

Képzés és Gyakorlat

Training & Practice

12. évfolyam 2014/3-4. szám

A tartalomról:

- Az általános célú felnőttképzést végző intézmények és programjaik regionális megközelítésben
- A médeiapedagógia segédtudománya: a kognitív pszichológia
- Nyelvértés és nyelvhasználat
- Die deutsche reformpädagogische Bewegung: eine kurze Vorstellung
- Lükorgosz kutyái, avagy a 17. századi holland életképfestészet példázatai a nevelésről

Képzés és Gyakorlat

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

12. évfolyam 2014/3-4. szám

Szerkesztőbizottság

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

Nemzetközi Tanácsadó Testület

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

Szerkesztőség

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

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

Képzés és Gyakorlat

Training and Practice

12. évfolyam, 2014/3-4. szám

TARTALOM

Table of Contents

TANULMÁNYOK

MÁRKUS EDINA: Az általános célú felnőttképzést végző intézmények és programjaik regionális megközelítésben	5
--	---

KÉPZÉS ÉS GYAKORLAT

DÓRA LÁSZLÓ: A médiapedagógia segédtudománya: a kognitív pszichológia	27
FRANG GIZELLA: Nyelvértés és nyelvhasználat – Kérdések és válaszok az óvodapedagógus-hallgatók nyelvhasználata alapján	35
JOBBÁGY ZOLTÁN: Die deutsche reformpädagogische Bewegung: eine kurze Vorstellung	51
KENESEI ÉVA: A zeneterápia kurzus tapasztalatai a gyógypedagógusok képzésében a Kaposvári Egyetemen	67
KISS HENRIETT: A bécsi klasszika megjelenése a Nemzeti Tankönyvkiadónak az általános iskola 6. évfolyama számára készült ének-zene tankönyvében és zenehallgatási anyagában	79
KOPHÁZI-MOLNÁR ERZSÉBET: A kilencedik roma szakkollégium – Kaposvár	95
SZABÓ ZSÓFIA: Lükurgosz kutyái, avagy a 17. századi holland életképfestészet példázatai a nevelésről	109
VARGA LÁSZLÓ: Innováció a spanyol felnőttoktatásban	121
ZSUBRITS ATTILA: Az óvodáskorú gyerekek közeli kapcsolatai	133

KÖNYVISMERTETÉS

KÁRPÁTI LÁSZLÓ: Blaskó Ágnes – Hamp Gábor: Írás 1.0 – Az ötlettől a jól strukturált szövegig	143
RÉVÉSZ JÓZSEF: Kurucz Rózsa (szerk.): Hidak és párhuzamok a 175 éves közép-európai és magyarországi óvóképzés történetében	147

TANULMÁNYOK

DOI: 10.17165/TP.2014.3-4.1

MÁRKUS EDINA

Az általános célú felnőttképzést végző intézmények és programjaik regionális megközelítésben*

Az általános célú felnőttképzés helyzete Magyarországon kutatás célja a hazai, iskolarendszere-n kívüli felnőttképzés általános célú képzései helyzetének feltárása egyrészt az intézmények, másrészt a programok oldaláról. A kutatás többelemű, a hazai és nemzetközi szakirodalom elemzése mellett a meglévő adatbázisok, nyilvántartások adatait másodelemezzük, ezen túl intézményvezetőkkel és szakértőkkel interjúk vizsgálatot folytatunk. A tanulmány ennek a nagyobb ívű, többelemű kutatásnak a részeredményeit mutatja be. Elsősorban a nyilvántartásokból készített saját adatbázis adatainak elemzésére koncentrál. A kínálatot vizsgáljuk, azt, hogy milyen a potenciális intézményi és programkínálat a felnőttek számára, milyen eltérések vannak a különböző társadalmi-gazdasági háttérű régiók tekintetében.

Háttér

A felnőttképzés témaköre az elmúlt évtizedekben egyre inkább előtérbe került. Gazdasági és társadalmi szerepét egyaránt elismerik. A gazdaság oldaláról a versenyképesség, foglalkoztat-hatóság; a társadalmi hasznát tekintve a befogadó társadalom, az aktív állampolgárság és a személyes fejlődés kapcsán hangsúlyozzák a felnőttképzés szerepét.

Az általános célú felnőttképzés helyzete Magyarországon kutatás célja a hazai iskolarendszere-n kívüli felnőttképzés általános célú képzései helyzetének feltárása egyrészt az intézmények, másrészt a programok oldaláról. A hazai és nemzetközi szakirodalom elemzése mellett a meglévő adatbázisok, nyilvántartások adatait másodelemezzük, ezen túl intézmény-vezetőkkel és szakértőkkel interjúk vizsgálatot folytatunk. A másodelemzés célja egy helyzetkép kialakítása az általános célú felnőttképzések számosságáról, az általános képzést nyújtó intézmények területi elhelyezkedéséről, az általános célú képzési programok tartalmáról, a résztvevők köréről. Az interjúk vizsgálatok eredményeképpen célunk az általános célú felnőtt-

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

képzések tervezése és szervezése során felmerülő problémák, a képzések eredményességéhez szükséges feltételek (hálózatos működés, támogató közösségi környezet), a képzések tartalmi fejlesztésére szolgáló javaslatok, a képzéseket támogató jogi, adminisztratív és finanszírozási gyakorlatra vonatkozó vélemények megismerése.

A tanulmány ennek a nagyobb ívű, többelemű kutatásnak a részeredményeit mutatja be. Elsősorban a meglévő statisztikák másodelemzésére és a nyilvántartásokból készített saját adatbázis adatainak vizsgálatára koncentrálnak.

A felnőttoktatást és -képzést iskolarendszerű és iskolarendszeren kívüli területekre különíthetjük el. Ezek funkciója, szabályozási háttere is más. Az iskolarendszerű felnőttoktatásba tartozik a befejezett alap-, közép- és felsőfokú végzettséget nyújtó képzések köre, míg az iskolarendszeren kívüli képzés körébe sorolunk minden egyéb felnőttképzést, munkaerő-piaci képzéseket éppúgy, mint a személyes fejlődést szolgáló, egyéni érdeklődés alapján szerveződő szabadidős képzéseket.

Az általános képzés meghatározásakor egy szélesebb és egy szűkebb értelmezés is lehetséges. Ha az iskolarendszerű felnőttoktatás és az iskolarendszeren kívüli felnőttképzés teljességében értelmezzük az általános képzést, akkor az iskolarendszerű felnőttoktatás alap- és középfokú befejezett iskolai végzettséget nyújtó képzéseit is általános képzésként definiálhatjuk. Ezek azok, amelyek formális keretűek, és leggyakrabban a második esély iskoláiként találkozhatunk vele a szakirodalomban; részben a korábbi dolgozók iskoláinak utódaiként léteznek. Emellett az iskolarendszeren kívüli felnőttképzés szakmai, nyelvi és általános célú felosztásában az általános képzéseké az egyik terület. Szűkebb értelemben ez utóbbit érthetjük az általános célú felnőttképzés alatt.

Az előbbi meghatározás az intézmények oldaláról közelít. Van az általános képzés meghatározásának egy másik útja is, amely a tartalmi elemek oldaláról közelít. A 2013. szeptember 1-je óta már nem hatályos, de több mint 10 évig meghatározó jelentőségű 2001. évi CI. törvény a felnőttképzésről általános képzés fogalma szerint minden „*olyan képzés, amely az általános műveltség növelését célozza, amely hozzájárul a felnőtt személyiségének fejlődéséhez, a társadalmi esélyegyenlőség és az állampolgári kompetencia kialakulásához*” (2001. évi CI. törvény.... 2001, 11417). A jelenleg hatályos 2013. évi LXXVII. törvény a felnőttképzésről nem az általános képzés, hanem az egyéb képzés fogalmat használja, de ha a meghatározást megnézzük tartalmilag, az a korábbi törvény általános képzés fogalmának feleltethető meg. Eszerint egyéb képzés minden „*olyan képzés, amely az általános műveltség növelését, megnevezhető szakképesítéshez, szakmai végzettséghez vagy nyelvi képzettséghez nem köthető kompetenciák fejlesztését célozza, hozzájárul a felnőtt személyiségének fejlődéséhez, a társa-*

dalmi esélyegyenlőség és az állampolgári kompetencia kialakulásához” (2013. évi LXXVII..., 2013, 54682). Ez egy kizáró jellegű definíció, de hasonlóan a 2001-es törvény meghatározásához, eszerint is szakmai, nyelvi és általános (az új törvény terminológiájában egyéb) területeket különíthetünk el az iskolarendszeren kívüli felnőttképzés területén.

A hazai szakirodalomban legáltalánosabban használt definíció, amely Sz. Tóth (é. n.) egy, az általános képzés fejlesztését célzó munkájában is szerepel a következő: az általános felnőttképzés tevékenységkörébe tartozik a szakmától független, ugyanakkor több foglalkozási körben is alkalmazható, általános ismeretek és készségek oktatása, fejlesztése.

A haza szakirodalomban az általános képzésre vonatkozóan az iskolarendszerű felnőttoktatás történeti vonatkozásainak, funkcionális elemzésének, valamint az intézményrendszernek a vizsgálatára is találhatunk példákat, többek között Felkai (2002), Csoma (2002), Sáska (2002), Mayer (2003, 2006), Bajusz (2008) munkái nyomán. Az iskolarendszeren kívüli képzés nem formális keretek között folyó általános célú képzéseit végző intézmények és tevékenységük vizsgálata nem jellemző. Vagy általában a felnőttképzési intézményrendszerre, különösen az akkreditált intézményekre vonatkozóan (Koltai 2005a, 2005b, Farkas és munkatársai 2011), vagy egy-egy részterületre, speciális programokra, vagy célcsoportra (iskolából lemorzsolódott fiatalok, fiatal felnőttek)/ irányulóan találhatunk vizsgálatokat (Györgyi 2006).

Nemzetközi téren is van előzménye az általános célú felnőttképzés vizsgálatának. *„Az elmúlt években volt erre a területre vonatkozóan egy nemzetközi összehasonlító vizsgálat „Non-Vocational Adult Education in Europe – Nem szakmai felnőttképzés Európában” elnevezéssel európai országok részvételével. Azonban némileg más a megközelítés, az általános képzésre a nem szakmai felnőttképzés fogalmat használják. Ez jóval tágabb, mint a hazai értelmezés, mert magában foglalja a nyelvi és informatikai képzéseket is, minden képzést, ami nem szakmai célú, nem szakképzettséget nyújt, függetlenül attól, hogy iskolarendszerű vagy iskolarendszeren kívüli programokról van szó”* (Márkus 2013, 6–7).

Az általános és szakképzés területének elkülönítése is megfigyelhető. Számos szerző elismeri mindkét terület fontosságát, de támogatottság szempontjából megállapítja, hogy a szakképzés dominanciája jellemző. Ennek háttérben többek között az állhat, hogy a szakképzésnek, a munkaerő-piaci irányultságú, rövidebb ciklusú képzéseknek az eredményessége könnyebben mérhető, mint az általános képzésnek.

Bár az utóbbi időben vannak komoly próbálkozások az általános képzés hatásának vizsgálatára. A BeLL (Benefits of Adult Learning) projekt az Európai Bizottság Egész életen át tartó tanulás program finanszírozási keretei között valósult meg. Ennek a kétéves nemzetközi

projektnek az volt a célja, hogy a felnőttképzés hasznát feltérképezze. A nemzetközi konzorcium tagjai által elkészített tanulmány egyik konklúziója, hogy az ún. szabad felnőttképzésben^[1] való részvételnek számos olyan haszna van, amely messze túlmutat az egyéni hasznon és számos társadalmi előnnyel is jár. A kutatás eredményei szerint a résztvevők társadalmi háttérüktől függetlenül részesülnek a képzések pozitív hatásaiban, valamint azt is megállapítják, hogy minél alacsonyabb a résztvevők iskolai képzettsége, annál nagyobb haszonnal jár számukra a felnőttképzésben való részvétel.

Egy másik kutatás a WBL – Wider Benefits of Learning – A tanulás széleskörű haszna projekt keretében több mint 200 témával foglalkozó tanulmány rendszerezett összesítését végezték el. A kutatók a tanulás fogalmát szélesen értelmezték: a formális, a nem-formális és az informális tanulást is tanulásnak tekintették. A kutatásba bevont, elemzett tanulmányok a személyiség és a társadalmi fejlődés, az élethosszig tartó tanulás különböző formái és szintjei közötti összefüggéseket vizsgálták. Néhány téma, amelyet a kutatók azonosítottak: tanulás és az azonosságtudat kapcsolata; a tanulás és az egészség kapcsolata; a tanulás és életelégedettség, boldogság; a tanulás és a közösség vitalitása, életképessége (Mihályfi 2012; Akerman–Vorhaus–Brown 2011).

Egyes szerzők, talán a képzések sokszínűsége és a képzést végzők nehezen körülhatárolhatósága, illetve több ágazat (felnőttképzési, közművelődési) és szektor (állami, piaci, civil) intézményei miatt az általános képzéseket fontos szerepűnek, de alacsony arányúnak tartják a felnőttképzés rendszerén belül. Mivel több szektor intézményei, többféle forrásból indítanak ilyen programokat, és a meglévő nyilvántartások nem összegzik ezeket az adatokat, jelenleg csak becsülhető a felnőttképzés általános képzési területének nagysága, minősége, területi megoszlása, az általános képzést végző intézmények, a képzési programok és képzésben résztvevők száma.

A vizsgálat módszertana

Az elemzés során a következő nyilvántartásokat használjuk: Felnőttképzési intézmények nyilvántartása – Nemzeti Munkaügyi Hivatal; Akkreditált intézmények listája – Nemzeti Munkaügyi Hivatal (FAT által akkreditált intézmények); Akkreditált képzési programok listája – Nemzeti Munkaügyi Hivatal (FAT által akkreditált programok listája).

Ezek a nyilvántartások 2013 szeptemberéig teljes képet nyújtanak a Magyarországon működő intézményekről. A nyilvántartás a felnőttképzést végző intézmények számára kötelező volt, az intézményi és programakkreditáció választható. Az akkreditáció elnyerése, a ma-

gasabb minőségi követelményeknek való megfelelés előnye mellett a támogatott képzések, pályázatokhoz kapcsolódó képzések esetében és az adómentesség miatt is hasznos volt. Azért a múlt idő, mert a 2013. szeptember 1-jétől hatályos 2013. évi LXXVII: törvény a felnőttképzésről új helyzetet teremtett: a nyilvántartás szerepét az engedélyeztetési eljárás, a képzési programok akkreditációjáét a programkövetelmények nyilvántartásába való bekerülés vette át. Azonban azért tartjuk hasznosnak a 2013-as helyzet áttekintését, mert egy utolsó képet kaphatunk. Egy-két év múlva érdemes lesz összehasonlítani a 2013-as törvény hatására kialakuló és az azt megelőző helyzetet, és megvizsgálni a változásokat.

A Felnőttképzési intézmények nyilvántartása a hazánkban működő felnőttképzést végző szervezeteket tartalmazza. Az Akkreditált intézmények nyilvántartásában a 2001. évi CI. törvény a felnőttképzésről és kapcsolódó rendeletei szerint akkreditációt kezdeményező és azt elnyerő intézmények szerepelnek; számunkra elsősorban a szervezetek területi adatai informatívak. Az Akkreditált képzési programok nyilvántartása, a programok elnevezésén túl az óraszámot, valamint az akkreditáló intézmény alapadatait tartalmazza.

A Felnőttképzési intézmények nyilvántartása, valamint az Akkreditált intézmények és programok nyilvántartása révén egy, az intézmények teljes körére kiterjedő, de statikus képet kapunk, elsősorban a kínálatot tudjuk vizsgálni. Azt nem tudhatjuk meg, hogy ezek az intézmények minőségi jellemzők mentén milyen intenzitással működnek. Az egyes akkreditált képzési programok milyen gyakorisággal vannak meghirdetve. Az azonban kiderül, hogy a vizsgált régiókban hány és milyen típusú szervezet van nyilvántartva, hányan vállalkoztak akkreditációra, és milyen típusú képzési programokat akkreditáltak, tehát hogy milyen a potenciális intézményi és programkínálat a felnőttek számára.

A módszertant tekintve az elemzést az említett nyilvántartások használatával végeztük. Az Akkreditált intézmények és képzési programok nyilvántartását a saját elemzési szempontjainknak megfelelően kódoltuk, és saját adatbázist hoztunk létre. A kódolást az intézmények esetében területi elhelyezkedés, szektor és gazdálkodási forma szerint, a képzési programok vonatkozásában szintén az akkreditáló szervezet alapadatai (szektor, gazdálkodási forma), a képzés célja, az általános és szakmai célon belüli céljai, valamint az óraszámok tekintetében végeztük. A programok csoportosítása, kódolása a képzés elnevezések tartalmi elemzésén alapult, a szakmai, nyelvi és általános három kategóriát alkalmazva. Számos esetben dönteni kellett a képzés szakmai és általános jellegéről, például a járművezetői képzések A és B kategóriái az általános képzés kategóriájába kerültek a C, D, E és továbbiak a szakmaiba. A digitális

írástudás, az alapszintű felhasználói informatikai képzések az általános képzésbe, de a magasabb óraszámú, specializáltabb informatikai képzések a szakmai csoportba lettek sorolva.

Az általános képzéseket is tovább csoportosítottuk. Az adatbázis áttekintése után az általános képzésen belül a következő alkategóriákat határoztuk meg: alapképzet-fejlesztő, felzárkóztató; kulcsképzet-fejlesztő; komplexebb képzet-fejlesztő; több területen használható ismereteket nyújtó; személyiségfejlesztő; munkaerő-piaci elhelyezkedésre összpontosító; szabadidős tevékenység; autózás. A több területen használható ismereteket nyújtó csoportba olyan képzések kerültek, amelyek döntően ismeretalapúak, nem köthetők foglalkozáshoz, akár a mindennapi életben mindenki számára hasznosak lehetnek, pl. elsősegély-nyújtási ismeretek, tűzvédelmi ismeretek. A járművezetői képzéseknek azért hoztunk létre önálló kategóriát, mert ha besoroltuk volna valamely előbbi csoportba, nagyon megemelte volna a számát az abba tartozó képzéseknek.

A kulcsképzet-képzéseken belül az alábbi kategóriákat határoztuk meg, összhangban az EU ajánlásában (Az Európai... 2006) meghatározott kulcsképzet-területekkel (kivéve a kommunikáció idegen nyelven területet), azt kiegészítve egy komplex, több kulcsképzetet fejlesztő kategóriával: megtanulni tanulni; kommunikáció; digitális képzet; vállalkozói képzet; kulturális képzet; társas és állampolgári képzet; matematika, természettudományi és technológiai képzet; komplex képzetfejlesztés. A komplex kategória alkalmazása azért vált szükségessé, mert több képzés nem egy, hanem több kulcsképzet-terület fejlesztését tűzte ki célul.

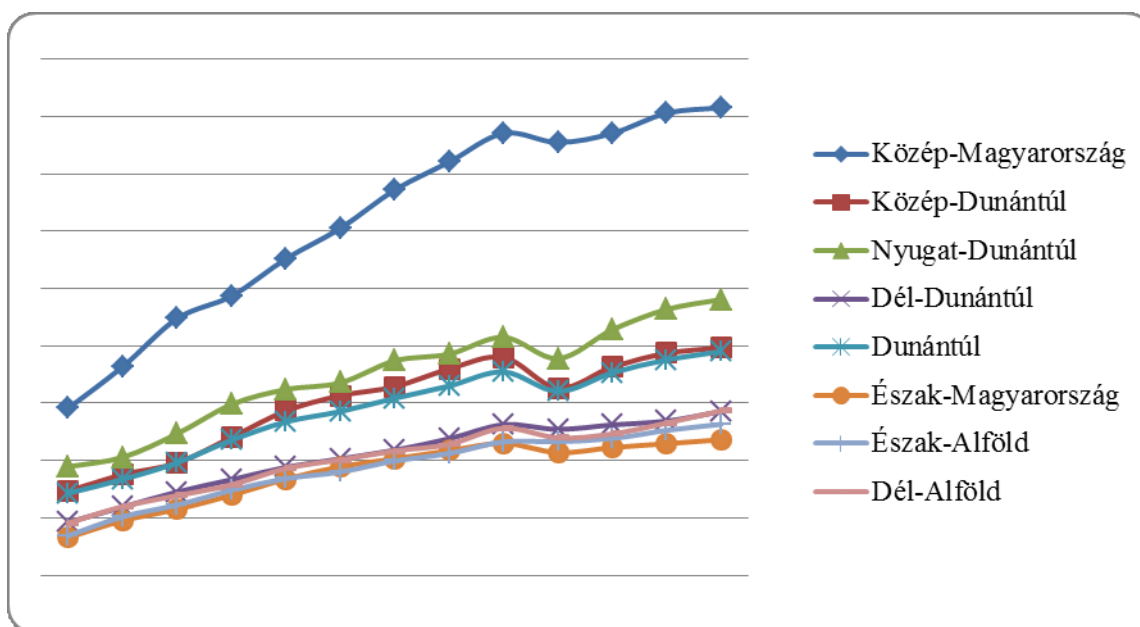
Az adatokat 2013. szeptemberi és decemberi időszakból vesszük. Az akkreditált intézmények és programok nyilvántartásainak adatállománya kis mértékben változott 2013 szeptembere és decembere között; szinte minden esetben a decemberi állapot szerinti adatokkal dolgoztunk, ezeket az egyes ábrákon fel is tüntetjük.

Azokra az intézményekre és képzési programokra vonatkozik a vizsgálatunk, amelyek a fenti nyilvántartásokban szerepelnek, tehát a nem akkreditált intézmények (kivéve a Felnőttképzési intézmények nyilvántartása adatait) és képzési programok nem jelennek meg az elemzésben.

A hazai régiók fejlettsége

Mivel az elemzésünk egyik szempontja a regionális megközelítés, így fontosnak tartjuk a hazai régiók gazdasági fejlettségére vonatkozó adatainak áttekintését.

A gazdasági fejlettség térbeli összehasonlítására legáltalánosabban használt mutató az egy lakosra jutó bruttó hazai termék. Az 1. ábra adatait tekintve a régiók 2008 óta fennálló sorrendje nem változott, a köztük lévő különbségek azonban módosultak. „A legmagasabb fejlettségi színvonalú Közép-Magyarország előnye immár második éve csökkent a viszonylag fejlettebb dunántúli régiókhoz képest. A kevésbé fejlett területek lemaradása összességében tovább nőtt, közülük egyedül Dél-Alföld helyzete javult jelentősebben” (A gazdasági folyamatok... 2013, 3).



1 ábra: Az egy főre jutó bruttó hazai termék alakulása 2000–2012-i régiók szerint

*Forrás: KSH Táblák (STADAT) - Idősoros éves, területi adatok -
Általános gazdasági mutatók saját szerkesztés*

Mint az 1. táblázatban látható, ha az egy főre jutó bruttó hazai terméket az országos átlag százalékában tekintjük, a régiókon belül igen eltérő az egyes megyék gazdasági fejlettsége. Nyugat-Dunántúl átlag feletti mutatója kizárólag Győr-Moson-Sopron megye teljesítményének köszönhető. De más régiókban is tapasztalható egy-egy megye kiugróan jobb teljesítménye, pl. Észak-Alföld esetében Hajdú-Bihar megye, vagy Dél-Dunántúl esetében Tolna megye.

Területi egység	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012
Budapest	217,9	215,5	219,0	225,7	219,3	220,0	217,3
Pest	86,3	93,1	87,6	85,0	87,1	84,4	83,0
Közép-Magyarország	164,2	165,2	164,7	167,2	164,2	163,5	161,9
Fejér	97,4	95,8	94,5	84,5	88,1	92,8	94,0
Komárom-Esztergom	104,1	109,0	106,0	98,2	102,5	101,2	99,4
Veszprém	72,9	74,4	73,1	69,2	73,5	70,4	70,8
Közép-Dunántúl	91,2	92,6	90,8	83,4	87,4	87,9	87,9
Győr-Moson-Sopron	114,6	113,1	113,0	107,2	118,4	123,2	121,7
Vas	99,0	90,7	86,7	82,2	85,7	88,5	92,2
Zala	81,9	80,8	83,1	82,4	83,0	79,8	82,3
Nyugat-Dunántúl	100,9	97,8	97,4	93,5	99,7	101,7	102,8
Baranya	71,8	71,1	70,6	69,6	67,6	64,0	66,2
Somogy	63,2	62,8	63,5	63,8	64,7	63,4	63,5
Tolna	67,0	70,1	72,0	76,5	74,5	75,4	78,2
Dél-Dunántúl	67,7	68,0	68,6	69,3	68,4	66,6	68,2
Borsod-Abaúj-Zemplén	66,6	65,6	63,5	61,9	61,7	60,3	61,2
Heves	69,3	71,8	70,6	70,2	69,4	67,5	66,1
Nógrád	50,4	46,0	46,5	46,2	45,3	44,1	43,6
Észak-Magyarország	64,5	63,9	62,5	61,4	60,9	59,5	59,5
Hajdú-Bihar	73,0	71,3	71,0	73,8	74,4	73,9	74,5
Jász-Nagykun-Szolnok	65,5	64,4	65,2	68,1	62,0	64,2	63,9
Szabolcs-Szatmár-Bereg	53,7	53,8	53,6	54,6	54,9	53,3	54,7
Észak-Alföld	63,7	62,9	62,9	65,1	63,9	63,7	64,3
Bács-Kiskun	67,7	65,9	67,9	66,6	65,2	67,6	70,8
Békés	58,7	59,1	59,1	56,4	56,3	56,2	56,4
Csongrád	75,0	72,7	74,1	75,0	73,4	72,3	75,9
Dél-Alföld	67,4	66,1	67,4	66,4	65,4	66,0	68,4

1. táblázat: Egy főre jutó bruttó hazai termék az országos átlag százalékában (2006–2012)

*Forrás: KSH – STADAT Táblák - Idősoros éves, területi adatok -
Általános gazdasági mutatók saját szerkesztés*

Ha a megyék sorrendjét tekintjük az egy főre jutó GDP alapján (2. táblázat) is láthatjuk azt, hogy egy régió belül is jelentős különbségek vannak és egy igen fejlett régió megyéjét, akár hátrányosabb helyzetű régió megyéje is megelőzheti (Veszprém megye 12., Hajdú-Bihar megye 10.).

Területi egység	2004	2008	2009	2010	2011	2012
Budapest	1	1	1	1	1	1
Pest	7	5	4	5	6	6
Közép-Magyarország	I	I	I	I	I	I
Fejér	5	4	5	4	4	4
Komárom-Esztergom	3	3	3	3	3	3
Veszprém	8	9	13	10	11	12
Közép-Dunántúl	III	III	III	III	III	III
Győr-Moson-Sopron	2	2	2	2	2	2
Vas	4	6	7	6	5	5
Zala	6	7	6	7	7	7
Nyugat-Dunántúl	II	II	II	II	II	II
Baranya	11	13	12	13	15	13
Somogy	15	16	16	15	16	16
Tolna	14	10	8	8	8	8
Dél-Dunántúl	IV	IV	IV	IV	IV	V
Borsod-Abaúj-Zemplén	16	17	17	17	17	17
Heves	12	12	11	12	13	14
Nógrád	20	20	20	20	20	20
Észak-Magyarország	VII	VII	VII	VII	VII	VII
Hajdú-Bihar	10	11	10	9	9	10
Jász-Nagykun-Szolnok	17	15	14	16	14	15
Szabolcs-Szatmár-Bereg	19	19	19	19	19	19
Észak-Alföld	VI	VI	VI	VI	VI	VI
Bács-Kiskun	13	14	15	14	12	11
Békés	18	18	18	18	18	18
Csongrád	9	8	9	11	10	9
Dél-Alföld	V	V	V	V	V	IV

2. táblázat: Régiók és megyék sorrendje az egy főre jutó GDP alapján 2004, 2008–2012

*Forrás: KSH – STADAT Táblák - Idősoros éves, területi adatok -
Általános gazdasági mutatók, saját szerkesztés*

A munkaerőpiac területi differenciáltsága már a rendszerváltást követően, 1992-ig kialakult, és a markáns területi különbségei továbbra is megmaradtak. Ahogyan a 3. táblázat adatait láthatjuk a gazdasági válság előtt, 2006-tól a munkanélküliségi ráta a kedvezőbb gazdasági adottságú régiókban csökkent, míg a rosszabb helyzetben lévő régiókban nőtt, így a területi különbségek fokozódtak. A régiók közötti foglalkoztatási különbségek a válság időszakában valamelyest mérséklődtek, mivel a gazdasági visszaesés negatív munkaerő-piaci hatása elsődlegesen a fejlettebb régiókat érintette, ugyanakkor a (2011-től még inkább kiszélesedő) közfoglalkoztatási programokban a hátrányosabb gazdasági helyzetű térségek nagyobb arányban vettek részt. „A gazdasági fejlettség differenciáltságának megfelelően Közép-Magyarország, Nyugat- és Közép-Dunántúl munkaerő-piaci helyzete 2012-ben is jóval kedvezőbb volt a kevésbé fejlett térségekenél” (A gazdasági folyamatok...2013, 37). „2012-ben Közép-Dunántúl

kivételével valamennyi régió foglalkoztatási színvonala javult, a közép-dunántúli kisebb mérséklődés pedig egy erőteljesebb növekedés után következett be” (A gazdasági folyamatok...2013, 4).

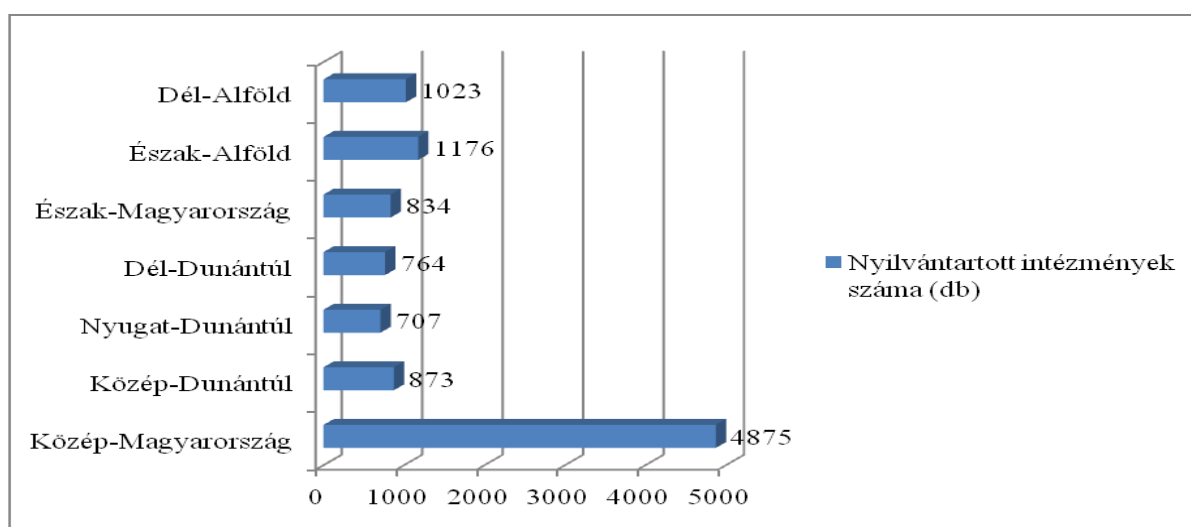
Területi egység	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013
Budapest	4,8	4,9	4,3	6,2	9,1	9,6	9,3	8,3
Pest	5,6	4,6	5,1	7,2	8,7	7,5	9,1	9,3
Közép-Magyarország	5,1	4,7	4,6	6,6	8,9	8,8	9,2	8,7
Fejér	4,9	4,8	5,5	9,4	9,5	9,6	10,3	9,7
Komárom-Esztergom	7,5	6,0	5,2	8,5	8,8	7,8	7,8	7,7
Veszprém	6,1	4,4	6,8	9,8	12,5	10,4	10,9	8,9
Közép-Dunántúl	6,1	5,0	5,8	9,3	10,3	9,3	9,8	8,8
Győr-Moson-Sopron	4,3	3,7	3,5	6,3	6,9	6,3	5,3	5,8
Vas	7,4	6,8	5,5	10,2	10,4	7,1	6,1	7,5
Zala	6,3	5,3	6,6	10,8	11,8	9,3	11,8	11,3
Nyugat-Dunántúl	5,7	5,0	4,9	8,6	9,2	7,4	7,4	7,8
Baranya	7,6	7,5	10,4	11,6	13,0	14,5	14,7	10,4
Somogy	10,3	11,7	10,4	11,4	13,5	13,1	10,3	9,9
Tolna	9,6	11,6	10,2	9,4	8,4	9,0	9,6	6,0
Dél-Dunántúl	9,0	10,0	10,3	11,0	12,1	12,7	12,0	9,1
Borsod-Abaúj-Zemplén	12,0	13,8	14,7	16,0	17,3	17,8	17,3	12,7
Heves	9,1	11,0	11,0	12,9	11,8	13,0	14,4	11,9
Nógrád	10,6	9,5	12,6	15,9	18,4	18,7	17,5	15,3
Észak-Magyarország	11,0	12,3	13,4	15,2	16,0	16,7	16,6	12,9
Hajdú-Bihar	9,2	7,9	8,9	11,3	13,2	13,2	13,5	14,9
Jász-Nagykunszolnok	9,6	9,4	8,5	11,4	10,9	11,1	11,3	11,3
Szabolcs-Szatmár-Bereg	13,6	14,7	17,5	19,1	18,4	18,4	16,2	16,1
Észak-Alföld	10,9	10,8	12,0	14,2	14,5	14,5	13,9	14,4
Bács-Kiskun	9,4	9,3	8,6	10,9	10,8	10,6	9,5	10,7
Békés	7,8	8,1	10,2	13,4	12,5	11,9	12,0	11,1
Csongrád	5,9	6,0	7,7	7,8	8,9	9,6	10,6	12,3
Dél-Alföld	7,8	7,9	8,7	10,6	10,6	10,6	10,5	11,3

3. táblázat A munkanélküliségi ráta alakulása 2006–2013 (%)

Forrás: KSH – STADAT Táblák - Idősoros éves, területi adatok – Társadalom, saját szerkesztés

Az intézményi háttér

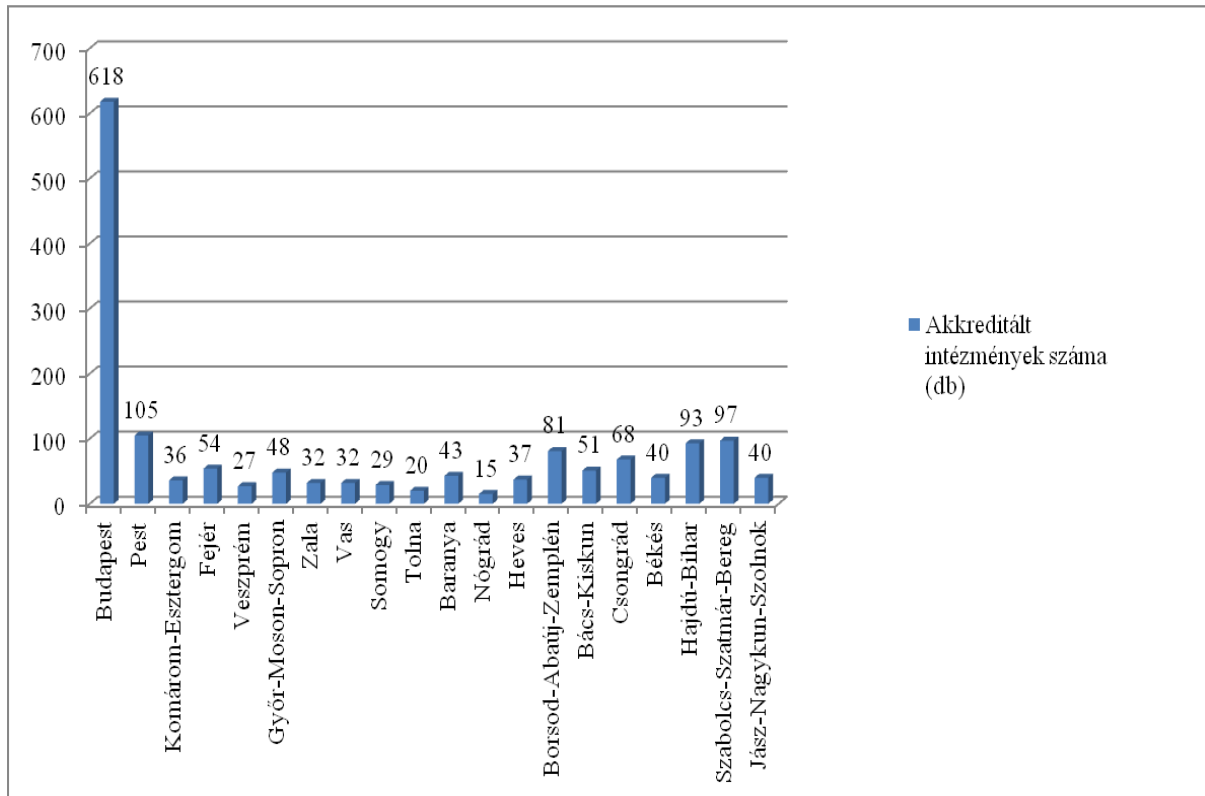
A Felnőttképzési intézmények nyilvántartásában 2013 szeptemberében 10264 szervezet szerepelt. Ha a korábbi időszakokra is visszatekintünk, akkor megállapíthatjuk, hogy ez a szám folyamatosan növekedett; 2005-ben közel 3000 szervezet, 2011-ben már közel 9000 szervezet volt regisztrálva. Ha a regionális megoszlást nézzük (2. ábra), akkor láthatjuk, hogy a Közép-Magyarországi régióban, Budapest miatt, valamint az Észak-Alföldön és Dél-Alföldön található legnagyobb számban felnőttképzéssel foglalkozó intézmények. Épp a gazdaságilag fejlettebb Nyugat-Dunántúli és Közép-Dunántúli régióban nem magas a szervezetek száma.



2. ábra Nyilvántartott intézmények száma régióként (db)

Forrás: NMH – Felnőttképzési intézmények nyilvántartása 2013. szeptember

A FAT által akkreditált intézmények adatbázisa szerint az akkreditált intézmények száma 1566. Az intézmények budapesti és megyénkénti számait a 3. ábrán láthatjuk. A területi besorolásnál az intézmény székhelyét vettük alapul. Ha a megyei adatokat tekintjük, megállapíthatjuk, hogy az akkreditált intézmények száma a gazdaságilag fejlettebb térségekben, Budapesten és Pest megyében, egyébként a hátrányosabb helyzetű régiók megyéiben, ott sem minden megyében (Borsod-Abaúj-Zemplén, Hajdú-Bihar, Szabolcs-Szatmár-Bereg) magasabb.

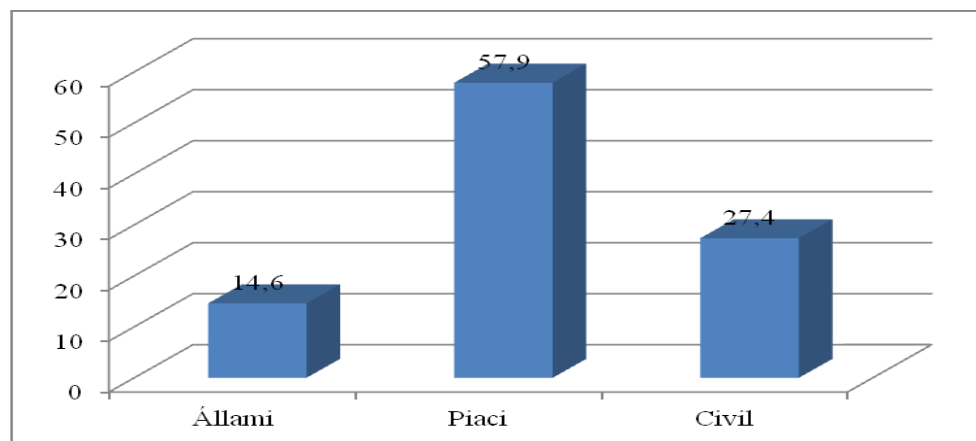


3. ábra: Akkreditált intézmények száma Budapesten és megyénként (db)

Forrás: NMH - FAT nyilvántartás 2013. december területi besorolások javítása után

Az iskolarendszeren kívüli felnőttképzés intézményei igen sokszínűek: megtalálhatók piaci, civil és állami intézmények ezen a területen. Ha az általános helyzetet tekintjük, érdemes azt megnézni, hogy az akkreditált intézmények milyen szektorba sorolhatók, milyen gazdálkodási formájúak.

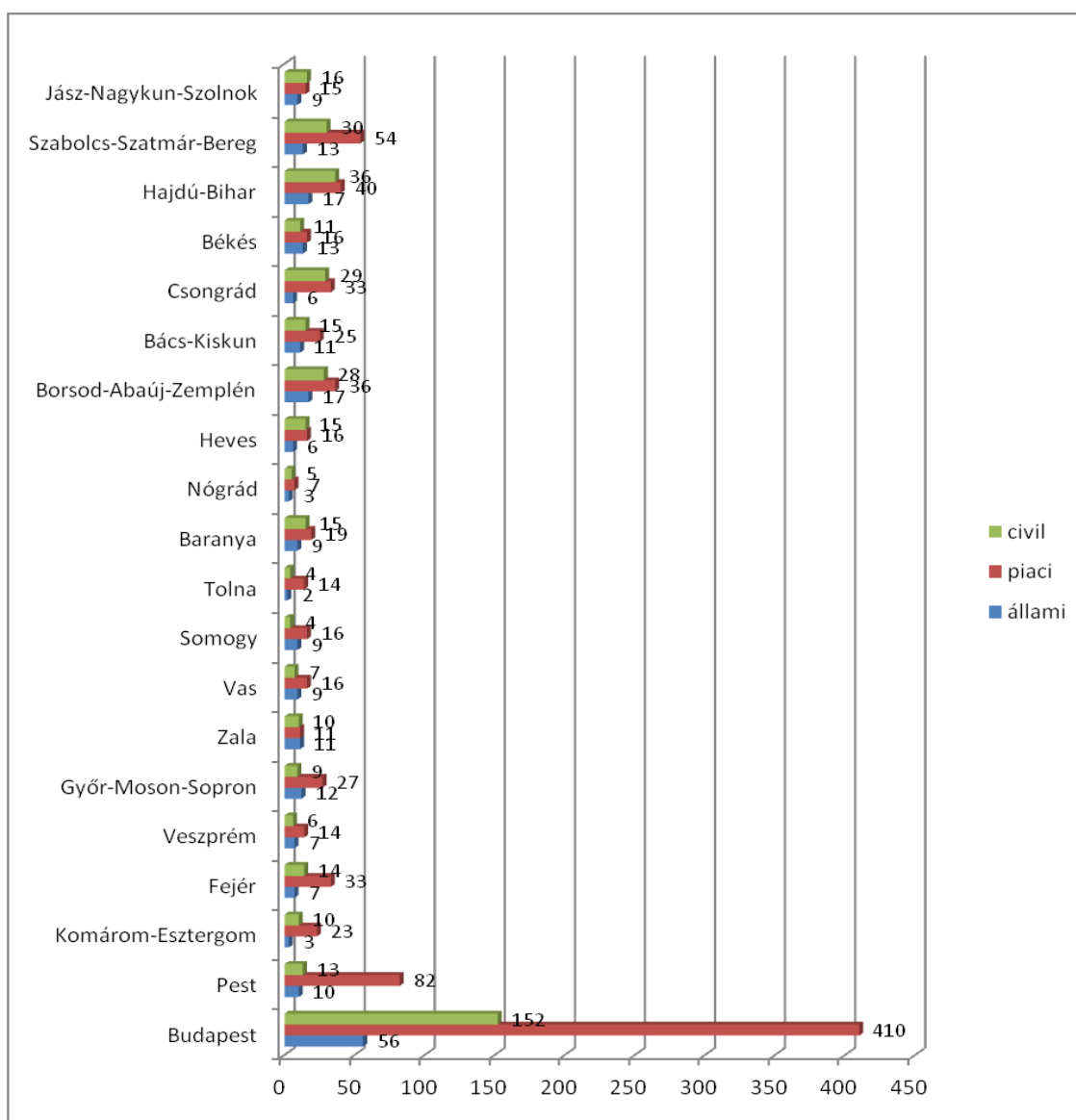
A 4. ábrán az akkreditált intézmények szektorok szerinti megoszlását láthatjuk. A piaci szervezetek vannak túlsúlyban.



4. ábra Az akkreditált intézmények szektor szerinti arányai (%)

Forrás: NMH - FAT nyilvántartás 2013. december adatai alapján saját adatok

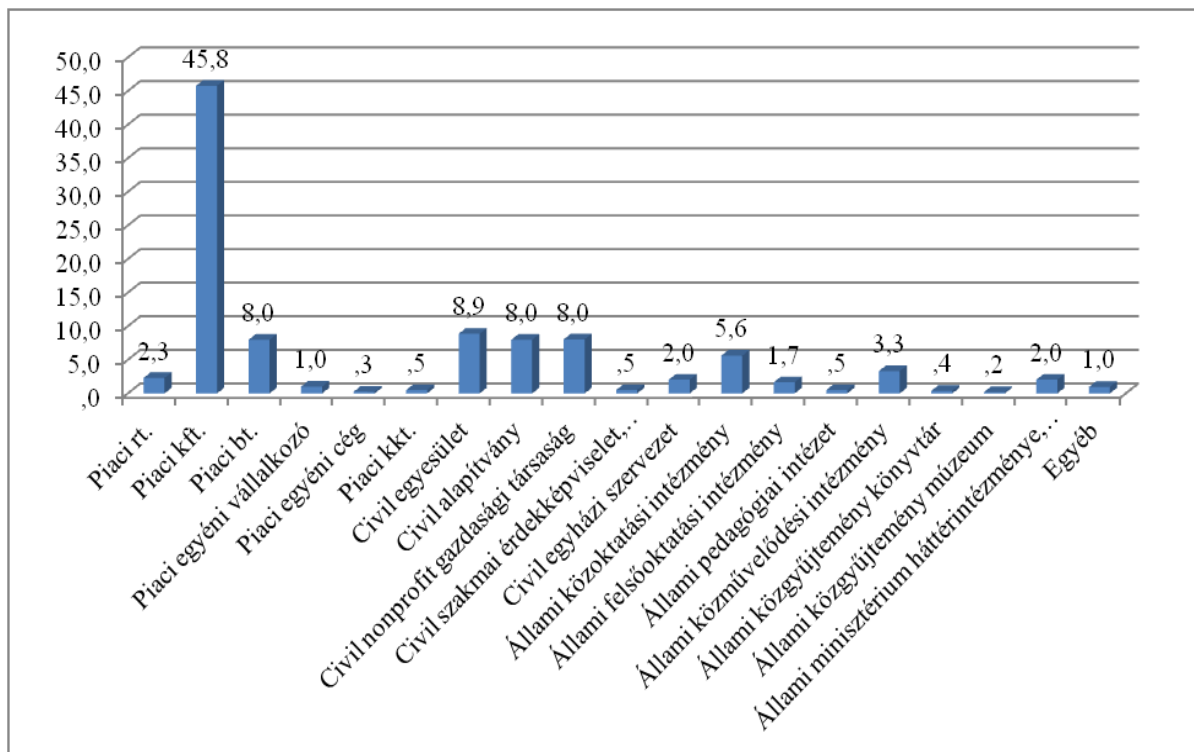
Ezt a képet nem árnyalja, ha megyei bontásban is megnézzük a szervezetek szektor szerinti számait. (Azért elemszámokkal dolgozunk, mert legtöbb esetben megyénként 100 alatti a szervezetek száma.) Az 5. ábra adatai is azt mutatják, hogy a piaci szervezetek vannak túlsúlyban. Az állami és civil szervezetek számai alakulnak eltérően, a gazdasági fejlettség szempontjából hátrányosabb helyzetű megyékben (pl. Baranya, Borsod-Abaúj-Zemplén, Csongrád, Heves, Hajdú-Bihar, Szabolcs-Szatmár-Bereg) a civil szervezetek magasabb számban vannak jelen.



