

Képzés és Gyakorlat

Training & Practice

12. évfolyam 2014/1-2. szám

A tartalomról:

- A nevelés és a fegyelmezés csődje
- Tanulási stratégiák vizsgálata a felnőttoktatásban, börtönoktatásban
- Mit keresnek a felnőttek az iskolapadban?
- Ember és kép
- A rituálék szerepének felerősödése napjainkban
- Kisgyermeknevelés Thaiföldön

Képzés és Gyakorlat

A Kaposvári Egyetem Pedagógiai Karának és
a Nyugat-magyarországi Egyetem Benedek Elek Pedagógiai Karának
neveléstudományi folyóirata

12. évfolyam 2014/1-2. szám

Szerkesztőbizottság

Varga László főszerkesztő
Kövérné Nagyházi Bernadette olvasószerkesztő
Koloszár Ibolya angol nyelvi lektor
Bencéné Fekete Andrea, Kissné Zsámboki Réka, Patyi Gábor

Nemzetközi Tanácsadó Testület

Ambrusné Kéri Katalin, Pécsi Tudományegyetem Bölcsészettudományi Kar, Pécs, HU
Andrea M. Noel, State University of New York at New Paltz, USA
Bábosik István, Kodolányi János Főiskola, Székesfehérvár, HU
Tünde Szécsi, Florida Gulf Coast University, College of Education,
Fort Myers, Florida, USA
Chantana Chanbangchong, Faculty of Education, Naresuan University,
Muang District, Phitsanulok, TH
Czékus Géza, Újvidéki Egyetem Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar, Szabadka, SER
Erdélyi Margit, Selye János Egyetem Tanárképző Kar, Komárno, SK
Johann Pehofer, Pädagogische Hochschule Burgenland, Eisenstadt, AT
Szombathelyiné Nyitrai Ágnes, Kaposvári Egyetem Pedagógiai Kar, Kaposvár, HU

Szerkesztőség

Varga László főszerkesztő
Nyugat-magyarországi Egyetem Benedek Elek Pedagógiai Kar
Képzés és Gyakorlat Szerkesztősége
E-mail: varga.laszlo@bpk.nyme.hu
9400, Sopron, Ferenczy János u. 5.
Telefon: +36-99-518931
Web: <http://trainingandpractice.hu>
Web-mester: Horváth Csaba
Felelős kiadó: Katona György dékán

A közlési feltételeket
a <http://trainingandpractice.hu> honlapon olvashatják szerzőink.

Képzés és Gyakorlat

Training and Practice

12. évfolyam, 2014/1-2. szám

TARTALOM

Table of Contents

TANULMÁNYOK

BENCE ERIKA: A nevelés és a fegyelmezés csődje	5
CSUKAI MAGDOLNA: Tanulási stratégiák vizsgálata a felnőttoktatásban, börtönoktatásban.....	23
KISSNÉ ZSÁMBOKI RÉKA: A relatív előny vizsgálata egy Freinet-szellemű óvodapedagógiai innováció kibontakozásában és adaptációjában	43
TŐZSÉR ZOLTÁN: Mit keresnek a felnőttek az iskolapadban?	57

KÉPZÉS ÉS GYAKORLAT

DÓRA LÁSZLÓ: Médiapedagógia – német nyelvterületen.....	73
GÁSPÁRDY TIBOR: Ember és kép.....	85
KISS HENRIETT: Az első ének-zenei tagozatos általános iskolai énekeskönyvek Kodály-képe	95
MALMOS EDINA: Kisikolás tanulók természetismeret tudásának változása a „Rostock Modell” didaktikai program hatására	105
PÁSZTOR ENIKŐ: A rituálék szerepének felerősödése napjainkban – „Morgenkreis”, a reggeli rituálé az óvodákban és a bölcsődékben	121

SZEMLE

VARGA LÁSZLÓ: Kisgyermeknevelés Thaiföldön	131
VARGA LÁSZLÓ: Kisgyermek-nevelési szimpózium Sopronban.....	141

KÖNYVISMERTETÉS

PÁSZTOR ENIKŐ: Tészabó Júlia: Játék – pedagógia, gyermek – kultúra	145
--	-----

TANULMÁNYOK

BENCE ERIKA

A nevelés és a fegyelmezés csődje* (Kosztolányi Dezső: *Aranysárkány*)

Kosztolányi Dezső Aranysárkány című regénye egy, a polgári kisváros és társadalmi környezet szokás-, vágy- és szimbólumvilága meghatározta egzisztenciális katasztrófa színtere: dr. Novák Antal gimnáziumi tanár és zivatar-megfigyelő családi, szülői és tanári/nevelői értelemben vett személyes csődjének és tragédiájának története bontakozik ki általa. A tanulmány ennek az összeomlás-folyamatnak a lehetséges ok-okozati viszonyrendszerét igyekszik feltárni, motivációs világát felvázolni, motívumait értelmezni, miközben a regényt mint specifikus értelemben vett nevelődési és fejlődésregényt, főhősét, Novák Antalt mint nevelői/tanárt láttatja és mutatja be.

1. Ifjúsági regény-változat mint tévedés

Kosztolányi Dezső *Aranysárkány* (1925) című regényének 1932-ben^[1] (más adatok szerint: 1934-ben^[2]) jelent meg ifjúsági regény-változata. Egyedi vonása, hogy maga a szerző dolgozta/írta át. Megjelenését követően semmilyen kritikai visszhangot nem keltett, nem szerepel ifjúsági regénykánokban, miként 2004-es újrakiadását követően is kétségeket fogalmaz meg hatását illetően a róla szóló polémia. Vajon mely korosztályt szólíthatja meg a „Hildakonfliktus” nélküli, fiúgimnáziumról szóló regény, amelyben egy tanárt megvernek, és öngyilkos lesz? „Az eredetiben Novák öngyilkosságát kettős (apaként és tanárként elszenvedett) nevelői kudarca indokolja; pszichés beszűkülésének rajza (Vili füzetait nézegeti, a fiú megalázásáról, majd bocsánatkéréséről fantáziál) azért hiteles, mert ott érezni mögötte a lányával kapcsolatos gyötrő tehetetlenséget és jóvátetheletlenséget. Hilda nélkül Novák alakja is megbillen, sorsa kuriózumszerű rémtörténetté válik” (Tamás 2004–2005, internetes forrás) – fogalmazza meg kételyeit – neveléstudományi szempontból is – idézett cikkében Tamás Ferenc, noha kifejti, hogy fontos, filológiaiailag eligazító, az irodalomtörténészek számára teljes képet adó kiadvány. Egyed Emese 2006-ban, a szabadkai Kosztolányi Dezső Napokon elhangzott, *Két Aranysárkány* (Egyed 2007) című előadása tanulmányváltozatának első jegyzetében Ilia Mihály irodalomtörténésznek mond köszönetet, amiért az „felhívta a fegyelmét” a regényvál-

* A tanulmány a Szerb Köztársaság Oktatás- és Tudományügyi Minisztériuma 178017. számú, a Kisebbségi nyelvi, irodalmi és kulturális diskurzusok Délkelet- és Közép-Európában (*Diskursi manjinskih jezika, književnosti i kultura u jugoistočnoj i srednjoj Evropi*) című projektuma keretében készült.

tozatra, „*az ifjúságnak szóló Aranysárkányra*” (i. m. 316). Tehát nemcsak a megcélzott olvasói réteg, az érettségiző ifjúság körében maradt megjelenésének aktuális idejében és manapság is visszhangtalan olvasmány, filológus körökben is jobbra ismeretlen: radikálisan csonkolt, a tragédia kifejlésének logikai összefüggését megbontó, olyan érdektelen munka, ami ellentmond Kosztolányi Dezső ifjúsági irodalomról alkotott elképzeléseinek is. Bíró-Balogh Tamás a két változatot összehasonlító tanulmányában felveti annak lehetőségét, hogy a „soha nem volt” anyagi gondokkal küszködő Kosztolányi kényszere húzódik a furcsa elhatározás és átdolgozás mögött (Bíró–Balogh, internetes forrás).

Az ifjúságiregény-változatban – a Hilda-epizód elmaradása miatt – teljes egészében megbomlik Novák Antal lelki összeomlásának – egymást kiváltó – fokozatokra épülő logikai menete, ezért ez az *Aranysárkány* oktatáspedagógiai szempontból sem megközelíthető alkotás – Novák Antal nevelői és tanári összeomlásának történetét, mint a nevelődési és fejlődésregény visszajaként értelmezett műfaji konstrukciót, csak az eredeti változat alapján vizsgálhatjuk.

2. A regény szimbólumvilága

„*Az Aranysárkány egy felnőtt és egy serdülő élet-halál küzdelme, ahol a felnőtt elbukik, bár a társadalmi konzekvenciák szerint köztisztelőben álló, hagyományos (tekintélyelvű) tanári szerep a vérévé vált*” (Egyed 2007, 308) – olvashatjuk Egyed Emese hivatkozott tanulmányában. Ez a megállapítás az átdolgozott *Aranysárkányra* vonatkozóan kétségkívül igaz. Az eredeti változatnak azonban egyik szintje – tehát sem narratív, sem nyelvi, sem tropológiai, sem hermeneutikai struktúrája – sem felel meg a jelölt sémának: Novák Antal Liszner Vilivel való konfliktusa csak az egyik komponense annak a „harc”-nak, amelyet a tanár egy alaktalan, ezért – a serdülő lázadásánál – sokkal kiismerhetetlenebb, megfoghatatlanabb, ezért legyőzhetetlen rémmel vív. Az átdolgozott változat – leegyszerűsítve természetesen – azt a dilemmát veti fel, hogy egy hagyományos nevelési–oktatási elveken, begyöpesedett módszereken alapuló iskola képes-e a tanulóifjúság erkölcsi és humánus nevelésére – illetve annak elbeszélése, hogy miképp, és miért nem. Épp ezért egy olyan műfajtipológiai sorba illeszthető, mint az iskolaregényeknek a maradiságot leleplező változatai; Bíró-Balogh Tamás (Bíró-Balogh: internetes forrás) szerint leginkább a *Légy jó mindhalálig!*-hoz hasonlít; Egyed Emese (Egyed 2007, 309) világirodalmi szinten William Golding *A legyek ura*, a magyar irodalomban pedig *A Pál utcai fiúk* rokonának tekinti; az intermediális gondolkodás [Egyed Emesénél is] Peter

Weir *A holt költők társasága* (1989) című filmjéhez kapcsolja. Az intertextuális sor természetesen folytatható – pl. Ottlik Géza 1959-ben megjelent *Iskola a határonjával*.

2. 1. A „rém”

Noha maga Odorics Ferenc is meglehetősen durva felvetésnek tartja „*dr. Novák Antalt a vérfertőzés gyanújával (ami ráadásul a kegyeletsértés gyanúját is felébreszti) illetni*”, de úgy gondolja, a regény poétikai struktúrája felvet ilyen nyomokat: „*Ez a gyanúsítás annál inkább durva, hiszen közvetlen bizonyítékot nem ad kezünkbe az elbeszélő. Narratív tények nem támogatják ezt az elképzelést. Érdeemes azonban a regénynek arra a poétikai sajátosságára felhívni a figyelmet, amely formszervező elvként, azaz interpretációs stratégiaként képes működni az Aranysárkány olvasásakor. Ez pedig az utalásos, kihagyásos, az olvasó számára felfejthetetlen deiktikus működés, a titok poétikája*” (Odorics 2007, 132). Meglátásunk szerint a regény motivikus/szimbolikus jelentésrétege is alátámasztja ezt a feltevést. A motivikus összefüggések, az utalások, szimbólumok világában felbukkanó, kezdetben alaktalan, megfoghatatlan képződmény (érzés, hajlam, szenvedély) ugyanis lassan „átcsúszik” nyelvi alakzatba; öngyilkossága előtti utolsó víziója során Novák meg is nevezi: „*rém!*” (Kosztolányi 1983, 267). Az egyszótagos főnév hangalakja és hangulata még ritmikai értelemben is összezseng egy korábbi, ugyancsak monologikus beszédhelyzetben (amikor megveretése után hazaér) elhangzott, ismételt névszóval/névmással: „*Én.*” (i. m. 193). Odorics szerint: „*az egyenes beszéd fokalizációs ereje vallomásszerűen arra utal, hogy Novák meghasonlott önmagával. Meghasonlott, mert érzékelte magában a Másikat, az ösztönlényt, a vágy forrását, a rémet, amely incestusra is képes*” (Odorics 2007, 131). Természetesen Novák Antal nem követte el a vérfertőzés bűncselekményét: az adott világ polgári keresztényi erkölcsi rendjében azonban nem állt más megoldás rendelkezésére (pedig a természet-, a pedagógia-, a jog- és orvostudomány révén is kereste a gyógyírt), mint az önmegsemmisítés. Eddig a szintig különböző stációkon, bonyolult motivációs hálózaton, a felismerések szimbolikus nyelvi színterein át jut el a főhős, s a nyomában keletkező értelmezésig/megértésig a befogadó.

2.2. Sár és por

Sárszeg világa önmagában is különös; az egyszerű természeti jelenségek (pl. a tavasz érkezete) is másképp képződnek, történnek meg, mint máshol. „*Ebbe a déli városkába előbb érkezett a tavasz, mint egyebüvé. Áprilisban leesett egy forró zápor, megmosdatta a fasudarakat, porhanyóvá tette a göröngyöket, s a ködben füstölt a termékeny élet. Aztán megeredtek a hajtások, a vetemények, a rügyek tokjából egyetlen éjszakán kibomlottak a lombok, összegöngyölt, zöld*

selyemkendők módjára, melyeket hirtelen kinyitnak, és meglobogtatnak a szélben” (Kosztolányi 1983, 7). Másrészt ugyanez a város már a nevében is jelzi az alföldi lét determinatív erejét, röghöz, sárhoz, porhoz kötött kisszerűségét: „*Körös-körül Sárszeg laposan, lepényszerűen terpeszkedett el a homokon*” (i.m. 9). A sár és por képzetét a Kosztolányi-opus és a teljes vajdasági magyar irodalom alakulástörténete (Szenteleky Kornél prózaírásától a kortárs vajdasági irodalomig) jelentésként értelmezi: egy irodalmi reprezentáció önreflexív metaforája. Novák Antal munkájának kudarcát magyarázza az alföldi tájban rejlő kisszerűséggel és csóddal (Bence 2011, 32): „*Fiatalabb korában jóról és nemesről prédikálva diákjainak, a földműveshez hasonlította magát, ki a magot elveti, s gondoskodik, hogy alkalmas talajra találjon. Csakhogy a mag vagy televényre hullik, vagy sziklára. Ha jó földre esik, akkor minden közvetítő nélkül megfog, a szél is elröppenti oda, és ha rossz földbe kerül, akkor a legjobb földműves se tehet semmit. Fölöslegesnek ítélte munkáját. Amennyiben pedig többre vállalkozott, kudarcot vallott...*” (Kosztolányi 1983, 281).

A sár és por világának érzelmi/indulati lezorítottságában azonban ott munkál a „természet lázadása”: az ünnepi kavalkád, a szenvedély, a láz és a lázadás. A történet a városerdei majális, a természet antropomorf (Odorics 2007, 127) képével indul. A kényszerű rend mögött feszülő indulatokról tehát már azelőtt tudomást szerzünk, mielőtt Novák Antal „belépne” e képbe: „*vad kirándulók érkeztek, rohamcsapatokban estek az orgonabokrokra, s egy szempillantás alatt letarolták. Gyerekek másztak a fákra, madárfészket csenni. Bokrok fecsegték embernyelven, fák gondolkoztak emberagyvelővel, s a kövekben is emberszív dobogott. Emberek lüktettek mindenütt, elhozva a természethez a vágyat...*” (Kosztolányi 1983, 12).

Sárszegen egy igencsak alacsonyrendű szóbeli forma, a pletyka tartja fenn Novák elhunyt feleségének emlékét: „*Azt beszélték, hogy az utolsó években nem szerette az urát, mindenkivel udvaroltatott, s egy fiatal orvossal, kit a szanatóriumban ismert meg, viszonya volt. Hogy mi ebből az igaz, azt senki se tudta. A fiatal orvos az asszonyt halálos ágyán többször meglátogatta, de pár évre ő is meghalt*” (i.m. 42). Hogy Novák felesége nemcsak egy „Bovaryné-szerű” (Egyed 2007, 313), tehát a korabeli (és képmutató) erkölcsi normák szerint könnyelmű asszony volt, hanem alakját valamiféle ködszerű titok is belengi, az is sejteti, hogy a tanár nem kedveli Flóri nénit, felesége barátnőjét, mert „*kellemetlen emlékeket ébresztett benne, s biztosra vette, hogy sokat tud arról a fiatal orvosról, kire nemegyszer gondolt. Leányát nem szívesen látta vele együtt. Közönséges pletykafészeknek tartotta*” (Kosztolányi 1983, 45). Mit tudhat még Flóri néni azon kívül, hogy barátnőként nyilvánvalóan beavatottja volt Novákék házassági (tehát Novák férji/férfiúi) kudarcának? Nem tudjuk meg, viszont beszédes mozzanat, miszerint Hilda az anyja fénykép alapján megrajzolt portréját – noha csak benyomásait

fogalmazza meg: „szája [...] kinyílt, mintegy egy másik száj után. [...] Szeme forrón, és mélyen sötétlett, de minden őszinteség nélkül, s szemöldökei az orrtőn összeértek. Fejét [...] hátravetette, s valami távoli felé nézett, az anya és feleség rejtett bánatával” (i.m. 55) – szenvedélyesnek, titokzatosnak látja, míg Novák „nem bírt rátekinteni, s mikor másoknak mutogatta, pár kegyeletes szót szólva a földre sütötte szemét” (uo.). Ugyancsak rejtett jelentése van az asszony kedvenc zongoradarabjának, Chopin *Esz-dúr nocturne*-jének, „melyet a megboldogult gyakran zongorázott, s halála előtt egy héttel is ennél hagyta nyitva a hangjegyzetét” (i.m. 128). Hilda, aki nem volt még tízéves sem, amikor anya nélkül maradt, ösztönszerűen érzi, szubtilis természete megsejteti vele, Novák nyilvánvalóan tudja, a befogadó megfejtheti e jelentéseket. „Ködszerű mélaság áradt a szobára a nocturne-ből, olyan fájdalom, mely régi volt, úgy rémlett, az embernél is régibb. Novák a karosszékben hallgatta” (uo.). A tanár háttérből sötétlő alakja, majd a zongorázást követő csillagokba nézés parttalan vágyálmokat (a távoli bolygókra utazni!) ébresztő jelenete, a hold téralakzatai (pl. Kétségbeesés Völgye) nevéből áradó negatív hangulatok az első hangsúlyos jelzései a felszín alatt tobzódó indulatoknak. Férfi szerepének kudarcélménye Novák Antal öngyilkossággal végződő lelki összeomlásának – a három közül – első lépcsőfoka. Szinte biztos – s ezért nem hiteles az *Aranysárkány* ifjúsági változata –, hogy csak a Liszner Vilitől és barátaitól elszenvedett verés és megalázás miatt Novák nem végzett volna magával – miként nem lett öngyilkos Fóris, az élet- és fiatal-ságellenes (sőt, szadista) indulatoktól eltorzult lelkű latin és görög nyelvtanár sem, mivel egy helyütt a narrátor is kifejti, Sárszegen nem is példátlan atrocitás, ami Novákkal (és korábban Fóris-sal) történt; volt tanár, akit kövel dobtak meg, másuknak leverték a kalapját.

2.3. A sárkány

A regény szimbólumvilágában természetesen nagyon hangsúlyos elem a címben kiemelt „sárkány” – aminek hangalakja ugyancsak magában hordozza a sár képzetét (Szilágyi 1996), jelentése pedig a „szörny(eteg)”, a „rém” fogalomkörét. Manifesztatív képi megjelenése a regény szimbolikus jelentésrétegének – a pisztolylovás mellett – indító momentum: a majálistozó harmadikosok papírsárkánya a város fölé emelkedő jelkép (itt még egyfajta fiatalos hév és szabadságvágy kifejezése). A diákok az iskolába is behozzák, és egy fához rögzítik; Fóris jellemzően fegyelmezetlenséget, szabálysértést lát benne, és agresszióként megnyilatkozó szorongást vált ki benne a látvány; Novák – itt még – természettudományos keretet ad a jelen-ség magyarázatának: Franklin villamossági kísérletét meséli el vele kapcsolatban. Elhangzanak azonban – egy tréfa keretében – az első baljós utalások is. Novák mondja Fórisnak, miszerint a „sárkánynak nincs arca”, de „nem esz meg bennünket. Nem olyan sárkány ez”

(Kosztolányi 1983, 19) – azaz nem olyan arctalan sárkány(rém), mint amilyen az ember lelkében lakozhat... Ennek a sárkánynak a képe villan fel előtte, amikor öngyilkossága előtti lelki tusáját vívja a tanári szobában: „*tekintetét egy pontra szögezte, kereste a sárkányt, melyet fölengedett az iffúság, de az elröpült, magával vitte mindenét*” (i.m. 282). S ennek a papírsárkánynak patinává „aranyozódott” emléke merül fel az események után sok évvel Csajkás Tiborban is, amikor egykori vetélytársa, Huszár Bandi meglátogatja vidéki birtokán, ahol Novák Hildával elvonultan él. „*Az aranyásárkány. Maradj, maradj. Emlékszel? Mi lett vele. Vajon megvan-e még?*” (i.m. 308) – teszi fel a kérdést volt osztálytársának, aki a „*hamar elrongyolódik*” választ (i.m. 309) adja erre. Hogy ez a kép egyáltalán felmerülhet bennük, arra utal, hogy a felszín alatt semmi sincs rendben az életükben: sem Csajkás Tibor visszavonultságában, sem Huszár Bandi aranyifjúságában. Mindkettőben ott kísért a „rém”.

2.4. A ládika

Egy nap – a Liszner Vilit megszégyenítő feleltetést követően – Novák Antalnak gyalulatlan faládikát hoz a posta, amiről azt gondolja, hogy az intézet által rendelt elektrométer van benne – de abban valami más lapul. Sohasem tudjuk meg pontosan, mi érkezett, csak annyit árul el az elbeszélő, hogy ocsmányság. Lehet bármi – az átdolgozott változatban: döglött patkány. Ez azonban csak vásott diákcsíny. Novák számára sokkal felzaklatóbb valamit tartalmazott a küldemény. A jelenetnél jelen levő iskolaszolgát arra szólítja fel, hogy nyissa ki az ablakokat, mert „*nem lehet megmaradni*” (i.m. 132), tehát kellemetlen szagú, bűdös dologról, valamilyen ürülekről is szó lehet. De a légszomj következhet Novák feldúlt idegállapotából is. Odorics (Odorics 2007, 132) felveti annak lehetőségét, hogy esetleg csak hat betű, az ABJEKT szó lapult a ládikában. Ez azért nem valószínű, mert a bonyolultabb képzettársításokra képtelen Vili – később megtudjuk tőle, hogy ő küldte az inkriminált küldeményt – túlságosan is tájékozatlan és tanulatlan, miként büntársai, Próféta és Bélus is műveletlenek az idegen szó jelentéseinek ismeretéhez. Csak konkrétumokban tudnak gondolkodni – Fórisnak pl. kenderkötelet küldtek. A jelentését a tanár fejti ki: „*hogy akasszam föl magam*” (Kosztolányi 1983, 223). Novák rejtett, kulisszák mögött tobzódó személyes drámája mindenesetre Liszner Vili megalázását követően – a Pandóra-szelencére reflektáló jelentéssel –, a faládika felnyitása után kerül ki a magánéleti keretek közül, és vesz katasztrófális irányt. (Lehet ugyanakkor egy elnagyolt következtetéseken alapuló, kevés tény alátámasztotta, de lehetséges elképzelésünk is: Liszner Vilinek ugyan nem lehet tudomása az abjekció fogalmáról, de házitanítójának, a rendkívül okos és értelmes Glück Lacinak igen. Megeshetett – amennyiben Nováknak tényleg az *abjekt* szót küldték –, hogy Vili tőle hallott róla, s hogy a zsidó fiú – aki az egyetlen

a diákok közül, aki a merénylet után is meglátogatja tanárát – szánakozó ragaszkodása lelkiismereti okokra vezethető vissza.)

2.5. *A pisztolylövés*

Kétszer dördül el fegyver a történetben: egyszer Liszner Vilié a városerdei futóverseny alkalmával mint startot jelző eszköz, illetve Novák Antalé öngyilkossága pillanatában, amelynek dördülését Gergely iskolaszolga hallja meg. De mintha felcserélődtek volna a pisztolyok. Novákot – legalábbis képletesen – Liszner pisztolya ölte meg. Önvédelmi célra – illetve torz vágyainak képzeleti kiéléséhez Fóris is fegyvert tart: „Lelövöm őket, mint a kutyákat” – mondja, miközben nyilvánvaló, hogy az afrikai négekkel, „emberevőkkel” azonosított „haszontalan kölykök”-re (Uo., 226) gondol. Rajtuk kívül – az események utáni „utóéletében” – Csajkás Tibor jár puskával saját birtokán – fogolyra és szalonkára vadászni, de ez már csak úri passziót („*vidám vadásztársaival tért haza, kiknek vacsorát adott a közös zsákmányból*” [i.m. 297]) jelent. A regény első mondatában megnevezett történés („*A pisztoly eldördült*” [i.m. 5]), noha e ponton még nem tudjuk, igazából kettős színtéren indítja el a cselekményt: az előtérben, azaz Sárszeg nyilvános polgári és iskolai életében, másrészt a személyes létterek viszonylatában.

2.6. *Kígyó és farkas*

Amikor Novák rajtakapja Csajkás Tibort, amint kiugrott Hilda ablakán, „*percekig farkasszemet néztek: két férfi*” (i.m. 86). Kettejük közül az arisztokrata neveltetésű Tibor a higgadtabb, s csak az ő magatartása inti önmérsékletre a tanárt. Miért, mit tenne Novák? Legszívesebben „*végigvágna [végigvágthatott volna] arcán a botjával*” (uo.)? Miként nem sokkal később – igaz, hogy kegyeletsértő hazugság, hamis eskü miatt – szájon vágja Hildát. Vita közben „*úgy rémlett, hogy egy szörnyel birkózik, mely erősebb nála, s kijátssza őt, elsiklik ujjai közül*” (i.m. 102). Amikor magára marad, Novák „*kellemetlen érzéssel állt a szalonban*”, és „*ki-mondhatatlan szégyent*” érzett (i.m. 104). Nem tudjuk biztosan, hol és kiben rejlik ez az alak-talan szörny.

Végso lelki tusája során, amikor leszámol életével, elsősorban szülői és tanári, tehát nevelői kudarcát nevezi meg: „*formálni akarta az életet, mely végtelen és esztelen, tulajdon gyermekében és mások gyermekeiben...*” (i.m. 281). „*Az életet csak lázzal lehet élni, mint Hilda és Tibor, vagy erőszakkal mint Liszner Vilmos*” (uo.) – állapítja meg, s ebben az erőszakos világban Hildát kígyónak, Vilit farkasnak láttatja. „*A nő, kit szépségnek hisznek, alattomoság, a férfi, akit erőnek hisznek, a durvaság. Hilda az utolsó pillanatig kedveskedett vele, mielőtt*

elhagyta. Liszner Vilmos előzően legalább fenyegette. Melyik a szebb, melyik a jobb? Kár ezen töprengeni. Kígyó vagy farkas, mindegy. Háládatlanok, de ez az életrevalóság háládatlan. A háládatlanság a törvény. Nem haragudott már rájuk, lelkében megbocsátott mindhármuknak” (uo.) Amikor kezébe veszi a pisztolyt, úgy indul el az ajtó felé, „*mint aki valakit üldöz, egy láthatatlan ellenséget, kifelé igyekezve, s ott közvetlenül a küszöbön, a nagy vas-kályha mellett a csövet magára fordította*” (i.m. 283). Némi patetikával mondhatjuk: megölte a szörnyet... Az *abjekt* szó, amelyet – esetleg – az az ominózus ládika rejthetett, társadalmi és kulturális önmagából kivetkezett lényt, akár farkasembert (Ábrahám–Török 2007, 23–48) jelenthet.

3. „Ellen”-nevelődési és (vissza-)fejlődésregény

Sárszeg porlepte üvegbúra-szerű világában igazából semmi sincs – csak látszólag van minden – rendben: „*szinte semmi sincs a helyén*” (Odorics 2007, 133); senki sem azonos önmagával, sőt szellemi értelemben mindenki fogyatékos. A recepció nem igazán tudott mit kezdeni az *Aranysárkánynak* az öngyilkosságot követő eseményeivel, Hilda és Tibor későbbi életének leírásával – ezt leginkább feleslegesnek vélte. Pedig sok minden ennek a konfesszív jellegű résznek köszönhetően válik teljessé és érthetővé: magatartások leginkább. Huszár Bandi és Csajkás Tibor a gimnáziumi évekre, tanárookra és diáktársakra való emlékezése révén mindenkiről, még a mellékszereplőkről is kiderül, hogy egytől egyig álarc mögé rejtik/illetve rejtették igazi énjük, vagy titkolják/titkolták hendikepjük. Ábris igazgató merevsége alacsony származását – hogy az apja béres volt – rejt, Fóris világgyűlölete és agresszív viselkedése mögött a szemidegsorvadástól és a következményeként kialakuló (később be is következő) vakságtól való félelem húzódik. Nyerge Lázár kapzsiságát és irigységét, Bíró Gyurka szenvedélybeteg léhaságát nem tudja legyőzni.

3. 1. Huszár Bandi

Hamvas arcú, tipikus szépfiú, akit külleme predesztinál – három bátyjával együtt – a nőcsábász szerepre. Novák tudja, hogy Hilda vele is udvaroltat, s ez „*gondolkozóba ejtette*” (Kosztolányi 1983, 64). Felületes neveltetésének és természetyszerű kamaszviselkedésének következtében – igaz, közvetett módon –, de elindítja, kiváltja a Novák személyes katasztrófájához vezető lavinát. Tapintatlan udvarlóként – Tibort provokálva – elárulja, hogy ismeri Novák osztályozási kódjait, aminek kulcsát csak Hildától kaphatta meg. Szerelmes levélkét mutogat, amelynek külalakja alapján nyilvánvaló, hogy a lány írta neki. Amikor Tibor sértetten távozik

az együtt tanulók társaságából, „*csúnya, vad röhögés*” (i.m. 79) kíséri. Tibor ezek után megy el – Novák tilalma ellenére – a lányhoz tisztázni az ügyet, marad nála késő estig, s kapja rajta az apa, amint az ablakon távozik. E számára megrázó események, a fiúval való szóbeli leszámolás, és a lányával való veszekedés után kerül sor a gimnáziumban arra az ominózus fizika és mennyiségtan órára, amelyen megszégyeníti a tudatlan és öntelt Liszner Vilit, viszont majd tettelegességbe forduló dühét nem a fiú nem tudása, hanem az a mozzanat váltja ki, hogy meglátja, amint Huszár Bandi Vili felé mutatott mennyiségtan könyvében nem a kért lecke, hanem lányának fotográfiája lapul – a helyi fényképész jóvoltából juthatott hozzá. De Hildától is kaphatta. Novák e látvány hatására – miként a leányával folytatott vita során – teljesen kiborul: „*azzal jártam kezdett, izgatottan, le-föl, a padok között. Megkerülte a dobogót, újra visszament Liszner elé, a hetedik padhoz. Női nevek, geometriai idomok, trágár ábrák. Gyűlölettel nézte végig a számárpadot. Utálta ezeket a kormos, fekete kamaszokat, ezeket a kanokat, kik nem iskolába valók, csak a levegőt rontják. Egész testében reszketett. És talán tettelegességre is vetemedik, ha meg nem pillantja a feléje nyúló kezek sokadalmát...*” (i.m. 121).

Huszár Bandi – mint már sikeres ügyvéd – meglátogatja Tiborékát a Fertő-tó partján elterülő birtokukon. Nem egészen világos látogatásának célja. Mit akarhat ez a – felnőttként is csak felületes viszonyokban élő – férfi valamikori vetélytársánál, aki feleségül vette imádatuk/rajongásuk tárgyát: Hildát. Az asszony incselkedő kérdésére, hogy mikor nősül meg, kétértelmű választ ad: „*Elvégzik azt helyettem mások*” (i.m. 302). Egy pillanatban arra gondol, „ *esetleg ő lehetne Tibor helyén*” (i.m. 301), s „*folyton Hildára meredt*” (i.m. 303), de amikor az asszony ránevet, nem viszonozza. Lefekvéskor Tiborra gondol „*érthetetlen szeretettel*”, úgy véli „*jót tett vele*”, amikor elutasította az asszony közeledését. „*Akivel jót teszünk, azt később megszeretjük*” (i. m. 309). Érthetetlen szeretete valójában az önsajnálát és a szánalom egyvelege: a múlt időről beszélgetve „*a sok nőre gondolva, aki körülvette és elment*” (i.m. 308) sóhajt fel, de Tibor ekkor mondja: „*jobb volt akkor*” (uo.). Mit ért meg Huszár Bandi? Feltehetően azt, hogy noha Tiboré lett Hilda, ő sem teljesen boldog, sőt elégedetlen az életével – bár megeshet, hogy egyszerűen csak a múlt fiatalság érzésére váltotta ki Tiborból ezt az aligmondatot. (Vagy egy nem valószínű, de lehetséges ok: arról szeretne bizonyosságot, hogy a kis Tóni valóban Tibor, s nem az ő gyermeke. S ezt feltehetően meg is szerzi, hiszen Tibor példás, szerető apának bizonyul.) Huszár Bandi a történet végén még egyszer képbe kerül, ami azt bizonyítja, hogy Hildát mégiscsak foglalkoztatja régi viszonyuk. Karácsonykor anyja egykori barátnője, a modoros és szerepjátszó Flóri néni látogat hozzájuk, s magával hozza leánykori barátnőjét, Lenkét, akiből „*szeles, eleven polgárasszony lett*” (i.m. 309), egy vasúti mérnök felesége. Hilda azt kérdezi Flóri nénitől, hogy „*Huszár Bandi nem házasodik-e már*”,

s azt a feleletet kapja, hogy „*eszébe sincs, az egyelőre csak udvarol, főképp színésznőknek*” (i.m. 310). Lenke abbéli sértődöttségéből viszont, hogy „*színésznőknek nem udvarol*” (uo.), arra következtetni, hogy neki (vagy neki is) udvarol.

3. 2. *Csajkás Tibor*

Egy született grófnő és egy császári ezredes fia: finom, arisztokratikus neveltetésben részesül. Talán túlságosan is rendezett, kifinomult, ezért rideg, (apja korai halála miatt) érzelemmentes, szenvedélytelen családi légkör veszi körül. Nem csoda, hogy rabul ejti Hilda érzéki, lázasan szenvedélyes, a korabeli erkölcsi normáknak, s a szülői parancsnak fittyet hányó magtartása, szerelmi rajongása. Tibor a „tanárkisasszony” Hilda számára igazából előnyös „parti”, ezért még a korabeli erkölcsi és szokáskultúra szempontjából is érthetetlen Nováknak a fiatalok kapcsolatát erősen korlátozó, majd tiltó magatartása. A fiúval való – meglehetősen fölényes és durva (igaz, hogy Tibor és Hilda súlyosan megszegtek minden létező viselkedésnormát) – beszélgetése során Hilda betegségére apellál, amit Barabás doktor neuraszténiának diagnosztizál; Tibor (aki ismeri a teljes valóságot, azaz, hogy a lány gyermeket vár!) ugyanezt „kis idegesség”-nek nevezi, Novák pedig „nagyon ideges, [...] nyugtalan és képzelődő” (i.m. 90), beteg magatartásnak. Fölszólítása, miszerint a fiúnak vele együtt kötelessége „megmenteni” a lányt, ezért többet semmilyen körülmények között sem találkozhat vele, nemcsak hiteltelen, hanem lelketlen és önző gondolkodásról tanúskodik, tökéletes demagógia. Ugyanis nem kell sem orvosnak, sem pszichológusnak lenni ahhoz (Nováknak pedig igen gazdag nevelői tapasztalata kell legyen!), hogy az anyátlan, ezért érzelmi fogyatékkal, magányosan nevelkedett, az érzéki vágyak kielégítésében (pl. édességmajszolásban, nassolásban), spirituális játékokban (pl. asztaltáncoltatás), és a szerelmi kalandok hajszolásában (ezért van, hogy Tibor mellett Huszár Bandival és más fiúkkal is udvaroltat) kielégülést remélő Hilda számára a férjhezmenés megoldás lenne, amit többször maga is megfogalmaz: „*Apus, adj férjhez!*” (i.m. 104) Mi több, Novák nagyon is jól érti a történeteknek ezt a vetületét: „*az árva gyerekek jobban szeretnek, mint a többiek, korán akarják a családot, az újat a régi helyett, a csonka helyett a teljes jót. Megértette őket*” (i.m. 93). Csakhogy túlságosan magaszerető, önző ahhoz, hogy „elengedje” Hildát magától, másrészt saját szerelmi kudarca miatt nem hisz benne, sőt megveti a szerelmet. Valósággal kigúnyolja a fiatalok érzelmeit, holott (bár a fiú szeretné, nem meri őszintén feltárni érzelmeit) nyilvánvaló, hogy a fiú nagyon szereti a lányát.

Tibor is megfelelő apakép hiányában nevelkedett, tanárához és szerelme apjához való viszonya ezért ambivalens: megfellebbezhetetlen tekintélyként tiszteli, az apját látja benne (Hildához való viszonyuk szintjén szinte azonosul vele: „*Mennyit szenvedhetett szegény a lánya*

miatt. Talán ő maga sem szenvedett ilyen nagyon...” [i.m. 91]), másrészt őszinte, nagy szenvedéllyel szereti Hildát: „...a rosszságát is szereti, a betegségét is...” (uo.). S ez az a kulcsszó, amit a hideg agyú Novák sohasem érthet meg: a lányt nem büntetni és elzárni, birtokolni és megmenteni kell, hanem csak önmaga valójában szeretni és elfogadni.

Amikor Tibor megszökteti a lányt, tulajdonképpen azt az egyetlen dolgot teszi, amit tehet. Novák elutasítása lehetetlenné tette a hagyományos lánykérés és eljegyzés esélyét, másrészt a lány (számtalan utalás történik rá) már teherbe esett: sokkal nagyobb a tét, miként azt Novák megvető fölényével gondolná. Sőt Tibor igen tisztességesen jár el, s nagy lelki erőről tesz tanúbizonyságot, amikor az anyjához viszi Hildát, s átlátszó történetecskék helyett feltárja előtte a valóságot. Noha a korabeli (sok szempontból képmutató) erkölcsi rend elítélte a házasság előtti nemi életet, s az ilyen lányt megesettnek, kompromittáltnak tekintette – számtalan eset, házassági és születési anyakönyvi kivonat tanúsítja –, nem is olyan ritka jelenség. Kettejük közül Tibor az előkelőbb származású, és messzemenően vagyonosabb Hildánál. A művelt grófnő átlátja és megérti a helyzetet, lehetővé teszi, hogy a fiatalok megesküdjenek, és Hilda törvényes kapcsolatban szülje meg gyermekét. Épp ezért érthetetlen Novák reakciója, amikor elutasítja a már legalizált kapcsolatot is. A grófnőnek úgy ír a lányról, mintha értéktelen kacat volna („*azonnal indítsa útnak*” [i.m. 170]), majd pedig, amikor a grófnő tájékoztatja, hogy „*hazamennie ... lehetetlenség*” (i.m. 171), nem akar többé tudni róla. Vagyis Novák nem szerető apaként, hanem féltékeny férjként viselkedik.

3.3. Novák Hilda

Még a megjelenített korszak gondolkodása értelmében is épphogy a felnőttkor határára érkezett, majdnem kislány. Amikor apja társaságba, vagyis délutáni uzsonnára viszi valamelyik tanártársa otthonába, már nem ültetik a macskaasztalhoz, de nem is üdvözlik felnőtt nőnek kijáró tisztelettel. Lelki értelemben nagyon is kislányos, sőt, kissé infantilis, ami anyátlan árvaságával magyarázható. Novák ezt törvényszerű jelenségnek fogja fel: „*az anyátlan lány elhanyagoltsága volt ez, kire akárhogy is ügyelnek, rendetlen. Novák ezt rég megfigyelte. Hilda már akkor lerongyolódott, mikor boldogult felesége megbetegedett, s egyik szanatóriumból a másikba került*” (i.m. 39). Mintha nem is igyekezne ezen változtatni – sem iskoláztatására, sem arra nem fordít figyelmet, hogy alkalmas nevelőnőt találjon számára. Igaz, megtudjuk Hildáról, hogy „*valaha művészi zongorázta Bachot, Beethovent, de ritkán gyakorolt*” (i.m. 54), arra viszont nem derül fény, hogy ezt a tudását honnan szerezte; járhatott valamilyen polgári leányiskolába, lehetett magántanuló, de azt is feltételezhetjük, hogy zongoratudását édesanyjától – „*aki szépen énekelt, zongorázott*” (i.m. 41) – szerezte. Tibort viszont épp a

lány e természetes rendetlensége, kendőzetlen nyíltsága, ösztönszerűsége ragadja meg. Hilda, mert magányosan, aktív női minta nélkül nőtt fel, nem ismeri a polgári szerepjátszás formáit, utálja és leleplezi a képmutatást, érzelmeit azonnal és gátlás nélkül fejezi ki. Természetes intelligenciája révén gyorsan kiismeri és kihasználja a környezetében élők gyengéit, „*megvetette az embereket, lenézte a felnőttek megfigyelőképességét, és úgy látszik neki volt igaza*” (i.m. 50).

Következetlen, rapszodikus, dacos magatartása egyértelműen neuraszténiának minősül, de jellemző, hogy ezt a diagnózist a női lélek, egyáltalán a lélek kérdései iránt érzéketlen Barabás katonarvos állítja fel, akinek többek között az a feladata, hogy a szimuláns bakákat leleplezze. Nováknak, hogy lányától egyrészt a szeszélyes, pletykás, de egész lényével életigenlő Flóri nénit, másrészt a szerelmes Tibort is eltiltsa, kiváló hivatkozási alapul szolgál Hilda „idegessége”, amit éppúgy betegségnek minősít, mint az ábrándozást. „Ábrándos asszony” – néhai feleségével kapcsolatban is gyakran elhangzik, akiről valójában nem tudjuk meg – csak a kontár rajzoló által készített „lázrózsás” portré alapján következtetünk rá, hogy tudóvész vitte el. Lehetett akár az idegszanatórium betege is, s az arcán mutatkozó „túzrózsák” a szenvedély rózsái... Környezetének (így az uzsonnákon megtisztelt tanárfeleségeknek) véleménye szerint Hilda „*egész az anyja [...]. Az anyja vére*” (i.m. 62). Hilda magában az apját vádolja anyja korai haláláért, miként vélhetően a konyhában elvonultan élő, még a fiatalasszonnyal a házba került Mari szolgáló is, akinek „*bálványa még mindig a régi nagysága volt, ki szépen énekelt, zongorázott, és meghalt fiatalon*” (i.m. 41).

Hilda mellett alig van olyan szereplője a regénynek (talán még Liszner Vili), aki nem játszik szerepet, aki őszinte önmagát adja. Szerepe nélkül elképzelhetetlen Novák nevelői csődje és személyes tragédiája. A lányát tulajdonának tartja: „*a legkedvesebbre tekintett, ki az övé*” (i.m. 39). De ez a „legkedvesebb” csak Hilda vegetatív lényként elképzelt valójára érvényes: a hízelkedő kislányéra, az anya helyett Chopin *Esz-dúr nocturne*-jét játszó leányéra, s nem az érzéki, a maga boldogságát makacsul kereső és követelő felnőtt nőre. A fiatalok szökését követően Pepikénél tett látogatásakor is csak a nevelői becsületére és saját magányára gondol, s egy pillanatig sem a fiatalok akaratára, vágyaira vagy boldogulására. „*Igen – folytatta Novák – itt hagyott. Egy szó nélkül. Hilda. Az én Hildám*” (i.m. 165). Majd a lány hiányát metaforikus értelemben is bizonyítandó mondja, miszerint „üres az ágya” (uo.), miként – tehetjük hozzá – az asszonyé is az már hét éve... Ezeket az „ágyakat”, „sem a megboldogult asszonynak, sem Hildának az ágyát” nem akarja megbontani a helyükre került Pepike, amikor a dolgozószoba melletti díványon ágyaz meg magának.

Novák a történet idején – noha diákjai olykor „*öreg*”-nek nevezik – negyvennégy éves, még az adott korszak felfogása értelmében is legfeljebb csak korosodó, vagy javakorbéli férfi. Feltűnő ugyanakkor, hogy nincs női társasága, sem nőismerősei – az özvegy és tartalmas társadalmi életet élő, az életet mindenestől szerető és elfogadó Flóritól, elhunyt felesége barátnőjétől valósággal viszolyog, közönséges pletykafészeknek tartja, holott nem (csak) az. Felesége aranyrámás portréjától szinte retteg, nem mer ránézni. A dolgok logikája inkább azt kívánná, hogy haragudna, vagy megvetné. Novák talán hibáztatja magát – nem tudjuk miért. Öngyilkossága előtti vívódása során ismét felveti magában Hilda hűtlenségét, hogy „*elhagyta*” (i.m. 281). A végső leszámolás pillanatában azonban már csak önmagára haragszik, „*kitől legtöbbet szenvedett, erre a buta gépezetre, melyet végre meg akart állítani*” (i.m. 283).

3.4. *Liszner Vili*

Novák Antal lelki összeomlásának – felesége hűtlensége, Hilda távozása mellett – harmadik stációja a Liszner Vilitől és társaitól elszenvedett verés. Nem tudom – nem foglalkoztam vele behatóan – bizonyítható-e a csak Liszner-konfliktusra visszavezethető öngyilkosság az átdolgozott változatban. Előzetes meglátásom szerint: nem. De ez egy másik regény és egy másik tanulmány.

A felületes séma szerint Liszner Vili jómódú, öreg és túlságosan engedékeny szülők gyermeke, akik a fiú fizikai/testi igényeinek kielégítése mellett megfélemeznek a szellemi pallérozottság fontosságáról, s – fegyelmezés, tanulásra biztatás, vagy büntetés helyett – megvásárolják számára – már akinél tehetik – az átmenő osztályzatokat. Viliből ezért egy erősza-kos, fölényes, de meglehetősen ostoba fiatalember lesz. Csakhogy ez nem egészen így van.

Tény, hogy Vili némileg elkapatja magát sportsikerei okán, s – mert minden könnyen az ölébe hull – nem ismeri meg az igazi küzdés lényegét (erre vezethető vissza későbbi sikertelensége), valóban kissé korlátolt felfogású, de nem kifejezetten agresszív, ugyanakkor rendkívül érzékenyen védi személyes integritását. Az öreg Liszner küld ugyan ajándékcsomagokat a tanároknak (feltehetően más kereskedők és iparosok is megteszik; Nyerge Lázár pl. el is várja kosztos diákjainak jómódú szüleitől ezeket az adományokat), de Glück Laci személyében igyekszik házitanítót is biztosítani fiának – ami a szegény sorsú diáktárs, s mert együtt tanulhatnak, a többiek számára is előnyös megoldás. Nehezen képzelhető el, hogy egy velejéig romlott, agresszív fiatalember – mint amilyennek Novák gondolja Vilit – kezét csókolna gyámoltalan, öreg apjának. Pedig Vili ezt tiszteletből még nyolcadikos korában is megteszi.

Azt sem mondhatjuk, hogy Vili egyáltalán nem próbál meg tanulni. A számtan és a fizika tananyag azonban olyannyira formális és érdektelen feladatokra épül, hogy a nyugtalan és az

elvont dolgok megértésére képtelen fiú nem jár sikerrel: „nézte a képletet, hosszan és türelmesen. Nem volt kedve élni. Mi ennek az értelme? Csodálkozott rajta. Ki találta ki az ilyent a diákok bosszantására? Düh szorította torkát. Mint a kukacok nyüzsögtek előtte a buta számok és betűk mint a giliszták” (i.m. 65). Máskor képzeletével színesíti a számtani példatár sablonos ürességét. „Szórakoztatták a tények, az alakok, a tárgyak, s eszébe se jutott, hogy a föladatakat meg lehet, meg kell oldani” (uo.). Vele kapcsolatban is felmerül az „ábrándozás” tulajdonsága, esetében mint a kötelességteljesítés elmulasztásáért okolható magatartás. A regényt értelmező recepció többnyire Karinthy Frigyes ismert – a jelenséget a humor és az ironia eszközeivel kifejtő – novelláival állítja párhuzamba. „A jó és a rossz tanuló kontrasztív bemutatását az ifjúság ma bizonyára jobban ismeri Karinthy humoreszkiéből. A szerzői beállítás Kosztolányinál is ugyanaz: riasztó a szerepek összetévesztése, a kritikátlan engedelmesség, a fiúvá válás, a kitörési szándék elfojtása vagy letörése...” (Egyed 2007, 314).

Nem mellékes tényező, hogy arra az utolsó számtan-fizika órára, amelyen sor kerül Liszner Vili és Novák szóbeli konfliktusára, a tanár – a Hilda-ügy miatt – már eleve felzaklatott idegállapotban megy be: a rosszul felelő, felkészületlen és a matematikai–fizikai törvények megértésére képtelen Liszner esete felbosszantja („Izgatta azonban az, hogy annyi fáradsága kárba vész, s Vili mégsem érti, amit magyaráz” [i.m. 114]). A diákokat „nevelési objektum”-nak tekinti, a természettudományok szabályszerűségeire és általánosan (tehát nem személyre mérten) elfogadott nevelési elvekre, tekintélyes pedagógusok elméleteire hivatkozik mint módszerre – mint kiderül: csak formálisan, valójában nem hisz bennük. A kezelhetetlenek és formálhatatlannak bizonyuló Vili esetét mint nevelői kudarcot éli meg. Emellett komoly előítéletei vannak az intellektuális képességek helyett a testi erő, illetve a fizikai teljesítőképeség terén kiváló diákokkal szemben, mint amilyen a futóbajnok Vili is: „nem iskolába valók”-nak (i.m. 121) gondolja őket. Módszeresen megalázza a sportsikerek és a tanulói kudarcok miatt egyébként is személyiségzavarokkal küszködő fiút: kinyitattja vele a száját, hogy megnézze, nem eszik-e valamit, gúnyos megjegyzéseket fűz a fiú zavart magyarázataihoz („Mibe zavarodott bele, fiam? Hisz eddig még ki se nyitotta a száját.” [i.m. 116.]), közhelyeket pufogat („Aki nem dolgozik, az ne is egyék Aki nem tanul, az... [...] Ne tanuljon soha, hanem tudjon [Uo., 120]”), megkérdezi, mivel foglalkozik az édesapja, holott nagyon jól tudja, hogy fűszerkereskedő, de a sértés „felvezetéséhez” szüksége van erre a retorikára: inasnak ajánlja apja boltjába, majd a földekre küldi kapálni a magát bajnoknak tartó büszke fiút. Amikor Huszár Bandinál – feleltetés közben – meglátja a lánya fényképét, nem tud többé gátat szabni indulatainak, utálata felszínre tör: a Torricelli-féle úrról megjegyzi, hogy „az a maga fejében van” (i.m. 122), bikficnek, meláknak, óriásnak, Achillesnek („csak a tudása is ekkora

volna” [i.m. 123], hústoronynak és éretlennek nevezi a fiút. Vili, aki – Hildához hasonlóan – az ösztönök embere, a közvetlen érzéseit kifejezve reagál a tanár megjegyzéseire. „...*ne tessék engem nevetségessé tenni, tanár úr. Nem bírom. Nem bírom*” (i.m. 122), vagy: „*Ezt ne mondja nekem a tanár úr.*”, „*Ne tessék engem bosszantani – és fenyegetően eléje feszült*” (i.m. 123). E „fenyegető eléje feszülés”-en kívül azonban semmilyen más erőszakos gesztust nem tesz, inkább (majdnem sírva) kéri a tanárt, hogy ne alázza meg. És végig igaza van. Novák az inkorrekt, aki többé nem ügyel önnön méltóságára.

