezetésében számottevő, esetenként teljes életmódváltást eredményező hatása van.

A Pannon Egyetemen megvalósult – fejlesztett kurzus általi – egészségfejlesztést mintaként kívánjuk közvetíteni.

Az egyetemünkön bevezetett kurzus eredményei a következők:

- Az egészségvédő életvezetés terén javulást tapasztaltunk, ami a fittségi célok megvalósításában, a tudatos tervezettség megerősödésében érhető tetten.
- A hallgatók a tudásbővülésre alapozva realisabban látják saját egészségi, fittségi állapotukat, s ez hosszútávú motivációt jelent a tudatos, egészségvédő életvezetés fenntartására.
- A kurzus nem egyedüli forrásként, de meghatározó, iránymutató tényezőként járul hozzá a prognosztizált fejlődéshez.

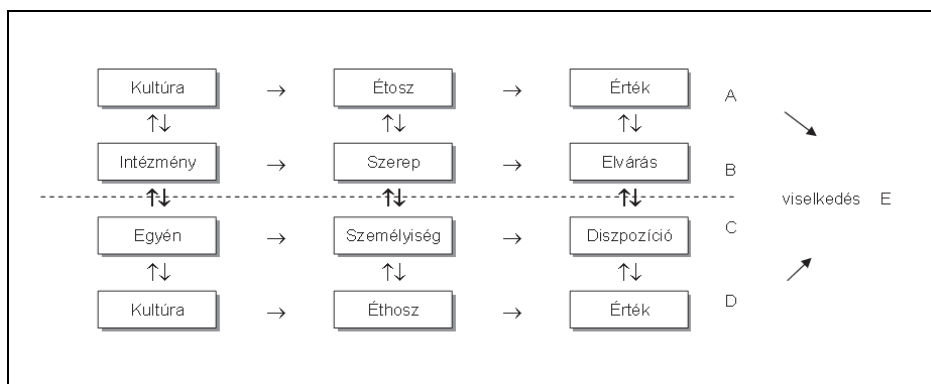
Célkitűzés, hipotézis

A fizikai inaktivitás életminőséget negatívan befolyásoló problémájára tehát van megoldás a felsőoktatásban. A képzési rendszer, a szakmai háttér minden intézményben biztosított. Miért nem látunk ennek ellenére egyértelmű törekvést a konfliktus feloldására? Van-e a társadalom, a szakma részéről igény a felsőoktatás említett szerepvállalására?

Hipotézisünk a következő volt: A társadalom nem érzékeli az egészséggel kapcsolatos életminőség aktív testmozgás általi fejlesztésének szükségességét. Ennek értelmében elvárasként sem fogalmazódik meg részéről a felsőoktatás egészségfejlesztésben való szerepvállalása. Csupán a szakmától várható el a Pannon Egyetemen megteremtett mintát követő magatartás.

Módszer

A Getzels-féle modell azt a szociális rendszert kívánja bemutatni, amelyben az elvárt tartós és közvetlen kölcsönhatáson nyugvó normatív és érték szabályozással vezérelt társulások fedezhetők fel (2. ábra). A modellt alkalmasnak találom tehát a hipotézisemben jelzett konfliktus forrásának lokalizálására.



2. ábra. Getzels–Thelen-féle szociális modell, 1960

Az alkalmazott modell szerint a szociális rendszerek két dimenzióval bírnak: intézményi, illetve egyéni. A társadalom által előírt normatív követelmények mint formális célok (A), valamint az egyén szocializációja során elsajátított jellemzők, attitűdök (D) ütközése kódolhatja a patológikus állapotot. Hogyan lehet ezt elkerülni? Mindkét rendszeralkotó számára cél a sikeres működés, a hatékonyság és az eredményesség. Vagyis az intézményi értékek mellett a személyes érdekeknek is érvényesülniük kell az egyén életében.

Esetünkben a társadalom és állam által alkotott szociális rendszer elemzését tartjuk szükségesnek az egészségvédő életvezetés mint érték érvényesülése függvényében.

Eredmény

A szociálpszichológiai elemzésünk a kutatási eszközként választott Getzels-féle modell intézmény-egyéni, szerep-személyiség, elvárás-diszpozíció dimenzióinak az egészség-tudat problematikájának vonatkozásában való beazonosításával történik.

Már egy 1999-ben született finn felmérés is igazolta, hogy a civilizációs vívmányok által „ránk kényszerített” fizikai inaktivitás a legerősebb mortalitási faktor (Haapanen-Niemi és mtsai, 1999). Ennek a problémának nyilvánvaló megoldása az életvitelünkbe beültetett rendszeres aktív testmozgás, amely melletti érvek már számos kutatás mentén nyertek orvos- és sporttudományi megerősítést. (Ennek részletezésére a cikk terjedelmi korlátai miatt nem térünk ki.) Említésre méltó eredmény a Hungarostudy 2002 országos reprezentatív vizsgálat kimutatása – megerősítve számos nemzetközi kutatás eredményeit (Emery és mtsai, 1992; Morgan, 1985; Dubbert, 2002) –, miszerint az életvitelébe beágyazott, rendszeres testmozgással élők jobb életminőséggel rendelkeznek. Inaktív társaikhoz képest előnyösebb helyzetben vannak a lelki egészség, a depresszió és a vitális kimerültség terén is (Gémes, 2006).

Az intézményes és a szubkulturális értékek tekintetében tehát nem lehet konfliktus a vizsgált szociális rendszerben.

Az állam mint intézmény egészségfejlesztésben való szerepvállalása indokolt és – a bevezetőben említett példák mentén – tényként meg is ragadható. Nézzük ezzel szemben azt a kultúrkörnyezetet, amelyben a társadalom (egyén) életvezetése valósul meg! A rekreációs sport egészségre és közvetve az életminőségre gyakorolt jótékony hatása olyannyira kézenfekvő, hogy ma már nem a pozitív kapcsolat létének igazolása kell legyen a kutatások célja, hanem annak feltárása, hogy mely tényezők befolyásolják a rendszeres testmozgással járó életmódváltást, illetve mi lehet a fenntarthatóság feltétele. Az irányváltás szükségességét erősíti Urbán és Hann (2003) vizsgálati eredménye is, miszerint az aktív életforma megvalósulását ma Magyarországon az iskolai végzettség, az életkor, a munkahelyfüggő jövedelem és a lakókönyezet jósolja meg a legnagyobb biztonsággal. Látható tehát, hogy az életvitelében megállapodott egyén esetében az életmódváltás nem magától értetődő vállalkozás.

A társadalom és a kormányzat által felépített kultúrkörnyezet nem azonos normák (étosz) mentén működik. Hol ütközik a közösség szereplőinek személyisége az állam „EU által vezérelt”, az egészségfejlesztésben elkötelezett szerepvállalásával?

Az egészségfejlesztésben való állami funkciók nemzetközi egyezményekhez igazodva koordináltak (az Európai Biztonság által kiadott „Fehér könyvek” többek között az Unió országainak egészségfejlesztésre vonatkozó stratégiáját is tartalmazza, amelyet az Ország-

Már egy 1999-ben született finn felmérés is igazolta, hogy a civilizációs vívmányok által „ránk kényszerített” fizikai inaktivitás a legerősebb mortalitási faktor

(Haapanen-Niemi és mtsai, 1999). Ennek a problémának nyilvánvaló megoldása az életvitelünkbe beültetett rendszeres aktív testmozgás, amely melletti érvek már számos kutatás mentén nyertek orvos- és sporttudományi megerősítést. (Ennek részletezésére a cikk terjedelmi korlátai miatt nem térünk ki.)

Említésre méltó eredmény a Hungarostudy 2002 országos reprezentatív vizsgálat kimutatása – megerősítve számos nemzetközi kutatás eredményeit (Emery és mtsai, 1992; Morgan, 1985; Dubbert, 2002) –, miszerint az életvitelébe beágyazott, rendszeres testmozgással élők jobb életminőséggel rendelkeznek. Inaktív társaikhoz képest előnyösebb helyzetben vannak a lelki egészség, a depresszió és a vitális kimerültség terén is (Gémes, 2006).

gos Egészségfejlesztési Intézet az alapidokumentumai közé sorol), ahol az egészséggel kapcsolatos életminőség fejlesztése célérték. Az állam rendelkezéseiben ma tetten érhető a vállalt értékek melletti elkötelezettsége. Sportlétesítményeket épít, programokat, mozgalmakat szervez, forrást biztosít (ld. látványsportágak TAO-s finanszírozása) és nem utolsósorban bevezette a mindennapos testnevelést. A fogyasztói társadalomban azonban megállapítható, hogy a materiális értékeket szem előtt tartó értékrend alacsonyabb egészségtudatossággal jár együtt (*Pikó*, 2005; *Pluhár* és *mtsai*, 2003), ami gátolja az aktív életforma vállalását. Ezt a Pannon Egyetemen végzett longitudinális vizsgálatunk első szakasza is igazolta (*Edvy*, 2012). A hosszú távú – fizikai aktivitás fenntarthatóságát garantáló – motiváció feltétele a külső ('extrinsic') és belső ('intrinsic') inspirációk egészséges aránya. A belső motivációk dominanciája pozitív hatással van a sporttal kapcsolatos attitűdökre, erősítve az egészség megőrzésének, esetleges fejlesztésének szándékát (*Deci* és *Ryan*, 1985). A szabadidő, pénz, valamint szemléletmód hármából – amelyek a vizsgálatok szerint a szabadidősport-fogyasztás előfeltételei (*Budai*, 1999; *Laki* és *Nyerges*, 2004) – a szemléletmód az, amely közvetlenül hat a szabadidősport-fogyasztásra (*Paár*, 2010). Itt fedezhető fel – részben a közoktatásnak az egészségre irányuló patológikus tudásközvetítése által – az a hibás kódolás, amely a Getzels-féle szociális modellen belül az intézményes szerepek és a személyiség ütközését idézi elő.

Természetes elvárása a kormányzatnak, hogy döntései hatására a lakosság fizikai aktivitása, ennek megfelelően egészségi állapota javuljon. A mindennapos testnevelés azonban csupán a felnövekvő generáció számára jelent garantált szemléletváltást.

A felnőtt korosztálynak mint szülőknak a fizikai aktivitással kapcsolatos attitűdje meghatározza a fiatalok fizikai aktivitáshoz való viszonyát (*Keresztes* és *mtsai*, 2008). Ebben a rendszerváltás után már fogyasztói társadalomként szocializálódott rétegben azonban a külső kontroll vált hangsúlyossá, amely manipulálhatóvá tette azt (*Pikó*, 2003). A média által sugallt életvezetés pedig sok esetben szükségtelenné teszi az aktív életformát. A civilizációs vívmányok hatására egyre jobban leszakadunk az emberre jellemző habituális mozgásmennyiség kívánt szintjétől. Az értéket pusztító diszkontinuitás, továbbá a közoktatás empátiát nélkülöző kommunikációja, tantárgyasult tudományművelése – ami az egyénre hangolt, eredményes egészségfejlesztést akadályozza – együttesen alapozza meg ebben a szociális rendszerben az állam és társadalom viselkedésének konfliktus-alapú megjelenését.

Összegzés

A szociális rendszer intézményi és egyéni szinten is tudáshiánnyal küzd. Bár a kulturális környezetben, ahol az állam a tevékenységét kifejti, az aktív életvezetés értéként jelentkezik, továbbá a kormányzatnak ennek közvetítésében való szerepvállalása is érzékelhető, az elvárások azonban nem megalapozottak, hiszen az eredményes egészségfejlesztés, a fizikai aktivitás szükségességének kommunikációja nélkülözi a személyes megszólítást. Ezt tudná pótolni a közoktatás, amely elvárt feladata tekintetében ez idáig szintén az alkalmatlanságát bizonyította (nem biztosítottak a személyre szabott egészségnevelés feltételei, hiányoznak a hiteles, tudásbefogadást segítő tanárok).

A rendszer egyéni dimenziója, vagyis a társadalom nem hordozza magában gyakorlati értéként az egészség – tudásalapú – aktív megőrzésének képességét. Mivel ez nem belső szükséglet, így a fizikai aktivitás a fogyasztói társadalom kínálati palettáján csupán egy a sok közül. A kínált érték befogadásának motivációja hiányzik.

A vizsgált szociális rendszer mindkét összetevője számára közös cél az egyén életminőségének, fittségi állapotának, terhelhetőségének javítása. Ennek ellenére a konfliktus feloldásának feltétele a generációváltás. Az egészségnevelés hiteles és eredményes szintere – ahogy ezt már említettem – az iskola lehet. A ma bevezetett mindennapos

testnevelés teremthet esélyt arra, hogy a felnővekvő nemzedék az aktív életvezetés mentén szocializálódjon. Erre alapozva tudja az állam a közegészségügy terheit csökkentő prevenciók törekvéseit célba juttatni, s válhat hatékonyvá. Mindemellett az egyén a saját fittségi céljai mentén lesz képes önállóan és tudatosan választani a kínált lehetőségekből, és tudja felmutatni az elvárt egészségiállapot-javulást.

Mit tehetünk ma? Amíg nem történik meg az említett generációváltás, addig az egészségfejlesztésben érintett társadalmi alrendszernek meg kell találniuk a maguk adekvát szerepvállalását.