5. ábra: Az akkreditált intézmények száma szektor és megyék szerint (db)

Forrás: NMH - FAT nyilvántartás 2013. december adatai alapján saját adatok

Ha a szervezetek gazdálkodási forma szerinti arányait nézzük (6. ábra), akkor a piaci szektoron belül a korlátolt felelősségű társaságok vannak a legmeghatározóbb arányban, a civil szektoron belül az egyesületek, alapítványok és a nonprofit gazdasági társaságok ugyanolyan arányban vannak jelen, az állami szektor szervezetei közül a közoktatási intézmények és a közművelődési intézmények emelkednek ki.



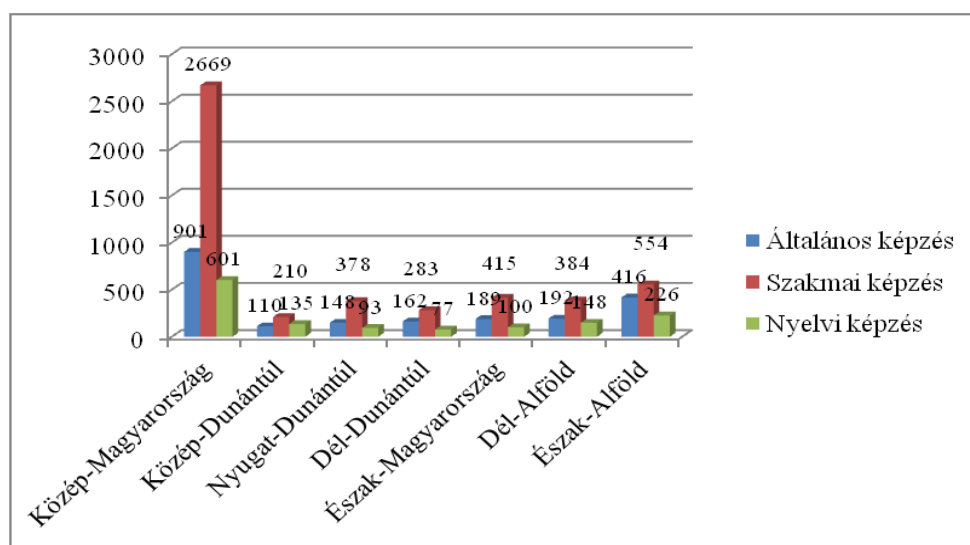
6. ábra Az akkreditált intézmények megoszlása gazdálkodási forma szerint (%)

Forrás: NMH - FAT nyilvántartás 2013. december adatai alapján saját adatok

A programkínálat

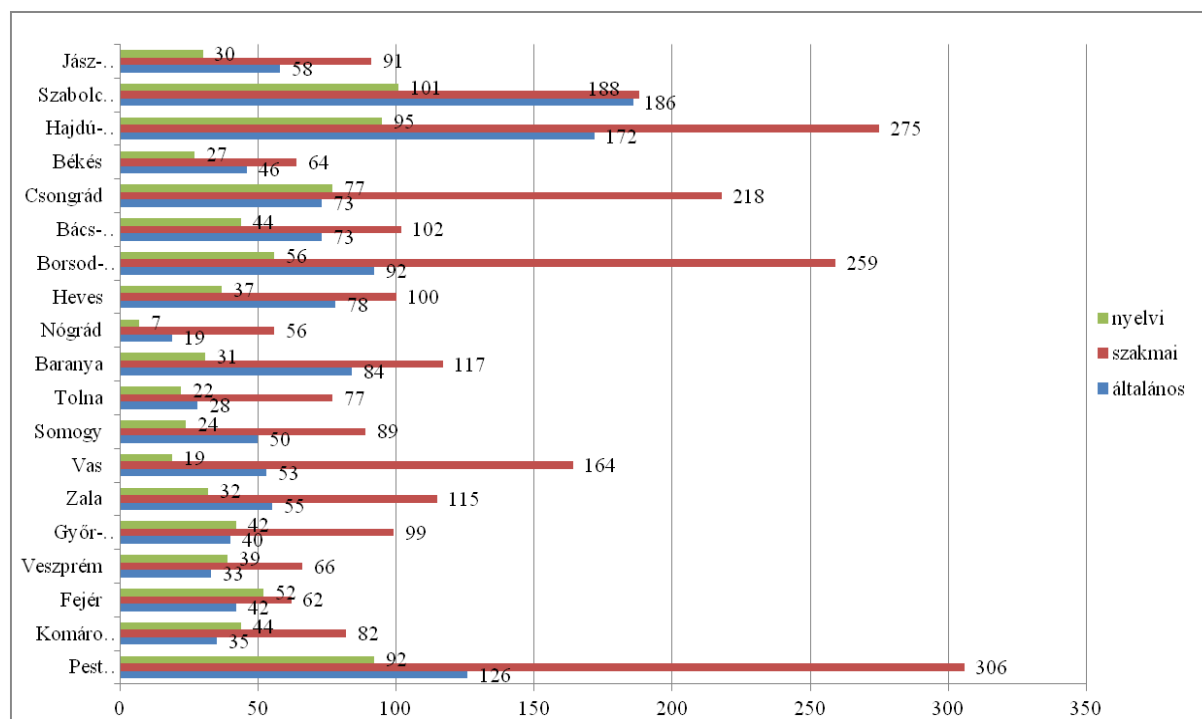
Az akkreditált képzési programok száma 8391 db. Ha szakmai, nyelvi és általános képzési kategóriánként nézzük, akkor ebből 4893 db szakmai (58,3%), 1380 db nyelvi képzés (16,4%), 2118 db általános képzés (25,2%); az arányokat tekintve tehát a szakmai képzések vannak túlsúlyban.

Ha az akkreditált képzési programok számait képzési cél és régiókénti bontásban nézzük (7. ábra), láthatjuk, hogy az egyes képzési típusok regionálisan nem mutatnak eltéréseket. Ha mégis jobban összevetjük az egyes képzési cél szerinti csoportokat, akkor azt állapíthatjuk meg, hogy az általános képzések az Észak-Alföldi és a Dél-Alföldi régióban vannak magasabb számban. A Közép-Dunántúli régió esetében a nyelvi képzések emelkednek még ki.



7. ábra Az akkreditált képzési programok száma képzési cél és régiónkénti bontásban
 Forrás: NMH - FAT nyilvántartás 2013. december adatai alapján saját adatok

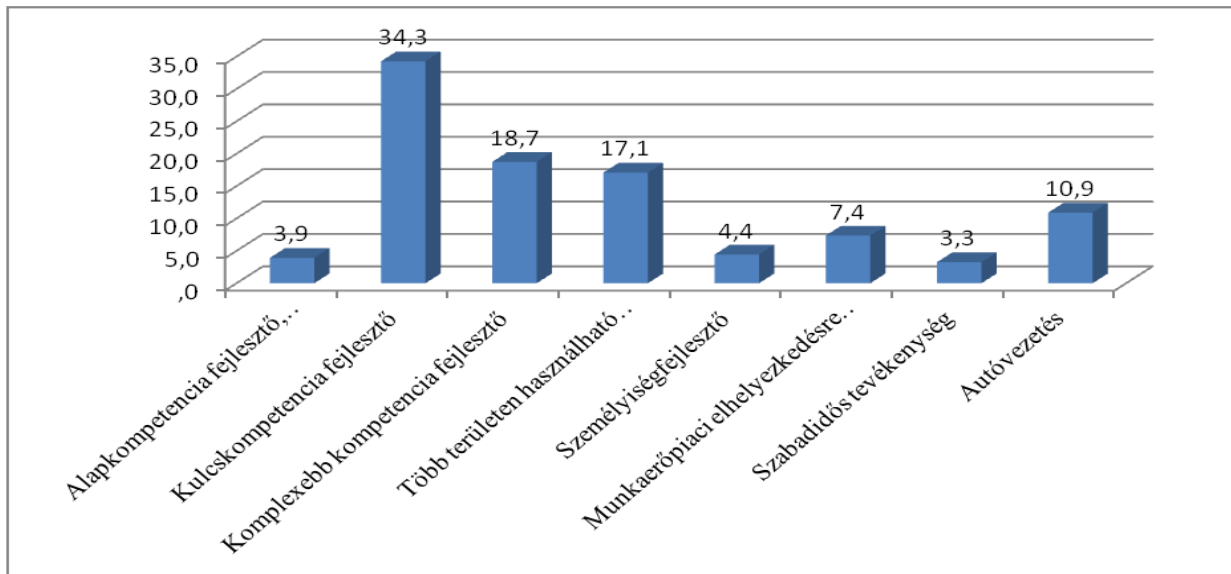
Ha megyék szerint (Pest megye Budapest nélkül szerepel) nézzük a képzési programok képzési cél szerinti alakulását (8. ábra), az már árnyalja ezt a képet, és az általános képzések vonatkozásában kiemelhetünk néhány megyét, például Szabolcs-Szatmár-Bereg, Hajdú-Bihar, Heves, Baranya, ahol jóval nagyobb számban jelennek meg ilyen típusú képzések.



8. ábra: Az akkreditált képzési programok számának alakulása képzési cél és megyénkénti bontásban

Forrás: NMH - FAT nyilvántartás 2013. december adatai alapján saját adatok

Ha csak az általános képzéseket tekintjük (az adatbázis szerint ez 2118 képzést jelent), országosan a kulcskompetencia-fejlesztő képzések emelkednek ki (34,3%), valamint a komplexebb kompetenciafejlesztő (18,7%) és a több területen használható ismereteket nyújtó (17,1%) képzések aránya magasabb (9. ábra).

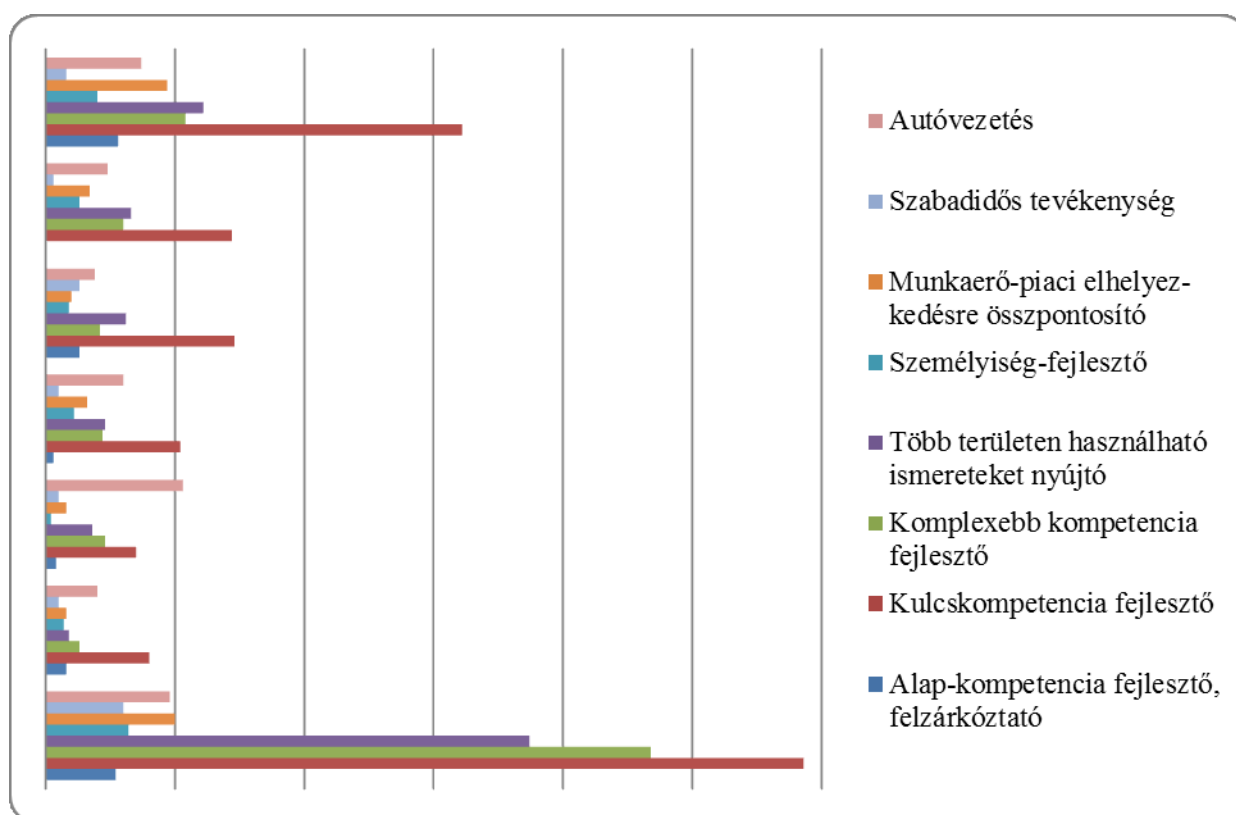


9. ábra: Az általános képzések arányai (%)

Forrás: NMH - FAT nyilvántartás 2013. december adatai alapján saját adatok

Ha az általános képzések alkategóriáit tekintjük, nincsenek régióként nagy különbségek, az országos arányok tükröződnek. A legnagyobb számban a kulcskompetencia-fejlesztő képzések vannak, és magasabb a komplexebb kompetenciafejlesztő, illetve a több területen használható ismereteket nyújtó képzések száma. Különbség az alapkompetencia-fejlesztő, felzárkóztató képzések esetében van, amelyek a vártnál alacsonyabb számban jelennek meg, de ha megjelennek, akkor Közép-Magyarország mellett az Észak-Alföldön és Észak-Magyarországon. Az ilyen típusú képzések magasabb számát vártuk a hátrányosabb helyzetű térségekben, különös tekintettel arra, hogy voltak az elmúlt időszakban EU által támogatott felzárkóztató célú projektek. Hasonlóan kiemelkedik a fentebb említett régiókban a munkaerő-piaci elhelyezkedésre összpontosító képzések száma, amely szintén összefüggésbe hozható a támogatásokkal, hisz a 2007–2013-as európai uniós költségvetési ciklusban a hazai fejlesztések egyik kiemelt célja volt a foglalkoztatás elősegítése, az ilyen jellegű képzések pedig elősegítik ennek a célnak az elérését. Néhány képzés ebből a kategóriából: *Út a munka világába* tréning, A munkahely megszerzését és megtartását elősegítő készségfejlesztő tréning, Álláskereső ismeretek, Ál-

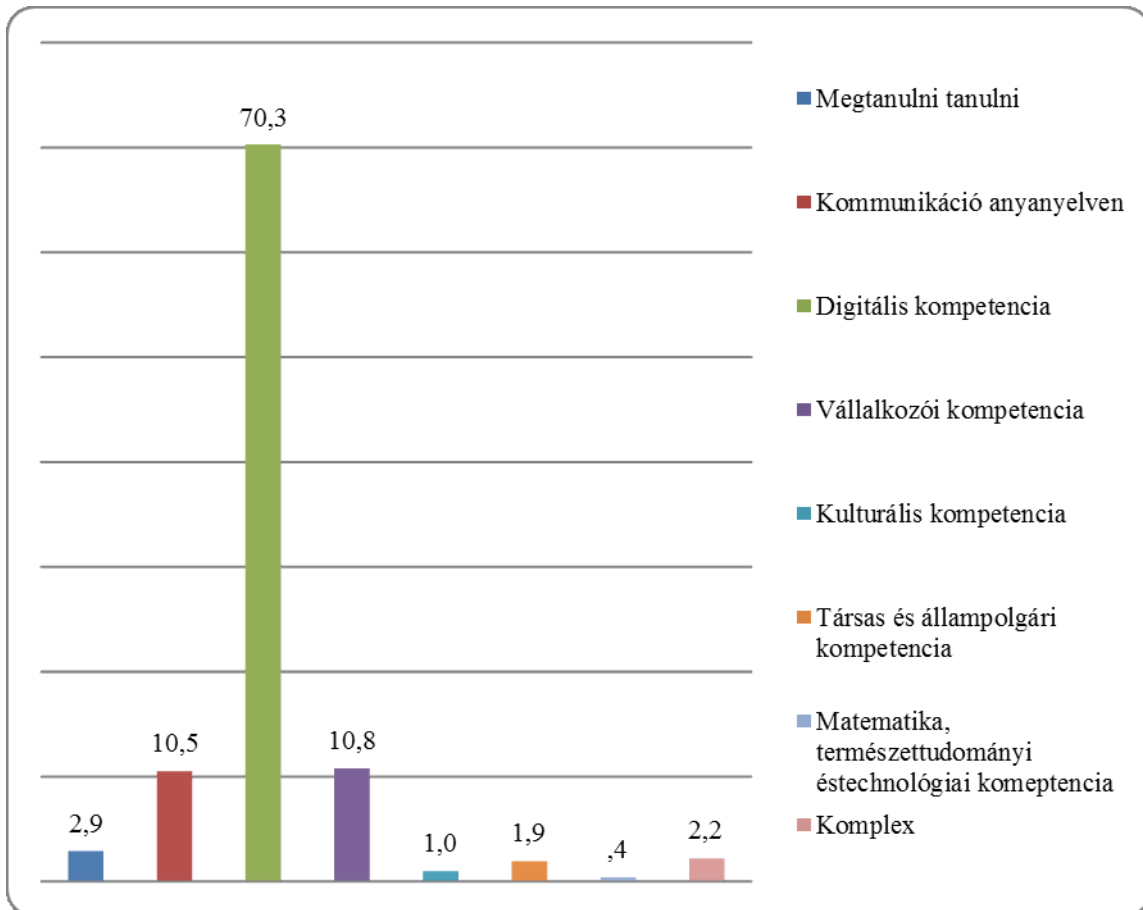
laskeresési és munkaerő-piaci képzés, Álláskeresést, elhelyezkedést elősegítő ismeretek oktatása stb. (10. ábra).



10. ábra: Az általános képzések tartalmi csoportosítása régióként (db) (N=2118)

Forrás: NMH - FAT nyilvántartás 2013. december adatai alapján saját adatok

Ha a képzések csoportjai között legmeghatározóbb kulcskompetencia-fejlesztő képzéseket nézzük (az adatbázisban a kódolás után szereplő 724 képzés), a 11. ábrán szereplő arányokat, láthatjuk, a digitális kompetencia fejlesztése emelkedik ki, ezen túl még a kommunikációs és a vállalkozói fejlesztésére vonatkozó képzések a meghatározóak.



11. ábra: A kulcskompetencia képzések alkategóriánkénti arányai (%)
 Forrás: NMH - FAT nyilvántartás 2013. december adatai alapján saját adatok

A kulcskompetencia-fejlesztő képzéseket illetően nincs eltérés területileg, ha regionálisan, de akár megyei bontásban nézzük az adatokat, akkor is hasonló arányokat láthatunk.

Összegzés

Akárcsak a gazdasági fejlettség tekintetében, a felnőttképzési intézmény- és programkínálatban is megjelennek regionális különbségek. Azonban gyakran eltérően a várakozásoktól, ellenkező előjellel. Épp a hátrányosabb helyzetű térségekben magasabb az intézményi szám és az akkreditált programok száma. Ennek az állhat a hátterében, hogy a felnőttképzés pótló, továbbképző funkciója tud érvényesülni. De valószínűleg azért képes érvényesülni, mert az épp ezekbe a térségekbe érkező európai uniós források lehetővé teszik az intézményi és képzési fejlesztéseket.

A képzések tartalmi irányultságának tekintetében nincsenek olyan nagy különbségek. A szakmai képzések dominanciája figyelhető meg, de nem elhanyagolható számban találunk általános képzéseket is. Azt feltételeztük, hogy a hátrányos helyzetű térségekben magasabb

arányban vannak az általános célú képzések, ami nagyrészt igazolódott. Azonban az általános képzéseken belül a vártnál jóval alacsonyabb arányban jelennek meg az alapkompétencia-fejlesztő, felzárkóztató képzések. A képzések tartalmát vizsgálva a kulcskompetencia-fejlesztés, azon belül is a digitális kompetencia fejlesztése a meghatározó. Nincs területi eltérés e tekintetben. Erre az egyértelmű igény, szükségesség mellett a digitáliskompetencia-fejlesztő képzések európai uniós projektek révén történő finanszírozása is lehet magyarázat.

Jegyzet

[1] A liberal adult education – a szabad felnőttképzés kifejezést használják a vizsgálatban. Értelmezésükben ez olyan nem-szakmai képzéseket jelent, amelyeken a résztvevők saját motivációjuk miatt, önkéntesen vesznek részt, és általában valamilyen hobbihoz kötődik.

BIBLIOGRÁFIA

- A gazdasági folyamatok regionális különbségei 2012. (2013) Budapest : Központi Statisztikai Hivatal, 2013. 45 p.
- Akerman, Rodie–Vorhaus, John–Brown, John (2011): The Wider Benefits of Learning. Part 3: Learning, Life Satisfaction and Happiness. Gütersloh : Bertelsmann Stiftung, 2011., 24 p.
- Bajusz Klára (2008): Felnőttek az iskolapadban? Az iskolarendszerű felnőttoktatás helyzete és problémái. In: Bábosik István (szerk.): Az iskola korszerű funkciói. Budapest : Okker 2008. 60-75 p.
- Csoma Gyula (2002): Felnőttoktatási sajátosságok. In: Mayer József–Singer Péter (szerk.): Módszertani stratégiák az iskolarendszerű felnőttoktatásban 1. – Problémák, kérdések – megoldások, válaszok. Budapest : Országos Közoktatási Intézet, 2002. 72-104 p.
- Az Európai Parlament és a Tanács 2006/962/EK ajánlása az egész életen át tartó tanuláshoz szükséges kulcskompetenciákról (2006) In: *Az Európai Unió Hivatalos Lapja Magyar nyelvű kiadás*, 2006. 12.30. 49. évf., 394. sz. 10-18 p.
- Farkas Éva – Farkas Erika – Hangya Dóra – Leszkó Hajnalka (2011): A dél-alföldi régió akkreditált felnőttképzési intézményeinek működési jellemzői. Szeged : SZTE Juhász Gyula Pedagógiai Kar Felnőttképzési Intézet, 2011. 145 p.
- Felkai László (2002): A felnőttoktatás története Magyarországon. In: Mayer József–Singer Péter (szerk.): Módszertani stratégiák az iskolarendszerű felnőttoktatásban. 1. Problémák, kérdések – megoldások, válaszok. Budapest : Országos Közoktatási Intézet, 2002. 7-18 p.

- Györgyi Zoltán (2006): A civil szervezetek hiánypótló szerepe. In: *Educatio*, 2006. 15. évf. 2. sz. 305–319 p.
- Koltai Dénes (2005a): Felmérés a hazai akkreditált felnőttképzési szervezetek működéséről. Budapest : Nemzeti Felnőttképzési Intézet, 2005. 114 p.
- Koltai Dénes (2005b): Felmérés a hazai felnőttképzési szervezetek akkreditált programjainak helyzetéről. Budapest : Nemzet Felnőttképzési Intézet, 2005. 103 p.
- Mayer József (2003): A tanulási környezet átalakulása az iskolarendszerű felnőttoktatásban. In: Mayer József–Singer Péter (szerk.): Módszertani stratégiák az iskolarendszerű felnőttoktatásban 5. – Tanári kulcskompetenciák. Budapest : Országos Közoktatási Intézet, 2003. 7-35 p.
- Mayer József (2006): A munkaerőpiac elvárásai és az iskolarendszerű felnőttoktatás. *Educatio*, 2006. 15. évf. 2. sz. 288-304 p.
- Márkus Edina (2013): Az általános célú felnőttképzés elméleti megközelítései. In: *Felnőttképzési Szemle* 2013. 7. évf. 2. sz. 5-15 p.
- Mihályfi Márta (2012): Az általános felnőttoktatás közvetett gazdasági előnyei – a nemzetközi kutatások néhány tanulsága. In: *Művelődés – Népfőiskola – Társadalom* 2012. 19. évf. 4. sz. 8-9 p.
- Sáska Géza (2002): A kilencvenes évek felnőttoktatásáról. In: Mayer József: Módszertani stratégiák – problémák, kérdések – megoldások, válaszok. Budapest : Országos Közoktatási Intézet - Krónika Nova, 2002. 47-62 p.
- Sz. Tóth János (é.n.): Az általános felnőttképzés fejlesztési koncepciója. Budapest : Magyar Népfőiskolai Társaság In: Magyar Népfőiskolai Társaság [2013. 07.12.] < URL: http://www.nepfoiskola.hu/MNT_hu/downloads/dokumentumok/archiv/felnkep.rtf
2001. évi CI. törvény a felnőttképzésről. In: *Magyar Közlöny* 2001. 153. sz. 11412-11418 p.
2013. évi LXXVII. törvény a felnőttképzésről. In: *Magyar Közlöny* 2013. 96. sz. 54681-54701 p.

MÁRKUS, EDINA

INSTITUTIONS AND THEIR PROGRAMMES OF NON-VOCATIONAL ADULT EDUCATION
IN A REGIONAL APPROACH

The goal of this research is to reveal the situation of general configurations of Hungarian non-vocational adult education, both from the sides of the institutions as well as the programmes. This research has several components, while analysing both the Hungarian and the international special literature, the re-analysis of the existing data bases was carried out and interviews were made with institution directors and experts.

Our study presents partial results of this multi-component research. Principally it concentrates on analysing data of our own data base made from registrations. First of all, we analyse supply, what the potential institutional and programme supply for adults is, and what differences and deviations in regions with various social-economical background can be found.

KÉPZÉS ÉS GYAKORLAT

DOI: 10.17165/TP.2014.3-4.2

DÓRA LÁSZLÓ

A médiapedagógia segédtudománya: a kognitív pszichológia

A médiával foglalkozó szakirodalom ma már nagyon széles körű, és a felhasználása leginkább a tömegkommunikáció-kutatáson belül, valamint az oktatásban a legelterjedtebb. Az iskolai tanításhoz elengedhetetlen a média témaköre, azonban az oktatásbeli alkalmazáshoz és az ismeretszerzés megértéséhez nem elég a két terület. A pedagógiának és a médiaelméletnek van egy közös segédtudománya, a kognitív pszichológia, amely a tömegtájékoztató eszközök több látens hatását is feltárta. Az általános lélektani megközelítéstől eltérően a kognitív pszichológia a tömegkommunikáció tekintetében a televíziós híreket, valamint azok megértését vizsgálja elsősorban. Más tantárgyak didaktikai megközelítéseit figyelembe véve a médiaesemények feldolgozása könnyen átültethető a gyakorlatba.

Az oktatás és kognitív pszichológia kapcsolata

Az oktatáselméletben a médiaműveltség fontos elem, amely a megszerzett információkat és azoknak a felhasználást a tanulás módszertanának középpontjába állítja. A felfedezéssel tanulás és aktív gondolkodás eszköze a megfelelő források számbavétele, valamint kritikus alkalmazása. Ez egy új kulturális eszköztudást jelent, ahol a válogatás és értékelés készsége felértékelődik a nagy mennyiségű és változatos minőségű, valamint eltérő rendeltetési célú információ között (Share 2008).

A tudássá szervezett információ az oktatásban is megjelenik, mint a kezeléssel összefüggő képesség, kompetencia (Komenczi 1997). Az informális tanulás, valamint a médiapedagógia is egyaránt számol a tömegkommunikációval mint műveltségkövetítő eszközzel, amely számtalan hasznosítható információt hordoz. Bár a médiát elsősorban nem ezért tartják számon, sokszor említik a káros hatásait, amelyek általában a képi hatásokkal vannak kapcsolatban. Magukkal a szövegekkel csak viszonylag ritkán foglalkoznak, annak ellenére, hogy a szövegek bizonyos fajta vizsgálatának jól kidolgozott módszertana van (Stokes 2008). Nem maguk a szövegek vagy azok tartalma rossz minden esetben, hanem az értelmezési módszer vagy keret hiányzik, amely háttértudást nyújt a felhasználónak. A médiapedagógia részéről pedig az egyes szövegrészletek logikai elemzésének hiánya fordul elő, pedig ennek megléte esetén könnyen válhatna a hírközlő média aktuális tananyaggá, megbeszélések részévé.

Egy ilyen módszer értelmezni és felhasználni segítene a világról szóló információkat, amelyek ezáltal beépíthetők lennének az aktuális tananyagok közé, egyúttal motivációt is nyújtva, továbbá a szabad véleménynyilvánítás lehetőségét is meghagyva az órai munkában (Tyner 1998).

A kompetencia alapú információfeldolgozáshoz, amelyben a média közvetíti az információkat egy speciális környezetben, elengedhetetlen volt a pedagógia legfőbb segédtudományának új irányzata, a kognitív pszichológia. Térnyerése az 1980-as években az emberi információfeldolgozás felé irányította a figyelmet, de az oktatásban csak jelentős késéssel kezdtek alkalmazni az eredményeit (Barrie 1987). A pedagógia a média hatásai esetében a felnövekvő generációkra való, életkor szerint helytelen tartalmakat általában a magatartás és viselkedés pszichológiai oldaláról közelíti meg. A kognitív pszichológia ehhez nyújt kiegészítő alapot, mert vizsgálataiban során a befogadás közben a feldolgozás és megértés folyamatára helyezi a hangsúlyt, miközben a vizsgálat tárgya és alanyai azonosak a pedagógiai területtel. A kognitív pszichológia jelen esetben a tömegkommunikáció által a médiafogyasztók fejében kialakuló másodlagos reprezentációkat vizsgálja a gondolkodás folyamatában (Barrie 1999).

A kognitív pszichológia az információfeldolgozás szempontjából fontos tanulási folyamatokra is tekintettel van, mint kiegészítő és fejlesztő pedagógiai módszertan.

A kognitív tudomány olyan területeket foglal magában, amelyek a megismerési folyamatokkal foglalkoznak. Fő kutatási irányai az észlelés és figyelem, gondolkodás, feldolgozás, valamint emlékezés. Ennek vezető területe a pszichológiai alkalmazás: a kognitív pszichológia azt kutatja, hogy az ember hogyan képezi le az őt körülvevő világot (Kovács–Pléh–Gulyás 2002). A kognitív pszichológia az 1960-es években született meg, és az oktatásban hozzávetőlegesen 20 évvel később nyert teret.

Azokat a gondolkodási folyamatokat vizsgálja ez a diszciplína, amelyekkel az ember az őt körülvevő ingereket és információkat feldolgozza, és különböző formákba alakítja. Ennek a megértéséhez elengedhetetlenül szükséges a befogadó információ érzékelésének, észlelésének, és feldolgozásának ismerete (Neisser 1984). A kognitív pszichológia fő fogalma a reprezentáció, a világot leképező modell, amelyet az előzetes tudásunkon alapuló elvárások, sémák is befolyásolnak (Eysenck–Keane 2003). Az ismereteket mentális térkép formájában raktározza el az emberi agy, és ezt hívja segítségül különféle szituációkban az üzenet megfejtéséhez, amely egy adott témához vagy szituációhoz közelebbi (Neves 2000).

A médiában látható események megismerésének tudatosításában, az egyszerre érkező impulzusok közötti hatásokat és azok feldolgozását, illetve ezeknek a hatásoknak az elsajátításban betöltött szerepét magyarázza a kognitív pszichológia. Eredményei ugyanakkor a pedagó-

giát is segítik a tömegkommunikáció hatásaival és azok megjelenésével kapcsolatban (Shrum 2012). A kognitív elmélet megmagyarázza azt, hogy az emberi agy hogyan és milyen rendszerben dolgozza fel a tömegkommunikációból érkező audiovizuális ingereket, továbbá hogyan alakít ki jelentést.

A kognitív pszichológia eredményei a hírek feldolgozásának vonatkozásában

A kutatók vizsgálatai kimutatták, hogy a média esetében az úgynevezett top-down információfeldolgozási módszer játszik kiemelkedő szerepet.

A top-down ismeretszerzésre jellemző, hogy az előzetes tapasztalatok segítik az értelmezést, és így a már meglévő ismeret irányítja a figyelmet. Ezért minden médiabeli közlés esetében a kontextus határozza meg a feldolgozást, amely a médiapedagógiában is fontos hangsúly.

A top-down jellegű kognitív folyamatnak a lényege, hogy a médiafogyasztó előzetes tudása alapján értelmezi a közlést, és a már fejében lévő ismeretanyagához igazított séma szerint határozza meg annak a jelentését. Ehhez természetesen aktív világértelmezés kell. A kutatók azt tapasztalták, hogy a társadalmi kontextusú (socially based) médiaszövegek esetében ez az információfeldolgozási módszer működik (Woodall 1986).

A top-down típusú megértés elsősorban az előzetes tudással és motivációval jellemezhető, ezért nem passzív és strukturálatlan, kizárólag a fogyasztót jellemző faktorokból áll. A médiapedagógia esetében ez az oktatás alanyainak ismeretét jelenti, tehát résztvevő-központú a megközelítési módja (Findahl–Höijer 1985).

Azok, akik elfogadják a híreket úgy, ahogy bemutatják őket – passzív a feldolgozás –, a bottom-up tanulást részesítik előnyben. A bottom-up típusú tanulás a szöveg nyelvi egységeiből építi fel a jelentést, vagyis mereven ragaszkodik a nyelvi részletek sorozatából kiolvasható jelentéshez, nem használva a már meglévő tapasztalatokat, előismereteket. A bottom-up típusú szövegfeldolgozás eredményét hamarabb elfelejtik, vagy nem is tudják interiorizálni a fogyasztók, még akkor sem, ha a közvetítés felkeltette az érdeklődésüket. Nem is tudnak rá reflektálni annak összetett – vizuális és verbális – hatásai miatt. Minél inkább megdolgoztatja az ember képességeit az információk megértése és előzetes tudásrendszerbe való beépítése, annál valószínűbb, hogy gondolkodásra is ösztönöz a témával kapcsolatban.

Csak akkor ragadja meg az előzetes tudáshoz tartozó figyelmet a médiabeli hír, ha a közlő fél valamilyen jól ismert, vagy figyelemfelkeltő információval indítja az esemény bemutatását. Első esetben valamilyen ténybeli információ játszik szerepet, míg a második lehetőség-

nél érzelmi töltet kelti fel az érdeklődést (Findahl–Höjjer 1981).

A televízió képei inkább a történet kiválasztásában játszanak szerepet, és adják meg az esélyt a figyelem felkeltésre, ha érdekes híreket közölnek, és ezeket álló- vagy mozgóképekkel egészítik ki. Ugyanakkor a hírközlő audiovizuális média kényszere is, hogy minél több és jobb képet sugározzon – lehetőleg mozgó formában –, még akkor is, ha ezek feleslegesek egy adott hírhez, vagy a gyorsan változó szerkezetük miatt nehéz ezeket feldolgozni és megérteni (Barrie 1999).

A figyelem megragadása a televízió esetében nagyrészt a képeknek köszönhető, főleg ha azok affektív jelentést is tartalmaznak. Márpedig a televízió szórakoztató funkciója jelentős mértékben épít erre, még az objektívnek tekintett hírközlésben is.

A bemutatott szituációba való beleélés a pillanatnyi hatás alatt az érzelmeket aktivizálja a fogyasztókban, de ezzel párhuzamosan gátolja a kognitív feldolgozást, vagyis a tényszerű adatok és információk későbbi előhívása akadályozott lesz (Giles 2003).

A kutatók arra következtetésre jutottak, hogy azokat a hírelemeket képes az emberi agy hosszabb ideig tárolni és könnyen előhívni, amelyek emocionális töltettel rendelkeznek, és minél közelebb állnak az emberek mindennapi életéhez. Két további előfeltétel a vizuális megjelenítés és az erős negatív előjelű érzelmi töltet; ez utóbbit képekkel mindig könnyebb elérni (Barrie 1999). Ezek alapján a tragédiákról, balesetekről és egyéb katasztrófákról szóló eseménybeszámolók könnyebben felidézhetők. A magyarázat szerint azért, mert a normális mentális elvárásoktól és elképzeléseinktől sokkal nagyobb arányban térnek el, mint a pozitív előjelű események, és sokkal meglepőbbek (Newhagen–Reves 1992). Ez viszont azt eredményezi, hogy a képre adott érzelmi reakció gátolja a memória feldolgozó képességét, vagyis a hír tartalmának és logikai felépítésének megértésében kifejezetten hátrányos helyzetbe hozza a televízió nézőt (Barrie 1999). Az emocionális elemek alkalmazása mindazonáltal praktikus a figyelem felkeltésben, főleg ha a hír szenzáció-jelleggel rendelkezik (Woodall 1986). A vizuálisan hatásos történetek viszont kevésbé provokálnak reflexiót a nézőtől, és kevésbé ösztönöznek mélyebb megértésre a hír tartalmával és ok-okozati felépítésével kapcsolatosan, a kiváltott érzelmi hatások miatt (Comstock 1989).

A bemutatott képi hatás, ami viszont a televízió fő vonzereje, passzív nézővé teszi a közönséget. Bár a képekre a vizsgálatok alapján mindig jobban emlékeztek a kísérletekben részt vevők, mint a párhuzamosan hallott narrációra, ez utóbbinak a pontos jelentését és összefüggéseit alig tudták visszaadni. A mozgóképek tehát elvonják a figyelmet, és teljesen más hangsúllyal is felruházhatják a lényegi mondanivalót. Ezért a feldolgozás nehezebb lesz, az infor-

mációtöredékek elválnak egymástól, amelybe, mint kontextuális keretbe, beágyazták – az érthető jelentés érdekében – a nyelvi eszközökkel előadott tartalmat.

Az audiovizuális médianál látszólag inkább a feldolgozást könnyítő képi elemekkel kapcsolatos, de ennek ellentétes hatású, zavaró tényezőkhöz kapcsolódó elméletét nevezik disztrakció-hipotézisnek (Newhagen – Reeves 1992).

Javaslatok

A médiában bemutatott események megértésének szempontjából, kiküszöbölve a leírt látens hatásokat és effektusokat, a szakemberek javaslatot tettek egy módszerre. Ennek alapján a médiabeli eseményeknek meg kell határozni a fő alkotóelemeit, valamint ezeknek az előfordulási sorrendjét és terjedelmét, végezetül pedig a velük leírható hír ok-okozati összefüggéseit. Mivel a hír alkotóelemei állandóak a tömegkommunikáció szabályai szerint, így egy könyvben feldolgozható, vagy utólagosan kikövetkeztethető sémát jelentenek (Findahl–Höijer 1985).

A képek mint illusztrációk nem képesek minden esetben a lényegi elemeket hangsúlyozni; az egyértelmű jelentést a szöveg hordozza, ezért a szöveg elemzésének lehet szerepe a megértésben.

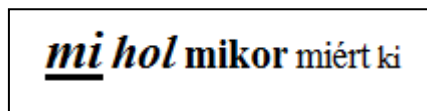
Mindez nagymértékben hasonlít az iskolai nyelvtanórák mondat- és szövegelemzési gyakorlataihoz. A javaslat alapján a médiával foglalkozó tanároknak az újságírói szerkesztési elveket szükséges követniük. A hír legfontosabb öt tartalmi eleme tehát a következő kérdésekre ad választ: mi történt, kivel, hol és mikor, illetve hogyan történt meg egy esemény. (Kiegészítésként esetleg az is meghatározásra kerülhet, miért történt meg az adott esemény, amelyről beszámol a sajtó.) Szakkifejezéssel a média nyelvén ezt rövidítik 5W1H-nak, az angol kérdőszavak első betűjét használva (*who-what-when-where-why-how?*). A kérdésre válaszoló elemek sorrendje megadja a beszámoló legfontosabb részét, amely miatt azt közreadja a tömeg-tájékoztatás. Például ha egy különleges helyen volt az esemény, valószínűsíthetően az kerül az első helyre, ezért egyben meghatározza a narratív történet hangsúlyozását is. Az elemek egymás utáni logikai sorrendje pedig megfelel a magyarázatnak (Balázs–Szayly–Szilágyi 2010). Feltételezhetően az öt vagy hat kötelező elem közül az kapja a legtöbb teret vagy időt a bemutatásnál, amelyik a legfontosabb vagy legérdekesebb. Tekintettel arra, hogy az elemek minden újságírói műfajnak az alapját képezik, tekinthetőek objektív eseményleíró kritériumoknak is. Ez a fő újságírói kérdések köré rendeződő mentális térkép segíthet a hírek jobb megértésében,

továbbá, tudatosítást követően, a disztrakció-hipotézisben megfogalmazott látens hatás elkerülésében egyaránt. Így a hallgatóknak a tömegtájékoztató eszközök által sugallt kép is árnyaltabb lehet, ha az elemzésen keresztül szemlélik a híreket. Ezen a módon lehetséges meghatározni azt is, hogy melyek a szubjektív elemek, továbbá mi a közzététel fő oka (puszta szenzáció, vagy valóban fontos hír, amelyből „tanulni” lehet).

A hírek kognitív térképe

Természetesen a fenti módszert a gyakorlatban bárki kipróbálhatja, és viszonylag könnyen alkalmazhatja, mind a nyomtatott sajtó, mind pedig a rádiós vagy audiovizuális hírek tekintetében (ide értve a legújabb internetes hírportálokat is). A középiskolai hallgatók az első felmérés során nem tudták egyértelműen azonosítani a hírek alkotórészeit, de a vázolt javaslatok alapján már könnyen tudták az elemzés tárgyává tenni az olvasott vagy látott eseményeket. Gyorsan felismerték a média hangsúlyozást és annak jelentőségét, továbbá a különféle médiaformátumokban közreadott események logikai szerkezetét a narratív struktúrákban.

A fenti javaslatok alapján és a hallgatókkal végzett hírelemzési munka során számos grafikus ötlet jött létre a téma szemléltetése kapcsán. Szemléltetésként az alábbi adom közre (1. ábra), amely a maga egyszerűségével mutatja be a javaslat könnyű kivitelezhetőségét, illetve hogy a hallgatók megértették az elemzési módszer lényegét.



1. ábra: Egy hír kognitív térképe

BIBLIOGRÁFIA

- Balázs Gáza – Szayly József – Szilágyi Árpád (2010): Újságíró-ismeretek kezdő és civil újságíróknak: sajtó, rádió, televízió, online média. Budapest : DUE, 2010. 183 p.
- Barrie, G. (1987): Poor Reception: Misunderstanding and Forgetting Broadcast News. Hillsdale : NJ: Lawrence Erlbaum, 1987. 384 p.
- Barrie, G. (1999): Television News and the Audience in Europe. *The European Journal of Communication Research*, 1999. vol. 24, no. 1, 5–38. p. [doi: 10.1515/comm.1999.24.1.5](https://doi.org/10.1515/comm.1999.24.1.5)
- Comstock, G. (1989): Newsflow and Democratic Society. Orlando : FL: Academic Press, 1989. 425 p.

- Eysenck, M. W. – Keane, M. T. (2003): Kognitív pszichológia. Budapest : Nemzeti Tankönyvkiadó, 2003. 602 p.
- Findahl, O. – Höijer, B. (1981): Studies of News from the Perspective of Human Comprehension. In: Wilhoit, G. C. - de Bock, H. (szerk.): Mass Communication Review Yearbook. Beverly Hills : CA: Sage, 1981. 393–403. p. [doi: 10.2307/2067206](https://doi.org/10.2307/2067206)
- Findahl, O. – Höijer, B. (1985): Some Characteristic of News Memory and Comprehension. *Journal of Broadcasting and Electronic Media*, 1985. vol. 29, no. 4, 379–398. p. [doi: 10.1080/08838158509386594](https://doi.org/10.1080/08838158509386594)
- Giles, D. C. (2003): Media Psychology. New Jersey : Lawrence Erlbaum Associates, 2003. 321 p. [doi: 10.4324/9781410607263](https://doi.org/10.4324/9781410607263)
- Kovács Gyula – Pléh Csaba – Gulyás Balázs (2002): Kognitív idegtudomány. Budapest : Osiris Kiadó, 2002. 815 p.
- Neisser, U. (1984): Megismerés és valóság. Budapest : Gondolat Kiadó, 1984. 205 p.
- Neves, R. D. S. (2000): Emlékek, képek, gondolatok. Bevezetés a kognitív pszichológiába. Budapest : Osiris Kiadó, 2000. 143 p.
- Newhagen, J. E. – Reeves, B. (1992): The Evenings Bad News: Effects of Compelling Negative Television News Images on Memory. *Journal of Communication*, 1992. vol. 42, no. 2, 25–41. p. [doi: 10.1111/j.1460-2466.1992.tb00776.x](https://doi.org/10.1111/j.1460-2466.1992.tb00776.x)
- Share, J. (2008): Media Literacy is Elementary: Teaching Youth to Critically Read and Create Media. New York : Peter Lang Publishing, 2008. 167 p.
- Shrum, L. J. (2012): The Psychology of Entertainment Media. New York : Routledge, 2012. 341 p. [doi: 10.4324/9780203828588](https://doi.org/10.4324/9780203828588)
- Stokes, J. (2008): A média- és kultúrakutatás gyakorlata. Budapest : Gondolat Kiadó, 2008. 199 p.
- Tyner, K. (1998): Literacy in a Digital World: Teaching and Learning in the Age of Information. New Jersey : Lawrence Erlbaum Associates, 1998. 281 p.
- Woodall, W. G. (1986): Information Processing Theory and Television News. In: Robinson, J. P. – Levy, M. (szerk.): The Main Source: Learning from Television News. Beverly Hills : CA: Sage, 1986. 133–158. p.

DÓRA, LÁSZLÓ

THE AUXILIARY SCIENCE OF MEDIAPEDAGOGY: COGNITIVE PSYCHOLOGY

Mass media has a wide range of literature nowadays, and it is mainly used in the mass media research and the education. To teach mass media at schools is essential, but in order to employ and acquire information from the media another science is also needed. Pedagogy and media theory have a common auxiliary science which is cognitive psychology. It has explored some latent effects of mass media. In contrast to the general psychological approach cognitive psychology examines news on television and especially its understanding. Taking into consideration the didactical approach of other subjects the interpretation of media events is well applicable in schools.