Természetesen az erőszak semmilyen körülmények között sem igazolható. Liszner Vili bosszúja is eltúlzott, értelmetlen és eléggé el nem ítéhető. Mégis az lehet az érzésünk, hogy a fiú valójában nem akarja, csak belesodródik az eseményekbe: sértett, indulatos, éretlen személységét ravasz és romlott „pártfogói”, Próféta és Czeke Bélus kihasználják saját sérelmeik megtorlása érdekében. Czeke valósággal behajszolja a végrehajtását folyton hátrító és haszntgató fiút – aki nem szeretne gyávának látszani – a bűncselekménybe. Természetesen nem mentség, de a fiú igazságérzete – ha elemi szinten is –, de végig működik: folyton módosítja Próféta nagyképű hazugságait, a kegyetlenség fokozatát (kijelenti, hogy az ő nem ütötte a tanár fejét), az esemény után piszkosnak érzi a kezét, és rituálisan mosakodik, természetesen fél, és megbánja a dolgot („*Az embereket nem lehet megütni, mert mindnyájan a rokonaink, testvéreink s az öregek kicsit olyanok, mint az apáink*” [i.m. 247]), később hallucinációi és lázálmai lesznek a lelkiismereti teher alatt. Nem mellékes dolog, hogy Liszner Vilinek, ha akarna sem volna semmilyen más esélye (az adott korban ugyanis nem létezik ilyen intézmény), hogy az őt ért sérelemért jogszerű elégtételt vegyen. Huszár Bandi és Csajkás Tibor sok évvel későbbi visszaemlékezéseiből tudjuk, hogy valamiféle társadalmi igazságosság szintjén mégis megbűnhődött tettéért: noha egy pesti magánintézetben leérettségizett, sportlói pályája kettétört, nem lett belőle igazán nagy bajnok.

4. Lúdas Matyi

Egyed Emese veti fel azt a gondolatot tanulmányában, miszerint „*itt a [...] Lúdas Matyi-történet is felsejlik*” (Egyed 2007, 312). Érdekes, hogy a Döbrögi báró ellen elkövetett erőszakot – hiszen maga is annak a híve – sohasem érezzük igazságtalannak, Lúdas Matyit sohasem ítéljük el, sőt, szurkolunk neki, hogy sikerüljön végrehajtania terveit: náspángolja el háromszor is Döbrögit. Miért gondoljuk azt, hogy Novák Antal, aki lelki erőszakot követ el tanítványán (néhai feleségén, lányán is), kevésbé vétkes, mint Döbrögi?

Jegyzetek

[1] Az *Aranysárkányt* Kosztolányi két magyar kiadásban láthatta. Az eredetileg 1925. február 27-én megjelent regény másodsor 1929 májusában látott napvilágot a Genius könyvkiadónál. Kosztolányi életében ez a regény többször nem jelent meg, a Révainál kiadott első életműsorozat (1936–1940) is „csak” utolsó köteteként hozza.

Aranysárkány címmel viszont még jelent meg Kosztolányi-kötet, mégpedig 1932-ben. (Bíró–Balogh: internetes forrás: <http://birobalogh.wordpress.com/2013/07/09/kosztolanyi-dezso-elfeledett-ifjusagi-regenye/>). A hivatkozott cikk harmadik jegyzetében található adat: „Kosztolányi Dezső: *Aranysárkány*. Átdolgozott, ifjúsági kiadás. Jaschik Álmos rajzaival. Bp., én. [1932] Genius kiadás. 256 p. Ára egészvászon kötésben: 5.40 pengő” (uo.).

[2] „Csaknem hét évvel az *Aranysárkány* első publikált formája után, megjelent a műnek a szerző által átdolgozott, ifjúságinak szánt változata is, az évszám megjelölése nélkül. (A Geniusnál kiadott kötetet Balogh Tamás 1934-re datálja)” (Egyed 2007, 316).

BIBLIOGRÁFIA

- Ábrahám Miklós–Török Mária (2007): A Farkasember bűvös szava. In: *Thalassa*, 2007. 18. évf. 2–3. sz. 23–48. p.
- Bence Erika (2011): Kosztolányi Dezső *Aranysárkány* című regénye a térségi várostörténeti diskurzusban. In: *Hungarológiai Közlemények*, 2011. XLII/XII. évf. 4. sz. 27–35. p.
- Bíró-Balogh Tamás (2004): Kosztolányi elfeledett ifjúsági regénye. [online] [2013. augusztus 19.] < URL: <http://birobalogh.wordpress.com/2013/07/09/kosztolanyi-dezso-elfeledett-ifjusagi-regenye/>
- Egyed Emese (2007): Két *Aranysárkány*. In: Hózsa Éva – Arany Zsuzsanna – Kiss Gusztáv (szerk.): Az emlékezet elevensége. Kosztolányi Dezső Napok a szülőföldön. Szabadka: Városi Könyvtár, 2007. 308–317. p.
- Kosztolányi Dezső (1983): *Aranysárkány*. Budapest: Szépirodalmi Könyvkiadó, 1983. 318. p.
- Odorics Ferenc (2007): Mit rejt a ládika? (Az *Aranysárkány* elliptikus szerkezete). In: Hózsa Éva – Arany Zsuzsanna – Kiss Gusztáv (szerk.): Az emlékezet elevensége. Kosztolányi Dezső Napok a szülőföldön. Szabadka: Városi Könyvtár, 2007. 126–134. p.
- Pálmai Krisztián (é. n): A kristevai szemiotikus jelenségek és az abjekció fogalmának meghatározása. [online] [2013. augusztus 19.] < URL: http://www.kodolanyi.hu/szabadpart/24/24_komm_palmi.htm.

Szilágyi Zsófia (1996): Aranysárkány = Arany + Sár? In: *Literatura*, 1996. 22. évf. 2. sz. 201–215. p.

Tamás Ferenc (2004–2005): Az „ifjúsági” Aranysárkányról. In: *Tanít-tani*, 2004/2005. 9–10. évf. 4. sz. [online] [2013. augusztus 19.] < URL: <http://birobalogh.wordpress.com/2013/07/09/az-ifjusagi-aranysarkanyrol/>

BENCE, ERIKA

THE COLLAPSE OF EDUCATION AND DISCIPLINE

(DEZSŐ KOSZTOLÁNYI: ARANYSÁRKÁNY [THE GOLDEN KITE])

The novel Aranysárkány (The Golden Kite) by Dezső Kosztolányi serves as the scene to an existential catastrophe brought about by a set of habits, wishes and symbols of a small-town environment: there unfolds a story of the personal, family and professional failure and tragedy of dr. Antal Novák, high-school teacher and thunderstorm-monitor. The study aims to reveal the possible causal relations of this process of collapse, to outline the motivational set, as well as to interpret the motifs; at the same time, it presents the novel as a specific educational and developmental one, portraying the main character Antal Novák as a teacher/educator.

CSUKAI MAGDOLNA

Tanulási stratégiák vizsgálata a felnőttoktatásban, börtönoktatásban

Világszerte a büntetés-végrehajtási intézetekre jellemző, hogy nagy nehézségek árán tudnak csak sikereket elérni az elítéltek társadalomba való integrálásában. Vizsgálatom során arra a problémára keresek választ, hogy sikerül-e a büntetés-végrehajtásban résztvevőket tanulásra motiválni, hogy később értékes tagjai lehessenek a társadalomnak. Ehhez mind az ember személyiségét (EPQ), mind pedig a tanulási stratégiáját (Kozéki-Entwistle-féle tanulási orientáció kérdőív) meg kell vizsgálni, hogy a kapott eredmények alapján lehetőség legyen a lehető legmegfelelőbb oktatási és nevelési módszerek kidolgozására. A bűnözői hajlamot bejósoló személyiségdimenziók a várt módon mutattak szignifikáns eltérést a fogvatartottak körében. A tanulási orientáció azonban nem különbözött a várt mértékben a vizsgálati csoportokban.

Reszocializáció módjai a börtönben

A reszocializáció fogalma alatt a korábban kialakult, szubkultúrára jellemző személyiségvonások korrekcióját értjük. A folyamat sikeressége több feltételhez köthető. Egy külsőhöz, mely olyan szocializációs környezetet biztosít az elítélt számára, amely a társadalom által elfogadott viselkedési és erkölcsi mintákat tükrözi. Fontos, hogy ennek során a korábbihoz viszonyítva alternatív és vonzó értékrendet ismertessünk meg az egyénnel, mellyel elérhető a kívánt változás. Továbbá szükséges egy belső tényező megléte, ami az arra irányuló egyéni hajlandóságot jelenti, hogy változtatni akarjon az elítélt a korábban kialakult értékrendjén: új életcélokat kell megfogalmaznia egy kellőképpen szilárd szociális motivációval. Ebben játszanak szerepet a börtönben tapasztalt korlátozások és megszorítások, melyek elvben vonzóvá teszik a szabadulás utáni társadalmilag elfogadott életformát (Szegál 2007).

A büntetések és az intézkedések végrehajtásáról szóló 1979. évi 11. törvényerejű rendelet – Bv. tvr. – alapján, a szabadságvesztés végrehajtása során törekedni kell arra, hogy a meghatározott joghátrány érvényesítése során elősegítsük az elítélt szabadulása után a társadalomba történő sikeres beilleszkedést (Novák 2004). Tehát a büntetés-végrehajtás egyik céljaként – az elítéltek biztonságos fogvatartása és a társadalomból való ideiglenes kizárása mellett – a reszocializáció, rehabilitáció, reintegráció, illetve társadalmi dezintegráció – énkép, motiváció, értékrend, viselkedés – alapvető átformálása szerepel (Czenczer 2008).

Ezzel a nézettel azonban nem minden kutató ért egyet. A börtön reszocializációs, korrekciós szerepének esélyei, a nevelés lehetőségei nagyban megosztják a szakmát. 1994-ben, Buda Béla a büntetés-végrehajtási nevelés és reszocializáció hiábavalóságáról írt. Kifejtette, hogy a szabadságvesztés körülményei elkerülhetetlenül együtt járnak egyfajta bűnözői szocia-

lizációval, melynek során egy olyan szubkultúra jön létre, amelyben a kriminális személyiségminták terjednek (Münnich–Moksony szerk. 1994). Hasonló, bár kevésbé pesszimista véleményét képvisel Kabódi Csaba is, aki szintén nem bízik a reszocializáció sikerében (Kabódi 1996). Az ő nézetüknek a hibája talán abban keresendő, hogy a szabadságvesztést egyenlőnek értelmezik a totális intézmények személyiségtorzító hatásával (Ruzsonyi 2001). Egy későbbi álláspont ugyan már nem kérdőjelezi meg a nevelőmunkát, de háttérbe szorítja azt (Garami 1997). A legújabb felfogásokban viszont már központi fontosságú a konstruktív életvezetés kialakítását célul kitűző korrekciós pedagógia gyakorlati alkalmazása. E nézet hazai képviselői Módos Tamás (Módos 1998) és Ruzsonyi Péter.

A félresiklott, túlnyomórészt sérült személyiség szerkezetű felnőttek pedagógiai, pszichológiai motiválása igen nehéz feladat elé állítja a szakembereket, mind a büntetés-végrehajtási intézet dolgozóit, mind a pedagógusokat, mind pedig a különböző e problémára szakosodott civil szervezeteket. A kívánt cél elérése – a fogvatartottak biztonságos visszajuttatása a társadalomba – összehangolt működést vár el a büntetés-végrehajtás különféle szervezeteitől, illetve a vele együtt működő társszervezetektől. Nem mindegy, hogy a fogvatartottak miként töltik el idejüket a szabadságvesztés alatt: zárkáikban naphosszat tétlenkednek vagy dolgoznak, tanulnak, képezik magukat, programokon vesznek részt. Ennek megfelelően a büntetés-végrehajtási intézetek több fajta időtöltési lehetőséget is nyújtanak az elítéltek számára.

A Bv. tvr. 36. § (1) bekezdésének d). pontja szerint az elítélt jogosult társadalmilag hasznos munka végzésére. Ez szinte mindenhol biztosított is számukra, hiszen ez az ember alapvető szükséglete, lételeme. Mindemelllett pedig pénzforrást is biztosít az elítélt számára, hiszen a fent említett rendelet a munka minősége és mennyisége alapján megfelelő jövedelem juttatását is előírja (Boros 2005).

Művelődési és sportolási lehetőségek is biztosítottak a szabadságvesztés ideje alatt, melyről a Bv. tvr. 36. § (1) bekezdés m). pontja és a Bv. tvr. 40. § (2) bekezdése rendelkezik. Ezek megvalósítása főként szakkörök formájában történik: képzőművészeti-, akvarisztikai-, zene-, művészettörténeti-csoportok (Aleku–Csordás–Pacsek 2006). Az ilyen, általában heti rendszerességgel tartott programok mellett időnként nagyobb rendezvények is megrendezésre kerülnek a börtön falain belül: Börtön Ki Mi Tud?, sportversenyek.

A szabadságvesztés ideje alatt nagyon fontossá válik a fogvatartottak számára a vallás és hit; sokan ebben keresnek megnyugvást. Így egyértelmű, hogy a vallásgyakorlás biztosítását is szabályok írják elő: Bv. tvr. 36. § (1) bekezdés h). pont és 36/A. §. Ezek alapján lehetőség nyílik egyéni és csoportos vallásgyakorlásra is a büntetés-végrehajtási intézetekben.

Személyiségfejlesztő csoportban, gyógyító és rehabilitációs programokon való részvétel az elítélteknek megengedett, sőt a személyiségzavarban szenvedő elítéltek sajátos neveléséről és oktatásáról a Bv. tvr. 31. §-a alapján gondoskodni kell. Az intézetparancsnok továbbá engedélyezheti, hogy az elítélt az intézeten kívül is igénybe vegyen ilyen jellegű szolgáltatásokat (Aleku–Csordás–Pacsek 2006).

A Bv. tvr. 36. §-a alapján önképzési lehetőséget is biztosít a büntetés-végrehajtási intézet azok számára, akik ezzel élni szeretnének. Ilyen keretek között általában nyelvoktatás zajlik. A tapasztalatok szerint azonban annak ellenére is, hogy az intézet minden szükséges feltételt biztosít, a résztvevők száma csekély (Aleku–Csordás–Pacsek 2006).

Végezetül pedig az egyik legjelentősebb reszocializációs eszközt említeném, a nevelést, oktatást, mely a jelen vizsgálat szempontjából is érdekesebb, így részletesebben és külön alfejezetben tárgyalom.

Felnőttoktatás

Az andragógia a neveléstudomány azon területe, mely a felnőttképzéssel, felnőttoktatással foglalkozik. Kutatási területe főként a felnőttek nevelésének, oktatásának, képzésének cél- és feladatrendszerét, intézményi struktúráját, a tanulási-tanítási folyamat törvényszerűségeit, illetve a módszer és eszközrendszer (Zrinszky 1995).

A felnőttek iskolái is a közoktatás részét képezik. Azon felnőtteknek biztosítanak lehetőséget a továbbtanulásra, megkezdett tanulmányaik befejezésére, akik ezt a megfelelő életkorban nem tették, nem tudták megtenni (Kassai 2008). Az ilyen típusú oktatás speciális jellege abban rejlik, hogy felnőttek számára kell olyan feladatsorokat kidolgozni, melyek eddig csak gyermekeknek voltak tervezve. Ugyan kézenfekvő lenne az általános és középiskolai tantervek alkalmazása, ez módszertanilag nem előnyös a nem iskoláskorú korosztálynak.

A felnőtt ember saját tanulásának irányítója, és sikerességéért is önmaga felelős, hiszen senkit nem lehet tanulásra kényszeríteni. Ugyan a felnőtteket sok minden készítheti tanulásra, a motivációjuk sikeres fokozásához ismernünk kell a visszatartó tényezőket is. Például egy felnőtt nem szívesen vesz részt olyan oktatásban, ahol azt tapasztalja, hogy gyermekként kezelik, nem veszik felnőtt számba. Hasonlóan elkedvetlenítő, ha az eredményességéről nem kap kellő időben és módon visszajelzést, vagy az oktatási célok nem világosak számára, esetleg túl távoliak. Lemorzsolódást idézhet elő, ha a tanulmányi rendben nem veszik figyelembe a felnőtt életkörülményeit, hogy az oktatáson való részvétel mellett munkával, családdal is rendelkezik, amik lényegesen csökkentik a tanulásra fordítható idejét, energiáját.

Börtönoktatás

Jogi háttér

Az ENSZ Gazdasági Tanácsának 1990/20. határozata minden tagállam számára javasolta a büntetés-végrehajtási intézetekben való oktatás bevezetését. Ennek hatására a XIX. század második felétől már minden fejlődő országban biztosították az ezen intézetek keretei között történő tanulást. 2000-ben, szintén az ENSZ által szervezett Dakotai Fórumon a börtönoktatás megszervezését és finanszírozását állami feladatként jelölték meg (Szegál 2007).

A Magyarország Alaptörvénye – XI. cikk – biztosítja az állampolgárok számára a művelődéshez való jogot. *„Magyarország ezt a jogot a közművelődés kiterjesztésével és általános-sá tételével, az ingyenes és kötelező alapfokú, az ingyenes és mindenki számára hozzáférhető középfokú, valamint a képességei alapján mindenki számára hozzáférhet ő felsőfokú oktatással, továbbá az oktatásban részesülők törvényben meghatározottak szerinti anyagi támogatásával biztosítja.”* Mivel az elítéltek állampolgári jogaikban korlátozott személyek, így a tanuláshoz való joguk is eltér a szabadokétól. Jogosultak az általános iskolai oktatásra, indokolt esetben az intézetvezető engedélyével középfokú vagy akár felsőfokú tanulmányok folytatására (Novák 2004). A különböző végrehajtási fokozatokra – fegyház, börtön, fogda – azonos jogszabályok vonatkoznak, bár elengedhetetlen figyelembe venni a biztonsági előírásokat, így biztosítani kell bizonyos körletekben, hogy az elítélt magántanulóként vehessen részt az oktatásban (Kőszegi 2010).

Az oktatás megszervezésének módját jogszabályok írják elő. Ez alapján a büntetés-végrehajtási intézeteknek biztosítaniuk kell az oktatás megfelelő környezetét, elkülönített tantermeket. Az alapfokú képzések különösen fontosak, ezért nagyobb támogatottságot élveznek, mint a felsőfokú és szakképzések. Míg az általános iskolai képzés felszerelését – tankönyv, füzet, íróeszköz – az intézet köteles biztosítani, addig a felsőfokú és szakképzésekhez szükséges taneszközök beszerzése a tanuló feladata, az intézet csak biztosíthatja (Czenczer 2008).

Az oktatásban részesülő elítéltek a részvételért cserében különböző kedvezményekben részesülnek. Aki munkavégzés helyett választja a tanulást, azok ösztöndíjra jogosultak az alapfokú oktatás során; a felsőfokú és szakképzésben részesülők a képzés ideje alatt az alaplunkadíj egyharmadának megfelelő pénzüsszeget kapnak. Ezen kívül 5 munkanap alóli felmentés is jár számukra a vizsgákra való készülés miatt. A szabadság számításánál pedig munkanapnak minősül az elméleti oktatáson való részvétel ideje, illetve a vizsgafelkészüléshez biztosított napok is (Novák 2004).

Oktatás mint reszocializációs eszköz

A büntetés-végrehajtási intézetekben folyó oktatás, nevelés elsődleges célja a reintegráció, reszocializáció. Mivel vannak olyan elítéltek, akik egész évtizedeket töltenek a külvilágtól elzárva, így ismereteik is ellaposodnak, korszerűségüket veszítik. Főként számukra a társadalomba való visszailleszkedés elengedhetetlen feltétele az olyan tudás és a szakmai ismeretek elsajátítása, melyek illeszkednek a mai modern gazdasági struktúrához, ezzel is megkönnyítve a szabadulás után a munkaerőpiacra történő belépést. Az elítéltek oktatásának pozitív hatása általában nem jelenik meg azonnal, hanem csak a szabadulás után kaphatunk visszajelzést sikerességéről.

Már a XIX. században felmerült a problémakör, hogy a szabadulás után az ismételt bűncselekmény elkövetésének esélyét növeli, hogy az elítélt nem rendelkezik a legális munkavégzéshez szükséges ismeretekkel, tudással (Szegál 2007). Több vizsgálattal is sikerült bizonyítani, hogy a szabadságvesztés ideje alatt történő tanulás csökkenti a visszaesés mértékét. J. P. Allen (1988) kutatása során azt találta, hogy a szakképesítést szerzett elítélteknek csak 26%-a került vissza valamely büntetés-végrehajtási intézetbe, míg az ilyen végzettséget nem szerzettek szignifikánsan nagyobb, 77 %-os arányban. Bár kisebb arányú százalékos különbséget tudott csak kimutatni, de a tendencia későbbi vizsgálatokban is megfigyelhető. 1995-ben J. Gerber és E. J. Fritsch összesen hatvan, ilyen témával foglalkozó vizsgálat eredményeit vetette össze, és ebből vont le következtetéseket. A börtönoktatás kedvező hatással van az elítéltek börtön utáni életvitelére, csökkenti a visszaesést, a volt fogvatartottak kevésbé sértik meg a feltételes szabadlábra helyezés szabályait, és gyorsabban találnak munkahelyet. Azonban kitér arra a tényre is, hogy nem minden program sikeres a börtönökben. A hatékonysághoz elengedhetetlen, hogy a pedagógusok neveljenek is az oktatás során, és fejlesszék a szociális készségeket (Gerber–Fritsch 1995).

Az oktatás specifikuma

A fogvatartottak iskolai végzettsége, képzettsége az országos átlag alatt van (Kőszegi 2010), így a „hétköznapi” andragógiában felmerült problémákon – alapvetően nem iskoláskorú egyének vesznek részt az oktatásban, megfelelő tanterv kidolgozása – túl, a börtönökben egyéb tényezők is szerepet játszanak, melyekre előre fel kell készülni. A fogvatartotti populáció ugyanis mind pszichológiai, mind szociológiai, és mind andragógiai szempontból hordoz sajátos jellemzőket (Kassai 2008), amiket nem lehet figyelmen kívül hagyni, ha hatékony munkát akarunk végezni. Az elítéltek nagy része ugyanis nem rendelkezik megfelelő tanulási

tapasztalattal, gyakran erősen hiányosak az ismereteik, fejetlen a tanulási motivációjuk (Szegál 2007).

A tényleges oktatás megkezdése előtt nagyon fontos a készségek és képességek felmérése, és az osztályok ez alapján történő kialakítása. Nem lehet csak a már korábban – gyermekkorban – megszerzett bizonyítványokra alapozni az elítéltek osztályba sorolását, mert előfordul, hogy bár az illető rendelkezik bizonyítvánnyal bizonyos szintű iskolázottságról, de szellemi képességei alapján már jóval a követelmények alatt van, így a bizonyítványa alapján történő besorolása nem tükrözné a jelenlegi állapotát (Czenczer 2008). A másik lényeges feladat a különböző zavarok kiszűrése és korrigálása, mely magában foglalja az IQ-deficit, részképesség-zavarok megállapítását is. Az ilyen problémákkal küzdő elítéltek számára külön szintre hozó vagy felzárkóztató csoportok létrehozása javasolt, mivel didaktikai szempontból akadályozhatják az egészséges osztály működését. A tapasztalatok és a kérdőíves felmérések alapján kiemelt fejlesztési területet jelent az elítélteknél a téri orientáció, szókinés, szerialitás, auditív emlékezet és a finommotorika (Borgulya 2004). Csakis ezen előzetes vizsgálatok után, az eredmények figyelembevételére alapján, megfelelően kialakított osztályokkal kezdődhet meg az oktatás.

Az osztályok összetételét tekintve a büntetés-végrehajtási intézetekben több az antiszociális magatartású, disszociális személyiségzavaros és részképesség zavaros tanuló, mint egy átlagos kinti környezetben. Az ilyen tanulók magas aránya az órai munka során sok nehézséget okozhat, akadályozhatja a sikeres munkát. Az antiszociális személyek például infantilis reakciómódokban fixálódnak, így nem tűrik el a tartós monotonitást. Ezért csak nehezen alkalmazkodnak az iskolai órák szabályaihoz, nem viselik jól az oktatás folyamatát. Az érzelmileg labilis tanulók, akikre pszichomotorikus nyugtalanság is jellemző, nagy megszakításokkal végzik csak tevékenységüket, és nehezen összpontosítják figyelmüket. Ennek fő tünete a szétszórtság, a fokozott idegrendszeri aktivitás nyomán pedig ingerlékenység léphet fel (Kulcsár 1982). Ebből is következik, hogy az elítéltek figyelme nagyon nehezen köthető le tartósan, koncentrációzavarok és gondolkodásbeli hiányosságok tapasztalhatók. Mindez hátráltatja a tanultak hosszú távú memóriába való rögzítését, és ebből kifolyólag azok gyakorlatba való átültetését. Nehézséget jelent az is, hogy az elítéltek közül többen tartós gyógyszeres kezelés alatt állnak, ami szintén megnehezíti az órai munkát. A fájdalomcsillapítók és nyugtatók a figyelem nagymértékű visszaesését eredményezik, míg abban az esetben, ha nem jutnak hozzá a megszokott gyógyszerhez, a felfokozott idegállapotuk akadályozza őket a tanulásra való koncentrációban.

Szociológiai szempontból nem feledkezhetünk meg a külső feltételekről sem. Az elítéltek családi problémái és nehézségei elvonhatják a figyelmet a tanulásról. Hasonlóan negatív hatással van az iskolai teljesítményre a folyamatban levő büntetőeljárás, fegyelmi eljárás okozta stressz és szorongás. Ide sorolható még a szubkulturális háttér is, amely nagyban meghatározza az iskolához való hozzáállást és a fogvatartott motivációját is (Kassai 2008).

Andragógiai tényezőként szót kell ejteni arról is, hogy a büntetés-végrehajtási intézetekben a személy számára legmegfelelőbb tanulási szokások alkalmazása korlátozott, hiszen az elítélteknek szigorú napirendjük van – korai takarodó – melyektől nem térhetnek el, így az elítélt nem tud a számára legeredményesebben tanulni, alkalmazkodnia kell. Nehézséget jelent még a nem megfelelő tanulási stratégiák alkalmazása, melynek oka, hogy a korábbi iskolai oktatás során nem, vagy hiányosan alakultak ki (Kassai 2008).

Mindezen sajátosságok következtében belátható, hogy ezen a területen különösen fontos az oktatói-nevelői munka, melyben nagy szerepet kap a törődés, odafigyelés, tolerancia és türelem. A pedagógusnak a kommunikáció minden eszközével törekednie kell arra, hogy egy újfajta gondolkodásmód elsajátítására motiválja az elítélteket, melyben a tanulás egy új lehetőségeket biztosító alternatívaként szerepel (Borgulya 2004). Mindez speciális felkészülést igényel az oktatótól: a komplexitás és a fokozatos nehezedés elvét kell követni a sajátosságok miatt.

Módszertan

Vizsgálati terv, hipotézisek

A tanulási orientációt két csoportnál vizsgáltam, melyben a csoportok közötti független változót a bűnelkövetés jelentette, tehát az, hogy az illető hagyományos felnőtt- vagy börtönoktatásban részesül. A függő változót pedig a használt tanulási stratégia típusa jelentette. Továbbá vizsgáltam a tanulási stratégia EPQ által mért személyiségvonásokkal való összefüggését is.

- Hipotézis1: Eysenck elmélete alapján feltételezem, hogy a fogvatartottak magasabb pontszámokat érnek majd el az EPQ extroverzió, neuroticitás és pszichoticitás dimenzióiban.
- Hipotézis2: Várakozásom szerint a két csoport között eltérés fog mutatkozni a használt tanulási stratégiák változatosságában oly módon, hogy a fogvatartottak stratégiái a szabályozott környezet miatt homogénebbek lesznek.
- Hipotézis3: A fogvatartottak körében nagyobb arányban lesz jelen a reprodukáló és az instrumentális stratégia.

Vizsgálati személyek

A vizsgálatban 60 önkéntes vett részt, melyek közül 30-an gimnáziumi börtönoktatásban részesülő fogvatartottak, 30-an pedig esti gimnáziumban tanuló szabad felnőttek voltak. A két csoportban az átlag életkor az alábbi módon alakult: börtönoktatásban részesülők 33,8 év; esti gimnáziumban tanulók 35,6 év. Nemi megoszlásuk alapján a fogvatartott csoport csak férfi résztvevőket, a szabad csoport pedig 18 férfit és 12 nőt tartalmazott.

A vizsgálati személyek rövid szóbeli tájékoztatás után személyes felkérés alapján vettek részt a vizsgálatban. Az önkéntesség és az anonimitás feltételei biztosítva voltak; a beleegyező nyilatkozatot a kérdőív tartalmazta. A vizsgálatban részt vevők – sem a fogvatartottak, sem a szabadok – nem kaptak jutalmat vagy anyagi díjazást a részvételért cserébe. A vizsgálati személyek mind magyar anyanyelvűek voltak.

Kozéki–Entwistle-féle tanulási orientáció kérdőív

A tanulási stratégiák és technikák mérését az Kozéki–Entwistle-féle tanulási orientáció kérdőív segítségével végeztem el, mivel Magyarországon jelenleg nincs más erre a célra kidolgozott, átfogó vizsgálati módszer. Ez azonban jól strukturált információ-együttest ad a tanulók egyéni tanulási módszereiről, s az azokat közvetlenül befolyásoló motivációs tényezőkről. A kérdőív a tanulási stratégiák három típusát különbözteti meg az egyes embereknél. Azért kapta a tanulási orientáció nevet, mert mindhárom nagy stratégiánál – mélyreható, reprodukáló és szervezett – a tanulási technikák mellett a motivációs elemet is feltárja.

A kérdőív 60 kérdésből áll. Minden azonos számra végződő tétel egy-egy alskálába tartozik, például 1., 11., 21., 31., 41., 51. számú tételek. Ennek alapján 10 alcsoport hozható létre, melyeknek részletes lebontása és jelentése az alábbi:

Mélyreható stratégia: az ilyen tanuló a dolgok mélyebb megismerésére koncentrálna, racionális, versengő, intellektuális fölényét demonstrálja, sikeresség vezet, „tananyagfüggetlen”. Túlzott formában agresszivitás, túlzott önbizalom, alaptalan általánosítások, kapkodás, koncentrálna képtelensége jellemzi. Alcsoportok:

- mélyreható (01) – megértésre törekvés, az új anyag kapcsolása az előzőhöz, saját tapasztalatok alapján önálló kritikai véleményalkotás;
- holista (02) – nagy összefüggések átlátása, széles áttekintés, gyors következtetés, illusztráció kedvelése;
- intrinsic (03) – a tantárgy iránti belső érdeklődés, lelkesedés a tanulás iránt.

Reprodukáló stratégia: az ilyen tanuló a kudarc elkerülésére koncentrálnak, nincs önálló érdeklődése, hanem a tanár előírásai irányítják, „tananyagfüggő”. Túlzott formája szorongással, tudásszerzéstől való elidegenedéssel, összefüggések látására való képtelenséggel jár együtt. Alcsoportok:

- reprodukáló (04) – mechanikus tanulás, részletek megjegyzése;
- szerialista (05) – tényekre, részletekre koncentrálnak, kedveli a formális tanítást;
- kudarcgerülő (07) – állandó félelem a lemaradástól és a másoknál rosszabb teljesítménytől.

Szervezett stratégia: az ilyen tanuló jellemzően az eredményekre koncentrálnak követelményteljesítést vállalja. Túlzott formájában csak a tanári elvárások figyelése, azoknak való megfelelés és „osztályzatmánia” figyelhető meg. Alcsoportok:

- szervezett (08) – jó munkaszervezéssel a legjobb eredmény elérése, maximális időkihasználással;
- sikerorientált (09) – törekvés a legjobb teljesítményre az önértékelés fenntartása érdekében;
- lelkiismeretes (10) – törekvés a megkövetelt tökéletes véghezvitelre, élvezetekről történő lemondás árán is.

Továbbá tizedik elemként van egy kiegészítő összetevő, ami az instrumentális (06) elem. Ez azt vizsgálja, hogy mennyire játszik szerepet a tanulók tevékenységében a külső nyomásra történő tanulás, amit csak a bizonyítványért, a jó jegyért, kvalifikációs előnyért folytat.

Eysenck-féle személyiség kérdőív

Az Eysenck-tesztek közül legelterjedtebb EPQ egyik fő pozitívuma a jól ismert és széles körben elfogadott biológiai háttérelmélet, amely sok kutató számára rendkívül meggyőzőnek számít. Az EPQ-tesztet (Eysenck–Eysenck 1975) az 1970-es évektől használják, magyar adaptációjáról az 1980-as évektől vannak publikált adatok. Azért esett a választásom erre a kérdőívre, mert a fentebb említett kutatások is bizonyítják, hogy a bűnözői hajlam szűrésére is használható.

A kérdőív három, biológiai háttérrel rendelkező szupervonást határoz meg, illetve egy úgynevezett hazugság/konfomítás skálát:

- extravertió/introvertiós skála – az extrovertált személyek jobban rá vannak szorulva a külső ingerekre, hogy az agy megfelelően működjön, mert nagy az agyi gátlás; ezzel

szemben az introvertáltak gyenge gátló funkcióval rendelkeznek, így számukra kevés inger is elegendő a megfelelő működéshez;

- neuroticitás skála – az érzelmi stabilitás-labilitást mértékét mutatja meg;
- pszichoticitás skála – körülbelül a barátságosság ellentétének mondható, a magas érték rideg természetre utal;
- hazugság/konformitás/L-skála.

Eljárás

A kérdőíveket – a megfelelő engedélyek beszerzése után – személyesen vettem fel, a tanítási óra keretei között, így a kitöltőknek lehetőségük volt kérdezniük tőlem, ha valami nem volt érthető számukra. A kitöltés szerencsére problémamentesen zajlott.

A Kozéki–Entwistle-féle tanulási orientáció kérdőív tételeit egy Likert-skálán kellett értékelniük a kitöltőknek 1-től 5-ig: 1 – *egyáltalán nem igaz*; 2 – *nem igaz*; 3 – *igaz is, nem is*; 4 – *igaz*; 5 – *teljesen mértékben igaz*. Ezekből, az értékelési útmutató szerint, a pontértékeknek az összeadásával számoltam ki az adott tanulási stratégiák és a hozzájuk kapcsolódó motivációs tényezők értékét.

Az Eysenck-féle személyiség kérdőív kitöltése során azt kellett eldöntenie a vizsgálati személynek, hogy az adott állítás „igaz” vagy „nem igaz” rá. A kérdőívek elemzését online kiértékelő program segítségével végeztem el.

A továbbiakban ezek az adatok szolgáltatották a statisztikai elemzésem alapját.

Eredmények bemutatása és elemzése

Az EPQ adatok

Az ezzel kapcsolatos első hipotézisem nagyrészt igazolást nyert, mely az 1. ábrán követhető nyomon.

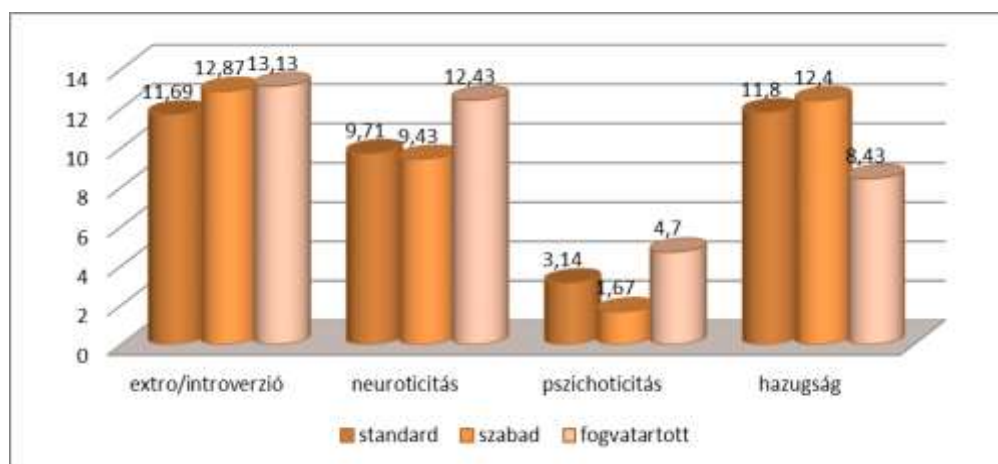
Az extroverziót-introverziót ($t = 0,239$; $p = 0,812$) mérő dimenzióban nem lett szignifikáns eltérés. A neuroticitás ($t = 2,292$; $p = 0,026$) és a pszichoticitás ($t = 4,435$; $p = 0,000$) értékek azonban a várt, szignifikáns eltérést mutatták a két csoportban. Hasonlóan szignifikáns értéket kaptam a hazugság ($t = 3,126$; $p = 0,003$) skálánál is, de itt a szabadok oldalára. Az extro- és introverzió dimenzióan elért értékek mind a két csoport esetében a standardba esnek. A szabadok 12,87; a fogvatartottak 13,13-as értéket kaptak.

A neuroticitás férfi standard 9,71. Ehhez nagyon közel állt az általam vizsgált szabad csoportom átlaga is: 9,43. A fogvatartottak ezzel szemben magasabb, 12,43-as átlagot értek el,

ami magas értéknek minősül, de még egy szóráson belül esik.

A pszichoticitás férfi standard 3,14. A vizsgálatban részt vevő szabadok ennél alacsonyabb értéket értek el, csupán 1,67-et. A fogvatartottak viszont meghaladták a standardot, 4,7-es átlagukkal. Mind a két érték egy szóráson belül maradt.

A hazugságskála értékei a fogvatartottak esetében 8,43; a szabadoknál ennél lényegesen magasabb 12,4 lett. A dimenzió férfi standardja 11,8. Ez alapján megállapítható, hogy a szabadok állnak közelebb ehhez az értékhez, a fogvatartottak az átlag alatt vannak, de még az egy szórásnyi intervallumon belül.

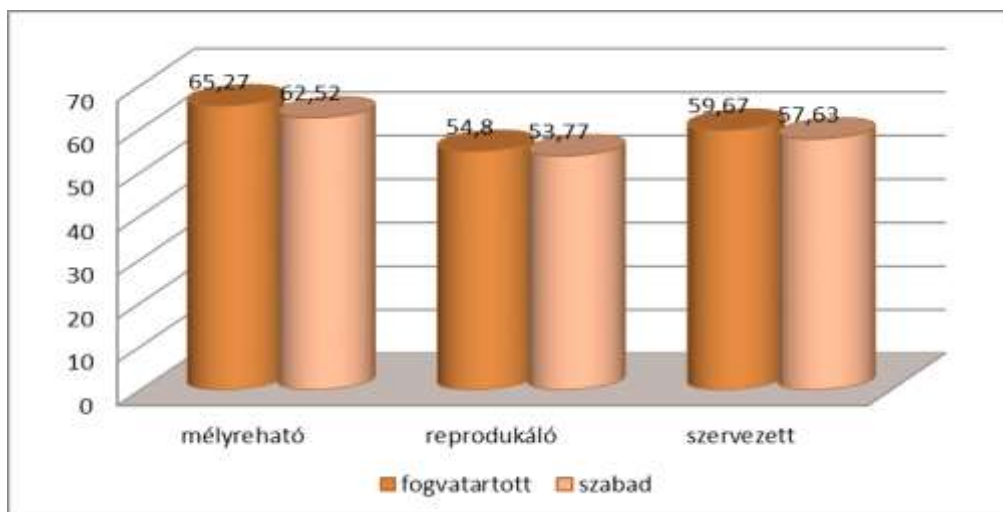


1. ábra. A csoportok EPQ eredményei skálánként, a standardhoz viszonyítva

Tanulási orientáció adatai

A két vizsgálati csoport között a tanulási stratégiájukat illetően nem találtam különbséget. A három nagy stratégia azonos arányban jelent meg náluk. Mindkét csoport a mélyreható stratégiát alkalmazza legnagyobb mértékben (szabad 23 fő; fogvatartott 22 fő). A másik két stratégia azonos számú alkalmazóval rendelkezett (szabad 6–6 fő; fogvatartott 4–4 fő). Említésre méltó eltérés csak abban figyelhető meg, hogy a szabadok esetében 5 olyan személy is volt, akik azonos pontszámot értek el a mélyreható és reprodukáló stratégiát illetően, őket mind a két csoportban jelöltem. Ez arra utalhat, hogy ők lehetőségük szerint változatosabban közelítenek a tananyaghoz, és így többféle módszert is alkalmaznak a siker érdekében.

A stratégiák pontértéke szempontjából a fogvatartottak minden esetben kicsit magasabb értékkel rendelkeznek (2. ábra), de a különbség nem szignifikáns.



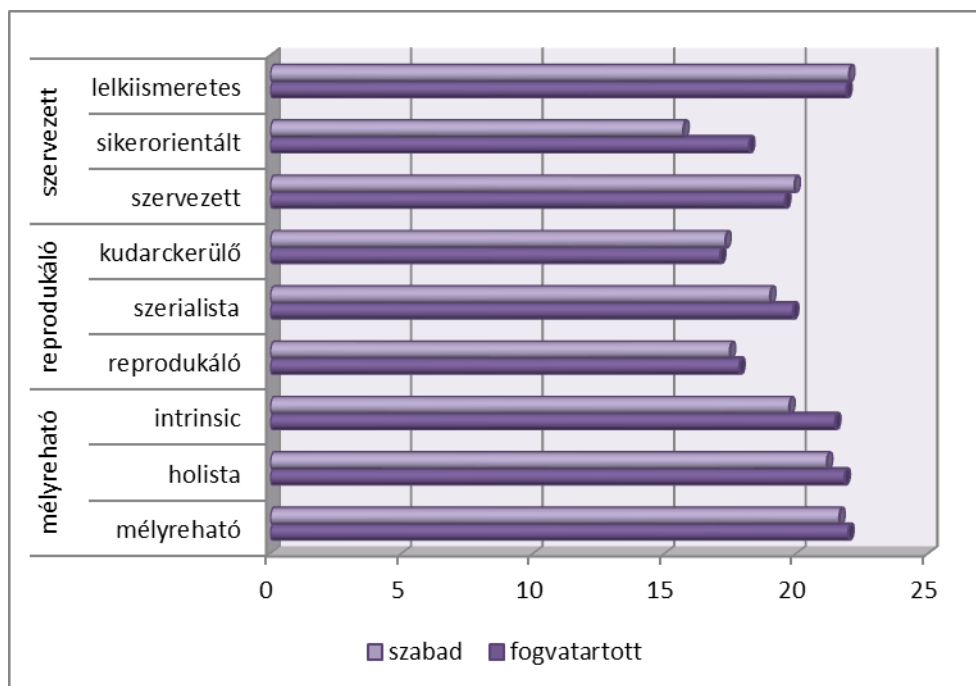
2. ábra. A három tanulási stratégiában elért átlag értékek alakulása a két csoportban

A tanulási stratégiák háttérében álló motivációs tényezők azonban már változatosabb képet mutattak (1. táblázat és 3. ábra). A tíz összetevő értékei rangsor formájában kifejezik, hogy mely tanulási módszerek dominálnak az adott csoportban.

FOGVATARTOTT	
mélyreható	21,97
lelkiismeretes	21,9
holista	21,83
intrinsic	21,47
szerialista	19,87
szervezett	19,57
sikerorientált	18,2
reprodukáló	17,83
instrumentális	17,43
kudarckerülő	17,1

SZABAD	
lelkiismeretes	22
mélyreható	21,63
holista	21,16
szervezett	19,93
instrinsic	19,73
szerialista	19
instrumentális	18,47
reprodukáló	17,47
kudarckerülő	17,3
sikerorientált	15,7

1. táblázat. A 10 motivációs tényező átlag értékei a két csoportban



3. ábra. Az egyes alcsoportokban elért átlag értékek a két csoport függvényében

Az első két helyen, minimális különbséggel, ugyanazok a jellemzők állnak: *mélyreható*, *lelkiismeretes*. Ezek két különböző stratégiát képviselnek, az előbbi a *mélyreható*, az utóbbi a *szervezett* részét képezi.

Szintén egyezés mutatható ki a harmadik és a nyolcadik helyet elfoglaló motivációs tényezők között is, melyeket érdemes együtt vizsgálni. A *holista*, a nagy összefüggések megragadása a rangsor dobogós helyén van, míg a *reprodukáló*, a részletek megjegyzése a kapott értékek alapján a nyolcadik. Ez azt jelenti, hogy mind a két csoport tagjai az információt inkább globálisan dolgozzák fel, teljesen háttérbe szorítva a szisztematikus gondolkodást. Ennek jellemző megnyilvánulása, hogy a tanulók hamar átlátják a problémákat, és gyakran túl gyorsan hoznak döntéseket, ami összetett feladatok megoldásánál jelent hátrányt.

A középmezőny is viszonylag egységes képet alkot. Az *intrinsic* kategória értéke, bár nem szignifikáns ($t = -1,657$; $p = 0,087$), de nagyobb különbséget mutat. Ennek értelmezése alapján elmondható, hogy a fogvatartottak érdeklődnek jobban a tantárgyak iránt, és bennük nagyobb a tanulás iránti lelkesedés.

A rangsorban szignifikáns különbség ($t = -2,735$; $p = 0,008$) csak a sikerorientáltság tekintetében figyelhető meg. Ebből a szempontból a fogvatartottak értek el magasabb értékeket, a szabadok számára ez a motivációs tényező az utolsó helyre szorult csak.

Végezetül, alaposabban megvizsgálva a kérdőív itemeit, sorba rendeztem az állításokat az alapján, hogy milyen értékelést kaptak a kitöltőktől. Így lehetőségem volt megvizsgálni az

első és az utolsó három helyen álló állítások tartalmát és jelentését, mely során árnyaltabb képet kaptam az eddigi eredményekről.

A három legmagasabb pontszámot elért állítás:

SZABAD		
13.	Egyes iskolai tevékenységek valóban nagyon érdekesek, izgalmasak.	3,867
41.	Ha csak lehet, magam szeretek jegyzeteket készíteni.	3,867
2.	Olvasás közben gyakran megelevenedik előttem, s szinte látom azt, amiről olvasok	3,333
FOGVATARTOTT		
11.	Mindig igyekszem megérteni a dolgokat, még ha először nagyon nehéznek látszik is.	3,967
13.	Egyes iskolai tevékenységek valóban nagyon érdekesek, izgalmasak.	3,933
23.	Elsősorban azért tanulok, hogy többet tudjak meg azokból a tantárgyakból, amelyek igazán érdekelnek.	3,933

Ez a részletesebb betekintés is bizonyítja, hogy bár az *intrinsic* motiváció terén nem volt szignifikáns eltérés kimutatható a két csoport között, a fogvatartottak ehhez az alskálához tartozó két állításban is nagyon magas értéket értek el, ami a tanulás iránti érdeklődésük feltétlen jele. Ezzel szemben a szabadoknál változatosabb képet mutatnak a rangsorolt itemek kategóriái, az *intrinsic* mellett a *mélyreható* és a *holista* szemlélet is helyet kap.

A három legalacsonyabb pontszámot elért állítás:

SZABAD		
9.	Nem tudom beismerni a vereségem, még apró dolgokban sem.	1,8
59.	Minden játékban azért veszek részt, hogy győzzek, nemcsak a szórakozás kedvéért.	2,067
14.	Ha olvasok egy könyvet, arra már nem tudok időt fordítani, hogy elgondolkozzam, mi mindenről szólt.	2,167
FOGVATARTOTT		
14.	Ha olvasok egy könyvet, arra már nem tudok időt fordítani, hogy elgondolkozzam, mi mindenről szólt.	2,267
46.	Azt hiszem, azért járok iskolába, mert nem volt más választási lehetőségem.	2,267
57.	Sokszor nem tudok elaludni, mert az iskolai dolgok miatt aggódom.	2,267

Ez a lebontás alátámasztja az eddigi adatokat, mely szerint a szabadokra egyáltalán nem jellemző a sikerorientáltság. A három legkevesebb értéket kapó item közül az első kettő ebbe az alskálába tartozik, a harmadik pedig a *reprodukáló* stratégia részét képezi. Ezzel szemben a fogvatartottak csoportjában a *reprodukáló*, *instrumentális* és *kudarckerülő* motivációk alacsony szerepe mutatható ki.

Nemi különbségek

Mivel a mintám a fogvatartottak között csak férfiakat, míg a szabadok között magas arányban nőket is tartalmazott, ezért a statisztikai elemzést elvégeztem a női résztvevők elhagyásával is. Így a fogvatartott 30 fős csoporttal szemben, egy 18 főből álló tisztán férfi szabad csoportot vizsgáltam.

Az EPQ dimenzióival kapcsolatos eredmények lényegében megegyeztek a teljes minta adataival. Az extroverziót-introverziót vizsgálva így sem találtam különbséget ($t = -0,027$; $p = 0,978$). A másik három dimenzióban továbbra is szignifikáns maradt a különbség, de a szintje változott. A *neuroticitás* magasabb eltérést mutatott ($t = 3,411$; $p = 0,002$), a *pszichoticitás* ($t = 2,812$; $p = 0,007$) és *hazugság* ($t = -2,240$; $p = 0,030$) skálák pedig valamelyest kisebb mértékben, de még mindig szignifikáns szintet ért el.

