

Gyermek, pedagógus, pedagógusképzés

KÉSZÜLT A
TANÁRKÉPZŐ INTÉZET
MŰHELYÉBEN
A MISKOLCI EGYETEM BÖLCSÉSZETTUDOMÁNYI KARÁN

A kiadást támogatta Miskolc Megyei Jogú Város Önkormányzata

Gyermek, pedagógus, pedagógusképzés

SZERKESZTETTE

KNAUSZ IMRE

ÚJ HELIKON BT
BUDAPEST

ISBN 978 963 87842 0 9

Kiadja az Új Helikon Bt
1024 Budapest, Tátra tér 5–8.

© Új Helikon Bt, Budapest 2008

Minden jog fenntartva,
beleértve a sokszorosítás,
a nyilvános előadás,
a rádió- és televízióelőadás,
valamint a fordítás jogát,
az egyes fejezeteket illetően is.

Printed in Hungary

TARTALOM

Előszó.....	7
-------------	---

GYERMEKEK A 21. SZÁZADBAN

VAJDA ZSUZSANNA: A gyermekek évszázada után.....	9
KOVÁCSNÉ DURÓ ANDREA: A gyermekbántalmazást megjelenítő média hatása a fiatalokra.....	29
TRENCSÉNYI LÁSZLÓ: Rosszkedvünk tele, avagy miskolci tapasztalatok a gyermekbántalmazásról.....	51

A KÖZOKTATÁS PROBLÉMÁI

KARLOWITS-JUHÁSZ ORCHIDEA: Innováció a közoktatásban.....	97
KNAUSZ IMRE: A kompetencia alapú oktatás és az értékelés átalakítása	115
ÁDÁM ANETTA: A közoktatás vállalkozói – magániskolák alapításának főbb motívumai.....	127

A PEDAGÓGUSOK ÉS A KÉPZÉS

UGRAI JÁNOS: Beregszászi Nagy Pál elhúzódó peregrinációja.....	141
LUBINSZKI MÁRIA: A személyiség fenomenológiája – filozófiai szempontok a pedagógusi munkában.....	155
NAGY ÁGNES: Pedagógusmaszkok készítésének és felhasználásának lehetőségei a tanárképzésben.....	173
Sarka Ferenc: Pedagógusi szerepek, oktatói kompetenciák.....	193

HÁZUNK TÁJA

TRENCSÉNYI LÁSZLÓ: Tanárképzés a Miskolci Egyetemen 1993–2003...	205
KARLOVITZ JÁNOS TIBOR: Tanárjelöltek elhelyezkedési várakozásai a Miskolci Egyetemen.....	217

ELŐSZÓ

15 éve alakult meg a Miskolci Egyetem Bölcsészettudományi Kara Tanárképző Intézetének elődintézménye, a Neveléstudományi Tanszék. Ily módon ez a kis kötet, amelyet most az olvasó figyelmébe ajánlunk, akár jubileumi kiadványnak is nevezhető. De igazság szerint nem ez a szándék hozta létre. Ez az első alkalom a tanszék megalakulása óta, hogy elkötelezett közösségünk olyan saját tanulmánykötetel jelentkezik, amelyben minden főállású oktató írása helyet kap – kiegészülve a tanszék történetében sokáig oly fontos szerepet játszó Trencsényi László és a borsodi pedagógiai közélet jeles alakjának számító – nálunk pedig óraadó – Sarka Ferenc közleményeivel. Eljött tehát az ideje ennek a kötetnek. Ahogy eljött az ideje a 2008 februárjában megrendezett és igazán nagy szakmai érdeklődést kiváltó I. Miskolci „Taní-tani” Konferenciának is, amely e kiadvány közvetlen előzményének tekinthető. Az itt megjelenő írások többsége ugyanis a konferencián elhangzott előadások alapján készült. Szeretnénk magunkat megmutatni: őszintén, gyarlóságainkat sem titkolva (mert hogy is titkolhatnánk?), de értékeinket és vállalt ügyeinket határozottan felmutatva. Nehéz helyzetben tesszük ezt, mert egyfelől radikálisan átalakult az intézet személyi összetétele. Volt idő, amikor a budapesti pedagógiai közélet színe-java itt dolgozott, mára a régi pesti gárdából senki sem maradt. Másfelől az olvasó alighanem jól ismeri, így nem kell részletezni a tanárképzés nehéz anyagi helyzetét és hallgatói létszámcsökkenéssel párosuló reformját, amely önmaguk folyamatos újradefiniálására és egyben új utak keresésére kényszeríti a képzőket.

Magunkat ajánljuk tehát, de emellett ajánljuk azokat az ügyeket is, amelyek mellett másfél évtizede elköteleztük magunkat: a hátrányos helyzetű tanulóakra irányuló pedagógiai figyelmet (Karlows-Juhász Orchidea, Kovácsné Duró Andrea, Trencsényi László írásai), az észak-magyarországi régió oktatási viszonyainak vizsgálatát (Ádám Anetta, Karlovitz János Tibor, Kovácsné Duró Andrea, Trencsényi László írásai), a személyiségre és a kompetenciákra figyelő pedagógiai innovációt (Karlows-Juhász Orchidea, Knausz Imre, Nagy Ágnes, Sarka Ferenc írásai), valamint az elméleti és történeti kérdések iránti érzékenységet (Lubinszki Mária, Ugrai János, Vajda Zsuzsanna írásai).

A szerk.

GYERMEKEK A 21. SZÁZADBAN

A GYERMEKEK ÉVSZÁZADA UTÁN

GYERMEKKOR ÉS ISKOLA A HUSZONEGYEDIK SZÁZADBAN

VAJDA ZSUZSANNA

Tények és adatok egész sorával alátámasztható, hogy a huszadik század folyamán, de különösen annak második felében a gyerekek helyzetében korábban elképzelhetetlen mértékű javulás következett be, amely elsősorban a fejlett gazdaságú országokra volt jellemző, de bizonyos fokig más régiókra is kiterjedt. Írásom nagyobbik felében amellet érvelek, hogy a ma modernizációként emlegetett társadalmi változások ugyanakkor sok tekintetben a korábbiakkal ellentétes irányba tartanak. A változások jellegét több okból sem könnyű megítélni. A retorika és a politikai propaganda szintjén továbbra is érvényben vannak a modernizáció értékei: a gyermekek jogait az ENSZ alapokmánya védelmezi, ami pedig az oktatást illeti, a nemzeti kormányok éppúgy az oktatás fejlesztésében látják a jövő zálogát, mint a nagy befolyású kormányközi szervezetek, a Világbank, az OECD, vagy az Európai Unió. Legfeljebb az lehet feltűnő, hogy az „oktatás-zsoltár” – ahogyan Grubb és Lazerson, angol kutatók (2006) elnevezték az oktatás előnyeit dicsőítő kampányokat, kísértetiesen hasonló célokat és jelszavakat hangoztat, függetlenül az adott ország gazdasági helyzetétől, jövedelmi viszonyaitól, a lakosság etnikai összetételétől és hagyományaitól.

A fejlett országokban a gyerekek ma is 16 vagy 18 éves korukig iskolába járnak, majd egyre többen tovább is tanulnak, látszólag tehát semmi sem változott. A felszín alatt azonban – ahogyan arra hamarosan rátérek – nem hallgat a mély: a gyermekfelfogás és a gyerekek élete egyre távolabb kerül attól, amit a huszadik század második felében kedvezőnek tartottak a számukra. Mind több országban tapasztalhatók a gyerekek kezelhetetlenségének, a felnőttek és a gyerekek növekvő egyet nem értésének jelei, és még a fejlett országokban is igen sok gyerek él kedvezőtlen társadalmi körülmények között. Mindemellett gyerekek milliói élnek méltatlan és nyomorúságos életet a harmadik világban, és a sorsuk a globalizáció mai feltételei között ezer szállal kötődik a jómódú országok lakosságának életéhez.

Ezzel párhuzamosan, részben ennek függvényében az intézményes oktatás a fejlett országokban is egyre kevésbé képes betölteni azt a szerepet, amely a modernizációban a társadalmi haladás elengedhetetlen tartozékává tette. Bár az alábbi írásban elsősorban a fejlett országok iskolarendszeréről lesz szó, a problémák, ahogyan más vonatkozásban is, globális jellegűek. Az iskola diszfunkciói ugyanis munícióul szolgálhatnak azok számára, akik szerint a szervezett oktatás az állami önkény vagy a kolonializáció megnyilvánulása.

A GYERMEKEK ÉVSZÁZADA

Miközben lassan egy évtizede magunk mögött hagytuk a „gyermek évszázadát”, sokan töprengenek rajta, milyen mértékben vált be Ellen Key elvárása, vagy jóslata, jogos-e a XX. századot a gyermek évszázadának nevezni? Az elmúlt száz év gyakran egyszerre felemelő és tragikus folyamatai közül bátran kiemelhetjük a gyerekek helyzetének javulását, amelyben minden kétséget kizáróan igazolható a progresszió.

A modernizáció egyik legfontosabb antropológiai fejleménye a gyerekkor és a felnőttkor „távolságának” növekedése, a gyerekek világának elkülönülése volt. A gyermekkor megkülönböztetése – vagy ahogyan gyakran említik, „felfedezése” – bonyolult, néha egymást keresztező, ellentmondásos gazdasági és társadalmi folyamatok eredménye, nem könnyű eldönteni, hogy pontosan mikorra tehető e „felfedezés” kezdete. Az

urbanizáció, a csecsemőhalandóság csökkenése és ezzel párhuzamosan a XVIII. századtól kezdve mind általánosabbá váló családtervezés ugyanúgy fontos szerepet játszott benne, mint a tudományok fejlődése és az általános műveltségi szint emelkedése. Éppen a mai változások megértése érdekében azonban fontos felhívni a figyelmet a nemzetállamok és az általuk teremtett intézményi rendszer jelentőségére. A nemzetállami közösségeszme lényegéhez tartozik, hogy az állam felelősséget vállal polgárai sorsáért. E felelősségvállalás vezetett a közintézmények működtetéséhez és létrehozásához. A második világháború után a fejlett országok csaknem mindegyikében megerősödtek és az élet egyre több területére terjedtek ki a jóléti gondoskodás, oktatás, egészségbiztosítás intézményei.

A gyerekkor „eltagolódásában” alapvető szerepet játszott az iskolába járás általánossá válása, amelynek kezdete az európai országokban lényegében a XIX. század második felére tehető. Az iskola számos funkciója mellett – ismeretátadás, a bürokrácia tanulása – azáltal is hangsúlyossá teszi a gyerekkor elkülönülését, hogy jogosultságot és intézményi háttérrel jelent a felnőttkorra való felkészülés önállóságához. A tankötelezettség általános gyakorlattá válása mellett – hiszen, mint tudjuk, a bevezetett törvényeknek gyakran csak évtizedekkel később sikerült érvényt szerezni – a huszadik század kezdetére létrejön az állami gyermekvédelem intézményrendszere, a jogszolgáltatás, külön ágga vált a gyermekgyógyászat, és megszületett a gyermekirodalom. Gyors fejlődésnek indulnak a gyermekekkel foglalkozó tudományok, a sajtó is egyre többet foglalkozik a gyereknevelés kérdéseivel – a gyerekkor tehát a társadalmi érdeklődés középpontjába került, ami önmagában is hozzájárult a gyerekek helyzetének javulásához.

A huszadik század második felében a fejlett országokban élő gyerekek helyzetében további javulás tapasztalható. Hobsbawm, a kiváló baloldali angol történész „aranykornak” említi az 1950-től 1980-ig tartó 30 évet. Ezt az időszakot gyors gazdasági fejlődés jellemezte, elsősorban a fejlett kapitalista államokban, de a gazdasági élénkülés világméretű volt, és független a gazdasági rendszerektől. Bár a népesség száma gyorsan nőtt, az 50-60-as években nem volt tömeges éhínség, „legfeljebb politikai örültségek miatt” – írja Hobsbawm – mivel az élelmiszertermelés gyorsabban nőtt, mint a népesség. A várható élettartam 1930-1960 között 17 évvel lett hosszabb. A fejlett országokban alacsony volt a munkanélküliség, növekedtek a jövedelmek, létrejött a jóléti állam. Halsey és munkatársai a

globalizáció, az oktatás és a gazdaság kapcsolatát elemző kötetük (1997) előszavában szintén úgy vélekednek, hogy az adott korszakot korábban ismeretlen gazdasági és szociális fejlődés jellemezte. A fejlett kapitalista országok össztermelése 1973-ban 180%-al volt több, mint 1950-ben. Ám a növekedés mértékénél nem kevésbé volt fontos – hívják fel a figyelmet a szerzők – hogy a megtermelt jövedelemből minden társadalmi réteg részesült. A fizikai dolgozók bére évenként 3,5%-al nőtt. Ez azt jelentette, hogy az új, munkába lépő nemzedékek lényegesen jobb anyagi helyzetből indultak, mint a szüleik. Hobsbawmhoz hasonlóan Halsey és kutatótársai is hangsúlyozzák a nemzetállami keretek fontosságát, azt a tényt, hogy a dolgozók jövedelme szoros kapcsolatban volt a nemzetállam gyarapodásával. A huszadik század harmadik negyedében a fejlett országok politikai döntéshozói mind a gazdaság, mind a szociális juttatások szintjén a prosperitás, a biztonság és az esély hármasságát képviselték. Bár az egyes országok szociálpolitikája különbözött, minden fejlett gazdaságú országban jelentősen növekedett a jólét fenntartására fordítható kiadások mennyisége, átlagosan az 1950-es évi 15%-ról 1973-ra 24%-ra. A jóléti kiadásokra fordítható bevétel forrása a progresszív adózás volt, amelynek jövedelmét jelentősen átcsoportosították a társadalmi igényeknek megfelelően. Mélyen elgondolkodtató az idézett tanulmányban (Halsey és mtsai, 1997) szereplő adat, amely szerint ugyan a legalacsonyabb jövedelmű 20% részesedése az újraosztható jövedelmekből az USA-ban 4,9%-ról mindössze 5,6%-ra nőtt, de ez is elég volt ahhoz, hogy a szegénységi küszöb alatt élők arányát 22,4%-ról csaknem a felére, 12,1%-ra csökkentse. A hasonló intézkedések hatására az Egyesült Királyságban 7,5-re, Németországban pedig kevesebb, mint 3%-ra csökkent a szegénységi küszöb alatt élők aránya az 1950-1970-es évek között.

A javuló gazdasági-társadalmi feltételek a harmincas évek végén lassú csökkenést mutató gyermekszám újbóli növekedéséhez vezettek. A második világháború után a gyermek és a gyermeknevelés a családok legfontosabb értékévé változott. Pukánszky (2004) idézi, hogy 1953-ban az USA-ban készült vizsgálat adatai szerint a 18-24 éves nők a gyermekszülést tartották a családi élet legfontosabb céljának. A huszadik század második felében a kedvező anyagi feltételek lehetővé tették a szülők számára, hogy korábban elképzelhetetlen mennyiségű időt és pénzt áldozzanak a gyerekeikre. Hardymont (1998) szarkasztikus megállapítása szerint „Freud sem

szabadulhatott volna el az 50-es években, ha a háztartások felszereltsége kevésbé fejlett lett volna. Az etetésben, játékban és szobatisztaságra szoktatásban jelentkező engedékenységet egyértelműen a jövedelem szintjére, illetve a modern főzőberendezésekre, a porszívóra és a mosógépre lehet visszavezetni. Az állandó megnyugtató jelenlét, a gyermek minden szükségletének figyelembe vétele, az adott fejlődési szakasznak pontosan megfelelő ösztönző környezet nagyon sok időt vesz igénybe. Legfeljebb két gyerekkel és egy modernizált otthonnal lehet a gyermekgondozás teoretikusainak megfelelni” (313). A család az 1950-es és a nyolcvanas évek között lényegesen stabilabb intézmény volt, mint ma. A családi stabilitást támogatták a jóléti juttatások, a tömeges lakásépítés. A válások száma ugyan valamennyire nőtt a második világháború után, de 1950-1968 között alig változott, és általában 10% alatt maradt.

A kedvező materiális feltételek és a támogató közgondolkodás feltételei között új, igényes nevelési kultúra bontakozott ki. Normává vált a „szakszerű”, a pszichológiai tudáson alapuló gyermeknevelés (annak ellenére, hogy a pszichológusok nem mindig voltak egy véleményen a követendő gyakorlat tekintetében). Egyre több szülő igyekezett a gyerek természetét, egyéniségét tekintetbe vevő, a meggyőzősen alapuló bánásmód alapjára helyezkedni, mind kevésbé elfogadott a kényszer, a szigorú büntetés. A megfelelő anyagi körülmények között élők családi terében elkülönül a gyerekszoba, az élet minden területén előtérbe kerülnek a gyermek különleges szükségletei. A gyermekekkel szembeni visszaélések, a gyermeküket elhanyagoló szülők aránya jelentősen csökken. A nevelés – ahogyan a korszak szakmai irodalma is világosan tükrözi – kiszámítható és tervezhető folyamatnak látszik. Nemcsak a szülői visszaélésekkel találkozunk jóval ritkábban, mint manapság, a hatvanas-hetvenes években lényegesen alacsonyabb a gyermek- és fiatalkorúként elkövetett bűncselekmények száma is.

Ebben az időszakban válik általánossá, hogy a fejlett országokban a gyerekek egyre nagyobb számban tanulnak tovább 14 éves koruk után. A növekvő állami támogatás és a foglalkoztatás mennyiségi és minőségi bővülése tartotta fenn az 50-70-es években az oktatási expanziót, amelynek hatására fokozatosan nőtt a magasabb szintű iskolákba belépők és az ott bizonyítványt szerzők száma. Halsey és munkatársainak adatai szerint például 1938-ban az Egyesült Királyságban a 11-18 éves gyerekeknek még

csak 8,4%-a járt iskolába. Az arányuk 1951-ben 30%-ra, 1968-ra pedig 38%-ra nőtt. Ugyanebben az időszakban a háromszorosára, 69 000-ről 215 000-re nőtt a felsőoktatásban tanulók száma. A magasabb végzettség körülbelül a nyolcvanas évekig egyértelműen kedvezőbb elhelyezkedési és kereseti lehetőségeket jelentett.

Bár az iskola működését mindig viták övezik, és szinte soha nem szűnik a reformláz, az ötvenes évek után következő negyedszázad tehát az iskola társadalmilag sikeres intézménynek mondható. A gazdasági nacionalizmus korszakában az oktatás kitüntetett helyet foglal el a fejlett ipari országok belpolitikájában, mégpedig két fontos, és empirikusan is igazolt szempont alapján – írják idézett tanulmányukban Halsey és munkatársai. Az egyik, hogy az oktatás megfelelő színvonala nélkülözhetetlen a gazdasági fejlődéshez. A gazdasági hatékonysághoz szükség volt rá, hogy a megfelelő tudással rendelkező, alkalmas emberek végezzék a különféle munkafeladatokat, a bonyolultabb munkák a legrátermettebbek kezébe kerüljenek. Másrészt úgy tűnt, hogy az oktatás segítségével lebonthatók a társadalmi korlátok, bárki, aki arra érdemes, elindulhat a felemelkedés útján. Az oktatási lehetőségeket ki kellett terjeszteni azért is, mert az általános vélekedés szerint az alacsony szakképzettséget igénylő munkák aránya fokozatosan csökkenni fog, ezeket mindinkább a gépek veszik át, és az embereknek csak a kvalifikált munka marad. Mindezeket túl az oktatást a demokrácia általános feltételének is tekintették. A demokrácia és az oktatás szoros kapcsolatára vonatkozó feltételezés már Dewey óta széles körben elfogadott volt: Dewey szerint a demokrácia több, mint egy politikai rendszer, ez az együttélés módja, közös szociális tapasztalat. Az az iskolafajta, ami a leginkább megfelel ennek a közös tapasztalatnak, a közösségi vagy komprehenzív iskola. Ez az oktatási rendszer lehetőleg azonos tanterv alapján képezte a különböző társadalmi osztályba tartozó, vallású, nemű tanulókat, hogy valamennyien a részévé váljanak a közös tapasztalatnak. Itt olyan szempontot érintettünk, amelynek segítségével az elmúlt évtizedekben bekövetkezett fordulat hatása lemérhető. A modernizáció szempontjából – hívják fel a figyelmet Halsey és munkatársai – az asszimilációt elősegítő intézményrendszer látszott haladónak, mivel ez segítette a leginkább a származás, az etnikum, vagy a jövedelemkülönbségek által teremtett hátrányok leküzdését. A ma uralkodó felfogás szerint azonban az asszimilációs törekvés antidemokratikus, mivel egyfajta

kulturális és nyelvi kánont helyez előtérbe, miközben a valódi demokráciának be kell fogadnia a kulturális különbségeket.

Bár az idézett adatok elsősorban a fejlett kapitalista országokat jellemezték, a volt szocialista országokban is zajlottak hasonló folyamatok, ha alacsonyabb szinten és számos ellentmondással is. Ami Magyarországot illeti, a hatvanas évek derekára a két világháború közötti tömeges szegénység lényegében felszámolódott, igen jelentős mértékű társadalmi mobilitás ment végbe. Andorka és munkatársai (1992) például meglepődve állapítják meg, hogy az 1962-63-ban készült KSH vizsgálat adatai szerint a nemzedékek közötti mobilitás alig különbözött a nyugati országokban tapasztalhatótól. A hetvenes évek közepére az értelmiségiek és vezetőállásúak mintegy 60%-a alacsonyabb társadalmi rétegből származott. A mobilitás a hetvenes években bizonyos mértékig lelassult, e tény azonban történetietlenül tulajdonították a szakértők az iskolarendszer konzervativizmusának. A mobilitás lelassulása annak volt betudható, hogy összezsugorodott a bázis, amelyből a fiatalok magasabb szintre léphettek volna.

GLOBALIS AUKCIÓ

Ma már a gazdasági globalizáció fizetett propagandistáin kívül mindenki látja, hogy az elmúlt három évtizedben bekövetkezett politikai-gazdasági átalakulás a korábbi modernizációs folyamatokkal ellentétben nem vezetett a lehetőségek további bővüléséhez, a társadalmi igazságosság növekedéséhez. A gazdasági fellendülés a korábbiaktól eltérően az utóbbi évtizedekben nem jár együtt új munkahelyek teremtésével, a foglalkoztatás bővülésével. Brown és Lauder (2003) Spanyolország csak némileg kirívó példáját idézi, ahol a gazdaság 1970 és 1990 között 93%-al nőtt, miközben a foglalkoztatottság mindössze 2%-al. Az USA-ban és az Egyesült Királyságban ugyan viszonylag alacsony maradt a munkanélküliek aránya, csak hogy ennek a munkavállalók növekvő kiszolgáltatottsága, alacsony bérek és a részidőben foglalkoztatottak nagy száma volt az ára.

A piac világméretűvé szélesítése eredményeképpen rendkívüli mértékben megnőtt a nemzetközi gazdasági szervezetek, vagy a terjedőben lévő magyar elnevezés szerint a „multik”, és számos területen csökkent vagy

korlátozódott a nemzetállamok hatalma. Közhely, hogy az elmúlt évtized fúzióival, felvásárlásaival még hatalmasabbá váló transznacionális társaságok jövedelme lényegesen gyorsabban nő, mint az egyes országok nemzetgazdasága. A termelők megszakították nemzeti kapcsolataikat, nemzetköziek lettek, és „globális aukción” kerestek megfelelő helyet a termelésnek. A gyárak olyan helyekre települtek, ahol alacsonyak a bérek, gyengék a szakszervezetek, kevés a fizetett ünnep és olcsó a lakásbérlet – írja Brown és Lauder (1997). A globális „munkaerőpiacon” azonban távolról sem egyenrangú szereplők a munkáltatók és a munkavállalók. Nyilvánvaló, hogy az utóbbiak sem szervezettségben, sem flexibilitásban nem tudják felvenni a versenyt a gazdaság befolyásos szereplőivel.

Míg a globalizáció gazdasági, pénzügyi és politikai aspektusai igen fontos szerepet foglalnak el napjaink társadalomtudományi gondolkodásában, az ezzel kapcsolatos kutatások többnyire nem lépnek túl a makrofolyamatok szintjén. Még a legkeményebb bírálók is csak kevés figyelmet szentelnek a helyzet antropológiai következményeinek, közérthetőbben fogalmazva, annak, hogyan változik a globalizáció által teremtett helyzetek hatására az emberek élete. E figyelmetlenség egyik alapvető oka természetesen az, hogy az „emberek élete” tipikusan nem globális kategória. A globális nézőpont horizontján ugyanis értelemszerűen kívül reked a különböző gazdasági-társadalmi-jövedelmi-kulturális feltételek között élő emberek különbözősége, az emberi élet és viselkedés gazdagsága. Eközben számos jel figyelmeztet, hogy a környezet pusztulása és a pénzügyi bizonytalanságok mellett antropológiai katasztrófa is fenyeget. Ám bármilyen tömegesen is jelenik meg a rossz közérzet, a pszichológiai zavar, a csoportok és egyének együttélésének nehézségei, vagy a munkavállalás képtelensége, a tudományosnak kikiáltott politikai marketing szerint mindez alapvetően az egyes egyének problémája, amelyet gyógyszerekkel és kommunikációs technikákkal, tréningekkel meg lehet oldani.

GYEREKKOR A POSZTMODERNBEN

A gazdasági globalizáció egyik jelentős antropológiai következménye a gyerekek és felnőttek közötti különbségek, a gyerekek számára nyújtott

előnyök felszámolódása. Mint már szó esett róla, retorikai szinten továbbra is érvényben vannak a korábbi értékek, a gyermek „mindenek fölött álló érdeke”, jogosultsága a védelemre, az egészséges életmódra, a tanulásra. A jogok nemzetközi egyezményekbe és törvényekbe foglalása azonban paradox eredményekre vezetett. Így például egész sor olyan ország is csatlakozott az ENSZ gyermekjogi chartájához, ahol a gyakorlatban senki sem képviseli, semmi nem védi a gyermekek érdekeit. A gyermekjogi chartában foglaltak jó része egyébként nyilvánvalóan nem is megvalósítható az extrém szegénység, háború feltételei között. A csatlakozással azonban az országok demonstrálhatják a külvilág felé, hogy szem előtt tartják a gyerekek jogait, miközben elmarad a helyi adottságoknak és feltételeknek megfelelő jogi szabályozás. A gyászos eredményekről, a nehéz fizikai munkát végző, katonáskodó, örökbe vagy eladott gyerekekről naponta értesülhetünk a globális médiából.

De a gyerekek élete a fejlett országokban sem rózsás. Először is egyre kevesebben vannak, ami egyidejűleg oka és következménye is a kedvezőtlen változásoknak. A termékenységi mutatók a hetvenes évektől kezdve indultak hanyatlásnak, majd a nyolcvanas évekre tartósan a reprodukciós szint alatt stabilizálódtak. A volt szocialista országokban a csökkenés hamarabb kezdődött el, majd a család- és népesedéspolitikai intézkedések, amelyek lehetőséget biztosítottak a nők számára, hogy kereső foglalkozás mellett is vállalhassanak gyereket, lelassították a folyamatot. A demográfusok egy része arra számított, hogy a rendszerváltás ugyanolyan jótékony hatással lesz a gyermekvállalásra, mint a második világháború befejezése, ám a várakozásokkal éppen ellentétes folyamatok indultak el: a volt szocialista országokban zuhanásszerűen csökkent a születések száma. A kilencvenes években Európa országaiban kísértetiesen hasonló népességi adatokkal találkozunk, minimális a különbség az egyes országok termékenységében.

A születések számának csökkenésében az egyik jelentős tényező a házassági-együttélési kedv csökkenése, a megkötött házasságok felbomlása. Hobsbawm nagyszabású történelmi esszéjének adatai azt mutatják, hogy a fenti szempontokban jelzett, a hatvanas évek végén kezdődött változások a nyolcvanas évek közepére-végére váltak drámai méretűvé. (1998). „Egyértelmű volt, hogy valami szokatlan történik a nyugati házassággal” – írja Hobsbawm (307). A házassági válság a nyolcvanas években folytatódott. A házasságkötés az egész fejlett világban egyre későbbi életkorban történik,

vagy teljes mértékben el is marad. A kilencvenes évek derekától még a gyermek születése sem vezet feltétlenül a kapcsolat törvényesítéséhez, a gyermekek 25-30%-a élettársi kapcsolatban élő párok, vagy egyedülálló anyák gyermeke. A párok nagy része nem is köt házasságot, és az élettársi kapcsolatokban 40-50%-al kevesebb gyermek születik.

Bár a politikai döntéshozók gyakran tanácsalanságukat fejezik ki a csökkenő gyermekvállalással kapcsolatban, az okok valójában egyáltalán nem titokzatosak. A legfontosabbak közé tartozik a mindenoldalú kiszámíthatatlanság, a körülmények bizonytalansága és a jövő tervezhetőségének nehézsége. A tartós együttélést a történelem más korszakaiban, jellemzően a korai kapitalizmusban is jelentősen befolyásolták a társadalmi körülmények: a tömeges egzisztenciális bizonytalanság – akárcsak ma – lumpenizálódáshoz, proletarizálódáshoz vezetett. A bizonytalanságon túl megnehezíti, vagy szinte lehetetlenné teszi az együttélést-gyermekvállalást az egymástól távoli munkavállalás, az országról országra vándorlás. A nyugat-európai országokban egyre többen vannak, akik tudatosan elutasítják a gyermekvállalást, Magyarországon az elmúlt évtizedek szociológiai felmérései rendre azt mutatták, hogy rendkívül magas értéket képvisel a gyermeknevelés, más országok lakóihoz képest többen tekintik a gyermeket a teljes élet tartozékának. Mégis nagyon kevés gyermek születik, feltételezhetően nem az egyének szándéka, hanem a körülmények elégtelensége folytán.

A gyermekfelfogást és a gyerekek helyzetét alakító körülményeket jelentősen befolyásolja, hogy a gyerek- és ifjúsági korosztály népességen belüli aránya ma jóval kisebb, mint egy fél évszázaddal ezelőtt. A kilencvenes évek végére a kumulatív hatások folytán a fejlett országok saját lakossága körében a gyerekek és fiatalok aránya a korábbi 25%-ról 20%-ra, vagy még tovább csökken, ezzel párhuzamosan nő és fokozatosan a lakosság negyedrészt teszi ki a 60 éven felüli lakosság. Az alacsony születésszám nemcsak a demográfiai feltételek körében bizonyulhat öngerjesztő folyamatnak, az idősebb korosztály növekvő aránya a társadalomban más kulturális és intézményi változásokat is előidéző. Így például a közelmúltban a szociálpolitikai intézkedések kapcsán elhangzott: nem méltányos, hogy a gyermektelenek támogassák az oktatás, gyermekgondozás célját szolgáló intézményeket. Érdeemes e ténnyel összevetni, hogy a két világháború között még több országban létezett a

gyermektelenek adóztatása. A fordulat tükrözi a közgondolkodásban beállott változást: a mai társadalomban befolyásra tettek szert annak az álláspontnak a képviselői, akik nem ismerik el a gyermeknevelést a társadalom minden tagjának támogatására érdemes általános értékként.

A gyermekek ellátására fordítható források azáltal is szűkülnek, hogy a gyermeket vállalók körében csökken a társadalmi befolyással rendelkező középosztály aránya, egyre több gyermek születik szegény családban, így például Magyarországon minden harmadik. A 14 éven aluliak közül mind többen élnek a szegénységeküszöb alatt, annak ellenére, hogy az összlakosságon belüli arányuk csökken. Előre látható, hogy a jelenlegi gazdasági feltételek között a számuk még inkább nőni fog, hiszen a gyermekek szegénysége különlegesen nagy problémát jelent a gazdaság két mintaállamában, az Egyesült Államokban és az Egyesült Királyságban. A jövedelmi olló az elmúlt húsz évben mindkét országban kiszélesedett, a hierarchia alapját képező szegény réteg száma nő. A probléma súlyosságát jelzi, hogy az 1998-ban kiadott négykötetes fejlődés-lélektani kézikönyv (*Handbook of Child Development*) külön fejezetet szentel a gyermekszegénység problémáinak. A jelenlegi szegénység – írja McLoyd, a szerző – több tekintetben is súlyosabb társadalmi problémát rejt, mint két évtizeddel ezelőtt. „Először, úgy tűnik, hogy ma a szegénységből jóval nehezebb kikerülni (tartósabb, kevésbé átmeneti). Másodsor, a szegénységhez kapcsolódó környezeti feltételek átfogóbbak és az életet veszélyeztetők (hajléktalanság, utcai erőszak, illegális drogok, negatív szerepmodellek). Egy harmadik trend, hogy a szegények egyre inkább a városokban koncentrálódnak, ahol a munkalehetőségek és a társadalmi támogatás kevésbé hozzáférhető.” (138)

1975 óta számos európai országban is nőtt a szegénységeküszöb alatt élő gyerekek száma, így például Svájcban (Fux, 1997) és Hollandiában. (Kuijsten–Schulze, 1997) Az európai családok helyzetét bemutató kötet zárótanulmányában Kuijsten és Strohmeier a következőket írják: „Adataink szerint a gyermekes családok, ellentétben az európai társadalmak nem-családi szférájával, mindenütt gazdaságilag kedvezőtlen és hátrányos helyzetben vannak. A magányos anyák pedig mindenütt a legrosszabb helyzetűek” (1997, 417) Saporiti (1995) tanulmányában szintén arról számol be, hogy a gyermekszegénység erőteljesen nőtt a gazdag országokban, az Egyesült Királyságban és Olaszországban is. A nyolcvanas évek végén a

szegénységküszöb alatt élők körében a 18 éven aluliak aránya megközelítette a 30%-ot. A gyerekek azért szegények – állapítja meg a szerző – mert a szülők szegények. A gyerekek azonban a statisztikákban általában nem szerepelnek, „láthatatlanok”.

Meglepő, milyen következetességgel hagyják figyelmen kívül mind a szakemberek, mind a politikai döntéshozók az egyre gyarapodó iskolai fegyelmi problémák legfontosabb okát: sok tízezer olyan gyerek jár iskolába, akiknek közvetlen környezete nem lát perspektívát a tanulásban, és akik minden értelemben szakadéknyi távolságban vannak középosztálybeli társaiktól: a legegyszerűbb használati eszközökkel sem rendelkeznek, nélkülöznek, nem ritkán éheznek is.

A gyerekek és gyerekesek csökkenő társadalmi befolyása mellett még két fontos tényezőt kell megemlítenünk, amelyek közrejátszanak a gyermekek védettségének, kedvező helyzetének felszámolásában. Az egyik, hogy a létfeltételek bizonytalansága folytán mindinkább elmosódik az életkori szakaszok közötti átjárás, a kisgyerekkor, a serdülőkor, a felnőttkor határa. A határok bizonytalansága értelmetlenné teszi az adott életkori szakaszra való hivatkozást, az adott szakasz jellegzetességeinek megfelelő bánásmódra törekvést. Az életkor jelentőségének csökkenése számtalan körülményben tükröződik a bébi-szépségversenyektől az óvodai vegyes csoportok divatján keresztül a felnőttkori szórakozások és elfoglaltságok egyre korábbi kezdetéig.

További, a felnevelkedés feltételeit jelentősen befolyásoló körülmény a gyerekek fogyasztói marketing által teremtett „emancipációja”, és instrumentális használatuk a fogyasztás érdekében. A gyerekeket megszólító reklámot csak néhány országban korlátozzák, miközben nyilvánvalóak az etikai buktatók. A gyerekek saját fogyasztói döntésre még nem képesek, „lerohanásuk” voltaképpen a felnőttek érzelmi befolyásolása, zsarolása, például olyan döntések kikényszerítése érdekében, amelyek hátrányosak a gyerekek hosszabb távú érdekeire nézve, mint például a gyorséttermi táplálkozás, amely a gyerekkori elhízás járványszerű terjedésének egyik jelentős oka. A gyerekek azonban nemcsak azokban a reklámokban szerepelnek, amelyek őket akarják fogyasztásra bírni, hanem az érzelmi hatás fokozása, nyomásgyakorlás érdekében a felnőtteknek szóló reklámokban is. A jelenlegi szabályozók még korlátozni sem képesek gyerekek szülei beleegyezése alapján történő szerepeltetését valóság-show-

kban, vetélkedőkön, veszélyes versenyhelyzetekben.

ISKOLA ÉS OKTATÁS A GLOBALIZÁCIÓ KÖRÜLMÉNYEI KÖZÖTT

A statisztikák szerint a tanulás minden eddiginél népszerűbb lett a 80-as, 90-es évek óta. A fejlett országokban a (helyi) lakosság gyermekei egyre nagyobb számban tanulnak tovább, nemcsak 14, hanem 18 éves koruk után is: egy-egy korosztálynak csaknem a fele elkezdi felsőfokú tanulmányait. Az oktatáspolitikusok és a szakértők egy része tömeges felemelkedést lát a felsőoktatás tömegoktatássá válásában, míg más szerzők kételkednek ebben. Brown az esély csapdájának (2003) nevezi azt a dinamizmust, amely az elmúlt évtizedekben az oktatásban zajlott. A növekvő jólét következtében a jómódú országokban hosszú időn át folyamatosan nőtt az igény a középosztálybeli életmód és a vezető állások iránt. Az elit foglalkozások iránti kereslet, amelyet még nagyobbá tett a nők növekvő arányú munkavállalása, rendkívüli tömeget vonzott az oktatásba. A diplomások azonban egyre kevésbé találnak olyan feladatokat, amelyek képesek volnának kielégíteni a kreativitás és a független munkavégzés iránti igényeiket.

Az oktatás és a gazdaság kapcsolatait elemző szerzők elsősorban azt emelik ki, hogy a magasabb végzettség és a boldogulás közötti kapcsolat meggyengült, a mobilitás más csatornába terelődött. E tény az oktatás irányításában is zavart okoz: az elmúlt évtizedekben tanúi lehettünk, hogy az oktatáspolitikai döntések gyakran nem várt, esetleg éppen azzal ellentétes eredményre vezettek. A hasonló jelenségek kapcsán bukkant fel az oktatásszociológiában az a meglepő gondolat, hogy az oktatás „elszabadult”, kezelhetetlen Frankensteiné változott. A tudományos gondolkodás számára azonban a kezelhetetlenség nem valami titokzatos állapot, hanem vizsgálendő kérdés. Aronovitz és De Fazio (1997) megfogalmazása szerint a Nyugat nagy álma a felfelé mobilitásról meghalt, és itt az ideje a szép temetésnek. A kilencvenes évekre a fizetett munka jellege nemcsak a fizikai, hanem a műszaki, értelmiségi, diplomások számára is megváltozott. Az elmúlt évtizedekben lényegesen szűkebbé vált a

foglalkoztatási szerkezet. A technológiai fejlesztés és a világméretű munkamegosztás folytán egy adott területen kevesebb szakképzettségre és kevesebb képzett emberre van szükség. Az angol kutatók a foglalkozások „szakmátlanításának” (deskilling) nevezik ezt a jelenséget. Ahogyan a hazai munkavállalók is mindinkább tapasztalják, a multinacionális cégeknél végzendő munka az esetek többségében alig igényel többet elemi számítógépes ismereteknél és minimális angoltudásnál.

Összességében is egyre kevesebb a munkahely. Emberek tízezreit bocsátották el: például a General Motors 70 000, az IBM 50 000 főt. Európa és Ázsia szerte milliók veszítették el az állásukat. A biztonságos, jó állások helyét alacsonyan fizetett, nem állandó állások foglalták el, így a magasabb iskolai végzettség gyakran sehová sem vezet. A munkáltatók számtalan technikát alkalmaztak a munkaerőigény csökkentésére az informatikától a vállalati összevonásokig. A tudományos-technikai forradalom nem korlátozódott az elektronikára, hanem kiterjed a szervezetekre is, alapvetően megváltoztatta a munka, a készség és a foglalkozás formáit, csakúgy, mint a „szimbolikus jelentések” gyártása és kereskedelme.

Nem vált be a remény, hogy a fejlett országok, mint az Egyesült Államok, vagy az Egyesült Királyság „mágnes-országokká” változnak: eszerint a nehéz fizikai munka távoli vidékekre települ ugyan, de a szellemi alkotómunka továbbra is a fejlett országokban marad – írja Brown és Lauder (2003). Az angol kormány például a 90-es évek elején még úgy vélte, hogy a diplomások arányát 50%-ra lehet növelni a foglalkoztatottak körében, ez azonban hiú ábrándnak bizonyult, többek között azért, mert a rutinizálható, diplomát igénylő munkákat a „globális aukció” során csakúgy a világ más tájaira vitték, mint a bányászatot vagy a gépipart. Az indiai programozó vagy rendszerszervező évi fizetése mindössze 4-5000 font, míg angol kollégája ugyanezt a munkát 31 000 fontért, a német 46 000 fontért végzi el. A munkáltatóknak nem érdeke, hogy a pénzüket a kedvezőtlen társadalmi helyzetűek kiképzésére és munkába állítására költsek, miközben a világ másik szögletében igen kedvező feltételekkel találnak „kész” munkavállalókat. Míg a nemzetállamok korábban a technológiai fejlődés valóban „maga után húzta” az ország gazdaságát, ma a „forradalmi” technológiát befogadó városok vagy régiók sem a fejlett, sem a fejlődő országokban nincsenek hatással a lakosság fennmaradó részének körülményeire. Brown és Lauder példája az indiai Bangalore, az elektronikai

ipar egyik fontos központja, amely az országon belül elszigetelt enklávé maradt, de hasonló helyzet alakult ki az Egyesült Államokban a híres Szilikon-völgyben, ahol a szerzők adatai szerint a felső 20% jövedelme 1991-1997 között jelentősen nőtt, a legalsó 20-é viszont 8%-kal csökkent.

Brown és Lauder több tanulmányukban (Brown és Lauder, 1997, Brown és Lauder, 2003, Brown, 2003) bírálják az oktatás mindenhatóságát hirdető politikai propagandát. A kilencvenes évek elejéig szakértők sokasága vélekedett úgy, hogy a tudás alapú társadalom a kapitalizmus új formája, amelyben már nem a tulajdon, hanem a tudás az, amely a leginkább hozzájárul a jóléthez. Ha a dolgozók szert tehetnek a tudásra, ami az új gazdaságban való boldoguláshoz kell – így szól az érvelés – akkor a társadalmi igazságosság és a gazdasági hatékonyság kéz a kézben halad. Ez az álláspont az evolúciós társadalmi változásra vonatkozó optimista technokrata modell, amelynek hosszú előtörténete van a társadalomtudományban – írja Brown és Lauder (2003), az oktatás, a gazdaság és a globalizáció jelenlegi trendjei azonban a kutatók álláspontja szerint nem növelték a társadalmi igazságosságot, valójában csak a bizonyítványokért való versengést élezték ki. Levin és Kelly (1997) szintén bírálja azokat a szakértőket, akik szerint az oktatás jelenthetne megoldást minden társadalmi problémára, a túlnépesedéstől a gazdasági fejlődésen át a politikai részvételig. Ami az utóbbit illeti, adataik szerint míg 1968-ban a magasabb iskolai végzettség nagyobb politikai aktivitással járt együtt, a 80-as évek végére a választásokban való részvétel összességében is csökkent, és a választók körében aránytalanul kevesebb lett a magasabb végzettségűek aránya. A tapasztalatok azt mutatják, hogy az oktatás valóban sok mindent megoldhat, de kizárólag akkor, ha ezt más társadalmi feltételek támogatják.

A hazai vitában a felsőoktatási tandíjat pártolók álláspontjával ellentétben az elmúlt évtizedekben a magasabb végzettség már nem juttat szükségképpen jobb keresethez sem. A felsőoktatás expanziója a valóságban nem annak a következménye, hogy egyre nagyobb igény van a magasán kvalifikált munkaerőre, hanem a „diplomák inflálódásáé”. A diplomákkal ugyanaz történt, mint a pénzzel, ha több van belőle, mint a javak mennyisége: az értéke csökkenni kezd. Az oktatással kapcsolatos viták rendre figyelmen kívül hagyják – hívja fel a figyelmet Brown (2003) –, hogy az iskola által megszerezhető társadalmi előnyök és a szelektivitás nem választhatóak el egymástól. Az inkluzív oktatásban szerezhető

bizonyítványok értéke szükségképpen kisebb, mint azoké, amelyek nehezen megszerezhetők és kevesebb van belőlük. A szelektív iskolarendszert gyakran vádolják azzal, hogy növeli az egyenlőtlenséget, csak hogy látni kell: maga a társadalom, a foglalkozások szerkezete az, ami hierarchikus, az iskolarendszer pedig csak akkor tud felfelé haladó utat biztosítani a diákok számára, ha valamilyen értelemben leképezi ezt a hierarchiát. Hiába növekszik meg a lakosság jelentős hányadának képzettségi szintje, nem kaphat mindenki egyformán előnyös állást. Ezért, ha az iskola nem szelektál, akkor a szelekció egyszerűen későbbre tolódik, a foglalkozásválasztásig.

Az „esély csapdája” következtében a középosztály mind jelentősebb áldozatokra kényszerül előnyös pozíciója megőrzésének érdekében. Mivel azonban mindenki ugyanazt a taktikát követi, csekély az esély a győzelemre, ám aki nem lép be a bizonyítványszerzés csatájába, eleve vesztesre van ítélve. Ráadásul a csapda nemcsak a pályakezdésnél működik, hanem az egész életen át. A globális kapitalizmusban nagyon nagy ritkaság a hosszú távra szóló munka. Nemcsak a foglalkozások változtak meg, hanem a munkanélküliség jelentése és hosszúsága is. A részleges, vagy állandó munkanélküliség, amely korábban csak a nagy világválságok idején volt jellemző, sokak létformájává változott. Azok, akik a statisztikában foglalkoztatottként szerepelnek, gyakran csak alkalmi munkát végeznek, vagy részmunkaidőben dolgoznak. A számuk az elmúlt 15 évben drámaian nőtt. A rugalmas foglalkoztatottság nagy kiszolgáltatottságot jelent, amely azonnal nyilvánvalóvá válik, ha bármilyen okból lelassul a gazdaság működése. Emellett a foglalkoztatási bizonytalanság már nemcsak a fizikai munkásokra, alacsony szakképzettségűekre vonatkozik, a létbizonytalanság demokratizálódott: ma a magasabb végzettségűek esetében is összezsugorodott a biztonságot ígérő, hosszú távú állások száma. A „nyerők” is kénytelenek folyamatosan küzdeni az állásuk megtartásáért, ami többek között a munkaidő végtelenbe nyúlását eredményezte a fejlett országokban.

A korábbi évtizedekben az előnyös társadalmi pozíció átörökítésének az egyik leghatékonyabb módja a gyerekek taníttatása volt. Ma nem ez a helyzet – hívja fel a figyelmet Brown és Lauder. Bár az iskolai végzettség továbbra is anyagi és kulturális előnyök forrása, az elmúlt évtizedekben a középosztály tagjai egyre inkább arra törekedtek, hogy pénzt és vagyont örökítsenek a gyermekeikre. Ezzel függ össze, hogy mind több országban

alakul ki nyomás az örökösödési adók eltörlésére. A kedvező társadalmi helyzet fennmaradását tehát ma már nem a jó szakmától és foglalkozástól várják a középosztálybeli szülők, a mobilitás más csatornákra terelődött. Mindez azt is világosan mutatja, hogy a kevésbé tehetőseknek a korábbinál is kisebb esélye van a társadalmi felemelkedése, ezért értelemszerűen csökken a motivációjuk az iskolába járásra és a tanulásra.

Az esély csapdája nemcsak egyének vagy társadalmi csoportok problémája, hanem feszültséget teremt a kapitalizmus és a demokrácia között – emelik ki a szerzők. Az oktatás által biztosított esély az elmúlt évtizedekben életben tartotta a demokratikus ábrándot az egyéni teljesítmény és a társadalmi igazságosság között, ráadásul a gazdasági fejlődést is elősegítette. Azonban valójában ez a verseny csak egy viszonylag zárt rendszerben, a kölcsönös függés állapotában, vagyis nemzetállami keretben működik.

A KORPORÁCIÓK KULTÚRÁJA

A nemzetállami szabályozás hiánya az iskolai élet más területein is érezteti a hatását. Az állami források és tekintély csökkenése által keletkezett űrt a „piac”, helyesebben az élet minden területén egyre nagyobb befolyással rendelkező gazdasági szervezetek, „korporációk”, vagy az őket képviselő „metaállamok”, az IMF, a Világbank, az OECD töltik ki. Az Egyesült Államokban az oktatáskutatókat növekvő aggodalommal tölti el a piaci vállalkozások egyre intenzív részvétele az oktatás feltételeinek kialakításában (G. Roosevelt, 2006). A „multik” pénzügyi támogatásuk révén mind jelentősebb befolyásra tesznek szert a hagyományos amerikai egyetemeken, mint a Harvard, a Berkeley, vagy a Brown. A lakosságnak nincs fogalma róla, hogy a gazdasági nagyvállalatoknak gyakran kizárólagos hozzáférése van az egyetemi kutatóintézetekhez, és a gazdasági bizottság révén képesek beültetni a saját embereiket – írja a szerző. Mindennek az a következménye, hogy az egyetemi oktatás egyre inkább kiszolgálójává válik a korporációs érdekeknek. Már Magyarországon sem ismeretlen a jelenség, hogy a doktori disszertáció nyilvános védeése akadályokba ütközik, a kutatásban involvált cégek üzleti érdekei miatt. Az USA-ban emellett a kutatók aggodalommal szemlélik, hogy az egyetemekről eltűnt a korábban jellemző

társadalomkritikai hangnem, az oktatásban egyre nagyobb teret nyer a piaci fundamentalizmus értékeinek kizárólagossága. Az egyetemi vezetők pedig mindinkább úgy viselkednek, mint a vállalatvezetők, a profit lényegesen fontosabb a számukra, mint a színvonal.

Az oktatás jól fizető üzletté változott: az Egyesült Államokban mind több magánfőiskola nyílik, az oktatásnak ez volt az egyetlen olyan szektora, amely az elmúlt években nőtt – írja Roosevelt idézett tanulmányában. A magán-középiskolák saját definíciójuk szerint „karrierre készítenek fel”, vagyis felveszik a kapcsolatot a foglalkoztatókkal, az ő szájuk íze szerint alakítják a tantervet. A for-profit főiskolák olcsóbbak, mint a non-profit alapon működők, mivel „megtakarítják” az olyan költségeket, mint az állandó tanárok fizetése, a könyvtár, a kampusz és a sportpálya. A költségek csökkenthetőek a tanterv egyszerűsítésével és a távoktatás megszervezésével is, amely több szakértő véleménye szerint elsősorban profitszerzésre, és nem tudás szerzésére alkalmas. Az ilyen jellegű intézmények gyakorlati és azonnal felhasználható tudást ígérnek a hallgatóiknak. A közismereti tárgyak oktatására sajátos módszereket találnak, például a Roosevelttel által példaként idézett Phoenixi Egyetem filozófia kurzusán a hallgatók hangfelvételek és néhány külső előadás segítségével ismerkednek a gondolkodástörténet nagyjaival, anélkül, hogy egyetlen sort is olvasnának a neves filozófusok műveiből. Mind kevesebb hallgató foglalkozik humán tudományokkal, irodalommal, idegen nyelvekkel, helyüket az üzleti és az informatikai tanulmányok foglalják el.

A „korporációk kultúrája” nemcsak az egyetemeken van jelen. Két amerikai kutató, Steinberg és Kincheloe (1997) szerint valójában ma már a kereskedelmi intézmények az új nemzedékek nevelői. A nagyvállalati pedagógia rendkívül hatékony: a valamikori osztálytermet mágikus királyságokkal, animációs fantáziákkal, interaktív videókkal helyettesítette. A szocializáció leglényegesebb része már nem az iskolában, hanem a televízió és számítógép előtt, a bevásárló- és szórakoztatóközpontokban zajlik. A média teljes mértékben kikerült a politikai kontroll alól – állapítják meg. A gyerekeknek szánt „tananyagot” nem azok formálják, akiknek fontos a gyerekek nevelése, a választott politikusoknak egyre kevesebb a befolyása. Pedig ahogyan az osztálytermi tanulás sem volt pártatlan, a „kinderkultúra” sem az: „agendájába” tartozik a történelem újraírása – a múltról szóló hollywoodi filmekben a gyerekek mosolygó indiánokat, boldog és

megbecsült feketéket látnak. Steinberg és Kincheloe arra is felhívja a figyelmet, hogy a gyerekek mozgalmait, szabadidő-tevékenységeit is többnyire a nagyvállalatok támogatják. 2006-ban megjelent kötetükben keményen bírálják a Bush és tanácsadói által képviselt jobboldali konzervatív ideológiát, amely minden területen, így a közoktatásban is az állami részvétel csökkentését szorgalmazza. Az új oktatáspolitikát nagy súlyt helyez az iskolák elszámoltathatóságára, amely minden más szempontot háttérbe szorít. A probléma már az Egyesült Királyságban is megjelent: néhány hónapja került nyilvánosságra a Cambridge-i Egyetem felmérése azzal kapcsolatban, hogy az első-második osztályosok idejének növekvő részét veszi igénybe a tesztek megoldása. Miközben az oktatás egyre inkább a tesztek kitöltésének megtanítását jelenti – a pedagógusok javadalmazása is az iskola által nyújtott teszteredményektől függ – a gyerekek túlterheltek és kedvetlenek.

A politikai propaganda és a valóság között tátongó szakadék egyre több problémát okoz. A gyermek évszázada után a gyerekek és fiatalok magukra maradtak. Nem kapnak megfelelő útvalót a jövőre nézve, amely egyre kiszámíthatatlanabb. Vannak szakértők, például a szintén angol Buckingham, aki szerint kiutat jelent, ha a gyerekekre bizzuk saját szocializációjukat. A gyermekkor-történet közép- és kora újkori emlékei mellett Golding regénye, *A legyek ura* is képet adhat róla, hogyan szocializálódnak azok a gyerekek, akik nem kapnak a felnőttektől útmutatást.

IRODALOM

ANDORKA R. – BUKODI E. – HARCZA I., 1994: *Társadalmi mobilitás, 1992.*

www.tarki.hu/adatbank-h/kutjel/pdf/a915.pdf

ARONOVITZ, S. – W. DE FAZIO, 1997: *The New Knowledge Work.* In: Halsey, A. H. – LAUDER, H. – BROWN, P. – WELLS, A. S.: *Education, Culture, Economy and Society.* Oxford University Press.

BROWN, P., 2003: *The Opportunity Trap. Education and Employment in a Global Economy.* Working Paper Series, Paper 32, Cardiff University, Social School of Sciences.

- BROWN, P. – LAUDER, H., 2003: *Globalization and the Knowledge Economy: Some Observations on Recent Trends in Employment, Education and the Labour Market*. Working Paper Series, Paper 43, Cardiff University, Social School of Sciences.
- HALSEY, A. H. – LAUDER, H. – BROWN, P. – WELLS, A. S (szerk.), 1997: Introduction. In: HALSEY, A.H. – LAUDER, H. – BROWN, P. – WELLS, A. S.: *Education, Culture, Economy and Society*. Oxford University Press.
- HARDYMENT, C., 1998: A győzelmes behaviorizmus. In Vajda Zs. – Pukánszky B. (szerk.): *A gyermekkor története*. Budapest, Eötvös József Könyvkiadó.
- PUKÁNSZKY, B., 2004: *A gyermekkor története*. Budapest, Műszaki Kiadó.
- ROOSEVELT, G., 2006: *The Triumph of the Market and the Decline of Liberal Education. Implication for Civic Life*. Teachers' College Record, Vol. 104, N. 7.
- STEINBERG, S. – KINCHELOE, J. L. (szerk.), 1997: *Kinderculture – The Corporate Construction of Childhood*. Westview Press, Colorado.
- STEINBERG, S. – KINCHELOE, J. L. (szerk.), 2006: *What you don't know about schools*. Palgrave, Macmillan.

A GYERMEKBÁNTALMAZÁST MEGJELENÍTŐ MÉDIA HATÁSA A FIATALOKRA

KOVÁCSNÉ DURÓ ANDREA

A MÉDIAAGRESSZIÓ A SZAKIRODALOM TÜKRÉBEN

A média hatásának vizsgálata mintegy fél évszázados múltra tekint vissza. Kezdetben szinte kizárólag a tévé képernyőjén megjelenített erőszakos képsorok viselkedésre gyakorolt hatását fogta át (Frydman, 1999). Később azonban az AV-eszközök újabb generációinak megjelenésével, a videófilmek, a számítógépes játékok és az internet ebbéli szerepének feltárására is kiterjedt. A gyakran ellentmondásokról sem mentes kutatási eredmények három jellegzetes megközelítési mód alapján írhatók le.

Az egyik irányzat képviselői szerint az agresszív képsorok és az azokat utánzó nézői magatartás, illetve az ilyen jellegű viselkedések gyakoriságának növekedése között szignifikáns összefüggés mutatható ki. (Bandura és mtsai, Berkowitz – idézi Frydman, 1999) A gyermeket érintő médiaerőszak hatásával foglalkozó újabb elméleti irányzatok közül *a hatáselemzés szerint a képernyőn és az életben megjelenő erőszak között közvetlen kapcsolat valószínűsíthető:* a médiában sugárzott bántalmazás az egyéni erőszak folyamatának beindítója lehet; manipulálhatja a nézőt. *A műveltségi elmélet szerint a média – mely a környező világ történéseinek visszatükrözője – inkább csak hosszabb távon hat az egyénre.* (Kapócsy, 2004) A média különösen a fiatalok antiszociális viselkedésformáira, a valóságról alkotott elképzeléseire, negatív attitűdjeik kialakulására, értékrendjére gyakorol hatást. (Tohol, 1997) Ugyanakkor többen cáfolják a tömegkommunikációban elterjedt erőszak agressziót kiváltó hatását, különösen is a képernyőn vizuálisan megjelenített erőszaknak veszélyforrásként való értelmezését.

Az erőszakos videójátékok megítélése ugyancsak ambivalens. Egyes kutatások az agresszív érzések, gondolatok, viselkedések felerősítésében játszott szerepüket látják igazoltnak; különösen a fiúkra vonatkozóan, akik

hajlamosabbak az agresszív videójátékok használatára, ezt követően pedig az agresszívabb viselkedésre (Buchanan és mtsai, Anderson és mtsai, idézi Herczog, 2007). Mások – ezzel ellentétben – éppen az agresszióvezetés eszközének tekintik az efféle játékokat. (Kijátszott agresszió, é.n.) Ugyanez a kettősség érvényesül az internethasználók általában való megítélésekor is. (Wallace, 2002) Az egyes kutatók véleménye tehát két ellentétes póluson helyezhető el. Vannak, akik egyértelműen felelőssé teszik a médiát az agresszív viselkedések egyre alacsonyabb korosztályokat érintő, gyakoribb és egyre durvább formát öltő formáinak megjelenéséért. Mások viszont – egyfajta pozitív attitűdöt megjelenítve – inkább a feszültségvezetésben játszott hatását hangsúlyozzák.

A kutatók egy másik csoportja az erőszak érzelmi reakciókra gyakorolt hatását elemezve úgy találta, hogy egyrészt viselkedészavarokhoz vezet, szorongást kiváltó, félelmet fokozó hatással bír (Bryant és Zillman – idézi Kósa, 2005; Vajda, 1999); másrészt pedig az agresszió gyakori látványa *toleránsabbá, érzéketlenebbé teszi* az efféle cselekedetekkel szemben az egyént, aki a szolidaritás, segítőkészség hiányával is gyakorta jellemezhető. (Ranschburg, 1999)

A katarziszelmélet képviselői viszont azt hangoztatták, hogy az erőszakos médiahőssel való azonosulás *a néző saját agressziójától való megszabadulását segíti* (Walters és mtsai – idézi Fydmann, 1999). A fenti következtetéseket azonban több kutató is cáfolta. (Frydman, 1999a; Winn, 1985 – idézi Velkey, 1998) Ezek sorába illeszkednek az *iránytű-teória* hangoztatói, akik szerint a gyermekek számára a média modellek szempontjából sztenderdet jelenthet, de ebből nem feltétlenül következik az, hogy egyúttal azonosulnak is a látottakkal. (Drjo Groebel nyomán idézi Herczog, 2007). Más empirikus kutatások tanulsága szerint viszont a valóságon alapuló, jutalmazott, jogosnak tűnő, szimpatikus hős által elkövetett erőszak nagyobb hatást gyakorol a gyerekekre, jobban elősegíti az utánzást. (Comstock és Paik – idézi Herczog, 2007)

Az ifjúság körében igen nagy népszerűségnek örvendő videó- és számítógépes játékok hatásukat tekintve hasonló veszélyeket hordoznak, mint a televízió. A különféle grafikai és technikai programok fejlődésével egyre agresszívabb és realiztikusabb élményt nyújtanak. A pszichológusok és magatartáskutatók jó része azonban a – katarziszelmélettel analóg módon – azt hangsúlyozza, hogy a videójátékokban való aktív részvétel az agresszió

levezetésének egyik módja. Sőt újabban olyan konklúziók levonására is sor került, amelyek szerint a számítógép és a videojátékok olyan sokoldalú tudással vértetik fel a gyerekeket, amely lehetővé teszi, hogy versenyképesebb, tanultabb, tudatosabb felnőttekké váljanak. (Z. Karvalics, é.n.) Ugyanakkor azzal a lehetőséggel is számolni kell, hogy az interneten, az online lehetőségek révén újfajta gyermekbántalmazási formák jelennek meg. A cybertérben álnevet használók különféle kriminális tevékenységeket hajthatnak végre. (Herczog, 2007) Bár léteznek bizonyos „szűrők”, ezek hatásfoka azonban igen alacsony.

AZ AGRESSZÍV MAGATARTÁS KIALAKULÁSÁT MEGHATÁROZÓ TÉNYEZŐK

Az utóbbi évtizedekben végzett több ezer vizsgálat eredménye azt mutatja, hogy a médiumok által kifejtett hatás igen sokrétű, ebből következően napjainkban már sokkal bonyolultabb összefüggésrendszerben értelmezik a médiaagresszió szerepét. Mindenekelőtt *az agresszív válast befolyásoló tényezők vizsgálata került az érdeklődés előterébe*. Elsősorban annak feltárása, hogy mely feltételek megléte erősíti fel a média hatását. Ez a kérdés azonban még nem egyértelműen tisztázott.

Egyes kutatások szerint *bizonyos személyiségvonással rendelkező fiatalok hajlamosabbak a média agresszív hatásainak befogadására, viselkedésükben való érvényesítésére*. Meghatározó lehet ebből a szempontból a gyermek életkora, neme, kognitív szintje, motivációi, pszichés állapota, temperamentumtípusa, valamely csoporthoz tartozása, élethelyzete. A sokak által leginkább veszélyeztetett csoportot a „képernyőfüggő, érzelmileg erősen dependens, a valóságot és a monitor virtuális valóságát” (Hartai, 1999. 788.) megkülönböztetni képtelen, a marketing-stratégiák által manipulált közegben felnövő gyerekek alkotják. Az ő számukra a kívánatos életstratégiát ugyanis sokszor az erőszakos megoldások jelentik. Más vizsgálatok viszont nem találtak összefüggést a médiahasználat és az extravertzió, neurocitás között, de a kapott eredmények gyakran ellentmondásosak. (Wober – idézi Kósa, 2005)

A médiatartalmak orientáló, referenciakeretet jelentő hatása szempontjából nem közömbös az sem, *milyen szocioökonómiai státusszal rendelkezik a gyerek, élettapasztalatait milyen kulturális környezetből meríti*. A szülők iskolázottsága, foglalkozása, a család anyagi helyzete épp úgy meghatározó, mint a szülő–gyermek közötti interakció, bánásmód, kommunikáció, értékrendszer sajátosságai. Különösen fontos szerepet játszik, hogy a szülők mennyire tájékozódnak gyermekük AV-eszköz használati szokásairól, korlátozzák-e és milyen módon a fiatal ebbéli tevékenységeit (szupervízió), van-e közös élményük a gyermekkel, megbeszélnek-e a látottakat (mediáció); egyáltalán a felnőtt törekszik-e arra, hogy gyermeke értelmi képességeinek megfelelően értelmezze a látottakat. (Vekerdy, 1999) Ezzel kapcsolatban azonban nem túl biztatóak a vizsgálati eredmények: a szülők többségének ugyanis fogalma sincs, mit néz gyermeke a tévében (Greenberg és Brandt és Kósa, 1993 idézi Kósa, 2005), mely weboldalakat látogatja, milyen számítógépes játékokkal játszik (Netre tett gyermekek, é.n.). Az explicit kontroll hiánya miatt ezek az információhordozók így továbbra is „gyerekpásztorként”, „az otthon megszállójaként” funkcionálnak. Kósa (2005) ugyanakkor – Atkin kutatása nyomán – úgy véli, a szocioökonómiai státusz kevésbé jelzi előre a fiatal tévéhez kötődő viselkedését. Ebből a szempontból sem beszélhetünk tehát a kérdés egységes megítéléséről.

Az agresszív élmények által a fiatalokban kiváltott hatást az is befolyásolja, hogy *a kortárs csoportban*, az iskolában milyen szerep jut a gyerekeknek, kamaszoknak; különösen a fiúknak, és általában a társadalom periferiájára kerülőknek, akik hajlamosabbak problémáik „erőpozíciójából” való megoldására.

A média formanyelvének ismerete, az ezzel kapcsolatos dekódolás képessége ugyancsak lényeges tényező a média fiatalokra gyakorolt hatását tekintve. (Balázs, 1998; Kósa és Vajda, 1999) Ugyanakkor azt sem hagyhatjuk figyelmen kívül, hogy a médiaüzenetek eltérő interpretációját számos – fentebb említett – tényező is befolyásolja. Ebből adódóan ugyanazon tartalom eltérő reagálást eredményezhet. Ezért merül fel egyre gyakrabban a televízió szerepének vizsgálata az agresszív viselkedés stimulálása, kiváltása szempontjából. Ebben a vonatkozásban a hírműsorok képsorai épp úgy megemlíthetők, mint a filmművészet különféle műfajai, valamint az adott műsorok – a nézőt egyre rafináltabb vizuális és verbális élményekkel „bombázó” – koncepciói, amelyek azonban az értelmezésre, a látottak

tudatos átgondolására egyáltalán nem hagynak időt. Sőt annak a veszélye is fennáll, hogy a tömegfilmek által közvetített agresszió egyre inkább elveszíti erejét, a hatás fokozásához meg véresebb, durvább jelenetek szükségeltetnek. Más nézőpontból viszont felmerülhet: mi tekinthető a fiatalok oldaláról értelmes tartalomnak; milyen helyzetekben mutathatók meg a gyerekek a médiában. Igen gyakran ugyanis szerepkörük redukálódik: pusztán valamilyen tragikus esemény részeseként, például bűncselekmény áldozataként jelennek meg.

A média nyelvének értelmezésekor mindenképpen figyelembe kell venni, hogy a felső tagozatos korosztály alkalmasabb a valóság és a fikció elkülönítésére, a televízió formanyelvének megértésére. Hasonló tendenciák érvényesülnek a számítógépes játékok vonatkozásában is. Ebből a szempontból elsődlegesen a tévé nézéssel, az ilyen játékokkal túl sok időt töltő, az eltúlzott tartalmakat reálisnak tekintő fiatalabb korosztály veszélyeztetettebb. Mások meglátása szerint azonban alaptalanok ezek a félelmek: a fantázia és a valóság ugyanis nem keveredik össze.

A serdülőkori identitás kialakulásában ugyancsak kiemelt szerep jut a fiatalok „médiahasználatának”. Egy közelmúltbeli felmérés tanulsága szerint a magyar serdülők 40%-ának modellválasztását a televízió határozza meg. Jellemzően a médiában preferált emberek, a kaland-, akciófilmekből vett minták dominálnak. (Kósa, 2003) A médiumok etikai normákra gyakorolt befolyásának (Vetró, 1999), valamint a passzív befogadói, unaloműző szerepet preferáló hatásának bírálatával szintén gyakran találkozhatunk az egyes szerzők írásaiban (Bartha, 1998). Mindezen megállapítások tükrében, az ilyen jellegű képességfejlesztés fontosságának felismerését mutatja, hogy a NAT-ban új elemként, a Művészetek műveltségi területen belül a Mozgóképkultúra és médiaismeret is helyet kapott.

A megismerés nyomtatott formáinak háttérbe szorulása, a szakirodalomban vándorpéldaként szereplő „alacsony szintű olvasási kultúra”, az olvasás trónfosztásához nagymértékben hozzájáruló AV-eszközök szerepe számos kutatás által beigazolódott. (Vö. Kamarás, 1996; Nagy Attila, 1994; 2002) *A gyermekek bántalmazása a nyomtatott sajtóban* – bár valamivel kevésbé áll az érdeklődés előterében – nem kevésbé problematikus terület. A média gyakorta bagatellizálja ugyanis a történeteket, alkalmasint csökkentve ezzel a fiatalok ellen elkövetett bűntettek szörnyűségét, sőt a szövegezés is számos esetben az érzelmi azonosulás

hiányát mutatja.

A szocializációs ágensek között az egyik legjelentősebb szerepet betöltő médiával foglalkozó kutatások eredményeit összegezve megállapíthatjuk, hogy az agresszió közvetítése szempontjából elsődlegesen a mozgóképes információhordozók szerepe értékelődött fel. Ugyanakkor az olvasás által kifejtett hatások sem hagyhatók figyelmen kívül. Az ismeretszerzési és szabadidős szokások változása következtében mindenekelőtt a média mozgóképes formái alakulnak át; melynek eredményeként – elsődlegesen a számítógépes technika fejlődése következtében – az információs szupersztráda különféle eszközeinek funkciói „összenőnek”. Ezek a változások vélhetően hatással lesznek nemcsak a felhasználói képességek további fejlődésére, de az alkalmazás lehetőségeinek bővülésével újabb problémákat is indukálnak, például a média által kifejtett agresszió vonatkozásában is.

A KUTATÁS FŐBB TERÜLETEI, SAJÁTOSSÁGAI

A „Tapasztalatok a gyermekbántalmazásról, avagy az agresszió láncreakciója” c. – 2007 őszén lefolytatott – kutatás középpontjában a 10–18 éves miskolci fiatalok agresszióhoz fűződő attitűdjeinek vizsgálata állt.¹ Strukturált interjúk keretében a kamaszok mikrokörnyezetének, agresszorként vagy áldozatként átélt élményeinek, a bántalmazásos esetekről vallott véleményének feltárását tűztük ki célul, valamint a média ilyen irányú hatásának alaposabb megismerését. Tanulmányunkban ez utóbbi problémakör eredményeinek bemutatására kerül sor. A válaszokat három, tartalmi és strukturális szempontból hasonló kérdéssor alapján összesítettük. A többségében nyílt végű kérdések részint konkrét adatok felsorolását; részint a történetekben/játékokban megjelenő, bántalmazott gyerekekhez kötődő ismeretek felelevenítését kérték. Ez utóbbi esetben a személyes vélemény bővebb kifejtésére is lehetőség nyílt, hiszen az adatközlőknek egy -5-től +5-ig terjedő skálán kellett a sérelmet elszenvedett fiatalot elhelyezniük,

¹ Ez az írás 2007 őszén a Miskolci Városi Pedagógiai Intézet, az ELTE Alkalmazott Neveléstudományi Tanszék és a Miskolci Egyetem Tanárképző Intézete munkatársai által – az OKA-pályázat keretében – lefolytatott kutatás egyik részterületének eredményeiről ad áttekintést.

és döntésüket megindokolniuk.

Wilson (1993) definíciója nyomán (idézi: Kósa, 2005. 375.) a kutatásunk tárgyát képező valamennyi eszközt a médiumok körébe soroljuk, a gyermekbántalmazás „közvetítőiként” betöltött szerepüket azonban különválasztva tárgyaljuk. Az egyes adatközlők megnyilatkozásainak idézésekor zárójelben az adott interjújegyzőkönyv számát tüntetjük fel.