FRANG GIZELLA

Nyelvértés és nyelvhasználat
– Kérdések és válaszok az óvodapedagógus-hallgatók
nyelvhasználatára alapján

Tanulmányom a mai ifjúság, ezen belül is a magyar nyelvet majd hivatásszerűen, mesterségük legfőbb alapjaként használó óvodapedagógus-hallgatók nyelvi sajátosságait érinti. A feldolgozáshoz több kérdés is felmerül: hogyan alakul és milyen hatásokra ma az anyanyelvünk? Ez miként jelentkezik a diáknyelvben? Maguk a hallgatók hogyan értékelik mostani nyelvhasználatukat, és meg akarják-e változtatni azt az egyetemi évek után? Értik-e a nyelvet, amit használnak? Érzik-e a felelősséget, vállalják-e a pedagógusi mintát hivatásukban, az anyanyelv terén is? A leegyszerűsített válasz: igen. Igen, a hallgatók egyaránt érzik a felelősséget nyelvük és leendő növendékeik iránt. Ez már önmagában is örömteli megállapítás a különböző, nyelvpusztulást is vizionáló jóslatok után. Az arányok még megnyugtatóbbak, ahogy kiderül a tanulmányból.

Megmaradásunk alapja a nyelvünk. Ebben létezik, és ebből építkezik kultúránk, tudásunk, hagyományrendszerünk is. Vajon igaza van-e Adynak – mai korunkra vonatkoztatva –, amikor szenvedélyesen írja: „*Mint a legendák alvó daliái alusznak a legigazabb, legszebb magyar szavak*” (Ady 1910)?

E kérdésre újabb kérdésekkel és vizsgálatokkal lehet válaszolni. E kérdések a mai nyelvi változásokra, külső és belső hatásokra irányulhatnak. Lényeges a hatás a vizsgált korosztály, valamint a diáknyelv kontextusában is. Fontos megtudnunk, érzik-e a változást a hallgatók, és ha igen, hogyan értékelik mostani nyelvhasználatukat, szükségesnek tartják-e, hogy óvónőként már változtassanak mostani nyelvezetükön. Egyáltalán: megfelelően értik-e azt a nyelvet, amit használnak? Érzik-e a felelősséget nyelvünk és a felnövekvő, majdan rájuk bízott gyermekek beszédének alakítása iránt? Ezekkel a kérdésekkel foglalkozik írásom.

E témakörök feltevése azért is nélkülözhetetlen az óvodapedagógusok képzésében, mert az oktatásban talán a legfontosabb nevelő, valamint példaadó szerepe éppen az óvónőknek van. Ahogy Varga László egyik azonos című tanulmányában leszögezi: „*a legokosabb befektetés a jövőbe: a gyermeknevelés*” (Varga 2011, 5). Hiszen – és folytatja – a „*gyermekkor a tapasztalatszerzés, a cselekvőképesség és a kompetenciák megalapozásának időszaka*” (Varga 2011, 5).

Nem mindegy tehát, hogy az anyanyelvhasználat szempontjából milyen kompetenciákkal rendelkezik a kisgyermeknevelő. A Varga László által csokorba gyűjtött pedagógusi kompe-

tencia-összetevők közül az „ismeretek, tudás; a készségek, jártasságok, képességek;” az „önértékelés [...], személyes értékek”, valamint a „motiváció” (Varga 2011, 9) a legfontosabb.

Dolgozatom ennek tükrében is vizsgálja az adott korosztály köznyelvi-diáknyelvi és szaknyelvhasználati jelenségeit – az óvodapedagógus-jelölt hallgatók bevonásával. A jelenségek felsorolása, feltárása mellett összegzi az ehhez kapcsolódó viselkedéskultúra hatásait, valamint a nyelvhasználók önértékelését, véleményét saját anyanyelvi tudásukról.

1. Nyelv és gondolkodás

A nyelv és gondolkodás összefüggése olyan, minden nyelvre jellemző alap, amely egyediségét csak a különböző nyelvekben kapja meg. Ugyanakkor koronként változott, és ma is változik a nyelvről való gondolkodás, miként a nyelv leglátványosabb rétege: a szókincse, és rejtettebb része: a grammatika is. A nyelv ki van téve a „nyelvi divatnak”, amit különböző, gazdasági erő, illetve tanultság alapján létrejött/létrejövő, netán politikai társadalmi csoportok határoznak meg.

A nyelvet is ki lehet szakítani élő közegéből, összefüggés-rendszeréből, de a szabályrendszer, hang- és szóképzlet egymás nélkül nem létezik: összefüggés csak meglévő és működő struktúrák között lehetséges. A nyelv egyszerre az egyén és a közösség alkotása. Adott kultúrkör nemcsak nyelvi, hanem életmódformát is mutat, s fordítva: a nyelvhasználatból kulturális tanulságok is levonhatók. Akár a horizontális, akár a vertikális tagolódást nézzük, az egyes társadalmi csoportok nélkülözhetetlenek egy egészséges társadalomban, hatnak egymásra, jólétük, fennmaradásuk csak önkéntes és kölcsönös szövetségben lehetséges. Ennek a szövetségnek azonos – erkölcsi, gondolati és nyelvi – kódrendszeren kell nyugodnia ahhoz, hogy működjön. Ez a közös kódrendszer kell, hogy jellemezze nemcsak a köznyelvet, hanem a szaknyelveket is.

Amikor szaknyelvről vagy korcsoport, illetve regionális nyelvhasználatról beszélünk, természetesen nem steril, elvont nyelvről, hanem az anyanyelvről beszélünk. Miként Illyés Gyula ezt oly’ szépen megfogalmazta:

„A jó magyar írás és beszéd tanítását voltaképpen a helyes gondolkodás tanításával kell kezdeni. Ki gondolkodik helyesen? Aki az igazat keresi. Az írás és a beszéd módja mindenkit leleplez. Jól beszélni és írni magyarul, ez tehát igazánból: jellemkérdés” (Illyés 1964, 44–45).

A helyesen használt nyelv és a gondolkodás között szigorú kölcsönhatást figyelhetünk meg. Ha egy anyanyelv önmagával nem azonos, vagyis szóképzlete hagyományos és új részének aránya hirtelen felborul, akkor a kommunikáció is zavarttá válik anyanyelven belül. Ha

szakmai vagy szlengbeli gondolkodásunk túlságosan idomul a „nemzetközi”, számunkra idegen felépítésű nyelvek logikájához, akkor nyelvünk e területek mentén meghasad, szélesre nyílik az „értelmezési olló” (Frang 2012), és a köz számára érthetetlen vagy félreérthető szaknyelv, illetve ifjúsági nyelv valóban csak bizonyos csoportok privilegizált nyelve lesz. Az ifjúsági nyelv használatának van egy közösség-összetartozást szimbolizáló, a csoportba nem tartozók kirekesztését célzó szándéka is; ez azonban a mindennapokban folyamatosan változik. A hallgatóknak tanulmányaik befejeztével már új nyelvi közegben kell élniük, főként a sztenderd nyelvi normáknak megfelelően.

2. Hipotézisek és előzetes tapasztalatok

Az oktatásban szerzett tapasztalatok összefoglalásakor számba kell vennünk az anyanyelvhasználatot érintő felméréseket. Ide sorolom a háromévenkénti stabil és változó összetevőkkel végzett PISA felmérést, melyben 2000 óta hazánk is részt vesz. A 2009-es felmérésben a matematikai vizsgálat mellett szerepelt a szövegértés, a 2012-esben pedig már a digitális nyelv is (PISA 2012, 9). A magyar gyerekek eredménye a szövegértés tekintetében 2009-ben átlagos volt, s bár 2012-ben is az átlaghoz tartoztunk, a teljesítmény 6 ponttal csökkent, s így már nem érte el az OECD-átlagot, s a kiválóan teljesítők aránya mindössze 5,6 % (PISA 2012, 43–44).

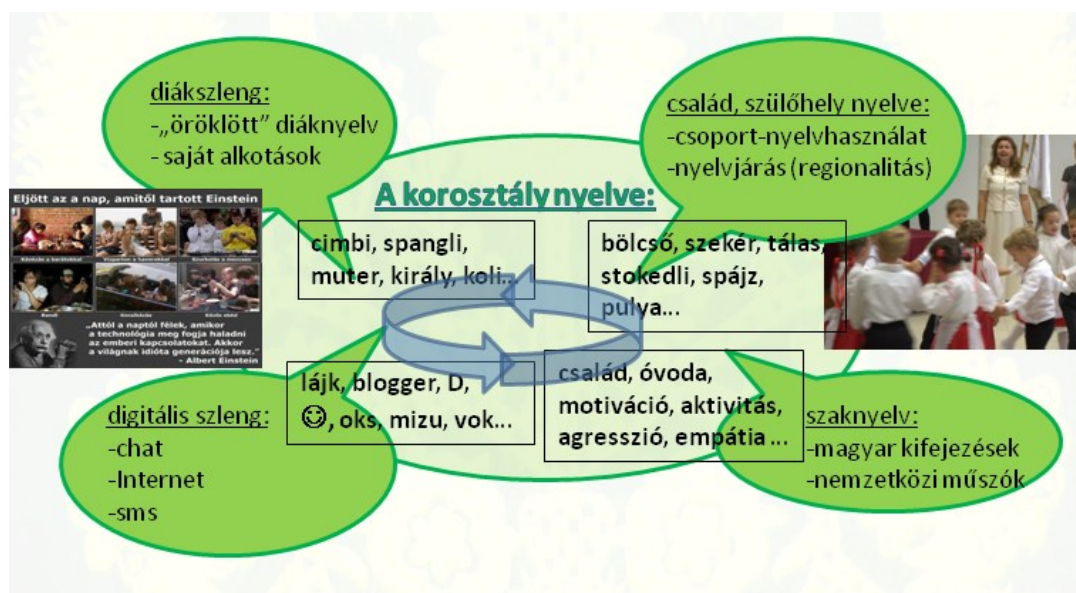
Egy, az MTA-n elhangzott, a 2009-es eredményeket feldolgozó tanácskozás anyaga szerint vannak olyan országok, amelyek az oktatásra *„kevesebbet költenek, mégis jobb eredményeket érnek el Magyarországnál”* (Csapó 2011, 1).

Ugyanitt olvasható: *„Mit üzennek ezek az adatok a magyar közoktatás számára? A legfontosabb tények ma már közismertek. Tudjuk, hogy mindegyik területen a középmezőnyben vagyunk. A középmezőny az OECD átlagot, vagyis az 500 pontot jelenti, ekörül ingadoznak a magyar eredmények.[...] Magyarországon igen nagyok (a teljes varianciához viszonyítva a világon a legnagyobbak) az iskolák közti különbségek. [...] Azt látjuk, hogy a tanulók erőteljes szelekciója már az iskola kezdő szakaszában elkezdődik, és a különbség minden iskolafokozatban tovább nő. [...] Magyarország azok közé az országok közé tartozik, ahol a tanulók társadalmi háttere a legerőteljesebben meghatározza a teljesítményeket”* (Csapó 2011, 2–3).

A 2009-es és 2012-es felmérés akkor 15 éves szereplői ma már a felsőoktatásban tanulnak, illetőleg az egyetem küszöbe előtt állnak. Az eredményeket tehát ilyen, a felsőoktatásban nyújtott/nyújtandó teljesítmény összefüggésében is szemlélni kell. A felmérés egyértelműen

kimondja, hogy a társadalmi háttér a teljesítményt meghatározza – hozzátehetjük: a nyelvhasználatot is.

Sajátos nyelvet beszélnek az óvodapedagógus-hallgatók, hiszen korosztály szerint részei az ifjúságnak, diákságnak, de tanulmányaik kapcsán a pedagógiai szaknyelvet is használják, mindennapi nyelvhasználatukra pedig rányomja bélyegét az aktuális környezet nyelvezte. Tulajdonképpen az iskolában „kettősnyelvűség” jellemző rájuk: az órákon a szaknyelv dominál, órán kívül, egymás között viszont a sajátos szleng – szóban és írásban egyaránt. Egyéni nyelvhasználatukat elsőként a család, szűkebb közösség (regionalitás), majd az intézményesített nevelés (óvoda, iskolák), a korosztály hatása, a média (újság, televízió, rádió és nagymértékben az internetes formák), végül a felsőoktatás szaktárgyainak nyelvezte befolyásolja, alakítja (1. ábra). Ez önmagában természetes jelenség. Nyelvi szempontból azonban fontos kérdés, hogy a köznyelvükre, kialakuló egyéni nyelvezetükre, későbbi munkájukra mindez miként hat, hiszen ők lesznek gyermekeink, unokáink, dédunokáink első közösségében nyelvhasználat szempontjából is a mértékadó példák! Van-e lehetőségük a mai mediatizált világban elsajátítani a nyelvi normát a gyakran negatív hatások ellenében? Milyen anyanyelvet fognak átadni a jövő generációinak? A nyelv–gondolkodás–jelentés hármassága hogyan érvényesül majd mindennapi életükben, munkájuk során?



1. ábra: Az óvodapedagógus-hallgató nyelvének kialakulása

Náluk e három tényező (család, szülőhely/nyelvjárás; szaknyelv; szleng) a nyelvhasználat alappillére. Nyelvünkben szavaink jelentést hordoznak, a jelentést pedig a tapasztalat alakítja. A látás, hallás, tapintás, szaglás alapján jön létre, és az agyunkban hangsorrá válik. Ezt mond-

juk ki, hallhatóan – hanggal (Gósy 2000). Ez a hangsor a nyelvi közösségben mindenki számára érthető, és azonos vagy hasonló tartalmat kell, hogy hordozzon.

„*Egy magyar nyelv van ugyan, de használata változatokat eredményez*” – írja találoán Bokor József (Bokor 1997, 180). Nyelvünkre egyszerre jellemző az egység és a belső sokrétűség: a nyelvet használók rétegzettség, csoportba tartozása szerint megfigyelt és leírt függőleges és vízszintes tagolódás. A szakszók többek között a társadalmi munkamegosztás, iskoláztatás, vagyis szociológiai szempontból elkülöníthető szavak. „*Olyan fogalmakat jelölnek, amelyek egyes szakmákban, tudományágakban általánosak, nélkülözhetetlenek. [...] Szakszókészlet (terminológia) annyiféle van, ahány fajta szakma, tudományág*” (Bokor 1997, 182).

A szaknyelv és a szleng egyaránt csoportnyelv (szociolektus), melynek használatához szükség van egy bázisnyelvre, vagyis arra a dialektusra, amely egy adott beszélgetés során „hordozza” a hozzákapcsolódó nyelvváltozato(ka)t (csoportnyelvet vagy regisztert), amely nem azonos az alapnyelvvél. A mindenkori változás – vagyis a szaknyelv kialakulásának – előidézője domináns csoportként az adott szakma. Napjainkban – erős nemzetközi hatásra – átvesz és túlzott mértékben használ idegen kifejezéseket. „*Az angol nyelv egyre erősödő szerepe és a többi nyelvre gyakorolt hatása új feladatot jelent mind a szaknyelvet használó szakemberek, mind a nyelvészek számára*” (Nyakas 2009, 6). Ráadásul a média hatására a szaknyelvek napjainkban keverednek, és egy új nyelvi csoportot alkotnak, amely „*sokoldalúsága miatt magába foglalja több különböző tudományág terminológiáját. [...] A tudományterületeken többszintű szómagyarításra, újításra van szükség*” (Jerkus 2009, 4).

Az ifjúsági nyelv a fiatalok többé-kevésbé egységes szlengje, olyan csoportnyelv, amely az 1945 után egységesítő társadalmi változások következtében egybeolvadó diáknyelvből jött létre, az 1960-as évekre. Az ifjúsági kultúra paradigmaváltásaival a fiatalokhoz szorosan és elválaszthatatlanul hozzátartozó sajátos nyelvhasználat alakult ki (Vidra 2014). „*Ez a nyelvi elkülönülés nemcsak a mai fiatalok jellemzője. A nyelvészek régtől fogva tudomásul veszik, hogy létezik ez a sajátos nyelvi forma [...] általában a csoportnyelvek között említik meg. A jassznyelv, argó, csibésznyelv vagy tolvajnyelv címszó alatt tesznek említést arról, hogy ennek a csoportnyelvi formának szavait átveszi a diáknyelv*” (Rónagy 1995).

A nyelv vízszintes (földrajzi területenkénti) tagolódásában találjuk a nyelvjárásokat és regionális köznyelvet (egy nyelvi rendszer területileg behatárolható változatát). Az irodalmi nyelv és a köznyelv egységesítő hatására ezek ugyan nem mutatnak nagy eltéréseket, de még ma is fellelhetők a sajátos különbségek (A. Jászó szerk. 1997). Természetesen a vidéki hallgatók egyéni nyelvhasználatában ezek is jelentkezhetnek.

3. Az óvodapedagógus-hallgatói nyelv

3.1. A szaknyelv

Az óvodapedagógusok tanítása kapcsán kíváncsivá váltam arra, hogy vajon a pedagógiai szaknyelv hogyan jellemzi a leendő óvónők nyelvhasználatát: azt az időszakot, amikor az oktatáshoz kapcsolódó tudományágak terminológiáját a legintenzívebben tanulják. Egy országosan ugyan nem reprezentatív, intézményi szinten azonban általánosítható felmérést végeztem: a tavalyi 90 fős második évfolyam nappalis hallgatói közül 45-en kapták feladatul, hogy gyűjtsenek össze fejenként 20 szakszót az óvodapedagógiai szaknyelvből, és jelentéstanilag elemezzék azokat. Kértem, hogy írják le: miért éppen ezeket a szavakat gyűjtötték. Egyéb kikötés nem volt.

Prekoncepciómban a nemzetközi kultúrszavak dominanciájára számítottam a szógyűjtésekben. Annál is inkább, mert saját tapasztalataim alapján más szakterületek képviselői e kultúrszavakat használják a legnagyobb arányban. Ráadásul a hallgatók között vannak idegen nyelvű szakirányon tanulók (német nemzetiségi és angol specializáció), sőt, a Kárpát-medence – mai határainkon túli – területeiről érkezettek is. Ennek ellenére nem jellemző a nemzetközi szavak túlsúlya sem az idegen nyelvű szakirányú, sem a határon túli magyarság köréből érkezett hallgatók szógyűjteményére.

A 45 hallgató összesen 900 szót gyűjtött leendő szakmájának terminológiájából. A 900 szót szétbontva két csoportra (nemzetközi szakszó illetve magyar szakszó) a soproni óvodapedagógus jelöltek nem az elvárt arányt hozták. A ma is idegenként csengő terminusok száma 270, míg a magyar kifejezéseké 630! Természetesen a 900 szakkifejezés nem 900 különböző hangalakú és jelentésű szó: az egyes hallgatók gyűjtésében többszörös átfedések vannak – akár a nemzetközi, akár a magyar kifejezéseket nézzük. A számokat lehet csökkenteni azzal is, hogy a szóbokrok alapjait vesszük csupán számításba (pl: *megtanít/tanít* > *tanít*, *integrált/integrál* > *integrál*); a szóösszetételek szétválasztásával viszont kis mértékben gyarapodik a szószedet (pl: *ismeretszerzés* > *ismeret*+*szerzés*).

Álljon itt előbb a magyar szakszavakból egy csokor – a hallgatók maguk ennek nevezik a következő példákat –, majd az idegen kifejezések gyűjteményének egy részlete.

Ábrázolás, alakváltozás, adottság, akaraterő, alaklélektan, alakváltozás, alapelv, alkalmazkodás, alkotóképesség, állóképesség, anyanyelv, apátia, ápol, árnyjáték, átmeneti tárgy. Baba, báb, bánásmód, barátság, barátságos, bánásmód, bátorít, beilleszkedés, berendezés, beszéd, beszédértés, beszédészlelés, beszédfejlődés, beszédhiba, beszédviselkedés, beszédza-

var, beszélgetés, beszoktatás, betegség, bizalom, biztonság, bölcsőde, büntetés. Család, családlátogatás, csoport, csoportos. Dicséret, dac, dajka, dal. Egészség, egészségnevelés, egyén, egyéniség, együttműködés, ellenőrzés, élénk, életfelfogás, elismerés, elmélet, élmény, előkészület, ember, emberséges, emlékezet, emlékezés, ének, énkép, építés, érdeklődés, eredmény, erkölcs, értelem, értelmezés, érték, értékelés, értekezlet, érzékelés, érzelem, eszköz, észlelés. Fegyelem, fegyelmez, fejlesztés, fejlettség, fejlődés, feladat, feladattudat, felelősség, felelősségérzet, felelősségtudat, felidézés, felkészít, felkészülés, feszültség, figyelem, figyelemfelkeltés, figyelmes, fogadóóra, foglalkozás, folklór, folyamat. Gondolkodás, gondoskodás, gondoskodik, gondoz, gondozás. Gyakorlás, gyakorlat, gyengéd, gyöngéd, gyerek, gyermekkép, gyermekkor, gyermeknevelés, gyermeknyelv, gyermekrajz, gyurma. Hagyomány, hagyományoz, hallásmérés, határozott, hüppög. Időszak, igény, illem, intézmény, irányítás, iskola, iskolaérettség, ismeret, ismeretszerzés, ismétlés. Jártasság, játék, játéktér, játékoszton, játszik, játszótárs, jellem, jutalmazás. Kapcsolat, kedves, képesség, képzelet, képzés, keresztmozgások, készség, kezdeményez, kibontakozás, kiégés, kirándulás, kisebbség, kisgyermek, kíváncsiság, koraszülött, korcsoport, korkülönbség, kortárscsoport, körjáték, környezet, körülmény, köznevelés, közoktatás, közösség, kuckó. Légkör, lehetőség, lélektan, létszám. Magatartás, magavi-selet, megbeszélés, megbízható, megértés, megfigyelés, megismerés, megnyugtat, megóv, megtanít, mese, mesebeli, mintázás, módszer, módszertan, mondóka, motívum, mozgás, mozog, művészet, munkatárs. Nagymozgás, napirend, napközi, napló, nehézség, nemzedék, népmese, nevel, nevelés, neveléstörténet, neveléstudomány, neveletlen, nevelő. Nyelvtanulás. Objektív, oktatás, olvasás, óvónő, óvoda, óvodáskor. Ölel, önálló, öröm, őszinte. Papír, példa, példaadás, példamutatás, pösze. Rajz, rajzelemzés, rendetlenség, rendszeret. Segítőkéz, segítség, simogat, szabály, szabálytudat, szakkör, szaknyelv vagy műnyelv, személyiség, személyiség-alakulás, szemléltet, szerep, szeretet, szeretetteljes, színdarab, színjáték, szóbeli, szokik, szokás, szövegértés, szükség. Tájékozódás, tájékoztatás, találékony, támogatás, tanítás, tanító, tanul, tanulás, tanulási gyengeség, tanulási nehézség, tanulásvágy, tanulmány, tapasztalás, tapasztalat, tapasztalt, tapintat, tapintatos, társ, tehetség, tehetséggondozás, tekintély, teljesítményzavar, terv, tervezet, testnevelés, tevékenység, tisztelet, törődés, törődik, tudás, tudomány, türelem, türelmes. Udvar, újdonság, újszülöttkor, utánzás, uzsonnázik, ünneplés. Vágy, változás, védelem, viselkedés, vizsgálat. Zavar, zene, zenekedvelő.

Nemzetközi műszók: adaptáció, agresszió, agresszivitás, akkomodáció, aktivitás, anamnézis, antoníma, artikulál, asszimiláció, atlétika, attitűd, auditív, autizmus. Behaviorizmus, bipoláris, deviáns, didaktika, differenciált, diszgráfia, diszkalkulia, diszkréció, diszlexia. Eg-

zisztencia, emóció, empátia, empirizmus, esztétika, etika, etnológia. Finommotorikus, frusztráció, gimnasztika, grafomotorium, harmonikus, hiperaktivitás, hipotézis, homogén, hospitál, humánus. Identitás, ideológia, impulzív, inadekvát, individualizmus, integrált, intelligencia. Kineziológiai, koedukáció, kognitív, kolerikus, komfort, kommunikáció, kompetencia, kompetens, komplex, koncentráció, konfliktus, kongruencia, kooperáció, koordinál, kreatív, kreativitás, kultúra. Logopédia, matematika, mentálhigiéné, mentális, metakommunikáció, metódus, modell, motiváció, organikus, pedagógia, pragmatikus, program, projekt, pszichológia, reakció, regresszió, retardáció, sematikus, stressz, szegregáció, szenzibilis, szenzomotoros, szociális, szocializáció, szociológia, szociometria, sztereotip, szubjektív, téma, terápia, vizuális.

Még egy, ún. kevert csoportról nem szabad megfeledkeznünk, melyben olyan szavak, szókapcsolatok szerepelnek, amelyekben tetten érhetők idegen és magyar elemek egyaránt. A hallgatók ezeket hol a magyarnak, hol idegen szakszóknak érzik: *alkalmazott pedagógia, analógiás gondolkodás, burn-out jelenség, dramatizálás, fakultatív oktatás, gyógypedagógia, heterogén óvodai csoport, játékpédagógia, játékterápia, kognitív tudomány, kooperatív tanulás, mesedramatizálás, mozgásterápia, önkontroll, pedagógiai szakszolgálat, potenciális tér, problémamegoldás, ritmusérzék, testséma, verbális visszacsatolás.*

Csoportosíthatnánk szavak és szókapcsolatok rendszerében, és természetesen szófajok szerint is a szakszavakat. Ezek – véleményem szerint – egyelőre csupán statisztikai adatainkat növelnék. Fontosabbnak látom az adott szószedet szótörténeti és jelentéstani összevetését, illetőleg érdekes megfigyelés lehet már a nyelvlélektan témakörét érintve az az egyénekre vetíthető jelenség, hogy ki milyen arányban gyűjtött pozitív és negatív értelmű szót, hiszen a diákok indoklásukban a szaknyelvhez való viszonyukat is megfogalmazták: értelmi, érzelmi azonosulásukat. Csokorba szedve indoklásuk kulcsszavait, kulcsmondatait, a következő okokat látjuk (nem fontosság- és nem gyakorisági sorrendben):

- az oktatáshoz, szakirodalomhoz és a gyakorlatokhoz köthető – értelmi indokok (*„tanuljuk, iskolai jegyzetekben és vizsgán előfordul, hasznos, használok később is a szakmában, alap szakszavak, több nyelven is azonos, pedagógus és gyermek közös életére jellemző, mindennapi munka részei”* stb.)
- egyéni kötődés – érzelmi indokok (*„a magyar nyelv gondolkodását mutatják, érdekes, többet tudtam meg a szakkifejezésekről, fontos ismerni a szakkifejezések mélyebb értelmét, legjobban tudtam értelmezni, több mindenre felhasználhatók, szinonimák érdekeltek, gyarapodott a tudásom, megismertem a különböző magyar pedagógiai szavak összefüggéseit, eszembe jutott”* stb.)

3.2. Az ifjúsági szleng

Az idén másodévet végzettek közül összesen 114 (nappalis és levelezős) hallgató választotta az ifjúsági nyelvet vizsgálándó feladatnak. Összesen több ezer szót gyűjtöttek, de ebben rengeteg átfedés figyelhető meg, ezért csak kb. 430 diák/ifjúsági nyelvi kifejezésről, szóról, illetve már a digitális nyelvben megjelenő jelről beszélhetünk. Ezekből álljon itt némi ízelítő, alfabetikus sorrendben: *---*, :\$, :&, :(, :((, =(, (:, :), =)), :*, :/:@, :D, :h, :o, :P, xP, :S, ^, >, <, AKK, alapjáraton, állat, állati, AM, Asd, ász, asszem, atom, balek, balhé, baró, baromi jó, becsekkolni, bejön, betintázott, beújít, bicó, bicaj, bige, biosz, bigyó, blogger, borítok rá, bossz, bozont, bozót, bratyi, brifkó, bringa, brutál, Btw, bukfenc, buksi, buksz, buli, bunkofon, búra, burkol, cejetlek, celeb, cerka, cica, ciki, cimbi, cool, cuki, csá, csaj, csajszi, család, csávó, csetelés, csicsás, csitu van, csócsál, csodás, csóka, csór, csúcsszuper, dekkol, denszelünk, depis, digó, dilis, dinnye, diri, doga, dohány, döglés, doli, dögös, dugó, dumál, durcizik, durmol, duzzog, dzsuvás, elcsacsogni, eldumálni, elenyésző, elrizsázni, eszméletlen, etet, fain, fantörpikus, fater, fazon, feka, fészezés, fickó, fifikás, Figyu!, fincsi, fizimiska, fonynyadt, francba, fenébe, frankó, frenetikus, frizkó, full, gagyi, gány, gatyó, gáz, GG, golyó, góré, GRAT, guba, gubanc, guru, gyakszi, gyémántkemény, gyökér, gyúr, H, H H ?, habparty, hájdom, hali, háromajtós szekrény, haver, hendi, hisztizik, hónaljcircáló, ILL, imidzs, intézkedik, istencsászár, isteni, istenkirály, ja, JAM, jard, jóc, jó8, jó8vágyat, joffan, kába, kafa, kajolok, kampó, karó, kamu, karaj, kazal, KB, kefe, kékangyal, kemény, kenceficél, kéne, kéro, király, kircsi, kk, klafa, klassz, klotyó, koli, kori, koricál, kugli, kuksol, kupi, kuss!, lájk, lájkol, laza, lé, lenyúl, LOL, lónyál, lóvé, lúzer, maca, mafla, mák, majsztró, mani, matka, megfűz, megszívja, meló, menáger, menő, miccsi?, mizu?, more, muter, Na lökjed!, NAB, afta, naon, nemtom, nm, No para!, nyomi, Nyomjuk!, O.o, O.o""", ócska, ok, OMG, ős, összeröffenés, pácse, pajesz, palimadár, pampogni, pancser, paparazzó, parázik, passz!, pézsé, pia, picsog, -pill, piti, pofa, pókolj meg!, pompás, posztol, proteinséjk, rádirok, raj, rákattan, ratyi, RE, redva, retró, rinyál, RIP, riszpektből, rizsa, rottyon van, rumliruci, seggel, séró, shoppingol, sirály, sörény, spam, spiné, srác, stex, sulis, suska, süni, süti, szelfi, szerelés, szeri, szerkó, szimpi, szingli, szivi, sztem, szupcsi, Szűnj meg! szvsz, tali, tancsi, team, Tedd magad takarékra!, teló, tesó, THX, TOD, toll, TOM, tök jó, tökéletes, trabcsi, tré, trendi, tutkeráj, tyúk, U.o, uncsi, undormány, überkirály, ütközni, ütős, V, vagány, vágod?, vd, verda, veri magát, vezér, vki, vok, vtam, WTF, xD, xF, YOLO, zabál, zh, zúzós, zsarú, züllik, zsernyák, zsír, zsírkaraj, zsírkirály, zsozsó.

Gyűjtésük megmutatta, mennyi jellegzetesen „átértelmezett” kifejezést, számítógépes és sms-jelet használ az ifjúság. Természetesen találkozunk olyan szavakkal is, amelyek a felnőtt vagy idősebb korosztály hajdani ifjúsági, illetve diáknyelvében is szerepelt. Vagyis a csoportnyelvi szavak egy része kortól függetlenül fennmarad, más része teljesen újonnan, esetünkben a robbanásszerű technikai fejlődés hatására alakul ki. A kifejezések között nagyon sok az angol átvétel (számítógépes nyelv) illetőleg az angol eredet. Egyértelműen látszik a rövidítések-ből a gyors eszközhasználathoz való alkalmazkodás, a felpörgött kommunikáció – még az írásképben is.

3.3. A regionális köznyelv

Elenyésző számban fordultak a hallgatók a regionális köznyelv felé; mindössze 12 hallgató vont be a gyűjtésébe sajátos, a kisgyermekneveléshez kötődő szavakat, ezek is inkább ejtésben tértek el a köznyelvi formától, illetve megjelenésük a tanult népmesékhez is köthetők. A diáknyelvre ilyen szavak nem jellemzők gyűjtésükben.

4. A hallgatók véleménye saját nyelvhasználatukról

A hallgatók saját nyelvhasználatukat különféleképpen értékelték. Elsőprő többséggel, 104 hallgató látja úgy, hogy a nyelvhasználatuk egyszerre romlik és fejlődik. Érdekes meglátásai-
ikból idézni. A „romlás oldalon” a rövidítések írott és szóbeli használata, idegen szavak átvétele, nehezen érthető szleng használata, kitalált jelek használata, csökkenő szókinccs, tájszólás elkopása, celebek nyelvileg helytelen beszéde és a trágárság szerepel okként. A „fejlődés oldalon” ugyanezen indokok közül többel is találkozunk, de már annak kreatív aspektusából. Pl: a technika fejlődésével lépést tartó nyelvi alkotókészség, a fiatalok nyelvi humora, kreativitása, az angol átvételek „megmagyarítása”. Érdekes és öntudatos vélemény a következő idézet: „*az én olvasatom szerint a szleng használat jó, megkönnyíti mindennapjainkat, jó érzéssel tölt el minket az egy csoporthoz tartozás öröme, vagy akár egy új szó bevezetése, ami a későbbiekben a többiek számára is használatossá válik.*” Hallgatóim zöme a szógyűjtések és szóelemzések, szóértelmezések után meglátta nemcsak saját és generációja nyelvhasználati hibáit, hanem a követendő utat is. Önkritikusan állapítják meg magukról és a fiatalabb korosztályról, hogy „*a rövidítés egyre jobban beszivárog az iskolai életbe is, a gyerek rövidít léptenyomon, tollbamondásban ugyanúgy, mint egy dolgozatban, és éppúgy, mint az sms-ben. Nem érzi, nem érti a határt a kettő (dolgozat – sms) között. Megszokja a rövidítést, és egyre gyakrabban alkalmazza.*” „*Az internet és számítógépes világ előretörésével a 'minél gyorsabban,*

minél többet' elve érvényesül, nem számítanak a helyesírási szabályok, kiejtési elvek szinte már az általános köznyelvben sem." „Minden butaságot, amit látnak a fiatalok egymástól, a tévéből, interneten, rögtön továbbadnak szelektálás nélkül, sokszor nem is figyelnek oda, mi mit jelent vagy honnan jött, esetleg értelmes-e." Van, aki úgy véli: „még veszélyes is lehet a magyar nyelvre, ha egy teljesen eltérő nyelvtanú nyelvtől vesz át szavakat!" „Véleményem szerint a mai fiatalok egyre kevesebbet olvasnak könyveket, és ez megmutatkozik a szókincs nagyságán. A fiatalok egyre kevésbé tudnak hatékonyan kommunikálni vagy éppen változatosan kifejezni magukat." Ugyanakkor célokat, nyelvi igényességet is megfogalmazznak. Íme néhány idézet: „Nagyon fontosnak tartom, hogy ne vesszenek el, ne merüljenek a feledés homályába a valódi kifejezések, hisz a legmélyebb érzéseinket is ezekkel tudjuk legszebben kifejezni, önmagunkat a szlengnek mellőzésével tudjuk hiteles, megbízható emberként elfogadtatni a társadalommal és nem utolsó sorban az 'igazi' anyanyelv megóvása nagyon fontos feladat." Vagy: „az idegen nyelvek is elősegítik a szleng szavak kialakulását. Megértésükhöz pedig egyfajta intelligencia szükséges. Ez is jelzi, hogy a fiatalság nem az elbutulás felé halad, hanem egy bizonyos műveltségi szintet mutat." Ennek ellentmond egy másik felvetés: „A diákszleng folyamatos megújulása ugyanakkor nem okozna problémát, ha a fiatalok nem változtak volna ennyit az évek folyamán. A túl nagy szabadságukkal nem tudva mit kezdeni nagyon lezüllöttek, elkanászodtak, így véleményem szerint komoly nevelési problémák állnak a háttérben, ami kihat a viselkedésükre, világnézetükre. Ez okozhatja, hogy egyre megbotrántoztatóbb a viselkedésük, beszédük, cselekedeteik." A fenti gondolatot egy másik meglátás is erősíti: „Nemcsak a nyelvezetünk romlik, hanem a beszéd is fokozatosan kezd eltűnni, az emberi kapcsolatokkal, barátságokkal együtt. Ez mind a mai egyre fejlődő, rohanó világunknak az eredménye. Az emberiség értékrendje teljesen átalakult". Más hallgató konkrét feladatokat is lát: „Véleményem szerint [...], aki magyarnak vallja magát, nem teheti meg, hogy a saját nyelvét kop-tassa. Ezt a kifejezést kell használnom, mert szerintem, ha ez így folytatódik tovább, mind szóban mind pedig írásban, akkor a nyelvünk elveszti ezt a fajta értékét. Az ifjúság, főleg a tinédzserek, nem fogják fel ennek a súlyát, és gyakorta használják a saját anyanyelvüket hibásan. Úgy gondolom, hogy ennek érdekében tenni kellene valamit. Én személy szerint bevezetnék minden iskolában szép magyar beszéd tanórát, vagy valami ehhez foghatót". A hallgatók gondolatai közül nem is lehetne reménytelibbet idézni, mint a most következő „hitvallást": „Hiszem, hogy a választékos, 'magyar beszéd' értékközvetítő ereje nem múlik el csak úgy, és ahogy az egykori szlenges fiatalok felnőtté válnak, úgy használják egyre gyakrabban, egyre nagyobb kedvvel!"^[1]

A szaknyelv szavainál tehát a legfeltűnőbb és legelgondolkodtatóbb vélemény a megértés és a nyelvhasználat, valamint a felelősség összefüggését taglalja.

A feladat során nemcsak felidézni kellett a szavakat, hanem jelentésüket is vizsgálni. A jelentés vizsgálatával közelebb kerültek magához a nyelvhez. Mint írták, a szakkifejezéseket definíciószerűen becsületesen megtanulták, de igazából nem gondoltak bele mélyen azok jelentésébe. Vagyis egy bizonyos értelemben használták, de nem látták, nem érezték és értették lehetséges árnyalataikat. A jelentésvizsgálat során történetiségükben és jelentésmódosulásaikban is feltárultak a szavak, így közelebb kerültek azok értelmezési lehetőségeihez, az anyanyelv szépségeihez. És remélhetően az anyanyelv iránti kíváncsiság további nyelvi bűvárkodásra inspirálja őket.

A tanítás során szerzett tapasztalataim megerősíteni látszanak a legfrissebb szövegértési felméréseket (PISA 2012). A tanulásban nem a szorgalom, hanem a szövegértés megfelelő vagy meg nem felelő volta okozhat nehézségeket – ezt a hallgatók is megfogalmazták (az egyik jellemző meglátás: *„most, hogy kicsit utána kellett nézni a szavak jelentésének, jobban megértem, mit is akar mondani a szöveg. [...] Érdekes jelentésekkel és összefüggésekkel találkoztam”*^[2]). A szövegértés egyik alapja a szavak értelmezési hálójának sűrűsége (szóbokrok, szinonimák, nyelvtörténeti jelentésváltozások). Az értelmezés pedig szigorúan összefügg a gondolkodással.

A felsőoktatásban – saját tapasztalatom szerint – manapság nagyobb figyelmet és több időt kell fordítani a szóértelmezésekre és a szövegértésre, hogy a diákok által megtanult ismeretek valódi, használható tudássá váljanak, segítsék a gondolkodást és a későbbi napi óvónői gyakorlatot. Éppen ezért nem szabad háttérbe szorítani a gyakorlást az anyanyelvhez kapcsolódó órákon (pl: anyanyelvi nevelés, nyelvtan és nyelvművelés), hiszen az alap- és középfokú oktatásból kikerülő fiatalok felsőfokú tanulmányaikban is csak akkor lehetnek sikeresek, ha ez a képességterület biztos alapokon nyugszik. (Az idei középszintű magyar írásbeli érettségiben 11 feladat a szövegértéshez kötődött, s az értékelésben is jelentős aránnyal szerepelt (összesen 100 pont volt elérhető, ebből 40 a szövegértésre adható). Elképzelhető, hogy a felsőoktatásra a jövőben szövegértelmező „utómunka” is hárul?

4. Összegzés

A diákok véleménye a szakirodalomban is felmerült jelenségek meglétét erősítik: anyanyelvünkre erősen hatnak más nyelvek; meglévő magyar kifejezéseink mellé vagy helyére nemzetközi szakszók lépnek, a kor- és az ifjúság nyelvének jellegzetességei is erőteljesen befolyásolják a mindennapi nyelvhasználatot. A diáknyelv részben korábbi generációk szavait örökölte, részben új alkotásokkal gazdagodott, s betörték, élénken élnek a digitális jelek, rövidítések is – szóban és írásban egyaránt.

A hallgatók szaknyelvi gyűjtésében szereplő idegen és magyar kifejezések aránya – jelen kutatásban – messze a magyar szavak jelenlétét, használatát mutatja, annak ellenére, hogy szakmai tárgyaik tanulásakor sokkal több idegen/nemzetközi szakszóval találkoznak. Az ifjúsági nyelvi adatoknál, bár szerepeltetik az idegen eredetű kifejezéseket és rövidítéseket, de véleményükben kifogásolják is azok túlzott jelenlétét. Feltételezhető, hogy mivel irodalomból és nyelvészetből az óvodai, tehát a legifjabb korosztály neveléséhez használatos módszerekkel, népköltészeti, népzenei alkotásokkal, emellett anyanyelvünk legfontosabb jelenségeivel átfogóan foglalkoznak, így a szaknyelvi terminológiából is a magyarhoz kötődnek leginkább, saját későbbi nyelvhasználatukat pedig ezen igényesség mentén kívánják alakítani. És mivel „*csak professzionális kisgyermeknevelés képes támogatni a célok teljesülését*” (Varga 2011, 11), ez az igényesség önmagában reményteljes tanárnak és nyelvésznek egyaránt, hiszen a nyelvi önkritika, a pedagógusi példa felelőségének tudatosítása önmagukban, valamint a tudatos nyelvhasználat a jelenlegi hallgatókat vélhetően továbbkíséri majd óvópedagógusi munkájukban is.

Jegyzetek

- [1] Az idézetek a NymE BPK 2013/2014-es tanév II. éves óvodapedagógus–hallgatóinak véleményéből valók.
- [2] Az idézetek a NymE BPK 2012/2013-as és 2013/2014-es tanév II. éves óvodapedagógus–hallgatóinak megjegyzéseiből valók.

BIBLIOGRÁFIA

- A. Jászó Anna szerk. (1997): A magyar nyelv könyve. Budapest : Trezor Könyvkiadó, 1997. 623 p.
- Ady Endre (1910): Van-e magyar nyelv? In: *Nyugat*, 1910. nov. 16. 3. évf. 22. sz. [online] Elektronikus kiad. Budapest : Magyar Elektronikus Könyvtár, [2014. 07.05.] <URL: <http://epa.oszk.hu/00000/00022/00068/01994.htm>
- Bokor József (1997): Szókészlettan. In: A. Jászó Anna (szerk.): A magyar nyelv könyve. Budapest : Trezor Könyvkiadó, 1997. 160–187. p.
- Csapó Benő (2011): A nemzetközi felmérések eredményei – következtetések a magyar közoktatás fejlesztésének megalapozásához: Az MTA-KEB és Tárki-Tudok rendezésében „Mit mondanak a tények” címmel szervezett szakmai műhelysorozat 2011. január 26-án, az Együttnevelés és külön oktatás témájával foglalkozó eseményén elhangzott előadás szerkesztett változata. In: T-Tudok honlapja. [online] Budapest: T-Tudok Zrt. (jogelődje a TÁRKI-TUDOK Tudásmenedzsment és Oktatáskutató Központ Zrt.) [2014. augusztus 8.] <URL: http://tarki-tudok.hu/files/mta_konferencia_csapobeno.pdf
- Frang Gizella (2012): Jelentés és filozófia a magyar gazdasági szaknyelvben. In: Tehetség és kreativitás a tudományban. Tanulmánykötet. [CD-ROM] Elektronikus változat. szerk. Székely Csaba és Keresztes Gábor. Sopron : Nyugat-magyarországi Egyetem Közgazdaságtudományi Kar, 2012. 1 CD
- Gósy Mária (2000): A hallástól a tanulásig. Budapest: Nikol Kkt., 2000. 166 p.
- Illyés Gyula (1964): Anyanyelvünk, Budapest, 1964. 88 p.
- Jerkus Tibor Istvánné Kovács Erika (2009): Euroterminológia és a magyar gazdasági szaknyelv. In: MANYE [online] 2009. [2012. 03. 24.] <URL: <http://www.ecl.hu/files/7566-214-AbstractsungarischeGeschäftssprache.pdf>
- Nyakas Judit (2009): Idegen nyelvi hatások a logisztikai szaknyelvben. In: MANYE [online] 2009. [2012. 03. 24.] <URL: <http://www.ecl.hu/files/7566-214-AbstractsungarischeGeschäftssprache.pdf>
- PISA 2012 összefoglaló jelentés. In: Oktatási Hivatal honlapja. [online] Felelős kiadó: Pósfai Péter. Educatio Társadalmi Szolgáltató Nonprofit Kft. [2014. augusztus 4.] <URL: http://www.oktatas.hu/pub_bin/.../pisa/pisa2012_osszefoglalo_jelentes.pdf
- Rónaky Edit (1995): Hogyan beszél ma az ifjúság? (Avagy: Hogy hadováznak a skacok?). Szentlőrinc : Kemény Gábor Iskolaszövetség – Szentlőrinc Polgármesteri Hivatala, 1995. [online] Elektronikus kiad. Budapest: Magyar Elektronikus Könyvtár, [2014. május 5.] <URL: <http://mek.oszk.hu/01700/01778/01778.htm#1>

Varga László (2011): A legokosabb befektetés a jövőbe: a gyermeknevelés. In: *Magiszter*, 2011. tél. 9. évf. 4. sz. 5–20. p.

Vidra Anikó: Az ifjúság sajátos nyelvhasználatáról. In: Debreceni Egyetem Magyar Nyelvtudományi Tanszék honlapja. [online] Debrecen: Debreceni Egyetem [2014. május 5.] <URL: www.mnytud.arts.klte.hu/szleng/egyeb/vidra_elemei/vidra.htm

FRANG, GIZELLA

UNDERSTANDING AND USE OF LANGUAGE

– QUESTIONS AND ANSWERS REGARDING THE USE OF LANGUAGE

OF KINDERGARTEN TEACHER TRAINEES –

My essay is dealing with peculiarities of the language used by the youth of today with special emphasis on kindergarten teacher trainees who will use the Hungarian language professionally as the base of their daily work. During this investigation more and more questions have emerged: how and due to what kind of influences is our mother tongue changing today? How does this appear in the youth slang? How do students consider their use of language today and do they intend to modify it after the university years? Do they understand the language they use? Do they feel their responsibility, do they show a model of the pedagogue in their profession regarding their mother tongue? The simplified answer is: yes. Yes, the students feel their responsibility regarding their mother tongue. This finding is good news after so many different forecasts visioning the death of the language. It is giving us great satisfaction.

JOBBÁGY, ZOLTÁN**Die deutsche reformpädagogische Bewegung: eine kurze Vorstellung**

Die reformpädagogische Bewegung war eine Reflexion auf jene Einzelercheinungen, die etwa vier Jahrzehnte lang als gesellschaftspolitische und kulturphilosophische Erneuerungsversuche pädagogische Forderungen stellten. Sie umfaßte Reformerscheinungen, die direkt die Erziehung in den verschiedensten Räumen des gesellschaftlichen und kulturellen Lebens verändern wollten. Sie war eine Phase der verschiedenen kulturkritischen Gegenwirkungen, die sich gegen die großen Tendenzen und Spannungen der damaligen Epoche richtete. Trotz vielversprechender Versuche brach die Bewegung ohne innere Notwendigkeit ab. Ihre Sprache und Theorie verblaßten, ihre Probleme sind aber auch im 21. Jahrhundert bestehen geblieben.