A tanulási stratégiák tekintetében a *mélyreható* még mindig az első helyet foglalta el, a szabadok közül 12-en választották. A második helyre a *szervezett*, míg a harmadikra a *reprodukáló* kerül. A szabadok közül ketten értek el azonos pontértéket a *mélyreható* és *reprodukáló* stratégiában, őket mind a két helyen feltüntettem. Mivel a két csoport létszáma nem egyezett meg, ezért érdemes a százalékos arányokat is megnézni. A *mélyreható* módszert a fogvatartottak 73,3%-ban, a szabadok kicsit alacsonyabb, 66,7%-ban használják. A másik két stratégiából a szabadok tartoznak magasabb százalékos arányba: a szervezettet 27,7%, a reprodukálót 16,7% alkalmazza. Ezzel szemben ez az arány a fogvatartottaknál mind a két stratégia esetén 13,3%-os.

	FOGVATARTOTT	SZABAD
mélyreható	73,3%	66,7%
reprodukáló	13,3%	16,7%
szervezett	13,3%	27,7%

2. táblázat. A stratégiák százalékos arányai a csoportokban

A különböző stratégiákhoz tartozó motivációs háttérrel is összevettem a szűkített csoportok esetében, de a 10 tényező rangsorolt értékei az eddigivel megegyező képet mutatta, csak az átlagértékük változott némiképp, de ez egyik esetben sem volt szignifikáns.

FOGVATARTOTT		SZABAD	
mélyreható	21,97	lelkiismeretes	21,78
lelkiismeretes	21,9	mélyreható	21,56
holista	21,83	holista	21,17
intrinsic	21,47	szervezett	20,06
szerialista	19,87	intrinsic	19,5
szervezett	19,57	szerialista	18,61
sikerorientált	18,2	instrumentális	18,5
reprodukáló	17,83	reprodukáló	17,94
instrumentális	17,43	kudarckerülő	16,22
kudarckerülő	17,1	sikerorientált	15,78

3. táblázat. A 10 motivációs tényező rangsora és átlag értékei

Összegzés

Vizsgálatom során a személyiségvonásokra vonatkozó hipotéziseimet sikerült igazolni, adataim megegyeznek az Eysenck által kapott eredményekkel. Kisebb eltérés csak az extroverzió dimenzióban mutatkozott, amit már korábban több kutató szintén megkérdőjelezett, mint kriminalitást bejósoló tényezőt. Ez az érték mind a fogvatartottak, mind pedig a szabadok körében kicsit magasabb volt a standardnál. A hazugságskála értéke a konformitást tükrözi, melyben a szabadok az átlagos, a fogvatartottak pedig az átlag alatti értéket értek el, ami összhangban van a kriminalitással, a társadalmi normák kisebb mértékű figyelembevételével; nincs megfelelési kényszerük.

A két csoport eltérő tanulási orientációját illetően hipotéziseim nem alátámaszthatóak. Mind a két csoport a *mélyreható* tanulási stratégiát használja a leginkább, ami pedagógiai szempontból kifejezetten pozitív, mert a megértésre törekszenek. Mindehhez a fogvatartottak esetében kifejezetten magas érdeklődés is társul, illetve sikerorientáltság. A számomra váratlan, ámde pozitív eredmény okai több tényezőben is lehetnek.

Egyrészt fontosnak tartom megemlíteni, hogy a börtönökben végzett vizsgálatok tapasztalatai azt mutatják, hogy a fogvatartottak megismerésére az objektív adatokkal dolgozó kérdőíves módszerek nem a legmegfelelőbbek. A fogvatartottak gyakran nem a valódi választ adják, hanem amilyet a kérdező vár el tőlük, amilyen viselkedést jutalmaz. Emiatt a tartalom-elemzéses módszerek alkalmazása ajánlott (Fliegauf–Ránki 2008). Ennek ellenére azért maradtam a kérdőív használatánál, mert az EPQ tartalmaz erre irányuló hazugságskálát, ami nem

mutatott ilyen jellegű megfelelési késztetést a fogvatartottaknál, sőt az átlag alatti értéket érték el.

Másrészről a felnőttoktatás sajátossága, hogy a tanulók más tevékenységük – család, munkahely – mellett ülnek vissza az iskolapadba; így valamilyen szinten az ő mozgásterük is korlátolt, nem feltétlen tudják a számukra legmegfelelőbb tanulási technikákat alkalmazni. Hasonló a fogvatartottak esete, akik szigorú napirend szerint élnek, így esetenként ők sem a legmegfelelőbb, hanem a környezeti adottságok által biztosított lehetőségek alapján kialakított tanulási technikákkal dolgoznak.

Harmadrészt a hipotéziseim felvetésekor még nem tudtam, hogy a Budapesti Fegyház és Börtön gimnáziumi oktatásának sajátossága, hogy az ott tanulók nem részesülnek anyagi juttatásban, továbbá arról sem, hogy önként látogatják az órákat. Ezen információk birtokában már nem ért váratlanul a kapott eredmény, mely szerint a fogvatartottak kifejezetten magas érdeklődést és motivációt mutattak a tanulmányok iránt. A fogvatartottakkal folytatott beszélgetések során kiderült, hogy többen nem akarnak az érettségivel megállni, hanem egyetemre szándékoznak menni; további terveik és céljaik vannak. Ezzel szemben szabad társaiknál gyakori jelenség, hogy a munkahely kötelezte őket az érettségi megszerzésére, így az esetükben ez inkább csak kényszer – amit ugyan lelkiismeretesen hajtanak végre –, de a belső motivációjuk hiányt mutat.

Ha lehetőségeim megengedik, mindenképpen hasznosnak tartanám a vizsgálat elvégzését az általános iskolás börtönoktatásban részesülők körében is, akik többnyire – saját bevallásuk szerint – az ösztöndíj miatt járnak csak iskolába, ami órai munkájukon, iskolai teljesítményükön is meglátszik. Több tanárral is beszéltem, akik az általános és gimnáziumi osztályokban is dolgoznak. Az ő észrevételeik és tapasztalataik is alátámasztják feltételezésem, hogy a gimnáziumba járók lényegesen motiváltabbak általános iskolás társaiknál.

BIBLIOGRÁFIA

- Aleku Mónika – Csordás Sándor – Pacsek József (2006): A fogvatartottak foglalkoztatásának és programlehetőségeinek jelenlegi helyzete. In: *Börtönügyi Szemle* 2006. 25. évf. 1. sz. 65–78. p.
- Allen, J. P. (1988): Administering Quality Education in an Adult Correctional Facility. *Community Services Catalyst*, 1988. vol.18, no. 4, 28–29. p.
- Borgulya Zoltán (2004): Utolsó esély a reintegrációhoz – börtönoktatás az EU-ban. In: *Börtönügyi Szemle* 2004. 23. évf. 3. sz. 65–70. p.

- Boros János (2005): A hosszú tartalmú szabadságvesztés hatása a fogvatartottak személyiségére. In: *Börtönügyi Szemle* 2005. 24. évf. 2. sz. 19–24. p.
- Buda Béla (1994): A deviáns magatartásformák visszaszorításának és megelőzésének lehetőségei. In: Münnich Iván – Moksony Ferenc (szerk.): *Devianciák Magyarországon*. Budapest: Közéleti Kiadó, 1994. 338 p.
- Czenczer Orsolya (2008): Az oktatás, mint reszocializációs eszköz a fiatalkorúak BV intézeteiben. In: *Börtönügyi Szemle* 2008. 27. évf. 3. sz. 1–12. p.
- Eysenck, H. J. – Eysenck S: B. G. (1975): *Manual of the Eysenck Personality Questionnaire*. London, 1975
- Fliegauf Gergely – Ránki Sára (2008): *Fogva tartott gondolatok*. Budapest: L'Hartmann Kiadó, 2008. 181 p.
- Garami Lajos (1997): Támogató háttér. A nevelői funkció változásáról. In: *Börtönügyi Szemle* 1997. 16. évf. 3. sz. 71–80. p.
- Gerber, J. – Fritsch, E. J. (1995): Adult academic and vocational correctional education programs: A review of recent research literature. *Journal of Offender Rehabilitation*, 1995, vol. 22, no. 1-2, 119–142. p.
- Kabódi Csaba (1996): Alapelvek. In: *Börtönügyi Szemle* 1996. 15. évf. 1. sz. 1–15. p.
- Kassai Attila (2008): A szakképzés speciális pedagógiai kérdései a börtönkörülmények között. In: *Börtönügyi Szemle* 2008. 27. évf. 3. sz. 25–33. p.
- Kőszegi Szilvia (2010): A fogvatartottak oktatása és képzése. In: *Börtönügyi Szemle* 2010. 29. évf. 3. sz. 55–62. p.
- Kulcsár Tibor (1982): *Az iskolai teljesítmény pszichológiai tényezői*. Budapest: Tankönyv Kiadó, 1982. 263 p.
- Módos Tamás (1998): *Büntetés-végrehajtási nevelés*. Budapest: Rejtjel Kiadó, 1998. 144 p.
- Novák Zoltán (2004): A fogvatartottak oktatása, szakképzése a BV intézetekben. In: *Börtönügyi Szemle* 2004. 23. évf. 4. sz. 47–58. p.
- Ruzsonyi Péter (2001): Bűn – büntetés – reszocializáció. In: *Belügyi Szemle* 2001. 20. évf. 6. sz. 39–62. p.
- Szegál Borisz (2007): Szocializáció és reszocializáció a börtönben. In: *Börtönügyi Szemle* 2007. 26. évf. 3. sz. 25–38. p.
- Zrinszky László (1995). *A felnőttképzés tudománya – Bevezetés az andragógiába*. Budapest: Okker Kiadó, 1995. 258 p.

MAGDOLNA, CSUKAI

EXAMINATION OF LEARNING STRATEGIES IN ADULT
AND PRISON EDUCATION

It takes a huge effort to achieve success in integrating prisoners back into society, which is rather typical of penal institutions worldwide. In my study, I am trying to find answers to the question, whether motivating prisoners to study is a successful way of becoming a valuable member of society. To reach a conclusion, it is important to examine both the personality (EPQ) and the learning strategies (Kozéki-Entwistle's Learning Orientation Questionnaire) of the prisoner, and only according to the results can the most appropriate educational and pedagogical methods be worked out. The dimensions of personality which predict one's criminal traits showed significant differences between the captives as anticipated, but the learning orientation did not differ in the experimental group as expected.

KISSNÉ ZSÁMBOKI RÉKA

A relatív előny vizsgálata egy Freinet-szellemű óvodapedagógiai innováció kibontakozásában és adaptációjában*

Az Everett M. Rogers nevéhez kötődő „innovációs diffúzió”-elmélet alkalmazásával elvégzett kutatásunkban az 1989-ben Sopronban megalakult Freinet-kutatócsoport óvodapedagógiai innovációjában rejlő relatív előny vizsgálatát tűztük ki vizsgálódási szempontként. A kutatócsoport 1989-es programtervezetének és a vizsgált korszak óvodai tartalmi szabályozóinak komparatív tartalomelemzése során feltárhatóvá vált, hogy a soproni programajánlás a megvalósítás elvárt jellegében, az óvodai tevékenységformákról alkotott szemléletmódban és a természeti és társadalmi környezet szerepére vonatkozóan, illetve a megváltozott pedagógus- és gyermekszerep tekintetében rendelkezett relatív előnnyel a potenciális alkalmazók számára. Kutatási eredményeink alapján a fenti tartalmakban rejlő relatív előny megléte mint lehetséges sikertényező vezethetett a soproni kezdeményezés helyi, majd országos kibontakozásához és adaptációjához.

Az 1980-as évek közepétől a magyar oktatásügyben a korábbi, központilag kezdeményezett és irányított, ciklikus reformokat olyan folyamatos fejlesztési stratégia váltotta fel, amely mentén elindulhattak azon változások, amelyek az oktatási rendszer demokratikus átalakítása felé mutattak. Az 1985-ös oktatási törvény, a fentebb említett fejlesztési stratégia első lépéseként, sajátosan magyar, harmadik-utas megoldásként megengedte az erősen centralizált oktatáspolitikai elvárásoktól és nevelési gyakorlattól való elfordulás igényének egy ún. relatív autonómia keretei között való érvényesítését. A törvény az oktatásügy irányítási rendszerét alapjaiban érintő, a közoktatási intézmények szakmai önállóságát hirdető voltával a korábbi, szelsőségesen centralizált oktatási rendszer és pedagógiai gyakorlat helyett utat nyitott a választás szabadságát hirdető alternativitás és a sokféleséget – ideológiai, értékszempéletbeli, pedagógiai, majd legkésőbb fenntartói szemszögből is – elismerő pluralizmus kibontakozása felé. A fentebb említett jogi szabályozó a közoktatási rendszeren egészen addig kívül rekedt óvodaugyre is hatást gyakorolt, melynek következtében az óvodák az iskolákkal azonos szakmai rangra emelkedve a közoktatás részévé és egyúttal nevelő intézménnyé váltak. A törvény számukra is jogszerűvé tette az intézményi és szakmai autonómiát, valamint a helyi nevelési rendszer és az egyedi pedagógiai megoldások, kísérletek megvalósítását.

Az óvodapedagógusok gyermekközpontú szemlélete, a centralizáció és egységesség alól kibúvó innovatív szakmaisága és az önképzés iránti igénye tehát nagymértékben hozzájárult ahhoz, hogy – az 1985–1996-os időszak oktatás- és nevelésügyi reformjait megelőzve – he-

* A kutatás a TÁMOP-4.2.4.A/2-11/1-2012-0001 azonosító számú Nemzeti Kiválóság Program – Hazai hallgatói, illetve kutatói személyi támogatást biztosító rendszer kidolgozása és működtetése konvergencia program című kiemelt projekt keretében zajlott. A projekt az Európai Unió támogatásával, az Európai Szociális Alap társfinanszírozásával valósul meg.

lyenként már az 1980-as évek elejétől szerveződő kezdeményezéseikkel átvegyék a főszerepet az óvodai nevelés megújításában. Ezt követően, az 1980-as évek utolsó harmadától kezdődően az óvóképző intézetek, főiskolák környezetében (pl. Hajdúböszörmény, Kaposvár, Keszthely, Sopron, Szarvas) óvodapedagógiai műhelyek alakultak, majd az ország további régióiban sorra bontakoztak ki az új óvodai életmódszervezések, alternatív kezdeményezések. Ezen időszakban, 1989-ben alakult meg a Soproni Óvóképző Intézetben két oktató, Eperjesy Barnabásné és Zsámboki Károlyné dr. irányításával és két gyakorlatvezető óvodapedagógus, Friedrich Árpádné és Lakihegyi Alfrédné közreműködésével egy kutatócsoport, amely Célestin Freinet francia néptanító nevéhez kötődő természet- és életközeli reformpedagógia óvodai adaptációját kívánta megvalósítani. Pedagógiai innovációjuk eredményeképp 1989 szeptemberétől az intézmény gyakorlóóvodájában, minisztériumi engedéllyel, egyedi kísérletként, országosan elsőként valósult meg egy Freinet-szellemű alternatív óvodai program. Az elindulást követő években a soproni kezdeményezés hatására – bátorítást, szakmai támogatást élvezve, illetve belülről fakadó elköteleződéstől vezérelve – az ország számos pontján egyre több óvodapedagógus vállalkozott a Freinet-pedagógia teljességét vagy elemeit felölelő, egyedi és helyi sajátosságokhoz illeszkedő adaptálására és ezáltal az óvodai nevelés megújítására.

A jelen vizsgálódásaink legfőbb célkitűzése a soproni Freinet-kutatócsoport tevékenységének és innovációs szerepének feltárása volt a francia eredetű reformpedagógiai irányzat hazai, óvodai adaptációjában és terjesztésében az 1985–1996-os időszakban. Az események, történések és a rendelkezésre álló dokumentumok előzetes áttekintését követően meghatározhatóvá vált a legoptimálisabb kutatási stratégia, amelynek során az innováció-elméleti megközelítés képezte a vizsgálódás legfőbb irányvonalát.

Az elméleti szakirodalmak a sikeres innovációs folyamatot általában az invenció, innováció és diffúzió (az innováció széleskörű elterjedése) egymást követő fázisaiként írják le. Az invenciót ötletgenerálási folyamatként határozzák meg, az innováció egy még ki nem próbált ötlet gyakorlati megvalósítása, ezáltal a kivitelezhetőségének első bemutatása, míg a diffúzió a széleskörű és sokrétű alkalmazást jelenti az adott társadalmi-gazdasági rendszerben, esetünkben a pedagógiai közegben (Rogers 1983; Havas 1998; Ruttan 2001). Az innováció folyamathangsúlyos megközelítésében a fázisok sorrendisége és jellege mellett Rogers szerint további fontos összetevő maga az újítás és annak innovatív jellege. Vélekedése szerint egy adott innováció sikerét és elterjedését nagymértékben befolyásolja az, hogy a potenciális alkalmazók szempontjából az adott újítás rendelkezik-e a következő tulajdonságokkal: relatív előny, kompatibilitás, a kipróbálhatóság mértéke, komplexitás, megfigyelhetőség. A relatív előny Rogers szerint arra vonatkozik, hogy az újítás mennyivel jobb a már meglévő rendszer-

nél, eljárásnál, tehát megéri-e bevezetni. A kompatibilitás a lehetséges alkalmazók korábbi értékrendjével, nézeteivel, normáival való illeszkedést mutatja. Amennyiben túl nagy az eltérés a kialakult gyakorlathoz, formához képest, akkor ez lényeges akadálya lehet az újítás terjedésének. Kipróbálhatóság alatt a minél kisebb kockázattal járó kísérleti lehetőségek alkalmazását értjük, a komplexitás pedig az újítás érthetőségére, használhatóságára vonatkozik. Amennyiben túl bonyolult, nehezen átlátható az újítás, akkor az adaptálás üteme lassabb, mint az egyszerű mechanizmusok esetében. A megfigyelhetőség az újítás következményeinek, eredményeinek mértékére vonatkozik, tehát amennyiben rövid idő alatt jól érzékelhetőek az eredmények, akkor az adaptálás sebessége is megnő. Rogers szerint az innováció terjedésében és adaptálásában szerepet játszó további tényezők: a kommunikációs csatornák, az idő és az adott társadalmi rendszer (Rogers 1983). Ezen tényezők az innováció terjedésének módját és ütemét jelentősen meghatározhatják. A jelen kutatásban a fentebb említett jellemzők közül elsősorban a relatív előny meglétének és jellegének mélyrehatóbb és több szempontú vizsgálatát tartottuk elsődleges kiindulási pontnak ^[1].

A soproni kezdeményezés hagyományos, központilag előírt óvodai neveléssel szembeni relatív előnyeinek feltárásához a kutatócsoport által 1989 tavaszán készített legkorábbi, stencillezett változatban terjedő programtervezetet és az 1980-as évek utolsó harmadának tartalmi szabályozóit, az 1971-es és az 1989-es központi, óvodai nevelési programot (ONP-k) érdemes összevetni ^[2]. Az 1971-es dokumentum bevonása és vizsgálata azért indokolt, mert keletkezésétől kezdve ennek tartalma és szellemisége határozta meg az óvodai nevelőmunkát egészen az 1980-as évek végéig. Az 1989-es ONP-t pedig abból a szempontból érdemes összevetni a kutatócsoport programtervezetével, hogy a fenti központi szabályozó a soproni dokumentummal szinte egyidejűleg, újdonságként jelent meg, így érdekes kérdés lehet, hogy vajon mely vonatkozásokban tartalmazhatott relatív előnyt egy újonnan kiadott tartalmi szabályozóval szemben a soproni innováció.

A dokumentumok vizsgálata során elsősorban azokat a fellelhető és legmarkánsabb különbségeket kerestük, amelyek pozitív, előremutató jelentőséggel (azaz relatív előnnyel) bírhattak az alkalmazás tekintetében a korabeli óvodai nevelési gyakorlathoz és az 1989-es új, tartalmi szabályozóhoz viszonyítva. Az elemzést követően a relatív előnyök az alábbi, öt tartalmi kategória mentén váltak feltárhatóvá és értelmezhetővé:

- (1) A programok megvalósításának jellege;
- (2) Az óvodai élet rendje, a tevékenységek szervezeti keretei;
- (3) Az óvodai nevelés főbb tevékenységformáinak (játék, munka, oktatás-tanulás) értelmezése és megvalósulása;

- (4) A természeti és társadalmi környezet szerepe a pedagógiai folyamatban;
- (5) A pedagógus és a gyermek helyzete, szerepe az óvodai nevelésben.

A **programok megvalósításának jellegével** kapcsolatban az elemzést követően megállapítható, hogy az 1971-es és 1989-es ONP minisztériumi rendelet által központilag előírt, minden óvoda és óvodapedagógus számára kötelezően bevezetendő jelleggel bírt, figyelmen kívül hagyva az óvodák társadalmi beágyazottságát, természeti környezetét, helyi sajátosságait. Az 1971-es szabályozó egyáltalán nem, az 1989-es dokumentum is csak mérsékelt módon, részlegesen – a megvalósítás módszerei esetében – vette tekintetbe a pedagógusok számára törvényileg megengedett (1985-ös oktatási tv.) szakmai autonómiát, és tette lehetővé a kötelező és/vagy kötetlen foglalkozások megvalósítását. A soproni program esetében a fentebb említett, előíró jelleg nem fedezhető fel. A dokumentum címében az ajánlás szó szerepelt, ami a program egészére vonatkozóan magában rejtette az alternativitást, a benne szereplő tartalmak választhatóságát, azok egyéni ötletekkel való gazdagítását, illetve a helyi sajátosságokhoz való alakíthatóságát. Az 1985-ös oktatási törvény, a '80-as évek végétől egyre határozottabban kibontakozó alternatív pedagógia mozgalom, a társadalmi és politikai demokratizálódási folyamatok légkörében a soproni program fentebb leírt sajátossága véleményünk szerint relatív előnyként értékelődött a kutatócsoport, különös tekintettel a két gyakorlatvezető óvodapedagógus, majd a későbbiekben az alkalmazók számára egyaránt.

Az óvodai élet rendjét és a tevékenységek szervezeti kereteit az 1971-es ONP-ben a kötelező és a tervszerű kötetlen foglalkozások jelentették (ONP 1971, 143), amelyeket kiscsoport esetében heti egyszer 8–15 perc időtartamban, középső és nagycsoport esetében napi rendszerességgel 25–30, illetve kétszer 35 perc időtartamban határozott meg a központi szabályozás (ONP 1971, 48). Az 1989-es ONP a kötetlen és kötelező foglalkozások időtartamát és számát szintén táblázatos formában foglalta össze és elődjénél mérsékeltebb időintervallumokban, 25–30 percben maximalizálta (ONP 1989, 122). Az előzőekben leírt foglalkozások szervezését, korcsoportonkénti bontásban mindkét dokumentum csak a nevelési év bizonyos időszakára tekintette érvényesnek. Az 1971-es ONP október 1-től május 31-ig, az 1989-es utódja a kiscsoport esetében november 1-től, középső csoport esetében október 1-től, nagycsoport esetében szeptember 1-jétől május 31-ig írta elő azok tervezését és szervezését.

A foglalkozásokat a korábbi központi szabályzó (1971) az óvodai oktatás szervezeti egységeinek tekintette, így (az anyanyelvi nevelést kivéve) testnevelés, környezetismeret, matematika, mese-vers, ábrázolás és kézimunka, ének-zene foglalkozásokat határozott meg. Az 1989-es utódja a kötelező és/vagy kötetlen foglalkozásokat a fejlesztés tartalmi eszközeiként

írta le, és anyanyelvi, irodalmi, zenei, vizuális, matematikai, testnevelés és a környezet megismerésére, nevelésre tagolta az óvodai életet, amelyekhez konkrét feladatokat, illetve fejlesztési tartalmakat jelölt ki, és módszereket ajánlott.

A soproni programajánlás az óvodai nevelés központi dokumentumaival szemben az óvodai élet foglalkozási ágakra tagolását nem tartalmazta, helyette *Beszélgetéssel, mesélversssel-mondókával-énekekkel kísért játékos tevékenységeket* tüntetett fel, és a bennük rejlő környezetismereti, matematikai, ábrázoló, ének-zenei elemeket mutatta be és kínálta fel lehetséges alternatívaként a megvalósítók számára. A „játékos tevékenység” szókapcsolat és a táblázatban szereplő kifejezések is (pl. „ismerkedés”, „barátkozás”, „gyűjtögetés”, „egyéni megfigyelések”, „szabad alkotások” stb.) utalnak arra, hogy a részvétel a gyermekek számára önkéntes és kötetlen volt (Zsámboki–Eperjesy 1989, 2–10); a tevékenységek az előre meghatározott, kötött napirendi időpontok helyett az óvodai élet folyamatának szerves részeként, abba beilleszkedve kaptak helyet. A kipróbálás szakaszában, majd később a megvalósítás, illetve adaptálás során, az újítók és az alkalmazók számára a korábbi nevelési gyakorlattal szemben relatív előnyként értékelődhetett a gyermeki életkori sajátosságok figyelembevétele, az egyéni kíváncsiságtól és érdeklődéstől vezérelt részvétel és motiváltság a közös tevékenységekben.

Az óvodai nevelés folyamatjellegével kapcsolatos különbséget jelzi a vizsgált dokumentumokban, hogy míg a központi óvodai programok, például a kiscsoport esetében, a kora őszi (szeptember, október) és a nyári időszakra nem terveztek foglalkozásokat, a soproni programtervezet a kiscsoportos gyermekek részére is már az óvodába lépés első napjától kezdődően, szeptembertől júniusig tartalmazott tevékenység-ajánlásokat. Ennek következtében ez utóbbi dokumentum az óvodai élet korábbi, foglalkozásokra tagolt oktatáscentrikussága helyett a nevelésközpontú szemléletet erősítette meg, illetve az óvodai élet és a gyermeki tevékenységek folyamatjellegét és holisztikus teljességét képviselte, ami az óvodapedagógusok számára pozitívumként és előnyként értékelődhetett.

Az óvodai nevelés főbb tevékenységformái értelmezésének és megvalósulásának tekintetében az összehasonlítást követően elmondható, hogy az 1971-es és 1989-es ONP-ben a játék–munka–tanulás hármassága és dominanciája határozta meg és foglalta keretbe az óvodás gyermekek tevékenységformáit, mint az (ONP 1971, 11). Mindkét mű külön-külön fejezetben foglalkozott ezen tevékenységformákkal, azoknak a nevelési folyamatban betöltött helyével, az irányítás elveivel, a megszervezés során a pedagógusok számára előírt feladatokkal. A soproni programajánlás „játékos tevékenységekről” beszélt (Zsámboki–Eperjesy 1989, 2), amelyekben a fent megnevezett három tevékenységforma implicit módon jelen van, de élesen nem határolódott el egymástól, és hangsúlyosan nem is emelkedett ki. A soproni kuta-

tók értelmezésében – a két központi, tartalmi szabályozóval ellentétben – a játékban, a munkában és a tanulásban nem a nevelési folyamatban betöltött eszközjelleg fedezhető fel, hanem ezen tényezők, mint az életkori sajátosságokból fakadó szükségletek és a gyermeklét megjelenési formái voltak jelen, és ilyen módon határozták meg az óvodai nevelés jellegét és tartalmát.

A **játék** fontossága, hangsúlya és elsődlegessége mindhárom dokumentumban kitűnt; explicit vagy implicit módon kifejeződött bennük, hogy a játék az óvodáskorú gyermek elsődleges és alapvető tevékenysége, amelynek a gyermeki személyiségfejlődésben nélkülözhetetlen szerepe van (ONP 1971, 77–79; ONP 1989, 76–78). A két tartalmi szabályozóban a munkát és a tanulást is a játékoság jellemezte, ezért tekinthető a játék a három fogalom közül elsődlegesnek. A soproni programajánlásban a játék a fentebb említett gyermeki lét alapvető formája, sajátossága volt, éppen ezért nem jellemzője a gyermeki tevékenységeknek, hanem azok lényege, meghatározója és alapja (vö. „*Beszélgetéssel, mesével-verssel-mondókával-énekekkel kísért játékos tevékenységek*”) (Zsámboki–Eperjesy 1989, 2).

A játék szervezésével, irányításával kapcsolatban, illetve a pedagógusnak a gyermeki játékban betöltött szerepéről is jelentős eltérések voltak tapasztalhatók a vizsgált dokumentumokban. A pedagógus által közvetlen (ONP 1971) vagy közvetett (ONP 1989) módon irányított tevékenységként említették a központi szabályozók, amely ily módon a személyiségformálás eszköze is volt egyben: „*A gyermekek tevékenysége során kialakuló játékot tudatosan felhasználjuk és sajátosan irányítjuk a gyermekek célirányos fejlesztése érdekében [...] [a játék] a gyermek számára nem pusztán szórakozás és időtöltés*” (ONP 1971, 77–78). „*[játék] irányítása kiterjed a gyerekek világról szerzett tapasztalatainak, ismereteinek állandó bővítésére, elmélyítésére és az élményeket kísérő pozitív érzelmek alakítására. [...] A folyamatban lévő játék irányítása korcsoportonként, egyénenként és játékfajtánként differenciált feladatokat jelent az óvónőnek*” (ONP 1989, 79–80). A soproni programajánlásban a játék szintén az óvodai élet kiemelt jelentőségű tevékenységeként jelent meg. A pedagógus által történő irányítása, a játékban történő fejlesztés-kifejezés, vagy arra történő utalás azonban nem jelent meg a szövegben, helyette a játék folyamatának „*megfigyelése*”, a „*beszélgetéssel, mondókával, énekekkel történő bekapcsolódás*” és „*szükség esetén játék kezdeményezése*” (Zsámboki–Eperjesy 1989, 2–15), kifejezések utaltak arra, hogy a pedagógus nem főszereplője és szervezője a gyermekek játéknak, hanem előmozdítója, facilitátora és a gyermek egyenrangú játszótársa. A soproni programajánlás utolsó két oldalán a leggyakoribb játéktevékenységek táblázatos összefoglalása olvasható; az egyes játéktevékenységekben felfedezhető anyanyelvi, környezetismereti, matematikai, ábrázoló elemek feltüntetésével, amely arra engedett követ-

keztetni, hogy ezen dokumentumban a játék nem a pedagógus által irányított ismeretszerzés, -bővítés és az elmélyítés alkalma, illetve eszköze, hanem spontán módon megvalósuló gyermeki tevékenység volt. Ezen tevékenységben jelen voltak olyan, a különböző nevelési területekhez kötődő tartalmak is, amelyek a gyermek számára a világban való eligazodást, az őt körülvevő természeti és társadalmi környezettel kapcsolatos tapasztalatszerzést segítették. Pl. „*Játék a babaszobában és a babakonyhában: a család összetétele, szerepek a családban, a tisztálkodás fontossága, környezetünk megóvása, a családi asztal esztétikuma, az étkezések illemszabályai*” (Zsámboki–Eperjesy 1989, 10). A játék alapvető és elsődleges jellegének hangsúlyozása, a fentebb részletezett, új, gyermekközeli és komplexebb szemléletű értelmezése, a játék fejlődés-lélektani sajátosságainak tekintetbe vétele relatív előnyként értékelődhetett az egyedi kísérletben résztvevő óvodapedagógusok és az elméleti szakemberként közreműködő oktatók részéről egyaránt.

Az óvodai nevelésben a két központi szabályozó szerint kívánatos tevékenységformaként jelen lévő **gyermeki munka** értelmezésében ismételten a játékhoz hasonló eszközjelleg és a személyiségformálás célzatossága fejeződött ki. A dokumentumok a munka játékossága mellett sajátosságainak tekintették az „*objektív célzatosságot*”, azaz a „*külső szükségességet*”, „*a kötelezettségvállalást*”, „*a felelősségérzetet*”, „*a közösségért végzett jelleget*” és a „*teljesítményt*”. Feltételeiként pedig többek között a „*munkára való tanítást*”, „*a munkalehetőségek megteremtését*”, „*a fokozatos bevezetést*”, „*a munkavégzés értékelését*” határozták meg (ONP 1971, 109–110; ONP 1989, 100–102). Az 1989-es ONP-ben újszerű gondolatként, egyben talán paradoxonként is jelent meg a „*munkára való tanítással*” kapcsolatban a „*gyermek tényleges aktivitásának biztosítása*” és a munkavégzést követő gyermeki önértékelés (ONP 1989, 102). Ezen kifejezésekben már az óvodás gyermekek életkori sajátosságainak figyelembevétele, a formális tevékenykedtetésük helyett az aktivitásukra való alapozás, illetve a munka belülről motivált, szubjektív jellege (önértékelés) jelent meg, azonban továbbra is a pedagógus által irányított, szervezett, biztosított módon és feltételek mellett.

A hagyományos értelemben vett és az 1971-es, illetve 1989-es ONP-ben definiált munka sem terminológiai, sem pedig tartalmi szinten nem volt jelen a soproni programajánlásban, így az elemzés során, a megkülönböztethetőség érdekében, a munkálkodás szó használatát tartottuk leginkább kifejezőnek. A munkálkodás jellegű tevékenységek a napirend és az óvodai élet szerves részeként, illetve velejárójaként, természetes módon bukkantak fel a program szövegében és az óvodai mindennapokban egyaránt^[4]. Pl. „*Tevékenységek ehető gyümölcsökkel: gyümölcsmosás és kóstolgatás, hámozás, darabolás*”, „*Készülődés karácsonyra: ajándékok készítése, karácsonyfa díszítése, ünnepi asztal terítése*”, „*Havas játékok: hólapátolás,*

seprés”, „*Tavaszi zöldségfélék: tisztítás, darabolás, tizórai készítése*” (Zsámboki–Eperjesy 1989, 3–7). Az előzőekben bemutatott tevékenységekben nem volt szerepe az 1971-es és 1989-es ONP-ben hangsúlyozott objektív célzatosságnak, illetve a teljesítményre ösztökélésnek, mert ezen cselekvések forrása a gyermekeket körülvevő természeti és társadalmi környezet, elindítója a belülről motivált gyermeki kíváncsiság volt, életszerű velejárója pedig a munkálkodás. A közösségÉRT végzett munka kényszere helyett itt a közösségBEN végzett, együttes tevékenykedés jelent meg, amely mint belülről vezérelt hajtóerő mozdította elő és támogatta a kompetencia, a társas kapcsolódás (és serkentés), valamint az autonómia szükségletét, és járult hozzá a szocializációhoz és önmegvalósításhoz (vö. Katona 2009, 135). A munkálkodás öröme vagy kudarca egyúttal magában rejtette az (ön)értékelés szükségességét és megvalósulását is. Az előzőek szükségszerű következménye, hogy a pedagógus nem szervezője, megteremtője, ellenőrzője és bírāja volt a munkának, hanem aktív részese és társa az együttes élménynek, valamint segítője, előmozdítója, koordinátora a folyamatoknak. Ez az újfajta megközelítésbe helyezett pedagógusszerep, a munkának, munkálkodásnak az óvodás gyermekek életkori sajátosságainak való megfeleltetése és újraértelmezése, a természetes, szükséges és hasznos aktivitásként való átélése véleményünk szerint pozitívumként értékelődött az óvodai nevelést megújítani szándékozók számára a korábbi vagy meglévő pedagógiai gyakorlattal szemben.

A soproni kutatócsoport innovációjában rejlő relatív előny vizsgálata során az elkövetkezőkben a gyermeki tevékenységformák közül a harmadik, egyben utolsó tényező, **az oktatás-tanulás** tekintetében szeretnénk összehasonlítani a dokumentumokat. Míg az 1971-es ONP a tanulást egyértelműen az oktatás fogalomköréhez rendelve értelmezte, addig az 1989-es utóda már önálló, *A tanulás* címet viselő fejezetben tárgyalta. A soproni programajánlásban maga az *oktatás* vagy a *tanulás* szó – a munkához hasonlóan – nem szerepelt. A két központi szabályozóban – a gyermeki spontán tapasztalatszerzés elismerése mellett – hangsúlyozottan a pedagógus által szervezett, irányított tevékenységként kapott helyet a tanulási/oktatási tevékenység, amelyet a „*korcsoportonként tervszerűen megszervezett kötelező és kötetlen foglalkozások rendszere közösségi keretben biztosít*” (ONP 1971, 141), és amely „*differenciált feladatadás és vezetett tapasztalat- és ismeretszerzési folyamat*” (ONP 1989, 117) által valósult meg. Az 1971-es ONP-ben a „*tervszerű, irányított, szervezett*” óvodai oktatás célja a sajátos, „*óvodai jellegű*”, iskolai tanulásra való előkészítés volt (ONP 1971, 140). Az 1989-es utódjában az iskola-előkészítő célzatosság árnyaltabb formában volt jelen: „*Az egyes foglalkozások anyagának tervszerű, tudatos feldolgozása hozzájárul a sikeres iskolára előkészítéshez*” (ONP 1989, 120), a szövegben pedig a tanulás játékossága kapott hangsúlyt. A soproni dokumen-

tumban a fentiekkel ellentétben a gyermeki tanulás az óvodai élet egészét, annak minden tevékenységét átszövő folyamatként értelmeződött, amelynek foglalkozási ágakra tagolt, előre megszervezett és kötelezően előírt rendje sem a gyermekek, sem a pedagógus számára nem volt. Megvalósulása a gyermeket körülvevő világ iránti érdeklődés és felfedezés mentén, abból kiindulva, a spontán gyermeki tapasztalatszerzés és a pedagógus által felkínált, önkéntes részvételen alapuló tevékenységeken keresztül történt. Pl. „*A reggeli hideg időjárás tapasztalatainak megbeszélése az óvodába érkezéskor és a séták alkalmával*”, „*A téli természet „kincese”: a fenyőfa színe, illata, toboza*”, „*Kertészkedés: a felásott föld kapálása, gereblyézése, a föld anyagának érzékelése kézzel*” (Zsámboki–Eperjesy 1989, 4–6). A programtervezetben szereplő kifejezések között a tanulás szó helyett leggyakrabban az „ismerkedés”, „megtapasztalás”, „megfigyelések”, „szabad alkotások”, „élmények megörökítése” kifejezések szerepelnek (uo.), amelyek a folyamat spontán és önkéntes jellegét, tapasztalat-alapúságát és élményközpontúságát erősítették (az iskolára való felkészítés célzatossága nélkül).

A tanulási folyamat során a két központi tartalmi szabályzóban egyaránt hangsúlyos volt az elsajátított tudás verbalizációja, illetve reprodukciója: „*A spontán ismeretszerzés [...] a felnőttek beavatkozása nélkül könnyen megreked a cselekvés és az észlelés síkján, nem kényszeríti a gyermeket a szóbeli kifejezésre. [...] Az óvodai nevelésben elsősorban az oktatásra hárul az a feladat, hogy [...] az értelmi képességeket fejlessze, szóbeli megfogalmazásokra késztesse*” (ONP 1971, 142). „*Amikor lehetséges, a gyerekek maguk vonják le a következtetéseket, alkossanak ítéletet, általánosítsanak*” (ONP 1989, 118). A soproni programtervezetben a fentiekkel ellentétben a tudás megalkotásának, konstrukciójának folyamata és jelentősége körvonalazódott a fentebb már idézett kifejezésekből. A tanulás ezen megközelítése relatív előnyként értékelődhetett az újítók és az alkalmazók számára, mert tekintetbe vette a gyermeki gondolkodás és fogalomalkotás fejlődésének életkori sajátosságait, elismerte az egyéni, differenciált tapasztalat- és ismeretszerzés létezését és jelentőségét, és mentesítette a pedagógusokat a gyermekek számára kevésbé motiváló, didaktikusan játékos és gyakran életidegen tanulásirányítás megvalósítása alól.

Az 1971-es és 1989-es ONP oktatást és tanulást bemutató fejezeteinek elemzése, valamint a soproni programajánlás tanulmányozása során különösen érdekesnek és eltérőnek találtuk a gyermekek körülvevő természeti és társadalmi környezetnek az óvodai nevelésben betöltött szerepével kapcsolatosan értelmezhető gondolatokat, szövegrészeket. Az 1971-es tartalmi szabályozó a természeti és társadalmi környezet jelentőségét mint az oktatás anyagát értelmezte: „*Az oktatás anyagát a gyermekek társadalmi és természeti környezetéből merítjük. [...] Az oktatás anyaga biztosítja a művelődés elemeiben való tájékozódást is. [...] hatására*

[...] fokozódik a környező valóság iránti érdeklődés” (ONP 1971, 141). Az 1989-es központi szabályozó a tanulás tartalmának, illetve a tapasztalati- és élményanyag forrásaként definiálta: „A tanulás tartalma, vagyis a tapasztalatok és az ismeretek elsősorban a gyerekek közvetlen (társadalmi és természeti) környezetéből származnak” (ONP 1989, 119). Mindkét dokumentum elismerte a természeti és társadalmi környezettel kapcsolatban, az óvodán vagy az óvodai oktatáson kívüli, spontán tapasztalatszerzést is, de mint az oktatást/tanulást kiegészítő, a céljai megvalósulásához hozzájáruló, illetve a könnyebb szemléltetést biztosító tényezőként értékelte azokat a folyamatokat: „A gyermekek a világgal az oktatáson kívül is ismerkednek. [...] Az oktatáson kívül szerzett tapasztalatok hozzájárulnak a foglalkozások anyagának aktív feldolgozásához” (ONP 1971, 142). „Az óvónő törekedjék arra, hogy minél több foglalkozás a tárgy vagy a jelenség természetes környezetében, a szabadban folyjék” (ONP 1989, 121). „Az eredeti tárgyak vagy jelenségek, természetes környezetben lévő dolgok (élő kiscsirke, lepke, gyümölcs) a legalkalmasabbak a megfigyelésre. Ha erre nincs lehetőség, éljen a szemléltetés más módjával (pl. kép, diakép, makett)” (ONP 1989, 124). Az alkalmi megfigyelések, az óvodán kívüli spontán élmények és a gyermekek meglévő tapasztalatainak figyelembevétele mellett az ismerkedés leginkább hatékony módjának a szervezett foglalkozásokat, valamint a pedagógus által irányított megfigyelést és tapasztalatszerzést tartotta mindkét dokumentum: „Közben olyan témát is ütemezzünk be, amely a csoportszobában kerül feldolgozásra, különben nem lehet jól beosztani az anyagot. A benti foglalkozások a szabadban folyó beszélgetéseknél kedvezőbb lehetőséget biztosítanak a gyermekek folyamatos beszédének [...] ellenőrzésére, csiszolására” (ONP 1971, 204). „Az óvónő a foglalkozásokon kívüli időben is használja ki a tapasztalatszerzési lehetőségeket. A gyerekek érdeklődéséhez igazodva [...] teremtsen alkalmat megfigyelésre. Így is tudja biztosítani a szükséges tapasztalati és élményanyagot” (ONP 1989, 209). A vizsgált központi, tartalmi szabályozókban a pedagógus elsődleges szerepe tehát a kognitív jellegű ismeretszerzés tervezése, szervezése, biztosítása, és az ehhez megfelelő alkalmak megteremtése volt.

A természeti és társadalmi környezettel való ismerkedés oktatási-tanulási célzatossága helyett a soproni programajánlásban a szimbiózis jellegű együttélés és kölcsönös gazdagítás szemlélete körvonalazódott, amelyben a megismerő (kognitív) megközelítés mellett az érzelmi (affektív) komponensek is hangsúlyosak voltak. A természet és a társadalom az óvodai életet körülvevő egyenrangú társként szerepelt, amely „ezernyi csodás véletlen felfedeznivalót” rejtett magában (Zsámboki–Eperjesy 1989, 9). Ezeknek az átéléséhez többnyire nem volt szükséges a pedagógus bábáskodása, mert a gyermeki érdeklődés belülről vezérelt ösztöne és a kíváncsiság motivációja mentén önkéntelenül is megvalósulhatott a közös felfedezés. A pe-

dagógus irányító, szervező személyisége és feladatai helyett – a játékhoz, a munkálkodáshoz és a tanulási folyamatokhoz hasonlóan – ismét a facilitátor és társszerep vált meghatározóvá. Az ajánlásban szereplő tevékenységek és kifejezések alátámasztották és illusztrálták az ember és a természet kapcsolatáról alkotott szimbiotikus szemléletet, az érzelmi odafordulást, gondoskodást és kölcsönösséget; pl. „*kertészkedés*”, „*a téli természet kincsei*”, „*madáretető elhelyezése: az ember gondoskodó szeretete*”, „*tavaszi illatok és hangok*”, „*az erdő friss zöldje, susogása, zümmögése*” (Zsámboki–Eperjesy 1989, 9). E megközelítésben az óvodai életet körülvevő környezet nem tárgya, anyaga vagy tartalma volt a nevelésnek, hanem szerves, felfedezni való, aktív közege, amely az emberi lét nélkülözhetetlen társaként nyújtott kincseket és lehetőségeket, és egyúttal számíthatott a védelemre és a gondoskodásra. A fentebb részletezett, új, társ-élővilág szemléletű megközelítés a korábbi nevelési gyakorlattal szemben relatív előnyként értékelődhetett az újítók és az alkalmazók számára egyaránt.

A pedagógus és a gyermek helyzetéről, szerepéről az 1971-es és az 1989-es központi szabályozó egyaránt külön-külön fejezetben szólt. A soproni programajánlásban erre vonatkozó fejezet vagy összefüggő szövegrész nem található, így az összehasonlító elemzés során a táblázatokban szereplő tevékenységekből és a szövegben olvasható kifejezésekből következtethettünk ezekre a vonatkozásokra, és ezek alapján vizsgálhattuk a különbségeket.

A pedagógus szerepével kapcsolatban a leghatározottabb kívánalmakat az 1971-es ONP tartalmazta: „*Az óvónő legyen mindig a gyermekek közösségi életének irányítója, a közösség központja [...] Az irányítást mindig kézben kell tartania, csak így biztosíthatja, hogy a gyermekek a kívánt irányba fejlődjenek*” (ONP 1971, 53). A pedagógusok számára a szövegből kiolvashatók voltak további előírások: a határozottság, következetesség, igazságosság és a gyermekek felé megnyilvánuló fejlesztő jellegű követelés és közösségépítés. Az 1989-es dokumentum megfogalmazásában a pedagógus modell-értékű, irányító szerepe mellett már az érzelmek is – indokolt célzatossággal – helyet kaptak, mint a befolyásolás eszközei: „*Az óvónő a gyerekek közösségi életének irányítója. A közte és a gyerekek között létrejött érzelmi kötődés a csoport egészére gyakorolt befolyás leghatékonyabb eszköze*” (ONP 1989, 45). A befolyásolás hatása kezdetben érzelmi, majd belátásos módon járult hozzá annak érték közvetítő céljához. A pedagógusoktól továbbra is elvárt tulajdonságok voltak a határozottság, az igazságosság, és kívánatos a gyermekek egyéniségéhez mért differenciált követelés is. E kifejezések mellett azonban már megjelentek a „*barátságos*”, „*szeretetteljes*”, „*őszinte*” jelzők, valamint a „*megértés*”, a „*tolerancia*” mint a helyes értékelés és a megfelelő ösztönzés elősegítői (ONP 1989, 45). A két központi szabályozóban a pedagógus tehát alapvetően irányító, központi szerepet játszott az óvodai nevelésben. A gyermekek számára az ismeretnyújtás felelős-

ségteljes és hiteles forrásai, a közösségépítés és a gyermeki személyiségfejlesztés kulcsszereplői, továbbá minden tekintetben követendő, értékközvetítő minták voltak. A gyermek az előzőekben bemutatott pedagógusszerep tükrében a nevelés befogadó alanyaként definiálódott, aki „*jól érzi magát a csoportban és aki a helyét [...] az óvónő közvetítésével találja meg*” (ONP 1971, 53). A gyermek személyiségében a közösségi vonások fejlesztése elsődleges és a pedagógusi modell által közvetített értékekkel való azonosulás volt kívánatos.

A soproni programajánlásban – a pedagógus szerepére és helyzetére utaló tevékenységek és kifejezések alapján – az óvónő az a személy volt, akivel „*meg lehet ismerkedni*”, akivel „*megnyugtató beszélgetéseket*” lehet folytatni, akivel lehet „*játszani*”, aki segít „*eligazodni és tájékozódni*”, aki az „*érzelmi biztonság*” megteremtésében közreműködik, akivel együtt „*élményeket szerzünk, felfedezünk, sétálunk és kirándulunk*” (Zsámboki–Eperjesy 1989, 2–9). Az előzőekben idézett tevékenységek és kifejezések a központi szabályozókból kirajzolódó pedagógus- és gyermekszerephez képest egyenrangúbb, partneri kapcsolatra utaltak, amely a szeretetteljes kötődés és érzelmi biztonság alapjain nyugodott. Ebben az óvodai közegben a gyermek és a felnőtt egymás segítőtársai voltak, akik az együtt átélt élmények és tevékenységek örömeiben és azok szinergikus hatása által gazdagodtak és formálódtak közösséggé. Az újító szándéknak ez a sajátossága a gyermekközpontú óvodai élet megteremtésére vállalkozó óvodapedagógusok számára mindenképp pozitív, és előnyösnek ítéltető motívumként értékelődhetett.

A kutatás eredményeinek összegzésekképp megállapítható, hogy a rogersi elméletben definiált innovációs sikertényezők közül a soproni Freinet-szellemű óvodai programajánlás a megvalósítás elvárt jellegében, az óvodai tevékenységformákról alkotott szemléletmódban és a természeti és társadalmi környezet szerepére vonatkozóan, illetve a megváltozott pedagógus- és gyermekszerep tekintetében rendelkezett relatív előnnyel a potenciális alkalmazók számára az érvényben lévő központi óvodai tartalmi szabályozókkal szemben. A soproni programból a játék, a munkálkodás és a gyermeki tanulás újszerű értelmezése rajzolódott ki, a megváltozott pedagógus- és gyermekszerep sajátosságai pedig az autonómiatörekvés elismerése mentén a közösségben való gazdagodás által létrejövő önmegvalósításban voltak tetten érhetők. Az óvodai nevelést az 1970-es, 1980-as években jellemző gyakorlattal szemben a soproni programajánlásban hangsúlyosabban volt jelen az óvodai nevelés gyermek- és személyközpontúsága, az óvodáskor életkori és fejlődési sajátosságait alapul vevő pedagógiai szemlélet, amelynek szükségszerű következményeként ezekből a dokumentumból a játék, munkálkodás és gyermeki tanulás újszerű értelmezése rajzolódik ki. A fenti tartalmakban rejlő

relatív előny megléte mint lehetséges sikertényező vezethetett a soproni kezdeményezés helyi, majd országos kibontakozásához és adaptációjához.