AZ ADATKÖZLŐK VÉLEMÉNYE AZ AV-ESZKÖZÖK ÁLTAL KÖZVETÍTETT AGRESSZIÓRÓL

A fiatalok válaszainak bemutatását a 6. kérdéssor által felölelt, a gyermekbántalmazásról a televízió, a videó, az internet és a számítógépes játékok által szerzett információkkal kezdjük, hiszen a mai generáció számára az ismeretszerzés és a szórakozás fő forrását elsősorban az audiovizuális eszközök jelentik. A teljes mintát tekintve csupán az adatközlők harmada látott ilyen jellegű filmet, játékot. A kérdésre igennel válaszolók közül is mindössze 8 fiatal tudott konkrét címet megnevezni. Az említett alkotások valamennyien külföldi szerzők művei alapján készült filmek (Stanley, a szerencse fia, Harry Potter, Freddy, Amerikai história). Csupán a tévéműsorok között szerepeltek az RTL Klub és a TV2 révén közismert magyar adások (Fókusz, Aktív). A számítógépes játékok sorából a POSTAL és a GTA ismert a gyermekek, kamaszok számára.

Az adott műben szereplő, bántalmazott fiatalra vonatkozó kérdésekkel kapcsolatban megállapíthatjuk, hogy az interjúalanyok általában szűkszavúan beszéltek mind az illető szereplőről, mind családi, iskolai és a lakóhelyi környezetéről. Jellemzően a történetekből megismert gyerekek egy-egy lényegi tulajdonságát emelték ki: szegény, bűnöző, kiközösített. Gyakorta ezzel szoros összefüggésben tértek ki a szűkebb és tágabb környezet rövid bemutatására is. A legtipikusabbnak tekinthető válaszokban a rossz anyagi helyzettel, az erőszakos, italozó életmódot folytató, szenvedélybeteg szülőkkel, a családot elhagyó apa negatív szerepével jellemezték a családokat. Bemutatásaik alapján tehát az élet periferiáján élő, hátrányos helyzetű gyermekek, kamaszok képe rajzolódott ki. A családok negatív hatását tovább fokozták a kellemetlen iskolai élmények: az iskola- és osztálytársak bántalmazó, gúnyolódó, kiközösítő magatartása, valamint a szóban forgó

fiatal által elkövetett tettek; vagyis az iskolai konfliktusok jellegzetes példáit is megemlítették az interjúalanyok. A legkevésbé tartalmas válaszokat a *gyerekek otthoni környezetét* firtató kérdésekre kaptunk. Úgy tűnik, részint erre vonatkozóan tudtak meg a legkevesebbet a bántalmazottakról; részint azt is feltételezhetjük, hogy a látott alkotásokban ennek ábrázolása háttérbe szorult, illetve a fiatalok ezzel kapcsolatos emlékei már elhomályosultak.

Ugyanezen kérdéssor második részében a bántalmazás körülményeivel kapcsolatos kérdések hangzottak el. Ebben a témakörben a legnagyobb számú informatív válasz a *bántalmazó személyével kapcsolatban* született. A válaszok zöme a családon belüli erőszak reprezentánsaiként elsősorban az apa szerepét hangsúlyozta. Ezt követte az említések gyakoriságát tekintve – az iskolai erőszak különféle megnyilvánulási formáihoz kötődve – az iskolatársak, osztálytársak és tanárok ilyen jellegű cselekedete. *Az elkövetett tettek gyakorisága* viszonylag széles skálán mozgott: a „sokszor” és a „néha (egyszer)” válaszok kb. azonos arányban fordultak elő. Az adatközlők által megnevezett, a *bántalmazás mögött meghúzódó okok* ugyancsak szertágazóak voltak. A bántalmazott gyerek külső és belső tulajdonságai (kövér, gyenge), normaszegő cselekedete (nem ment időre haza), a kortárs csoportba való beilleszkedés nehézségei mellett a családi háttérből eredő gondok (az apa alkoholizmusa); valamint az igazságtalanul börtönbe kerülő gyerekek szökése, illetve a lopással hamisan megvádolt fiú büntető táborba kerülése egyaránt szerepelt. A *bántalmazás módja* iránt érdeklődő kérdés viszonylag homogén válaszokat indukált: a megverte, megütötte, megalázta, bántották; illetve csúfolták, nem beszéltek vele; vagyis elsődlegesen a fizikai erőszak eltérő fokozatait nevezték meg az interjúalanyok, valamint a verbális megnyilvánulásokat.

Az interjúalany *személyes véleményét* tudakoló kérdésre adott feleletek két póluson voltak elhelyezhetőek. Az egyik oldalon a sommásan ítélező, általános megállapítás található: „*elítélem az agressziót*” (83. sz.). A másik póluson szigorúan a konkrét mű eseményeinek tükrében értelmezhető válaszokat kaptunk (pl. a gyerek volt a rossz, az apa a hibás). Az adatközlők tehát elsődlegesen a bántalmazó és a bántalmazott személyének szerepét kiemelve fogalmazták meg meglátásaikat. Igen kis számban fordult elő valamilyen érzelmi megnyilatkozás (pl. „*sajnálom a gyereket nagyon*” – 75. sz.). Sőt az adott konfliktusok konkrét megoldására vonatkozó javaslatok sem nagyon hangzottak el; legfeljebb csak áttételesen (pl. „*Ő a rossz a filmben, de*

még jó, hogy nem hagyja magát.” – 4. sz.). Az adott helyzetekben rejlő ellentéteket feloldó cselekvési lehetőségek iránt érdeklődő kérdések által indukált válaszokban szintén kevés konstruktív javaslattal találkozhattunk. A fiatalok jelentős része az elhárító mechanizmussal élve, egyben a témától való távolságtartását is jelezve elsősorban arra utalt, hogy ez csak egy film, semmit sem kell tenni. Akik viszont igenlő választ adtak, a bántalmazás elleni cselekvés ágenseiként több lehetőséget is felvázoltak. Többen a bántalmazott gyermek aktív és határozott fellépésének szükségességét vetették fel. A válaszadók egy másik csoportja a gyermek közvetlen környezetét alkotó emberektől való segítségkérésben (szülő, pedagógus, iskolavezetés) látta a megoldás kulcsát. De olyan válasz is született, amely globálisan „*A külső környezet, (társadalom.)*” (14. sz.) felelősségét hangsúlyozta; némiképp áthárítva az egyén felelősségét. A mikro- és a makrokörnyezet lényegesebb tényezői – bár eltérő arányban – de megjelentek az interjúalanyok válaszaiban.

Az utolsó feladatban az adatközlőknek egy *-5-től +5-ig terjedő skálán kellett elhelyezniük a bántalmazott gyerekeket*, valamint a választásuk mögött álló indokokat is ki kellett fejteniük. A sértettek helyzetének értékelése során – némiképp meglepő módon – -5 és +4 közötti értékeket adtak az interjúalanyok. Természetesen a negatív értékeket megjelölők voltak túlsúlyban, akik főként az elszenvedett büntetések (durva verések, javító tábor, börtön) miatt, illetve a gyermek „problémákkal teli emberi kapcsolatai” (nem volt barátja, szülőkkel való rossz viszony) miatt jelölték be az adott értéket. Az iskolai sikertelenség csupán egy esetben szerepelt helyzetértékelő okként. A pozitív értékeket jelölők között volt, aki a „*még van kiút számára*” (11. sz.) pozitív kicsengésű, de kissé sematikus válasszal támasztotta alá döntését. Az adott gyerek helyzetének megítélése szempontjából volt olyan fiatal is, aki a kortárs csoport szerepét értékelte fel („*barátok vannak*” – 78. sz.). Összességében megállapítható, hogy ebben az esetben is kissé szűkszavú megnyilatkozások jellemezték az interjúalanyokat.

A FIATALOK VÉLEKEDÉSE A KÖNYVEK ÁLTAL BEMUTATOTT AGRESSZIÓRÓL

Az 5. kérdéssor a bántalmazott gyerekekről szóló, a kérdezett által olvasott könyvről tudakozódott. Az interjúalanyok ilyen témakörben való olvasottságának hiányát jól mutatja, hogy a megkérdezettek több mint fele nem ismer ilyen irodalmat; sőt többen azt is megjegyezték, hogy egyáltalán nem szeretnek olvasni. Az igennel válaszolók körébe igen kevés fiatal sorolhattunk (16 fő), akik közül 13-an tudtak konkrét könyvcímet megnevezni. Az általuk felsorolt művek között 4 külföldi és 3 magyar alkotás szerepelt. Ez utóbbi esetben „A Pál utcai fiúk” és a „Légy jó mindhalálig”, valamint „A strucc vére” alkotja az ismert hazai művek körét. Az említések gyakoriságát tekintve – vélhetően kötelező irodalom jellegéből következően is – „A Pál utcai fiúk” vitte el a pálmát (5-en nevezték meg); míg a „Légy jó mindhalálig” című művet 3-an, „A strucc vérét” 1 fő jelölte meg. A nemzetközi írók alkotásai közül kizárólag angolszász szerzők művei szerepeltek („Twist Olivér”, „Stanley, a szerencse fia”, „A legyek ura”, „Harry Potter” – egy-egy említés kapcsán). Elég szűk tehát az a merítési bázis, ami alapján az adatközlők kifejtették véleményüket.

A könyvekből megismert gyerekekről feleleveníthető tudás – a filmek alapján felidézett gyermekorsókhoz hasonlóan – igen töredékes. A fiatalok felszínes emlékezetéről tanúskodik, hogy az általuk relevánsnak tartott információk részint néhány külső és belső vonásra utaló jelzőre korlátozódnak (vékony, csendes, rendes, szorgalmas, árva), olykor pejoratív jelentést hordozókra is (szerencsétlenke, béna); részint a mű egy-egy jelentősebb epizódjának felelevenítésére szorítkoznak (Nemecseket ok nélkül bántották, Nyilas Misi a városba kerül tanulni). A szereplők családi környezetének jellemzése sem sokkal árnyaltabb: Nemecsekről és Nyilas Misiről csupán annyit tudunk meg, hogy szegény, egyszerű családból származnak. A többi mű esetében szintén egy-egy mozzanatot emelnek ki a tanulók (pl. Twist Olivér árvaházban élt). Az iskolai környezet sajátosságait – nem véletlenül – a Móricz Zsigmond regényét említők részletezték leginkább, utalva a Misi és társai, valamint tanárai közötti ambivalens viszonyra, az iskola világában betöltött ellentmondásos helyzetére. („Jó képességű, egy-két tanára elismeri tudását, de van olyan is, aki ’semmibe veszi’. Van olyan osztálytársa, aki szereti, de

mindig megmarad a főlényük vele szemben.” – 35. sz.). Érdekes módon Nemecekhez csak a csapathoz tartozás, a „*Mindenki cikizte.*” (13. sz.) – gúnyos megjegyzés köthető. A külföldi művek esetében szintén keveset tudunk meg a bántalmazott gyermek iskolai helyzetéről (pl. népszerűtlen tanulóból legnépszerűbbé válik az iskolában; jó tanuló). E kérdéskör válaszaival összevetve, új információkat hordozó, *az otthoni környezettel kapcsolatos jellegzetességekre* szinte egyáltalán nem emlékeztek az interjúalanyok; valószínűleg azért is, mert nem minden alkotás tért ki ennek bemutatására.

A gyermekeket érő atrocitások részletesebb feltárását célzó kérdésekre adott válaszok újfent szűkszavúságról tanúskodtak. *A bántalmazó személyével* kapcsolatban egyrészt a gyerektársak, másrészt a felnőtt elkövetők köre rajzolódott ki. E kérdéshez kötődően talán „A Pál utcai fiúk”-hoz fűződő válaszok voltak a legteljesebbek: a vörös ingesek, a nagyobb fiúk, általában a gyerektársak bántalmazó szerepe dominált az adott feleletekben. A tett elkövetőjeként ugyancsak a kortárscsoport jelent meg „A legyek ura” és „A strucc vére” c. alkotásokban is. A többi könyvre vonatkozó válaszok közös sajátossága, hogy elsősorban a felnőttek bántalmazó cselekedeteit emelték ki (nagybácsi, nevelőszülők, tanárok). De a sommás „*mindenki*” bántotta (1. sz.) ítélet is megfogalmazódott. *A bántalmazás gyakorisága* iránt tudakozódó kérdés többnyire megválaszolatlan maradt; a választ adók pedig a három fokozat mindegyikét említették; olykor ugyanazon hőst ért bántalmazást ellentétesen megítélve (Nyilas Misit van, aki szerint „*néha*” – 15. sz. –, más szerint „*sokszor*” – 79. sz. – bántották). Miután az adatközlők sem a több szálon futó cselekmény, sem a főbb szereplők bemutatására nem tértek ki részletesen, nem meglepő, hogy még kevésbé tudták feleleveníteni: hány alkalommal bántalmazták az adott gyermeket. *Az agresszív cselekedetek mögött álló okok megnevezésére* jellemző a tett elkövetését motiváló egyetlen ok megjelölése: a két végletet az „*ok nélkül*” (10. sz.) és a „*mindenért*” (14. sz.) jelenti. Ezek mellett ilyen indokok fordulnak még elő: nemi hisznek neki, mert szegény; más, mint a többiek; árulónak tartják stb. Ezek a feleletek azt tükrözik tehát, hogy egy fő okot igyekeztek a válaszadók megragadni, vagy már csak erre emlékeztek. Nem törekedtek az egyes cselekedetek mögött meghúzódó indokok sokrétűbb és mélyebb felsorolására; egyáltalán a teljes történet alaposabb átgondolására. Elsődlegesen az explicit módon megjelenő tényeket igyekeztek felidézni, a műben implicit módon benne rejlő, a figyelmes, „értő” olvasó által kikövetkeztethető mondanivalók

megfogalmazására nem került sor.

Az *interjúalanyok véleménye a történetekkel kapcsolatban* általában röviden kifejtett, többnyire az események szűkszavú kommentálása. A megnyilatkozások stílusa általában távolságtartó, szenttelen. A tanulók szavai nem igazán tükröznek személyes érintettséget, a szereplő sorsával való azonosulást, empátiát. Több ízben a főhős passzív, elszenvedő magatartását illeték kritikával az adatközlők. Így például Nyilas Misire vonatkozóan: „*Nem kellene ennyire megbunyászkodnia.*” (1. sz.). Nemeceket illetően pedig a következő vélekedést olvashattuk: „*Végül is rendes volt, csak idegesítő, hogy olyan béna.*” (13. sz.). Az agressziót átélő szereplők közül a legtöbb részvétet mégis Nemecek Ernő váltotta ki („*Sajnáltam, mert nem volt igazuk.*” – 15. sz.). Ezen kívül Twist Olivérrel kapcsolatban fogalmazódott meg még hasonló vélekedés („*Sajnálom, mert nem tehetett a helyzetéről.*” – 14. sz.). E megjegyzések közös vonása, hogy inkább a gyermekeken kívüli tényezőkben látják a bajok forrását, bizonyos mértékig felmentve így őket sorsuk tetteiben jobban megnyilvánuló irányítása alól. Csupán egy gyerek állapította meg az olvasottakkal kapcsolatban, hogy „*nem szeretnék ilyen helyzetbe kerülni*” (11. sz.), tehát számára némi relevanciával bírt „A legyek ura” kortárs szereplőinek tragikus helyzetével való azonosulás. A *cselekvés lehetőségét latolgató kérdésre* adott válaszokban egyértelműen a sorsa ellen lázadó magatartást várnák el a megkérdezettek. Ez egyrészt a bántalmazott gyermek önálló cselekvésének hangsúlyozását jelentette, bár konkrét konfliktusmegoldási elképzelések, ötletek ebben az esetben sem fogalmazódtak meg; másrészt a szülők és az osztálytársak körére korlátozódó, külső segítségkérés lehetősége jelent meg. A „nem tudom” válaszok nagy gyakorisága mögött vélhetően több ok húzódik meg. Egyes esetekben feltételezhetően az időbeli távolság nehezítette az agressziót elszenvedő gyerekekkel való azonosulást; mások pedig nem igazán tudták „átélni” – még „elképzelni” sem – a történeteket. Ugyanakkor azzal is számolhatunk, hogy pusztán fiktív történetként olvasták a műveket, azok lehetséges valóságtartalmáról, a mai élethelyzetekhez való viszonyáról el sem gondolkodva. Ezt látszik alátámasztani az a tény is, hogy egyetlen fiatal sem próbált meg valamiféle párhuzamot vonni a könyvben történetek és napjaink eseményei között. De egyszerűen az is előfordulhat, hogy ilyen vagy ehhez hasonló eseményeket még nem éltek át, a mások által átéltek pedig bizonyos fokig „érintetlenül hagyták” őket. Ezért megoldási módokat, technikákat

sem tudtak megnevezni, hiszen nem is ismernek ilyeneket. Mindezen megállapítások az adatközlők döntő többsége által használt semleges stílusárnyalatú köznyelvi kifejezések vizsgálatán alapulnak. Erre azért is érdemes kitérni, mert a megkérdezettek által említett művek közül több kötelező olvasmány, ezért a vélemények kifejtésekor – a tapasztaltnál – szélesebb körű műismeretet, a szereplők árnyaltabb megítélését vártuk volna.

Az agressziót átélő gyermekek helyzetének megítélése döntő többségében a negatív skálán mozgott: a -5 és -1 közötti értékeket vette fel. A legtipikusabb indok „A Pál utcai fiúk” esetében Nemeček korai halála; a többi műnél az adott szereplő életéhez kötődő változatos indokok olvashatók: pl. az árvaházban tengődés, a folytonos üldözöttség, a bántalmazás, az igazságtalan elítélés következményei.

AZ INTERJÚALANYOK MEGÁLLAPÍTÁSAI AZ ÚJSÁGCIKKEKBEN BEMUTATOTT AGRRESSZIÓRÓL

A médiaagresszió hatását kutató *kérdéssorok közül a 7. az újságok szerepét vizsgálta*. Az írott sajtó jelentősége nagymértékben devalválódott, hiszen ma már az ifjúság a napi hírekről is gyakorta az internet segítségével tájékozódik. Ezért is érdekes, hogy az egyes újságokból szerzett, gyermekbántalmazással kapcsolatos cikkek ismerete mennyire jellemzi a mintánkba tartozó gyermekeket, kamaszokat. Az előző kérdéssorra adott, közvetetten az olvasási szokásokra is utaló feleletek tükrében megállapítható, hogy interjúalanyaink újságokat sem igazán olvasnak; ez a tevékenység nem vált számukra „mindennapos szokássá”. *A gyermeket érő agresszióval foglalkozó újságcikk olvasását* érintő kérdésre ugyanis mintegy a minta fele adott nemleges feletet; míg a megkérdezettek kevesebb, mint ötöde (18 fő) válaszolt igennel. Közülük pedig még kevesebben tudták *feleleveníteni az ezzel kapcsolatos emlékeiket* (11 fő). A fiatalok által említett újságcikkekben az erőszakos megnyilvánulások két tipikus formájával találkozhattunk: a szándékosan elkövetett gyermekgyilkossággal, valamint a családon belüli erőszak különböző fajtáival (szíjjal verés, ütés, verekedés, durva bánásmód, szexuális zaklatás). Az egyik interjúalany beszámolója révén a szülők gondatlansága következtében bekövetkezett gyermekhalál

szerepelt még: harci kutyák széttéptek egy felügyelet nélkül hagyott kisfiút.

A cikkben megjelenő fiatalokról szerzett ismereteket illetően újfent egy-egy lényegi vonás, esemény bemutatásával jellemezhető a válaszok többsége. („*Az apja verte, állandóan bántotta.*” – 8. sz., „*Hátrányos körülményei voltak...*” – 71. sz.) Gyakran szembesülhettünk azzal a felelettel is, amely szinte teljes információhiányról tanúskodott. A „Mit tudsz a gyerekről?” kérdésre csupán ez a válasz született: „*Semmit. Nagyvonalakban volt lérvá.*” (70. sz.). A mintában szereplő gyermekek, kamaszok megnyilatkozásai nyomán is beigazolódni látszik, hogy gyakran éppen a „szenzációt hajhászó” cikkek számolnak be a gyermekeket érő tragikus esetekről. Így a sérelmet elszenvadó fiatalokról, körülményeiről szóló cikkek elsődlegesen az adott esemény elborzasztó hatását igyekeznek fokozni. Ezáltal inkább a konkrét esethez legszorosabban kötődő részleteket taglalják; s igen keveset írnak a tett elkövetésének szélesebb háttéréről. Természetesen kivételt képeznek ez alól az ilyen témákról oknyomozó jelleggel, az adott helyzetet átélőkkel interjút készítő írásai; de az adatközlők válaszai elsődlegesen nem ilyen típusú olvasmányélményekre utalnak. Erre rímel az egyik gyerek vélekedése is: „...*nem olvasom a bulvárokat. Nem érdekel.*” (1. sz.) – mintegy jelezve az agresszió-téma sajtóbeli bizonyos mértékű „degradálódását”; hiszen igen sokszor az ilyen jellegű újságok, magazinok „kapnak fel” szívesen efféle témákat. Bár azt is érdemes megjegyezni, hogy a napilapok is beszámolnak bántalmazásos cselekményekről; s ezekre inkább igaz a rövidebb, tényszerűbb tájékoztatási mód. Mindezek függvényében keveset tudtunk meg a *bántalmazott gyerekek családi háttéréről*: az apa alkoholista, a szülők munkanélküliek, elváltak – fogalmazódtak meg a hátrányos helyzetet, a rossz szociális körülményeket érzékeltető, a szakirodalomból tradicionálisan ismert háttértényező. Még ettől is szűkebb a *bántalmazást elszenvadott fiatalok iskolai háttéréről* szerezhető információk köre: csupán ketten említették, hogy a szóban forgó fiatal rossz tanuló volt. Nem véletlen ez, hiszen az adatközlők által említett, brutális gyilkosságokat és családi bántalmazásokat bemutató cikkekben ennek taglalása nem is mindig releváns, illetve nem ennek tárgyalása a legfontosabb szempont. Más a helyzet akkor, ha iskolai közegben történő bántalmazásról van szó, de interjúalanyaink ilyen példát nem hoztak. A *cikkekből megismert gyermekek környezetével* kapcsolatban megemlíttettek közül a „*Nem nagyon voltak barátai.*” (71. sz.) és a „*csövezik, alig van pénzüik*” (75. sz.) megjegyzéseket emelnénk ki, amelyek tovább

árnyalják a családi háttér kapcsán szerzett információkat, némiképp teljesebbé téve az adott gyermeket ért agressziót – vélhetően – befolyásoló tényezők sorát. *Bántalmazó személyként* leggyakrabban az apát nevezték meg; úgy tűnik tehát, hogy vizsgált mintánkban is érvényes a férfiak felülreprezentáltságát mutató sztereotípiák. *A bántalmazás módját tekintve* a szíjjal verés, az ütés, a verekedés, vagyis a fizikai abúzus, közelebről a szándékos testi fenytés szerepelt a legtöbbször; csupán egyetlen alkalommal beszélhetünk gondatlanságból elkövetett fizikai bántalmazásról. Vélhetően ezek az elkövetési módozatok is jelzik, hogy – talán a társadalmilag is jobban tolerált – testi fenytés számos családban a lehetséges vagy egyetlen nevelési eszközként funkcionál. Az újszülöttekkel/csecsemőkkel szemben elkövetett gyilkosságok esetében a „kukába, WC-be dobták” szomorú példáival kellett szembesülnünk. *A tettek elkövetésének gyakorisága tekintetében* – az esetek két fő fajtájának megfelelően – a bántalmazásokhoz a „sokszor”, „mindig”; a gyermekgyilkosságokhoz az „egyszer” kifejezés társult. A testi fenytések tehát ismétlődő, a gyermek számára állandó fenyegetettséget jelentettek, melyek nyilván már olyan formákat és méreteket öltöttek, hogy a sajtó is tudomást szerzett róluk, így lett hírértéke az egyes fiatalok sérelmére elkövetett eseteknek. *A bántalmazás oka* nem mindig volt világos a megkérdezettek számára. Bár néhány, olykor nem kellőképpen kifejtett okot azért megjelöltek („...mert nem kellett az anyának.” – 11. sz., „amikor az apja részeg, üti” – 75. sz.). Talán több tett elkövetésére is igaz lehet az egyik fiatal velős megállapítása: „Értelmetlen okból saját dübük levezetéseképpen.” (71. sz.) – viselkedtek így a felnöttek. A saját sorssal való elégedetlenség, a tehetetlenség, a kilátástalanság, a kétségbeesés érzése és még számos ok állhat a gyermekbántalmazások hátterében; erre vonatkozóan azonban csak mozaikos képet kaphattunk adatközlőink válaszai nyomán. *Az egyes bántalmazásokkal kapcsolatban kialakult vélemények* általában részvétéről, együttérzésről tanúskodtak. Talán a sajtó révén feltárult gyereksorsok – a bántalmazók tetteinek súlyosságából következően is – ebben az esetben váltották ki leginkább a szánakozás „hangjait” interjúalanyainkból: „Az apja nem jól cselekszik, én nem leszek ilyen.” (8. sz.), „Biztos nagyon rossz lehet neki.” (56. sz.). *A bántalmazás elleni cselekvés lehetőségeit* latolgatva az általánosan elfogadott társadalmi normákhoz igazodó válaszok születtek. Ezt tükrözik egyrészt az adott cselekedeteket elítélő megjegyzések: ekkora gyereket nem lehet felügyelet nélkül hagyni (2. sz.). Másrészt az előremutató, pozitív változtatást

sugalló vélekedések: „*Szülők keressenek munkát, és álljon vissza a normális családi állapot.*” (71. sz.), valamint a felnőttek felelősségét hangsúlyozó, „*a szülők tehetnének a kialakult helyzet ellen valamit*” típusú válasz (56. sz.). A megfogalmazott válaszok összességükben harmonizáltak egymással; csupán egyetlen adatközlő „lógott ki a sorból”. Az a fiatal, aki kategorikusan kijelentette, hogy „*Elítélem az íyet. Meg kell ölni azt, aki gyereket bánt.*” (7. sz.). Ő tehát negatívan nyilatkozott a történekről, de az agresszív cselekedetet maga is hasonlóképp, a legszélsőségesebb (hazánkban már el is törölt) formában, halálbüntetéssel torolná meg. Mivel bővebben nem fejtette ki meglátását, így homályban maradt, hogy mi motiválhatta válaszadását.

Az újságokból megismert gyermekek helyzetének értékelésekor születtek a legszigorúbb ítéletek: a skálán csupán -5 és -3 közötti értékeket jelöltek meg az adatközlők. A számértékek tehát itt fogták át a legkisebb intervallumot. Az indoklások szinte teljes mértékben összecsengtek: nagyon rossz az ilyen szülői háttérrel rendelkező gyerekeknek, szörnyű élete van. Vélhetően a cikkekben kiélezett helyzetben megelevenedő gyereksorsokkal való szembesülés, a publicisztikai stílusnak az egyes eseményeket tömören feltáró, figyelemfelkeltő szóhasználata (címadás, szövegszerkesztési sajátosságok), a mához kötődő esetek, amelyek „itt és most” történetek – mélyebb benyomást gyakoroltak a fiatalokra. Az is elképzelhető, hogy ezek a történések – a könyvekben feltáruló, olykor időben és térben is távolinak, valószínűtlennek tűnő világhoz viszonyítva – jobban megérintették az ifjú olvasókat. Ezért is értékelhették ezeknek a gyerekeknek a helyzetét sokkal pesszimistábban, a skála alsóbb értékeit használva. És persze azt sem hagyhatjuk figyelmen kívül, hogy ezekben a cikkekben jóval több alkalommal szerepelt a gyerekek ellen elkövethető súlyosabb tett: életük kioltása.

AZ INTERJÚALANYOK ALACSONY VÁLASZADÁSI HAJLANDÓSÁGÁNAK OKAI

A média agresszív hatásának feltárását középpontba állító kérdésekre adott válaszok főbb sajátosságainak bemutatása után joggal merül fel a kérdés: ténylegesen milyen szerepet tölt be a fiatalok életében a különféle médiahordozók használata a gyermekbántalmazás problémaköre

szempontjából. Mindenekelőtt annak vizsgálatával érdemes foglalkozni, vajon milyen okok húzódnak meg a mindhárom kérdéssort érintő alacsony válaszadási hajlandóság mögött. A teljes mintát alkotó 91 fő által adott feleletek számát összesítve egyanis az alábbi adatokat kaptuk.

Az egyes kérdéskörökre válaszoló fiatalok száma

Kérdéskör száma	Igen választ adók száma	Nem választ adók száma	Nem válaszolt, egyéb
5.	16	50	25
6.	31	34	26
7.	18	43	30

A táblázat jól mutatja, hogy a médiából felettebb kevés fiatal értesült gyermekbántalmazással kapcsolatos eseményekről. Legalább is az interjúalanyok állítása szerint – az ilyen jellegű filmeket leszámítva – csupán ötödüknek volt e témához kapcsolható, az interjúkészítőikkel is megosztott emlékképe. Úgy véljük, e tény mögött számos ok húzódhat meg, ezért néhány lehetséges tényező számbavételével kísérletet teszünk a szóba jöhető indokok felsorolására és rövid magyarázatára.

Problémafelvetésünket célszerűnek tűnik *az alkalmazott metodika sajátosságaiból* kiindulva áttekinteni. Az interjúkészítés közismerten az egyes egyén véleményének, attitűdjének, ismereteinek feltárására alkalmazott, jól bevált módszer. A szóbeli kikérdezés eredményességét azonban jelentősen befolyásolja a kikérdező és a válaszadó közötti interakció, a rokonszenv/ellenszenv különböző formáinak érvényesülése, az adott szituáció "laboratórium-effektust" kiváltó hatása. Fokozottan igaz ez jelen kutatásunkra is, hiszen – a kérdések nagy száma miatt – egy-egy tizenévesssel mintegy 1,5-2 órát töltöttünk együtt. Joggal feltételezhetjük tehát, hogy adatközlőink elfáradása, figyelemkoncentrációjának, érdeklődésének fokozatos csökkenése, fogyatkozó türelme is a válaszadást nehezítő tényezők közé sorolható.

A kutatás során a mintát 10–18 éves tanulók alkották, akiknek *nemek*

szerinti megoszlása (61 fiú, 30 lány) a fiúk részvételének túlsúlyát eredményezte. Figyelembe véve, hogy a nemek közötti eltérést taglaló pszichológiai munkák közismerten a nők jobb verbális képességeit emelik ki; véleményünk szerint a lányok egyharmados aránya is szerepet játszhatott abban, hogy adatközlőink gyakorta adtak rövid választ azokra a kérdésekre is, amelyeknél véleményük részletesebb kifejtését reméltük.

Ugyanakkor azt is megállapíthatjuk, hogy jellemzően a köznyelvi, társalgási stílusrétegbe tartozó, talán *a fiatalok témához való viszonyulását*, lelkiállapotát is jelző, többnyire semleges stílusárnyalatú kifejezésekkel éltek. A stílust színesítő, diáknyelvi (gúnyos, tréfás), az argó vagy a szleng körébe sorolható elemekkel sem igazán találkoztunk. Meglátásunk szerint ebben még az is szerepet játszhatott, hogy a történetek szűkszavú elmondása az egyes mondatokban előforduló szófajok körét is igen leszűkítette (ige, főnév, számnév túlsúlya); ezáltal kevesebb teret hagyva a szemléletességre, árnyaltabb kifejezőmódra, lehetőséget adó melléknevek használatára. Ez utóbbiak ugyanis – általában – néhány, a szereplők főbb tulajdonságaira utaló jelző használatában merültek ki. Úgy véljük, ezek a sajátosságok nemcsak *az adatközlők kifejezőképességével* állnak összefüggésben, de bizonyos mértékig műveltségük, *tájékozottságuk aktuális szintjére* is utalnak.

Mindezen előzmények figyelembe vételével, a média agresszív hatását a különböző médiumok tükrében vizsgáló három kérdéskörre adott válaszok nyomán a következő megállapításokat tehetjük.

A GYERMEKBÁNTALMAZÁST BEMUTATÓ MÉDIA HATÁSÁT VIZSGÁLÓ KUTATÁS FŐBB EREDMÉNYEI

A média nyomtatott formáinak háttérbe szorulását, az ifjúság olvasással töltött idejének nagymértékű csökkenését; egyáltalán az olvasáskultúra „hanyaglását” számos kutatási eredmény igazolja. Ezt támasztja alá jelen vizsgálódásunk is. Részben közvetlenül, az életmód témakörében szereplő, az olvasással eltöltött idő iránt érdeklődő kérdésre adott feleletek által; részben, áttételesen, a gyermekbántalmazáshoz fűződő olvasmányélmények felelevenítése révén. Az interjúalanyok állítása szerint ugyanis a naponta olvasásra fordított idő negyedóra, félóra (néhány kirívó esetben 1-2 óra). Ezekhez a kijelentésekhez azonban hozzá kell fűznünk, hogy igen kevés

gyerek, kamasz válaszolt erre a kérdésre; így joggal feltételezhetjük, hogy a döntő többség egyáltalán nem, vagy alig olvas. Ezekkel a válaszokkal harmonizál, hogy a fiatalok igen alacsony számban tudtak a gyermekek elleni agressziót bemutató könyvet és újságot megnevezni; illetve az azokban megjelenített eseményeket részletesen ismertetni.

Az interjúalanyok audiovizuális eszközök révén szerzett tájékozottsága szintén alacsony szintet mutat, bár a mintát alkotó fiatalok számát tekintve, valamivel nagyobb arányban tudtak gyermekeket érő agresszív jeleneteket feleleveníteni. Ennek hátterében egyik lehetséges okként a tévézéssel, internetezéssel, DVD-filmek nézésével eltöltött idő mennyisége nevezhető meg. Adatközlőink jó része ugyanis nem ritkán naponta 5-6 vagy még több órát fordít ezekre a tevékenységekre; a legkevesebb idő is napi fél óra. Kivételként egyetlen fiatal (megkérdőjelezhető) válasza idézhető: „Egy perccel sem számítógépezik.” (24. sz.) A médiaagresszióról szóló beszámolók nagyobb száma ugyanakkor talán annak is betudható, hogy az agressziót gyakorta nyíltan, közlőrlől megmutató képi megjelenítés és az azt kísérő verbális megnyilatkozások, valamint az erőszakos cselekményeket tartalmazó hírek közlése az intenzívebb figyelemfelkeltés eszközeinek tekinthetők. Sőt a több érzékszerv igénybevétele révén is erőteljesebb hatást gyakorolhat az ifjúságra. A multimédia egyre szélesebb körű elterjedése ugyanakkor a vizuális kultúra fokozottabb fejlesztését is megkívánná; pl. egy film jelentésének értelmezésekor az alkalmazott szimbólumok jelentésének dekódolásával, valamint az alkalmazott vizuális technikák megértésével kapcsolatos képességek kialakítását. Véleményünk szerint e kódrendszer elsajátítása, a látottak értékeléséhez kötődő tudás kialakítása mindenképpen az ifjúság javára válna. Kutatásunk alapján ugyanis azt is meg kell jegyeznünk, hogy a gyermekbántalmazással kapcsolatos emlékek felidézése nem sokban tért el az olvasmányélmények bemutatásától. Úgy tűnik, a mozgóképi hatások sem keltettek mélyebb benyomást adatközlőinkben, hiszen az események alaposabb ismertetése, a bántalmazásban érintettek és a konkrét körülmények árnyaltabb bemutatása ezúttal sem volt megfigyelhető. Érdekesnek tartjuk azt a jelenséget is, hogy csupán két számítógépes játékot neveztek meg a diákok, pedig – vélekedésünk szerint – ez a korosztály teszi ki az egyik legnagyobb „fogyasztói és felhasználói” réteget a számítógépes termékek piacán. Mindenesetre a mintánkat alkotó interjúalanyok – válaszaik alapján – aligha sorolhatók a szakirodalomban a

médiaerőszak hatása által veszélyeztetett fiatalok közé. Eredményeink inkább azokkal a kutatásokkal mutatnak – távolról – némi rokonságot, amelyek az erőszakos képsorok gyakori látványához kötődő, az atrocitásokkal szemben megfigyelhető, az „ingerküszöb emelkedését” jelző, toleránsabb viselkedésre hívják fel a figyelmet. Ez a fajta közömbösebb magatartás azonban csupán a megkérdezettek nyelvhasználatából következtethető ki; ennek mélyebb vizsgálatára nem nyílt alkalmunk.

ÖSSZEGZÉS

Az eredmények összegzése alapján úgy véljük, hogy a megkérdezettek bizonyos fokú passzivitásával is összefügg, hogy interjúalanyaink többsége „megmaradt” a felszínes információ-nyújtás szintjén. Ezért a fiataloktól általában a cselekmények redukált „vázáról” hallhattunk, amelyhez a középpontban álló gyermekek egy-két tulajdonságot tartalmazó jellemzése társult. A többségében egy okra visszavezetett gyermekbántalmazások felelevenítése; az aktív részvételt feltételező, előremutató, a helyzet megváltoztatásával összefüggő cselekvési lehetőségek ismeretének hiánya szintén a megfogalmazott válaszok közös sajátossága. Ebből következően igen kevésbé mutatkozott meg a fiatalok énrrelevanciája, a téma önmagukra való vonatkoztatása, saját helyzetük és az egyes „történetek” közötti kapcsolat megteremtése, az erről való mélyebb elgondolkodás, az olvasottak, látottak értelmezése, az azokkal összefüggő reflexiók megfogalmazása.

A válaszok összesítése alapján úgy tűnik, hogy interjúalanyainkat alacsony szintű motiváltság jellemzi; kevésbé érdeklődnek az efféle témák iránt; talán éppen ezért kevésbé is emlékeznek ezekre az esetekre. De az is elképzelhető, hogy az információk özönében, ahol az ifjúság napi szinten, folyamatosan értesülhet ilyen atrocitásokról, már nem lesznek „hírértékűek” az efféle történetek. Egyfajta retroaktív gátlásként a később hallott, látott stb. bántalmazásos esetek kioltják korábbi, hasonló esetekhez fűződő emlékképeket; így mélyebb benyomást nem igazán gyakorolnak rájuk ezek a jelenségek; talán többen teljes közömbösséggel veszik tudomásul a gyermekek bántalmazását bemutató híreket. A konkrét esetekre vonatkozó, szenttelen hangú, távolságtartásról tanúskodó vélemények számos esetben ezt látszanak alátámasztani. Ebben a folyamatban azt is érdemes figyelembe

venni, hogy az egyes gyerekek, kamaszok fejében milyen kognitív sémák jöttek létre, ezek hogyan határozták meg az új információk felfogását, megértését és feldolgozását, például vizsgált tárgykörünkkel kapcsolatban. S mindez hogyan befolyásolta az adott válaszok tartalmát. Ezek alaposabb feltárása azonban már egy újabb kutatás tárgya lehetne.

IRODALOM

- BALÁZS Géza (1998): Van-e hatása a rádiónak a gyermekekre és a fiatalokra? In: LOVAS György – RAB László (szerk.): „*Gyermekek és fiatalok a média vonzásában*”. *Tudományos Konferencia '98*. Gyermek és Ifjúsági Alapprogram, Budapest, 95–106. o.
- BARTHA Tamás (1998): A média hatása az egyéni arculat építésére. In: LOVAS György – RAB László (szerk.): „*Gyermekek és fiatalok a média vonzásában*”. *Tudományos konferencia '98*. Gyermek és Ifjúsági Alapprogram, Budapest, 87–94. o.
- FRYDMAN, Marcel (1999): *Televízió és agresszió*. PONT Kiadó, Budapest.
- FRYDMAN, Marcel (1999a): A médiaoktatás esélyei. *Fordulópont*, 1. 44–53. o.
- TOHOL Éva (ford. és összeáll., 1997): George Gerbner, a gyilkosságokat számláló ember. *Fordulópont*, 1., 87–92. o.
- HARTAI László (1999): A mozgóképi környezet mint a képernyős erőszak rejtőzködő démona. *Educatio*, 4. 788–801. o.
- HERCZOG Mária (2007): Gyermekbántalmazás és média. In: *Gyermekbántalmazás*. CompLex Kiadó Jogi és Üzleti Tartalomszolgáltató Kft., Budapest, 275–288. o.
- KAMARÁS István (1996): *Olvasatok*. AKG, Budapest.
- KAPÓCSY Eszter (2004): Gyermekek, etika, média. *Család, gyermek, ifjúság*, 1. sz., 11–20. o.
- Kijátszott agresszió. *Mentor Magazin*, 2007/11.
- KÓSA Éva (2005): Gyerekek, serdülők és a média. In: VAJDA Zsuzsanna – KÓSA Éva: *Neveléslélektan*. Osiris Kiadó, Budapest, 363–431. o.
- KÓSA Éva (2003): Televíziós hatások serdülőkorúak szocializációjában. *Pszichológia*, 2., 163–190. o.
- KÓSA Éva – VAJDA Zsuzsanna (1999): Hasznos vagy káros? „Szemben a képernyővel”. *Fordulópont*, 1., 54–58. o.
- NAGY Attila (2002): Hetilapok és folyóiratok olvasása a 15–17 évesek körében. *Könyv Könyvtár Könyvtáros*, 4., 57–60. o.
- NAGY Attila (1994): Hol terem a jó olvasó? (Egy nemzetközi összehasonlító vizsgálat eredményeiről). *Magyar Pedagógia*, 3., 231–250. o.

- Netre tett gyermekek. *Mentor Magazin*, 2007/11.
- RANSCHBURG Jenő (1999): Agresszivitás a képernyőn. *Fordulópont*, 1., 5–7. o.
- VAJDA Zsuzsanna (1999): Mi van a gyerekek és fiatalok agresszivitásának hátterében? *Educatio*, 4., 694–705. o.
- VEKERDY Tamás (1999): A képernyők varázsa. 7 tézis a televízióról. *Fordulópont*, 1., 8–13. o.
- VETRÓ Ágnes (1999): A televízió veszélyei. *Fordulópont*, 1. 14–29. o.
- WALLACE, Patricia (2002): Személyeskedő viták és küzdelmek. Az agresszió pszichológiája a hálón. In: *Az internet pszichológiája*. Osiris Kiadó, Budapest, 142–168. o.
- VELKEY László (1998): Gyermekünk testi-lelki-szellemi egészségét veszélyeztető buktatók. In: LOVAS György – RAB László (szerk.): „Gyermekek és fiatalok a média vonzásában”. *Tudományos Konferencia '98*. Gyermek és ifjúsági Alapprogram, Budapest, 34–58. o.
- Z. KARVALICS László (2006): Pokémonpedagógia, avagy hol is van a láncfűrész. *Kritika*, 7–8. sz.

ROSSZKEDVÜNK TELE

AVAGY MISKOLCI TAPASZTALATOK A GYERMEKBÁNTALMAZÁSRÓL

(A BÁNTALMAZÁSSAL KÖZVETLENÜL ÖSSZEFÜGGŐ INTERJÚKÉRDÉSEK ELEMZÉSE)¹

TRENCSÉNYI LÁSZLÓ

Rosszkedvünk tele – adtuk a címet tanulmányunknak. Miért? Mert a tapasztalatok nagyon vigasztalanok. Diszfunkciók diszfunkciók hátán. Spirális gyorsulás az elvadulás, a visszahozhatatlan, a jóvátehetetlen személyiségtorzulás és társadalomkárosítás felé. Tapasztalataink messze a pedagógián túlmutatóak. Arról van szó, hogy a minta tanulságai alapján a magyar társadalom „üzemmódjába”, együttélési kultúrájába oly mértékben ágyazódott be az agresszió, a bántalmazás szabadságának, jogosságának ideológiája, a bántalmak tűrésének „kompetenciája”, hogy ebben az iskola, akár a gyermekvédelmi rendszer is kevés. Más kérdés, hogy az „általános kultúrán” ezen intézmények sincsenek helyzetük magaslatán, inkább ártalomokozók, mint ártalomkésleltetők.

Interjúinkban a másik embernek okozott rossz érzés, ártalom széles körét vettük szemügyre, úgy érezvén, hogy ezek a jelenségek összefüggenek. Kerestük a mentességek szigeteit, próbáltunk a pozitív eseteknek is nyomába járni. Mindezzel együtt az agresszióláncban együtt szemléltük a *büntetés, bántás, csúfolás, „beszólás”, verés, verekedés, bántalmazás jelenségeit*, agresszort és áldozatot egyaránt keresve, mindkét „fél” lelkiállapotába behelyezkedve. Követtük – amennyire az interjú engedte – családban s családon túl a történéseket. Megfigyeltük az elkerülés, az ellenállás, az ellenállóból agresszorral válás folyamatait, a másik oldalon a kitérés s az elfásulás, beletörődés drámáit. Kerestük: hol szerzik a gyerekek mintáikat, tapasztalataikat (a média és az olvasmányok befolyását másik résztanulmány

¹ A Tabula Rasa Alapítvány kiadásában 2008-ban Miskolcon megjelent kutatási zárójelentés (szerk. Rucska Andrea) szerkesztett-rövidített változata.

elemzi majd). Szemmel látható: az agresszor tapasztalt, talán túl korán nyílt meg előtte a társadalom megannyi bugyra.

Ideológiák termelésének lehattunk tanúi, s miközben érett, konstruktív ideológiákkal is találkoztunk, megdöbbentő, ahogyan a fiatalok tudatába már-már gyógyíthatatlanul beégő rasszizmus behatol.

Okot ad az aggodalomra az is, hogy az iskola nemcsak választalan sok esetben, de maga is agresszorral válik. Szemévé válik annak a láncreakciónak, mely – ördögi körként – a „bűnre” újabb szenvedést tetéző „büntetést” (nem is akármilyet, pontosabban vagy tudottan nem hatékony „álbüntetést”, vagy egyenesen testi fenyítést) alkalmaz.

Figyelmünk középpontjába kerül a büntetések „neme”, megannyi fajtája is. Érzékelhetően kiszélesedik érdeklődésünk abba a körbe, amit így nevezhetünk: *a nemtetszés kifejezésének kulturális antropológiája*.

SZENVEDÉSOKOZÁS – HATALOMGYAKORLÁS

A gyermekbántalmazásról – ideértve a gyerekek egymás iránti agresszióját is – olvasható gyarapodó szakirodalom két paradigmaticus pólus közé feszíti teoretikus hálóját. Pregnáns kifejezője a „gyermekjogi” hivatkozással fogalmazó Herczog Máriaé, aki ebből a nézőpontból minden, mondhatni bármi nem-konstruktív beavatkozást a másik ember (gyerekember) személyiségébe bántalmazásként tételez, illetve Vajda Zsuzsannáé, a pszichológusé, aki minden, az európai nevelési kultúra hagyományai közt érvényesülő, meghatározható (vagy nem is mindig meghatározható) szeretet-tartományon belül bekövetkező atrocitást határozottan kivon e jelenségkörből. Sajátos az, hogy mind a jogi, mind a pszichológiai ihletésű argumentáció pedagógiai gondolatartományban tör érvényre, előbbi a „totális gyermekvédelem” normája, másik a „családias szigor” értéke mellett tör lándzsát.

A dichotómiák természete szerint nincs béke a két álláspont közt, erre utal a szerzők fokozódó szenvedélye is megnyilatkozásaikban. Bátorodom a vitában úgy megszólalni, hogy ezt az érvényes megoldáshoz nehezen vezető ellentétpárt – legalábbis munkahipotézisként – félretolva új szempontokat vinnék az elemzésbe.

Mit is mérhetünk interjúval? *Az interjúalany közlési kedvét, élményeik minőségét, s a hozzájuk fűződő ideológiákat (beleértve hamistudatokat is). S helyben vagyunk!*

E modell szerint az egészséges, érésben lévő, érett személyiségre a következők jellemzők:

- képes és hajlandó reflektálni, (van kivel) meg/kibeszélni szóban forgó élményeit;
- az élmények, tapasztalt, átélt esetek mértéke a feldolgozhatóság határain belül marad;
- az ideológiák: egy nem-doktriner elítélés, távoltartás, elhatárolódás az agressziótól, – jó esetben az aktív, hatékony és agressziókerülő közbelépést is vállaló – szolidaritást tanúsít az agresszió áldozatával;
- érettebb esetekben az okok, összefüggések keresésére az emberi viszonyok más elemeit is bekapcsoló gondolkodásmódot mutat;
- a családban, iskolában (más nevelő szervezetekben) és a „társadalomban” szerzett élmények, tapasztalatok korrelációra hajlanak, s ha konfliktus van közöttük, vagy valamelyik kritikusan diszfunkcionál e kérdésben, akkor valamelyik másik (másik kettő) alrendszerre biztonságosan tud támaszkodni az egyén kapcsolatrendszerében, a társadalom jól működő hálójában.

A fenti definícióhoz képest három csoportot hoztunk létre. Az első csoport (Békesség szigete) megközelíti a fenti normát, biztonságos a helyzete, a második csoport (Küszöbön) a határesetek köre, míg a harmadik csoportba (A pokol tornácán) az agresszorként vagy áldozatként szinte irreverzibilis károsodást szenvedett kamaszok körét soroltuk. Keressük a típusos jegyeket, megpróbálunk modelleket állítani.

Az elemzés alapvetően kvalitatív eszközökkel történik – ez természetes. A csaknem véletlenszerű mintában kvantitatíve is szembetűnő – kulturális jegyként működő dolog – azonban, hogy a megkérdezettek körében a büntetés alapvetően a hatalommal bíró felnőttek megtorló – szenvedést elérni kívánó – gyakorlata (jóformán egyetlen konfliktusmegoldó, fejlesztő célú büntetésélménnyel találkoztunk), hogy az alkalmazott büntetéseknek legalább ötöde eleve diszfunkcionális (még a büntető személy is tudja, hogy nincs hatással a vétkesre, de hát „miheztartás végett” meg kell tenni).

S megdöbbenő adat: 15–20%-ra tehető a mintában azoknak a

tanulóknak az aránya, akik tanáruktól kaptak testi fenytést, vagyis – lett légyen bármi előzménye – az agresszor hivatásos pedagógus, s az agresszió áldozata az iskolában nevelkedő növendék!

KINEK MONDHATOM EL BÁNATOM?

Bevezetőnkben a reflektivitás képességeit és lehetőségeit alapvetőnek tekintettük a konfliktusok feldolgozását illetően. Van-e olyan bizalmi személy, akivel megoszthatók a gondok? Van, amikor a dialógus zátonyra fut. (A Békesség szigetén találtuk az alábbi történetet: *Anyának elmondom, s azt mondja, én vagyok a nagyobb, nekem kell engedni. De anya azt nem veszi figyelembe, hogy sokszor a kicsi kezdi a verekedést. Rossz volt, mert amikor anyának elmondtam, nagyon leszigdott.* (56) Megdöbbenően gyakran tapasztaltuk az ilyen kapcsolat hiányát. (Újra csak: hogy pedagógus lenne ilyen személy, erre szinte nincs is példa. Sőt 34. esetünk – a Pokol tornáca csoportból! – arról szól, hogy a rosszul felfogott tanári szerep kifejezetten ártalmára van ennek a dialógusnak. „Amikor egy tanára leszigdja, azzal nem tud mit kezdeni, úgy beszél vele mindig, mint aki csak rosszra képes.”) Néhány példánk azt is igazolja, hogy a hallgatásnak, elhallgatásnak is van láncreakciója. Kitermelődik a közöny (ld. 39, 70), vélhetően nem csupán a késztetés hiánya, de a kifejezés nehézségei is belejátszanak ebbe, hiszen jellegzetesen kigyakorlatlan kompetenciákról lehet szó! A pozitív oldalon, elsősorban a Békesség szigetén árnyalt változatokban jelennek meg a dialóguspartnerek, az „igazságosság”-versenyben győztes édesanyák mellett felértékelődnek a barátnők, párkapcsolatok ebben a körben.

A BÉKESSÉG SZIGETÉN

Nem beszél róla. (40, 8, 49, 27, 44)

Elmondom utána. (20)

Anyámnak elmondom.(77, 57, 89, 54)

Elmondja apának, anyának. (75)

Anyának, családnak, barátnak, elmondta.(82)

Testvéremhez, barátnőmhöz fordultam utána. (0)

Utána a haveroknak elmondtam.(31, 14)

Barátaiboz fordul ilyenkor. (51, 18)

Páromnak, barátomnak elmondom. (84)

Néha barátnőmnek szólok róla, néha a barátnőmnek elmondom. (15, 58)

Elmeséltem egy-két embernek. (68)

A KÜSZÖBÖN

Nem beszél róla. (71, 3, 46, 45, 38, 35, 41, 52, 00, 62, 76, 26, 22, 25, 63) – (összesen 15 interjúalany csak e körben!)

Szidják a szülőket. Nem gyakran, utána megbeszélik. Társai csak néha csúfolják. Nem torolja meg, szüleinek elmondja. (80)

Elmondom a barátaimnak és a nagyoknak... Anyukámnak elmondtam. Elrendeztük. (10)

Anyának elmondom... anyáboz fordultam. (76)

Néha barátomnak elmondom. (16)

Barátnőmnek elmondom. Haverjaimnak elmondtam. Anyának mondtam el, a tanárnak is elmondtam (ti. akivel a probléma volt – T. L.) (55)

Nem mondom el senkinek. Nincs véleményem a bántalmazóról (39)

Nem mondom senkinek. Nem foglalkozok vele (ti. a látott verekedésekkel. T. L.), megnézem, hogy összeverik egymást, aztán otthagynom őket. Nem szólok bele. (70)

A POKOL TORNÁCÁN

Nem beszél róla. (37, 63)

Nem fordul senkibe. Nem mondja el senkinek, úgyis tudják. (36)

Apukámnak elmondtam. (12)

Néha barátoknak elmondtam. (7)

CSÚFOLÓDÓK

A verbális agresszió megannyi kultúrtörténeti példa szerint része az erőpróbának (bizonyos civilizációs pillanatokban helyettesítője is). Ezért fordítottunk figyelmet erre a jelenségre. Az agresszió eszkalációjához vezetnek-e ezek a szóváltások? A gyerekvilág, kamaszvilág kultúrájában

mekkora a szerepe ennek a magatartásnak? Az is feltűnik, hogy ezek a történések jellegzetesen a kortárs csoportban zajlanak, szülőig, pedagógusig ritkán jut el a hírük. „Ráhagyják” a gyerekekre. A csúfolkodások céltáblája nagyon sokszor valamilyen „másság”. A csúfolkodások tétje egyre magasabb.

CSALÁDI TŰZFÉSZKEK

Szembeszökő, hogy a családi „ügyek” a Békesség szigetén is igen gyakoriak. Elenyésző azon esetek száma, ahol a konfliktusok békésen, sérelmek nélkül oldódnak meg. A magyarországi családi nevelési kultúrában megszokott (ha nem is elfogadható) a hatalomgyakorlás kegyetlensége. A Békesség szigetén nyilvánvalóan a család, illetve a kortársi élet más mozzanatai segítik a kellemetlen élmények, szomorúságok konstruktív feldolgozását, a kommunikáció megőrzése, egy kiemelt bizalmi személy léte, az atrocitások ritkasága stb.

Azt is meg kell látnunk – hiányérzetünk kifejezése mellett –, hogy az iskolának e fészkekbe nincs igazán belátása.

TESTVÉRHARC

A családi élet kultúrájából azt az elemet vesszük szemügyre, melyet jobbára ártatlan játéknak fogadunk el, sőt az egészséges szocializáció részének. A rivalizáló, vetélkedő testvérek közti tettelegesség vonatkozásában mégis élesen elkülönül az állatkölykök játékára emlékeztető ártatlan civódás, és a – maradjunk a metaforánál – „körmöket kieresztő”, vére menő verekedés, az „adok-kapok” leckéjének tanulása. Összevetjük e válaszokat a családi kultúra más elemeivel: szembeszökő, hogy ahol a fenytetés elfogadott gyakorlat a szülők-gyerekek viszonyában, ott ez utóbbi eset gyakoribb. Igen gyakori a „szemet szemért” kultúrája a családokban. Verekedésért büntetés, verés jár a szülőktől. S a kör bezárul. Mínta a konfliktusok agresszív megoldására. Nézzük a példákat! (Rögtön magunk jelezzük, hogy az algoritmus dogmatikus kezelése sem vezet jóra, ellenpéldánk is van, éppenséggel a

„Pokol tornácáról”: *Szűleim kicsi koromban kiabáltak velem, meg megverték. Azt gondoltam, hogy csak nőjek fel és tudjam visszaadni. Mérges voltam. Testvérrrel még nem verekedtem.*” (7)

KAKASVIADAL

Az agresszióhoz vezető úton fontos mozzanat az osztálytársak, barátok, haverok viadala. Szemelvényeinkben az ártatlan játékból a kemény agresszióig vezető utat láthatjuk. Nem csupán az atrocitások kegyetlenségének fokozódása, másfelől azok frekvenciája, a módszereknek technológiává alakulása jelenti a változást, de a történésekhez tartozó öngizoló, ellenségtremető ideológia is.

ISKOLAI BÁNTALMAK, AVAGY „SZIDÁS, BEÍRÁS, FEJES”

Elemzésünkben az előző fejezetet követően az alcímben egy interjú szövegét idézve – mutatjuk be azokat az eseteket, ahol a pedagógus, a tanár jelenik meg bántalmazó személyként. A hagyományos, s – minden diszfunkciója ellenére gyakran használt – beírások mellett megrázó mértékű adatunk van arra, amikor a pedagógus tettelesen, maga is fenyítőként száll be a küzdelembe. (Ha az előző esetekkel elvégezzük az egybevetést, akkor megkockáztatjuk a korreláció észlelését: erőteljesen verekedő iskolatársak és bántalmazó tanár együtt járnak egy meghatározott iskolai kultúrában. Ördögi kört teremtve e kérdésben. Különös, hogy a „Pokol tornácán” már jóformán nem is jellemző a pedagógus-növendék, tanár-diák konfliktus. Az e bugyorba jutó fiatalok immár megedződtek, velük szemben már nem igen lehet erőszakkal fellépni, vagy a hatóság érkezik („*Ha nagy a balhé, akkor jön a rendőrség, mindennek van következménye.*” – 7)

A helyzet annyira elmérgesedett, hogy itt már a „brutalizálás pedagógiája” a látszatokon sem segíthet, beteljesül a negatív pygmalioni jóslat. Okok mélyreható elemzése mutathatja csak ki, hogy a pokolhoz vezető úton a tanári pofonok – persze, megannyi más agresszióval együtt – mennyit is értek.

A BÜNTETÉSEK SZEREPE AZ INTERJÚALANYOK ÉLETÉBEN

A legszembeütőbb, hogy a büntetés hozzátartozik a gyerekelet kultúrájához. Mindössze 5 interjúalany – mind a „Békesség szigete” csoportból – számolt be arról, hogy nem szokott büntetést kapni. Öntudatos személyiségek a „Békesség szigetéről”:

Egyik büntetés sem foglalkoztat, nem szoktam olyat tenni, amiért büntetés járna. (68)

Senki nem büntette, senki nem bántotta, néha csúfolják. (23)

Nem kapok büntetést, nem tudom milyen, nem veszem fel. (74)

Nem szoktak megbüntetni. Ha eltiltanak a számítógéptől, az rosszulesik.

A felnőttek körülöttem igazságosak. Nem bántanak, néha szídnak, elsősorban a tanulás miatt. (42)

Nem kaptam büntetést, túlságosan öntörvényű vagyok, nem nagyon lehet korlátozni. Egyik büntetés sem foglalkoztat, nem szoktam olyat tenni, amiért büntetés járna. A büntetés? Kap valami olyan dolgot, ami neki nem jó. (68)

A büntetés szerepéről alkotott vélemények megdöbbentőek. Mindössze 5 esetben – ebből 3 ugyanebben a csoportban – találni olyan funkciót, mely szerint a büntetésnek valamiféle változás kiváltása lenne a célja (úgymond: javulás).

A büntetés azért van, hogy tanuljak belőle. (85)

Hatása: többet nem fogok ilyet csinálni. (83)

„A büntetés egy észhez térítés. Hogy legközelebb ne csinálja többet. (76)

Határeset:

Ez rossz emlék, a büntudatra ébredés pillanata nagyon nem jó. (22)

Sokkal inkább: a „rossztett” megtorlása, szükséges reflexió valamely helytelen lépésre. Az illetőt meg kell büntetni, ezt kívánja valami

„igazságosság”, valami „morál”.

Edző, anyukám, apukám, tanár büntet. Egyik sem esett nagyon rosszul, nem követtem el nagy bűnt, nem kaptam nagy büntetést. Mindegyiket felveszem, mert büntetés, és fel kell venni. Ha valami rosszat csináltam, azt meg kell büntetni és azt tudomásul kell venni. (80)

Aki rosszat csinál, azt meg kell büntetni. (56)

Valaki rosszat csinál, azt meg kell torolni. (10)

A büntetés vélt vagy valós sérelmek megtorlása. (1)

Rossz voltam és ezért kapom. (8)

A büntetés? Valamitől eltiltanak. (00)

A büntetés verés és tiltás valamitől. (62)

Ha valamit direkt rosszul csinálunk, ezért meg kell bünbödni. Csak a felnőttek tudnak büntetni. (5)

A büntetés az, ha nem tudok megszerezni valamit. (7)

A büntetés: ha valami rosszat teszek, azért szenvednem kell. (13)

Az utóbbi 3 válasz a „tornác” csoporttól származik. E csoportnál egyébként az „ideológiák” lepusztulása, kopása érzékelhető. A válaszok kevésbé differenciáltak.

Hatásos büntetések (mind a „Békesség szigete” csoportból):

Apa büntetése esik rosszul, mert vele dolgozok, és „rosszulesik, hogy nem felelek meg elvárásainak”. Szülei nem sűrűn büntetik, nem mehetett ki egy napig. (24)

Apa büntette, mert el akarta vinni az iskolába a mobilt. A büntetést megérdemelte. (89)

A szülőktől kapott büntetést viseli nehezen, bár a szülei nem szigorúak. Ez nem jó érzés, rosszul érezte magát, de jogos volt. Gyakori, de senkinek sem mondja. (27)

A pénzbüntetés esik rosszul, mert nehéz megteremteni. (26)

Ezek után csak az megdöbbenőbb – bár, ha belegondolunk, logikus is –, hogy interjúalanyaink két ötöde arról számol be, hogy a velük szemben alkalmazott büntetés hatástalan, mondhatni diszfunkcionális volt. Megerősíti ez az adat vélekedésünket, hogy itt *nincs többről szó, mint játszómáról: a hatalmas*

éreztetni hatalmát. Más megközelítésben az „úgy csinálunk, mintha” hamis morálja és kultúrája érvényesül. Visszatartó ereje sincs, nem hogy fejlesztő, reedukációs érvényessége! (Persze, ettől a kapcsolatokban még tehet pusztító kárt!)

A diszfunkcionális büntetések a „Küszöb” csoportban a leggyakoribbak, itt eléri a minta felét is.

Nevelőapám büntetett. Nem mehettem le az udvarra. Nem esik rosszul, legfeljebb számítógépezek. (44)

Anyától kapott büntetést. tévéeltiltás rosszulesik. Az egynapos számítógép-eltiltást nem veszi fel, az nem olyan fontos. (69)

Szülő büntet, eltiltással, ha „beszédnek”, az nem érdekes. (81)

Amikor nem akarnak elengedni, azt a büntetést nem veszem fel, mert úgysis elmegyek. (84)

A szobafogságot nem veszem fel, mert úgysis elengednek. (21)

Számítógéptől tiltottak el egyszer. Nem volt olyan büntetés, ami rosszulesett volna. A számítógéptől eltiltást nem veszem fel. (2)

Anya és apa büntet. Ha rossz jegyet kapok, eltiltanak a géptől, a tévéeltiltást nem viselem rosszul, bekapcsolok mást. (79)

Szüleim s tanárok büntetnek. Számítógéptől eltiltás rossz, tévétől eltiltást nem veszem fel. (58)

Szüleim s néha a tanárok büntetnek. Rossz, ha nem engednek otthonról, nem veszem fel, ha tévénézéstől tiltanak el. (59)

Édesanyja büntette, mert rosszul viselkedett, nem engedte ki focizni, addig könyörgött, míg ki nem engedték. Nem esik rosszul, a végén úgysis eléri, amit akar. (40)

Egy hétig nem kapcsolhatom be a gépet, tévét, de úgysis bekapcsolom. (63)

Nem veszem fel, ha eltiltanak a számítógéptől, mert úgysis elfelejtik, hogy az iskolában használom. (67)

Szüleitől kapott büntetést, régen számítógép-eltiltás, ma már nem érdeklő annyira a gép, a net-eltiltás működik. (65)

Apa büntet. Amikor eltiltanak a PC-től az rossz (félelem, hogy „elpusztul a teknősöm”). (00)

Számítógéptől eltiltás nem nagyon érdeklő. (46)

Ha eltiltják a számítógéptől, rosszulesik. A tévéeltiltás nem érdeklő. (52)

Apa, anya, tanár büntet. Szobafogság rosszulesik. A tanárét nem veszem fel,

mert úgyis megbocsát. (3)

Ha a tanárok találnak ki valami büntetést, nem érdekel, mert nem érdekel a sulí. Tanárok igazságtalanok. (57)

Tanár megalázta, az osztályfőnök megverte. Nem foglalkozik vele. (34)

A számítógéptől eltiltást nem veszem fel, anélkül is jól megvagyok. (6)

Apa rendszeresen, naponta szíjjal ver, nem foglalkozok vele, nem volt jogos. (63)

A fogda rosszulesik, mert ott egyedül kell lenni, s csak kétóránként lehet cigizni.

A feddés nem számít, kitérölhetik vele. (5)

Erről tanúskodik az a válaszcsoport is, melyben a büntetések „céljáról” kérdeztük az interjúalanyokat. Gyakorisági sorban a kapott válaszok:

Korlátozás, megfosztás, tiltás, eltiltás 9

Bűnhődés, megtorlás 8

Szabadságtól, szabad cselekvéstől való megfosztás 5

Szenvedésokozás 3

Akaratátvitel 2

Bizalommegvonás 1

Figyelemmegvonás1

A két utóbbi, viszonylag finomabb, az érzelmek szintjén lejátszódó büntetéstípus a „Küszöb” csoportban elhelyezett gyerekek vallomásában jelent meg.

Egy kegyetlenségre épített büntetési kultúra körvonalazódik, amely – bízvást mondhatjuk – az agresszió akkumulációjának biztos eszköze. Akkor is, ha – mint láttuk – nem is célszerűen alkalmazzák a büntetőket.

A büntetés: nem csinálhatom, amit akarok.(55)

Rabnak érzem magam. (39)

Mindegyiket felveszem, mert büntetés és fel kell venni. Ha valami rosszat csináltam, azt meg kell büntetni és azt tudomásul kell venni. (80)

A büntetés: amikor olyat tiltanak meg, amit szeret csinálni. (49)

Hatás:

Szüleitől kapott büntetést. Rosszulesik a szobafogság, a számítógép-tilalom,

ilyenkor unatkozom. Mindig felveszem, ha nem veszem fel, még nagyobbra számíthatok. Valaki rosszat csinál, azt meg kell torolni. Anyukám igazságos. Üvöltöznek szüleim, és büntetést kapok. Rosszul érzem magam, tudom, hogy az én hibám, és vállalni kell a felelősséget. Jogos. (10)

Szüleimtől kaptam büntetést. Rosszulesik, ha a szüleim elégedetlenek velem. Minden büntetés rosszulesik. Büntetést olyankor kapok, ha valamit nem úgy teszek, ahogyan azt várják tőlem. A barátom is büntethet azzal, hogy valamit nem mond el nekem, vagy nem eléggé bízik bennem. Nem szoktak igazságtalanok lenni velem. Anyukám igazságos. Apukám már bántott. Megüött. Szüleim elég haragosan mondják el, ha valami nem tetszett. Rossz ilyenkor, igyekszem úgy csinálni, hogy megbocsássonak. Általában jogos szokott lenni, igyekszem, hogy ne forduljon elő. Nem szeretem, ha haragszanak rám. (11)

Előfordul, hogy gyerek-gyerek relációban is szólnak az interjúalanyok a büntetésről, de sajátosan ez is inkább a felnőtt-gyerek viszony jellegzetes megnyilvánulása.

Egy felnőtt rákényszeríti akarátát egy gyerekére. (50)

Felnőtt, ha megszid, elítél; gyerek, ha nem szól hozzá – ez a büntetés. (59)

Példánk gyerek-gyerek relációra a „szigetről”:

Naná, hogy gyerek is büntet. Sőt talán még kegyetlenebbül, mint a felnőtt. Főleg ha arra gondolok, amik a téren zajlanak a bandákkal. (1)

Ez a büntetési kultúra beindítja az agresszió láncreakcióját. Kisebbségi tudatossággal interjúalanyaink ezzel tisztában is vannak.

Sokan bántottak, még barátok is, bunyóztunk. Dühös voltam utána.

Szüleim kicsi koromban kiabáltak velem, meg megverték. Azt gondoltam, hogy csak nőjek fel és tudjam visszaadni. Mérges voltam. (7)

Az áldozattá válás stációi?

Szüleimtől kaptam büntetést. Rosszulesik, ha a szüleim elégedetlenek velem. Minden büntetés rosszulesik. Büntetést olyankor kapok, ha valamit nem úgy teszek, ahogyan azt várják tőlem. A barátom is büntethet azzal, hogy valamit nem mond el nekem, vagy nem eléggé bízik bennem. Nem szoktak igazságtalanok lenni velem. Anyukám igazságos. Apukám már bántott. Megütött. Szüleim elég baragosan mondják el, ha valami nem tetszett. Rossz ilyenkor, igyekszem úgy csinálni, hogy megbocsássonak. Általában jogos szokott lenni, igyekszem, hogy ne forduljon elő. Nem szeretem, ha haragszanak rám.(11)

Anyukámtól jóformán csak büntetést kapok. Állandóan ordít velem mindenért, mióta csak az eszemet tudom. Kisebb koromban sokszor rendesen el is vert. Megütött, kiabált, rángatott, kisebb koromban dobált. Nincs olyan büntetés, amit nem vennék fel, csak nem mutatom, hogy fáj, hozzá is szoktam. Mindig van olyan, amiért lehet velem kiabálni meg lefordani. Anyám a legigazságtalanabb. Apukám igyekszik vigasztalni, de keveset van itt, amikor éppen áll a balhé, nem tudja igazán a történeteket. Félttem, nem tudtam, mi jöhet még. Állandóan van velem valami baja az anyukámnak, mások előtt olyan szépen és idegesítően tud velem beszélni, meg bájologni, de nem merek megjegyzést tenni, mert abból is baj lenne. Elég hiperaktív kisgyerek voltam, nem sok mindent lehetett kezdeni velem, biztosan ezzel akasztottam ki anyukámat, ezért alakult így a kapcsolatunk, az a rossz, hogy így is maradt, pedig már normális vagyok. Igyekszem nem menni az agyára. Apukámnak elmondtam. (12)

Érzéketlenné tesz:

Nevelőtől, otthon, anyjától kapott büntetést, a fogda esik legrosszabbul. Volt, amikor a szülei kiabáltak velem, ekkor kiment a házból, ugyan nem sűrűn fordult ez elő, nem fordult senkibe utána, „tudták mind”, Általában fakanállal vertek meg, de csak kisebb koromban. Nagynéném megvert. Még kicsi voltam, kimentem a tyúkólba, megöltem 10 tyúkot. Most már nem vernek. (4)

Az önmegteremtéshez vezető út akaratlan (?) eszköze:

Apa megszid, kiabál, anya megszid. Nem foglalkozom vele. Apa, anya, osztályfőnök igazságtalan. Én magam vagyok igazságos. (72)

Nem szoktak büntetni. Legrosszabbul a legutolsó büntetés esett. Cigiztek a fiúk, és engem büntettek meg. Apám azt mondta, hogy csalódtam bennem, mert nem mondtam igazat, minden fiú kipróbálja egyszer a cigit... Én is csalódtam benne, hogy nem ismer, s nem hisz nekem. Valami megváltozott közöttünk. Elvagyunk egymással. Most már egyik büntetést sem veszem fel. Azt csinálom, ami saját megítélésem szerint a legjobb. (1)

TÁRSADALMI TAPASZTALATOK

Fokról-fokra haladva gyarapodnak – szinte életkortól függetlenül – a társadalmi tapasztalatok. Míg a „Békesség szigetén” jellemző, hogy a társadalmi tapasztalatoknak, legalábbis reflektáltan kizárólagos terepe az iskola mégiscsak védett világa, a további körökben ez a burok felreped. Kirajzolódik a gazdasági recesszióban, etnikai feszültségben, a kapcsolati kultúra megannyi deficitjében leledző északi nagyváros társadalomrajza. A feldolgozás mélysége, konstruktivitása függ az egyéb (másutt elemzett) tényezőktől, bár bizonyára e más tényezők (családi biztonság, iskolai jól-lét, reflektáló kedv megőrzése, fejlődése, jellemfejlődés biztonsága stb.) is befolyással vannak arra, mennyire nyílik meg előttük a „miskolci éjszaka fekete tükre”.