1. Ein historisches Phänomen

Die Reformpädagogik in ihrer Erscheinung ist eine typisch abendländische Entwicklung, die jedoch weit über die Grenzen Europas hinauszeigt (Flitner–Kudritzki Hrsg. 1984). Getrieben von einem Reformwille hat sie sich als eine stets ausgesprochen übernationale Kraft erwiesen und förderte das pädagogische Gespräch im Hinblick auf einen möglichen Gedankenaustausch (Röhrs Hrsg. 1965). Die Festlegung des Beginns der Reformpädagogik ist schwer, denn ihre Wurzeln reichen weit zurück. Ihre grundlegende Praxis entstand nicht aus einer besonderen oder neuen Theorie, vielmehr war sie eine Reflexion der verschiedenen Reformpädagogen. Dadurch war sie zum Teil eine Kontinuität, in der identische theoretische Ansätze verschiedener Reformmotive wohl den Bezugsrahmen und die Reflexionsmedien wechselten, nicht aber ständig neu zu einem bestimmten historischen Datum erzeugt wurden (Oelkers 1989).

Wenn man sich mit der reformpädagogischen Bewegung beschäftigt, so fällt jedoch ein großes Problem gleich ins Auge. Abgesehen von verschiedenen Beschreibungen ist eine allgemeingültige Definition für die Reformpädagogik schwer zu finden. Vielmehr empfiehlt es sich daher, eine zeitliche und begriffliche Eingrenzung vorzunehmen (Röhrs–Lenhart Hrsg. 1994). Zeitlich kann die Reformpädagogik auf eine etwa vier Jahrzehnte lang dauernde Epoche eingrenzen, die hauptsächlich von 1890 bis 1933 reichte (Oelkers 1989; Röhrs 1980; Scheibe 1980). Die Jahreszahl 1890 ist deswegen wichtig, weil einerseits Julius Langbehns „Buch Rembrandt als Erzieher. Von einem Deutschen“ erschienen ist, andererseits bekamen die reformpädagogischen Impulse eine offizielle Hilfe vom damaligen Kaiser Wilhelm II. der

im selben Jahr in seiner Eröffnungsrede zum Berliner Schulkonferenz drei Kritikpunkte betonte. Er nannte als Problem die fehlende Verbindung zwischen der Schule und dem Leben, die Belastung des Unterrichtes mit zu viel Stoff, und die mangelhafte Berücksichtigung der Erziehungsauftrag der Schule (Oelkers 1989; Petersen 1996).

Wenn man diese Jahrzehnte als eine Zeitspanne betrachtet, so spricht man von einer pädagogisch sehr reichen Epoche, in dem selbst heute aktuelle Fragestellungen wie die Methodik des Unterrichts, die Schülerbeurteilungen, die Schüler selbstverwaltung, die Elternarbeit und die Strafproblematik vielseitig diskutiert und in der Praxis in diversen Schulversuchen auch erprobt wurden. In dieser Epoche hat man auch solche pädagogische Fragen und Probleme diskutiert, die neue Vorstellungen weckten und Maßstäbe setzten (Röhrs 1980). Begrifflich kann man die Reformpädagogik als jene Bewegung eingrenzen, die die Verbesserung der Erziehung und Bildung im öffentlichen Leben der Gesellschaft sich zur Ziel setzte. Ihr Ursprung war eine allgemeine Kritik des Bildungswesens und ihr Ergebnis die Konstituierung einer *Neuen Erziehung* und der *Neuen Schule*. Charakteristisch für die Reformpädagogik war ihre radikale Forderung einer menschenzentrierten Erziehung, für die sie erzieherisch-methodische Grundlagen von Comenius, Rousseau und Pestalozzi benutzte. Im Mittelpunkt des Betrachtens stand der heranwachsende Mensch. Die Reformpädagogik war vorwiegend diesem Lebensalter zugewandt, das bis zum Ende des Frühkindlichen, also bis zum ersten Lebensjahrzehnts reichte (Scheibe 1980; Russ 1973).

Der aus der Reformpädagogik resultierende neue Erziehungsstil beruhte daher auf einer Hinwendung zu den Kindes- und Jugendphasen der menschlichen Entwicklung. Gerade dieser Entwicklungsgedanke hat sich als wissenschaftliches Hauptmotiv durchgesetzt und bis dahin bestehende Traditionen geschwächt oder zerstört (Flitner–Kudritzki Hrsg. 1984).

2. Zielsetzungen und Inhalte

Die Reformpädagogik ist keine Vergangenheit, auch heute noch findet man in Deutschland und Europa Schulen, die ihr innerliches Leben im Sinne einer der damaligen Reformlinien gestalten oder nach Gesichtspunkten orientieren, die der reformpädagogischen Richtungen weitgehend entsprechen. Ferner muss auch an jene Lehrer gedacht werden, die innerhalb ihrer Schulklassen reformpädagogische Ideen realisieren, ohne dass sich das gesamte Lehrerkollegium diesem Bestreben angeschlossen hat (Klaßen–Skiera Hrsg. 1993).

Durch ihre Kinderzentriertheit definierte die Reformpädagogik die Rolle des Lehrers neu. Der Lehrer war nicht mehr der Unterrichtende, sondern eher ein Anreger, Beobachter und

Berater der Schüler. Auch der Schüler wurde schrittweise in eine methodisch begründete Arbeitsweise des selbsttätigen Arbeitens eingeführt. In der Reformpädagogik wurden die Erkenntnisse der Pädiatrie, der Entwicklungspsychologie, die dem Kind lernend seine Lebensrolle zu finden ermöglichen, berücksichtigt. Programmschwerpunkt bildete die allgemeine Bildung des ganzen Menschen, in der die Förderung der Intelligenz mit einer emotionalen und sozialen Bildung ergänzt wurde. Dieser neue Schwerpunkt betonte weniger die Examina, sondern die Bildung von verantwortungsbereiten Persönlichkeiten (Klaßen–Skiera Hrsg. 1993).

Die Reformpädagogik veränderte auch die Gestaltung der Schulen und Erziehungsheime. Die Kasernenhaftigkeit wurde abgelegt, selbst das Areal musste erzieherische Impulse verspüren. Die wichtigste Veränderung überhaupt war die des Lehrplans, der auf die Bedürfnisse und Interessen des Kindes ausgerichtet war. Um gefährliche Gegensätze auszuschalten, bestand der Lehrplan aus zwei Teilen. Der erste war ein herkömmlicher Mindestlernstoff, der zweite ein kritisches Sensorium mit einem ausgeprägten didaktischen Gespür um die Auseinandersetzung mit den außerschulischen Fragen bildungsrelevant zu gestalten (Russ 1973; Klaßen–Skiera Hrsg. 1993).

Lernort Schule und *Lernort Leben* wurden in der Reformpädagogik verbunden und daraus Ansätze entwickelt, um die Schüler den harten Seiten des Lebens nicht unvorbereitet und schutzlos auszusetzen. Die Reformpädagogik aber begrenzte sich nicht nur auf die Schule, vielmehr sprach sie ein großes Spektrum der Erziehungswirklichkeit an. Im Allgemeinen kann man sagen, dass überall, wo der Mensch dem Menschen begegnete oder vor sachlichen Anforderungen stand, war die Reformpädagogik zu einer human begründeten Gestaltung aufgerufen (Klaßen–Skiera Hrsg. 1993). Die Reformpädagogik als pädagogische Reformbewegung machte deutlich, dass man überall auf der Welt versucht hatte, neue Formen der Erziehung, des schulischen Lebens, des Unterrichts zu finden und diese auch in der Praxis anzuwenden. Daher behaupten viele, dass die Reformpädagogik von Anbeginn an eine Weltbewegung war, in der es um die Erneuerung des Menschen und die Formen der Lebensgestaltung durch das Medium der Erziehung und Bildung ging. Im Miteinander und nicht im Gegeneinander lagen letzten Endes die Ziele dieser Bewegung (Röhrs Hrsg. 1965).

3. Kulturkritik und Kulturwandel

Wenn man die Reformpädagogik betrachtet, so kann man das nicht ohne die Berücksichtigung der Kulturkritik tun. Die beiden Phänomene hingen zusammen und können dementsprechend nur zusammen untersucht werden. An der Schwelle der Reformpädagogik findet man überall die kritische Auseinandersetzung, wie man die überkommene Formen der Erziehung insbesondere in der Gestalt der *Alten Schule*, ändert (Röhrs Hrsg. 1965; Gudjons 1999).

Die Kulturkritik legte die bisher als unberührbar geltenden Formen der Menschenbildung und Lebensgestaltung bloß, indem sie ihre Einseitigkeit und Fragwürdigkeit betonte. Durch die Kulturkritik wurden verschiedene Bereiche der allgemeinen Bildung erfasst und kritisiert. Die ständisch gegliederten Bildungsbahnen, die der Finanzkraft und sozialen Stellung der Eltern und nicht der Begabung des Kindes entsprachen. Der didaktische Materialismus, der die Menge des gelernten Stoffes mit Bildung verwechselte. Die einseitige Bevorzugung der wissenschaftlichen Bildungsinhalte gegenüber den musischen, sportlichen oder sozialerzieherischen Anforderungen. Die Bevorzugung der dozierenden Unterrichtsform anstelle der freien Unterrichtsformen. Die Priorität des beruflichen und gesellschaftlichen Lebenserfolges gegenüber einer unkonventionellen Form der Lebensgestaltung (Petersen 1996; Röhrs Hrsg. 1965).

Die Kulturkritik hat ihr eigenes pädagogisches Konzept entwickelt, indem sie den Gegensatz zwischen den Bildungsprogrammen und den dazu gehörigen Formen der methodischen Gestaltung auf der einen, sowie den speziellen Anforderungen in der Arbeitswelt auf der anderen Seite aufgewiesen hat. Das pädagogische Ziel der Kulturkritik war es, den Prozess der Erziehung und des Unterrichts wieder an die erzieherischen Naturformen der Familie, der Lebensgemeinschaft usw. zu binden. Durch diese pädagogische und soziale Aktivierung wollte man geistig aufgeschlossene und urteilsfähige Menschen, die die eigentlichen Merkmale des Gebildetseins sind, erziehen und sowohl soziale wie politische Verantwortung mit Fortbildung verbinden. Weiterhin hat die Kulturkritik eine neue Beziehung zu der Leiblichkeit aufgebaut, deren Übung und Pflege zum Wesensdasein des Menschen gehörte, und sie hat auch ein neues Verständnis für den technisch-industriellen Bereich entwickelt. Zusammenfassend kann man sagen, dass die Kulturkritik ein vertrauensvolles Öffnen des Auges war. Nicht ohne Wissen um die tieferen Zusammenhänge dieser Wirklichkeit, war die Kulturkritik ganz angetan von dem Willen ihrer gründlichen Erforschung und Ordnung (Röhrs Hrsg. 1965). Der Aufbruch im Erziehungsgebiet in Deutschland um die Jahrhundertwende steht im Zusammenhang mit der gesamteuropäischen

Verwandlung der Sitten und des Denkens in dem ausgehenden Jahrzehnt des viktorianischen und wilhelminischen Zeitalters Aufbruch erfasste alle Lebensbereiche. Er hatte etwas Explosives, Aufregendes in sich, besonders im deutschen Sprachgebiet. Die lesenden Oberschichten wurden beeinflusst von Autoren wie Ibsen, Björnson, Tolstoj, Dostojewski, Morris und Ruskin aus dem Ausland, und von den philosophischen Schriften Nietzsches, Ernst Troeltsch oder Adolf von Harnack. Die Idee der Frauenbewegung kam aus England und Schweden herüber und veränderte die ganze bisherige Richtung der Frauenbildung. Das Erkämpfen der politischen und sozialen Gleichberechtigung der Frau war das neue Ziel. Das Ideal der Frau war problematischer geworden, denn man war nicht sicher ob es der männlichen Form ähneln, oder eine spezifisch weibliche Form annehmen sollte? Die Sozialgesetze und die Sozialgesetzgebung wurden mit der Arbeiterfrage und der Beziehung der Klassen innerhalb der Gesellschaft lebhaft diskutiert. Die sittlichen und pädagogischen Probleme der Industriegesellschaft kamen offen ans Tageslicht. Das Volkslied und der Choral kamen in Mode, und eine neue Art von Musik entstand durch die Erforschung bisher unbekannter Gesetzmäßigkeiten des Tones und der Rhythmik. Die Architektur und die bildende Kunst wurde vom Jugendstil beeinflusst, der deutsche Expressionismus entwickelte sich in der Malerei zu einer wichtigen Stilrichtung (Russ 1973; Röhrs Hrsg. 1965).

Der Kulturwandel war in Deutschland auch von der Reichsgründung im Jahre 1871 unterstützt, denn sie bedeutete für breite Kreise einen gewissen Aufbruch. Einerseits ging das Nationalbewusstsein daraus gestärkt hervor, andererseits erfolgte eine Steigerung der Handlungsbereitschaft der politischen Elite, die sich unter anderem auch in einer größeren Offenheit und Bereitschaft für Reformen in der Innen- und Sozialpolitik äußerte (Röhrs 1980). In dieser Epoche hat sich die Bevölkerung im deutschen Sprachraum verdreifacht, und binnen einiger Jahrzehnte entstanden große Zollgebiete mit einem hervorragenden Eisenbahnnetz und guten Straßen (Gudjons 1999; Erlinghagen–Flitner–Hermann Hrsg. Band 4. 1987). Die Gründe der Kulturkritik sind aber nicht nur oben, sondern auch unten in der Ausbeutung der Arbeiter, in der Kinderarbeit, in den Arbeiterunterkünften und in der proletarischen Bildungsbewegung zu finden sind (Röhrs 1980). Gerade die Folgen dieser Kehrseite resultierten in einer inneren Entfremdung der Arbeiter von den anderen Schichten, die sich mit der geistigen Tradition in ihrem vollen Umfang auseinanderzusetzen hatten (Erlinghagen–Flitner–Hermann Hrsg. Band 4. 1987).

4. Bildungskritik und Bildungskritiker

Die Bildungskritik knüpfte an diesen Punkten an, und kommt zum Ausdruck als Kritik des bestehenden Schulwesens. Mit dieser Kritik der Kultur verbündete sich die Kritik der Bildungseinrichtungen, die von den pädagogischen Reformern ausgeht und sich gegen die Ziele und Wege der *Alten Schule* richtet (Ruß 1973). Obwohl die Bildungskritik als ein wichtiges Moment der Reformpädagogik anzusehen ist, kann man ihre alarmierende und appellierende Form nur zu Beginn der Bewegung aufweisen. Hinter der Bildungskritik stand bereits das Wissen um Lösungsmodelle, die häufig an den pädagogischen Klassikern, insbesondere Rousseau und Pestalozzi orientiert waren (Röhrs 1980). Dass die Erziehungsweise der politischen und ökonomischen Situation unangemessen war, wurde im Deutschen Reich genauso bewusst, wie die Zerstörung der älteren kulturellen Überlieferungen (Erlinghagen–Flitner–Hermann Hrsg. Band 4. 1987/1987). Hierher gehörten unter anderem Schriften von Julius Langbehn, Friedrich Nietzsche und Paul de Lagarde. Wie schon vorher erwähnt war die Wandlung auf dem Gebiet der Erziehung keine alleinstehende deutsche Erscheinung, sondern organisch mit der gesamteuropäischen Verwandlung der Sitten und des Denkens im letzten Jahrzehnt des 19. Jahrhunderts verbunden (Flitner–Kudritzki Hrsg. 1984).

In dieser Epoche gelang es den Deutschen, die bisher ein Bauernvolk mit einer aristokratisch-grundherrlichen und einer gelehrten Oberschicht waren, ein Industrievolk zu werden. In den rasch aufschießenden Städten ballten sich Arbeitermassen zusammen, eine geschichtslose bürgerliche Unternehmerschicht war dabei die Führung in der Wirtschaft zu übernehmen. Um diese neue Welt geistig und auch erzieherisch zu meistern, bedurfte es freilich anderer Denkmittel (Blättner 1980). Man kann zu jener Zeit von einer totalen Modernisierung der Gesellschaft sprechen, die vom Glauben des unbeschränkten Wachstums beherrscht war. Das gesellschaftliche Zusammenleben war auf ein völlig neues Fundament gestellt. Die wirtschaftliche Dynamik erstreckte sich auf alle Bereiche des Lebens, die Bedeutung des immer schneller werdenden und ständigen Wandels beeinflusste somit auch die Wahrnehmung des einzelnen. Die Wirklichkeit erschien als begrenzt, vorübergehend und nur von kurzer Dauer. Man wusste, dass die gegebene Wirklichkeit nicht für immer dauern würde, weil keine der möglichen Wirklichkeiten höherwertiger gegenüber allen anderen sich auszeichnen ließ (Oelkers 1989).

Diese Entwicklung erfasste auch die Schulen, in denen die kulturelle Überlieferung nicht mehr durch Sozialisation, sondern durch Lernen erfolgte. Das Bildungswesen unterlief eine institutionell bewirkte tiefgreifende Veränderung von traditionellen Milieus hin zu künstlichen

Bildungseinrichtungen, indem das Kulturniveau nicht von der Gesellschaft, sondern von den Bildungsinstitutionen selbst definiert wurde (Oelkers 1989). Für das Ende des 19. Jahrhunderts war es typisch, dass die Modernisierungsprozesse durch Expansion und Neustrukturierung des Bildungswesens grundsätzlich begleitet wurden, wenngleich in sehr unterschiedlicher Weise. In jedem Fall war eine dringende Antwort auf die Frage zu finden wie in dieser neuartigen Dynamik gesellschaftlicher Entwicklung Bildung organisiert werden soll wenn sie nicht mehr einfach im Anschluss an die Überlieferung bestehen kann, die von den traditionellen Sozialisationsmilieus geleistet werden konnten (Oelkers 1989).

Diese kritische Auseinandersetzung mit dem kulturellen Leben leitete schließlich die Reformpädagogik ein. Sie beinhaltete aber auch eine Bildungskritik, da man glaubte, dass die Kultur nur im Medium der Bildung existieren und sich entwickeln konnte (Röhrs 1980). Wenn man diese Kritik kurz zusammenfasst, kann man feststellen, dass sie von den negativen Tatsachen ihrer Epoche ausging und glaubte mit besseren Menschen eine bessere Zeit zu erreichen. Sie setzte sich mit der Bildungssituation und der Bildungslage ihrer Zeit unter pädagogischen Aspekten auseinander (Scheibe 1980). Getragen von den drei führenden Persönlichkeiten der Kulturkritik, von Julius Langbehn, Friedrich Nietzsche und Paul de Lagarde, übte sie Kritik am Rationalismus, am Intellektualismus und an der Verwissenschaftlichung der Bildung (Scheibe 1980).

Obwohl diese Bildungskritiker drei verschiedene Persönlichkeiten waren und ihre Kritikpunkte anders ansetzten, waren sie getrieben von der Skepsis gegenüber dem Totalanspruch der Wissenschaft an die Bildung, die Kritik gegenüber der durch die Wissenschaft bewirkten Intellektualisierung der Bildung, und die Verurteilung des historischen Charakters der Bildung. Die Kritik dieser drei Persönlichkeiten richtete sich gegen die damalige Schule als Stätte solcher Bildung (Scheibe 1980).

4.1 Julius Langbehn (1851–1907)

Sein Einfluss auf die reformpädagogische Bewegung ist unübersehbar, wofür auch die 40 Neuauflagen seines genannten Buches in den Jahren nach der Erscheinung, und die nachhaltige Wirkung und Diskussion in der Pädagogik, sprechen (Röhrs 1980). Langbehn sah in Rembrandt das Vorbild für die Erneuerung der deutschen Kultur. Er kritisierte einerseits den Verfall des geistigen Lebens des deutschen Volkes, andererseits argumentierte er gegen die Wissenschaft. Das Thema seines Buches ist der Verfall der Bildung, den er mit dem

Mangel der großen Persönlichkeiten gleichsetzte. Diesen Mangel beschrieb er als die Folge eines Niederganges in seiner geschichtlichen Entwicklung (Scheibe 1980).

Die Gesellschaft war seiner Meinung nach als Folge eines rückläufigen Prozesses auf einem niedrigeren Bildungsniveau, dessen Ursachen er in der Zunahme der Rationalität, d. h. in der Vereinigung der Bildung und der Wissenschaft sah. Er verglich die Wissenschaft mit der Kunst und war davon überzeugt, dass die Vorreiterrolle in der Zukunft der Kunst zufallen würde. Langbehn wollte erreichen, dass die Deutschen ihre Geisteshaltung individualisieren, konsolidieren und monumentalisieren. Darin forderte er das einfache, dem eigenen Gesetz folgende Leben, das einen Einklang mit dem, durch kulturelle Überlieferung wegweisend manifestierten, Ganzen hat. Für Langbehn war Rembrandt lediglich ein Beispiel einer vorgelebten und auch lebendig gestalteten Kunst. Seine Argumente gegen die Wissenschaft stellte er als Gegensatzpaare dar und knüpfte daran seine Kritikpunkte (Röhrs 1980; Scheibe 1980).

Er stellte die Fülle der Emotionen der Einseitigkeit der Vernunft gegenüber, indem er die Grundlage für die schöpferische Leistung in der Bedeutung des Gefühls, des Empfindens, der Phantasie, also in den irrationalen Kräften und nicht in dem Verstand, sah. Er griff die Abstraktheit als ein Merkmal der Intellektualität der Bildung an, da für ihn Abstraktionen nicht die lebendige Wirklichkeit waren. Die Intellektualität als abstrakter Begriff hatte für ihn keinen Bezug zu der Welt. Er meinte, dass die deutsche Bildung, die so lange zum Abstrakten und Glänzenden hinaufgegangen ist, muss wieder zum Schlichten und Konkreten heruntergehen, sonst könnte sie sich gleich einer zu hoch gespannten Stimme überschlagen (Scheibe 1980).

Er hat die Wissenschaft und dadurch die Spezialisierung und Zerstückelung der Bildung verurteilt, ihm nach war somit keine Einheit mehr gegeben. Wenn die großen Leistungen aus dem Ganzen kommen, so meinte er, dass auch die Bildung, so wie die Kunst, muss ganzheitlich sein. Für ihn war Sinn und Ziel des Menschen die Individualität, denn er hielt die ausgeprägte Persönlichkeit für das Ziel der Menschenbildung. Das größte Problem jedoch war seiner Ansicht nach die Kluft zwischen dem Volk und den Gebildeten, die er zu überbrücken verstand. Diese Überbrückungsfunktion sah er in einer *Volksbildung*, die von der Kunst und nicht von der Wissenschaft genährt ist. Das Ergebnis seiner Kulturkritik ist ein Programm der Lebensformen, das zwar aphoristisch vorgetragen wurde und daher eines systematischen Grundzugs entbehrte, aber die Akzente des Anzustreben dennoch erkennen ließ (Röhrs 1980).

4.2 Friedrich Nietzsche (1844–1900)

Wenn man sein Werk betrachtet, fällt das kulturkritische Erfragen des Zusammenhangs von Denken, Kunst und Leben eindeutig ins Auge. Sein Lebenswerk ist bestimmt durch Auseinandersetzungen mit seiner Zeit und deren geistiger Verfassung, Bildung und Kultur. Für ihn blieb die Volksbildung immer fremd, er plädierte für eine Bildungselite, für deren Bildung reformierte Gymnasien und Universitäten zuständig sein sollten. Die Objekte seiner Kritik waren die Bildung und der Bildungsphilister, deren Nützlichkeit er bezweifelte da die angestrebte Ausnützung des Gelehrten im Dienste seiner Wissenschaft die Bildung des Gelehrten immer zufälliger und unwahrscheinlicher wurde (Röhrs 1980; Scheibe 1980; Flitner–Kudritzki Hrsg 1984). Dagegen würdigte er Schopenhauers Konzept der Welt, die er als Wille und Vorstellung übernahm und als eine Quelle für eine geistige Renaissance sah (Röhrs 1980). Er hielt die Bildung der Zeit von der Geschichte korrumpiert, stoffüberfüllt und gegenwartsfern, und erklärte den Kampf gegen den Traditionalismus (Röhrs 1980; Scheibe 1980). Nach Nietzsche musste die Kultur einem in sich stimmigen Lebensstil entsprechen, der letztlich von einem Bildungsbegriff getragen war. Diese Bildung musste von der wissend geführten Auseinandersetzung mit der Welt und ihren Inhalten kommen. Da es für Nietzsche keine originale deutsche Kultur gab, musste man diesen Zustand ändern. Dafür sah er die Neubewertung der Geschichte und der Kunst vor (Röhrs 1980). Er sah drei Arten, die Geschichte zu betrachten. Die erste war die monumentalische, die dem Bemühen des Menschen entspricht. Sie gibt ihm Vorbilder, erinnert an die große Vergangenheit und wirkt somit ermutigend und aufrechterhaltend. Diese Art versucht das historisch Große zu perpetuieren. Die zweite war die antiquarische. Sie bewahrt und verehrt, obwohl dadurch die Gefahr besteht, den Menschen die Kräfte für das Heute zu rauben und sie in den Schatten des Gestern zu stellen. Diese Art pflegt das Erbe und die Erinnerungen vergangener Völker und Zeiten. Die dritte war die kritische, die genügend Kraft hat und von Zeit zu Zeit die Vergangenheit aufbricht. Somit ist sie ein Mittel, sich vom Not und Druck vorheriger Auswirkungen zu befreien (Scheibe 1980).

Mit dieser Kategorisierung wollte Nietzsche letztlich auf dem Hintergrund des Gewesenen den Blick auf die Zukunft richten und eine entsprechende Haltung wecken. Diese drei Arten der Geschichtsbetrachtung stellte für Nietzsche das negative Bild der Geschichte in der Wissenschaft, die die Geschichte ohne Bezug zum Leben und im Übermaß betrieb, dar. Ihre übertriebene Einschätzung schadete elementaren Bedürfnissen und

Lebensnotwendigkeiten, lenkte die Aufmerksamkeit und die Lebenskraft von der Gegenwart ab, und minderte den Willen zu leben (Röhrs 1980).

Nietzsche hielt diese übertriebene Einschätzung für gefährlich. Die historisch orientierte Bildung schwächt die Persönlichkeit und gerade dieser Mangel an starken Persönlichkeiten war ein Zeichen seiner Zeit. Er sagte, dass nur starke Persönlichkeiten die Geschichte ertragen können, die vollends schwachen wurden von ihr ausgelöscht (Röhrs 1980). Er griff die Historiker und die Vertreter der historischen Bildung an, weil sie zwar vorgaben, Qualitäten wie Objektivität und Wahrheit zu lehren, in der Wirklichkeit konnten sie das aber nicht erfüllen. Es fehlte ihnen die Souveränität, die Überlegenheit und die Persönlichkeit. Die Wissenschaftlichkeit konnte die geistigen Kräfte gefährden, schwächen und sogar zerstören. Man muß eine lebendige und wirkende Kraft haben, um Entwicklung, Reife und Produktivität erreichen zu können. Eine weitere Bedeutung kommt den irrationalen Momenten zu, die Nietzsche mit dem Begriff der "Atmosphäre" beschrieb. Für Nietzsche war die historische Bildung nichts anderes als nur der Ausdruck einer Spätzeit, die auf die Vergangenheit zurückblickt, statt auf die Zukunft zu achten. Er verglich sie mit dem Alter, in dem die Greise zurückschauen, zusammenfassen und abschließen (Flitner–Kudritzki Hrsg. 1984).

Er behauptete, dass ein Übermaß an Historie zu Selbstironie, sogar zum viel gefährlicheren Zynismus führen kann der zuerst Lebenskräfte lähmt und später sie auch zerstört. Er verspottete daher den historisch eingestellten Menschen. Nietzsche vertraute der heranwachsenden Jugend und ihrem gesunden Empfinden. Er erwartete, daß die Jugend die Krise der Zeit durchschauen und überwinden, und dadurch eine bessere Zukunft haben kann (Flitner–Kudritzki Hrsg. 1984).

4.3 Paul de Lagarde (1827–1891)

Paul de Lagarde (1827–1891) wurde seit der Veröffentlichung seiner "Deutschen Schriften" in der Öffentlichkeit als ein nationaler Prophet bekannt. Die Bildungskritik Lagardes besteht aus der Kritik des problematischen Idealismus, den er dreifach kritisierte (Flitner–Kudritzki Hrsg. 1984; Scheibe 1980). Er sah in der Vielzahl der Ideale ein Problem seiner Zeit, denn diese Ideale bekämpfen sich und lassen kein einheitliches Ideal zu. Weiterhin hielt er für schlecht, dass diese Vielfalt der Jugend zulässt, die Ideale selber zu wählen. Seiner Meinung nach wurde ein Kehrrecht von Idealen zusammengefeigt, und der Jugend wurde zugemutet in diesem Kehrrecht nach dem zu suchen, was sie angeblich braucht (Flitner–Kudritzki Hrsg. 1984). Sein zweiter Vorwurf richtet sich gegen den historischen Charakter des Bildungsidealismus. Nur Ideale der Vergangenheit wurden verherrlicht, nicht aber die der Gegenwart die eigentlich für

die Menschen von Bedeutung wären. Für Lagarde war der auf der Höhe seiner Aufgabe stehende Mensch, weil er Erbe und Ahne zu gleicher Zeit ist, der Ideal. Abstrakte Ideale gab es für ihn nicht. Für Lagarde erwuchs das Ideal aus dem alltäglichen Leben, und wenn die Jugend die alten Ideale ablehnt, entspringe das aus ihrem gesunden Geschmack und Empfinden (Flitner–Kudritzki Hrsg. 1984).

Lagarde wurde in politisch-pädagogischen Fragen die Graue Eminenz, auf die man sich berief, wenn es galt Reformbewusstsein und nationale Verantwortung zu dokumentieren. Nicht allen aber, die sich auf ihn beriefen, waren die rassistischen und imperialistischen Nebenzüge bewusst, die den "Deutschen Schriften" eigen waren. Dennoch hat dieser "harte" Lagarde als Bildungskritiker eine verhängnisvolle Wirkung ausgeübt, die dazu führte, dass auch der spätere Nationalsozialismus ihn als seinen eigene Kronzeugen betrachtete (Röhrs 1980).

5. Phasen der Reformpädagogik

Die turbulente Zeit machte es nicht möglich eine eindeutige Grenzlinie zwischen Wahrheit, Ideologie oder Illusion bei den Repräsentanten der Kulturkritik zu ziehen (Röhrs 1980). Die meisten reformpädagogische Versuche in Deutschland waren sowieso nicht von langer Dauer. Viele Gründungen waren nicht überlebensfähig, Enthusiasmus konnte die organisatorische Schwäche, den Kampf mit dem Establishment nicht besiegen (Röhrs–Lenhart Hrsg. 1994). Obwohl die Kritik Nietzsches, Langbehns und Lagardes im Prinzipiellen blieb, wurde sie durch eine kritische Erörterung ergänzt, die im Rahmen der einsetzenden reformpädagogischen Strömungen geführt wurde. Diese Kritik ist aus zwei Gründen bemerkenswert. Sie vermittelt weiterführende Lösungsansätze und sie ist an den pädagogischen Grundgedanken Rousseaus und Pestalozzis orientiert (Röhrs–Lenhart Hrsg. 1994). Die Reformpädagogik begnügte sich nicht mit Einzelreformen, sondern sah die Erneuerung des Ganzen als Ziel. Einzelreformen in der modernen Schule bedeuteten nichts, solange man dadurch bewusst nicht die große Revolution vorbereitete, die, welche das ganze damalige System zertrümmerte und von diesem nicht einen Stein auf dem anderen ließ. Es musste eine Sintflut der Pädagogik kommen, bei der die Arche die neue kinderpsychologische Literatur zu enthalten brauchte (Röhrs 1980).

Die Kritik des Bestehenden war ein kontinuierlicher Vorgang der Reformpädagogik gewesen und somit nahm sie auch den Grundcharakter der Bildungskritik an, die jedoch nicht

nur Mängel aufzeigte, sondern auch Reformvorschläge angab, die aber unter dem Einfluss der Klassiker der Pädagogik stand. Worauf es wirklich ankam, war die Kontinuität der pädagogischen Entwicklung, die zugleich das historische Bezugsfeld der Reformpädagogik erhellen konnte. Wenn man versucht, die ungefähr vier Jahrzehnten der Reformpädagogik in verschiedene Phasen einzuteilen, läuft man die Gefahr, dass Internationales mit Nationalem vermischt wird (Röhrs 1980; Oelkers 1989).

Im allgemeinen ist es riskant, mit Phasenmodellen der deutschen Nationalgeschichte zu arbeiten, wenn ein im Kern internationales Phänomen wie die Reformpädagogik erklärt werden soll. Eine dreifache Einteilung jedoch, die die Entwicklung dieser Bewegung chronologisch, dynamisch und strukturell erfasst, ist möglich. Die drei Zeitphasen der Reformpädagogik beinhalten eine radikalisierte Entwicklung die immer mit einer Ernüchterung endeten und somit eine sachliche Nacharbeit ermöglichen (Oelkers 1989).

5.1 Die Einzelreformen (1890–1914)

Diese Phase ist die der vereinzelt Ansätze der Vertreter verschiedener reformpädagogischer Bestrebungen. Sie dauerte von den neunziger Jahren des 19. Jahrhunderts bis kurz vor dem Beginn des Ersten Weltkrieges (Oelkers 1989). Die Repräsentanten dieser Phase sind geprägt vom Bestreben einer umbruchhaften Erneuerung, die als ein Ausdruck der Kultur- und Schulkritik zu verstehen ist in der aus verschiedenen Ansatzpunkten heraus Einzelreformen des Erziehungswesens gefordert waren (Röhrs 1991). Die Initiatoren sind einzelne Pädagogen, ihre persönlichen Erfahrungen, Interpretationen und Deutungen der Gegenwartslage einbezogen haben. Sie haben eine Theorie und ein bestimmtes praktisches Reformsystem entwickelt und die auch eigenwillig unmittelbar gestaltet. Es gab keinen Zusammenhang zwischen den Reformern und die Ansatzpunkte wurden gegenseitig kritisiert (Flitner 1953).

Zu dieser Epoche gehören folgende Vertreter wie Adolf Lichtwark, Hugo Gaudig, Georg Kerschensteiner, Hermann Lietz, Gustav Wienecken, und Berthold Otto. Adolf Lichtwark und die Kunsterziehungsbewegung ging von dem Stilverfall aus und suchte dessen erzieherischen Grund. Hugo Gaudig und Georg Kerschensteiner mit ihrer Arbeitsschulbewegung kritisierten die Volksschule und ihr veraltetes Lehrverfahren. Hermann Lietz und Gustav Wienecken mit den Landerziehungsheimen und freien Schulgemeinden gingen vom Gedanken des Internats aus. Berthold Otto und sein Schulversuch versuchte eine organische Gemeinschaft zwischen den Generationen zu gestalten. Hierher gehören noch die Individualpsychologie, das Montessorisystem und verschiedene, einzelne Gymnastikschulen (Flitner 1953).

Diese reformerischen Richtungen handelten in dieser ersten Phase auf eigene Faust und bekämpften sich gegenseitig oder nahmen keine Notiz voneinander. Zum Beispiel behandelte Wienecken die didaktischen Reformen geringschätzig, die Arbeitsschulrichtung stand der radikalen Kunsterziehung misstrauisch gegenüber, Gaudig wollte den manuellen Arbeitsunterricht Kerschensteiners nicht hoch einschätzen (Flitner 1953).

5.2 Die Erziehungsreform (1914–1929)

Diese Phase war merklich kürzer, aber von großer Bedeutung und Wirksamkeit. Ist die erste Phase eine Epoche der Alleingänger, so kann man die zweite als eine totale Erziehungsreform auffassen. Diese Erziehungsreform musste sich auf das ganze Bildungswesen und auf die Ganzheit der Erziehungsarbeit erstrecken. In dieser Phase war die Selbstbildung, die zu einem neuen Menschentum führte und die Lebensform als das Wichtigste betrachtet. In dieser Phase waren die Mittel der einzelnen Reformen willkommen und es fragte sich nur, unter welchen Umständen sie verwendbar waren und Geltung hatten. Alle neuen Mittel wurden allen bekannt und standen zur produktiven Verwendung bereit (Oelkers 1989).

Das Ziel in dieser Phase war die Erziehung zur Gemeinschaft, in dem alle neuen Mittel eine Einheit bildeten. Die erneuerte Erziehung konnte nur dann zur Gemeinschaft erziehen, wenn alle ihre Mittel von der Bildungsgemeinschaft getragen waren. Am deutlichsten verkörpert diese Phase der akademische Zweig der Jugendbewegung. Dazu zählen Bewegungen wie die "Freideutsche Jugend", der "Bund Entschiedener Schulreformer" und die sogenannten Hamburger Versuche mit der Gemeinschaftserziehung (Oelkers 1989). In dieser Phase waren utopische Forderungen miteinander verbunden, deren Charakter sich erwies, sobald man von diesen Gesamtprogrammen aus praktische Versuche aufbauen versuchte. Die Reformer der ersten Periode waren zumindest vor dieser Gefahr bewahrt geblieben. Sie hatten Einzelprobleme gestellt und sich an deren Lösung begeben, wobei sie vieles vom Überlieferten unangetastet ließen (Flitner 1953).

5.3 Kritik der Gesamtprogramme (1924–1933)

Diese Phase kann man als die der Kritik bezeichnen, die auch von den Vertretern der Reformpädagogik selber geäußert wurde. Hauptsächlich hat man die Übertreibung einzelner Kriterien kritisiert, die einerseits keine Klarheit mehr hat, andererseits das Wesen der Schule vermischt. Am einfachsten war die utopische Seite der Reformpädagogik zu kritisieren, nämlich dass durch Erziehung die Gesellschaft und ihr Geistesleben geändert werden kann.

Ein weiterer Kritikpunkt war die Heraufbeschwörung der geistigen Einheit der deutschen Bildung aus der Schule und deren didaktischen Mitteln (Flitner 1953).

Obwohl diese Kritik in ihren Beweisgründen richtig war, brachte sie kein klares Ergebnis hervor. Sie hat lediglich Lösungsversuche getroffen, die den vorgenommenen Aufgaben nicht entsprachen. Selbst die psychologischen Voraussetzungen und die weltanschaulichen Grundlagen wurden angegriffen. Man kritisierte auch Aspekte wie der Naturalismus oder die liberalen Grundgedanken (Flitner 1953).

6. Zusammenfassung

Die Reformpädagogik ist eine Reflexion auf jene Einzelercheinungen, die zum Ende des 19. und zu Beginn des 20. Jahrhunderts als gesellschaftspolitische und kulturphilosophische Erneuerungsversuche pädagogische Forderungen stellten. Sie umfasst Reformerscheinungen, die direkt die Erziehung in den verschiedensten Räumen des gesellschaftlichen und kulturellen Lebens verändern wollten. Sie beinhaltet jene unterrichtlich didaktischen Reformversuche, mit deren Forderungen auch die heutige Schule sich zum Teil noch auseinandersetzen muss.

Eine Rückschau auf die ganze Epoche zeigt, dass die deutsche Reformpädagogik nur eine Phase der verschiedenen kulturkritischen Gegenwirkungen war, die sich gegen die großen Tendenzen und Spannungen der damaligen Epoche richtete. Den Ausgangspunkt der reformpädagogischen Bewegung bildete die Problematik wie man eine moderne Erziehungslage gestaltet. Der Erzieher musste im Dienste jener Tendenzen und Spannungen stehen und zugleich sich bereit erklären, konkrete Gegenwirkung zu erbringen. Trotz vielversprechender Versuche brach die Bewegung ohne innere Notwendigkeit ab. Ihre Sprache und Theorie verblassten, ihre Probleme sind aber auch im 21. Jahrhundert bestehen geblieben.

LITERATURVERZEICHNIS

- Blättner, Fritz (1980): Geschichte der Pädagogik. Heidelberg : Quelle & Meyer, 1980. 250 p.
- Erlinghagen, Karl – Flitner, Andreas – Herrmann, Ullrich (Hrsg.) (1987): Wilhelm Flitner, Gesammelte Schriften, Band 4. Paderborn : Schöningh Paderborn, 1987. 554 p.
- Flitner, Wilhelm (1953): Theorie des pädagogischen Wegs und der Methode. Weinheim : Beltz, 1953. 77 p.

- Flitner, Wilhelm (1984): Zur Einführung. In: Flitner, Wilhelm – Kudritzki, Gerhard (Hrsg.) (1984): Die deutsche Reformpädagogik, Band 1. Stuttgart : Klett-Cotta, 1984. 9-36. p.
- Flitner, Wilhelm – Kudritzki, Gerhard (Hrsg.) (1984): Die deutsche Reformpädagogik, Band 1. Stuttgart : Klett-Cotta, 1984. 372. p.
- Gudjons, Herbert (1999): Pädagogisches Grundwissen, Überblick – Kompendium – Studienbuch. Bad Heilbrunn : Julius Klinkert, 1999. 354 p.
- Ipfling, Heinz-Jürgen (Hrsg.) (1992): Unterrichtsmethoden der Reformpädagogik: Anregungen für die Schule von heute. Bad Heilbrunn/Obb : Klinkhardt, 1992, 127 p.
- Oelkers, Jürgen (1989): Reformpädagogik. Eine kritische Dogmengeschichte. München : Beltz Juventa, 1989. 424. p.
- Klaßen, Theodor F. – Skiera, Ehrenhard (Hrsg.) (1993): Handbuch der reformpädagogischen und alternativen Schulen in Europa. Göppingen : Schneider Hohengehren, 1993. 293 p.
- Petersen, Peter – Petersen, Else (1965): Die Pädagogische Tatsachenforschung. Paderborn : Schöningh, 1965. 672 p.
- Petersen, Peter (1996): Der Kleine Jena-Plan. Frankfurt am Main : Beltz, 1981. 77 p.
- Röhrs, Hermann (1991): Die Reformpädagogik und ihre Perspektiven für eine Bildungsreform. Donauwörth : Auer Verlag in AAP Lehrerfachverlag, 1991. 240 p.
- Röhrs, Hermann – Lenhart, Volker (Hrsg.) (1994): Die Reformpädagogik auf den Kontinenten. Frankfurt am Main : Peter Lang, 1994. 495 p.
- Röhrs, Hermann (1980): Die Reformpädagogik. Ursprung und Verlauf in Europa. Hannover : Schroedel, 1980. 355 p.
- Röhrs, Hermann. (Hrsg.) (1965): Die Reformpädagogik des Auslands. Düsseldorf und München : Klett-Cotta, 1965. 407 p.
- Russ, Willibald (1973): Geschichte der Pädagogik. Bad Heilbrunn/Obb : Julius Klinkhardt, 1973. 212 p.
- Scheibe, Wolfgang (1980): Die Reformpädagogische Bewegung 1900-1932. Eine einführende Darstellung. Weinheim und Basel : Beltz, 1980. 438. p.

JOBBÁGY ZOLTÁN

A NÉMET REFORMPEDAGÓGIAI MOZGALOM: EGY RÖVID BEMUTATÁS

A németországi reformpedagógiai mozgalom azokra a különálló jelenségekre való reflexió volt, amelyek mintegy négy évtizedig társadalompolitikai és kultúrfilozófiai megújulási kísérletként pedagógiai kihívásokat jelentettek. Kiterjedt azokra a reformjelenségekre, amelyek közvetlenül a nevelést akarták megváltoztatni a társadalmi és a kulturális élet legkülönbözőbb tereiben. Nyelvezete és elmélete elhalványult, azonban megoldásra váró problémái a 21. században is aktuálisak maradtak.

JOBBÁGY, ZOLTÁN

THE GERMAN PROGRESSIVE EDUCATION MOVEMENT: A SHORT INTRODUCTION

The progressive education movement in Germany was a reflection to those phenomena that attempted societal, cultural and philosophical renewal, and thus challenged traditional education for about four decades. It included those educational phenomena that were aimed directly at the changing education in the various aspects of societal and cultural life. Its language and theory have vanished, but the problems it attempted to solve are still hot in the 21st century.

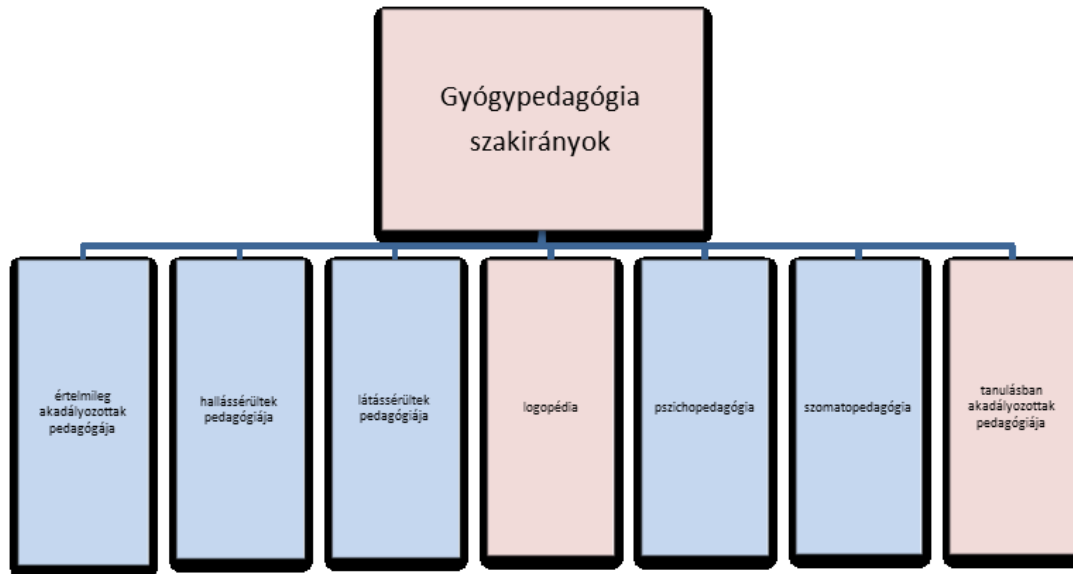
KENESEI ÉVA**A zeneterápia kurzus tapasztalatai a gyógypedagógusok képzésében a Kaposvári Egyetemen**

A közoktatás vonatkozásában egyre többet beszélünk az integrált nevelésről, annak gyakorlati megvalósulásairól. A pedagógusok kezében a zeneterápia egy igazi eszköz lehet a gyerekek nevelésében, a gyerekekkel való foglalkozásban. Bizonyos zenék hallgatása gyógyítóan hat az emberekre, a maguk formálta dallamok és ritmusok közben nonverbális kapcsolatok jönnek létre pedagógus és gyermek, gyermek és gyermek között. A pedagógusok felkészítésében lehetőség nyílik a témával való foglalkozásra a zenepedagógiai stúdiumokban, a tanítási gyakorlat során. A pedagógusok nevelőmunkája fejlesztés, és a zene mint eszköz jelenhet meg ebben a fejlesztésben. Zenével nemcsak zenére nevelünk. A gyógypedagógus-hallgatók tanulmányaik során fakultatív tárgyként foglalkoznak zeneterápiával.