Jegyzetek

- [1] Újítóknak (innovátoroknak) a vizsgált eset tekintetében a soproni kutatócsoport tagjait tekintjük; kreatív ötletnek, újításnak (invenciónak) pedig az általuk 1989 tavaszán megírt programajánlást. Az alkalmazók (adopters) csoportja alatt azon óvodapedagógusokat értjük, akik a soproni programajánlás, intenzív pedagógus-továbbképzések vagy a gyakorló-óvodában látottak-hallottak alapján megpróbálták megújítani saját nevelési gyakorlatukat.
- [2] Az 1971-es szabályozót Bakonyi Pálné és Szabadi Ilona szerkesztette, az 1989-es mű esetében azonban nincs feltüntetve a szerzők neve. A fentiek miatt ezekre a dokumentumokra az egyértelműség és követhetőség érdekében nem a szerzők nevével, hanem az „ONP, 1971”, illetve „ONP, 1989” jelzéssel hivatkozunk a tanulmányban.
- [3] A programban a nevelési területekhez előírt feladatok és fejlesztési tartalmaknál nem szerepelt az ajánlás szó, csak a megszervezésre és megvalósításra vonatkozó fejezetekben.
- [4] A játéknál leírtakhoz hasonlóan a soproni kutatók értelmezésében a munkálkodás a gyermeklét velejárója és az életkori sajátosságok szükségszerű következménye.

BIBLIOGRÁFIA

- Az Óvodai Nevelés Programja. Budapest : Országos Pedagógiai Intézet, 1989. 283 p.
- Bakonyi Pálné és Szabadi Ilona (1971, szerk.): Az óvodai nevelés programja. Budapest : Tankönyvkiadó, 1971. 291 p.
- Havas Attila (1998): Innovációs elméletek és modellek. In: Inzelt Annamária (szerk.): Bevezetés az innováció menedzsmentbe. Budapest : Műszaki Kiadó, 1998. 33–57 p.
- Katona Nóra (2009): Motiváció és önszabályozó tanulás. In: *Pedagógusképzés*, 2009. 7. évf. 2-3. sz. 129–158 p.
- Rogers, E. M. (1983): *Diffusion of Innovations*. New York : Free Press, 1983. 447 p.
- Ruttan, V. W. (2001): *Technology, Growth and Development*. Oxford : Oxford University Press, 2001. 388 p.
- Zsámboki Károlyné és Eperjesy Barnáné (1989): Egy Freinet szellemű alternatív óvodai program ajánlás. Kézirat. Sopron : 1989. 15 p.
- Zsámboki Károlyné és Eperjesy Barnáné (1991): Egy Freinet szellemű alternatív óvodai program. Sopron : Soproni Óvóképző Főiskola, 1991. 48 p.

KISSNÉ ZSÁMBOKI, RÉKA

RESEARCH OF THE RELATIVE ADVANTAGE IN THE COMMITMENT TO A PEDAGOGICAL
INNOVATION AND ADAPTATION INSPIRED BY FREINET PEDAGOGY

In our paper we would like to publish the results of our examination on the relative advantage connected to the innovation of the Freinet Research Team (founded in 1989, in Benedek Elek Faculty of Pedagogy, Sopron). By application of Everett M. Rogers's theory on 'diffusion of innovations' and alluding to the results of our comparative analysis it can be stated that the kindergarten program recommendation of Freinet-spirit in Sopron had a relative advantage among the potential users in the expected character of the realization, from the points of view of kindergarten activity forms, is related to the role of the natural and social environment and considers a modified pedagogue and child role as well, in contrast with the valid central kindergarten regulatory items. These components of relative advantage could subserve the adaptation of the innovation of the Freinet Research Team.

TÓZSÉR ZOLTÁN

Mit keresnek a felnőttek az iskolapadban?*

A tanulmányban a felsőoktatási felnőttoktatás legfontosabb aktoraival, a részidős hallgatókkal foglalkozunk. A nem szokványos hallgatóként is aposztrofált részidős (levelező, esti és távoktatás tagozatos) hallgatók vizsgálata többek között azért érdekes és izgalmas, mert a 2000-es évek második felétől csökkent az ilyen típusú képzésekre járók létszáma. Éppen ezért, hogy megismerjük a részidős hallgatókat, empirikus adatfelvételt végeztünk az észak-alföldi régió két felsőoktatási intézményében (Debreceni Egyetem, Nyíregyházi Főiskola) tanuló nem szokványos hallgatók körében (n=1.151). Ebben a tanulmányban azokat a tényezőket vesszük sorra, amelyek elvezették a felnőtteket az iskolapadba. A kutatás eredményei szerint a legerősebb részvételi motiváció az önmegvalósítás, amelyet a karrierépítés, a munkakeresés, a szociális szempontok miatti tanulás és végül a munkahelyi nyomás követ.

Bevezető

Ebben a kutatásban az egyetemek, főiskolák felnőttoktatási tevékenységét vizsgáljuk. Konkrétabban, a felsőoktatási intézmények részidős képzéseiben tanuló hallgatók oktatásszociológiai vizsgálata a célunk. A felsőoktatási intézmények ugyanis fontos szerepet töltenek be a felnőttkori tanulás támogatásában. Ezek az intézmények teljes idős (nappalis) és részidős (levelezős, esti és távoktatás) képzések nyújtásával járulnak hozzá a felnőttek tudásának bővítéséhez és mélyítéséhez, valamint képességeik fejlesztéséhez.

Jelen tanulmányban arra a kérdésre keresünk választ, hogy miért vesznek részt a felnőttek a felsőoktatásban. Más szavakkal azt vizsgáljuk, hogy a részidős hallgatók felsőoktatási részvétele milyen megfontolásokra vezethető vissza. Feltételezésünk szerint a felsőoktatásban való részvétel alapvetően munkapiaci adaptációként értelmezhető, vagyis a legtöbben azért jönnek egyetemre és főiskolára, mert a diploma megszerzése révén előnyösebb munkaerő-piaci pozíciót akarnak maguknak szerezni.

Ennek a kérdésnek a megválaszolásához empirikus kutatást végeztünk az észak-alföldi konvergencia régió két felsőoktatási intézményének részidős hallgatói körében. Mielőtt azonban a kutatást és annak eredményeit bemutatjuk, érdemes röviden összefoglalni a nem tradicionális hallgatókra irányuló legfontosabb nemzetközi és hazai kutatásokat.

* A kutatás az Európai Unió és Magyarország támogatásával, az Európai Szociális Alap társfinanszírozásával a TÁMOP 4.2.4.A/2-11-1-2012-0001 azonosító számú „Nemzeti Kiválóság Program – Hazai hallgatói, illetve kutatói személyi támogatást biztosító rendszer kidolgozása és működtetése konvergencia program” című kiemelt projekt keretei között valósult meg.

Kutatási előzmények

Nemzetközi kutatások

Az angol nyelvű szakirodalomban (Aslanian 2001; Bourner et al. 1991; Bourgeois et al. 1999; Bowl 2003; Courtney 1992; Dominicé 2000; Mark et al. 2004; Edwards et al. 1993, Schuetze–Slowey 2000; Tight 1991) a hallgatói részvétel elmélet (*participation theory*) kutatási irány foglalkozik a felnőtt hallgatók felsőoktatási részvételével. Eltérő terminológiát alkalmaznak az ún. nem szokványos hallgatók megnevezésére:

1. felnőtt, érett és idős hallgatók (*adult, mature, older, senior adult students*),
2. nem tradicionális hallgatók (*nontraditional students, non-standard students*),
3. részidős és atipikus hallgatók (*part-time learners/students, atypical students*),
4. újrakezdő hallgatók (*re-entry, second-chance, extension students*),
5. élethosszig tanuló hallgatók (*lifelong learners, continuing education students*),
6. nyitott egyetemre járó hallgatók (*open university students*) (Tózsér 2012; 2014a).

A felsőoktatási részvétel hajtóerőinek, indítékainak vizsgálata során Blaxter–Dodd–Tight (1996) a Warwick-i Egyetem felnőtt hallgatói körében azokat a tényezőket elemezték, amelyek elvezetik a felnőtteket az iskolapadba. Osborne et al. (2004) az Egyesült Királyságban (UK) végzett kutatásban azt vizsgálták meg, hogy a felsőoktatás potenciális jelentkezői miért fontolgatják a tanulmányok megkezdését, illetve a részidős hallgatók miért döntöttek a felsőfokú tanulmányok mellett. Yan-Fung–Tsz-Man (1999) a felsőoktatásban tanuló felnőtt hallgatók (*adult learners*) tanulási motivációját vizsgálták meg Hong-Kongban. Elliot–Brna (2009) olyan potenciális felsőoktatásba törekvő hallgatókat vizsgáltak, akik „nem-tradicionális” háttérrel rendelkeznek, és ennek során megpróbálták feltárni azokat a tényezőket, amelyek a képzés felé vezetik őket.

A felsőoktatásban való részvétel akadályozó tényezőinek vizsgálata során a kutatók feltárták és rendszerezték azokat a részvételt és tanulást gátló tényezőket, amelyekkel a nem szokványos hallgatók szembenéznek. McGivney (2004) a lemorzsolódást befolyásoló tényezőket vizsgálta. Malhotra et al. (2007) az Egyesült Államokban a felsőoktatási részvételt fontolgató felnőtt hallgatók (*potential adult learners*) körében vizsgálták a részvétel és a tanulás útjában álló akadályozó tényezőket. Szintén nem tradicionális háttérű potenciális felnőtt hallgatók körében folytatta vizsgálatát Elliot–Brna (2009).

Osborne et al. (2004) a felnőtt hallgatók (*mature student*) és részvételt fontolgató felnőttek (*potential entrant*) körében a felsőoktatásba vezető döntéshozási folyamatot vizsgálták.

Forrester-Jones–Hatzidimitriadou (2006) a felnőttkori tanulás ösztönző tényezőinek kérdőíves vizsgálata során azt találta, hogy a felnőtt hallgatók számára a tanulás legerősebb indítéka a tudásszerzés és a képességfejlesztés igénye, a munkahelyi karrierépítés lehetősége, a külső (munkaadói) elvárásnak való megfelelés és kollégákkal való együttműködés lehetősége a tanulás révén. A fókuszcsoportos beszélgetés szerint a legerősebb ösztönző a képzettség megszerzése, a személyes fejlődés lehetősége és az elméleti tudásnak a gyakorlatival való összekapcsolásának az igénye.

Az intézményválasztási döntések vizsgálata során Elliot–Brna (2009) azt találták, hogy a földrajzi távolság, az intézmény elérhetősége kulcsfontosságú a felsőoktatási részvételre vállalkozó felnőttek körében. A felsőoktatási intézmények keretében folyó felnőttkori tanulás finanszírozásának kérdései kapcsán Blaxter et al. (1996) arra mutattak rá, hogy a részidős hallgatók jellemzően a jövőbe történő befektetésnek tekintik az oktatásban való részvételt. Szintén a képzés finanszírozásának lehetséges formáira mutat rá Hatfield (2003) is. Crossan et al. (2003) a nem szokványos hallgatók részvételének vizsgálata során egy meglehetősen újszerű kérdésre koncentrálnak: az ún. tanulói identitás (*learning identity*) és tanulási karrier (*learning carrier*) kibontakozására a felnőtt hallgatók körében. O’Donnel–Tobbell (2007) megközelítése is izgalmas, mivel ők a felnőtt hallgatók felsőoktatásba való bekapcsolódásának, integrálódásának folyamatát elemzik.

Nem a részvételhez vezető utat, hanem a részvétel során nyert hozamokat vizsgálta Clark–Anderson (1992), és ennek során arra az eredményre jutottak, hogy a felnőttkori tanulásban való részvétel legalább hat területen kamatozik a felnőttek számára: a karrierépítés, a külső elvárásoknak való megfelelés, a kapcsolatépítés, a tudásszerzés és végül a személyes fejlődés, a kiteljesedés lehetősége szempontjából.

Végül érdemes megemlíteni a részidős hallgatók akadémiai teljesítményének vizsgálati irányát. Richardson (1994) a felnőtt hallgatók akadémiai és intellektuális képességeit és teljesítményeit vizsgálja, abból a vélekedésből kiindulva, mely szerint a felnőtt, idősebb hallgatók kevésbé tudnak jól teljesíteni a kognitív teszteken, kevésbé tudnak tudományos eredményeket elérni. Kasworm–Pike (1994), valamint Spitzer (2000) kutatása szintén a felnőtt hallgatók akadémiai teljesítményeiről szól (Tózsér 2014a).

Hazai kutatások

A részidős hallgatók felsőoktatásban való részvételének vizsgálatára irányuló kutatások közül elsőként a Forray R. Katalin vezetésével 2005 és 2008 között *Lakossági-társadalmi igények a felnőttek felsőfokú továbbtanulásában* címmel OTKA kutatást emelhetjük ki. Ebben a nagy-

szabású vizsgálatban (Balázsovits–Kalocsainé 2006; Nagy 2006; Forray 2008; Balázsovits 2009; Forray–Kozma 2009; Kalocsainé 2009) azt tárták fel, hogy a felnőttek felsőfokú továbbtanulásában milyen társadalmi igények játszanak szerepet. A kutatás alapkérdése az volt, hogy milyen megfontolások miatt vesznek részt az emberek a felsőoktatásban.

Ezen tanulmányok mellett készültek további, jellemzően intézményi szintű vizsgálatok (Kórodi 2006; Engler–Fekete 2007; Kispálné 2007a; 2007b; Szabó 2009; Engler 2011), amelyek a felnőttek felsőfokú tanulását vizsgálták eltérő megközelítések szerint.

Többek között vizsgálták a felnőttkori továbbtanulásban való részvétel és az azt befolyásoló szociokulturális és demográfiai változók közötti kapcsolatokat, a továbbtanulás motivációkat (Nagy 2005; Balázsovits–Kalocsainé 2006; Kispálné 2007; Forray 2008; Forray–Kozma 2009; Balázsovits 2009, Kispálné 2009, Szabó 2009, Engler 2011, Tózsér 2013b; 2014c), a tanulási gátakat, nehézségeket (Szabó 2009; Tózsér 2014a), az intézmény, illetve a szak- és szakirányt befolyásoló tényezőket (Forray 2008; Forray–Kozma 2009; Szabó 2009; Tózsér 2013a), illetve a tanulmányok finanszírozásának kérdéseit (Kórodi 2006; Engler 2011; Tózsér 2014b). Közös ezekben a kutatásokban, hogy a felnőttek felsőfokú tanulását annak a társadalomnak a demográfiai, foglalkoztatási, iskolázottsági, felsőoktatási intézményhálózati kereteibe ágyazva vizsgálják, amelyekben a folyamatok zajlanak.

Mindezek mellett érdemes kiemelni Török (2006a; 2006b) és Györgyi (2003; 2004) vizsgálatait is. Ezek a kutatások ugyan nem kifejezetten a felsőoktatásban tanuló felnőttek diplomaszerezési törekvéseinek megfontolásait és akadályait vizsgálták, mégis fontosak a téma szempontjából. Mindkét kutatás kétségtelen erénye, hogy a hazai felnőtt lakosság reprezentatív mintáján vizsgálták a felnőttkori tanulást. Török (2006a; 2006b) kutatásának legfőbb eredménye, hogy adatokkal alátámasztotta, hogy a felnőttek körében a tanulás (és a képzés) alapvetően munkaerő-piaci adaptációként értelmezhető, vagyis a munka világához, a munkavégzéshez köthető. Györgyi (2003) vizsgálata pedig a felnőttképzéssel kapcsolatos igények, elvárások, illetve akadályozó tényezők feltárása szempontjából izgalmas. A kutatás eredményei szerint négy tényező (az életkor, a nem, az iskolai végzettség és a jövedelem) függ össze a felnőttkori tanulásban való részvétellel. Ez az összefüggés azonban nem tényezőnként érthető, hanem az összes változók egészében.

Végül is, azt mondhatjuk, hogy a felnőttek felsőfokú továbbtanulásának problematikáját a legkomplexebben kétségtelenül a Forray R. Katalin vezetésével (Forray 2008) megvalósult OTKA kutatás nyomán született publikációk járták körül. Ennek a kutatásnak az a legfőbb érdeme, hogy a felsőoktatási intézmények keretein belül folyó felnőttkori tanulást annak a társadalmi környezetnek a kontextusában vizsgálta, amelyben megjelenik a lakosság felsőfokú

továbbtanulása iránti igény. Ez az összetettség abban is megnyilvánult, hogy a problémát a felsőoktatás-kutatás nemzetközi trendjeibe ágyazva tárgyalta, noha a felnőtt felsőoktatás, nem tradicionális hallgatók, felnőtt hallgatók nemzetközi szakirodalmát (Tózsér 2012) nem vizsgálta. Erénye volt viszont a kutatásnak a társadalomstatistikai elemzések alkalmazása, amely a regionális szempontok térnyerésének engedett teret. Végül is a mélyebb társadalmi összefüggések feltárásával a kutatás egyedülálló a maga nemében. Ugyanez elmondható a kutatáshoz kapcsolódó valamennyi tanulmányról. Mindenezek a kutatások rendkívül hasznosak a részidős hallgatók vizsgálata során, mivel rávilágítanak a lehetséges vizsgálati dimenziókra, munícióként szolgálnak a kutatási kérdések megfogalmazásához, és érdekes, izgalmas eredményeket tartogatnak (Tózsér 2013a; 2013b; 2014a; 2014b; 2014c).

A vizsgálat módszertana

Levelező, esti és távoktatás tagozatos hallgatók körében végeztünk empirikus vizsgálatot az észak-alföldi régió két felsőoktatási intézményében (Debreceni Egyetem, Nyíregyházi Főiskola). Minden évfolyamon és képzési szinten megkérdeztük a részidős hallgatókat. Az egyetem esetében az alapsokaság 7562 hallgató volt, akik közül 773 fő válaszolt a kérdésekre ($N=7562$, $n=773$). A főiskolán 3952 érintett hallgatóból 378 fő hallgató adott választ a kérdéseinkre ($N=3952$, $n=378$). A két intézményben tehát a megkérdezettek nagyjából 10%-a válaszolt ($n=1151$). Az adatok tisztítását követően egyesítettük a két adatbázist annak érdekében, hogy összehasonlíthassuk a két intézménybe járó részidős hallgatókat. A 10% körüli válaszadási arány egy ilyen kutatásban kedvezőnek tekinthető, ám a mintába kerülés nem teljesen véletlenszerű, így a mintát nem tekinthetjük kielégítően reprezentatívnak. Hozzá kell tenni azonban, hogy az ellenőrizhető alapjellemezők mintán belüli eloszlása nem tér el igazán lényegesen az alapsokaságok eloszlásától, ezért némi óvatossággal ugyan, de általánosíthatóak a vizsgálat eredményei (Tózsér 2013a; 2013b; 2014a; 2014b; 2014c).

A minta jellemzőiről röviden

A két intézményben tanuló részidős hallgatók többsége nő (>70%), és átlagosan 32 évesek. A szórás értéke 8. A válaszadók döntő többsége (>97%) magyar állampolgárságú, és csak kis százalék román, ukrán, szlovák, illetve német állampolgárságú. Nem meglepő, hogy a többség magyar nemzetiségűnek vallotta magát. Az egyetemen tanulók jellemzően Hajdú-Bihar megyéből, illetve Szabolcs-Szatmár-Bereg megyéből, Borsod-Abaúj-Zemplén megyéből, vala-

mint Pest megyéből kerülnek ki. Ugyanakkor az egyetem országos beiskolázási körzettel rendelkezik. Ezzel ellentétben a főiskola esetében erről nincs szó, mivel az intézmény regionális beiskolázási körzettel rendelkezik. Más szavakkal, a főiskolások többsége Szabolcs-Szatmár-Bereg megyéből kerül ki, és mellette a környező megyékből (Borsod-Abaúj-Zemplén és Hajdú-Bihar megye) érkeznek a hallgatók az intézménybe. Az anyák magasabban iskolázottak, mint az apák. Az intézményenkénti összehasonlítás arra mutatott rá, hogy a főiskolán 10%-kal magasabb az első generációs értelmiségiek aránya, mint az egyetemen. Az eredmények szerint mindkét szülő iskolai végzettsége összefüggésben áll azzal, hogy első vagy második diplomáját szerzi-e a részdíós hallgató. A nyelvi felkészültség szempontjából is kimutathatók eltérések az egyetemre és a főiskolára járók között: az egyetemisták nyelvi szempontból jobban felkészültek, mint a főiskolára járók.

A felsőfokú tanulmányok vizsgálatához az egyetem és a főiskola különböző karain tanulókat szakmák szerint rendszereztük: 1.) jogtudományi, 2.) egészségügyi, 3.) bölcsészettudományi, 4.) gazdaságtudományi, 5.) mezőgazdaságtudományi, 6.) műszaki, informatikai tudományi, 7.) pedagógusképzés és 8.) természettudományi szakmák. A főiskolára négyből három hallgató alapképzés megszerzése céljából jelentkezik a képzésre, míg az egyetemen ez csak minden 2. hallgatóról mondható el. Nyíregyházára mesterképzésre csak a válaszadók 16%-a jár, míg Debrecenben 30%. Azaz a főiskolára jellemzően az első diploma megszerzése miatt érkeznek a hallgatók. Az egyetem esetében az alapképzésre járók aránya alacsonyabb, mint a főiskolán, viszont magasabb a mesterképzésre járók aránya. A főiskolán levelező vagy esti tagozaton tanulók 35%-a diplomás, míg az egyetemre járóknál ez az arány közel 60%. Az egyetemre járók mind a szülők, mind a saját iskolai végzettségüket tekintve magasabban iskolázottabbak, mint a főiskolára járók. Ez a különbség a két intézmény hallgatói közt a meglévő diplomák számának összehasonlítása során is körvonalazódik. Mindezekon felül a Debrecenbe járók nyelvi szempontból is felkészültebbek a Nyíregyházára járó társaikhoz képest. Az egyetemisták átlagosan 9, míg a főiskolások 11 éve szereztek diplomát, tehát az egyetemisták korábban visszaülnek az iskolapadba egy újabb végzettség megszerzésért, mint a főiskolások. És ha visszatérnek, akkor több időt is töltenek ott, mivel a Debrecenbe járóknál magasabb a diplomások, illetve többdiplomás aránya, mint a Nyíregyházán tanulók körében (Tözsér 2013a; 2013b; 2014a; 2014b; 2014c).

Mi ösztönzi a részidős hallgatókat a felsőoktatási részvételben?

Az online kérdőívben a felsőfokú tanulmányokat befolyásoló tényezőket három kategóriába rendszerezve vizsgáltuk: 1.) munkahelyi ösztönzők, 2.) egyéni-személyes megfontolások és 3.) társas-közösségi hajtóerők. A munkával, munkavégzéssel összefüggő ösztönzőket egy kilenc kérdéses négyfokú skálával mértük (1=*egyáltalán nem*, 2=*egy kicsit*, 3=*nagymértékben*, 4=*döntően*). Az egyéni-személyes indítékokat és a társas-közösségi tényezőket is ugyanilyen skálán mértük; előbbi esetben tíz, utóbbi esetben kilenc lehetőséget felkínálva (1. táblázat). A felsorolások végén a kitöltők egy további okot is megjelölhettek. A szemléletesség és a további elemzések könnyítése érdekében a válaszokat 100 fokú skálára vetítettük: *egyáltalán nem*=0 pont, *egy kicsit*=33 pont, *nem tudja*=50 pont, *nagyrészt*=67 pont, *döntően*= 100 pont.

kíváncsiság, érdeklődés	66
presztízst tudok szerezni	58
csak így van esélyem új munkahely megszerzésére	57
így szerezhetek magasabb fizetést, munkahelyi juttatásokat	46
a korábbi kedvező iskolai élmények / eredmények ösztönöznek	45
úgy érzem, általános társadalmi elvárássá kezd válni a diploma, a felsőfokú végzettség	44
hasonló érdeklődésű emberekkel lehetek kapcsolatban	42
azért, hogy kapcsolatokat építsek, amelyek később tudok használni	42
a témák napi aktualitását jobban tudom követni	40
csak így szerezhetek új pozíciót a munkahelyemen	37
a páromnak / gyermekemnek való példamutatás	34
a szabadidő hasznos eltöltése	33
a társas, társadalmi kapcsolatok megújítása, frissítése	32
csak így tudom a munkahelyi pozíciómat megerősíteni	30
így csoportban, közösségben vagyok	29
jelentős életesemény miatt	28
nincs munkahelyem, az elhelyezkedéshez kell	25
a barátok, az ismeretségi kör hatása, ösztönzése	18
a kollégák / munkatársak hatása, ösztönzése	18
a munkahelyemen ez egy ki nem mondott elvárás	17
csak így tarthatom meg a munkahelyemet	14
a munkahelyen kötelező a továbbképzés	13
mindenki diplomás a családban rajtam kívül	8

1. táblázat: A felsőfokú tanulmányok ösztönzői (100 fokú skálára vetítve)

Ezek szerint a felnőttkori felsőoktatási részvétel három legfontosabb ösztönző tényezője 1.) a kíváncsiság és az érdeklődés az adott szakma iránt, 2.) a presztízsszerzés, valamint 3.) a végzettség birtokában a munkahelyteremtés lehetősége. Ez önmagában azonban elég keveset árul el a felsőfokú tanulmányok ösztönzőiről, ezért egy lényegkiemelő eljárásnak, faktorelemzésnek vetettük alá ezeket a kérdéseket. Ezek alapján öt faktort sikerült azonosítani: 1.) önmegvalósítás, 2.) szociális tényezők, 3.) munkahelyi nyomás, 4.) karrier szempontok és 5.) munkakeresés faktorok (2. táblázat).

1.) Az önmegvalósítás faktor esetében a tanulás leginkább fejlődési és kiteljesedési lehetőséget kínál a hallgatóknak. Emellett a tanulás, az ismeretszerzés szeretete, az önmaguknak való bizonyítás igénye és a kíváncsiság, valamint a tanulás és a diplomaszerzés általi presztízsteremtés szintén erőteljesen befolyásolják ezeknek a hallgatóknak a felsőoktatási részvételét. Ezek a hallgatók a tanulás és diplomaszerzés révén akarnak bizonyítani önmaguknak és társadalomnak.

2.) A szociális tényezők mint tanulásra ösztönző tényezők sok válaszadó felsőoktatási részvételére kihatnak. Ezek a részidős hallgatók főként azért döntöttek a felsőfokú (tovább)tanulás mellett, mert azt érzékelik, hogy a diploma egyre inkább társadalmi elvárássá kezd válni, és hogy nélküle már nem lehet boldogulni. Ugyanakkor nagyon erős az igény a körükben arra, hogy hasonló érdeklődésű emberekkel vegyék magukat körül, valamint hogy olyan kapcsolatokat építsenek, amelyeket a későbbiek során kamatoztathatnak. Ez együtt jár a társas, társadalmi kapcsolatok megújításának igényével, valamint azzal is, hogy eközben egy egyetemi vagy főiskolai közösség tagjai, és ennek részeként meg tudják újítani kapcsolataikat, valamint olyan kapcsolatokat tudnak építeni, amelyek akár a karrierépítés során is gyümölcsözőnek bizonyulhatnak. Ezeket a hallgatókat tehát nagyban motiválja a társadalmi elvárás, illetve az igény, hogy hasonló érdeklődésű emberekkel legyenek együtt egy közösség tagjaiként, és eközben olyan társadalmi kapcsolatokra tegyenek szert, amelyek jövedelmezőek, kedvezőek lehetnek számukra.

3.) A munkahelyi nyomás gyakran lehet tanulás indukálója, kiváltója, hiszen a munkahelyi elvárásoknak, követelményeknek megfelelni sokszor csak tudatos és célirányos tanulás révén lehetséges. Bár ez a faktor kapta a legalacsonyabb értékeket, mégis igen fontos tanulásra készítető tényezőről van szó, mert a részidős hallgatók egy részénél megjelenik ez szempontként. Ez esetben a résztvevők a tanulást elsősorban a munkahelyi pozíció megerősítésére kívánják felhasználni. Ezek mellett azonban a munkahely megtartása, a munkahelyi kötelező továbbképzések, valamint a munkahelyi ki nem mondott elvárásoknak való megfelelésre törekvés

szintén motiválja a felsőfokú tanulmányok folytatását. Példaként lehet említeni a hétévente esedékes tanár-továbbképzéseket. A tanárok, ha a feltételek és lehetőségük adottak, akkor járnak el ésszerűen, ha megragadják a tanulás és az újabb diplomaszerezés lehetőségét, mivel ezzel nemcsak a munkahelyüket tarthatják meg, és ezzel a pozícióikat stabilizálhatják, hanem egyúttal teljesíthetik is a kötelező továbbképzést, így ezzel akár a ki nem mondott elvárásoknak is meg tudnak felelni.

4.) A karrier-szemponatok érvényesítése miatti diplomaszerezési törekvés leginkább abban fejeződik ki, hogy a diplomával presztízst, illetve magasabb fizetést és munkahelyi juttatásokat kívánnak szerezni a részidős hallgatók. Hasonlóan fontos szempont, hogy a diploma birtokában új munkahelyi pozíciót remélnek a válaszadók, valamint az is lényeges, hogy a tanulás által a munkahelyi pozícióikat meg tudják erősíteni. A felsőfokú oktatásban való részvétel és a diplomaszerezés tehát a hallgatók egy részénél nagyon gyakorlatias, praktikus célokat szolgál. A diploma birtokában abban reménykednek, vagy már eleve tudják, hogy a végzettség lehetőséget fog teremteni különféle javakhoz való hozzáféréshez, és ez feltételezhetően előnyösen fog kihatni a karrierépítési törekvésekre.

5.) A munkakeresés faktora főként esélyteremtést jelent új munkahely megszerzésére és általában az elhelyezkedésre. Vagyis a válaszadók egy része kifejezetten azért vállalja a felsőoktatási részvételt, azért kíván diplomát szerezni, hogy munkahelyet tudjon váltani, vagy hogy egyáltalán el tudjon helyezkedni. A munkakeresés miatt tanulók tehát feltételezhetően erősen bíznak az oktatás mágikus szerepében, és meggyőződésük, vagy legalábbis erőteljesen bíznak abban, hogy a végzést követően kedvezőbb munkaerő-piaci pozíciót tudnak maguknak kialakítani, vagy úgy, hogy munkahelyet váltanak, vagy úgy, hogy elhelyezkednek. Ha nem bíznának ebben, akkor valószínűleg a felsőoktatási részvételük sem valósulna meg. Ezek a részidős hallgatók tehát elég elszántnak tűnnek, mivel a diplomaszerezés jellemzően hosszú és költséges elköteleződést és sok lemondást igénylő vállalkozás. Ez még akkor is így van, ha nem alap- vagy mesterképzésre, hanem csak rövidebb idejű, 1–2 éves felsőfokú szakképzésre vagy szakirányú továbbképzésre, esetleg részismereti képzésre jelentkeznek a tanulni vágyó vagy kényszerülő részidős hallgatók.

<i>1. faktor: önmegvalósítás</i>	faktorsúly	átlag
kiteljesedési lehetőség	0,82	71 pont
fejlődési lehetőség	0,82	80 pont
kíváncsiság, érdeklődés	0,74	66 pont
a tanulás az ismeretszerzés szeretete	0,74	74 pont
bizonyítás önmagának	0,67	71 pont
presztízst tudok szerezni	0,52	58 pont

<i>2. faktor: szociális tényezők</i>	faktorsúly	átlag
hasonló érdeklődésű emberekkel lehetek kapcsolatban	0,82	42 pont
azért, hogy kapcsolatokat építsek, amelyek később tudok használni	0,80	42 pont
így csoportban, közösségben vagyok	0,78	29 pont
társas, társadalmi kapcsolatok megújítása, frissítése	0,78	32 pont
úgy érzem, általános társadalmi elvárássá kezd válni a diploma, a felsőfokú végzettség	0,59	44 pont

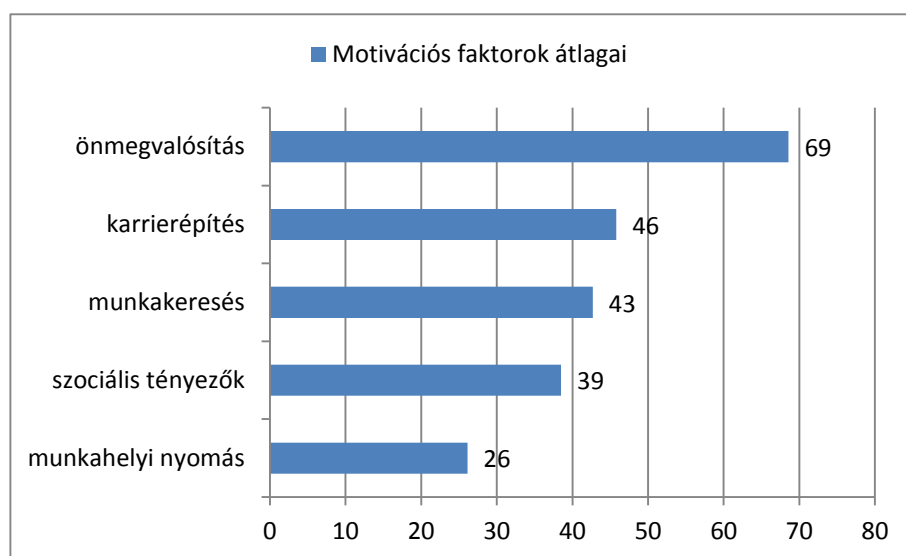
<i>3. faktor: munkahelyi nyomás</i>	faktorsúly	átlag
csak így tarthatom meg a munkahelyemet	0,81	14 pont
a munkahelyen kötelező a továbbképzés	0,78	13 pont
a munkahelyemen ez egy ki nem mondott elvárás	0,74	17 pont
csak így tudom a munkahelyi pozíciómat megerősíteni	0,71	30 pont

<i>4. faktor: karrier szempont</i>	faktorsúly	átlag
csak így tudom a munkahelyi pozíciómat megerősíteni	0,60	30 pont
csak így szerezhetek új pozíciót a munkahelyemen	0,80	37 pont
így szerezhetek magasabb fizetést, munkahelyi juttatásokat	0,75	46 pont
presztízst tudok szerezni	0,59	58 pont

<i>5. faktor: munkakeresés</i>	faktorsúly	átlag
nincs munkahelyem, az elhelyezkedéshez kell	0,83	25 pont
csak így van esélyem új munkahely megszerzésére	0,73	57 pont

2. táblázat: Az ösztönző tényezők faktorok szerkezete

Az 1. ábra az 5 ösztönző tényező faktor-skálák átlagát mutatja. Ez azt jelenti, hogy a legerősebb részvételi hajtóerő az **önmegvalósítás** (69 pont), amelyet a **karrierépítés** (46 pont), a **munkakeresés** (43 pont), a **szociális szempontok** miatti tanulás (39 pont) és végül a **munkahelyi nyomás** (26 pont) követ. Ezek alapján megcáfolható a kutatási feltételezés, mely szerint a részidős hallgatók felsőoktatási részvétele munkapiaci adaptációként értelmezhető, mivel a legerősebb hajtóerőt nem a karrierépítés, a munkakeresés vagy a munkahelyi nyomás jelenti, hanem az önmegvalósítás. Bár az is kétségtelen, hogy ezután a második és harmadik legerősebb tényezőket munkaerő-piaci megfontolások, vagyis a karrierépítés és a munkakeresés vezérlik. Majd ezeket követik a szociális tényezők és a munkahelyi nyomás.



1. ábra. Az ösztönző tényezők faktor-skálák átlagai (100 fokú skálára vetítve)

Összefoglalás

Végül is a kutatás eredményei nyomán csak részben cáfolhatjuk meg a kutatás hipotézisét, miszerint a felsőoktatásban való részvétel alapvetően munkapiaci adaptációként értelmezhető. A felnőttkori tanulás legerősebb hajtóereje ugyanis nem a karrierépítés, a munkahelykeresés, illetve a munkahelyi nyomás, hanem az önmegvalósítás. A felnőtt hallgatók tehát legnagyobb arányban nem azért vesznek részt oktatásban, mert ezáltal jobb munkahelyet, magasabb fizetést, előlépési lehetőséget vagy valamilyen más, munkaerő-piaci helyzet javításával kapcsolatos szempontot érvényesítsenek, hanem elsősorban azért, mert szakmai érdeklődés, tudásszerzés, kíváncsiság, fejlődési és kiteljesedési lehetőség hatja őket a felsőoktatás irányába. Noha kétségtelen, hogy ezután következik a karrierépítés és a munkakeresés, amit a szociális tényezők miatti tanulás követ, és végül a legkevésbé motivál tanulásra a munkahelyi nyomás.

Jegyzetek

[1] Az SPSS adatok tisztításában és elemzésében Marián Béla piackutató nyújtott segítséget.

Hozzájárulását, értékes észrevételeit ezúton köszönöm.

[2] A tanulmány a szerző doktori disszertációjának részét képezi.

BIBLIOGRÁFIA

- Aslanian, Carol Bagdasarian (2001): *Adult Students Today*. New York : The College Board, 2001. 155 p.
- Balázsovits Mónika–Kalocsainé Sánta Hajnalka (2006): Képzési igények a Pécsi Tudományegyetem levelező tagozatos hallgatói körében. In: *Educatio*, 2006, 21. évf. 4. sz. 828–836. p.
- Balázsovits Mónika (2009): Felnőttek a felsőoktatásban. In: Forray R Katalin–Juhász Erika (szerk.): *Non-formális – informális – autonóm tanulás*. Debrecen : Debreceni Egyetem. 2009. 146–152. p.
- Blaxter, Loraine–Dodd, Kate–Tight, Malcolm (1996): Mature student markets: An institutional case study In: *Higher Education*, 1996. vol. 31, no. 2, 187–203. p.
- Bourgeois, Etienne–Duke, Chris–Guyot, Luc-Jean–Merril, Barbara (1999): *The Adult University*. [s. l.] : The Society for Research into Higher Education and Open University Press, 1999. 194 p.
- Bourner, Tom–Reynolds A. With–Hamed, Mahmoud –Bennett, Ronald (1991): *Part-time Students in their Experience of Higher Education*. [s. l.] : The Society for Research into Higher Education and Open University Press, 1991. 146 p.
- Bowl, Marion (2003): *Non-traditional Entrants to Higher Education*. 'They talk about people like me.' [s. l.] : Trentham Books Limited, 2003. 186 p.
- Castle, Jane–Munro, Kathy–Osman, Ruksana (2006): Opening and closing doors for adult learners in a South African university In: *International Journal of Educational Development*, 2006. vol. 26, no. 4, 363–372. p.
- Clark, Fiona–Anderson, Gary (1992): Benefits adults experience through participation in continuing higher education. In: *Higher Education*. 1992. vol. 24, no. 3, 379–390. p.
- Courtney, Sean (1992): *Why adults learn. Towards a theory of participation in adult education*. London, New York : Routledge, 1992. 191 p.
- Cross, K. Patricia (1981): *Adults as Learners. Increasing Participation and Facilitating Learning*. San-Francisco : Jossey-Bass Publishers, 1981. 326 p.
- Crossan, Beth–Field, John–Gallacher, Jim–Merril, Barbara (2003): Understanding Participation in Learning for Non-traditional Adult Learners: learning careers and the construction of learning identities. In: *British Journal of Sociology of Education*. 2003. vol. 24, no. 1, 55–67. p.

- Dominicé, Pierre (2000): Learning from our lives. Using educational biographie with adults. California : Jossey-Bass, 2000. 206 p.
- Edwards, Richard–Sieminski, Sandi–Zeldin, David (1993, szerk.): Adult Learners, Education and Training. London, New York : Routledge, 1993. 286 p.
- Elliot, Lazarte Dely–Brna, Paul (2009): 'I cannot study far from home': non-traditional learners' participation in degree education *Journal of Further and Higher Education*, 2009. vol. 33, no. 2, 105–117.
- Engler Ágnes–Feketei Ilona Dóra (2007): A motivációs hatások a levelező tagozat hallgatóinak tanulásában. In: Buda András–Kiss Endre (szerk.): Interdiszciplináris pedagógia és az eredményesség akadályai. Debrecen : Debreceni Egyetem Neveléstudományok Intézete – Kiss Árpád Archívum Könyvtára, 2007. 48–57. p.
- Engler Ágnes (2011): Kisgyermekes nők a felsőoktatásban. Budapest : Gondolat, 2011. 319 p.
- Forray R Katalin–Kozma Tamás (2009): Felnőttek a felsőoktatásban In: Bíró Zsuzsanna Hanna (2011, szerk.): Az iskola térben, időben. Budapest : Új Mandátum Kiadó, 2009. 220–235. p.
- Forray R Katalin (2008): Lakossági-társadalmi igények a felnőttek felsőfokú tovább tanulásában. Budapest. 2008. [online] Elektronikus kiad. Budapest : REAL – az MTA Könyvtárának Repozióriuma [2010.12.05] < URL: http://real.mtak.hu/1754/1/47335_ZJ1.pdf
- Forrester-Jones, Rachel–Hatzidimitriadou, Eleni (2006): Learning in the real world? Exploring widening participation student views concerning the 'fit' between knowledge learnt and work practices. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 2006. vol. 31, no. 6, 611–624. p.
- Györgyi Zoltán (2003): Tanulás felnőttkorban. Budapest : Oktatókutató Intézet, 2003. 48 p.
- Györgyi Zoltán (2004): Tanul-e a magyar társadalom? In: Mayer József, Singer Péter (szerk.): A tanuló felnőtt – a felnőtt tanuló. Gyula : Felnőttoktatási Akadémia, 2004. 179 p.
- Hardin, Jackson Carlote (2008): Adult students in higher education: A portrait of transition *New Directions for Higher Education*, 2008. no. 144, 49–57. p.
- Hatfield, M. Karen (2003): Funding Higher Education for Adult Students. In: *New Directions for Student Services*. 2003, vol. 102, no. 2, 27–34. p.
- Kalocsainé Sánta Hajnalka (2009): A lifelong – learning nemek szerinti jellemzői a Szent István Egyetem levelező tagozatos hallgatóinak körében. In: Karlovicz János Tibor (szerk.): Speciális kérdések és nézőpontok a felsőoktatásban. Budapest : Neveléstudományi Egyesület, 2009. 35–40. p.

- Kasworm, C.–Pike, G. (1994): Adult Undergraduate Students: Evaluating the Appropriateness of a Traditional Model of Academic Performance. *Research in Higher Education*, 1994. vol. 35, no. 6. 689–710. p.
- Kispálné Horváth Mária (2007): A felnőttek tanulási jellemzői I. In: *Új Pedagógiai Szemle*. 2007. 57. évf. 9. sz. 31–45. p.
- Kispálné Horváth Mária (2007): A felnőttek tanulási jellemzői II. In: *Új Pedagógia Szemle*. 2007. 57. évf. 10. sz. 3–23. p.
- Kóródi Márta (2006): Nem nappali tagozatos képzések a Debreceni Egyetemen. In: *Educatio* 14. évf. 4. sz. 818–828. p.
- Malhotra, K. Naveen–Shapero, Morris, Sizoo, Steve–Munro, Tom (2007): Factor structure of deterrents to adult participation in higher education In: *Journal of College Teaching and Learning*. 2007. vol. 4. no. 12. 81–90. p.
- Mark, Robin–Pouget, Mireille–Thomas, Edward (2004, szerk.:) *Adults in Higher Education. Learning from Experience in the New Europe*. Bern : Peter Lang AG., 2004. 512 p.
- McGivney, Veronica (2004): Understanding persistence in adult learning. In: *Open Learning*, 2004. vol. 19, no. 1. 33–46. p.
- Nagy Éva (2006): Társadalmi igények a felnőttek felsőfokú továbbtanulásában. In: *Educatio*, 2006. 14. évf. 4. sz. 836–842. p.
- O’Donnel, L. Victoria–Tobbell, Jane (2007): The transition of adult students to higher education: Legitimate peripheral participation in a community of practice? In: *Adult Education Quarterly*, 2007. vol. 57, no. 4, 312–328.p.
- Osborne, Michael–Marks, Andrew–Turner, Eileen (2004): Becoming a mature student: How adult applicants weigh the advantages and disadvantages of higher education. In: *Higher Education*, 2004. vol. 48, no. 3, 291–315. p.
- Richardson, E. T. John (1994): Mature Students in Higher Education: Academic Performance and Intellectual Ability. In: *Higher Education*. 1994, vol. 28, no. 3, 373–386. p.
- Spitzer, T. M. (2000): Predictors of College Success: A Comparison on Traditional and Non-traditional Age Students. In: *NASPA Journal*, 2000. vol. 38, no. 1, 82–98. p.
- Szabó Edit (2009): Felnőttek a felsőoktatásban. A Debreceni Egyetem Bölcsészettudományi Kar három szervezeti egységében tanuló levelezős hallgatók motivációjának, véleményének, tanulási szokásainak felmérése. Debrecen : Debreceni Egyetem. Andragógia és Művelődéstudományok Tanszék, 2009. (Kézirat)
- Török Balázs (2006a): Az egész életen át tartó tanulás lakossági megkérdezés alapján. Budapest : Felsőoktatási Kutatóintézet Könyvtára, 2006. (Kézirat)

- Török Balázs (2006b): Felnőttkori tanulás – célok és akadályok. In: *Educatio*. 2006. 14. évf. 2. sz. 333–347. p.
- Tózsér Zoltán (2012): A „nem-tradicionális” hallgató. A nemzetközi szakirodalom tanulságai In: *Iskolakultúra* 2012. 22. évf. 1. sz. 89–94. p.
- Tózsér Zoltán (2013a): Intézményválasztási döntések a részidős hallgatók körében In: *Iskolakultúra* 2013. 23. évf. 7-8. szám. 84-101. p.
- Tózsér Zoltán (2013b): Részidős hallgatók a felsőoktatásban (Part-time Students in Higher Education) In: *PedActa*. 2013. 3. kötet, 2. szám. 1–15. p.
- Tózsér Zoltán (2014a): Akadályok a felnőttkori tanulásban In: *Neveléstudomány* 2014. (Megjelenés alatt.)
- Tózsér Zoltán (2014b): Ki fizeti a részidős hallgatók felsőoktatási tanulmányait? In: *Educatio* 2014. (Megjelenés alatt.)
- Tózsér Zoltán (2014c): Részidős hallgatók továbbtanulási tervei. In *HuCER 2014 tanulmánykötet*. (Megjelenés alatt.)
- Yan-Fung, Mok–Tsz-Man, Kwong (1999): Social–Influence Factors and Motivations of Participation in Adult Higher Education. *Education Journal*, 1999. vol. 27, no. 2, 83–101.p.

TÓZSÉR, ZOLTÁN

WHY DO ADULTS TAKE UP HIGHER EDUCATION STUDIES?

This study deals with one of the most important factors of adult higher education, part-time students. The research of part-time students (correspondence, evening course and distance study), often referred to as non-traditional students, is an interesting and exciting area of research. The number of part-time students, after reaching its peak in the middle of 2000s years, started to decline and since then fewer and fewer adults have enrolled into Hungarian higher education programs. To get to know part-time students, we carried out an online survey amongst the part-time learners of the University of Debrecen and of College of Nyíregyháza (n=1.151.) The purpose of this research paper is to understand the reasons beyond their participation. As a result of the analysis we identified five factors which influence part-time students' motivations to participate: 1.) self-fulfillment, 2.) social influences, 3.) workplace pressure, 4.) career aspirations, 5.) job-hunting.

KÉPZÉS ÉS GYAKORLAT

DÓRA LÁSZLÓ

Médiapedagógia – a német nyelvterületen

A német kultúrkörben már közel negyven éve folyik a neveléstudományi diskurzus arról az új diszciplínáról, amely Magyarországon kommunikációtudomány néven vált ismerté. Ezen belül is megkülönböztetett figyelmet szentelnek a tömegkommunikáció „jelenségének”, és beépíteték a mindennapi oktatás gyakorlatába. A média alkalmazása nemcsak mint oktatási – szemléltető – eszköz jelenik meg a tanítás során, hanem mint kulturálisan meghatározott tanegység is. Főként a televíziónak és a világhálónak tulajdonított ártalmas és látens hatások akkumuláló jellegét védik ki ezzel, és cselekvőképes, kognitív műveletekre építő elméleti tudást alapoznak meg, a hallgatók élményvilágát alapul vevő didaktikai folyamatok során.

Bevezetés

Az első alkalmazható és jól kidolgozott hazai médiapedagógiai programok – mint például a SÉTA – német nyelvű adaptációnak tekinthetők. Természetesen a német rendszer a magyarral oktatással szemben mintegy húsz-huszonöt éves előnnyel rendelkezik, ezért nagyon nehéz lenne összevetni a két ország oktatási koncepciójának gyakorlati megvalósítását, de a német szakirodalom deskriptív elemzése is eredményezhet szemléleti változásokat vagy a célt egyértelműsítő szemléletet.

A német modellt szabályos időközönként felülvizsgálják, így aktualizálják is, de az elméleti alapvetést és a médiaoktatás szükségességének indoklását is rendszeresen megújítják, ha időszerű, valamint törekednek egy széles körű médiakritikai magatartás kialakítására.

Ennek az elméleti alapfelfogásnak és kiindulópontnak a lényegi elemei a magyar középiskolai médiaoktatásban nem ilyen részletesen kifejtettek és megindokoltak, mint az alábbi német nyelvterületen érvényes nézőpont.

A német nyelvű médiapedagógia nem is követi minden tekintetben a tudományos témáknál megszokott logikai felépítést és fogalmak tisztázásának szabályait, de – rendszerszemléletben olvasva – a végén mindig egész és érthető képet kap a téma iránt érdeklődő a gondolkodásmódjukról, ahogy a médiapedagógiai témát megalapozzák és körüljárják.

A német médiapedagógia kulturális gyökerei

A legújabb telekommunikációs eszközök lehetőségeinek térhódításával – „okos telefonok”, tablet stb. – a médiahasználat gyakorisága és a média konvergencia mindinkább fokozódik. Egyre több olyan készülék kap szerepet az ember életében, amely kommunikációs-információs eszköznek számít a modern világban, és olyan látens hatásokhoz járul hozzá, amelyek a használat mértéke és méretei miatt a társadalom nagy részét érintik. Természetesen a legmodernebb eszközök soha nem tudnak azonnal helyet foglalni a pedagógiai módszerpalettán, de a hagyományos tömegkommunikációs eszközök használatáról Németországban már az 1980-as évek előtt is léteztek kidolgozott koncepciók (Baacke 1973).

Ezek – a nyomtatott sajtó és rádió, valamint az audiovizuális média – minden életciklusban, korcsoportban és területen jelen vannak, a hétköznapi alkotórészei, éppen ezért fontos, hogy a felnövekvő nemzedéknél már tudatosan foglalkozzanak a tanárok ezeknek a hatásaival és használatukkal, illetve építsék be a tanulási folyamatokba (Doelker 2005). A médiakompetenciát – röviden hatékony és kreatív médiahasználatot – a német képzési területen az alapkvalifikációk közé sorolják, az olvasás, írás és számolás mellé (Neuss 2003), ezzel együtt minden képzési és oktatási területen jelen is van. Megtalálható a pedagógiában és felsőoktatásban csakúgy, mint a felnőttképzésben, illetve az idősebbekkel való szociális foglalkozás területén, valamint a családi – leginkább tanácsadói – nevelésben: tehát a formális oktatási rendszeren kívüli tevékenységekben egyaránt (Klein 2012). Ez az alapja annak a gondolatnak, hogy a „médianevelői” munkát ellátók körében a tömegkommunikációról való tudást és médiakompetenciát egyaránt tegyék a képzési kínálat kötelező elemévé (Ganguin-Meister 2012), hogy az életre való felkészítésben és az (iskolai) szocializáció során a társadalmi kontextusban megnyilvánuló jelenségeket is tudják kezelni, tanítani a szakemberek, tanárok.