A TÖRTÉNETEK

Bemutatunk „teljes történeteket”. Egy-egy elemző mondattal utalunk az interjúalany feltételezett „rendszerani” helyére. Megőrizzük az egész elemzésben alkalmazott hármasságot, bár egy-egy csoporton belül is fontos árnyalatok, ha úgy tetszik fokozatok válnak nyilvánvalóvá. Jelen feldolgozásban nem valamennyi interjúalany esetét prezentáljuk, hanem az elemzés számára, ismétlem, „rendszeranilag” kiemelkedőket. Az interjú vagy interjúrészlet, akár egy-egy mondat után szokásunkhoz híven az interjújegyzőkönyv sorszámát adjuk meg kódként. A szövegben kiemelten

jelezzük a kulcselemeket.

I. A „BÉKESSÉG SZIGETE”

Béke, nyugalom.

Nem bántott senki, nem csúfoltak, halvány emlékeim vannak kiskoromból. Szóbeli csaták. Csúnya szavak? Nem érdekelt, ezen könnyű túllépni. A szerepek folytonosan cserélődnek. (33)

Alapvetően rendezett, békés világ.

Nem szoktak megbüntetni. Ha eltiltanak a számítógéptől, az rosszulesik. Gyerek nem büntetbet. A felnőttek körülöttem igazságosak. Nem bántanak, néha szídnak, elsősorban a tanulás miatt. Csúfolódnak a gyerekek, de ez engem nem érdekel. Engem nem szoktak. Egyszer játszásból verekedtem. Nem bántalmaztak, nem bántottak, én sem senkit. A bántalmazóról nincs véleményem. A bántalmazott? Ő szólt be... Nem érdekel. (42)

Nincs lényeges tapasztalata.

*Szüleim, s néha a tanárok büntetnek. Rossz, ha nem engednek el otthonról, nem veszem fel azonban, ha tévénézéstől tiltanak. Felnőtt, ha megszid, elítél, gyerek, ha nem szól hozzám – ez a büntetés. Anya igazságos. Régebben barát bántott. Elárult. Szüleim szídnak. Rossz ez. Lelkiismeret-furdalásom volt utána. Jogos, de ritkán van ilyen. Néha barátomnak elmondtam. Szüleim? Nem jellemző, talán egy-egy pofon. Testvérrel régen össze-összekaptak. Nem voltak komoly verekedések, hamar megbékültünk. Azt hiszem, osztálytársat bántottam. Vitatkoztunk, s összekaptunk. Sértődés jött, kínos volt. Környezetemben nem jellemző. **Iskolában komolytalan veszekedések vannak; tanárok beírnak az ellenőrzőbe, gyerekek kibékülnek.** Nem szeretem, elítélem. A bántalmazottat sajnálom, nem szeretek részt venni ilyenben. (59)*

A családon kívüli külső világ és az iskolai világ is szeretet-teli számára, nincsenek rossz tapasztalatai.

*A szülőktől kapott büntetést viseli nehezen, bár a szülei nem szigorúak. Ez nem jó érzés, rosszul érzi magát, de jogosak ezek a beavatkozások. Gyakori, de senkinek sem mondja. Nem foglalkozik társai csúfolásával. Ő szokott, mert „olyan vagyok, mint ők”. **De szeretnek, és elfogadnak olyannak,***

amilyen vagyok. Testvérrrel óvatosan, osztálytárssal poénból. Ő még soha senkit nem bántalmazott. **Ritkán tapasztal környezetében bántalmazást.** (27)

Jóindulatú gyermeki (iskolaközpontú) világ, a fenyegetések nem veszélyeztetik biztonságát, békéjét. Ennek megfelelően benne sincs agresszió. Elkerülő magatartással válaszol a kihívásokra.

*Anyjától, edzőtől, tanártól kap büntetést. Rosszulesik, ha eltávolítják (számítógéptől, barátaitól). Nagyon hiányoznak ezek a dolgok. Félt, hogy valamiből kimarad. Azzal a gyakori fenyegetéssel nem foglalkozik, hogy „többet kell tanulnia”. Mi a büntetés? „Egy felnőtt rákényszeríti akarátát egy gyerekére.” A nagypja, bár szereti, igazságtalan. Testvére igazságos. Szavakkal már bántották: egy-egy tanár, néha szülei. Ez rosszlesik. Ritkán szidják meg, nem szokott rossz lenni. Nem csúfolják, szeretik, ő is oly ritkán mondhat bántót, hogy nem is emlékszik rá. Testvérel nem verekszik. **Nem érte még bántás. Ha ő bántott is valakit, nem akarattal tette. Nem is igen lát ilyesmit.** Az iskolában ha kiderül egy ilyen ügy, beírást kapnak érte. „Felnőtt bánt gyereket, gyerek gyereket”. „A bántalmazókat el kell kerülni, durvák, nagyképzűek.” Sajnálja a bántalmazottakat. (50)*

Védettnek tűnik, kevés a társadalmi tapasztalata. Van benne hajlandóság az agresszió elleni szolidáris fellépésre.

Tanárnőm dicsér, büntet. Az osztályfőnöki figyelmeztetés rossz, mert akkor nem mehetek a lovakhoz, de mindent magamra veszek. Rossz voltam, és ezért kapom. Az osztályfőnök a legigazságosabb. Szüleim megszidnak, nem mehetek ki. Rosszul éreztem magam, jogos volt, de nem gyakran fordult elő. Csúfolkodás alig. „Kölcsönös kezdeményezéssel” osztálytárral verekedtem már, összevesztünk, s csúfoltuk egymást. Ritkán, rúgtunk néhányat, aztán befejeztük. Nem volt megtorlás, nem volt érte büntetés. De azért rosszul éreztem magam. Nem mondtam el senkinek. Hirtelen és néha jön ilyen. Lelkiismeret-furdalásom van egy-egy elcsattanó pofon után, de aztán kibékülünk. Néha kapok érte osztályfőnöki figyelmeztetést, erről anyukámnak beszámolok. Még nem ért bántalmazás. Egyszer egy gyerek, már elment innen, megharapott. Környezetemben nincs ilyesmi, nem tudom, mi az oka a verekedéseknek. Bajuk is eshet az ilyen verekedő gyerekeknek, szüleik nem engedik ki utána. Rászólok, hogy hagyják abba, ha a kisebbet ütik. Nem okos a bántalmazó, a

bántalmazottnak rossz lehet. (8)

Védettség, bizalmi kapcsolat felnőttekkel, testvérrel. Keményebb társadalmi tapasztalata nincsen. Szépen, árnyaltan éli végig, elemzi a vele történeteket, az önreflexió adja nyugalmát.

Szüleimtől, néha tanáraimtól kapok büntetést. Rosszulesik, ha a számítógéptől eltiltanak. Nem veszem fel, ha a tévészétől tiltanak el. Felnőtt, ha megszűn, ha valamitől eltűnt – ez a büntetés. Gyerek büntetése: ha nem szól hozzá. Nincs igazságtalan személy a környezetemben, anya a legigazságosabb. Régebben barát bántott már. Hátam mögött kibeszélt, igazságtalan volt. Egy ideig haragudtam rá. Szüleim elég hangosan szoktak megszűdni. Néha egy-egy pofon. Rossz emlékek ezek. Lelkiismeret-furdalásom volt. Jogos az ilyen, kábé hetente fordul elő. Néha a barátnőmnek elmondom. Testvéremmel régebben összekaptunk. Nem voltak ezek komoly verekedések, hamar megbékültünk. Kéthavonta, néha van ilyen. Szülőknek elmondtuk. Osztálytársal még nem verekedtem. Szűdás, veszekedés, az volt. Rosszul éreztem magam utána, barátnőmnek elmondom. Azt hiszem én is bántottam már valakit. Osztálytársat. Vitatkoztunk, összekaptunk. Sértődés lett a következménye. Megbántottságot éreztem utána. Idegen nem bántott még. Környezetemben nem jellemző a bántalmazás. Kisebb lökdösődés, komolytalan iskolai veszekedések. Tanárok beírnak az ellenőrzőbe, a gyerekek általában kibékülnek. Ritkán. Nem szeretem a verekedést, elítélem. A bántalmazó rosszindulatú, nem helyesen cselekszik, a bántalmazottat sajnálom. Visszariadok, nem szeretek részt venni az ilyesmitben. (15)

Erős és biztonságos családi kötelékek, ahol működik a dialógus a szereplők közt, az ügyek „elrendeződnek”. Ez magyarázza immunitását a – nem túl súlyos – iskolai atrocitások világában.

*Számítógéptől tiltottak el egyszer. Nem volt olyan büntetés, ami rosszulesett volna. A számítógéptől eltiltást nem veszem fel. Gyerek nem büntetbet. A büntetést azért kapja, mert valami rosszat követett el, pl. verekedést. Anyám, nagymamám igazságos. Osztálytársam bántott már. Olyat mondott anyukájának, ami nem igaz, ezért az anyukája felhívta anyut. Rossz volt, mert ő volt a barátnőm. Szülei néha megszűdják, ha valamit nem úgy csinált, de igazuk volt. **Nincs erről rossz emléke. Jogos volt. Jól érzetem magam utána.** Osztálytársam, mindennap csúfol, nagyinak, anyunak elmondtam. Testvérével hetente verekszik. Baráttal egyszer oviban verekedtek. Egyszer öccsét megverte. A*

fiúk lökdösik egymást, nem tudom, mi az oka, tanár ilyenkor nincs a közelben. Már megszoktam. (2)

Ugyan a családban érződik egy feszültség, ám az interjúalany gazdag, finom érzelmei, szeretetkapcsolata, s a tény, hogy a gyerekvilágon kívülre még nincs rátekintése: védelmet jelent.

*Nevelőapja büntette. Nem mehetett le az udvarra. Nem esik rosszul, legfeljebb számítógépezik. Nevelőapja igazságtalan, édesanyja igazságos. Testvére megsértette, ez rosszul esett, mert szereti a testvérét. Nevelőapja sokszor szidja, édesanyja ritkán. Sokszor jogosan. Ritkán csúfolkodik, mert neki is rosszul esik, **nem akar szomorúságot okozni.** Nevelőapja már megütötte. Társai néha csúfolták, néha kap egy fejest. Nem beszélt róla.*

Verekedéssel csak gyerekek között találkozott. Gyerekek gyakran bántják egymást. Köötözködnek. (44)

Tapasztalatai a családban és a gyermekvilágban maradnak, alapvetően biztonságban, a fenyegetések nem látszanak komolynak. Ideológiájában lát kiutat a kortársi konfliktusokból.

*Anya és apa büntet. Ha rossz jegyet kap, eltiltják a géptől, a tévéeltiltást nem viseli rosszul, bekapcsol mást. Apa igazságtalan. Testvér igazságos. Nem bántották még. Játékosan látott verekedést, a fiúk verekedtek. **Ha bajuk van, meg kellene mondani, és nem így elrendezni,** de nem nagyon foglalkozik ezzel. (79)*

Alapélménye a biztonság. Érelődő szolidáris ideológia mutatható ki.

*Apjától, tanároktól kap büntetést. Egyikkel sem foglalkozott. A büntetés: amikor ohyat tiltanak meg, amit szeret csinálni. Nem kap igazságtalan büntetést, szülei igazságosak. Édesapja szidása után szomorú volt. A rossz jegyek miatt szidják, ez jogos (de meg is dicsérik). Nem szól erről másnak. Nem foglalkoznak a csúfolkodással, előfordul. Családtagok, rokonok nem verték. Testvérel már összeugrottak, senki sem veszi komolyan. Sokszor jogos a szidás. Ő csak visszaadta egy társnak a verést, **de ezek csak játékok.** Egyszer tanár szidta igazságtalanul, **nem szereti az igazságtalanságot.** Az erősebb, erőszakos üti a gyengébbet, nem gyakran lát ilyent. A bántalmazók erőszakosak. A bántalmazottak sajnálatra méltók. **Nem szeret ilyet látni, sajnálja a gyengébbeket.** (49)*

Érlelődő autonóm moralitás, mely az agresszió és az agresszív magatartás elkerüléséhez vezet.

*Szüleim büntetése: ha nem szólnak hozzám. A szabafogságot nem veszem fel, mert úgyis elengednek. Ritkán szülei szídják, rosszul érzi magát, bár jogos. A tanárok a legigazságtalanabbak, a nagyszüleim igazságosak. Még nem bántotta senki. Nem csúfolják. Ő se csúfol. **Miért bántsak mást?** Játékából verekedtek testvérrel, jó volt, sokat nevetünk. A Tanár lenézett, ez lelki sérelem, kellemetlen volt, szóba hoztam órán. Az ellentétek diákverekedéshez vezetnek. Megrovás a vége. A bántalmazót elítéli, a bántalmazottat sajnálja. **Roszul érzi magát, ha ilyesmit lát.** (21)*

„Kitörései” nem fenyegetik békéjét, őt se éri sok agresszió. Változatos tapasztalataiból érett szolidaritási ideológiát alkotott, ez szilárd identitásának alapja.

*Édesanyja büntette, mert rosszul viselkedett, nem engedte ki focizni, addig könyörgött, míg ki nem engedték. Nem esik rosszul, a végén úgyis eléri, amit akar. Felnőtt büntetget gyereket, fordítva nem történhet meg. Édesanyja a legigazságosabb. Fizikailag nem kap ki, lelkileg a barátnője gyötri. Utána felháborodott. Néha megszídják a jegyei miatt, vagy mert szemtelen. Ez jogos. Nem fordul senkibe. Csúfolják, mert magas, Rosszul éli meg, de kiengedi a gőzt. Ritkán akarja megtorolni, akkor kiabál, vagy megveri az illetőt. Nem mondja senkinek. De még többen kezdik el ilyenkor csúfolni. De néha jólesik csúfolódni. Nincsenek következményei. Szülei nem verik. Testvérenek **egyszer** megtépte a haját, s lelökte az ágyról. Idegesítette. Nem fordult ez ügyben senkibe. Osztyáhtárrsal verekedett. A másik kezdeményezte, csúfolta s belerúgott. **Hirtelen jön ez.** Nem beszél róla. Pofont kapott a barátaitól. Egyszer az egyik tanára rászállt, mert lilára lakkozta körmeit. Ez idegesítette, nem beszélt róla. Az iskolában a tanárok kiabálnak, néha verekednek, gyakran rászállnak valakire. A diákok sokszor kötekednek. Következmény: beírás. Elég gyakran van ihesmi. Amikor egy tanár gyereket bánt, azt elítéli. A bántalmazók durvák, **nem bántani kellene a másikat, hanem segíteni neki.** A bántalmazott sokszor akarátán kívüli kerül ilyen kiszolgáltatott helyzetbe. (40)*

A védettségnek biztosítéka a szülőkkel megőrzött bizalmas kapcsolat.

*Osztályfőnök, anya büntet, 50-szer kell leírni hosszú szöveget, az nem jó, de nem sűrűn. Ha rosszat csinálok, ki kell javítani. Csak felnőtt büntetget. **Osztályfőnök igazságtalan, apa igazságosabb.** Osztálytárrsal szokott verekedni. „Rossz jegy, vagy csak felét nyírtam meg a fűnek - szidás lett a vége, holott csak elfáradtam, ez rosszulesett. **Anyának elmondtam.**” „Én nem csúfolódom, mert az rosszulesik másnak.” Szülő ha ritkán pofon üti, fáj neki – de ilyen ritkán fordul elő. Egyszer osztálytárrsal is verekedett, ütötték, rugdosták egymást, az valamijét elvette. „Sebogy” nem érezte magát utána, osztályfőnöki intót kapott érte, apának elmondta. Egy osztálytársa piszkálódik, azt mindig bántják, de nem tudják meg, ez naponta előfordul. „Sajnálom. De valamikor örülök is neki, amikor nem szeretem, úgy drukkolok, de nem mindig.” (77)*

Olykor József Attila-i mélységű érzékenység, bántottság. Morális véleményével teremt meg békéjét, s ezzel mintha felülemelkedne a veszélyeken.

*Anyától, apától kapok büntetést. Anya rám kiabál, ez rosszulesik, a számítógéptől eltiltás nem. **Aki rosszat csinál, azt meg kell büntetni.** Legigazságtalanabb a nagypapa, mert azt mondja, hogy mindig a kisebbnek van igaza. Anya a legigazságosabb. Osztálytárs, unokatestvér, nagypapa, anya bántott – szóban. Rosszul érzem magam, de átgondoltam, hogy hibáztam-e. Szüleim büntetnek, ha valami rosszat teszek. Nem vesznek meg nekem dolgokat, eltiltanak. Erről rossz emlékeim vannak, nem szeretem, ha bántanak. Anya néha nem szól hozzám. Bánt a dolog, de egy idő után kibékülünk. Általában jogos. Szemüvegességem, jó tanuló voltom miatt csúfoltak társaim. Nem vártam volna tőlük, rosszulesett. Ilyenkor nincs kedvem velük játszani, rosszulesik. **Nem tudom, hogy miért bántanak.** Soba nem ütök vissza ok nélkül, néha előfordul, hogy verekedtem. Anyámnak, tanáromnak elmondtam. A többi gyerek, ha verekedés van, csak nézi! Szüleim nem vernek, inkább büntetést kapok. Testvéremmel játszásból verekedek. Kicsi, néha odacsap, ebből nagy viták vannak, és anya is szokott kiabálni velünk, mert nem tudunk megegyezni. Ez gyakori. Anyának elmondom, s azt mondja, én vagyok a nagyobb, nekem kell engedni. De anya azt nem veszi figyelembe, hogy sokszor a kicsi kezdi a verekedést. Osztálytársammal? Ritkán a fociban nem egyeztünk. Rossz volt, mert amikor anyának elmondtam, nagyon leszidott. Egy kicsit jólesett, hogy én is törlesztettem a sok rugdosásért. Ezután nem sokkal belém is rúgtak, fáj, bánt, mert **nem tudtam, miért történik. Nem szeretek verekedni, bánt.***

*Ha anya megtudja, ő meg szokott büntetni. De anyának mindent elmondok. Ha a tanár észreveszi az iskolai verekedést, büntet. **Nem szabad verekedni, mindkét félnek rossz.** Elítélem a bántalmazót, a bántalmazottat sajnálom, néha sír is. Jó lenne közbelépni, de nem teszem. (56)*

Erős kötődés a szigorú, követelő, olykor büntető családhoz, azonosulás értékeikkel. Az iskoláról mint számára kellemetlen tapasztalatszerző helyről való leválással állítja helyre egyensúlyát.

*Anyától, apától kaptam. Rosszulesik, ha anya kiabál velem, mert neki általában igaz van. Igazságos. Ha a tanárok találnak ki valami büntetést, nem érdekel, mert nem érdekel a sulí. Tanárok igazságtalanok. Anya igazságos. Csúfoltak. Nem esett jól. Anya és apa is megszi, ha nem csinálok meg valamit, amire megkérik. **Rosszulesik, mindig megpróbálok úgy tenni, ahogy kérik, de nem mindig jön össze.** Rosszul éreztem magam utána, ritkán szídnak, általában jogos. Kiskoromban csúfoltak, kövér voltam. Nem szerettem, nem éreztem jól magam a bőrömben, fáj, hogy egy-két gyerek csúfolt egy-két hónapig, aztán leszálltak rólam. Anyával megbeszéltük. Nem vertek meg. Barátokkal is csak játszásból... Rugdóskodtunk, utána kibékültünk. Anyának elmondtam. Mindennap van valami verekedés az iskolában. **Nem szeretem a verekedést.** Attól függ, kinek szurkolok, attól függ a véleményem a bántalmazóról. Nem nagyon érzek semmit. (57)*

Esetünk hasonlít az előzőhöz, azzal a nem lényegtelen különbséggel, hogy megjelenik a „külső társadalom” mint tapasztalatszerző hely, s ennek is a legpokolibb változata: az etnikai feszültségek világa. Egyelőre – úgy tűnik – ellenáll annak, hogy e metszetben ítélje meg a jelenséget.

*Apa büntetése esik rosszul, mert vele dolgozok, és „rosszulesik, hogy nem felelek meg elvárásainak”. Szülei nem sűrűn büntetik, nem mehetett ki egy napig. Haverok, ismerősök büntetéseit nem veszem fel, iskolatárssal verekedtek. Adok-kapok. Egyformán érezték magukat utána. Nem agresszív. Egyszer testvérrel verekedett, nem jól érezte magát, apjának elmondta. Rosszul érezte magát utána. Tanár bántott, fel sem vettem. Rá sem bederít. Romák bántják a fehér gyerekeket, fehér a romákat. **Rasszizmus az oka.** Orrtörés, kartörés már volt. A fájdalom elmúlik idővel. (24)*

Bonyolódó, de nem fenyegető családi helyzet, alapvetően gyermeki

tapasztalatok. Sajátos válasz a kihívásokra a „voyeur”-é, tudatosan tapasztalatszerzésre tartja alkalmasnak a verekedések megfigyelését, de ez azt is tükrözi, hogy érzelmileg megviselő tapasztalatai még nem voltak.

*Szülő büntet eltúléssal, ha „beszidnak”, az nem érdekes. Apa a legigazságtalanabb, anya a legigazságosabb, „apa lelkileg bánt”, szülők jó szándékkal szidják, de rosszulesik, lehetne szépen is elmondani. Ő a testvérét bántotta, rossz volt. Kortársak csúnyán beszélnek egymással, ebből lesz a baj, utána büntetés, ő is butaságnak találja. Csúnya dolog a bántalmazás, sajnálja a bántalmazottat. **Ha ilyet lát, ebből is tapasztalatot szerez.** (81)*

Bonyolult, gazdagodó tapasztalatrendszer, bár elsősorban a családból, ill. a gyerekvilágból. A reflektálási kedv, s minden konkrét bántástól szinte függetlenül a partnereknek erre való fogadókészsége jelenti a biztonságot, s magyarázza talán a végeredményben tisztességes morális alapállást is.

*Anyukám büntet. Rossz, ha nem mehetek ki, mert akkor bezártnak érzem magam. Csak felnőtt büntethet. Nincs se igazságos, se igazságtalan személy környezetemben. Anya egyszer nagyon megvert. Nagyon rosszulesett. Ritkán szidnak. Ha igazuk lett volna, akkor rosszulesett volna. Nem volt jogos. Elmondom utána. Mamám pofon vágott, rossz emlék volt, mert őket imádom, és nagy büntudatom volt. Ritkán van ilyen. Osztálytárrsal verekedtem, csúfolták a barátnőmet. Nem vagyok rá büszke, de megérdemelte. Utána jól érztem magam, mert fájt, amit csinált. Ez spontán jön. Rossz érzés. Elmondom utána. Én egy-két csajt már bántalmaztam. Nem lett következménye. Ritkán látok bántalmazást. Kisfiúk verekedtek a játszótéren. Nincs következménye, a szülők összevesznek. Nagy hülyeség ez. **Semmi értelme, másképp is el lehetne intézni.** A bántalmazott, ha megérdemelte, így járt. Nagyon rossz érzés. Legszívesebben beleszólnék, de semmi közöm nincs hozzá. (20)*

Odahaza sincs nagy baj, de a kortárscsoportban – ha vannak is vélhetően rivalizálásból adódó feszültségek – kialakuló értékrend nem aszociális.

A haverom már bántott. Leégetett. Rosszulesett. Szülei szokták szidni, de nincs nagy emléke, rosszul érezte magát utána, ritkán fordult elő. Utána a haveroknak elmondtam. De inkább nevettek. Néha csúfol, nem szokott kiderülni, úgy lenni belőle. Szülei még nem verték meg. Hirtelen jön a verekedés. A haver kezdeményezte, de már nem emlékszik, min kaptak össze. Környezetében

gyakran tapasztal bántalmazást. Férfi nőt. Ez rossz érzés. (31)

Ugyan „ártatlan”, s közvetlen tapasztalatai sem aggasztóak, de ideológiájában az empátiás szolidaritást olykor legyőzi a győztes mellé állás érzelmi állapota. Jellegzetes elem ebben az ideológiában a „lovagi szerep” hangsúlyozása, ti. „nőügyeket” talál a háttérben.

Senki nem büntette, senki nem bántotta, néha csúfolják, Ez nem esik jól. Néha poénból ő is csúfol, társai is poénnak veszik. Gyakran tapasztal bántalmazást. Igazat ad általában, megérdemli. Nőügyek az okok közt. (23)

A család integritását egyelőre nem fenyegeti a szigor okozta feszültség. Önálló ítéletre tör, *párkapcsolata* a biztonság forrása, vele folytatja azt a bizalmi viszonyt, ami szülei és közte is megvolt. A bántások nem érintették végzetesen, fel tudta őket dolgozni.

*Anyu, apu, keresztanya büntet sértődéssel, eltiltással, a kimenőmegvonást nem szereti. Barátnője a legigazságosabb. Szülei keményen büntetik, akár jogos, akár nem. Egyszer-kétszer volt haverokkal kötekedés nyomán verekedés, erről beszéltek baráttal, apával. Nem érezte magát benne rosszul. Tanár már pofozta. Rossz emlékként őrzi, szégyenkedett. Anyának, családnak, barátnak, elmondta. **Ha bántalmazást lát, elgondolkodik, hogy miért van értelme.** (82)*

Előzőhöz hasonló eset, bár jóval szerencsésebb. A család biztonsága – elsősorban az igazságos, ám szigorú nagymama – mellé jó időben bontakozik ki *párkapcsolata*, ez érleli őt az agresszióval szembenálló morális lényé.

*Nagytól kapott büntetést, de nem igen büntetik. Amikor nem akarják elengedni, azt a büntetést nem veszi fel, mert úgyis elmegy. Nagy igazságos. Még soha senki nem bántotta. Ritkán szidják, ez nem esik jól. „**Páromnak, barátomnak elmondom**”. Testvérével játszásból vidáman verekedtek. Párjával **mindent megbeszél**. Ha verekedést lát, rossz érzés, ideges lesz, **megvédem a bántalmazottat.** (84)*

A félelem születésének vagyunk tanúi.

Senkitől nem kapott büntetést. Szülei igazságosak. Egy tanára igazságtalan. Egy tanára kiabált velem, rosszul érezte magát, mert nem magyarázhatta meg.

*Szülei rossz jegy miatt szídják. Ez jogos lehet. Nem voltak komoly verekedései. Volt már hogy félelemmel töltötte el, ha verekedést lát, **belegondolt, ő se tudna védekezni. (48)***

Nincs fenyegetettség a működő családban, egy váratlan társadalmi tapasztalat – az iskolában – felkavarja, de megerősíti moralitását.

*Anyától kapott büntetést. tévéletiltás rosszulesik. Az egynapos számítógép-eltiltást nem veszi fel, az nem olyan fontos. A felnőttek büntethetnek. Néha apa igazságtalan, nem is én vagyok a vétkes, mégis megbüntet. Húg, anya, nagymama igazságos. Még senki sem bántotta. Szülei néha szídják, haragszanak s ezt elmondják, hogy nem szabad. Néha rám kiabálnak. Rosszul érzem magam utána. Testvérrel játékverekezés, anya nem veszi jónéven, azt hiszi, igazából. Vicces is volt, de egy kicsit fáj is. Havonta van ihesmi. Néha sarokba kell állni otthon miatta. Az iskolában elkésés miatt egy nagyobb diák állította egyszer félre. „Se boldog, se annyira szomorú nem voltam”. Idegen még nem bántotta. **Az iskolában látta, hogy az iskolaudvaron egy fiú rugdosott egy lányt. Rossz érzés volt! Ilyet nem lehet csinálni. (69)***

Alapvető védettség a gyerek-, illetve kamaszvilágban. De felkomorlik a fenyegető társadalmi tapasztalatok világa.

*Nem foglalkoztat a büntetés, még nem volt. Korlátozzák a szabadságomat – így fogom fel. Egy lányosztálytárs a legigazságtalanabb, egy barát a legigazságosabb. Egy általános iskolás korú verekedésre emlékszik, de arra se nagyon, régen volt. Félt a tanároktól, azért nem csinált ihesmit. **Egyszer cigányok beszóltak, ebből lett verekezés, úgy éreztem, nincs igazuk. (64)***

Mégiscsak viszonylag békében zajló családi élet, vagy akkora, nyílt család, melyben könnyebb feldolgozni a bántalmakat. Kortárskapcsolatai segítik át ilyenkor. A társadalmi tapasztalatszerzésben fenyegetésként megjelenik a kegyetlen külső világ, ez erősíti távoltagekét.

*Édesanyja, tanárok büntetik. Amikor eltiltják, és édesanyja kiabál, nem szereti. Tanulószoját büntetésnek tartja. Az a büntetés, ha valakit attól fosztunk meg, amit nagyon szeret, ami fontos neki. A mostohanagymama a legigazságtalanabb. Nagybátyja, a nagynénje igazságos. Sokan bántották már szóban, letört volt utána. Barátaikhoz fordul ihekor. Csúfolódás nem nagy ügy, régen volt. Nem érte bántalmazás. **Az iskolában gyerekek gyereket, az utcán***

hajléktalant bántottak. *Nem gyakran lát ihyet. Csak akkor van következménye ennek, ha kiderül. A bántalmazókról nagyon rossz a véleménye, a bántalmazottat sajnálja. (51)*

A rossz, elsősorban családi tapasztalatokon aktív, szolidáris hitvallással emelkedik felül.

Osztályfőnök, anya, apa, nagymama büntet. Apa büntetése esik rosszul, mert ő a legszigorúbb. Amit mama mond, hogy csináljam meg, azt nem veszem fel, mert nem félek tőle, mint anyámtól, mert ő megver, de mama nem. Testvérem igazságtalan. Apa, anya igazságos. Osztálytársam bántott, ütöttek. Rosszul éreztem magam. Szüleim mogorván kiabáltak. Megbántam, jogos volt, nem mondtam senkinek. Csúfoltak, mert csicska vagyok, ez szörnyű, rosszul éreztem magam, ritkán. Én is azonnal visszaválaszoltam, anyának elmondtam, megnyugtattak. Én nem, mert rosszul esik. Szülőktől pofont kap. Testvérrel ütöttük, rugdostuk egymást, nem gyakran, de rosszul esik. Elmondja apának, anyának. Osztályfőnök büntetést adott, családomnak elmondtam. Osztálytárs anyámat szidta, rosszul esett, anyámnak mondtam, barátomat is megvertem, mert káromkodott. Utána azt éreztem, hogy rosszul viselkedtem. Naponta az iskolában látom, hogy más osztályban verekednek, sajnálom a bántalmazottat, a bántalmazót nem tudom. Ha látom, ha lehet, megfékezem. (75)

Érett, tudatos, a konfliktusokat rendezni képes magatartás! A mögöttes tapasztalatrendszerben érezzük a biztonságosan működő család melegét, akkor is, ha interjúalanyunk túlnőtt ezen az intim kapcsolatrendszeren.

Nem kaptam büntetést, túlságosan öntörvényű vagyok, nem nagyon lehet korlátozni. Egyik büntetés sem foglalkoztat, nem szoktam ohyat tenni, amiért büntetés járna. A büntetés? Kap valami ohyan dolgot, ami neki nem jó. A volt barátaim igazságtalanok. Anyuka a legigazságosabb. Barátom hazudott, rettenetesen éreztem magam. Szüleim apróságok miatt szidnak. Elkezdik mondani a magukét, én meg a magamét. Csináljuk egy darabig, aztán mindenki megy a dolgára. Emlékeim viccesek. Változóan érzem magam utána. De nem szoktak drasztikus dolgok történni, ha sűrűn is, vagy hetente. Barátomnak elmondom. Kritizálni szoktam, csúfolkodni nem. Testvérrel verekedtem. Szekrénynek lökött, én belevágtam egy villát. Még mindig felháborít. Ideges voltam. Elmeséltem egy-két embernek. Osztálytárssal nem verekedtem. Hirtelen jön, ritkán az ihyen. Nem büntettek érte. Szüleim úgy vélték, tudjuk le egymás

közt. Mondtak rólam szóban olyat, amit nem vártam. Az érdekel, ki mondja, nem az, hogy mit, sértődtem, felháborodtam, dühös voltam. **Az illetővel megbeszéltem.** Szóban bántottam olyan embert, aki nekem ártott, volt barátot. Az igazságot mondtam, amit gondoltam róla, nem durván, csak megfontoltan, a lelkébe tudok taposni az embereknek. Nekem ő már nem hazudik. Nem is tudom, miért éreztem akkor, sokszor elérte, hogy megbántsam, de inkább reménykedtem, hogy most már jó ember lesz. Orvos és tanár már bántott: meggyanúsítottak. Az orvos azt mondta, felmentésért megyek hozzá, nem akart segíteni, tanár lógással vádolt. Felháborító volt. Igazságtalan volt, megpróbáltam helyre tenni. Visszaválaszoltak, dühös voltam, hogy ahová az ember segítségért megy, ott nem segítenek, hanem gyanúsítják. Felháborodottságomban ahhoz fordultam, akivel bajom volt. Szülő gyerekét bántja ritkán, barát barátnőjét. A verekedők idioták. Általános véleményt nem lehet mondani. **Elítélem, nincs olyan dolog, amit ne lehetne szóban elrendezni.** A bántalmazó idióta. Sajnálni tudom a bántalmazottakat, de ha nem kér segítséget, nem tudunk segíteni. Utcán csak kiröhögöm. (68)

Érett, társadalmi összefüggéseket figyelő, a tapasztalatokat szuverén módon, az agresszív magatartásokkal szemben állva dolgozza fel, mögötte egy biztonságos, meleg anya-gyermek kapcsolat dereng fel.

Nem szoktak büntetni. Legrosszabbul a legutolsó büntetés esett. Cigiztek a fiúk, és engem büntettek meg. Apám azt mondta, hogy csalódtam bennem, mert nem mondtam igazat, minden fiú kipróbálja egyszer a cigit... Én is csalódtam benne, hogy nem ismer, s nem hisz nekem. Valami megváltozott közöttünk. Elvagyunk egymással. Most már egyik büntetést sem veszem fel. Azt csinálom, ami saját megítélésem szerint a legjobb. **A büntetés vélt vagy valós sérelmek megtorlása.** Naná, hogy gyerek is büntet. Sőt talán még kegyetlenebbül, mint felnőt. Főleg ha arra gondolok, amik a téren zajlanak a bandákkal. Én ebből kimaradtam, mert nem volt rá időm. Anyám a legigazságosabb. Én vagyok a szeme fénye. Testileg nemigen bántottak. Lelkileg? Megedződtem. Az apámé nagyon rosszulesett. Szüleim egyre kevesebbet szídnak. Talán hetedikben volt az utolsó eset, eltiltottak a számítógéptől. Nincsenek megrázó emlékeim, csináltam mást. Pedig jogos volt a büntetés. Aputól kaptam egy nyaklevest, de már arra sem emlékszem, hogy miért. A családban ez nem jellemző. Anyu még el is neveti magát, mert most már magasabb vagyok nála. Társaival csak haverságból. Piszkált, hogy anyuci jó kis fia, ezért lekevertem neki. Egyetlen egyszer volt ilyen.

*Nem éreztem semmit. Nagy hibám, hogy nem tudom tartani a számat, **nem bírom az igazágtalanságot.** Nem tűröm, hogy fejet hajtsak csak azért, hogy jó fiú legyek. Ha nem volt igazam, tudok elnézését kérni. Lányügyben volt veszekedés. Idegen is biztosan bántott, de nem emlékszem. Mindent zokon veszek, de hamar túllépek rajta. Utálom a lelki terrort, ezzel lehet felpiszkálni. Még kicsi voltam, azonnal sírtam, apám ezt nagyon utálta. Most azonnal szűnök, és undok leszek. Az osztályban vannak olyan diáktársaim, akiket bántanak otthon, ezzel nevelik őket. De van olyan, hogy az anyukájuk is kap egy-egy pofont. Az apukák bántalmaznak, ilyenkor az ital beszél belőlük. **Nincs pénz, nincs munka, ez az ok. Én nem foglalkozom ezzel a kéréssel, nem rám tartozik. A bántalmazott fiúk szeretnének kiszabadulni ebből a környezetből, sokat tanulnak, mert ebben látják a menekülést.** Nem akarok így élni, bár ezt látom körülöttem. Tévé, osztály, telep – a minta. (1)*

Összefoglalóan: megerősítjük a működő család fontosságát, a gyerekkor védettségének normáját, a társadalmi tapasztalatok megszerzésében, a másodlagos szocializációban mutatkozó „fokozatosság” fontosságát. Feltűnik az is: a tudatos iskolai pedagógiának sok szerep nem jut a vonatkozó személyiségjegyek megszilárdulásában. Még ebben a könnyen kezelhető csoportban sem!

II. A „KÜSZÖBÖN”

E körben a személyiség destrukciójának kétirányú folyamatai kezdeteire figyelhetünk. Mind az *áldozattá*, mind az *agresszorrá* válás esélyei megjelennek. A kulcsélmények vagy „elpuhítják” a személyiséget, vagy igen korán „megkeményítik”.

Interjúalanyunkat akár az előző körben is számon tarthatnánk. Rokonszenves, megnyugtató ideológiájában, megfogalmazásában is érett álláspontja a bántalmazóról. Amiért idesoroltuk: az az általánosítás, mely szerint a családban bekövetkező verést már-már általánosítva természetes dolognak tartja.

*Apától kapott büntetést. A büntetés: nem tehetem azt, amit szeretnék. Számítógép-eltiltás. Szüleim a legigazságosabbak, igazágtalan büntetésről nem tudok. Senki sem bántott, szüleim szidása **elviselhető.** Régen, kiskoromban*

volt ilyen, biztos jogos volt. Kiskoromban, **mint mindenki mást a családban**, vertek. Társaim közt adok-kapok alapon volt verekedés. Nem volt következménye, idegességet okoz. Senki nem bántalmaz. Nem tapasztal környezetében bántalmazást. Véleménye szerint a bántalmazó társadalomromboló. *Érzéseim: segélyhívás, segítségnyújtás. (17)*

A pszichoszomatikus tünetekről való számot adás sorolta őt a nagyobb aggodalomra okot adó csoportba.

*Testvértől, tanártól kapott büntetést. Az esik rosszul, hogy neki sose lehet igaza, csak idősebb testvéreinek. Büntetés, ha beküldik a szobába tanulni. Keresztapja igazságtalan. Testvére igazságos. Unokatestvére csúfolta. Szülei nem szidják. **Csúfokodásra fáj a feje, és hányingere van. Gyakran.** Testvéreivel is civódtak. Visszaadta a bántást. Amikor tudja, megvédi azt, akit bántanak. Heccből bántalmazzzák egymást, ha a tanárok észreveszik, szidás, beírások, szülőket behívják az igazgatóhoz. A bántalmazók visszaélnék erejükkel, helyzetükkel. (43)*

Alapvetően még a védettség állapotában találjuk az interjúalanyt. Aggodalomra az ad okot, hogy megjelenik a bántalmazottal való szolidaritást elkerülő, a bántalmazót felmentő ideológia. Az interjúban ennek okát nem találjuk, de a büntetésekhez, szidásokhoz fűződő élményei, érzése magyarázó ideológiaként benne is a „bántalmazott büntudatát” látszanak kialakítani.

*Szüleimtől kaptam büntetést. Rosszulesik, ha a szüleim elégedetlenek velem Minden büntetés rosszulesik. Büntetést olyankor kapok, ha valamit nem úgy teszek, ahogyan azt várják tőlem. A barátom is büntethet azzal, hogy valamit nem mond el nekem, vagy nem eléggé bízik bennem. Nem szoktak igazságtalanok lenni velem. Anyukám igazságos. Apukám már bántott. Megütött. Szüleim elég baragosan mondják el, ha valami nem tetszett. Rossz ilyenkor, igyekszem úgy csinálni, hogy **megbocsássonak**. Általában jogos szokott lenni, igyekszem, hogy ne forduljon elő. Nem szeretem, ha haragszanak rám. Találkoztam már verekedéssel, de messzire elkerülöm, nem is ismertem őket. Aki erősebbnek érzi magát, az szokott megverni másokat. Erőfitogtatás az oka. Itt a környékünkön ritka az ilyen. A bántalmazó jobban tenné, ha mással foglalkozna, a bántalmazottat sajnálom, **de valószínűleg ő is tehet róla.** (11)*

Esetünk hasonlít az előzőhöz!

*Szüleitől kapott büntetést. Rosszulesik a szobafogság, a számítógép-tilalom, ilyenkor unatkozom. Mindig felveszem, ha nem veszem fel, még nagyobbra számíthatok. **Valaki rosszat csinál, azt meg kell torolni.** Anyukám igazságos. Üvöltöznek szüleim, és büntetést kapok. **Rosszul érzem magam, tudom, hogy az én hibám és vállalni kell a felelősséget.** Jogos, kb. havonta. Elmondom a barátaimnak és a nagyoknak Nem verték. Ő verte a testvérét. „Ő kezdte, kikezdte, zaklatott, egy nyakassal válaszoltam. Rossz volt utána, de szerintem igazságos. Anyukámnak elmondtam. Barátommal egyszer verekedtem. Ő kezdte. Csúfolás miatt, de kibékültünk. 1-2 pofon. Elrendeztük. Idegen nem bántott. Ha látok ilyesmit, arra gondolok: mi lehet az oka, hogy így bántanak másokat. Biztos nem ok nélkül kapnak, akik kapnak. Majd ők megoldják.” (10)*

Ebben az esetben a konformizmusból elkövetett „rosszcselekedet”, agresszió jelzi a veszélyt.

*Apa büntet. Amikor eltiltanak a PC-től, az rossz (félek, hogy „elpusztul a teknősöm”). A büntetés? Valamitől eltiltanak. A napközis tanár igazságtalan. Anyu a legigazságosabb. Osztálytársak bántanak. Kinevetnek, csúfolnak a lányok, a fiúk csinálják a vállmasszázszt tökre erősen minden lánynak. Rosszulesett, fáj. Szüleim szoktak szidni mindig. Ez rossz. Apa csak azért szidott, mert nem lett jó a matek. Nem mondtam senkinek. Mérgesen szidott, rosszulesett. Hát, jogos volt. Társak csúfoltak. Rosszulesik. Éreztem, hogy meg kéne torolni, de nem tettem, anyának panaszkodtam. **Én is szoktam csúfolkodni, a barátságunk kedvéért.** Egyszer árulkodott is, rosszul érezte magát. Apa adott háromszor pofont, anya egyszer. Testvérral játékszabályból verekedtünk. Én győzők, nem érzem jól magam, de nem is rosszul. Ritkán. Nem szoktam elmondani, anyáék szokták látni. Osztálytárssal már verekedtem. Én kezdem, ha idegesítenek. Én ütöttem rá. Nem gyakran. Amikor ők kezdték, akkor rosszul éreztem magam, amikor nem, akkor nem annyira. Napközis tanárnő büntetett, sarokba állított. 5 percet nem játszhattam, „nagy cucc volt”. Idegen nem bántott. A játszótéren láttam bántást, gyerekek egymást verik. (00)*

Noha tapasztalatait, ideológiáit csupán a családból szerzi, ezek nem megnyugtató tapasztalatok.

Nem nagyon kaptam büntetést. Eltiltanak olyan dologtól, amit élvezek. Legigazságtalanabbak velem a szüleim. Nagyképmű barátaim. Nagymamám a legigazságosabb. Szüleim, nagyszüleim bántottak már. Csúnya szóval fegyelmezve. Rosszul éreztem magam utána. Szídnak. Nem beszél róla. Testvérével verekedett már. Ritkán látott verekedést. Pénzszerzési mód az oka, nézeteltérés, túlzottan felgyülemlett problémák levezetése az oka. Ő semleges ilyen ügyekben. (71)

A veszély növekvőben, több az elviselhetőnél az agresszorok száma a környezetében. Becsületére válik, hogy a béke kedvéért a kortárs csoportban vállal beavatkozást, bár a bántalmazotról szövődő kritikai ideológia figyelmeztető.

Apa, anya, tanár büntet. Szobafogság rosszulesik. A tanárét nem veszem fel, mert úgyis megbocsát. Anya igazságos. Anya, apa osztálytárs büntet. Pofon és beszélősok. Szülei néha kiabálnak. Ez bánt. Apa megpofozott. Tanár megbúszta a fülem. Fájt. Haragudtam rá. Nem beszéltem róla. Néha tapasztalok bántalmazást. Leállítom őket. A bántalmazott kikerülhette volna. (3)

Az előző esethez hasonló folyamat: elhatárolódás a bántalmazott iránti szolidaritástól.

*Édesapától kaptam büntetést rossz jegy miatt. Ha eltiltják a barátaitól, szobafogságot kap, rosszulesik. „Rabnak érzem magam.” „Az eltiltás fáj, meg az, ha nem figyelnek rám.” Édesanyja a legigazságosabb, igazságtalan nincs. Fizikailag nem szokott kikapni, lelkileg bántja, ha szülei, apja csalódott lesz. **Nem szeretek bánatot okozni, rosszulesik.** Rossz jegy miatt kap szidást, nem beszél erről senkivel, nem csúfolták. Egyszer a barátnőjét szólta meg öltözködése miatt, aki azóta jól öltözködik, ezért úgy érzi, hogy jót cselekedett. Verés nem volt. Ő sem verekszik. **Jó gyerek, igyekszik úgy viselkedni, ahogy elvárják tőle.** A tanárok kiabálnak azokkal, akik rendetlenek, néha odacsapnak. A gyerekek is szoktak egymással ordibálni, de ő nem szeretne ilyenben részt venni. Néha beírás lesz, behúják a szülőket. Gyakran tapasztal ilyesmit, nem akar ebben részt venni, nincs véleménye a bántalmazóról, a **bántalmazottak sokszor megérik, nem azt csinálják, amit a tanár mond.** (39)*

Bezárkózás, pszichoszomatikus tünetek, az iskola sem áll a helyzet

magaslatán, s társadalmi tapasztalatai is „gazdagok”.

Anyjától kapott büntetést. Nem szereti, ha kiabálnak vele, pedig szoktak, feje is megfájdul. Számítógéptől eltiltás nem nagyon érdekli. Osztályfőnök a legigazságtalanabb, mert sosem enged meg neki semmit. Szülők igazságosak. Nem beszél róla senkinek. Nem szereti, ha a tanárai a szüleinek hívatkoznak, hogy otthon nem tanították meg rendesen... ez nem gyakori, de nem is ritkán előfordul. Látott verekedést. Az utcán felnőttek kiabáltak egymással, egy férfi nőt rugdosott. Mindig az erősebb bántja a gyengébbet, ha többen vannak, belekötnek abba, aki egyedül van. Nem szereti, ha bántanak valakit. (46)

A család, az iskola diszfunkciói mellett kegyetlenül jelent meg számára a társadalmi tapasztalat – az etnikai konfliktus képében.

Édesanyja leordította, szobafogságot kapott. Ha ordítanak vele, azzal nem törődik. Gyerek azzal büntethet, ha nem figyel a felnőttre. Hátha az észreveszi magát. Egyik tanára igazságtalan. Az egyik testvére igazságosabb. Cigány gyerekek bántották. Megverték, fél utána. Azt mondták, hogy azért, mert csúfolni szokta őket. Nem beszélt róla. Szülei ordítanak vele. A gyerekek gyakran bántják egymást, ok nélkül is. A bántalmazók igazságtalanok, a bántalmazottak sajnálatra méltók. Ő nem nézi meg, inkább elmegy onnan. (45)

Ebben az esetben a bántások erőteljesebbek, az ütések keményebbek, mint egy hasonló, az első csoportba sorolt gyereknél. A megalázottságból a másikon elkövetett agresszióval való kilépés stratégiája képződik meg szemünk láttára.

*Apa, anya büntet. Amikor nem engedtek le az udvarra, az rosszlesett. A büntetés: nem csinálhatom, amit akarok. Osztálytárs bántotta ököllel. **Megalázottnak éreztem magam.** Barátnőmnek elmondom. Soba nem verték meg. **Baráttal egyszer-kétszer verekedtek. Ököllel. Én nyertem, akkor muszáj.** Nem túl jól érzem magam utána, nem támogatom az erőszakot. Bántottak mindenféleképpen. Haverjaimnak elmondtam. Osztálytárs beszólt. Nem lett következménye. Matektanár megvert, megmarkolta a fülem. Anyának mondtam el, neki is megmondtam. Egyszeri eset volt. Évi 2-3 alkalommal lát verekedést. Nem szereti a bántalmazót. Sajnálja a bántalmazottat. Nem támogatom az erőszakot, megpróbál véget vetni a verekedésnek. Szerintem nem kell feltétlenül verekedéssel megoldani a problémát, meg lehet beszélni szóban is. (55)*

A fortélyos félelem születésének vagyunk tanúi. Szemet szemért – ez a morál él a családban. A verekedésért megverték otthon. Nincs partnere a reflexióra.

*Édesanyjától kapott büntetést, mert verekedett a testvérel. Ha eltiltják, az rossz, meg ha azt akarják, hogy egész nap tanuljon. A tiltás a büntetés. Gyerekek nem büntethetnek. Néha édesapja igazságtalan, édesanyja igazságos. Szüleitől már kikapott, nem esett rosszul: megérdemelte. Jogos volt a pofon. Szidást rossz viselkedés, rossz jegy miatt kap. Nem mondta el senkinek. Csúfolják, de utána megverte a csúfolódót. **Mindig megtorolja az ilyet.** Az osztálytársai röhögtek rajta. **Apja, anyja is megpofozta érte,** Régebben játékaiból verekedtek a testvérel. Erről nem beszélt senkinek. Osztálytárssal már verekedett, mikor ki kezdi. Ritkán, szidást kap érte, nem mondja el, a pillanat hevében jön a gondolat. Őt is érte már pofon. **Ő azokat bántja, akik megérdemlik.** Néha kapott érte. A tanárok leszólják a diákokat, van aki „fejeseket” is kap. Elég gyakran találkozik verekedéssel. Néha fél, hogy ő következnek. A bántalmazók erőszakosak, bármit megtehetnek. Sokszor sajnálja a bántalmazottakat. (38)*

A tömör vallomásból az érzelmi „keményedést” érezni. Mögötte a család diszfunkciója sejlik.

Szüleim néha szídnak, szerintük hazudok. Nem volt jogos, semmi különöst nem érzek. Nem fordulok senkihez. Osztálytárssal verekedtem. Ők kezdték, nem tudom, miért. Engem nem verhet meg senki büntetlenül! Hülyék, akik verekednek. A bántalmazott megérdemli. Nem érdekel az ilyen. (60)

Értelmes ideológia születésének lehetünk tanúi, a veszély az édesanyával való bizalmi kapcsolat bomlásában lelhető fel.

*A lelki büntetés fáj anyukámtól, osztályfőnöktől, barátoktól. Egy szó jobban üt, mint egy ököl. **Édesanyám a legigazságtalanabb,** egyik tanárom a legigazságosabb. Anyám bánt, lelki és fizikai módon, rosszul éreztem magam utána, büntudatom lett. Szülei szídják. Ez rossz emlék, a **büntudatra ébredés pillanata nagyon nem jó.** Nem mondja el senkinek. Néha barátoknak. Ő nem csúfol. Testvérel gyakran verekszenek, játéknak fogják fel, referálnak róla. Nem vagyok agresszív. Testvért már bántott, „mert nevelőszándékú tanácsaimat nem vette figyelembe.” Utána veszekedés jött,*

megsértődött. „Az erős veri a gyengéket. Anyagi pénzügyi okai lehetnek. Rossz a közbiztonság, szegények az emberek. A bántalmazó elkecseregett, nem tudja levezetni a felgyülemlett agresszivitást. A bántalmazott szerencsétlen, áldozat. Szerencsétlen flótás.”(22)

A közvetlen társadalmi tapasztalatok fokozzák az elhallgatási hajlandóságot. Veszély!

*Osztályfőnök és anya büntet. Az osztályfőnök által kapott lelki büntetés, leszólás rosszabbul esett, mint anyja tiltása. Gyerek nem büntethet. A büntetés: jutalom elmaradása. Egy osztálytárs és egy tanár igazságtalan. Édesanyja s egy unokatestvére igazságos. Fizikatanár szóban bántotta. Fájtn neki szégyellte, ez az érzés tehetetlenséggel töltötte el. Szülei néha ordibálnak vele, ez nem hatja meg. Akkor kiabálnak, ha bedurrannak. **Nem mondja senkinek.** Szórakozásból csúfolják. Rosszulesik, de nem gondolt megtorlásra. Ő ritkán visszacsúfol. Nem verték, testvéreivel lökdösődött. **Nem mondta el.** Osztálytárral verekedett, hol ez kezdi, hol az. Heccből, nem véresen komoly ez, s néha fordul elő. Nem kapott büntetést érte, nem mondta el senkinek. Hirtelen jön a gondolat. Büntetései: szidás, eltiltás. Tanár már szóval megalázta sikertelen dolgozatért. **Nem mondja el senkinek, tehetetlenséget érzett.** **Keresztapja** sokat iszik, sokszor megveri a keresztanyját. Nincs következménye. Keresztanyját szereti, keresztapját nem, iszákos, kötekedő. (35)*

A verekedések során szerzett sebek súlyosodnak. Nincs partner, akivel kibeszélné e dolgokat. Úton az áldozattá válás felé.

Édesanyja rossz jegy miatt tévéeltiltással bünteti. Nincs rosszlesett büntetés. A büntetés, ha eltiltanak valamitől, amit szerettek. Szülei igazságosak, igazságtalan nincs a környezetében. Nem szokott kikapni, de más gyerek már megverte. Fájtn. Szülei megszidják, ha a testvérevel veszekszik. Nem fordul senkibe. Csúfolják alakja miatt, de visszaszól, ezzel ennyi. Inkább hülyéskednek, s van, amikor megvédik. Ő is néha játékosan. Testvérevel verekedtek, az kötekedett, nem hagyott neki békét, ütögette. Nem mondta senkinek. A csúfolkodáson többször összeverekednek az osztályban. Hirtelen jön, nem kitérvelt módon. Nem kap érte büntetést, nem mondta senkinek. Fejbe verték, mokeszt kapott a szemé alá. Nem mondta senkinek. A csúfolódókat néha megveri, mire szidást, beírást, eltiltást kap. Egy tanár fejbe verte, mert zavarta az órát. Az iskolában a tanárok kiabálnak, néha verekednek. A diákok kötekednek. Elég gyakori, rossz dolog.

A bántalmazó? Verekedés előtt meg kéne hallgatni a másikat. A bántalmazott szerencsétlen, nem tud védekezni, mert gyengébb. (41)

Hasonlít az előző esethez. Abban is, hogy az áldozattá válásban szinte törvényszerűen játszik nála is szerepet testalkata. (Golding Legyek urának Röfije jut eszünkbe annak tragikus sorsával.) Érett – már-már koraérett helyzetelemzés. Ebben a környezetben a tény, hogy tanárától kapott dicséretet, könnyen visszájára fordulhat!

*Anyja büntette (tanára dicsérte). Ha eltiltják a számítógéptől, rosszulesik. A tévéeltiltás nem érdekli. Igazságtalan anyja és néhány tanára. Igazságos: édesapja, nagyszülei. Édesanyja s tanárai szavakkal bántották, rosszulesik, ha rosszat mondanak róla. Édesanyja sokszor szidja, sokszor jogosan. **Nem szól róla. Csúfolják, próbál vele nem törődni. Nem akar megtorolni, nem is tudná.** Ő csak szórakozásból csúfol, nem törődnek vele, kinevetik. Aztán beírás a következménye. Nem verték. Testvérel csak játékból. Osztálytársak néha összekapnak a csúfolkodás miatt. Nagymamájának elmondja. Édesapjának is, segítséget nem kért. Mindig gyengébbnek érzi magát (mert gyerek – a felnőttekkel szemben, s mert kövér – a kortársakkal szemben). Tanár már vágta fejbe. Elesettnek, gyengének, kövérnek érezte utána magát. Már látott bántalmazást. Gyerek bántalmazott gyereket, erről sokat hallani, de következménye nem lesz. A bántalmazók agresszívek, a bántalmazottak kisebbek és gyengébbek. Sokszor gondol arra, hogy ő is lehetne a bántalmazottak helyében. (52)*

Már észre sem veszi interjúalanyunk, hogy a bántásokból úgy menekül, hogy játékká, szokássá avatja a verekedést, nem kevésbé saját maga megveretését. Bizakodásra ad okot anyjához kötődése, újra csak azt látjuk: az iskolának egyetlen eszköze: a „szemet szemért” szemlélet alkalmazása!

*Szüleimtől, tanároktól kaptam büntetést. Ha anya valamit mond (azt csinálsz, amit akarsz) rosszulesik. Nem vagyok rossz gyerek, érdekel, utána mindig bocsánatot kérek. A büntetés egy észhez térítés. Hogy legközelebb ne csinálja többet. Ha gyerek büntet, nem veszem fel, mert gyerek nem parancsolhat. Mindenki igazságos. Osztálytársaim bántottak, rosszul érzem magam. Szüleim nem szidnak. A csúfolódás hülyéskedés. Testvéremmel kiskoromban verekedtem. Osztálytársaimmal? Ritkán. Rosszul éreztem magam utána, nem fordultam senkéhez, hirtelen jött. **Ütjük egymást.** Osztályfőnökit kaptunk érte.*

(Anyának elmondtam.) Gyakran vert, olyan játékot szoktunk játszani, hogy aki veszít, mindenki seggbe rúgja, vagy kártyával kap, és én igen gyakran veszíték. Csúfolnak is, ez bánt. Anyához fordultam. Én nem bántalmaztam senkít. Környezetemben sincs ilyen. (76)

Az áldozattá válás folyamata élete minden területén. Nagyon korán kezdte az iskolai félelmekkel való találkozást is. Magába zárja ezeket a félelmeket.

*Szülők, nagyszülők büntetik, egy hétig nem kapcsolhatom be a gépet, tévét, de úgyszólam. Ha nem engednek valamit, az a büntetés. Lánytestvérem a legigazságtalanabb. Testvér, szülő, haverok bántották már. Fizikailag és sértegetéssel. Szülők kiabálnak. Ha valami történik, **otthon mindig engem vesznek elő.** Általában nem érdekel. Nem tudom, jogos-e mindez, betente, naponta, **nem beszél róla senkinek.** Csúfolják a társai, gyakran, rosszulesik, **nem beszél róla.** Én néha csúfолоk, de hát ilyenek a diákok. Nem szokott kiderülni. Szülei kézzel, vesszővel verték. Testvéremmel verekedések során **mindig én húztam a rövidebbet.** Testvérverekedések, betörnek az ablak, mindig ő sériül meg. Kéthavonta osztálytárrsal verekedések vannak. Egyszer **tanár megverte.** Vicces eset volt, sorakozó volt – általánosban. Nem akart sorakozni, adott egy pofont, én visszaadtam, utána adott még egyet (első volt). A tanárral utána nem volt bajom. A 2. osztályban **már félt a megtorlástól, elnézést kért a tanártól.** Ez egyszeri eset volt, elmesélte, ismerősöknek. Nincs lényeges tapasztalata verekedésekről. (63)*

A családi tűzfészekben az anya is elhallgatásokkal oldja meg a problémát. Az otthoni agresszió áldozata aztán védtelenül, kiszolgáltatottan hagyja magát kortársai körében. Vizsgálatunk során az egyetlen eset, ahol interjúalanyunk valóságos szexuális abúzus áldozataként szólal meg! Érzelmi fejlődése is megzavart.

*Apa megszid, megdorgál, megver, kiabál, ha rossz jegyet kapok. Eltiltanak a számítógéptől, de nem foglalkozom vele, a büntetés: eltiltás. Apa, anya, osztálytársak igazságtalanok. Nagyi igazságos. Apa bántott. Van, hogy csak megver, de van, hogy szíjjal ver, most, hogy beteg és rossz a lába, a botjával ver. Utána **rossz, de nem érdekel.** Apa kiabál, ha anyával meghúztuk a kocsit, de utána anya lepolíroztatja. Gyorsan, hogy ne látszódjon. Utána semmi különös. Társaim csúfolnak, mert buta vagyok. Néha zavar, de igazuk van.*

Állandóan előfordul, nem foglalkozok vele. Apa rendszeresen ver. Ő nem verekedet. „Fiúk csúfolnak, húznak, fogdosnak. Ha annyira érdeklődnek, akkor le is vettem a pólómat. Fiúk is verik egymást. A bántalmazottat sajnálom. Ha verekedést látok, sajnálom, de nem érdekel.” (73)

Interjúalanyunk nagy áldozat – családszakadás – árán „megszabadult” az agresszortól. Csak reménykedni tudunk, hogy ő anyjával együtt képes talpra állni.

Apa rendszeresen szíjjal vert, pofozkodott. Amikor megvernek, rosszulesik. A büntetés: verés és tiltás valamitől. Leginkább a sporttól. Apa igazságtalan. Már nem ver, mert elköltöztünk. Szomorú voltam utána. Nem mindig volt jogos, nem mondtam másnak. Anya igazságos. (62)

A gengháborúk másik ismert motívuma bukkan fel: a futballdrukkerek tünetei. (Megint csak jellemző: az iskola megtorlással válaszol.) Közönyösnek mutatja magát, megannyi rossz érzés teszi keménnyé.

*Szülei büntetik, eltiltás a számítógéptől, pedig kell a továbbtanuláshoz. Pluszmunka is lebet büntetés. Tanárok igazságtalanok. Szülők igazságosak. Barátai szóban bántották. Rosszul érezte magát. Szülei szidják tanulmányi eredmény miatt. Úgy havonta egyszer. Jogos volt, de rosszul érezte magát. Nem mondta senkinek. Tesóval volt pofozkodás. Akkor rossz volt, ma már nem. Más focicsapatnak drukkoltak általános iskolában, ebből volt csetepaté. „Ököllet, ahol értük egymást, rossz emlékek, felmerült a megtorlás gondolata is, de volt bocsánatkérés is. **Lett belőle osztályfőnöki figyelmeztetés**”. Évente lát verekedést felnőttekét, fiatalokét, **anyagi gondok miatt összekapnak. Nem foglalkozik vele, megnézem, hogy összeverik egymást, aztán otthagynom őket. Nem szól bele. A bántalmazó rossz ember. A bántalmazott szerencsétlenebb. Nem örülök neki, de megpróbálok nem figyelni rá. (70)***

Az igazságtalanság érzésétől körülzárt interjúalany ideológiákat keres az agresszív vává váláshoz. Megjegyzendő, hogy az iskola is csak agresszív választ talál erre a magatartásra: megint az érzelmileg egyre keményebbé, kérgesebbé, megközelíthetetlené váló tanulót.

*Apa megszid, kiabál, anya megszid. Nem foglalkozom vele. Apa, anya, osztályfőnök igazságtalan. Én magam vagyok igazságos. Senki sem bántott még. Társaim nem mernek csúfolni. **Én igen, mert jólesik. Ők próbálják***

*megtorolni, de én ügyesebb vagyok. Néha osztályfőnöki a következménye. Szüleim nem vernek, testvérral régebben gyakran verekedtünk. Osztálytársal igen, csak úgy. Naponta. Mikor, ki kezdi. Osztályfőnökeit kaptam érte, anya megszidott. Nem fordultam senkihez. Jölesik, csak úgy. Más nem vert. Bántalmazó jól teszi, **bántalmazott olyan hülye, hogy hagyja magát. Nem érdekel, ha ilyet látok.** (72)*

Interjúalanyunk ugyan nem látja az összefüggést, számunkra világos a képlet. A bántalmazásoktól menekülvén, áldozatjelöltből (a csúfokodás tárgyából) agresszorral válás folyamatáról szól a megrendítő vallomás.

*Nincs semmi érzésem, ha verekedést látok. Nem tudja, ki a legigazságosabb, ki a legigazságtalanabb. Nevelőtől, otthon, anyjától kapott büntetést, a fogda esik legrosszabbul. Volt, amikor a szülei kiabáltak velem, ekkor kiment a házból, ugyan nem sűrűn fordult ez elő, nem fordult senkihez utána, „tudták mind”. Altalában fakanállal vertek meg, de csak kisebb koromban. Nagynéném megvert. Még kicsi voltam, kimentem a tyúkólba, megöltem 10 tyúkot. Most már nem vernek. Nem tudja (nem mondja), ki bántotta. „Lerúgtak, leütöttek, meg ihyenek.” Utána felállt. Külső tulajdonságaiért csúfolják, Fekának. „Egy darabig vicc, de van határa”. Utána „sehoggy” érzi magát. „Mondom, hogy fejezze be, ha nem, akkor ütök. Utána feddést kaptam vagy fegyelmit.” Ő is csúfol, amíg nincs nagy balhé, addig nincs következménye. Mikor vertek meg? Osztálytársal nőügyben vagy akármi miatt tör ki a verekedés, nem sűrűn, birkóznak, utána nem szólnak egymáshoz, igazgatói figyelmeztetést, fegyelmit kap érte. Őt verték fakanállal, seprűnyéllel, vassal, széklábbal. Rossz volt, utána mindig gondolkodtam, hogy mi lesz a bosszú. „Mikor ütök az jó, de van, hogy megbánom, mert utána csak nekem lesz rosszabb.” „Amikor nagyon kikészítenek, engem nagyon könnyen fel lehet húzni”. Legtöbbször kézzel ütök, utána sajnálja, sokféle büntetést kapott érte, most be van zárva, volt már – mondja – akasztás is, meghalt az áldozat. Idegen emberrel? Egyszer részegen jöttek az utcán, lemaradt, és belekötött egy emberbe. Ez egyszer-kétszer fordul elő. **Mindenki mindenkire bántalmaz.** A kisgyerekeket verik, következménye: rendőrség, feljelentés. Ha van oka rá, és a másik megérdemli, akkor igaz van. (4)*

Az iskola világa ebben az esetben kezd csataterré válni. Ezt csak tetézi, hogy interjúalanyunk ideológiájában megképződőben a „cigányverekeedés”

fogalma.

Tanár nénitől, óvó nénitől, anyáéktól, dzsudóedzőtől kapott büntetést. Kosármeccsen esik legrosszabbul, ez a kiállítás. Mert ezt szeretem legjobban. Nem veszem fel, ha eltiltanak a számítógéptől, mert úgymint elfelejtik, hogy az iskolában használom. A büntetés: eltiltás. Szüleim igazságosak. Egyszer télen egy nagyobb fiú hógolyót tömött a hátába. De utána jól érezte magát. Szülők szoktak szidni. Eltiltások. Rossz emlékek, nem kellemes. A rossz jegyek miatt szoktak megszidni. Nem mondta senkinek. Ritkán csúfolnak, eleresztem a fülem mellett. Visszacúfolom, de ő se veszi fel. Nem szóltam senkinek. Verés nem volt a családban. Testvéreivel játékosan verekedtek. Nincs rossz emléke, ügyel arra, hogy ne üssön meg senkit. Sűrűn volt tombolás az ágyban. Osztálytárs kezdeményezésére verekedtek, focizás után a vesztes a nagyobbakat hirta. Cigány osztálytársakat. Nem mondta senkinek. Az új iskolában is van két gyerek, az egyik csúfolódik, a másik bottal szétveri az öltözőt. Elborult az agya, beavatkozott, nem jól érezte magát, mert tudta, hogy mérges lesz rám. Fekete ponttal megúsztam, 3 fekete pontért egyes jár, de nem kaptam, pedig már 6 fekete pontom volt. Magamban tartom. Középen van egy cigánytelep, arra biciklizvén láttam verekedést. A gyerekek verekedtek. (67)

Társadalmi élményei kiemelik a családot, az osztálytársak meghitt világából. A kortárs csoportok etnikai bandákként élik életüket a városban – amolyan miskolci West Side Story van készülődésben.

Szüleitől kapott büntetést, régen számítógép-eltiltás, de ma már nem érdekli annyira a gép, a net-eltiltás működik hatásos büntetésként. Nem nagyon veszi fel ezeket. Az egyik barátja a legigazságosabb. Testvérral nem verekedett. Lányokat nem ver. Osztálytársakkal csak hülyéskedés volt, nem volt rossz érzés, tudtam, hogy csak baromkodnak. Nem nagyon volt verekedésem, egyszer beléköltöttek cigányok. A cigányoknál kés is volt. Nem volt orvosnál, mert nem volt olyan mély a késszúrás. Az utcán sétáltak, beszóltak, a haverok visszaszóltak. A centrumban. Verekedés volt, adtunk, kaptunk, büszke is volt, meg fájt is. (65)

III.A „POKOL TORNÁCA”

Ebben a csoportban olyan interjúalanyokat tartunk számon, akiknek veszélyeztetettsége elérte azt a mértéket, hogy nem csupán a nevelési deficitek pótlásával, hanem valóságos reedukációs eljárásokkal látjuk csak a

bántalmazásmentes társadalomba való visszavezetésüket. Sajnos az ártalmak közt itt is rendre találunk iskolai ártalmakat.

A dilemma valós – legalábbis interjúalanyunk ideológiájában: vagy áldozat vagyok, vagy agresszor. Nincs harmadik út. Ebben a világban. Sziget sincs.

*A verés esik legrosszabbul. Szüleitől, tanáraitól kapott büntetést. Nevelőapja igazságtalan. Nagymama legigazságosabb. Sokan bántották már. Tanulásért szidják. Szülőktől kapott pofont. Testvéreivel csúfolják egymást, ha bántják, visszaadja. Úgy érzi, most legalább jól megkapta a másikat a magát, **ha mindig hagyná magát, rászállnának.** Tanár rábúzott, kiabált vele, mert kötekedett mással. Mi az oka a bántalmazásoknak? Nem tudja. **Az erősebbnek nem kell ok.** Az iskolában büntetnek érte. Sokszor sajnálja a gyengébbeket. (48)*

A kakasviadalból utcai verekedés lesz, beavatkozik a rendőrség. Úton a pokol felé.

*Nem dicsérték, nem büntették. Anyukámék igazságosak. Senki nem bántotta. Szülei szoktak kiabálni vele. Ez rossz. Igazat adtam nekik. Senkibe se nem fordul utána. Testvéreivel verekedett, kiütötte őt. Nevettem rajta. Baráttal beszélés miatt kaptak össze. Anyázás. Gyakran. Kiütöm. Utána volt egy kis lelkiismeret-furdalásom. Büntetés: térdelés, guggolás 2-3 órán át. Leütöm és kész. Jól érzem magam utána. Csúnyát mondtak, meg is vertem az illetőt. Hasonló korú fiúkat bántok. **Jó volt.** Találkozom. Két fiú összeverekedik, meg néha szurkolok, odamegyek, nézem. Ha rendőr látja, akkor szétszedik és hazaviszik őket. **Engem is vitt már haza rendőr.** Nem gyakran. Ha a bántalmazó kisebbet üt, megkapja a magát. Ha kötekedik a bántalmazott, megérdemli. Nincs semmilyen érzésem. (9)*

„Magányos” bozótharcos. Sok bántás után választja inkább az agresszívvá válás útját. Már ideológiát sem termel hozzá.