A felsőoktatás lehetséges vállalása a bevezetésben ismertetett képzés. Ennek lehetőségeit azonban csak a felsőoktatás kompetens szereplői látják. Nem várható tehát el a társadalomtól, hogy megfogalmazza azt az egészségfejlesztéssel kapcsolatos elvárását, amely törekvésünket erősítheti. Csupán abban bízhatunk, hogy a szakma számára lesz mintaértékű és követendő példa a Pannon Egyetemen akciókutatás által fejlesztett kurzus.

Irodalomjegyzék

Az egészség évtizedének népegészségügyi programja. (2003) 46/2003. (IV. 16.) OGY határozat.

Bruce, M. J. és Kattmarzyk, P. T (2002): Canadian population trend in leisure-time physical levels, 1981–1998. *Can-J-Appl.Physiol.*, **27**. 6. sz. 681–690.

Budai E. [1999]: Sport(t)örvényben fuldokolva. *Új Folyam*, **8**. 3–4. sz. 20–33.

Deci, E. L. és Ryan, R. M. (1985): *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. Plenum Press, New York.

Dubbert, P. M. (2002): Physical activity and exercise: recent advances and current challenges. *J Consult Clin Psychol*, **70**. 3. sz. 526–536.

Edvy László (2012): A Pannon Egyetem hallgatóinak fittségét megalapozó egészségtudata és az egészséggel kapcsolatos életminőség mutatói. *Magyar Sporttudományi Szemle*, 49. sz. 4–10.

Edvy László (2013a): Egészségtudatot formáló kurzus megalapozása és fejlesztése a Pannon Egyetemen. *Magyar Sporttudományi Szemle*, 53. sz. 25–29.

Edvy, L. (2013b): Quality of Life Indicators of University Students in Hungary. *Physical Culture and Sport. Studies and Research*, 58. 1. sz. 53–60.

Emery, C. F., Hauck, E. R. és Blumenthal, J. A. (1992): Exercise adherence or maintenance among adult: 1-year follow-up study. *Psychol Aging*, **7**. sz. 466–470.

Frenkl Róbert (1997): Az urbanizáció kihívása. In: Aszmann Anna, Frenkl Róbert, Kaposvári Júlia és mtsaik (1997): *Felsőoktatás, értelmiség, egészség*. Magyar Egyetemi-Főiskolai Sportszövetség, Budapest. 5–14.

Fritz Péter Fogalmak és jelentései a rekreáció területén. *Rekreáció mindenkinek III*. Liceum Kiadó, Eger. Kiadás alatt.

Gémes Katalin (2006): Sport és életminőség. In: Kopp Mária és Kovács Mónika Erika: *A magyar népesség életminősége az ezredfordulón*. Semmelweis Kiadó, Budapest. 167–180.

Getzels, J. W. és Thelen, H. A. (1960): The classroom group as a unique social system. In: Henry, N. B. (szerk.): *The dynamics of instructional groups, sociopsychological aspects of teaching and learning: The 59th yearbook of the National Society for the Study of Education*. University of Chicago Press, Chicago.

Haapanen-Niemi, N., Vuori, I. és Pasanen, M. (1999): Public Health Burden of Coronary Heart Disease Risk Factors among Middle-Aged and Elderly Men. *Prev Med*, **28**. 4. sz. 343–348.

Healthy People 2010: national health objectives for the United States. (1998) Center for Health Promotion and Disease Prevention, Henry Ford Health System, One Ford Place, 5C, Detroit, MI 48202-3450, USA.

Jákó Péter (2012): Sport, egészség, társadalom. *Magyar Tudomány*, 173. sz. 1081–1090.

Jaret, P. (2002): Healthy People 2000: Helping Patients Change. *Hippocrates*, 14. 1. sz. 25–30.

Keresztes, N., Piko, B. F., Pluhar, Z. F. és Page, R. M. (2008): Social influences in sports activity among adolescents. *The Journal of the Royal Society for the Promotion of Health*, 128. sz. 21–25.

Kopp Mária és Kovács Mónika Erika (2006): *A magyar népesség életminősége az ezredfordulón*. Semmelweis Kiadó, Budapest.

Laki László és Nyerges Mihály (2004): A fiatalok sportolási szokásainak néhány társadalmi összefüggése. *Magyar Sporttudományi Szemle*, 2–3. sz. 5–15.

Mikolajczyk, R., Brzoska, P., Maier, C. és mtsaik (2008): Factors associated with self-rated health status in university students; a cross-sectional study in

three European countries. *BMC Public Health*, 8. sz. 215.

Morgan, W. P. (1985): Affective beneficence of vigorous physical activity. *Med Sci Sports Exerc*, 17. 1. sz. 94–100.

Paár D. [2010]: A magyar sportfogyasztás dinamikája. In: „Sportkultúra – hagyomány és megújulás” VII. Országos Sporttudományi Kongresszus konferenciakiadványa. MSTT, Budapest.

Physical Activity and Health: A Report of the Surgeon General, 1996. (é. n.) 2014. 05. 10-i megtekintés, <http://www.cdc.gov/nccdphp/sgr/pdf/sgrfull.pdf>

Pikó Bettina (2003): *Kultúra, társadalom és lélektan*. Akadémiai Kiadó, Budapest.

Pikó Bettina (2005): *Lelki egészség a modern társadalomban*. Akadémiai Kiadó, Budapest.

Pluhár Zsuzsa, Keresztes Noémi és Pikó Bettina (2003) „Ép testben ép lélek” – Középiskolások értékrendje fizikai aktivitásuk tükrében. *Magyar Sporttudományi Szemle*, 4. sz. 29–33.

Secretary of State for Health. The health of the nation: a strategy for health in England. (1992) HMSO, London.

Urbán Róbert és Hann Eszter (2003): Rendszeres testedzés és szocioökonómiai státusz összefüggései magyar reprezentatív mintában. *Mentálhigiéné és Pszichoszomatika*, 4. 1. sz. 11–16.

Wardle, J., Steptoe, A., Gulis, G. és mtsaik (2004): Depression, perceived control, and life satisfaction in university students from Central-Eastern and Western Europe. *Int. J. Behav. Med.*, 11. 1. sz. 27–36.

World Health Organization. Steps to Health. A European Framework to Promote Physical Activity For Health. (2007) WHO Regional Office for Europe, Copenhagen, Denmark.

Zsolnai J. (1988): Action Research on Ability and Talent Care. *Pedagogical Review (Pedagógiai Szemle)*, 55–59.

Edvy László

Pannon Egyetem Testnevelési és Sport Intézet

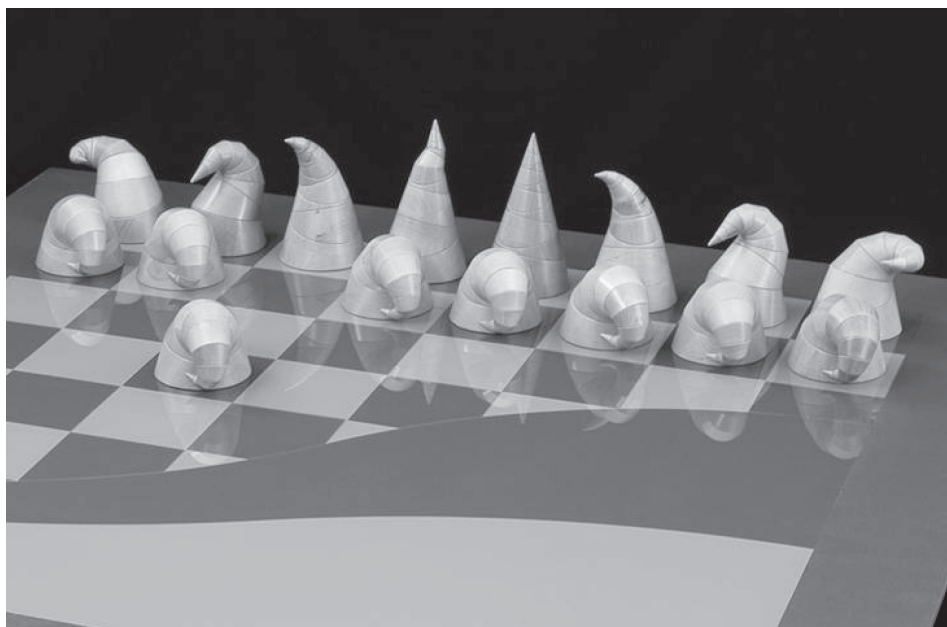
Kelle Antal ArtFormer sakkjátéka mint modern népmese

Kelle Antalról tudjuk, hogy sokoldalú és nem szokványos alakja a magyar művészi életnek. Különösségei közé tartozik, hogy nem csupán a tárgyakat, a természet jelenségeit, hanem az embereket is kellő alázattal figyeli. Valóban a világra figyelés a léte lényege. Tudja, hogy milyen komoly gondot okoz a kommunikációs képességek elcsenevészése. Azt is tudja, milyen komoly veszteséggel jár, ha az ember nem veszi számításba azokat a körülményeket – beleértve embertársait is –, amelyek, akik életközegének részei és részesei. A művész mindennek enyhítésére talált ki olyan műtárgyakat, melyek segítségével, a velük való kapcsolatba lépéssel korrigálhatjuk fogyatékoságainkat. Például van egy olyan madáremberpárja, melynek mozgását együtt és külön-külön is maga a néző irányíthatja.

Fontos tisztába jönnünk azzal, hogy Kelle Antal újraértelmezte a játék fogalmát. Nála nem a haszon, a másik megsemmisítése a cél, hanem kreatív jelenlétünk a világban, külső-belső helyzetünk érzékelése és változtatása. Őt ugyanis az érdekli, hogy az ember miként egyenesedhet fel, miként növelheti naggyá emberi mivoltát. Ehhez kiváló lehetőséget talált a sakkban, s éppen mert a személyiségfejlesztés volt a cél, alaposan átalakította a sakktáblát és a sakkjátszmát. Nála ugyanis nincs ellenfél, a 32 figura helyett csak 16 van.

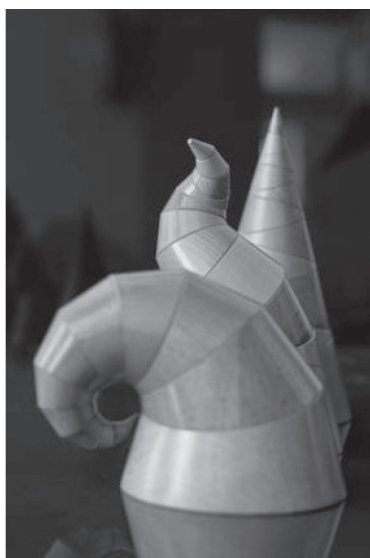


Fotó: Oravecz István



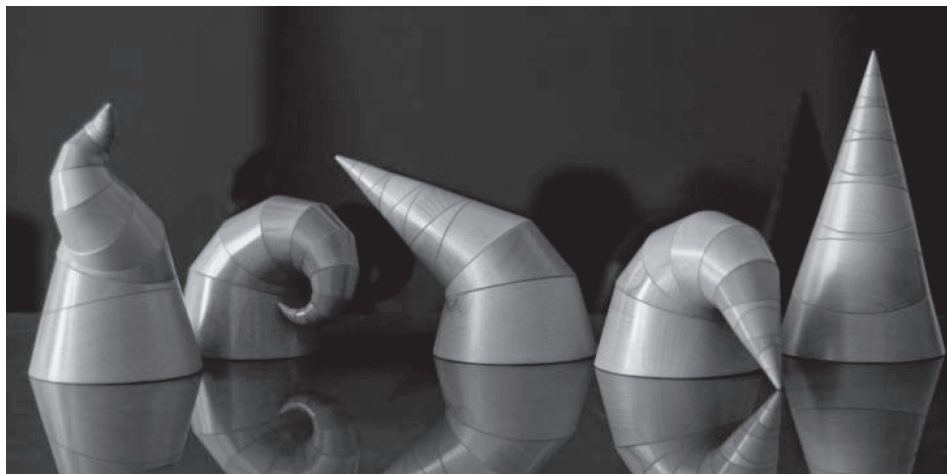
Fotó: Oravecz István

Ezzel a játék erős hadi jellegét kiiktatta. Kelle bábuí így csapaton belül és önmagukban játsszák alakító munkájukat. Mindegyik bábu alakja, ezáltal személyisége és társadalmi helyzete folyamatosan megváltoztatható. Állhatnak a hagyományos helyükön hagyományos sakkpózban. Lehetnek segítők, barátságosak, támogatóak egymással, mint ahogy kilepve szerepükből átöllehetik egymást vagy akár kikukucsálhatnak a világra...



Fotók: Kelle Emese

Nem tartom véletlennek, hogy Kelle Antal éppen a sakkot alakította át a modern ember súlyos betegségének gyógyító eszközéül. A sakk komplexitása, szellemisége hiteles fedezet Kelle humán törekvéseire. Minden kor minden embere vallási, nemzeti, ideológiai különbözősége ellenére sakkozott. Ez a játék valóban az univerzum kimeríthetetlen gazdagságának mása, az ember számára átláthatatlan kombinációkat kínáló szellemi kihívás. A sakkfiguráknak előírt lépéslehetőségeik vannak, a sakktáblának rendje van. Ezek a szabályok a mindennapi életünkben az ún. viselkedési és társadalmi illemszabályok. Emberközi kapcsolatainkban szükségünk van védelemre (bástya), futóra (kapcsolattartó), tekintélyre (király) – s a velük való tervszerű kötődésre és együttműködésre. Az életben, mint a sakkban, támogató és lebontó erők hatnak. Vannak passzív és aktív periódusok, helyzetek. Tömören úgy fogalmazhatnám, a sakk valóban világmodell, a világ megismerésének játékos eszköze. A fekete-fehér mező nem csupán a kozmoszban dúló világosság-sötétség harcára utal, hanem utal a földi lét és az emberi sors gazdag helyzetlehetőségére is. Kelle sakkja pedig, mint kortárs műtárgy, a világmegismerés pszichológiai aspektusa.