Moser (2010) szerint a médiapedagógiát integrálni kell a neveléstudományba, mert olyan határterülete a diszciplínáknak, amely a családban kezdődik, az iskolában folytatódik és erősödik, kognitív strukturális és tudás alapon, majd az önálló tanulásban és életvezetési képességekben éri el a csúcst. Fejlesztése ezért is társadalompolitikai feladatnak tekinthető (Baacke 2007).

Elsősorban a televíziót és internetet – kismértékben a rádiót és nyomtatott sajtót – mint tartalomközlő eszközök alkalmazását és kezelését kell tartalmaznia a médiakompetenciának is, hogy kritikusan és öntudatosan, a média világának ismerete mellett, kreatív felhasználással, a tömegkommunikáció adta lehetőségekkel és veszélyekkel is legyenek tisztában a fogyasztói (Buckingham 2005). Azonban fontos tudni, hogy a normatív – értsd: szülői – funkciót nem

képes teljes mértékben az iskolarendszer meghatározni, főleg olyan esetben nem, ahol a gyerekek otthon már önálló médiahasználók (McQuail 2003). A pedagógia nem tudja megváltoztatni a média rendszerét és működését sem, hanem azokkal az állapotokkal és jelenségekkel foglalkozhat csak, amelyek mindenkor fennállnak.

A neveléstudományi megközelítés

A médiakompetencia közvetítése a médiapedagógián belül a negyedik kultúrtechnikát jelenti, azzal a kiegészítéssel, hogy a speciális médiaszövegek „olvasata”, megértése, és az audiovizuális média – mint legbefolyásosabb csatorna – által használt képek jelentéseinek megértése mind az írásra és olvasásra épülnek (Neuss 2003). Ezért a tömegkommunikáció, korai életkorban való fogyasztását tekintve szorosan kapcsolódik a szocializációhoz, és az interkulturális pedagógia sem elválasztható tőle. Az első értelemben főként pszichológiai a vizsgálódás területe, a második esetben már szociális, de ennek feltétele a kiegyensúlyozott lelki fejlődéssel összhangban lévő megismerés, tehát ezek az alkalmazott lépcsőfokok a médiakompetencia megalapozásához (Livingstone 1990).

Ezek a tényezők kihívások elé állítják a médiaközpontú társadalomban a pedagógiát. A médiakompetencia helye elvitathatatlanul az iskola, ahonnan Németországban már senki sem távozhat bázistudás nélkül, az életkorának és képzettségének meghatározott médiaismeret hiányában. Ez azonban nem azt jelenti, hogy egy tantárgy keretén belül tanulnak meg mindent a diákok vagy hallgatók, hanem egy alapozó ismereteket nyújtó képzés után a lehető legtöbb tantárgyban alkalmazzák is a megszerzett készségeket, illetve gyakorolják a képességeiket. Minden tantárgy és tanulási folyamat integráns része lehet valamilyen formában a tömegkommunikáció és az általa tapasztaltak megbeszélése. Ez az aktív cselekvés lehet az alapja annak, hogy a megszerzett elméleti tudást kiaknázzák, és hogy a pedagógiai metódus ne a tananyag átadására korlátozódjon, illetve a tanulók korosztályának nem megfelelő tartalmak elleni tiltakozásban érvényesüljön (Glaap 2008). A számos formában és kontextusban történő – tantárgyspecifikus – alkalmazás gyakorlati kipróbálása képezi az életvitelbe való beágyazódást és rutinszerű értékelést a tömegkommunikációs tartalmak fogyasztása közben (Gunter 1987).

A médiapedagógia részeként említi a német szakirodalom a médiadidaktikát, a tanulási folyamatokban való aktív alkalmazást, akár célként, akár közvetítői segédeszközként. Másodikként pedig a médianevelést, a kínálattal szembeni kritikus magatartást, valamint a média-kritikát a tartalommal szemben (Tulodziecki 1997).

Ezek a lényegi részek és nézőpontok segítik elő a passzív befogadás elkerülését, és azt, hogy a televíziót néző sokaság könnyen befolyásolható legyen. Támogatják továbbá a szociálpedagógiai, szociokulturális megfontolásokat is egyben, mint a különböző fogyasztói szegmenseknek nyújtott kínálatok közötti válogatás képességére való felkészítést. Fontos a hangsúlyozása annak, hogy ne a kínálatok szabják meg az érdeklődést, hanem mindez fordítva történjen, az egyéni, szociálisan leírható érdeklődési kör határozza meg azt, hogy milyen műsorok között válogatnak a televíziót nézők, vagy éppen újságot olvasók, rádiót hallgatók (Baacke 2007). Ez is elősegíti a médiák funkciójának, jelentésének, továbbá a társadalomban való komplex felfogásának – úgy, mint például gazdasági faktor – vagy helyes értékelésének az esélyét (Bauer 2010).

A tanári, szociálpedagógiai vagy felnőttképzési, illetve tanítói végzettségűeknek ezért elengedhetetlen, hogy alapozó kurzusok elvégzésével legyen fogalmuk az egyes tudományterületek, é ezáltal a hatások összefonódásáról. Ide kell érteni a médiumok terjesztését, az ezekhez kapcsolódó érdekeket, ökonómiai és politikai hatásokat, amelyek megértése és tudatosítása kiemelten fontos szempont az információs társadalomban (Klein 2012).

A felnövekvő generációk erkölcsi, valamint tudásbeli identitásának és manipulálhatatlanságának érdekében támogatja elsősorban a médiapedagógia a médiakritikát. A médiapedagógia feladata ezért a politikai, jogi és nevelési-oktatási, valamint technikai feltételek keresztmetszetében az elsajátításra szükséges tartalmak és fogalmak megformálása és a mögöttes folyamatok megismertetése a különböző tanulói célcsoportok számára, mint cselekvési kompetenciára való nevelés, a mindenkor mediális keretfeltételek között (Schill 1992).

A gyakorlati szemléletet és megközelítést ezen túl az iskolán kívüli partnerek bevonásával segítik elő, oktatási intézményen kívüli programokkal járulnak hozzá a motiváláshoz (Pikó et al. 2007). Végso következtetésként a német szakértők szemében már nem is maga a médium az, ami a középpontban áll, hanem a befogadó cselekvése a médiával kapcsolatos döntések és választások alkalmával, a médiafogyasztás közvetlen észlelése alatt és után.

A médiapedagógia német felfogása

A médiapedagógia a tömegkommunikációs csatornákat a valóság újraalkotóinak fogja fel (Neuss 2003), mint olyan jeleneteket és epizódokat, amelyek szimbolikusan és szemiotikailag megérthető mozaikok a világból, és a médiumok mindenkor belső logikája alapján készülnek (Robinson–Levy 1986). Ebbe a logikába tartoznak bele a kereskedelmi típusú médiák legfontosabb jellemzői is, amelyek sztereotipikus, hiányos, és túlzó tartalmú üzeneteket közvetíte-

nek. A négy jellemző közül, amely a német médiapedagógia szerint látens hatásként jelenik meg, a vizualizáció került az első helyre (Neuss 2003), mint az érzékelés objektív körülményeit befolyásoló és mozgókép-olvasási ismereteket alapvetően feltételező tényező, amely szorosan kapcsolódik a második elemhez. Ez az érzelmekkel való manipuláció, amelyet nagyban meghatároz az előbbihez fűződő kapcsolata, így képes elvonni és befolyásolni a fogyasztó értékítéletét és nézőpontját, főleg a kereskedelmi média tálalásában.

A harmadik és negyedik tényező nem technikai alapra épülő szubjektív beállítás és percepció eredménye, hanem tartalmi: a perszifikáció képes arra, hogy ismert emberekkel kapcsolatos eseményeket állítson be fontosnak, háttérbe szorítva az egyébként elsődleges üzenetet, vagy eseményt (Findahl–Höijer 1976). Az utolsó pedig a nagy publicitást nyerő, de egyébként lényegtelen események felnagyítása, továbbá a botrányosítás.

Minél inkább kombinálódik ez a négy elem, annál inkább dezinformálhatja a világról a média közönségét, valótlan képet alakítva ki a befogadóban. Ezeknek az ellenszereit próbálják meg a médiapedagógia módszereivel megkeresni német nyelvterületen úgy, hogy tudatos fogyasztásra készítik fel a gyerekeket, illetve felnőtteket.

Végső célok

A médiapedagógia célja egyértelműen az értelmes és felelősségteljes, reflexív használat képessége, mindennemű (tömeg)kommunikációs hatással szemben. Ehhez tartozik a megfontolt kiválasztás, a média által alkalmazott kódok – manipulatív hatások, eljárások – ismerete és felismerése (Findahl–Höijer 1976), és a felhasználás képessége, amennyiben nem a szabadidőben való szórakozásról van szó, hanem iskolai vagy munkahelyi alkalmazásról.

Az iskolai mindennapokban azért szükséges minden tárgy keretében széles körűen használni a médiumokat, mert az maga a tanulás tanulása. A médiapedagógia célja alatt pedig nem egy minden szituációra alkalmazható, meghatározott cselekvéssort kell érteni, hanem egy sémát, amely képessé teszi az egyéneket a médiumok szelektív, aktuális érdeklődésnek és célnak megfelelő alkalmazására (Vollbrecht 2001). Ezért szükséges gyakorlati megközelítésben – felsőoktatásban szemináriumi jelleggel – tanítani az ilyen tevékenységet, és nem elméleti síkra terelni a tanulási folyamatban, amely nem lenne alkalmazható tudás (Neuss 2003).

További célok kapcsolódnak a megismeréshez, a média által való gondolkodás bevézéséhez. Ide sorolható az újságírói és speciális, médialogikai szempontból való elemzés képessége. Így válik elérhetővé – elsősorban – az audiovizuális televízió közvetített információinak a kompetens értelmezése, a készítőik szándéka szerinti analizálása, ezáltal pedig a kritikus – ér-

zelmi – távolságtartó elemzés és viselkedés, valamint a változatos, ma már kevert műfaji határok megismerése (Tulodziecki 1997). Az elsődleges érzékelésen túl ezekkel a módszerekkel lehet fogékonyvá válni és elhatárolódni a médiában látható látens hatásokkal szemben.

Egy kicsit szűkszavúbban és a metodikára koncentrálnival fogalmazódik meg az új világhálóval kapcsolatban a német álláspont (Baacke 2007). Az angol nyelvű mintákhoz hasonlóan itt is inkább a szétszórt információk megkeresésének folyamatában vélik megtalálni a helyes megoldást az oktatási szakemberek. Felöleli a folyamat a (keresett) információk releváns és hiteles lelohelyeinek megtalálását, a szerveződésük megértését, vagyis az adott helyen található adatok alkotói szempontból való megértését. Ezután következik az analizálás lépése, amely a kritikus és szisztematikus adatszükséglethez való hozzárendelést jelenti, majd az értékelés fázisa az utolsó előtti lépés. A záró momentum a céloknak megfelelő optimalizáló megformálás, esetlegesen továbbadás, közzététel (Vollbrecht 2001). Természetesen az erkölcsi és más nevelői szempontok már az audiovizuális média esetében is megjelentek, erre építenek a számítógépes alkalmazásnál is, amely már egyre jobban a számítástechnika felől is értelmezhető, mint tanítási tartalom.

Médiapedagógia a gyakorlatban

A médiapedagógia a médiaképzésnek, és mindenfajta didaktikai folyamatnak az eleme – német felfogásban. Az egyén személyes fejlődését és szocializációját végigkíséri a tömegkommunikáció fontos tehát az iskolai tevékenységek során, mint a tanulás tárgyát tanítani, illetve tudásközvetítő jellegét is felhasználni (Neuss 2003). Maga a médiapedagógia is tapasztalatokat szolgáltat a tanulási folyamat során a tanároknak, akik fel tudják mérni, milyen naiv tudással rendelkeznek hallgatóik, mit és hogyan sajátítanak el a tömegkommunikáció eszközeiből, illetve milyen személyes véleményük van. Ezeknek a megfigyeléseknek az alapján pedig újabb tananyag-koncepciókat lehetséges – újra – kidolgozni, módosítani (Neuss 2003).

A médiapedagógia tárgya ezért megkívánja az aktív participációt a foglalkozásokon, és nem a hagyományos frontális osztálymunkát. Minden szinten – a hallgatók életkorának és előzetes tudásának vagy tapasztalatának figyelembevételével – szükséges foglalkozni a médiaismeretek oktatásával, ami, összekapcsolva a gyakorlati megfontolásokkal, jól felkészült tanárokat igényel. Nem elégséges az elméleti felkészültség, olyan tudásra van szükség, ahol a példákból szinte több van, mint elméletből, és a jó gyakorlatokat össze tudják kötni az oktatók a diákok aktuális érdeklődésével (Neuss 2003). Olyan empátikus képességekre is szükség van, amelyek segítik beleélni a pedagógusokat az adott korcsoport érdeklődésének irányultságába,

és abból a szemszögből képesek kiindulni, vagy azokhoz kapcsolódó gyakorlati tanácsokat tudnak javasolni, amelyek nem tűnnek autoriter tanári utasításnak vagy tiltásnak (Bauer 2010).

Mindezeket résztvevő-kreatív megközelítésben lehetséges megtenni a német pedagógia szerint, és beszélgetések során felhozni az adott témaköröket, hogy a hallgatók kompetensnek érezhessék magukat, és szabadon nyilváníthassanak véleményt. Ez a módszer a kommunikatív pedagógia felé tereli a résztvevőket, ami produktívabb lehet egy előadásnál (Leirman 1998). Továbbá fontos, hogy a hallgatókat, tanulókat, a tanárok érzékletesen legyenek képesek bevonni a képi formaeszközök olvasatába, hogy a tömegpiac befolyásolását maguk is felismerjék, és a kérdéses manipulációkra vagy információtartalmakra rákérdezzenek, az azok mögött rejlő, szándékolt folyamatokat és kreált hatásokat megismerhessék (Gapski 2001). Ezek segítségével képesek lehetnek a tömegmédiá reklámfogásaival szemben is kritikus magatartást tanúsítani a felnővekvők.

A képek és mozgóképek olvasásának készsége sokrétű médiaélmény felfogásához vezethet, és a különböző tömegkommunikációs vagy (film)esztétikai formaeszközök felismerése révén, komplex megközelítést adnak a bemutatott témának, a tartalmi szempontok pusztán megfigyelésén és elemzésén túl (Gapski 2001). A saját életvilágban is megfigyelhető, ezért sokkal közelebbinek érzett események, a tanítás szempontjából relevánsak, segítik a médiakínálatok átélésének fejlesztését (Bazalgette 1991). A magabiztos és sokrétű tudás megerősíti a hallgatókat stabil személyiségként való fejlődésükben, és az azt korlátozó vagy rossz irányban befolyásoló tartalmakkal kapcsolatban is lehetnek elutasítóbbak (Neuss 2003).

Az adott korcsoportokhoz tartozó, és elvárt tömegkommunikációs tartalomra vonatkozó igényszintek és mediális tartalmak megítélése együtt jár, ezért lenne fontos, hogy figyelemmel kísérjék a tanárok a tanulók értékítéleteit, azokban megerősítést és bátorítást nyújtsanak, mindezzel kritikus és széleskörű szemléletmódot alakítva ki a tanulóknál, a kezdeti világmegismerésük szakaszában (Bazalgette 1991). Természetesen ez az információk kiválasztásával és értékelésével is összefügg, valamint ez jelenti az öntudatos használatot (Hoffmann 2003), amely már többé nem a szülőtől függő normatív szabályok betartása lesz, hanem önállóan választott tudatos médiahasználat (McQuail 2003).

A technikai feltételek ismerete, elsődlegesen a televízió képekkel való érzelmi manipulációja, a kamerabeállítások miatt kiemelt szempont (Findahl–Höijer 1976). A képek és azok által közvetített történetek/események szemtanúvá teszik a közönséget, és segítenek a tömegkommunikációt mint szociális referenciarendszert értelmezni, amellyel a világ megértése egyszerűbbé válhat (Bauer 2010). Ez a hétköznapi életben való használat során elsajátítható, és abba

az irányba vezet, hogy az egyén a médiákat saját szociális körülményeihez és érdeklődéséhez igazodva kezeli. Tehát cselekvőképes és döntésképes emberként felhasználja a tömegkommunikációt céljaihoz, és nem az eszköz vezérli a meghatározott mediális (választék, időpont stb.) lehetőségek keretein belül. A kereskedelmi média uralta világban, egy ipusztriális társadalomban, az egyén szabadsága és választási képessége nagyfokú önállóságot jelent egy technikai eszközzel szemben.

Az alkalmazott fogalmak rendszere

A médiapedagógia megfogalmazódásának kezdete valahol az 1950-60-s években kereshető Németországban, amikor az új televízióra mint veszélyre tekintettek. A pedagógusok és értelmiségiek elutasító felfogása a technikai újításon túl azon alapult, hogy a könyv az értékesebb tartalmú médium, a médiakompetencia pedig az a képesség, hogy ezeket az értéktartalmakat elválasszák (Lokk 2009).

A cselekvésorientált pedagógia 1970-80-ban megjelent fejlődése viszont a kommunikatív kompetencia fogalmát helyezte előtérbe, és a mindennapi tapasztalást, cselekvő tanulást hangsúlyozta (Vollbrecht 2001). Baacke a médiakompetencia fogalmát alapvetően a kommunikatív kompetencia egy variánsának tekinti; cselekvésre képes eljárásnak, és nem a képességek egy sorának, amely rögzített cselekvéssort tartalmaz, vagyis nem aktivizál, hanem automatikus mechanizmus (Baacke 1973). A médiakritika fogalmához tehát feltétlenül nagyon közel áll a média értő kezelése is, és mint gyakorlatias felhasználási kompetencia jelentkezik a tömegmédiumok tekintetében (Lokk 2009).

A médiakompetencia tehát azoknak a képességeknek a köre, amelyek a médiák által közvetített kínálatból, az egyén saját igényeinek és céljainak megfelelően, hatékonyan tudja irányítani az eszközök használatát. Ehhez szükséges a szelekciós kompetencia, vagy válogatási képesség, hogy a tömegkommunikáció által közvetített tartalmakból és lehetőségek közül azokat legyen képes kiválogatni a fogyasztó, amelyek a kérdéseire megadják a választ, vagy az adott problémára jelenthetnek megoldást (Moser 2010). Ez utóbbi fogalom és a „tájékozódási” képesség közé egyenlőségjelet lehet tenni. A válogatási képesség pedig végső soron magában foglalja az információs kompetenciát mint kulcsképeséget: ez segít megítélni, hogy mely információkat, töredékeket, vagy ezek között lévő összefüggéseket kell kiválasztani a felmerült kérdések megválaszolásához, felelősségteljesen, a rendelkezésre álló idő alatt. Ez a három terület jelöli azt a mindennapi használat során szükséges kritikai képeséget, amely a

médiák aktív használatának feldolgozásához szükséges, akár a munkahelyi tevékenységekhez, akár a magánéletben való foglalkozásokhoz (Vollbrecht 2001).

Ezek a tömegmédiával kapcsolatos cselekvési formák egyúttal kijelölik (az iskolai) gyakorlati foglalkozások alkalmával fejlesztendő területeket, és hozzásegítik a tanárokat a tudatos, modern kívánalmaknak megfelelő képzéshez, oktatáshoz. Ezek magukban foglalják az elméleti felkészítés során a gazdasági, technikai, szociális és kulturális (valamint részben az esztétikai) megfontolásokat is (Lokk 2009).

A médiakompetencia, mint átfogó rendszer, tartalmazza a tömegkommunikáció információáradatában való eligazodást, a kritikus távolságtartást (Von Rein 1996). Ez, az egyénin túl, társadalmi szintre emeli a fogalmat, és általános nevelési céllá fejleszti, ahogy Baacke (2007) gondolta. Ő négy részre bontotta a tömegkommunikációt és ahhoz kapcsolódó oktatás dimenzióját: médiakritika, médiaelmélet, médiahasználat, és végül médiával való alkotás mint az önkifejezés megvalósítása.

Legfontosabb prioritási sorrendben a médiakritika; tartalma elsősorban az audiovizuális csatornákra való reflexivitás képessége, az analitikus tudás cselekvésben alkalmazásával.

A médiaelmélet a médiarendszerekről való ismereteket foglalja össze. Ma már klasszikusnak számító tudást foglal magában, mint például a kereskedelmi média vagy a reklám meghatározása. Az első elemmel együtt ez a két tényező határozza meg a tömegkommunikáció közvetítésének módszeres leírását, amely a háttér folyamatok megértését emeli ki.

A médiahasználat német nyelvterületen érthető a média hatásaival való fogékonyságra nevelésre, hogy milyen tömegkommunikációs eszközt érdemes használni, ha egy bizonyos cél vezérli a fogyasztókat. Másrészt az interaktív kínálatok közötti használati különbségekre is, elsősorban a számítógép esetében. Ide sorolható a tanulás különböző médiumokkal, illetve az információ megszerzésének legoptimálisabb megtalálása és rögzítése, például egy térképrezervat kinyomtatása.

A negyedik, a médiaalkotás vagy -alakítás, szintén a legújabb médiumtípusra érvényes fogalom. Ezekkel nyílik az egyénnek lehetősége a saját – esztétikai – élményeinek megvalósítására, digitális eszközökkel és programokkal, ezeket kreatívan felhasználva a mindennapi kommunikációs rutin határterületein túl eső alkalmazásokban. Itt lehet gondolni például egy nyaraláson készült képsorozat zenével kísért diavetítésének elkészítésére. Ez a negyedik rész már sokkal inkább kötődik a számítástechnikához, mintsem a kommunikációelmélethez vagy médiaoktatás integráns részéhez.

A multimédiának is nevezhető lehetőségek újabb felkészülést jelentenek a pedagógiának, mert a digitális társadalomban az információ és tudás, a kommunikáció és kooperáció szoro-

san összetartozik, és új lehetőségek tárházát nyitja meg az oktatásban, a csoportmunkában, valamint más módszertani területeken is – jelzi előre a német pedagógiai gondolkodásmód.

Hatások a kultúrára és hasznok a tanulásban

A médiapedagógia egyidejűleg a kulturális tanuláshoz az eszköze is lehet, mint a társadalmi kultúra integráns része (Klein 2012). A tömegkommunikációt mint tükröt és mint katalizátort fogja fel a műveltség tekintetében a német pedagógia (Neuss 2003). A bemutatott adások tartalmaival az ember érzéseit, vágyait is megélheti, vagy új igényeket támaszthat, felhívhatja a figyelmet a saját maga számára tetszetős dolgok iránt, valamint megvalósításra ösztönözhet. Így a humánus tanulási kultúra kiváló eszköze a tömegmédiá, akár iskolán kívüli kontextusban és környezetben is, továbbá motivációt jelent az egyén érdeklődési körébe tartozó témák megismeréséhez, elsajátításához.

A média még a kulturális sokféleség bemutatására is alkalmas, de az ezek között való szelektálás is a kulturális sokszínűséget támogatja; az alkotás és bemutatás szabadsága pedig az esztétikai formálás megtapasztalásának élményét jelenti, kreatív módszerekkel (Neuss 2003). Ebben kifejezetten a számítógépes technológiák és az internet segítik a pedagógiát, a különféle programok segítségével (Stiftung 2000).

A multimédiás tartalmak és számítógépek adekvát alkalmazása mellett támogatják a tömegkommunikációs eszközök a távoktatást, e-learninget, vagy a szociokulturális alapok szerint jellemző szabadidő-eltöltést, nem utolsósorban az egyéni fejlődés és edutainment szolgáltatásban az önálló tanulást (Dörr–Jüngst 1998).

BIBLIOGRÁFIA

- Baacke, Dieter (1973): *Kommunikation und Kompetenz*. München : Juventa-Verlag, 1973. 408 p.
- Baacke, Dieter (2007): *Medienpädagogik*. Tübingen : Niemeyer, 2007. 105 p.
- Bauer, Petra (2010): *Fokus Medienpädagogik*. München : Kopäd Verlag, 2010. 380 p.
- Bazalgette, Carrie (1991): *Teaching the National Curriculum: Media Education*. London : Hodder and Stoughton, 1991. 120 p.
- Buckingham, David (2005): *Médiaoktatás*. Budapest : ZSKF, 2005. 206 p.
- Doelker, Christian (2005): *Media in Media – Texte zur Medienpädagogik*. Zürich : Verlag Pestalozzianum, 2005. 296 p.

- Dörr, Günter – Jüngst, Karl Ludwig (1998): Lernen mit Medien. Weinheim: Juventa, 1998. 224 p.
- Findahl, Olle – Höijer, Birgitta (1976): Fragments of Reality: An Experiment with News and TV-visuals. Sweden: Audience and Programme Research Department, Swedish Broadcasting Corporation, 1976. 106 p.
- Gapski, Harald (2001): Medienkompetenz. Wiesbaden : Westdeutscher Verlag, 2001. 336 p.
- Ganguin, Sonja – Meister, Dorothee (2012): Digital Native oder Digital Naiv? Medianpädagogik der Generationen. München : Band, 2012. 230 p.
- Gunter, Barrie (1987): Poor Reception: Misunderstanding and Forgetting Broadcast News. Hillsdale : NJ: Lawrence Erlbaum, 1987. 359 p.
- Hoffmann, Bernward (2003): Medienpädagogik. Eine Einführung in die Theorie und Praxis. Paderborn : Ferdinand Schöningh, 2003. 473 p.
- Klein, Cornelia (2012): Mediale Vorbildkompetenz. Basel : Beltz-Juventa, 2012. 346 p.
- Leirman, Walter (1998): Négyféle nevelési kultúra. Budapest : Magyar Népfőiskolai Társaság, 1998. 176 p.
- Livingstone, Sonia (1990): Making Sense of Television: the Psychology of Audience Interpretation. Oxford : Pergamon, 1990. 212 p.
- Lokk, Peter (2009): Bürgermedien, Neue Medien, Medienalternativen. München : Journalistenakademie, 2009. 153 p.
- McQuail, Dennis (2003): A tömegkommunikáció elmélete. Budapest : Osiris, 2003. 474 p.
- Moser, Heinz (2010): Einführung in die Medienpädagogik: Aufwachsen im Medienzeitalter. Wiesbaden : VS Verlag für Sozialwissenschaften, 2010. 313 p.
- Neuß, Norbert (2003): Beruf Medienpädagoge: Selbstverständnis - Ausbildung – Arbeitsfelder. München : KoPäd-Verlag, 2003. 240 p.
- Pikó András et al.(2007): Általános médiáismeret. Pécs : Dialog Campus, 2007. 198 p.
- Robinson, John - Levy, Mark (1986): The Main Source. Beverly Hills : CA: Sage, 1986. 272 p.
- Schill, Wolfgang (1992): Medienpädagogisches Handeln in der Schule. Opladen, 1992. 328 p.
- Stiftung, Heinz (2000): Studium online – Hochschulentwicklung durch neue Medien. Gütersloh : Verlag Bertelsmann Stiftung, 2000. 176 p.
- Tulodziecki, Gerhard (1997): Medien in Erziehung und Bildung. Bad Heilbrunn : Klinkhardt Verlag, 1997. 300 p.
- Vollbrecht, Ralf (2001): Einführung in die Medienpädagogik. Weinheim : Beltz, 2001. 239 p.

DÓRA, LÁSZLÓ

MEDIAPEDAGOGY – IN GERMANY

In the german speaking countries pedagogy has been known as a very useful new topic for 40 years, and it is also known in Hungary as „communication sciences”. The topic media is very popular, and it has a long practices in schools. Using the media could be a part of visualisation as well as an integrated, interactive and attractive activity int he curriculum, too. In Germany television and internet are considered harmful, but mediapedagogy deals with it in a proactive, pragmatical way,which offers experience and keeps undercover influences off.

GÁSPÁRDY TIBOR

Ember és kép

A kép már a történelem előtti időkben megjelenik az emberiség életében, megelőzve a szavakat. Az akkori ember barlangfestményein a képpel próbálta befolyása alá vonni a valóságot, meghatározni a jövőt. Napjainkra úgy tűnik, a csoda, ha nem is teljesen, ha nem is éppen csodálatos tartalmában, de beteljesedni látszik. A hagyományos festészeti vagy grafikai értelemben létrehozott képpel szemben a technikai képek azt a látszatot keltik, hogy nem képesek hazudni, vagyis objektívek. Aki a világot általuk ismeri meg, az azt mágikusan fogja látni, és ez programozott viselkedésmódhoz vezethet. A televízióban nagy mennyiségben megjelenő erőszak lenyomata a gyermekrajzokban is tetten érhető. A vizuális nevelésnek van lehetősége leginkább a képi üzenetek, a képi világ jelrendszerének, hatásmechanizmusának elsajátíttatására és a képi agresszióval szembeni védelem kialakítására.

1. A kép fogalmáról

A kép általános értelemben, mint ahogy a magyar értelmező szótár is írja, valakinek vagy valaminek a síkban ábrázolt mása. De hogyan értelmezzük akkor a mondatot, melyet Paul Klee, a festő fogalmazott meg: „*a művészet nem a láthatót ábrázolja, hanem láthatóvá tesz*” (Haftmann 1988, 122). Matthias Bunge úgy véli, a képek egyrészt képeznek, vagyis alakítanak, másrészt leképeznek – de ez a leképezés a műalkotás esetében nem merül ki a szolgai képmás fogalmában (Bunge 2002). Nyelvünkben a *kép* szóval valamely jelenség vagy dolog teljességét is igyekszünk kifejezni (pl.: látkép). Ahogy a mondás tartja: egy kép többet ér ezer szónál. Mediális értelemben véve a képek messze túlnőnek a vizualitás birodalmán. „*A nyelv szóképeket közvetít, mikor a szavakat saját belső képeinkké változtatjuk*” (Belting 2008). Lehetnek emlék- vagy álmoképeink. De a hagyományos úton létrehozott kép is lehet festett imádság – miként azt például ikonfestők vallják – és lehet csupán „*faragott kép*”, mint ahogy a képprombolók állították. Soha ennyi kép nem vett körül minket, és a digitális fényképezés lehető legszélesebb körben és módon való elterjedése óta szinte mindenki nemcsak szemlélője, hanem létrehozója is a képáradatnak.

2. A festett kép története

A kép már a történelem előtti időkben megjelenik az emberiség életében, megelőzve a szavakat – gyaníthatóan nemcsak írott, hanem kimondott alakjaikban is. Az akkori ember barlangfestményein többek közt a képpel próbálta meghatározni a jövőt. Nyilvánvalónak tűnik, hogy

a barlangrajzokat, barlangfestményeket nem dekoratív céllal hozták létre. Valószínűleg egy szertartás, egy rituálé részesei, eszközei voltak.

Napjainkra úgy tűnik, a csoda – ha nem is teljesen, ha nem is éppen csodálatos tartalmában –, de beteljesedni látszik. A minket körülvevő képek a legjobb úton vannak afelé, hogy a maguk képére formálják tudatunkat.

Az egyiptomi művészet világában is elsősorban a *mi* és nem a *hogyan* az uralkodó. A sírkamrákon megjelenő képek a jelenlét hiányát jelenítik meg, a test hiányát másfajta jelenléttel pótolják (Belting 2008). Az egyiptomi művészet, melynek képi ábrázolása a legnagyobb felületek, legjellemzőbb nézőpontok mentén szerveződik, adósunk marad a testek és tárgyak látászati, látványelvű bemutatásával. Aligha valószínű, hogy az egyiptomiak, akiknek piramisépítészete évezredek óta csodálat és ámulat tárgya, ne vették volna észre képi világuknak e látzólagos fogyatékoságát. Szinte biztosan kijelenthető, hogy ábrázolásuknak a célja volt más: a teljességre törekedett. A görög művészet ezt a teljességet feladta az illúzió kedvéért (Gombrich 1972). (Ezt a tételt látszik igazolni többek közt Zeuxis és Parrhasius legendás története.) Sok más egyéb mellett a görögöknek köszönhetjük a másolóipar elterjedését is. A másolóipar az – mint erre szintén Gombrich hívja fel a figyelmet –, ami kiszakítja az ábrázolást eredeti kereteiből, és teszi műalkotássá.

Az említett illúzió a műalkotásban a reneszánsz és barokk művészet közvetítésével kerül át mai tudatunkba. Ez időtől várjuk el, tesszük a műalkotás mértékévé a hasonlóság követelményét. Valójában a látszati hasonlóság a művészetnek csak egyik, talán nem is legfontosabb fokmérője. A *nagyság* a látszatelvű ábrázolásban a tér, a távolság kifejezésének módja. A gyermekrajzok világában viszont a nagyságnak nincs okvetlen köze a fizikai térhez. Rajzolhatja a gyermek nagynak például a valóságban meglehetősen kicsi őrzőállatát, kedvenc macskáját is, amely érzelmileg közel áll hozzá. Amit oly szépen és világosan fogalmaz meg pontos magyar nyelvünkön a költő: „*az igazat mondd, ne csak a valódit*” (József 1975, 351). A távolság gyermek és macska közt nem vész el, csupán más síkon ábrázoltatik, a tér illúziója helyett a lélek valóságában. A szív távolságát írja képi nyelvre. Többek közt e művészeti erőt vették észre a képrombolók, tudva, hogy a kép nem csupán illúzió, hanem szorosan kapcsolódik a tudathoz. A képrombolók valójában a kollektív tudatból szeretnék a képeket eltávolítani, és ez az indulat az, amely a képek fizikális valója elleni tevékenységben, jelesül eltávolításukban, megsemmisítésükben ölt testet. Képeknek és jelképeknek megjelenítésére, illetve eltávolítására való törekvések napjainkra is jellemzőek.

Mint arra Vilém Flusser is figyelmeztet, helytelen a képekben csupán megfagyott eseményeket látni, hiszen miközben „*a képfelületet pásztázó tekintet az egyik elemet a másik után*

ragadja meg, időbeli kapcsolatokat létesít közöttük” (Flusser 1990), tetszőlegesen cserélhet az-előttöt az-utánra és viszont. Ugyanakkor a tekintet jelentésteli kapcsolatokat is létesíthet a képelemek között. A szemlélődésnek nincsenek objektív időkorlátai. „*A képnek ez a saját tér-ideje, nem más, mint a mágia világa, egy olyan világ, amelyben minden ismétlődik, és minden részt vesz egy jelentésteli kontextusban. Az ilyen világ szerkezetileg különbözik a történeti linearitástól, amelyben semmi sem ismétlődik, és mindennek oka van és következményei lesznek*” (Flusser 1990). „*Bármely művészi alkotásra áll, (tehát a képre is – a szerző) hogy nem dolog, hanem esemény; nem tárgy, hanem folyamat; nem halott objektum, hanem eleven szubjektum, s éppoly elevenen is reagál mindenre, ami történik vele, és mindenkire, aki kapcsolatba, dialógusba lép vele, akár egy eleven személy. A műalkotás [...] az értelem minden érintésére mássá válik. Megfoghatatlan, és éppen ezzel fog meg, ezzel ejt csodálatba minket*” – vallja Szilágyi Ákos (Szilágyi 2011). Ahogy Nicolas Bourriaud írja: „*Minden egyes mű egy-egy közösen belakható világ létrehozására tett javaslat*” (Bourriaud, 2007, 19).

Azzal, hogy (a fotográfia feltalálásával) megszűnt a látható valóság mimetikus leképezésének külső kényszere, a kép előtt hallatlan szabadság tárul fel a képen kívül láthatatlan láthatóvá tételére. Az ily módon felszabadított kép az absztrakt művészet szellemi dimenziójába terjeszti ki formai és tartalmi potenciálját (Bunge 2002).

3. A technikai kép

Történetét tekintve a kép, mely kezdetben túlnyomórészt a kiváltságosoké volt, idővel mind szélesebb rétegekhez, majd a technika segítségével tömegekhez jutott el. Igaz, kulturális térnek tágulása – legalábbis részben – színvonalának csökkenéséhez is vezetett. A technikai kép – a fotográfia – kisvártatva megmozdult: filmen, videószalagon, majd digitális jelek formájában terjedt. Hosszú utat tett meg a kép a barlangok falaitól, a nagyméretű falfelületektől, az üvegablakoktól, a táblaképtől a különböző monitorokig és tévéképernyőkig. De a képek felett másként múlik az idő. Szó szerint értett történelmük leginkább a vizuális technológiákra vonatkoztatható (és nem a vizuális törvényszerűségekre). Csűrhetjük-csavarhatjuk a dolgot, a kép – úgy tűnik – kép marad, akár falra, akár vászonra vagy papírra van festve, akár képernyőn jelenik meg. Sőt, Lev Manovich médiakutató szerint a digitális képeknek például a pixelek révén (lásd pointilizmus) több közük van a festészethez, mint a fotográfiához (Manovich 2009). Gyakran találkozunk azzal is, hogy régi képek új médiumokban bukkannak fel, és a régi médiumok sem tűnnek el feltétlenül örökre. Tény, hogy a kép napjainkra nem csupán üzenetté, hanem attól el nem választható vizuális környezetévé vált, ha nem is kizárólagosan,

de jórészt a televíziónak köszönhetően. Flusser kifejezésével élve, noha a képeknek térképeknek kellene lenniük, tapétává lesznek. A szerző a „*Fotográfia filozófiája*” című művében – mint említettük – rámutat, a hagyományos festészeti vagy grafikai értelemben létrehozott képpel szemben a technikai képek azt a látszatot keltik, mintha objektívek lennének, azaz nem szimbólumok (miként a tradicionális képek), ugyanis nem képesek hazudni. Aki a világot általuk ismeri meg, az a világot mágikusan ismeri meg, és ez logikusan vezethet programozott viselkedésmódhoz (Flusser 1990). A huszadik század második felének legdinamikusabban fejlődő vizuális színtere a televízió volt. Noha mára távol kerültünk a *két csatorna fekete-fehérben sugározva, hétfőn nincs adás* szisztémától, a különböző felmérések egybehangzóan mutatják, hogy napjainkban is a televízió maradt a legfőbb médiaforrás. Tény, hogy nem rendelkezik olyanfajta erővel, mint például a hetvenes években, mikor egy-egy népszerű sorozat utcákat, tereket volt képes kiüríteni, ám tagadhatatlan, hogy minőségét tekintve sokat fejlődött. Számtalan kereskedelmi csatorna sugároz – a közszolgálati adók mellett – színesben és kiváló minőségben sarkított, nagy átmérőjű plazma- vagy LCD képernyőkre. Az esetek többségében képpé lesznek ezek a képernyők, mint a táblaképek a barokk polgári otthonokban, fontos – ha nem a legfontosabb -, örökkön változó képpé. Néha nem is fontos a hang, a monitor mint színes függöny lepi el a falat (legtöbbször a legkiemeltebb falat, a nagyszobában). Van, mikor a készülék a sarokba költözik, elfoglalva a néhai házi oltár helyét.

4. A technikai kép mint a reklám és az agresszió hordozója, valamint a valóság manipulálásának eszköze

A kereskedelmi televízióknak – mint nevükből is sejthető – éltető elemük a reklám. A reklám, mely akkor éri el hatásfokának maximumát, ha egy képhez vagy képsorozathoz kapcsolódik. A reklám az adott tárgy, dolog vagy esemény fel-, vagy bemutatásával épp annak hiányát idézi elő, vágyat, – tegyük hozzá: nem mindig kielégíthető – vágyat kelt. Valamiféleképp minden reklámfilm egy szertartás, mely egy tárgy vagy szolgáltatás köré szerveződik. Az aranyborjú lehet egy hallókészülék, egy autó, vagy éppenséggel az élet elixírjét nyújtó multivitamin. Birtokában beléphetünk a felkentek világába, valamiféle földi mennyországba, ahol a mannát helyettesítheti az instant levespor. Mindez általában gondosan megtervezett és tökéletesen kivitelezett képi illúzió. Elgondolkodtató az is – miként Tóth Tamás rámutat –, hogy hazánknak szegényebb területein, például Borsod–Abaúj–Zemplén és Heves megyékben az egy háztartásban található tévékészülékek száma magasabb, mint Budapesten (Tóth 2005).

A kereskedelmi televíziók, sőt általában a televíziók, nem élnének meg csupán reklámok egymás utáni sugárzásából. Ahhoz, hogy ezek a reklámok eljussanak a reménybeli fogyasztóhoz, érdekes műsorokra és filmekre van szükségük. Filmekre, melyek nem nélkülözik az akciót és az akció okán gyakran – vagy ezzel szinte magától értetődően – az agressziót.

A „hírértékű események”-et, megdöbbentő eseteket taglaló, érdeklődésre számot tartó műsorok jórészt szintén az agresszió tolmácsolásáról szólnak. A mozgókép és az agresszió összefüggésének vizsgálata nagyon hamar napirendre került. Az első kutatásokat 1910-ben Norvégiában végezték, akkor még a mozifilmek kapcsán.

Az első nagyszabású hosszmetzeti vizsgálatot az 1960-as években indították az Amerikai Egyesült Államokban. Az eredmények szerint azok a kilencesztendős fiúk, akik társaiknál több agressziót tartalmazó tévéműsort néztek, tíz évvel később erőszakosabbnak tűntek társaik szemében.

George Gerbner, magyar származású kommunikációkutató empirikus kutatásaival azt kívánta igazolni, hogy a televízió nézők valóságpercepcióját meghatározó módon befolyásolja a televíziózás mennyisége. Gerbner úgynevezett kultivációs elméletének lényege, hogy azoknak, akik számára a televízió elsődleges információ- és ingerforrás, igen beszűkült valóságkép alakul ki, „nehéz nézők” lesznek. A „nehéz nézők” negatívabbnak, erőszakosabbnak értékelik a világot, mint a kevesebb televíziót – s egyben kevesebb agresszív műsort – nézők. Ezt az állítást később a pszichológiai kutatások is megerősítették.

Kétségtelennek tűnik ugyanakkor – mint az többek közt Grimmnek 1997-ben a mannheimi egyetemen 1042 személlyel végzett nagyszabású kísérletsorozatából kiderült –, hogy az erőszakos médiatartalmakra adott válaszok agresszivitása többek közt a személyek alapagresszivitásától is függ.

Marcel Frydman a belgiumi Mons-Hainaut-i Egyetem szociálpszichológiai tanszékének munkatársaival az 1980-as években végzett kísérleteinek talán legérdekesebb, s az addigi kutatásokhoz képest új tanulsága, hogy az erőszakos média agresszív hatásait jelentősen csökkenti az erőszakos filmek tartalmának és filmkészítési technikáinak csoportos megvitatása (Stachó–Molnár 2003).

Egy 2011-es felmérés szerint Magyarországon a 4–12 éves gyermekek napi átlagban 3,5 órát nézik a televíziót, ráadásul több mint 50 százalékuk szülői felügyelet nélkül (AGB Nielsen, 2011). Szó sincs tehát semmiféle megbeszélésről a látottakat illetőleg. Okkal különböztet meg Strohner József a családi és iskolai nevelési formán túl egy harmadikat: a mediális vagy virtuális nevelést (Strohner 2005).

A televízióban nagy mennyiségben megjelenő erőszak lenyomata a gyermekrajzokban is tetten érhető, de ennél riasztóbb, hogy bizonyítottnak tűnik a látott erőszak és a kialakult agresszív viselkedésforma közti szoros, egyenesen arányos összefüggés. Ugyanez igaz a rendkívül népszerű, agresszivitásra épülő videójátékokra is.

Tévedés lenne abban a hitben ringatnunk magunkat, hogy a képi manipuláció pusztán a reklámok és az akciófilmek terén zajlik. Még a dokumentumfilm is „*változó szellemi környezetünkben inkább csak látásmód, semmint a tények igazsága*” (Gayer 1999). Igazában meg erősíthet minket az ún. ál-dokumentumfilmek műfaja, melyek a nyilvánvaló vizuális manipuláció és leleplezés példái (lásd: *Az igazi Mao*). Vagy megemlíthetjük az ún. werkfilmeket, a „*hogyan készült?*” bonusokat. Mennyi mókát és kacagást örökítenek meg dokumentarista jelleggel! Valóban ilyen vidám volt minden? Nyilván nem. A kérdésre, hogy vajon objektív-e a kamera vagy a fényképezőgép objektíve, szerteágazó, és nem is bizonyos, hogy valóban mindenre kiterjedő és megnyugtató válasz adható. De tény, hogy a kameraállás, a kameraszög, a kompozíció tág lehetőségeket nyit a szubjektum számára.

Ami egyértelmű, hogy mind a reklám, mind a szórakozás, mind a hír világa napjainkra legfőképp a képi világban testesül meg. E képi világ azonban erősen manipulatív, illetve hordozza a manipuláció lehetőségét. „*Hiszem, ha látom*” – említjük gyakorta. És látjuk a manipulatív világot, melynek legnagyobb veszélye éppen abban áll, hogy a látvány által hihetővé válik. Manipulációi esélytelenek volnának, ha nem rendelkeznének a képzőművészet teljes fegyvertárával, mely azonban adósunk marad a valódi művészet kérlelhetetlenségével vagy a gyermekrajzok őszinteségével. Ez a mágikus világ azokat a veszélyeket hordozza magában, melyekre Walter Lippman már 1922-ben figyelmeztet: „*a média képzeletbeli világot fest körénk, és a fejünkben lévő képek ebből származnak*” (Patkós 2009).

„*Jelenleg a bennünket és a világot érő üzenetek legtöbbje sík felületek kisugárzásaként ér bennünket. A környező világ immár nem sorokba, hanem síkokba van kódolva*” (Flusser 1992, 60–61).

5. Képaradat és vizuális nevelés

„*A képek mai tömeges fogyasztására kritikusan kell reagálnunk, ehhez azonban tudnunk kell, hogyan hatnak ránk a képek [...] képzeletünk gyarmatosítása ma is folyik*” – int a művészet-történész (Belting 2008). Úgy vélem, a hazai oktatásban értelemszerűen a vizuális nevelésnek van lehetősége leginkább a képi üzenetek, a képi világ jelrendszerének, hatásmechanizmusának elsajátíttatására. Tény, hogy a feldolgozatlan képdömping minden szempontból károsan

hat a személyiségre, ezért virtuális vagy mediális nevelés mellett mindinkább szükségesnek látszik egyfajta mentális prevenció (Deszpot Gabriella kifejezése) is. „*Fontos lenne tehát, hogy a gyermekek – a művészeti elemek alapjainak birtokbavétele után – tanáraiktól megtanulják és a gyakorlatban kipróbálják, hogyan és miért készül egy film, egy hírösszeállítás, hol a valóság és a fikció határa, mivel és hogyan hat egy kép vagy képsorozat, mikor manipulálhatja egy kép a nézőt, és persze fordítva, melyek a műalkotás ismérvei, milyen kompozíciós forma és milyen színvilág mit fejez ki és így tovább*” (Deszpot 2009, 17). Hiszen éppen a képek kódolásával és dekódolásának gyakorlatával foglalkozik a rajz és vizuális kultúra, valamint a mozgókép- és médiaismeret tantárgyak. E fontos, és egyre fontosabbá váló feladat ellátásához azonban a tantárgy óraszámának emelése, oktatásának kiterjesztése is szükséges volna, hogy hatása ne csupán speciális iskolát választottak részére, hanem az egész oktatási rendszerben megnyilvánuljon. Ken Robinson szerint a világon mindenhol az oktatási piramis alsó rétegében helyezkedik el a művészeti oktatás. A művészeti oktatás (így a vizuális nevelés is) – melyet köztudomásúan a kreativitásra nevelés egyik legfontosabb komponensének tartanak – bevallva vagy bevallatlan, de az oktatási rendszerek mostohagyerekének számít. A sajnálkozásokon túl felvetődik a kérdés: megengedhetjük-e ezt magunknak a számítógépek, laptopok, tabletek és okostelefonok univerzumában? „*Az emberi szellem alapvető képessége, hogy képileg gondolkozzék, gondolatban képeket tudjon elképzelni, mindez elengedhetetlen előfeltétele a kreatív képalkotásnak.*” [...] *A képzőművészet képei abban a döntő értelemben véve kreatívak, hogy nem passzívan tükrözik a valóságot, hanem aktívan világot formálnak, képkozmoszt hoznak létre*” (Bunge 2002). „*A művészettörténet – mint eredendő képtudomány – kiváltképp alkalmas lehet arra, hogy a jelenkori kultúra képi világait is föltárja.*” – teszi hozzá. Vajon az a mennyiségű képözön, amely nap nap után körülvesz bennünket, összhangban van-e a vizuális oktatásra fordított időmennyiséggel, óraszámokkal? A fiatalok érdeklődésével bízást nem; legtöbben a vizualitással vagy ahhoz kapcsolható cselekedettel a csekély óraszámokon túl hobbiból is foglalkoznak, például saját videójukat töltik fel a facebookra. Az egészről, és nem a szakiskolákat látogató kiváltságos kevesekről lenne szó. Tény, hogy a középiskolákban és gimnáziumokban heti egy órát tesz ki a rajz- és vizuális kultúra tantárgy óraszámja, és az sem ritka – sőt a gyakoribb –, hogy csak két vagy három évfolyamon keresztül. Társul még ehhez a média- és mozgóképismeret tantárgy, de általában csak egy évfolyamon, egy órában, de előfordul néhol heti fél órában, vagy egyszerűen beépítésve magyar irodalom tantárgyba. Nem csoda, hogy a modern művészetről, ágairól, megjelenési formáiról a képekben megjelent gondolatról, a láthatatlan láthatóvá tételéről folytatott erőfeszítéseiről – noha médiakultúránk jelentős részt ezen alapszik – ritkán esik szó. Lássuk be, mindez messze

nincs arányban azzal a szereppel, amit a képek játszanak az életünkben. Nem érthetünk egyet azokkal sem, akik a korra hivatkozva, a hagyományos képzőművészet alkonyát hirdetve teljességgel számúzik a rajzolás és festés az iskola padjaiból. A hagyományos, klasszikus utakon létrehozott állókép kulcsa és irányítúje marad a virtuális világnak. Tagadhatatlan: a legfontosabb az eligazodás a képek erdejében, de nem feledkezhetünk meg arról sem, hogy a vizuális kultúrával rendelkező ember nemcsak örülni tud a szépnek és megbecsülni azt, hanem képes lesz a szép létrehozására is.