*Mindkét szülő bünteti rossz jegyek miatt. Eltiltás sporttól, nem foglalkozik vele, a végén úgyis elmegy. A tiltás a büntetés lényege. A gyerekek nem büntethetnek. Édesapja igazságtalan. Kereszttestvére igazságos. Apja fizikailag bántotta, nagyon rosszulesett. **„Csalódást éreztem utána, meg dühöt.”** Szülei megszidják, ha hülyeségeket csinál. Utána nem fordul senkibe se. Néha csúfolják,*

de nem igazán érdekli, lenézi az ilyen osztálytársakat. Mindig megtorolja, volt hogy nagyon megvert valakit. Nem beszélt róla. Nagyon elképedtek az osztálytársai. Nem derült ki. Néha jó érzés, ha csúfolbat másokat. Osztálytársaival verekedett már, ők kötekednek. Néha kap érte büntetést. Szidás, beírás, fejes. Nem mondta el senkinek. **Sokszor kitervel, hogyan adja vissza, volt, hogy nagyon élvezte, amikor megverte társát.** Gyakran fordul ez elő. Sajnálta magát, ha tanára megszidta, apja megverte. Nem beszélt róla. Általában a nagyobb gyerek veri a kisebbet, ilyen gyakran van. Szánalmat érez ilyenkor. Nincs véleménye a bántalmazóról. (37)

Ebben az esetben a családi atrocitások alakítják ki az „áldozati szerepet”. S még a „világga menés sem sikerül”, mivel a környéken az ideologikusan megképzett „rossz minta” él. Kilátástalan helyzet. Miközben a felszínen semmi sem látszik. Az iskola társadalmában interjúalanyunk elműködik a maga módján.

Nem szoktak megdicsérni, legfeljebb a kedves tanárom. Anyukámtól jóformán csak büntetést kapok. Állandóan ordít velem mindenért, mióta csak az eszemet tudom. Kisebb koromban sokszor rendesen el is vert. Megütött, kiabált, rángatott, kisebb koromban dobált. Nincs olyan büntetés, amit nem vennék fel, csak nem mutatom, hogy fáj, **hozzá is szoktam.** Mindig van olyan, amiért lehet velem kiabálni meg lefordani. Anyám a legigazságtalanabb. Apukám igyekszik vigasztalni, de keveset van itt, amikor éppen áll a balhé, nem tudja igazán a történeteket. Félttem, nem tudtam, mi jöhet még. Állandóan van velem valami baja az anyukámnak, mások előtt olyan szépen és idegesítően tud velem beszélni, meg bájologni, de nem merek megjegyzést tenni, mert abból is baj lenne. Elég hiperaktív kisgyerek voltam, nem sok mindent lehetett kezdeni velem, biztosan ezzel akasztottam ki anyukámat, ezért alakult így a kapcsolatunk, az a rossz, hogy így is maradt, pedig már normális vagyok. Igyekszem nem menni az agyára. Apukámnak elmondtam. Testvérem felidegesített, és elvertem. Mindig úgy tudja alakítani a dolgokat, hogy ő a jó kisfiú, egyszer úgy felbosszantott, hogy nekiestem. Dühös voltam utána. Ilyenkor is én húzom a rövidebbet. Egyszer volt ilyen, máskor is idegesít, de türtőztetem magam. Senkinek nem mondtam el. Rosszul érzem magam, megalázottan, **legszívesebben világga mennék.** Ezen a környéken sok cigány lakik, állandóan kötözködnek, aminek gyakran verekedés a vége a fiúk között. Nem bírnak meglenni balhé nélkül. Igyekszünk cigánymentes helyeken játszani, de ez nem megoldható. Összeszorul a gyomrom,

szeretnék máshol lenni, ha verekedést látok. (12)

A szenvedés és a szenvedésokozás közül interjúalanyunk védelemből az utóbbit választja. Az iskola diszfunkcionális – észre sem veszi mindezt.

*Szüleimtől, tanáraimtól kaptam büntetést. A szüleim büntetése rosszulesik, mert akkor egy darabig baragszanak. A büntetés: ha valami rosszat teszek, azért szenvednem kell. Felnőtt tud büntetni, neki van hatalma. Egy tanárom igazságtalan. Nagymamám igazságos, mindig nekem ad igazat. Otthon kikaptam néhányszor, a suliban kiabált velem tanár. Otthon kisebb koromban a fenekemre ütöttek, később pofont kaptam, de már nem jellemző. Egy kicsit rossz volt, de a szüleim megbánták és elmúlt. Szüleim szidásként kiabálnak velem. Meghallgattam. Annyira nem volt jó otthon lenni, de másnapra elmúlt. Van, amikor jogos, van, amikor nem. Változó a gyakoriság, van hogy minden nap, máskor hetekig semmi. Legfeljebb a barátaimnak szoktam elmesélni. Egy osztálytársamat elég sokat cikizünk, mert tesiorán béna. Úgy csináljuk, hogy a tanár ne vegye észre. Egy iskolatársammal verekedtem, beszólt a barátomnak, én meg nekiestem. Egyszer fordult elő, én úgy éreztem, hogy nagyon rövid verekedés pár ütéssel, de a többiek mondták, hogy negyedórán keresztül küzdöttünk. **Én jól éreztem magam, mert jól elvertem a gyereket.** Büszke voltam magamra. Nem kaptam érte büntetést, nem mondtam el senkinek, csak a barátaim látták, velük beszéltem meg. Hirtelen jött, nem volt mit meggondolni. Ilyen nagy bunyóm csak egy volt. Kicsi koromban több, ha nem én voltam az erősebb, szégyelltem magam. Oriban még ránk szólt az óvó néni, a suliban meg sose látta senki. Barátaimmal beszélünk róla. Volt már, hogy tanár megszidott vagy ordibált velem. Meg otthon is kikaptam néha, de az nem igazi bántás, mert a szüleim csinálták. **Olyan gyerekeket szoktam piszkálni, akik kis szerencsétlenek és idegesítők.** Egy tanárom ordibált velem, mert állítólag nem tudott tőlem tanítani, kiküldött, nem mentem ki, utána szünetben csak röbögtem rajta. Azóta is utálok, és ezt nem titkolom. Többször is szóltak rám, de ennyire csak egy tanárom akadt ki. Csak az osztálytársaimmal beszéltem meg. Régebben szülői értekezleten tudták meg a szüleim, s akkor még ők is leszidtak. Mindig van bunyó, csak ritkán komoly. Lerendezik egymás közt, aztán semmi. Néha szokott előfordulni, hogy hangosak vagyunk, s a környéken lakók kiordibálnak, hogy hangosak vagyunk, de semmi más. Ilyen kis balbék gyakran vannak. Van, amikor igazat adok annak, aki kezd, szurkolok neki. A bántalmazó, ha igaz van, ne hagyja magát. A bántalmazott megérdemli, ha*

kekeckedett, az ő baja, minek idegesti a másikat, ha gyengébb. De ezek nem komoly ügyek! (13)

Az erőpróba életformává válik, s kikezdi a moralitást is, hiszen nem etikai alapon ítéli meg a bántalmazót és a bántalmazottat, hanem aszerint: köreihez tartozik-e. Ezenközben a család ártalmatlan álbüntetésekkel igyekszik utolérni magát, de hiszen ezen rég túl vagyunk. Kommunikáció is csak kortársakkal van már.

*Még nem kaptam büntetést. A szobafogság rosszulesik. A számítógéptől eltiltást nem veszem fel, anélkül jól megvagyok Kiszúrás a büntetés. Gyerek is tud büntetni. Nincs igazságtalan ember körülöttem, anyukám a legigazságosabb. **Egem nem büntethet senki.** Csúfolkodás nem szokott előfordulni. Testvérrrel csak játékból verekedett, ritkán. Egyszer osztálytárrsal verekedett, aki gúnyolódott, szidalmazott. Rugdosás. **Jó volt, mert felülkerekedtem, rossz, mert utána behívták a szüleimet. Nem volt megtorlás, de rosszul éreztem magam utána.** Nem kaptam érte büntetést, barátomnak elmeséltem. Hirtelen jött. Ha én kapok ki és fáj, ilyenkor megalázottnak érzem magam, **ha én nyerek, akkor büszke vagyok.** Nem kaptam érte büntetést, barátoknak elmondom. Akik nem jó barátok, azok közt van verekedés, havonta egyszer. Rugdosás a barátnőnk miatt. Veszélye is lehet. Vagy havonta egyszer fordul ilyen elő. Nem szólok bele. A bántalmazóról a véleményem? Attól függ, barátom-e? Ha a bántalmazott barátom: megpróbálom megvédeni. Rossz és jó érzés is az ilyen látni, attól függ, hogy melyik haver, és hogy lesz-e súlyos baja valakinek, mert azt nem szeretném. (6)*

A képlet már-már sematikus. A minden lélettérben bántást elszenvedő fiatal „bekeményít”, agresszorrá válik, s agressziójának hamar tárgya lesz – nyilván a közbeszédben olykor alig kendőzött rasszista megnyilatkozások nyomán –, a cigányság.

Apja, anyja, osztályfőnök büntette. Nem szereti, ha csúnyán beszélnek vele. Édesanyja igazságtalan, édesapja igazságos. Ismeretségi körében már mindenki bántotta – szavakkal. Szorongott utána. Szülei szinte minden nap hangosan beszélnek vele, kiabálnak. Már nem hatja meg. Senkinek nem mondja. Társai csúfolják, mert féltékenyek és irigyek. Nem érdekelnék. Gyakran érzi, hogy megverné a csúfolókat, de nem mondja senkinek. Szülei meglegyintették már,

baráttal, osztálytárssal verekedett, de mindig ő kezdte. Kötekedésből, szórakozásból, a csúfolások miatt. Sokszor büntették érte, beírások, intők. Nem fordul senkibe. Volt már orvosnál ilyen ügyek miatt, felrepedt az álla, eltört a bordája. A másíknak feje törött be. Romákat bántalmazott. Néha kapott érte. Tanár is bántotta már. Dühös volt, hogy a felnőttség visszaél hatalmával. Nem mondja el senkinek, úgyis tudják, állítólag a szülők felbatalmazták a tanárokat, hogy megverhetik, ha rosszak. Általában cigányok vernek magyarokat (Hajrá magyarok!). Ennek nincsenek következményei. **Győzzön a jobb.** A bántalmazott gyenge. (36)

A verésektől megkeményedett lélekkel csak bosszúban, törlesztésben gondolkodik. Szerencsétlen családi indulás, veszélyes iskola, ebben a televényben hamar talál igazolást a rasszizmus is.

*Osztályfőnöke megverte, a fejét úgy a falba verte, hogy felrepedt a homloka. Amikor egy tanára leszidja, azzal nem tud mit kezdeni, úgy beszél vele mindig, mint aki csak rosszra képes. Már nem nagyon hat rá a büntetés. Oly sokat kapott. Már szinte élvezi. Egy tanára az igazságtalan. Az osztályfőnök előbbiek ellenére igazságos. Az előző tanár megalázta, az osztályfőnök megverte. Nem foglalkozik vele. A cigányok csúfolják, mert ő magyar. Nem foglalkozik vele, jól megverte volna őket, ha tehetne volna, nem fordul senkibe. Az osztálytársai észrevették, nem foglalkoztak vele. Osztálytárssal már verekedett, mikor ki kezdte. Szórakozásból, kötekedésből, gyakran. Van, amikor a tanárok ezért fejbe vágják. Hirtelen jön a gondolat, nem készül a verekedésre, bár amikor az édesanyja egy időben régen rendszeresen verte, akkor azt gondolta, hogy **majd visszaadja.** Édesanyját már a láthatástól is eltiltották, gyűlöli az anyját („aki nem normális, pszichiátriai eset”). **Ha bántanak, add vissza, ne hagyd magad!** A bántalmazó erőszakos, a bántalmazott: ne hagyja magát! (34)*

A szabadságvesztés büntetést töltő fiatal az erőszak önpusztító ideológiájának bűvöletében él.

Anyámék nem akartak elengedni, de leléptem. „Az a büntetés esik legrosszabbul, ami évekkal jár. Kint lop, csal, betör az ember és megúszhatja, idebent egy pofonért is éveket lehet kapni. A feddés az nem érdekel, nem jelent semmit, nincs utána semmi. A büntetés az, ha nem tudok megszerezni valamit. A nevelők igazságtalanok, nincs is igazságos. Sokan bántottak, még barátok is,

bunyóztunk Dühös voltam utána. Szüleim kicsi koromban kiabáltak velem, meg megverték. Azt gondoltam, **hogy csak nőjek fel, és tudjam visszaadni.** Mérges voltam. Néha barátnak elmondtam. Idegesítettem már társamat, ezért csináltam, csúfolással, Ha a suliban kiderül, kaptam osztályfőnököt. Nagybátyám egyszer felpofozott, mert bukott miattam 300 000 Ft-ot. Testvérral még nem verekedtem. Barátommal igen, változó a kezdeményező. Sokszor, nem bírván a hülyéskedést, olyat mondtam, ami nem tetszett neki. Test test ellen. Utána megkönnyebbültem. Általában kaptam érte büntetést. Idebent? Fogda vagy fegyelmi. Esetleg a nevelőnek elmondom. Az a lényeg, hogy **győzzön az ember. Ha sikerül elverni az illetőt, az jó érzés.** Kaptam érte büntetést. Hamar híre ment az ilyenek. Akit megvertem: kiesett egy-két foga annak, akit vipérával ütöttem, amíg mozgott. Nem tudom, mi baja lett, nem vártam meg. Engem is ért megalázás. Verés, minden. Rosszulesik, ha én kapom. Van, amikor megbeszéljük a barátokkal. Én is bántalmaztam, azért vagyok itt. Mit tudom én, nem is érdekel, ki volt, felidegesített, hogy pénz kellett. Következménye: itt vagyok bezárva. Csak a nagybátyám bántott eddig. Igaza volt, elkártyáztam a pénzét, még a kocsimat is. Semmi különös nem volt utána, hazamentünk. Nem mondtam el senkinek, teljesen igaza volt. Találkoztam ilyenekkel a környezetemben. Nem avatkoztam bele. Aki hagyja magát, annak ez a sorsa. Hogy mi az oka? Honnan tudjam én azt? Ha nagy a balhé, akkor jön a rendőrség, mindennek van következménye. Elég sokszor tapasztalok ilyet, Saját dolguk. **A bántalmazó magának csinálja a bajt.** Bántalmazott? Így járt. Nem érdekelnek. (7)

Új élethelyzet: a szabadságvesztés-büntetés. Az új kapcsolatok között egyelőre nincs megállás a folyamatban. Az agresszió életformává vált. A magány prognózisa beteljesült.

Nevelőtől kaptam már büntetést. A fogda rosszulesik, mert ott egyedül kell lenni, s csak két óránként lehet cigizni. A feddés nem számít, kitörölhetik vele. Ha valamit direkt rosszul csinálunk, ezért meg kell bünhődni. Csak a felnőttek tudnak büntetni. A nevelők igazságosak. Sokan bántottak ököllel. Rosszul éreztem magam, fájts is. Az intézeti nevelőim szoktak szidni, nem mehettem ki. Aztán kirugdostam az ajtót, úgyhogy nem sokra mentek a bezárással. Annak a nevelőnek, akit szeretek, annak szót fogadtam. 80%-ban jogos volt, havonta 1-2 alkalommal fordul ilyen elő. Szoktak csúfolni, amíg viccből mondják, addig nem érdekel. Volt, hogy rosszulesett. Legfeljebb visszacsúfoltam, vagy, ha már nagyon

idegesített, akkor bebúztam az illetőnek. Nevelőknek elmondom. Nekem adtak igazat. Itt benn nem úgy veszik fel a csúfolkodást, mert nem gyerekek. Nem érdekeli ez senkit. Osztálytársammal már verekedtem, meg idebent. **Ellenséggel.** Ha lenne barátom, azzal biztosan nem verekednék. Oka változó. Vérszívás, **úgy kikészíteni a másikat, hogy sírjon.** Havonta 1-2 alkalommal. Ütlegelés, birkózás. Megkönnyebbültem utána, büntetést nem kaptam. Ha van rá lehetőség, akkor hirtelen lerendezem a dolgot, de van, amikor a nevelők miatt nem lehet azonnal, ilyenkor megvárom, hogy levigyenek a „csurkába”. Ott csak mi vagyunk, se kamera, se őr, ott el lehet intézni a dolgot. Egy-két ütés, és helyükre kerülnek a dolgok. Kiengedem a gőzt. Kaptam érte fegyelmit. Az ilyen kiderül, híre megy. Verekedés közben egyszer beleestem egy üvegbe, és szétvágta a fejemet. Összevarrtak. Az én áldozataim közül is többen voltak orvosnál. Vassal ütöttem le az egyiket, meg volt egyszer, hogy összevagdostam egy gyereket ollóval. Kórházba került. Ha engem megverték, nevelőknek elmondtam. Sok embert bántalmaztam már. Volt idegen, ismerős is. Jó pár év a következménye. Nem örülök neki, de sok különbség nincs az intézet meg a börtön között. Kint szabadabb voltam. **Aki gyorsabb, az bántalmaz s általában azt, aki nem üt vissza. Mindenki úgy védi magát, ahogy tudja. A bántalmazónak van amikor igaza van, én sem szoktam hagyni magam. Üssön vissza legközelebb az áldozat, s akkor nem lesz hunyó.**

A KÖZOKTATÁS PROBLÉMÁI

INNOVÁCIÓ A KÖZOKTATÁSBAN

GONDOLATOK AZ INTEGRÁCIÓT TÁMOGATÓ PROGRAMCSOMAGOK ADAPTÁCIÓJA KAPCSÁN

KARLOWITS-JUHÁSZ ORCHIDEA

FORRÁSOK – FEJLESZTÉSEK

Magyarország uniós csatlakozásával jelentős vissza nem térítendő fejlesztési források nyíltak meg hazánk számára a Strukturális Alapokhoz és a Kohéziós Alaphoz való hozzáférés által. Az oktatási ágazat számára is nagy lehetőséget jelentenek az Európai Szociális Alap és az Európai Regionális Fejlesztési Alap forrásai. Az Nemzeti Fejlesztési Terv I. (NFT I.) keretében a 2004–2007 közötti időszakban mintegy 85 milliárd forintot fordíthatott az ország oktatással, képzéssel kapcsolatos fejlesztésekre.

Az ágazat fejlesztései a Humán erőforrás-fejlesztési Operatív Program (HEFOP) öt és a Regionális Fejlesztés Operatív Program (ROP) két oktatási témájú intézkedése keretében jelentek meg.¹

¹ A Strukturális Alapok az oktatás szolgálatában:
<http://www.okm.gov.hu/main.php?folderID=1028>

HEFOP

2.1. Hátrányos helyzetű tanulók esélyegyenlőségének biztosítása az oktatási rendszerben

3.1. Az egész életen át tartó tanuláshoz szükséges készségek és képességek fejlesztése

3.2. A szakképzés tartalmi, módszertani és szerkezeti fejlesztése

3.3. A felsőoktatás képzési rendszerének tartalmi és szerkezeti fejlesztése

4.1. Az oktatási és képzési infrastruktúra fejlesztése

ROP

2.3. Az alapfokú oktatás infrastruktúrájának fejlesztése

3.3. A felsőoktatási intézkedések és a helyi szereplők közti együttműködés erősítése²

Jelen tanulmányban a HEFOP 2.1. intézkedés központi fejlesztései nyomán létrejött programcsomagokkal, valamint azok közoktatási adaptációjával kívánok részletesebben foglalkozni.

A fejlesztések eredményeként 2005 szeptemberére összesen tizenegy módszertani területen készültek pedagógus-továbbképzési (illetve pedagógusképzési) programcsomagok. Mindegyik program célja az, hogy a pedagógusokat (illetve a leendő pedagógusokat) felkészítse a hatékony együttnevelés gyakorlatára, és elősegítse a hátrányos helyzetű gyerekek iskolai integrációját. Az tizenegy terület a következő:

1. Hatékony együttnevelés az iskolában. Az integrációs felkészítéshez, illetve képességkibontakoztató fejlesztéshez szükséges pedagógiai és jogi ismeretek elsajátítása (IPR);
2. Tanórai differenciálás a gyakorlatban – az egyéni fejlődési különbségeknek, szükségleteknek megfelelő fejlesztés módszerei mint a sikeres integráció egyik feltétele;
3. Kooperatív tanulás a hátrányos helyzetű tanulók integrált nevelésének elősegítésére;
4. A tevékenység-központú pedagógiák alkalmazására való felkészítés –

² Uo.

olyan pedagógiai elvek, módszertani és tanulásszervezési eljárások megismertetése, amelyek a hatékony együttnevelést szolgálják;

5. Multikulturális tartalmak és interkulturális nevelés: az iskolai kultúra és környezet átalakítása a tanulók egyenlő lehetőségeinek és aktív részvételének biztosítására;

6. Hatékony tanulómegismerési technikák;

7. Az árnyalt értékelés a gyakorlatban mint a sikeres tanulás és az egészséges személyiségfejlődés feltétele;

8. A projektpedagógia alkalmazása a hátrányos helyzetű tanulók integrált nevelésében;

9. Drámapedagógia a hátrányos helyzetű tanulók integrált nevelésének elősegítésére. Bevezetés a tanítási drámába: felkészítés egyes dramatikus módszerek és technikák együttnevelési célú pedagógiai alkalmazására;

10. Az óvoda-iskola átmenet megkönnyítése a hátrányos helyzetű gyermekek integrációja érdekében;

11. Professzionális tanári kommunikáció integráló iskolai környezetben.³

A HEFOP 2.1.5., 2.1.7. és 2.1.8. pályázaton nyertes intézmények térítésmentes szolgáltatásként kapták meg az ún. „Hatékony együttnevelés az iskolában” (IPR) képzést, illetve további két ingyenes képzést is választhattak a fent felsoroltak közül. A képzések után a programcsomagok adaptációját mentori tevékenységgel, valamint regionális szakmai műhelyek szervezésével is támogatta a központi program.

Az NFT I. több fejlesztési fázisában megvalósuló programok mára szakmailag lezárultak, a pályázók több-kevesebb sikerrel megvalósították szerződésben vállalt feladataikat, illetve elérték a kitűzött indikátorértékeket. De hol tartunk valójában? Mennyiben volt (és egyáltalán mennyiben lehetséges) sikeres a központi fejlesztések eredményeinek meghonosítása a hazai közoktatásban? Milyen szakmai tapasztalatokkal gazdagodtak, és

³ A kötelező és választható pedagógus-továbbképzési programok ismertetője.
<http://www.okmt.hu/download.php?ctag=download&docID=1620>

milyen akadályokba ütköztek a pályázó intézmények? Milyen reflexió teszi lehetővé a programadaptációk hatékonyságának vizsgálatát? Maguk az intézmények (az intézményvezetők, illetve a pedagógusok) hogyan ítélik meg a pályázatokhoz kapcsolódó fejlesztéseket? Mennyiben javult a pedagógiai szolgáltatások minősége? Mennyire épültek be a pedagógusok módszertani praxisába a továbbképzések tapasztalatai? Megelőzte-e (vagy legalább kísérte-e) megfelelő szemléletbeli változás a módszertani és infrastrukturális innovációt? Van-e az intézményeknek reális, hosszú távú stratégiájuk az eredmények továbbvitelére, a programok fenntarthatóságára? És – nem utolsósorban – mennyiben motiváltak a pedagógusok az új szemlélet, módszertani elemek, eszközök bevezetésére, ill. megtartására? Véleményem szerint ezeket a kérdéseket mind tisztáznunk kellene ahhoz, hogy releváns módon beszélhessünk a közoktatásbeli innováció lehetőségeiről és korlátairól, illetve hogy a Nemzeti Fejlesztési Terv II. (2007–2013) központi fejlesztései és pályázatai szakmailag sikeresek (sikeresebbek) lehessenek.

INTEGRÁCIÓS TÖREKVÉSEK – A SZAKMAI VITA HIÁNYA

Mielőtt rátérnék a pályázati programadaptáció néhány problémás – éppen ezért a jövőben kiemelt figyelmet igénylő – momentumára, fontosnak tartom, hogy egy másik – még alapvetőbb – problémára is felhívjam a figyelmet.

A mai Magyarországon az oktatáspolitikai előtt álló egyik legnagyobb kihívást jelentő feladat kétségkívül a hátrányos helyzetű cigány gyerekek oktatásával-nevelésével kapcsolatos problémák kezelése. Az utóbbi években látványos változásokat érzékelhetünk, ha belépünk egy hátrányos helyzetű település/településrész iskolájába. A változások persze korántsem egységes irányba mutatnak. Láthatunk modern tantermeket interaktív táblával, hordozható számítógépekkel, projektorral, lelkes, innovatív pedagógusokkal, érdeklődéstől csillogó szemű gyerekekkel, és láthatunk omladozó falú iskolákat padlóba csavarozott, mozdíthatatlan padokkal, elmaszatolt írásvetítő fóliákkal, ideges, elégedetlen, elkeseredett pedagógusokkal, unott,

éhes és nemritkán agresszív gyerekekkel. Ami biztos, a hátrányos helyzetű cigány gyerekek aránya növekedett a magyarországi közoktatási intézményekben, arra azonban nincs biztos válaszuk, hogy az egyenlőtlenségek napjainkban enyhülő vagy inkább mélyülő tendenciát mutatnak-e. Van azonban egy bővös szavunk, amely – sokszor minden mást fölülírva – irányt mutat a jövő iskolája felé. Ez az integráció. A félreértések elkerülése végett szeretném hangsúlyozni, hogy őszintén bízom (sőt hiszek) az integrációs törekvésekben, viszont teljesen érthetetlennek (sőt abszurdnak) tartom azt, hogy jelenleg a hazai oktatással foglalkozó szakemberek között nincs valódi szakmai vita magára a fogalomra, az alkalmazásra, a módszerekre, a feltételekre, a speciális helyzetekre és az egyre nyilvánvalóbbá váló akadályokra, problémákra vonatkozóan.⁴

Azt gondolom, ahogyan a hátrányos helyzetű cigány gyerekek iskolai sikertelensége nem vezethető vissza egyetlen okra (hiszen számtalan, egymással szorosan összefüggő probléma erősíti egymást, olyanok mint a szociokulturális különbségek, nyelvi hátrány, képességbeli hiányosságok, alacsony motiváció, előítéletek, hátrányos megkülönböztetés, szegregáció, alkalmatlan pedagógiai módszerek, szemléletbeli problémák, felelősségáthárítás), ugyanúgy a megoldást sem lehet egyetlen *eszköztől*, az integrációtól várni.

Fontos lépésnek tartom, hogy a hazai oktatáspolitikai az integráció eszméjéhez szinte elválaszthatatlanul hozzárendelte az oktatás minőségének fejlesztését, azonban azt is fontos lépésnek tartanám, ha végre érdemi szakmai vita indulna a hazai integrációs gyakorlatról, a tapasztalatokról, az eredményekről és a nehézségekről.

Az alábbiakban a szemléletformálást és a tartalmi változást megcélzó programfejlesztésekről szeretnék néhány gondolatot felvázolni, szóhoz juttatva az integrációs módszertani programcsomagokat adaptáló pedagógusokat, intézményvezetőket is.

⁴ Ezt jól példázza, hogy Vajda Zsuzsanna „Részekből egészet? Integráció az oktatásban” című vitaindító írása sem váltott ki eddig semmiféle szakmai reakciót (Taní-tani, 2007/2.).

INTEGRÁCIÓS MÓDSZERTANI INNOVÁCIÓ – ALULNÉZETBŐL

2007-ben az Educatio Kht (illetve korábban sulíNova Kht) megbízásából lehetőségem volt két szakmai műhely munkáját is koordinálni.⁵ A műhely résztvevői kivétel nélkül „HEFOP-pályázó” intézmények képviselői voltak, akik a központi programban kifejlesztett programcsomagok közül hármat intézményi továbbképzés formájában megismertek és adaptáltak (illetve adaptálni próbáltak).

Az alábbiakban a *Projektpedagógia* szakmai műhelyeken rögzített strukturált beszélgetésekből emelek ki és rendezek tematikus egységekbe néhány gondolatot.⁶ Szeretném megjegyezni, hogy többségében olyan intézmények képviselőinek a szavait idézem, amelyek csupán ebben a pályázati folyamatban találkoztak az integrációs módszertani fejlesztésekkel. Tehát nem azok szólnak itt meg, akik már a pályázat előtt is modellértékűen tevékenykedtek, de azok sem, akik csak papírforma szerint tettek eleget a pályázat céljainak, elvárásainak (az Oktatási és Kulturális Minisztérium pályázati szakértőjeként sajnos ilyenekkel is találkoztam). Beszélgetőpartnereim mindnyájan elhivatott pedagógusok, lelkes „útkeresők” voltak, tele várakozásokkal, kérdésekkel és kételyekkel.

1. KITARTÓ MUNKA, LASSAN ÉRKEZŐ SIKER

„– Volt egy kolléganőm, aki kooperatív módszert alkalmazott földrajz órán. Különböző képességű gyerekeket ültetett össze, és végül a témazárónál sokkal rosszabb eredményt ért el.

– Volt hagyománya a kooperatív tanulásszervezésnek az iskolában? Vagy csak kipróbálták?

– Nem, mi nem így tanítunk, csak kipróbáltuk...”

⁵ A *Tevékenység-központú pedagógiák* szakmai műhelyben tanácsadóként, a *Projektpedagógia* szakmai műhelyben pedig tanácsadóként és egyben műhelyvezetőként is dolgoztam.

⁶ 2007. augusztus 15-én Miskolcon, 2007. augusztus 17-én pedig Budapesten rögzítettem egy-egy körülbelül 120 perces strukturált beszélgetést a Projektpedagógia szakmai műhely résztvevőinek körében.

„A továbbképzés után a kollégák lázas munkába fogtak, általános volt a lelkesedés. Mindenki hatalmas csomagolópapírokkal és filctollakkal közlekedett a folyosókon. A kezdeti fellángolást azonban hamarosan csalódottság követte. Elmaradtak a látványos, gyors sikerek, a remek hangulatú órákat lehangoló eredményű számonkérések, dolgozatok követték.”

„Úgy érzem, hogy akkora léptekkel várjuk a fejlődést meg a látványos dolgokat, hogy közben az apró dolgok felett meg elsiklunk. (...) Túl nagyban gondolkodunk, pedig a sok apróból fog összeállni, amire azt mondjuk majd, hogy igen, érdemes volt nekiállni ennek.”

A szakmai és infrastrukturális innováció reményében pályázó intézmények nehéz feladatot vállaltak magukra. A jellemzően forráshiányos iskoláknak egyrészt hatalmas – sokszor áthidalhatatlan – problémát jelentett a pályázati szerződésben vállalt feladatok előfinanszírozása, másrészt maga a szakmai megvalósítás is nehézségekbe ütközött, hiszen sok helyen intézményi szintű szemléletbeli és módszertani megújulásra volt (vagy lett volna) szükség a programcsomagok hatékony adaptációjához. Azokban az intézményekben, amelyekben nem volt hagyománya a tevékenységközpontú, gyermeki aktivitásra és befogadó szemléletre építő oktatási/nevelési módszereknek, kétséges volt, hogy egy-egy harmincórás képzés hatására kézzelfogható változások mennek-e végbe a pályázat zárásáig. Bár a pályázati projektek előrehaladási jelentései és az NFT I. központi értékelései kétségkívül látványos szakmai sikerekről számolnak be, mégis érdemesnek tartom kiemelni a fenti gondolatokat, és tudatosítani azok tartalmát az újításokkal próbálkozó iskolák, a fejlesztésekben dolgozó szakemberek, valamint a következő pályázatok kiírói számára.

Több helyen tapasztaltam, hogy a kezdeti kudarcok (vagy az eleve szkeptikus hozzáállás) következtében a programadaptációs folyamat megreked a kipróbálás szintjén. Ebben az esetben a pedagógus (vagy az intézmény) elmondhatja/leírhatja, hogy elvégzett egy továbbképzést, megpróbálta annak tartalmát átültetni a gyakorlatba, de a tapasztalatok (sőt a mérések) azt mutatják, hogy az adott módszerek nem voltak célravezetők, a gyerekek rosszabbul teljesítettek, a fegyelem megromlott, a tanár tekintélye csorbult. Ilyenkor két dolog történhet: jobb esetben – belső vagy külső

készítésre – újabb utak keresésére indul a pedagógus vagy a tantestület egésze, rosszabb esetben pedig visszaáll minden az eredeti (pályázat előtti) kerékvágásba.

A műhelymunka során szerencsére sok olyan pedagógussal, intézményvezetővel is találkozhattam, akik eljutottak a következő (vagy inkább az első) lépcsőfokig, azaz tudatosították magukban, hogy a programcsomagok által kínált módszertani innováció egy nagyon hosszú és akadályokkal teli folyamat, amelyet komoly – tantestületi szintű – szemléletbeli váltásnak, tanulásnak, tapasztalatszerzésnek is meg kell előznie. Ők azok, akik képesek észrevenni és értékelni a legapróbb sikereket, hosszú távú fenntarthatóságra terveznek, és várhatóan hatékonyan be tudják majd építeni az új fejlesztések tartalmát hétköznapi pedagógiai praxisukba.

2. AZ INTÉZMÉNYI SZINTŰ VÁLTÁS SZÜKSÉGESSÉGE

„Sok iskolában kötelezővé teszik az újfajta módszereknek az alkalmazását. De szerintem, ha valaki ezt nem tudja hitelesen működtetni, akkor inkább ne is csinálja. Bár ez elsősorban az iskola vezetésének a felelőssége. Csak akkor lehet ezt elvárni a pedagógusoktól, ha biztosítva van számukra a módszertani felkészülés.”

„Azok, akik nem tudnak szemléletet váltani, azok nem lesznek képesek ilyen módszerrel tanítani. Amíg nincs meg a megfelelő szemlélet mind a pedagógusban, a vezetőségben és a szülőben, addig nem lehet hatékonyan dolgozni.”

„...nálunk a matematikusok azok, akik azt mondják, hogy ők ezzel a módszerrel kizárt dolog, hogy meg tudják tanítani azt, amit nekik meg kell tanítani. Abszolút minden újat elutasítanak.”

„Az igazgatónk már harmadik éve úgy zárja a tanévet, hogy osztályértékelést és önértékelést kér tőlünk. Én a második év végén bele mertem írni az önértékelésembe, hogy 'Én leírtam magamról, hogy hogyan végzem a munkámat az elmúlt tanévben. De úgy

gondolom, ennek csak akkor van értelme, ha erre kapok valami visszajelzést.’ Erre azt válaszolta az igazgató, hogy majd reflektálni fog. Ezt mondta tavaly augusztusban, egy éve. Azóta újabb önértékelést kellett írnom. Most már három és fél oldal helyett szükségszóvúan csak egy oldalt írtam.”

„Arra gondoltam, hogy tulajdonképpen ez az én eddigi szemléletemnek a legalizálódása a tantestületben. Nem vagyok végre csodabogár.”

Végző soron – legalábbis minden általam ismert esetben – az iskolavezetőség hozzáállása határozza meg, hogy mennyire lehet sikeres egy-egy programcsomag adaptációja, illetve általában véve a szemléletbeli és módszertani átalakulás. Már az sokat elárul, hogy az iskola vezetősége részt vesz-e a továbbképzéseken. Véleményem szerint elsősorban nem azért fontos ez, hogy az igazgató vagy a helyettese szakmailag képezze magát (persze ezért is), hanem főként azért, hogy éreztesse kollégáival, hogy fontosnak tartja ezt a továbbképzést, támogatja/elvárja az itt tanultak meghonosodását, és szükség esetén számíthatnak majd rá az esetleges akadályok leküzdésében is.

Elsősorban tehát az intézmény vezetőségének a felelőssége az iskola egyes pedagógusainak a szemléletmódja, illetve módszertani repertoárja. Bár a kezdeményezés indulhat alulról is (sokszor így is történik), azonban effektív támogatás hiányában az egyéni akciók kérészéletűek lesznek, az újító pedagógusok lelkesedése értelmetlen szélmalomharccá válik, lecsendesül, megszűnik. Hogy egy iskola egész tantestülete körében (beleértve a szkeptikus, kritikus tagokat is) beindulhasson egyfajta közös gondolkodás, ahhoz elengedhetetlenül szükség van a vezetőség kezdeményezésére vagy aktív támogatására, valamint belső szakmai műhely(ek), belső hospitálások rendszeresítésére, folyamatos tapasztalatcserére, érdemi reflexióra és önreflexióra.

3. A GYEREKEKNEK IS IDŐ KELL

„Elméletben egyszerűnek tűnik a dolog, aztán ott állunk a gyerekek

előtt. (...) Ezek a gyerekek nem hoznak otthonról motivációt, sokszor mindent az alapoknál kell kezdenünk.”

„Azt hiszem, eleinte nem bíztunk eléggé a gyerekek önállóságában.”

„...bizonyos időnek el kell telni ahhoz, hogy a gyerekek begyakorolják ezt, és tényleg mindenki aktívan részt tudjon venni a munkában. Idő kell nekik is.”

Fentebb már volt szó arról, hogy sokszor igen hosszú időre van szükség ahhoz, hogy az iskolában folyó munka érdemben átalakuljon. Ez a folyamat természetesen nem kizárólag a vezetőségen és a pedagógusokon múlik, hanem a gyerekeken is. Erősen motivált, jó képességű és jól felkészült gyerekek körében természetesen sokkal könnyebb kísérletezgetni a különféle módszertani fogásokkal. Nem mintha azt gondolnám, hogy ők befogadóbbak lennének, csupán nem okozhatunk túl nagy kárt egy-egy félresikerült feladattal, feldolgozási móddal, ugyanis az ő otthonról hozott motivációjuk általában könnyen felülírja tanári erőfeszítéseinket, hibáinkat, hiányosságunkat egyaránt. Azt gondolom, sokkal nagyobb a tanári felelősségünk azoknak a gyerekeknek az oktatás/nevelése során, akiknek valódi segítségre van szükségük ahhoz, hogy előbbre jussanak szelekcióra épülő iskolarendszerünkben. Nem kizárólag a hátrányos helyzetű gyerekekre vonatkozhatnak a fenti idézetek, de mivel az említett pályázatok elsősorban rájuk fókuszálnak, ezért most mégis főként róluk beszélünk.

A programfejlesztő szakemberek kiemelik, hogy az adott feladatok, módszerek, tanítási stratégiák mennyire motiválóan hatnak a nehezebben tanuló, nehezebben kezelhető gyerekekre, továbbá hatékonyan kompenzálják a hiányosságokat, és elősegítik a hátrányos helyzetű gyerekek iskolai sikereit. Nem szabad azonban elfeledkeznünk arról, hogy miként a hiányosságok kompenzálása és az iskolai sikeresség növekedése, ugyanúgy a motiváció felébresztése is hosszadalmas folyamat, főként ha nem az iskola első éveiben kezdjük szemlélet- és módszerbeli innovációnkat. Pedagógusok tapasztalatai alapján sok esetben egy-egy újszerű feladat csupán rövid ideig motiválja a gyerekeket. „Minden csoda három napig tart. A gyerekek nem erre vannak kondicionálva, nagyon nehéz a gondolkodásukat átállítani arra,

hogy ők is aktív résztvevői legyenek a tanítási folyamatnak” – fogalmazta meg a szakmai műhely egyik résztvevője. Nem egyszerűen a továbbképzés során elsajátítandó módszerekről és a pedagógus szemléletváltásáról van tehát szó, hanem a gyerekek gondolkodásának formálásáról, megszokott hétköznapi rutinjuknak megváltoztatásáról is. A programcsomagok által kínált módszerek kétségkívül alkalmasak arra, hogy a gyerekek passzív befogadóból aktív résztvevővé váljanak, azonban – a kudarcok elkerülése vagy a kezdeti kudarcok könnyebb feldolgozása érdekében – nem szabad elfeledkeznünk a fokozatosság elvéről, ugyanis a gyerekeknek is időre van szükségük ahhoz, hogy partnereiké váljanak ebben a folyamatban.

4. NYITÁS A SZÜLŐK FELÉ

„Egy másik osztályba bement a szülő, hogy ’és hogy fogják az anyagot befejezni év végére, és hogy fogják így felvenni a gyerekeimet?’ Ezek a terhek nagyon megnehezítik egy pedagógus munkáját. Ilyen körülmények között be merje-e vállalni ezt a fajta módszert, ami időigényes, munkaigényes, és nem rögtön látszik az eredménye, hanem bizony hosszú folyamat, nem lehet rögtön csodát várni, mert hát ugye meg kell érnie.”

„Mert ha olyan híreket hallunk, hogy a szülő bemegy a tanítási órára, és felpofozza a tanárt, mert a gyerek rossz jegyet kapott, akkor hogy várhatjuk el, hogy a szülő elfogadjon egy olyan új módszert, amivel lehet, hogy hónapok, vagy csupán egy-két év múltán fog tudni a gyereke hatékonyabban dolgozni.”

„...a mostani szülők, akiknek általános iskolába járnak a gyerekeik, még a régi, frontális rendszerben tanultak, azt a mintát látták, azt a mintát várják. Az, hogy a szülő megnyugodjon, és támogasson minket mindenben, szerintem csak akkor lehetséges, ha minél nyitottabbá tesszük az intézményt, és minél többször bejöhet a szülő.”

Integráció, együttnevelés, esélyteremtés, megváltozott pedagógusszerep, kompetencia alapú oktatás, differenciálás, kooperativitás, tevékenység-

központúság, árnyalt értékelés, projektszemlélet, multikulturalizmus... – az utóbbi évek közoktatási innovációjának alapkövei. A felsorolás teljessé tételéhez azonban egy további alapkő is szükséges, nevezetesen a pedagógusok és a szülők közötti hatékony kommunikáció, együttműködés. A pedagógia ugyanis nem egyszerűen abból áll, hogy kézhez kapunk egy gyereket, akit oktató-nevelő munkánkkal átalakítunk, hanem egy olyan folyamatot takar, amelynek a szülő is részese, akár tudomásul vesszük ezt a tényt, akár nem.

A pedagógusok jellemzően nincsenek kiképezve arra, hogy mit kezdjenek a szülőkkel, így sokszor kerülnek megoldhatatlannak látszó konfliktusokba, kommunikációs zsákutcákba. Az NFT I-ben fejlesztett programcsomagok között egyetlen egy olyan van, amely konkrétan ezzel a problémával is foglalkozik, nevezetesen a *Professzionális tanári kommunikáció integráló iskolai környezetben* című program.⁷ Mint fentebb már szó volt róla, ez csupán egyike a tíz választható programnak, tehát tulajdonképpen csak a programadaptációt választó intézmények töredékébe juthatott el. Véleményem szerint azonban fontos lenne, ha ez a szemléletformáló, gyakorlatorientált program minden olyan iskola továbbképzési palettáján megjelenne, amely hátrányos helyzetű gyerekeket oktat/nevel.

Ahhoz ugyanis, hogy hatékonyan tudjuk ezeket a gyerekeket segíteni, fejleszteni, szükség esetén át kell alakítanunk az iskola és a szülői ház kapcsolatára vonatkozó szemléletünket, hatékonyabbá kell tennünk kommunikációs kultúránkat, célirányosan bővítenünk kell kommunikációs eszközszerünket, és ez – ahogy azt a fenti idézet mondja – „csak akkor lehetséges, ha minél nyitottabbá tesszük az intézményt.”

5. ÉRTÉKELÉS

„A munkaközösségi megbeszélésen a csoportmunka egyik hátrányaként merült fel, hogy nehezen értékelhetők így a gyerekek. A vita végeredménye az lett, hogy nem tehetjük meg, hogy mindig így

⁷ A *Professzionális tanári kommunikáció integráló iskolai környezetben* című pedagógus-továbbképzési programcsomag fejlesztésében Sallai Éva, Szilvási Léna és Trencsényi László vett részt. A *Pedagógusok és szülők együttműködése* című tartalmi egységet Trencsényi László dolgozta ki (suliNova, Budapest, 2006).

tanítsunk, mert akkor nem tudjuk értékelni őket.”

„Alsóban könnyebb, mert ott szöveges értékelés van...”

„A szülők igénylik, hogy a szöveges értékelést átfordítsuk nekik jegyre, mondván szép és jó, ami le van írva, de ez akkor hányast is jelent?”

A hátrányos helyzetű gyerekek integrált oktatásának/nevelésének – illetve általában véve az oktatásnak/nevelésnek – az egyik leggyengébb láncszeme a közoktatásunkra jellemző értékelési gyakorlat, személet. A kiemelt gondolatok jól példázzák azt a kaotikus helyzetet, amely jelenleg hazánkban az értékelés körül uralkodik. Két alapvető problémára szeretnék rávilágítani a fenti idézetek kapcsán.

1. Tapasztalataim alapján a pedagógusok (illetve a pedagógusjelöltek) jellemzően szinonimaként kezelik az értékelés és az osztályozás szavakat. (Az első idézet is ezt szemlélteti).

2. Jelenleg a pedagógiai gyakorlatban jóformán csupán egyetlen alternatívája (vagy inkább oppozíciója) van az osztályozásnak, és ez a szöveges értékelés.

Úgy tűnik, a témával foglalkozó szakirodalom is leragad ez utóbbinál, és bár a szerzők kiváló gyakorlati tanácsokat adnak a szöveges értékelésre vonatkozóan⁸, mégis jobbára hiányoznak a valódi konstruktív javaslatok az értékelés rendszerszintű átalakítására vonatkozóan. A téma szakirodalmát lapozgatva érezhetjük, hogy a lényeg fölött többnyire elsiklanak a szerzők. Mi a lényeg? Az, hogy valódi tanítás (nem áltanítás, nem a visszamondható elemek memorizálására való kondicionálás) kizárólag folyamatos fejlesztő értékeléssel valósítható meg. Azonban „az iskola ma fájdalmasan nélkülözi a fejlesztő értékelést, mert minden értékelő megnyilvánulásával közvetlenül minősít. Ez más szavakkal azt jelenti, hogy nem fejleszt, és ez mindenekelőtt azokat sújtja, akik nehezebben tanulnak, azaz szükségük volna fejlesztő eljárásokra” – írja Knausz Imre *Mit kezdjünk az értékeléssel?* című

⁸ Hunyadi Györgyné – M. Nádas Mária: *Osztályozás? Szöveges Értékelés? Dinasztia* Tankönyvkiadó, Budapest, 2004.; Zágon Bertalanné (szerk.): *Értékelés osztályozás nélkül*, Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest, 2001.

tanulmányában.⁹ Knausz a közoktatás értékelési gyakorlatának kritikája mellett tisztázza a fogalmi kereteket, felhívja a figyelmet a nehézségekre, és valódi konstruktív javaslatokat ad a minősítő értékelés átalakítására, illetve a fejlesztő értékelés megvalósítására vonatkozóan.

Az értékelési reform csak akkor valósulhat meg, ha sikerül szétválasztani (nemcsak elméletben, hanem a gyakorlatban is) a minősítő és a fejlesztő értékelést, azaz amikor a fejlesztő értékelés egyenlő lesz magával a tanulással, a minősítő értékelés pedig a megmértetéssel. Azonban „a történet mindig a minősítő értékelés reformjával kezdődik, és csak azt követheti a fejlesztő értékelés megvalósítása. Amíg nap mint nap a minősítés mindent átható közegében mozgunk, és nem tudjuk azt a maga jogos területére korlátozni, addig nincs esélyünk másfajta értékelési módok gyakorlására.”¹⁰

6. IDŐSZERVEZÉS

„Igen, az órarend az nagy korlát.”

„45 perc semmire sem elég. Talán éppen ezért tűnik nagyon soknak a gyerekek számára.”

Igen, az órarend valóban nagy korlát, főleg amikor egy pedagógus vagy egy tantestület éppen belekóstol a gyerekek aktivitására építő, interaktív pedagógiai módszerekbe. A frontális oktatásnál jellemzően időigényesebb tanulásszervezési módok (kooperatív tanulás, felfedezéssel tanulás, dramatikus módszerek, illetve különösképpen a projektpedagógia) nehezen egyeztetethetők össze az iskola hagyományos időbeosztásával, az egymástól tartalmilag izolált, 45 perces tanórák rendszerével.

Persze csak akkor érzékeljük igazán ezt a problémát, amikor egy iskolában valódi tanítás (és nem áltanítás) folyik, vagy szeretnénk, hogy folyjon. Amikor „nem a tananyag megtanítása, letanítása, a megfelelő címeknek az osztálynaplóba való ütemes bekerülése szabja meg a

9 Knausz Imre: Mít kezdünk az értékeléssel? Adalékok az integrációs nevelés pedagógiájához. Educatio Kht., Budapest, 2008. 15. p. (illetve http://www.knauszi.hu/wiki/images/e/ee/Knausz_ertekeles.pdf).

10 Uo. 19. p.

folyamatok időbeli kereteit, hanem az a feladat, hogy a gyerekeknek az értelmes tanulás folyamatain kell keresztülmenniük.”¹¹

A tanóra nem kizárólagos időszervezési formája a mai magyar közoktatásnak, az időkeretek átalakításánál – a célokkal összhangban – több megoldás közül is választhatunk (óraösszevonás, időkeretek tömbösítése, projektnap, projekthét/témahét, epochális időszervezés). Azonban ugyanúgy, ahogy az értékelés sem lehet egy-egy tanár magánügye, az időszervezés megreformálása is iskolai szintű változásokat igényel. Ha a hatékony tanítás/fejlesztés érdekében alkalmazni szeretnénk a programcsomagok (vagy egyéb fejlesztések) által kínált, hagyományostól eltérő stratégiákat, akkor már a kezdetekkor tudatosítanunk kell magunkban, hogy előbb vagy utóbb az időszervezésre vonatkozóan (is) szükséges lesz átdolgoznunk az iskola helyi tantervét.

7. TANKÖNYVEK

„Mindent meg kell tanítanunk, ami a tankönyvben le van írva, mert az a szentírás.”

„Jött a következő tananyag, de akkor éppen nem volt olyan termés. Ezért egyszerűen ideiglenesen továbbléptem. Ebből adódott az első konfliktusom a kollégáimmal.”

„...és a szülők is jelezték: 'Hogy a francban haladtok, megőrült a tanár? Hogy lehet össze-vissza lapozgatni?'”

„Ez a tankönyvközpontúság fogja az új módszerek vesztét okozni. A pedagógus szereti nyitogatni a könyvet, mert csak akkor érzi igazán, hogy eljutott valameddig.”

Bár a pedagógusok hetven-nyolcvan százaléka úgy érzi, hogy ő maga dönt arról, hogy miből tanít, valójában túlnyomórészt az iskola, illetve a munkaközösség által – az Oktatási és Kulturális Minisztérium

¹¹ Nahalka István: A modern tanítási gyakorlat elterjedésének akadályai, illetve lehetőségei, különös tekintettel a tanárképzésre. Új Pedagógiai Szemle, 2003/3.

tankönyvjegyzékéből – kiválasztott tankönyvek alapján zajlik a tanítás a hazai közoktatási intézményekben.¹² Másrészt a pedagógusok többsége ugyanúgy, ahogy ragaszkodik a megszokott tanítási módszerekhez, ragaszkodik a megszokott tankönyvekhez, tankönyvsorozatokhoz is. A fenti idézetekből úgy tűnik számomra, hogy nem is a tankönyvek minőségével van problémája a megszólaló pedagógusoknak, hanem azzal, hogy mire és hogyan használják (illetve kell használniuk) azokat. Az új tanulászervezési stratégiákkal sokszor ugyanis nem tudják (nem lehetséges) összeegyeztetni a „tankönyv-központúságot”, a tankönyvekkel kapcsolatos hagyományos szemléletet, és emiatt az újító pedagógusok esetenként konfrontálódnak a kollégákkal, a vezetőséggel, illetve a szülőkkel is.

A fentiek mellett nem szabad figyelmen kívül hagynunk azt sem, hogy az uniós pályázati forrásokból finanszírozott széleskörű oktatási fejlesztésekkel (mindeddig) nem járt együtt a hazai tankönyvkínálat átalakulása, összehangolása.¹³ A kifejlesztett programok csak abban az esetben honosodhatnak meg a közoktatásban, amennyiben minisztériumi támogatást élveznek a hozzájuk készült tankönyvek, oktatási segédletek, illetve ha a tankönyvekkel kapcsolatban is beindul egyfajta szemléletváltási folyamat a pedagógusok/tantestületek körében. Ebbe a folyamatba mindenképpen be kell vonni (érdekeltté és partnerré kell tenni) a tankönyvkiadókat is, máskülönben a programfejlesztések eredményei, produktumai egy idő után elvesznek a süllyesztőben.¹⁴

8. A PEDAGÓGUSPÁLYA ALACSONY PRESZTÍZSE, AZ ANYAGI MEGBECSÜLÉS HIÁNYA

„Van jövője a fejlesztéseknek, ám én csak akkor látom ennek hosszú távon megvalósulási lehetőségét, ha a finanszírozási háttérét a

12 „Aki a tankönyveket a kezünkbe adja”, www.fupi.hu (hírárchívum).

13 Itt meg kell jegyeznünk, hogy az Educatio Kht. – ill. azelőtt a sulíNova Kht. – számtalan szakkönyvet, oktatási segédletet jelentetett meg az utóbbi években, ezek azonban nem kerültek kereskedelmi forgalomba.

14 A témában érdemes elolvasni Knausz Imre Arató Lászlóval (a szövegértési, szövegalkotási oktatási program kidolgozójával) készített interjút, amelyben Arató – többek között – megosztja velünk kétségeit a kompetencia alapú programfejlesztések (HEFOP 3.1.) további sorsára vonatkozóan. Interjú Arató Lászlóval. Taní-tani, 2007/3.

pedagógusok is érezhetik. Mert nagyon sok olyan innovációs folyamatban vettünk már részt, ami elméletileg ösztönzőleg hatott a pedagógusokra, a pedagógus lelkiismeretére és elhivatottságára apellált, de sohasem éreztük ennek az anyagi megbecsülését.”

A pedagógusi pálya elnőiesedett, presztízse a köztudatban jelentősen lecsökkent. Az alacsony gyereklétszám miatt nincs reális lehetőség a bérek emelésére, az alacsony bérek miatt pedig kevésbé vonzó a pedagógusi pálya. A tehetségesebb, életrevalóbb szakemberek távoznak a rendszerből, a motiválatlanabb, képzetlenebb, alacsony- vagy középszintű teljesítményt nyújtó pedagógusok pedig bent maradnak. A kontraszelekció a pedagógusi pályán így egyre erősebb és erősebb. Azok a (még) lelkes és egyben tehetséges pedagógusok, akik az átlagnál jelentősen több időt és energiát fektetnek hivatásuk kiteljesítésébe, azzal a helyzettel szembesülnek, hogy eredményességüket, kitartásukat, felelősségteljes munkájukat senki semmilyen módon nem különbözteti meg a minimumszinten teljesítőktől.

Az említett pályázati forrásokból bérek, bérjellegű költségek, megbízási díjak kifizetésekre is lehetőség volt. Ezzel a pályázó intézmények jelentős része – a fent idézett pedagógus tapasztalataival ellentétben – élt is, és a programadaptációkban, illetve egyéb innovációkban résztvevő pedagógusok munkáját anyagilag is jutalmazta. A következő pályázati ciklus megvalósítóit is arra biztatnám, hogy ezen a téren is éreztessék megbecsülésüket, és az elnyert forrásokból – lehetőség szerint minél nagyobb mértékben – anyagilag is ösztönözzék a változásokra képes, lelkes kollégáikat, hiszen csak az ő kitartó munkájuk révén valósulhat meg valódi szemléletbeli és tartalmi átalakulás az iskolában, a közoktatásban.

FORRÁSOK – FEJLESZTÉSEK

Az oktatási ágazat fejlesztésére a 2007–2013 közötti időszakban további uniós források nyílnak meg. Az Nemzeti Fejlesztési Terv I. (NFT I.) utódja az Új Magyarország Fejlesztési Terv (ÚMFT vagy NFT II.), a HEFOP utódja pedig a TÁMOP (Társadalmi Megújulás Operatív Program). A TÁMOP 3. prioritása – melynek a várható támogatási összege összesen 100 764 milliárd Ft – a „minőségi oktatás és hozzáférés biztosítása

mindenkinek” célt tűzi maga elé. „A prioritási tengely célja, hogy a közoktatás rendszerében – az Egész életen át tartó tanulás stratégiájával összhangban, annak célrendszerét megvalósítandó – egyszerre javuljon az oktatás eredményessége és hatékonysága, valamint mindenki számára biztosított legyen a minőségi oktatáshoz való egyenlő hozzáférés. A prioritási tengely a közoktatási rendszer reformján keresztül kívánja elérni, hogy a közoktatás használható tudást, valamint a tudás és képességek folyamatos fejlesztését megalapozó alapkészségeket adjon át mindenki számára.”¹⁵

Az oktatási ágazat megújulására irányuló új pályázati trend – a célokat és a várható tartalmat illetően – a korábbi ciklus fejlesztéseinek közvetlen folytatása, kiteljesedése. A józan ész azt diktálja, hogy a megkezdett alapokra építkezve folytatódjon az innováció, figyelembe véve a széles körben megvalósult fejlesztések, pályázatok tapasztalatait. Ehhez azonban elengedhetetlenül szükséges a korábbi munkálatok reális értékelése, és annak feltérképezése, hogy hol is tartunk valójában. De vajon a józan ész diktál-e azon a szinten, ahol ezekben a kérdésekben döntések születnek? Van-e reális képünk arról, hogy hol is tartunk valójában? Releváns módon rögzítésre kerültek-e az első pályázati ciklus eredményei, tapasztalatai? S ha igen, akkor fel tudjuk-e azokat használni ahhoz, hogy a 2007–2013 közötti központi fejlesztések és pályázatok szakmailag sikeresek (sikereesebbek) legyenek?

Ahhoz, hogy ezekre a kérdésekre választ kapjunk, az eredményekre építkezhessünk, és a hibákból tanulhassunk, nem elegendő a felülről publikált hivatalos értékeléseket elolvasnunk vagy meghallgatnunk. Alulnézetből is meg kell vizsgálnunk a közoktatásban zajló innovációs folyamatokat, ugyanis a valódi oktatási reformok végső soron mindig az iskola falai között zajlanak (vagy nem zajlanak).

15 Társadalmi Megújulás Operatív Program. 3. prioritás. Minőségi oktatás és hozzáférés biztosítása mindenkinek. Akcióterv 2007-2008.

A KOMPETENCIA ALAPÚ OKTATÁS ÉS AZ ÉRTÉKELÉS ÁTALAKÍTÁSA

KNAUSZ IMRE

AZ ISKOLAI MINŐSÍTŐ ÉRTÉKELÉS HÁROM ALAPELVE

Senki nem vitatja, hogy az iskolai oktatás kulcsfontosságú eleme a tanulói teljesítmények értékelése (lásd pl. Síklaki, 1998, Kovácsné, 2007). Ehhez képest keveset beszélünk róla, és az értékelés szükséges átalakítása különösen kevés hangsúlyt kap a kompetencia alapú oktatásra való áttérésről szóló diskurzusban. Pontosabban újabban viszonylag sokat olvashatunk a fejlesztő értékelésről (Fejlesztő értékelés..., 2005, Brassói–Hunya–Vass, 2005, Bognár, 2006, Lénárd–Rapos, 2006, Vass, 2006), de ez a beszéd nem kapcsolódik össze a minősítő értékelés problematikájával. Ez utóbbi úgy jelenik meg, mint valami púp a hátunkon, szükséges rossz, aminek nincs köze a kompetencia alapú oktatáshoz, amiről jobb nem is beszélni, aminek nincs köze a lényeghez. Néha egyenesen úgy beszélünk a fejlesztő értékelésről, mint ami jobb, mint a minősítő értékelés. e szerint a felfogás szerint itt az ideje, hogy a minősítésről „áttérjünk” a fejlesztésre, hogy szakítsunk a minősítő értékeléssel szükségszerűen együtt járó pedagógiai hibákkal.

Ebben az írásban e felfogás ellen szeretném megfogalmazni az érveimet. Azt állítom, hogy a fejlesztő értékelés csak azzal a feltétellel valósítható meg, hogy a szőnyeg alá söprés helyett szembenézünk a minősítő értékelés ellentmondásaival.

Abból indulok ki, hogy a minősítő értékeléssel szemben három elvárást szoktak a gyakorlatban érvényesíteni, illetve megfogalmazni:

1. legyen igazságos,
2. legyen kompetencia alapú, és
3. legyen beilleszthető az osztályozás rendszerébe.

Tézisem szerint e három alapelv közül bármelyik kettő összeegyeztethető, de csak a harmadik rovására, azaz mindhárom alapelv együtt nem érvényesíthető. Vegyük hát sorra a lehetőségeket!

ELSŐ KONSTELLÁCIÓ: IGAZSÁGOS OSZTÁLYOZÁS

Bár az osztályozással kapcsolatban gyakran merül fel az igazságtalanság vádja, azt azért nem szokták kétségbe vonni, hogy az osztályozás lehet igazságos. Ennek azonban nemcsak az a feltétele, hogy objektív legyen, azaz valóban a tudást mérje, és ne, mondjuk, a tanár szimpátiapreferenciáit, hanem az is, hogy az eredmény elég nagy mértékben a tanuló erőfeszítésein múljon. Elég itt arra utalni, hogy még a törvény is igazságtalannak tekinti, ha pl. egy diszlexiás tanulót osztályozási hátrány ér azért, mert olvasási nehézségekkel küzd. Ennek az az oka, hogy uralkodóvá vált a felfogás: a diszlexiás tanuló *nem tehet* arról, hogy nehezebben olvas, mint a többiek, ezért *igazságtalan lenne* őt minden tekintetben a többiekkel azonos mércével mérni.

Az esetek nagy részében azonban az iskolai oktatásban megvalósítható (más kérdés, hogy megvalósul-e) egy olyan osztályozási gyakorlat, amely valóban a teljesítményt méri, ugyanakkor olyan teljesítményt mér, amelyért a tanuló felelőssé tehető, azaz megvalósítja az *érdem* elvét. Ez úgy lehetséges meg, hogy az iskolai értékelésben nagy szerepet kap a *visszamondható tudás*, amelyet megfelelő időráfordítással (azaz szorgalommal) mindenki megszerezhet.

MÁSODIK KONSTELLÁCIÓ: KOMPETENCIA ALAPÚ OSZTÁLYOZÁS

Mivel a kompetenciák mérhetőek, kétségtelen, hogy elképzelhető kompetenciák mérésére alapozott osztályozás is. Erre persze nagy szükség is volna, hiszen nehezen képzelhető el kompetencia alapú oktatás úgy, hogy az osztályozás közben másról – a visszamondható tudásról – szól. Hiába mondjuk tanulóinknak, hogy a történelem lényege az összefüggések – pl. az oksági összefüggések – felismerése, ha az osztályzatot nem erre, hanem memorizált szövegekre – köztük mások által felismert összefüggések memorizálására – kapják. Figyelem! Ezen a ponton a kompetencia alapú tartalmi reform egyik központi ellentmondásához érkeztünk. Ha ellentmondás van az osztályozás alapjául szolgáló követelmények és az oktatás deklarált céljai között, akkor az utóbbiak továbbra is a tantervek

soha el nem olvasott fejezeteibe lesznek bezárva, és ezen nem segít semmiféle módszertani megújulás.

Azt mondtam azonban, hogy lehetséges kompetenciákra alapozott osztályozás is. És valóban, mért is ne? Miért ne osztályozhatnánk történelemből például azt, hogy a tanulók milyen mértékben képesek adott tények alapján oksági összefüggésekre vonatkozó hipotéziseket felállítani és azok mellett érvelni? Könnyen belátható azonban, hogy egy ilyen értékelési rendszer következetes megvalósítása az igazságosság szempontjából aggályos lehet. Az értékelés lehet ugyan objektív, mérhet valódi tudást, nagy nehéz lenne azonban azt állítani, hogy a tanuló teljes mértékben felelőssé tehető a saját kompetenciaszintjéért. Az oksági hipotézisek felállításának kompetenciája aligha növelhető a tanulási időráfordítás egyszerű növelésével, ahogy a focizásban mutatott ügyesség vagy a perspektívaábrázolás képessége sem. Minden más tényezőt figyelmen kívül hagyva, ehhez legalábbis szakszerű tanári segítségnyújtás szükséges, a kompetencia alapú osztályozás tehát a tanárt is éppúgy értékelné.

HARMADIK KONSTELLÁCIÓ: IGAZSÁGOS ÉS KOMPETENCIA ALAPÚ ÉRTÉKELES

A fentiekben azt próbáltam valószínűsíteni, és az alábbiakban megpróbálom részletesen igazolni, hogy az igazságosság és a kompetencia alapúság az osztályozás bázisán nem valósítható meg. Azt is állítom azonban, és a továbbiakban azt is szeretném kifejtetni, hogy a minősítő értékelés átalakításával igenis megvalósítható. És éppen ez lenne a kívánatos.

KÉTFÉLE ÉRTÉKELES

Az értékelés megújításának kulcskérdése a minősítő és a fejlesztő értékelés következetes megkülönböztetése.

Ez a megkülönböztetés mindig döntő szerepet játszik, amikor valamilyen teljesítmény eléréséről van szó. A *minősítő értékelés* a „megmérettetés” aktusa. Olyan értékelés, amelynek tétje van, amin múlik valami. A minősítő értékelés címzettje valaki más, akit valami okból érdekel a teljesítményünk. Amikor nyelvet tanulunk, ilyen minősítő értékelés a

nyelvvizsga, a nyelvi érettség, vagy egyszerűen a nyelv használata egy éles helyzetben. A nyelvtanulás folyamán, a minősítés szerepét betöltő vizsga előtt természetesen számos értékelési helyzet adódik. Teszteket írunk, szóbeli feladatokat oldunk meg a nyelvórán, kikérdezzük saját magunktól a szavakat stb. Ezeket a teljesítmény jellegétől függően számokkal vagy szövegesen értékeli a tanár, vagy értékeljük mi magunk, esetleg értékeli egy gépi algoritmus. Ezek az értékelési alkalmak nagyon fontosak: egyrészt visszajelzések arról, hogy miben vagyunk jók, és hol kell erősíteniünk, esetleg kell-e változtatni a tanulási módszereinken, másrészt visszajelzések arról, hogy éles helyzetben mire számíthatunk. Itt a visszajelzés a kulcsszó: az értékelés címzettje ezekben az esetekben maga a tanuló és teljesíteni akaró személy. Az értékelésnek ezt a módját nevezzük *fejlesztő értékelésnek*, mert a tanuló személy és a tanulási folyamat fejlesztését szolgálja.

Vegyük észre, hogy nyelvtanulási példánkban a fejlesztő és a minősítő értékelés következetesen különválnak, azaz a fejlesztő jellegű értékelések során elért eredmények nem befolyásolják a minősítő jellegű értékelés során elért eredményt. Számtalan hasonló példát lehetne felidézni. A színész számára a minősítő értékelés a fellépés, és az azt követő siker vagy kudarc. Ezt azonban próbák előzik meg, amelyeken szintén van része közvetlen vagy közvetett értékelő gesztusokban pl. a rendező részéről. Ez két egészen különböző dolog, és ez a különbség mindenki számára teljesen világos.

Azt írtam, hogy az értékelésnek ez a megkettőződése akkor játszik döntő szerepet, amikor valamilyen teljesítmény eléréséről van szó. Van azonban másfajta értékelés is. Ilyen például a bónuszpontok gyűjtése valamilyen akció keretében. Aki vásárlásaival sok pontot gyűjt, az a drágább serpenyőt vásárolhatja meg olcsóbban, aki kevesebbet, az csak a kevésbé értékes lábost. Az az eladó, aki sok pontot kapott a vásárlóktól, nagyobb eséllyel számíthat fizetésemelésre vagy előléptetésre. Ez is értékelés, de itt nem válik ketté a fejlesztés és a minősítés, más szavakkal, itt minden értékelés – a bónuszokhoz való hozzájutás – közvetlenül minősítő jellegű. Igaz, itt nem is egy teljesítményszint eléréséről van szó, hanem egy bizonyos magatartásforma jutalmazásáról. Az olyan magatartás jutalmazásáról, amely konform az értékelő elvárásaival.

Ez szükségszerűen van így. Ha megpróbálunk elképzelni egy olyan rendszert, amelyben a színészek jövedelme egyedül a próbákon nyújtott teljesítménytől függ (pl. osztályzatot kapnak minden próbán), vagy ahol a

sportolók nem a versenyeken mérik össze a tudásukat, hanem az edzéseken szerzett pontokat mérnék össze valamilyen algoritmussal, könnyen beláthatjuk, hogy ez a rendszer ugyan nem kedvezne a teljesítménynek, de azért mérne valamit, nevezetesen a színészek vagy sportolók magatartásának konformitásfokát.

AZ OSZTÁLYOZÁS

A fejlesztő és minősítő (formatív és szummatív) értékelés megkülönböztetése a pedagógiai gondolkodásban is gyökeret vert, de egyáltalán nem véletlen, hogy a legnagyobb zavar mutatkozik akkor, amikor megpróbáljuk ezt a különbséget a hétköznapi iskolai életben használt kifejezésekkel összhangba hozni. Állításom szerint a zavar abból adódik, hogy az iskolai reálfolyamatok lényegében nem ismerik a fejlesztő értékelést, miközben az azokat elfedő pedagógiai ideológia mintegy elvárja a létezését.

Az iskolai értékelést az osztályozás – és az azzal nálunk szorosan összekapcsolódó feleltetés – uralja. Az osztályozásról a következőt mondja a jelenleg hatályos közoktatási törvény 70. §-ának (1) bekezdése: „A pedagógus – a (3) bekezdésben meghatározott kivétellel – a tanuló teljesítményét, előmenetelét tanítási év közben rendszeresen érdemjeggyel értékeli, félévkor és a tanítási év végén osztályzattal minősíti.” Nagyon figyelemreméltó, hogy a törvény különbséget tesz érdemjegy és osztályzat között. Az uralkodó pedagógiai ideológia ezt a különbséget megpróbálja összhangba hozni a fejlesztő és minősítő értékelés különbségével. Eszerint az érdemjegy fejlesztő jellegű, visszajelzés a tanulónak, lehetőséget ad a menet közbeni korrekcióra, az osztályzat viszont végleges, a kívülvilágnak szól, minősít, és sokszor nagyon fontos dolgok – elsősorban a továbbtanulási esélyek – múlnak rajta. A törvény azonban mást is mond: „A félévi és az év végi osztályzatot az érdemjegyek alapján kell meghatározni.” Ez a mondat csak kodifikálása egy mindenki számára evidens összefüggésnek, mert hát mi más alapján is lehetne megállapítani az év végi osztályzatot? Vagy kérdezzünk inkább fordítva? Mi másra szolgálnának az érdemjegyek, mint az év végi osztályzat megalapozására?