Fotó: Kelle Emese

Mayer Erzsébet

Eötvös Loránd Tudományegyetem PPK Andragógia Tanszék

A lelki egyensúly és a pedagógia

Meggondolások a zenei befogadás hullámtani alapjairól

Sokat lehet hallani a lelki gondozásról, a lelki egyensúly megteremtéséről. A pszichológiában és a pedagógiában egyaránt használják e fogalmakat. Írásunk szándéka a kognitív pedagógia és pszichológia segítése abban, hogy a kérdésben elfogadott álláspontjaikat bővítsék, a témával szélesebb spektrumban foglalkozzanak. Továbbá néhány tanácsot adunk a lelki egyensúly visszanyerését célzó tevékenységekhez, amelyekhez kiemelten ajánljuk a kreativitást, alkotói szabadságot és a zenehallgatás gyógyító hatását. Megvizsgáljuk, hogy a zenei befogadásnak milyen kritériumai vannak, milyen hatással van a hallgatóra a zeneszerző kisugárzása, amely a műben fogant; mennyire befolyásoló tényező az interpretátor (előadóművész), és mennyire pozitív a zenei alkotómunka, az improvizáció. A lélek gondozása kapcsán új elméletet fogalmazunk meg, amely a test-szellem-lélek triásza mentén körvonalazódik. Végül kitérünk egy nagyon érdekes kérdés hipotetikus magyarázatára: az állóhullám és az egy időpillanat kérdésére, amelyben elméletileg megáll az idő.

A lélek megfogalmazása, definiálása mind a mai napig vitatott kérdése a tudománynak. Mindegyik definíció tartalmaz részigazságokat, de a lelket a maga valóságában, teljességében egyik sem ragadja meg. Descartes (1642) a test és a lélek közötti oksági viszonyt feltételez, ami önmagában igaz. A lélek egy megfogalmazás szerint „az emberben az életnek és a személynek a testtől független létezőként képzelt hordozója” (Apjokné, 2008, 7. o.), amiben a „képzelt” szó elbizonytalanítja a definíciót. Az azonoság-elmélet szerint a lélek azonos a testtel. Platón és Arisztotelész is ezt az elméletet vallja: a monista elméletek szerint a test és lélek különbsége csak látszat. Ugyanez derül ki a tulajdonság-dualizmusból, amely tagadja a mentális szubsztancia létezését. Az idealista George Berkeley viszont csak szellemi szubsztanciákat ismer. A 20. századi materialista monizmus szerint vannak ugyan mentális jelenségek, de azok fizikai természetűek. Az előbbiekhöz nem sokat tesz hozzá Ludwig Wittgenstein, a funkcionalizmus képviselője. A tudat és a tapasztalat egymásra hatását vizsgálja a fenomenológia (Edmund Husserl) és az egzisztencialista Karl Jaspers. A filozófia történetében tehát számos eltérő elképzelés merült fel a lélek problémájával kapcsolatban. A kognitív pedagógia és pszichológia lelki fejlődésről és fejlesztésről is beszél (Nagy, 2010), amivel nem értünk egyet, mert a kognitív képességek fejlődését és fejleszthetőségét a lélek fejlődésére-fejleszthetőségére is kiterjesztik, holott a kognitív képességek (akarat, figyelem, koncentráció képesség, stb.) a lélek egy szűkebb dimenziójának megjelenési formái, fejlesztésük semmiképp nem terjeszthető ki a lélek egészére. A kognitív pszichológia és pedagógia számára ezek a képességek azért fontosak, mert saját dimenziójukban, megfoghatók, mérhetők, tervezhetők.

A 'lélek' szó kapcsolatba hozható a 'légzés' szavunkkal, amely az életet adó levegő bevitelére szolgál. A lélek tehát életet ad a testnek, a személyiségnek, hogy azt teljességében irányítsa, vezérelje, segítse, vagy éppen leépítse, rombolja. A lélek leépítő funkciója mindennapos: betegségek, halál, stb. Mint azt korábban említettük, a lélek az életnek és a személynek testtől független hordozója, de ugyanez megfordítva is igaz: a test, ha átmenetileg is, a lélek hordozója, amelyet a lélek a kozmikus körforgás törvényét követve annak kiteljesedéséig épít, majd annak kifáradását, leépülését vezérli, hogy eleget tegyen az újjászületés, a körforgás kozmikus törvényének. A csillagok és más égitestek a fejlődés és leépülés, a kimerülés hasonló útját járják. Írásunk mégis a lélek építő funkcióját tárgyalja, amelynek folyamán a lélek egyensúlyba kerül és az élet problémáira válaszokat ad; pedagógiáknak és pszichológiáknak is ezek a legfontosabb kérdései.

Szögezzük le: a lélek is energetikai és hullámtani jelenség, mint a körülöttünk létező világ bármely más jelensége, ami a rezonanciák széles spektrumát öleli fel. Kapcsolatban van a testtel, amit már a mai orvostudomány is elismer. Bizonyos lelki válságok a testben is egyensúlytalanságot, betegségeket eredményeznek. Balogh Béla (2008, 84. o.) természetgyógyász kutató az aurában történő elváltozásokat „zaklatott lelkiállapotnak” tudja be. Baloghnál (2008, 135. o.) a „felsőbbrendű vagy mennyei én” bevezetése az aurába mintegy hidat képez az aura és a lélek között, de az aura és a lélek fogalmát nem azonosítja. Való igaz, hogy a testi betegségek is elváltozásokat, „szennyeződéseket” okoznak az aurában, de az igazi okot a lélek válságában kell keresnünk. Az aura, a meridiánvonalak, a testet körülvevő energetikai rendszerek a test működését, védelmét látják el, de működésük nem azonosítható a lélek funkcióinak teljességével.

A test elváltozásai (betegség) az aurában sokszor már előre felfedezhetők, a lélek ezekről az aurán keresztül értesül. Ugyanez vonatkozik a test valamilyen váratlan sérülésére is, ami, ha nem is előre, de másodperceken belül a lélek tudomására jut. Az aura mint különböző rezgésekből álló rendszer elemzésére azért nem vállalkozunk, mert az aura rétegei és a testet behálózó energiaörvények, csakrák megnevezése és funkciói – több ezer éves múltja ellenére is – zavaros és félrevezető.

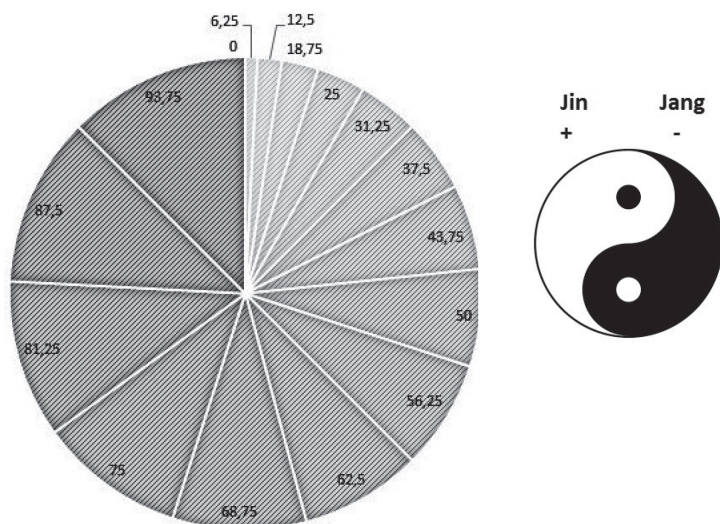
Sok gondot okoz a pedagógiának az az elképzelése, miszerint a lelket fejleszteni lehet. Személyiségfejlesztésről beszélnek, a személyiségnek pedig nyilván tartozéka a lélek is. Pontosabban a lélek részét képezi néhány, a személyiséget alkotó komponens, például a habitus, attitűd, kitartás, érzelmek, szokások, de ezek egyike sem azonos a lélekkel. Ahhoz, hogy a következő megállapításokat előkészítsük, ismertetjük a lélek-szellem-test felépítéséről alkotott elképzelésünket, egyelőre modell formában.

- Lélek 99–310 rezgésszinttel
- Szellem, mely magában foglalja a tudattalant 56–93 rezgésszinttel, és a tudatos tudatot 15–31 rezgésszinttel
- Test 6,25–26 rezgésszinttel

Megjegyzés. Az adatok nem abszolút értékek, inkább az egyes komponensek egymáshoz való viszonyát érzékeltetik, és az értékek személyenként módosulnak. A lélek 400 fölötti rezgésszintje a k. sz.-re nézve már veszélyes is lehet (agylágyulás, stb.), az 530-as rezgésszintnél a lélek energiarendszere eléri a határt, akár szét is robbanhat.

Az adatok felvétele a Carpenter-effektus alapján működő radieszteziás ingával történt. W. B. Carpenter (1813–1855) brit fiziológus volt, aki először állapította meg, hogy a föld „zavaró” övezeteinek nyomán önkéntelen izomtevékenység indul meg (radieszteziás folyamat), amelyet Carpenter effektusnak hívunk.

A ma divatos test-lélek-szellem sorrend nálunk megváltozik. A lélek a középső, közvetítő helyről a legfelső helyre kerül, ahogy azt a több száz, radieszteziás mérés is indokoltnak tartja. Felfogásunk nem egyedülálló. Ugyanilyen felosztást ír le Michael Newton pszichoterapeuta, az amerikai Pszichológusok Szövetségének állandó tagja (2012).



1. ábra. A radieszteziás mérésekhez felhasznált két köralakzatból az első (saját forrás)

Az első kört (1. ábra) olyan szeletekre bontottuk, hogy 0–100-ig szemléltesse a kapott értékeket. A számértékek százalékos mutatók, az értékek egymáshoz való viszonyát mutatják megközelítő pontossággal. Az inga 100-nál nagyobb értékek esetén a nullát többször is meghaladhatja. Így lehetséges a 100-nál nagyobb értékek demonstrálása, például 330-as rezgésszám zenehallgatás rezgésszintjének mérésekor. A második kör két részre oszlik: pozitív és negatív szeletre, amely esetünkben megfelel a női (jin) és a férfi (jang) energiáknak: a férfi és női rezgések megjelenítésére szolgál. A föld „zavaró” övezeteit itt a mérendő vagy mért dolgok, szubsztanciák energiakisugárzásai helyettesítik, amelyekre a test izomtevékenységei a Carpenter-effektushoz hasonlóan lépnek működésbe. Megjegyezzük, hogy mind a Carpenter effektusnál, mind nálunk az izomtevékenység (a kör közepére tartott inga mozgása) a legalacsonyabb rezgésektől az általunk még nem ismert, a fénynél sok milliárdszor magasabb rezgésű hullámok rezgéseire is reagál. Így válik lehetővé, hogy saját univerzumunk, sőt más univerzumok jeleit, információit is láthatóvá, jelenvalóvá tegyük. Bizonyos meditatív állapot elérése után ezek a jelek a kör valamely számértékére mutatnak, vagy a másik kör valamely térfelét mutatják (jin-jang). Az első kör számértékei az ingával való megállapodás szerint (pl. betegség mérése esetén) a 0-tól való eltérés nagyságát mutatják (ha kérjük, a negatív irányban, de kérés esetén a 0-tól való pozitív eltérést is láthatóvá teszi). Ebből az is látható, hogy életünk negatív és pozitív információk halmaza, a káosz és a rend küzdelme egymás ellen. Az egyensúly megbomlása lehet pozitív vagy negatív irányú komponensek túlsúlya is. A negatív információk túlsúlya (betegség, fájdalom, kudarc, stb.) a lélek betegségére utal. A pozitív információk túlsúlya (siker, pénz, vagyon, öröm) is csak egy bizonyos pontig pozitív. A lélek védi egyensúlyát (a katarzis vagy szexuális orgazmus feszültségét is rövid időn belül oldja), visszatér a „rend” egyensúlyi állapotához. Az ember egész életében a „rendcsinálás” híve, fél a káosztól. Ez viszont nem jelenti azt, hogy az arisztotelészi „nyugalom” állapotát hosszú időn keresztül elfogadja („mert nem csupán a mozgásban van tevékenység, sőt a gyönyörűség inkább a nyugalomban, mint a mozgásban van”; *Arisztotelész*, 1971, 205. o.). Az ember mindig valami felé törekszik, célokat tűz ki, dolgozik, alkot, boldogulni akar, ez tartja életben. Arisztotelész (1936, 21. o.) a mindenhatót hozza példának:

„Egy mindenkinél magasabb rendű elvnek kell lennie, amely úgy mozgat, hogy maga azért mozdulatlan: változást tud létrehozni anélkül, hogy maga változnék [...] Ez az ismeret [...] örök és utolérhetetlen boldogsággal tölti el istent”.

Az embert tehát a „boldogság” utáni vágy hajtja, még akkor is, ha ez kockázatos, vagy időközben annak bizonyul.

A sikerélmény utáni vágy vezeti pedagógiánkat, amikor újabb és újabb módszerek bevezetésére vállalkozik. Kutakodása arra keres választ, hogy milyen körülmények a legmegfelelőbbek a tanulói befogadásra; a módszertani elképzeléseket elkezdtek feltölteni a motiváció különböző válfajaival (Csikszentmihályi, 1997; Csikos, 2012; Józsa, 2002).