Bevezetés

A közoktatás kapcsán egyre többet beszélünk az integrált/inkluzív nevelésről, annak gyakorlati megvalósulásairól. Ebben a vonatkozásban nagy szerepe van azoknak a pedagógusoknak, akik gyógypedagógia szakon végeznek. Természetesen még hatékonyabb pedagógiai munkára számíthatunk, ha a szakember egyben tanítói, tanári, fejlesztőpedagógusi oklevéllel is rendelkezik. Így egy pedagógusi munkakörben testesülhet meg a gyermekek együttnevelésének valódi integratív jellege.

Azok a szakemberek, akik gyógypedagógiai végzettséggel rendelkeznek, vagy hallgatóként a gyógypedagógia szakra járnak, nagyon szerteágazó, több tudományterületet felölelő képzésben részesülnek. A szakterületen ezért is van több specializáció, amelyek a képzésben elágazásokat jelentenek. Az általános képzésből ilyen elágazást jelentenek a választható szakirányok (1. ábra): értelmileg akadályozottak pedagógiája, hallássérültek pedagógiája, látássérültek pedagógiája, logopédia, pszichopedagógia, szomatopedagógia, tanulásban akadályozottak pedagógiája.



1. ábra: A gyógypedagógia szak szakirányai

„A képzés célja olyan gyógypedagógusok képzése, akik a gyógypedagógia és a határtudományai korszerű elméleti és módszertani ismereteinek, a gyógypedagógiai tevékenységekhez szükséges képességeknek, valamint a szakterületi és gyakorlati ismereteknek a birtokában képesek segítséget nyújtani a fogyatékos, sérült, akadályozott gyermekeknek, fiataloknak és felnőtteknek képességeik fejlesztéséhez, funkciózavaraik (kognitív, szociális, szomatikus, érzékelési, észlelési stb.) korrekciójához, illetve kompenzálásához, életviteli nehézségeik kezeléséhez, rehabilitációjukhoz, valamint környezetük rendezéséhez, társadalmi integrációjukhoz. Képesek továbbá választott szakirányukon a különböző fogyatékos, sérült, akadályozott népességcsoportok szakszerű segítségére, gyógypedagógiai fejlesztésére, nevelésére, oktatására, habilitációjára és rehabilitációjára” (15/2006. (IV. 3.) OM rendelet).

Ennek megfelelően találkozhatunk a gyógypedagógusokkal közoktatási és klinikai munkaterületeken, illetve a szakirányuknak megfelelő tevékenységekben. A Kaposvári Egyetem Pedagógiai Karán napjainkban közoktatási területen, tanulásban akadályozottak pedagógiája és logopédia szakirányokon történik az oktatás. A képzés megfelel az országosan megfogalmazott, korábban képesítési, 2006 óta képzési és kimeneti követelményekben megfogalmazott elvárásoknak. A képzésben a sokféle tantárgy mellett mindig helyet kapnak zenei tantárgyak is, bár nincs zenei alkalmassági vizsga a szakra jelentkező hallgatóknak. Itt szeretném megjegyezni, hogy intézményünkben óvodapedagógusok és tanítók képzése is folyik. Ezen szakokra nem vehető fel az a hallgató, aki sikertelen ének-zene alkalmassági vizsgát tesz. Ennek a vizsgának a követelményei ismertek a jelentkezők számára, az éves felvételi tájékoztató egy-

értelműen leírja azokat, és az alkalmassági vizsga a szakokat működtető bármely felsőoktatási intézményben lehetővé teszi. Amiért szükségét éreztem ezt megemlíteni, az a gyógypedagógia szak követelményeiben megfogalmazott következő gondolatsornak köszönhető: „*az alapfokozat birtokában a gyógypedagógusok a közoktatási munkaterületen alkalmasak valamennyi műveltségi terület oktatási feladatainak ellátására*” (15/2006. (IV. 3.) OM rendelet). Tehát a művészetek műveltségi területen belül az ének-zene oktatási-nevelési feladatainak ellátására is. Szerencsés lenne a gyógypedagógia szakon is ennek értelmében az óvodapedagógus és a tanító szakokhoz hasonlóan az ének-zene alkalmassági vizsga bevezetése.

A tanulmány további részében csak egy kurzus – zene és terápia – részletesebb bemutatására szorítkozom, amelyet a 2010/11-es tanév második félévében oktattam a hallgatóknak. (A tantervi utalások minden esetben a tanulmányukat 2010 szeptemberében kezdő évfolyam mintatantervére vonatkoznak.)

Zene és terápia kurzus a gyógypedagógia szakon

Kötelezően választható tárgy

A tantárgy a kötelezően választható tárgyak között szerepelt a mintatantervben. A nappali tagozatos hallgatók azonban mindannyian választották ezt a tantárgyat. A képzés felelős vezetői is ajánlották a hallgatóknak, az előző félévi zenei tárgyat oktató kollégák szintén felhívták a figyelmüket a kurzus tanulásának lehetőségére.

A hallgatók megismerése

Minden tantárgy oktatása során alapvetőnek tartom a hallgatók megismerését. Ehhez általában különböző módszereket veszek igénybe az oktatók, amelyek közül legjobban szeretem, ha a hallgatók az irányított témakörökben leírják a saját élettörténeteiket (life stories). Ebben a félévben három témakörre voltam kíváncsi: 1) a zenei előtanulmányokra; 2) a zenéhez való viszonyra; 3) a tantárgy választásának motivációjára. Ezeket az információkat tehát minden hallgató egy nyitott kérdésre adott válaszában leírta önmagáról, amely válaszokat azután feldolgoztam, rendszereztem.

Nézzük rögtön a zenei tanulmányokat. Az általam oktatott első évfolyamos hallgatóknak az első félévben már volt zenei órájuk, ahol éneklés, furulyajáték és zenei ismeretek álltak a középpontban. Ugyanakkor ennél szélesebben értelmezve beszélhetünk a hallgatók felsőoktatást megelőző zenei tanulmányairól. Az általános és középiskolai ének-zene órák mindenki

számára kötelezőek voltak. További mutató, ha a hallgató ezen túlmenően még zeneiskolás volt, kórusban énekelt, hangszeren/hangszereken tanult, zenekarban játszott. Így az általam tanított nappalis hallgatókról (58 fő) elmondható, hogy 62%-uk aktívan foglalkozott zenével a kötelező közoktatási ének-zene órákon túl is. Ez az arány is arra utalhat már, hogy a hallgatóknak pozitív a viszonyuk a zenéhez. Hatvan százalékuk írta, hogy szívesen hallgatnak zenét, többnyire mindent szeretnek meghallgatni. Azonban többen említik, hogy a hangulatuk is erősen befolyásolja, hogy mikor milyen zenét hallgatnak. A zenehallgatás mellett sokan írták, hogy szívesen játszanak szabadidejükben hangszereken, szeretnek énekelni, most is énekelnek kórusban, játszanak zenekarokban, hagyományőrző együttesekben. A tárgy választásának motivációjánál 24%-uk, azaz 14 fő tartja fontosnak a kreditérték beszámítását. Azért többen közülük is részletesen indokolják a zene és terápia kurzus választását. Álljon itt néhány kulcsszó azokból a gondolatokból, amelyeket leírtak a hallgatók: *érdekli, szereti a zenét, szívesen foglalkozik zenével, segítheti a későbbi munkáját, fontosnak, hasznosnak tartja, tanításhoz szükséges, kíváncsiság, zene hatása, gyógyító ereje, hangszerek megismerése* egyaránt szerepel a felsoroltak között.

A foglalkozások csomópontjai

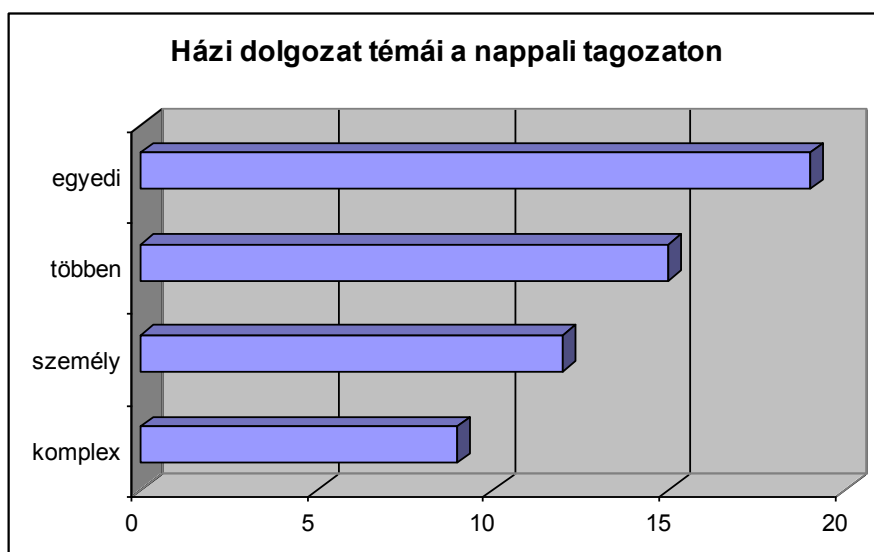
Szeretném röviden bemutatni, hogy a félév során milyen csomópontokra helyeztem a hangsúlyt a hallgatókkal való foglalkozásban. Először is tisztáztuk, hogy a tantárgy épít a korábbi tanulmányaikra, és ugyanakkor lehetőséget nyit a későbbi munkájukhoz. Itt megemlíteném azt a polémiát, hogy vajon hol legyen a tárgy a képzés teljes vertikumában. Melyik félévben optimális ezzel foglalkozni? Ha a képzés elején van, akkor érdemes építeni a korábbi tanulmányokra, és hangsúlyozni, hogy a későbbi félévekben történő stúdiumokhoz hogyan kapcsolódnak a tanultak, illetve hogyan lehet továbbképzésben alaposabban elsajátítani az itt kapott alapokat. Amennyiben a képzés végén van a tárgy, abban az esetben az elsajátított szakmai ismeretekre lehet támaszkodni, de a speciális továbbképzés fontosságára itt is fel kell hívunk hallgatóink figyelmét. A feldolgozásra kerülő témákban érintettük a zeneterápia történetét, jelenét, elméletét és gyakorlatát. Külön hangsúlyoztuk a prevenció szerepét, a zeneterápia helyét, fajtáit a terápiák rendszerében. Fontos témaként kezeltük a zene transzferhatását, az improvizációt, a vokális és instrumentális lehetőségeket, a zenehallgatás szerepét.

Külön foglalkoztunk olyan pedagógusok munkásságával, akik korukban, sőt napjainkig példát mutatnak a zene erejének hasznosítására. Így foglalkoztunk Kodály Zoltán zenei filozófiája (Szőnyi 1987; The Kodály concept 2007) mellett többek között az Orff-módszerrel (Orff 1978; Meyer 1985; Haselbach 1990; Orff 1994), az Ulwila- módszerrel (Ullrich–Vető

1997), taglaltuk Maria Montessori (2011) gondolatait, alkalmaztuk Kokas Klára (1983, 1992, 2007) zenepedagógiai gyakorlatát, építettünk Sály László (1999) kreatív gyakorlataira a foglalkozásokon. Minden alkalommal igyekeztem egy-egy témát az elméleti bemutatás mellett a gyakorlatban is kipróbálni a hallgatókkal. Miután azt hangoztattam, hogy a tanulásnak itt nincs vége, azaz a kurzus befejezése után is tanulmányozható szakirodalomra hívtam fel figyelmüket, interneten elérhető anyagokat, zenéket, intézményeket mutattam be. Ezzel igyekeztem egy nyitott kurzus lehetőségét biztosítani, amely utat mutat számukra a további tanulmányokhoz.

A kurzus követelménye és a hallgatók tanulmányi eredménye

A kurzus követelménye volt az órán való aktív megjelenés mellett a zárthelyi dolgozat megfelelő szintű megírása, valamint egy otthoni dolgozat elkészítése. A zárthelyi dolgozat témái felölelték a teljes félévi tananyagot. A házi dolgozat témakörét a feldolgozott témák érintésével a hallgatók szabadon választhatták meg. Ennek megfelelően nagyon heterogén területek feldolgozására került sor, amelyet a házi dolgozatok témái is igazolnak (2. ábra).



2. ábra: A házi dolgozatok témái

Összesen 55 hallgató adta be házi dolgozatát. Kilenc fő komplex témát dolgozott fel egy-egy foglalkozás megtervezésével, illetve a hospitálások teljes leírásával. Személyhez (Kodály, Orff, Montessori, Kokas, Dalcroze) kapcsolódó témát fejtett ki 12 fő. Többen foglalkoztak azonos témával: zeneterápia (4), autizmus (4), hangterápia (3), dadogás (2), hiperaktivitás (2), azaz 15 fő. Tizenkilenc hallgató választott témája egyedi, amelyek a következők voltak: zene és mozgás, néptánc, táncterápia, fejlődéslélektan, esélyegyenlőség, halmozottan hátrányos

helyzet (HHH), agresszió, beszéd fogyatékoság, tolerancia, empátia, értelmi fogyatékoság, figyelemkoncentráció, népszokások, néphagyomány, tanulási zavarok, asztmás gyermekek, tanulás segítése, Mozart-hatás, sajátos nevelési igény (SNI), tanulásban akadályozottság. A beadandó dolgozat követelményeit a félév elején ismerttettem a hallgatókkal.

1. Vagy egy probléma kiválasztása, annak indoklása, majd elméleti háttérének felvázolása, végül pedig zenei gyakorlatokkal, feladatokkal, zenehallgatással stb. való kidolgozása.
2. Vagy egy zenepedagógus munkájának kiválasztása, annak indoklása majd munkájának rövid elméleti felvázolása, végül pedig a fejlesztésben használható zenei gyakorlatainak, feladatainak, zenehallgatási anyagainak stb. alkalmazása a tanulókkal való foglalkozáson.
3. Mindkét esetben felhívtam a figyelmet a választott szakiránynak (tanulásban akadályozottak pedagógiája vagy logopédia) megfelelő dolgozat készítésére.

A hallgatók nagyon komolyan vették féléves munkájukat, a tanórákon aktívan részt vettek, a zárthelyi dolgozat megírására felkészültek, a házi dolgozatukat a szükséges irodalmi háttér feldolgozásával végezték el. Így az évfolyam tanulmányi átlageredménye 4,3 lett, az osztályzatok megoszlását a nappali tagozaton a 3. ábra mutatja.



3. ábra: Osztályzatok megoszlása a nappali tagozaton

A felsőfokú tanulmányoknak az is fontos mutatója, hogy hányan beszélnek idegen nyelveket, hányan rendelkeznek nyelvvizsgával. Az első évfolyamos hallgatók 78%-ának volt már nyelvvizsgája, német (22 fő), angol (20 fő) és latin (1) nyelvekből. Ez is segítette őket abban,

hogy idegen nyelvű tanulmányokat is olvassanak, előadásokat hallgassanak, foglalkozásokat megnézzenek a témakörök feldolgozásához. A hallgatók már elsős korukban elhatározták, hogy szívesen tanulnának az ERASMUS program keretében külföldön is, amelyre potenciális érdeklődőként 33 fő, azaz az évfolyam 60 %-a jelentkezett a szóbeli megkérdezés alkalmával.

A levelező tagozatos hallgatók munkájának elemzése

A nappali képzés mellett levelező tagozaton is felvehették a tárgyat a hallgatók. Mindössze 15 hallgató végezte el a kurzust, szintén 4,3 tizedes átlagos eredménnyel, az osztályzatok megoszlását pedig a 4. ábrán követhetjük nyomon. A levelező hallgatók többnyire másoddiplomások, így a zenei előképzettségükbe egy korábbi felsőfokú tanulmány is pozitívan megjelenhet. Ilyen például a tanítóképzés, amely szakon még ének-zenei szakkollégiumot/műveltségterületet is végezhet a hallgató. Ekkor zenéből egy speciális, több tantárgyas intenzív képzésben részesül, amely végzettség feljogosítja az 1–6. osztályos ének-zenei feladatok ellátására. Ebben az esetben magas szintű zenei képzettséggel rendelkezik a hallgató. A levelezős hallgatók kétharmada jelezte korábbi zenei tanulmányait, minden zenét szívesen meghallgatnak, maguk is játszanak hangszereken (zongora, hegedű, furulya), énekelnek kórusban. A tárgy választását már legtöbbször praktikus okokkal magyarázták, hiszen a munkahelyi, a családi indíték minden esetben a tárgy választását magyarázta. A beadandó dolgozat témái között Kodály Zoltánt (4) és Kokas Klárát (3) többen választották, a további feldolgozott témák között egyaránt szerepelt Orff- és az Ulwila-módszer, kórházi hospitálás, játék, ringató, megkésett beszédfejlődés, tanulási zavar és a figyelem fejlesztése.



4. ábra: Osztályzatok megoszlása a levelező tagozaton

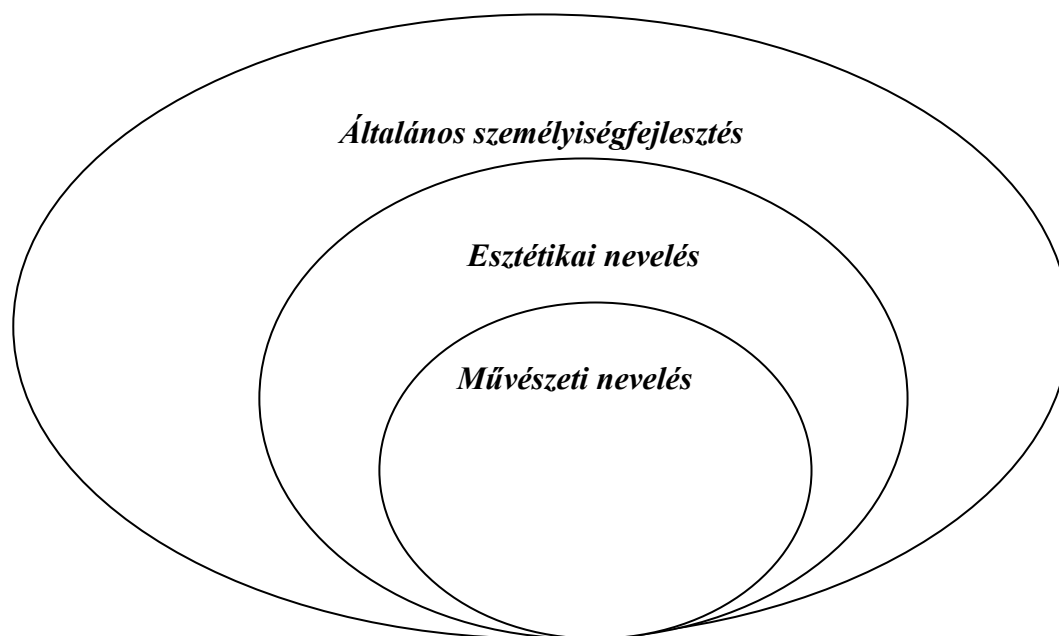
A hallgatók a második tanévtől kezdik meg szakirányú tanulmányaikat, így a következő félévtől az évfolyam kétharmada tanulásban akadályozottak pedagógiája szakirányon, harmada pedig logopédia szakirányon folytatja gyógypedagógiai tanulmányait. Bízom abban, hogy a különböző tantárgyak témaköreinek feldolgozásában többször is érintik a zene és terápia tantárgyban elsajátítottakat. Szeretném, ha folytatnák a hallgatók választott témájuk további gondozását, és szakdolgozatként, esetleg tudományos diákköri dolgozatként leadnák azokat. Remélem, hogy majd a képzés befejezéséhez közeledve egyre többen szeretnék folytatni tanulmányaikat, és egy zeneterápiás szakirányú továbbképzésben sajátítják el a zeneterapeuta működéséhez szükséges mélyebb, speciálisabb szakmai ismereteket.

Összegzés

A pedagógusok kezében a zeneterápia igazi eszköz lehet a gyerekek nevelésében, a gyerekekkel való foglalkozásban. Bizonyos zenék hallgatása gyógyítóan hat az emberekre, a maguk formálta dallamok és ritmusok közben nonverbális kapcsolatok jönnek létre pedagógus és gyermek, gyermek és gyermek között. A pedagógusok felkészítésében lehetőség nyílik a témával való foglalkozásra a zenepedagógiai stúdiumokban, valamint a tanítási gyakorlat során. A zene szerepének változása a történelem során a személyiségfejlesztésben a különböző korokban más-más jelentőséggel bírt. A pedagógusok nevelőmunkája fejlesztés, és a zene mint eszköz jelenhet meg ebben a fejlesztésben. „... *a zenével nemcsak zenét tanulunk... az ének felszabadít, bátorít, gátlásokból, féltékenységből kigyógyít. Koncentrál, testi-lelki diszpozíciót javít, munkára kedvet csinál, alkalmasabbá tesz, figyelemre-fegyelemre szoktat. Hogy egész embert mozgat, nemcsak egy-egy részét. Megszeretteti az iskolát. Fejleszt a közösségi érzést... a zene nemcsak zenére tanít*” (Kodály 1956, 304–305).

A diákok iskolai teljesítményét elsősorban a tanárok minősége határozza meg. Az oktatási rendszerek sikeres fejlesztése érdekében végzett kutatásokban három tényezőt emelnek ki: megfelelő emberek váljanak tanárrá, eredményes oktatókká képezzék őket, és a lehető legjobb oktatást kapja meg minden gyermek. Ezek a kutatási következtetések olvashatók a McKinsey-jelentésben (Barber–Mourshed 2007), a magyar közoktatás megújítására tett javaslatokban (Kárpáti 2008) és az OECD (Organisation for Economic Cooperation and Development) nemzetközi tanárkutatás eredményeiben is (Hermann 2009). Ekkor beteljesedhet, az egyre bővülő-mélyülő három pedagógiai kör – a művészeti nevelés, az esztétikai nevelés, az általá-

nos személyiségfejlesztés – elméletének és gyakorlatának az egysége, összhangja, harmóniája (5. ábra), melyet újként a nevelés történetében Kodály Zoltán alkotott meg (Mészáros 1997).



5. ábra: A három pedagógiai kör egysége

A hallgatók képzésében azonban ennél tágabbra nyitjuk a horizontot, és megismertetjük velük azokat a – számunkra alternatív – lehetőségeket is, amelyeket a világban alkalmazott zenepedagógiai módszerek jelentenek (Campbell 1991; Hegyi 1996; Kenesei 1994; Nielsen 2007). Ennek a horizontnak a nyitására azáltal is törekszünk, hogy a hallgatók a zenei tantárgyak széles vertikumát választhatják (művészeti nevelés, zene és terápia, hangszerjáték, zenei nevelés, zeneirodalom, az ének-zene tanításának módszertana, zeneterápia és módszertan a gyógypedagógiában) a képzés teljes ideje alatt.

BIBLIOGRÁFIA

15/2006. (IV. 3.) OM rendelet az alap- és mesterképzési szakok képzési és kimeneti követelményeiről. 2. számú melléklet a 15/2006. (IV. 3.) OM rendelethez. Az alapképzési szakok képzési és kimeneti követelményei. X. Pedagógusképzés képzési terület. 4. Gyógypedagógia alapképzési szak. (Hatályos: 2010.05.31.) Magyar Hivatalos Jogszabálytár. Hatályos Jogszabályok Hivatalos Gyűjteménye. Budapest : Magyar Közlöny Lap- és Könyvkiadó. [CD-ROM] 2012/12. 2012. november 30-i állapot szerint.

- Barber, Michael–Mourshed, Mona (2007): Mi áll a világ legsikeresebb iskolai rendszerei teljesítményének hátterében? In: McKinsey&Company honlapja. [online] McKinsey&Company, 2007. 56 p. [2014. 08. 06.] < URL: http://www.mckinsey.com/App_Media/Reports/SSO/Worlds_School_Systems_Final.pdf
- Campbell, Patricia Shehan (1991): Lessons from the world: A cross-cultural guide to music teaching and learning. New York : Schirmer Books, 1991. 320 p. [doi: 10.5860/choice.29-1442](https://doi.org/10.5860/choice.29-1442)
- Hermann Zoltán et al. (2009): TALIS „Teaching and Learning International Survey”: Pedagógusok az oktatás kulcsszereplői. Összefoglaló jelentés az OECD nemzetközi tanárkutatás (TALIS) első eredményeiről. In: Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet honlapja. [online] Budapest : Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet, 2009. 46 p. [2014. 08. 06.] < URL: http://www.nefmi.gov.hu/letolt/kozokt/talis_090618.pdf
- Kárpáti Andrea (2008): Tanárképzés, továbbképzés. In: Fazekas Károly et al. (szerk.): Zöld könyv a magyar közoktatás megújításáért. Budapest : Ecostat, 2008. 193–215. p.
- Kenesei Éva (1994): Alternatív lehetőségek a zenepedagógiában. Budapest : Tárogató Kiadó, 1994. 116 p.
- Kodály Zoltán (1956): Tanügyi bácsik! Engedjétek énekelni a gyermekeket. In: Bónis Ferenc (szerk. 1982): Kodály Zoltán: Visszatekintés. I. kötet. Budapest : Zeneműkiadó Vállalat, 1982. 304–308. p.
- Kokas Klára (1983): Képességfejlesztés zenei neveléssel. Budapest : Zeneműkiadó, 1982. 120 p.
- Kokas Klára (1992): A zene felemeli kezeimet. Budapest : Akadémia Kiadó, 1992. 205 p.
- Kokas Klára (2007): Öröm, bűvös égi szikra: Multimédiás DVD-ROM tanításaimról. Budapest : Kokas Klára magánkiadása, 2007.
- Meyer, Heinz (1985): Arbeit mit Orff- Instrumenten im Musikunterricht. Frankfurt am Main : Verlag Moritz Diesterweg, 1985. 83 p.
- Mészáros István (1997). Kodály Zoltán. In: Mészáros István: Magyar iskola: 1996–1996. Előadások, cikkek, beszédek. Budapest : Eötvös József Könyvkiadó, 1997. 290–294. p.
- Montessori, Maria (2011): A gyermek felfedezése. Budapest : Cartaphilus Könyvkiadó, 2011. 288 p.
- Nielsen, Frede V. (2007): Music (and Arts) Education from the Point of View of Didaktik and Bildung. In: Bresler, Liora (Ed.): International Handbook of Research in Arts Education. Dordrecht : Springer, 2007. 265–286. p. [doi: 10.1007/978-1-4020-3052-9_17](https://doi.org/10.1007/978-1-4020-3052-9_17)

- Orff, Carl (1978): Musik für Kinder 1. Im Fünftenraum. Orff- Schulwerk. Mainz : Schott 's Söhne, 1978. 155 p.
- Orff, Gertrud (1994): Orff zeneterápiájának alapfogalmai. Budapest : Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Tanárképző Főiskola, 1994. 89 p.
- Sáry László (1999): Kreatív zenei gyakorlatok. Pécs : Jelenkor Irodalmi és Művészeti Kiadó, 1999. 157 p.
- Szőnyi Erzsébet (1987): Kodály Zoltán nevelési eszméi. Tankönyvkiadó, Budapest. 1987. 96 p.
- The Kodály concept of music education in practice : With a representative selection of demonstration class videos from kindergarten to secondary school and choir. (DVD) Kecskemét : Foundation for the Kodály Institute, 2007.
- Ullrich, Heinrich – Vető Anna (1997): Ulwila színes kotta. Budapest : Down Alapítvány, 1997. 100 p.

KENESEI, ÉVA

THE EXPERIENCES OF A MUSIC THERAPY COURSE IN THE TRAINING OF SPECIAL NEEDS TEACHER
TRAINEES AT THE UNIVERSITY OF KAPOSVÁR

In terms of public education, integrated education and its practical application receive increasing attention. For teachers, music therapy may be a proper tool for educating children. Listening to certain pieces of music has a calming effect on people. While creating music and rhythm, non-verbal connections are formed between teacher and child, or child and child. In teacher training, teaching practice provides an opportunity to get engaged in this topic. Teachers' educational and developmental work may be a useful tool in this progress. By using music, we do not only teach music. Special needs teacher trainees receive music therapy as an optional subject.

KISS HENRIETT

A bécsi klasszika megjelenése a Nemzeti Tankönyvkiadónak az általános iskola 6. évfolyama számára készült ének-zene tankönyvében és zenehallgatási anyagában

Magyarországon az általános iskolai tanulók az ének-zene órákon megismerkednek az egyes zenetörténeti korszakokkal, a nagy zeneszerzők életével és remekműveikkel. A bécsi klasszika kora a 6. évfolyam tananyagában szerepel. Mit tanulnak a mai gyerekek Haydn, Mozart, Beethoven életéről és műveiről? Először a tantervet néztem meg. Ezt követően elemeztem a Nemzeti Tankönyvkiadó ének-zene tankönyvét. Végül a kapcsolódó zenehallgatási lemezt (CD) hallgattam meg. Megállapítottam, hogy a bécsi klasszika kora és zenéje mind a tantervben, mind a tankönyvben és a zenehallgatási lemezen hangsúlyosan van jelen. A tanulók ezek alapján kellőképpen megismerhetik e három nagy zeneszerző életét és művészetét.

1. Bevezetés

Magyarországon az 1962-es *Tanterv és utasítás* vezette be a zenehallgatást az énekórákon. Ettől kezdve nyert polgárjogot a zene történetének és irodalmának a tanítása az ének-, azóta ének-zene órákon. Bár az énekpedagógusok a bevezetést megelőző években az *Énektanítás* című módszertani folyóirat hasábjain lefolytatott szakmai vitáik során rögzítették, hogy a zenehallgatással nem a zenetörténet és a zeneirodalom tanítását kívánják elérni, mégis, a kronologikus zenetörténet-, és vele együtt a zeneirodalom-tanítás a felső tagozatos ének-zene órák részévé vált (Kiss 2013).

A zenetörténet legnagyobb komponistái és legnagyobb remekműveik az 1960-es évekkel kezdődően egészen napjainkig jelen voltak és vannak a felső tagozatos ének-zene órákon a gépi (olykor élő) zenehallgatás során.

A rendkívül gazdag európai zenekultúra egyik legragyogóbb korszaka a XVIII. század második fele volt. Joseph Haydn (1732–1809), Wolfgang Amadeus Mozart (1756–1791) és Ludwig van Beethoven (1770–1827) neve fémjelzi a bécsi klasszika stílusirányzatát. E komponisták műveivel napjainkban is sűrűn találkozhatunk hangversenytermekben, rádió- és televízió-közvetítések alkalmával, valamint hangfelvételeken.

Hazánkban az általános iskolai tanulók ma is megismerkedhetnek az ének-zene óráikon ezeknek a zeneszerzőknek az életével és főbb alkotásaikkal. Dolgozatomban arra a kérdésre keresem a választ, hogy a bécsi klasszika, a zenetörténet egyik aranykora, valamint komponistáinak élete és művészete hogyan jutnak el a mai általános iskolásokhoz? Bár a zene történe-

tének és irodalmának a tanításakor az a legfontosabb, hogy maguk a zeneművek ragadják meg a gyerekek figyelmét és azok jussanak el az értelmükhöz és leginkább a szívükhöz, mégis, ahhoz, hogy a feltett kérdésre válaszolni tudjak, nem elég csak az iskolai zenehallgatási lemezeket végighallgatnom. A tantervi előírások megismerése, a zenehallgatási anyaghoz tartozó ének-zene tankönyv elemzése meg kell, hogy előzze a hangzó példák számbavételét. Dolgozatomban ezért a tanterv–tankönyv–zenehallgatási lemez hármasan keresztül mutatom be, hogyan is ismerkedhetnek meg a mai tanulók Haydn, Mozart, Beethoven korával és zenéjével.

2. A tantervi alapok

A Nemzeti Tankönyvkiadónak az elemzésbe bevont tankönyve, a belső borítója tanulsága szerint az Oktatási Minisztérium 17/2004. (V.20.) kerettantervének felel meg.

A kerettanterv Ének-zenéből, az 5–8. évfolyam számára meghatározott célok és feladatok között így fogalmaz: *„a zenei nevelés célja: muzsikáló közösség és zeneszerető/értő közösségnevelés. Ehhez fontos a zenei műveltség megalapozása, a nemzeti és egyetemes zenekultúra megismertetése, az igényes zene mindennapos szükségletté válásának alakítása [...]. Az ismeretszerzés forrásai bővülnek ebben az életkori szakaszban: az éneklés mellett megnő a zenehallgatásból eredő ismeretek köre [...]”* (17/2004 (V.20.) OM rendelet, 183).

A kerettanterv a kiemelt fejlesztési feladatok között szól a zeneértésről is: *„a zeneértő- és -érző képesség fejlesztése: a tanult zenei korszakokhoz kapcsolódó zenei formák, műfajok felismerése. A zenemű gondolati tartalmait közvetítő kifejezőeszközök – tempók, dinamika, tonalitás, karakterek, hangszerelés – megfigyelése. A meghallgatott zeneművekben előforduló hangszerek, hangszeres együttesek, zenekarok hangzásának felismerésére való képesség fejlesztése”* (uo.).

A tanulóknak az egyes évfolyamokon időrendi sorrendben haladva kell megismerkedniük az egyes zenetörténeti korszakokkal. Így az ötödik évfolyam anyagát képezik a középkori gregorián énekek, a reneszánsz és a barokk mesterek művei. A hatodik évfolyam középpontjában az egyetemes zenetörténet szempontjából a bécsi klasszicizmus áll. A hetedik évfolyamon a romantika életérzésével ismerkedhetnek meg a tanulók a zenén keresztül, míg a nyolcadik évfolyamon a századforduló zenéjétől napjaink könnyűzenéjéig juthatnak el az addig tanultak rendszerező áttisztításával párhuzamosan.

Írásomban a bécsi klasszika korszakát emelem ki. Ennek a korszaknak a tárgyalásához a kerettanterv a hatodik évfolyamon énekes (klasszikus műdalok és témák, klasszikus kánonok) és zenehallgatási szemelvényeket is rendel. A zenehallgatás során a műfajok és formák meg-

nevezése, valamint a zenei formák, műfajok és művek hallás utáni felismerése szerepel a belépő tevékenységek között. Zenei ismeretek és fogalmak szintjén a bécsi klasszicizmus stílusjegyeinek felismerését, a három nagy zeneszerző, Haydn, Mozart, Beethoven életének és műveinek megismerését; a zenei formák és szerkezetek közül a triós forma, a menüett és a szonátaforma ismeretét, a művek pontos jelölésének (opus, numero) megtanulását; míg az együttesek közül a szimfonikus zenekar, a trió és a vonósnégyes összeállításának a tudását írja elő a kerettanterv.

A kerettanterv javaslatot tesz egy közös zenei anyagra is. A bécsi klasszikára vonatkozóan az énekes műzenei szemelvények között javasolja Haydn *Erdő mélyén* című kánonjának, Mozart *Jöjj, drága május* című dalának és *Varázsfuvola* című operája részleteinek, illetve Beethoven *Marmotte* című dalának megtanulását. A zenehallgatási anyagban Haydntól a *G-dúr (Üstdob)* szimfónia, Mozarttól az *Egy kis éji zene* és néhány részlet erejéig a *Varázsfuvola*, valamint Beethoventől a *VI. szimfónia* szerepel a javasolt válogatásban (17/2004 (V.20.) OM rendelet).

3. A tankönyv elemzése

Elemzésemhez a Nemzeti Tankönyvkiadónak, legújabb nevén Nemzedékek Tudása Tankönyvkiadónak az általános iskola 6. évfolyama számára készült ének-zene tankönyvét választottam. A tankönyvet Riznerné Kékesi Mária és Ördög László jegyzik szerzőként. Ez a tankönyv eredetileg az 1977-es Általános Iskolai Nevelés és Oktatás Tervéhez készült. Azóta több kiadást és átdolgozást is megélt, de napjainkig ez maradt ennek a kiadónak az általános iskola 6. osztálya/évfolyama számára kínált meghatározó ének-zene tankönyve. Elemzésemhez a kiadó legutóbbi, 2010-es kiadású tankönyvét vettem alapul. [1]

A bécsi klasszikáról szóló tankönyvi fejezetet több szempont alapján vizsgáltam. Először a fejezet tagolódására voltam kíváncsi. Ezután a fejezetben előforduló szövegeket összesítettem. Részletesen foglalkoztam a tankönyvi fejezetben előforduló kottapéldákkal. Végül a fejezet képanyagát néztem meg.

3.1 A bécsi klasszikáról szóló fejezet tagolódása (címek, alcímek)

A tankönyvben a 65. oldalon kezdődik a bécsi klasszika korszakának a tárgyalása, mely a 72. oldalig tart. Ekkor teljesen más téma bukkan fel a tankönyvben: Garibaldiról tanulnak a gyerekek, illetve két Kodály-bicínium tarkítja a képet. A bécsi klasszika korához a 76. oldalon

térünk vissza és a 86. oldallal bezárólag már itt is maradunk. Így összesen 19 oldal szól erről a zenetörténeti korról a kiadó ének-zene tankönyvében. Az összes oldal számához (121 oldal) viszonyítva ez 15%-ot jelent.

Összesen 29 részre tudtam tagolni a fejezetet. A cím szerinti rendezéskor azt állapítottam meg, hogy legtöbbször (12 esetben, 41%) az egyes zeneművek címei határozzák meg a részekre bontást. Hét esetben (24%) a zenehallgatás nyújt támpontot az elválasztáshoz. Négy olvasógyakorlattal (13%) is találkozunk a fejezetben, amelyek szintén elkülönülnek a többi résztől. A három nagy zeneszerző nevére (10%) is rábukkanunk a fejezetben, akiről értelem-szerűen külön fejezetrészek szólnak. Két tematikus blokk (6%) is színesíti a bécsi klasszikáról tanultakat. Természetesen a fejezetnek van egy főcíme is (3%).

A címek rendszerét az elhelyezkedésük szerint is lehet vizsgálni. Legtöbbször (15 esetben, 52%) az oldal tetején, kevesebbszer (8 esetben, 28%) a lap közepén, a legkevesebbszer (6 esetben, 20%) az oldal alján találkozunk valamilyen címmel.

Megvizsgálhatjuk azt is, hogy merre vannak igazítva a címek. A legjellemzőbb (18 eset, 62%) a középre zárt igazítás. Emellett találunk még balra zárt címeket is (11 esetben, 38%).

Betűméretből kétféle fordult elő a fejezetben. Leginkább 16-os betűmérettel (18 esetben, 62%), kevesebbszer (12 esetben, 38%) 12-es betűnagysággal olvashatók az egyes címek.

Betűtípusból ugyancsak kétféle került a tankönyv vonatkozó részébe. Gyakran félkövér (17 esetben, 59%), ritkábban normál (12 eset, 41%) a nyomda által szedett betűtípus.

Mindezek után a következő címtípusokat lehet megkülönböztetni a fejezetben belül:

- (1) Az egyes zeneművek címei általában az oldal felső részén, középre igazítva, 12-es betűmérettel és normál betűtípussal jelennek meg.
- (2) A zenehallgatás-feliratok elhelyezkedhetnek a lap tetején, közepén, valamint alján is. Ezek a címek mindig balra vannak igazítva, 12-es betűnagyságúak és félkövérrel szedettek.
- (3) Az olvasógyakorlat felirattal ellátott kottapéldák is jól elkülöníthetők. Az oldal alján helyezkednek el, balra igazítva. Ezen túlmenően a 12-es betűméretükről és a félkövér betűtípusukról ismerhetők fel.
- (4) A korszakot három nagy zeneszerző neve fémjelzi. A róluk szóló fejezetrészek élén a nevük az adott oldalon középen látható, középre zárt formázással, 16-os betűmérettel és félkövér betűtípussal.

- (5) A két tematikus rész (*A klasszikus zenekar, illetve Keleti színezet a klasszikus zenében*) címe az oldal tetején helyezkedik el középre zártan, 16-os nagyságú betűvel szedve és félkövérre vastagítva.

Néhány megjegyzést szeretnék fűzni az eddigi leírtakhoz.

- (1) Ennek a zenetörténeti korszaknak eddig *bécsi klasszicizmus* volt a megnevezése ez ének-zene tankönyvekben. Az általam vizsgált tankönyvben *bécsi klasszika* néven szerepel Haydn, Mozart és Beethoven kora. Zenetörténészek, különösen a kort kiválóan ismerő Somfai László, eddig is a *bécsi klasszika* elnevezés mellett tették le a voksukat. Számomra meglepő és eddig még nem megmagyarázható módon, ez a tankönyv áttért a korszaknak a zenetörténészek által preferált megjelölésére.
- (2) A tankönyv sajnos nem minden esetben közli szakmailag pontosan és helyesen a zeneművek címét. Egy szerencsétlen példát említek a 68. oldalról: „*Haydn: Andante. Az „Andante” tétel témája az „Üstdob” (Dobütés) szimfóniából*”. Nem lett volna jobb így hivatkozni a műre és a részletére: *Haydn: G-dúr („Üstdob”) szimfónia no. 94 II., Andante tétel?*
- (3) A tankönyv egy másik olvasógyakorlatnál (i. m. 80) csak a zeneszerző nevét adja meg, de az idézett mű címét nem. Szerintem nem várható el egy általános iskolai ének-zene tanártól, hogy Mozart hihetetlenül gazdag életművében teljesen otthon legyen, és bármilyen rövid kottapéldát önállóan azonosítsa. Jelen dolgozat szerzőjének zongorista múltja segítette megfejteni a feladványt.

3.2 A bécsi klasszikáról szóló tankönyvi fejezetben előforduló szövegek

Összesen 17 szöveg különíthető el a bécsi klasszikáról szóló tankönyvi fejezetben. Ezeket a szövegeket, témájukat tekintve, hat csoportba tudtam osztani. A legtöbb szöveg (9 szövegegység, 53%) egy-egy zeneműhöz kapcsolódóan jelenik meg a fejezetben. A három zeneszerzőről szóló életrajzi rész (3 eset, 18%) is külön értékelhető. A klasszikus zenekar, illetve a *Keleti színezet a klasszikus zenében* című részek a jól elkülönülő tematikájuk miatt választhatók külön (2 példa, 11%). Egy-egy egységnyi szöveggént van jelen a korszak általános jellemzése, a vonósnégyes műfajának bemutatása, illetve a periódus fogalmának zeneelméleti magyarázata (1–1–1, 6%–6%–6%).

Összeadhatjuk a szöveges részekben előforduló mondatok számát. 155 mondatban ír a tankönyv a bécsi klasszikáról. 1–31 mondat között van az egyes szövegrészek hosszúsága. Általánosságban elmondhatjuk, hogy 9 mondat alkot egy szövegegységet.

Egyszerű mondatból 86-ot számoltam össze. Ez az összes mondat 55%-a. Az összetett mondatok száma 72, ami 45%-a az összes mondatnak.

3.3 A bécsi klasszikáról szóló tankönyvi fejezetben előforduló kottapéldák

A tankönyv bécsi klasszikáról szóló fejezete összesen 22 kottapéldát hoz a zeneszerzők életművéből.

A korszak három meghatározó zeneszerzője azonban nem egyforma arányban lett képviselve a kottapéldák megoszlását tekintve: Mozart messze kiemelkedik (10 példa, 45%), míg Haydn és Beethoven (6–6 példa, 27,5%–27,5%) elmaradnak tőle.

Ha a tankönyvben szereplő műveket a műfajok szerint csoportosítjuk, akkor az alábbi eredményt kapjuk. A kor meghatározó énekes (vokális) és a hangszeres (instrumentális) műfajai többé-kevésbé jelen vannak a gyerekek tananyagában. A legtöbb kotta a szimfónia műfajára (5 példa, 22%), majd a műdalra (4 példa, 18%) hoz példát. Három-három (13%–13%) kottapélda kötődik az opera és a szerenád műfajához, míg egy-egy (5%) kottával szerepel az oratórium, a kamarazene, a versenymű, illetve Haydn művének meghallgatásához kapcsolva egy horvát népdal. Számomra három részlet (5%–5%–5%) műfaja nem tisztázódik a tankönyv alapján. Mozart *Oragna figa* című gyermekkori dallama Kodály Zoltán második szólamával nem sorolható be sehova sem. Egy másik Mozart-példánál (olvasógyakorlat a 80. oldalon) nem szerepel az idézett mű megnevezése. A tankönyv itt sem informálja a használóit. A 85. oldalon közölt Beethoven-olvasógyakorlat aláírásaként mindössze annyi szerepel, hogy *Kürtmenet*.

A kottapéldák közül több példa egy-egy nagyobb zeneműhöz kapcsolódik. Ilyen Haydn *D-dúr („Londoni”) szimfónia* no. 104 IV. tétele, Mozart *Varázsfuvola* című operája, illetve Mozart *Kis éji zene* című szerenádja. Ezeket a műveket több kottapélda segítségével ismerhetik meg a tanulók.

Ha azt vizsgáljuk meg, hogy az egyes zeneszerzőket mely műfajjal/műfajokkal jellemzik leginkább a tankönyvszerzők, akkor azt állapíthatjuk meg, hogy Haydn zenéjének bemutatásakor a szimfónia (*D-dúr „Londoni” szimfónia no. 104 IV. tétel, G-dúr („Üstdob”) no. 94 II. tétel*), Mozart esetében az opera (*A varázsfuvola*) és a szerenád (*Kis éji zene*), Beethovennél a szimfónia (III., *Esz-dúr („Eroica”) szimfónia op. 55 IV. tétel, IX., d-moll szimfónia op. 125 IV. tételéből az Örömóda*) és a műdal (*A mormotás fiú dala, Százszorszép*) műfaja dominál.

Az egyes kottapéldák terjedelmét az ütemszámukkal tudtam meghatározni. A legtöbb esetben periódusnyi, azaz 8 ütem hosszúságú volt a kottapélda (9 esetben, 40%), ezt követték a 16 ütemes részletek (6 eset, 27%), 18 és 4 ütemes idézetek kétszer-kétszer (9%–9 %) fordul-

tak elő a tankönyvben, míg egy-egy példát találtam 24, 12 és 46 ütemet tartalmazó műrészletre (5%–5%–5%). A bécsi klasszika kora ebben a tankönyvi fejezetben összesen 294 ütemmel van jelen. Ez azt jelenti, hogy átlagolva a zenei idézetek 14 ütemesek. Az ütemszámokat végignézve a legrövidebb kottapélda 4, míg a leghosszabb (*Sarastro F-dúr áriája* Mozart *Varázsfuvola* című operájából) 46 ütem hosszú. Ez már nagyon szélsőséges esetnek számít a hatodik osztályos tananyagban.

A szemelvények pedagógiai célzatát elemezve több kategóriába tudtam sorolni a műidézeteiket. A legtöbb példa (7 eset, 32%) a zenehallgatást segíti, míg 4–4 példa (18%–18%) énekes anyagot (műdalok), illetve olvasógyakorlatot kínál a tanult korszakhoz kapcsolódóan. A tanulók a formatani ismereteiket a szonátaformával bővíthetik Mozart *Kis éji zene* című szerenádján keresztül. A mű I. tételének három témája kottapéldával is szerepel a tankönyvben. Számomra négy kottapélda rendeltetése kérdéses e kategórián belül. Mi volt a célja a tankönyvszerzőknek Mozart *Oragna figa* című gyermekkori művével? Énekes többszólamúság Kodály Zoltán második szólamával? Mozart *Varázsfuvola* című operájából milyen célból idézték *Tamino áriáját*? Zenehallgatás? Nincs rajta az osztály zenehallgatási CD-jén. Énekes anyag? Nagyon nehéz ez az ária a 6. osztályban... Két Beethoven-részlet mindenféle cím/alcím alá rendelés nélkül olvad bele a tananyagba. A *IX., d-moll szimfónia* op. 125 IV. tételéből az *Örömóda* dallama, úgy gondolom, *mindenképpen figyelemfelhívást és kiemelést érdemelt volna. E példa alatt a D-dúr Hegedűverseny* op. 61 I. tételének fő témáját találjuk, ismét mindenféle utasítás, hivatkozás nélkül. Olvasógyakorlatként hangozzék el a szemelvény? Érdekes, hogy ugyanennek a versenyművek a II. tétele szerepel az évfolyam zenehallgatási CD-jén. Nem kellett volna ebben az esetben összeegyeztetni a tankönyvi tananyagot és a hangzó példát?