Ha azonban az év végi minősítés az érdemjegyekre épül, akkor az érdemjegyek maguk is minősítenek. Ebben a helyzetben az érdemjegyek

bónuszpontokként szolgálnak, azaz egy nagyon sajátos érdekeltségi helyzetet teremtenek. Mivel a tanuló érdekelt a jó osztályzatban (ennek sok oka lehet: tovább akar tanulni, büszke akar lenni, megveri az apja, ha rosszul tanul, biciklit kap a jó jegyért stb.), ezért érdekelt a jó érdemjegyben is. Hogy az érdemjegy visszajelzés is lehet, amelynek nyomán módosíthatja tanulási stratégiáit, nos ez a funkció teljesen elhomályosul. Az érdemjegy nem a teljesítményről szól a tanuló számára, hanem az osztályzatról. A jeles felelet nem azzal jelzi előre a jeles osztályzatot, hogy a tanuló tudásáról mond valamit („ha most ilyen felkészült, várhatóan felkészült lesz az év végén is”), hanem azzal, hogy már megvan, és beleszámít. A színész a próbán, a sportoló az edzésen, a nyelvtanuló a nyelvvórán kíváncsi a visszajelzésekre, mert tudja, hogy ezek segítik abban, hogy a teljesítménye nőjön. Ha a futó edzőjének elromlik a stoppere, és rendszeresen kevesebb időt mér a valóságosnál, ez előbb-utóbb zavarni fogja a futót, és vagy az edzőt veszi rá, hogy cserélje le a stoppert, vagy ő cseréli le az edzőt. Ha viszont a történelemtanár számol rendszeresen több pontot a témazáró javításakor, és ad ennek következtében jobb jegyeket, ez nem fogja zavarni a tanulót, mert tudja, hogy minél több jobb jegyet szerez, annál nagyobb valószínűséggel lesz jobb az osztályzata.

Igen ám, mondhatjuk, de van itt egy nagy különbség. A színész, a sportoló, a nyelvtanuló önként csinálják, amit csinálnak, és belső motiváció hajtja őket, hogy a teljesítményüket növeljék. A tanuló ezzel szemben azért jár iskolába, mert kötelező, és ő valójában nem akarja növelni a történelemtanulási teljesítményét. Nagyon lehet. Csakhogy ez a rendszer tovább irtja a belső motivációt. Mert ugye kétféle tanórai teljesítmény van: amiért jár érdemjegy, és amiért nem jár. Az utóbbi eleve kevésbé fontos, valójában nem is érdemes megerőltetni magunkat ilyenkor. Az előbbi esetben pedig az érdemjegy számít, és nem a körítés. Az embernek az a mondás jut eszébe, amit a kitüntetésekkel kapcsolatban szoktak kérdezni a régi rendszerben (?): „jár vele boríték is, vagy csak a szégyen?” Az osztályozás valójában egy bónuszrendszer, amely a rendszerkonform magatartást jutalmazza, és nem segíti elő a saját teljesítmény tudatosítását és tudatos fokozását. Más szavakkal: kiiktatja a fejlesztő értékelést.

Persze jogos lehet a kérdés, hogy miért baj ez? Az iskola által elvárt magatartásnak végül is része a rendszeres készülés, és ennek során a tanulók kétségkívül okosodnak. Igaz, megpróbálnak érdemtelenül – puskázással,

súgással – jó érdemjegyeket szerezni, de hát oda kell figyelni, és kész. Valamit csak tanulnak. Ez is igaz, a kérdés azonban az, hogy mit. Hogy az osztályozás növeli vagy csökkenti az oktatás hatékonyságát, az attól is függ, hogy milyen tudás közvetítését várjuk el az iskolától.

IGAZSÁGOSSÁG ÉS KOMPETENCIA

Az iskolarendszer egyik alapvető funkciója a társadalmi felemelkedés közvetítése. A „jó” – jól fizető, magas presztízsű, nagy hatalommal, befolyással járó – társadalmi pozíciók száma véges, mindenki nem érheti el őket, és a demokratikus társadalmakban – természetesen más, párhuzamosan érvényesülő mechanizmusok mellett – az iskolarendszer tölti be azt a szerepet, hogy igazságosnak tekinthető módon, az érdemek alapján válogassa ki azokat, akiknek ez megadatik. Aki jól teljesít az általános iskolában, az nagyobb eséllyel juthat be a magasabb presztízsű, jobb továbbtanulási mutatókkal rendelkező középiskolákba, és aki jól teljesít a középiskolában, az könnyebben juthat be a legjobb munkaerő-piaci pozíciókat kínáló felsőoktatási intézményekbe. Az iskolai teljesítmény azért és annyiban alkalmas a felemelkedés legitimálására, mert és amennyiben nagy mértékben múlik az egyén akaratán. Igaz, szociológiai kutatások többszörösen igazolták a társadalmi háttér meghatározó befolyását a tanulói teljesítményre, ez azonban statisztikai igazság, amely egyéni erőfeszítéssel mindig felülírható. Szemben például a származási különbséggel, amely kicsit sem múlik az egyéni elhatározáson.

Az iskolai tudás ma *viszszamondható* tudásként jellemezhető, azaz alapvetően szövegek és rutinszerűen alkalmazható algoritmusok alkotják. Az ilyen tudás jellemzője, hogy elsajátításának hatékonysága közvetlen összefüggésbe állítható az elsajátításra fordított idővel, iskolai kifejezést használva: az elsajátítás sikeressége elsősorban a *szorgalmon* múlik. Ha két óra nem elég a felkészülésre, három órát kell tanulni, ez az egyszerű elv szabályozza az iskolakonform magatartást. Éppen ez, a szorgalommal való közvetlen összefüggés teszi különösen alkalmassá a visszamondható tudást az iskolai szelekció legitimálására. A haszontalanok gyengébben teljesítenek és lemaradnak, a szorgalmasak pedig kemény munkával még az értelmi képességek esetleges hiányából fakadó hátrányokat is kompenzálni tudják.

Nem így áll a helyzet akkor, ha az iskolai teljesítményt *kompetenciaként* értelmezzük. Kompetencián itt az egyszerűség kedvéért alkalmazható tudást értünk, azaz olyan tudást, amely problémahelyzetek megoldására tesz képessé. Egy kompetencia elsajátítása soha nem tisztán szorgalom kérdése, hanem óriási szerepe van benne az otthonról hozott, korábban elsajátított képességeknek és még inkább annak, hogy kellő és szakszerű pedagógiai segítségben részesül-e a tanuló. A kompetenciakülönbségeken alapuló szelekció is lehet igazságos, de ennek feltételeit sokkal nehezebb megteremteni, mint a visszamondható tudás esetében. Mivel a kompetenciák minősítő jellegű értékelése során a tanár mindig saját magát is értékeli, ezért különös gondot kell fordítani a tanítási és a minősítési helyzetek elválasztására. Másrészt kompetenciákat tanári segítséggel, egy iskolai tanulási folyamatban való tudatos részvétellel lehet csak elsajátítani. A visszamondható tudás elsajátításakor a fejlesztő értékelés hiánya tulajdonképpen áthidalható, itt a tanulás alapvetően otthoni tevékenység, és ha a szülőnek vagy egy társnak a tanuló felmondja a leckét, az tulajdonképpen betölti a fejlesztő értékelés szerepét, és sok gyereknél ez is elhagyható. A kompetencia tanulása azonban sokkal komplexebb folyamat – gondoljunk a sportolóra, a színészre vagy a nyelvtanulóra –, amelyben éppen a törekvő, előrejutni akaró tanulóknak van szüksége a folyamatos visszajelzésre, ahol tehát a fejlesztő értékelés a hatékonyság kulcselemévé válik.

A rendszeres minősítő értékelés – azaz, ha minden értékelési gesztus minősítő jellegű – azt a célt szolgálja, hogy rávegye a tanulókat az iskolakonform magatartásra, azaz a folyamatos készülésre. Ez nem kis mértékben a szorgalmat, az erőfeszítést jutalmazza. Hogy nem a tudás értékeléséről van szó, az nem szorul külön bizonyításra, elég arra a közismert jelenségre utalni, hogy amit januárban egy röpdolgozatban megkérdeztünk, azt inkorrekt dolog volna májusban is megkérdezni, hiszen akkor más a tananyag, és *természetes*, hogy a tanuló nem emlékszik már a januári dolgokra. De a visszamondható tudás elsajátításának általában ez a módja: memorizálni és gyakorolni kell. Ha az anyag 90%-át el is felejtjük, 10% azért megmarad, a rendszer tehát működik, legalábbis nem feltűnően diszfunkcionális. Ha azonban azt kezdjük el elvárni az iskolától, hogy különböző élethelyzetekben használható tudást adjon – pl. bonyolultabb szövegek megértésére vagy problémamegoldásra készítsen fel –, akkor

értelemszerűen ezt kellene értékelni az oktatási folyamatban is.

Tegyük fel, hogy egy történelemtanár úgy tanítja a történelmet, hogy elsősorban a történelemről való gondolkodásra, a problémák érzékelésére és megoldására akarja felkészíteni a gyerekeket! Mi a baj itt az osztályozással? Ha rendszeresen – pl. feleltetéssel, röpdolgozattal – azt minősíti, hogy a tanulók mit tudnak kezdeni még közösen fel nem dolgozott problémákkal, és az így összegyűjtött jegyekből áll össze az év végi osztályzat, akkor az az osztályzat bizony nem a tudást fogja tükrözni, hanem a legjobb esetben is a tanulás sebességét: a lassabban tanulók osztályzata alacsonyabbra fog kijönni, mint a gyorsabban tanulóké, akkor is, ha végül ugyanazt a szintet érik el. Ráadásul nem is csak a tanulás sebességéről, hanem mindenekelőtt a kompetencia kezdőszintjéről van szó. Akiknek a kiinduló tudása magasabb szintű, azok „jobban járnak” egy ilyen rendszerben. Ha viszont a feleltetés és dolgozatírás tárgya nem a problémamegoldás, hanem egy hagyományos visszamondható tananyag, akkor a tanulók nem lesznek érdekeltek a problémamegoldást fejlesztő órai gyakorlatokban, mi több, értetlenül fogják megkérdezni, hogy miért nem arra készíti fel őket a tanár, amire az osztályzatot adja.

A dilemma megítélésem szerint feloldható, de ehhez egyrészt az osztályozás jelenlegi rendszerével kell szakítanunk, másrészt radikálisan felül kell vizsgálnunk azt is, hogy mit akarunk értékelni. Mielőtt azonban erre rátérnék, foglalkozni kell azzal a nagyon fontos problémával, hogyan függ össze mindez a hátrányos helyzetű tanulók esélyeivel.

ÉRTÉKELÉS ÉS HÁTRÁNYOS HELYZET

A hátrányos helyzet az iskolában elsősorban két dolgot jelent: egyrészt alulmotiváltságot, azaz azt, hogy ezek a gyerekek különböző okok miatt nem nagyon akarnak részt venni az iskolai folyamatokban; másrészt a tanulási képességek terén mutatkozó deficitet, amely nagyon sokféle tényezőtől áll össze, de amelyben a nyelvi hátrányok kiemelten fontos szerepet játszanak. Általánosságban elmondhatjuk, hogy minél kevésbé motivált és kevésbé felkészült gyerekekkel van dolgunk, annál nagyobb szerep hárul az iskolára a fejlesztés terén. A másik oldalról nézve: erősen motivált és jól felkészült tanulók szinte maguktól is tudnak tanulni, elég ha a

tanár megmondja, hogy mi a feladat. A nehezebben tanulók tanulási folyamatait azonban meg kell szervezni. Gondoljunk arra, hányan vagyunk képesek egyedül nyelvet tanulni. Van, aki igen, de sokan azt mondjuk: szükségünk van tanári segítségre, mert különben elhanyagoljuk a tanulást (motiváció), és nehezen értjük meg, sajátítjuk el a tananyagot (képességek). A tanulási folyamatok megszervezése pedig magába foglalja a folyamatos visszajelzést, azaz a fejlesztő értékelést is. Még világosabban kimondva: az iskola ma fájdalmasan nélkülözi a fejlesztő értékelést, mert minden értékelő megnyilvánulásával közvetlenül minősít. Ez más szavakkal azt jelenti, hogy nem fejleszt, és ez mindenekelőtt azokat sújtja, akik nehezebben tanulnak, azaz szükségük volna a fejlesztő eljárásokra. Ugyanakkor a rendszeres minősítés – az osztályozás – az ő esetükben jellemzően negatív, büntető jellegű, ami folyamatosan rongálja amúgy is – vagy amúgy talán nem is? – gyenge iskolai motivációjukat.

Képzeljünk el egy fogyókúrás táborot különböző mértékben elhízott és különböző mértékben motivált résztvevőkkel! És képzeljük el, hogy minden nap megméri minden táborozó testtömegindexét, de úgy, hogy mindig megdicsérik azokat, akiknek alacsony, megszidják azokat, akiknek magas, és világossá teszik, hogy ez egy verseny, ahol az győz, akinek végül a mérések átlagából a legalacsonyabb érték jön ki. Kétségkívül lesznek, akiknek ez kedvezni fog, de hogy fognak reagálni a leginkább túlsúlyos résztvevők? Jól fogják érezni magukat a táborban? Erősen törekedni fognak a fogyásra? És végül: sokat fognak fogyni? Tudjuk a választ: esélytelenek lesznek, és ezt az első pillanattól fogva tudják. Ebből azonban nem következik, hogy nem lehet normálisan is fogyókúrás tábor csinálni. Olyant, ahol nemcsak értelmes gyakorlatok vannak, hanem a rendszeres mérésnek is megvan a maga helye: visszajelzés a fogyni akaróknak, és nem rövidre zárt minősítés.

TÉZISEK EGY ÉRTÉKELÉSI REFORMHOZ

1. Sokan azt gondolják, hogy az osztályozás lényege a számszerűség, és a hátrányai is ebből fakadnak. Ez tévedés. Igaz, hogy az értékelésnek nem kell számszerűnek lenni, sokszor nagyon hasznos a szöveges értékelés, az osztályozás sajátossága azonban nem a számszerűség. Ez egy egészen speciális értékelési rendszer, amely egyszerre választja külön és mossa össze

az érdemjegyet és az osztályzatot. Csak minősítő értékelést ismer, ezért a fejlesztő értékelés minden kísérletét eleve súlytalanná és végső soron lehetetlenné teszi.

2. A szöveges minősítő értékelés bevezetése az alsó tagozaton előrelépés (erről lásd: Hunyadyne–M. Nádasi, 2004, Zágónné szerk., 2004), de további kiterjesztése erősen problematikus addig, amíg az iskolarendszer szelektíven működik, hiszen ez a szelekció összemérhető minősítéseket igényel. A kulcs nem a minősítő értékelés elkenése, hanem a fejlesztő értékelés megvalósítása.

3. Ehhez világosan definiálni kell, hogy mikor kerül sor olyan teljesítményellenőrzésre, amelynek célja a minősítés. Valószínűleg minél fiatalabb tanulókról van szó, annál gyakrabban kell ilyen alkalmakat szervezni. Ezekon kívül azonban az iskolában tanulásnak kell folynia, és a tanulási folyamat során létrejövő teljesítmények – szóbeli, írásbeli, rajzos, mozgásos, egyéni és csoportos stb. – megnyilvánulások semmilyen formában nem befolyásolhatják az év végi és félévi minősítéseket.

4. Annál nagyobb szükség van az ilyen teljesítmények – köztük próbamérések – alapos értékelésére. A teljesítmény jellegétől függően ez lehet szóbeli és írásbeli, lehet számszerű és szöveges, végezheti a tanár, a társ vagy maga a tanuló, meg lehet őrizni, és át lehet adni azonnal a feledésnek, de nem lehet *beszámítani* a minősítésbe. Ezt nevezhetjük fejlesztő értékelésnek.

5. Mindehhez természetesen tisztázni kell, hogy mit is értékelünk. Az iskola a maga hagyományos rendje szerint nagyon jól elműködik úgy, hogy nem világosak az osztályzatok kritériumai. A fentiekből ez érthető. Az osztályzat nem a tudást értékeli, hanem az iskolakonform viselkedést. Ha a tudást akarjuk értékelni, akkor pontosítani kell a célokat. (Az alsó tagozatos szöveges értékelés éppen ezen a téren jelent nagy előrelépést még sokszor megmosolygott „aláhúzásos” formájában is.) És a pontosított célokhoz ki kell dolgozni a mérés és becslés megfelelő formáit. Ez mind a fejlesztő, mind a minősítő értékelés megvalósításának feltétele.

6. Fejlesztő értékelés viszont csak úgy képzelhető el, ha a tanítás céljait valamilyen formában maguk a tanulók is megértik, és magukévá teszik. Alapvetően fontos a gyerekek bevonása a tanulási folyamatba. „Ide akarunk eljutni, te most itt vagy, ehhez ezt kell tennünk.” Ez a fejlesztő értékelés mottója.

7. Végül alapvetően fontos, hogy tisztázzuk: a minősítő értékelés során mihez viszonyítjuk a tanulók teljesítményét. Természetesen a követelményekhez. Igen, de a minősítés alapját legalább négyféle viszonyítás képezheti: viszonyíthatunk a) egy kritériumhoz, azaz a követelményszinthez („75%, az 75%”); b) az országos eredményekhez („az országban a legjobb eredmény 75%, aki tehát nálunk elérte, az kiemelkedően jó”); c) a tanulócsoporthoz többi tagjához („75% a középmezőny az osztályban”); d) a tanuló korábbi teljesítményeihez („korábban 66% volt az eredményed, ez 9 százalékpontos javulás”). Látható, hogy minden viszonyításforma alapját az a) változat képezi, de a b)-d) esetekben egészen különböző következtetéseket vonhatunk le belőle. Ezek között csak akkor van ellentmondás, ha mindet ugyanazzal az osztályzattal akarjuk kifejezni. (A fentiek részletesebb kifejtését lásd: Knausz, 2008)

HIVATKOZOTT IRODALOM

- BOGNÁR Mária: A fejlesztő értékelés osztálytermi gyakorlata. *Új Pedagógiai Szemle*, 2006. 3. sz.
- BRASSÓI Sándor – HUNYA Márta – VASS Vilmos: A fejlesztő értékelés: az iskolai tanulás minőségének javítása. *Új Pedagógiai Szemle*, 2005, 7. sz.
- Fejlesztő értékelés. A tanulást fejlesztő osztálytermi módszerek a középfokú oktatásban.* OKI, Budapest, 2005.
- HUNYADY Györgyné – M. NÁDASI Mária: *Osztályozás? Szöveges értékelés! Modern pedagógia a gyakorlatban.* Dinasztia Kiadó, Budapest, 2004.
- KNAUSZ Imre: *Mit kezdjünk az értékeléssel?* Educatio Kht, 2008.
- KOVÁCSNÉ DURÓ Andrea: Értékelési helyzetek a középiskolás tanulók narratíváiban. *Tanít-tani*, 2007. 3. sz.
- LÉNÁRD Sándor – RAPOS Nóra (szerk.): *MAGTÁR – Ötletek tanítóknak a fejlesztő értékeléshez és az adaptív tanulás szervezéséhez 3.* OKI, Budapest, 2006.
- SÍKLAKI István: A tanári dominancia buktatói. *Iskolakultúra*, 1998. 10. sz., 42–55. o.
- VASS Vilmos: A fejlesztő értékelés nemzetközi tendenciái. *Új Pedagógiai Szemle*, 2006. 3. sz.
- ZÁGON Bertalanné (szerk.): *Értékelés osztályozás nélkül. Ismertető pedagógusoknak, szülőknek.* Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest, 2004.

A KÖZOKTATÁS VÁLLALKOZÓI – MAGÁNISKOLÁK ALAPÍTÁSÁNAK FŐBB MOTÍVUMAI

ÁDÁM ANETTA

Az alábbi tanulmány magániskolák alapításának motivációit vizsgálja. Alapja a Miskolci Egyetem Tanárképző Intézetének munkatársai által elvégzett empirikus kutatás, mely a Borsod-Abaúj-Zemplén, Heves és Nógrád megye valamennyi olyan iskoláját bevonta, ahol nappali tagozatos, iskolarendszerű képzés folyik. Magániskola alatt értünk minden olyan intézményt, amely iskolarendszerű képzést folytat, fenntartója pedig nem önkormányzat, állam vagy egyház. Jelen tanulmány az alapítás motivációit az elkészített vezetői, tulajdonosi interjúk alapján elemzi.

Magyarországon a szocializmus oktatáspolitikája a közoktatási feladatellátást egyértelmű állami feladatként definiálta, a fenntartói jogokat – a szigorúan korlátozott, minimális számú egyházi intézménytől eltekintve – kizárólagosan gyakorolta. A rendszerváltással párhuzamosan jelennek meg a magániskolák alapítására irányuló kezdeményezések, szerveződések. 1989-ben a módosított alkotmány deklarálja a szabad iskolaválasztás jogát: „A szülőket megilleti az a jog, hogy a gyermeküknek adandó nevelést megválasszák.” (67§. 2.) „A Magyar Köztársaság tiszteletben tartja és támogatja a tudományos és művészeti élet szabadságát, a tanszabadságot és a tanítás szabadságát.” (70/G. §. 1.)

Az alkotmány által megteremtett feltételek nyomán módosították a közoktatási törvényt is. Az oktatásról szóló 1985. évi törvény 1990. évi módosítása megnyitja az utat az egyházi és magániskolák alapítása előtt. „5. § (1) Az óvodai nevelés, az alap- és középfokú, a felsőfokú iskolai nevelés-oktatás, a diákotthoni és kollégiumi nevelés-oktatás, valamint az alapfokú művészetoktatás, továbbá a nevelés-oktatás irányítása és – a törvényben foglalt kivétellel – feltételeinek biztosítása az állam feladata. (2) Az (1) bekezdésben meghatározott állami feladatok teljesítésében – megbízás alapján – a törvény, illetőleg más jogszabályok rendelkezései szerint természetes és jogi személyek, ideértve ezek jogi személyiség nélküli

társaságait is (a továbbiakban: természetes és jogi személyek) részt vehetnek.”

Az 1993. évi LXXIX. törvény a közoktatásról kiterjeszti az iskolaalapítás jogát, meghatározza az iskolaalapítók lehetséges körét. „Óvodát, iskolát, kollégiumot, pedagógiai szakszolgálatot, valamint pedagógiai-szakmai szolgáltatást ellátó intézményt az állam, a helyi önkormányzat – a nemzeti és etnikai kisebbségekről szóló törvényben meghatározottak szerint – a kisebbségi önkormányzat, az egyházi jogi személy, a gazdálkodó szervezet, az alapítvány, az egyesület és más jogi személy, továbbá természetes személy alapíthat és tarthat fenn.” (3.§. 2.)

1996-ban, 1999-ben és 2003-ban történtek még törvényi módosítások, pontosítások. A törvényi szabályozás feltételeinek köszönhetően, az iskolaállítás, -alapítás lehetősége a rendszerváltással párhuzamosan bárki számára elérhetővé vált, amennyiben igazolja jogát a tevékenység folytatására, megszerzi a nyilvántartásba vételről és a működésről szóló engedélyt, melynek feltétele, hogy rendelkezzen a törvényben előírt infrastrukturális háttérrel, személyi és tárgyi feltételekkel. Az intézményalapítási jogkör teljes körű, a közoktatás valamennyi szintjére és típusára vonatkozott és vonatkozik ma is. A szabályozás megteremtette a jogi autonómia feltételeit ezen intézmények számára, ugyanakkor az állam a költségvetési törvényben meghatározott mértékben részt vesz a finanszírozásában, szakmai, pedagógiai tevékenységüket szabályozza, működésük feltételeit ellenőrzi. Az intézmény maga választja meg a fenntartói és irányítási szervezeti formát. Az önkormányzati intézményektől elkülönülten végzik tevékenységüket, de a szabályozás lehetőséget biztosít arra, hogy úgynevezett közoktatási megállapodást kössenek a helyi vagy megyei önkormányzattal, minisztériummal. Ebben az esetben állami vagy helyi közoktatási feladat ellátásáért kiegészítő normatívát kaphat az intézmény.

Az újonnan létrejövő, nem önkormányzati/állami fenntartású közoktatási intézmények – fenntartói szempontból – két markáns csoportra oszthatóak. Jelentős részük egyházi intézmény, a hagyományos egyházi iskolák, melyek – túlnyomórészt – ugyanazt a funkciót látják el, mint az állami fenntartású intézmények. A másik csoportot képezik a magán- és/vagy alapítványi fenntartású iskolák. Az alábbi tanulmány ezek vizsgálatát célozza.

A törvény és a jogszabályi háttér tehát már a kilencvenes évek elején megteremtette az alapvető jogi és szabályozási feltételeket a magániskolák alapításához. A szakma kiemelkedő várakozással tekintett az új lehetőség felé. Többféle elvárás, remény kapcsolódott, fogalmazódott meg az új típusú intézmények irányába. Egyrészt látták bennük az alternativitás lehetőségét. A központilag meghatározott rendszerből való menekülés, az azzal való szembenállás letéteményesét.¹ Ugyanígy várta a szakma, hogy a magániskola egyfajta mozgatórugója lesz a meglehetősen szétzilált közoktatás és pedagógustársadalom innovációjának. Az elvárások másik pólusát képviselte az az elképzelés, mely szerint a magániskolák kiváló terepet fognak nyújtani ahhoz, hogy a civil kompetenciák a közoktatás területén is aktivizálódjanak, a szülők (megrendelői szerepkörből) életre hívják majd a gyermekeik számára megfelelő intézményeket. Ebbe azt is beleértve, hogy az elit létrehoz magának egyfajta privát közoktatást, minőségi oktatással kiszolgálva saját igényeit.

Az ezredfordulóhoz közeledve a magániskolák újdonságereje, népszerűsége valamelyest csökkent. A nagy várakozásokat, kezdeti lendületet kevesebb tett és cselekvés követte. A lelkesedés hanyatlásának minden kétséget kizáróan jelentős társadalmi és szakmapolitikai okai is vannak.² Azonban még mindig új jelenségnek számítanak a magyar oktatási palettán, értékelésük, vizsgálatuk mégis eddig inkább csak elméleti síkon zajlott, empirikus kutatási eredményeket csak elvétve találunk a témára vonatkozó publikációk között. Eddig még nem végeztek egységes régióra vonatkozó vizsgálatot sem. Bár Magyarországon ezen intézmények számaránya nem olyan kiugró, mint sok más európai országban, a közoktatásban jelen vannak, színesítve a kínálatot.

Jelen tanulmányban idézett kutatásunk során – melyet regionális mintán végeztünk – több kérdésre kerestük a választ. A vizsgálat alapvető célja az volt, hogy feltárja a magániskolák sajátos társadalmi funkcióját, szerepét az oktatási rendszeren belül. Megvizsgálja, hogy milyen igényeket szolgálnak ki ezek az iskolák és milyen sajátos pedagógiai kultúrával segítik céljaik megvalósítását, illetve milyen hatással, befolyással vannak a nem alternatív tömegoktatásra. A régióban működő magániskolák társadalmi hátterét és

1 Kozma Tamás: Bevezető. Alapítványi és magániskolák. Kutatás Közben, OI, Budapest, 1992. 7. o.

2 Horn György: Az „alternatívok” alternatívái. Taní-tani, 2004/2005. 1-2. sz. 35–47. o.

szerepét kívántuk megvizsgálni, nem pedig módszertanukat, technikáikat ismertetni. Az alábbi kérdéseket kívántuk megválaszolni a kutatás során.

- Milyen keretek között szerveződtek meg a fenntartók, hogyan alakultak ki a működési feltételek? Milyen nehézségek merültek fel, hogyan alkalmazkodtak a hagyományostól eltérő működtetés feltételeihez? Változott-e az iskola célja, pedagógiai módszerei az alapítás óta eltelt években? Ha változott, mi volt ennek az oka? Az eredeti szándékok és az adott feltételeknek való megfelelés milyen alakulatot kényszerített ki? A szakirodalom kiemeli a magániskolák mobilitását, gyors alkalmazkodóképességét a különféle, kívülről jövő igényekhez. Ez folyamatos kontrollt, monitorozást igényel. Terveztük feltárni azt, hogy milyen eszközökkel valósítják meg ezt.

- Ezeket az iskolákat az eddigi publikációk egybehangzóan alulról induló kezdeményezésként tartják számon. Keressük a választ arra a kérdésre, hogy dominánsan kik a kezdeményezők, az alapítók: szülői csoportok, vagy inkább szakmai körök. Társadalmi igényekre adott válasz az iskola alapítása (ahogyan az Nyugat-Európában megfigyelhető), vagy dominánsabb a pedagógusok felől induló magas szintű pedagógiai igény, innovációs szándék?

- Lényeges kérdése a kutatásnak, hogy kik a megrendelők. Kik alkotják ezen iskolák piacát? Kik és miért íratják ide gyermekeiket? Milyen társadalmi, kulturális háttérből verbuválja tanulóit? Mik azok az elvárások, motivációk, amelyek mentén választják a tradicionálistól eltérőt a kliensek?

- A megszülető, működő, esetleg időközben már megszűnt iskolák céljait, filozófiájukat és módszereiket tekintve is igen különbözőek. A vizsgálatunk során feltártuk a tipikus jellemzőket, melyek szerint csoportba rendezhetőek ezek az intézmények.

- Megkíséreltünk magyarázatot találni annak a hazai sajátosságnak okaira, hogy ezen iskolák egy markáns csoportja – szemben az európai és amerikai tapasztalatokkal – a valamilyen szempontból hátrányos helyzetű gyermekek nevelését, fejlesztését vállalja fel.

- Vizsgáltuk azt is, hogy a közoktatási reform iskolahumanizálási törekvésének mennyire bázisa, mintája az alternatív iskola.

- A kutatás végső kérdése pedig, hogy a különféle típusú iskolák

működésében, alapításában, sikerességében vagy sikertelenségében fellelhető-e valamiféle tendencia, mely utalhat a jövőbeli folyamatokra, arra, hogy ezek az iskolák milyen szerepet vállalnak fel, és milyen töltenek be az ország oktatási rendszerében.

Hipotézisünk az volt, hogy az ország ezen területén található magánintézmények jellemzően más sajátosságokkal rendelkeznek (a célok, a funkciók, a tanulók társadalmi háttere tekintetében), mint adott esetben egy fővárosi intézmény. Egyik legfontosabb eredményünknek tartjuk, hogy ez a hipotézisünk igazolódott. Ez árnyalhatja azt a képet is, amelyet a szakma alkotott (leginkább a fővárosban működő iskolák alapján) a magániskolákról.

Ugyanígy figyelemreméltó eredményeket kaptunk a magániskolák alapításának körülményeit, motivációit vizsgálva. Várhegyi György – külföldi szakirodalomra hivatkozva – az alapításkor megfogalmazott célok szerint a hazai magániskolák alábbi 4 típusát különbözteti meg:³

1. sajátos filozófiát képviselő intézmények,
2. pedagógiai kísérleteket folytató iskolák,
3. altruista célokat szolgáló és
4. kifejezetten profit termelésére szerveződött iskolák.

Várhegyi – előbb említett tanulmányában –, 1992-ben a magyarországi magániskolákat jellemzően az első három csoportba sorolja be. Jelen kutatásunk az észak-magyarországi régióra nem találta érvényesnek ezt az arányt. A vizsgált 30 intézmény megoszlása a következő volt:

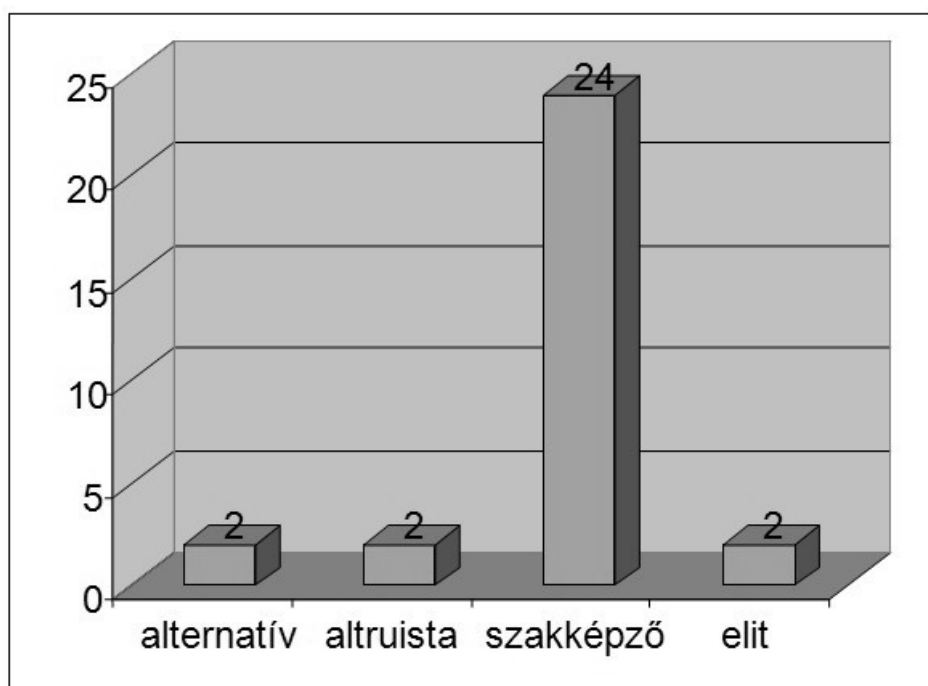
1. sajátos filozófiát képviselő intézmény: 2 Waldorf-iskola;
2. pedagógiai kísérleteket folytató iskolák: 2 alternatív iskola;
3. altruista célokat szolgáló: 2 iskola;
4. kifejezetten profit termelésére szerveződött iskolák: 24 jellemzően szakképzést folytató intézmény.

Egy másik csoportosítás szerint⁴ ezek az intézmények alapvetően két funkció, szerepkör ellátását vállalják fel: a pótló-kiegészítő és a helyettesítő szerepet. A pótló-kiegészítő szerepet betöltő intézmények olyan szolgáltatást nyújtanak, amelyet az önkormányzati fenntartásban működő

3 Várhegyi György: Magániskolák a magyar közoktatás rendszerében. Alapítványi és magániskolák. Kutatás Közben, OI, Budapest, 1992. 25. o.

4 Várhegyi György: Alapítványi és magániskolák a törvény módosítások után (<http://www.oki.hu/oldal.php?tipus=cikk&kod=1997-02-ko-Varhegyi-Alapitvanyi>)

iskolák nem tudnak betölteni, vagy nem akarnak felvállalni. Ezen belül találhatóak a valamilyen alternatív pedagógiát, sajátos filozófiai, világnézeti irányt képviselő iskolák, az altruista célokat szolgáló intézmények és az igényekhez rugalmasan illeszkedő szakképzés. A helyettesítő szerepkört betöltő iskolák ugyanazt a tradicionális oktatást képviselik, mint egy önkormányzati vagy egyházi intézmény, csak magasabb „szolgáltatási színvonalat” képviselve célozzák meg klientúrájukat. Ezek azok az intézmények, melyeket elitiskola néven ismerünk. Jellemzően magas tandíj a bekerülés feltétele. Az észak-magyarországi régió magániskoláinak – utóbbi kategóriák szerinti – megoszlását az alábbi táblázat mutatja:



Az intézmények közül kettő köthető hagyományos reformpedagógiai koncepcióhoz (két Waldorf-iskola), egy általános tantervű gimnázium, mely filozófiájában, gyermekképében és módszereiben nem tér el az önkormányzati intézményektől, egy általános képzést megvalósító általános

iskola, mely alkalmaz alternatív módszereket, és két altruista célokat felvállaló intézmény, melyek közül az egyik szegregáltan, a másik integráltan vállalja fel az SNI gyerekek nevelését. A többi intézmény szakképzést folytat.

Jellemző tehát a régió magániskoláira, hogy alacsony az alternatív iskolák, altruista és elitiskolák száma, a vizsgálat azt is feltárta, hogy ezek kivétel nélkül kis tanulói létszámmal működnek. Ugyanakkor kiugróan magas arányban és hallgatói létszámmal találhatóak meg a szakképző intézmények. További érdekesség, hogy ezek jellemzően érettségi utáni képzést folytatnak. A régió magániskoláiról összességében megállapítható, hogy bár a közoktatás keretein belül működnek, jellemzően felnőttoktatási igényeket szolgálnak ki.

Sokat differenciálódott tehát az a szerepkör, amit a magániskolák létrejöttük óta ellátanak. De az eltelt idő a feladatellátásban is eredményezett arányeltolódást.

Az iskola létrehozását motiváló tényezők ennek nyomán alapvetően két irányba mutatnak. Az egyik egy gazdasági, piaci indokoltság, a másik egy affektív irány, ahol szándékok, küldetések és pedagógiai indíttatás jelenik meg.

Az intézményvezetők fele jelölte meg azt a tényezőt, hogy az általuk indított képzést a piacon megjelenő igények motiválták. Ez elsősorban azt jelenti, hogy az adott képzési struktúra vagy a felkínált szakok hiányként jelentkeztek az adott város vagy régió közoktatási palettáján, így az alapítók ettől vártak potenciális beiratkozókat. Ez tovább differenciálódik aszerint, hogy ezt a fajta hiányt hogyan indokolják az igazgatók. Van, aki a képzési struktúrát az adott régió munkaerő-piaci szakemberszükségletével indokolta: olyan szakokat indítanak, melyekkel a diákok majd el tudnak helyezkedni. Ennél célirányosabban profitorientált az a vezetői döntés, mely bár ismeri a munkaerőpiac igényeit, inkább a jelentkezők igénye szerint dönt, vagyis olyan úgynevezett divatszakokat indított/indít, amelyekre biztosan tömegesen jelentkeznek diákok.

„Olyan ötvenes nagyságrendű szakmát oktatunk, mikor mire van igény. Iskolarendszerben ihyesmi, hogy jogi asszisztens képzés vagy logisztikai ügyintéző képzés, pénzügyi-számviteli ügyintéző képzés, nagyon tarka történet, itt most per pillanat”.

Több esetben pusztán területi terjeszkedésről volt szó:

„...egy budapesti vállalkozó hozta létre, ezeket a szakokat tartotta a legnépszerűbbnek.”

A kutató számára meglepően kevés (mindössze öt) esetben az alapítás egyik fontos indoka a szabadulás lehetősége a közoktatás börtönéből. Ezekben az esetekben az alapítást az innovatív szándék vezette, az alapító mind az öt esetben olyan pedagógus, aki korábban önkormányzati iskolában tanított, de pedagógiai szándékai, elképzelései nem fértek az adott keretek közé. A magániskola ezeknek a pedagógusoknak kétféleképp jelentett lehetőséget: anyagilag rugalmasabb megoldást találtak terveikhez, másrészt nagyobb pedagógiai szabadságot élvezhet saját intézményében:

„...sosem fértem be a mindenkori kockapedagógiába, borzasztóan szerettem volna a tanítást úgy csinálni, hogy a gyerekeknek jó legyen”.

Ez utóbbihoz kapcsolódik az a törekvés, amikor az iskola alapítását a saját álmok, pedagógiai koncepciók megvalósítása indukálja, vagy másik esetben a gyermekmentés szándéka is:

„...olyan büszkéek a középiskolák arra, hogy az ő diákjaiknak fele bekerül egyetemre, főiskolára, nem törődve azszal, hogy mi van a másik felével”.

Az iskolák egytizedénél a kényszer volt az, ami az alapítást inspirálta: az önkormányzat meg akarta szüntetni az általa fenntartott iskolát, a tanárok a felszámolás és az elbocsátás elől menekülve „mentették ki” iskolájukat magánintézménnyé.

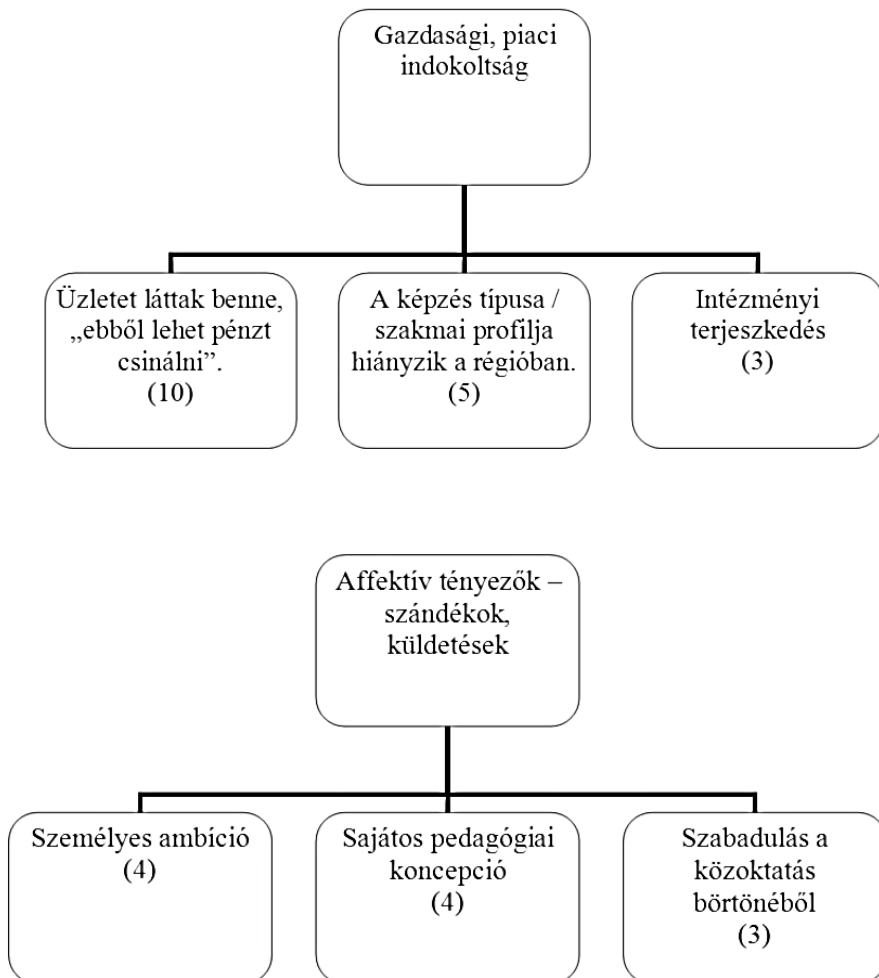
„Féltünk, hogy a város oktatási „racionalizálása” olyan káoszt fog teremteni – összevonások, szétválások, megszünések –, amiben nem akartunk részt venni”.

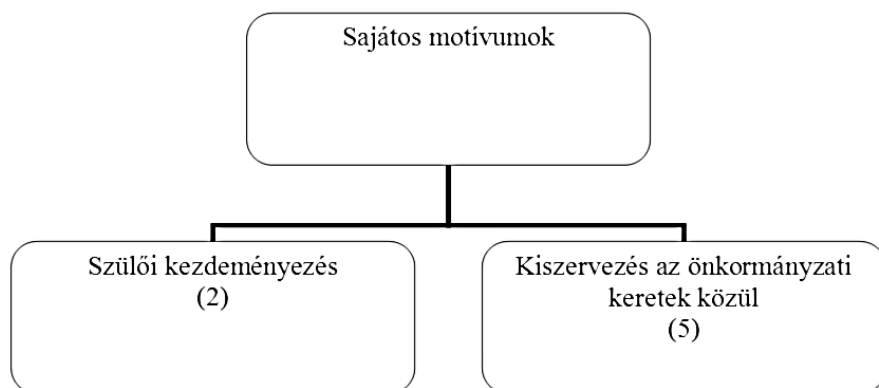
Érdekes módon ezek az iskolák mind nagyon sikeresek és népszerűek magániskolaként, annak ellenére, hogy általában az önkormányzatok nem a legjobb feltételekkel bocsátották ki őket védőszárnyaik alól (egyik esetben

még bérleményként sem tarthatták meg sem az épületet, sem az eszközeiket, tanműhelyeiket).

Szintén az iskolák egytizedénél jelenik meg a szülői kezdeményezés. Ez kizárólag a Waldorf-iskolák és az altruista célokat szolgáló iskolák esetében tapasztalható.

Az alábbi ábra összefoglalóan mutatja be a legfontosabb alapítási motívumokat:





Az intézmények indításakor meghatározó bemeneti tényezőt alkottak a célok, a létrehozást indukáló motívumok, kimenetként, ezek megvalósulásának értékeléseként értelmezhetőek a sikerek, illetve azok a tényezők, amelyeket sikerként értelmeznek az iskolák vezetői, fenntartói. Ezért kértük az intézményvezetőket, fogalmazzák meg saját intézményük legfontosabb erőseit, sikereit.

A várakozásainknak megfelelő domináns válaszok a diákcentrikusság, családias légkör, magas színvonalú oktatás, széles kínálat, kiváló tanárok. Amit kiemelhetünk, hogy gyakran jelenik meg a rugalmasság, a gyors változtatás képessége, ami alkalmassá teszi az iskolát arra, hogy a piac igényeihez idomuljon. Több esetben ez nem a sikerességhez és az expanzióhoz, hanem a túléléshez szükséges sajátosság. A „hagyományos megmértetető” értékekkel, mint például a magas presztízs, jó továbbtanulási arány, sikeres tanulmányi versenyek pusztán három iskolavezető dicsekedett. Az úgynevezett „alternatív értékek” mint a „különbözünk, speciális oktatási-nevelési eljárást alkalmazunk” szintén mindössze három iskolában bővítik az érénylistát.

Figyelemreméltó az a tény, hogy az iskola sikereinek, erősségeinek számbavételekor az igazgatók mely tényezőket tekintik fontosnak, említésre méltónak. Az alábbi két idézet jól mutatja a kétfajta értelmezését a sikernek, ezzel együtt az iskola szerepének.

„A tanár belső munkájában látom én ennek az iskolának az érényét... az a

siker, ha gyerekként és tanárként a tegnapi önmagamnál tudok előrébb jutni, javítok hibáimon.”

„Piacérzékenyek vagyunk, gyorsan tudunk váltani... minőségorientáltak vagyunk – ha nem jó a minőség, nem jönnek. Az a cél, hogy minél többen jöjjenek.”

Alapvetően különböznek a vezetők abban, hogy iskolájukra elsősorban mint nevelésre, oktatásra hivatott intézményre, vagy pedig mint gazdasági szempontból sikeres vagy sikertelen vállalkozásra tekintenek, pedagógiai vagy gazdasági, számokkal mérhető sikereikről számolnak be.

A következő kérdésünk: „Miben különbözik az Önök iskolája a hasonló feladatot ellátó intézményektől?” adott lehetőséget az esetleges alternatív filozófiák, metodikák kiemelésére. A válaszokban természetesen szintén az iskola erősségeit hangsúlyozták. Így legtöbbször a képzés struktúráját, annak gyakorlat-központúságát említették, de többnyire csak az általánosság szintjén, csupán két esetben támasztották ezt alá konkrétumokkal. Szintén csak mint reklámszöveg jelenik meg, hogy „a diák jól érzi magát nálunk”. Csak kevés intézményben találtuk nyomát a valós gyermekközponturn pedagógiai eljárásoknak vagy filozófiának. Az iskolák 10%-ában említették a tantestületet. Volt olyan igazgató, aki a minőség kulcsát a szinte változatlan összetételű, főállású tanári karban látja, akik biztosítják sajátos és egységes nevelésfilozófiájuk, metodikájuk működtetését. Másik esetben (ez dominánsan a szakképzésben jelenik meg) az igazgató a kevés főállású és sok óraadó alkalmazásában látja a vezető a siker kulcsát. Ennek gazdasági okát ismerjük, szakmai indoka a rugalmasság: könnyebben tud az iskola a piac igényeihez alkalmazkodni, képzési struktúrájukon módosítani, szakokat beemelni és elhagyni, ha arra van szükség.

A rugalmasság, piacképesség ennél a kérdésnél domináns válaszként jelenik meg. A legtöbb esetben az iskola fennmaradása múlik ezen.

„...sokkal rugalmasabban reagálunk a változásokra: az iskola fenntartói gazdasági, üzleti szakemberekből állnak, akik azt szokták meg saját vállalataiknál, hogy a piacra azonnal reagálni kell”.

A válaszadók úgy érzik, maga a működtetés több olyan sajátosságot hordoz, amelyek megkülönböztetik őket – főként az önkormányzati

iskoláktól. Ennek egyrészt személyi vetülete van.

„Tebát talán ott a kockázatvállalási készség és a befektetett munka mennyiségének a mérlegelése egy döntés előtt nagyobb, tebát erőteljesebb. Mi – nyilván az élet kényszerített bennünket, hogy nálunk nagyobb kell, hogy legyen a kockázatvállalási készség, hiszen semmi sem lett volna itt, ha ez nem így lenne”

A magasabb kockázatvállalás a magánszféra sajátossága csakúgy, mint az önkormányzatihoz viszonyított anyagi önállóság, rugalmasság is:

„...anyagilag nincs úgy megkötve a kezünk, mint az önkormányzati iskoláknak: viszonylag szabadon csoportosíthatók át összegeket, ami jelentősen megkönnyíti a működést, adott esetben a pályázati tevékenységet.”

Az egyes magániskolák sikerét a szakmai munkájuk csak részben határozza meg:

„...nekiünk egész másképp kell működnünk: az önkormányzati iskolák saját gyerekeikből dolgoznak, nem kell a közvéleményt tájékoztatni, hogy mi történik, náluk csak az a lényeg, hogy azokat a diákokat ott tartsa, akik nem tanulnak tovább.”

Ezeknek az iskoláknak a többsége kiterjedt marketingtevékenységet folytat azért, hogy tanulókat verbuváljon. Többféle stratégiát alkalmaznak, legeredményesebb azonban, több vezető véleménye szerint a szájhagyomány, amikor a diák ajánlja ismerősének az iskolát.

A vizsgálatban részt vevő iskolák közül csupán kettőben említették meghatározó különbségként azt, hogy más az iskola nevelésről, oktatásról alkotott elképzelése. Az egyik egy Waldorf-intézmény, a másik egy szintén alapfokú oktatási intézmény, amelyet lelkes, a közoktatással elégedetlen pedagógusok alapítottak.

Meglepő eredmény, hogy volt olyan igazgató, akit nehéz helyzetbe hozott ez a kérdés. Öt iskola igazgatója semmilyen sajátosságot nem tudott említeni.

„Sajnos kb. ugyanazokat a szakmákat tudjuk mindenhol nyújtani... nehéz

specialitásokat mondani, mert mindig vannak divatszakmák”.

Összességében elmondható a régió magániskoláiról – szemben a tanulmány elején idézett szakmai várakozásokkal –, hogy az alapítást inkább motiválja vállalkozói kalandvágy, innovatív pedagógiai szándék, mintsem alulról, szülői kezdeményezésből fakadó igények. Az intézmény saját siker-olvasata rímel a motivációval kapcsolatban megfogalmazottakra. A sikert elsősorban gazdasági szempontból értelmezik, másodsorban a tanári munka sikerességében látják.

A PEDAGÓGUSOK ÉS A KÉPZÉS

BEREGSZÁSZI NAGY PÁL ELHÚZÓDÓ PEREGRINÁCIÓJA

EGY FÉLRESIKLOTT PÁLYA SIKERES KEZDETE*

UGRAI JÁNOS

BEVEZETÉS

Beregszászi Nagy Pál (176?-1828) nem ismeretlen a tudomány számára. Nevét elsősorban nyelvészeti értekezéseinek fölöttébb kritikus fogadtatása kapcsán ismerhette meg a korabeli, a tudományos diskurzust követő publikum. Mindenekelőtt az 1810-es évek közepén Kazinczy Ferencsel folytatott s Beregszászi vereségével végződő pennaháború révén maradhatott meg az utókor emlékezetében. Meglehetősen vitatott munkásságának alapos elemzését viszonylag hamar elvégezték, s markáns, bár téves megállapításai nyomán máig meg-megemlítik a nyelvtudomány kétszáz évvel ezelőtti állapotával foglalkozó munkák.¹

Ezúttal azonban a XIX. század első éveiben rövid ideig a sárospataki kollégiumban is tanító Beregszászi Nagy Pál első szárnypróbálgatásaival, a tudósnek készülő ifjú külföldi tanulmányaival foglalkozunk. Beregszászi hosszúra nyúlt németországi működése ugyanis több szempontból is

* Írásunk a Nemzeti Kulturális Alapprogram Ismeretterjesztés és Környezetkultúra Szakmai Kollégiuma által támogatott, XIX. század eleji pataki professzorok bemutatását célzó kutatás keretében készült. (U. J.)

1 Elsősorban Imre Sándor akadémiai székfoglalóját emelhetjük ki ezen a helyen: Imre Sándor: Beregszászi Nagy Pál élete és munkái. Budapest, 1880. A korszerű tudományos összefoglalók közül például: Kosáry Domokos: Művelődés a XVIII. századi Magyarországon. Budapest, 1996. (A továbbiakban: Kosáry, 1996.) 521. p; 590–592. p.

tanulságos. Részben személye mindenképpen kitűnő példa arra, hogy voltak, akik a sokféle nehézség ellenére is megtalálták a számításaikat idegen környezetben, s maradandó nyomot tudtak hagyni ideiglenes otthonuk szellemi fejlődésében. Másrészt a hazatérését megelőző hosszadalmas levelezés bemutatásával képet kaphatunk arról, hogy milyen érdekek befolyásolhatták egy-egy ifjú visszatérését vagy további távolmaradását. Végül elgondolkozhatunk Beregszászi személyes sorsának kedvezőtlen alakulásáról és a külföldi sikerek ebben való – furcsa módon károsnak bizonyuló – szerepéről is.

A XVIII. SZÁZAD VÉGI PROTESTÁNS PEREGRINÁCIÓ

Mivel a katolikus központi kormányzat II. József uralmáig következetesen tiltotta a protestánsok számára a teljes szervezetű, egyetemi szintű felsőoktatás létesítését, a reformátusoknak és az evangélikusoknak lényegében a tehetséges tanítványok külföldre küldése maradt az egyetlen lehetőségük. Éppen e kizárólagossága miatt a peregrináció nemcsak a protestánsok tudományos fejlődése, hanem már kulturális reprodukciója szempontjából is nélkülözhetetlennek számított.²

A kormányzat protestáns alattvalóinak külföldi egyetemjárását sem fogadta szívesen. Főként a nyugat-európai „felforgató” eszmék, könyvek beáramlásának megakadályozása érdekében a XVIII. század folyamán is többször kísérletet tett az udvar a peregrináció nehezítésére, akadályozására: központi engedélyhez, útlevéelhez kötötte az utazást, késleltette ezen engedélyek kiállítását, esetenként pedig egyenesen tiltotta (például 1756-1759 között) a kapcsolattartás e közvetlen formáját, a cenzúra pedig fokozottan ellenőrizte a deákok által behozott köteteket.³ II. József idején új megfontolás alapján nézték rossz szemmel a peregrinációt: a deákok által a birodalom területéről kivitt pénz nagysága aggasztotta leginkább a mindenben a legracionálisabb megoldást kereső uralkodót – ezért például azzal a rendelettel is igyekezett a peregrináció mértékét csökkenteni, hogy

2 Rác István: A magyarországi protestáns peregrináció szükségszerűsége és lehetősége. In: Rác István (szerk.): Politikai gondolkodás – műveltségi áramlatok. Debrecen, 1992. 133–142. p

3 Kosáry, 1996. 94–129. p

egykori peregrinusok nem kaphattak állami hivatalt.⁴

A többféle okból kiinduló akadályoztatás visszatérően felvetette az önálló protestáns egyetem vagy egyetemi kar alapításának szükségességét. Azonban amíg az udvar ideológiai-elvi okokból neheztelt a külföldi egyetemjárás intézményére, addig erről a megoldásról sem kívánt hallani. A türelmi pátenst követően azonban a főhivatalnokok körében is egyre jelentősebb hívei voltak a protestáns felsőoktatás kiteljesítéséhez szükséges állami beleegyezésnek. Ám az önálló egyetemi teológiai fakultás megalapítása ennek ellenére is további évtizedeket vett igénybe, mivel a II. József és II. Lipót halálát követő, a franciaországi forradalmi események által kiváltott konzervatív ijedelemtől is erősített politikai visszarendeződés ismét elvi fenntartásokat fogalmazott meg a protestánsok szabad működésével szemben. Végül a reformáció háromszázadik évfordulója hozott számottevő fordulatot az ügyben, melynek eredményeként 1821-ben megindulhatott a bécsi egyetem protestáns teológiai karán a munka.⁵

A tiltó és akadályozó intézkedések ellenére a XVIII. század folyamán – változó mértékben – végig meghatározó jelentőségű maradt a reformátusok életében a peregrináció. Egyes számítások szerint a XVIII. század folyamán országos szinten kb. kétezer, évente tehát átlagosan 35-40 magyarországi református deák szerzett így külföldön tapasztalatot. Az északkelet-magyarországi (tiszáninneri) reformátusok peregrinációban való részvételének a mértékét annak köszönhetően tudjuk körvonalazni, hogy ismerjük az 1807-ben szolgálatot teljesítő, kb. négyszáz lelkész közül 193-nak az önéletrajzát, s így tanulmányainak az állomásait. Ezen 193 lelkész közül 78 (40,4%) tanulhatott általában 1-3 évig külföldi akadémián, átlagosan 1,93 éven át. Ez azt jelenti, hogy a végül lelkészként boldoguló ifjak közül nagyjából minden másodiknak-harmadiknak alkalma nyílt külföldi tapasztalatok szerzésére.⁶ Ráadásul ehhez hozzávehetjük azokat a

4 Klein Gáspár: Az államtanács állásfoglalása a protestánsok iskoláztatásával szemben. In: Egyháztörténet. 1943. 356–376. p

5 Klein Gáspár: Az állami protestáns egyetem eszméje a Habsburgok alatt a XVIII. és XIX. században. Theológiai Szemle. 1930. 443–501. p

6 Ugrai János: Egy páratlan forrás oktatástörténeti tanulságai – református lelkészi önéletrajzok elemzése 1807-ből. In: Magyar Pedagógia. 2003. (103.). sz. (A továbbiakban: Ugrai, 2003.) 220–223. p. A lelkészi önéletrajzok önálló forráskiadványban olvashatók: Ugrai János (s. a. r.): „Kis világnak világos kis tüköre”. Északkelet-magyarországi református lelkészek önéletrajzi nyilatkozatai 1807-1808-ból. Debrecen, 2004.

hazai kollégiumból éppen kilépő fiatalokat, akik – Beregszászhoz hasonlóan – eleve tudósnek, kollégiumi professzornak készültek. Az ő esetükben alapvető követelmény volt a peregrináción való részvétel. E nélkül Debrecenben nem is juthatott katedrához senki.⁷ (Elvileg Sárospatakon is hasonló szabály volt érvényben, de ott ennek következetes alkalmazására nem került sor.)

Elsősorban német, svájci és hollandiai egyetemek, akadémiák fogadták a magyar ifjakat. A leglátogatottabb intézmények közé a franekeri, utrechti, zürichi, jénai és az erlangeni tartozott. Ezek a széles körben elterjedt úti célok egyértelműen a reformátusok külföldi kapcsolatainak átrendeződésére utalnak: a XVII. században még nagy szerepet játszó angliai egyetemekre egyre kevesebben jutottak el, miközben jelentősen nőtt a közelebbi, elsősorban német intézmények látogatottsága.⁸ A központi szándékokkal összhangban a XVIII. század utolsó harmadában megszorodott azoknak a száma, akik csak Bécsig vagy Pozsonyig jutottak el. (Ők teológiai tanulmányokat nem folytattak, helyette természettudományos stúdiumokon vettek részt.) Több helyen ösztöndíjakkal is támogattak évente egy-két deákot – a svájci támogatásokat például össze is hangolták, az intézmények számon tartották, hogy melyikben kapott hozzájárulást erdélyi, debreceni vagy pataki tógátus. Az előzetes rákészülésekből (kollégiumi tisztségek viselése, rectorkodás) is látható, hogy ezekre a segítségekre nagy szükség is volt: az utazás, a külföldi városokban a szállás és étkezés, a professzoroknak előadásenként, kurzusonként fizetendő tandíj, a beszerzendő könyvek ára súlyos összegekbe került.⁹ De a központi akadályok és a külföldi tartózkodás költségességén kívül természetesen számos más tényező is alakíthatta a kinti tartózkodás időtartamát: betegség, az egészségre ártalmas klíma, otthonról kapott gyász hír, háborús körülmények, külföldön elszenvedett rablás vagy lopás stb. szintén előidézhetette az eredeti tervek esetleges megváltoztatását.¹⁰ Beregszászi Nagy Pál peregrinációja ezzel ellentétesen alakult: a korábbi tervezett és engedélyezett időpontokhoz képest többször is hosszabbítást nyert, amely ritkaságnak számított akkoriban és a kortársak figyelmét is

7 Rác István: Az ország iskolája. A Debreceni Református Kollégium gazdasági erőforrásai. Debrecen, 1995. (A továbbiakban: Rác, 1995.) 233–248. p

8 Kosáry, 1996. 94–129. p

9 Rác, 1995. 233–248. p

10 Ugrai, 2003. 220–223. p

felkeltette.

BEREGSZÁSZI NAGY PÁL ERLANGENI SIKEREI

Beregszászi a XVIII. század közepén született a Bereg vármegyei Nagymuzsalyban. Egyes források 1750-re teszik születésének az évét, de az életút néhány pontosabban datálható állomása azt valószínűsíti, hogy az 1760-as évek közepén születhetett.¹¹ A nem túl tehető nemesi családból származó Beregszászi előbb Beregszászon tanult, majd Sárospatakra került. A pataki kollégiumba 1774 júliusában iratkozott be.¹² Itteni kitűnő előmenetelét jelzi hogy megbízást kapott Dókus László legidősebb fiának magántanítói tisztségére, majd közmegelegedésre látta el a mezőkeresztesi iskola tanítói tisztségét.¹³ Kortársai jelentős hányadával ellentétben Beregszászi Nagy Pál meg is felelt az eredeti elvárásoknak: tanítói keresetét valóban külföldi tanulmányút finanszírozására fordította.

Első útlevelét 1788-ban állították ki, de utazását csak 1790 szeptemberében kezdhette meg, addigi hollétéről semmi bizonyosat nem tudunk.¹⁴ Nyugat-Európában hosszan maradt, 1793-ban kapta az újabb útlevelét, 1796-ban pedig immár a harmadik engedélyt állították ki a számára.¹⁵ E hosszúnak számító időt csaknem végig a németországi Erlangenben töltötte. Ez a kisváros közel sem tartozott a legtekintélyesebb szellemi centrumok közé, egyetemét is csak az 1740-es években alapították, s nagysága legfeljebb a sárospataki kollégium méreteivel vetekedhetett. Ennek ellenére a XVIII. század végén már szokványos úti célnak számított

11 Később, a régi századfordulón terjedt el az 1750-es dátum, Révai Nagy Lexikona kérdőjel nélkül közli ezt az adatot. Azonban igen valószínűtlen, hogy csak 35-37 évesen került ki a pataki kollégiumból és csak 44 évesen válhatott doktorrá.

12 Hörcsik Richárd: A Sárospataki református Kollégium diákjai, 1617–1777. Sárospatak, 1998. 305. p.

13 Balajthy József: Beregszászi Nagy Pál élete rajza. In: Felső Magyar-országi Minerva. 1836. (X.) 4. k. (A továbbiakban: Balajthy, 1836.) 3–15. p.; Az 1787. évi lelkészi tanúsítvány: Tiszáninneni Egyházkerület Levéltára Sárospatak (A továbbiakban: TIREKLt.) A. XXII. 7976.

14 Zsoldos Benő: Beregszászi Nagy Pál élete és működése a külföldön. In: Egyetemes Philológiai Közlöny. 1896. (20.) 132–142. p. (A továbbiakban: Zsoldos, 1896.)

15 TIREKLt. A. XXVII. 9826.

a református peregrinusok számára – a már említett 193 lelkész közül (pontosabban a közülük külföldre kijutó 73 lelkész közül) heten jelezték, hogy az 1780-90-es években az „*erlangai nevezetes academiát*” látogatták. Ezzel Erlangen intézménye a jénai után a legnépszerűbb németországi akadémiának számított a sárospataki deákok körében.¹⁶ Mégis felemelő lehetett Beregszászi számára az őt befogadó környezet hozzáállása. Több jel is bizonyítja, hogy személyét és működését mindvégig a legnagyobb elismerés övezte. Előbb a filozófia doktorává avatták 1794-ben, majd egyre kiterjedtebb tudományos tevékenységét ismerték el egyöntetűen.¹⁷ Előadásokat tarthatott az egyetemen, kiadták első összehasonlító nyelvészeti munkáit, amelyek a magyar és a keleti (perzsa, török) nyelvek sajátosságait vetették össze.¹⁸ Nemcsak művei kiadásában segítették, hanem elmondása szerint részben a helyi professzorok ösztönözték nyelvészeti kutatásainak megkezdésére, és közéleti feladatokkal (például emlékbeszédek megtartásával), sőt a helyi professzorok és polgárok – sőt polgárasszonyok! – magyarrá való tanításával is megbízták.¹⁹ Erlangenben kívül is visszhangra talált a munkássága – ezt jelzi, hogy hamarosan a jénai tudós társaság tagja lett.²⁰

Sárospatakon is felfigyeltek egykori tanítványuk sikereire. Ezt támasztja alá Szentgyörgyi István levele, amelyben 1796-ban naponként romló egészségi állapotára hivatkozva bejelentette lemondását Vay József főgondnoknak. Szentgyörgyi mintegy a maga helyére ajánlva szól az erlangeni tudósról: „*De vagon egy Berekszászi Pál nevű érdemes ifjú, aki hajdan minálunk tanult, azután, amint jut eszembe, keresztesi mester volt. Onnan Erlangába menvén, ott a magyar névnek kedvességet s becsületet szerzett, a philosophiában pedig doctori gradust is nyert. Úgy hallottam tiszteletes Öry uramtól, hogy esmerik a debreceni új professor urak és sajnállanak, ha nem lenne reá semmi gond és tekintet. Ezt őkegyelmének tiszteletes Benedek Mihály Uram írta.*”²¹ A Szentgyörgyi

16 Ugrai, 2003. 220–223. p

17 TIREKLt. A. XX. 7378.

18 A szóban forgó művek: Parallellom inter linguam persicam et magyaricam dictum. Erlangen, 1794. Comparatio linguae turcicae cum hungarica. Erlangen, 1794.

19 Balajthy, 1836. 3. p.; Imre, 1880. 3–7. p

20 Balajthy, 1836. 3–4. p

21 TIREKLt. A. XXVI. 9455. Az idézetben szereplő személyek: Óri Fülöp Gábor (1739–1823) ekkoriban a sárospataki kollégium teológiaprofesszora, 1797-től a tiszáninneri

lemondásával megüresedő filozófiai katedrára végül valóban Beregszászit hívták meg, aki 1796 augusztusában kelt levelében örömmel fogadta el az ajánlatot. Sőt, levelében jelzi, hogy valószínűleg Erlangenben is elérhető lenne számára a professzori megbízatás, de ténykedésével ő leginkább „*édes hazáját, nemzetét*” szeretné a lehetőség szerint gyarapítani.²²

NEHÉZKES HAZATÉRÉS

Am pozitív válasza ellenére Beregszászi Nagy Pál egy hónap híján két év múlva foglalta csak el székét. A meghívás és a tanítás megkezdése közötti hosszú időt ugyanis többek rosszallása ellenére Beregszászi Németországban töltötte. Minél gyorsabb hazatérésében leginkább a frissen meghívott tanárát hiányoló pataki kollégium volt érdekelt. Vay József főgondnok 1797 folyamán több ízben is kísérletet tett Beregszászi folyó ügyeinek előmozdítására. Ennek jegyében előbb 21 császári aranyat küldött Németországba, majd júniusban újabb 60 arannyal kívánta megsegíteni a kinevezett professzort. A vonatkozó pénzügyekkel megbízott Szőke Ferenc borsodi esperes válaszában arról számolt be, hogy az egyházkerületi kasszából végül összesen 270 Rft-ot tudnak biztosítani Beregszászi számára. Szőke leírja, hogy igyekszik mihamarabb megbízható kereskedőt találni, akivel ki lehet küldeni a pénzt, bár két nehézség is gátolja ebben. Egyrészt jobban örült volna, ha miskolci utazóval intézhette volna az ügyletet, mivel Rimaszombatban csak „*igen nyomorult kereskedők*” vannak, akikre nem szívesen bízott ekkora összeget. Másrészt nem tudta, hogy éppen hol tartózkodik Beregszászi. Ezért úgy találta, hogy a legjobb, ha Bécsbe küldi a pénzt, ahol Hilchenbach szuperintendenstől majd átveszi, ha megérkezik az osztrák fővárosba.²³

Az egyház érdekltségét jelzi, hogy 1797 második felében kiterjedt és sikeresnek mondható adománygyűjtést folytatott az egyházkerület és az iskola a hívek körében Beregszászi mielőbbi hazatérése érdekében. A július

egyházkerület szuperintendense (püspöke). Benedek Mihály (1748–1821) ekkoriban debreceni lelkész és a tiszántúli egyházkerület aljegyzője. 1806-tól haláláig a tiszántúli egyházkerület szuperintendense.

22 TIREKLt. A. XXVI. 9494.

23 TIREKLt. A. XXVI. 9595–9596.

és október között beérkező, közel kéttucatnyi felajánlás 8 RFt-tal, 5 császári arannyal, 21,5 hordó borral, 4 köből gabonával és 3 köből musttal kívánta segíteni a professzor külföldi folyó ügyeinek gyors lezárását és hivatalának mielőbbi elfoglalását. Az ügy kiemelt fontosságát jelzi, hogy az adakozók között többnyire a kollégium legbefolyásosabb támogatóit, a régió módos, befolyásos arisztokratáit és középbirtokosait (a Vayakat, a Lossonczyakat, a Ragályiakat, a Comáromyakat stb.), továbbá az egyházkerület jelentős tisztviselőit (például Palóczi György zempléni esperest) találhatjuk.²⁴

A kifejezetten rangos névsor mindenképpen azt támasztja alá, hogy a pataki kollégium közvetlen környezete nagyon várta az új tanárt. Ám ennél egy lényegesen határozottabb jogkörrel rendelkező szereplő is Beregszászi Pál külföldi tartózkodásának a végét sürgette. A már említett okok miatt a protestáns peregrinációt jó szemmel nem néző központi kormányzat is a hazatérését siettetette. A Helytartótanács 1796 végén határozottan utasította az egyházkerületet Beregszászi hazarendelésére és arra, hogy a kinevezett professzor külföldi útjáról részletes beszámolót készítsen.²⁵

Ám minden érdeke és szándéka ellenére az egyházkerület Beregszászi további kint tartózkodásáért folyamodott a Helytartótanácsához intézett felirataiban, s bár a felsőbb hatóság rendre vonakodni látszott az engedély újabb meghosszabbításával, végül másfél éven át sikerrel jártak a megválasztott tanár nevében eljárók.²⁶ A szokatlanul sokáig elhúzódó, az elvileg ellenérdekelt felek önkéntes, illetve kényszerű beleegyezését is kivívó külföldi tartózkodás oka valóban nem vetekedhetett semmiféle érvel. Beregszászi Nagy Pál ugyanis nem vesztegette az idejét, s a kortársak szemében mindenképpen fontosnak tűnő tudományos tevékenységet fejtett ki külföldön. A tudós ugyanis „*igaz patriotismusból, nemzetem és nyelvem eránt való buzgóságból; egyszermind némely német tudósoknak, úgymint Muor, Schlözer²⁷ és Spittler²⁸ – akkor göttingai professor, most pedig Stuttgárdban a württembergi fejedelemségben status minister – uraknak Erlangába hozzám küldött becses levelek*

24 TIREKLt. A. XXVI. 9632.; A. XXVI. 9711–97116.

25 TIREKLt. A. XXVI. 9520.

26 TIREKLt. A. XXVI. 9792.; A. XXVII. 9828–9837.

27 August Ludwig von Schlözer (1735-1809) német történétíró, 1769–1804 között a göttingeni egyetem tanára.

28 Ludwig Timotheus Spittler (1752–1810) német történétíró, 1779–1797 között a göttingeni egyetem tanára, majd württembergi miniszter és báró.