BIBLIOGRÁFIA

- AGB Nielsen Médiakutató Intézet felmérése. In: Magyar Nemzet, 2011. 03. 12. LXIV. évf. 70. sz.
- Belting, Hans (2008): Kép, médium, test: az ikonológia új megközelítésben. 2005. [online] [2005.05.10.] <URL: <http://apertura.hu/2008/osz/belting>
- Bourriaud, Nicolas (2007): Relációesztétika. Budapest : Műcsarnok kiadása, 2007. 94 p.
- Bunge, Matthias (2002): Képkategóriák a 20. század művészetében. Fogalmi behatárolás-kísérletek a határait vesztett kép láttán. [online] [2012.03.30.] <URL: http://www.balkon.hu/balkon03_10/01bunge.html
- Deszpot Gabriella (2001): Képtelen keretben. In: *Új pedagógiai szemle*, 2001. 51. évf. 1. sz. 17-29 p.
- Flusser, Vilém (1992): Képeink. In: *2000 Irodalmi és művészeti folyóirat*, 1992. 4. évf. 2. sz. 60-61 p. [online] [2011.03.30.] <URL: <http://www.intermedia.c3.hu/mszovgy1/flusser2.htm>
- Flusser, Vilém (1990): A fotográfia filozófiája. [online] [2011.03.30.] <URL: <http://www.artpool.hu/Flusser/Fotografia/02.html>
- Gayer Zoltán (1999): Tetszhalál. In: *Filmvilág*, 1999. 42. évf. 4. sz. 20-21. p.
- Gombrich, E. H. (1972): Művészet és illúzió. Budapest : Gondolat Könyvkiadó, 1972. 401 p.
- Haftmann, Verner (1988): Paul Klee. Budapest : Corvina Kiadó, 1988. 122. p.
- József Attila (1975): Thomas Mann üdvözlése. In: József Attila összes versei: Budapest : Szépirodalmi Könyvkiadó, 1975. 504 p.
- Lindner Magdolna: Miért tesz boldoggá egy művészettörténészt, ha múzeumpedagógiával foglalkozhat? [online] <URL: http://www.fordulopont.hu/FP-37_lindner.pdf
- Manovich, Lev (2009): Mi a film? [online][2012.05.10.] <URL: <http://apertura.hu/2009/osz/manovich-3>

- Patkós Dániel (2009): A hazug varázsdoboz – Az ál- dokumentumfilmek manipulációs technikái. Szakdolgozat, 2009. [online] [2012.05.10.] <URL: <http://www.scribd.com/doc/58550420/Patkos-Daniel-a-Hazug-Varazsdoboz>
- Stachó László – Molnár Bálint (2003): Médiaerőszak: tények és mítoszok. [online] [2012.05.10.] <URL: http://www.mediakutato.hu/cikk/2003_04_tel/02_mediaeroszak
- Strohner József: Társadalmi szerepek a vizuális kommunikáció folyamataiban és vizuális nevelés. In: *Magyar Pedagógia*, 2005. 105. évf. 3. sz. 289-305. p. [online] [2011.03.30.] <URL: http://www.magyarpedagogia.hu/docu-ment/Strohner_MP1053.pdf
- Szilágyi Ákos (2011): Az ikon eseménye. [online][2012.05.10.] <URL: <http://artportal.hu/folyoiratok/uj-muveszet/szilagyi-akos--az-ikon-esemenye>.
- Tóth Tamás (2005): Médiaerőszak. Budapest : Kossuth Könyvkiadó, 2005. 223 p.

GÁSPÁRDY, TIBOR

MAN AND IMAGE

Image already appears in the life of man in the prehistoric period, preceding the world. The man of that period used cave paintings in an effort to influence reality and determine future. In our days the magic seems to become real – even if not fully, not in its magical content. Technical images – as opposed to traditional pictures created with graphics or painting techniques – make us believe that they are unable to lie and are objective. Whoever experiences the world through them, experiences the world in a magical way, which leads to a programmed behaviour. The huge amount of violence present on TV is also reflected in children's drawings, but what is more frightening than this is the fact there is a proved immediate and straight correlation between the violence watched on the screen and the subsequent aggressive behaviour. I think that in Hungary visual education has the biggest chance to teach about visual messages, visual sign systems and their mode of action.

KISS HENRIETT

Az első ének-zenei tagozatos általános iskolai énekeskönyvek Kodály-képe

Kodály Zoltánnak a zenei nevelésről vallott elvei legtökéletesebben az ének-zenei tagozatos általános iskolákban valósultak meg. Az első ilyen iskolát Szentkirályi Márta hozta létre Kecskeméten, 1950-ben. A következő években, évtizedekben sorra jöttek létre az ország több városában az ének-zenei tagozatos általános iskolák. Az új iskolatípus új ének tankönyveket kívánt. Bors Irma, Nemesszeghyné Szentkirályi Márta és Párkainé Szabó Helga írták meg az első énekeskönyveket az 1950-es években. Milyen képet közvetítettek ezek az énekeskönyvek Kodályról? Milyen volt Kodály, az ember, a zeneszerző, a népdalgyűjtő és népzene kutató, a zenepedagógus? Az elemzés során azt állapítottam meg, hogy az első énekeskönyvekből kirajzolódott egy olyan Kodály-kép, amely hitelesen mutatta be a tanulóknak azt az embert, aki az életét tette fel arra, hogy nemzetét egy magasabb szintű zenei műveltséghez vezesse el.

1. Bevezetés

Kodály Zoltánt 1947-ben szülővárosa, Kecskemét díszpolgárává választották. Az ünnepek sorában a város iskolái is köszöntötték a nagy szülöttet. Kodály ekkor ismerte meg Szentkirályi Mártát, akinek hallotta énekelni a református tanítóképző intézet gyakorlóiskolai énekkarát, valamint részt vett az óvodásaival tartott bemutató foglalkozásán. Kodály már ekkor felfigyelt a fiatal szakember elhivatottságára. Szentkirályi Márta volt az, akiknek a fejében megfogalmazódott egy olyan iskola létrehozásának a gondolata, ahol minden nap van énekóra. 1949-ben és 1950-ben több szervezetnek (Magyar Dolgozók Pártja, Művészeti Tanács, Bartók Béla Szövetség Zenei Csoportja, Bács-Kiskun Megyei Tanács Népművelési Osztálya) is elküldte a kérelmét. 1950-ben a Vallás-és Közoktatásügyi Minisztérium engedélyezte, hogy próbaidőre, a kecskeméti Jókai utcai általános iskolában, az I. osztályban ének-zenei tagozatot állítsanak fel. Az iskola a próbát kiállta: 1953-ban Veszprémben, 1954-ben pedig Budapesten, a Lorántffy Zsuzsanna általános iskolában követték a példáját. Az ének-zenei tagozatú iskolák működését a 75/1956 (O. K. 18) O.K. sz. utasítás tette lehetővé. Ebben az évben újabb tagozatos iskolák jöttek létre Dunapatajon és a főváros XX., valamint XIV. kerületében. Az új iskolatípus iránt megnőtt a társadalmi igény is: az 1959/60-as tanévben már 50, ének-zenei osztállyal működő általános iskola volt az országban. Az ekkoriban külföldről Magyarországra érkező kulturális delegációk és pedagógiai küldöttségek programjaiban mindig szerepelt ének-zenei általános iskolákban tett látogatás. Maga Kodály is ösztönözte muzsikus barátait, a külföldi vendégeket az ezekben az iskolákban folyó munka megtekintésére. Az éneklő iskolák híre ily módon eljutott a nagyvilágba (Szabó 1977).

„Kodály nevelési koncepciója azonban a zenét nemcsak önmagáért, hanem a személyiségnevelés egyik legfontosabb eszközeként állítja a pedagógia középpontjába. 1952 óta, szinte az iskola indulásától kezdődően arra biztatott, hogy figyeljük rendszeresen a naponkénti éneklés sokoldalú nevelő hatását a közismereti tárgyak mindegyikében, a tanulók magatartásában, értelmi, etikai, esztétikai fejlődésében. A későbbiekben is ez állt érdeklődése középpontjában. Az elmúlt két évtized tapasztalatai igazolják, hogy a naponkénti éneklés nemcsak az esztétikai nevelés közismerten hatásos eszköze, hanem az értelmi, etikai, világnézeti és testi nevelés területén is hatványozott eredményeket nyújt” (Nemesszeghyné 1982, 51). Idővel Kodály nevelési eszméinek pszichológiai hatásait tudományosan is vizsgálni kezdték. Kiemelkedik ezek közül a vizsgálatok közül Barkóczi Ilona és Pléh Csaba kutatása, amelynek eredményeire azóta is sokan hivatkoztak és hivatkoznak (Barkóczi–Pléh 1977).

Az új iskolatípus új ének tankönyveket kívánt. Először 1954-ben, ideiglenes jelleggel készült el a II. osztály (szerző: Nemesszeghyné Szentkirályi Márta) és a III. osztály (szerzők: Nemesszeghyné Szentkirályi Márta és Bors Irma) tankönyve. Az ideiglenes tankönyvek elkészítését Kodály Zoltán is figyelemmel kísérte, és szóbeli bírálataival segítette a tankönyvírók munkáját (Szabó 1989). Az ideiglenes jellegű tankönyvek után a tankönyvek megírására 1954 őszén kapott felkérést Nemesszeghyné Szentkirályi Márta (Szögi 1994). Az I., III. és IV. osztályos tankönyvet Bors Irma és Nemesszeghyné Szentkirályi Márta közösen írták. A II. osztályos tankönyv Nemesszeghyné Szentkirályi Márta önálló munkája. A felső tagozatos tankönyveket a Nemesszeghyné Szentkirályi Márta – Párkainé Szabó Helga szerzőpáros szerkesztette és írta.

Bors Irmát a zenei pályára maga Kodály készítette fel. A Polgári Iskolai Tanárképzőben folytatott tanulmányaival egyidejűleg, 3 évig szinte naponta járt Kodályhoz magánórákra. Kodály így személyesen magyarázta el neki a zenei nevelésre vonatkozó elképzeléseit. Bors Irma munkába állása után (Szentlélek téri Óvónőképző, majd a Próféta utcai Polgári Leányiskola) is figyelemmel kísérte a tevékenységét (Szögi 1994). Nemesszeghyné Szentkirályi Márta az ének-zenei tagozat megálmodásával és létrehozásával írta be a nevét a magyar zenepedagógia történetének az emlékkönyvébe. 1952-től 1973-ban bekövetkezett haláláig állt igazgatóként az első, kecskeméti intézmény élén (uo). Szabó Helgát, a közelmúltban elhunyt zenei szakembert kutató zenepedagógusnak nevezte nekrológiájában Ittész Mihály, amikor azt hangsúlyozta, hogy az elmélet és a gyakorlat, a zenei nevelői munka és a tudományos feladatvállalás mennyire egyensúlyban volt Szabó Helga életében és életművében. Az ének-zenei általános iskolák számára az első, Nemesszeghyné Szentkirályi Mártával írt tankönyvek után, ké-

sőbb önállóan is írt tankönyvsorozatot. Ebben a munkájában, egy-két kötetben, társszerzőként, Dobszay László is segítette (Ittzés 2011).

Kodály Zoltánnak a zenei nevelésről vallott elképzelései az ének-zenei tagozatos általános iskolában valósultak meg a legtökéletesebben. Az 1969/70-es tanévben az ország 5626 általános iskolájából 120-ban működött ének-zenei tagozat. Ekkorra már teljesen elkülönült a zenei nevelés e két intézményben. Kodály elképzelése szerint az ének-zenei iskolákba válogatás nélkül kerülnek a gyerekek, az új iskolatípus mindenki számára nyitott, a mindennapos énekórák a személyiségformálást, az ízlés alakítását, az esztétikai nevelést hivatottak szolgálni. A nagy társadalmi érdeklődés és nyomás folytán idővel szelektálni kezdtek a gyerekek között, és bevezették a felvételi vizsgát. Ahogyan Szabó Helga fogalmazott: *„Ezzel Kodály demokratikus reformtervezete alapján rendült meg”* (Szabó 1989, 131).

Az iskolatípus 1950-es indulása óta sok változás történt Magyarországon és a nagyvilágban. Jelenleg azt mondhatjuk el, hogy, bár fogyatkozó számban, de még működnek az országban ének-zenei általános iskolák. Egyre nehezebb a helyzetük. Ma már nem a zenei nevelésre, hanem az idegen nyelvek tanulására, a számítástechnikai ismeretekre, a sportra van erőteljes társadalmi igény.

2. A kutatás

Kodály Zoltán életéről és szerteágazó munkásságáról számos monográfia, tanulmány látott már eddig is napvilágot. Az életút és az életmű egyik legkiválóbb szakértője, Eősze László zenetörténész, Kodály Zoltán életének krónikása így értékelte ezt: *„Kodály egyike századunk azon ritka alkotóinak, akik sokrétű tevékenységet fejtettek ki, és munkásságuk minden ágában maradandót alkottak. S talán az egyetlen, aki tevékenységének minden ágát egész életében céltudatosan, egyetlen eszme szolgálatában szervezte megbonthatatlan egységbe. Elkötelezettsége, mely nemzetéhez fűzte, egyben az életmű növekvő nemzetközi tekintélyének is forrása lett”* (Boronkay szerk. 1984, 2: 315).

A zenetudomány mellett, bár mindenképpen más súllyal, de érdemes a zenepedagógiában is megvizsgálni, hogyan jelenik meg Kodály Zoltán alakja. Jó lehetőséget kínál erre az új iskolatípus, az ének-zenei általános iskolák világa. Kodály Zoltán számára nagyon fontosak voltak ezek az iskolák, hiszen a zenei nevelésről vallott elvei ebben az iskolatípusban valósultak meg a legtökéletesebben. Az új iskolatípusnak saját tankönyvsorozata is készült, amelyben a kodályi elvek a mindennapokra lebontva, gyakorlati formában jelentek meg. Ezekben a tankönyvekben Kodály Zoltán is sokszor szerepel, hol zeneszerzőként, hol népdalgyűjtőként, hol

zenepedagógusként. Bár Kodály személyiségének a bemutatására leginkább a tanítás folyamatában volt lehetőség, fontosnak tartom megvizsgálni azt, hogy maguk a tankönyvek milyen képet közvetítettek a Mesterről, mit tudhattak meg általuk az 1950-es, 60-as, 70-es évek diákjai a nagy muzsikusról.

E kérdés megválaszolásához az Országos Pedagógiai Könyvtár és Múzeumban található, az ének-zenei általános iskolák számára készült, 1–8. osztályos énekeskönyveket elemeztem. A Kodályra vonatkozó részeket négy kategória szerint rendeztem el: vizsgáltam Kodály, az ember; Kodály, a zeneszerző; Kodály, a népdalgyűjtő és Kodály, a zenepedagógus képét. Dolgozatomban a nyolc osztály énekeskönyveiből összegyűjtött mozaikok alapján rajzolom meg Kodály Zoltán portréját.

3. A tankönyvekből nyert Kodály-kép

3.1. Kodály, az ember

Az énekeskönyvekben összesen két képet (ikonográfia) találtam a nagy magyar muzsikusról. Az egyik, a ceruzás kép a 3. osztályos tankönyvben szerepel. A tankönyv 1955-ben készült. Ekkor még élt a mester. Ezt jelzi, hogy csak a születési dátuma van megadva a képaláírásban. A másik kép, amely már fénykép, a 8. osztályos tankönyvben látható. A tankönyv 1967-es kiadású. Kodály ebben az évben halt meg. A tankönyv már jelezte az életút végét a kép aláírásában: „Kodály Zoltán (1882–1967)” (Nemesszeghyné–Párkainé, 1967, 133). Egy harmadik képet tudunk még megnevezni az ikonográfián belül: a 4. osztályos tankönyvben Kodály Zoltán Bartók Bélával együtt látható. A ceruzás mellkép, helyesen, kettejük pályájának összetalálkozására: barátságukra és munkakapcsolatukra hívhatta fel a tanulók figyelmét. E két kivételes alkotó kapcsolatáról szól az az olvasmány is, amely a *Bartók Béla és a magyar ifjúság* címet viseli. Bartók 1945 szeptemberében hunyt el az Amerikai Egyesült Államokban. Kodály írása a következő év március 25-én, Bartók születésnapján jelent meg. Életrajzot egyedül az 5. osztályos tankönyvben találunk Kodályról. A tankönyv 1961-es kiadású, Kodály ekkor még élt. Egy élő klasszikust kellett bemutatni a gyerekeknek. A bevezető sorok szerint Kodály „*a magyar zenekultúra világszerte elismert vezéralakja*” (Nemesszeghyné–Párkainé, 1961, 122). Három szerepben mutatja be a tankönyv a nagy magyar muzsikust: először mint zeneszerzőt, ezután mint népdalgyűjtőt, végül mint zenepedagógust. A zeneszerzői életműből a következő alkotásokat nevesíti a tankönyv: *Háry János*, *Székelyfonó*, *Psalmus Hungaricus*, *Fölszállott a páva*, *Galántai táncok*, *Marosszéki táncok*. A tankönyvszerzők utalnak arra, hogy ezeken a kompozíciókon kívül más zenekari és hangszeres műveket is írt Kodály. Az énekkari művek

hangsúlyosan kerülnek megemlítésre. Művek címekkel: *Katalinka, Nyulacska, Süket sógor, Gólyanóta, Lengyel László*. Kodály jelentőségét a magyar kóruskultúra alapjainak lerakásában határozzák meg a tankönyvírók. „*Széles tömegek számára az éneklésen keresztül tette hozzáférhetővé a zene megértését*” (uo). A népdalgyűjtő Kodályt mindösszesen egy mondat erejéig említi a tankönyv: „*Bartók Bélával együtt a már-már feledésbe merült ősi magyar népdalkincsét kutatták fel*” (uo). A zenepedagógus Kodály jelentőségét így foglalták össze a tankönyvszerzők az iskolásoknak: „*Egész élete munkásságát az ország elmaradott zenei műveltségének felemelésére áldozta*” (uo). A pedagógiai célú művek közül a *333 olvasógyakorlatot, az Ötfo-kú zenét, az Énekeljünk tisztán-t, a 15 kétszólamú énekgyakorlatot* és a *Bicinia Hungarica-t* nevezték meg a tankönyvírók.

3.2 Kodály, a zeneszerző

Az 1. és 2. osztályban nem szerepelt Kodálytól zenemű a tankönyvekben. A felsőbb évfolyamok tankönyveiben összesen 15 olyan népdalt találtam, ahol a dal kottája után a tankönyvszerzők utaltak arra, hogy az adott dalt melyik művében dolgozta fel Kodály. A *Háry János* c. daljátékból öt, a másik daljátékból, a *Székelyfonóból* három, a *Kállai kettősből* két népdalt ismerhettek meg a tanulók. További egy-egy népdal egy-egy kórusműben került feldolgozásra. Zenehallgatás eleinte még nem volt az énekórákon, így a zenei műveltség elsajátítását ilyen módon tudták elősegíteni a tankönyvírók. A zenehallgatás első példája a 7. osztályos tankönyvben jelenik meg, amikor az *Aj, sirass édesanyám* kezdetű népdal után javasolják a tankönyvszerzők, hogy a népdal feldolgozását a *Székelyfonóból* hallgassák meg hanglemezeiről. A zenehallgatás maga teljességében a 8. osztály anyagában jelenik meg. Ekkor a *Felszállott a páva, a Psalmus Hungaricus* és a *Székelyfonó* című Kodály-művek kerülnek zenehallgatás során feldolgozásra. A zenehallgatást a tankönyv sok kottapéldával segíti. Bár még gépi zenehallgatás nélkül, de a „fő Kodály-mű” az általános iskolai énekórákon a *Háry János*. A 4. és 5. osztályokban a teljes művet megismerhetik a gyerekek. A mű cselekményét részletesen leírja a tankönyv. A tanulók láthatják a feldolgozott népdalok kottáit, így el is énekelhetik azokat. A mű végigkövetése után pedig feladatokkal ellenőrizhetik a tudásukat. (A 4. és 5. osztályos tankönyvben ugyanaz az anyag szerepel a műről.) A zeneszerző Kodály érdekességet is tartogat a tanulók számára. Kodály W. A. Mozart *Oragna figa* c. gyermekkori kis szerzeményéhez második szólamot komponált. A diákok ezt a „közös Mozart–Kodály művet” is megismerhetik és elénekelhetik a tankönyvből. Egy másik különlegesség, hogy a 4. osztályos tankönyvben látható annak a verbunkos dalnak a kottája, amely Gáti István 1802-es zongoraiskolájában jelent meg, és amely Kodály feldolgozásában, a *Háry János Közzenéjeként* (Intermezzo) be-

járta és meghódította a világot. A zeneszerző Kodály bemutatása során feljegyeztem magamnak azokat a tankönyvekben található kórusműveket és kánonokat is, amelyek pedagógiai jelentőségük folytán a zenepedagógiai résznél is szerepelnek. Úgy gondolom, hogy ezeket a műveket mindkét kategória elemzésekor számba kell venni. Kórusműből tíz szerepel a nyolc osztály anyagában. Ismertebb kórusművek (*Katalinka*, *Héja*) éppúgy jelen vannak, mint különlegességek. A három, általam különlegesnek mondott kórusmű egyike *A szabadság himnusa*. Ebben a műben Rouget de L'Isle La Marseillaise dallamát dolgozta fel Kodály. Kodály mindig is vonzódott a történelemhez, a történelmi témákhoz. Erre példa ez a kórusműve is. Egy másik érdeklődési kör Kodálynál az irodalom. Vörösmarty Mihály *Liszt Ferenc*hez című versét is megzenésítette. A mű a 7. osztály tananyagában szerepel. *Az éneklő ifjúsághoz* című kórusmű címében viseli az 1930-as években útjára indult és napjainkban is élő mozgalom nevét. A kánon műfaját három tétel képviseli ebben a tankönyvsorozatban. Ezek közül kettő egyszerűbb, „tréfás kánon” (Kodály). Komolyabb hangvételű a Berzsenyi Dániel versére (újabb irodalmi kapcsolat!) komponált *A magyarokhoz* című kánon. Ez a kánon napjainkban is nagyon népszerű a kórusok körében. Sok kórustalálkozón ez a záró, közös műsorszám. A 3. osztályos tankönyv magyarázó szövege kitér Kodály zeneszerzői tevékenységére is: „... Kodály Zoltán Bartók Bélával együtt járta a falvakat, az ott gyűjtött népdalokat legtöbbször énekkarra dolgozta fel. ...” (Bors–Nemesszeghy, 1955, 21).

3.3 Kodály, a népdalgyűjtő

Az 1. és a 3. osztályos tankönyv mind a gyűjtés helyét (település neve, megye neve), mind a gyűjtő nevét megadja. A 4. osztályos tankönyvben már csak a gyűjtő neve szerepel. Ezekből a tankönyvekből a gyermekek megtudhatták, hogy mely népdalokat gyűjtötte Kodály. A többi tankönyv, bár hoz népdalokat, nem közli a gyűjtés adatait. Így a nyolc év alatt mindösszesen 48 népdalról tudhatták meg a tanulók, hogy azokat Kodály Zoltán gyűjtötte. Ezekre az adatokra is leginkább a betűrendes mutatóban találhattak rá. Nem tudom az okát, hogy miért nem a „fő szövegben”, közvetlenül a dal kottájánál (fölötte vagy alatta) szerepeltek ezek az információk. Nem biztos, hogy minden gyermek hátralapozott a mutatóhoz, hacsak nem hívták fel rá a tanítói a figyelmet. A 4. osztályos tankönyv megoldását sem tartom teljesen szerencsésnek, miszerint csak a gyűjtő nevét közli. A gyűjtés helye éppen olyan fontos adat; A Kodály által gyűjtött népdalok között vannak olyanok is, amelyeket ő maga saját művében fel is dolgozott. Sok esetben a tankönyvszerzők fel is hívták a tanulók figyelmét ezekre a dalokra és feldolgozásaikra. (Például az *Óh, mely sok hal*, valamint a *Sej, Nagyabonyban* kezdetű népdalok a 3. osztályos tankönyvben, vagy a *Madárka, madárka* és a *Vagyok olyan legény* kezdetű népdalok

a 4. osztályos tankönyvben.) Vannak azonban olyan Kodály által gyűjtött és feldolgozott népdalok, ahol ezt szintén megtehették volna a tankönyvszerzők, de valamiért mégsem tették meg. Két közismert népdal példája erre a 4. osztályos tankönyvből: *A jó lovas katonának, Hej, két tyúkom tavalyi*. Az előbbi népdal a *Háry János* c. daljátékban, míg a másik a *Mátrai képekben* került feldolgozásra.

3.4 Kodály, a zenepedagógus

Legtöbbször az olvasógyakorlataival volt jelen a zenepedagógus Kodály a tanulók tankönyveiben. Az 1. osztályban még csak egy olvasógyakorlat szerepelt tőle (a pontos forrás megjelölése nélkül). A 2. osztály tananyagába nem került olvasógyakorlat. Szintén hiányoznak ezek a gyakorlatok a felső tagozatos tankönyvekből. Így a 3. és 4. osztály tankönyveit tudjuk számba venni. 3. osztályban a *333 olvasógyakorlat* (tizenkilenc példa) és az *Ötfokú zene* (hat példa) füzetek kerültek alkalmazásra. 4. osztályban a *24 kis kánon a fekete billentyűkön* (öt példa) és az *55 kétszólamú énekgyakorlat* (két példa) című kötetekből merítettek a tankönyvszerzők. Az olvasógyakorlatokat szolmizálniuk, vagy kopogniuk és énekelniük kellett a tanulóknak, máskor basszuskulcsban, illetve különböző dó-helyekben kellett lekottázniuk, illetve énekelniük a megadott példákat. A biciniumok közül tizenegyet ismerhettek meg a gyerekek. Általában két bicinium jutott egy osztály anyagába, bár volt olyan osztály, ahol egy sem került feldolgozásra. A triciniumok már nehezebb szintet képviselnek, így ezekből a háromszólamú gyakorlatokból csak a 7. és 8. osztály anyaga ad egy kis ízelítőt. Összesen három mű képviseli ezt a sorozatot. Az epigrammák szintén nem jellemzőek. A 4. és a 7. osztály anyagában találkozunk a műfaj egy-egy képviselőjével. A kánonokat és a kórusműveket a zeneszerző Kodályról szóló elemzés mellett itt is megemlítem. Kánonból csak hármat tanultak a gyerekek. Kettő egyszerűbbet a 2. osztályban, valamint a híres, *A magyarokhoz* címűt a 8. osztályban. A Kodály-kórusművekből összesen kilenc szerepel a tananyagban. Általában minden osztályban egy Kodály-kórusal ismerkednek meg a gyerekek. Kivétel a 3. osztály, ahol három kórusmű is helyet kapott. A 3., 5. és 8. osztályos tankönyvekben Kodály Zoltán zenepedagógiai írásaiból is idéznek gondolatokat a tankönyvszerzők. A 3. és 5. osztályos tankönyvben szereplő idézetekben a zenei analfabetizmus ellen, a kottaolvasás elsajátításának fontossága mellett emeli fel a szavát Kodály. A 8. osztályos tankönyvben a *Bicinia Hungarica IV.* füzetének előszavából való idézet szerepel. Ebben az idézetben arra hívja fel a figyelmet Kodály, hogy saját népzeneink ismerete mellett a rokon népek dalait is meg kell ismernünk, arra is ki kell tekintenünk. Az általam több helyre, így ide is besorolt 3. osztályos tankönyvi magyarázat Kodályról, mint zenepedagógusról is említést tesz: „Kodály Zoltán nemcsak a zenei írás-olvasás elsajátításá-

nak útját mutatta meg számunkra ...” (Bors–Nemesszeghy, 1955, 21). A 2. osztályos tankönyvben hét komponált gyermekdal is szerepel Kodály tollából: *A táboron végigmegyek én* (Weöres Sándor versére), *Ágon ugrált a veréb* (Weöres Sándor versére), *Csillog a napfény, Fényes napsugár* (Brodsky Erzsébet versére), *Gyere jó pajtás* (Weöres Sándor versére), *Száll az ének* (Arany János versére), *Tavaszkékje ébred* (Károlyi Amy versére).

4. Összegzés

Dolgozatomban arra a kérdésre kerestem a választ, hogy milyen képet közvetítettek az első ének-zenei általános iskolák tankönyvei Kodály Zoltánról, mit tudhattak meg az 1950-es, 60-as és 70-es évek diákjai a nagy muzsikusról. Az énekeskönyvek áttekintése után a Kodály Zoltántól a tankönyvekben közölt zeneművek, népdalok és pedagógiai gyakorlatok alapján a következőket tudtam megállapítani.

A Kodályt, az embert bemutató 5. osztályos rövid életrajzból az látszik számomra, hogy leginkább Kodály zeneszerzői életművét hangsúlyozták a tankönyvírók. Súlyozás szerint ezután a zenepedagógiai tevékenység bemutatása következik. A népdalgyűjtés, az egymondatos utalással, nem kapott hangsúlyt. Ami mindenképpen hiányzik, az a tudósról szóló kép. Kodály a népdalokat nemcsak gyűjtötte, hanem rendszerezte is. A népzene kutatóról semmit nem tudhattak meg e tankönyvsorozat alapján a gyerekek. Kodály, a zenetudós képe rajzolódott ki. A képi ábrázolás (ikonográfia) nagyon minimális a tankönyvekben. Dicséretes, hogy a tankönyvírók igyekeztek Kodály és Bartók kapcsolatára utalni. E két géniusz barátsága és közös munkája a csillagok kivételes együttállását jelentette a korabeli Magyarországon és a magyar zenetörténetben.

Az általános iskolai tananyagban a következő művek szerepelnek kiemelten a zeneszerző Kodálytól: *Háry János*, *Székelyfőnök*, *Fölszállott a páva*, *Psalmus Hungaricus*. A nagyszabású kompozíciók mellett a kisebb lélegzetű kórusművek is megjelennek. Elsősorban gyermekkarok kerültek be a tankönyvekbe, hiszen ezeket a műveket a tanulók meg is tudták szólaltatni. Egy-két zenetörténeti kuriózumnak számító mű is bemutatásra kerül. Technikai téren nagy előrelépésnek tekinthető, hogy a korszak vége felé gépi zenehallgatás útján is meg tudtak ismerkedni a tanulók az életmű kiemelt alkotásaival. A zeneszerző bemutatásakor kis hiányérzetünk lehet. Talán jó lett volna a hangszeres művek, a kamarazenei művek és a dalok közül is néhányat bemutatni.

A tankönyvek változó gyakorlata miatt nem, vagy csak részben alakulhatott ki kép a tanulóknak a népzenevel foglalkozó Kodályról. Szerencsésebb lett volna, ha minden tankönyvben,

a dalok kottája előtt vagy után, de rendszeresen közlik a tankönyvszerzők a népdalgyűjtés helyét és a gyűjtő nevét. A népdalgyűjtő Kodály mellett teljesen ismeretlen marad a gyermekek számára a népzene kutató Kodály. Kodálynak erről a tevékenységéről egyáltalán nem esik szó, de még utalás sem történik erre. A Kodályról írt életrajz a népdalgyűjtőről is csak egy mondatban tesz említést.

Sokszínű volt viszont az a kép, amit a diákok Kodályról, a zenepedagógusról szerezhettek. Leginkább a gyakorlatai útján ismerhették meg a tanulók Kodályt, akinek a legfontosabb pedagógiai művei bekerültek az iskolai tananyagba (*333 olvasógyakorlat, Ötfokú zene, 24 kánon a fekete billentyűkön, Gyermektáncok, 55 kétszólamú énekgyakorlat, biciniumok, triciniumok, epigrammák, kánonok, kórusművek*). Külön öröm, hogy Kodály elméleti zenepedagógiai munkássága is jelen van három tankönyvben, tőle magától származó idézettel. Ezek többsége a zenei analfabetizmus felszámolásáért küzdő ember képét közvetítik a gyermekeknek.

Az első ének-zenei általános iskolai énekeskönyvekben Kodály Zoltánról szóló részek áttekintése és összegzése után, úgy gondolom, sikerült megrajzolni egy olyan új képet Kodály Zoltánról, amelyet a zenepedagógia, azon belül is az ének-zenei általános iskolák közvetítettek a sokoldalú muzsikusról az 1950-es, 60-as és 70-es években.

BIBLIOGRÁFIA

- Barkóczi Ilona – Pléh Csaba (1977): Kodály zenei nevelési módszerének pszichológiai hatásvizsgálata. Kecskemét: Bács megyei Lapkiadó Vállalat, 1977. 154 p.
- Bors Irma – Nemesszeghy Lajosné (1955): Énekes könyv a zenei jellegű általános iskolák III. osztálya számára. Budapest : Tankönyvkiadó, 1955. 164 p.
- Bors Irma – Nemesszeghy Mária Szentkirályi Márta (1957): Énekeskönyv az ének-zene tagozatú általános iskolák 1. osztálya számára. Budapest: Tankönyvkiadó, 1957. 139 p.
- Bors Irma – Nemesszeghy Mária Szentkirályi Márta (1959): Énekeskönyv az ének-zenei általános iskolák IV. osztálya számára. Budapest: Tankönyvkiadó, 1959. 159 p.
- Eősze László (1984): Kodály Zoltán. In: Boronkay Antal (szerk.): Brockhaus Riemann Zenei lexikon. Budapest: Zeneműkiadó, 1984. 311-318. p.
- Ittész Mihály (2011): Szabó Helga, a kutató zenepedagógus (1933-2011). In: *Parlando* [online] 2011. 52. évf. 4. sz. [2012. 12. 05.] < URL: <http://www.parlando.hu/2011/2011-4/2011-4-07.htm>
- Nemesszeghy Lajosné Szentkirályi Márta (1959): Énekeskönyv az ének-zenei általános iskolák II. osztálya számára. Budapest: Tankönyvkiadó, 1959. 111 p.

- Nemesszeghyné Szentkirályi Márta (1982): A zene szerepe az oktatásban és a nevelésben. In: Erdeiné Szeles Ida (szerk.): Kodály szemináriumok. Válogatás a nyári tanfolyamokon elhangzott előadásokból. Kecskemét 1970-1980. Budapest: Tankönyvkiadó, 1982. 51-53. p.
- Nemesszeghyné Szentkirályi Márta – Párkainé Szabó Helga (1961): Énekeskönyv az énekzenei általános iskolák V. osztálya számára. Budapest : Tankönyvkiadó, 1961. 191 p.
- Nemesszeghyné Szentkirályi Márta – Párkainé Szabó Helga (1962): Énekeskönyv az énekzenei általános iskolák VI. osztálya számára. Budapest : Tankönyvkiadó, 1962. 159 p.
- Nemesszeghyné Szentkirályi Márta – Párkainé Szabó Helga (1965): Énekeskönyv az énekzenei általános iskolák 7. osztálya számára. Budapest : Tankönyvkiadó, 1965. 167 p.
- Nemesszeghyné Szentkirályi Márta – Párkainé Szabó Helga (1967): Énekeskönyv az énekzenei általános iskolák 8. osztálya számára. Budapest : Tankönyvkiadó, 1967. 150 p.
- Szabó Helga (1989): A magyar énektanítás kálváriája. Eötvös József Alapítvány: 1989. 148 p.
- Szögi Ágnes (1994): „Ez az iskola valaha Kecskemétnek dicsősége lesz”. A kecskeméti énekzenei iskola első évtizedei 1950-1973 összefüggésben a korszak művelődéspolitikai és zenepedagógiai törekvéseivel. Kecskemét: Kodály Intézet, 1994. 216 p.

KISS, HENRIETT

THE PORTRAIT OF ZOLTÁN KODÁLY

IN THE FIRST MUSIC TEXTBOOKS OF THE MUSIC PRIMARY SCHOOLS

Zoltán Kodály's principles of music education are realised the best in Hungary in the music primary schools. The first music primary school was established by Márta Szentkirályi 1950 in Kecskemét. More and more music primary schools had been established in several cities of the country in the following years and decades. The new type of school required new type of music textbooks. Irma Bors, Márta Szentkirályi-Nemesszeghy and Helga Szabó-Párkai wrote the first music textbooks in the 1950's. What was the image they conveyed about Kodály? Who was Kodály, the man, the composer, the collector of folksongs, the ethnomusicologist and the music pedagogue? Analysing these textbooks, I determined, that the first music textbooks outlined a Kodály-portrait, that faithfully presented Kodály, the man who offered his life to raise his nation's musical culture and literacy to a higher level.

MALMOS EDINA

Kisiskolás tanulók természetismeret-tudásának változása a „Rostock Modell” didaktikai program hatására*

A „Rostock Modell” egy nemzetközi együttműködésre épülő, a kisiskolások természettudományos gondolkodásának fejlesztését és vizsgálatát célzó didaktikai program, melynek elméleti alapját a konstruktív és kognitív pedagógiai-pszichológiai, metakognitív, affektív és a fogalmi váltásra vonatkozó alapelvek képezik. Elméleti koncepciói gyakorlati alkalmazásának hatékonyságát az általános iskola 1–4. osztályában vizsgálja. A didaktikai programot a „víz” témakörben dolgozták ki, ennek mintájára készítettük el a „Táplálkozás, életmód”, valamint a „Tájékozódás” témakörök kísérleti tanításra vonatkozó didaktikai tervét és ezekben a témakörökben vizsgáltuk a tanulók tudását. A vizsgálat eredményei a „Rostock Modell” didaktikai módszer gyakorlati alkalmazásának hatékonyságát mutatják.

Napjainkban, a tudásgazdaság világában ismereteink folyamatosan bővülnek és változnak, ami közvetlenül kihat társadalmunk minden tagjára, így a kisiskolás tanulóakra is. Megfigyelhetjük, hogy az általános iskola alsó tagozatában használt tankönyvek anyaga rendkívül zsúfolt, a számonkérések is javarészt a könnyen ellenőrizhető lexikális tudást mérik. Így a tanulók a tudományos fogalmakon keresztül nem ismerik meg a természet és a környezet valódi tulajdonságait. Nincs elegendő számú olyan feladat, amely gyakorlati problémákhoz kapcsolódna. Egy-egy tanítási órán a tanári előadás dominál, míg a csoportmunka, a projektfeladatok, a kísérletezések és modellelemzések, amelyek a diákokat aktív tanulásra készítik, hiányoznak. Tehát a gyerekek problémamegoldó gondolkodásának fejlesztésére nem fordítunk elegendő hangsúlyt. Ezeket a hiányosságokat a PISA-mérések eredményei is igazolják, melyek okait hazánkban is több kutató vizsgálta (Molnár 2006; Csapó 2005). Valamennyien egyetértenek abban, hogy csak egy gyakorlatorientált, a tanulók kognitív, emocionális és motivációs sajátosságait figyelembe vevő és azt alkalmazó természettudományos oktatás lehet eredményes. Az elsődleges cél, véleményünk szerint, már kisiskolás korban felkelteni a tanulók érdeklődését a természettudományok iránt. Ez pedig csak úgy érhető el, ha az általa aktív, önálló tanulással szerzett ismereteket a kisdíák kapcsolni tudja a mindennapi életéhez. A természettudományos tanulás folyamatában tehát a kisdíákat egyszerre kell kognitív, emocionális és motivációs képességekkel rendelkező személyiségnek tekinteni, aki az életkorából adódóan az autentikus problémákat be tudja építeni ismeretszerzési folyamatába úgy, hogy közben játszik, és mutatja életkorának minden öröklött és szerzett vonását. A problémamegoldó

* A kutatás a TÁMOP-4.2.4.A/2-11/1-2012-0001 azonosító számú Nemzeti Kiválóság Program – Hazai hallgatói, illetve kutatói személyi támogatást biztosító rendszer kidolgozása és működtetése konvergencia program című kiemelt projekt keretében zajlott. A projekt az Európai Unió támogatásával, az Európai Szociális Alap társfinanszírozásával valósul meg.

gondolkodás a természettudományos megismerés egyik fontos eleme, melyet már kisiskolás kortól kezdve fejleszteni kell. Ennek fejlesztésére törekszik a vizsgálatban bemutatott „*Rostock Modell*” nemzetközi didaktikai módszer is.

1. A „*Rostock Modell*” nemzetközi didaktikai program

A „*Rostock Modell*” didaktikai program egy nemzetközi együttműködés (Németország, Magyarország, Litvánia) eredményeként jött létre 2004 és 2008 között. Az együttműködés célja olyan módszer együttes kidolgozása és alkalmazása volt, amely a kisiskolások természettudományos gondolkodásának fejlesztését szolgálja. A program didaktikai alapkonceptiója Wygotski (1978), Bruner (1973), valamint angol-amerikai kutatók (Carey 1985; Blythe 1998; Charles 2000; Clarke 2001) elméletében gyökerezik.

Wygotski (1978) szociokulturális elméletének középpontjában a „*legközelebbi fejlődési zóna*” fogalma áll. Ennek értelmezése szerint a gyermek – segítséggel – egy magasabb fejlődési szintet tud elérni, és ebben a folyamatban fontos szerepe van a nyelvnek. Az elmélet a tanulást szociális folyamatnak tekinti, melynek során a tanulók különböző formában, kooperatív módon dolgoznak. Gyakorlati, elméleti instrukciókat kapnak, csoportmunkát végeznek, együttműködnek társaikkal, tanáraikkal.

A szociokulturális környezet hatásának szerepe jelenik meg Bruner (1973) elgondolásában is, aki szerint, ha a gyerek olyan problémával találja magát szemben, amely tapasztalatainak határán van, az átlendíti őt a következő fejlődési szintre.

Egy további elméleti bázist jelent a modell alapkonceptiójában a „*fogalmi váltás*” („*conceptual change*”) elmélete (Korom 2005), mely összhangban van Wygotski (1978) és Bruner (1973) elméletével a tanulás szociális jellegét illetően. Az amerikai kutatóktól származó kiindulási teória szerint a tanulók kognitív fejlődése folytonos, és annak fejlesztése területspecifikus. Az így kialakult képességek transzferálhatók, és az élet más területén is kamatoztathatók.

Susan Carey (1985) szerint a formális logikai gondolkodás kialakulása sokkal inkább a meglévő ismeretek szerkezetétől és mélységétől, azok mennyiségi és minőségi jellemzőitől függ, mintsem a tanulók életkorától és genetikai adottságaitól.

Ahhoz, hogy a tanulók az elsajátított ismereteket a mindennapi életben is hasznosítani tudják, a gyerekek fogalomelsajátításának az iskolában tudássá kell alakulnia. A tanításnak el kell érnie azt, hogy a hétköznapi és a tudományos fogalmak szintje összekapcsolódjon (Tóthné 2010).

A „*Rostock Modell*” kiemelt szerepet tulajdonít a tanulás szociális jellegének, az értő, interaktív, fejlesztő tanulásnak. Ezen túlmenően figyelembe veszi a tanulók személyes szükségleteit, a motivációs és érzelmi tényezőket. A tanulás folyamatában elsődlegesnek tartja: (1) a tanult jelenségek megbeszélését; (2) annak a tanulók által szóban, írásban, rajzban történő bemutatását; (3) a kognitív képességek fejlesztése érdekében általános témák (mint például a „*Víz*”) kidolgozását; (4) a tanulás céljának, a cél elérési módjának hangsúlyozását; (5) továbbá azt, hogy a gyerek tudatában legyen annak, mit milyen szinten tanult meg, milyen hiányosságai vannak; (6) a természettudományos jelenségek magyarázatát; (7) az önálló és instrukciók útján történő tanulást; (8) a kommunikációs képességek fejlesztését; (9) a visszajelzés és önértékelés fontosságát; (10) a különböző országok eltérő tanterveinek és kultúrájának hatását a természettudományos gondolkodás fejlődésére.

A Rostock Modell alkalmazásának céljai így a következőképpen fogalmazhatók meg:

- „*figyelembe veszi a tanulók előzetes tudását és képességeit;*
- *épít a tanulás folyamatában a motivációs és emocionális tényezőkre;*
- *az értő tanulásra törekszik;*
- *a tanulást szociális és kooperatív folyamatnak tekinti;*
- *a természettudományos megismerés módszereinek alkalmazása révén fejleszti a természettudományos fogalmi gondolkodást;*
- *az alkalmazott didaktikai eljárások eredményeként teljesítményképes tudáshoz vezet;*
- *a természettudományos ismeretszerzés során olyan képességek kialakítására és fejlesztésére törekszik, mely más területre is transzferálható;*
- *előzetes didaktikai koncepciókra építve új, az eddiginél nagyobb önálló tanulói aktivitást biztosító természettudományos tanítási program kifejlesztését, végrehajtását célozza meg”*

(Revákné 2010, 59).

A didaktikai program gerincét az ismeretszerzés pontos céljának meghatározása, tanulóknál történő tudatosítása, az ismeretszerzés módjának (*hogyan*), továbbá a megszerzett ismeretek megértésének, valamint a hiányosságok tanulók által történő felismerése jelentette. Ezen didaktikai célok (látható formában, a táblára kiragasztva egy képen) folyamatosan jelen voltak, arra a tanár újra és újra felhívta a figyelmet. Megvalósításuk tanári instrukciók, tanár-tanuló, tanuló-tanuló közötti megbeszélések, egyéni és csoportmunkák, tanári és tanulói kísérletek, a jelenségek leírása, rajzolása, szóbeli kifejtése, a tanulók mindennapi élethez kötődő tapasztala-

latainak felhasználása, a gyermeki gondolkodás és nyelv természetének, fejlettségnek maximális figyelembevételével történt.

A didaktikai programot a *víz* interdiszciplináris témakörben dolgozták ki. Ennek mintájára készítettük el a „*Táplálkozás, életmód*” valamint „*Tájékozódás*” témakörök kísérleti tanításra vonatkozó teljes didaktikai tervét, amit a gyakorlatban is alkalmaztunk. A kísérleti tanítások után mértük a két témakör didaktikai program szerinti tanításának hatását a tanulók természet-tudományos fogalmi fejlődésére.

2. A vizsgálat

2.1. Célok és hipotézisek

A vizsgálat egy longitudinális, fejlődést mérő vizsgálat volt, amelynek célja annak kiderítése, hogy milyen hatást gyakorol a „*Rostock Modell*” didaktikai program alapelvei és módszerei alapján kidolgozott „*Táplálkozás, életmód*” és „*Tájékozódás*” témakörök tanítása a tanulók fogalmi fejlődésére.

A vizsgálat hipotézisei a következők voltak:

- (1) A célzott oktatási módszert („*Rostock Modell*”) alkalmazva, a kisiskolások természet-tudományos fogalmi tudása a három mérés viszonylatában progresszív változáson megy keresztül. A progresszió típusát tekintve az átmeneti progresszió a leggyakoribb.
- (2) A „*Rostock Modell*” didaktikai program módszereinek alkalmazása minden vizsgált életkorban egyaránt hatásos, nincs szignifikáns különbség az egyes évfolyamok fogalmi tudásszintjének változása között.
- (3) A nemek közötti különbségeket vizsgálva a lányok magasabb szintet érnek el a kísérleti tanítás hatására bekövetkező fogalmi tudás fejlődésében.

2.2. Minta és módszer

A hipotézisek igazolását szolgáló vizsgálatban, amelyet 2011 márciusa és 2011 szeptembere között végeztünk (preteszt: a kísérleti tanításokat megelőző előmérés: 2011 március eleje; posztteszt 1: közvetlenül a kísérleti tanítások utáni mérés: 2011 március vége; posztteszt 2: hat hónappal a kísérleti tanítások után: 2011 szeptember közepe) egy Hajdú-Bihar megyei kisvárosi általános iskola 1–4. osztályos tanulói vettek részt. A vizsgálatban összesen 96 (évfolyamonként 24) tanulót vizsgáltunk. A kísérleti és kontrollcsoportot évfolyamonként 12–12 gyermek alkotta.

Az első osztályos tanulók tudásszintjének felmérésére strukturált egyéni interjú keretében került sor, amit az írástudás hiánya, illetve annak nem kielégítő szintje indokolt. A 2–4. osztályokban a fogalmi tudás változás felmérése érdekében tudásszintmérő feladatsort írtunk, amelyek rövid válaszokat igénylő feladatok megoldását kérték számon a tanulóktól. A három mérésben évfolyamonként ugyanazok a feladatok szerepeltek.

Az eredmények összehasonlíthatósága miatt 2011. március–áprilisában kontrollvizsgálat is történt. A kontrollcsoport tagjai szintén 1–4. osztályos tanulók voltak, és nekik is ugyanazon feladatokat kellett megoldaniuk, mint kísérleti társaiknak. Velük egy mérés történt, amelynek eredményét a kísérleti csoport posztteszt 2 eredményeivel hasonlítottuk össze, ezzel bizonyítva a didaktikai program hatását.

Annak a hipotézisnek az igazolására, hogy a fejlődést mutató tanulók a *progresszió* átmeneti formáját mutatják a leggyakrabban, a progresszió három mérésben mutatott eredményei alapján létrehoztuk a fejlődés különböző kategóriáit. Ugyanilyen kategóriák szerint értékeltük a tanulók fogalmi tudásában bekövetkező változásait akkor is, ha a tanuló a három mérésben jellemzően *regressziót* (visszaesést) vagy éppen *stagnálást* (nem mutatott semmilyen változást a három mérés során) mutatott (1. táblázat).

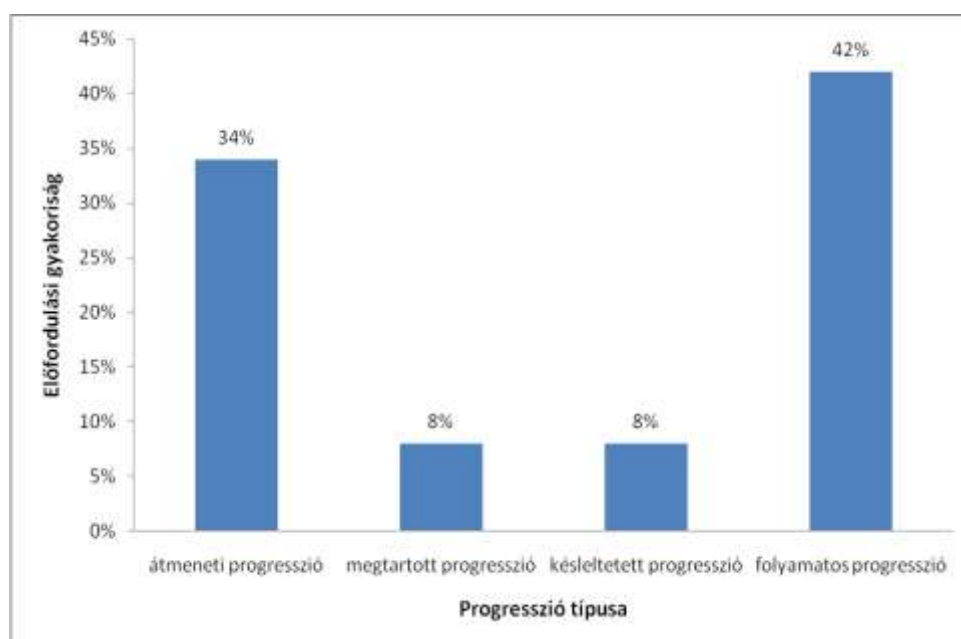
Változás iránya	Típusai	Jelentése betűkkel
Stagnálás	-	$A=B=C$
Progresszió	Átmeneti	AC
	Megtartott	$A<B=C$
	Késleltetett	$A=B<C$
	Folyamatos	$A<B<C$
Regresszió	Átmeneti	$A>B<C$
	Megtartott	$A>B=C$
	Késleltetett	$A=B>C$
	Folyamatos	$A>B>C$

1. táblázat: A vizsgálatban a fejlődési irányok mérésére alkalmazott kategóriák (A: preteszt; B: posztteszt 1; C: posztteszt 2)

Az eredmények értékeléséhez az SPSS statisztikai program ANOVA és kétmintás t-próba opcióit használtuk.