Ezen a ponton ismét szeretnék megjegyzéseket fűzni a tankönyvi megoldásokhoz.

- (1) Az egész bécsi klasszikáról szóló fejezet számomra legfájóbb hiányossága, hogy a tankönyvírók az egyes műdaloknál nem közlik a zongorakíséretet. Mennyivel nagyobb zenei élményt jelentene egy Haydn-, Mozart- vagy Beethoven-dal megszólaltatása zongorakísérettel! A zongorakísérő lehetne az osztály ének-zene tanára, az osztályból egy zeneiskolába járó diák, vagy éppen egy kolléga. Mindenki megtalálhatná a számára elérhető megoldást a cél érdekében, hogy ne csak újabb tandalok, hanem a zenei élmény valódi forrásai legyenek ezek a szép alkotások. Ezzel, ráadásul, a gépi zenehallgatás mellett az élő zenehallgatás is lehetővé válna az ének-zene órákon. A

tankönyvíróknak segíteniük kellett volna ezt a célt azzal, hogy közlik a dalok zongorakísértetét is.

- (2) Amit még a daloknál hiányolok, az a költő nevének megadása, illetve a költeményének az eredeti nyelvű címére való hivatkozás. A tankönyvben jelenleg szereplő adatok alapján nem mindig egyszerű a dalok visszakeresése a komponista oeuvre-jében.
- (3) A tankönyv a zenehallgatásra szánt művek esetében mindössze egyszer adott megfigyelési szempontot (Haydn *G-dúr* („*Üstdob*”) szimfónia no. 94 II. tétel). Ez nem következetes gyakorlatot mutat. Egy műrészletnél pedig (*A Bűvös csengettyű* Mozart *Varázsfuvola* című operájából), bár a tankönyv jelezi, hogy zenehallgatásra van szánva a részlet, a hangzó anyagok (CD) között nem találkozunk ezzel az idézettel.

A tankönyvnek a bécsi klasszikáról szóló fő fejezetén kívül is találkozunk még klasszikus művek kottáival.

- (1) Haydn *Csalogány az erdőn* című kánonja (i. m. 22) énekes anyagként (többszólamúság) jelenik meg.
- (2) Mozart *Utazás szánon* című művéből egy periódusnyi dallamot idéz a tankönyv Kodály Zoltán *Rossz a Jézus kiscsizmája* biciniumával egy lapon (i. m. 47). A tankönyv a Mozart-mű esetében a meghallgatást is javasolja.

3.4 A bécsi klasszikáról szóló fejezet képei

A tananyaghoz kötődően összesen 11 kép szerepel a tankönyvben.

A legtöbb kép (3 kép, 28%) egy-egy helyszínt ábrázol. Így került egy látkép a korabeli Schönbrunnról/Bécsről a fejezet elejére. Két kastély képe látható még e körben: a Fertődi kastély Haydnhoz és az Esterházy hercegekhez kötődően, valamint a Martonvásári kastély, amely Beethoven és a Brunszvik család kapcsolatát idézi fel. A korszak három nagy zeneszerzőjéről egy-egy portét láthatunk (3 példa, 28%). Szintén három kép (3 kép, 28%) ábrázol előadóegyütteseket (szimfonikus zenekar ábrával, valamint fényképen, illetve a Tátrai vonósnégyes). Két kép (2 példa, 16%) egy-egy zeneműhöz (*Szerenád* Haydn azonos című dalához, továbbá *Jelenet Mozart Varázsfuvola című operájából*) ad képi útmutatást.

A képek típusait vizsgálva elkülöníthetjük a korabeli festmények reprodukcióját (5 példa, 45%) és a mai fényképeket (szintén 5 példa, 45%). Egy ábra színesíti még a képet a szimfonikus zenekarról (1 példa, 10%).

Sajnálattal kellett megállapítanom, hogy egyik kép esetében sem nevezi meg a tankönyv a forrást. Ezt komoly hiányosságnak tartom. Visszaidézném egy korábbi gondolatomat, amely

szerint egy általános iskolai ének-zene tanártól nem várható el a napi munkája mellett, hogy ilyen komoly szintű kutatómunkát folytasson a tankönyv kiegészítése céljából.

A tankönyvi főszöveg mellett említést érdemel a tankönyv belső borítója, melynek címe: „Haydn, Mozart, Beethoven Európában (1730–1830)”. Ez a térkép a három zeneszerző életéhez köthető főbb városokat jelöli meg. Egy ilyen térkép újdonságnak számít és egyértelműen pozitívan értékelendő.

4. A zenehallgatási lemez (CD) elemzése

A tantervi követelmények megismerése, majd a tankönyv tanulmányozása után az évfolyam zenehallgatási anyagát tartalmazó kompakt lemezt vettem a kezembe. A Tóthné Jávor Melinda szerkesztette *Zenekalauz. A klasszika zenéje. Zenehallgatás az iskolában és otthon* címmel megjelent CD első kiadása 2005-ből való. Újabb átdolgozás azóta nem készült belőle, így az előbb elemzett, 2010-es kiadású tankönyvhöz is ez a CD tartozik zenehallgatási anyagként.

A CD-n összesen 22 track szerepel. Bartók Béla, Kodály Zoltán és Bárdos Lajos egy-egy bevezető műve után a magyar zenetörténet hangzó példái következnek (Bakfark Bálint, illetve a históriás ének Tinódi Lantos Sebestyénnel). Őket követi a bécsi klasszika kora a 7–21 track-ig. A CD legutolsó zeneműve Malek Miklós *Harsonaversenyének* részlete. A bécsi klasszika 14 track-je az összes szám 68%-a.

A kor három meghatározó zeneszerzője egyforma arányban (5–5–5 műrészlet) van jelen a lemezen. Haydn zenéjét két szimfóniatétellel, két oratóriumrészlettel és egy vonósnégyestétellel próbálták meg közel hozni a 12 éves korosztályhoz. Mozart életművébe egy zenekari mű, egy szerenád és a *Varázsfuvola* című opera segítségével pillanthatnak be a tanulók. Beethoven egy versenymű tételével, egy kamarazenei tétellel, egy kísérezenevel és két szimfóniarészlettel nyerheti el a gyerekek tetszését a CD összeállítása alapján.

A CD műsorideje 75'05". Ebből a bécsi klasszika zenéje 50'47". Ez az összidőhöz viszonyítva szintén 68%-ot eredményez, ugyanúgy, mint a track-ek számának vizsgálatánál. Ha átlagolunk, akkor egy szemelvény 3'36" hosszúságú. A valóságban a tárgyalt zenetörténeti korszak legrövidebb részlete 1'41" (Beethoven *Török indulójának* op. 113 részlete), míg a leghosszabb részlet 7'04" (Beethoven *VII. A-dúr szimfónia* op. 92 IV. tétele). Úgy gondolom, az előző részlet talán túl rövid ahhoz, hogy a gyerekek figyelmét megragadja, míg az utóbbi pedig már túl hosszú ahhoz, hogy ebben az osztályban végig lekösse a figyelmet.

Néhány megjegyzés ide is kívánczok.

- (1) A tankönyv és a CD-n szereplő hangzóanyag között hat esetben tudtam összefüggést kimutatni. Ezekben az esetekben a tankönyv kottapéldával, megfigyelési szemponttal, magyarázó szöveggel segíti a zenehallgatást. A kompakt lemez pedig valóban tartalmazza a tankönyv által zenehallgatásként jelzett műveket/műrészleteket. Ez a hat részlet a következő: Haydn *G-dúr* („*Üstdob*”) *szimfónia* no. 94 II. tétel, Haydn *G-dúr* *vonósnégyes* op. 76 no. 1 III. tétel, Haydn *D-dúr* („*Londoni*”) *szimfónia* no. 104 IV. tétel, Mozart *Kis éji zene* KV 525 I. tétel, Mozart *Sarastro F-dúr áriája* a *Varázsfuvola* című opera II. felvonásából, illetve Beethoven *Török indulója* az *Athén romjai* op. 113 című kísérezeneből.
- (2) Sajnos e pozitívnak minősíthető példák mellett vannak negatívan értékelhető esetek is, olyanok, amikor a tankönyv és a CD nem „kommunikál” egymással. Mozart *Varázsfuvola* című operájának II. felvonásából *Papageno és Papagena duettje*, illetve az *Éj királynőjének áriája* tartozik ide. A tankönyv semmilyen formában nem utal az opera e két részletére, amelyek viszont szerepelnek a CD-n.
- (3) Olyan esetek is vannak, amikor lenne „szándékolt” kapcsolat a tankönyv és a hangzóanyag között, de az valamiért „félresiklott”. A tankönyv Haydn *Szüreti kórusához* ad megfigyelési szempontot a tanulóknak. A CD borítóján szerepel is ez a részlet, de a hangzóanyagok között nem találjuk. Beethoven *C-moll hegedű-zongoraszonátájának* II. tételét ígéri a CD borítója, de valójában a III. tétel szerepel a lemezen. Mozart *Utazás szánon* című német tánca nem a bécsi klasszikáról szóló tankönyvi fejezetben szerepel, hanem a 45. lapon, elkülönülve e tárgykörtől, mégis, a CD alapján úgy tűnik, hogy a tankönyvben szerves része ennek a zenetörténeti kor tárgyalásának. Beethoven *Hegedűversenyének* op. 61 is különös sors jutott osztályrészül ennek a tananyagának a tárgyalásában. A tankönyvben az I. tétel főtémájának a kottáját látjuk, míg a CD-ről a II. tétel részlete csendül fel. Nem értem ennek az okát. Figyelmetlenségről van szó? Vagy szándékosan történt ez így?
- (4) Nagy hiányossága a CD-nek, hogy nem sorolja fel az egyes művek/műrészletek előadóit.
- (5) Hasznos lett volna, ha a CD-borítón –t öbb helyen nagyon pontatlanul – felsorolt műcímeiken túl egy kis füzet is segíti a hallgatót a művek/műrészletek befogadásában. A CD alcíme: „*Zenehallgatás az iskolában és otthon*”. Ez a gondolat mindenképpen új megközelítést ígér és igényel. A szakképzett pedagógustól elvárható, hogy felkészül-

ten kalauzolja fiatal hallgatóságát a zene, így a bécsi klasszika világában is. Ugyanez már nem várható el a szülőktől. Mégis, szép gondolat, hogy ezeket a zenéket ne csak az iskolában, hanem otthon, oldott családi légkörben is hallgathassák a gyerekek.

A tankönyvben, a bécsi klasszikáról szóló fő fejezeten kívül, elszórtan is találunk zenehallgatásra szánt klasszikus alkotásokat.

- (1) A harsonáról tanulnak a gyerekek, amikor Beethoven VII., *A-dúr szimfóniájának* a részletét hallgatják meg a III. tételből (i. m. 14). A részlet szerepel az évfolyam zenehallgatási lemezén.
- (2) *A nap nyugodni tér* címmel egy német népdalt énekelnek a gyerekek (i. m. 20). Ehhez Haydn *Évszakok* című oratóriumából a *Szüreti kórus* meghallgatását kapcsolja a tankönyv. Az idézett műrészlet cím szerint ugyan szerepel az évfolyam kompakt lemezén, hangzó formájában azonban nem került fel a hanghordozóra.
- (3) Énekes szemelvények után (*Csalogány az erdőn*, illetve *Bűvös hang*) javasolja a tankönyv Mozart *Esz-dúr kürtversenyéből* a III., *Rondó* tétel meghallgatását (i. m. 22). A hatodik évfolyam számára készült zenehallgatási CD-n nem szerepel ez a mű. Az 1983-as, Tarcai Zoltán által szerkesztett, és a kiadó jogelődjéhez tartozó ének-zene tankönyv bakelit zenehallgatási lemezén találjuk meg. A zenehallgatási anyag átdolgozásakor és új hanghordozóra való áttételekor a kiadóban elsiklottak e részlet fölött (Tarcai szerk. 1983).
- (4) Szintén Mozarttól az *Utazás szánon* című kompozíció meghallgatását kéri a tankönyv (i. m. 47). Itt kottapélda is segíti a zenehallgatást. Ez a német tánc szerepel az évfolyam CD-jén.
- (5) Kuruc dalt (*Törökbársony süvegem*) tanulnak a gyerekek (i. m. 92), majd Haydn *G-dúr szimfóniájának* IV., *Finale* tételét kellene meghallgatniuk. Sajnos ez a részlet sem szerepel a hatodik évfolyam jelenlegi kompakt lemezén. Szerepel viszont a kiadó jogelődjének 1983-as bakelit lemezén. Onnan derül ki, hogy a no. 88-as Haydn-szimfóniát kellene a gyerekeknek meghallgatniuk (Tarcai szerk. 1983).

5. Összegzés

Dolgozatomban arra a kérdésre kerestem a választ, hogy a bécsi klasszika, az egyetemes zene-történet egyik aranykora, valamint nagy komponistáinak az élete és művészete hogyan jutnak el a tanterven–tankönyvön–zenehallgatási anyagon keresztül a mai 12 éves korosztályhoz.

A kerettanterv célul tűzte ki a zeneszerető/értő közönség nevelését. Ennek részeként fontosnak tartja a zenei műveltség megalapozását, a nemzeti mellett az egyetemes zenekultúra megismertetését is. A zeneértő és -érző képesség fejlesztése magában foglalja a tanult zenei korszakhoz kapcsolódó zenei formák, műfajok felismerését, valamint a zenemű gondolati tartalmait közvetítő kifejezőeszközök megfigyelését. Ezen túl a különböző hangszerek és hangszeres együttesek hangjának a megfigyelése is része a zenehallgatásnak. Ezek azok a főbb pillérek, amelyeknek az egyes korszakokra, így a bécsi klasszikára vonatkozó részletes kidolgozásával találkozunk a kerettantervben.

Az ismertetett előírásoknak kellett megfelelnie a Nemzeti Tankönyvkiadó Riznerné Kékesi Mária és Ördög László által írt hatodik osztályos ének-zene tankönyvének, illetve a hozzá kapcsolódó, Tóthné Jávor Melinda által szerkesztett zenehallgatási anyagnak.

Először, különböző szempontok alapján, a tankönyvnek a bécsi klasszikáról szóló fejezetét, illetve az ahhoz kötődő részeket vizsgáltam.

Bevezetésként a bécsi klasszikáról szóló fejezet tagolódására voltam kíváncsi. Az ének-zene tankönyv első végiglapozása során megállapítottam, hogy a címek-alcímek rendszere itt nem úgy működik, mint más tantárgyak tankönyveinek az esetében. Kevésbé átlátható és követhető. A címek tipizálása, az elhelyezkedésük, az igazításuk, a betűtípusuk és a betűméretük vizsgálata alapján vált világossá számomra, hogyan is tagolódik a bécsi klasszikáról szóló fejezet. A fejezet egyébként a tankönyv 15%-át teszi ki, és – meglepő módon – más tananyagok által megszakítva, két részletben jelenik meg a tankönyvben.

Ezután a tankönyvi fejezetben előforduló szövegeket vettem számba. Sok a szöveges rész a fejezetben. A mondatokat összeszámlálva 155 mondatig jutottam. A szövegek többsége a zeneszerzők életét írja le, illetve a műveiket magyarázza.

Következő szempontom a kottapéldák vizsgálata volt. Viszonylag sok, összesen 22 kottás példa szerepel a tankönyv vonatkozó fejezetében. Alapvetően a korszak legfőbb énekes (*műdal, oratórium, opera*) és hangszeres (*szimfónia, versenymű, vonósnégyes, szerenád*) műfajai vannak jelen a nagy zeneszerzők nagy zeneműveiből származó idézetek segítségével. Az idézetek pedagógiai célja többféle: többször a zenehallgatást segítik, máshol énekes anyagot, il-

letve olvasógyakorlatot kínálnak a tanult korszakhoz kapcsolódóan, néhány esetben a zeneelméleti ismereteket példázzák.

Megnéztem a tankönyvi fejezet képanyagát is. Képekkel, korabeli festmények reprodukcióival és mai fényképekkel találkozhatunk a témához kötődően, sajnos nem túl nagy számban.

A tankönyv elemzése után az évfolyam zenehallgatási anyagát tartalmazó kompakt lemeznek (CD) a korszakhoz kötődő szemelvényeit vettem számba.

A bécsi klasszika a 68%-át teszi ki a CD műsoridejének. Több, pozitívnak minősítendő esetben a tankönyv és a CD tartalmilag összefügg egymással. Vannak viszont negatív példák is, amikor nincs, vagy valamilyen ok miatt nem jött létre a kapcsolat a két taneszköz között. A CD, legalábbis címében felvállaltan, új szemléletet közvetít, amikor az évfolyam számára összeválogatott zeneműveket nem csak iskolai, tanórai meghallgatásra szánja, hanem javasolja azok otthoni, családi körben történő hallgatását is. Ez utóbbihoz, szerintem, hasznos lett volna valamilyen kis füzetben némi útmutatást adni.

Elemzésem végén, mindent egybevetve, azt állapítom meg, hogy ez a tankönyv valóban megfelel a kerettantervnek, ugyanakkor minden tekintetben a hagyományos megoldásokat (szöveges leírások és magyarázatok, kottapéldák, képek) követi a bécsi klasszika korszakának és nagy alkotóinak a bemutatásakor. A hangzóanyag esetében is leginkább csak a hanghordozó formája változott. A Nemzeti Tankönyvkiadó, ma már Nemzedékek Tudása Tankönyvkiadó az ország legnagyobb múltra visszatekintő tankönyvkiadó vállalata, így bizonyos mértékig érthető a hagyományok tisztelete és követése, amely még az ének-zene tankönyvük 2010-es átdolgozásakor is érezhető. Úgy gondolom azonban, hogy a hagyományörzés minden erénye mellett arra is érdemes lenne figyelnie a kiadónak, hogy a mai gyerekek már teljesen más zenét éreznek a magukénak, a klasszikusokat pedig leginkább múzeumba valóknak gondolhatják. E régi kor, a zeneszerzői és az ő remekműveik közel hozása, bemutatása a mai gyerekek számára az előbb megfogalmazott probléma/helyzet ellenére nagyon is fontos feladat, de ehhez ezek a nagyon hagyományos tankönyvi megoldások talán már nem elegendőek.

Jegyzet

[1] A tankönyv új, 2014 szeptemberében forgalomba kerülő kiadása már a legújabb, a kerettantervek kiadásának és jóváhagyásának rendjéről szóló 51/2012. (XII. 21.) EMMI rendelethez igazodik. Az átdolgozott tankönyvi változat egy következő elemzés tárgya lehet. (A 2014/2015. tanévi közoktatási tankönyvjegyzék https://w3.kir.hu/portaldownload/tankonyv/kirtkv2014_kozlony_140628.pdf, 115.)

BIBLIOGRÁFIA

Kiss Henriett (2013): Zenehallgatás az általános iskolában. Új kihívás előtt az énekpedagógusok. In: *Iskolakultúra*, 2013. május-június 23. évf. 5-6. sz. 22-32. p.

Riznerné Kékesi Mária - Ördög László (2010): Ének-zene az általános iskola 6. évfolyama számára. Budapest : Nemzeti Tankönyvkiadó, 2010. 127 p.

Tarcai Zoltán (1983, szerk.): Zenehallgatás. 6. osztály. [bakelit lemez] Országos Pedagógiai Intézet. Hungaroton. SLPX 19194

Tóthné Jávor Melinda (2005, szerk.): Zenekalauz. A klasszika zenéje. Zenehallgatás az iskolában és otthon. [CD-ROM] Budapest : Nemzeti Tankönyvkiadó Rt, 2005. 00667/CD.

Internetes hivatkozások:

Az oktatási miniszter 17/2004 (V.20.) OM rendelete a kerettantervek kiadásának és jóváhagyásának rendjéről, valamint egyes oktatási jogszabályok módosításáról. 1. melléklet 5-8. osztály. In: A Nemzeti Erőforrás Minisztérium honlapja [online] [2014. 07. 16.] < URL: http://www.nefmi.gov.hu/letolt/kozokt/kerettanterv/mk68/MK68_1_04-1.mell-p92-248-kerettanterv_5-8o.pdf

A 2014/2015. tanévi közoktatási tankönyvjegyzék. In: Oktatási Hivatal honlapja [online] [2014. 07. 19.]

<URL: https://w3.kir.hu/portaldownload/tankonyv/kirtkv2014_kozlony_140628.pdf

KISS, HENRIETT

THE APPEARANCE OF THE VIENNESE CLASSICISM IN THE MUSIC TEXTBOOK AND MUSIC LISTENING MATERIALS OF THE NATIONAL TEXTBOOK PUBLISHER FOR THE SIXTH GRADE OF PRIMARY SCHOOL

In Hungary, primary school pupils learn about the different periods of music history, the lives of the great composers and their masterpieces in the music lessons. The age of Viennese Classicism is represented in the curriculum of the 6th grade. What do children of today learn about Haydn's, Mozart's, Beethoven's life and work? First, I looked into the curriculum. Then I analysed the music coursebook of the National Textbook Publisher. Finally, I listened to the related music on the disc (CD). I found that the period of Viennese Classicism and its music is emphasised both in the curriculum and the textbook as well as on the disc. Pupils can get sufficient information about the life and the work of these three great composers.

KOPHÁZI-MOLNÁR ERZSÉBET**A kilencedik roma szakkollégium – Kaposvár**

Jelen tanulmány célja, hogy áttekintse a cigány szakkollégium jelenkori történelmének történeti gyökereit, bemutassa a ma Magyarországon működő cigány szakkollégiumok közül a Kaposvári Egyetemen működő Roma Szakkollégiumot, áttekintse annak Szabályzatát, továbbá ismertesse annak a kérdőívnek a kiértékelését, mely a szakkollégiumi tagság körében került kitöltésre. Ez a kérdőív – mivel a többi szakkollégium kérdőíves felmérése során erre a szakkollégiumra nem került sor – az országos kutatáshoz hasonló, de vele nem teljes egészében azonos kérdések alapján igyekezett feltérképezni a tagság hallgatói összetételét, attitűdjeit. A legfontosabb mutatók ezt követően összevetésre kerültek az ország többi szakkollégiumában készült kérdőívek eredményeivel.

A szakkollégiumok történeti háttere

A szakkollégiumi mozgalom történetével Galántai László *Modern hagyományok. Cigány szakkollégiumi mozgalom Magyarországon* (Galántai 2013) című tanulmánya foglalkozik részletesen. Írásában áttekinti a szakkollégiumi mozgalmak történetét a 17. századtól kezdődően, és a modern társadalmak mobilitásra és esélyegyenlőségre tett erőfeszítéseit az egyházi kollégiumi mozgalom és a Nékosz történetén keresztül érzékelteti. Az előbbi a protestáns kollégiumok és az ellenreformáció erre adott válaszait jelenti, míg az utóbbi, a Nékosz kapcsolódott a népi írók mozgalmához, a harmadik út gondolatához. A két mozgalom között a kapcsolatot a társadalmi haladás, a progresszivitás gondolata jelenti.

A 19. században kezdődött meg a közoktatás kiépítése, melynek következményeként a kultúra és az oktatás közüggé vált. Azonban az egyenlőség gondolatának megteremtése mellett azt is látnunk kell, hogy az iskola egyben „*az állam legnagyobb magatartásirányító szervezeti rendszere, amelyen keresztül a legjobban, leghatékonyabban tud hatást gyakorolni állampolgáira, még azelőtt, hogy elérnék felnőttkorukat*” (Galántai 2013, 109). Ezt a lehetőséget azonban már a reformáció is felfedezte, amikor a protestantizmust az Istennel való közvetlen kapcsolat, a hit általi üdvözülés tanával alapozta meg, amelyhez le kellett fordítani a Bibliát, és a híveket meg kellett tanítani-olvasni. Erre vezethető tehát vissza a protestáns kollégiumi mozgalom kialakulása, melynek köszönhetően a kora újkori magyar kollégiumi mozgalom egyházi jelleget kapott.

A protestáns iskolák első intézményei Magyarországon a 16. században jelentek meg először. Német mintára kapcsolták össze az iskolaügyet és a vallásgyakorlást, mivel „*a népoktatás fontosságának, az elemi ismeretek, az írás-olvasás tudományának elsajátítását a reformáció saját vallásgyakorlata miatt is fontosnak tartotta*” (Galántai 2013, 111). Mivel a protestáns egyház hálózatszerűen épült föl, ez lehetővé tette az öngazgatás gondolatának megjelenését az oktatásban, melynek modelljéül a wittenbergi egyetemi autonómia szolgált. Az öngazgatás működőképességének feltétele volt az erős közösségi identitás kialakítása, melyhez hozzájárult a különféle címerek, jelképek, öltözékek használata. Diákok látták el a közösségi feladatokat, a finanszírozás a városi tanács gondja volt, a tanítás rendjéért pedig az egyházközségek feleltek. Ez a protestáns iskolaalapítási hullám egészen az ellenreformációig tartott. Addigra azonban több kistelepülés is kapott iskolát. Nőtt ebben az időszakban a külföldön tanuló magyar diákok száma is; a legkedveltebb külföldi úti cél Németország, Hollandia, Anglia volt. Ennek kétségkívül nagy haszna abban rejlett, hogy a külföldről 6–8 év után hazatérő diákok magukkal hozták a korabeli Európa legújabb tudományos eredményeit és haladó gondolatait, mely a fent vázolt mennyiségi iskolarobbanás minőségi garanciáját biztosította.

A kollégiumok körül kiépülő iskolahálózat biztosította a diákutánpótlást, vagyis az intézmény hosszú távú fenntarthatóságát, illetve állást kínált a leendő tanároknak. A nagyobb intézmények hálózatba szerveződtek, mely átjárhatóságot biztosított mind a tanárok, mind a diákok számára.

Míg a reformáció az iskolarobbanást jelentette, addig a Nékosz a tehetségrobbanást, mely a mai szakkollégiumok másik előzményeként fogható fel. Ez a mindössze tíz évet megélt mozgalom az egyházi szakkollégiumok hagyományai nélkül nem ölthetett volna komolyabb méreteket. Az 1939 és 1949 között működő Népi Kollégiumok Országos Szövetségének mozgalma egy antiklerikális mozgalom volt, mely erős ideológiai alapokon állt. Szellemi gyökere az ún. „harmadik út” víziója volt, mely a köztes utat kereste a kommunista diktatúra és a szabadversenyos kapitalizmus között. Ez a koncepció önmagában nem volt elhibázott, törekvését a kül- és belpolitikai környezet fojtotta el. „*A protestáns kollégiumok mögött a vallás, a Nékosz mögött a népi gondolat állt eszmei alapként, de más közös pontokat is találunk. A nyitottság a mobilitásra, az értelmiség kinevelésének programja és mindenekelőtt az önkormányzatiság gyakorlata századokon át is összeköti őket*” (Galántai 2013, 116). Közös továbbá bennük az is, hogy mindkét szervezet társadalmi támogatottsággal rendelkezett, mely anyagi formában is megnyilvánult. További hasonlóság a két mozgalom között az a gondolat, hogy a protestáns kollégiumok voltak az elsők, amelyek intézményes formában adtak lehetőséget a magyar társadalomban a társadalmi felemelkedésre a tanulás révén, mely később a Nékosz

öntudatának alapjául is szolgált. A mobilitás hiányának enyhítése, egy létező igényre adott válasz volt az életre hívója, azonban bukása annak volt köszönhető, hogy működéséhez nem volt megfelelő a történelmi környezet.

A Nékosz egy olyan alulról szerveződő mozgalom volt, mely a legújabb kor szakkollégiumi mozgalmának mintául szolgált. A mai cigány szakkollégiumi mozgalom is hasonlóan szerveződik egy társadalmi jelenségre adott válaszként; az intézményes tehetséggondozás és a társadalmi igazságosság megteremtésére létrejött mozgalom.

Roma Szakkollégium Kaposváron

Galántai László fentebb hivatkozott tanulmánya szerint 2013 tavaszán Magyarországon nyolc intézményben működött cigány szakkollégium. A Wlislócki Henrik Szakkollégium 2002-től működik Pécsen, melynek célja a cigány származású egyetemisták segítése. 2011 márciusa óta működik a Keresztény Roma Szakkollégiumi Hálózat, melynek keretén belül Budapesten, Debrecenben, Miskolcon és Nyíregyházán alakultak cigány szakkollégiumok, melyekhez 2012 őszén a Szegedi Keresztény Roma Szakkollégium is csatlakozott. 2012-től Hajdúböszörményben működik a Lippai Balázs Roma Szakkollégium a Debreceni Egyetem Gyermekeknevelési és Felnőttképzési Karán. Van azonban egy kilencedik roma szakkollégium is, mely a Kaposvári Egyetemen működik 2012-től.

A szakkollégiumot szabályozó dokumentum

Áttekintve a szakkollégium Szervezeti és Működési Szabályzatát, annak néhány pontját érdemes külön is megvizsgálnunk. Az első ilyen az első paragrafus, mely szerint „*a Szabályzat kiterjed a Kaposvári Egyetem Roma Szakkollégium rendes, senior és junior tagjaira*”. Ez azt a társadalmi beágyazódást hangsúlyozza, mely az egyetem egészének is alapfilozófiája. 2014 tavaszától az egyetem rendszeresen szervez senior programokat, melynek nem titkolt célja az egyetem közelebbi megismertetése a régió polgáraival. Az, hogy a Roma Szakkollégiumnak is lehetnek senior tagjai, szintén ebbe az egyetemfilozófiai vonulatba illeszkedik: a képzési időn túl is számít a tagok támogató részvételére. A *junior* szó szerepeltetése pedig azokra vonatkozik, akik akár egyetemi tanulmányaik előtt tagokká szeretnének válni. Ez szintén illeszkedik az egyetem elgondolásába, hisz minden új tanév elején új beiskolázási kampány kezdődik az

intézményben, mely lehetőséget kínál az egyetemhez való kapcsolódásra már az egyetemi tanulmányok előtt.

A szakkollégiumi célok, feladatok között a Szabályzat leszögezi, hogy mint önszerveződő egység, célja olyan saját szakmai programok szervezése, melyek a tehetséggondozást, az igényes, a jövőben is közéleti szerepet vállaló, aktív értelmiség képzését segítik. Ebben a paragrafusban fogalmazódik meg az önszerveződés, tehát a közgyűlés-jelleg, illetve a demokratikus közösség működtetése is. Ugyancsak itt kerül felsorolásra a főbb feladatok köre, melyek közül nagy hangsúlyt kapnak a kutatási programok, konferenciák, publikációs lehetőségek, de a felsoroltak között található például a lehetőség szerinti ingyenes nyelvoktatás. A lista másik részében a szabadidős rendezvények és az egyéb szervezetekkel való kulturális és szakmai együttműködések találhatók.

A Szabályzat negyedik paragrafusában kerül kifejtésre a már fentebb is körvonalazott szervezeti felépítés. Ebből a részből teljesen nyilvánvalóan látszik, hogy ez a szakkollégium a közgyűlésre épül. Nem önálló jogi személy; a Kaposvári Egyetem Szervezeti és Működési Szabályzatának keretei között működik, közvetlenül az oktatási rektorhelyettes látja el szakmai felügyeletét. Legfőbb szerve a Szakkollégium Közgyűlése, melyet a tagok alkotnak. Ez egyben a döntéshozó szerv is, ahol minden szakkollégiumi tag szavazati joggal bír. A Közgyűlést vagy a Vezető Tanár, vagy legalább két Szakkollégiumi Tanács-tag, vagy a tagok 25%-nak a kérésére össze kell hívni. Ez mind a demokratikus működést szolgálja, és azt mutatja, hogy a szervezet nem felülről irányított, hanem alulról építkező szervezet. Az ülések nyilvánosak, és csakúgy, mint más egyetemi szervezeti egységek vagy testületek, üléseikről jegyzőkönyvet és jelenléti ívet vezetnek. A Közgyűlés hatáskörének megfogalmazása is a demokratikus működést tükrözi, hisz a tagok megválasztása, a Közgyűlés összehívása, bizalmatlansági indítvány benyújtása, vita és szavazás egyaránt szerepel a listában.

A Szakkollégiumi Tanács a Szakkollégium másik vezető testülete, melynek tagja a Vezető Tanár, négy választott tag és a Szakmai Vezető. Mandátumuk egy évre szól. Tagjait minden év októberében választják egy Választási Bizottság előkészítő munkája után. A Tanács ülései nyilvánosak, csakúgy, mint dokumentumaik. Feladata a Szakkollégium folyó ügyeinek intézése, az éves terv jóváhagyása, a gazdasági tevékenység koncepciójának megállapítása, szabályzatok alkotása, a tagfelvételekről döntések meghozása, vagyis ez a Szakkollégium irányító testülete. Ennek megfelelően beszámolási kötelezettsége van a Közgyűlésnek félévente, évente egyszer pedig a rektornak.

A Szakkollégiumnak van egy Vezető Tanára is, aki csakis a Kaposvári Egyetem főállású oktatója lehet. Őt a rektor nevezi ki, és a Szakkollégiumi Tanács tagjává válik. Erre a feladatra

általában a Közgyűlés kéri fel valamelyik oktatót, vagy konszenzus hiányában pályázatot írnak ki a poszt betöltésére. A Vezető Tanár képviseli hivatalosan a Szakkollégiumot, ő irányítja a képzési, tudományos és gazdálkodási tevékenységet, levezeti a Közgyűlés üléseit. A Szakkollégium rendelkezik még egy Szakmai Vezetővel is, aki a Szabályzat meghatározása szerint a roma társadalmi és kulturális élet meghatározó alakja. A Szakkollégiumnak rendelkeznie kell továbbá egy Jegyzővel is, akit a Közgyűlés választ, és akinek a feladata a jegyzőkönyvek vezetése, továbbá a törvényesség, a Szervezeti és Működési Szabályzat betartásának felügyelete.

Az új tagok felvételéről a Felvételi Bizottság dönt. A jelentkezési lap kitöltése és benyújtása után egy szóbeli meghallgatás is következik a jelentkezők számára, majd a tagsági jogviszony a döntéssel jön létre.

A Szabályzat tizedik paragrafusa rendelkezik a Szakkollégiumi tagságról. Ennek alapján tag lehet az egyetem bármely hallgatója, aki elfogadja a Szervezeti és Működési Szabályzatot, és aki felvételt nyert. Ezzel együtt jogai és kötelezettségei is lesznek. A jogok között szerepel a javaslattételi, véleménynyilvánítási és szavazati jog – az egyetem többi testületi jogaihoz hasonlóan. A Kötelezettségek között egyrészt a Szabályzat betartása szerepel, másrészt a Szakkollégium tevékenységeiben való részvétel. Ugyancsak rendelkezik a Szabályzat a tagság megszűnéséről (ez lehet kilépés vagy kizárás), és definiálja a senior tagok fogalmát. Ők olyan tagok, akik kiemelkedő szakmai munkát végeznek, tudásukat át tudják adni másoknak. A Szakkollégium Közgyűlése választhatja meg őket. E paragrafus 6. pontja szerint a Szakkollégiumnak lehetnek középiskolás tagjai is, akik tanácskozási joggal vehetnek részt a Közgyűlésen. Nem nevezi meg ugyan a Szabályzat e pontja, de ők valószínűleg az első részben említett junior tagok. Definiálja továbbá a Szabályzat a pártoló tagok fogalmát, akik más felsőoktatási intézményben tanuló hallgatók. Van a Szakkollégiumnak Támogató Tagsága is, ez azonban nincs pontosan meghatározva.

A Szabályzat kitér a Szakkollégium gazdálkodására is, s itt olvashatjuk, hogy önálló költségvetési összeggel rendelkezik, melyet az egyetem bocsát rendelkezésére. Önállóan gazdálkodik ugyan ezzel, felügyeletét azonban ezen a téren az Egyetem Gazdasági Főigazgatója látja el. A Szabályzat záró rendelkezéséből megtudhatjuk, hogy 2012. június 27-én lépett hatályba, tehát a Szakkollégium immár két éve működik törvényesen szabályozott keretek között. A dokumentum egy egyesületi szakkollégiumi modell működését írja le.

A tagság körében végzett felmérés

Galántai László tanulmányának végén ismerteti azt a nem reprezentatív kérdőíves felmérést, melyet anonim adatfelvétellel készített az általa megnevezett nyolc magyarországi cigány szakkollégiumban. A Kaposvári Egyetemen ezért kitöltöttem egy általam összeállított kérdőívet, mely hasonló kérdéseket tartalmazott, de természetesen nem volt azonos Galántai Lászlóéval. Ennek kitöltése anonim és önkéntes volt. A Szakkollégium névsorában, melyet 2014 februárjában bocsátottak rendelkezésemre, tizenöt név szerepelt a tagok listáján. A kérdőívet 2014 májusában töltöttem ki, azt mind a tizenöt fő kitöltötte (bár néhányan pár kérdésre nem válaszoltak, ez az eredmény szempontjából elhanyagolható).

A kérdőívet kitöltők többsége nő (13), kisebbségben a férfiakkal (2), amely megfelel annak a tendenciának, hogy az egyetemen magasabb a női hallgatók aránya. Az adatok tehát azt mutatják, hogy a Szakkollégium tagjai 87%-ban nők, míg csak 13%-uk férfi. Galántai László többi szakkollégiumban végzett felmérése ennél jobb arányt mutat országos átlagban, hisz ott ez az arány 67%–33%. Az életkorra vonatkozó adatok szerint a hallgatók nagyobbik része (80%-a) 18–24 éves, vagyis egyetemi tanulmányai elején, az érettségit követő időszakban tart, míg 13%-uk 25 és 30 év között van, de van 6%-uk, aki 30 év felett van. A fiatalok aránya itt is az ország többi szakkollégiumában mért átlag felett van, az idősebbek pedig kisebb százalékban. A válaszadók 20%-nak nincs testvére, 20%-nak egy, 60%-nak pedig több mint két testvére van. Ez eltérést mutat a többi szakkollégiumhoz képest, ugyanis ott 11%-nak nincs testvére, 56%-nak egy, 33%-nak kettő vagy több testvére van. A különbség adódhat abból, hogy más szociokulturális környezetben élnek, vagy nagyobb városokhoz kapcsolódnak a vizsgált intézmények szakkollégiumai, hisz Budapest, Pécs, Debrecen, Szeged, Miskolc, Nyíregyháza ad otthont a többi szakkollégiumnak. Ennek megfelelően mutat eltérést az is, milyen településről érkeztek a tagok: 26%-uk megyeszékhelyről, ugyanennyi kisvárosból, 48%-uk pedig községből. Itt a négy vidéki nagyváros szóba sem jön; a megyeszékhelyről, kisvárosból és községekből érkezők aránya pedig a többi szakkollégiumban készült felméréssel majdnem egyezést mutat. Itt is helyénvaló Galántai megállapítása, mely szerint „*a rejtett szelekció nem érvényesül, megjelenik a szakkollégiumi tagságban a településszerkezeti heterogenitás*” (Galántai 2013, 120). Ugyancsak hasonlóságot mutatnak a családi állapotra vonatkozó adatok a többi szakkollégiumban mért adatokkal, hisz 80%-uk egyedülálló, 20%-uk él tartós kapcsolatban, és itt is a teljes minta gyermektelen.

Az anya/nevelőanya legmagasabb iskolai végzettsége itt is heterogenitást mutat: 40%-uk legfeljebb 8 általánost végzett (a többi szakkollégiumban ez szintén hasonló érték, 44%),

33%-uk szakmunkásképzőt, 27%-uk diplomás (mely érték szintén közelít a többi szakkollégiumban mért értékhez). Az apa/nevelőapa esetében a legfeljebb 8 általánost végzetek aránya 33%, a szakmunkás végzettség (46%) közel ugyanannyi, mint a Galántai László által készített felmérés adata. Az egyetemi diplomával rendelkezők aránya 20%, kicsit magasabb a fent említett vizsgálat eredményénél. Az anya/nevelőanya legmagasabb beosztása pedagógus (26%), magas a közmunkások aránya is (20%), de a munkanélküliek a legmagasabb, mely 33%. Az apa/nevelőapa legmagasabb beosztása meglehetősen nagy változatosságot mutat. Közöttük a munkanélküliek aránya 33%, pedagógusként, azaz diplomásként 13%-uk, míg szakmunkásként 20%-uk dolgozik, de akad közöttük nyugdíjas és vállalkozó is.

A válaszadók körében – eltérően a többi szakkollégiumban készített felmérések eredményeitől – a munkavállalás mindössze 13%-uk esetében jelenik meg (ez a 15 főből 2 főt jelent), ők hitoktatással, illetve állatgondozással foglalkoznak, a klasszikus diákmunka itt nem jellemző. Az iskolai végzettség, beosztás, munka témakörében végzett felmérés adatai valószínűleg azért mutatnak eltérést az ország más pontjain, nagyobb városokban kapott adatoktól, mert a Kaposvári Egyetem beiskolázási körzete jellemzően Somogy megye és a dél-dunántúli régió, amely nem tartozik az ország legfejlettebb területei közé, a munkalehetőségek rosszabbak, a munkanélküliség viszonylag magas.

A háztartások anyagi javainak tekintetében itt is a mobiltelefon a legjellemzőbb, ez minden háztartásban megtalálható. Akad olyan háztartás (a 15-ből 1, azaz 6%), ahol nem található televízió. Nyaraló egy kivétellel egy családnak sincs tulajdonában (6%), autóval viszont rendelkezik 11 család (73%), telekkel 4 (26%), de számítógép és internet-hozzáférés is van 13–13 családban, amely a válaszadók 86%-a. Ezek az értékek tehát a számítógép, az internet, az autó és a telek tekintetében jóval magasabbak az országban készült felmérés adataihoz képest. Míg Galántai László felméréséből az derül ki, hogy az előző évben a válaszadók közül senki nem nyaralt külföldön, addig itt ez 13%-uk esetében jellemző volt.

A cigány önkormányzatok feladataira vonatkozó kérdéseket 1–5-ig terjedő skálán lehetett értékelni (1 volt a legfontosabb) s az alábbi táblázatban (1. táblázat) látható eredmények születtek, melyből kitűnik, hogy (korrelálva az országban végzett felmérés adataival) a válaszadók 26%-ban az oktatási intézmények fejlesztését tartják első helyen fontosnak, de ugyanilyen lényeges számukra a cigányellenes megnyilvánulások elleni fellépés és a cigány kultúra ápolása is. E felmérés szerint a politikai érdekképviselőt kevésbé fontos, és itt is alacsony preferáltságot mutat a segélyezés mint önkormányzati feladat, ami Galántai László szerint „*a pozitív önkép jele lehet*” (Galántai 2013, 121).

	1. helyen	2. helyen	3. helyen	4. helyen	5. helyen
1. az oktatási intézmények fejlesztése	26%	6%	26%	26%	-
2. a cigányellenes megnyilvánulások elleni fellépés	26%	20%	6%	20%	6%
3. politikai érdekképviselő	13%	13%	26%	20%	13%
4. a cigány kultúra ápolása	26%	33%	20%	13%	-
5. segélyezés	13%	6%	-	6%	53%

1. táblázat: A cigány önkormányzatok feladatai a hallgatói válaszok alapján

A kérdések következő blokkja az identitásra, a hovatartozásra és a nyelvre vonatkozóan tartalmaztak kérdéseket. Egyforma arányban jelölték meg válaszként azt, hogy magyarországi cigánynak (26%) vagy cigánynak (szintén 26%) tartják magukat. A „magyar állampolgár” meghatározást a válaszadók 13%-a írta, míg a többiek nem adtak választ. Tehát megállapíthatjuk, hogy a válaszadók több mint felének fontos, hogy cigányként definiálja magát. A Szakkollégium tagjai 73%-ban beások és 13–13%-ban romungrók, illetve oláh cigányok. Érdekes itt megjegyezni, hogy ez a szakkollégium a Roma Szakkollégium elnevezést viseli, ami azt mutatja, hogy ugyan egy alulról szerveződő kezdeményezésre létrejött, Közgyűlés működtette szervezetről van szó, annak elnevezése mégsem a többségi tagság hovatartozását fejezi ki. Ez valószínűleg több külső tényezővel is magyarázható. A „*cigány*” szó köznapi értelemben használva bizonyos helyzetekben pejoratívabb értelmet sugallhat, mint a „*roma*” szó, melyet a magyar nyelv feltehetően semlegesebbnek érzékel. Az elnevezést az is motiválhatta, hogy a cigány szakkollégiumok létesítését megengedő Kormányrendelet (2011. CCIV.) szintén a „*roma*” elnevezést használja, így az is valószínű, hogy egyszerűen csak a törvénynek való megfelelés állhatott az elnevezés háttérében. A megkérdezettek mindössze 33%-a beszéli a nyelvét, a többi 67% azonban nem. Más nyelvet is csak 40%-uk beszél, e nyelvek közül 26–26% egyformán jelölte meg az angol és a német nyelvet. A nyelvvizsga-bizonyítvánnyal rendelkezők száma ennél még alacsonyabb: angol középfokú nyelvvizsgája a megkérdezettek 13%-ának, német középfokúja 6%-nak, valamelyik cigány nyelvből pedig szintén 13%-nak

van bizonyítványa középfokon. Meglehetősen magas azonban (66%) azoknak a száma, akiknek egyáltalán nincs nyelvvizsgájuk.

A kérdőív következő része kérdezett rá a tanulmányokra és a lakásra, melyek között szerepeltek kérdések saját szakjukról, évfolyamukról, a munkarendről, amelyben tanulnak, továbbá az ösztöndíjakról is. A válaszadó tagok nagy része kollégista (53%); bejáró 33%, helybéli csak 1 van közöttük (6%). Nem mindenki töltötte ki az évfolyamát érintő kérdést. A két személyen kívül, aki nem adott választ, a válaszokból az tűnik ki, hogy nagy részük első évfolyamos (40%), a negyed- és harmadévesek aránya ugyanannyi (20–20%), egy hallgató pedig másodéves (6%). Ebből az látszik, hogy ez egy jól működő szakkollégium, mivel az elsősök aránya magas, így valószínű, hogy jó hírek és ajánlások után döntöttek úgy, hogy felvételüket kérik. A szakjukat hárman nem kívánták megnevezni; a többiek válaszaiból kiderül, hogy többségükben az intézmény Pedagógiai Karára járnak különböző szakokra (60%), de képviselteti magát a többi kar is legalább 1–1 hallgatóval (6–6%). Ezek az adatok szintén összhangban vannak az országos mérés adataival, ahol a bölcsész- és társadalomtudományi területek 50%-os arányt meghaladó mértékben vannak jelen. A hallgatók nagy többsége nappali munkarendben tanul (93%), egy tag nem írt semmit. Ez megfelel az országos trendnek, ahol levelezős hallgató nem volt kimutatható. A válaszadók 73%-a államilag finanszírozott képzésben vesz részt, de önköltséges formában is tanul 20%. Az országosan mért adatok 2/3–1/3 arányt mutatnak. Az is összecseng az országos felmérés eredményeivel, hogy a hallgatók közel 2/3-a részesült már szociális ösztöndíjban, amely a szakkollégium működésének szintén egyik pozitív hozadéka lehet.