A megfelelő környezet kialakítása az egész reform- és alternatív pedagógia mottója (ld. Montessori). Írásunkban a fenti elvek tiszteletben tartása mellett (jó módszerek, motiváció) a tanulói befogadás lélektani okait, a lelki egyensúly szerepét tűztük ki feladatunknak.

A pedagógia az emberi rezgéstartományokból a „szellem” alsó szintjét fejleszti, mert számára világunk háromdimenziós rendszerében az érhető el a leginkább (akarat, figyelem, logikai, matematikai képesség, stb.), azokat tudja mérni, fejleszteni, tervezni. A tudattalannal más a helyzet, mert ez egy szinttel magasabban helyezkedik el az általunk készített modellben (a szellem felső szintje). Érdekes módon, legalábbis a Carpenter alapján végzett mérések szerint, az általunk elvontnak tartott gondolkodás az agy és idegrendszer testi funkciói közé kerül. Az érzelem és a zenei tehetség közvetlenül a lélek fennhatósága alá tartozik. Erre utal Arisztotelész (1984) és Kodály (2002) is. Az empirista pedagógia és pszichológia ezekkel a szintekkel szemben értetlenül áll, mert elismerésük esetén fel kellene adniuk a tapasztalati és bizonyítható világról alkotott zárt rendszerüket. El kellene ismerniük más, általuk nem ismert rezgéstartományok, dimenziók létezését (zenére, alkotásokra létrejövő örömlélmény, esetleges katarzis). Tisztáznunk kell, hogy a test-szellem-lélek hármas felosztás nem azonos az általunk ismert világ 3 dimenziójával. Azon túl, hogy a kvantumfizika, a húrelmélet már 20-nál is több dimenziót ismer, feltevésünk szerint a jelenleg nem tapasztalható világban a dimenziók száma végtelen.

A tudattalan kapcsolódik a kollektív tudathoz, sőt bizonyos más, feltételezhetően értelmes lények gondolati entitásaihoz. Ebben a tekintetben kapcsolódik a felsőbbrendű vagy mennyei én funkcióihoz. De a lélek ennél több, más feladatai is vannak. Vezérli az emberi lény összes energiarendszerét, sőt azok számára védelmet is nyújt.

A lélek egyedül a test rezgéseire használ közvetítőt, a mérések alapján a tudattalan és a tudatos tudat képez olyan hidat, amely a lélek rezgéseit reduktív módon juttatja el a test energiarendszeréhez. A lélek akkor működik jól, ha a benne lévő negatív és pozitív információk egyensúlyban vannak. Az élet dichotómiája miatt a negatív információk tömkelege vesz bennünket körül; gondoljunk azokra, akik a betegségeik sorolása mellett egyéb dolgokra is állandóan panaszkodnak. Az ezeket ellensúlyozni kívánó pozitív információkat természetesnek veszik, nagyobb gondot nem fordítanak rájuk. A pozitív információk jelentőségéről tudósít bennünket Oláh Attila (2004) pszichológus, akinek az elképzelései már a pedagógiában is, ha nem is központi helyen, de komoly rangot kapnak. Ilyenek az alkotó pedagógiák (projektpedagógia, szöveg- és zenei improvizációk, stb.). A pozitív információk pedagógiai szükségességéről olvashatunk a motiváció-kutatásokban (Hidi és Harackiewicz, 2000; Józsa, 2000, 2001; McCall, 2005; Nagy, 2010). A motiváció-kutatás a lelki fejlődés és fejlesztés bizonyos komponenseit foglalja magában, az affektív oldal érzelmi indíttatásait tárgyalja és ezzel együtt a lelki egyensúly „előszobájának” tekinthető, ugyanakkor a motivációfajták kognitív vonulata már eltávolodik egy magasabb szintű rezgés, a lélek állományától. A fentieket méltatva megállapíthatjuk, hogy a pedagógia számára a legfontosabb lenne a „kényes egyensúly” létrehozása, amelyről, ha

nem is pontosan erről, már Edward Albee is könyvet írt (1966). A lelki egyensúly létrehozásának vagy létrejöttének számtalan eszköze, oka van. Vegyük először az okok közül a legegyszerűbbet: a természeti környezet varázsát. Montessori ezt már saját korában is felismerte, mikor a szép, motiváló környezet mintájára olyan osztálykörnyezetet teremtett, amely a gyermek hangulatát kedvezően alakította. A kirándulás a Waldorf-pedagógiában is fontos alkotóelem. Az egyensúly hiányában „szenvendő” lélek nem az autók robogásának zajára, mozgalmasságára vágyik, hanem békességre, lelki megnyugvásra. A szép táj, amely távlataiban csendes, nem mozog, szépségével, a természetben is előforduló arányaival, formáival (arany metszés, monumentális geometriai formák, sziklák, a „végtelen” tenger) a pozitív információk áradatát zúdíttja a beteg lélek felé (nem véletlen, hogy Kodály szeretett a természetben járni, kirándulni a hegyekben). Itt ismét Arisztotelész (1971, 205. o.) híres mondása jut eszünkbe: „mert nem csupán a mozgásban van tevékenység, sőt a gyönyörűség inkább a nyugalomban, mint a mozgásban van”.

Visszatekintve az örömező érzések lélektani magyarázataihoz, megvizsgáljuk azok hullámtani alapjait. A jól elvégzett munka, az alkotás, az alvás, a meditáció, a zene lélekemelő hatása szinte „közhelynek” számít. Ezért azokat nem kísérleti személyek beszámolóí alapján, hanem azok filozófiai, kvantumfizikai és pszichológiai vetületében tárgyaljuk.

Az ember öröme leli, ha visszatekint elvégzett munkájára, legyen az minőségi, vagy közepesen értékelhető, de számára akkor is valami új létrehozásának, alkotásnak számít, amely az illetőt jó érzéssel tölti el. A jól elvégzett munka elégedettségét érzi, pozitív információkkal telítődik. Az élet sodrában zaklatott lelke bizonyos nyugalomra lel. Az egyensúlynak ebben az állapotában pozitív rezgések töltik el, amelyek lélekgyógyító hatása közismert. Annyi bizonyos, hogy ezekben az esetekben a pozitív és a negatív rezgésállomány egyensúlyba, vagy ahhoz közeli állapotba kerül, a lélek öngyógyító folyamatai megindulnak.

Az ember öröme leli, ha visszatekint elvégzett munkájára, legyen az minőségi, vagy közepesen értékelhető, de számára akkor is valami új létrehozásának, alkotásnak számít, amely az illetőt jó érzéssel tölti el. A jól elvégzett munka elégedettségét érzi, pozitív információkkal telítődik. Az élet sodrában zaklatott lelke bizonyos nyugalomra lel. Az egyensúlynak ebben az állapotában pozitív rezgések töltik el, amelyek lélekgyógyító hatása közismert. Annyi bizonyos, hogy ezekben az esetekben a pozitív és a negatív rezgésállomány egyensúlyba, vagy ahhoz közeli állapotba kerül, a lélek öngyógyító folyamatai megindulnak. A megnyugvás egyéb állapotát eredményezi az alvás, amely szintén öngyógyító folyamatokat indukál. Az alvási állapotban, embernek egyaránt szüksége van, mert aközben nemcsak a fizikális szerv, az agy pihentetésére,

feltöltésére nyílik lehetőség, hanem a magasabb rendű rezgésekben keletkezett károk, zavarok helyrehozatalára is. Az ember tudatos énjében és az álmában is a rendcsinálás híve, ha az utóbbit tudattalan énje és lelke végzi is. A rezgésegyensúly létrehozásának másik, de gyakran alkalmazott módja a meditáció.

A meditáció esetében nem várjuk meg, hogy valaki elaludjon, hanem az alfa rezgések segítségével az illetőt „félálomba” visszük, amelyben a zavart, gátlásokkal teli negatív információk rezgéseitől megszabadítjuk, rezgésállományában megindulnak a „gyógyító” folyamatok, amelyek a rezgésállomány egyensúlyviszonyait próbálják helyrehozni.

A hallgatott vagy előadott zene további magyarázatokat igényel. A kérdés akkor merül fel, amikor a zenék „gyógyító” hatását elemezzük. A „csak” ritmust hangoztató zene (Ondra csakra-zenéje), amely a dobokon kívül egyéb ütőhangszereket is megszólaltat, radieszteziás mérések szerint (ezek a Carpenter-effektust használták) a kísérleti személyben meglehetősen alacsony rezgésszint-emelkedést mutatott (*Enigma*, 2000, 21. o.). A „csak” dallamot magában foglaló zene (Bell laboratórium felvétele), amely egyetlen hangfürt (‘cluster’) sáv- és dinamikai változásait mutatja be elektronikus úton, jelentősen emelte a hallgatóban a „csak ritmus” zenére kialakult rezgésszintet. A kettő (ritmus és dallam) együttesét alkalmazó zene az előbbieket többszörösít produkálta a rezgésszint-emelkedést illetően (például Händel *Messsiás*ából a fuga- tétel). A méréseket az alábbiakban közöljük.

A hallgatóban kialakuló rezgésszint, amely lehet emelkedő, süllyedő vagy szinten maradó, véleményünk szerint több más befolyásoló tényezőtől is függ. Hullámtanilag talán legfontosabb a hallgató és a zeneszerző saját kompozícióval kapcsolatban kialakult rezgésszintjének közelsége, illetve távolsága. Ha a hallgatónak a hallgatott művel szemben érzelmi averziója van (pl. nem szereti a klasszikus zenét vagy az operát), számára a hallgatott zene nem rezgésszint-emelő, inkább elfordul tőle vagy közömbös marad. A komponistával és művével (esetleg az előadóművésszel) kapcsolatos ellenérzései akkor alakulnak ki, ha a komponista (előadó) és saját rezgésszintje között akkora távolság van, hogy rezonancia nem jön létre, a komponista, az interpretátor és a mű hidegen hagyja vagy éppen zavarja. Ugyanebben a hallgatóban viszont egy általa kedvelt, könnyű műfaj (popzene, egyéb tánczene) kellemes, zsongító érzéseket vált ki, mert a rezonancia segíti ebben. Összefoglalva elmondhatjuk, hogy a zenehallgatás (iskolai foglalkozásokon is) a gyerekek eltérő zenei intelligenciájának, egészségi állapotának, a hallgatás napszakának, az időjárásnak, a szerzőnek és az előadónak a mű kapcsán kialakult rezgésszint-tartományának a függvénye. A mérések azt mutatják, hogy a hallgatásra szánt mű kedveltségi szintjének emelésében a mű formai elemzése alig vagy egyáltalán nem segít. Egy iskolai zenehallgatás rezgésszintjét az előadó, az órát vezető tanár is emelheti. Ekkor a tanár az interpretátor szerepét veszi át, de ez csak akkor működik, ha a mű a tanárban is magas rezgésszintet ér el. Ekkor a tanár és a hozzá rezgésszintben viszonylag közel álló tanulók (szimpátia) rezgésszint-emelkedése néha még a közömbös tanulókat is felrázza a művel kapcsolatos „érzelmi érintetlenségéből”. Ezért hangsúlyozzák a Kodály-koncepció hívei, hogy a tanárnak „szívvel-lélekkel” kell tanítani a zenét, és ehhez hozzátartozik még a nagyobb zeneművek ismertetése is. A hallgatott zenék rezgésszint-emelő hatása jelentősen megnő, ha a zene hullámtani töltése ellentétes a hallgatóéval (jin-jang kötés). Ennek bizonyítása még várat magára, csupán néhány magamon és családomon végzett felmérés utal további felmérések szükségességére.

A felmérések családom körén belül zajlottak kettő fővel (M, R), radieszteziás eszközökkel. Az alacsony populáció miatt inkább előfelmérésnek vagy tájékoztató jellegű jelzéseknek foghatók fel. A kísérlet kiterjesztése nagyobb populációra számolhat egy komolyabb értékeléssel. Emlékeztetőül ismét közöljük az általános rezgésszintek értékeit: lélek=99–310; tudattalan=56–93; tudatos tudat=15–31; test=6,25–26.

1. Ondra csakra – dobok zenéje. Reagálások rezgésszint szerint: M=25,25; R=18,75. A csak ritmuson alapuló zenék alacsony rezgésszintet közvetítenek, kezdetben nem haladják meg a test rezgésszintjét: 6,25–26. Ugyanakkor monoton ismétlődéseikkel az eksztázisig emelhetik a rezgésszintet (kultikus zenék, sámánok dobolása – révülete).
2. Afrikai tánczene – ritmus és vijjogások. M=53; R=31,25. Miután itt már – ha nem is a mai értelemben vett – dallamhangok is részt vesznek a zene alakításában, a reagálások szintje is magasabb.
3. Bell laboratórium elektronikus zenéje. M=337,5; R=325. Csak dallamhangok, hangfürtök alkotják a zenét, ritmus nincs. A zene az űr zenéje, fantázia-serkentő. Magas kedveltségi szintje ezzel is magyarázható.