által való unszólásokból” nyelvészeti kérdéseket vizsgált.²⁹

E kutatásainak első gyümölcseit, éppen elkészült köteteit szerette volna publikálni, s a lassan folyó kiadási munkálatokkal magyarázta késlekedését. Mint írja, hiába nagy megtiszteltetés a pataki felkérés, legújabb összehasonlító nyelvészeti eredményeit évek óta próbálja közzétenni, de előbb Bécsben, majd Göttingenben, Jénában és Lipcsében is hiába házalt a könyvnyomtatóknál. Az elutasítás okai mindenhol a sajátos keleti írásjelek voltak. Bécsben ugyan talált olyan műhelyt, ahol rendelkezésre állottak a szükséges betűk, de ott éppen a keleti nyelvekben jártas mesterember hiányzott.³⁰ Végül a lipcsei illetőségű Breitkopf műhelye vállalta a nyomtatást, ám azt nem tudja, hogy ő mikorra végez a munkával.³¹ De a kinyomtatott példányt a szerzőnek újra át kell olvasnia a hibák kijavítása végett, s így egyelőre megjósolhatatlan az ő általa is várt hazaindulás ideje. Ráadásul időközben hozzáfogott egy újabb kutatáshoz, és belevágott egy harmadik kötet megírásába. Részben az Ótestamentum „*némely homályos részeit*” kívánja az arab nyelv segítségével megvilágítani – tovább kíván tehát dacolni a keleti betűk okozta gyakorlati nehézségekkel. Másrészt az erlangeni professzorok kérésének is megpróbál eleget tenni: magyarra tanítja őket, és ehhez kapcsolódóan belefogott egy német nyelvű magyar grammatika összeállításába. E munkában olyannyira előrehaladt, hogy ez a kötet is sajtó alatt van már, de a korrekciót ezen is el kell majd végeznie. Végül negyedik érvként azt is megemlíti, hogy megválasztása nyomán el kell mélyülnie a filozófia legújabb szakirodalmában. Mindezeknek megfelelően 1796 augusztusában Beregszászi újabb egy évnyi türelmi időt kért feletteseitől és rajtuk keresztül a kormányzattól.³²

Fél év múlva ismét jelentkezett, ezúttal Szőke Ferencnek írt levelet. Ebben ismét kifejti, hogy milyen tényezők magyarázzák külföldön maradását. Örömmel szól arról, hogy megjelent a Magyarische Grammatik című nyelvtani összefoglalója, amelynek bevezetését a levél mellékleteként meg is küldte a címzettnek. Éppen ezért a kormányzat részéről kilátásba helyezett büntetést nem érzi méltányosnak. Sőt, anyagi segítséget is kér az

29 TIREKLt. A. XXVIII. 10.519.

30 TIREKLt. A. XXVIII. 10.519.

31 A szóban forgó munka 1797-ben jelent meg Lipcsében Ueber die Aehnlichkeit der ungarischen Sprache mit den Morgenländischen címmel.

32 TIREKLt. A. XXVI. 9494.

egyházkerülettől, mivel a nyomtatási költségek és a hosszú külföldi lét minden pénzét felemésztette: „rongyos szegénységére” jellemző, hogy utolsó értékét, az óráját is el kellett adnia. A szegénység ténye és a büntetés réme alapján azt a következtetést vonja le magában, hogy „*ugyan bezzeg meglakolok hazám s nemzetem szeretetéért.*” A büntetés elkerülése érdekében személyesen és az egyházkerület révén is instanciázott a Helytartótanácsnál – ő maga nemcsak hosszan részletezte irodalmi működését, hanem igazolásokkal és az elkészült művek egy-egy példányával is alátámasztotta kérése megalapozottságát. A kiadványairól szóló első recenziók megküldését is tervezte, de ezek megjelenését végül már nem merte kívárni.³³ (Az *Über die Aehnlichkeit der hungarischen Sprache mit den morgenländischen* című mű rövid, néhány soros ismertetője végül 1797 február 28-án jelent meg az *Erlangische Gelehrte Zeitung* 129–130. oldalán.)³⁴ Folyamodványával csak részsikert ért el Beregszászi: márciusban a Helytartótanács az iskolai év végéig, 1797. júniusig hatályos érvénnyel hosszabbította meg az engedélyét.³⁵

Ám szeptember utolsó hetében Beregszászi még mindig Németországban keltezte levelét. Ezúttal Kasselből érkezett Vay főgondnokhoz a mentetőzést tartalmazó és az újabb maradásához hozzájárulást kérő levele. Mivel Erlangenből már eljött, a főgondnok július 18-i küldeményét csak két hónappal később kapta meg. Ebben arról értesülhetett, hogy a filozófiai professzorság helyett a teológiai katedrára kapott meghívást: közmegegyezéssel döntöttek erről, mivel „*még pataki iskolánkban tanult, mind azután amennyire csak az emberi erőtelenség engedi, feddhetetlen erkölceit, példás szelídységét, munkás talentomait, s a napkeleti nyelvekben különösen járatos voltát*” kellően bizonyította.³⁶ Az eddigi teológiaprofesszort, Őri Fülöp Gábort ekkor választották meg szuperintendensnek, neki ezért kellett lemondania. Beregszászi kinevezéséhez fenntartások nélkül hozzájárult a másik három egyházkerület vezetése is – csak e feltétel teljesülése esetén foglalhatta el a mindenkori pataki teológiaprofesszor a

33 TIREKLt. A. XXVII. 9826–9830.

34 Ennek egy-egy példányát Sárospatakra és Budára is elküldte a szerző. TIREKLt. A. XXVII. 9831.

35 TIREKLt. A. XXVII. 9832–9833.

36 TIREKLt. A. XXVI. 9509.

katedróját.³⁷ Megjegyezzük, hogy tudomásunk szerint Beregszászi Nagy Pál volt az utolsó, akit az iskolai és egyházi vezetőség önállóan nevezett ki a teológiai katedrára, és csak a másik három szuperintendencia beleegyezésétől tették függővé a beiktatást. Ezután már minden teológiaprofesszort a tiszáninnyi egyházkerülethez tartozó egyházközségek – egy-egy szavazattal hozzájárulva a döntéshez – választották meg.

A kasseli levélben Beregszászi ismét több okkal is alátámasztja további maradásának a szükségességét: egyrészt nagyon beteg – „*a pennát is alig foghatom a kezembe*” –, informálta felettesét, másrészt Őri Fülöp Gábor a tavaszig megtartja előadásait, harmadrészt neki most a teológiához kell szakkönyveket beszereznie. Mindezek miatt újabb egy évvel meghosszabbítaná kint maradását. A professzori kar változása nyomán tehát úgy látja, „*nincs szükség nyakra-főre sietni.*”³⁸ Ám ennek a módosulásnak a felelősségét kimondva-kimondatlanul is az egyházkerületre terhelte, amikor az újabb királyi engedély beszerzésére a szuperintendenciát kérte meg.

Egyébként ebben és az ezzel együtt Őri Fülöp Gábornak címzett másik levelében számottevő pedagógiai tapasztalatszerzés szándékáról számolt be. A júliusban Erlangenből elinduló – „*mégpedig gyalog, nem lévén abban módomban, hogy postán menjek*” – Beregszászi előbb Lipcsében, majd Niemeyer hallei és Salzmann schnepfenthalai tanintézetében kívánt pedagógiai élményeket gyűjteni.³⁹ Továbbá a nem kevésbé híres kasseli népiskolai tanítóképző intézet (Landschullehrer Seminarium) működését is tanulmányozni szeretne volna. Tehát nemcsak időben tolt ki hazautazása várható időpontját, hanem földrajzilag is egyre távolodott hazájától. Ám terveit csak részben tudta megvalósítani. Rettenetes nátha, fejfájás, hideglelés akadályozta a tanulmányút folytatásában. A napokig étvágytalan Beregszászi így eljutott ugyan Kasselbe, de a pedagógiai kezdeményezések feltérképezésére nem jutott ereje. Sőt, aggódva észlelte állapotának változásait, mivel attól tartott, hogy az igencsak költséges orvosi közreműködést nem fogja tudni megelőzni.⁴⁰

37 TIREKLt. A. XXVI. 9752.; A. XXVII. 9843.

38 TIREKLt. A. XXVII. 9834.

39 Niemeyer, August Hermann (1754–1828) és Salzmann, Christian Gotthilf (1744–1811) egyaránt kiváló, messze földön ismert, a neveléstörténet által máig elismert tanintézetet szervezett és vezetett.

40 TIREKLt. A. XXVII. 9834–9835.

1797 végén, majd 1798 márciusában ismét leiratot kapott az egyházkerület a helytartótanáctól, amelyben az az utasítás állt, hogy a szuperintendencia sürgesse meg Beregszászi hazatérését és tegyen róla, hogy legkésőbb húsvétra megérkezzen Magyarországra.⁴¹ Ezt a rendelkezést sem tartotta be maradéktalanul, mivel pünkösöd után, május utolsó napjaiban ért haza.⁴² Mindezek után kissé túlzónak tűnik első életrajzírójának megállapítása, miszerint Beregszászi „*hon-szeretettől lángoló kebelével, s elfojthatatlan vágygal inkább röpiült, mint jött rendeltetési helyére.*”⁴³

Végül 1798 nyarán tette le professzori esküjét. Őri Fülöp Gábor lemondásával és Beregszászi „átsorolásával” a losonci gimnázium addigi tanárának, Rozgonyi Józsefnek nyílt lehetősége a bölcsészeti (vagy filozófiai) katedra elnyerésére, míg Beregszászi Nagy Pál a Sárospataki Református Kollégiumban a teológia és keleti nyelvek rendes tanára lett.⁴⁴ Beregszászi hosszú külföldi tartózkodásának utóéletéhez tartozik, hogy a Helytartótanács október legvégén értesítette az érintettet, hogy az általa behozott és a cenzúra által lefoglalt könyveket felszabadították, azokat haza lehet szállítani.⁴⁵

BEFEJEZÉS

Beregszászi Nagy Pál frissen megválasztott sárospataki kollégiumi professzor meglehetősen hosszúra nyúlt peregrinációjának több tanulsága is van. Levélváltásait megismerve elsőként azon gondolkodhatunk el, hogy kétszáz évvel ezelőtt milyen körülményes lehetett egy tehetséges és ambiciózus fiatal tudós élete, érvényesülése milyen sok szereplőn és tényezőn múlt. A mindennapos nélkülözésekkel járó anyagi nehézségek, a publikáláshoz, könyvkiadáshoz szükséges, kényszerű áldozatvállalás éppúgy gátolta előrehaladását, mint az elvileg minden lépését felügyelő, a cenzúra szigorát kénye-kedve szerint változtató kormányzat. De a tisztáninni református egyházkerület fellépése is igen figyelemre méltó: az egyházi

41 TIREKLt. A. XXVII. 9836–9837.

42 Zsoldos, 1896. 142–152. p

43 Balajthy, 1836. 3–5. p

44 TIREKLt. A. XXVII. 9994–9995.

45 TIREKLt. A. XXVII. 10.000.; A. XXVII. 10.134.

előjárók saját magukkal kerültek érdekkonfliktusba a peregrinus külföldön tartózkodásával kapcsolatban. Nyilvánvaló céljuk volt ugyanis, hogy a katedra Beregszászinak ítélese után mihamarabb rendeződjék a kollégiumi tisztségek elosztása, viselése, s emiatt Beregszászi hazatérését sürgették. Gyűjtést szerveztek ennek érdekében, állandó levelezéssel igyekeztek tudatosítani egykori diákjukban az ügy halaszthatatlanságát. Ám érzékelték Beregszászi Nagy Pál németországi sikereit és azt is, hogy a kötetek publikálása előtt a szerző hazarendelése ártalmas lenne az ő számukra is. Leendő tanáruk ritkaságnak számító külföldi elismertsége és kapcsolatai nem lehettek közömbösek a kollégium (és az egyház) vezetői szemében sem. Beregszászi személyes elszántsága és tettrekészsége mellett az egyházkerület ezen furcsa érdekeltsége magyarázhatja a peregrináció szokatlan elhúzódoását.

Írásunknak nem célja Beregszászi teljes életútjának a bemutatása. Ezért csak megjegyezzük, hogy erlangeni sikereit Magyarországon nem szaporította. Pataki professzori megbízásáról öt éven belül lemondott – rosszakaróinak számával és harciasságával magyarázta lépését. Tudományos területen is csalódások sorozatával kellett szembesülnie. Élénk vitába kezdett a magyar nyelv eredetével kapcsolatban, s fiatalkori tanulmányainak és kutatásainak a hatására mindvégig makacsul kiállt a keleti nyelvekkel való rokonság és hasonlóság mellett. A pannaháborúban a kor legtekintélyesebb szakértőjétől, Kazinczytól vereséget szenvedő Beregszásziról ennek kapcsán igaznak tűnik egy több mint százéves értékelés: *„nagy olvasottságú, éles eszű, de egyoldalú képzettségű ember, ama régi jó magyar tudósok egyik tipikus alakja volt, kik nagy tudományukat egy kedves, de alapjában hibás vélemény védelmére pazarolták. A meglepő ismeretek a legnagyobb tévedésekkel jelennek meg nála; mély és igaz szeretet lakozik szívében nyelvünk iránt; hízeleg a nemzeti büszkeségnek, de nem önzésből, hanem meggyőződésből; lényegesebb dolognak tartja a konzervatív hazafiak érzelmeinek és nézeteinek megfelelő irány művelését, mint az újabb nyelvtudományi kutatások eredményeinek figyelembe vételét.”*⁴⁶

Aránytévésztését, pályájának félresiklását furcsa módon javarészt az erlangeni sikerek magyarázzák. A magyar nyelvtudomány akkori kezdetleges állapotában nem számított megvetendő kuriózumnak, ha valaki a magyart a

46 Takáts Sándor: Irodalmi harcok (1815 után) In: Katholikus Szemle. 1892. (6.) 79–111. p. Idézet: 85. p

keleti nyelvekkel hasonlította össze. A később meghatározóvá váló finnugor rokonság elmélete mellett ez az egyik lehetséges út volt sok kérdés megválaszolásához. Beregszászban Erlangenben a keleti (héber, török, perzsa, arab) nyelvek tanulmányozására ösztönözték a helyi professzorok, miközben ezzel párhuzamosan Gyarmathi Sámuel érdeklődését Göttingenben a finnugor nyelvek felé fordították a tanácsadó német tudósok. Beregszászi – kis túlzással – zajos erlangeni sikerei, a munkáját övező, állandóan és különböző formákban megnyilvánuló elismerés (publikációk, tudományos-közéleti felkérések, személyes kapcsolatok stb.) elősegítette azt, hogy fiatalkori elképzeléseihez mindvégig ragaszkodjon, és így hazatérve gyorsan háttérbe szoruljon.

A SZEMÉLYISÉG „FENOMENOLÓGIÁJA” – FILOZÓFIAI SZEMPONTOK A PEDAGÓGUSI MUNKÁBAN

LUBINSZKI MÁRIA

„A lelki szenvedés alapjaiban a lét szenvedése.”
Kierkegaard

BEVEZETÉS

Pedagógusi pályafutásomat a sárospataki Tanítóképzőben kezdtem, ahol az egyik pszichológiai tétel címe így hangzott: „A tanulói személyiség megismerése”. Megtanítottuk a diákoknak a legfontosabb személyiségelméleteket és azokat a módszereket, amelyek a pedagógiai kompetencia területén belül használhatóak a személyiség mérésére, megismerésére. Azóta foglalkoztat a kérdés: vajon valóban elég lenne ennyi ahhoz, hogy tanítványainkat a maguk létezésének egészében *meg tudjuk érteni*? Hogy meg tudjuk ragadni bennük azt, ami őket foglalkoztatja, ami őket működteti, ami őket motiválja. A középiskolás kor különösen érzékeny időszak a személyiségfejlődésben; folyamatos változás, szüntelen keresés. Sokszor azt sem tudják, hogy mit és hol keressenek. Kutatásaim során a filozófiában, és az emberi létezés filozófiai szemléletében találtam meg azokat a lehetőségeket, amelyek a pszichológiai folyamatok egyik lehetséges értelmezési horizontjául szolgálhatnak. Tanulmányom elsődleges célja bemutatni, hogy miként lehet a heideggeri fenomenológián keresztül az emberi személyiséget megérteni, és ennek milyen pedagógiai vonatkozásai lehetnek.

A DASEINANALÍZIS ÉS A FENOMENOLÓGIAI SZEMLÉLET

A freudi pszichoanalízisből és a heideggeri filozófiából született daseinanalízis elsősorban nyugat-európai és tengerentúli pszichiátriai-pszichológiai körökben terjedt el. Megalapítója Ludwig Binswanger svájci pszichiáter volt, aki a *Grundformen und Erkenntnis menschlichen Daseins* (BINSWANGER, 1942) című könyvével vált ismertté. A daseinanalízisben két irányzat alakult ki: Ludwig Binswanger munkásságát tekintjük az első irányznak; a másik, ún. zürichi iskola a második világháború után különült el, és Medard Boss, valamint Gion Condrau által vált nemzetközivé. Közös a két irányzatban, hogy a heideggeri filozófia¹ bázisát radikálisan új kiindulópontnak tartották a pszichológia és a pszichopatológia értelmezésében. (HOLZHEY-KUNZ 2001, 11. o.)

A német *Dasein*² kifejezés a heideggeri filozófia kulcsfogalma, Heidegger specifikus értelemben érti: jelentése a „da” – ’jelen lenni’, ’itt lenni’, szóból származik, mely a létező jelenlétének nyitottság-területére utal. Ha valaki jelen van, akkor már valahogy viszonyul a létezéshez. A „*Sein*” – lét szó a dasein egzisztenciájára utal: a létezés mellett magában hordozza a legmélyebb dimenziót is, a létet. A dasein a daseinanalízis alapszava. Lényegi jelentése, hogy „az ember az, aki a lét jelenvalóságterületét a létnek létezve nyitva tartja” (HELTING, 1999, 59. o.). Árnyalatnyi jelentéskülönbségeivel fontos tisztában lenni; mindezt egyszerre jelenti: „kéznél lenni, rendelkezésre állni, létezni, életben lenni, valakivel és valakiért létezni, ébernek és tudatosnak lenni, jelenlévőnek és megközelíthetőnek lenni, és megtörténni”. (WUCHERER-HULDENFELD, FOERSTER 2001, 45. o.) A Dasein

1 Martin Heidegger filozófiáját fő művében, a *Lét és időben* a *Daseinanalitik* szóval illetve; innen származik a *Daseinsanalyse* azaz daseinanalízis fogalma. 1942. október 23-án egy berni előadása utáni diszkusszióban Jakob Wyrsch pszichiáter használta a *Daseinsanalyse* szót Binswanger eljárására. (FICHNER, G. 1992 XXIII. o.) Az analízis nem a pszichoanalízisre utal, hanem arra a módszertanra, amellyel Heidegger és a daseinanalízis is dolgozik: a fenomenológiára.

2 A szó magyar fordítását a filozófiai szakirodalom kétféleképpen használja: ittlét (Fehér M. István-féle fordítás, lásd pl. HEIDEGGER 1992), illetve jelenlét (Vajda Mihály-féle fordítás, lásd pl. HEIDEGGER 1989, 1995).

kitüntetettsége az önmagunkkal bánni tudás és az önmagunkat megérteni tudás. (HÄCKER, STAPF 2004, 182. o.) E viszony jellegzetessége a nyitottság; nyitottság a lehetőségekre, és mindarra, ami önmagától megmutatkozik a hétköznapi életben.

A daseinanalízis tehát egy fenomenológiailag megalapozott irányzat; ebből kiindulóan érthető meg, miben gondolkodik másképp az emberi jelenségekről. Heidegger a *Lét és idő* 7. §-ában maga fogalmazta meg a fenomenológiai módszer lényegét, és pontosította a fenomén, a logosz, és a fenomenológia fogalmakat. (HEIDEGGER, 2001, 44-56. o.) A fenomén szóban Heidegger csupán a terminológiailag pozitív oldalára utal, mint „az önmagán megmutatkozó, a megnyilvánuló”. (Uo., 45. o.) A lényeg a fenomenológia meghatározásán van: „valaminek a kitüntetett utunkba kerülési módját jelenti”. (Uo., 48. o.) Ez az utunkba kerülés a fenomén természete és hozzánk való viszonya, története által válik kitüntetetté, és kétszeresen karakterizálódik: *lényegét* illetően, ami önmagán megmutatkozik, és egyidejűleg ennek a lényegnek az *elrejtettségében*, elfedésében. Ez az a pont, ahol pedagógiai lehetőségek nyílnak: a diák a maga elrejtettségében mutatja meg a hozzá vezető utat. A tanár szempontjából egy ilyen helyzet rendkívüli empátiát és értő figyelmet igényel.

Heidegger *A fenomenológia alapproblémái* című munkájában a fenomenológiát az ontológia módszerének tekinti, és az apriori megismeréshez tartozó három alapmozzanatot kapcsolja hozzá: a fenomenológiai redukciót, konstrukciót és destrukciót. (HEIDEGGER, 2001b, 33-35. o.) E három mozzanatot röviden, terápiás és pedagógiai szemszögből megvizsgálva: a fenomenológiai redukcióban a létező létének megértéséről van szó, mely a „léthez vezető” szemléletet követel a terapeutától és a pedagógustól. Ez az egzisztenciálék tulajdonképpeni és nem tulajdonképpeni létmódjainak megfigyelésével tehető meg, az élettörténet feltárultságának-elrejtettségének dinamikájában. A fenomenológiai konstrukcióban a létet „egy szabad kivetésben a tekintetünk elé kell hoznunk” (HEIDEGGER, 2001b, 53. o.). Terápiás szemszögből ez azt jelenti, hogy a páciens létére a terapeuta nem egyszerűen rátalál, hanem az a meghallás és megértés által kerül „fénybe”. A destrukció „az átöröklött és szükségszerűen alkalmazandó fogalmak kritikai leépítése azokra a forrásokra, amelyekből e forrásokat merítették.” (Uo.) A pszichoterápiában elsősorban a létmegértésen van a hangsúly élettörténeti keretben, és nem a

fogalmakon; a destrukció magára a beteg-lét jelenségeire vonatkozva a fenomének gyökereit keresi. Heidegger a *Zollikoni szemináriumokban* is igyekezett a hermeneutikus fenomenológiát megvilágítani: a fenoméneket egyszerűen úgy kell hagyni, ahogy megpillantjuk őket anélkül, hogy megpróbálnánk visszavezetni, mire utalhatnak. Beengedni magunkat a létmódba. (HEIDEGGER, 1997, von HERMANN, 2004) Beengedni magunkat, és vele menni.

E két fogalom az elméletben és a pszichoterápiás munkában szervesen összekapcsolódik: a fenomenológia az elfedett emberi lényeg és az önmagától megmutatkozó jelenségek feltárásának művészete, a hermeneutika ennek értelmét keresi, tárja fel. (JENEWEIN 2002, 106. o.) Így elméletben és gyakorlatban is szorosan összetartoznak egymást segítve a gyógyítás és tanítás folyamatában.

A husserli fenomenológia lehetővé tette Heidegger számára, hogy közvetlenül a létre kérdezzen rá, ahogyan az önmagában, minden elvárástól mentesen megmutatkozik. Az emberi élet és a külvilág fenomenológiailag nem válik szét: a lét a világból érthető meg, mert köze van hozzá, mindenkor viszonyul hozzá, és nem kerülheti ki. Ezt a szoros viszonyt tükrözi a világban-benne-lét fogalma, mely mellőzi az én mint szubjektum és a világ mint objektum megkülönböztetését. A goethei maxima – miszerint „semmit sem keresünk a fenomének mögött, ők maguk a tanok” (BLANKENBURG 1977, 946. o.) – utal a fenomenológiai kutatás szemléletére, mely a daseinanalitikai pszichoterápia alapja: az ember és a világ fenoménjeinek nyitott észrevétele. Binswanger és Boss a fenomenológiáról vallott eltérő nézeteik miatt különbözően különítették el a daseinanalízist más pszichoterápiás irányzatoktól. (HOLZHEY-KUNZ 2001, 14. o.)

TULAJDONKÉPPENISÉG ÉS NEM TULAJDONKÉPPENISÉG

A Dasein a létét elsődlegesen a saját, legősibb létmódjából érti meg. Ha megértette létét, múltjának, jelenének, jövőjének összefüggéseiben, akkor tudja majd legsajátabb lehetőségeit kiteljesíteni. A tulajdonképpeniség azt jelenti: beteljesíteni létünket, rátalálni azokra a létmódokra, melyek időben, térben, testileg, lelkileg, múltban, jelenben, jövőben sajátunknak vallunk. Tulajdonképpeni módon élni korántsem jelent tökéletességet, könnyedséget,

gondtalanságot, a „puszta” önmegvalósítás diadalát. Sokkal inkább küzdelem, nehézség, gond, mely önmagunkhoz hív, és önmagunkban tart. A tulajdonképpeniség a halálhoz való előrefutással az egész idői dimenziót felöleli: a lelkiismeret hívása által állásfoglalásra készítet. A terápiában és a pedagógiában elsődlegesen nem az a cél, hogy kizárólag tulajdonképpeni életet élő emberré váljon a páciens és a diák, hanem hogy megtalálja a saját jelenvalólétének nyitottságát, legsajátabb lehetőségeinek kibontakoztatását. Amint a nyílt léte többé nem az elrejtettség és elfedtettség móduszaiban tárul fel, hanem választ tud adni az útjába kerülő dolgokra, emberekre, élethelyzetekre, nyitottan tud létezni a világban, akkor már saját útját fogja tudni járni. Saját értelmezésében a tulajdonképpeniség az „egyedül menni tudás” egyszerűségében rejlik. Ha tudom a honnan-t és hová-t, akkor tudni fogom, mi az, ami számít és mi az, ami nem.

A nem tulajdonképpeni Dasein a létét elsődlegesen azokból a létmódokból érti meg, amiket más létezőktől átvett. „Ha egy ember elveszíti az időiesült lényegét, elfelejti jelenét, akkor a létet csak a létezőkhöz való aktuális hozzáféréseből ismeri. Ez az, amikor nem tulajdonképpeni módon tölti be lényegét. (HELTING, 1999, 74. o.) Amikor nem tud otthon lenni a világban, az emberekben, önmagában. Amikor nem találja gyökereit. A gyökerek a világ százezer, legegyszerűbb csodájában jelentkeznek, melyek megérintenek, melyek egyszerre jelentik az elmúlást és a pillanatnyi, léttel átítatott létezést. Amikor kinyílik az első tulipán édesanyám kertjében. „A jelenvalólét nem-tulajdonképpenisége azonban nem jelent valami „csekélyebb” létet vagy „alacsonyabb” létfokot. A nem-tulajdonképpeniség éppen ellenkezőleg, teljes konkrétságában határozhatja meg a jelenvalólétet a maga ügyködésében, ösztönözöttségében, érdekeltségében...” (HEIDEGGER, 2001, 60. o.)

A daseinanalízis e fogalompárt illetően nem tekinthető normatívnak; hiszen a tulajdonképpeniség és nem tulajdonképpeniség nem kategorizálható, nem írható le néhány teoretikus szempont alapján. Az önmegaság egyedisége minden jelenvalólét saját lehetősége, mely által egyedien kitüntetett léte életre kel. A terápiában a tulajdonképpeni és nem tulajdonképpeni létmódok értelmezésével tehát óvatosan kell bánni: nem feleltethetők meg az egészség/betegség fogalompárnak egyértelműen.

A DASEINANALITIKAI SZEMÉLYISÉGELMÉLET

A daseinanalitikai személyiségelmélet fogalmát óvatosan kell kezelnünk, hiszen a daseinanalízisben nincs szubjektum, psziché, ego, ilyen értelemben az intrapszichikus személyiségszerveződés sem értelmezhető. A személyiséget ontológiai értelemben mint Daseint határozza meg, azaz mint a világban-benne-lét nyitottságának alapdimenzióit. Ahogyan az ember önmaga vagy nem önmaga létmódjaiban létezik a világban. A személyiség kapcsán újfent utalnunk kell az ontológiai differenciára: a létezők szintjén megnyilvánuló ontikus jellemzők mögött mindig feltárhatók az elfedett ontológiai meghatározottságok, mely az ember-lét megértésének lényegét jelenti.

A daseinanalízis a személyiséget történetiségében, saját maga aktuális létezeni-tudásában fogja fel. Működésének megértéséhez elengedhetetlen az emberi lét alapstruktúráinak megismerése; ezek az egzisztenciálék. „Mivel az egzisztencialitás határozza meg őket, a jelenvalólét létjellemzőit egzisztenciáléknak nevezzük.” (HEIDEGGER, 2001, 62. o.) Az emberi létezés fenomenológiailag olyan egységes egészként képzelhető el, melynek dimenziói mind lényegileg határozzák meg a világban való jelenlétünket. A daseinanalitikai személyiségelmélet emberképe szinte az összes kiemelkedő daseinanalitikus szerzőnél összecseng. Legkifejezőbbben Boss jellemzi; az ember lényegi létmódja szerint sohasem hasonlítható tárggyal össze, sokkal inkább fényel, amely megvilágítja a lét dolgait. Vagy egy melódiával, amely a világ dolgaival összecseng. (PAULAT, 2001, 55. o.) A fény az összes egzisztenciálé nyitottságra való lehetőségét mutatja; ahol fény van, ott lét is van. „Az ember a megismerés fényét a világba dobja, mint egy gyertyalángot.” (Uo. 56. o.) A személyiségelmélet lényegében, egészében láttatja az embert, nem mint rendszert, hanem mint a jelenvalólét struktúráját.

AZ EGZISZTENCIÁLÉK

Az egzisztenciálék az emberi lét alapstruktúráját alkotják, és koherensen

összefüggnek. Az emberi jelenvalólét valamennyi egzisztenciálé felé eredendően nyitott, egyiket sem kerülheti el, vagy kapcsolhatja ki a létezésből. Ez a nyitottság nem mérhető, nyílt, szabad teret jelent a fenomének megjelenésére, és az általuk közvetített lehetőségek megélésére. E lehetőségekhez azonban a nyílt-lét mellett másra is szükség van: szabadságra, higgadságra, és másokkal való együttlétre. A személyiség felfogásán kívül a daseinanalitikus neurózistan, pszichózistan és pszichoszomatika alapját képezik az egzisztenciálék. Ezek nem tulajdonságok, hajlamok, amelyeket a személyiség birtokol, hanem olyan dimenziók, amikhez a Dasein mindig valahogy viszonyul. Épp ezért kell megkülönböztetni a kategóriáktól, melyek a nem-jelenvalólétszerűen létezők létmeghatározásai. A legfontosabb egzisztenciálék a következők.

VILÁGBAN-BENNE-LÉT

A világban-benne-lét Heidegger filozófiájának alapfogalma. Mindenkör egész, egységes fenomént ért alatta, mely három dimenziót foglal magában: a világ világiságát, mely a világ állandó, folyamatos jelenlétére utal; a világ ugyanakkor a mi jelenlétünket, létezésünket is visszaigazolja. Nem lehet hátat fordítani neki, elmenekülni belőle, meg nem történtté tenni. A világ együtt történik velünk. A világban-benne-lét másik dimenziója épp ezért maga a létező, aki „ki” ként határozza meg önmagát, és ezzel a világhoz való viszonyát is. A harmadik dimenzió a benne-lét, amely egymáshoz való létviszonyt jelent. Nem pusztán benne lenni valamiben; a benne-lét egzisztenciálé, míg a kéznéllevők „belülisége” mint kategória értendő. A világban lenni annyi, mint belebonyolódni, érezni, hogy közünk van hozzá, szerves részévé válni, és semmiképpen nem az, hogy határvonalat húzva köztem és a világ között, mintegy térbeli relációként képzelni el. Azt jelenti: otthonos vagyok valamiben, valahol, hozzá vagyok szokva. (HEIDEGGER, 2001, 72. o.) A benne-lét mindig hangolt; mindig jelzi, hányadán is állunk az utunkba kerülőkkel és a világgal. A világnál-lét egzisztenciálé; nem együtt-kéznéllet: „ami kéznél van, az világnélküli, nem tud a másiknál lenni.” (Uo., 74. o.) A benne-lét módjainak sokfélesége élhető meg, melynek megértéséhez a gondoskodás egzisztenciáléja visz közelebb. Dolgunk van valamivel, vagy hagyjuk veszendőbe menni. A világban-benne-létnek három

jellemzője van: a hangoltság, a megértés és a beszéd.

Condrau a különböző patológiák esetében más-más világhoz való viszonyra mutat rá: a szorongónak köze van a világhoz, szorongása a világhoz kapcsolja. Az agresszív aktívan, kezdeményezőn fordul a világ felé. A kényszerneurotikus a világtól függ, a depressziós pedig ki van zárva a világból. (CONDRAU, 1992, 119. o.) Mindez jól mutatja a világban-benne-lét sérülékenységét és azt, hogy a világgal való kapcsolat alapvetően a Dasein önmagához és saját egészség-létéhez fűződő viszonyát tükrözi.

HANGOLTSÁG

A hangoltság a világban-benne-lét eredendő feltárultsága. (Heidegger, 1989, 273. o.) A hangoltságot (*Befindlichkeit*³) elsősorban fenomenológiailag kell megérteni, mint az ember mindenkori hangoltságát a világban: nem önmagából alkotja, hanem a világba vetetten megéli. A hangoltság sokkal több, mint egy pusztán pszichikai állapot, mert azon kívül, hogy a saját állapotunkról ad jelentést, azt is megmutatja, ahogyan magunkat a világban találjuk. „A mindenkori hangulatunk nem egy akaratilag döntés eredménye” (HELTING, 1999, 60. o.) A jelenvalólét eleve hangolt, mert a hangulatokon keresztül adja tudtunkra a mindenkori felállást, a hangulat szabja meg a világ általi érintettségét. Értelmezhető emberi atmoszféraként, mely nem Heidegger alapszava, mégis jól használható: ahogy megérintenek a dolgok, az emberek, a világ. A hangulatok nem privát állapotok, hanem atmoszferikusak, az emberek közötti nyitottság által tapasztalhatók meg. (HELTING, 1999) A hangulat könnyedségében az érzelmek jönnek-mennek, nem biztosít kialakult álláspontot: mindig az aktuális legkellemesebbre törekszik. Ezekből kifolyólag kitér a benne feltárult⁴ lét elől, a lét terhe nem nehezíthet a vállára: „nem fordul oda a jelenvalólét teher-jellegéhez” (HEIDEGGER, 1989, 272. o.) A hangoltság megmutatja, illetve hozzáférhetővé

3 A *Befindlichkeit* fordítható diszpozíciónak és hangoltságnak egyaránt, inkább ez utóbbi mellett maradunk.

4 A feltárultság (*Erschlossenheit*) másik alternatív fordítása a kinyitottság, ami talán jobban visszaadja az eredeti német jelentést: a hangoltság által a jelenvalólét kinyílik, teret, horizontot kap arra, hogy felmérje a dolgok állását és lehetőségeit. A feltárultság szóban nincs meg ilyen mértékben ez a lehetőségekre való nyitottság.

teszi a jelenvalólét belevettségét, ami elől többnyire mindenáron ki akar majd térni. A hangulat könnyedsége ennek a kitérésnek a segédeszköze, úgy zárja el a nehézségeket, hogy nem akar róluk tudomást venni. Ez a legrosszabb politika, mert semmit sem old meg, hisz minél inkább el akarja zárni a belevettséget, az annál inkább megjelenik előtte. A kitérő elfordulás és feltárás dinamikája annak tanulságát adja, hogy így is, úgy is szembe kell nézni a terhet jelentő feltáruival. Fölöslegesnek tűnnek hát ezek a kerülőutak, mégis a legszükségszerűbbek: az ember az ellenállás által szerez saját tapasztalatot, az által, hogy ki akar térni, el akar fordulni minden elől, ami megnehezíti dolgát, és ezt engedni kell, mert a mások által kitaposott ösvény sehova sem vezet, a saját taposás első lépése pedig a tiltakozás és ellenállás megkezdése.

BELEVETETTSÉG

A belevettség a világban-benne-lét lényegi jellemzője, és a hangoltság első fenomenologikus alapja. „A különböző hangulatokban magamat már mindig egy világban találok, de nem egy privát szubjektum, hanem mint egy lényeg, ami nyitott az önmagát megmutatóra.” (HELTING, 1999, 61. o.) A belevettség arra utal, hogy a Dasein létét nem maga hozta létre; önmagát már eleve egy világban találja, létének alapjai eleve adottak. Adottak, de nem ismertek számára; ez a belevettség legnagyobb titka, és egyben legnagyobb ajándéka is: fel kell fedezni azokat a létalapokat, azokat a létmódokat, amelyek a legsajátabbként adattak meg. A belevettség magában hordja a szükségszerűség és kiszolgáltatottság mozzanatait: azt a világot, azokat az embereket, azokat a lehetőségeket nem lehet újra választani. Továbbá azt is jelenti: a jelenvalólét léte eredendően, létéből következően bűnös, hiszen a számtalan lehetősége közül a legtöbb beteljesítetlen marad. A Dasein egzisztenciális értelemben léte alapjaiban bűnös, mert belevetetten létezve a korlátlan lehetőségek közt önmagát megtalálva sem tudhatja minden adottságát beteljesíteni.

A belevettség meghatározója tehát a nem a-maga-alapjának-lenni. Mivel nem ő határozta meg létét, így számtalan adottság és lehetőség beteljesületlen marad: ebben a tekintetben bűnössé válik, a kezdetektől. „Ez a bűnösség az egészséges emberre ugyanúgy vonatkozik, mint a betegre.”

(HELTING, 1999, 80. o.) A belevettség velejárója, hogy a Dasein a lényegét mégsem teljesíti be.

GOND

„A jelenvalólét létét magát mint gondot kell láthatóvá tennünk.” (HEIDEGGER, 1989, 336. o.) A gond és a gondoskodás hétköznapi értelemben egészen mást jelent, mint fenomenológiailag. A gond az egzisztencialitás, a fakticitás és a hanyatlás egysége, e három összetevő adja meg az egészlegesség struktúráját. Heidegger szerint az egészben a struktúramozzanatok ontológiailag az ő strukturális lehetőségén alapulnak. Érezhető, hogy nem a mindennapi értelemben vett egésről mint az elemek összességéről van szó, hanem egy minőségileg más, mindent átfogó egységről, melynek az ontológiai talaj nyújtja a teljesség, a legsajátabb lenni tudás lehetőségét. A jelenvalólét léte megnehezedik azáltal, hogy „átpillantatható” (HEIDEGGER, 1989, 334. o.) egy egységes fenoménre, mert így kívül is kerül önmagán, felül is emelkedik a világban-benne-lét hétköznapi tevés-vevésén. Ez az átpillantás szinte magától működik akkor, ha a jelenvalólét mint kitüntetett feltárultság van jelen, mint például a szorongásban. A jelenvalólétben elementárisan nyílik meg a lét struktúraegysége. A kívülről látás képessége, az önmagával való szembekerülés felhívja a figyelmet az akárkibe (*das Man*)⁵ való beleveszésre, így nem hagyja lemondani a jelenvalólétet a választás lehetőségéről. A gond adja a strukturális keretet a szorongás fenoménjének működéséhez, mely a legautentikusabb választás elé állít.

Heidegger a gondot egzisztenciális alapfenoménnek tartja, a köznapi értelem csak ontikus ismeretekkel rendelkezhet felőle. Az ontológiai interpretációja így hangzik: a gond „már-egy világban-önmagát-előző benne-lét mint a világonbelüli utunkba kerülő létezőhöz kötött lét.” (Uo., 349. o.) A hétköznapi együttlétben a hiányosság és a közöny már a megszokottság erejével hatnak, nem keltenek meglepetést. A gondoskodás szóról általában pozitív asszociációink vannak, Heidegger azonban

5 A *das Man* fordításában is kétféle álláspont érvényesül, az *az-ember* és az *akárki*, (Vajda), én ez utóbbit használom.

figyelmeztet: azzal, hogy a hanyatlás létmódjaihoz kapcsolja, felhívja a figyelmet a negatív vonatkozásokra. Gondoskodunk a kapcsolatainkról azért, hogy ne kelljen észrevenni: elmegyünk egymás mellett. Ilyenkor az egymással való együttlét nem ad semmi olyat, ami a jelenvalólétet a lét felé vivő útjában akár egy lépéssel is előbbre vinné. Az ember nem viszi a bőrét a vásárra, védekező pozícióba helyezkedik, nehogy megérintse még valami eredendő, a létet közvetítő gondolat a másiktól. Elfoglalja magát a távolságtartó szembehelyezkedéssel, elvész a kölcsönös visszatartás, önelrejtés és elváltoztatás módjaiba. (FEHÉR, 1992, 153. o.) A szabadon választható lehetőségek közül csak azok maradnak, amik mindennaposan rendelkezésre állnak: az ismerős, az elérhető, az elviselhető, az illő és a megfelelő. (HEIDEGGER, 1989, 352. o.) A gondoskodás ebben az értelemben vakká válik a valódi lehetőségek iránt, belenyugszik a pusztán „valóságosba”. Látszattörténesek foglya, megtesz mindent, buzgólkodik, látószögéből azonban a rendelkezésre állókon kívül minden más kiesik. A sok tevés-vevés a haladás illúzióját kelti, hisz kitölti a mindennapokat. A nem tulajdonképpeni élet csak vágyakozik, miközben ellenállás nélkül beleveszett a rendelkezésre állóba, túlzott jelentőséget tulajdonítva neki. A gondoskodás hanyatlásában nem tud különbséget tenni a középszerű és a minőségi lét között, mivel csak egyiket ismeri. Ezen érzéketlenségéből következik, hogy mindig neki van igaza.

EGYÜTTLÉT

„Ha a jelenvalólét van, az egymássalét létmódjával bír.” (HEIDEGGER, 2001, 152. o.) Az együttlétben egymásnak lehetőségeket nyitunk meg, vagy zárunk el. Az „együtt” nem egymás mellett jelent: nem kategorikus, hanem egzisztenciális értelemben értjük: ezt a világot, amelyben élek, mindig más emberekkel osztom meg. Úgy, hogy gondoskodom róla. Az együttlétet Heidegger a gond fenoménjéből értelmezi, mint az utunkba kerülő létezőhöz viszonyuló létet. (HEIDEGGER, 2001, 147. o.) Az együttlét a jelenvalólét létevel együtt már létezik. Heidegger szerint az egymást-kölcsönösen-ismerés gyakran attól függ, hogy a saját jelenvalólét mennyire értette meg önmagát. „Ez annyit jelent, hogy a másokkal való lényegi

együttlétet mennyire tette a maga számára átláthatóvá, azaz mennyire nem torzította el”. (Uo., 152.o.) Ez terápiás szempontból óriási jelentőséggel bír, nem csak a daseinanalízisben: a terapeuta akkor tud gyógyító kapcsolatot, légkört, teret kialakítani, ha a lehető legnagyobb mértékben átjárható és átlátható önmaga számára.

NYÍLT-LÉT/NYITOTTSÁG

A nyitottság mindaz, ami a világhoz való viszonyunkban megnyilvánul: „az ember lényegét tekintve nyitott minden útjába kerülőre, ek-sztatikusan van a világban, valahogy viszonyul hozzá”. (CONDRAU, 1992, 122. o.) A nyitottság mindig függ a Dasein hangoltságától: nincs olyan világhoz kapcsolódás, ami nem hangolt. A Dasein eredendően hangolt, és eredendően nyitott: akkor is nyitott, amikor elzárulnak legsajátabb lehetőségei, ilyenkor beszűkült nyílt-létről beszélünk. Ez különösen a terápiában jól kihasználható, és a gyógyító potenciálként értelmezhető: az ember legbensőbb önmaga, mélysége, léttel való kapcsolata az egész-létet és az egész-séget hordozza magában. A nyitottság mindig hozzásegít ahhoz, hogy hosszú küzdelem árán, de a léttel kapcsolatba kerüljünk. Igazán, tisztán, egyszerűen.

TÉR-ÉS IDŐBELISÉG

Az egzisztenciálék lényegüket tekintve együtt alkotnak egészet; ezt különösen fontos a tér- és időbeliségnél hangsúlyozni, hiszen e két egzisztenciálé minden más egzisztenciálé lényegi meghatározója, de nem mind vezethető le belőlük. Heidegger a *Lét és idő*ben a teret is az idői dimenziókból vezeti le, de egy későbbi írásában ezt az utat már járhatatlannak tartotta. (HELTING, 1999, 82. o.) A tér nem vezethető vissza az időre, hanem vele együtt eredendő. A térbeliség fenomenológiai értelemben egész más, mint pusztá helymeghatározás. Sokkal inkább egzisztenciális: azokban a terekben, melyek ismerősek, melyekben otthonosan mozgunk, benne van a lét: érezzük, megértjük, és kötődünk hozzájuk. Mert az együttlétek emlékeit őrzik, és azokat a pillanatokat, ahol a Dasein lényegéhez

közel került. Azokban a terekben mozgunk otthonosan, ahol megvan a lét közelségének biztonsága, mely szavakkal megfogalmazhatatlan. Ezen a ponton a fenomenológia találkozik a pszichoanalitikus hagyománnyal: a Winnicott-féle átmeneti tér ugyanilyen egzisztenciális tér: benne teret kap a Dasein önmaga kiterjesztésére és megélésére. A daseinanalízisben a teret engedni-tudás a tulajdonképpeni létezésre utal. Heidegger ezt a teret tájéknak nevezi, mely mindig a más emberekkel való együttlét által meghatározott. A dasein térbelisége be-teresedett, azaz elkészíti a helyet a kéznéllevő létezőknek. Amikor a Dasein nyitottsága beszűkült, akkor másképp éli meg a tájékat, az ismerős és ismeretlen tereket.

Az időt illetően már az ókori görögök megkülönböztették a kronoszt, azaz a kronológiai időt és a kairoszt, a megélt időt. A daseinanalízisben is ez utóbbi kap kitüntetett szerepet. A Dasein létfelfogása az időbeliségen alapul: az idő csak az emberhez kapcsolódva van, nem beszélhetünk időről a Dasein nélkül. Az időtapasztalat és a hangulat immanensen összetartozik, mert a világhoz kapcsolódás legkülönbözőbb módjai mind más-más jelentéssel, hangulattal bírnak a Dasein számára. Ezek a világhoz kapcsolódási módok az idővel mindig meghatározott viszonyban vannak, hiszen az utunkba kerülő létezőre, tevés-vevésre vagy van időnk, vagy nincs. Gyakran hangzik el, hogy nincs időnk valamire; időnk mindig van, de elveszítjük szántsándékkal, ha a mindennapi dolgokhoz, tennivalókhoz kapcsoljuk. Ha elveszünk az időben, ha nincs időnk valamire, azt jelenti: nem tudunk a létezés menetében teret teremteni a találkozáshoz, mert valójában nincs benne önmagunk. Ha a „valamire időt szánni” külső kötelességként jelenik meg, nem belső, lényegi szükségszerűségként, akkor a Dasein mindig távol van tulajdonképpeni, lehetőségeket beteljesítő lététől. Hiszen tulajdonképpen élni a belső hívás meghallásán és megértésén, és megoldozásán múlik. Dolgunk van önmagunkkal, a saját időnkkel és tereinkkel. Az időhöz való viszonyunk tehát, akár a nyitottság, akár az elrejtettség jellemzi, mindig a világhoz, a többi emberhez és az önmagunkhoz való viszonyunkat tükrözi.

TESTI-LÉT

A daseinanalitikai pszichoszomatika számára az egyik legfontosabb

egzisztenciálé, azonban, mint ahogy Heidegger a *Zollikoni szemináriumok* során kifejtette, az egyik legnehezebben megközelíthető és megérthető is. Sartre bírálta Heideggert ezen a ponton, hiszen szerinte túl keveset figyel a test fenoménjére. (HELTING, 1999, 83. o.) A testiséget egzisztenciálisan kell értenünk: a testi-lét mindig az egzisztencia beteljesítésének módja. A test sohasem a saját határai által meghatározott, hanem az egzisztencia határolja, és a világban-benne-létet teljesíti ki. „A test határa az a léthorizont, amiben fenntartom magam; ezért változik attól függően, ahogy a világban tartózkodom.” (HELTING, 1999, 85. o.)

SZABAD-LÉT

A szabadság mint központi filozófiai fogalom, a *dasein*analízisben is kitüntetett szerepet kap. A nyitottság értelmében elgondolt szabadság tulajdonképpeni formája mindig a lehetőségek beteljesítése felé tart. A szabad-lét a választási és döntési szabadság és felelősségvállalás szabadsága: valami felé tart, ami a *Dasein*t önmagához viszi közelebb. A szabad-lét nem könnyű. Általában a nyitottsággal együtt sérül, szoros kölcsönhatásban állnak.

HALÁLHOZ-VALÓ-LÉT

Az időbeliség egzisztenciáléjával elválaszthatatlanul összefügg a halálhoz-való-lét, melyben a múlt, jelen, jövő meghatározódik, és értelmet nyer. E három idői dimenzió „az ember számára mindig különböző módokon áll nyitva” (HELTING, 1999, 75. o.). Noha hétköznapi értelemben az ember menekül a haláltól, távoli, jövőbeni eseménynek tartja, egzisztenciális szemszögből állandóan a halálhoz-való létben léteünk. Ebben az értelemben a halál nem esemény, hanem történés, megélés, mely a léthez, és saját történetünkhöz kapcsol.

A halál elől a *Dasein* a nem tulajdonképpenségbe menekül, a halálhoz-való-lét mint lehetőség ilyenkor nem hozzáférhető. A tulajdonképpeni *Dasein* érti ezt a lehetőséget, mely a halálhoz való előrefutásban teljesedik

ki. Ez az előrefutás a Dasein időbeliségének ajándéka: érzéseiben, gondolataiban előre tud futni az elmúlás végső pillanatához, hogy meg tudja élni, mit jelent nem-lenni többé. Innen, a jövő dimenziójából visszanézni az aktuális jelenre, radikálisan más perspektívába helyezi az akárkibe vészett, nem-önmagaként, a kéznéllevő dolgokban feloldódott jelenvalólétet. A halál így megnyitja a legsajátabb, legközvetlenebb, meghaladhatatlan lehetőségét a Daseinnak. (HELTING, 1999) A halál a nem tulajdonképpeni hanyatlásból visszarántja a dolgokhoz; nem megsemmisíti, hanem felszabadítja a saját létéhez. A halálhoz-való-lét lényegi jellegzetességei:

a) *legsajátabb*: a Dasein visszavonhatatlan, egyszeri, felcserélhetetlen lényegére utal;

b) *vonatközhatatlan*: azt jelenti, nem lehet a Dasein saját egzisztenciálegéségeit másra átvonkoztatni, csak maga tudja átvenni, és megvalósítani; a Dasein lehetőségeit senki más nem teljesítheti be, csak maga érezheti meg a legősibb létet önmagában; egyik ember a másiknak nagyon sokat segíthet a tulajdonképpenséghez vezető úton, de helyette nem teheti meg a lépéseket;

c) *meghaladhatatlan*: végső prioritásként hív a legfontosabb döntések meghozatalára. A végesség itt nem hiányként definiálódik, hanem a lenni tudás szükségességeként, visszaadva a Dasein létmódjainak és kapcsolatainak prioritását; a végesség meghaladhatatlan lehetőségként mutatja meg a Daseinnak, mi az, ami számít, és mi az, ami nem;

d) *bizonyosság*: a dasein a halandósága tudatában bizonyos. Ez elől a bizonyosság elől menekül, kitérve a saját léte adta feladatok és lehetőségek alól;

e) *meghatározhatatlan*: sohasem tudhatjuk, mikor ér utol a halál; ez a meghatározatlanság a Daseint veszélyezteti.

Áttekintettük az egzisztenciálékat. Ezeken keresztül fedezhető fel az ember bio-pszicho-szociális dimenziója, önmaga-léte; hogyan viszonyul létének adottságaihoz. Ebben saját létünkéről, jelenlétünkéről és gondviselésünk módjáról van szó, arról, ami a nyitott világból bennünket megérint, ami igénybe vesz. Ami igénybe vesz, ami gondként van jelen életünkben, az adja a súlyát a hétköznapijainknak, és tölti meg jelentéssel a világot. A terápia elsősorban együttlétként fogható fel. A terápiás együttlét és a pedagógiai helyzet „gondja” nem a hétköznapi értelemben vett gond; nem probléma, hanem feladat, lehetőség, melyben együtt vagyunk. Épp ez

az egyik legnehezebb kérdés: mit jelentenek a páciens számára a gondjai, mi veszi igénybe, miről gondoskodik, mivel harcol nap mint nap. A meg nem élt élet a legnagyobb veszély az emberre; kikerülhetetlen feladata, hogy önmagává váljon. Minél kevésbé éli meg a lehetőségeit, annál inkább bűnössé válik egzisztenciális értelemben.

A fejlődésfogalmat a daseinanalízis óvatosan használja: mindenekelőtt történetiségében és egzisztenciálisan érti. Legközelebb hozzá Erikson fejlődésmodellje áll; minden szakasz egyszeri, pótolhatatlan, irreverzibilis, a Dasein egészében felcserélhetetlen helye van, és minden fázis jelen idejű. (WUCHERER-HULDENFELD, FOERSTER, 2001, 66. o.) A gyermekkori személyiségfejlődés daseinanalitikai felfogása érdekes kérdéseket vet fel; vajon ebben a korban is valamennyi egzisztenciálé felé nyitott a gyermek? A tárgykapcsolat-elmélet kutatóinak – Kohut, Mahler, Loevinger – feltevése, hogy a self fejlődése a hamis visszajelzések által válik hamissá, értelmezhető-e daseinanalitikai szemszögből? A gyermekekkel folytatott terápiás munka tapasztalatai azt mutatják, hogy e gyermek-lét eredendően nyitott, és egzisztenciáléi ott és akkor sérülnek, amikor a világgal való kapcsolata és együttléte sérül.

PEDAGÓGIAI VONATKOZÁSOK

E néhány gondolat után is körvonalazódik, hogy a daseinanalízis elsősorban a gyermek világhoz való viszonyát, és a saját lét-lehetőségeihez való viszonyát tartja szem előtt. A pszichoterápiás vonatkozásokon túl most elsősorban a pedagógiai lehetőségeket emeljük ki. A tanítási órán a pedagógus munkáját megnehezítő magatartásproblémák és a szorongó gyermek megértéséhez vihet közelebb a daseinanalízis.

- Az aktuális, problémás szituáció jövőhöz kapcsolása lényegesen nagyobb hangsúlyt kap fenomenológiailag, mint a múltbeli okok kutatása.
- A pedagógusnak fontos azokra a jelentéstartalmakra fókuszálni, amelyek a hétköznapokban – gyakran még a gyermek számára is – elfedettek. Milyen vágyai, álmai vannak, milyen szükségletei sérülnek, milyen jövőt képzel el, hogy érzi magát a világban, mit jelent neki a saját maga viselkedése. Ezek összefüggésében a

probléma lényeges aspektusai mutatkozhatnak meg.

- A cél feltárni, hogy a gyermek világhoz kapcsolódása milyen módon, milyen erővel, a létezés mely dimenziójában sérült. Ha az egzisztenciálék közül bármelyik is akadályozott, például a társakkal való együttlét, akkor az *összes* egzisztenciálé sérül. Ez befolyásolja majd az egész világhoz való viszonyát. Az egészszemes szemléletmód megkönnyítheti a pedagógus munkáját, a gyermek viselkedésének megértéséhez visz közelebb.
- A leghatékonyabb gyógyító faktor a terápiában a kapcsolat. Ugyanez érvényes a pedagógiára is: a tanár-diák kapcsolat minősége alapvetően meghatározza a pedagógusi munka sikerességét, a tanulók motiváltságát.
- A szorongó gyermek pszichológiai értelmezéséhez a daseinanalízis további fontos kiegészítéseket tesz. Rámutat a szorongás pozitív vonatkozásaira; arra, hogy épp ez mutathatja meg a gyermek önfelfedezésének, saját lehetőségeinek irányát, ha a pedagógus jól értelmezi. A szorongás ott jelenik meg, ahol hiányzik az ember önmegvalósítása, ahol behatároltak, korlátozottak a lehetőségek. A szorongás a biztonságnélküliség, a szeretetnélküliség talaján keletkezik. Ahol hiányzik a szeretet, és hiányzik a megértés.

ÖSSZEFOGLALÁS

„A filozófia sohasem könnyíti meg, mindig csak megnehezíti a dolgokat”, így adhatja vissza a dolgok súlyát, így adhatja vissza a létező létét. A megnehezítés minden nagy dolog keletkezésének egyik alapfeltétele — vélekedik Heidegger. A megnehezítés nem a bonyolultat és a zavarosat jelenti, hanem éppen azt a végtelen egyszerűséget és elkötelezettséget, mellyel letisztulnak a képletek. Az önként, önmagunkért vívott harcot. A harcot, mellyel nem tanultunk meg élni. A harc, amely a pedagógus által megtanítható, megérthető, és megmutatható.

IRODALOM

- BINSWANGER L. (1942) *Grundformen und Erkenntnis menschlichen Daseins*. Zürich: Max Niehans 4. Aufl. München: Ernst Reinhardt 1942, 1964.
- BLANKENBURG W. (1977) *Die Daseinsanalyse*. In: Die Psychologie des 20. Jahrhunderts. Zürich Kindler Verlag AG 941-963.
- CONDRAU G. (1992) *Sigmund Freud und Martin Heidegger Daseinsanalytische Neurosenlehre und Psychotherapie*. Universitätsverlag — Verlag Hans Huber
- FEHÉR, M. I. (1992) *Martin Heidegger, Egy huszadik századi gondolkodó életútja*, Göncöl Kiadó, Budapest
- FICHTNER, G. (1992) *Einleitung*. In: Sigmund Freud Ludwig Binswanger Briefwechsel 1908-1938 S. Fischer
- HÄCKER, H. O., STAPF K. H. (2004) *DORSCH Psychologisches Wörterbuch*. Verlag Hans Huber, Bern Göttingen Toronto Seattle
- HEIDEGGER, M. (1987) *Zollikoner Seminare*, Vittorio Klostermann, Frankfurt am Main
- HEIDEGGER, M. (1989) *Lét és idő*. ford.: Angyalosi Gergely, Bacsó Béla, Kardos András, Orosz István, Vajda Mihály, Gondolat, Budapest
- HEIDEGGER, M. (2001) *Lét és idő*. ford.: Angyalosi Gergely, Bacsó Béla, Kardos András, Orosz István, Vajda Mihály, második, javított kiadás, Osiris, Budapest
- HEIDEGGER, M. (2001b) *A fenomenológia alapproblémái*. Osiris / Gond-Cura Alapítvány, Budapest
- HELTING, H. (1999) *Einführung in die philosophischen Dimensionen der psychotherapeutischen Daseinsanalyse*, Shaker Verlag
- HERMANN VON F-W. (2004) *Medard Boss und die Zollikoner Seminare Martin Heideggers*. Daseinsanalyse 20:8-20.
- HOLZHEY-KUNZ, A. (2001) *Leiden am Dasein. Die Daseinsanalyse und die Aufgabe einer Hermeneutik psychopathologischer Phänomene*. Wien, Passagen Verlag
- JENEWEIN, J. C. (2002) *Grundgedanken zur Daseinsanalyse und daseinsanalytischen Psychotherapie bei Gion Condrau unter spezieller Berücksichtigung der Unterschiede zu Medard Boss* In: Daseinsanalyse 18:104-114.
- WUCHERER-HULDENFELD, A. K., FOERSTER, H.D. (2001) *Daseinsanalyse. Einführung in Theorie und Praxis*. Urheberrechtlich geschütztes Manuskript, Wien, 2001

PEDAGÓGUSMASZKOK KÉSZÍTÉSÉNEK ÉS FELHASZNÁLÁSÁNAK LEHETŐSÉGEI A TANÁRKÉPZÉSBEN

NAGY ÁGNES

Felgyorsult társadalmunkban bekövetkeztek bizonyos változások, melyek maguk után vonták az iskola és – ezen keresztül – a pedagógusok feladatainak és rész szerepeinek megváltozását. A pedagógusokkal szembeni elvárások kibővültek.

A tanári szerep önmagában is összetett jelenség, ami több oldalról vizsgálható és elemezhető. Trencsényi László a pedagógusmagatartások elemzésének két aspektusát körvonalazta. Közelíthetünk a funkció oldaláról, vizsgálhatjuk a pedagógust mint a társadalmi érték és norma közvetítőjét, elemezhetjük a pedagógusszereppel kapcsolatos elvárásokat; de közelíthetünk a stílus felől, a gyermek szempontjából is szemlélhetjük a pedagógus szerepviselkedését. (Trencsényi, 1988) Azonban fontos szem előtt tartanunk, hogy a szerepviselkedés szintjén a szerep és a személyiség szorosan összekapcsolódik, ezért a megfigyelhető viselkedés kialakításában az explicit elvárások mellett egyaránt fontos szerephez jutnak a személyiség tartalmai, az egyénből származó érzelmi, hangulati tényezők.

A SZEREP ÉS A SZEMÉLYISÉG

A szerep és a személyiség közötti viszony értelmezése fontos pontja a különböző szerepértelmezéseknek. A legtöbb megközelítés a szerepviselkedés vonatkozásában kiemelt fontosságot tulajdonít a személyiség alakító hatásának.

Allport a szociális rendszer szerepelvárásai és a tényleges viselkedés – vagy szerepteljesítmény – közé helyezi a személyiséget mint módosító tényezőt, és annak két olyan megnyilvánulását említi, amely meghatározza a szerepviselkedés egészét: ezek pedig a szerepfelfogás és a szerepfogadás.

A szerepfelfogás az adott személy saját szerepére vonatkozó elképzeléseit tartalmazza; mindenki a maga módján határozza meg, értelmezi a szerepét. A szerepfelfogadás pedig a saját szerepünkhöz való viszonyulásunkat tükrözi. Tehát a szerepviselkedés nem egyértelműen a társadalmi státusból eredeztethető, mivel a személyiségnek megfelelően átszíneződik, átformálódik. (Allport, 1997)

A „szerep-én” és a „benső-én” megkülönböztetésével találkozunk C. G. Jung elméletében. A személyiségnek ezen poláris vonatkozása Jung terminológiájában a Persona és az Árnyék ellentétes, de egymást kiegészítő – egymást feltételező – kettősségében jelenik meg. Jung szerint az ember környezethez való alkalmazkodása fejleszti ki a személyiség azon burkát, amelyet szerepszemélyiségnek, maszknak, álarcnak fordíthatunk. Ez az ember személyének tudatosan képviselt lényegi oldala; ide tartozik a személy külső megjelenése, fellépése, valamint azok a szerepek, amelyeket a társadalomban képvisel. Funkciója: védelem az emberi kapcsolatok rendszerében, ezen felül szabályozza és ellenőrzi a környezethez való viszonyulásunkat és a külső és benső világunk közötti információcserét.

A jungi lélektanban az Árnyékot (*Schatten*) általában a Persona tudattalan vetületeként értelmezik, amely a személyes tudattalan része, a személyiség negatív oldala; ez tartalmazza azokat a lelki tartalmakat, amelyeket elutasítunk, elfojtunk, amikről nem akarunk tudni, s amilyenné nem szeretnénk válni. Ilyen megközelítésből az Árnyék az én-komplexum meg nem élt, elfojtott részének tekintendő. (Jung, 1993)

A pedagógus személyisége tehát kulcsfontosságú a pedagógiai munkában, a pedagógiai hatásban. A nevelés során mindennemű hatás a tanár–tanuló interakcióban a tanár személyiségének közvetítésével zajlik.

A nevelési feladatok módosulása és a szerepelvárások átalakulása rugalmasságot és bizonyos fajta metamorfózist követel a pedagógusok részéről, de a pályára való felkészítés oldaláról is. Éppen ezért a társadalmi elvárásoknak megfelelően a pedagógusképzésben egyre inkább előtérbe kerül a személyiségtényezők fejlesztését célzó képzési módszerek és programok kidolgozása és alkalmazása.

A pályára való felkészítés lényeges aspektusa, hogy a jelöltek saját személyiségükre építve alkossák meg leendő tanárszerepüket. Tapasztalataim szerint a hallgatók körében éppen a pályaalakulási folyamatokban legnagyobb a bizonytalanság: a tanárjelöltekben gyakorta

szorongást vált ki, hogy személyiségük megfelel-e a pedagógusszerep támasztotta követelményeknek. A hallgatók a tanítási gyakorlat során „élesben” élik át a személyiség és a pedagógusszerep hirtelen egybekapcsolódását; a nem megfelelő illeszkedés okozta kellemetlen élmények pedig komoly kihatással lehetnek a pályával kapcsolatos attitűdjeikre. Mindezek értelmében a pályára való felkészítés egyik fontos lépése a hallgató szerepelképzeléseinek, személyiségének és képességeinek összeillesztése és egységbe rendezése.

Írásomban a maszkkészítés dramatikus felhasználási lehetőségeiről szeretnék beszámolni; be kívánom mutatni, hogy ennek alkalmazása hogyan lehet segítségünkre a tanárjelölt hallgatók szakmaspecifikus személyiségfejlesztésben.

Maszkkészítéssel és maszkhasználattal pszichodramatikus munkám során kezdtem foglalkozni, s csak később jött az ötlet, hogy áttemelhetném azt a tanárképzésbe is. Az ideát a maszk tradicionális alkalmazásának egyik aspektusa adta; különböző kultúrákban az egyén életében bekövetkező változások, szerepváltások (felnőtté avatás, házasság, magasabb társadalmi rang elnyerése) során rendezett szertartásokat gyakran jellemzik maszkos rituálék. Az „átmeneti rítusokban” a maszk egy új identitást képvisel; annak felvétele, a vele való azonosulás segíti a korábbi identitás feladását, a személyiség átalakulását és egy új társadalmi identitás felvételét.

A tanárképzés fontos feladata, hogy a hallgatókat felkészítse új szerepükre, s ekként részt vállaljon a pedagógusidentitás kialakításában. A hallgató átmeneti időszakot él át: oktatói számára még diákszerepben van, de a tanítási gyakorlatok már az új funkciót és az annak megfelelő identitást követelik meg tőle. Az átmenet sarkalatos része az, hogy miként tudja a saját személyiségével összekapcsolni és arra építve kialakítani az új identitását.

A pedagógusmaszk készítése szimbolikusan nem más, mint a hallgató azon törekvése, melynek révén saját személyiségére építi, alakítja – „maszkírozza” – önnön majdani pedagógusszerepét.

A MASZK SZIMBOLIKÁJA

A következőkben röviden – kiragadott kultúrtörténeti példákon keresztül –

a maszkok szimbolikájával és archetipikus vonatkozásaival kell foglalkoznom.

A maszkkészítés az ember rituális-művészi önkifejezésének kétségkívül egyik legősibb formája. Találkozunk vele a dél-franciaországi sziklabarlangok falfestményein, a fejlett magaskultúrák körében (indiai, kínai, maja stb.), de a primitívnek nevezett népek vonatkozásában is. T. Burckhardt szerint a maszk szakrális eredetét mi sem támasztja alá jobban, mint az a tény, hogy képes volt túlélni az ún. „fejlett” filozófiákkal való találkozást is. (Burckhardt, 1995)

A maszk (görög: proszópon, latin: persona) az átlényegülés – a maszk által megjelenített lényé vagy szereplővé való átalakulás – jelképe. Szimbolikája kettős jelentéssel bír. Egyrészt védelmi eszköz, mivel az „én” elrejtését szolgálja; másrészt a birtoklás kifejezője is egyben, hiszen a megmintázott lény ereje és tulajdonságai átvehetőek általa. (Pálfi, Újvári, 1997)

A maszk szimbolikus értelmezése során először annak rituális, szakrális eredetére kell pillantást vetnünk, hogy megértsük azokat a jelentéstartalmakat, funkciókat, amelyeket az álarc hordoz. Tekintsük át röviden, hogy a rituális maszk milyen jellegzetes megjelenési formáival és funkcióival találkozhatunk a különféle kultúrkörökben!

A MASZK MINT AZ ISTENI JELENLÉT HORDOZÓJA

Legtöbbször a maszk az *isteni jelenlét* kifejezője. Ennek kiragadott példája a sámánmaszk, amely főleg az Ázsia különböző területein kialakult sámánszertartás elengedhetetlen kelléke.

A sámán öltözéke önmagában is maszknak tekinthető, és ugyanennek feleltethető meg a sámán szemét vagy egész arcát eltakaró kendő (pl. goldoknál, szojótoknál). A maszk egy mitikus személy (isten, sámán-ős, védőszellem, állat) megtestesülése; díszítményei, szimbólumai a szellemi áthatottság folytán segítséget nyújtanak az utazásban, a két világ közötti határátlépésben, mivel átlényegítik, emberfeletti lényé alakítják a sámánt. Az égbeemelkedéssel, a „mágikus röpüléssel” transzcendenciára és egyben szabadságra tesz szert az ember, miközben az emberi létállapotot vertikálisan meghaladja. Az abszolút szabadság vágya, a korlátok-kötélékek

felszámolása az ember lényegi vágyaihoz tartozik ősidők óta. (Eliade, M., 1999) Tehát a maszk személytelenné tesz, felszabadít a durva-anyagi létmód börtönéből.



Ázsiai sámánmaszk

Ebben az értelemben kell szemlélnünk a tibeti kolostorok buddhista szertarásának isteneket ábrázoló – lámák által felöltött – jelmezeit is, amelyben a szimbolikus álarcok azoknak az isteneknek a képmásait jelenítik meg, akikkel a halál utáni létben (bardó) találkoznia kell a halandónak. A „Dévák” illetén ábrázolása a hívők szerint örömmel tölti el és megnyitja az isteneket.

A MASZK DÉMONIKUS ASPEKTUSAI

De nem csupán istenek és ősi totemállatok jóindulatú erejét megnyerni szándékozva öltöttek maszkokat az ősi kultúrákban, hanem az álarc a *démonikus jelenlét* hordozójaként is megjelent. Jó példák erre a tibeti (vadzsrajána) buddhizmus különféle ünnepéyeinek szemkápráztató forgatagai. Az itt színre lépő szörnyek és démonok az ember pszichospirituális „mélységeinek” „lakói”, akik-amik fölött e rituáléban uralomra kell jutni, különben ők pusztítják el a gyanútlan embert. Itt lehet megemlíteni a „Vörös Tigris Táncának” nevezett démonűzést, amelyet csak papok és lámák adhatnak elő.

Az efféle „démonűzések” álarcjai besorolhatóak az ún. *apotropeikus* vagy „bajelhárító” maszkok kategóriájába is. Ezek elsősorban az istenség pusztító tulajdonságainak explicit képi megnyilvánításával kívánják elősegíteni a közönségesen destruktív erők megértését és transzmutálását. A maszk szembesít ezen erők természetével, „csúf ábrázatával”, és lefegyverzi, menekülésre készíti azokat a készítéseket és „entitásokat”, melyek „tudat alatt” válhatnak igazán veszélyessé.

Másodsorban viszont ijesztő külsejük miatt az evilági ellenség távoltartására is alkalmasak; bizonyos kutatók szerint egykoron hasonlóképpen védtek meg magukat a töröktől a Mohács környékén élő sokácok (magyarországi szerbek) elhíresült busó-jelmezeik segítségével.

Ebbe a kategóriába tartoznak a templomok szobordíszeként megjelenő ijesztő álarcok, de megemlíthetőek az irokéz indiánok titokzatos gyógyító maszkjai – az ún. „Hamis Arcok” – is, melyeket bizonyos típusú pszichoszomatikus betegek gyógyításakor a törzs sátorról sátorra járó, betegségeket kereső tagjai öltenek magukra. A gyógyító által viselt maszk eltúlzott grimaszokat ábrázolt gyakran lószőrből készült hajjal kiegészítve. A szem körül fémből készült kiegészítővel rendelkezett, ami a tábortűz vagy a Hold fénye által még félelmetesebb hatást kölcsönzött a maszknak. A gyógyító feladata a *Gogosa-démonok* kiűzése volt a faluból, vagy az illető törzsből.