A következő kérdéscsoporttal az identitás témáján belül különböző értékekkel való azonosuláshoz való viszonyulást szerettem volna mérni. A válaszok megoszlása a következő táblázatban látható (2. táblázat). A cigány múlt emlékeinek ébrentartása körülbelül a válaszadók harmadának *nagyon fontos*, de ennél fontosabbnak érzik a cigánysághoz való tartozás szubjektív érzését. A válaszadók csaknem fele jelölte meg *nagyon fontosnak* a cigány kultúra iránti érdeklődést az első helyen. A cigányság nagy alakjai, teljesítményei felett érzett büszkeség és a cigány származásúakkal kialakított baráti kapcsolatok mennyisége is legalább egy harmaduk által a legpreferáltabb érték. Kevésbé tartják fontosnak a cigány szokások, hagyományok ápolását az első helyen, de érdemes megjegyezni, hogy ezt *legkevésbé fontosnak* nem értékelték. A baráti kapcsolatokkal az országos felméréshez hasonlóan itt sem mutatott egyezést az, hogy mennyire tartják fontosnak a cigány házastársat, mivel itt a kevésbé preferált értékek közé

esett a nagyobb rész. Ugyanígy *kevésbé fontos* számukra a cigány önkormányzati politikai életben való részvétel.

	1. helyen	2. helyen	3. helyen	4. helyen	5. helyen
1. a cigány múlt emlékeinek ébren tartása	33%	13%	20%	13%	-
2. a cigánysághoz tartozás szubjektív érzése	40%	20%	6%	13%	-
3. a cigány kultúra iránti érdeklődés	46%	6%	6%	20%	-
4. a cigány kultúrában való otthonosság	26%	20%	13%	20%	-
5. a cigányság nagy alakjai, teljesítményei felett érzett büszkeség	33%	13%	20%	13%	-
6. a cigány származásúakkal való baráti kapcsolatok mennyisége	33%	13%	6%	20%	13%
7. az, hogy cigány házastársa legyen	6%	26%	20%	-	20%
8. a cigány hagyományok, szokások ápolása	20%	20%	26%	13%	-
9. a cigány önkormányzati politikai életben való részvétel	6%	6%	26%	20%	20%

2. táblázat: A hallgatók azonosulása különböző értékekkel

A kérdések következő csoportja a cigányellenesség jelenlétére kérdezett. A cigányellenesség jelenlétét a magyar társadalomban a válaszadók itt is érzékelik, hisz 60%-uk szerint nagyon, 26%-uk szerint ez közepesen jelen van ma hazánkban. 33–33%-uk úgy ítéli meg, hogy 26–50, illetve 76–100%-ra tehető ma a cigányellenes lakosság aránya. Ennek megfelelően szerintük a cigányellenesség nőtt (66%) vagy változatlan maradt (20%). A cigányellenesség szerintük emelkedik (60%) vagy stagnál (26%), de csökkenő cigányellenességet senki sem prognosztizált a közeljövőre, ellentétben az országos felmérésben szereplő adatokkal, ahol 11%-ot jósoltak a közeljövőre, a következő évtizedre. Ezzel összefügg szintén az, hogy nagy százalékban vélekedtek úgy a válaszadók (66%), hogy a cigányellenes nézeteket korlátozni kellene. Arra a kérdésre, hogy a cigányoknak asszimilálódniuk, integrálódniuk vagy szegregálódniuk kellene,

öten nem válaszoltak, további öten pedig (33%) azt írták, hogy egyiket sem. Az integrálódás mellett 26% voksolt. Arra a kérdésre azonban, hogy mi gátolja az integrációt, tíz válaszadó nem írt semmit, a többi válaszadó szerint a gátló tényező az empátia, tolerancia hiánya, a sztereotípiák vagy maga a társadalom, illetve az, hogy elítélik a cigányságot.

A következő blokkban attitűdvizsgálati kérdések szerepeltek arra vonatkozóan, mennyire rokonszenvesek az egyes népcsoportok a válaszadóknak. Ezt is 1–5-ig terjedő pontozással kellett jelölni, ahol 1 a *legrokonszenvesebb*. Az eredmények azt mutatják, hogy a magasabb százalékok a táblázat vége felé találhatóak, vagyis magasabb értéket a nagyobb preferáltság szinte alig kapott. Érdekes lehet ezt összevetni azzal a kérdéssel, mely a cigányellenességre vonatkozott. Az alábbi táblázatból (3. táblázat) kitűnik, hogy a kisebbségeket inkább a kevésbé preferált kategóriákba sorolják, melyben lehet, hogy saját tapasztalataik is szerepet játszanak.

	1. helyen	2. helyen	3. helyen	4. helyen	5. helyen
kínaiak	6%	20%	20%	20%	13%
svábok	26%	13%	20%	13%	6%
négerek	20%	-	40%	-	26%
románok	6%	-	33%	13%	20%
zsidók	6%	6%	26%	13%	26%
arabok	6%	-	20%	20%	33%
szlovákok	6%	-	6%	46%	20%

3. táblázat: Egyes népcsoportok preferáltsága

S végül az utolsó kérdések a szakkollégiumról érdeklődtek, a belépés motivációiról, az itt szerzhető tapasztalatokról, élményekről. A tagok fele már egy vagy két éve részt vesz a szakkollégium életében, hárman (20%) ebben a tanévben léptek be. A felvételi kérelem motivációjának vizsgálatakor legtöbbször a közösség vonzó erejét hangsúlyozták (ez szintén szerepel az országos felmérésben is), de többen említették az anyagi támogatást és a hasznos programokat is. Hasonló válaszok születtek arra a kérdésre is, mit vár a szakkollégiumi tagságtól, hisz legtöbbször itt is a közösségre és a támogatásra voksoltak. Az ország más városaiban készült felmérés az angol nyelvi és az informatikai kurzusok lehetőségét várja a szakkollégiumoktól, melyek közül a nyelvtanulás ebben a szakkollégiumban is a legtöbbet említett elvárás. Itt azonban szerepeltek még a felsorolásban a kirándulások, a táborozások és a kulturális prog-

ramok. Ezekkel a válaszokkal összhangban vannak a szakkollégiumban szerzett pozitív élményekkel kapcsolatos kérdésekre adott válaszok, hisz itt szintén a kirándulások, a társaság és a barátok kerültek leginkább említésre.

A kérdőív lezárásaként a jövőbeni munkavállalás helyét kellett meghatározniuk. Legtöbben (40%) Magyarországon szeretnének dolgozni, de 26%-uk külföldön is el tudja képzelni munkahelyét, amely magasabb értéket mutat, mint az ország más területein végzett kutatások.

Egészében elmondhatjuk, hogy az országos adatokkal összevetve hasonló eredményeket kaptunk. Az eltérések magyarázhatók a Kaposvári Egyetem hallgatói összetételével, az egyetem elhelyezkedésével, a szociokulturális háttérrel, Somogy megye jelenlegi helyzetével. Az is kitűnik azonban a válaszokból, hogy mára már egy stabil törzstagság alakult ki a működés két éve alatt. Válaszaikból azt a következtetést vonhatjuk le, hogy a hallgatók szeretnek részt venni a szakkollégium életében, sok mindent várnak (főleg közösségi és érzelmi téren), de már eddig is sok pozitív élményben volt részük. Reméljük, ez a jövőben is így marad.

BIBLIOGRÁFIA

- Demeter Endre (2013): Kutatási témák és adekvát módszerek a szakkollégiumok megismeréséhez, különös figyelemmel a roma szakkollégiumokra. In: Forray R. Katalin (szerk.): Nevelés – Multikulturalizmus – Esélyek. Pécs : PTE BTK „Oktatás és Társadalom” Neveléstudományi Doktori Iskola, 2013.
- Galántai László (2013): Modern hagyományok. Cigány szakkollégiumi mozgalom Magyarországon. In: Forray R. Katalin (szerk.): Nevelés – Multikulturalizmus – Esélyek. Pécs : PTE BTK „Oktatás és Társadalom” Neveléstudományi Doktori Iskola, 2013.

KOPHÁZI-MOLNÁR, ERZSÉBET

THE NINTH ROMANY SPECIAL CIRCLE – KAPOSVÁR

The aim of the study is to survey the historical roots of the present Romany special circle, to introduce the one working at Kaposvár University, to examine its constitution and to give information about the results of the questionnaire filled in by the members of the special circle. This questionnaire was designed on the basis of the questions of a nation-wide survey, but it is not identical with that. The present questionnaire aims at mapping the composition and the attitude of the students' membership. The most important indices are compared to the results gained from questionnaires at other special circles in Hungary. From the answers it can be concluded that the members are attracted to this college because of the atmosphere of the community as well as in the hope of getting some financial support.

SZABÓ ZSÓFIA

**Lükurgosz kutyái,
avagy a 17. századi holland életképfestészet
példázatai a nevelésről**

E tanulmány a 17. századi holland zsánerfestészetben megjelenő nevelő és erkölcsi célzatú üzenetek feltárásával foglalkozik. Az elemzés célja, hogy egy régi holland közmondást („Ahogy az öregek énekelnek, úgy fütyülnek a fiatalok”) és Lükurgosz egyik példázatát követve az írásos és emblematikus hagyomány festői használatát mutassa be Jan Steen művészetén keresztül.

A 17. századi holland festészet a képzőművészet történetében egy rendkívül színes, izgalmas fejezetet nyitott: a képműfajok gazdagodása jórészt a – holland aranykornak is nevezett – periódus mestereinek köszönhető. Az újkori művészetben ugyanis ekkor vált önállóvá a csendélet, a tájkép és jelen témánk, a zsánerkép műfaja. E tanulmányban néhány olyan képtéma bemutatására vállalkozom, amelyek a gyermekek neveléséről, illetve e tematika 17. századi holland felfogásmódjáról mesélnek. E rövid vizsgálat jogosultságát igazolni látszik Jeroen H. Dekker, a groningeni egyetem neveléstörténeti és -elméleti professzorának azon tanulmánya, amelynek címében egyenesen a *nevelők köztársaságának* nevezi a korabeli Hollandiát (Dekker 1996).

Az elmúlt évszázadok során számos művészettörténész vállalkozott arra, hogy a holland életképek témaválasztására – mulatozó társaságok, piaci vagy kocsmajelenetek, gyermekét tetvésző anya, szappanbuborékot fújó fiú stb. – magyarázatot leljen, s az első pillantásra könnyen értelmezhetőnek tűnő jelenségek mögé nézzen. Mivel e témák a hétköznapi élet egyszerűségét és változatosságát sugalmazzák, sokáig a polgári realizmus példáiként tartották számon őket (Németh 2008).

Ennek tükrében felvetődik a kérdés: vajon mennyire reálisan közvetíti például a 17. századi holland gyermekek életét Jan Miense Molenaer (1610 k.–1668) *Három gyermek egy asztalnál* című képe (*I. kép*), amelyen két fiú és egy leány borozik, pipázik (?). Mi több, az egyik fiú a leánnyal olyan nyíltan (és eredményesen) flörtöl, hogy az ifjú „hölgy” hajlandóságának jeleként már egyik cipőjét le is vette lábáról. Az asztalon a boroskancsó mellett szétszórt kártyalapok hevernek, azaz a kicsapongó élet számos jellegzetes kelléke jelen van a kompozícióban.



1. Jan Miense Molenaer: *Három gyermek egy asztalnál*, 1628-29 k.
 olaj, vászon, 46 × 61 cm, Magángyűjtemény
Forrás: Weller et al. 2002, 66

Habár feltehetjük, hogy volt példa ilyesfajta viselkedésmódra, a holland zsánerképeken felbukkanó motívumok gyakorisága, tipizáltsága azonban azt sugallja a nézőnek, hogy többet lát annál, mint ami első pillantásra egyértelmű olvasatot kínál.

Az 1960-as évektől a művészettörténészek többsége amellet foglalt állást, hogy bár e képek csakugyan hordoznak a való életből vett elemeket, ahogy a téma magyar kutatója, Németh István fogalmaz: „[...] a 17. századi holland zsánerképek nem öncélú, *l’art pour l’art* műalkotások, hanem, ha úgy tetszik, a művészet tükrén keresztül szemlélt élet allegóriái, melyek általános érvényű morális üzeneteket közvetítenek. A korabeli életképek tehát ennek értelmében szórakoztató jellegük mellett didaktikus funkciót is betöltöttek, hiszen – mint ahogy egyes kutatók állították – a különféle emberi gyarlóságok és bolondságok érzékletes ábrázolásával lényegében önmaga hibáival kívánták szembesíteni a nézőt” (Németh 2008, 10).

A holland életképfestők tehát gyakran foglaltak képeikbe morális tartalmat, leggyakrabban talán a *vanitas*, azaz az élet hiábavalóságának allegorikus megjelenítését, és természetesen a helyes magatartás és életmód példázatait. Molenaer festménye is ez utóbbiak körét gazdagítja, mivel a gyermekek frivol viselkedésének ábrázolásával a felnőttek helytelen mintát nyújtó életvitelére reflektált, mintsem valós, hétköznapi látványt tárt volna nézője elé.

A 17. századi zsánerfestők sokat merítettek Hieronymus Bosch (1450 k.-1516) és id. Pieter Bruegel (1525 k.–1569) művészetéből, akiknek munkásságát anekdotikus részletekben gazdag, koruk visszasságait karikírozó alkotói attitűd jellemezte, s műveik alapjául gyakran választottak egy-egy ismert, az élet különös és mégis egyszerű bölcsességeit magában hordozó közmondást. Molenaer szintén gazdag képi és írásos tradíciót elevenített fel, amikor a gyermekeket a romlott erkölcsű felnőttek ifjú megfelelőiként ábrázolta. Alkotása egy, a korban ismert és népszerű mondással kapcsolható össze: „*Soo de Ouden songen Soo pypen de jonge*”, azaz „*Ahogy az öregek énekelnek, úgy fütyülnek a fiatalok*” (Dekker 1996, 171). A közmondás elterjedésében nagy szerepet játszott Rotterdami Erasmus ókori szerzők idézeteit tartalmazó gyűjteménye (*Adagiorum Collectanea*, 1500), valamint pedagógiai tárgyú műve, a *De civilitate morum puerilium libellus* (1526), e kötetek nyomán ugyanis számos holland szerző ragadott tollat, hogy a szülői példamutatás, valamint az okító célzatú közmondások jelentőségéről értekezzen (Gosztola 2007).

Ezt a közmondást Molenaernál explicitebb módon Jan Steen (1626–1679) dolgozta fel több alkotásán. A leideni születésű festő a komikus témák és típusok mestere volt, s gyakran jelenítette meg önmagát és családjának tagjait festményein. A „Jan Steen-háztartás” – ahogy később a művész alkotásai után nevezték – általában rendetlen környezetet mutat (Rosenberg–Slive–Kuile 1972), enteriőrjeiben a család apraja és nagyja többnyire evés-ivás, muzsikálás, éneklés közben jelenik meg.

A budapesti Szépművészeti Múzeum gyűjteményében őrzött *Vidám társaság (Macskacsalád)* című képén egy szőlővel befuttatott veranda a mulatozás helyszíne (2. kép). Az asztaltársaság tagjai egy macskacsaládot fognak közre (innen a festmény alcíme), a családfő énekel, a mögötte álló ifjú egyik kezében dudát tart, míg jobbával poharát emeli, egy másik fiú pedig furulyán kíséri az éneket. Ez a jelenet azt is megmutatja, hogy a holland életképfestők gyakran éltek a többértelmű kifejezések használatával, a közmondásban szereplő ’pijpen’, azaz ’fütyülni’ kifejezést ugyanis használták ’furulyázni, dudálni, pipázni’ értelemben – mint a levegő segítségével használatba vett tárgyak, jelenségek igéjét (Dekker 1996) –, de ez a szó köszön vissza a ’pijpan’, azaz a csőrös kanna szóban is (Németh 2008). Ezt a tipikus holland borosedény-félét a kép előterében, a nézőnek háttal ülő nőalak kezében ábrázolta a festő, ebből iszik lopva az egyik ifjú.



2. Jan Steen: *Vidám társaság*, 1673–75 k.

olaj, vászon, 150 × 148 cm, Budapest, Szépművészeti Múzeum

Forrás: <http://www.szepmuveszeti.hu/>

A gyermekek csőrös kannából való ivásának, de leginkább itatásának motívuma Jan Steen több festményvariánsán megjelenik, amelyek e közmondás nyomán készültek. Csaknem mindegyik e témában született alkotásán a mértéktelenség szimbólumaként szerepel a magasba emelt, borral teli pohár, s az asztalon felsorakozó étek (szőlő, citrom, osztriga, hús) ugyancsak a falánkság bűnéről árulkodnak. Nem hiányozhat a jellegzetes Gouda-pipa sem, ami az amszterdami Rijksmuseum változatán (3. kép) kizárólag a gyermekek kezében és szájában látható, a hágai Mauritshuisben őrzött variánsan (4. kép) pedig az apa kezében, aki harsány kacagás közepette épp gyermeke szájába tolja a hosszú, fehér agyagpipa szárát. E jeleneteken és Steen más témájú képein is visszatérő elem a mulatozókat figyelő kutya, amelynek motívumában Németh István a tanulékonyság szimbólumát feltételezi (Németh 2008), más feltevések szerint a festő saját kutyája lehetett, ezért bukkan fel gyakorta a művész alkotásain (Salinger 1959).



3. Jan Steen: *Vidám társaság, 1667*
olaj, vászon, 110,5 × 141 cm, Amszterdam, Rijksmuseum
Forrás: <https://www.rijksmuseum.nl>



4. Jan Steen: *Ahogy az öregek énekelnek, úgy füttyülnek a fiatalok, 1668–70 k.*
olaj, vászon, 134 × 163 cm, Hága, Mauritshuis
Forrás: <http://www.mauritshuis.nl/>

Steen számos festményváltozatán egyértelműsítette a téma olvasatát azzal, hogy egy falra szegezett, vagy épp földre hullajtott papírlapon tette láthatóvá a közmondás szövegét, a hágai festményen pedig egy négysoros dalba foglalta, ami a nagymama kezében lévő papíron olvasható (Rosenberg–Slive–Kuile 1972).

Itt jegyezzük meg, hogy ennél rejtettebb utalásokat is leltek fel e képeken, ahogy arról Tátrai Júlia ír a hágai festmény kapcsán: „*a számunkra első pillantásra korabeli életképnek látszó jelenet vidáman mulatozó alakjai egyúttal az öt érzéket is megtestesítik: az idős, olvasó asszony a látást, a pipázó fiú és a kutya a szaglást, a dudán játszó fiú a hallást, a borospoharat tartó nő az ízlelést, a gyermekét átölelő asszony pedig a tapintást jelképezi*” (Tátrai 2009, 182).

Visszatérve a fentiekben elemzett elsődleges olvasatra, hogy a nevelésről alkotott nézeteiről alaposabban tájékozódjunk, érdemes kitérni a közmondás korabeli szöveges értelmezéseire. Jacob Cats *Spiegel van ouden ende nieuwen tijdt*, azaz *A régi és az új idők tüköre* című 1632-es művében gyűjtötte össze az „*Ahogy az öregek énekelnek, úgy fütyülnek a fiatalok*” közmondással rokon értelmű szólásokat. E kötetben főként azt hangsúlyozza, hogy mennyire meghatározóak az öröklött tulajdonságok az emberi viselkedés szempontjából, amint azt kötetének mottója sugalmazza: „*Minden macska születésétől fogva egerészni akar*” (Weller et al. 2002, 68; Németh 2008, 49–50).

A klasszikus neveléelméleti problematika, az öröklés–nevelés/környezet (*nature versus nurture*) kérdésköre szerint „öröklés-pártinak” tűnő Cats nézeteit gyakorta állították ellentétbe a kutatók a jezsuita Adriaen Poirters eszméivel, mivel ez utóbbi szerző a tanult viselkedésminták szerepét meghatározóbbnak vélte az öröklött személyiségjegyeknél. Csípős megjegyzését e tárgykörben Németh István idézi: „*ha azt akarjátok, hogy gyermekeitekből bárányok legyenek, ne éljeteztek úgy, mint a disznók!*” (Németh 2008, 50).

A Cats által ehelyütt hangsúlyozott – a hollandoknál jellegzetesen főként a bolondság és a rossz – tulajdonságok átöröklődésének motívuma egyébiránt számos formában visszaköszön a képi és írásos hagyományban. Sejthetően Jan Steen Berlinben őrzött *Keresztelés* című műve is erre a jelenségre reflektál, e festményen ugyanis a bölcsőben fekvő csecsemő közelében szintén egy, kisebb testvérét csőrös kannából leitató fiúcska tekint ki a képről. Az enteriőr előterében egy felborított szék jelzi a rendezetlen környezetet, s a háttérben ábrázolt, borozó, pipázó családtagok lakomája is feltehetően az újszülött majdani életvitelét megjövendőlni hivatott.

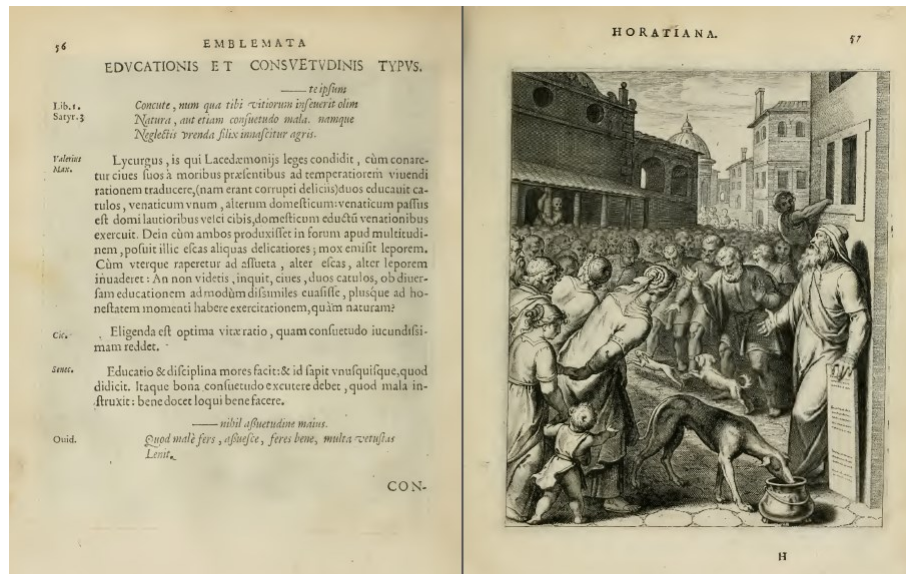
Ezzel szemben a Poirters által nyomatékosított rossz példák hatását talán Steen mulatozó család-jeleneteinél is lényegre törőbben fogalmazta meg Molenaer három gyermeket ábrázoló festményén, amelyen felnőttek nélkül ábrázolta a fiatalabb generáció tagjait (*1. kép*). Ezáltal

még hangsúlyosabbá tette a rossz példák erejét, hiszen ábrázolása arról tanúskodik, hogy a gyermekek mintaképeik jelenléte nélkül is képesek tökéletesen imitálni a kicsapongó életmódot (Weller et al. 2002).

A nevelés jótékony hatásának, illetve hiányának problémakörét érinti egy másik, a 17. századi Hollandiában ugyancsak kedvelt anekdota, amely allegorikus formában veti fel a pozitív és negatív példákat. A történet forrása Plutarkhosz *Moralia* cím alatt összegyűjtött erkölcsi, filozófiai és állambölcészeti kérdéseket taglaló írásainak egyike. A görög történetíró a gyermekek nevelése témakörében Lükurgosz, Spárta egykori törvényhozójának nézeteit idézte meg, akinek a spártai nevelésről vallott eszméit a *Párhuzamos életrajzokban* részletesebben taglalja.

A történet szerint Lükurgosz egyszer két kutyakölyköt vitt haza ugyanabból az alomból, de egész máshogy nevelte őket: az egyikkel nem törődött, míg a másikat vadászatra tanította. Egy alkalommal aztán összehívta a spártaiakat, hogy a nevelés, a tanítás és a szokások erkölcsi kiválóságra gyakorolt hatásáról beszéljen nekik. Bizonyságul elébük vitte a két kölyköt, a földre letett egy tál ételt, és elengedett egy élő nyulat. Neveltetésüknek megfelelően a haszontalan kutya a tálból mohón falatozni kezdett, a másik azonban jó vadászeb módjára a nyúl után vetette magát. Lükurgosz így magyarázta a történeteket: „*E kutyák azonos alomból származnak. Az egyik komoly nevelést kapott, a másik semmit sem. Így az egyik jó vadászkutya lett, a másik meg csak a hasát akarja megtömni, mert falánk*” (Plutarkhosz 2012, 13).

A lükurgoszi példázatot a 17. századi Hollandiában többek között Otto van Veen (Othonis Vaenius) *Emblemata Horatiana* című emblémáskönyvében lelhetjük fel. A széles körben elterjedt, metszetekkel gazdagon illusztrált kötetet először 1607-ben adták ki. A számos kiadást megért műben klasszikus antik auktoroktól, főként Horatiustól vett szövegrészletek töltik be a mottó és idézetek szerepét. Az első kiadásban latin nyelvű prózában megírt passzusok kaptak helyet, s a szövegekkel átellenben helyezték el a tartalomhoz illő illusztrációt (5. kép). Különös, hogy a Lükurgosz példázatát illusztráló metszeten mennyivel nagyobb hangsúlyt kapott az edényt nyalogató agár képében ábrázolt haszontalan kutya, míg mögötte a látszatra eltérő fajtájú, apróbb méretű eb a nyulat kergetve nyit utat a spártaiak alkotta tömegben (Veen 1607).



5. Otto van Veen: Lükurgosz példázata az *Emblemata Horatianában*, 1607
 Forrás: Veen 1607, 56-57

A szerző nevelési célzattal írta meg művét, összeállításánál a jezsuita oktatás hagyományát követte. Hollandia déli részén ebben a korszakban a jezsuiták jelentették az oktatás alapját, akik – ahogy Adriaen Poirters kapcsán már utaltunk rá – a nevelés egyik fontos eszközeként tartották számon a vizuális nyelvet és a jó példát adó szerzők szövegeit, s e körből a klasszikus bölcsélet sem hiányozhatott (Gerards-Nelissen 1971).

„Lükurgosz kutyái” tehát a nevelés fontosságát érzékeltették, s bár a kutya – főként a boldonságot, érzékiséget, ösztönöket jelképező macskával ellentétben – általában a tanulékony-ság szimbólumaként jelent meg a holland képeken (Németh 2008), a plutarkhoszi történet „jó kutyája” mellett a haszontalan, falánk eb is (negatív) példaértékűvé vált. Ezt azonban az életképek egy másik tematikus csoportján fedezhetjük fel.

Figyeljük csak meg Jan Steen *Asztali áldás* című festményét: a képen egy szegény család jelenik meg, nincstelenségüket mi sem demonstrálja jobban, mint hogy asztalukként egy régi hordó szolgál, amelyen egy tál étel látható (6. kép). Az anya imára kulcsolja kezeit, miközben ugyanerre a mozdulatra tanítja az ölében ülő csecsemőt, az apa és a fiú – levett kalapjaikat kezükben tartva – elmélyülten adnak hálát az asztalukra került ételért. A jelenet áhítatos hangvételét csupán egyetlen kompozíciós elem, az előtérben egy edényt szimatoló kutya profán hétköznapiságú alakja mozdítja ki.



6. Jan Steen: *Asztali áldás*, 1667–71 k.

olaj, vászon, 62,9 × 78,1 cm, Philadelphia, Philadelphia Museum of Art

Forrás: <http://www.philamuseum.org/>

A festő nem csupán a formai kontraszt kedvéért emelte be alkotására a falánk négy lábút: ábrázolásával a gyermekek jó – elsősorban vallásos – neveltetésének tartalmi ellentétéként a lükurgoszi anekdota nevetlen kutyakölykére, mint a rossz vagy hiányos nevelés szimbólumára reflektált. Ezt igazolja az a Jacob Cats által feljegyzett mondás, ami feltehetően a plutarhoszi anekdotából eredeztethető, s a korábbiakkal ellentétben nem az öröklött tulajdonságok szerepét nyomatékosítja: „Szoktasd az agarat a fazékhoz, s a vadászeb a konyha bolondjává válik” (Franits 1986, 37–38).

E két témakör – a gyermekek imára tanítása és a lükurgoszi példázat – vizuális összekapcsolását pedig még egyértelműbben bizonyítja Conrad Meyer metszete (Franits 1986), amelyen egy anya tanítja imádkozni gyermekeit, s a háttérben, a szoba falán látható képek között bukkan fel Lükurgosz példázata (7. kép). Az ábrázolás – elől a tálból falatozó agárral, mögötte a nyulat kergető ebbel – az Otto van Veen emblémáskönyvében fellelhető metszet mintáját követi.



7. Conrad Meyer: *Zehen Jahr*, részlet, 1765

rézkarca, az eredeti lap mérete: 23,2 cm × 12,3 cm, Amsterdam, Rijksmuseum

Forrás: <https://www.rijksmuseum.nl>

A 17. században a családi asztal a nevelés helyszíne volt, s nem csupán az étkezésnél való helyes viselkedésre okították ilyenkor a szülők gyermekeiket: nagy hangsúlyt fektettek a szellemi, főként a vallásos nevelésre. Az asztaliáldás-jelenetek elterjedésében fontos szerepe volt a pietizmus egyre népszerűsödő mozgalmanak, mivel ezek az ábrázolások híven tükrözték a pietista jámborságot, a hétköznapi élet egyszerű szentségét. A pietista szerzők bátran idézték Lükurgosz anekdotáját, amikor a nevelés szerepéről értekeztek, s némelyek úgy vélték, hogy ha valaki tanulás és gyakorlás révén hozzászokik valamihez, az természetévé válik. Hasonló gondolatmenet ösztönözhette, hogy Otto van Veen idézett művének 1612-es kiadásában ez a mottó került a lükurgoszi embléma alá: „*A szokás második természet*” (Franits 1986, 45). Ily módon találkozunk az ember öröklés révén hordozott természete a nevelés és a környezet inspirálta magatartással, s mint „második természet”, a jó szokások így válnak a helyes viselkedésmód és az erkölcsös élet alapjává.

Italozó, éneklő, zenebona és mulatozás közben ábrázolt, harsányan víg család vagy csendes áhítatban imádkozó szülők, gyermekek; tanulékony, környezetét figyelő eb vagy haszontalan, mohó kutya – ezek az egymásnak olykor ellentmondó jelenségek, azaz a holland zsánerfestészet moralizáló és didaktikus üzenetei a mai néző számára gyakran láthatatlanok. Ám

ahogy Tátrai Júlia a Hágában őrzött témavariáns kapcsán írja: „[...] a 17. századi néző egyértelműen felismerhette benne az erkölcsi figyelmeztetést” (Tátrai 2009, 182).

Jan Steen a 17. századi holland életképfestészet talán egyik legnagyobb moralistája volt; humora és önkritikája egyszerre nyilvánult meg abban, ahogy e kicsapongó életmódot folytató családok ábrázolása során önmagát és szeretteit használta modell gyanánt. Fontos azonban megjegyezni, hogy az emberi gyarlóságot szatirikus átiratokkal karikírozó alkotásai mellett Steen életművében a bibliai témák hű tolmácsolása is helyet kapott (Rosenberg–Slive–Kuile 1972).

Azt ugyancsak le kell szögezni, hogy a tulajdonságok átöröklődésének és a nevelési kérdéseknek, azaz általában a helyes és helytelen magatartás elemzésének szentelt életképek tematikai sokszínűsége az e tanulmányban elemzettek körén messze túlmutat, s még számos izgalmas szellemi kalandot tartogat annak, aki a 17. századi Hollandiára mint „a nevelők köz-társaságára” kíváncsi.

BIBLIOGRÁFIA

- Dekker, Jeroen J. H. (1996): A Republic of Educators: Educational Messages in Seventeenth-Century Dutch Genre Painting. In: *History of Education Quarterly*, 1996. vol. 36, no. 2, 155–182. p. [doi: 10.2307/369503](https://doi.org/10.2307/369503)
- Franits, Wayne (1986): The Family Saying Grace: A Theme in Dutch Art of the Seventeenth Century. In: *Simiolus: Netherlands Quarterly for the History of Art*, 1986. vol. 16, no. 1, 36–49. p. [doi: 10.2307/3780613](https://doi.org/10.2307/3780613)
- Gerards-Nelissen, Inemie (1971): Otto van Veen's Emblemata Horatiana. In: *Simiolus: Netherlands Quarterly for the History of Art*, 1971. vol. 5, no. 1/2, 20–63. p. [doi: 10.2307/3780366](https://doi.org/10.2307/3780366)
- Gosztola Annamária (2007): A flamand barokk életképfestészet tematikai és interpretációs kérdéseinek összefüggései a holland realista festészet tükrében. [PhD-értekezés] Budapest: ELTE Művészettörténeti Intézet Doktori Iskola, 2008. 271 p.
- Németh István (2008): Az élet csalfá tükrői. Budapest : Typotex, 2008. 180 p.
- Plutarkhosz (2012): Moralia. Erkölcsi, filozófiai, állambölcsészeti kérdések. Az eredeti görög szövegből összeállította: Rakonczai János. Szeged : Bába Kiadó, 2012. 434 p.
- Rosenberg, Jakob–Slive, Seymour–Kuile, Engelbert H. ter (1972): Dutch art and architecture: 1600 to 1800. Harmondsworth : Penguin Books, 1972. 500 p.
- Salinger, Margaretta M. (1959): Jan Steen's Merry Company. In: *The Metropolitan Museum of Art BULLETIN*, 1959. vol. 17, no. 5, 121–131. p. [doi: 10.2307/3257799](https://doi.org/10.2307/3257799)

- Tátrai Júlia (2009): Protestáns vagy laza erkölcsök? Az öt érzék ábrázolásai a 17. századi holland művészetben. In: Tüskés Anna (szerk.): *Omnis creatura significans*. Tanulmányok Prokopp Mária 70. születésnapjára. Budapest : CentrArt Egyesület, 2009. 181–186. p.
- Veen, Otto van (1607): *Emblemata Horatiana*. Antwerpen : Hieronymus Verdussen, 1607. 214 p. = Q. *Horati Flacci Emblemata*. Studio Othonis Vaeni Bataulugdunensis. Antverpiae : Ex Officina Hieronym Verdussen. MDCVII. 214 p.
- Weller, Denis P. et al. szerk. (2002): *Jan Miense Molenaer. Painter of the Dutch Golden Age*. Exhibition catalogue. Raleigh, N. C. : North Carolina Museum of Art, 2002. 203 p.

SZABÓ, ZSÓFIA

THE DOGS OF LYCURGUS OR THE PARABLES OF THE 17TH CENTURY
DUTCH GENRE PAINTING ABOUT EDUCATION

This paper examines the educational and moralizing messages of 17th century Dutch genre painting. Studying an old Dutch proverb, 'As the Old Sing, so Pipe the Young' and a parable of Lycurgus, the analysis focuses on the works of Jan Steen to reveal the pictorial use of emblematic and textual tradition.

VARGA LÁSZLÓ

Innováció a spanyol felnőttoktatásban

A polgári életben való tevékeny részvétel megkívánja, hogy már az idősebb generációk is kellő ismeretekkel rendelkezzenek a globalizált világról, s képesek legyenek abban aktívan közreműködni. A felnőttkori oktatás tartalmának és módszereinek elő kell segítenie a modernizációs áramlatoknak megfelelő ismeretek, készségek és képességek fejlesztését és kiterjesztését, életkortól függetlenül. A fejlett európai országok tapasztalatai arra intenek, hogy a gyorsan változó gazdasági környezetben csak azoknak van esélyük talpon maradni, akik képesek megújítani felnőttoktatási rendszerüket. A szerző jelen írásában a spanyolországi Toledóban megrendezett „Válasz egy kihívásra: innováció a felnőttoktatásban” témájú szakértői tanulmányút során megszerzett tapasztalatairól számol be.

Felkészülés a tanulmányútra

A Tempus Közalapítvány támogatásának köszönhetően a spanyolországi Toledóban megrendezett „Válasz egy kihívásra: innováció a felnőttoktatásban” témájú szakértői tanulmányút során a felnőtt tanulók oktatásban való részvételét, továbbá annak növelési lehetőségeit ismerhettük meg. A szervező fél az élethosszig tartó tanulás és az oktatási mobilitás hatékonyan működő stratégiai eljárásait mutatta be. Korunk globális kihívásai (Varga 2011), a felnőttek oktatása, az LLL, a nyelvtanulás, az IKT elsajátítása, a generációk közötti kommunikációra és a megértésre való nevelés, az interkulturális oktatás arra ösztönzi a benne résztvevő tanulókat, hogy aktív állampolgárként fedezzék fel a kapcsolatokat a helyi, regionális és globális szintek között. Hangsúlyozza továbbá a társadalmak gazdasági, technológiai, szociálpolitikai, demográfiai és kulturális összetevőinek erős egymásrautaltságát. A felnőttkori és a késői tanulás, a generációk együttműködése, az interkulturális nevelés a globalizáció által létrehozott és felismert egyenlőtlenségeket kívánja orvosolni. A felkészülés során megállapítottuk, hogy az Európai Unió felnőttképzéssel foglalkozó dokumentumainak (Harangi 1998) központi kategóriája az élethosszig tartó tanulás. A kognitív, azaz értelmi képességek mellett az élethosszig tartó tanulásban ma már nagy hangsúlyt kap például az emocionális és a szociális képességek fejlesztése, az önismeret, az önmagunk kezelésének problémaköre, az egyének és generációk közötti kooperáció képességfedezetének megteremtése. A felnőttoktatás egyik központi gondolata: olyan készségek és képességek birtokába juttatni a felnőtt és idős embereket, amelyekkel a XXI. század világában el tudnak igazodni, a változó munkaerő-piaci igényekhez alkalmazkodni képesek (Delors 1997). A felkészülés során egyik fő célunk az volt, hogy meg-

ismerjük a hazai felnőttoktatási problémakör fő kérdésköreit, az élethosszig tartó tanulás, az időskori tanulás, az inkluzív nevelés és a generációk együtt-tanulásának paradigmáit. Célunk volt továbbá, hogy betekintést nyerjünk a hazai felnőttképzési intézményrendszerek működésébe, néhány felnőttképzési stratégia és rendszer fejlődésébe, megismerjük a különböző felnőttképzési irányzatok főbb jellemzőit és fejlődésüket, az egységes európai gondolat és a magyar felnőttképzés összefüggéseit, valamint a kiemelten fontos pedagógiai problémák alakulását. A továbbképzés gazdag programkínálata jelentős mértékben segítette felkészülésünket. A szervező fél azt ígérte, hogy a tanulmányúton sor kerül az aktív polgárság és a felnőttoktatás összefüggéseinek széles körű bemutatására, és az egész életen át tartó tanulás paradigmáinak, összefüggéseinek megismerésére. A kompetencia alapú európai képzési programok (Demeter 2006), valamint a nemzetközi tendenciák pedagógiai látótérbe kerülése hozzásegített bennünket a téma problémaközpontú, sokoldalú és gyakorlatközeli szemléléséhez. A felkészülés során világossá vált számunkra, hogy a mai globális kérdések, mint pl. az életkor kitolódása, a tanulás horizontjának kiszélesedése, a környezet pusztulása, az emberi jogok tagadása, az idősebb generációkkal való nem megfelelő bánásmód, konfliktusok és világegyenlőtlenségek nem csupán időben és térben állnak össze, de önmagukban is mélységesen összekapcsolódnak. A felnőtt tanuló új perspektívákkal kerül szemtől szembe, a világ látásának új módjaival, a jövő alternatív látomásaival. A „permanens tanulás és képzés” kifejezés értelem szerűen felveti az újabb kérdést, hogy az olyan kezdeményezések, mint fejlesztés, környezeti és emberi jogok, az idősek jogai, valamint a különböző korú emberek megismerése, tisztelete, elfogadása és befogadása, ennek oktatása egymást kölcsönösen kiegészítők és kölcsönösen megvilágítók. A felkészülés részét képezte egy prezentáció elkészítése saját intézményünk és hazánk felnőttoktatási tevékenységéről, módszertani megújításáról, továbbá egy kérdőív kitöltése, mely a kurzussal kapcsolatos előzetes elvárásokat és az eddigi szakmai életút bemutatását tartalmazta.

Új ismeretek

Az élethosszig tartó tanulás, ezen belül a felnőttoktatás a spanyolországi Castilla-La Mancha tartomány oktatási kormányzata számára prioritás. Sokféle módon támogatja és ösztönzi a felnőtteket, hogy képzési programokban vegyenek részt, éljenek a felkínált tanulási, továbbképzési, átképzési lehetőségekkel, különös tekintettel a távoktatási formákra. A „*Válasz egy kihívásra: innováció a felnőttoktatásban*” című szakértői tanulmányutat szervező *Regionális Pedagógiai Szolgáltatások Központja, Toledo* felel a képzési szükségletek, igények és lehető-

ségek felméréséért, a felnőttképzések megszervezéséért. Az oktatási centrum igyekszik alkalmazkodni a tanulók speciális igényeihez, individuális szükségleteihez, a gazdaság és a munkaerőpiac változó igényeihez.

Az alábbi területeket ismertük meg a tanulmányút során:

- Felnőttoktatási politika és szolgáltatások Castilla-La Mancha tartományban.
- Rugalmas tanulási, felnőttképzési programok bevezetése a minőségi és mennyiségi követelmények figyelembevételével.
- Új kezdeményezések és tanítási-tanulási stratégiák, modellek implementációja a felnőttoktatásban.
- Az állami és a magánszféra, továbbá azok intézményeinek részvétele a felnőttoktatásban.
- Castilla-La Mancha tartomány felnőttoktatási központjainak részvétele az élethosszig tartó tanulási programokban.

A tanulmányút résztvevői:

- megfigyelték és megismerték a felnőttoktatás szerkezetét Castilla-La Mancha tartományban;
- konzultáltak hivatali képviselőkkel, tisztségviselőkkel, tanárokkal és felnőtt tanulókkal;
- meglátogattak felnőttoktatási szervezeteket, központokat, melyek rugalmas és változatos felnőttoktatási programokat kínálnak az élethosszig tartó tanulás jegyében;
- megfigyeltek különféle tanítási modelleket, gyakorlati eljárásokat.

El kell fogadnunk az individualizálódás azon tételét, hogy az egyénnek a legitimált értékek széles skálájából kell önmaga számára összeállítania saját értékrendszerét és azonosságtudatát. A felnőttoktatási szeminárium kifejezetten jó példákkal, adaptálható ötletekkel, módszerekkel szolgált a résztvevőknek. A szervező fél országában, a tartományban az utóbbi években az oktatási szakemberek, pszichológusok, szociális munkások a figyelmet a tanulás szociális és emocionális dimenziói felé is irányították. Kutatásaik során arra a következtetésre jutottak, hogy sem a fiatalok, sem a felnőttek nem rendelkeznek az életpálya, az egyéni életút sikeres építésének emocionális és szociális kompetenciáival. A felnőtt és idős kor normális esetben a társadalom számára nem probléma. A késői tanulás, a generációk együttműködése, az interkulturális nevelés a globalizáció által létrehozott és felismert egyenlőtlenségeket kívánja orvosolni. A tanulmányút során megismerhettük az élethosszig tartó tanulás, a felnőttkori tanu-

lás, az informális tanulás, az inkluzív nevelés és a generációk együtt tanulásának paradigmáit, a felnőttképzési intézményrendszer működését, néhány felnőttképzési stratégia és rendszer fejlődését, az egységes európai gondolat és a felnőttképzés összefüggéseit. Sor került az alapképzettség és a felnőttoktatás összefüggéseinek széles körű bemutatására és a tanulás–tudás új paradigmáinak, összefüggéseinek megismerésére.

Az is világossá vált számunkra, hogy néhány országban az oktatási rendszer, a tanterv még nem eléggé támogatja az újszerű tanítási és tanulásszervezési kezdeményezéseket a felnőttoktatás területén. A cselevő, aktív iskolát még sok esetben háttérbe szorítja a lexikális tudásra építő iskola. Az értelmi intelligencia még elsőbbséget élvez az érzelmi intelligencia fejlesztésével szemben (Csíkszentmihályi 2010), a befogadásra épülő oktatás prioritása figyelhető meg az alkotó iskolával szemben, ebből következően a lexikális ismeret még fontosabb az alkalmazásképes tudásnál. Azt azonban a résztvevők megállapították, hogy minden országban vannak reformkezdeményezések. Mi az időskori tanulás hazai helyzetén túl a kompetencia alapú oktatás, a kooperatív tanulás elterjedéséről és a reformpedagógiai irányzatok, alternatív iskolák egyre szélesebb körű elterjedéséről is beszámoltunk. Meglátásunk szerint a képzők szakmai továbbképzése, motivációja a kulcs az időskori oktatás reformjának megalapozásához.

A tanulmányút megerősített abban a hitünkben, hogy az oktatás tartalmi modernizációja megkívánja azoknak az ismereteknek és viselkedései jellemzőknek a megtanítását, amelyekre a demokratikus jogállam, az erősödő polgári társadalom és piacgazdaság viszonyai között az egyénnek és a társadalomnak szüksége van. A kurzuson megfogalmaztuk, hogy elengedhetetlenül fontos a felnőttek, az idősek képzésével foglalkozók képzése, azaz a képzők képzése. A tanulmányút egyik központi gondolata: a képzők legyenek képesek a világot az idős emberek szemén át látni.

A szakértői tanulmányút során érintett fő kérdések, melyeket plenáris előadásokon, csoportmunkában, vitákon dolgoztunk fel:

- az öregedés értéke, tanulás felnőtt és öregkorban;
- a felnőtt- és időskor európai, személyes, szociális, gazdasági politikai és esélyegyenlőségi dimenziói;
- egyéni törekvések és megvalósulatlan tervek felnőttkorban;
- vita a felnőtt- és öregkorról, az oktatás szerepe, a tanulás korlátai és lehetőségei;
- a jövő perspektívái –demográfia és egyéb faktorok;

- aktív öregkor és önirányított tanulás; aktív állampolgárság dimenziói; tanulási stílusok időskorban;
- fogyatékkal élők tanulási lehetőségei;
- aktuális témák: generációk közötti tanulás, munkaerőpiacon szükséges képességek, ICT, nyelvtanulás és a felnőttkor;
- a sikeres időskori tanulás kulcskomponensei – jó gyakorlatok;
- generációk együttes tanulása, generációk a globális oktatásban;
- projektek tervezése;
- hálózatok feltérképezése, témához kapcsolódó konferenciák, információcsere.