2.3. Eredmények, értékelés

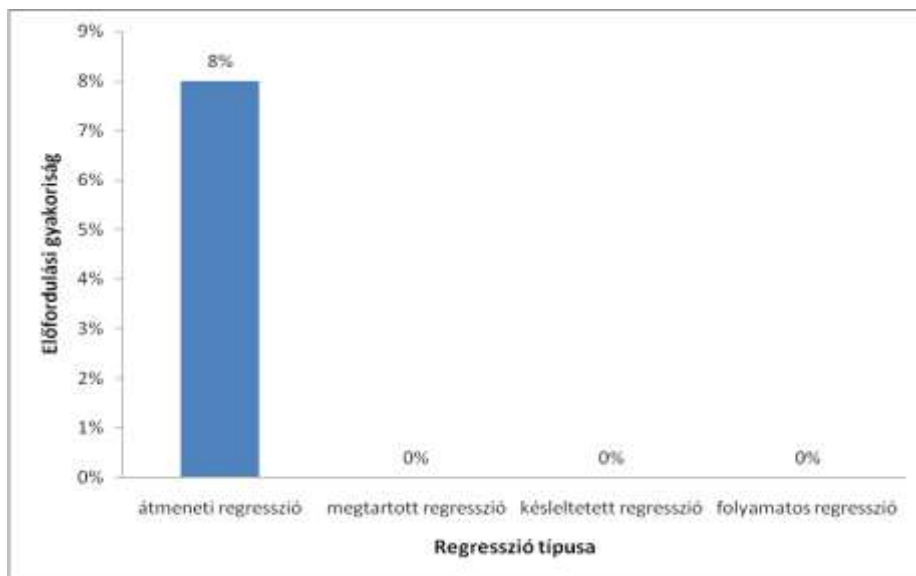
A fogalmi tudásban bekövetkező változás elemzése céljából évfolyamonként vizsgáltuk, hogy milyen a tanulók fogalmi tudásra vonatkozó teljesítményének megoszlása a progresszió, regresszió és stagnálás kategóriákban.



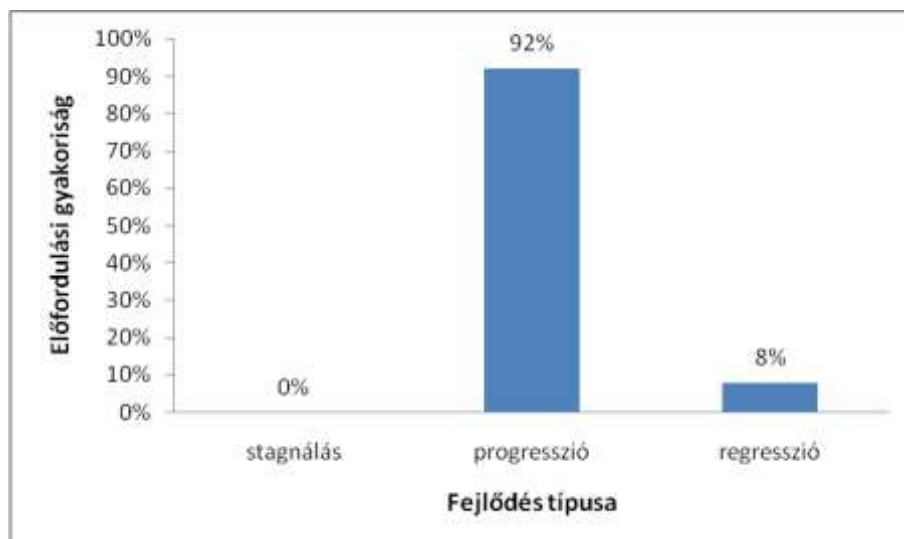
1. ábra: A progresszió egyes típusainak előfordulási gyakorisága az 1. évfolyamban

Az első osztályosok esetében a progresszió a tanulók 92%-ára volt jellemző. A progresszió típusait tekintve első osztályban a reális fejlődési irány az átmeneti progresszió ($A < B > C$) lenne, ami azt jelenti, hogy a tanulók közvetlenül a kísérleti tanítás után teljesítenek a legjobban, majd egy kihagyás és egészséges mértékű felejtést követően az állandósult tudást értékelő harmadik mérésben gyengébb, de az előméréshez képest magasabb szintű teljesítményt nyújtanak. Az 1. ábrán látható, hogy a progressziót mutató gyerekek 34%-a ilyen tanuló volt, és szignifikánsan nem különbözött a folyamatos fejlődést mutató tanulók aránya sem (42%). Ez valószínűleg azzal magyarázható, hogy a tesztek kitöltése közötti időben az iskolában is foglalkoztak a vizsgált témával, így a kísérleti óra során megszerzett tudásukat tovább bővítették. Viszonylag kevés azon gyerekek száma, akikre a megtartott ($A < B = C$) és a késleltetett ($A = B < C$) progresszió jellemző. Ez utóbbi eredmény arról az evidenciáról tanúskodik, hogy a tanulók fejlődési üteme és mintázata nem azonos: vannak, akik csak később jutnak el egy magasabb szintre. Valószínű, hogy a „Rostock Modell” módszere a lassabban érő gyerekek számára a leghatékonyabbak, mivel a folyamatos tanár-tanuló és tanuló-tanuló kommunikáció révén lehetőségük nyílik problémáik megbeszélésére és azok állandó korrekciójára.

A progresszióhoz hasonló elemzésnek vetettük alá a regresszió- (hanyatlás-) típusokat is (2. ábra), amelyből megállapítható, hogy a kísérleti tanítás nem minden gyerekre volt pozitív hatással. A tanulók 8%-a mutatott átmeneti hanyatlást ($A > B < C$) az első utómérésben. Stagnálást ($A = B = C$) egy tanulónál sem figyelhettünk meg.

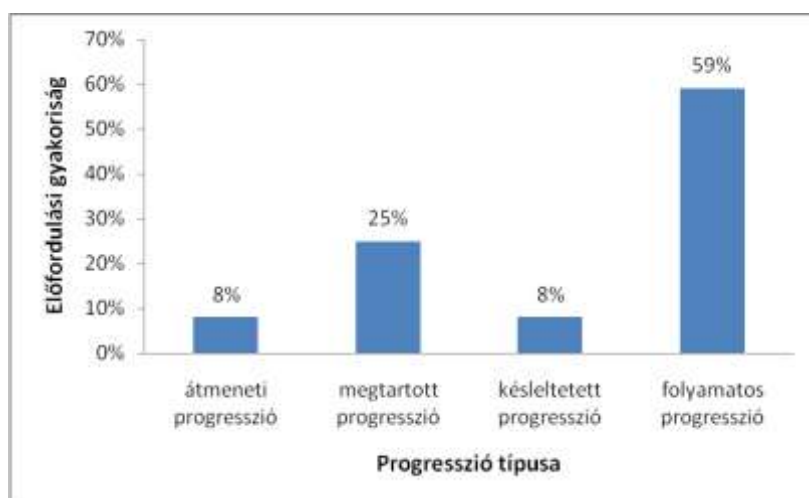


2. ábra: A regresszió egyes típusainak előfordulási gyakorisága az 1. évfolyamban



3. ábra: Az 1. évfolyamban tapasztalt változások előfordulási gyakorisága az előméréstől a második utómérés irányában

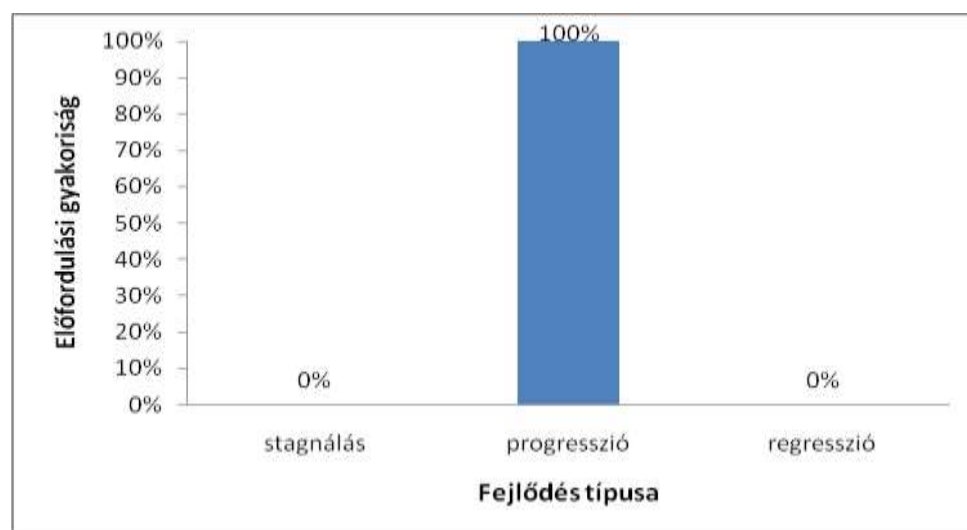
Az egyes típusokat összegezve azt látjuk, hogy az 1. osztályosok zöme progresszív irányú változáson ment át a három mérésben mutatott teljesítmény viszonylatában, ami feltételezhetően nagyrészt a kísérleti tanítás eredményének tudható be (3. ábra).



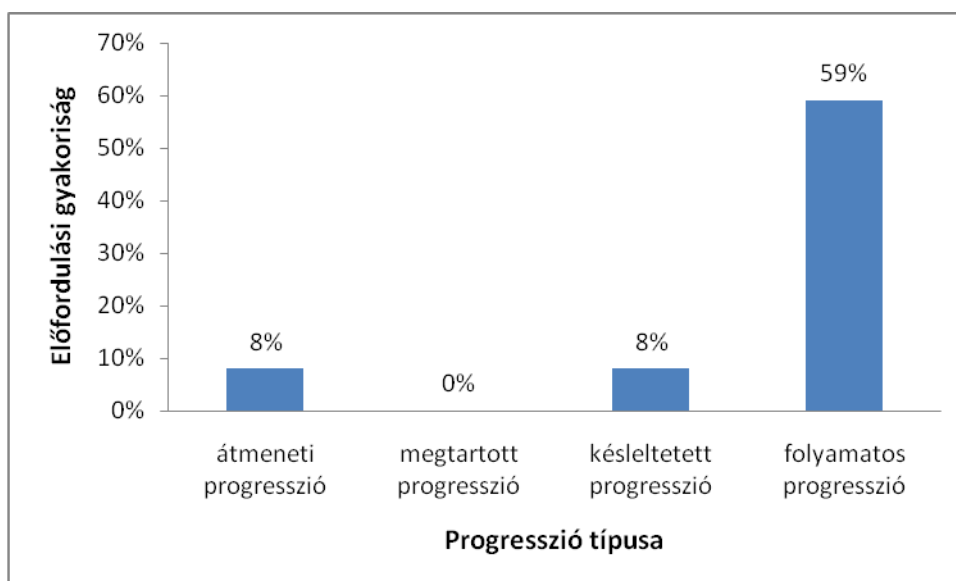
4. ábra: A progresszió egyes típusainak előfordulási gyakorisága a 2. évfolyamban

A másodikosok mintázata eltér az első évfolyamtól (4. ábra). Itt az általánosnak várt átmeneti progressziót mutató gyerekek aránya (8%) szignifikánsan kevesebb a folyamatos progresszióhoz képest (59%) ($p = 0,005$). Kevesebb a késő fejlődést produkáló tanuló is (késleltetett progresszió: 8%). Ebben az évfolyamban tehát, ha a változás irányára a progresszió jellemző, akkor az folyamatos; az állandósult tudás magasabb szintet ér el az előmérés és az első utómérés értékeihez képest. A folyamatos progresszió önmagában dicséretes, de valószínű, hogy ehhez az eredményhez a két utómérés között eltelt időben az iskolában tanultak is jelentősen hozzájárultak. A kísérleti tanítás ugyanis csak egy tanterv szerinti tanítási óra volt, ami önmagában nem produkálhat biztos és nagymértékű változást.

Ebben az évfolyamban nem volt példa regresszióra és stagnálásra sem, ami viszont a kísérleti tanítás javára írható (5. ábra).

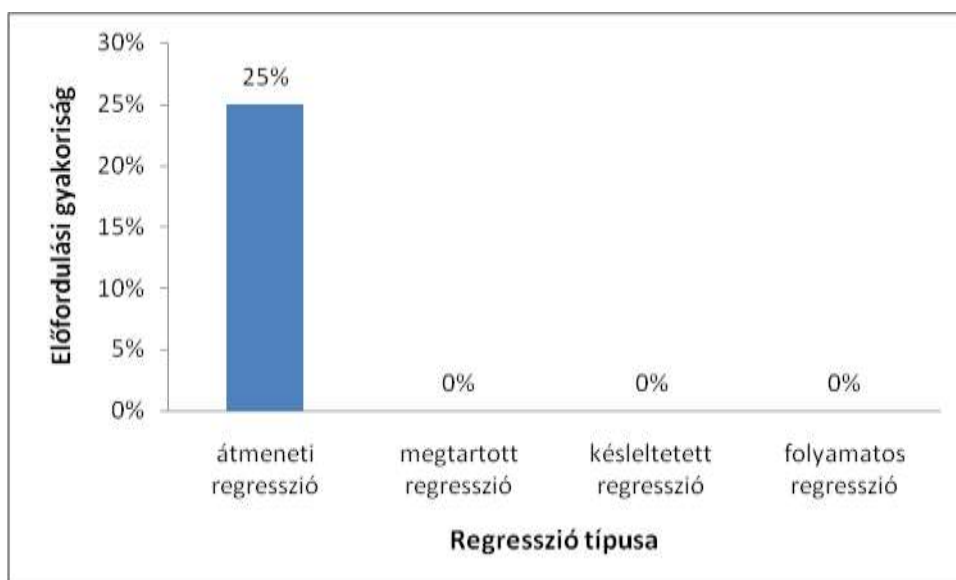


5. ábra: A 2. évfolyamban tapasztalt változások előfordulási gyakorisága az előméréstől a második utómérés irányában



6. ábra: A progresszió egyes típusainak előfordulási gyakorisága a 3. évfolyamban

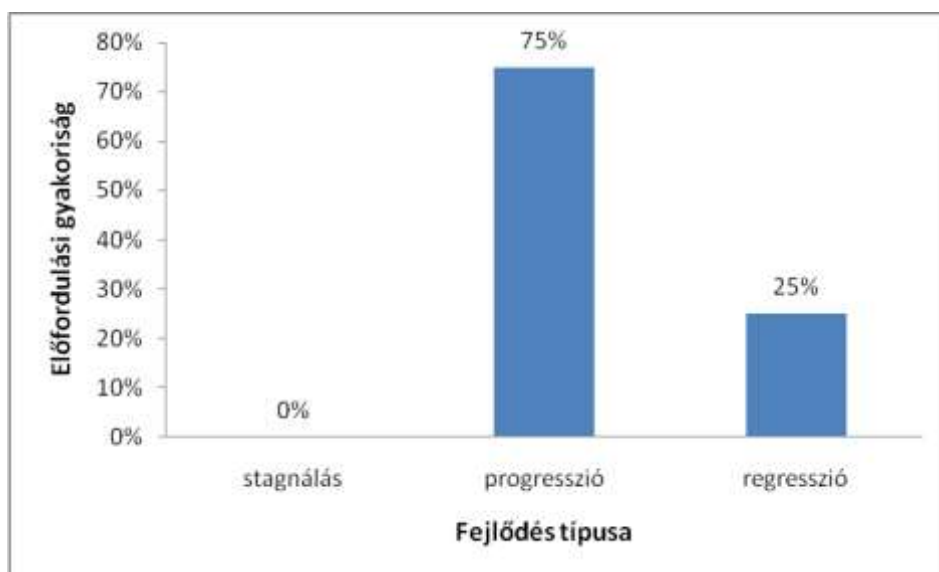
A 3. osztályban a tapasztalt fejlődési típusok nagy része folyamatos progresszió volt ($A < B < C$) (6. ábra). Ezen kívül a gyerekek 8–8%-ánál átmeneti ($A < B > C$) és késleltetett ($A = B < C$) progresszió következett be. Az eredmények itt is a 2. osztály progresszió-típusainak megjelenéséhez hasonlóan magyarázhatók.



7. ábra: A regresszió egyes típusainak előfordulási gyakorisága 3. évfolyamban

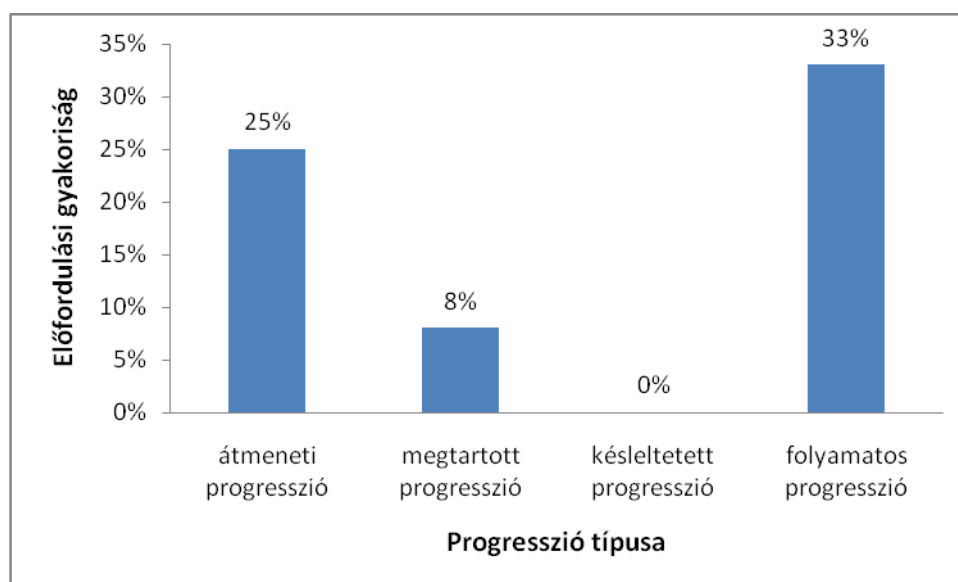
A negatív változást mutató harmadikos gyerekek mindegyikénél átmeneti regresszió jelent meg ($A > B < C$) (7. ábra). Ezt azzal magyaráztuk, hogy az átmeneti regressziót mutató gyerekek nem figyeltek és nem is dolgoztak rendszeresen a kísérleti tanítás során. Az, hogy az állandó-

sult tudásuk átmeneti visszaesés után mégis magasabb szintet ér el, nem a kísérleti tanításnak, hanem a normál tanítási órákon szerzett tudásnak köszönhető.



8. ábra: A 3. évfolyamban tapasztalt változások előfordulási gyakorisága az előméréstől a második utómérés irányában

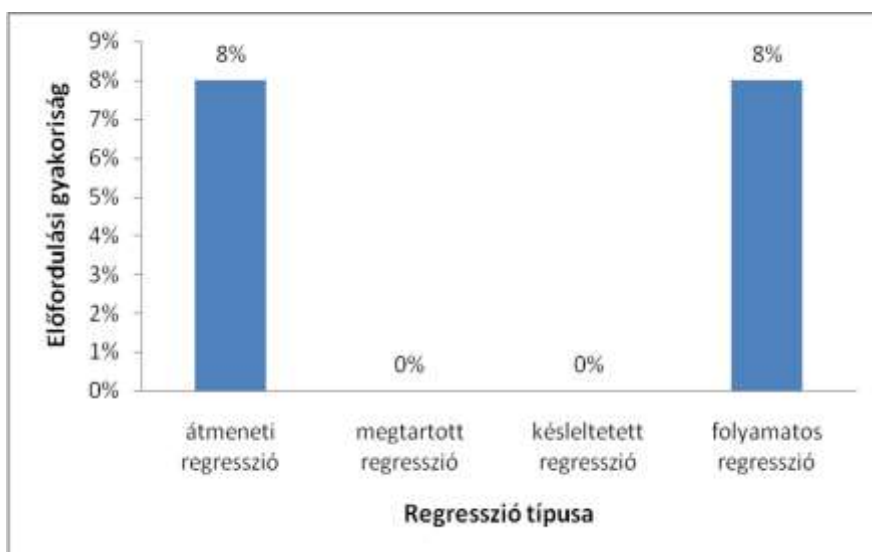
A harmadikosok között sem voltak olyan gyerekek, akik semmilyen elmozdulást nem tanúsítottak a három mérés során. Jelentős részük fejlődött (75%) ($p = 0,010$), míg kisebb hányaduk visszaesést mutatott (25%) ($p = 0,000$) (8. ábra).



9. ábra: A progresszió egyes típusainak előfordulási gyakorisága a 4. évfolyamban

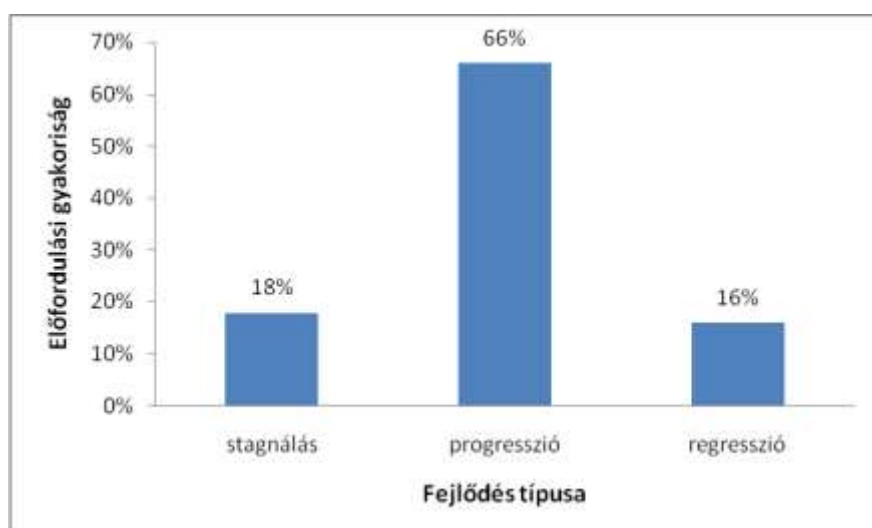
A negyedikesek mintázata az első évfolyamhoz hasonló. A progressziót mutató tanulók 25%-ánál tapasztaltunk átmeneti fejlődést, 33%-ánál folyamatos progressziót, és 8%-uk eredménye

nem volt különböző az első és második utómérésben ($p = 0,115$) (9. ábra). Ebben az évfolyamban is feltételezhetően együtt érvényesült a kísérleti és iskolai tanítási órák hatása.



10. ábra: A regresszió egyes típusainak előfordulási gyakorisága a 4. évfolyamban

A negyedik évfolyam változatos képet mutat, mivel esetükben megtalálható az átmeneti és folyamatos visszaesés (8–8%) (10. ábra), továbbá a tanulók 18%-a a három mérésben semmilyen elmozdulást nem produkált. A 4. évfolyamban is a progresszió volt a legjellemzőbb, ami a kísérlet pozitív hatását igazolja (11. ábra).



11. ábra: A 4. évfolyamban tapasztalt változások előfordulási gyakorisága az előméréstől a második utómérés irányában

Összességében megállapítható, hogy a kísérlet hatására kialakult állandósult tudás minden évfolyamon jobb eredményt mutatott az előméréshez képest. Az 1. és 3. osztályban ez nagy

valószínűséggel az alkalmazott program erősebb befolyásának köszönhető, míg a 2. és 4. osztályban ez már nem egyértelmű. Elképzelhető, hogy ez utóbbi két esetben (2. és 4. osztály) a program hatása gyengébb, és a fejlődés nemcsak ennek tudható be (pl. az egyes mérések közötti időben a tanítási órán is hallottak az adott témáról; nem volt elég hatékony az alkalmazott módszer illetve a kidolgozott feladatsorok stb). Továbbá a 2. és 4. osztály a „Tájékozódás” témakört dolgozta fel, ami lehet, hogy távolabb áll a gyerekektől, mint a „Táplálkozás, életmód”, ami az 1. és 3. osztályosok témája volt. Ennek kiderítése további vizsgálódást igényel.

A második hipotézis a különböző évfolyamok fogalmi tudásban bekövetkező változások különbségeire vonatkozott. Ennek igazolására a páros T-próba segítségével összehasonlítottuk az egyes osztályok előmérésben és a második utómérésben mért összpontszám átlagait, így a T-próba alapján megállapítható a két mérés közötti különbség és annak szignifikanciája.

Évfolyam	Előmérés (összpontszám átlaga)	Második utómérés (összpontszám átlaga)	Elő- és második utómérés összpontszám átlagainak különbsége	Szignifikancia	t-érték
1. osztály	21, 17	27, 83	6,66	0,000	5,302
2. osztály	13,50	16,42	2,92	0,000	5,239
3. osztály	25,58	35,75	10,16	0,000	5,095
4. osztály	16,92	21,75	4,83	0,007	3,274

2. táblázat: Az egyes évfolyamok előmérésben és második utómérésben mutatott összpontszám átlagainak különbsége

Az 2. táblázat adatai alapján az egyéni interjúban és a tudásszintmérő feladatsorokban elért összpontszám-átlagok minden évfolyamban szignifikáns eltérést jeleznek az elő- és második utómérés között. Azaz a fogalmi fejlődésben pozitív irányú változás figyelhető meg, ami feltételezhetően a kísérleti tanítás hatása. A fejlődés mértéke a 3. osztályban a legnagyobb (a két mérés átlagának különbsége 10,16), míg legkisebb a 2. osztályban (a két mérés átlagának különbsége 2,92). A 2. és 4. osztály fejlődésének mértéke hasonló, és alulmarad még az 1. osztályosok fejlődésénél is. Az a hipotézis tehát, hogy az egyes évfolyamok fejlődése nem különbözik jelentősen egymástól, nem igazolódott. A harmadikosok eredménye mindenképpen kiugró. A különbségek magyarázatára itt most csak feltételezésekkel tudunk élni. Az minden-

képpen bebizonyosodott, hogy a kísérlet hatása pozitív. De emellett szerepet játszhat az eredmények kialakításában a tanulók életkorából adódó fejlődési különbség, a vizsgált tanulócsoport motivációs és kognitív tényezőinek eltérése, illetve az eltérő témakörök, a tanítási órák tartalmi és módszertani sajátosságai, a feladatsorok eltérő nehézsége stb.). A teljes kép érdekében az itt említett tényezők vizsgálata is szükséges.

A nemekre vonatkozó hipotézis szerint *a lányok kísérleti tanítás hatására bekövetkező fejlődése magasabb szintet ér el.* Ennek bizonyítására minden évfolyamon nemenként összehasonlítottuk az elő- és második utómérésben elért összpontszám átlagok különbségeit (kétmintás T-próba) (3. táblázat).

Évfolyam	Nem	Elő- és második utómérés összpontszám átlagainak különbsége	Szignifikancia	t-érték
1. osztály	fiú	6,83	0,012	3,843
	lány	6,50	0,021	3,342
2. osztály	fiú	3,50	0,017	3,530
	lány	2,33	0,005	4,719
3. osztály	fiú	7,16	0,011	3,948
	lány	3,85	0,043	2,567
4. osztály	fiú	6,20	0,005	2,085
	lány	3,85	0,043	2,567

3. táblázat: A nemek fejlődése közötti különbség az egyes évfolyamokon.

A harmadik hipotézis nem bizonyult igaznak. Minden évfolyamon a fiúk fejlődése a jelentősebb. Az első évfolyam kivételével a két nem közötti eltérés szignifikáns, legjelentősebb a 3. osztályban, ahol az egész mintára vonatkozó fejlődés is a legmagasabb volt. Valószínűsíthető, hogy a „Rostock Modell” didaktikai programja a nyílt, szóban történő, állandó gondolat kifejezés lehetőségének biztosítása révén pozitívabb hatással van a gyengébb nyelvi

kifejezőképességgel rendelkező gyerekek számára; mindamelllett az e téren fejlettebb lányok esetében is progresszív értékű.

3. Összegzés

A „*Rostock Modell*” egy olyan didaktikai program, amely a kisiskolások természettudományos gondolkodásának vizsgálatát és fejlesztését tűzte ki célul. A „*Rostock Modell*” didaktikájának legfőbb jellemzői, hogy nagy számban tartalmaznak konstruktív és kognitív pedagógiai, metakognitív, affektív és a fogalmi váltásra vonatkozó elemeket. Ezen módszertani jellemzők sajnos csak kis mértékben jelennek meg a hazai természettudományos oktatás területén. A modell keretében alkalmazott módszerek viszont sokkal több önállóságot adnak a tanulóknak, aktív gondolkodásra ösztönzik őket és bevonják őket az óra menetébe. A vizsgálatunkban alkalmazott didaktikai program sajátossága, hogy a tanulás konkrét céljait és kritériumait folyamatosan szem előtt tartja, amely így motiváló elemként jelenik meg a gyerekek tanulási folyamatában. Gondolataik kifejezése közben fejlődnek kommunikatív készségeik, és a fogalmi fejlődés eredményeként képesek lesznek a tapasztalt hétköznapi jelenségek és folyamatok tudományos magyarázatára. Az eredmények már ilyen kis létszámú csoportok esetében is igazolták a „*Rostock Modell*” gyakorlati alkalmazásának természettudományos fogalmi fejlődésre gyakorolt pozitív hatását, ugyanis a vizsgált évfolyamok mindegyikében szignifikáns fejlődést tapasztaltunk az előméréstől a második utómérés irányában. A vizsgálatban résztvevő gyerekek nagy részénél progresszió következett be. Megfigyelhettük azt is, hogy a tanulók fejlődése a „*Táplálkozás, életmód*” témakörben (1. és 3. osztály) jelentősebb, mint a 2. és 4. osztálynál vizsgált „*Tájékozódás*” témakörben, amire több hipotetikus magyarázatot adhattunk (pl. az adott téma közelebb áll a gyerekekhez, nem azonos nehézségi szintűek voltak az alkalmazott feladatok stb.). A legszembetűnőbb progresszív fejlődést a 3. évfolyamosok produkálták. A nemek összehasonlító vizsgálatánál a fiúk eredményeiben mutatkozott jelentősebb fejlődés. Az első évfolyam kivételével a két nem közötti eltérés szignifikáns volt. Mindezek alapján tehát valószínűsíthető, hogy a „*Rostock Modell*”, azáltal, hogy a mindennapi élet problémáira, a gyerekek előzetes tapasztalataira épít, valamint a tanár-tanuló, tanuló-tanuló interakciók végigkísérik az óra menetét, illetve a tanulás konkrét céljai és kritériumai mindig a gyerekek szeme előtt vannak (ezzel is motiválva őket az aktív tanulásra), a kevésbé összetett gondolkodási szintű, szerényebb szókinccsel rendelkező tanulók fejlődésére gyakorol nagyobb hatást.

BIBLIOGRÁFIA

- Blythe, T. (1998): *The Teaching For Understanding Guide*. San Francisco : Jossey-Bass Publishers, 1998. 121 p.
- Bruner, J. (1973): *Der Prozeß der Erziehung*. Berlin : Verlag, Berlin, 1973. 128 p.
- Carey, S. (1985): *Conceptual change in childhood*. Cambridge, MA : The MIT Press, 1985. 226 p.
- Charles, C. M. (2000): *The Synergetic Classroom. Joyful Teaching and Gentle Discipline*. New York : Longman, 2000. 184 p.
- Clarke, S. (2001): *Unlocking Formative Assessment. Practical strategies for enhancing pupils' learning in the primary classroom*. London : Hodder & Stoughton, 2001. 141 p.
- Csapó Benő (2005): A komplex problémamegoldás a PISA 2003 vizsgálatban. In: *Új Pedagógiai Szemle*, 2005. márc. 55. évf. 3. sz. 43–52. p.
- Korom Erzsébet (2005): *Fogalmi fejlődés és fogalmi váltás*. Budapest : Műszaki Könyvkiadó, 2005. 192 p.
- Molnár Gyöngyvér (2006): A tudáskonceptió változása és annak megjelenése a PISA 2003 vizsgálat komplex problémamegoldás moduljában. In: *Új Pedagógiai Szemle*, 2006. jan. 56. évf. 1. sz. 75–86. p.
- Revákné Markóczi Ibolya (2010): A 9-10 éves tanulók természettudományos problémamegoldó stratégiájának vizsgálata. In: *Magyar Pedagógia*, 2010. 110. évf. 1. sz. 53-71. p.
- Tóthné Kosztin Beáta (2010): A „vízkörforgás” fogalmi fejlődésének vizsgálata a 2. és 4. osztályos tanulók körében. In: *Magyar Pedagógia*, 2010. 110. évf. 2. sz. 167-180. p.
- Wygotsky, L. S., (1978): *Mind and Society*. Cambridge : MA, Harward University Press, 1978. 159 p.

MALMOS, EDINA

*EFFECT OF THE „ROSTOCK MODELL” DIDACTIC PROGRAM ON PRIMARY SCHOOL STUDENTS
LEARNING NATURAL SCIENCES*

Rostock modell didactics programme is based on an international cooperation. The programme aims to develop and investigate the elementary school student's thinking. This study tests 1st-4th grader students. Its theoretical basis stands by constructive and cognitive pedagogical-psychological, metacognitive, emotional and conceptual change principles. It investigates the practical application of the theoretical concepts from the 1st to the 4th classes. I worked out the didactic plan of the experimental teaching of „Diet, lifestyle” and „Orientation” topics, using a Rostock Modell lesson plan based on a study of water, which is the basic model for the teaching ,ethod and we investigated students knowledge in these topics. According to the research the Rostock Modell didactics programme is an effective method to learn and understand science concepts on primary level.

PÁSZTOR ENIKŐ

**A rituálék szerepének felerősödése napjainkban –
„Morgenkreis”, a reggeli rituálé az óvodákban és a bölcsődékben**

A tudományos világ figyelme egy ideje újra a rituálékra fókuszál. A világban tapasztalható óriási átláthatatlanság, a családok és egyéb közösségek széthullása az, ami többek között a rituálék újrafelfedezését eredményezte. A rituálé az életünk része. Nélkülözhetetlen a vallásban, a politikában, a gazdaságban, a tudományos életben, de a családban éppúgy, mint az óvodában vagy az iskolában. Közösséget, szociális kapcsolatokat, közös vonásokat teremt, segít értelmezni és rendezni az emberi viszonyokat. A rituáléknak különösen fontos szerepük van a gyermekek nevelésében. Az óvodákban és bölcsődékben a közösen átélt rituális események pozitív hatását ma már senki nem vitatja. A nyitó „Morgenkreis”, valamint a záró rituálék segítségével a kisgyermek megtanulnak tájékozódni az időben, miközben erősödik bennük az összetartozás érzése is.

1. Bevezető gondolatok

A '80-as évek legvégén, amikor a gyakorlati időmet töltöttem főiskolásként egy német nemzeti óvodai csoportban, a hazai nevelési és oktatási intézményekben már láthatóak voltak a leginkább a szabadelvű nevelést preferáló korszakváltás előjelei. Ez legfőképpen abban mutatkozott meg, hogy a gyermekek számára nem volt kötelező részt venni a foglalkozásokon. Elmaradoztak azok az elemek, amelyek korábban keretet adtak egy-egy napnak. Az egyéni szabadság korlátozását látták a közösen átélt rituális cselekedetekben, éppen ezért jó időre száműzték azokat a gyakorlatból. Ez akkoriban világjelenség volt. Ma azonban már láthatjuk, milyen veszélyei vannak mindennek.

Az eredeti szakmámat csak egy hosszas kitérő után, a gazdasági pályáról való visszakanyarodásomat követően kezdtem el gyakorolni. A visszatalálásnak több oka is van. A harmincas éveim végére értem pedagógussá, addigi munkáim, folytonos tanulmányaim színesítették egyéniségemet, szélesítették látókörömet, gyarapították tudásomat, de nem nyújtották számomra a munka élvezetét. Másrészt pedig a 21. század elejére soha nem tapasztalt mértékben megnőtt a kisgyermekkorai nyelvtanulás iránti igény, felerősödni látszódtak azok a vélemények, miszerint az idegen nyelvet minél fiatalabb korban, lehetőleg óvodáskorban, vagy még előbb érdemes elkezdni. Saját gyermekeim és az ő kis barátaik németül tanítása közben fedeztem fel az ebben rejlő szakmai lehetőségeket és kihívásokat, melyek további tanulmányok folytatására ösztönöztek. Évek óta egy magántanodában oktatom a legkisebbeket. A visszatérésemet megelőzően a hazai, jól hasznosítható módszertani kiadványok hiányában tanulmányozni kezdtem az osztrák és a német óvodai és bölcsődei élet mindennapos gyakor-

latait. Erre ma már az internet segítségével bárkinek lehetősége van, de nekem, soproniként Ausztria közelsége miatt, személyes átélésre, megtapasztalásra is módomban volt. Ekkor fedeztem fel, hogy kezdenek visszaszivárogni az óvodákba és a bölcsődékbe a régi, jól bevált rituális elemek. Így találtam rá az általam is már minden reggel alkalmazott „*Morgenkreis*”-re, amikor egy nagy kört alkotva párnákon ülünk a szőnyegen a gyerekekkel, üdvözljük egymást, együtt énekelünk, beszélgetünk, indítjuk közösen a napot. Egyre több olyan kép kerül fel a világhálóra, amelyek ezeknek a közösen átélt rituális eseményeknek a pozitív hatásairól tanúskodnak. Ez engem mindenképpen arról győzött meg, hogy a rituáléknak különösen fontos szerepük van a gyermekek nevelésében.

2. A személyes rítusok és a közösségi rituálék értelmezése

A tudományos világ figyelme egy ideje újra a rituáléokra fókuszál. Egyre gyakrabban hallani a személyes rítusokról, amelyek a mindennapjainkat alakítják, de ugyanakkor sok szó esik a közösségi rituálékról is, amelyek a családok, az óvodai, iskolai, majd a munkahelyi életet határozzák meg. A világban tapasztalható óriási átláthatatlanság, nagy káosz, a családok és egyéb közösségek széthullása az, ami többek között a rituálék újrafelfedezését eredményezte. Anselm Grün bencés szerzetes idézi az *Ünnepek és szokások, amelyek megszépítik életünket* című könyvében Heiko Ernst gondolatait, miszerint a rituálékban „egy időre megnyugszik a világ, és benne mi is” (Grün 2008, 14). Otthonra találunk. Azt az érzést erősítik bennünk, hogy otthon vagyunk. Amennyiben a rituálékban sokáig az egyéni szabadság korlátozását látták, úgy ma sokkal inkább azok a hangok erősödnek fel, amelyek a rituálék az egyéni és társadalmi élet kialakításában meghatározó szerepét hangsúlyozzák. Mintegy kompenzálják a rend és a biztonság, a közösség elvesztését. A rendet pedig rituálisan lehet fenntartani, és reprodukálni kell a hétköznapiak rendetlensége ellenében. A rendet a rítusok teremtik meg. A rend alatt az élet rendjét kell értenünk, ami tulajdonképpen maga a világrend, amelynek két részét különböztetjük meg: a hétköznapit és az ünnepit. Ez utóbbi a ceremoniális kommunikációban közvetített „*kulturális emlékezet*” (Assmann 1992, 141).

A rituálét sokan sokféleképpen értelmezik. Nem létezik általánosan elfogadott elmélete. A különböző tudományokban ugyanis nagyon eltérőek a pozíciói. Nem véletlen ez, hiszen mindez abból adódik, hogy a rituálénak nagyon széles a spektruma. Többféle osztályozása, csoportosítása ismert. Vannak átmeneti rítusok, mint például a születés, a gyermekkori vagy éppen az ifjúkori beavatási rítusok, a diploma, a házasság-válás és a temetés. Ismertek ugyanakkor az intézményi, a hivatalba történő beiktatás rituáléi is, a felsőoktatásban például a rek-

torválasztás. Léteznek évszakokhoz kötött rituálék, mint a karácsony, a születésnap, az emléknapiak és a nemzeti ünnepek. De meg kell említenünk a hatékonyságnövelő vagy éppen a lázadást kifejező, valamint az interaktív rituálékat is. Egy másik felosztás szerint megkülönböztetünk ritualizálást, konvenciót, ceremóniát, liturgiát és ünnepet. Abban minden tudományos megközelítés megegyezik, hogy a rituálé az életünk része. Nélkülözhetetlen a vallásban, a politikában, a gazdaságban, a tudományos életben, de a családban éppúgy, mint az óvodában vagy az iskolában. Közösséget, szociális kapcsolatokat, közös vonásokat teremt, segít értelmezni és rendezni az emberi viszonyokat. Nem létezhet nélküle a közösség, hiszen az a rituális cselekedetekben, általa jön létre. Ezek a rituális cselekedetek alakítják ki és erősítik meg az identitást (Wulf 2007). A rituálék hozzásegítenek a különbségek és az alteritás feldolgozásához. Összekötik a történelmet, a jelent és a jövőt. Lehetővé teszik a folytonosságot, a változást.

3. A tér és az idő szerepe a rituálékban

A rituálék térhez és időhöz egyaránt kötöttek. *„A rituális terek különböznek a fizikai terektől. Egyfelől rituális bemutatókat és megjelenítéseket teremtenek, másfelől a rituálék a test mozgásai, szcenikus eszközök segítségével, szimbolikus és indexikált keretekben hoznak létre rituális tereket”* (Wulf 2007, 228). A mnemotechnikák legrégebbi és legeredetibb eszköze a térbeliesítés. Ezen alapszik az emlékezőképesség. A tér főszerepet játszik a kollektív és kulturális emlékezőtechnikák esetében is (Assmann 1992). A vallásos ember számára a tér nem homogén. Törések, szakadások is vannak benne, amelyek megkülönböztetik a tér többi részétől. A tér inhomogenitása tulajdonképpen őselmény, amit egyfajta „világalapítással” lehetne azonosítani. A szent térben található az a szilárd pont, az a középtengely, amelyből a jövőbeli tájékozódás kiindul. A rituálék segítségével jönnek létre ezek a szent terek, és *„ahol a szentség megnyilatkozik a térben, ott tárul fel a valóságos, ott jut létezéshez a világ. A szentség betörése nemcsak szilárd pontot vetít a profán tér formátlan meghatározhatatlanságába, nemcsak „középpontot” teremt a „káoszban”, hanem egyúttal áttöri a szinteket is, ezáltal kapcsolatot teremtve a kozmikus síkok (a föld és ég) között”* (Eliade 1987, 57).

A tér mellett a rituális cselekvések másik fontos feltétele az idő. A rituálék segítségével vezetjük be a gyermekeket a társadalom időrendjébe. A bölcsődés, de még az óvodás gyermekek sem ismerik az órát. Teljesen más időérzéssel rendelkeznek, mint a felnőttek. Az időt leginkább az események, a történések egymásutániságából érzékelik. Ezért van különösen fontos szerepe ebben az életkorban az előre jól megtervezett napirendnek. Már egy 1523-as zwickau

iskolarendelet is azt hangsúlyozza, hogy a gondos nevelés legfőbb eszköze a tervszerűség és a rend. Az óra segítségével pontos időkeretek alakíthatók ki a gyermekek életében. Manapság a gyermekek egyre több időt töltenek különböző pedagógiai intézményekben, bölcsődében, óvodában, iskolában, délutánonként magántanodákban. Az ottlétük során maradéktalanul elsajátítják a kötött időkeretek használatát, az időbeli folyamatok szabályozásának, a határidők betartásának képességeit (Németh 2010). Mindezek kulturális tanulási folyamatok eredményeképpen alakulnak ki bennünk, melyekben fontos szerepet játszanak a rituálék. A rituálékkal szerkezetet adunk a napnak. Az idővel való rituális bánásmódban jön létre az idő kompetenciája mint szociális kompetencia. A társadalmakban a szociális együttélés valamennyi területét ez strukturálja (Wulf 2007).

A bölcsődés, de még az óvodás gyermek is az időt spirálszerű körforgásként éli meg. A folyton visszatérő, ciklikusan megjelenő elemek pedig biztonságot adnak számára. Az életükbe naponta beiktatott rituálék segítik őket az időben való tájékozódásban. A naponta ismétlődő tevékenységekkel részekre osztjuk a napot, így annak mindig van egy kezdő és egy lezáró aktausa is. A kezdő, így például a „*Morgenkreis*” rituáléja, az átmeneti, valamint a záró rituálék segítségével a kisgyermek megtanulja tájékozódni az időben. A rituálék összekötik a napi-rend egyes elemeit. Közösséget teremtenek, és erősítik a gyermekekben az összetartozás érzését.

4. „*Morgenkreis*”, a reggeli rituálé

Most vizsgáljuk meg, hogy a bevezetőmben felvetett „*Morgenkreis*” és egyéb bölcsődei és óvodai rituális cselekedetek milyen hatással vannak az abban résztvevőkre, hogyan segítik azok időben és térben való tájékozódását, közösségbe integrálódását. Kutatásom módszerül a résztvevő megfigyelést választottam, ugyanis ennek a rituálénak nem csupán irányítója, hanem aktív résztvevője is vagyok. E módszer alkalmas arra, hogy egyszerre kívül- és belülállást valósíthassak meg. A kör, így a közösség tagjaként belülről élem át a gyerekekkel és azok szüleivel az eseményeket, ugyanakkor kellő tapasztalatok birtokában képes vagyok a történéseket kívülről is szemlélni, továbbá külső megfigyelőként értelmezni is tudom azokat. A résztvevő megfigyelés egy olyan kvalitatív kutatási módszer tehát, amelyben a megfigyelést végző személy résztvevője is a megfigyelt csoportnak (Szabolcs 2001).

A „*Morgenkreis*”-nek, ennek a nagyon egyszerű, de mégis kiválóan alkalmazható, közösségkovácsoló reggeli rituálénak a létjogosultságát a bölcsődékben és az óvodákban ma még számos pedagógus megkérdőjelezi. Ők arra hivatkoznak ugyanis, hogy ez ma már idejétmúlt,

merev, konvencionális, éppen ezért nem lehet része a modern pedagógiának. Attól tartanak, hogy visszaszivárognak a nevelésbe azok a korábban kötelező elemek, amelyektől olyannyira meg akartunk szabadulni a kommunizmus hosszú évtizedei után. Bennem is még mélyen él a '80-as években óvodapedagógus-hallgatóként a Halleban töltött szemeszterem alatti óvodai élményem, amikor a gyerekeknek szigorú rendben, fegyelmezetten kellett kisszékeiken ülni az óvónőt hallgatniuk. De ma már szó sincs merevségről, az óvónőtől való féleleléről, kötelező jellegről. Sokkal inkább azt a célt szolgálja ez a rituálé, hogy erősítsük a gyermekekben az azonos közösséghez tartozás érzését. Biztonságot, nyugalmat adjunk számukra, közösen indítsuk el a napot énekekkel, verssel, beszélgetéssel. Már a csoport térben való elhelyezkedése is azt sugallja, hogy összetartozunk. Minden reggel egy kört alkotva ülünk a szőnyegen elhelyezett kispárnáinkon, köszöntjük egymást egy állandó üdvözlő dallal, és örülünk annak, hogy újra együtt lehetünk. „*A kör minden megjelenési formájában az idő totalitásának és az újrakezdettségnek a szimbóluma. Mágikus összefoglalása, emblémája a ciklikus változásnak, az idő tér-szerűsítése által lehetővé teszi az idő feletti uralmat és a jövő előrejelzését*” (Tánczos 2007, 319).