4. Penderecki: *Áldozat Hiroshima emlékére*. M=137,5; R=156. A művet csak kihúzott dallamhangok alkotják, ritmusról itt sem beszélhetünk. A dallamzenék, bár nehezen választhatók le ritmusukról, meghaladják a test és szellem rezgéstartományát, sőt beleívelnek a lélek mezőibe. A mű tartalmi vonatkozásai negatívak (nukleáris katasztrófa), ami befolyásolja a mű rezgésszint-emelő hatását.
5. Bartók: *III. zongoraverseny – Korál*. M=162; R=78. Az eredmény megkérdőjelezi korábbi hipotézisünket, miszerint rezgésszint-emelkedés csak akkor jön létre, ha a zeneszerző és a hallgató (jin-jang) töltése ellentétes, mivel saját és fiam töltése a zene-mű (zeneszerző) töltésével azonos (jang).
6. Händel *Messias*ából a fűga-tétel. M=336; R=342. A mű kedveltségi szintje közismert. Talán ezért is olyan magasak az értékek.

Megjegyzés: Az „M” jelzés személyemre (zeneileg képzett felnőtt), az „R” jelzés a fiamra (zeneileg képzetlen, általános iskola hatodik osztálya) vonatkozik.

A kapott eredmények arra utalnak az utóbbi három esetben, hogy a ritmus-dallam zenék bizonyulnak a leginkább rezgésszint-emelőeknek.

Végül, inkább említés szintjén, vázoljuk egy, önmagában egyedi hipotézisünket. A valóságban a hullám nem terjed, csak amplitúdója változik, miközben helyét nem változtatja. Látszólag mégis terjed a rezonancia jelensége miatt, azaz nem a hullám, hanem rezonanciája terjed a térben. A kozmosz dichotómiája itt is jelen van (az álló és a mozgó egysége). Kérdésünk az, hogy az „idő” melyik hullámrezonanciának felel meg: az álló vagy a mozgó hullám rezonanciájának. Így az idő terjed, halad, de meg is állhat. A hindu, aki a nirvánába merülést gyakorolja, az idő alkotó elemeiből melyikkel egyesül, melyiket éli át? A kozmoszban a mikroszinttől a makroszintig minden rezeg, minden pulzál (mint a „pulzárok”), feltehető, hogy a nirvánába igyekvő számára a pulzáció kerül előtérbe (nemcsak a mi univerzumunk, hanem az összes univerzum szintjén), időhöz kötött gondolatait, érzéseit, érzelmeit megszünteti, és egyesül a „nagy eggyel”, az összes univerzum (multiverzum) pulzációjával, és számára megszűnik az idő. A Spektrum TV *A kozmoszon túl – kvantummechanika* (2014. november 6.) adása több tudós bemutatásával (Leonard Susskind – Stanford University; David Gross – U. C. Santa Barbara; Brian Greene – Columbia) egy multiverzum létezésének lehetőségét vetette fel. Ez alter-egóink esetében azt a hipotézist erősíti, mely szerint a végtelen univerzumokban egy végtelen ismétlődés lehetősége áll fenn. Tehát valamelyik univerzumban saját „másunkkal” is találkozhatunk. Héjjas István (2003) erről így ír:

„Végtelen számú, párhuzamos univerzum van. A kozmikus foltokban lévő részecské rendszerek ismétlődni kényszerülnek, találkozhatnak olyan valakivel, aki pont olyan, mint te.”

Részünkről ezt hipotézisként értékeljük, de nem gátol meg bennünket abban, hogy a lélek osztottságának kvantumfizikai elméletével foglalkozunk.

Összefoglalva az eddig elmondottakat: megállapítható, hogy pedagógiánk és pszichológiánk meglehetősen hiányos képet fest a lélekről, az érzelmeiről, a tudatról és a tudatalanról. Feladatunknak tekintettük ezeknek a jelenségeknek újbóli vizsgálatát, kiegészítve azokat néhány közkeletű megfigyeléssel, hullámtani elvek bevezetésével, és a rezonancia törvényeivel. Pedagógiai szempontból jelentősnek véljük a zenetanítás, -hallgatás és -művelés rezgésszint alapján való vizsgálatát, amelyben a zeneszerző, az előadó (tanár is lehet), valamint a tanuló rezgésszint-különbségeit, távolságát, közelségét tettük megkiindulási alapnak. A Carpenter-effektus mérései alapján kapott eredmények szerint megkülönböztethetjük a ritmus, a dallam és a ritmus-dallam hallgatására bekövetkező rezgés-

szintváltozásokat. A magasabb zenei műélvezet magasabb rezgésekhez, zenei intelligenciához kötött, amely esetlegesen katarzishoz is vezethet. Az alacsonyabb rezgésszámok találkozása zeneszerző és hallgató között szintén kellemes, nyugtató érzést kelt, de a katarzis élménye aligha jön létre. A lélek és a tudattalan magasabb rezgésszinttel számol (nem azonos a fizikai világ Hertz- és decibel-állományával). A tudatos tudat alacsonyabb rezgésmintákkal szolgál (elemi gondolatok, képességek, akarat, érzetek, testi fájdalmak, betegségek, sérülések észlelése). Mai pedagógiánk ezt a régiót célozza meg, mert az fejleszthető, mérhető, tervezhető. A test rezgésszáma a legalacsonyabb, ezzel vagyunk a földhöz kötve, de ez nem azt jelenti, hogy a testben történő változásokról a felsőbb régiók nem értesülnek. A különböző rezgésmintákkal jellemezhető régiók: a lélek, a szellem (amely két részre tagozódik: tudattalan és tudatos tudat) és a test egymással kapcsolatban vannak, az információk fel és le zöld utat nyernek. A hagyományos pszichológia szerint is megvannak ezek a rétegek, csakhogy más sorrendben, és elkülönítéstük nem a fent ismertetett rezgésszintek szerint történik. A szellem és a test közötti hidat náluk a lélek képezi. Az ettől eltérő lélek-konstrukciót a részek rezgésszintje (radiansztéziás mérések), valamint Michael Newton (2012) megállapításaira alapoztuk.

Végkövetkeztetésként kimondhatjuk, hogy pedagógiánk és pszichológiánk egyik legfőbb feladatának e magas rezgésű entitás: a lélek gondozását, ápolását, egyensúlyba hozását és tartását gondoljuk. Munkánk ennek megvalósítására tesz lépéseket, ajánl módszereket (ld. zene, kreativitás, nyugalom, meditáció, alkotás, stb.).

Irodalomjegyzék

- Apjokné Mester Andrea (2008): *A magyar és a szerb civilizáció nyelvi képe*. Doktori disszertáció. ELTE BTK, Budapest. 2016. 04. 07-i megtekintés, <http://doktori.btk.elte.hu/lingy/apkoknemesterandrea/tezis.pdf>
- Arisztotelész (1936): *Metafizika*. Budapest.
- Arisztotelész (1971): *Nikomakhoszi Etika*. VII. könyv. Európa Kiadó, Budapest.
- Arisztotelész (1984): *Politika*. Gondolat, Budapest.
- Albee, E. (1966): *Kényes egyensúly*. Európa Kiadó, Budapest.
- Balogh Béla (2008): *Többszintű gyógyulás*. Kaposvári Nyomda Kft., Kaposvár.
- Csikos Csaba (2012): Melyik a kedvenc tantárgyad? *Iskolakultúra*, **22**. 1. sz. 3–13.
- Csikszentmihályi Mihály (1997): *Flow – Az áramlat*. A tökéletes élmény pszichológiája. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- Enigma (2000): *Föld, test, és lélek*. Magyar Könyvklub, Budapest.
- Héjjas István (2003): *Kvantumfizika és tudattalan*. 2016. 04. 07-i megtekintés, <http://www.lelekbenotthon.hu/2003/06/dr-hejjas-istvan-kvantumfizika-es->
- Hidi, S. és Harackiewicz, J. M. (2000): Motivating the Academically Unmotivated: A Critical Issue for the 21st Century. *Review of Educational Research*, **70**. 2. sz. 151–179.
- Józsa Krisztián (2002): Az elsajátítási motiváció pedagógiai jelentősége. *Magyar Pedagógia*, **102**. 1. sz. 79–104.
- Kodály Zoltán (2002): *Legyen a zene mindenkié*. Nemzetközi Kodály Társaság, Budapest.
- McCall, R. B. (1995): On definition and measures of mastery motivation. In: MacTurk, R. H. és Morgan, G. A. (szerk.): *Mastery Motivation: Origins, Conceptualization and Applications – Advances in Developmental Psychology*. Volume 12. Ablex Publishing Corporation, Norwood, New Jersey. 273–293.
- Newton, M. (2012): *Lelkünk útja*. 2016. 04. 07-i megtekintés, <http://szellemek.com/3.pdf>
- Nagy József (2010): *Új Pedagógiai Kultúra*. Mozaik Kiadó, Szeged.
- Oláh Attila (2004): Mi a pozitívuma a pozitív pszichológiának? *Iskolakultúra*, **14**. 11. sz. 39–47.
- Platón (1984): Phaidón. In: *Platón összes művei I*. Európa Kiadó, Budapest. 432–475.

Burián Miklós

nyugalmazott főiskolai docens, Kecskemét

Költői tudatosság és lírai önreflexió

Nemes Nagy Ágnes költészete mára már méltó helyére került az irodalmi kánonban és a közoktatásban, mégsem mondhatjuk, hogy kellőképpen ismert lenne. E költészetnek a szélesebb irodalmi köztudatba való bekerülését nehezíti, hogy a versek értelmezése komoly problémát okoz nemcsak az olvasók, de a versértést közvetítő szakemberek jelentős része számára is.

Nemes Nagy Ágnes mind a mai napig „nehéz költőnek” számít, éppen ezért igen fontosak azok a törekvések, amelyek újabb kulcsokat adnak művei megértéséhez.

Ezt teszi meg – komoly tudományos igénnyel – Urbán Péter könyve. A szerző Nemes Nagy Ágnes költészetének egy eddig még alig-alig tárgyalt sajátosságára figyel fel: arra, hogy a lírai korpusz szinte minden darabja olvasható az önreflexió megnyilatkozásaként is. Vagyis: ez egy olyan életmű, amelyben a versek többsége – elsődleges „tárgyán” túl – magáról a versről, a versírásról és a költészetről is szól.

A könyv témaválasztása kitűnő, hiszen köztudott, hogy Nemes Nagy Ágnest költői szakmája mint „mesterség” is érdekelte, s esszéiben, interjúiban és kisebb alkalmi írásaiban is rendszeresen tanújelét adta kivételes költői tudatosságának, sőt, hitet tett e tudatosság fontossága mellett.

A könyv egy alapozó elméleti és egy szövegelemző gyakorlati részből áll. Az elméleti rész áttekinti a Nemes Nagy Ágnes-líra recepciótörténetét, és vizsgálja az alkotó költészetszemléletét. Ezután felvázolja a könyv tárgyának irodalomelméleti háttérét, és elemzi azokat a motívumokat, amelyekben az önreflexív tendencia megjelenik. Ez utóbbi különösen újszerű és figyelemre méltó vállalkozás többek között azért, mert a versszövegek mikroszintjén vizsgálja meg, miként szólhat egy költemény önmaga költemény-mivoltáról.

A könyv második fele komplex verselemzéseket tartalmaz a költői pálya egyes szakaszaiból. Reprezentatív metszeteken keresztül egyszerre mutatja be az életmű eltérő karakterű korszakait, illetve azt,

hogy a lírai önreflexió a szövegnek hányféle szintjén van jelen – kezdve a fonetikai sajátosságokkal. Elemzései során a szerző a teljes lírai életművet tekinti át: a tárgyalt motivikus, retorikai és kompozíciós sajátosságokat más Nemes Nagy Ágnes-versekre is kitekintő, gazdag példaanyaggal szemléltetve. Így az elemzéseknek az életmű szövegvilágába való beágyazottsága teljes értékű, amittől a versinterpretációk szinte monografikus jelleget kapnak. Az elemző fejezetek érdeme továbbá az is, hogy nemcsak a Nemes Nagy-eszszék tanulságait alkalmazzák, hanem jó érzékkel találhatnak rá azokra a magyar és világirodalmi, illetve irodalomelméleti és filozófiai párhuzamokra is, amelyek nagy haszonnal állíthatók a gondolatmenet szolgálatába. Itt kell megemlíteni, hogy az önreflexió tipológiáját tárgyaló legújabb német szakirodalmat magyar nyelven Urbán Péter könyve ismerteti először.

Igen értékes anyagot közöl a könyv függeléke, amely Nemes Nagy Ágnes költészetének első idézettségi mutatóját, valamint kibővített szakirodalmi bibliográfiáját tartalmazza.

Urbán Péter könyve az elméleti-fogalmi háttér feltérképezésével, az ehhez kapcsolódó motívum- és verselemzésekkel, illetve a versmutatóval és bibliográfiával egyszerre ad az olvasó kezébe kézikönyvet és szemléltető példatárat a lírai önreflexió témájához – ezzel nagy segítséget nyújtva mind az oktatás, mind a további kutatómunka számára. Nem utolsósorban pedig hozzájárul ahhoz, hogy Nemes Nagy Ágnes kimagasló és egyedülálló életműve ismertebbé, s mindinkább megértetté váljon.

Ezek alapján szeretettel ajánlom Urbán Péter könyvét nemcsak a kutatóknak, a tanároknak és a diákoknak, hanem a Nemes Nagy Ágnes-líra minden régi és új olvasójának.

Z. Urbán Péter: Az önreflexió mintázatai Nemes Nagy Ágnes költészetében (Ráció Kiadó, Bp., 2015).

Hernádi Mária

Pázmány Péter Katolikus Egyetem BTK Tanár-
képző Központ, Óvó- és Tanítóképző Tanszék

A női hang és a poétikai identitás meghatározása hat 20. századi francia író nő munkásságában

Tegyey Gabriella kutatási területe a 20. századi francia irodalom, ezen belül a nőregény elbeszélő formái. Elemzéseinek tárgyát a női identitás problémaköre, a narratív technikák sajátosságai, valamint a 20. századi magyar és francia irodalmi kapcsolatok képezik.