Sokác busó-álarc



Irokéz „Hamis Arcok”

Egy ilyen „Hamis Arc” elkészítése nagyon sajátos körülmények között történik; a törzs harcosa az erdőben sétál, míg csak meg nem hallja valamelyik fából egy szellem (Istenség) szavait; a maszk ennek a szellemnek erejét hordozza majd, ám a fa törzséből csak a már készre faragott álarcot szabad kimetszeni. A „Hamis Arc” vörösre festetik, ha délelőtt alkották, és feketére, ha délután (előbbit tartják nagyobb gyógyerővel rendelkezőnek), ám léteznek „kettőstestű isteneket” manifesztáló fekete-piros álarcok is; a maszkok általában lószőrből készültek, és stilizált hajzattal egészültek ki. (Fenton, 1991; The New Encyclopaedia Britannica)

Nyilvánvalóan ezen maszkok olyan tudatszint alá süllyedt erők objektivizációi, amelyekben a beteg megpillanthatja bizonyos benső tulajdonságok és viselkedésformák „csúf” és megvetésre méltó arculatát, hogy aztán a megismerés fénykörébe vonhassa azokat. Tálcán kínálja magát az analógia, hogy ezt az ősi indián rítust a modern amerikai Halloween ünneppel együtt szemléljük, még akkor is, ha ez utóbbi manapság nem több szimpla ijesztgetésnél és jópofa ugratásnál; ne felejtjük azonban, hogy ez a rítus nem is olyan régen, a nagyszámú ír bevándorlóval került az Újvilágba, s egykoron – *Sambain* (annyi mint: „nyárvégi ünnep”) néven – a nyolc ősi kelta ünnep egyike volt.

S ha már a *Halloweennél* tartunk, ejtsünk néhány szót a mai ember „Hamis Arcaihoz” való általános viszonyáról: beszéljünk röviden a horrorfilmek sajátosságairól. Nagy kasszasiker volt a Sikoly című horror, amelynek keretében egy – *Munch* Sikoly című festményéről lekopírozott – kvázi-halálfej-arc szedte zömében tinédzser áldozatait.

Külön tanulmányt érdemelne a probléma, hogy társadalmunk miért vonzódik oly perverznek tűnő gyönyörrel különféle szörnyek főműsoridőben történő randalírozásához; a magam részéről viszont most csak egyetlen rövid észrevételre szorítkozom. Egy tradicionális vonatkozásokat őrző közegben (pl. egykoron az irokézeknél) egy „Hamis Arc” felbukkanása mindig valamilyen benső tudati-öngyógyító folyamatot indított meg (mely optimális esetben gyógyuláshoz vezetett). A horrorfilm nézőjének lelke viszont a gazdag vizuális-akusztikus stimuláció ellenére is teljesen érintetlen marad – ezért is van igénye arra, hogy „ügyeletes szörnye” „x” számú folytatásban visszatérjen.

HALOTTI MASZK

Egyetlen jellegzetes tradicionális álarc-típus vonatkozásairól kell még szót ejtenem: ez a *halotti maszka*. Mindezidáig az ősi hitben meggyökeresedett ember evilági életszféráját jártuk körül; pillantást vetettünk a sámánra, a mágikus-papra, a szakrális gyógyítóra, akik – ilyen vagy olyan módon felhasználva – a maszk transzcendens karakterisztikumai útján igyekeztek a Magasabb Létrend erejét világunkba árasztani; most essék szó a tisztán túlvilági funkciójú mágikus álarcról.

Tisztán túlvilági funkcióról beszélünk, mert bár modern időkben is nagy számban ismeretesek halotti maszkok híres (vagy kevésbé híres) emberekről – melyek előtt a hálás utókor, vagy egyszerűen csak a leszármazottak leróhatják hálójukat –, az ősi halotti maszk *nem* a nagyközönségnek készült; mi sem mutatja ezt jobban, mint az a tény, hogy az ott maradt a sírboltban (sírkamrában vagy sírveremben) – a túlvilágra távozott ember tetemének arcán. A „profán” halotti maszkból is tagadhatatlanul egyfajta tragikus pátosz árad felénk, hiszen – álljon az elhunyt mögött bármilyen színvonalú életút – mégiscsak megismételhetetlen lényének egyetlen, állókép-szerű rögzülése, megsűrűsödése ez: viasz-arc, de hosszú évtizedek szenvedései és örömei formázták-barázdálták; egy sors, amelyet csak ő élhetett át, s amely őt éppen ilyenné tette.

A szakrális halotti maszk azonban nem egy létezésből kihullott, s csupán az utókor kegyeletteljes emlékezetében megtartott, egykorvult ember „végső” összegzése, hanem a halállal egyszersmind új életre született uralkodó „szellemi lenyomata” vagy „pecsétje”, mely egy magasabb, szubtilis létrend romolhatatlan tisztaságáról ad számot, egyfajta „érintkezési pontot” vagy „átjárót” teremtve egyúttal az emberi és az ember-fölötti világok között.



*Tutankhamen halotti maszkja
(arany, lapis lazuli, türkiz)*



*Pakal maha király halotti maszkja
(jade, kagyló)*

A MASZK ÉS A SZÍNJÁTSZÁS

Beszélnünk kell még a maszk és a színjátszás kapcsolatáról is. Az ősi misztériumjátékokban, az archaikus mintákra épülő színjátszás különböző válfajaiban, valamint a klasszikus görög színházban is találkozunk a maszkok használatával. Az itt megjelenő maszkok alkalmasak voltak érzelmek felnagyítására, emberi sorsok lényegi aspektusainak sűrítésére és ábrázolására. Így kell tekintenünk a klasszikus görög színjátszás elmaradhatatlan álarcaira is; Aiszkülosz, Szophoklész vagy Euripidész tragédiáiban minden színész maszkot hordott, méghozzá egy sajátosan „megfagyott”, lárvaszerűvé vált emóció vagy szenvedély maszkját. A színpadon voltaképpen ezen szenvedélyek feszültek egymásnak, és ezen szenvedélyek „buktak meg” az illető darab dramatikusan körítésében.

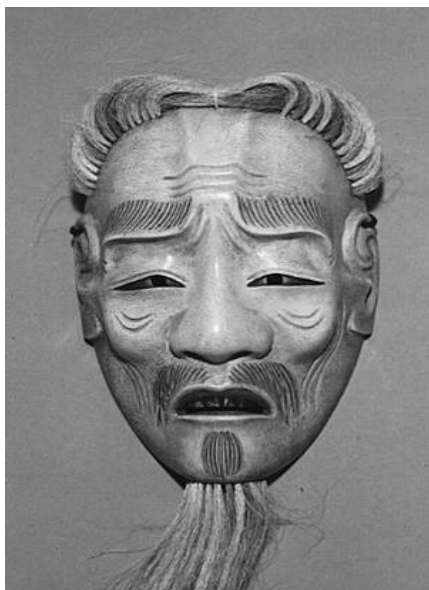
A klasszikus görög színház nézőjének a különféle szerepek és maszkok interiorizálása nyomán – a *katharszisz* összetett pszicho-spirituális élményében – meg kellett szabadulnia saját benső gyengeségétől és romlott hajlamaitól. Ebben az intenzív megtisztulási folyamatban (kortárs feljegyzések szerint a nézők hangosan sírtak, nevettek, átkozódtak, dobálóztak stb.) a színpad „orkhésztra” névvel illetett részén felállított, vénekből álló Kar szenvedélymentes, abszolút nyugalmat árasztó narrációi segítették a görög embert. Nem túlzás hát kijelentenünk, hogy a hellén drámai játékok *egyfajta kollektív pszicho- és pneumoterápiaként* is funkcionáltak.



Ki lehet térnünk még a XI. századtól datált Japán drámajátékokra, az ún. *No* színjátszásra is, amelyben a tradicionális maszkok 125 változata és ennek öt csoportja létezett. A szépen megmunkált maszkok erőteljesen stilizáltak, és általános karaktereket mutatnak. A színek szimbolikus jelentést hordoztak. A fehér az erkölcstelen, romlott uralkodó, a vörös a becsületes, igaz ember, a fekete az erőszak és brutalitás által fémjelzett gonosztevő megjelenítésére szolgált. (Schönauf, 1993)



A japán No- színházban használatos álarcok



A japán No-színházban használatos álarcok

Jellegzetesek még a Jáva vagy Bali szigetén megmaradt fából készített maszkok, a *tupengek*, amelyeket a *wayang wong* elnevezésű táncos drámában használtak. Itt a szanszkrit irodalomból, hindu eposzokból származó történetek kerültek bemutatásra, amelyek nyilvánvalóan szintén nem a szórakozást szolgálták, hanem vallási tartalomnak voltak alárendelve. (Soedarsono, 1989)

A MASZK ÖNISMERETI VONATKOZÁSAI

A maszk, amellyel dolgozunk, mindenekelőtt eszköz az önismereti és pedagógiai munkában; olyan instrumentum, melyet nem lehet és nem is szabad alkotójától függetlenül értelmezni. Olyan projektív felületként kell szemlélnünk, amelyet a hallgató tölt meg saját elképzeléseiből, motívumaiból, értékpreferenciáiból szőtt tartalmakkal. Általánosan

kijelenthetjük, hogy az álarc mindig „saját álarc”, tehát készítőjének szubjektív látásmódjáról soha le nem választható, attól soha el nem oldható.

Ahogy a fentiekben láthattuk, a szakrális maszkkal végzett rituálé számtalan formája és funkciója fedezhető fel az egyes kultúrákban, de lényegi jelentése mindenhol azonos. Használata a dimenzióváltást, a magasabb létmódba való emelkedést vagy az alvilági régiókba való alászállást segíti: tehát egyfajta „átjárót” teremt.

A maszkok archetípusos jelentésszintjével analógiában érthető meg a mai ember által készített maszkok hatása is. A démonokat és szörnyeket ábrázoló maszkok az ábrázolt sötét erők fölötti hatalom megszerzésének szolgálatában álltak. Ezzel analógiában a hallgatók által készített maszkokon megjelennek a személyiség tudattalan tartalmai, sötét aspektusai, rejtett ösztönei; ezek a „démonok” a személyiség „saját-démonai”, s az ezekkel való találkozás – felismerés és tudatosítás – vezet a személyiségfejlődéshez.

Paneth Gábor a maszk befelé irányuló hatásához kapcsolva kiemeli a megmintázott lényvel való identifikációt, ami – álláspontja szerint – lelkesítő, felszabadító átéléshez vezet. A megmintázott arcban a tudattalan és a kollektív tudattalan képei jelennek meg; ezért a vele való azonosulás személyiségünk mélyebb részeinek megismerését, tudatosítását vonja maga után. A maszk sajátkezű megformálása, a kontrollált átélést, a tudattalannal való ellenőrzött találkozást biztosítja – az „elárasztás” veszélye nélkül. (Paneth, 1990)

De nem csupán démonikus, hanem isteni jelenlét hordozói is voltak a szakrális maszkok; ezért analogikusan a „saját maszk” az én-képnek azon dimenzióit is hordozni fogja, amelyeket a személy ideálisnak tart, amilyené válni törekszik, és amilyenek szeretné, hogy mások lássák. Tehát „álarcunk” ismerete – a vele való szembesülés – a rejtett benső szférák megismerését is magában hordozza. A maszk készítése és a vele való dramatikusan munka ezért nagy jelentőséggel bírhat az önismeret és személyiségfejlesztés terén, az önismereti folyamat fontos eszköze és katalizátora lehet. Ábrázolása megmutathatja tudatos ön-prezentálási szándékunk és a mások általi észlelés különbségeit, valamint az ebből adódó feszültségeket.

A PEDAGÓGUSMASZK-KÉSZÍTÉS

A pedagógusmaszk egy olyan projektív felület, amelynek megalkotása lehetőséget ad arra, hogy a személy saját tulajdonságait és a pedagógusszerep számára fontos attribútumait egységbe olvasztva ábrázza. Az álarckészítés során a hallgató eltávolodik a konkrét valóságtól, a feszültséggel terhes realitástól, miközben szimbolikus szintre helyeződik a szituáció. A szimbolikus megjelenítés csökkenti a szorongást, az önmegnyilatkozás feszültségét, és feloldja a hallgató ellenállását, lehetőséget adván a személyiség rejtett, tudattalan tartalmainak, szereppel kapcsolatos félelmeinek megjelenítésére és felismerésére, a szereppel való azonosulásra – miközben a szereptanulást, a személyiségváltozást, a szocializációt segíti.

Arról sem szabad megfeledkezni, hogy az álarc elkészítésének, díszítésének sokszor időigényes processzusa önmagában is egy alkotási folyamat. A művészeti tevékenység lélekre kifejtett kedvező hatása ismert a pszichológiában. A művészetpszichológia kiemelten foglalkozik a művészi tevékenységben megnyilvánuló projekció tudattalan folyamatával, melynek során a művész saját komplexusait vetíti bele az alkotásba; Charles C. Baudouin ezt párhuzamba állítja az álom karakterisztikumaival. Véleménye szerint mindkét esetben a „sűrítés” és az „eltolás” alaptörvénye érvényesül. Vagyis többféle valóság elem sűrűsödik bele egyetlen képbe, valamint az elfojtott tartalmak álcázott megjelenése is nyomon követhető. (Baudouin, 1981)

Az alkotói tevékenység és maga a mű is katartikus, gyógyító folyamatnak tekinthető a szakirodalom szerint; a páciens indulatainak „szublimált” felszínre kerülése, érzéseinek másokkal való megosztása felszabadító hatással bír. Kniazzeh az alkotást „kommunikációs csatornának” tekinti a személy és a külvilág viszonylatában, amely során mások számára is felismerhetővé, elfogadhatóvá válik az alkotó tudattalan benső világa. (Kniazzeh, 1997)

A MASZKKÉSZÍTÉS MÓDSZEREI

Az álarc elkészítésének többféle módszere létezik. Ha tudunk időt szánni a megalkotásra, javaslom a gipszből vagy gipszpólyából való megformálást. Az így kialakított álarc – mivel az arc pontos lenyomatát hordozza magán – nagyon élethű, ami segíti megindítani a projekciókat, és megkönnyíti az érzelmi ráhangolódás folyamatát. Tapasztalataim szerint ezek erősebb érzelmi hatást váltanak ki, mint azok a maszkok, amelyek nem tükrözik az arc pontos formáját.

Készítéshez szükséges eszközök: gipszpólya, víz, arckrém, olló, akrilfesték (több színű), akrilfestéshez használatos ecsetek, hajpánt (vagy gumisapka), ruha védelmére kendő. (Ha nem jutunk hozzá gipszpólyához, azt gipszszel és gézlapokkal is lehet helyettesíteni.)

A maszkkészítést párokban végzik a csoporttagok, s a párok egymás maszkjainak elkészítésében aktívan részt vesznek. A gipszpólyát kisebb darabokra vágjuk, majd azokat vizesen, az arckrémmel vastagon bekent arcra helyezük, és kézzel rásimogatjuk. Az orrnak, szemnek és a száznak kihagyjuk a helyét. Száradás után leemeljük az arcról, majd festékkel kialakítjuk a végső formát. (7-8. kép)

Előfordulhat, hogy valamelyik csoportagnál ellenállásba ütközünk az élethű maszk tekintetében; esetükben megtörténhet, hogy a hasonlóság nem segíti, hanem éppen blokkolja a benső folyamatok projekcióját. (Ez megjelenhet úgy is, hogy idegenkednek a gipsz arcra helyezésétől.) Próbálhatjuk ezt az ellenállást azzal oldani, hogy nem ragaszkodunk a hasonlósághoz, hanem nagyobb szabadságot adunk a maszk megalkotásához azáltal, hogy agyagból hagyjuk elkészíteni az álarcot, majd erre a formára tesszük a gipszöntvényt. Ha rövidebb idő van az elkészítésre, kartonból is formálhatunk álarcot. Felhasznált eszközök: kartonlap, olló, zsinég, festék, zsírkréta, filctoll, ceruza, ecset.

AZ ELKÉSZÍTETT MASZKOK ÉRTELMEZÉSE, FELDOLGOZÁSA

Tapasztalataim szerint a hallgatók által készített maszkok az elkészítés pillanatától „önálló életre” kelnek, beindítják a csoport többi tagjának

fantáziáját, érzelmeiket váltanak ki, véleményalkotásra készítetnek. A tanárjelöltek aprólékos, gondos munkájuk után mindig nagyon várják a közös feldolgozást és értelmezést, szeretnének magyarázatot fűzni saját álarcukhoz, de kíváncsiak a többiekből kiváltott hatásra is.

Az elkészült alkotásokat körben ülve, csoportos beszélgetés során szoktuk bemutatni és feldolgozni. A maszkok értelmezésében kitüntetett szerepe van a készítő saját értelmezésének, asszociációinak; ezért a feldolgozási folyamatot mindig a készítő vezeti be, ő mutatja be saját álarcát, megfejtve a megjelenő színek és szimbólumok jelentését. Ez a csoportos feldolgozási folyamat nagyon sok információt szolgáltat a hallgató pályaidentitásáról, önmagához és másokhoz való viszonyáról. A saját álarc bemutatása során körvonalazódnak a hallgató pályával és tanárszereppel kapcsolatos elképzelései, az ideális tanárra vonatkozó nézetei, a pedagógusszerepre vonatkozó elvárások. Hangsúlyozódnak a tanárjelölt énképének különböző aspektusai is a tanárszereppel összefüggésben, kiemelve azon tulajdonságaikat, amelyek alkalmassá teszik a tanárszerepre (erőségek), és azon tulajdonságokat is, amelyek hiányuk miatt akadályozzák a szerepbeteljesítést (fejlesztendő területek). Sokszor a hallgató pályával kapcsolatos érték- és motivációs struktúrájának feltárására és feldolgozásra is időt kell fordítanunk.

A feldolgozás további lényeges aspektusa a külső szemlélők, azaz a többi hallgató véleménye és reflexiója. Itt kerülhet sor a maszk szimbólumainak, tartalmainak, színeinek többiek szerinti értelmezésére. Ez a külsődleges szempont lehetőséget teremt a maszk másokra gyakorolt érzelmi-hangulati hatásainak, benyomásainak feltárására, az álarc kommunikációs tartalmainak felismerésére és tudatosítására. (Például: az egyik hallgató, aki láthatóan egy „ördög” álarcot készített magának a vörös szín dominanciájával, döbbenet tapasztalta, hogy a többiek az ő álarcát „ördögnek” látják. A felismerésen a személy maga is nagyon meglepődött; elmondta, hogy a saját ábrázolási szándéktól ez nagyon távol állt, ő csak határozottságot akart hangsúlyozni a színekkel, és mindezt „vicces mosollyal” szeretne volna kiegészíteni; a többiek visszajelzése értelmezhetővé és felismerhetővé tette számára korábbi viselkedését és környezete erre adott reakcióját. Elmesélte, hogy tanítási gyakorlata során diákjai és azok szülei sosem keresték meg problémájukkal; kerültek, mintha tartanának tőle, ha szerettek volna tőle valamit, azt nem közvetlenül tőle kérték, hanem más tanáron keresztül

próbálkoztak. Eddig nem értette ennek az okát, de a félelmetes és megközelíthetetlen Personával való „találkozás”, és ennek felismerése változásokat hozott a hallgató viselkedésében.)

Hangsúlyozni kell azonban, hogy mások véleményalkotásában saját személyiségük, projekcióik is szerephez jutnak, ezért mindig lehetőséget kell teremteni az álarckészítő akceptáló vagy elutasító visszajelzéseinek megfogalmazására.

A MASZK ÉS A PSZICHODRÁMA

A pszichodráma egy olyan önismereti és pszichoterápiás módszer, amely a verbális megnyilatkozás mellett a testi akció jelentőségét tünteti ki a terápiás folyamatban. A pszichodráma során a testi akciót kísérő érzelmi átélés és racionális belátás együttes hatásaként olyan átalakító belátás indukálódik, amely lehetőséget teremt a korábbi beállítódások és magatartások megváltoztatására. (Moreno, 1982; Zeintlinger, 1991)

A felsőoktatási gyakorlatban a pszichodráma többféle céllal is alkalmazható. A terápiás, önismereti céllal létrehozott drámaüléseken az egyén (protagonista) életének, személyes problémáinak, lelki tartalmainak, késztetéseinek megjelenítésével dolgozunk. A tanár szakos hallgatók szakmai kompetenciáját fejlesztő pszichodrámaüléseken alapvetően a problémás oktatási–nevelési helyzetek és konfliktusok dramatikus megjelenítése és feldolgozása van a középpontban.

A pszichodráma által létrehozott biztonságos környezet lehetőséget teremt a hallgató számára a szereptanulásra és szerepkísérletezésre. A nevelési helyzetek kipróbálása segíti a személyiség számára leginkább megfelelő tanári viselkedésmód kiválasztását, a meglévő szerepstruktúra átrendeződését, valamint a szerepkonfliktusok megértését – miközben bővíti az egyén szerepkészletét. A dramatikus játékokban jól használhatóak és alkalmazhatóak a hallgatók által készített álarckok; tanárszerepbe kerülve mindenki saját maszkjában vehet részt a játékban.

A foglalkozások három szakaszból épülnek fel. Az első a felmelegedési szakasz (warming-up), amelynek feladata a foglalkozás bevezetése, a dráma „mintha-realitásának” tudatosítása, a tagok bemelegítése és játékra hangolása.

Ezt követi a játékfázis. A szakmai kompetenciát fejlesztő üléseken nem protagonista játékkal (ez esetben egy csoporttag életének valamilyen problémás területét jelenítjük meg), hanem csoportjátékkal dolgozunk. Tehát egy aktuális, mindenkit érdeklő problémát, pedagógiai szituációt jelenítünk meg dramatikusan. A játékot a szereplők spontán viselkedése alakítja és formálja.

Ezután következik az integrációs fázis, a pszichodráma harmadik és egyben befejező szakasza, amikor a szereplők – később pedig a nézők is – visszajelzést adnak a játékról, az élményeiről. Ennek a szakasznak a feladata a játék érzelmi és racionális feldolgozása, az élmények és felismerések korábbi tapasztalatokba való integrálása.

Az álarc dramatikus alkalmazásának többféle előnye lehet. A pszichodramában az álarc *tükörrel* analóg szerepével találkozunk. A tükör egy olyan konfrontatív technika, amely a protagonista által eljátszott jelenetnek a hasonmás segítségével való újrajátszásán keresztül lehetőséget ad arra, hogy a protagonista kívülről nézve, egy bizonyos távolságról szemlélje önmagát és korábban még nem tudatosított viselkedését. Ez a szembesülés a tudatosítási folyamaton keresztül vezet viselkedéskorrekcióhoz. (Erdélyi, 1999)

Az önmagunkról elkészített maszk is hasonló szerepet tölthet be a dramatikus munkában, mivel egy olyan projektív felületről van szó, amely szimbolikus tartalmaival sokszor csak az elkészítése után szembesíti megalkotóját. A tükörtechnika használatánál a másokat túlzásokkal utánzó játék vezethet felismeréshez, ezért a sértődés elkerülése érdekében csakis jó csoportkohézió esetén alkalmazható; az álarc ezzel szemben a személy saját alkotása, így ebben az esetben közvetlenebb hatással, gyengébb ellenállással számolhatunk.

A maszk különösen jól alkalmazható azon esetekben, amikor a külvilág számára mutatott kép jelentősen eltér a tényleges benső tartalomtól. A szerepszemélyiséggel való szembesülés nyomán létrejövő felismerés a személyiség rejtett régióinak tudatosítási folyamatát is maga után vonja. Ilyen esetekben az álarc valóban „hamis” arc, amely lárvaként rámerevedhet a személyiségre, elfedve és megmásítva a valóságot. Ennek megmintázása, arcra helyezése, felkeltheti az attól való szabadulás és a változtatás igényét, erőt adva a metamorfózishoz.

Itt említeném meg annak a diáklánynak az esetét, aki a

csoportfoglalkozásokon, de a tanítási gyakorlaton is – minden problémája, nehézsége ellenére – állandóan mosolyog. Nem tud nevetés nélkül beszélni. A diákjai nem veszik komolyan; rendetlenkednek, fegyelmezetlenkednek, amitől káosz uralkodik az osztályteremben. A maszkkészítés során kartonpapírból elkészített egy majomarcot. A csoportnak hátat fordított, ügyelve, hogy senki ne lássa a munkáját. Amikor elkészült, nem akarta a többieknek megmutatni álarcát. Ez az első alkalom, hogy nem „vigyorog”. Álarcra folyt tovább a játék, azzal együtt ment bele különböző nevelési helyzetekbe. A játék katarzisa az a pont volt, amikor már fulladozott az álarc alatt, és sírva – valós érzelmeket mutatva – tépte le magáról a maszkot. Ezek a foglalkozások jelentősek voltak a hallgató életében; arcjátéka fokozatosan megváltozott, már valóságnak megfelelő érzelmeket fedeztünk fel rajta, kommunikációja hitelesebbé vált. A csoport pozitív jelzései megerősítették, és segítettek egy saját-érzelmeivel kongruens szerepszemélyiség kialakítását.

Az álarc mint védelmi szimbólum az ellenállás feloldásának eszköze is lehet. A maszk megalkotása – vizuális megjelenítése – materializálja, „külsővé” teszi ezt a védelmi rendszert, feloldván és „kihelyezvén” a személy benső ellenállását. A személyiség ezáltal hozzáférhetővé válik, és lehetőség nyílik egy új – a benső személyiséghez immár jobban illeszkedő – szerepszemélyiség létrehozására.

IRODALOM

- ALLPORT, G. W. (1977): *A személyiség alakulása*. Kairosz.
- BAUDOIN, C. C. (1983): A katarzis. In: HALÁSZ L. (szerk.): *Művészetpszichológia*. Gondolat, Budapest.
- BURCKHARDT, T. (1995): *Szakerális szimbólumok*. Édesvíz Kiadó, Budapest.
- ELIADE, M. (2005): *A sámánizmus*. Osiris Kiadó, Budapest.
- ERDÉLYI, I. (1999): A „tükör” szerepe a pszichodrámban, a pszichodráma-terápiában és a pszichodráma-képzésben. In: *A ház tovább épül. Pszichodráma a gyakorlatban IV.*, Animula.
- FENTON, W. N. (1991): *The False Faces of the Iroquois* (Civilization of the American Indian Series). University of Oklahoma Press, 1991.
- GUÉNON, R. (1932): Mythes, symboles, mystères. In: *Aperçus sur l'Initiation*,

Gallimard, Paris.

JUNG, C. G. (1993): *Mélységeink ösvényein*. Gondolat Kiadó, Budapest.

Jung, C. G. (1993): *Az ember és szimbólumai*. Göncöl Kiadó, Budapest.

KNIAZZEH, C. R. : Képzőművészet-terápia 1. In: FARKAS, A. (szerk., 1997): *A vizuális művészetek pszichológiája II*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.

MORENO, J. L. (1972): *Psychodrama*. New York, Beacon.

PÁLFI J. és ÚJVÁRI E. (szerk., 1997): *Szimbólumtár*. Balassi Kiadó, Budapest.

PANETH, G. (1990): A maszk mint a személyiség metamorfózisának eszköze.

In: *Magyar Pszichológiai Szemle* 1990, 1-2, 16–27. o.

SCHÖNAU, B. (1993): *Zeami színháza és a nó elmélete*. Primo Kiadó.

SOEDARSONO, (1989): Wayang wong: The state ritual dance drama in the Court of Yogyakarta, *Asian Theatre Journal*, Vol. 6, No.1 (Spring 1989), pp. 90–92.

The New Encyclopaedia Britannica. London, 2007.

TRENCSENYI L. (1988): *Pedagógusszerepek az általános iskolában*. Akadémiai Kiadó, Budapest.

ZEINTLINGER, K. E. (2005): *A pszichodráma-terápia tételeinek elemzése, pontosítása és újrafogalmazása J. L. Moreno után*. Kapitális Nyomdaipari és Kereskedelmi KFT, Debrecen.

PEDAGÓGUSI SZEREPEK, OKTATÓI KOMPETENCIÁK

SARKA FERENC

NAPJAINK KÖZOKTATÁSA

Napjainkban erőteljesen zajlik a pedagógus szerep átértékelődése. Az állandó változásokat az oktatáspolitikával foglalkozó szakemberek mindig azzal indokolják, hogy „a magyar közoktatás korszerűsítésre szorul.” A kijelentés „hangzatos” mert minden intézkedést azzal indokolnak, hogy jobb lesz, hatékonyabb lesz, és no meg gazdaságosabb is. Hogy ezeknek a korszerűsítés felhőjébe burkolt intézkedéseknek a nagy része jelent-e valódi korszerűsítést, tartalmi megújulást, abban igen megoszlik a szakma véleménye. Hogyan reagálnak ma a korszerűsítés hírére a pedagógusok? Az elmúlt időszakban volt lehetőségem találkozni szinte minden iskolatípusban dolgozókkal. Egyesek a megszokott utat nehezen adják fel. Vannak, akik megpróbálnak alkalmazkodni a változásokhoz, és vannak, akiket ez a változás megzavar, és bármilyen elképzelést bizalmatlanul fogadnak. Megint mások elzárkóznak a fejlesztéstől, a fejlődéstől még akkor is, ha az új törekvések szimpatikusak. Az átértékelődés okaként két lényeges kérdéskör köré csoportosítható a pedagógusok véleménye. Az egyik hogy a módosítások, a változások gyakran úgy kerülnek be az iskolai gyakorlatba, hogy előzetes kipróbálásuk nem történik meg. Ezzel együtt úgy néz ki, mintha az oktatáspolitikai egyes, nem átgondolt intézkedéseivel szembe menne a szakmával. A másik ok a pedagógusok szerint, hogy a korszerűsítésnek nevezett módosítások általában külföldi adaptációk eredményeként kerülnek itthoni felhasználásra.

Ebben az egész forrongó oktatási reformban úgy érzem, hogy a főszerep továbbra is a pedagógusé marad. Ő az, akivel elő kellene készíteni a „szakmainak” nevezett döntéseket, meghallgatni a véleményét, és akkor könnyebb lenne a megvalósítás is. „Velük együtt a szakmai változást, és ne ellenük.” Hiszen ő lesz az, akinek a megváltozott körülmények között is

végre kell hajtani a reformot, ő lesz az, aki ott áll az osztály előtt, és álljon ott úgy, mint a szakmai változást akaró, annak híve és „partnere” a tanulóknak az ismeretszerzés folyamatában. Ő az, akinek ebben a folyamatban is, és a nevelőmunkában is, partnerként kell kezelnie tanítványait, hisz csak ilyen együttműködő attitűddel rendelkező pedagógus tud nagy célokat megvalósítani.

Milyen új jelenségek tapasztalhatók napjainkban, az iskola világában?

- A nevelésben a legnagyobb hatása ma – úgy néz ki, hogy – a kortárscsoportnak van.
- Csökken az iskola szerepe az ismeretek megszerzésében.
- Átalakulóban van a társadalmi értékrend.
- Változnak az iskolai szerepek.
- Eltolódtak a tanári feladatok (mindenki csak oktatni akar).

Milyen módszerekkel tud ezekre reagálni a pedagógus?

- A tanítás-tanulás folyamatának megváltoztatásával (felfedezéssel tanítás és tanulás).
- Képességfejlesztéssel (differenciált képességfejlesztés).
- A teljesítményképes tudás megszerzésével (kompetencia alapú oktatás, a szakképzésben pedig a kompetencia alapú gyakorlatorientált moduláris képzés).
- Munkamegosztás (mindent nem csinálhatok én).

A pedagógus tehát szerepváltásra kényszerül. Fel kell vennie új szerepét, legyen, mondjuk ez a „patrónusi” szerep.

Mik az új feladatok a „patrónusi” szerepben?

- A pszichológiai ismeretek folyamatos megújítása.
- A tanítványok személyiségének komplex megismerése és fejlesztése.
- Egyéni fejlesztési tervek készítése.
- Jellemezze a tanár-diák kapcsolatot a nyíltság, az őszinteség és az átláthatóság.
- Egyaránt törődéssel forduljon tanítványai és kollégái felé (különösen az osztályfőnök).

Az új feladatokhoz új fegyelmezési stratégiák szükségesek. Ezek lehetnek például:

- problémamegoldás,
- konfliktusfelismerés és -kezelés,
- együttműködés – közreműködés – közös döntéshozatal,
- megbeszélés – megegyezés – konfrontálás.

Egyre gyakrabban találkozunk az ember panaszkodó pedagógusokkal (lassan csak ilyenek lesznek). „A gyerekek nem tanulnak, igen sok az órákon a fegyelmezési probléma, romlott a tanár-diák kapcsolat, mások a társadalomban jelentkező értékek, mi mást közvetítünk az iskolában, mint a társadalomban uralkodó „értékek”.

Ezek alapján fogalmazódik meg az emberben: hogyan lehetne a tanár-diák kapcsolatot javítani, a nevelésnek, az ismeretek elsajátításának hatékonyságát növelni ott, ahová „nehéz”, a tanulás iránt motiválatlan fiatalok járnak?

- Kompetencia alapú oktatással, képességfejlesztéssel,
- motiválással,
- képességek szerinti differenciált foglalkozás megteremtésével,
- felzárkóztatással,
- tehetséggondozással,

Mindezekhez tehát új szerepviselkedésekre, új/régi pedagógusi kompetenciákra van szükség.

Napjainkban vajon melyek lehetnek a tanári szerepviselkedés sajátosságai?

- A hivatás. A pedagógus nap mint nap a tanítványai és a közvélemény előtt ad számot emberi értékeiről.
- A pedagógusi eskü (ha van még jelentősége). Azonosságvállalás azokkal az emberi értékekkel, amelyeket a társadalom kritériumként előír az adott hivatás képviselőjével szemben.
- Elhatározás a változásra, amely önmagunkkal szembeni tudatos felelősségvállalást jelent. Jelenti személyiségünk tudatos alakításának beismerését, kommunikációs képességeink fejlesztését, szakmai, pedagógiai, pszichológiai ismereteink bővítése szükségességének

felismerését.

- Példa, példakép, eszmény, eszménykép, melyeken keresztül valósul meg a pedagógusi munka legfőbb funkciója, az érték közvetítés, hiszen a pedagógus egy személyben érték hordozó, érték átadó, érték közvetítő.
- A pedagógus szubjektuma, magatartása, viselkedése, Én-jének működése az interakció során jelenik meg. A kommunikáció elégtelensége okán konfliktusok keletkeznek.

A tanári szerepviselkedés fenti sajátosságai alapján fogalmazhatók meg és csoportosíthatók a pedagógusokkal szemben napjaink alapkövetelményei. Ezek:

Képességek:

- kommunikáció,
- empátia,
- tolerancia,
- akarat és érzelem kinyilvánítása,
- meggyőzés,

Személyiségbeli tulajdonságok:

- szakmai tudás,
- pedagógiai-pszichológiai ismeretek,
- meggyőződés,
- fogékonyság a szeretet megnyilvánulásaira.

Közoktatásunk és szakképzésünk a kompetenciák lázában ég. Beszélünk NAT-kompetenciákról, EU-kompetenciákról, OECD országok kompetenciáiról, a kompetencia alapú oktatásról, tanulói kompetenciákról, szociális és életviteli kompetenciákról stb., de kevés szó esik bemeneti kompetenciákról, valamint a pedagógusok hatékony munkavégzését szolgáló alapképességekről.

TEKINTSÜK ÁT RÖVIDEN A KOMPETENCIÁKAT!

Mi a kompetencia? Köznapi nyelven: alkalmasság, képesség valamire. Jelenti a tudást, a valamire való képességet és hajlandóságot.

„*A kompetencia olyan személyes jellemzőket takar, amelyeknek megléte elengedhetetlen az egyéni és szervezeti siker eléréséhez, amelynek birtokában a munkavállaló kiváló teljesítményt nyújt*” (Módszertani Kézikönyv, 22. o.)

„*Összességében olyan viselkedések, melyek a munkakör hatékony ellátásához szükségesek. Egy személyiségjellemző csak akkor kompetencia, ha jelentősége van a teljesítmény szempontjából.*”

Az olyan személyiségjellemző, ami nem járul hozzá a teljesítményhez, az nem kompetencia, és nem használható az egyének értékelésére.” (Szelestey Judit: Kompetencia-rendszer, kompetencia-térkép, 16. o.)

A kompetenciák jellemzői:

- hatással vannak a munka valamely fő aspektusára,
- korrelálnak a munkateljesítménnyel,
- mérhetőek,
- fejleszthetőek.

Klinék szerint a kompetenciákra a következőknek kell érvényesülni:

- viselkedéshez kötöttek,
- megfigyelhetőek,
- felhasználóbarátok
- tervezhetőek,
- különállóak.

A *kompetencia-térkép* a minimálisan hatékony munkavégzéshez szükséges kompetenciaszinteket tartalmazza. Az adott szint magába foglalja az előtte lévő szinteknek való megfelelést is.

Kompetenciaszint:

- alapja a mindennapi munkavégzés;
- az egyes szintek egyre nehezebb viselkedéses elemet

tartalmazznak;

- valaki csak akkor kerülhet egy magasabb szintre, ha az alatta lévő szintek elvárásait teljesítette.

Minimumszint: ami a minimálisan hatékony munkavégzéshez szükséges.

Kiválósági szint: a kiváló, példaértékű munkavégzés záloga.

Kompetenciasúly:

- az adott munkakörben szükséges kompetenciák milyen súllyal befolyásolják a hatékony munkavégzést;
- azt jelenti, hogy az egyének az adott kompetenciákat milyen gyakorisággal használják munkavégzésük során;
- a leggyakrabban használt kompetencia a legmagasabb súlyszámot kapja.

Milyen kompetenciákat ismerünk?

- Szakmai kompetenciákat, amelyek a szakismeretben öltenek testet;
- módszertani kompetenciákat, amelyek a gondolkodásmódot, a problémamegoldó képességet jelentik;
- személyes kompetenciákat mint az Én-tudatosság, önszabályozás és a motiváció mint cselekvésre készítő belső állapot;
- szociális kompetenciákat, amelyek önmagunkhoz és másokhoz való viszonyunkat jellemzik (empátia, együttműködés).

Az OECD országok részvételével 12 országban zajlott le egy nagy volumenű *kompetenciakutatás*, melynek eredménye egy kompetencialista lett. Ez három csoportba összesen 23. kompetenciát rendezett, amelyek a tagországokban végzett kutatások alapján annak a munkavállalónak a sajátjai, aki a jövő versenyképességét biztosíthatja a szervezetén belül.

Kulcskompetenciák

Kommunikáció
Számszerűsítési készség
Csoportmunka
Problémamegoldó képesség
Tanulás és teljesítményfejlesztés

Munkakompetenciák

Rugalmasság
Kreativitás
Kezdeti önálló döntéshozatal
Cselekvőképesség
Idegen nyelv ismerete
Magabiztosság
Kritikus szemlélet
Lehetőségek feltárása
Felelősségtudat

Vezetői kompetenciák

Vezetés
Más emberek motiválása
Hibából való tanulás
Kapcsolattartás, kapcsolatépítés
Más emberekre való hatás
Döntéshozatal
Az eredményekre és a folyamatok véghezvitelére történő fókuszálás
Stratégia felállítása
Etikus hozzáállás

SZELESTEY JUDIT ALAPJÁN ÍGY FOGLALHATJUK ÖSSZE AZ OKTATÓI ALAPKOMPETENCIÁKAT

Alkalmazkodó képesség és készség

- Képes befogadni a változásokat és az újításokat.
- Képes és hajlandó alkalmazkodni más emberekhez, különböző munkahelyzetekhez és feladatokhoz, a változó munkafeltételekhez, környezethez.
- Képes megváltoztatni viselkedését, ha a helyzet azt kívánja.
- Magában foglalja az új elképzelésekre, ötletre, ismeretekre való nyitottságot.

Döntési képesség

- Az egyén képes arra, hogy információgyűjtés és a döntési alternatívák felmérése után határozottan és gyorsan döntést hozzon meg olyan helyzetekben is, amikor korlátozott idő és/vagy hiányos információ áll rendelkezésre.
- Az önálló döntéshozatal előtt képes mások véleményét is kikérni, figyelembe venni.

Együtműködés

- Eredményesen közreműködik egy közös cél elérése érdekében, még akkor is, ha ez nem közvetlenül a saját érdekeit szolgálja.
- Egyéni érdekeit képes alávetni a közösség érdekeinek.

Empátia

- Beleérző képesség. Az egyén képes a másik személy helyzetébe beleképzelni magát, figyelembe véve és megértve annak szempontjait.
- Mások megértésének szándékát öleli fel.
- Annak képessége, hogy a mások által ki nem mondott vagy csak részben kifejezett gondolatokat, érzéseket és problémákat meghallgassa és megértse.

Felelősségvállalás

- Tudatában van annak, hogy egyes helyzetekben mekkora a felelőssége, és ennek megfelelően cselekszik.
- Vállalja döntései, tettei következményeit.

Kommunikációs készség

- Képes arra, hogy önmagát világosan és érthetően kifejezze mind szóban, mind írásban, mind szemléltető eszközök segítségével.
- Magában foglalja az egyén azon szándékát is, hogy pontosítson olyan információkat, amelyek számára nem teljesen világosak.
- Kommunikációs helyzetben vissza tud kérdezni, törekszik a kapott és adott információ pontosítására, megértésére és megérttetésére.

Minőségre törekvés

- A személy azon törekvése, hogy munkája során a szakszerűség, a precizitás, az alaposág, az igényesség és a körültekintés határozza meg munkavégzését.

Önállóság

- Az egyén azon tulajdonsága, hogy közvetlen irányítás, útmutatás nélkül is képes saját munkájának az elvégzésére.

Önbizalom

- Az egyén hisz abban, hogy képességeivel eleget tud tenni a feladatoknak.
- Magában foglalja az egyén azon képességeit, hogy képes váratlan, kihívást jelentő helyzetekben is döntést hozni, megváltoztatni és/vagy korrigálni véleményét, illetve képes építő jelleggel kezelni a felmerülő akadályokat.
- Magabiztos viselkedésével azt közvetíti a környezetnek, hogy ura a helyzetnek, anélkül, hogy az akaratát a többiekre erőltetné.

Önkontroll

- Annak képessége, hogy az egyén hatékonyan szabályozza viselkedését, indulatait és feszültségeit.

Önfejlesztés/ tanulási készség

- Az egyén azon törekvése, hogy a szervezeti és a munkaköri követelményeknek való megfelelés érdekében a szakirányú ismereteit és képességeit, önmagát – akár önállóan is – gyarapítsa, fejlessze, jobbjítsa a még hatékonyabb munkavégzés érdekében, amiért különböző mértékű erőfeszítésekre hajlandó.
- Az egyén törekszik saját személyiségének, képességeinek és készségeinek folyamatos fejlesztésére.
- Magában foglalja a hibákkal, kudarcokkal való szembenézés képességét és feltárt hiányosságainak korrekciójára való hajlandóságot is.

Problémamegoldó képesség

- Képes arra, hogy a felmerülő problémákat észrevegye, azonosítsa, a mögöttes okokat feltárja.
- Megkeresi azokat az alternatívákat, amelyek a helyzetnek megfelelő megoldást eredményezhetnek, ezek közül a legkedvezőbbeket ki tudja választani és meg is valósítja.

Szabálytudat–szabálytartás

- Az egyén azon törekvése, hogy a munkavégzést alapvetően meghatározó szabályrendszer ismeretében a vonatkozó előírásokat, szabályokat betartsa, valamint törekszik az adott helyzetben legmegfelelőbb, jóváhagyott szabály követésére.

Teljesítményorientáció

- Az egyén munkája során reális célokat állít maga elé, és törekszik azok elérésére.
- Hangsúlyt helyez az eredményességre és annak folyamatos növelésére.
- Magában foglalja a kihívásokat jelentő munkacélok megfogalmazását és azok elérésére való törekvést is.
- Az egyén a vezetői részről kifejtett ösztönzésre nyitott, a pozitív megerősítés magasabb munkateljesítményre motiválja

ÖSSZEFOGLALÁS

Oktatói kompetenciák, kompetenciasúly, kompetenciaszint

Oktatói kompetenciák	Súly	Minimális szint
Alkalmazkodóképesség és készség	5	4
Döntési képesség	5	3
Együttműködés	5	1
Empátia	4	1
Felelősségvállalás	7	4
Kommunikációs készség	6	3
Minőségre törekvés	7	3
Önállóság	5	2
Önbizalom	7	3
Önkontroll	6	2
Önfejlesztés/tanulási készség	6	2
Problémamegoldó képesség	7	5
Szabálytudat-szabálytartás	6	2
Teljesítményorientáció	6	1

A fent felsorolt alapkompentenciák biztos, hogy szükségesek a hatékony munkavégzéshez, de hogy ezek a kompetenciák mekkora súllyal befolyásolják a munkavégzés hatékonyságát az egyes munkakörökben, annak egy a munkakörökre elkészítendő kompetencia-térképben kell testet öltetnie.

IRODALOM

VIRÁG László (szerk.): *Módszertani kézikönyv*. Igazságügyi és Rendészeti Minisztérium, Budapest, 2004.

SZELESTEY Judit: *Kompetencia rendszer, kompetencia térkép*. Igazságügyi és Rendészeti Minisztérium, Budapest, 2006.

HÁZUNK TÁJA

TANÁRKÉPZÉS A MISKOLCI EGYETEMEN 1993– 2003 ESETTANULMÁNY

TRENCSÉNYI LÁSZLÓ

Az alábbi írás – mint a címéből is kiderül – 2003-ban, öt éve keletkezett. A cikk jelenideje 2003-ra vonatkozik, és azóta persze sok minden megváltozott. Mégis szükségesnek tartottuk a közlését, mert fontosnak érezzük, hogy megőrizzük emlékezetünkben az első tíz év küzdelmes történetét. Az esettanulmány részletesebben kifejtett változata megjelent a Pedagógusképzés 2004/2. számában. Az azóta eltelt évek eredményeiről és kudarcairól Karlovitz János Tibor lejjebb következő tanulmányából szerezhet némi képet az érdeklődő olvasó.

(A szerk.)

Nagyratörő tervekkel és a nagyratörő terveket szolgálni képes csapattal tért haza a „tékozló fiú” a 90-es évek elején szülőföldjére, a rendszerváltás körüli válsághelyzettel küzdő borsodi iparváros egyetemére.

Mára ugyan a Miskolci Egyetem selmecebányai tradícióival dicsekszik, címerében is ezt a tradíciót őrzi. Csupán néhány karnak – a selmecebányai diáktivornyak ceremóniáit őrző, hírneves szakestélyein éjfél tájban a krampampuli gőzében felharsanó – himnuszából hallani ki a „szocreál” emlékeket, a felsőoktatás-történeti tény, hogy a létező szocializmus első korszakában, az extenzív iparfejlesztés és értelmiségképzés ciklusában létesült a „nagy Tanító” nevét viselő Nehézipari Egyetem. S a campus első épületein nem tudja eltakarni a modernista, posztmodernista építészeti szépségflastrom ezt az eredetet.

Ahogy az idők múltak, s a nehézipar esélyei romlottak, úgy haladt a Miskolci Egyetem az *universitas* felé. Gazdaságtudományi Kar, Jogtudományi

Kar után a 90-es évekre elérkezettnek látszott az idő Bölcsészkar létrehozására is. (A bölcsészet felértékelődésében nyilvánvalóan szerepet játszott a rendszerváltás politikai diskurzusaiban felértékelődött társadalomtudós értelmiség remélt presztízse, a régió humánértelmiség-hiánya, s a régióban bölcsészértelmiséget képző egyetem elérhetőségének viszonylagos távolsága. Tagadhatatlan, irritáló tény s persze precedens is volt a mindmáig „fél-legalításban” maradt alapítványi „Bölcsészegyetem” is.

Egyszóval éppen 10 esztendeje az Egyetemi Tanács Bölcsészettudományi Intézet létrehozásáról döntött. A viszonylag jól (akkor legalábbis jónak számító) ellátott hagyományos karok képviselői megértvén a bölcsészképzés stratégiai szükségletét valójában saját költségvetésük bizonyos hányadáról mondtak le az „újszülött” feltáplálása érdekében. (Mi tagadás: mára ez az adakozó kedv – az egykori kedves gyermek kamaszkorára – nem egyszer szóvá tett zsörtölődés lett: „felneveltünk, most már állj a lábadra”.)

Nem akarok az esettanulmány részleteinek elébe vágni: a bölcsészkaron a tanárképzés keletkezéstörténete kísértetiesen e történet analogonja (tudat alatt tanulták a mintát a bölcsészkar professzor urai, vagy a helyzet kényszere diktálta a hasonló szocializációt – egy szociálpszichológiai tanulmány dolga lenne kikutatni, ha érdemes). A kar-, illetve intézetalapítás izgalmas megértették az alapítók, hogy piacképes bölcsészértelmiséget, s a működésre elegendő normatívát a tanárképzés megindításával tudnak képezni. S mert a tanárképzéshez járuló normatívák mindmáig pántlikázatlanul csorognak az egyetemi, kari kasszába, mindmáig működő ideológia, hogy „kegyelemkenyéren éltek”, „utánatok nincs is normatíva”, „örüljete, ha valamit ki tudunk szorítani”, „nagyon sokba kerültök”.

A nagyratörő nyitány annak idején a nyilvánosság számára is megismerhető volt. Az Új Pedagógiai Szemle 1994 őszi, szeptemberi számában közölt tanulmányt a tanárképzés és az „alternatív pedagógiák” kívánatos egybefonásáról az iskola küszöbön álló humanizációja és a pedagógia pluralizálódása jegyében.¹ A tanulmány triptichonjának záróképét

¹ Mihály Ottó – Trencsényi László – Vekerdy Tamás: Alternatív pedagógusképzés – alternatív pedagógiák. Új Pedagógiai Szemle, 1994/9. 69–80. pp

az intézetalapító tanszékvezető fogalmazta, voltaképpen a koncepció aló fázisban, ebben az időben tanárjelölt még nem hallgatott pedagógiai tárgyat.

A koncepció lényegi elemei a globális, európai, hazai felsőoktatás-fejlődés trendjére való hivatkozással az alábbiak:

- a szakterületre való képzés és a tanárképzés elválasztása (School of Education típusú intézményegység létrehozása);
- csupán részleges egybeesés időben a két képzési funkció teljesítését illetően, sőt a két képzés időbeli elválása (követő képzés);
- szaktól és kartól független pedagógiai képzés, tanárképzés az egész egyetemre kiterjedően – az ezt igénylő hallgatók részére;
- a hallgatók egyéni tanulási útjait elismerő rugalmas kreditrendszerű képzés;
- tömbösített gyakorlati kurzusok, epochák változatos gyakorlóhelyeken;
- a tantárgyi struktúrában is megannyi, a hagyományos (hagyományosnak tudott, vélelmezett) tanárképzés „akadémikus” nevelésméleti és didaktikai központú tárgyai mellett „modernebb”, az oktatáskutatás és az iskolakutatás² tárgykörében felvillanó kurzusok jelentek meg.

Ehhez a nagyszabású vállalkozáshoz állt készen tehát a budapesti „alija”³. Az első hullámban tehát Mihály Ottó, Báthory Zoltán, Vekerdy Tamás, Horváth Attila, Pöcze Gábor, Halász Gábor, Loránd Ferenc, Mátrai Zsuzsa vállalt részmunkaidős közalkalmazotti jogviszonyt a Miskolci Egyetemen. Láthatóan az akkori hegemon országos oktatásfejlesztési háttérintézmény színe-java.⁴

2 Az iskolakutatást mint pedagógiai diszciplínát éppen a hivatkozott szerző kísérte meg elterjeszteni a szakmában – megkülönböztetve a nevelésmélettől, de a klasszikus s ekkor már nagy presztízzsel rendelkező (elsősorban a makrostruktúrákkal foglalkozó) oktatáskutatás diszciplínától is.

3 Vagy kommandó?

4 Kis idő után csatlakozott a szolnoki „harcostárs”, Páldi János (az autonómiára neveléséről nevezetes Varga Katalin Gimnázium egykori igazgatója, ekkorra nyugdíjas), s e sorok írója is. (Szólni kell az első nemzedékben a fiatalabbik Siklaky Istvánról, a pszichológusról is, aki a lélektani képzés megalapozásában vállalt szerepet. (Ő nagyon korán, az első kényszertakarékossági intézkedések áldozataként távozott, talán egy félévet tanított csupán). A „bennszülöttekről”, a helyi tanártársadalomból toborzott kollégákról később szólok még.

„Áll a ház még, bár fogy gazdasága...” – mondhatnánk Vörösmartyval. Ahogyan apránként megfogyatkozott, megkopott a különítmény, úgy fogyatkozott és kopott a Nagy Alternatíva álma és valósága is.⁵ A tartalom persze jelentős mértékben emlékeztet az eredetire, s az első generáció több kulcsfigurája ma is meghatározó, de egy évtized után a vállalkozás ethosát felváltotta a mindennapi helytállás és küzdés „ezüstkora” (néha „bronzkora” is).

Esettanulmányom erről a folyamatról fog szólni.

*

A Miskolci Bölcsészkar fent leírt sajátos keletkezéstörténetével szorosan összefügg képzési szerkezete.

Magyar és történelem szakok alkotják a képzés gerincét. S ehhez járultak mint hallgató- (és oktató-) csalogató társadalomtudományi csemegék, mondhatni extremitások: a már említett legendás alapítóval az élen a kulturális antropológia szak, a filozófia szak, a szociológia szak s a politológia szak.

Megjegyzendő, hogy e szakok hallgatói körében is mutatkozott érdeklődés a tanárképzés iránt. Ennek több oka is volt.

5 Előre kell bocsájtani, hogy a Bölcsészintézet más szakjain is jellegzetes volt, hogy az „alapító atyák” a fővárosból megnyert tekintélyes professzorok (a Bölcsészkar első halottjától, jelképes alakjától Kunt Ernőtől kezdve, az intézetgründolásban kiemelkedő szerepet vállaló első igazgatóján, Pokol Bélán át Gázsó Ferencig, s az irodalomtudományok, történettudományok más jeleseiiig) voltak. S az is jellegzetes, hogy évről-évre fogyott vállalkozó kedvük az utazásra (IC-tanároknak titulálta őket a diáknyelv). Évről-évre fogyott az egyetem kiemelt gondoskodó figyelme a rendkívüli import iránt. Először a kollégiumi szálláshely ingyenességét, kedvezményességét törölte el az egyetemi vezetés, majd ki is tiltotta a zsúfolódó kollégiumi termekből a vándoroktatókat, az első években mikrobusz állt ki az IC érkezésekor, s szállította a campusra az oktatókat, s délután vissza, majd ez a szolgáltatás elmaradt. Maradt a „titkos alku” a taxivállalattal a lecsapott órájú kedvezményes díjról. A másodállások bérének vásárlóereje is radikálisan csökkent. A „szakokon” gyors ütemben (saját doktori képzéssel segítve) beindult az utánpótlás-nevelés, volt kivel pótolni a visszavonuló nagyságokat. A Neveléstudományi Tanszéken is lezajlott ez a folyamat, bár arányaiban – néhány „játékoscserevel” ugyan – megmaradt az alapvető tendencia. Ez a helyzet sajátos csoportdinamikai folyamatok kiindulópontjává vált, bizonyos feszültségeket részben meg is magyaráz.

Nyilván a megszokás is, ha már bölcsészdiploma, legyen tanári diploma is – állhatott sok hallgató stratégiájában. Mi tagadás, a 90-es évek elején formálódó új Nemzeti Alaptanterv tűzhelyénél sürgőldő neveléstudományi tanszéki oktatók szirénhangja is befolyásoló tényező volt: az új NAT szükségessé teszi a jelenismeret, szinkron társadalomismeret felkészült oktatóinak kritikus tömegét, modernizált helyi tanterveik birtokában az iskolák majd tömegével keresik a Miskolci Egyetemen végzett új tudású fiatal tanárokat.⁶ S – visszaemlékezéseim szerint – 1996-tól a kar vezetése (Kabdebó Lóránt dékánnak kifejezetten erős pátriárkai szerepvállalásához illő személyes kapcsolata volt a hallgatók sokaságával) kifejezetten agította a hallgatókat a tanárképzés felvételére – finanszírozási érdekek is jelen voltak e motívumban (a tovább hallgatói jogviszonyban maradó fiatalé is, s az egyetemé is). De tény az is, hogy az eredeti elképzelésektől némiképp eltérően így a szaktárgyi képzés is átgurulhatott az V. évfolyamra. Tény, hogy a 96/97-es tanévben ugrásszerűen nőtt a tanárképzésre jelentkezők száma, elérte a hallgatók 80%-át, s kisebb ingadozásokkal ma is ez az arány. A változás annyi, hogy a képzési követelmények rendelete a politológiát kivonta a tanárképes szakok közül, s a „túlterhelt neveléstudományi tanszék kímélésének” indoklásával 2001-ben dékáni előterjesztésre a Kari Tanács határozatban vontta meg – egy átmeneti időre – a szociológia szak tanárképességét is. (A javaslatba nyilván belejárt szót a szociológia szakos tanárok reménytelen munkapiaci helyzetéről szóló visszajelzés is, a kerettantervből kiolvasható taktikai veresége a Jelenismeret iskolai expanziójának.)

A 2002/2003. tanévtől felmenő rendszerben tért át az egyetem a kétszakos képzésre.⁷

6 Miközben történeti távlatban bizonyára igaz a prognózis, a maga konkrétumában többszörösen is illúzióknak bizonyult, néhány szakközépiskolán kívül alig volt s van kereslet a szóban forgó tanárok iránt, a társadalomismereti tárgyak óraszámai a középiskolában, profiliba vágó szakközépiskolában is alig tesznek ki egy státusnyit. Igen magas a családott, pályára nem lépő volt hallgatóink aránya e körben, olyanok is idetartoznak, akik kifejezetten jó pedagógust ígértek magukból.

7 Mi tagadás, nagy reményeket fűzött a kar vezetése az akkor éppen akkreditáció alatt álló pedagógia szakhoz abban a hitben, hogy ez olyan „második szak” lehetne, mely praktikusán „másfelelik”, s így a hagyományos „főszakok” hegemoniája megmaradhat egy-egy pedagógia szakos hallgató képzési pályafutásában. Ám ellenkezőjéről megbizonyosodni nem lehetett, hiszen az akkreditáció elbukott, a MAB a személyi

A hajdani Idegennyelvi Oktatási Központ (ez a nagy egyetem funkcionális szervezete volt) bázisán, később helyén, de nem kis részt egykori kapacitásán nyelvtanári képzés indult angol és német szakokkal, javarészt térítéses megoldásokkal. A dinamikusan fejlődő szaktanszékek bár Modern Filológiai Intézeté alakultak az idők során, s különösen az alkalmazott nyelvészet vonulatában szereztek trófeákat, rendre sikertelenül pályázták meg az ötéves egyetemi szintű tanárképzést a MAB-nál, elsősorban a személyi feltételek elégtelenségére való hivatkozással rendre kocsarat kaptak.⁸

A nyelvoktatói képzés pedagógiai tárgyainak elhelyezése nem volt feszültségmentes, s hosszú folyamat volt. Ennek alapoka abban keresendő, hogy a nyelvoktatói-nyelvtanári képzés alapstruktúrája őrizte az orosztanári átképzés nyelvhangsúlyos arányait, a hallgatói feladatok ehhez a struktúrához igazodtak. Egyezkedések, szinkronizálási kompromisszumok, két kari tanácsi tantervmódosítás kellett ahhoz, hogy a képzés papírforma szerint kielégítse a képzési követelményeket. A dilemmákra a kreditrendszer alkalmazásáról szóló KT határozat adott végső választ: 2002/03-tól az első évfolyamos nyelvtanárok teljesen azonos képzésben részesülnek az egyetemi szakok tanárjelöltjeivel. Az azonosságon a szervezés, a technológia azonosságát is értjük, valójában ekkorra „beolvadtak” a „nagy” képzésbe – ennek minden előnyével (egységes együttképzés magasabb óraszámában, magasabb követelményekkel, komplett neveléstudományi tanszéki kiszolgálással⁹), de hátrányaival is (a nyelvi tanszékekben bontakozó pedagógiai műhelyek és kínálatok bizonyos háttérbe szorulásával).¹⁰

A királyi úton haladó egyetemi tanárképzés mindvégig nappali tagozatos képzés a Miskolci Egyetemen. E téren fel sem merült levelező képzés igénye. (Pontosabban: létezik egyetemi szintű kiegészítő történelem és magyar szakos levelező képzés.) Sajátos szolgáltatás viszont a szintén levelező ún. kiegészítő tanárképzés. Híven az alapító hitvalláshoz ez maga a szakirányú képzésről leválasztott tanárképzés. Négy félév alatt részesülnek a hallgatók a képesítési követelményeknek megfelelő képzésben. Az eredeti elképzeléseknek megfelelően a tanszék felkészült bármely szakhoz

feltételeket (elsősorban a főállású oktatók arányát) kevesellte.

8 Erről a folyamatról és praxisról részletesen szól a Német Tanszék oktatójának, Bikics Gabriellának kéziratosa doktori disszertációja.

9 Mondjuk ki kereken: nem az „extraórák” kellen, alig minőségbiztosított, jobbára tömbösített megoldásai helyett.

10 Így pl. várhatóan kifulladás és elvérzik az emlegetett kompromisszumok közt (hogy ti. nyelvi képzés ne fogyjon a tanárképzés árán) kreatívan kitalált „Pedagógiai auctorolvasás” c. kurzus – ezt a Neveléstudományi Tanszék elfogadta a „királyi” Neveléstörténet helyett, s vélhetően ez lesz a sorsa az „Angol gyermekirodalom” kurzusnak is, melyet a választható tárgyak közt boldogan legitímált pedig a Neveléstudományi Tanszék.

rendelhető mesterségbeli képzésre. Volt is kereslet 97-ben: műszaki oktatók, intézményvezetők szerettek volna így tanári diplomához jutni. Ám a Kar vezetése szigorúan értelmezte az előírásokat, néhány – egészen szoros kivételtől eltekintve¹¹ – a Karon oktatott szakok bölcsészdiplomáit engedte a képzéshez (szociológusunk, filozófusunk, kulturális antropológusunk, történészünk, magyarosunk volt már, többnyire „saját nevelésű”, egy-két kalandos életútú bölcsészleány más egyetemekről, némelyiknek egy-két kurzusa hiányzott csak a képesítő vizsgához). Az egyetem többi kara nem lépte meg, csak ígérette a saját magára vonatkozó képzési licenc megszerzését, hogy aztán szolgáltatásként a Neveléstudományi Tanszék a képzést elvégezze. Ebben a piaci helyzetben évfolyamonként 3-4 hallgatóval zajlik a képzés, erre a pedagógiai helyzetre az egyéni művezetéssel kombinált távoktatás szisztémája alakult ki. Tekintve, hogy a szóban forgó hallgatók túlnyomó része tanári katedrán áll máris, a gyakorlat is valójában az in vivo gyakorlat reflexiójává vált.¹²

Már említettem, a tanszék kitörési esélyként átgondolta a pedagógia szakos képzés terveit.¹³ A tervezet sorsa kalandos és jelképes. 2000-ben, két évvel az Egyetemi Tanács támogató döntése nyomán derült ki, hogy a kérelmet adminisztrációs hiba (a kompetenciák szabályozatlansága) miatt az egyetem nem továbbította még a miniszternek. A tévedés pótlására tett tanszéki kísérletek nyomán derült ki, hogy a dékán a „pedagógusképzés” (sic!) terveként interpretálta a tervezetet az egyetemi tanácson, így került a jegyzőkönyvbe, utólag kellett kozmetikázni a jegyzőkönyvet. Ám ez sem lett elegendő: a MAB szigorú döntéssel hátrította el a beadványt, a személyi feltételek hiányát helyezve első helyre.¹⁴ (Kevés főállású, kevés pszichológus, kevés professzor...)¹⁵ A pedagógia szak lekerült a napirendről, s egyelőre

11 Ilyen volt pl. a hazai drámapedagógia népművelés szakos nagyasszonya, aki a maga drámapedagógiai tudását oktatóként három főiskolán tanítja.

12 Szó van arról, hogy a levelező, kiegészítő szociológia szakosok kérésére a Kar lehetővé teszi ugyanezt a képzési programot de jure párhuzamos képzés gyanánt. Piackutatás és költségszámolás folyik. Ha ez a létszám átlépi a kritikus tömeget, akkor nyilvánvalóan ezt az intím mesterképzést felváltja a klasszikus tömegtermelés.

13 Vagy kétéves programfejlesztési munka nyomán izgalmas tantervi konstrukció alakult ki a benyújtott tervezetben, egy alapos alapozó képzés után a választható tárgyak nyálábjából kialakított „látens” szakirányú képzésben az észak-kelet magyarországi régió sajátos szükségleteire figyelő irányok körvonalazódtak.

14 A bírálatban a tanszék „műhely-jellegének” kétségbevonása is szerepelt. Ezt a felfogást – talán e helyütt sem szorul indoklásra – csak rosszindulatú előítélettel lehet magyarázni, hiszen a tanszék markánsan van jelen a szakmai közéletben.

15 Kellemetlen nekem számot adnom arról, hogy várható, fejlesztő reakció helyett több, kifejezetten a továbblépést nehezítő lépés kísérte az egyetemi vezetés humánpolitikáját ebben az időben. Egy elvetélt professzori habilitációnak magam voltam furcsa, megtevésztett és kínosan becsapott áldozata, de ennek kifejtése kívül esik e dolgozat

szertefoszlott a stratégiai álmom is: pedagógiai doktori iskola felépítése a Miskolci Egyetemen.

A szakirányú továbbképzés lehetősége kínálkozott még az extenzív fejlesztés keretei között. közoktatási vezető szakon – jelentős konkurencia mellett (a BME-nek van kihelyezett tagozata a városban) – 1999-re sikerült beindítani a képzést. Ennek akkreditációja nem okozott bonyodalmat, a szakindítási engedélyt a megalapított szakhoz hamar megadta a miniszter. Kalandosabb volt azonban az útja az ugyanebben az időben fejlesztett közoktatási szakértői szak alapítása elmaradásának.¹⁶

Mindkét program új életet nyert a szakvizsga-program bevezetésével. Jellegzetes, hogy úgy adódott: szakirányú továbbképzésként volt magasabb az óraszám, a követelmény mint szakvizsga-kurzus formájában. A különbözetet (mintegy 40 órát) fakultációként ajánljuk fel a hallgatóknak. Tény az, hogy a közoktatási vezető kurzus iránt az érdeklődés nagyobb, a közoktatási szakértői kurzust e formában még sosem indítottuk, a jelentkező csekély számú hallgatót könnyen rá lehetett beszélni arra, hogy a szakértői listán maradáshoz éppúgy elegendő szakvizsga-kurzust végezzék el. (A két kurzus törzsanyaga értelemszerűen hasonló, a szakértői szerephez tartozó képességfejlesztést kreditpont nélküli fakultatív tréninggel pótoljuk: mindeztidáig teljes létszámmal vettek részt a hallgatók rajta.¹⁷

Megjegyzendő, hogy szakvizsga kurzusokat hirdettek a szaktanszékek is

tárgykörén.

16 Talán nem közismert, hogy annak idején a NAT-implementációs tervet a miniszter számára kidolgozó Pócze Gábor kezdeményezésére jelentős Soros-támogatással (a képzés tananyaga a NAT-TAN sorozatban is megjelent s el is fogyott az utolsó példányig: Pócze (szerk.): A közoktatási intézmények tevékenységének tervezése és ellenőrzése. OKI, 1998. Budapest) 120 órás tanfolyam indult szakértők számára. E képzés tapasztalatai épültek be az akkreditációs pályázatba: elsősorban a pedagógiai programok, helyi tantervek szakértői értékelésére készülő szakemberek képzése állt a középpontjában, elsősorban tehát nem szaktárgyi, hanem általános szakértési kultúrát fejlesztő, a pedagógiai programot, helyi tantervet központi dokumentumnak tekintő szakértői munka ideálja jelent meg a képzésben. A programhoz csatlakozott az akkor még csak integrációra készülő Comenius Főiskola is. Előrehaladott tárgyalások folytak a régió pedagógiai intézeteivel. A programfejlesztés meglehetősen elhúzódott, az egyetem jogi szakértője sok formai hibát észrevételezett. Aztán vártuk-vártuk a MAB véleményét. 2000-ben. Aztán egyszer csak kiderült: a pedagógiai szak kérelméhez hasonlóan a tervezet nem ment tovább a minisztériumba. Ennek továbbküldését 2000-ben viszont nem kértük. Az akkori kormányzat kerettanterves szabályozási filozófiája e program alól kihúzta a relevancia szőnyegét.

17 A teljes létszámról meg kell jegyezni, hogy a hallgatói kör a rentabilitás alsó határain mozog (a bevételből fejlesztési célú keresztfinanszírozásra nincs mód), sok a kedvezményes gyesez édesanya, növekvőben a „saját nevelésű” hallgatók aránya a hallgatók közt (15-ből 3-4). A hallgatók többsége a régió lakója – a tanszék közoktatásfejlesztő-kutatási tevékenységében érintett pedagógus.

(Magyar, Történelem, Filozófia), e kurzusok programjában is a fele időt a Neveléstudományi Tanszék szolgáltatásai töltenék ki, azonban e kurzusokra mindmáig nem volt jelentős számú jelentkező.¹⁸ Hasonló a helyzet a Filozófia Tanszék által megindított, a Veszprémi Egyetemen megalapított Etika, emberismeret kiegészítő tanári képzéssel.

Nyilván e körben kell szólni a pedagógus-továbbképzési kormányrendelet nyomán fellendült 30-60 órás továbbképzési programokról.¹⁹ A tanszéki stratégia részét képezte, hogy szerezzünk indítási engedélyt. Sajátos egyetemi és regionális diplomácia következtében a tanszéki kapacitások megjelentek saját tanszéki, kari, egyetemi továbbképző intézeti „sapkában”, de városi pedagógiai műhelyek sapkáiban is.²⁰ Sajátos módon „élő” a Városi Pedagógiai Intézettel közös 30 órás „Intézményértékelés, minőségfejlesztés” program volt. Tucatnyi tanfolyam zajlott a városban és a régióban. A többi kurzus (részben a társadalomtudományi oktatás új útjait, részben a közoktatási intézmények vezetését, szakértését, nemkülönben az iskola belső világát érintő témakörök) mindmáig nem indult el: óvatos-visszafogott-elmaradt marketing, kevés jelentkező. „Piacon” maradt két, a tanszék által indított, térítési díj nélkül hirdetett exkluzív 30-30 órás képzés.²¹

A „Tanárjelöltek pedagógiai gyakorlatának vezetésére felkészítő tanfolyam” a vezető tanárok szellemi karbantartására, tanszékhez kötésére működik.²² A tanévben egyenletesen elosztva belső és igen jeles külső

18 Ebbe belejátszik a Kar mérsékelt dinamikájú önálló marketingje, nyilvánvaló a szaktanszékek oktatói sem – mint ahogy a kapacitásában alaposan kihasznált Neveléstudományi Tanszék sem – érdekeltek e tanfolyamok lebonyolításában. Nem vonzó a költségelszámolás módja (az elvonások mindösszesen 37%-át teszik ki a bevételeknek), az oktatók „második gazdasága” és „második szakmája” nem az egyetemhez fűződik).

19 Tagadhatatlan, hogy ez a rendelet hozzájárult a tanszék aranycsapatának eróziójához. Hiszen olyan fizetőképes keresletet alakított ki lakóhelyükön pedagógiai előadók iránt, melyek egy csapásra felülmúlták az utazásokkal is terhelt részmunkaidős közalkalmazotti jogviszonyból szerezhető jövedelmet.

20 Erre lehetőséget ad pl. az egyetem és a városi önkormányzat közti együttműködési keretszerződés, melynek kialakításában a tanszék kezdeményező volt a Városi Pedagógiai Intézettel a kölcsönös érdekek alapján.