A korai idegennyelv-fejlesztésben általam naponta alkalmazott módszer segítségével indulnak azok a foglalkozásaim is a délelőtti órákban, ahol a két-hároméves gyermekek a szüleikkel együtt vannak jelen. A „*Morgenkreis*”-ben való részvétel nem kötelező, ennek ellenére nagyon ritka, hogy valaki a körön kívülről figyeljen bennünket. Az anyukájuk ölében helyet foglaló gyermekeknek biztonságot jelent, hogy pontosan tudják, mi következik ezután. Az indító „*Begrüßungslied*” (üdvözlő dal) egy fontos részét képezi ennek a reggeli rituálénak. Ilyenkor sorra vesszük, kik vannak jelen, kik azok, akik hiányoznak, esetleg betegek, mindenkit név szerint köszöntünk dallal német nyelven. Fontos, hogy ez az üdvözlő dal mindig ugyanaz legyen, legalábbis hosszú ideig, hónapokig énekeljük naponta ugyanazt. Az ismétléssel egyrészt megteremtjük annak lehetőségét, hogy a gyermekek játszva megtanulják ezt a német dalt. Másrészt keretet adunk a foglalkozásainknak, amellet, hogy az ismerős elemek alkalmazásával biztonságot is nyújtunk a gyermekek számára. Az általam kiválasztott dal (*Hallo Kinder, hallo Kinder! Seid ihr da?*) a kicsik köszöntésén kívül arra is kiválóan alkalmas, hogy megtanítsunk nekik számos cselekvést kifejező igét is. Így aztán viszonylag rövid idő alatt megértik és használni is tudják az olyan kifejezéseket, mint *klatschen, winken, essen, trinken, schlafen* (tapsolni, integetni, enni, inni, aludni). Előkerülnek kisebb hangszerek is, amelyek együttes megszólaltatása az örömszerzés újabb lehetőségét biztosítja. Együtt énekelünk, együtt tapsolunk, a dalban szereplő, előbb említett kifejezéseket közösen imitálva, mindent együtt csinálunk. Ez az a pont, ahol leginkább kifejezésre jut az egy közösséghez tartozás

érzése. Néha még magam is csodálkozom, hogy mennyire számon tartják egymást, mennyire tudnak örülni egymásnak, és milyen csalódottak tudnak lenni, ha a kis barátjuk nincs ott a foglalkozáson. Természetesen mindez igaz a szülőkre is, hiszen itt nemcsak gyermekközösségek alakulnak, hanem a felnőttek között is barátságok szövődnek. Itt hadd jegyezzem meg, hogy a kisgyermekes anyukák jelentős része azért is jár ilyen csoportos foglalkozásokra, mert magányosnak érzi magát, társaságra vágyik. Az üdvözlés után a „*Morgenkreis*” aznapi témájának felvezetése következik. Témául szolgálhatnak teljesen hétköznapi dolgok is, mint például az időjárás vagy a gyermekbetegségek, az állatok és a játékszerek. Ha odakint zuhog az eső, hibának gondolnám kihagyni ezt az aznapi beszélgetéseinkből. Így történt ez a minap is, amikor szinte kínálta magát, hogy az időjárás kapcsán beépítsem az esőt mint témát a foglalkozásomba. Számptalan mondóka és ének került elő (*Regen, Regen, tropf, tropf, tropf, fall auf meinen Kopf, Kopf, Kopf...*). A korai idegennyelv-fejlesztés leghatásosabb eszközei ezek. Ilyenkor segítségemre van egy báb is, amely ugyancsak a kisgyermekkorai nyelvtanulás játékos jellegét hivatott megteremteni. A rituálé részét képezi az is, ahogy ez a bábfigura minden egyes „*Morgenkreis*” alkalmával egy bőröndből előkerül. Forgatókönyvszerűen követik egymást a történések. Az aznapi téma, jelen esetben az eső megtárgyalása után, hirtelen eszembe jut (sokszor a gyerekeknek előbb, mint nekem), hogy valaki még hiányzik a körből, valaki még nem érkezett meg. Közösen indulunk a megkeresésére, de az anyukák segítségével a kört végig megtartva, azon belül haladunk. Közben számtalan kifejezést tanulnak meg németül a gyerekek. Végül felfedezzük a bőröndöt, amelyben még alszik a mi bábfiguránk. Az ő felébresztése is a mi közös feladatunk, amit természetesen egy német gyermekdallal oldunk meg. Anyukák elbeszéléseiből tudom, hogy vannak gyerekek, akik otthon, teljesen visszaadva a „*Morgenkreis*” során átélt rituálé egyes elemeit, az egész történetet újra és újra eljátsszák. Kirakják a szobájukban a párnákat kört alakítva, azokra ráültetik a plüssállataikat vagy a babáikat, és indul a reggeli köszöntés, mindez természetesen németül, ki nem hagyva egyetlen szokásos mondókát vagy dalt sem. Nemrégiben az internetre is felkerült az egyik tanítványom otthoni „*Morgenkreis*” játéka, ami visszaigazolása a korai idegennyelv-fejlesztésbe vetett hittemnek. Néhány kisgyermek képes néhány hónap után a teljes rituálé tökéletes visszaadására német nyelven, de a viszonylag átlagos képességekkel rendelkezők is biztonságosan eligazodnak a történések egymásutánosságában. Osztrák óvodákban láttam, hogy milyen jól tudják alkalmazni ezt a rituálét az anyanyelvi szókincs bővítésére is a pedagógusok. Úgy alakítják a beszélgetést, hogy minden résztvevő szóhoz juthasson, lehetőséget kapjon a témával kapcsolatos gondolatai közlésére. Sok helyen a szülőket is bevonják a témák kiválasztásába, a tervezésbe és az előkészítésbe. A szakmai körökben leginkább beszélgető-kör néven ismert rituálé

házunkban ugyanakkor többnyire csak az ún. alternatív óvodákban (Waldorf, Montessori, Freinet-pedagógiát képviselők) figyelhető meg. Az óvodák többségében ma még nem ismerik ezt a fajta napindító tevékenységet, a foglalkozásokat legtöbbször szabad játék előzi meg, amikor a gyermekek bármivel játszhatnak, nincs semmiféle irányított cselekvés. Sokszor volt hiányérzetem korábban a gyermekek reggeli fogadásával kapcsolatban. Hiányoztak azok a rituális elemek, amelyek megkönnyítik az apróságoknak a biztonságot jelentő otthon elhagyása utáni megérkezést az óvodába, illetve a bölcsődébe. Nem szabad figyelmen kívül hagynunk azt a tényt sem, hogy ma egy felpörgetett, rohanó világban élünk. A kisgyerekes családok többségének napjai idegesen, kapkodva, nagyon stresszesen indulnak. Ezt kell nekünk, kisgyermekkel foglalkozó pedagógusoknak egy meghitt, befogadó, szerető, fogadóléggel ellensúlyoznunk. Mint ahogy a bevezető gondolataimban is írtam, fontos, hogy azt érezzék mindannyian, hogy egy kis időre lenyugszik a világ, megérkeztek egy olyan helyre, ahol otthon érezhetik magukat. Belépnek egy olyan körbe, ahol olyanok ülnek, akikkel egy közösséget alkotnak.

5. Összegzés

Német nyelvet oktató pedagógusként naponta élvezem ennek a reggeli rituálénak a nevelésre és oktatásra gyakorolt áldásos hatását. Különös jelentőséggel bír ennek alkalmazása a kisgyermek közösségi léthez szoktatásában, de nagymértékben hozzájárul a tanulási folyamat eredményességéhez is. Nagyon jól lekövethetők mindezek az „Eltern-Kind” csoportjaimban a két-két és fél éves gyermekek körében. Ezeken a félórás foglalkozásokon kizárólag németül szólok a hozzám járó gyermekekhez és szüleikhez, akiknek az idegen nyelvbe bevezetése mellett az új környezettől és az új emberektől való félelmeik megszüntetésében is a segítségükre kell lennem. Ebben nélkülözhetetlen szerephez jutnak az előre jól megtervezett, naponta visszatérő állandó rituális elemek.

Miközben a rítusokon alapuló nevelés egyre nagyobb teret hódít, addig naponta tapasztalhatók az ezzel ellentétes törekvések, amelyek folyton-folyvást a szabadságra hivatkoznak, valójában destruktív tevékenységet folytatnak. Nem szabad ezt figyelmen kívül hagyni, hiszen ez káoszhoz, a közösségek felbomlásához vezet. Konrad Lorenz *A civilizáció nyolc halálos bűne* című művében az egyik legnagyobb bűnnek a hagyományok elpusztítását nevezte (Lorenz, 2001). Allport amerikai tudós pedig nem véletlenül írta, hogy elvész minden olyan nép, amelyiket megfosztanak a hagyományaitól (Andorka, 2006).

BIBLIOGRÁFIA

- Andorka Rudolf (2006): Bevezetés a szociológiába. Budapest: Osiris Kiadó, 2006. 785 p.
- Assmann, J. (1999): A kulturális emlékezet : írás, emlékezés és politikai identitás a korai magaskultúrákban. Budapest: Atlantisz Könyvkiadó, 1999. 313 p.
- Donald, M. (2001): Az emberi gondolkodás eredete. Budapest: Osiris Kiadó, 2001. 354 p.
- Eliade, M. (1987): A szent és a profán. Budapest: Európa Könyvkiadó, 1987
- Gnettner, Ingrid (2011): Das Morgenkreis-Spielbuch- Die schönsten Ideen für Krippe, Kita und Eltern-Kind-Gruppen. München: Don Bosco, 2011. 96 p.
- Grün, Anselm (2008): Ünnepek és szokások, amelyek megszépítik életünket. Budapest: Jel Kiadó, 2008. 225 p.
- Lorenz, K. (2001): A civilizált emberiség nyolc halálos bűne. Budapest: Cartaphilus, 2001. 133 p.
- Németh András (2010): Emberi idővilágok – Pedagógiai megközelítések. Budapest: Gondolat Kiadó, 2010. 168 p.
- Tánczos Vilmos (2007): Szimbolikus formák a folklórban. Budapest: Kairosz Kiadó, 2007. 440 p.
- Szabolcs Éva (2001): Kvalitatív kutatási metodológia a pedagógiában. Budapest: Műszaki Könyvkiadó, 2001. 103 p.
- Wulf, Christoph (2007): Az antropológia rövid összefoglalása. Budapest: Enciklopédia Kiadó, 2007. 323 p.

Internetes hivatkozások:

- Diekhof Mariele: Fastination Morgenkreis – Kindergartenpädagogik –Online –Handbuch [2014.01.15.] < URL: <http://www.kindergartenpaedagogik.de/-/1058.html>
- Kleemiß Hannelore: Ritmus, állandóság és a rituálék jelentősége a gyermekek első három életévében pedagógiai szemszögből. [2014.01.15.] < URL: http://www.kitafachtexte.de/fileadmin/website/FT_kleemissII_rhythmus_2011.pdf

PÁSZTOR, ENIKŐ

THE STRENGTHENING OF THE RULE OF RITUALS NOWADYAS – „MORGENKREIS”, THE MORNING
RITUAL IN KINDERGARTENS AND DAY NURSERIES

Again the world of science focuses on rituals too late. Enormous chaos can be experienced in the world and breaking up families and other communities are just a few of the many phenomenons that have resulted the rediscovery of the importance of rituals. Rituals are part of our lives. They are essential in the field of religion, politics, economy, scientific life and in the family just as in the kindergarten and school. They create communities, social relations and common characteristics; help us to understand and to organize human relations. Rituals have a highly important role in bringing children. The positive effects of the rituals that have been experienced in kindergartens or in day nurseries are no longer open to debate. With the help of opening „Morgenkreis” and closing rituals children will be able to orientate in time while the feeling of relatedness will strengthen in their minds.

SZEMLE

VARGA LÁSZLÓ

Kisgyermeknevelés Thaiföldön

A Campus Hungary Program oktatói és kutatói ösztöndíjának köszönhetően a Nyugat-magyarországi Egyetem Benedek Elek Pedagógiai Kar két oktatója, Dr. Varga László dékánhelyettes, egyetemi docens és Dr. Katona László adjunktus egy hónapot töltött Thaiföldön a phitsanuloki Naresuan Egyetem meghívására. A távoli ázsiai országban az oktatás kiemelt stratégiai tényező, a kisgyermeknevelés a pedagógia egyik legelismertebb területe, hiszen a gyermekekkel való foglalkozás óriási felelősség és határtalan lehetőség. Thaiföldön nem csupán a kognitív funkciók fejlesztésében látják a jövőt, inkább az érzelmi és a szociális intelligencia fejlesztése az elsődleges cél. Az iskolarendszerben nincs állandó verseny. Rendkívül fontos a hagyományápolás, ugyanakkor a modern kor jegyében a korai természetes nyelvelsajátítás is prioritás - gyökereket és szárnyakat kapnak a thaiföldi gyermekek. A tanulmányút egyik legfontosabb eredménye és értéke, hogy lehetőséget biztosított a tapasztalatcserére a kisgyermeknevelés komplex kérdéskörében; külön értékelendő továbbá, hogy a soproni oktatók bemutathatták saját országuk kezdeményezéseit, projektjeit és reformjait. A látogatás hozzájárult szakmai kompetenciáik fejlődéséhez, a további oktatói, kutatói munka és innovációs tevékenység hatékonyságának növeléséhez.

Előzmények

A Nyugat-magyarországi Egyetem Benedek Elek Pedagógiai Kar (Sopron) és a Naresuan University Faculty of Education (Thailand, Phitsanulok) szakmai kapcsolata viszonylag friss. Két évvel ezelőtt látogatott el először karunkra a thaiföldi fél oktatói és kutatói csoportja. Intézményünk szakmai tevékenysége iránt rendkívüli érdeklődést mutatott a thaiföldi partner. Ez a látogatás és tapasztalatcsere alapozta meg a két intézmény közötti tudományos és szakmai együttműködést a neveléstudomány, a kisgyermeknevelés, az óvodapedagógia területén. A közös képzési és kutatási profil és az egymástól tanulás szándéka mentén elhatároztuk, hogy hosszútávú oktatási és kutatási együttműködést alakítunk ki a két intézmény között.

A soproni kar a hazai kisgyermeknevelő-képzés egyik vidéki fellegetyaráként igen komoly történelmi múlttal rendelkezik, ugyanakkor a legutóbbi felmérés szerint hazánk legjobb vidéki óvodapedagógus-képző felsőoktatási intézménye.

Eddigi erős szakmai pozícióinkat megőrizve karunk egyik kiemelt stratégiai célkitűzése a nemzetköziesedés. A kisgyermeknevelés és az óvodapedagógus-képzés területén – a határon túli kiemelkedő kapcsolati tőkét kincsként őrizve – szeretnénk Európa és a világ vérkeringésébe bekerülni. A folyamatosan bővülő nemzetközi kapcsolati háló – a két évvel ezelőtti láto-

gátás eredményeképpen – egy távol-keleti partnerrel bővült, melynek nagyon örülünk, hiszen egy távoli, az európaítól számtalan elemében különböző kultúra megismerése és megértése rendkívül jó lehetőség a szakmai fejlődésre, a kisgyermek-pedagógia horizontjának kiszélesítésére, a tapasztalateserére, a közös gondolkodásra és a tudományterület új dimenzióinak befogadására.

Tudományos háttér

Karunk küldetésnyilatkozatában megfogalmazott törekvése, hogy a társadalom- és a humántudományok – elsősorban a kisgyermeknevelés területén – az alap- és alkalmazott kutatások bázisa legyen, tudományos háttérrel biztosítva ezzel a kar oktatási és innovációs feladatainak. Küldetésünknek tekintjük továbbá a határainkon inneni és a külhoni kutatások ügyét. Az oktatás mellett a kutatás is igen komoly jelentőséggel bír egy pedagógusképzéssel foglalkozó felsőoktatási intézmény életében. Munkánk nem lenne teljes, ha nem történne meg a kutatáshoz és fejlesztéshez szükséges szakmai tudás megszerzése és továbbadása, illetve a legfrissebb kutatási eredmények gyakorlati alkalmazása a képzésben. A kutatás eredményeképpen innovatív tevékenységünk kiterjed digitális anyagok, módszertani kiadványok, jegyzetek és e-learning anyagok készítésére. A kutatásalapú értelmiségi képzés minél szélesebb körű megvalósítására törekszünk, kutatási eredményeink felhasználói is vagyunk egyben. Fontos az empirikus humántudományi kutatások támogatása, a pedagógiai kultúra megújítása, a tanárok, oktatók személyes tudásának bővítése. A pedagógussá képzés minőségének folyamatos javítása megfelelő tudományos háttér nélkül elképzelhetetlen. A tudományos igényesség az eredményes kutatásfejlesztés egyik legfontosabb előfeltétele. Hisszük és valljuk, hogy a kutatás és a képzés átgondolt fejlesztése alapvetően megváltoztathatja intézményünk produktivitását.

A Nyugat-magyarországi Egyetem Benedek Elek Pedagógiai Karon országosan és nemzetközileg is elismert szakmai műhelyek működnek. A „Kisgyermeknevelés kutatócsoport” egyik fontos bástyája Humántudományi Kutatóközpontunknak. A személyiség fejlődésének–fejlesztésének meghatározó időszaka a kisgyermekkor. A kisgyermekkor értelmezésében paradigmaticus változások következtek be; a legújabb kutatásokból a gyermekkor egyéni életutat alapjaiban meghatározó jelentősége olvasható ki. A gyermekek fejlődése, nevelése egy nemzet gyarapodásának kritikus kérdése, mivel csak a boldog, kiegyensúlyozott és jó képességű gyermekek válhatnak alapjává egy prosperáló, hosszú távon fenntartható társadalomnak. Központi kérdés, hogy mit adunk és mit nem adunk gyermekeinknek életük első esztendeiben. Az okos korai befektetések egyfajta kulcs a boldog emberi élet megalapozásához, így –

többek között – a kisgyermeknevelők és a képzésükben résztvevő szakemberek vállán nyugszik a határtalan lehetőség és a rendkívüli felelősség, hiszen a korai évek örökké tartanak. A kisgyermekkor pedagógia legújabb kutatási eredményeire támaszkodva a kar számos innovációval állt elő a művészeti, nyelvi, irodalmi nevelésben, melyek kreatív megismertetése motívóan hathat a szakemberekre világszerte. Karunk – témához kapcsolódó – főbb kutatási területei: a kisgyermeknevelés története, kisgyermekkor tanulása, konstruktivizmus, a kisgyermekkor mint az egyéni életút meghatározó szakasza. A kisgyermeknevelés helyzetei, kora gyermekkor fejlődés és fejlesztés, bátorító pedagógia, kompetencia alapú fejlesztés, gyermek és művészet, a játék, konstruktivizmus a nevelésben, gyermek kultúra, tehetség gondozás, inklúzió, kisgyermekkor agyfejlődés, érzelmi intelligencia, korai többnyelvűség, sporttudomány, egészségnevelés, óvodai nevelés multikulturális közegben.

A látogatás

A fenti gondolatot szem előtt tartva nagy örömmel szolgált a thaiföldi Naresuan Egyetem Pedagógiai Karának meghívása. Látogatásom és ösztöndíjam több célt is szolgált. Egyrészt bemutattam képzési struktúránkat, a kisgyermeknevelés terén megszerzett tapasztalatainkat és a karon folyó interdiszciplináris hazai és nemzetközi kutatásokat. Előadásokat, szemináriumokat tartottam a kora gyermekkor hazai és európai kutatásokról, továbbá előkészítettem egy komparatív, empirikus nemzetközi kutatást a thaiföldi és a magyar gyermeki világkép és gyermek kultúra kérdéskörében. Látogatásom során előkészítettünk egy oktatói, személyzeti és hallgató mobilitási, valamint egy kutatási együttműködési megállapodást is.

Campus Hungary tanulmányutam során figyelmem – kutatási területem és oktatói munkám alapján – elsősorban az óvodák, az óvodapedagógus-képzés és a thai gyermeklét felé irányult. A rendkívül gazdag programnak köszönhetően megismerhettem a thai oktatási rendszert a kisgyermekneveléstől egészen a felsőoktatásig, továbbá betekintheztem a felnőttképzési rendszerbe is. Az intézménylátogatások mellett lehetőséget kaptam a folyamatos szakmai konzultációra, a kapcsolatépítésre és előadások megtartására. A fogadó fél így – a kölcsönöség jegyében – megismerkedhetett a magyarországi kisgyermeknevelés helyzetével, trendjeivel, a hazai kutatások főbb eredményeivel.

A tanulmányút első állomása a Bangkok Christian College intézmény volt, mely abból a szempontból érdekes, hogy ez Thaiföld első magániskolája, 5000 fiútanulóval. Az oktatás – az egyébként buddhista Thaiföldön – keresztény szellemben folyik. Az iskola bármilyen valláshoz, felekezethez tartozó fiatalot fogad. Másik érdekessége az intézménynek, hogy az oktatás

nyelve – néhány tantárgy kivételével – angol. A nevelés és oktatás színvonala, az iskola szellemisége és infrastruktúrája kiemelkedő. A tanárok és a tanulók rendkívül büszkék intézményükre, az iskola történetére és nemzetközi hírű eredményeire. Az iskola gazdag történetét egy múzeumban mutatják be.

Érdekes színfoltja volt a bangkoki programnak két óvoda és iskola meglátogatása. Ez volt az első találkozásom thaiföldi óvodával, kisgyermekkel, óvodapedagógusokkal. Egész életre szóló szakmai élmény! Különlegessége a thai óvodarendszernek, hogy sok korai kétnyelvű (thai és angol) óvoda működik Thaiföldön, továbbá meglehetősen magas a magánóvodák száma. A jelentős mértékben támogatott korai angolnyelv-elsajátítás (inkább nyelvi és kulturális fürdőzésnek, lubickolásnak nevezném) oka az, hogy az idősebb generáció nem beszél idegen nyelveket, így a kisgyermekkorban elkezdett, tapasztalati jellegű, játékos, a gyermekek életkori sajátosságát maximálisan figyelembe vevő kulturális-nyelvi foglalkozások eredményeképpen ma már a fiatalabb generáció – a középiskolai, egyetemi korosztályig – kiválóan beszél angolul, ami megnyitja a világ vezető egyetemeire való bejutás lehetőségét. Módszer-tanilag kiválóan képzett, angolul jól beszélő óvodapedagógusok vezetik a foglalkozásokat; nem ritkán angol, ausztrál és amerikai kisgyermeknevelőket, vendépedagógusokat alkalmaznak. Karunkon is működik *angol nyelv az óvodában* program, így örülök, hogy ezen a területen is sok tapasztalatot szerezhettem. Érdeklődéssel figyeltem a korai nyelvsajátítás jó gyakorlatait. A magánóvodák személyi, pedagógiai és infrastrukturális ellátottsága kiemelkedő, mondhatni világszínvonalú. Mivel a gyermekek boldogsága és a gyermeki szükségletek kielégítése a legfontosabb kérdés a családokban, szívesen áldoznak jelentős összegeket a szülők gyermekeik nevelésére, fejlesztésére.

Látogatásunk következő állomása Phitsanulok városa volt, ahol vendéglátó egyetemünkre, a Naresuan University Faculty of Education intézménybe látogattunk. Az első napon a kar tudományos dékánhelyettesével, valamint vezető oktatókkal és hallgatókkal találkoztunk. A szemináriumon bemutatkozott mindkét fél, így megismerhettük az egyetemeket, a karok képzési rendszerét, tudományos tevékenységét és nemzetközi kapcsolatait. Fogadott bennünket ez egyetem elnöke és a kar dékánja is. Ezt követően a város másik egyetemére, a Phitsanulok University intézménybe látogattunk, mely magánegyetem. Az egyetem elnökével, rektorával, vezető oktatókkal egy tudományos és oktatási együttműködés lehetőségéről egyeztettünk. Képzési és kutatási rendszerük több ponton illeszkedik karunk profiljához. Phitsanuloki programunk során meglátogattuk még a régió óvodáit és általános iskoláit irányító irodát, melynek munkatársai a kisgyermeknevelés regionális helyzetét mutatták be. Ezután megtekintettük az Anubal Phitsanulok School óvodai és alsó tagozatos részlegét, azok Mini English képzési

programját. Majd utunk egy magánintézménybe, a Rochanawit Malabiang School bölcsődei, óvodai csoportjaiba vezetett. Karunkon két gyakorlóóvoda működik, ezért örömmel és érdeklődéssel látogattuk meg a Rajabhat Pibulsongkhram University gyakorlóóvodáját, melynek vezetője az óvodapedagógusok gyakorlati képzési rendszerét mutatta be. Tanulmányutam egyik legemlékezetesebb eseménye a laoszi határ közelében, egy dzsungel közepén, a világ zajától elzárt kis faluban működő Ban Huaykok School meglátogatása volt. A község lelke és motorja Dr. Nat Chakammool igazgató úr. A település lakói kétkezi munkával építették a körülbelül ötven gyermeket befogadó óvodájukat és iskolájukat, melyben három nevelő dolgozik. Az iskola melletti konyhán a falu asszonyai főznek minden nap a gyermekeknek. Igazgató úr egy filmet is levetített, mely a település és az iskola történetét mutatja be. A falu lakói és a gyermekek nagy szeretettel és kíváncsisággal vártak bennünket. A tízórait (kókusztejben főzött rizs, bambuszban, parázson sütve) a gyerekek készítették. Ezt követően játszottunk a gyermekkel, majd sétát tettünk a településen és az iskolában, és elmentünk egy közeli víz-eséshez is. Fantasztikus élmény volt megtapasztalni, hogyan élnek a falusi emberek, a gyermekek Thaiföld egy apró kis falucskájában. A gyermekek a környékbeli erdőben talált termékekből, növényekből készített játékokkal játszanak, nyoma sincs az agresszivitásnak, az esztelen rohanásnak, a javak mértéktelen fogyasztásának. Az óvodában és az iskolában működő, természetesen vegyes életkorú csoportok projekt-módszerrel ismerkednek a tudományokkal, a világgal; a tanulás tisztán kooperatív és tapasztalati alapú, mentes mindenféle sallangoktól. Megkérdeztem igazgató úrtól, hogy milyen pedagógiai program szerint dolgoznak, és ez hol található meg írásban. Válaszként először a szívére, majd a fejére mutatott. Hálás vagyok, hogy találkozhattam a pedagógia, az embernevelés csúcsteljesítményével. Úgy gondolom, a nevelésre, az iskolára is igaz a mondás: a kevesebb sokszor több. Felejthetetlen nap volt ez számomra, kincsként fogom őrizni. Szakmai kalandozásunk végén, a látogatást megkoronázva a Naresuan Egyetem Pedagógiai Karán előadást tarthattam hazámról, városomról, intézményemről, a magyar kisgyermeknevelés és a kisgyermek-pedagógiai kutatások trendjeiről, jelenéről és jövőjéről. Thaiföldi kollégáim és tíz ázsiai ország többszáz hallgatójának érdeklődő tekintete kísérte mondanivalómat. Ez rendkívül megtisztelő és öröm számomra. A thaiföldi kultúrában való fürdőzésem szintén felejthetetlen élmény marad.

A kutatás

Karunk kutatási portfóliója az oktatás minőségének és hatékonyságának, továbbá a kar ismertségének és versenyképességének a javítását szolgálja. A kari tudományos kutatási stratégia igen jelentős mértékben támogatja a karon belüli, karközi, hazai és nemzetközi kooperatív kutatásokat, segíti a kari kutatói csoportok munkáját. A kari tudományos kutatási portfólió nagymértékben épít az érintettek aktivitására és kezdeményezésére, a szűken vett tudományos kutatáson kívül tartalmazza a kutatásszervezést, a kutatási eredmények kommunikálását, a kar pozícióinak erősítését a nyugat-magyarországi régió humántudományi kutatási piacán, hosszabb távon cél a kutatásvezetői és kutatásszervezői szerep elérése. A kar, az intézetek és az egyéb szervezeti egységek vezetése a meglévő felsőoktatási hazai és nemzetközi kapcsolatokban erősíti a tudományos kutatási dimenziót, új kapcsolatok létesítésekor törekszik a tudományos kutatásra is kiterjeszteni az együttműködést. A tudományos kutatási stratégia végrehajtásához a kar igyekszik minél több stratégiai partnerre szert tenni a felsőoktatásban, a tudományos kutatási szférában. A kar tudományos életének megújításával a kisgyermeknevelés hazai és nemzetközi tudományos központja kíván lenni.

Karunk támogató, kölcsönös szakmai kooperációra épülő jó kutatási kapcsolatot alakított ki hazai és külföldi intézményekkel, egyetemekkel és kutatóhelyekkel. Nemzetközi kutatói tanácsadó hálózatot építettünk ki neves szakemberek részvételével. Széleskörű, három kontinensre kiterjedő nemzetközi kapcsolati hálónknak köszönhető, hogy kezdeményezői és koordinálói vagyunk egy nemzetközi „Gyermek kultúra, gyermeki világkép” kutatásnak, továbbá az is, hogy 2014-ben egy európai szakértői tanulmányút szervezésének lehetőségét nyertük el, melynek keretében tíz országból érkeznek karunkra kisgyermekneveléssel foglalkozó szakemberek.

A gyermeki világkép mindig kettős természetű. Az egyik elem a felnőttel által konstruált kulturális környezet, amelyben a gyermekek élnek, és az a kultúra, amelyet ők maguk hoznak létre. Ebből kiindulva egyik célunk a gyermekek által alkotott világ megértése, elfogadása, másrészt fontos a felnőtt világ által közvetített tartalom is. Erre a gondolatra kívánjuk építeni nemzetközi összehasonlító kutatásunkat. A kuriózumnak és nóvumnak tekinthető nemzetközi kutatás a gyermekek által alkotott világ megértéséhez, elfogadásához nyújt segítséget pedagógusoknak, szülőknek és pedagógusképzőknek. A felnőtt világ által közvetített tartalom is megjelenik a kutatásban. A gyermekekről és a gyermekekkel folytatott kutatás a gyermekeknek szánt kulturális javak és a gyermekek által megkonstruált világkép vizsgálatával és bemutatásával jelentős és új felismerésekkel szolgálja a humántudományokat, különös tekintettel a

neveléstudományra, az alkalmazott pedagógiára, továbbá hozzájárul a kisgyermeknevelés és az óvodapedagógus-képzés tartalmi fejlesztéséhez, a kisgyermekeket nevelő intézmények innovációjához. Az ösztöndíjnak köszönhetően elkészítettünk egy empirikus kutatási tervet, mely – többek között – a thai és magyar gyermekszemlélet és gyermeklét komparatív elemzésére vállalkozik. Ez a kutatás abban az értelemben is kuriózum, hogy nem csupán a felnőttek gyermekekről való gondolkodását vizsgálja, hanem a gyermekekkel is végzünk kutatásokat (gyermekmegfigyelés, strukturált interjú, rajzelemzés). Vizsgálni fogjuk a legújabb thaiföldi és magyar trendeket a kora gyermekkori fejlődés és kutatás területén, sor kerül a magyar és thai gyermekek természettudományos világlátásának vizsgálatára, a thai és magyar gyermek-kultúra elemzésére, továbbá a thai és magyar gyermekek világának komparatív elemzésére. Vizsgálni fogjuk az apák és anyák szerepét a két kultúrában. A kutatás részét képezi továbbá: magyar és thai szülő-gyermek történetek, mikrohistóriai elemzések, párhuzamok és különbségek a magyar és thai gyermekkortörténetben, a kulturális és nyelvi különbségek aspektusai. Arra is választ keresünk, hogy mi teszi boldoggá a gyermekeket, melyek a boldog gyermekkor faktorai a különböző kultúrákban.

Kutatási eredményeinket terveink szerint a *Képzés és Gyakorlat* neveléstudományi folyóiratban publikáljuk, melyet a Kaposvári Egyetem Pedagógiai Karral közösen jelentetünk meg. A periodikához évente konferencia-rendezés is társul, így nemzetközi gyermeki világgép- és gyermekkultúra-kutatásunkat, annak eredményeit a konferencián is be tudjuk mutatni.

Összegzés

Campus Hungary ösztöndíjam már most megvalósult hozadéka, hogy thaiföldi partnerunktől egy hét fős delegáció részt vesz a karunk által szervezett nemzetközi szakértői szemináriumon, melynek témája: innováció és kooperáció a kisgyermekkor pedagógiájában. A thaiföldi fél előadást is tart hazája kisgyermekkor kutatásairól, a thaiföldi gyermeklét, gyermekkultúra és gyermeki világgép alakulásáról. További eredmény, hogy a látogatás során a két egyetem aláír egy tudományos és oktatási együttműködési megállapodást. A thaiföldi fél karunk kiemelt stratégiai partnere a közelmúltban indult nemzetközi kutatásban is. Látogatásomnak köszönhetően a Naresuan University elnöke Dr. Varinthorn Boonying egyetemi adjunktusnak felajánlott egy ösztöndíjat, így thaiföldi kollégánk karunkon a 2015. évben vendégoktatói és kutatói feladatokat fog végezni két szemeszterben.

Összességében megállapítható, hogy egy alapvetően más kultúrát ismerhettem meg, a mély és tartalmas emberi kapcsolatok által működtetett ország dinamikusan fejlődik. Thai-

földön az oktatás kiemelt stratégiai tényező, a kisgyermeknevelés a pedagógia egyik legelismerettebb területe, hiszen a gyermekekkel való foglalkozás óriási felelősség és határtalan lehetőség. A nevelés folyamatorientált, nem csupán a kognitív funkciók fejlesztésében látják a jövőt, inkább az érzelmi és a szociális intelligencia fejlesztése az elsődleges cél. Az iskolarendszerben nincs verseny, viszont van mérték és érték. Rendkívül fontos a hagyományápolás, ugyanakkor a modern kor jegyében a nyelvtanulás is prioritás – gyökereket és szárnyakat kapnak a thaiföldi gyermekek. Egy hiteles, emberléptékű, szeretetteljes, békés és kiszámítható világ – véleményem szerint hosszú távon csak egy ilyen társadalom lehet életképes.

Campus Hungary ösztöndíjam, a szakemberekkel folytatott személyes konzultációk, a látogatás során megismert kisgyermeknevelési programok, innovációk és kezdeményezések, a megismert képzési tartalmak és módszerek beépíthetőek felsőoktatási, pedagógusképzési és továbbképzési munkámba. A tanulmányút egyik legfontosabb eredménye és értéke, hogy lehetőséget biztosított a tapasztalatcserére a kisgyermeknevelés komplex kérdéskörében; külön értékelendő továbbá, hogy bemutathattam országom kezdeményezéseit, projektjeit és reformjait. A látogatás egyértelműen hozzájárult szakmai kompetenciáim fejlődéséhez, a további oktatói, kutatói munka és az innovációs tevékenység hatékonyságának növeléséhez. A tanulmányút olyan képességeket, ismereteket, kompetenciákat és értékeket közvetített, melyek birtokában részt tudok vállalni a paradigmaticus változásokat is magában foglaló kisgyermekkori kutatások, valamint a kisgyermeknevelő- és óvodapedagógus-képzés hazai reformjában.

VARGA, LÁSZLÓ

EARLY CHILDHOOD EDUCATION IN THAILAND

The relationship between the University of West Hungary, Benedek Elek Faculty of Pedagogy and the Naresuan University, Faculty of Education, is relatively fresh. The Thai partner has already been to Sopron, in the course of their visit they have settled the fundamentals of a future cooperation. This study and teaching visit aimed at the expansion of our future research cooperation as they were amazed by the early childhood education training programme elaborated by the University of West Hungary, Benedek Elek Faculty of Pedagogy. This study visit was a joint project of Mr Katona, László PhD and Mr Varga, László PhD who planned to represent their university together in Thailand. Mr László Katona was involved with scientific education (natural sciences) focusing on how children see the world through natural sciences while Mr László Varga concentrated on the latest trends in early childhood development.

We introduced our expertise to Thai students and to the staff at the same time, which we believe was very fruitful to our scientific and educational as well as training spectra. Besides lecturing we were able to design a large scale international comparative educational research into the characteristics of early childhood in Thailand and Hungary. This visit also aimed at the further elaboration of the possible future student and teacher mobility programmes. The results of this study visit are going to be disseminated in various national and international scientific journals and through informative workshops both in Thailand and in Hungary.

VARGA LÁSZLÓ

Kisgyermek-nevelési szimpózium Sopronban

**Nyugat-magyarországi Egyetem Benedek Elek Pedagógiai Kar,
Sopron, Magyarország, 2014. április 7 – 11.**

A Benedek Elek Pedagógiai Kar a közelmúltban adott otthont egy nemzetközi szakértői tanácskozásnak (Study Visit), melyen a Karib-tengeri Martinique szigetétől Európa tíz országán át egészen Thaiföldre húsz kisgyermekneveléssel foglalkozó szakember vett részt.

Az ötnapos tanulmányút célja az volt, hogy bemutassuk azokat a modern megközelítési formákat, tartalmakat, kérdéseket és válaszokat, melyeket a kisgyermekkor értelmezésének paradigmaticus változására igyekszik adni a Nyugat-magyarországi Egyetem Benedek Elek Pedagógiai Kara. A kisgyermekkor pedagógia legújabb kutatási eredményeire támaszkodva a kar számos innovációval állt elő a pedagógia és a pszichológia területén, továbbá a művészeti, a nyelvi, irodalmi, a zenei és a testi nevelésben, melyek kreatív megismertetése motiválóan hatott a résztvevőkre. A helyi szakemberekkel, pedagógushallgatókkal és gyerekekkel történő találkozások lehetővé tették az elméleti háttér gyakorlati bemutatását. A pedagógiai kar saját példáján keresztül kívánta megosztani a jelenlevőkkel a kisgyermekkor pedagógia jó gyakorlatait, és ösztönözni próbálta a látogatókat további kooperációk kialakítására a kora gyermekkor nevelés területén. Az eszmecsere jó lehetőséget biztosított egymás kisgyermek-nevelési rendszerének megismerésére, karunk nemzetközi ismertségének és kapcsolati hálójának bővítésére.

A résztvevők által megfogalmazott szakmai üzenet a kisgyermekkorra, a kisgyermeknevelés és a kisgyermeknevelői hivatás fontosságára hívja fel a szakma és a döntéshozók figyelmét.



NEMZETKÖZI SZAKÉRTŐI TANULMÁNYÚT
Újítás és együttműködés a kisgyermekkor pedagógiában

A RÉSZTVEVŐK SZAKMAI ÜZENETE

Résztevő országok: BELGIUM, CSEH KÖZTÁRSASÁG, EGYESÜLT KIRÁLYSÁG, ÉSZTORSZÁG, FRANCIAORSZÁG (MARTINIQUE), HOLLANDIA, ÍRORSZÁG, LITVÁNIA,

MAGYARORSZÁG, MÁLTA, NÉMETORSZÁG,

vendég országok: HORVÁTORSZÁG és THAIFÖLD

Az utóbbi évek nemzeti és nemzetközi kutatásai különös hangsúlyt fektetnek a gyermekkorra, mint arra az életszakaszra, amely jelentősen befolyásolja az egyén életesélyeit.

A magas szintű oktatás-nevelés és a gyermekek támogatása rendkívüli jelentőséggel bír a jövőnkre nézve, mivel csak boldog, kiegyensúlyozott, magabiztos, rugalmas gondolkodású és kreatív gyerekek képesek virágzó és fenntartható társadalmat építeni. A gyermekek és a családok erősítése jó befektetésnek bizonyul a jövőben.

Szakértői tanulmányutunk résztvevői úgy vélték, hogy gyakran a kormányok felől érkező, „fentről” származó nyomás kényszeríti a gyerekeket idő előtt a hivatalos oktatási rendszerbe. A csoport egyértelmű meggyőződése, hogy a gyermekek stresszmentes környezetben, a játék segítségével tanulnak legkönnyebben, valamint a gyermekkor önmagában is egy fontos életszakasz.

Ezért óriási jelentősége van annak, hogy a pedagógusképzésben részt vevő hallgatók jól képzett és nagy tudású előadók és oktatók irányításával magas szintű alapképzésben részesüljenek. Mindemellett lényeges, hogy a legkisebb korosztállyal foglalkozó képzett pedagógusoknak és oktatási alkalmazottaknak pályájuk során lehetőségük legyen a folyamatos szakmai megújulásra. A kisgyermekkel foglalkozó pedagógusok magas képzettsége elengedhetetlen, mivel a korai gyermekkor a gyermek fejlődésének fontos szakasza, amely megalapozza a későbbi tanulást.

Csoportként is elkötelezték magukat arra, hogy segítsünk elérni gyermekeinknek a legtávolabbi lehetőségeiket egy megbízható és játék alapú pedagógia keretein belül, melynek elkötelezettjei azok a szeretetteljes, magasan képzett és körültekintő pedagógusok, akik együttműködnek a szülőkkel és a családokkal.

Úgy érezzük, ezt az üzenetet meg kell ismertetnünk a nemzeti kormányzatok döntéshozóival, akik a múltban talán nem mindig értették meg a kisgyermekkor fejlesztés-nevelés pedagógiáját és alapelveit. Úgy gondoljuk, prioritásként kellene kezelni a kisgyermekkor életszakasz fejlesztésére szánt anyagi ráfordítás biztosítását.

Tiszteletteljes üdvözléssel a résztvevők nevében:

Dr. László Varga
dékanhelyettes
Nyugat-magyarországi Egyetem

PhD Arianna Kitzinger
tanársegéd
Nyugat-magyarországi Egyetem

Rose White
adjunktus
Kelet-londoni Egyetem



INTERNATIONAL STUDY VISIT
Innovation and Cooperation in Early Childhood Pedagogy

PROFESSIONAL MESSAGE OF PARTICIPANTS

FROM **BELGIUM, CZECH REPUBLIC, ESTONIA, FRANCE (MARTINIQUE),
GERMANY,
HUNGARY, IRELAND, LITHUANIA, MALTA, THE NETHERLANDS, UNITED
KINGDOM
AND GUESTS FROM CROATIA AND THAILAND**

The latest national and international research emphasizes childhood as the key factor in determining the life chances of an individual.

High quality education and support for children is crucial for our futures since only happy, well-balanced, confident, resilient and creative children are able to build a prospering and sustainable society. Investment in our children and families now will give us good returns in the future.

Participants in our study visit felt that often there was 'top-down' pressure from governments to push children into more formal educational practice before they were developmentally ready. The group felt strongly that children learnt best through play and in stress free environments and that childhood was an important phase in itself.

It is therefore vitally important that student teachers have very high quality initial teacher education, supported by well-educated and knowledgeable lecturers and pedagogues. It is also important that qualified teachers and other adults working with our youngest children have access to, and opportunities for continual professional development throughout their career. Having highly qualified teachers for young children is vital as the early years are such an important stage of children's development and pave the way for all future learning.

As a group we are committed to helping children reach their full potential through safe and play-based pedagogy and practice, supported by warm, highly qualified and reflective teachers in partnership with their parents and families.

We feel this message needs to be communicated to national government policy makers, who perhaps in the past have had little understanding of the pedagogy and principles of Early Years development and education. We feel that high priority should be given to ensuring that there is adequate financial expenditure early in the child's developmental life cycle.

On behalf of the group

Yours sincerely,

Dr. László Varga
Vice Dean Assistant
University of West Hungary

PhD Arianna Kitzinger
lecturer
University of West Hungary

Rose White
Senior Lecturer
University of East London

KÖNYVISMERTETÉS

Tészabó Júlia: *Játék – pedagógia, gyermek – kultúra : tanulmányok.* (Neveléstudomány-történeti tanulmányok). Gondolat Kiadó, 2011, 157 p.

Tészabó Júlia *Játék – pedagógia, gyermek – kultúra* című tanulmánykötete a Neveléstudomány-történeti tanulmányok sorozat részeként jelent meg a Gondolat Kiadó kezelésében 2011-ben. A szerző művészettörténész, az ELTE Pedagógiai és Pszichológiai Karának oktatója, a játék- és játékszer-történet elismert, kiváló kutatója, akinek számos gyermekkor- és játéktörténeti írás, monográfia fémjelzi eddigi munkásságát. Tészabó általam bemutatni kívánt kötete olyan tanulmányok gyűjteménye, amelyek az ELTE PPK Pedagógiatörténeti Tanszékén a Németh András professzor irányításával zajló Életreform-mozgalmak és a Reformpedagógia című OTKA-kutatás eredményeképpen születtek, illetve hangzottak el a programhoz kapcsolódó konferenciákon. A szerző tulajdonképpen úttörő munkát végzett azáltal, hogy nemcsak azt mutatja be, hogy a játék miképpen vált a nevelés fontos eszközévé, hanem azt a folyamatot is érzékelteti, amely az idegen minták követésétől a nemzeti jelleg megteremtéséig terjedt. A magyar játékpedagógia kezdetei a porosz nevelés eluralkodásának idejére tehetőek, és ennek reakciójaként fogható fel a játék- és művészetpedagógiát akkor különösen jellemző merevségek feloldására irányuló nemzetközi és hazai törekvések. Ezek vezettek el a játék és a rajz funkcióinak a kiszélesedéséhez.

A tanulmánykötet hét nagyobb fejezetből és további alfejezetekből áll. Felütésként a *Néptanítók Lapja* és a *Kisdednevelés* című folyóiratok által közölt írásokból válogat a szerző, amelyek segítségével a 19. század második felétől a játék pedagógiai hasznáról zajló vitákat elemzi, és hatásukat kivetíti a tanítói professzió alakulására. A könyv elején részletes ismertetést olvashatjuk annak a folyamatnak, melynek so-

rán a játék a pedagógiai gondolkodás fókuszába került. Kiss Áron 1880-ban megjelent írásából tudhatjuk, hogy a fröbéli pedagógia hazai adaptációjáig a játékokkal szemben az iskolák tiltással léptek fel. Óriási változást hozott az az újfajta gondolkodás, amelyben a játék, a játéktevékenység mint a gyermek megismerését segítő, a gyermek fejlődését és fejlesztését támogató aspektus jelenik meg.

E folyamat fontos állomása a kisdednevelés intézményesülésének megindulása. Itt már a játéknak és a játékszereknek a szerepéről olvashatunk Tészabó Júlia játékpedagógia-történeti könyvében. A szakmai fórumok és szakmai lapok témájává válnak a játékkal kapcsolatos újfajta gondolkodás eszméi. Két különösen hangsúlyos esemény leírásával érzékelteti a szerző a játéknak a pedagógiában betöltött kiemelkedő szerephez jutásának folyamatát. Az egyik a Kiss Áron által az 1883-as II. országos tanítógyűlésen meghirdetett, az egész országra kiterjedt játékgyűjtő munka, ami 1891-ig tartott, a másik pedig az 1914-es Gyermekművészeti Kiállítás. Az országos gyűjtőmunka hatására – melyet a néptanítók végeztek – jelent meg 1891-ben a Kiss Áron szerkesztette *Magyar gyermekjáték* gyűjtemény, amely még ma is használható. Több változata is megjelent, köztük egy olyan, ami kifejezetten a családok számára íródott.

Az 1914-es Gyermekművészeti Kiállításnak és kiállítás magyar művészeti és kulturális sajtóban megírt előzményeinek egy külön fejezetet szán művében Tészabó Júlia. A könyv egészét nézve ez a rész a leghangsúlyosabb a terjedelmét tekintve. Talán nem véletlen, hiszen művészettörténészként minden bizonnyal különösen nagy jelentőséget tulajdonít – okkal – az új

reformpedagógiai eszmék térhódításának, melynek hatására növekszik a játékszereknek az esztétikai nevelésben betöltött szerepe. Külföldi minták nyomán megjelenik a művészetpedagógia, amely a gyermekek esztétikai nevelését jelentette a rajztanítás gyökeres megváltoztatása útján. A kor e tudományágat meghatározó képviselői a szakmai sajtóban hangot adtak annak a rajzoktatást megreformáló törekvéseknek, miszerint a gyermekek a rajzolás során ne kész modelleket, mintákat másoljanak, hanem biztosítani kell számukra a spontán önkifejezés lehetőségét. Lyka Károly híres művészettörténész egy írásában hívja fel a figyelmet a gyermekrajzok tanulmányozásának fontosságára. Tulajdonképpen a művészetpedagógiai törekvések első következményei a gyermekrajz-kiállítások voltak, köztük az első 1903-ban egyéni kezdeményezésre valósult meg. A két évvel később megrendezett kiállítás célja kifejezetten a régi és az új rajzoktatás eredményeinek az összevetése volt.

A szerző a könyv egészén végigvezeti, és fokozatosan teszi szemléletessé azt a folyamatot, miként kapott hangsúlyos szerepet az esztétikai dimenzió a játék pedagógiai szerepének a 20. századra kialakult felfogásában. A játékszerek tömeggyártása és a minőségi szempontok háttérbe szorítása idején a szerző Baudelaire gondolatával figyelmeztet ennek rendkívüli veszélyeire. Nem mindegy ugyanis a játékszert esztétikai megjelenése. Baudelaire ugyanis a játékszert a művészettel való találkozás lehetőségének tartotta. A giccses és igénytelen kivitel azonban alkalmatlan erre. Ugyanezen gondolat jegyében nevelkednek a gödöllői művésztelep lakóinak gyermekei is. Átfogó képet kapunk Tészábó Júlia írása által a művészkolónia életéről, az ott alkotók máig ható pedagógiai nézeteiről is. Ma leginkább a liberális jelzővel illetnénk azokat a pedagógiai törekvéseket, melyek éles ellentétben voltak a korra jellemző merev, poroszos gyakorlattal.

Egy külön fejezet foglalkozik a 19–20. század fordulóján a pedagógiai gondolkodás középpontjába kerülő új témával, a

gyermek otthoni környezetének kérdésével. 1911-ben jelent meg Nádai Pál a *Könyv a gyermekről* című munkája, melynek témái a gyerekszoba, a játékszert és a könyv. Hazánkban ő volt az első, aki mindezeket egységes, a gyermek világát meghatározó és befolyásoló tényezőkként értelmezte. Tészábó Júlia tanulmánykötete végigvezeti az olvasót a gyermeket a 20. század legelején körülvevő világon. Bemutatja a gyermekszobákat, az azokkal szemben támasztott legfőbb elvárásokat. Érdekes gondolatokat közöl a reformjátékok megjelenésével kapcsolatos anomáliákról, melyek a mai játékgyártókat ugyanúgy foglalkoztathatják.

Tészábó Júlia jelen könyvének címével is jelzi, hogy négy területre viszi el az olvasót. A játék, a gyermek, a pedagógia és a kultúra világába. Összefüggő és egybetartozó dolgokról van itt szó. Ennek az összetartozásnak az érzékeltetését a szerző nem bízza másra, hanem maga végzi el. Ezzel olyan komplex látásmódot valósít meg, amely differenciált egységet teremt e négy terület között. Tevékenyen hozzájárul ehhez az elismerésre méltó pszichológiai, pedagógiai, kultúrtörténeti és társadalomtudományi tudás is, amely a kötetben található valamennyi tanulmány jellemzője. Ez a könyv több mint száz év történetének pedagógiai és kultúrtörténeti vonatkozásait mutatja be jó stílusban, tárgyyszerűen és a lényegre törően. Nemcsak a játék pedagógiában játszott nélkülözhetetlen szerepét ismerteti, hanem kitér a művészetnek és a játéknak a gyermekek nevelésében nagy eredményekkel kecsegtető hatására is. Rendkívül figyelemreméltó, ahogyan a szerző a kultúra és a gyermeknevelés összefüggéseiről ír. A kognitív és a tárgyi kultúra aspektusából elemzi a gyermek és a környezete problémáját úgy, hogy a normatív kultúrával való összefüggésre is kitér. Éppen ezért pedagógiai szemlélete megfelelő távolságot tart minden pedagógiai szélsőségtől. Élvezetes, olvasmányos stílusú művéből ugyanakkor nem hiányzik az irónia sem. Az 1945 utáni szocialistának nevezett kor megjelenítése különösen jó

példa erre. Tészabó *Játék – pedagógia, gyermek – kultúra* című tanulmánykötetének valamennyi fejezete egy-egy önálló mű megírásához, további kutatásokhoz

nélkülözhetetlen, ugyanakkor ajánlott olvasmány valamennyi, kisgyermekkel foglalkozó pedagógiai szakember számára.

PÁSZTOR ENIKŐ

E számunk szerzői:

BENCE ERIKA

Újvidéki Egyetem Bölcsészettudományi Kar
Szabadka

CSUKAI MAGDOLNA

Eötvös Loránd Tudományegyetem Állam- és
Jogtudományi Kar
Budapest

DÓRA LÁSZLÓ

Eötvös Loránd Tudományegyetem Pedagógiai és
Pszichológiai Kar Neveléstudományi Doktori
Iskola
Budapest

GÁSPÁRDY TIBOR

Nyugat-magyarországi Egyetem Benedek Elek
Pedagógiai Kar
Sopron

KISS HENRIETT

Eötvös Loránd Tudományegyetem Pedagógiai és
Pszichológiai Kar Neveléstudományi Doktori
Iskola
Budapest

KISSNÉ ZSÁMBOKI RÉKA

Nyugat-magyarországi Egyetem Benedek Elek
Pedagógiai Kar
Sopron

MALMOS EDINA

Debreceni Egyetem Természettudományi és
Technológiai Kar
Debrecen

PÁSZTOR ENIKŐ

Eötvös Loránd Tudományegyetem Pedagógiai és
Pszichológiai Kar Neveléstudományi Doktori
Iskola
Budapest

TŐZSÉR ZOLTÁN

Debreceni Egyetem Bölcsészettudományi Kar,
Humán Tudományok Doktori Iskola, Nevelés és
Művelődéstudományi Doktori Iskola
Debrecen

VARGA LÁSZLÓ

Nyugat-magyarországi Egyetem Benedek Elek
Pedagógiai Kar
Sopron

Borítóterv:
Katyí Gábor

Nyomda ISSN: HU-ISSN 1589-519-x

Online ISSN: HU-ISSN 2064-4027



Nyugat-magyarországi Egyetem Benedek Elek Pedagógiai Kar
Kaposvári Egyetem Pedagógiai Kar