A Hangok, összhangzatok című kiváló tanulmánykötet szerzője – az Eötvös Loránd Tudományegyetem Bölcsészettudományi Karának tanára – immár több könyvet és számos tanulmányt publikált a női írásmód témakörében.

Tegyey *Hangok, összhangzatok (Hat 20. századi francia író nő)* című írása 2011-ben jelent meg a Gondolat Kiadó gondozásában, melyben hat remek író nő munkáját mutatja be. Vizsgálata fókuszában Colette, Beauvoir, Sallenave, Hébert, Duras és Cixous egy-egy elbeszélése áll, különös figyelmet fordítva a női beszéd narratív technikája mikéntjének ismertetésére.

A szerző három nagyobb fejezetből álló kötete fejezetenként két-két alfejezetet tartalmaz. E művet tanulmányozva az olvasó – az elbeszélő módok szünni nem akaró váltakozását érzékelve – óhatatlanul is olyan világba csöppen, amelyben a zenei formák és dallamok összecsengése, a női diskurzus prioritása, a narratív struktúrák sokszínűsége, a szenvedély és a halálvágy motívuma szövi át a különleges textusokat. Választ kaphatunk arra a kérdésre is,

mennyiben határozza meg a női identitás a férfiakétól különböző női írásmódot.

A könyv szerzője által elemzett francia író nők szövegei mind narratívájukat, mind tematikájukat illetően analógiát mutatnak egymással: az elbeszélésben felmerül az identitáskeresés problematikája, ami összefüggésbe hozható az alkotás vágyával. Az elbeszélések narrátorai a hagyományos regényformákkal szemben a szövegekben különböző módszereket alkalmaznak. Ilyenek például az öntükrözés és a megkettőzés eljárása; illetve az állandó paradigmaváltások összezavarják az egyébként is elveszett olvasó gondolatait.

Colette *Mitsou esete a Kék Hadnaggal* című művében egy szerelmi történettel ismerkedhetünk meg. Tegyey elemzéséből kiderül, hogy a hangsúly nem az elbeszélés cselekményére kerül, hanem az annál

Ezek alapján szeretettel ajánlom Urbán Péter könyvét nemcsak a kutatóknak, a tanároknak és a diákoknak, hanem a Nemes Nagy Ágnes-líra minden régi és új olvasójának.

Z. Urbán Péter: Az önreflexió mintázatai Nemes Nagy Ágnes költészetében (Ráció Kiadó, Bp., 2015).

Hernádi Mária

Pázmány Péter Katolikus Egyetem BTK Tanár-
képző Központ, Óvó- és Tanítóképző Tanszék

A női hang és a poétikai identitás meghatározása hat 20. századi francia író nő munkásságában

Tegyey Gabriella kutatási területe a 20. századi francia irodalom, ezen belül a nőregény elbeszélő formái. Elemzéseinek tárgyát a női identitás problémaköre, a narratív technikák sajátosságai, valamint a 20. századi magyar és francia irodalmi kapcsolatok képezik. A Hangok, összhangzatok című kiváló tanulmánykötet szerzője – az Eötvös Loránd Tudományegyetem Bölcsészettudományi Karának tanára – immár több könyvet és számos tanulmányt publikált a női írásmód témakörében.

Tegyey Hangok, összhangzatok (Hat 20. századi francia író nő) című írása 2011-ben jelent meg a Gondolat Kiadó gondozásában, melyben hat remek író nő munkáját mutatja be. Vizsgálata fókuszában Colette, Beauvoir, Sallenave, Hébert, Duras és Cixous egy-egy elbeszélése áll, különös figyelmet fordítva a női beszéd narratív technikája mikéntjének ismertetésére.

A szerző három nagyobb fejezetből álló kötete fejezetenként két-két alfejezetet tartalmaz. E művet tanulmányozva az olvasó – az elbeszélő módok szünni nem akaró váltakozását érzékelve – óhatatlanul is olyan világba csöppen, amelyben a zenei formák és dallamok összecsengése, a női diskurzus prioritása, a narratív struktúrák sokszínűsége, a szenvedély és a halálvágy motívuma szövi át a különleges textusokat. Választ kaphatunk arra a kérdésre is,

mennyiben határozza meg a női identitás a férfiakétól különböző női írásmódot.

A könyv szerzője által elemzett francia író nők szövegei mind narratívájukat, mind tematikájukat illetően analógiát mutatnak egymással: az elbeszélésben felmerül az identitáskeresés problematikája, ami összefüggésbe hozható az alkotás vágyával. Az elbeszélések narrátorai a hagyományos regényformákkal szemben a szövegekben különböző módszereket alkalmaznak. Ilyenek például az öntükrözés és a megkettőzés eljárása; illetve az állandó paradigmaváltások összezavarják az egyébként is elveszett olvasó gondolatait.

Colette Mitsou esete a Kék Hadnaggal című művében egy szerelmi történettel ismerkedhetünk meg. Tegyey elemzéséből kiderül, hogy a hangsúly nem az elbeszélés cselekményére kerül, hanem az annál

sokkal izgalmasabb narratív stratégiára, ami által az író egyszerre három műfajt – színházi, narratív és episztoláris – szerepeltetve bulvárkomédiává alakítja művét. Az elemzett elbeszélés egyszerre komédia, hagyományos elbeszélés és levélregény-töredék, aminek célja az olvasó szórakoztatása.

Az *Iratok* című fejezetben Colett elbeszélése mellett Simone de Beauvoir *Mandarinok* című művét vizsgálja a szerző. A Goncourt-díjas elbeszélés fejlődésregény is, melyben az olvasó tanúja lehet a politikából és irodalomból kiábrándult francia értelmiségiek illúzióvesztésének. Az idézett rész fő kérdése az egyik szereplő, Anne naplójának elbeszélésben betöltött szerepére vonatkozik. Tegye elemzéséből kiderül, hogy a cselekmény kimenetelét magának a naplóírásnak az aktusa határozza meg, amiben a visszatérés motívuma kap központi helyet. A szerző a *Mandarinok*ban szintén paradigmaváltást állapít meg, lévén a két elbeszélői alapforma állandóan váltakozik. A homodiegetikus narrátor nem más, mint a már említett, naplóját író Anne; a harmadik személyű, avagy heterodiegetikus narrátor pedig Henri alakjában ölt testet, aki úgy tesz, mintha nem venne tudomást Anne irományáról. Tegye arra a következtetésre jut, hogy Beauvoir históriáját olvasva a napló műfaji kereteit egyszerre kitágító és szűfeszítő stratégia mikéntjének lehetünk tanúi, miközben – a mű merev linearitását megtörve – a női hang kap főszerepet.

A szerző írásának második fejezetében Danièle Sallenave *Gubbio kapui* című művét elemzi. A főhős naplójának érdekességét a levélátírások adják. Naplószövegében a levélidézetek és beszédátiratok mennyiségüket tekintve felülreprezentáltak. Tegye szerint a szöveget különleges szövegalkotási stratégia jellemzi, így valószínű, hogy a gyakran útvesztőbe kerülő olvasó csak újraolvasás által képes megérteni a történetet.

A szerző az *Átiratok* című fejezetben két Anne Hébert-művet elemez. Az egyik a detektívregényre hasonlító – ám azt

markánsan kiforgató – *Zavarlak?* címmel megjelent írás. A figyelmes olvasó összesen öt nyomozási kísérlet kudarcba fulladását követheti nyomon, felrúgva ezáltal a detektívregény legfőbb szabályát, a megoldás lehetőségét. Tegye Gabriella a történet kulcsfontosságú szegmensét, a keresés motívumát emeli ki. Az *Aurélien, Clara, a Kisasszony és az angol Hadnagy* című írás a varázsmese funkcióit tartalmazza, mégis, a hagyományoknak ellentmondva, ellenmeseként olvasandó. A hagyományos mesére jellemző záróformula a történet végén elmarad, a „szerelmi” história keserű véget ér.

A kötet utolsó fejezetében – *Hangzatok* – Duras *Moderato Cantabile* és Cixous *Apám levelei* című írásait mutatja be Tegye. Kiemeli Duras és Cixous különleges írásművészetét, ami a hagyományos írásmód felfüggesztését célozza meg. A Duras-elbeszéléssel kapcsolatban kifejti, hogy a zene egyedülálló funkcióval bír: egyszerre felkavar és megnyugtat, ugyanakkor a zene eszközével szolgáló hangszer, a zongora a polgári élet jólétét leplezi le. Az *Apám levelei* című szövegben a személyiség megsokszorozódásának problematikájára hívja fel a figyelmet a szerző. Kiderül, hogy a szöveg központi témáját itt is, ahogy a *Gubbio kapui* című műben is, az alkotás és az identitáskeresés motívumai alkotják. A mű különlegességét az adja, hogy a narrátor legfőbb motivációja abban áll, hogy apja leveleit ne olvassa el. Ám a levéllel az elbeszélő a mű végére egygé válik, ami fogódzót jelent számára az identitáskeresésében.

Tegye Gabriella könyvében annak a hat francia, 20. századi írónőnek az írásművészetét ismerteti, akiknek a kötetben elemzett textusai analógiát mutatnak egymással. A kötetből kiderül, hogy a párhuzam valamelyik általunk ismert irodalmi műfaj újraírásában érhető tetten. A kánontól jelentősen eltérő írói stratégiák olyan izgalmas világba kalauzolják az olvasót, ahol az „újrágondolt” detektívregénytől kezdve a levélregényen keresztül a varázsmese sajátosságaival találkozhatunk.

Ebben a fiktív világban a női identitáske-
resés és -megtalálás (gyakran az írás tevé-
kenysége által) mellett a női lélek rejtel-
meibe nyerhetünk betekintést. A női hang
(dallam) mibenlétének megtalálásához a
narratív technikák és a gyakori paradigma-
váltások lépnek fel szövegszervező erő-
ként.

Tegyey Gabriella (2011): *Hangok, összhang-
zatok. Hat 20. századi francia írónő*. Gondolat
Kiadó, Budapest. 119 o.

Szítás Andrea

Selye János Egyetem, Komárom, Magyar
Nyelv és Irodalom Doktori Iskola

Hogyan irányítsuk gyermekünk nyelvi fejlődését a két- és többnyelvű környezetben?

*Igen időszerű Csiszár Rita Két- és többnyelvű gyermeknevelés a
mindennapokban című könyve, mivel az elmúlt évtizedben
jelentősen megnövekedett azoknak a száma, akik Magyarországról
elvándorolva külföldön kerestek munkát és ott le is telepedtek. Ez a
tendencia elsősorban a gyerekvállalásban és gyereknevelésben
érintett 18–40 év közötti korosztályra jellemző. Az érdekeltek
számára a kötet irányítúként is szolgál a többnyelvűséget preferáló
globalizált világban. A témaválasztás időszerűségét támasztja alá
továbbá az a tény is, hogy a családon belüli két- és többnyelvűség
kérdése jelenleg a föld népességének mintegy felét érinti. Az okok
között szerepel – a kivándorlás és a külföldi munkavállalás mellett –
a két szülő eltérő anyanyelve, a migráció, a kisebbségi népcsoportok,
illetve a siket szülők gyerekvállalása.*

A szerző már doktori értekezésében is a nyelvcseré és a nyelvmegőrzés dinamikájának feltárásával foglalkozott, és maga is gyermekét többnyelvű környezetben nevelő édesanya. A jelen kötet alapcélkitűzése, hogy hasznos ismeretekkel és tanácsokkal segítse a különböző életkorú, két- és többnyelvű gyermekeket nevelő családokat. Csiszár Rita elsősorban a gyermeküket külföldön nevelő magyar családokhoz és a nyelvi-
leg vegyes házasságban élő családokhoz szól, de nem feledkezik meg azokról a családokról sem, akik gyermeküket egy tanult idegen nyelven is szeretnék nevelni. A kötet közérthető, tudományos nép-

szerűsítő nyelvezete kiválóan alkalmas e cél megvalósítására.

Az öt fejezetre tagolt könyv 112 kérdést és az ezekre adott feleleteket tartalmazza, valamint az egyes témakörökhöz kapcsolódó interjúrészleteket és 21 esettanulmányt. A példák és az idézetek alapjául a szerző által 2013-ban közzétett internetes kérdőívre kapott válaszok szolgálnak. A kétnyelvű gyereknevelés tapasztalatait, problémáit kutató kérdőívre összesen 27 országból 420 személy válaszolt, ami lehetővé tette a tapasztalatok nyelvfüggetlen jellemzőinek összegzését.

Az első fejezet a téma szempontjából releváns általános kérdéseket tárgyalja,

Ebben a fiktív világban a női identitáske-
resés és -megtalálás (gyakran az írás tevé-
kenysége által) mellett a női lélek rejtel-
meibe nyerhetünk betekintést. A női hang
(dallam) mibenlétének megtalálásához a
narratív technikák és a gyakori paradigma-
váltások lépnek fel szövegszervező erő-
ként.

Tegyey Gabriella (2011): *Hangok, összhang-
zatok. Hat 20. századi francia író nő*. Gondolat
Kiadó, Budapest. 119 o.

Szítás Andrea

Selye János Egyetem, Komárom, Magyar
Nyelv és Irodalom Doktori Iskola

Hogyan irányítsuk gyermekünk nyelvi fejlődését a két- és többnyelvű környezetben?