21 Az oktatók, közreműködők költségeit olykor (Soros-alapítvány, KOMA pályázati pénzekből) sikerül megtéríteni, olykor munkaköri köteleességként, olykor önkéntes munkaként aposztrofálódik.

22 A vezetőtanárok óradíja olyan alacsony, hogy belső képzésekre, eligazításokra vonatkozó szerződési passzus feladataik közé igazán el nem helyezhető, a továbbképzési „pontok” olcsó megszerezhetőségét véltük a belső motívumként működő szakmai izgalom mellé külső motívumként – eleinte kifejezetten sikerrel, mára mindenkinek bőven megvan a

előadókkal (államtitkári megszólalás sem ritka), újabban a horizontális tanulás elemeivel (bemutató órák) gazdagítva.²³

A másik továbbképzés voltaképpen „garanciális szerviz”. „Pedagógiai esetmegbeszélések” címmel saját volt hallgatóink pályára állítását kívántuk segíteni, a kapcsolatot megőrizni – a „befejezetlen képzés” filozófiája alapján. E képzés 2-3 napos, kicsit ünnepélyes blokkokban zajlik, az előadásokat, kiscsoportos beszélgetéseket fontos szatellit-programok kísérik (táncház, drámapedagógiai bemutató, sőt pedagógus-szakestély²⁴ stb.) E képzési forma iránt eleinte nagy érdeklődés volt (60 fővel indult), mára kifulladás látszik (a 2003. évi programot 15 fővel szerveztük meg. Nagyon nehéz fiatal kollégáink életmódjához igazodni, a tanítási szünetek igen rövidek.

A képzéseket a Felsőoktatási Törvényben meghatározottak szerint, a minőségirányítás szellemét követve folyamatosan értékeltetjük a hallgatókkal. Ugyan az írásos hallgatói véleménygyűjtés nem igazán sikeres módja az adatszerzésnek (reprezentatív minta alig alig alakítható ki), e jelzések mindazonáltal megerősítik a törekvéseket.

Idézzük a 2003-ban V. évesek véleménygyűjtő lapjáról: „Mi volt a legfontosabb, amit a Neveléstudományi Tanszéktől tanultam?” A válaszokból:

- nyílt tudomány,
- gyermekközpontú nevelés,
- tolerancia, odafigyelés,
- gyakorlati kérdésekre adott választ,
- hogy bizonyos tanítási, nevelési szituációkban milyen eltérő álláspontok vannak, és ezeket hogyan kell kezelni,
- gyakorlati tapasztalat,
- a változatos tantárgyak alapos előkészítést nyújtottak ehhez a csodálatos szakmához,
- a profizmus, amivel tanítanak és a szakmai alázat,
- többféle tanítási módszer van, alternatív órák, „nem csak” előadások,
- a kreativitás fejlesztése,
- segített megérteni a tanári pálya nehézségeit,
- nagyon fontos a tanár szerepe is a gyermekek személyiségének formálásában,
- pedagógiai módszerek,

120 órája.

23 Ld. erről Trencsényi László: Láttunk egy órát. Magyartanítás, 2002/1.

24 Szakestély: a Miskolci Egyetem fent már említett, selmeci emlékeket idéző ceremóniákkal ékesített mulatós diákprogramja.

- a diákok megismerésének módszerei,
- „tökmindegy, hogy vannak-e határidők és időpontok”²⁵,
- a gyakorlat sokkal fontosabb, mint bármilyen elméleti tudás,
- hogy lehet „játékok” segítségével orientálni az érdeklődést.

Megnyugodhatnánk. S ha ehhez hozzávesszük a jelentős számú, publikációhoz segített hallgatói munka, diákköri megszólalások pedagógiai irányultságát – akár elégedettek is lehetnénk. Visszaigazolódik az „alapító atyák” hitvallása.

Ne áltassuk magunkat. Ennél ez jóval bonyolultabb. Egy dolog a „csillogó szemű” hűségesek megannyi hűségnyilatkozata. A mérleg másik serpenyőjében azonban a „maradék” kétszázvalahány „ismeretlen” marad.

25 Ti., hogy a Neveléstudományi Tanszék általában toleránsabb, mint a szaktanszékek

TANÁRJELÖLTEK ELHELYEZKEDÉSI VÁRAKOZÁSAI A MISKOLCI EGYETEMEN

KARLOVITZ JÁNOS TIBOR

Szinte valamennyi felsőoktatási intézményben érdekli az oktatókat, mivé lesznek tanítványai, jól el tudnak-e majd a diplomájukkal helyezkedni, hol, milyen szakterületeken tudják hasznosítani végzettségüket. A szakképzésben komoly nyomkövetési rendszer koncepcióját alakították ki (*A nyomkövetési...*, 2006), másutt finanszírozott kutatások keretében végzik el ezeket a fontos és szükséges vizsgálódásokat, s van, ahol a régi tanárokkal való személyes kapcsolattartás az alapja annak, hogy a felsőoktatási intézményben ismerik volt hallgatóik további sorsát. Az olyan területeken, mint az orvos- vagy a jogászképzés, a diplomaszerezést követően meghatározott időn belül kell szakvizsgázni, ezáltal – bár a rendszernek korántsem ez az elsődleges célja – könnyen megállapítható, hogy a diplomaosztót követően mennyien maradnak a pályán. Amennyiben a pedagógusképzést valamilyen fajta gyakornoki rendszer követné, könnyebben és átláthatóbban meg tudnánk állapítani, a képzésben részt vettek milyen arányban folytatják pályafutásukat korábbi döntésüknek megfelelően.

A Miskolci Egyetemen a nyomkövetéses rendszer egyelőre csak tervben van meg, éppen ezért pályaaorientációs vizsgálódásaink még igencsak kezdetlegeseknek mondhatók. Ez részben a képzés szerkezetéből adódik: mint Magyarország legfiatalabb bölcsészakara, a hagyományos magyar nyelv és irodalom, valamint történelem szakos képzések mellett olyan területeket vállalt fel, mint például a szociológia, politológia, filozófia, kulturális antropológia stb. szakok indítását. Létezett még – utóbb a Nyíregyházi Főiskolával folytatott együttműködés keretében – angol és német nyelvtanárképzés is. Hallgatóink éveken át úgy vették fel a tanár szakot, hogy nagy részük tudta: szakjánál, szakpárjánál fogva eleve nincs, és nem is lehet reménye arra, hogy valaha a közoktatásban helyezkedjen el,

vagy ha igen, akkor annak felvállalásával, hogy a társadalomismeret, etika, filozófia s esetleg még valamilyen fakultatív tárgyból összességében sem lesz meg a közoktatási törvényben szabályozott kötelező óraszám.

Évtizedekig az jellemezte Miskolcot és közvetlen környékét, hogy akik a fővárosba mentek tanulni vagy munkát vállalni, általában már nem tértek vissza szülővárosukba. Az önálló bölcsészettudományi kar kialakítását indokolta a megye elmaradottsága, illetőleg a humán értelmiségi réteg vékony volta. A műszaki tudományok karai után hozták létre előbb a közgazdaságtudományi és a jogi karokat, végül pedig a bölcsészettudományi kart. Az 1990-es évek végének felsőoktatási integrációja során csatolták a Miskolci Egyetemhez a sárospataki Comenius Tanítóképző Főiskolát, illetve a miskolci zeneművészeti főiskolát. A műszaki karok műszaki tanárképzést nem folytatnak, csupán műszaki szakoktató képzésük van.

A tanár szak megszerezhetősége a bölcsész kar alapításakor még nem volt teljesen egyértelmű. Kezdetben Miskolcon, illetve Borsod-Abaúj-Zemplén megyében hiányoztak azok a szakemberek, akikkel egyetemi minőségű, elfogadott tanárképzést lehetett volna kialakítani. Sárospatakon komoly, több évszázadra visszatekintő, színvonalas *tanítóképzés* folyik. Főiskolai szintű tanárképző műhelyeket az 1990-es években a szomszédos megyeszékhelyeken, Egerben és Nyíregyházán találunk. Egyetemi szintű tanárképzés az idő tájt földrajzilag a legközelebb Debrecenben működik, ám a miskolci bölcsészkar létesítésekor még nem volt összekötő autópálya, vagyis Debrecenbe eljutni több ideig tartott, mint a fővárosba. Csak érdekességképpen jegyezzük meg, hogy Miskolc és a cívis város között egészen a legutóbbi időig nem volt közvetlen vasúti intercité-kapcsolat, s átszállás nélkül 2006 elején csupán két párnyi, (majdnem) mindenütt megálló személyvonat közlekedett.

A bölcsészettudományi kar tanárképzését az 1990-es évek első felében helybeli lakos, ugyanakkor tudományos fokozattal rendelkező (vagyis minősített) oktatókkal még nem lehetett elkezdni. Ez önmagában véve hátrányosnak tekinthető, azonban a Miskolci Egyetem ezt a maga javára tudta fordítani azáltal, hogy az ország vezető szakembereit nyerte meg tanárainak. Az első évtizedben a tanárképzők sorában olyan szaktekintélyek nevével találkozunk, mint amilyenek például *Báthory Zoltán, Halász Gábor, Loránd Ferenc, Mátrai Zsuzsa, Mihály Ottó, Póczke Gábor, Trencsényi László, Vekerdy Tamás*... Ők szinte mind a kutató-fejlesztő szférából érkeztek, és az

oktatásban, a képzésben próbálhatták ki gyakorlatias elképzeléseik működőképességét és hasznosságát (például *Trencsényi, 2001*). *Knausz Imre* később érkezett. 2004-től *Karlovitz János Tibor*, 2006-tól a pszichológus *Vajda Zsuzsanna* kapcsolódott be a képzésbe. Időközben több helybeli kolléga – az azóta elhunyt *Kocsis György Gábor*, valamint *Kovácsné Duró Andrea*, *Ugrai János*, *Lubinszki Mária* – szerzett doktori tudományos fokozatot. Kezdetben azt az elvet hangoztatták, hogy a hallgató négy évig legyen a szakos képzésé, majd az ötödik évet kizárólag a tanári képesítés megszerzésére fordítsa. Ez így ténylegesen ugyan nem valósult meg, azonban kialakult egy stabil rendszer, amelyben a hallgató két évet tölt el a tanári tanegységek teljesítésével. Ebből az is következik, hogy az egyetemi szintű tanárképzéssel foglalkozó felsőoktatási intézmények között Miskolcon várhatóan nem gond áttérni az ún. „bolognai” típusú képzési rendszerre, mivel a képzés már korábban is a végzős – negyed- és ötödéves – négy félévre terjedt ki.

A lerövidült képzési idő azonban szükségszerűen felveti annak kérdését, hogy megvalósul-e a tanári pályára való szocializáció, felkészítés ilyen rövid idő alatt? – Ezen a ponton két további tényezővel kell még számot vetni. Az egyik, hogy a képzés során a hallgatók túlnyomórészt olyan tanegységeket teljesítenek, amelyek – a felsőoktatási törvény alapján alkotott szabályozás szerint – nem kötelező erejű részvétellel járnak együtt, a másik pedig, hogy a Miskolci Egyetem tanárképzésének nem volt, és ma sincs saját közoktatási intézménye, gyakorló általános- vagy középiskolája. Az előbbi probléma negatív hatását hivatott csökkenteni az utóbbi évek számos korrekciója, amely – legalábbis a kötelezően választható tanegységek terén – igyekszik jóval több kötelező megjelenéssel együtt járó gyakorlati (szemináriumi) foglalkozást beállítani a képzésbe. A képzési hely a gyakorlóiskolák hiányát előzetes, a korábbi szakmai teljesítményük alapján kiválasztott iskolákkal kötött együttműködési megállapodások alapján folyó munkával törekszik orvosolni.

A tanárképzés képzési programján és tantárgyi leírásain, tematikáin az 1990-es évek-beli átalakulások, a közoktatási tantervi rendszer szakmai megújítóinak szellemisége érződik, tükröződik. Ennek keretében a hallgatók igen sok aktuális oktatáspolitikai változásról értesülhettek szinte „első kézből”.

Szükségesnek látszik, hogy néhány mondatban kitérjünk arra is, Miskolcon és környékén, illetve a megyében a mai tanárok zömmel hol

szerezték tanításra, iskolai oktató-nevelő munkájukra jogosító képesítésüket. Borsod-Abaúj-Zemplén megye középiskoláinak tanárai egyetemi szintű diplomájukat zömmel vagy a debreceni, vagy pedig a szegedi tudományegyetemen szerezték. Az általános iskola felső évfolyamain tanítók diplomájukat főként a nyíregyházi, illetve egri tanárképzés keretében folytatott tanulmányaik után kapták. Az alsó tagozatos tanítókat elsősorban Sárospatakon képezték. Ez természetesen mindhárom esetben csupán a többséget jelenti, mert a képzettség, végzettség megszerzése lényegében az ország bármelyik, vagyis „akármelyik” felsőoktatási, pedagógusképző intézményében történhetett.

VIZSGÁLÓDÁSUNK FŐ CÉLJAI

Míg a miskolci képzésben résztvevő hallgatókról több tanszéken is rendszeres kutatások folynak, addig külön a tanárképzés résztvevőiről – a tanárrá válás folyamatának tükrében – tudomásunk szerint még nem készült átfogó vizsgálat. A Neveléstudományi Tanszék egyes munkatársai az Országos Közoktatási Intézet munkatársaival készítenek ugyan bizonyos kérdőíves vizsgálatokat a hallgatóság körében, ám ezek célja nem magának a pályaelemzésnek a feltérképezése, hanem valamilyen attitűd – például a társadalomban magukat romáknak vallókhöz fűződő viszonyulás – megragadása. Ezen kutatások anyagát tehát nem azok eredményeiben, hanem sokkal inkább részletes biográfiai adataik okán tudtuk a magunk céljaira felhasználni. Mivel a korábbi kikérdezések a tanárképzés résztvevőinek körében teljesnek mondhatók, ugyanezzel a részletettséggel mi már nem „terheltük” a hallgatókat. Nyilvánvalóan ezzel együtt eleve lemondtunk arról, hogy minden összefüggésében megragadjuk a hallgatók pályaelképzeléseit, azaz megelégedtünk azzal, hogy kutatásunk elején átfogó képet nyerjünk a hallgatók elhelyezkedési várakozásairól. Számoltunk tehát azzal, hogy vizsgálódásunk idején több más, igen sok biográfiai adatot tartalmazó kérdőívet is kitöltöttek, így mi inkább a bennünket érdeklő kérdésekre koncentráltunk.

A miskolci tanár szakos hallgatók körében elsősorban arra voltunk kíváncsiak, elképzeléseik, várakozásaik szerint mire tudják majd felhasználni majdani végzettségüket, diplomájukat a munkaerőpiacon. Tanárként

akarnak-e majd elhelyezkedni, vagy a bölcsész szakos alapdiploma nyújt majd nekik megélhetést? Milyen területeken kívánnak majd dolgozni (iskolában, önkormányzatoknál, vállalkozásokban stb.)? Várhatóan városukban, megyéjükben, régiójukban maradnak-e? Honnan tájékozódnak a későbbi elhelyezkedésük, pályakezdésük lehetőségei felől? Milyen segítséget kapnak ehhez egyetemüktől? Hogyan segíti, befolyásolja őket családjuk, szűkebb-tágabb baráti, ismeretségi körük? Mit gondolnak, megfelelő felkészítést kapnak-e azon korosztály tanítására és nevelésére, amelyre a diplomájuk képesíteni, feljogosítani fogja őket? Ha majd tanítanak, elképzeléseik szerint milyen „különleges” feladatokkal kell majd megbirkózniuk?

MÓDSZER: ÍRÁSBELI KIKÉRDEZÉS, ESZKÖZ: ÖNKITÖLTŐS KÉRDŐÍV

Vizsgálódásunk módszere egy olyan kérdőív volt, amely elsősorban nyílt, másodsorban pedig zárt kérdéseket tartalmazott. Ezt a hallgatók önkitöltős módszerrel, a tanár szakos előadások keretében töltötték ki. A kérdőív kitöltésére 2005 áprilisának második felében került sor. A miskolci tanárképzésben ez idő tájt részt vevő, a tárgyakat (tanegységeket) felvevő hallgatók száma 450 körüli volt, akiknek kb. 40%-a még nem kredites rendszerben tanult.

Eredeti szándékunk szerint ki szeretnénk volna kérdezni az összes negyedéves tanár szakos hallgatót, viszont elérhetőségi problémák – az előadások látogatásának nem kötelező jellege – miatt be kellett érniünk azzal, hogy az összes, az elméleti előadásokat és kapcsolódó gyakorlati foglalkozásokat látogató hallgató megkapta a kitöltendő kérdéssort. Így a mintába körülbelül fele-fele arányban kerültek be negyed- és azok a harmadéves hallgatók, akik vagy nyolc féléves, vagyis főiskolai szintű végzettséget adó képzésben vesznek részt, vagy pedig a „Bevezetés a pedagógiába” elnevezésű tárgyat már harmadéves korukban felvették. (Őket egészítette ki néhány olyan ötödéves, aki éppen pótolta korábbi elmaradását, hiányát.) Mivel az adatfeldolgozás során az évfolyamok szerinti előrehaladás és az elhelyezkedési várakozások között igazán szignifikáns eltérésekkel nem találkoztunk, ezért ezt a szempontot tanulmányunk további részében

figyelman kívül hagyjuk.

190 kérdőív gyűlt össze. További szűkítési szempontként alkalmaztuk, hogy mivel elsősorban az észak-magyarországi régióból érkező hallgatókra voltunk kíváncsiak – párhuzamosan zajlott a Neveléstudományi Tanszéken egy régióbeli magániskolai kutatás –, kivettük azt a 28 választ, amelyeknek kitöltői nem a régió területéről származtak. Tudjuk, hogy a hallgatók nagyjából háromnegyede régióbeli. Ebből következően, a tanárképzés előadásait lényegesen nagyobb arányban látogatják a közelebb lakók, mint a távolibb területekről származók, hiszen a kérdőívet kitöltők 85%-a volt régióbeli. Végül vizsgálódásunk fókuszába 162 kérdőív került. Ez az érintett évfolyamokon tanuló tanárképzősök valamivel több, mint egyharmadát jelentő arány kevesebb annál, mint amennyiből érvényes következtetéseket lehetne levonni, azonban alkalmas lehet arra, hogy további vizsgálódások kiinduló pontjául szolgáljon.

A kérdőíveket kizárólag nappali tagozatos hallgatókkal töltöttük ki, mivel korábbi, más felsőoktatási intézményekben végzett kutatásaink alapján úgy véltük, a levelező vagy esti tagozatos hallgatók általában már rendelkeznek munkahellyel, így nekik a diplomaszerzéssel egészen más céljaik lehetnek, mint azoknak, akiknek várhatóan csak ezt követően lesz meg az első állásuk.

A vizsgálatunkban feldolgozott kérdőívek kitöltőinek nagyjából egyötöde (21%-a) volt férfi, négyötöde nő. Mielőtt a kérdőívet összeállítottuk, illetve véglegesítettük volna, szemináriumi gyakorlatok keretében mintegy „előzetes” szóbeli kikérdezést folytattunk le. A kérdőívekre a hallgatóknak nem kellett ráírniuk a nevüket, és a biográfiai jellegű adatok közül – tekintettel előzetes ismereteinkre, vagyis kollégáink folyamatban lévő kutatásaira – csak a nemüket kértük bekarikázni, szakjukat/szakupárjukat, évfolyamukat, állandó lakóhelyüket (településnév) kértük megnevezni.

FONTOSABB EREDMÉNYEK

Mindenekelőtt azt kell megvizsgálunk, a miskolci tanárképzésben részt vevő, régióbeli hallgatók pedagógusok, tanárok akarnak-e lenni egyáltalán. A tanári diplomával elvileg igen sok területen lehet elhelyezkedni, nem beszélve arról, hogy az elhelyezkedés szempontjából maga a tanárképzés csupán mintegy „kiegészítő” jellegű, vagyis az alapszakos végzettség, illetve a bölcsész alapvégzettség tűnik döntőbbnek. Ezt a kérdést vizsgálatunkban más oknál fogva nem akartuk túlhangsúlyozni: mivel ebben a szakirányú képzésben voltak elérhetőek a hallgatók, valószínűsíthettük, hogy válaszaik is ennek megfelelőek lesznek. Így inkább a kérdőívünk végére szűrtünk be egy olyan, hangsúlytalanul tűnő kérdést, hogy ti. „Van-e olyan félelme, szorongása, hogy bár szeretne, mégsem tud tanárként elhelyezkedni?” A bekarikázással jelölt válaszokat többen bővebben is kifejtették, kiegészítették. Természetesen, az előző kérdések már némileg körüljárták a tanárrá válás szándékának gondolatkörét, így világosan kirajzolódhatott, hogy a válaszoló hallgatók kb. egytizede (kilenc százaléka) zárta ki teljesen egyértelműen azt a lehetőséget, hogy ő valaha is tanítani fog.

Kérdéses, hogy az az egytizednyi hallgató, aki eleve úgy tudja, nem akar majd tanítani pályafutása során, miért is vette fel a tanár szakot? – A jelenséget egy kicsit magyarázza, hogy a kérdezettek jelentős hányada (mintegy kétötöde) abba a csoportba tartozik, akik az egyetemre úgy nyertek felvételt, hogy a bölcsész szakos diploma mellett tanári képesítést is szereznek. Vagyis nem volt valódi választási lehetőségük. Elméletileg leadhatnák ugyan a tanár szakot, ám ez a gyakorlatban nem szokott megtörténni. Birtokunkban vannak olyan válaszok is, amelyek amiatt nem tartják lehetségesnek a tanári pályán történő elhelyezkedést még a megfelelő szakirányú végzettséggel sem, mert a tanulmányok során kitűnt, azzal a bölcsész alapvégzettséggel nem lehet közoktatási intézményben elhelyezkedni. Végül, volt két olyan esetünk is, akik az egyetemen szeretnének maradni végzés után, de nem oktatóként, hanem kutatóként (az egyik esetben felvállalva még akár az adminisztratív teendőket ellátását, elvégzését is).

Közismert, hogy az egyetemi szintű tanárképzés korábban a középiskolás korosztályra készítette fel a jelölteket, utóbb – mintegy

párhuzamosan a főiskolai szintű tanárképzés háttérbe szorulásával – pedig lényegében a hetedik évfolyamtól minden további nélkül lehet egy ilyen diplomával tanítani. Mivel azonban a főiskolai szintű tanítóképzés az alsó tagozatról csak bizonyos tantárgyak, illetőleg műveltségterületek esetében tudja biztosítani a felső osztályokra, vagyis az ötödik és hatodik évfolyamokra történő „feltanítás” lehetőségét, egy egyetemi szintű diplomával rendelkezőnek elvileg vállalnia kell tudni az ötödiktől a tizenkettedik évfolyamokig terjedő korosztályt. Hagyományosan az egyetemi szintű tanárképzés a kilencediktől a tizenkettedik (és tizenharmadik, tizennegyedik) évfolyamokra készíti a hallgatókat. Kérdőívünkben rákérdeztünk, *van-e olyan gyerekcsoport, akikkel mindenféleképpen szeretnének foglalkozni?* A választ meg is kellett indokolni.

A kapott válaszok, adatok csoportosításából két nagy csoport képezhető: ezek egyikét a korosztályra vonatkozó behatárolások, a másikat pedig a gyerekcsoport egyfajta „minőségére” tett utalások alkotják. Több hallgatónk korosztályi, illetve „minőségre” utaló választ egyaránt adott, ezeket mindkét szempont szerint figyelembe vettük. A régióbeli hallgatók közel négyötöde valamely korosztályt (közéiskolásokat, -tól/-ig éveseket, óvodásokat, egyetemistákat) nevezett meg vagy határolt be – beleértve azokat a nem túlságosan releváns besorolásokat, melyek szerint „bármely” korosztályt szívesen tanítanának –, kisebbik hányaduk, 17,28%-uk pedig minőségi szempontot adott meg, vagy pedig illet is érvényesített (például „problémás”, hátrányos helyzetű, beteg, sérült, fogyatékkal élő, vagy éppen „normális”, „átlagos” gyerekeket tanítana szívesen). Utóbbi azért örvendetes, mert a miskolci tanárképzés egyre nagyobb hangsúlyt fektet – s nem csupán a régió sajátosságaira való tekintettel, hanem ennél sokkal általánosabb érvénnyel – a hátrányos helyzetű gyerekek nevelésére és oktatására (*Juhász, 2004a*).

Figyelemre méltó, hogy a válaszolók közel egyötöde (18,52%-a) vagy nem válaszolt, vagy nem adott besorolható, érvényes, meghatározható választ (például: nem tudja).

A közéiskolás korosztállyal a válaszadók egynegyede (25,31%) foglalkozna szívesen, 10-18 éveseket elenyésző arányú, 3,7%-nyi hallgató tanítana. Csak 10-14 évesekkel 7,41%-nyi, 6-14 évesekkel 1,85%-nyi válaszadó foglalkozna. Különös, hogy a 6-10 éves alsó tagozatosok között 16,67%-nyian dolgoznának. Még meglepőbb, hogy 4,94%-nyi hallgató az

óvodásokat érzi magához legközelebb állóknak.

A „bármely korosztályt” szívesen tanítana 12,96%-nyi hallgató esetében nehéz eldönteni, ez mennyire fakad tájékozatlanságból, felkészületlenségből, illetve közönyből, esetleg a kérdőívvel szembeni „megfelelni” akarásból. Természetesen az is lehetséges, hogy a hallgatók egy része elhivatottságból szeretne más korosztályt tanítani, mint amelyikre a felkészítést kapja.

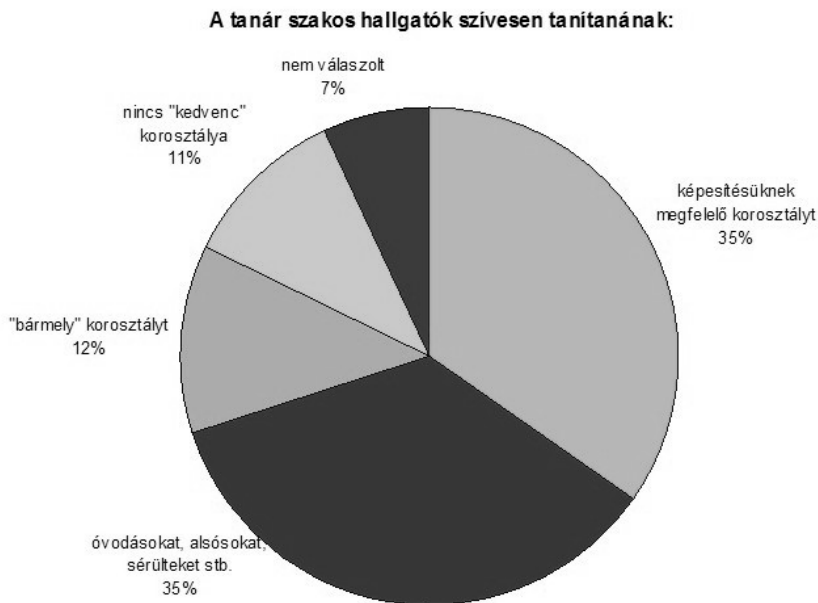
A válaszokból és az indoklások szerkezetéből tehát egyértelműen kitűnik, hogy a hallgatók jelentős hányada inkább szeretne olyan gyerekcsoporttal foglalkozni, amelyre nem fog szólni a képesítése. Ez elsősorban az alsóbb korosztályokra – óvodásokra, kisiskolásokra – vonatkozik. Az egyetemi szintű tanárképzésben általában komoly tanulság a képzők számára: túl sokat foglalkozunk a kisgyermek megismerésével? (Komolyan vesszük a fejlődéslelektant.) Keveset foglalkozunk azzal a célcsoporttal, akiknek nevelésére-oktatására fel kell készítenünk hallgatóinkat? Vagy az iskolákban, gyakorló helyeken látottak, tapasztaltak riasztják el őket a középiskolásoktól? Esetleg a korosztályi távolság kicsiny volta játszik ebben szerepet? – Ezen kérdésekre további vizsgálódásaink során feltétlenül vissza kell majd térnünk.

A miskolci tanárképzés sajátossága, hogy sokféle órán ejtünk szót a hátrányos helyzetű, sajátos nevelési igényű, fogyatékkal élő, roma származása miatt hátrányt szenvedő, szociális helyzete okán esélyegyenlőtlenséggel induló gyerekcsoportokról (*Juhász, 2004b*).

A sérült vagy fogyatékkal élő tanulók esetében külön ki kell emelnünk az értelmi fogyatékos tanulókkal történő foglalkozás kérdését. Oktatásuk és nevelésük – a legsúlyosabb esetekben: gondozásuk – általában külön iskolákban, speciális tantervek és sajátos eszközrendszer segítségével folyik. Erre a mi képzésünk még nem ad kellő ismereteket, felkészítést (ugyanakkor erre szükség mutatkozik, mivel a régió aprófalvas térségeiben megoldhatatlan a nekik megfelelő iskolahálózat fenntartása és működtetése). Szorgalmazzuk ugyanakkor, hogy hallgatóink szerezzenek élményeket, tapasztalatokat az integrálható gyerekek nevelése felől, ismerjék meg a sajátos nevelési igényű tanítványaik hátterét, állapotuk okait, kezelhetőségük lehetőségeit.

Az alábbi kördiagramon azt próbáltuk érzékeltetni, az eddigiekben mennyire sikerült pályaszocializációs felkészítésünk, avagy ennek alapján tanulságokat szűrhetünk le arra vonatkozóan, hogy erősítenünk szükséges a

középiskolásokra vonatkozó ismerethalmazt, segítenünk kell a végzettségnek megfelelő pályakép kialakulását:



A régió sajátosságaiból fakadóan a miskolci tanárképzésben tanuló hallgatók jelentős része nappali tagozatos tanulmányai mellett pénzkereső tevékenységet kénytelen folytatni. A válaszadó hallgatók egyötöde (itt: 20,99%-a) dolgozik, vagyis rendszeresen vállal munkát a tanulás mellett. Többen dolgoznak a kereskedelemben, mint akik a tanulmányaikkal összefüggő munkát végeznek (például korrepetálnak, magánórákat adnak, vagy éppen iskolában tanítanak). Háromszor annyian vállalnak fizikai munkát, mint szellemi. A hallgatók egy része ráadásul három műszakban dolgozik, vagyis ha meg is jelenik az egyetemi foglalkozásokon, ott fáradt, figyelme lankadt, koncentráció képessége alacsony fokú. Ennek ellenére – vagy ezzel együtt – a nappali tagozat mellett munkát vállalók mintegy fele a diploma megszerzését követően tovább kíván tanulni.

Viszonylag magas azoknak a száma, akik a nappali tagozatos képzés keretei között tanulnak ugyan, mégis keresetszerző munkatevékenység

végzésére kényszerülnek. Nagyobb részt fizikai munkát vállalnak. Családjaik anyagi segítségére kevésbé számíthatnak. Némelyek úgy érzik, inkább lemondanak a diákhitelről, mintsem végzés után – állás vagy megfelelő állás hiányában – gondban legyenek, másoknak viszont a diákhitel sem fedezi a tanulással együtt járó valamennyi kiadásukat. Különösen nehéz lehet azok helyzete, akik nem államilag finanszírozott helyekre kerültek be, és tandíjot fizetnek, ám erre – hogy ti. ki milyen finanszírozású hallgató – vizsgáldásunk nem terjedt ki (s ebben a vonatkozásban előzetes tájékozódást sem folytattunk).

A tanárképzés természetesen nem jelenti azt, hogy az illető a jövőben mindenféleképpen oktató-nevelő munkát kívánna folytatni, annál inkább, mert van valamilyen alapszakjuk, és a tanári képesítést számosan mintegy „ráadásként” – mint amellyel a munkaerőpiacon majd többféle területen lehet elhelyezkedni – szerzik meg.

A tanár szakos tanulmányok befejezését követően a válaszoló régióbeli hallgatók közül egyötödnyien (18,52%-ban) szeretnének egyértelműen és határozottan tanítani, iskolai, vagyis közoktatási intézményben álláshoz jutni. További 7,41%-nyi hallgató tanítani szeretne elsősorban, de náluk már szóba jöhet más munka, állás is attól függően, hol, hova tudnak majd elhelyezkedni. További 13,58%-nyi hallgató tervezi azt, hogy tanítani fog, de a nevelő-oktató munka mellett továbbtanul, újabb diplomát szerez majd. (Különösen az egyetlen szakon tanulóknak vannak ilyen tervei.) A válaszolók viszonylag magas aránya, egynegyede (25,93%-a) egyértelműen továbbtanulni akar, s a tanulás, újabb diplomaszerezés mellett nem említi, hogy dolgozna valahol. 20,37%-uk olyan munkahelyen kíván dolgozni, amelyik valószínűleg nem lesz összefüggésben az iskolai oktatás-nevelés világának egyetlen elemével sem. 9,88% vagy dolgozni fog – és esetükben nem derül ki a többi válaszból sem egyértelműen, hogy ennek mennyi köze lesz az iskolák világához –, vagy amennyiben ez mégsem lesz lehetséges (nem jut álláshoz), akkor inkább tanulni fog. A válaszadó hallgatók mindössze 3,7%-a nem tudja, mit fog csinálni a diplomaszerezést, illetve a tanári tanulmányok befejezését követően.

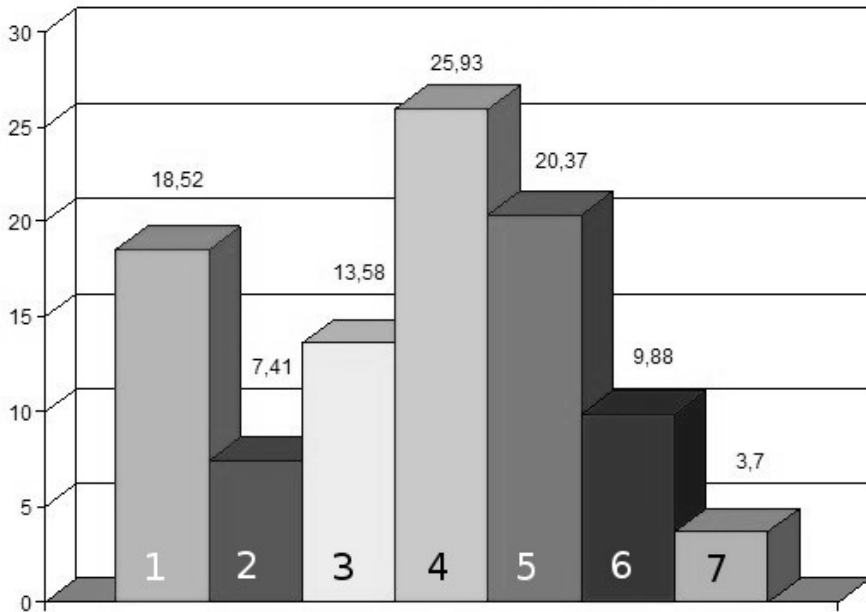
A továbbtanulni szándékozók igen magas arányát részben magyarázza az, hogy sokan közülük „csúszásban” vannak az egyik szakjukkal. Tehát egyszakos képzésbe jelentkeztek, amelyhez „járt” a tanári képesítés megszerzésének lehetősége is (a tanár szakot le lehetett volna ugyan adni, de

könnyen belátható, hogy ezt nem érdemes megtenni), és időközben felvettek még egy szakot, aminek teljesítésével viszont egy vagy két évfolyammal „hátrébb” tartanak.

Összefoglalva: a miskolci tanárképzésben részt vevő, régióbeli és a kérdőív felvételekor elért (előadásokat látogató) hallgatók általában nem zárják ki azt a lehetőséget, hogy valaha közoktatási intézményben tanítani fognak, ám ha több oldalú adatelemzést végzünk, kitűnik, hogy a tanár szakosoknak csak mintegy egyharmada egyértelműen elkötelezett a tanári pálya iránt.

Elképzelések a tanár szakos tanulmányok befejezését követően

(% , n=162)



1. Egyértelműen tanítani akar.
2. Tanítani akar, de szóba jöhet más is.
3. Tanítás mellett tovább tanul.
4. Tovább tanul.
5. Dolgozni fog, és valószínűleg nem tanít.
6. Dolgozik és/vagy tanul.
7. Nem tudja.

A pályaszocializációhoz tartozó fontos kérdés, hogy a hallgató, amennyiben tanárként kíván elhelyezkedni, milyen, a szakmájával szorosan összefüggő „különleges” feladatok ellátásában gondolkodik? Mit él meg problémaként, tanári hivatása kibontakozásának esetleges akadályaként, vagy legalábbis: nehézségeként? Mire van felkészülve?

A feltett nyílt típusú kérdésre talán ezen a téren mutatták a legnagyobb szóródást a válaszok. Öröndetes, hogy az iskolai élettel összefüggésben a tanári tevékenységek szinte valamennyi aspektusát, lehetséges szerepkörét, feladatait felsorolták. Kevésbé pozitív viszont, hogy akik érdemi választ adtak, csaknem valamennyien alig néhány szempontot választottak ki. A válaszok alapján úgy tűnt, mintha a hallgatóknak összefüggéseiben, terjedelmében, feladatrendszerében kevesebb fogalmuk lenne a pedagóguspálya mibenlétét illetően, mint amennyit a képzésben lévőkről feltételezünk, amennyit tőlük elvárunk. Ennél a pontnál valamivel nagyobb volt a bizonytalan válaszok száma, mint más kérdéseknél.

Mindebből azonban nem szabad messzemenő következtetéseket levonni: egyrészt, mert általában nem végzősök, diplomaosztás előtt álló hallgatók töltötték ki a kérdőívet, másrészt pedig, mert a kérdéssor kevésbé foglalkozott a tanári pálya mibenlétével, mivel inkább az elhelyezkedési várakozásokra koncentrált. Utóbbi pedig nem feltétlenül jelenti a pedagógushivatást.

A következőkben annak feltárására teszünk kísérletet, hogy ezen kevés elemből álló minta alapján milyen motivációval, kiktől kapott ötletekkel, biztatással, *tanácsokkal* érkeznek a tanár szakos hallgatók a képzésbe, melynek folyamán milyen tényezők, *tájékoztatói források* bővítik látókörüket, végül kiktől várhatnak *konkrét segítséget*, támogatást álláskeresőkhöz, elhelyezkedésükhöz. Mindegyik ezzel foglalkozó, nyílt típusú kérdésre akár több választ is lehetett adni.

Eredményeinket, kimutatásunkat az alábbi táblázatban foglaljuk össze. Kollégáink előzetes vizsgálódásaiból tudjuk, a hallgatók többsége olyan családokból érkezett, amelyekben mind az apa, mind pedig az anya legmagasabb iskolai végzettsége az érettség, illetve a középfokú végzettség. Kitűnően kitapintható, a hallgatók családjában jelentős presztízse van a tanári pályának. (Sejthető, hogy már pusztán az egyetemen történő továbbtanulásnak, a diplomaszerezés lehetőségének is – amint az a kérdőív összeállítását megelőző szemináriumi beszélgetéseken is kiderült.) Úgy

tűnik, a hallgatók jelentős része számára a tanári pálya az értelmiségivé válás egyfajta, családjukban és korábbi környezetükben – barátaik, ismerőseik, rokonságuk és régi tanáraik által – elismert útja. Mindezzel együtt viszonylag magas azok aránya is, akik jobbára saját maguktól jutottak arra az elhatározásra, hogy tanárok lesznek (nagyjából egyötödükről van itt szó). Mindezeket mutatja be az első oszlop, amely a pályaválasztási tanácsadásban befolyásolást gyakorló szereplőcsoportokat látatja.

	„A”	„B”	„C”
Szülő(k)	48,77%	3,09%	8,6%
Ismerős(ök)	31,48%	29,01%	44,%
Barátok, baráti kör (csoporttársak is)	24,7%	1,85%	9,2%
Család, testvér, rokonság, házastárs	27,77%	3,7%	17,%
Tanár(ok)	20,37%	27,16%	27,%
Iskolák, (elvégzett) általános- és középiskola	-	12,96%	-
Munkaügyi központ, állásközvetítő	-	19,75%	6,1%
Újság, álláshirdetés, újsághirdetés, álláspályázat	-	47,53%	0,6%
Oktatási közlöny, pedagógiai szaklapok	-	7,41%	-
Internet, média	1,85%	32,72%	-
Egyetemi oktatók	1,85%	1,85%	-
Egyéb (pl. szerencse)	-	3,7%	3,7%
Senki; sehonnan, nincs válasz, nem tudja	20,99%	12,96%	27,78%

„A” – Kiktől kap tanácsot elhelyezkedési törekvéseibez?

„B” – Betölthető pedagógus-állásbelyek felől milyen forrásokból tud érdeklődni?

„C” – *Várhatóan ki(k)től fog tudni segítséget kérni / kapni az álláshoz jutásban?*

A szülők indító szerepe azért is fontos, mert – végső soron – ők gyermekük továbbtanulásának fő „szponzorai”, finanszírozói, illetve tartanak igényt a megfelelő előrehaladásra, kér(het)ik számon az eredményeket. Szemmel látható, hogy a régióban ezt a pályaválasztást milyen szociális háló veszi körül, támasztja alá, követi figyelemmel. Az indulásnál, az egyetemi lét kezdeteinél, illetve a majdani tanári képezés reményében a hallgatók között gyakorlatilag semmilyen szerepet sem játszanak a későbbi munkába állás olyan fontos eszközei, tényezői, mint amilyenek például az újságok, álláshirdetések, pedagógiai szaklapok, munkaügyi központok stb. Az internet vagy a média világának befolyásoló szerepe itt még elenyészőnek látszik. Ugy is értelmezhetjük, hogy a pályaválasztás tudatosságát kevésbé befolyásolják a munkaerő-piaci tényezők, vagyis igaz lehet az a korábbi megállapításunk, hogy a régióban – részben a korábbi értelmiségi bölcsész-képzés, részben az egyetemi szintű tanárképzés kései beindulása miatt – még igen nagy szükség van frissen végzett tanárookra, ami jelentős eltérést sejtet Magyarország más részeinek tanári elhelyezkedési várakozásaihoz képest.

A tanulmányok előre haladásával a szülők szerepe a majdani elhelyezkedési várakozásokban drasztikusan lecsökken, akárcsak a közvetlen környezetbe tartozó további családtagoktól, rokonoktól, barátoktól való tájékozódás, informálódás lehetősége is. Az egyetemi tanulmányok folytatásának tájékozódási forrásai között nagyobb súly esik az egykori tanárok kikérdezésére, továbbá megjelenik a régi és újonnan megismert iskolákban, közoktatási intézményekben történő „nézegetés”, apró próbálkozások, érdeklődés esetleges közeljövőbeni állásüresedés után. Ebben a szakaszban erőteljesebb a munkaügyi központok által elérhető információkhoz való hozzáférés szándéka, vagy az állásközvetítő irodák, vállalkozások szolgáltatásainak igénybe vétele. Mivel ez utóbbiak sorra az interneten hirdetik meg magukat, részben ezzel magyarázható az internetes „állásvadászat” megugrása, vagyis a válaszoló hallgatók közel egyharmada már felhasználja a világhálót munkaerő-piaci tájékozódásra. Az újsághirdetés, illetve a napilapokban és hirdetési újságokban fellelhető álláshirdetések igen magas aránya annak a máskülönben az észak-magyarországi régióra oly jellemző sajátosságnak köszönhető, hogy az itteni

emberek szinte minden fontos információt hagyományosan és leginkább ezen a csatornán adnak közre. Miközben a szülők és rokonság, közeli barátok szerepe ebben a szakaszban erőteljesen lecsökken, miközben a hallgatók más tájékozódási lehetőségek, információs források felé fordulnak, szinte alig változik (alig csökken) az „ismerősök”, vagyis a családok kapcsolati tőkéjének, a nem annyira közelálló, de mégiscsak kapcsolatban levő emberek szerepe, befolyása a pályaorientáció fenntartásában, s ezen keresztül – lehetséges, hogy – a választott szak(ok), tanulmányok folytatásában és lezárásában, befejezésében.

Utóbbiak – azaz az „ismerősök” – szerepe a konkrét elhelyezkedési segítség várásában lesz a leginkább meghatározó. Úgy tűnik, mintha egyfajta „paternalisztikus” világ lenne, uralkodna a régióban (legalábbis, ami Miskolcot és közvetlen környékét illeti, hiszen a figyelembe vett hallgatók igen nagy hányada ebből a körzetből került ki) mind a mai napig.

Ismét erősödik a szülőkre, a tágabb értelemben vett családtagokra és rokonságra, valamint a közeli barátokra történő utalás, számítás.

Az egykori tanárok, akik figyelemmel követik tanítványaik sorsának alakulását (a tanár szakos hallgatók legalább egynegyede visszajár egykori tanítóihoz és tanáraihoz) – legalábbis a hallgatók elhelyezkedési várakozásai szerint – még a konkrét állástaláláshoz is szívesen nyújtanak segítséget. Ez a bizalom tulajdonképpen mindvégig töretlen marad, sőt, a tanulmányok előrehaladtával még egy kicsit erősödik is. Nyilvánvalóan ez összefügg a régióban tapasztalható, a pedagóguspályát övező, sajátos, komoly tekintélytisztelettel, illetve a tanárok és diákok közötti mély és tartós érzelmi kapcsolattal.

Drasztikusan lecsökken, és szinte-szinte elenyésző mértékűvé, arányúvá válik az újságokban olvasható álláshirdetések szerepe. Ebből az a kép rajzolódik ki, hogy a régió hallgatói olyan mintákat hordoznak magukban, amelyekben a szülőktől és a közvetlen környezetükből kapják az indíttatást, a tájékozódáshoz igénybe veszik a hagyományos újságokat (például böngészik a Borsodi Aprót, Észak-Magyarország legterjedelmesebb hirdetési újságját) és a korszerű internetes állaspályázatokat, majd mozgósítják családjuk kapcsolati tőkéjét, szűkebb-tágabb körű ismeretségeit, és az elhelyezkedést, a konkrét segítséget már főként ez utóbbitól várják.

Önmagában véve ez nem lenne rossz, viszont arra is utalhat, hogy a tanári pályára állásban nem annyira a tehetségnek, az egyéni rátermettségnek

tulajdonítanak befolyást, hanem sokkal inkább a személyes kapcsolatrendszernek. Utóbbit azonban – ezt hamarosan látni fogjuk – nem a hallgatók alakítják ki egyetemi tanulmányaik során, hanem „otthonról”, családjukból, de még inkább családjuk „szociális hálójából”, környezetéből hozzák magukkal.

Talán ennek is köszönhető, hogy éppen a konkrét álláskeresésnél bizonytalanodik el a legtöbb hallgató. Míg tájékozódni, keresgélni szinte minden, a pedagóguspálya iránt érdeklődést mutató hallgató tud, addig a konkrét „állásvadászatban” már kirajzolódik, kik lesznek a jobb önértékelvényesítők.

Hozzá kell tennünk mindehhez, hogy itt nem feltétlenül csupán tanári állásokról van szó. Az észak-magyarországi régióknak igen sok a depresszív, reménytelenül szegény, a megszerzhető állásokban szűkölködő területe, kistérsége. Mint arra korábban már utaltunk, a hallgatók igen nagy hányada tervez továbbtanulást diplomaszerezését követően, továbbá viszonylag magas azok száma is, akik már a képzés idején nem a tanári munkával összefüggésben álló tevékenységeket folytatnak, jövedelemszerző munkát végeznek. A képzési idő kitolása is lehet egyfajta elodázása a munkanélküliséggel való szembenézésnek, míg a kenyérszerző tevékenység egy olyan önbebiztosítási stratégiaként is felfogható, hogy már az egyetem végzésének ideje alatt legyen fogódzó pontja a diplomavédést követő életszakasznak. A hallgatók zöme örömet fejez ki, ha „bármilyen” állás ígéretéhez jut a jövőben, mivel nincs sok választási, válogatási lehetőségük. Ilyen értelemben a tanári képesítés egy lehetőség, „sansz” arra, hogy a jövőben többféle lehetőségük legyen elhelyezkedni, álláshoz jutni.

Milyen szerep jut a pályaszocializációban, a munkaerő-piaci „kenyérharcra” történő felkészítésben az egyetemnek? Konkrétan mi mindent várnak el a hallgatók: *hogyan, mivel, mennyiben tudná őket sikeressé tenni a Miskolci Egyetem?* – S hogy ez a felkészítés minél hatékonyabb, minél eredményesebb legyen, lehessen, *mit gondolnak a hallgatók, ők mivel tudnának hozzájárulni saját élettörténetük sikeres megéléséhez, kiteljesítéséhez?* Milyen plusz feladatokat kellene végezniük ehhez?

Mint hamarosan látni fogjuk, mind a két kérdésre tartalmában viszonylag szűk körű, szegényesen megformált válaszokat kaptunk. A hallgatók zöme egyfajta „papírgyárként” fogja fel az egyetemet, melynek legfőbb feladata, hogy a tanulmányi időszak végén diplomát nyomjon a

kezükbe; ehhez megszervezi a tanulmányi rendet, a foglalkozásokat, előírja, mi mindent kell teljesíteni a „papír” megszerzéséhez, s ha valaki azt végigcsinálja, megkapja. Az egyetemnek az elhelyezkedéshez, a jövőbeni boldoguláshoz semmi köze, esetleg csak egyik-másik tanárnak, oktatónak lehet valami hasznosnak bizonyuló „tippje” az álláskereséshez. A válaszoló hallgatók részéről nem mutatkozik elvárás valamiféle munkaerő-piaci orientációra, az életben történő boldogulás elősegítésére, korszerű kompetenciák nyújtására, az egyetemi szerepkör új típusú felfogására, értelmezésére, kiteljesítésére. A hallgatók nyílt típusú kérdésre, akár többféle választ is adhattak.

Egyfelől az „elvárások” oldalt tekintjük át. A válaszoló hallgatók 25,93%-a szerint az egyetem fő szerepe az ő egyéni sikerességében az, hogy diplomát, végzettséget igazoló „papírt” ad a kezükbe. 24,07%-uk szerint ismereteket közvetít, elméleti alapokat nyújt, 23,46%-uknak az a fontos, hogy megszervezi a szakmai gyakorlatokat. Ugyanilyen arányban tartották az egyetem feladatának azt, hogy megfelelő színvonalú képzést nyújt.

A többi válasz(csoport) már bőven tíz százalék alatti hallgatói hányadtól érkezett. Ilyenek között szerepeltek: az egyetem a kapcsolatépítés helyszíne; ösztöndíj-lehetőségeket biztosít; színvonalas oktatói vannak; állásbörzét szervez; biztosítja a tudományos diákköri munka (TDK-részvétel) és a tudományos kutatómunka lehetőségeit és feltételeit; színes a képzési választéka; segíti a hallgatók elhelyezkedését; nyelvtanítást, szaknyelvi felkészítést biztosít; erősíti a szakmai tapasztalatszerzést; orientálja a megfelelő és szakszerű gondolkodásmódot; fejleszti a kommunikációs készségeket.

Elgondolkodtató, hogy a válaszoló hallgatók 11,11%-a szerint egyetemük semmivel sem segíti elhelyezkedésüket, illetőleg jövőbeni boldogulásukat. Ez az arány azt mutatja, hogy szükség van az ilyen jellegű igények felmérésére, továbbá tájékoztató, tanácsadó központok létrehozására (Fejér megyére vonatkoztatva lásd *Torgyik & Hinek & Mile, 2007* írását). A karrier-tanácsadó irodák egyúttal a cégek, vállalkozások, közintézmények felé is közvetíthetnének, és ezek munkaerő-igényeit ugyancsak megjeleníthetnék (*Mile & Hinek & Torgyik, 2007*).

Másfelől a „saját teljesítés” oldalát vizsgáljuk meg. A megkérdezett hallgatók számottevően „fantáziátlanabbaknak” bizonyultak abban, hogy ők, saját maguk mivel segíthetik elő saját boldogulásukat egyetemük keretein

belül, vagyis mit kell tenniük, mivel lehet élniük a felajánlott egyetemi lehetőségek közül. Figyelemre méltó, hogy viszonylag sokan keresnek „megoldásokat” az egyetem falain kívül (egyéni munkavállalás, korrepetálás, fordítómunka stb.) olyan pillanatnyi pénzkereséssel, amelyet aligha lehet összefüggésbe hozni akár a pillanatnyi egyetemi tanulmányokkal, akár távlati (élet)célokkal.

A hallgatók 16,67%-a a nyelvtanulást említette. Ehhez a Miskolci Egyetem tanfolyamok szervezésével, biztosításával járul hozzá, de nyilvánvalóan a hallgatóknak ugyancsak számottevő időt kell fordítaniuk az élő idegen nyelv(ek) elsajátítására. Kérdéses, hogy a nyelvtanulás lehetőségét valójában ténylegesen a hallgató által hozzáadott „értékötletnek” kellene-e tekintenünk, mivel a nyelvvizsga megszerzésének követelménye a Miskolci Egyetemen szerzett diplomákra éppen úgy érvényes, mint az ország bármely más felsőoktatási intézményében igazolt felsőfokú végzettségre.

A következő kettő egyéni boldogulási szempont a kapcsolatépítés, illetve a korrepetálás 10,49-10,49%-os említettsége volt. Előbbi valóban köthető az egyetemi világhoz (is), utóbbi viszont a felsőoktatási intézményen kívül aktuálisan mutatkozó lehetőségek kihasználását jelenti.

A többi említett szempont(csoport)nak mind-mind tíz százalék alatti arányban volt „képviselése” az észak-magyarországi régió egyetemi tanárjelöltjeinek vizsgált mintájában: 8,64% szerint a több szakirány felvétele, továbbá a továbbtanulás lehet az egyéni siker biztosítója. 8,02%-nyian az egyetemi tanulás mellett végzett munkavállalásban látják boldogulásuk kulcsát. Önképzésről mindössze 7,41%-nyian tesznek említést.

A válaszokban egészen elenyésző az olvasás, a szakmai tapasztalatszerzés, a tudományos diákköri munka, a kutatómunka és a tudományos rendezvények látogatása, a részvétel szakmai szervezetben és közösségi munka, az intézménylátogatás és az iskolai kapcsolatok szerepe. További válaszok elenyésző számban fordulnak elő: sportolás; fordítómunka; tanulás és kötelezettség-teljesítés; művészeti tevékenység; utazás; tudatos tárgyfelvétel a kötelezően választandó sávból.

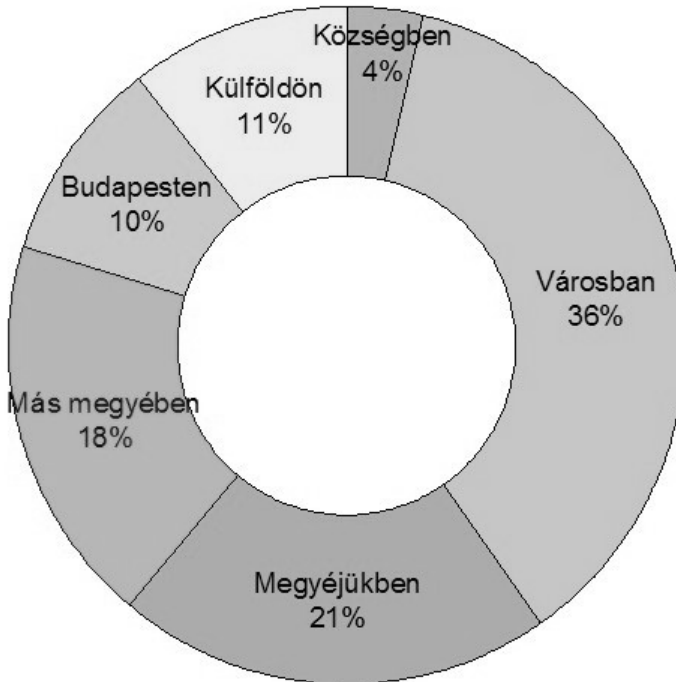
A legnagyobb arányban, 32,72%-ban azt írták le a hallgatók, hogy nekik bizony semmivel sem kell elősegíteniük saját jövőbeni boldogulásukat az egyetemi tanulmányaik során – igaz, a nagy arányszámhoz hozzátartozik, hogy idesoroltuk azokat a kérdőíveket is, amelyekben nem volt semmiféle

válasz.

Legvégül azt vizsgáljuk meg, mennyiben vágyódnak el az észak-magyarországi régióból a Miskolcon tanuló, egyetemet végző tanárképzősök. Bekarikázással több lehetőséget is meg lehetett jelölni.

Úgy tűnik, a vizsgált személyeknek mindössze egynegyede gondolkodott abban, hogy életét és pályafutását a régió kívül folytassa. A főváros vagy külföldet választók többségénél erőteljesebb elvagyódás tapasztalható, míg a „más megyében” gondolkodók zöme ugyanolyan szívesen maradna lakóhelyén vagy régiójában is. A kizárólag városban maradni akarók túlnyomó többsége miskolci állandó lakos. Figyelemre méltó, hogy a községben maradók mindegyike szülőfalujába kíván visszatérni, ahova rendszerint a helyi általános iskolába várják őket vissza tanítani.

Ahol a hallgatók a jövőjüket elképzelik:



Az adatok egyúttal itt visszaigazolják a miskolci értelmiségi képzés (vagyis a bölcsészettudományi kar) létjogosultságát, hiszen mint arra korábban utaltunk, az önálló képzés beindulása elősegíti helyi szélesebb körű – és nem csupán műszaki orientáltságú – értelmiségi réteg képződését, kialakulását, szélesedését. Ez a lehetőség fékezheti a humán területen megélhetésüket, életpályájukat keresők elvándorlását. Ugyanakkor ez a hatás egyelőre – legalábbis a tanár szakosok vonatkozásában – leginkább Miskolcra és közvetlen környékére látszik szűkülni, és nem terjed ki a régió kevésbé fejlett, hegyvidéki, illetőleg aprófalvas térségeire, ahonnan hallgatók eleve jóval kisebb arányban érkeznek a képzésbe, és így a tanári képesítés megszerzhetőségének közelébe is.

NÉHÁNY KÖVETKEZTETÉS

Eredményeink ismertetése már az eddigiekben is módot adott, lehetőséget biztosított néhány egyszerű következtetés levonására. Az alábbiakban további szempontokat említünk.

A felületes vizsgálódó számára a tanár szakos miskolci egyetemisták pályaválasztása mintegy „esetlegesnek”, nem kellően megfontoltnak tűnik. Túlságosan nagy a közvetlen környezet (szülők, rokonság, baráti kör, ismerősök, egykori tanárok) befolyásoló szerepe az egyetemi szakirány és a tanár szak megválasztásakor, ezzel szemben szinte kimutathatatlan a munkaerő-piaci igényeknek megfelelő tájékozódás, vagy egyáltalán: érdeklődés. Úgy tűnik, a pedagóguspálya iránti érdeklődés mögött egyfajta, Magyarország fejlettebb régióiban korábban már végbement tendencia áll: a főként érettségizett, illetve szakmunkás végzettségű szülők a tanári pályában a társadalmi felemelkedés, értelmiségivé válás egyfajta „emelyűjét” látják. (Tágabb megfogalmazásban elképzelhető, hogy a mostanában végző bölcsész hallgatók gyerekei már olyan pályákra léphetnek, amelyekről szüleik még kevésbé álmodhattak, s lehetnek majd mérnökök, jogászok, közgazdászok, orvosok stb.)

Érdekes, hogy későbbi elhelyezkedésükben a személyes ismeretségeknél, a kapcsolati tőkénél tulajdonítanak igazán jelentős szerepet, míg a rátermettség, képzettség, felkészültség befolyásoló mértékét

kevésbé érzékelik. Ez nem pusztán várakozásaikban mutatkozik meg, hanem az egyetemmel mint képző intézménnyel, illetve önmagukkal szemben támasztott „követelményekkel” összefüggésben is, vagyis kimutathatatlan az egyetem szerepének a kiindulási állapothoz, ponthoz képest elmozdulást jelenteni képes befolyásoló hatása. Nincs, vagy legalábbis nem érzékelhető olyan elvárás, amely az egyetemmel szemben bármiféle, a jövőbeli boldogulást elősegíteni hivatott szerepet tulajdonítana. Az, hogy – látszólag – a tanárrá válásban a kívánatosnál nagyobb szerepe van a személyes kapcsolatrendszer állásszerző befolyásának, a hallgatók számára egyfajta „önfelmentésként” értelmeződik a feladatok, vállalások teljesítése alól, illetve eliminálja az olyan pluszfeladatok felvállalását, mint amilyenek például a tudományos diákköri munka, vagy a (nem pénzszerzéses) tanszéki kutatásokban történő, pusztán érdeklődés alapú részvétel.

A dezorientált hallgatói hozzáállás alapján kevésbé érthető, a hallgatók miért is veszik fel a tanár szakot, vagyis esetleges, kiből lesz a tanár. Ehhez hozzátartozik még, hogy a pályaválasztási bizonytalanság visszahat: maga a képzés is dilemmákkal küzd: egyfelől igyekszik megújulni, másfelől viszont minduntalan beleütközik a hallgatók azon látens elképzelésébe, hogy az iskolák hagyományos világa megváltoztathatatlan. Jelentős az érdeklődés azon területek iránt (óvodáskorúak, alsó tagozatosok, sajátos nevelési igényű gyerekek), amelyekre az egyetemi tanárképzés nem hivatott felkészíteni, ezzel szemben számottevő bizonytalanság mutatható ki az iskolai tanári munka összetettségét illetően. Mindezek olyan képzésbeli problémák, amelyekkel a tanárképzésben oktatóknak kell szembenézniük, s megfelelő megoldásokat, tanulmányi programokat kidolgozniuk.

Kíváncsiak voltunk arra, mekkora az elvágódás a régióból. A hallgatók kétharmada a régióban képzelel el boldogulását. Viszonylag kevesen vannak azok, akik a fővárosban vagy külföldön képzelel el jövőjüket, boldogulásukat. Ezt lehet egyfelől pozitívumként, lokálpatriotizmusként értelmezni – és akkor ebben az esetben a régió humán értelmiségi rétegének számottevő gyarapodásával számolhatunk –, másfelől viszont jelentheti az ifjúsági, fiatal felnőttkori potenciális munkavállalók immobilitását, önbizalomhiányát, vagy éppen: idegen nyelvi kompetenciáinak hézagosságát is.

TOVÁBBI VIZSGÁLÓDÁSI LEHETŐSÉGEK

Mint minden pedagógusképző helyen, itt is alapvető feladataink közé tartozik annak vizsgálata, tanítványaink közül kik és miért választják, miért veszik fel a tanárképzés tanegységeit; van-e egyáltalán olyan szándékuk, hogy valaha is tanítani fognak; úgy érzik-e, ezek a tárgyak valamilyen szinten hozzájárulnak-e későbbi boldogulásukhoz, munkaerő-piaci helyzetállásukhoz.

Mínthogy képzésünk változik – általában vagyunk egyfajta kompetencia alapú tanárképzésre – vizsgálni szeretnénk hallgatóink pályaérettségét, továbbá szociális érzékenységét, a sajátos nevelési igényű, valamint a szociálisan inadaptált tanulókhöz való viszonyulását. Úgy véljük, ezzel összefüggésben a tanári képesítés megszerzését – a tanulmányi kötelezettségek teljesítésén túlmenően – talán további feltételekhez kellene kötni.

Sajátos feladatunkként kellene felvállalnunk, hogy tanítványaink diplomaszerezését követően tudatosabb és átgondoltabb követő vizsgálatokat kellene folytatnunk. Mindez azonban már finanszírozási kérdéseket is felvet, hiszen belső kutatásokat sokkal könnyebb (olcsóbb) végezni, mint akár személyes, akár levélbeni, akár telefonos kikérdezéseket lebonyolítani. Természetesen, nem csupán egyetlen szempontból vizsgáljuk tanítványainkat, és nem csak a későbbi munkahely megválasztása miatt, hiszen lényeges számunkra például az is, miképpen fogják értékelni majdani tanítványaikat (vö. *Kovácsné Duró, 2005*).

A TANÁRKÉPZÉS FEJLESZTÉSE A MISKOLCI EGYETEMEN

A régi „nagy” generáció távozásával (főként: nyugdíjba vonulásával) a miskolci tanárképzés szellemiségét szükségszerűen új irányba kell fordítani. Ehhez jó szakmai alapot ad a képzési program megújítása, vagyis egyfajta *kompetencia alapú tanárképzési rendszer és módszer* kidolgozása. Jól alapozza mindezt, hogy a tanszék főállású munkatársai közül hárman is folyamatosan részt vesznek egyfelől a Nemzeti Fejlesztési Terv vonatkozó részeinek kidolgozásában, részben pedig *HEFOP-* és *ROP-pályázatok*

lebonyolításában, további egy fő pedig a pedagógia szakos alapképzés (BA-szintű képzés) tananyagának elkészítésében kapott szerepet. Többen a *Sulinova*, utóbb az *Educatio Kht.* által gondozott, a hátrányos helyzetű gyerekek felzárkóztatását célzó programok kidolgozói, illetve aktív részesei, közreműködői (például *Knausz, 2008*). Ezeket a munkákat alapozza Knausz Imre immár „klasszikus” könyve, *A tanítás mestersége* (2001). Mindez egyúttal azt jelenti, hogy a képzés a legfrissebb, legújabb elképzelések mentén alakulhat át.

Reményeink szerint a hallgatók majd érdemben igénybe veszik az újabb fajta oktatási szolgáltatásokat, a készségek, képességek, sajátos tanári kompetenciák sajátélmény alapú elsajátításának, begyakorlásának lehetőségével. Bízunk abban, hogy hosszabb távon a képzésben lezajló változások, az elméleti orientációról a gyakorlatias képzési hangsúlyok felé történő eltolódás lényeges változásokat hoz majd a tanári pályára vonatkozó attitűdök, elképzelések tekintetében.

A másik várható változás az, hogy a miskolci tanárképzésnek is – a „bolognai folyamat” beteljesülésével – szembe kell néznie azzal a lehetőséggel, hogy a tanár szakot nem csupán a bölcsész karokon tanulók, hanem a többi fakultás hallgatói ugyancsak felvehetik majd. Ez valamelyest enyhíthetne azon a feszültségen, hogy ti. a jelenlegi reál és művészeti szakos középiskolai tanárjelöltek kénytelenek messzebbre eső városokba menni tanulni egyetemi (később: mester) szintű végzettségért, diplomáért, képesítésért. Míg ugyanis a hagyományos és újabb bölcsész szakok, továbbá nyelvtanárképzések elegendő diplomást bocsátanak ki, addig a régióból továbbra is hiányozni látszik a magasabb szintű reál szakos tanárképzés lehetősége. Lehetséges az is, hogy előbb-utóbb a mérnöktudományi karoktól független, új természettudományi kar létrehozásával lehetne csökkenteni az e téren előbb-utóbb megmutatkozó szakemberhiányt.

Az utóbbi két évben igazi csapat- és műhelymunka alakult ki a miskolci Neveléstudományi Tanszéken. Fejlesztjük tanszéki kutatásainkat – ennek szép példája a *Ádám Anetta* (2006) vezetésével megvalósult észak-magyarországi regionális magániskola-kutatás –, bővítjük ezeket mind a más helyi tanszékekkel, mind pedig a más felsőoktatási intézményekben működő, hasonló profilú szervezeti egységekkel.

Gondjaink is inkább olyanok, amelyekkel szinte bármelyik más felsőoktatási (pedagógusképző) intézményben találkozunk, nem csupán

itthon, hanem külföldön is (például *Barabási, 2006; Kovácsné Duró, 2001*).

A közösen feldolgozható tapasztalatok számunkra szintén közelebb hozzák annak lehetőségét, hogy hallgatóinkat a munkaerő-piaci igényeknek megfelelő ismeretekkel vértessük fel, azaz képzésük értelmes és hasznos legyen mind a tanári pályára történő kerülésük esetén, mind pedig szülői nevelőmunkájuk során. Fontosnak tartjuk, hogy igényt támasszunk tanítványainkban a sokoldalú és színvonalas tanári feladatvégzés iránt, s megadjuk az eszközöket, megmutassuk a módszereket az egyéni fejlesztés, egyúttal inkluzív pedagógiai alkalmazások terén. Mindezt a multikulturális nevelés jegyében, többek között a kooperatív technikák, a projektpedagógia és a dramatizáló módszerek felhasználásával. Bízunk abban, hogy hallgatóinknak meg tudjuk mutatni a pedagóguspálya szépségeit, és fel tudjuk őket készíteni, értékközvetítővé (*Bábosik, 2001*), szakértővé, kompetenssé tudjuk tenni erre a hivatásra.

Mivel törekvéseink találkoznak a regionális akciótervnek az oktatási rendszer megújításával összefüggő részeivel, és mi is a régió versenyképességét akarjuk előmozdítani, bízunk abban, hogy munkánkkal elő tudjuk mozdítani a helyi munkaerő-piaci szükségletek megfelelő minőségű munkaerővel (tanárokkal) való kielégítését.

IRODALOM

- ÁDÁM Anetta (2006): Magánszektor az oktatásban, ahogy az intézményvezetők látják. *Fókusz*, 8. évf., 1. sz., 14-27. o.
- BÁBOSIK Zoltán (2001): Értékközvetítés napjainkban. *Új Pedagógiai Szemle*, 51. évf., 12. sz., 3-10. o.
- BARABÁSI Tünde (2006): The possibilities of the integration of the theoretical and practical training in the Hungarian teachers' training from Transylvania. *Practice and Theory in Systems of Education*, 1. évf., 1. sz., 134-147. o.
- JUHÁSZ Orchidea (2004a): Lépésről lépésre a jövő pedagógusaival. A Miskolci Egyetem Neveléstudományi Tanszékének munkája a hátrányos helyzetű gyermekek integrációjáért. *Pedagógusképzés*, 2. sz., 95-98. o.
- JUHÁSZ Orchidea (2004b): Egy újfajta értelmiségi modell születése?

- Felsőoktatási intézmények hallgatói szociálisan hátrányos helyzetű gyermekek között. *Pedagógusképzés*, 4. sz., 121-123. o.
- KNAUSZ Imre (2001): A tanítás mestersége. Iskolafejlesztési Alapítvány, Budapest, 175 o.
- KNAUSZ Imre (2008): Mit kezdünk az értékeléssel? Adalékok az integrációs nevelés pedagógiájához. Integrációs Pedagógiai Műhely Füzetek c. sorozat, Educatio Társadalmi Szolgáltató Közhasznú Társaság, Budapest, 42 o.
- KOVÁCSNÉ DURÓ Andrea (2001): A tanárképzés európai trendjei. *Miskolci Pedagógus*, 3. évf., 13. sz., 3-6. o.
- KOVÁCSNÉ DURÓ Andrea (2005): Értékelési feladatok és funkciók a tanár szakos egyetemi hallgatók véleményének tükrében. *Fókusz*, 7. évf., 3. sz., 19-29. o.
- MILE Csilla & HINEK Mátyás & TORGYIK Judit (2007): A karrier irodák lehetőségei a fiatal diplomások elhelyezkedésének megkönnyítésében. *Munkaiügyi Szemle*, 51. évf., 7-8. sz., 18-24. o.
- A nyomonkövetési és pályakövetési rendszer koncepciójának kialakítása. Expanzió Humán Tanácsadó Kft., Budapest, 2006.
- TORGYIK Judit & HINEK Mátyás & MILE Csilla (2007): Célzott munkaerőpiaci kutatás a Közép-Dunántúli régióban. *Szakképzési Szemle*, 23. évf., 4. sz. 407-434. o.
- TRENCSENYI László (2001): A szociális hátrányok leküzdésének esélyei és az iskola. Kutatási beszámoló. Selyemréti Általános Iskola és Városi Pedagógiai Intézet, Miskolc, 72 o.