*Igen időszerű Csiszár Rita Két- és többnyelvű gyermeknevelés a
mindennapokban című könyve, mivel az elmúlt évtizedben
jelentősen megnövekedett azoknak a száma, akik Magyarországról
elvándorolva külföldön kerestek munkát és ott le is telepedtek. Ez a
tendencia elsősorban a gyerekvállalásban és gyereknevelésben
érintett 18–40 év közötti korosztályra jellemző. Az érdekeltek
számára a kötet irányítúként is szolgál a többnyelvűséget preferáló
globalizált világban. A témaválasztás időszerűségét támasztja alá
továbbá az a tény is, hogy a családon belüli két- és többnyelvűség
kérdése jelenleg a föld népességének mintegy felét érinti. Az okok
között szerepel – a kivándorlás és a külföldi munkavállalás mellett –
a két szülő eltérő anyanyelve, a migráció, a kisebbségi népcsoportok,
illetve a siket szülők gyerekvállalása.*

A szerző már doktori értekezésében is a nyelvcseré és a nyelvmegőrzés dinamikájának feltárásával foglalkozott, és maga is gyermekét többnyelvű környezetben nevelő édesanya. A jelen kötet alapcélkitűzése, hogy hasznos ismeretekkel és tanácsokkal segítse a különböző életkorú, két- és többnyelvű gyermekeket nevelő családokat. Csiszár Rita elsősorban a gyermeküket külföldön nevelő magyar családokhoz és a nyelvi-
leg vegyes házasságban élő családokhoz szól, de nem feledkezik meg azokról a családokról sem, akik gyermeküket egy tanult idegen nyelven is szeretnék nevelni. A kötet közérthető, tudományos nép-

szerűsítő nyelvezete kiválóan alkalmas e cél megvalósítására.

Az öt fejezetre tagolt könyv 112 kérdést és az ezekre adott feleleteket tartalmazza, valamint az egyes témakörökhöz kapcsolódó interjúrészleteket és 21 esettanulmányt. A példák és az idézetek alapjául a szerző által 2013-ban közzétett internetes kérdőívre kapott válaszok szolgálnak. A kétnyelvű gyereknevelés tapasztalatait, problémáit kutató kérdőívre összesen 27 országból 420 személy válaszolt, ami lehetővé tette a tapasztalatok nyelvfüggetlenül jellemzőinek összegzését.

Az első fejezet a téma szempontjából releváns általános kérdéseket tárgyalja,

alapfogalmakat (pl. két- és többnyelvűség) határo meg, tisztázza a nyelvelsajátítás és a nyelvtanulás közötti különbséget – mindezt a releváns szakirodalmi közegbe ágyazva és a nemzetközi kutatási körkép bemutatása mellett teszi. A többnyelvűségből származó hátrányok és előnyök kapcsán a szerző hangsúlyozza, hogy a gyermekek számára alapvető hátrány, ha egyik nyelvet sem beszélnek az életkoruknak megfelelő szinten, bár ez leginkább csak egyes bevándorló csoportok másodgenerációs problémája. Ugyanakkor a kétnyelvűség előnyei között említi a nem nyelvi területekre is áttevődő előnyöket, például a gondolkodásbeli rugalmasságot és a jobb elvonatkoztatási képességet. A szerző szerint a két- vagy többnyelvűség fenntartása hosszú távon igen munkaigényes, mivel az ébren töltött idő legalább 30 százalékában hallania kell a gyermeknek a környezet által nem beszélt nyelvet.

A második fejezet középpontjában a nyelvi fejlődés áll.

Az olvasó itt megtalálja a nyelvelsajátítás szakaszolását és jellemzőit az egy- és a többnyelvű környezetben, úgymint a nyelvek egyidejű és egymást követő elsajátításának különbségeit, illetve a kódváltással kapcsolatos megfigyeléseket. Megtudhatjuk, hogy a friss kutatási adatok tanúsága szerint már a 2–4 napos babák is felismerik az anyanyelvüket, akik 2–6 hónapos korukban képesek már megkülönböztetni saját nyelveiket a számukra idegen nyel-

vektől, bár továbbra sem tudnak különbséget tenni két, számukra idegen nyelv között. Ugyanakkor a kutatások eredményei alapján 2–3 éves koruk körül a gyermekek már képesek megkülönböztetni a maguk által beszélt nyelveket, és ezt adott beszélő(k)höz kötni. Azonban a kódváltással kapcsolatos kutatások például azt

is kimutatták, hogy a többnyelvűek – a kétnyelvűekhez hasonlóan – egy-egy megnyilatkozáson belül szintén csak két nyelvet kevernek.

Mivel a presztízsviszonyok következtében a közösség által támogatott nyelv mindenképpen domináns lesz az otthon használt nyelvvel szemben, a szerző óva int a többségi nyelv túl korai bevezetésétől, mivel a családon belüli többségi nyelvhasználat negatívan befolyásolhatja a kisebbségi nyelvhasználatát, sőt annak elsovadásához is vezethet. Csizsár szerint 3–4 éves korig tanácsos az otthon használt nyelvet jól megalapozni, és a gyermeknek elég a közösség nyelvét csak a közin-

A kétnyelvű gyermek tannyelve az esetek zömében a közintézménybe kerüléssel megtanult második, tehát gyengébb nyelve, ezért általában nehezen tart lépést egynyelvű társaival, és valódi képességei évekig nem tükröződnek iskolai teljesítményében. A szülőknek gyermekük tanulmányi teljesítménye szempontjából fontos azt is figyelembe venniük, hogy a gyermek 7 éves korig minden gond nélkül képes az oktatási nyelv megváltoztatására, míg 7 és 11–12 éves kor között ezt csak jelentős segítséggel tudja végrehajtani, ugyanakkor 12–13 éves kortól már komoly nehézséget jelent a gyerekek számára az átállás egy teljesen új tannyelvre.

tezménybe kerüléssel együtt megtanulni. Rámutat arra a tényre is, hogy még mindig nincsenek megbízható kísérleti adatok arra vonatkozóan, hogy a többnyelvű gyermekek szókincse az egyes nyelveken mikor éri el egynyelvű társaik anyanyelvi szókincsének szintjét.

A harmadik fejezet témája a családon belüli nyelvhasználat. Talán egyesek számára meglepőbb az a nemzetközi kutatásokkal alátámasztott adat, miszerint a

férfiak nagyobb befolyással bírnak a családban beszélt nyelv kiválasztására, mint a nők. A szerző több helyen is felhívja arra a figyelmet, hogy az eltérő nyelvű szülők esetében mindenképpen közös megegyezés szükséges a kisebbségi nyelvet beszélő szülő nyelvének elsajátításához és szinten tartásához. A tanult idegen nyelven való nevelést sem tartja elképzelhetetlennek, de itt különösen fontosnak tartja egy adott időszak vagy az egy adott hely stratégiájának követését, ennek következetes betartását, illetve egy későbbi időpontban a gyermek célnyelvi országba küldését. Csiszár ugyanakkor megállapítja, hogy a kétnyelvűséget könnyebb kialakítani, mint megtartani, illetve, hogy a nyelvátadás mellett a saját kultúra átadása további tevőleges elkötelezettséget kíván a szülőktől.

A negyedik fejezet az oktatási kérdésekre fókuszál. Bár ideális lenne a kétnyelvű gyermek nyelvi és kognitív fejlődése szempontjából, ha mindkét nyelve megközelítő fontossággal bírna az oktatás során, de a realitás sajnos sokkal nehezebb helyzetet teremt. A kétnyelvű gyermek tannyelve az esetek zömében a közintézménybe kerüléssel megtanult második, tehát gyengébb nyelve, ezért általában nehezen tart lépést egynyelvű társaival, és valódi képességei évekig nem tükröződnek iskolai teljesítményében. A szülőknek gyermekük tanulmányi teljesítménye szempontjából fontos azt is figyelembe venniük, hogy a gyermek 7 éves korig minden gond nélkül képes az oktatási nyelv megváltoztatására, míg 7 és 11–12 éves kor között ezt csak jelentős segítséggel tudja végrehajtani, ugyanakkor 12–13 éves kortól már komoly nehézséget

jelent a gyerekek számára az átállás egy teljesen új tannyelvre.

Az ötödik fejezetben a szerző a kétnyelvű gyereknevelés problémáit tekinti át. Leszögezi, hogy logopédiai terápia szükségessége esetén a kezelést mindkét nyelv esetében el kell végezni. A nem családban használt nyelvnél mindenképpen szükséges a helyes nyelvi mintázat elsajátítása érdekében anyanyelvi beszélők közreműködését igénybe venni. A nemzetközi szakirodalom alapján, a közhiedelemmel ellentétben, a beszédhibás gyermekeknél általában nem tanácsos az egyik nyelv használatának szüneteltetése, mivel a természetes kétnyelvű helyzetben a gyermek számára mindkét nyelv használatának jelentős szerepe van. Fontos ugyanakkor tudniuk a kétnyelvű gyermekek szüleinek azt is, hogy a kétnyelvűség nem okoz diszlexiát, illetve nem erősíti azt.

A szerző mindezen megállapításait a nemzetközi szakirodalom legfrissebb kutatási eredményeire hivatkozva támasztja alá, illetve tanácsait gazdagon illusztrálja az interjúkra és a kérdőíves felmérésre adott szülői válaszokkal és a kétnyelvűen nevelt gyermekek tapasztalataival.

Csiszár Rita (2014): *Két- és többnyelvű gyermeknevelés a mindennapokban – Tanácsok, információk, történetek*. Könyvműhely Kiadó, Budapest. 394 o.

Seidl-Pécs Olívia

BME GTK Idegen Nyelvi Központ

Kognitív aktiváció és tanári kompetencia matematikaórán

A berlini Max Planck Intézet, több német egyetemmel együttműködve, a 2003-as OECD PISA-méréssel párhuzamosan indította útjára a Kognitív aktivációs oktatás és a tanulók matematikatudásának fejlődése (COACTIV) kutatási programot. A program során a tanárok szakmai kompetenciájának szerkezetét, fejlődését és gyakorlati alkalmazását tárták fel. A kutatási projekt keretében két longitudinális vizsgálatot valósítottak meg: elsőként a PISA-mérésben részt vevő iskolák diákjait és tanárait vizsgálták, a második fókuszában a tanárjelöltek álltak, akiket a képzésük kezdetétől szakmai gyakorlataikon át egészen munkába állásukig követtek nyomon.

A Mareike Kunter és munkatársai által szerkesztett, 2013-ban megjelent *Cognitive activation in the mathematics classroom and professional competence of teachers* című könyv a COACTIV-projekt alatt szerzett tapasztalatokat, eredményeket foglalja össze. A 10 év alatt feltártak komoly érdeklődést váltottak ki a tudományos közösségben, valamint pedagógusok és a tanárképzésben részt vevő szakemberek körében.

A kötet központi fogalmaként használt kognitív aktivációs oktatás magában hordozza a tanulók meglévő tudáselemeinek bővítését, összekapcsolását, azok szerkezetének átalakítását. A matematikaoktatás folyamán a kognitívan aktiváló feladatok kapcsolatot teremtenek a tanulók előze-

tes tudásával azáltal, hogy segítségükkel a pedagógus felmérheti diákjai gondolatait, hiedelmeit az adott tananyagról.

A kutatási program fontos, tanárookra vonatkozó következtetése, hogy a tanítás olyan speciális munka, amely egyfelől általános pedagógiai-pszichológiai tudást igényel, biztosítva a tanároknak az osztályteremben zajló szociális dinamika és az egyéni tanulói problémák felismerését; másfelől szakmódszertani tudást, ami a tanítási-tanulási folyamat célirányos támogatásához szükséges; valamint tanácsadási ismereteket a szülőkkel való együttműködéshez; továbbá szervezési ismereteket a szervezet- és minőségfejlesztéshez.

A program eredményei megerősítik azt az elméleti feltevést, miszerint a matematikaoktatás során alkalmazott feladatok kulcsszerepet játszanak a diákok (önálló) matematika-tanulásának segítésében. Mindemelllett a feladatok, feladat-típusok vizsgálata rávilágított arra is, hogy a matematika-órákon alkalmazott feladatok nagy része alacsony szintű kognitív aktivációt biztosít. A projekt során a tanulókra irányuló vizsgálatok alapján a szerzők arra a következtetésre jutottak, hogy az órai munka hatékony szervezése

és a kognitív aktivációt támogató lehetőségek biztosítása javítja a tanulók matematikai teljesítményét.

Bár a könyv címében a kognitív aktiváció és a tanárok szakmai kompetenciája is szerepel, az utóbbi terület sokkal hangsúlyosabban jelenik meg a munkában. A kutatási program fontos, tanárookra vonatkozó következtetése, hogy a tanítás olyan speciális munka, amely egyfelől általános pedagógiai-pszichológiai tudást igényel, biztosítva a tanároknak az osztályteremben zajló szociális dinamika és az egyéni tanulói problémák felismerését; másfelől szak módszertani tudást, ami a tanítási-tanulási folyamat célirányos támogatásához szükséges; valamint tanácsadási ismereteket a szülőkkel való együttműködéshez; továbbá szervezési ismereteket a szervezet- és minőségfejlesztéshez.

A COACTIV kutatási program eredményei világosan megmutatták, hogy a szak módszertani tudás az oktatás sikerének egyik kulcsa. Tudni kell ugyanazt a specifikus tananyagot többféleképpen elmagyarázni, meg kell ismerni a tanulók gondolkodását, tipikus nehézségeiket, a számukra megfelelő feladatokat kell kiválasztani, és egyéni támogatást kell nyújtani, ha arra szükség van.

A kutatás eredményei azt is jelzik, hogy azok a kompetenciák, amelyekre a tanároknak a hatékony oktatáshoz szükségük van, elkülöníthetők az általános tudástól és a hétköznapi tapasztalatoktól. Szakmai kompetenciát csak a tanári pálya folyamán lehet elsajátítani, amibe beletartozik a tanárképzés, a szakmai gyakorlat időszaka is. Ez idő alatt fejlődik szakmai önszabályozásuk, más tanárokkal, szakemberekkel való együttműködési készségük. Továbbá a projekt során kimutatták, hogy a tanárok oktatási gyakorlatára a szakmai tudásuk mellett a szakmai meggyőződések és értékeik is hatással vannak. A szakmai meggyőződéseknek gyakorlati jelentőségük van a hatékony tanári munkában, mivel az eredmények szerint ezek a gyakran nem

racióális meggyőződések tévképzeteken alapulnak és a hatékony tanítási gyakorlat korlátaivá válhatnak.

A könyvben megjelenő további fontos konklúzió az oktatás esélyegyenlőségére vonatkozik. A kutatás rávilágított arra, hogy Németországban a különböző iskolatípusokban dolgozó pedagógusok szakmai tudása és szakmai készségeik szintje között jelentős eltérések vannak. Eközben a különböző szocioökonómiai státuszú tanulók is eltérő iskolai utat járnak be. A hátrányos helyzetű tanulók azokba az iskolákba kerülnek, ahol mind a szakmai, mind a szak módszertani tudásukat tekintve kevésbé kompetens tanárok oktatnak. A jól képzett tanárok egyenlőtlenül oszlanak el az iskolák között, és eleve jobb családi háttérű diákokat tanítanak – csakúgy, mint hazánkban.

A COACTIV-projekt tanulmányait összefoglaló kötet átfogó nemzetközi szakirodalmi feltárára alapozott, longitudinális kutatási eredményeket tartalmaz. Felépítése logikus, jól áttekinthető. A könyv pedagógusképzésben részt vevő oktatók és hallgatók, valamint a már pályán lévő pedagógusok részére egyaránt ajánlott olvasmány. A német kutatók által feltárt eredmények és az ezeken alapuló következtetések a magyar oktatási rendszerrel foglalkozó kutatók számára is rendkívül hasznosak lehetnek.

Kunter, M., Baumert, J., Blum, W., Klusmann, U., Krauss, S. és Neubrand, M. (2013): *Cognitive activation in the mathematics classroom and professional competence of teachers: Results from the COACTIV project (Vol. 8)*. Springer Science & Business Media, New York.

Rausch Attila

SZTE Neveléstudományi Doktori Iskola

Élet a Gyermek Házában

Maria Montessori pedagógiai módszere

A 19–20. század egyik legkiemelkedőbb pedagógiai módszerének kidolgozása Maria Montessori nevéhez fűződik. Ő volt az első női orvos Olaszországban, aki konkrét célokat megfogalmazva kívánta megújítani az akkori oktatást. Montessori először doktori tanulmányai alatt kezdett el értelmileg akadályozott gyermekekkel foglalkozni, amikor felismerte, hogy a gyermekek számára – egészségügyi ellátásuk mellett – biztosítani kell nevelésüket is, amit speciális környezetben célszerű folytatni. Módszerét később egészséges gyermekek nevelésekor is alkalmazta. 1907-ben nyitotta meg az első Gyermek Ház intézményt, ami később a világ számos országában elterjedt. Montessori módszere több ezer gyermek szakszerű nevelését tette lehetővé, komoly erőfeszítéseket téve az analfabetizmus csökkentése, valamint az alapvető műveltség – többek között az írás, olvasás, számolás – elsajátítása érdekében.

Montessori könyvének korábban már számos kiadása megjelent (1926, 1948, 1995, 2002, 2011). A könyv nyelvezete és gondolatmenete jól felépített, könnyen követhető; a Montessori-féle pedagógia elméleti háttérének megértését több helyen lektori magyarázatok segítik.

A kötet huszonöt fejezetből és egy záró részből áll, ami a módszerhez szorosan kapcsolódó pedagógiai eszközöket mutatja be. Művében a szerző kellő alaposággal vázolja a módszer kidolgozását megelőző pedagógiai viszonyokat és az akkori kutatási eredményeket. Ezt követően részletesen kifejti stratégiájának felépítését és sajátosságait. Ismertetése rendkívül szemléletes, példák és életszerű párbeszéddek segítségével mutatja be a tanítási folyamatot, valamint a gyermek és a nevelő kapcsolatát.

Montessori a könyv elején a hagyományos iskolák hibáit és problémáit ismertet, felsorolva azokat a tényezőket, amelyek a gyermek akadálymentes és zavartalan fejlődését alapvetően gátolják. A Montessori-módszer és a régi, hagyományos iskolák gyakorlata közötti különbséget jól példázza, hogy a könyv kitér a gyerme-

ket körülvevő környezet – részben az osztályterem és a bútorok – nem megfelelő kialakítására, valamint a különböző pedagógiai módszerek helytelen alkalmazására, melyek mind a gyermek bezártságát, mozdulatlanságát eredményezik. A Gyermek Házában minden tárgyat, bútort igyekeztek a gyermekek igényei szerint kialakítani. Montessori módszerének köszönhetjük a gyermekméretű bútorok elterjedését. A régi rendszer pedagógusainak hibáit Montessori elsősorban „a szükségtelen szóáradat”-ban és a „pontatlan információk”-ban látja (105. o.), melyek sok esetben összezavarják a gyermeket, hiszen az adott feladatot túlmagyarázva nem hagynak neki esélyt arra, hogy önállóan próbálja felfedezni a világot. Úgy véli, a jó pedagógus – szemben a hagyományos iskolák gyakorlatával – megfigyelő szerepet tölt be a tanítási folyamatban, kívülről szemléli a gyermek felfedezőútját, amit olykor rövid szemléltetéssel és a lehető legtömörebb válaszokkal támaszt alá.

A további fejezetek a tanítási módszerek alapos elemzését, vizsgálatát foglalják össze, közvetlen betekintést nyújtva a Gyermek Ház mindennapjaiba, az ott folyó pedagógiai munkába. Montessori

módszere rendkívül széles területet érint: kezdve az alapvető megfigyelésektől – például a testi növekedés nyomon követése – a gyermekközpontú nevelési környezet megteremtésén át a sokszínű tanítási módszerek alkalmazásáig. Nevelési módszere kiterjed az írás, olvasás, számolás, aritmetika, mozgás,

zene gyakorlására, valamint a különböző érzékszervek fejlesztésére. Mind ezen felül magában foglalja a művészeti és a vallási nevelést is. Az írás tanításánál kitér az íróeszköz kezelésére (az eszközt tartó három ujj és a laza kéz szerepére), valamint a rajzolás, színezés és a betűk rajzolásának fontosságára. Az aritmetikai gyakorlatok között különleges helyet kap a nulla-gyakorlatok alkalmazása, ahol a szerző részletesen elmagyarázza a nevelő pedagógiai módszerét, feladatát a nulla szám tanításakor. A művészeti nevelés gyakorlata a zenei nevelést és az alkotó művész nevelését célozza meg. A zene esetében elsősorban a ritmikus torna (mozgásos tevékenységek közbeni zenehallgatás) gyakorlatára, az alkotó művészetnél a rajzolás, a színek és a formák megkülönböztetésének tényezőire összpontosít. Ezzel szemben a vallási nevelés elsősorban a magasabb rendű erkölcsi normák tanítását tűzi ki célul.

A Montessori-módszer jellegzetes eszközeinek számítanak a fából készített játé-

kok, ugyanis a szerző úgy véli, hogy ebben a korban a gyermekek elsősorban érzékelés – főleg tapintás és szaglás – útján tanulnak. Az eszközök részletes használatának leírása és magyarázata mellett szinte mindegyik tárgyról készült segítő-magyarázó ábra, illusztráció a könyv záró

fejezetében. Az ábrázolt eszközök között találhatunk az öltözködés, írás, olvasás és számolás elsajátításához, valamint az érzékfejlesztéshez és zenéléshez szükséges fejlesztőjátékokat, melyek közül Montessori egyik leggyakrabban alkalmazott eszközéül – kifejezetten az írás, olvasás és számolás tanításához – a dörzspapír szolgált.

A könyv érdekessége, hogy a szerző több esetben bensőséges, személyes hangon szól az olvasóhoz. Néhol élményszerű történetet mesél el tapasztalatairól, aminek egyértelmű célja az olvasó bevonása. Közvetlen hangvétele megkönnyíti pedagógiájának és a Gyermekek Házában folyó mindennapos történéseknek az értelmezését.

Montessori módszerét korábban több kortársa bírálta, akik elsősorban a hagyományos élményszerű játékok hiányát vélték felfedezni. *A mozgásra nevelés* című fejezetben elsősorban egyensúlyérzékelést elősegítő gyakorlatok szerepelnek, kihagyva számos labdajáték, talajgyakorlat ismertetését. Célszerű lett volna a változatos mozgást fejlesztő élményszerű játékok

A Montessori-módszer jellegzetes eszközeinek számítanak a fából készített játékok, ugyanis a szerző úgy véli, hogy ebben a korban a gyermekek elsősorban érzékelés – főleg tapintás és szaglás – útján tanulnak. Az eszközök részletes használatának leírása és magyarázata mellett szinte mindegyik tárgyról készült segítő-magyarázó ábra, illusztráció a könyv záró fejezetében. Az ábrázolt eszközök között találhatunk az öltözködés, írás, olvasás és számolás elsajátításához, valamint az érzékfejlesztéshez és zenéléshez szükséges fejlesztőjátékokat, melyek közül Montessori egyik leggyakrabban alkalmazott eszközéül – kifejezetten az írás, olvasás és számolás tanításához – a dörzspapír szolgált.

alkalmazása és ismertetése is, amit a szerző szűkszavúan tárgyal. A módszer másik hiányossága a mese elhagyása. Montessori pedagógiájában ez az – egyébként a nevelés szempontból igen fontos – elem semmilyen szerepet nem kap, helyette a folyamatos készség- és képességfejlesztés (pl. az írás-olvasás), a különböző érzékfejlesztést elősegítő gyakorlatok (pl. mozgás, rajzolás), valamint a fegyelem és a csend megteremtése kapnak kiemelt figyelmet. A játékok használatának szabályait illetően némi ellentmondásba ütközhet az olvasó, hiszen Montessori szerint minden gyermek kedve szerint válogathat a polcon lévő tárgyak közül; bátran leveheti és játszhat velük, majd a játék végén köteles azt az eredeti helyére visszatenni. Azonban a gyermek nem adhatja át játékát játszótársának. A magyar fordítást lektoráló B. Méhes Vera megjegyzi, hogy amennyiben a gyermek már nem kíván játszani az eszközzel, nyújtsa át társának a játékot, felesleges előtte a helyére tenni (148. o.). Ettől eltekintve, úgy vélem, a játék szerepe a gyermekek nevelésében logikus és jól átgondolt alapokon nyugszik.

Montessori módszere a századforduló idején egyértelmű célokat, feladatokat fogalmaz meg. Pedagógiai elvének egyedisége a megteremtett környezet, a speciális segédeszközök és az egyedülálló tanítási-nevelési módszerek sokszínűségében rejlik. Legfőbb értéke, hogy a módszer nem csupán gyógypedagógiai ellátásra szoruló, hanem egyúttal egészséges gyermekek nevelése esetén is alkalmazható, amit a szerző maga is többször kiemel. A korábban felsorolt tulajdonságjegyek összessége adja a valódi Montessori-mód-

szer lényegét: kizárólag az életszerű tanítási-nevelési technikák gyakorlata és az ehhez elengedhetetlen, gyermekekhez fűződő gyengédség, tisztelet és szeretet együttes jelenléte mellett történhet. Ennek megerősítéseként is Montessori meghatározza az elkerülendő elemeket és helytelen pedagógusi lépéseket, összeveti módszerét a korábbi gyakorlattal.

Montessori szerint módszerének köszönhetően már a 4–5 éves gyermekek is képesek folyékonyan írni-olvasni a Montessori-iskolákban. Úgy gondolja, a gyermekek alaposan megismerik az ábécé betűit, a hangok helyes kiejtését, illetve mindezek írását és olvasását. Mindemellett további betekintést nyerhetnek az aritmetika, a legalapvetőbb számtani műveletek (összeadás, kivonás), valamint a vizuális kultúra világába is. Az olvasó azonban jogosan teheti fel a kérdést, miként lehetséges 4–5 éves gyermekek ilyen magas szintű teljesítménye. Montessori pedagógiáját követően számos fejlődéslélektani kutatási eredmény született, melyek árnyalják ennek lehetőségességét.

A könyv alapvető forrás lehet minden gyermekkel foglalkozó szülő és pedagógus számára, hiszen a Montessori által megfogalmazott alapelvek személyes, megalapozott megfigyelésekkel és tapasztalatokkal alátámasztott megközelítésmódot kínálnak a gyermekek neveléséhez.

Maria Montessori (2011): *A gyermek felfedezése*. Cartaphilus Könyvkiadó, Budapest.

Pintér Tünde

SZTE BTK Neveléstudományi Doktori Iskola