Európai szintű tendenciák

Ma már számos országban különös figyelmet kap a globális szolidaritás, a generációk közötti kommunikáció és a közös felelősségvállalás kérdése. A felnőtt és késői tanulás, a generációk együttműködése, az interkulturális nevelés a globalizáció által létrehozott és felismert egyenlőtlenségeket kívánja orvosolni. Az élethosszig tartó tanulást, késői tanulást úgy is megfogalmazhatnánk, mint a világ újraformálásának egy speciális módját, melyben fontos értékek munkálkodnak: egymásrautaltság, a fontosság tudata, aktív állampolgárság és gondnokság, különbözőség, társadalmi igazságosság, fenntartható fejlődés, értékek és emberi jogok. A látogatás során megismertük az európai élethosszig tartó tanulás, az időskor, az időskori tanulás, az inkluzív nevelés és a generációk együtt tanulásának paradigmáit, a felnőttképzési intézményrendszerek működését, néhány európai felnőttképzési stratégia és rendszer fejlődését, az egységes európai gondolat és a felnőttképzés összefüggéseit. Az élethosszig tartó tanulás, az európaisággal, interkulturalitással kapcsolatos pedagógiai szemlélet, érzékenység és gondolkodásmód kialakulása nélkülözhetetlen feltétele az új típusú nevelői és oktatói magatartásnak. Megtapasztaltuk, hogy a mai globális kérdések, mint például az életkor kitolódása, a tanulás horizontjának kiszélesedése, az idősebb generációkkal való nem megfelelő bánásmód nem csupán időben és térben állnak össze, de önmagukban is mélységesen összekapcsolódóak. A pedagógiai horizont egyre inkább szélesedik. Egyre több idősebb ember – habár más-más motivációtól vezérelve – vállalja a tanulást. Lehet ez belső igény, külső kényszer, szórakozás, hasznos időtöltés, bizonyítási vágy, vagy a fiatalabb generációkkal való aktív kapcsolattartás szándéka (Varga 2011). A polgári életben való tevékeny részvétel megkívánja, hogy már az idősebb generációk is kellő ismeretekkel rendelkezzenek a globalizált világról, s

képesek legyenek abban aktívan közreműködni. Ehhez megfelelő kommunikációs készség és a különbözőképpen gondolkodó emberekkel való együttműködés képessége szükséges. Az időskori oktatás tartalmának és módszereinek elő kell segítenie a modernizációs áramlatoknak megfelelő ismeretek, készségek és képességek fejlesztését és kiterjesztését, életkortól függetlenül. A változó Európa összefüggésében lehetséges, hogy a különböző régiók és kultúrák között kicserélt különböző perspektívák és tapasztalatok képesek lesznek új perspektívákat generálni, valamint gazdagítani közös emberi tapasztalatunkat (Ligetiné 1998). A látogatás mindenképpen hozzájárult a résztvevők szakmai kompetenciáinak fejlesztéséhez, a további felnőttoktatási munka hatékonyságának növeléséhez. Kiváló tematikájú, gyakorlatorientált és problémacentrikus továbbképzésen vehettünk részt. A kurzus egyik legnagyobb előnye a cselekvésre alapozottság volt; a résztvevők nem csupán beszélhettek, tanulhattak az időskori tanulásról, az intergenerációs szemléletről, hanem meg is élhették a kooperatív tanulás nyújtotta élményeket. Megélni, átélni – rendkívül fontos pedagógiai szempont. A szervezők és a programvezetők törekedtek a szakmai és kulturális ismeretek, kompetenciák széles körű közvetítésére. A felnőttkori és időskori tanulásnak, a generációk együtt-tanulásának számos európai programjába nyerhettem betekintést, melyek – kisebb-nagyobb változtatásokkal – alkalmazhatóak a magyar viszonyok között is.

Három jó gyakorlat

CEPA Castillo de Consuegra

A szervezet egyik fő célkitűzése a felnőttoktatás fejlesztése és innovációja. A CEPA mint szervezet formális és non-formális oktatási programokat kínál felnőtteknek, továbbá egy innovációs oktatási projektet is működtet. Ez egy oktatásorientált rádió, mely képzési programokat reklámoz, működtet. A projektben olyan tanulók vesznek részt, akik évekkal ezelőtt elhagyták az iskolát. A Radio CEPA 2012-ben indult, mint egyfajta távoktatási program rádión keresztül. Segít az alapkészségek (olvasás, írás, beszéd) elsajátításában és fejlesztésében, időben és térben rugalmas tanulási lehetőségeket kínál. Egy műsor összeállítása az alábbi folyamatban mutatható be: egy téma kiválasztása, információkeresés, forgatókönyv elkészítése, zenei háttér kiválasztása, mp3 file elkészítése, végül az Ivoox-ba való feltöltése. Az értékelés faktorai: tervezés, részvétel, fejlődés, eredmények.

A szervezet három helyszínen működik 1004 fő tanulóval 16 éves kortól 87 éves korig. A szervezet 13 fő tanárt alkalmaz. Középszintű tanulási lehetőséget kínálnak felnőtteknek, szakmai továbbképzést ajánlanak fel olyan embereknek, akik idős emberek gondozásával ki-

vánnak foglalkozni. Szakmai képzést ajánlanak iskoláskor előtti nevelés területén. A középiskolai képzés háromféle modalitásban jelenik meg: részvétel az órákon, távoktatás és online. A szakképzés moduláris rendszerű, alapvetően e-learning orientált. A non-formális oktatás fő területei: felkészítés egyetemi felvételre, felkészítés szakképzésre, ICT-programok, továbbá írás- és olvasástanítás. A tanulók rendkívüli mértékben motiváltak; tevékenységbe ágyazottan, konkrét célok és feladatok mentén zajlik a tanulási folyamat. A tanulói érdeklődés nagyon fontos tényező, a tanulási folyamatnak kézzel fogható eredménye van. A szervezet egy két-éves Grundtvig-projektet indított 2013-ban, hat ország részvételével. Témája: a tanárok és a tanulók élethosszig tartó tanulásának segítése az ICT és a multimédia tükrében.

CEPA Francisco Largo Caballero

Education de Adultos Talavera a legnagyobb felnőttképző intézmény a régióban: harminc település tartozik az intézményhez, 1800 fő 18 éven felüli tanulóval működnek. Államilag támogatott intézmény, a képzés ingyenes. Az általános és középiskolai oktatás mellett a következő képzéseik vannak: angol és francia nyelv, ICT, olvasás tanítása jogosítvány megszerzéséhez, spanyol nyelv bevándorlóknak. Az ACATA szervezeten keresztül még kínai nyelv tanulására és angol társalgásra is lehetőségük van a felnőtteknek. A formális oktatáson belül még kiemelendő a szociális gondozó szakképzés, mely modul rendszerű, továbbá a felsőfokú kisgyermeknevelő-képzés, mely szintén modul rendszerben zajlik. A szervezet támogatja a felnőtteket iskolai és tanulási kérdésekben, célja megfelelő képzés biztosítása, alkalmazkodva a tanulók szükségleteihez, igényeihez, helyzetéhez. További szolgáltatások: tanulási tanácsadás, felvételi tanácsadás, középiskola felnőtteknek, érettségi vizsgára való felkészítés, speciális képzés, képzési programok, szakképzés, egyetemi előkészítő, speciális tanulási tanácsadás, karrier-tanácsadás. A képzésben tutorok, tanácsadók segítik a felnőtt tanulókat. A cél, hogy csökkenjen azon tanulók száma, akik idő előtt elhagyják a középiskolát, és nem fejezik be tanulmányaikat. A tanácsadás három kiemelt területe: személyes tanácsadás, tanulási, szakmai tanácsadás és tanácsadás családoknak. Foglalkoznak még nyelvtanítással, számítógépes ismeretek tanításával, kulturális- és szabadidős programok szervezésével: kirándulások, írás műhely, film fórum, kulturális hét. Legutóbbi rendkívül sikeres LLP projektjük: TOOB – Thinking Outside of the Box. Rendkívül színvonalas, jól működő, nemzetközileg is elismert felnőttképzési intézmény.

EOI Toledo

Az EOI Toledo egy nyelviskola, mely felnőtteknek is indít nyelvtanfolyamokat. Az iskola különlegessége, hogy a nyelvtanulást alapvetően nemzetközi projektek keretében valósítja meg, így a tanulás nem önmagáért való, hanem konkrét tanulási célok érdekében történik. Néhány kiemelt projekt: Getting Strategic Through Social Media 2011–2013 (Facebook, Twitter, LinkedIn), mely minél jobb nyelvi képességek kialakítását célozta meg, közben EU-s ismereteket, tanítási-tanulás technikákat és ICT-ismereteket is közvetített. A másik kiemelkedő munka a BELL Leonardo Projekt, mely az alapfokú angol nyelvi kompetenciák kialakítását célozta meg. A program kiváló lehetőséget biztosított a nemzetközi nyelvhasználatra, a nyelvek és a kultúrák összekapcsolására és az idegen nyelv osztálytermen kívüli használatára.

Összegzés

A tanulmányút tematikája az európai felnőttképzési gondolat multi- és interdiszciplináris szemléletét tükrözi. A téma sokoldalú megközelítésekre, számtalan narratíva megfogalmazására kínált lehetőséget, különös tekintettel az érzelmi és szociális kompetenciák fejlesztésére. Számos globális probléma kritikus helyzete új gondolkodási módokat és új fejlődési modelleket kíván meg. A tanulmányúton megtapasztalt oktatási megközelítések utakat kínálhatnak arra, hogy serkentsék és kiváltsák az ilyen gondolkodást, és segítsék a szükséges velejáró önfejlődést (Spring 2008). A változó Európa összefüggésében lehetséges, hogy a különböző régiók és kultúrák között kicserélt különböző perspektívák és tapasztalatok képesek lesznek új perspektívákat és megoldásokat generálni régi és új problémákra, valamint ezzel egyidejűleg gazdagítani közös emberi tapasztalatunkat. Az idegen nyelvi kompetenciák kulcsfontosságúak ezekhez a tapasztalatcserékhez és a közös gondolkodáshoz. A tanulmányút vezethet további európai együttműködéshez, ilyenek például a hallgatói mobilitás, oktatói mobilitás, kutatói mobilitás, szakmai tanulmányutak, szakmai gyakorlatok, tanulási kapcsolatok, tanulói műhelyek. A polgári életben való tevékeny részvétel megkívánja, hogy már az idősebb generációk is kellő ismeretekkel rendelkezzenek a globalizált világról, s képesek legyenek abban aktívan közreműködni. A felnőttkori oktatás tartalmának és módszereinek elő kell segítenie a modernizációs áramlatoknak megfelelő ismeretek, készségek és képességek fejlesztését és kiterjesztését, életkortól függetlenül. A fejlett európai országok tapasztalatai arra intenek, hogy a gyorsan változó gazdasági környezetben csak azoknak van esélyük talpon maradni, akik képesek megújítani felnőttoktatási rendszerüket (Koltai 1997). Az ösztöndíj nyújtotta képességek, is-

meretek, kompetenciák és értékek birtokában talán részt tudunk vállalni az európai dimenzió szempontjából paradigmaticus változásokat előidéző felnőttképzés hazai reformjában.

Be kívánjuk építeni felnőttoktatói munkánkba a tanulmányúton megfogalmazott kulcs gondolatokat, melyek az egész életen át tartó tanulás, az felnőtt- és időskori tanulás és az intergenerációs tanulás fejlesztéséhez elengedhetetlenül szükséges részcélokat határozza meg:

- Az alapkészségek, kulcskompetenciák elsajátítása mindenki számára. Ez a cél a hagyományos alapkészségek – az írás, az olvasás, és a számolás – mellett olyan új alapkészségek elsajátításával érhető el, amelyek a tudásalapú társadalomban, a gazdaságban való tevékeny részvételhez szükségesek. Ilyenek készségek például az informatikai jártasság, az idegennyelv-ismeret, a műszaki kultúra, a vállalkozási és a társadalmi ismeretek, illetve készségek (kompetenciák). Ezeket a tudáselemeket mindenkinek el kell sajátítania, a fiatal nemzedéknek az iskolában, az idősebbeknek a felnőttoktatás keretei között.
- Az idős kor nem probléma. Ne beszéljünk az idős emberekről nélkülük. Ne döntsünk róluk, nélkülük.
- Hatékony oktatási és tanulási módszereket kell kidolgozni. Ez a cél felhasználó- (szolgáltató) központú tanulási rendszerek fejlesztésével, ezzel párhuzamosan a felnőttképzés fejlesztésével érhető el.
- El kell ismerni a nem formális tanulást – a gyakorlat útján szerzett tudást. Ez a cél egy dinamikus, átlátható, egymás eredményeit elfogadó rendszer kialakításával érhető el.
- Meg kell ismerni és el kell fogadni a konstruktivista pedagógia téziseit.
- Segíteni kell az otthoni tanulást. Ez a cél a számítógépek használatának otthoni elterjedésével, illetve ennek támogatásával valósítható meg.
- Korszerű tanulási tanácsadó szolgálatot szükséges biztosítani mindenki számára. Ennek a célnak az eléréséhez olyan rendszer kialakítása szükséges, amelynek segítségével mindenki korszerű, naprakész és személyre szabott információkhoz juthat.
- A nyelvtanulás felnőttkorban egyfajta kulcs az életben való boldoguláshoz.
- Több beruházás szükséges az emberi erőforrások, az öregkori tanulás, a generációk közötti tanulás, az ICT fejlesztésébe. Ennek a célnak az elérését az Európai Szociális Alap képes támogatni, ugyanakkor a kormányoknak is biztosítaniuk kell a megfelelő anyagi támogatást. Örülünk, hogy hazánkat és szakmánkat képviselhettük a nemzetközi szemináriumon. Minél több, hasonló tematikájú, gyakorlatorientált kurzus megszervezését javasoljuk a szervezőknek. Az itt megszerzett konkrét tapasztalatok, ötletek,

élmények segíthetik a pedagógus szakma hazai megújulását. Felsőoktatásban dolgozó oktatóként, felnőttoktatóként elmondhatjuk, hogy a praxisban rendkívül jó eredménnyel használható, kreativitásra épülő elméleti és módszertani tudást hoztunk haza.

BIBLIOGRÁFIA

- Csíkszentmihályi Mihály (2010): Flow - Az áramlat - A tökéletes élmény pszichológiája. Budapest : Akadémiai Kiadó, 2010. 150 p.
- Demeter Kinga (szerk., 2006): A kompetencia: Kihívások és értelmezések. Budapest: Oktatókutató és Fejlesztő Intézet, 2006. 364 p.
- Delors, Jacques (1997): Oktatás – rejtett kincs. Budapest : Osiris Kiadó, 1997. 219 p.
- Durkó Mátyás (1998): Társadalmi kihívások és a felnőttnevelés funkciói. Pécs : JPTE Felnőttképzési és Emberi Erőforrás Fejlesztési Intézete, 1998. 415 p.
- Goleman, Daniel (1997): Érzelmi intelligencia. Budapest : Háttér Kiadó, 1997. 454 p.
- Harangi László - Heribert Hinzen – Sz. Tóth János szerk. (1998): Nemzetközi nyilatkozatok és dokumentumok a felnőttoktatásról és az egész életen át tartó tanulásról. Német Népfőiskolai Szövetség Nemzetközi Együttműködési Intézete, 1998. 9-17 p.
- Joel Spring (2008): Globalization of Education. An Introduction. New York: Routledge, 2008. 250 p. [doi: 10.4324/9780203886854](https://doi.org/10.4324/9780203886854)
- Koltai Dénes (1997): A felnőttoktatás jövője – a jövő felnőttoktatása. Pécs : PTE FEEFI – Német Népfőiskolai Szövetség Nemzetközi Együttműködési Intézete, 1997. 300 p.
- Kóródi Mária (szerk., 2007): Remény a fennmaradásra. Budapest : Kossuth Kiadó, 2007. 288 p.
- Ligetiné Verebélyi Anna– Magyar Edit– Maróti Andor szerk. (1998): Sok szemmel a felnőttoktatásról. Pécs : JPTE Felnőttképzési és Emberi Erőforrás Fejlesztési Intézet, 1998. 19 – 25 p.
- Szilágyi Antal (2003): A munka világa és a felnőttképzés. In: Magyar-Német együttműködés az európai partnerségben, IIZ/DVV-PTE FEEFI.
- Torgyik Judit és Karlovitz János Tibor (2006): Multikulturális nevelés. Budapest : Bölcsész Konzorcium, 2006. 226 p.
- Varga László (2011): Új paradigmák: globalizáció és konstruktivizmus. In: *Létünk*, 2011. 41. évf. 4. sz. 21 – 30. p.
- Varga László (2012): Generációk közötti tanulás. Hoppá Disszeminációs füzetek 39. Budapest : Tempus Közalapítvány, 2012. 31 p.
- Zrinszky László (1995): A felnőttképzés tudománya. Budapest : OKKER Kiadó, 1995. 258 p.

www.educa.jccm.es/

<http://edu.jccm.es/cea/consuegra>

<http://www.epatalavera.es/>

<http://www.eoitoledo.es/>

www.educacion.gob.es/educacion/que-estudiar-y-donde/aprendizaje-largo-vida.html

<http://edu.jccm.es/cea/gutierredecardenas/>

<http://edu.jccm.es/cea/poligono/>

<https://centrovirtual.educacion.es/mentor/inicio.html>

VARGA, LÁSZLÓ

INNOVATION IN THE SPANISH ADULT EDUCATION

Lifelong learning is a priority for the government of Castilla-La Mancha, Spain. The education department has set up different kinds of provision to encourage adults to continue to participate in learning, including outreach support for surrounding areas where distance learning is available to students who cannot attend class. The Provincial Office of Education in Toledo is an institution responsible for analysing reality, providing and managing all kinds of resources to meet every necessity identified in adult education. It emphasises a wide range of provision that meets in a flexible way both the needs of the individual learners and the changing needs of the economy and labour market. The aim of this paper is to show the adult education provision policies in Castilla-La Mancha, how adult education has focused on flexible learning in order to improve quantity and quality of programmes offered, future initiatives and teaching practice models implemented in adult education, participation of other public and private institutions in adult education, and participation of adult education centres in the lifelong learning programme.

ZSUBRITS ATTILA

Az óvodáskorú gyerekek közeli kapcsolatai

A tanulmányban az óvodások közeli kapcsolatrendszerének az elemzésére kerül sor. A korai kötődésemélet tárgyalása mellett az óvodáskori kapcsolatokban azonosítható lényeges jellemzőket érintjük. Ezt követően egy kapcsolódó empirikus vizsgálatnak az eredményét ismerhetjük meg. A feltárt adatok alapján pontosabb képet kaphatunk a 4 és 7 éves korú kisgyerekek érzelmi kapcsolati szerveződésének fontosabb ismérveiről, valamint a felnőttekhez és a gyerektársakhoz fűződő ragaszkodásuk összetevőiről. Az írásban felsorolt adatok, elemzések, a rajzvizsgálattal megismert kutatási eredmények, illetve a megfogalmazott következtetések az óvodai érzelmi nevelés területéhez nyújtanak továbbgondolásra érdemes megállapításokat, valamint további empirikus vizsgálatok elvégzéséhez kiindulási támpontokat.

„Az óvodás korú gyerekek világban való tájékozódása [...] az élménygondolkodás fonalán halad. ... bármely élménymaradvány akár helyrajzi, akár időbeli, akár társas kapcsolatra utaló tájékozódási támpont. S ha a gyerek ezek segítségével eligazodik a környezetében, ezt annak tulajdoníthatjuk, hogy a támpontok, bár nem állnak össze rendszerré, élményhátterük révén érvényes tapasztalást őriznek.”
(Merei Ferenc)

Bevezetés

Személyiségünk más emberekkel szerveződött kapcsolatok rendszerében fejlődik. A fokozatosan bővülő szociális hálózaton belül különös jelentőséggel bírnak a hozzánk legközelebb álló személyek. A fontos emberekkel létrejött kapcsolatok rendszert képeznek, és fontosságukat tekintve rangsorolhatók. A szerveződő hierarchikus kötődésrendszer csúcán az elsődleges kötődési személy, az édesanya helyezkedik el, akivel olyan alapvető összetartozási élményeket élünk át, amely tapasztalatok sorsdöntő jelentőségűek személyiségünk fejlődésében, önmagunkhoz és a külvilághoz fűződő viszonyulásunkban.

A személyiségfejlődés menetében az aktuálisan körvonalazható közeli kapcsolatrendszer szereplőinek számában, az egyes személyekhez fűződő kapcsolódások tartalmi összetevőiben az általánosítható megállapítások (Rutter 1989) ellenére találkozhatunk olyan aspektusokkal, amely alapján részletezhető eltérések tapasztalhatók (Zsolnai 2001; Zsubrits 2012). Így beszélhetünk a kötődési kapcsolatok motívumainak és érzelmeinek a változásairól is.

Az egyes személyekhez fűződő társulási igényeknek a megjelenésén túl a közeli kapcsolati rendszer létezése olyan további szükségletnek az érvényesülését eredményezi, melynek fenntartása, a kötődési rendszerhez való ragaszkodás az életkorral adódó szociális fejlődési hatásokkal együttesen meghatározó viselkedéshez vezet.

A kötődések láthatatlan erőként tartanak össze bennünket. A kötődés hiánya hozza felszínre annak létezését. A legfontosabb emberekkel való együttélésünk annyira magától értetődő módon van jelen az életünkben, hogy azokról legtöbbször csak akkor veszünk tudomást, ha közülük valakivel megszűnik a kapcsolatunk.

A szülőkhöz fűződő relációban – a kötődési szükséglet megtalálásán túl – a fejlődéssel további igények jelennek meg. A testvérkapcsolatokban, a barátságokban vagy a serdülőkori szerelmi kapcsolatokban ugyancsak felfedezhetők olyan további összetevők, amelyekről az általánosíthatóság melletti különbségtevással még árnyaltabb képet kaphatunk.

A kötődés kétirányú folyamatként értelmezhető, ahol a felek kölcsönösen ragaszkodnak egymás iránt. A kisgyerekek felnőttekhez tartozási igényét a megszerzett kötődési képesség váltja fel, amely alapvető összetevőjét alkotja a szociális kompetencia fejlődésének és működésének. Másrészt azonban a szülők kötődési viselkedése is nélkülözhetetlen gyermekük személyiségének egészséges fejlődéséhez. A későbbi kapcsolatok alakulását szintén a résztvevők kölcsönös viszonyulása meghatározó módon formálja.

Az emberi kapcsolatok egyediek, megismételhetetlenek, felcserélhetetlenek, egymással nem helyettesíthetők. A társulásokban különböző mértékű érzelmi, bizalmi, intimitási viszonyulásokat élünk át. A bontakozó kapcsolatok fokozatos erősödése mellett beszélhetünk az összetartozások gyengüléséről is. Közeledési és távolodási törekvések ugyancsak megtalálhatók a kapcsolatok áramlásában.

A fejlődés során a társulások eltérő jelentőséggel bírnak a résztvevők számára. A felnőtté válástól való kezdeti egyoldali függőségi állapotot felváltja a kisgyerekek függetlenedési szándéka. Az önállósodási igény az addigi kapcsolatok átalakulását hozza magával. Ugyanakkor az érzelmi közelségi igény továbbra is megtalálható a családi kapcsolatrendszeren belül és a tágabb szociális világban. A felnőtt–gyerek aszimmetrikus relációt fokozatosan kiegészítik a kortársközi szimmetrikus kapcsolatok.

Társulásainkat a különböző kapcsolati tartalmi elemek között, a jól részletezhető kapcsolati érzelmek is gazdagítják. A változások folyamatosan nyomon követhetők a fordulatokhoz nagyobb életkori periódusok mentén, illetve a gyermekkor időszakában.

Az intrauterin fejlődés nem választható el a születést követő életszakaszoktól, azokkal nagyon szoros kapcsolatban van. A személyiségfejlődés kontinuitásában a legkorábbi tapasztal-

talatok a magzatban emlékrészleteket eredményeznek. A fizikai fogantatással párhuzamosan pszichológiai értelemben vett fogantatásról is beszélhetünk, amely a gyarapodó magzat pszichés változásában realizálható. Ebben az időszakban az édesanya viszonyulása, a fejlődő babájának folyamatos elfogadása, a babájához fűződő egyre erősebb érzelmi ragaszkodás fontos szerepet játszik (Raffai 2000). Ez a folyamat a megszülető kisbaba minél sikeresebb gondozását támogatja. Egy empirikus kutatás eredménye is azt a változást erősítette meg, hogy a rendszeresen érzékelhető magzatmozgásoktól kezdve határozható meg az az időpont, amikor a kismamák számára igazán jelentőssé válik a prenatális kapcsolat (Stocker–Hargitai 2007).

John Bowlby kötődési modellje (1969/1982) részletezi a korai gyermek–anya ragaszkodási kapcsolat komponenseit, de érinti a különböző szintű szülői depriváció konzekvenciáit is. Az érzelmi kötődési viselkedés egy másik személy közelségének a keresését, a kapcsolat fenntartásának a szándékát, valamint a már létrejött kötődés felbomlásának megakadályozására irányuló törekvések összességét jelenti. Az elmélet hangsúlyozza, hogy az újszülött örökletes kötődési hajlammal jön a világra, amelyhez kapcsolódik a kisgyermeket gondozó személy pozitív viszonyulása. A szülő szenzitivitása, elérhetősége, megfelelő válaszkészsége szükséges a csecsemő alapvető biztonság iránti szükségletének a kielégítéséhez, aminek következményeként a gyermekben kialakulhat a szülőhöz fűződő összetartozás érzése és a biztonság átélésének érzése. A nem megfelelő gondozói magatartás, az érzelmi elhanyagolás, vagy az anyától történő végleges elszakadás az anya–gyermek kapcsolat zavarát idézi elő, amely a későbbiekben akár súlyosabb személyiségfejlődési rendellenességhez is vezethet.

Ellenőrizhető vizsgálati helyzetben mért eredmények igazolják, hogy a csecsemők eltérő kötődési típusokba sorolhatók (Main–Solomon 1990). A kisgyerekek édesanyjuktól történő elválasztásra adott reagálása, koherens viselkedési stratégiája alapján megkülönböztethetünk *biztonságosan kötődő*, *bizonytalan elkerülő* és *bizonytalan ambivalens/ellenálló* kötődési mintázatokat. A szeparációs helyzethez történő szélsőségesen ambivalens viszonyulás pedig dezorganizált, inkoherens kötődési viselkedésre utal.

A kötődési mintázatok életkori kontinuitása mellett érvelő kutatási adatok egyértelműen bizonyítják a korai élmények determináló szerepét (Bowlby 2009).

A korai kötődési mintázat és az óvodai, valamint az iskolai évek alatti viselkedés szoros összefüggést mutat, amely korrelációban többek között a szociális hatékonyság és az iskolai teljesítmény területeinek az eltérései mutathatók ki (Vajda–Kósa 2005).

A családi közösségben az édesanyát követően az édesapával, a testvérekkel, a nagyszülőkkel, illetve más, fontossá váló személyekkel létrejött kapcsolatokról építkezhet a gyerekek

közeli kapcsolatrendszere. A primer kötődés mellett a kisgyerekek párhuzamosan több személlyel alakítanak ki kötődési kapcsolatot, amelyek együttesen stabilabbá tehetik a korai együttélést, erősíthetik az egészséges személyiségfejlődés irányát, valamint serkenthetik a külvilághoz történő sikeres alkalmazkodást.

A bölcsődébe járással tovább gyarapodik a gyerekek társas világa. A rendszeres találkozások a gondozókkal, a közösen végzett tevékenységek hozzájárulnak a személyes kapcsolatok erősödéséhez. A felnőttek mellett fokozatosan fontossá válnak a gyerektársak. A kortársak között szövődő rövidebb-hosszabb ideig tartó elköteleződések szintén az együttesen átélt helyzetekben, például a rendszeresen visszatérő játékhelyzetek során formálódnak. Ezek a folyamatok aztán az óvodáskorban tovább erősödnek.

A kapcsolatok szerveződéséről, a szubjektív komponensekről egyre több információhoz juthatunk, mivel a megszerzett kognitív és kommunikációs képességeikkel a gyerekek maguk is hatékonyabban kinyilvánítják az átélt szociális élmények tartalmát.

Az óvodás korú gyerekek közeli kapcsolatrendszere

Az itt bemutatásra kerülő empirikus kutatás fő célkitűzéseként az óvodás korú gyerekek közeli kapcsolatainak a vizsgálatát, az érzelmileg leghangsúlyosabb kapcsolatokban előforduló tartalmi komponensek feltárását jelöltük ki. A gyerekektől kapott információk a közeli kapcsolatrendszerük általánosítható jellemzését eredményezik.

Az alkalmazott vizsgálati eljárás jól igazodik a kisgyerekek életkori igényéhez (Kósáné 2001; Zsolnai 2001; Zsubrits 2011). Meghatározott instrukció alapján azt a feladatot kapták a gyerekek, hogy rajzolják le a számukra legfontosabb embereket, akikkel szoros kapcsolatban állnak, majd a rajzolás követően a perszonális kapcsolati rendszerükbe tartozó személyekhez fűződő ragaszkodásukról részletesebb jellemzést kértünk. A jellemzést explorációs kérdések segítették.

A megkérdezett gyerekek mindkét szülővel együtt élő családokat reprezentálnak. Ugyanakkor a vizsgálat nem vette figyelembe a családi összetételre vonatkozó további részleteket. Ebben az irányban újabb kutatásokat lehet majd elvégezni.

A kiinduló feltételezés szerint a gyerekek közeli kapcsolatrendszere jól körülírható, az egyes személyekhez fűződő viszonyulások jól jellemezhetők. Az összesítő elemzésben nemcsak a szignifikáns személyek kilétének a megállapítására nyílik lehetőség, hanem a kapcsolatokban szerepet játszó érzelmek és motívumok feltárására is.

Az empirikus kutatásra 2012-ben és 2013-ban került sor az alábbi településeken található óvodákban: Sopronban, Kapuváron, Babóton, Szentgotthárdon, Magyarkeresztúron, Budapesten. Itt szeretnék köszönetet mondani azoknak a végzős óvodapedagógus hallgatóknak, akik elvégezték a rajzvizsgálatokat, és a részeredményekkel lehetővé tették a végső összegzést: Kéry Anitának, Pataky Barbarának, Bencze Zsuzsánnának, Varjúné Molnár Katalinnak és Juhász Péternek.

A véletlenszerű mintavétellel nyert adatok 270 kisgyerektől származnak, akiknek az életkora 4-től 7 éves korig terjed. A lányok és a fiúk egymáshoz közelítő arányban szerepeltek (59%-41%).

	Szülőkhöz való kötődésben	Testvérekhez és kortársakhoz való kötődésben
Érzelmek	Szeretet Félelem a szeretet elvesztésétől A kommunikációban kinyilvánított érzelmek Bizalom	Szeretet Jó testvéri érzés Barátság érzése A kommunikációban megjelenő érzelmek

1.táblázat: A leggyakrabban megjelent kötődési érzések

Átlagértékben kifejezve 3–5 fontos személyt jelenítettek meg a gyerekek a rajzokon, jellemzően 1 és 7 szélső értékekkel. A közeli kapcsolati rendszerben az *édesanya* fordult elő legtöbbször, és a legelső helyen leggyakrabban. Nem meglepő az sem, hogy a további fontos kapcsolatok az *édesapával*, a *testvérekkel*, a *kortársakkal*, a *nagyszülőkkel*, a *családi rokon-sághoz tartozó személyekkel* jönnek létre. Egy-egy esetben az *óvónő* és a *babysitter* személye is megjelent. De a szülők és a testvérek után jellemzően a *kortársak* kaptak helyet.

Ahogy a táblázatokból érzékelhető (1–2. táblázat), hasonló tartalmi összetevők alakítják a közeli kapcsolatokat. A gyerekek által megfogalmazott jellemzők részletezik a számukra fontos pozitív és negatív érzelmeket és motívumokat. A kötődési kapcsolat kialakulásához elengedhetetlen a rendszeres találkozás, az interakció minősége, a kommunikációs helyzetek visszatérése, az együttesen végzett tevékenységek ismétlődése. A családi kisközösséget követően az óvodai közösségben is a biztonságot adó körülményeket várják el a gyerekek.

	Gyerek–szülő kapcsolat	Gyerek–gyerek kapcsolat
Motívumok	Személyiség Belső és külső személyiségtulajdonságok Közös tevékenységek (pl. játék, beszélgetés, mesélés) Gondoskodás–nevelés Proszociális viselkedés Érdek	Személyiség Belső és külső személyiségtulajdonságok Gondoskodás Proszocialis viselkedés Tanácsadás Közös tevékenységek Érdek

2.táblázat: Az előforduló kötődési motívumok

A kortársközi kapcsolatok az óvodába járástól kezdve egyre meghatározóbbá válnak. A kisbarátok és a társak melletti különböző mértékű elköteleződések markánsan jellemzik az óvoda világát. Az óvónővel kialakult kapcsolatban ebben az időszakban már egyértelműen megfogalmazódnak a fontosabb szocializációs feladatok: az ismeretközvetítés, a tanácsadás, a tanítás, a segítségadás, valamint helyet kapnak a gondoskodás és a nevelés iránti igények is.

Az óvónők ösztönös és tudatos viselkedésükből adódóan eltérően viszonyulhatnak a gyerekekhez. Ragaszkodásukat befolyásolja a gyerekek iránt keletkezett rokonszenv és ellenszenv mértéke. Az elismerések és az elfogadások mellett az elutasításokban ugyancsak megmutatkozik a pedagógusok különböző attitűdje (Ranschburg 2003).

Az óvónőhöz tartozás érzései között – hasonlóan a szülők felé irányuló érzésekhez – a szeretet, a bizalom, a biztonság érzése és a kommunikációs viselkedésben kifejeződő érzések (pl. öröm, boldogság) fordulnak elő. Jelen vizsgálat eredményeiben például a következő konkrét megfogalmazások hangzottak el: azért fontos számomra az óvónéni, mert „ő az én óvónéni”, „nem parancsol”, „szeretem”, „sok okosságot tanulok tőle”.

Következtetések

Óvodáskorban a gyerekek közeli kapcsolatrendszerében a családtagokat követően újabb személyek válnak fontossá. A bölcsődei élethez hasonlóan szorosabb kapcsolat alakul ki a pedagógusokkal, a rendszeresen látott felnőttekkel és a gyerektársakkal.

Az óvodai kapcsolatok szerveződésében a korai családi érzelmi élmények meghatározóak. A korai kötődési mintázati különbség alakítja az egyéni viselkedést. Célzottabb kutatások eredményei azt is bebizonyították, hogy a szülőhöz történő kötődés biztonságának mértéke befolyásolja a kortársakhoz kötődések számát, illetve a barátkozások tartalmát (Inántszy-P.–Máth 2004). A biztonságosan kötődő gyerekek több barátot és gazdagabb szociális eseményt tudnak felsorolni, mint a bizonytalan kötődési mutatókkal jellemezhető gyerekek. De kijelenthető az is, hogy a későbbiekben a korai kötődési mintázathoz igazodó viselkedést a gyerekek viszonyulása és a szülői viszonyulás együttesen képes életben tartani (Vajda–Kósa 2005).

A gyerekek rokonszenvi vonzalmait jellemzően a személyiségtulajdonságok és a pillanatnyi érdekek határozzák meg. Emellett az elköteleződéseket olyan tényezők befolyásolják, mint az ismétlődő találkozások, a közösen átélt élmények, a visszatérő tevékenységek, a kölcsönös viszonyulások. A tartós egymás melletti helyzetek automatikusan előidézhetik a társakhoz történő ragaszkodást.

Az óvodások egymás közötti érzelmi közeledését a pedagógus részéről a következő beállítódások serkentik: a gyerekek eltérő társulási igényeinek tiszteletben tartása, a gyerekek kölcsönös választásainak elfogadása, valamint a kedvező érzelmi légkör biztosítása. Az óvodapedagógusoktól elvárható az is, hogy a szükséges helyzetekben megfelelően illeszkedni tudjanak a kisgyerekek biztonság iránti igényéhez.

A felnőtt az egész csoport felé jelentős érzelmi hatást fejt ki, ugyanakkor az egyes gyerekekhez szintén erősebb kapcsolat fűzheti. Mindazonáltal már ebben az életkorban a kisgyerekek egymással folytatott interakciói, az együtt átélt játéktevékenységek hozzájárulhatnak ahhoz, hogy a vissza-visszatérő események egyre inkább olyan elköteleződéseket eredményezzenek, amelyek a felnőtt–gyerek aszimmetrikus kapcsolat jellegén túlmutatva sokkal intenzívebb, érzelmileg involváltabb viszonyuláshoz vezetnek. Az eltérő szereppozícióból fakadó reagálások mellett az is hozzájárul ehhez, hogy az óvodapedagógus az egész csoport életét kell, hogy irányítsa, és a rendszeres napi események során az egyszerre több kisgyerekekkel folytatott tevékenységek találhatók meg jellemzően, míg a tartósabb egyszemélyes szituációk ennél ritkábban.

Jól látható az is, hogy a családon belüli elsődleges kapcsolati szerveződés tartalmi jellegzetességeit kiegészítik az intézményes élet szereplőivel kialakuló kapcsolatrendszer jellegzetességei. Az intézményes élet sajátossága, a szerepelvárások, az óvoda alapvető funkcióihoz igazodó együttes léttér a formálódó kapcsolatok tartalmát befolyásolja.

A biztonság iránti igény explicit módon történő kifejezése, a kötődési viselkedés megnyilvánulása óvodás korban már kevésbé hangsúlyos. A korábban megszerzett kötődési képesség itt már azt eredményezi, hogy a gyerekek további társulási igényüket érvényesíthetik. Ha jól érzik magukat az óvodai csoportban, akkor a társulási igényüket a közösen végzett tevékenységekben, a kortárskapcsolatokban, az ébredező barátkozásokban, illetve a kisebb csoportokhoz vagy a teljes gyerekcsoporthoz tartozásban élhetik át. Az aktuálisan tetten érhető érzelmi ragaszkodások a tartósabb óvodai együttes élményből táplálkoznak, amelyben a kortársközi interakciók gazdagsága, a gyerektársak közötti kapcsolati intenzitás és a kapcsolatok alakíthatóságának igénye játszik szerepet.

Az egyes tevékenységekben különböző mértékben válhatnak fontossá a felnőttek és a gyerekek. A célirányos szocializációs és nevelési feladatokat a felnőttek látják el, míg a gyerektársak közötti helyzetek más tevékenységek végzésére adnak lehetőséget.

De a családi kapcsolatrendszer sajátosságai ugyancsak hatással lehetnek a következő életszakaszok szociális megnyilvánulásaira. A szülők mellett az elérhető testvérek és a további, családhoz tartozó személyekkel szövődő kapcsolatok lehetőségei szintén formálják a szerveződő közeli kapcsolati hálót, ugyanúgy ahogyan a teljes kisgyermekkor szociális tapasztalatai, a bölcsődébe járás szociális élményei.

A gyerekek bontakozó személyiségének megnyilvánulásai eltérő szociális szokásokhoz vezethetnek. A személyes irányultság, az introvertált és extravertált működésmód különbsége összekapcsolható a közeli kapcsolatrendszer szereplőinek a választásaival, a fontosnak tartott gyerektársak számával, az aktuális óvodai csoportban fontossá váló gyerekek arányával.

Emellett a gyerekek pszichológiai érési-fejlődési sajátosságaihoz igazodó változások a kortársakkal folytatott interakciókban, a csoportosulási szerveződésekben módosulást eredményeznek, amelyek az óvodáskor végére már kifejezettebben érzékelhetők. Ugyancsak az érzelmi-értelmi élet fejlődésével magyarázható az is, hogy a számukra elérhető tudás mentén egyre összetettebb jellemzéssel élhetnek a társulások terén.

A gyerekek sajátos gondolkodásmódja ebben az életkorban az emberi kapcsolatokra vonatkozó tudásszerzési lehetőséget behatárolja. Az érzelmi alapú, intuitív, részleteket felnagyító megközelítésmód, bár jelentősen eltér a felnőttek egészlegességre törekvő, racionális vonalvezetésétől, mégis ebben az életkorban elfogadható világlátást jelenthet. Ahogyan Mérei Ferenc megfogalmazásában olvashatjuk: *„az óvodáskorú gyerekek a világban való tájékozódása [...] az élménygondolkodás fonalán halad. Anyaga: nagy élményegységekből visszamaradt részletek, töredékek, tapasztalásroncsok, amelyek felidézés esetén hol a helyet képviselik, ahol lejátszódnak, hol pedig a részt vevő személyek egymás közötti kapcsolataira, magatartá-*

sára vonatkoznak. Ebben az értelemben lehet bármely élménymaradvány akár helyrajzi, akár időbeli, akár társas kapcsolatra utaló tájékozódási támpont. S ha a gyerek ezek segítségével eligazodik a környezetében, ezt annak tulajdoníthatjuk, hogy a támpontok, bár nem állnak össze rendszerré, élményhátterük révén érvényes tapasztalást őriznek” (Mérei–Binet 1970, 164).

Ezek a részletezhető tényezők tehát mind-mind befolyásolják az óvodások közeli kapcsolatainak érzékelhető szerveződését a gyerekektől származó beszámolók alapján.

A jelen tanulmányban részletezett empirikus kutatásban explorációs rajzvizsgálati módszerhez kapcsolódóan került sor az óvodáskorú gyerekek közeli kapcsolatrendszerének az elemzésére. A 4–7 éves gyerekek átlagosan 3–5 személyhez kötődtek szorosabban. A kötődési hierarchia csúcsán az édesanya fordult elő leggyakrabban, aki után a családtagok következtek. A felnőttek mellett a testvérek és a gyerektársak szintén meghatározó helyet foglaltak el. A megkérdezett óvodások a kortársak szerepét fontosabbnak gondolták, mint az óvónő személyét. Érdekes lenne a későbbiekben azt a kérdést is körüljárni, hogy az óvodapedagógus választásának hátterében, milyen további tényezők húzódnak meg. De a jelen kutatás a családi háttér különböző összetevőinek a befolyásoló szerepét sem tudta érinteni.

A vizsgálatban a kötődési kapcsolatokban szerepet játszó érzéseket és motívumok rendszereztük még, amely felsorolt eredmények a szakirodalmi megállapításokkal együtt jól érzékeltetik az óvodáskori kapcsolatok tartalmi elemeit és a közeli kapcsolatrendszer alakulását formáló hatásokat.

BIBLIOGRÁFIA

- Bowlby, J. (1969/1982): Attachment and Loss I.vol.: Attachment. New York : Basic Books, 425 p.
- Bowlby, J. (2009): A biztos bázis. Budapest : Animula Kiadó, 151 p.
- Inántsý-Pap Judit – Máth János (2004): A szülőkhez való kötődés és az óvodai társas kapcsolatok. In: *Magyar Pszichológiai Szemle*, 2004. 59. évf. 2. sz. 215–229. p. [doi: 10.1556/MPSzle.59.2004.2.3](https://doi.org/10.1556/MPSzle.59.2004.2.3)
- Kósáné Ormai Vera (2001): A mi óvodánk. Budapest : OKKER Kiadó, 274 p.
- Mérei Ferenc – V. Binet Ágnes (1970): Gyermeklélektan. Budapest : Gondolat Kiadó, 303 p.

- Main, M. – Solomon, J. (1990): Procedure for Identifying Infants as Disorganized /Disoriented during the Ainsworth Strange Situation. In: Greenberg, M.T.– Cicchetti, D.– Cummings, E.M.: Attachment in the Preschool Years. Chicago : University of Chicago Press, 121–160. p.
- Raffai Jenő (2000): Megfogantam, tehát vagyok. Párbeszéd a babával az anyaméhben. Budapest : Press Publica Kiadó, 128 p.
- Ranschburg Jenő (2003): Az én és a másik. Budapest : OKKER Kiadó, 136 p.
- Rutter, M (1989): Attachment és a társas kapcsolatok fejlődése. In: *Pszichológia*, 1989. 9. évf. 3. sz. 407–435. p.
- Stocker Andrea – Hargitai Rita (2007): Az anya–magzat kötődés narratív pszichológiai vizsgálata. In: *Pszichológia*, 2007. 27. évf. 3. sz. 239–259. p.
- Vajda Zsuzsanna – Kósa Éva (2005): Neveléslélektan. Budapest : Osiris Kiadó, 564 p.
- Zsolnai Anikó (2001): Kötődés és nevelés. Budapest: Eötvös József Könyvkiadó, 78 p.
- Zsubrits Attila (2011): A gyermekkor kötődései. Sopron : NyME Kiadó, 161 p.
- Zsubrits Attila (2012): A kisgyerekek kötődésrendszerének alakulása. In: *Képzés és Gyakorlat*, 2012. 10. évf. 3–4. sz. 102–116. p.

ZSUBRITS, ATTILA

CLOSE RELATIONSHIPS OF CHILDREN AT THE PRESCHOOL AGE

In this paper social relations of children in the preschool age are analysed. The theory of attachment and the main characteristics of the the preschool age close relationships are referred to. Then the results of an empirical research are described. These results demonstrate the close emotional relations of children in the 4 and 7 years, and the main features and components important in people's relationships are established. The findings and the conclusion of the paper serve as a basis for further research.

KÖNYVISMERTETÉS

DOI: 10.17165/TP.2014.3-4.11

Blaskó Ágnes – Hamp Gábor: Írás 1.0 – Az ötlettől a jól strukturált szövegig. Budapest: Typotex Kiadó, 2007, 224 p. ISBN: 978-963-9664-65-4

Napjainkban az írás szerepe átalakulóban van. Az online felületeken és csevegőszobákban informális, rövidített formájú szövegek garmadájával találkozók és azokkal operáló főiskolai, egyetemi hallgatók komoly meglepetés érheti a felsőoktatásban, amikor élete első esszéjét meg kell írnia. Egy-egy ilyen írásmű elkészítése sokszor komoly fejtörést okozhat alkotójának. Ennek oka sokszor nem is annyira a szerény szókincsben vagy az általános, illetve szakmai műveltség hiányában keresendő, hanem sokkal inkább a gyakorlat hiányában, amit egy komolyabb fogalmazás elkészítése megkíván. Nem csak a hallgatókat, sokszor a munkavállalókat is meglepetésként érhetik egyes „rutinfeladatnak” titulált kihívások, mint amilyen egy éves jelentés megírása. Ilyenkor az ember a legkézenfekvőbb megoldáshoz nyúl, hogy orvosolni próbálja helyzetét: elkezd keresni az interneten. Noha ez a lehetséges megoldás önmagában se nem jó, se nem rossz, a fellelhető információk közötti keresgélés eléggé időigényes procedura, mindamelllett, hogy sokszor nem a

számunkra legmegfelelőbb forrásra támaszkodhatunk. Hogy hosszú távon is sikeresen és hatékonyan vessük gondolatainkat papírra bármely téma kapcsán, érdemes elolvasnunk ezt a könyvet.

A szerzőpár tagjai kommunikációkutatók, egyben a Budapesti Műszaki és Gazdaságtudományi Egyetem Szociológia és Kommunikáció tanszékének oktatói, így könyvük megbízható forrása lesz íráskészségünk fejlesztésének. Éppen ezért kissé esetlennek tűnik a címadás, amit az első tag (Írás 1.0) elhagyásával sokkal világosabbá lehetne tenni. Hasonlóan jó cím lehetett volna még: „*A hatékony írás kézikönyve*”, vagy a „*Hogyan írjunk jól?*”

A *Bevezetés*ben felvázolásra kerül a szerzők írásának célja, amit a könyv szerkezetének ismertetése követ. „*Így írok én...*” címmel egy, a tanulók írásbeli szokásainak megismerésére irányuló rész veszi kezdetét, amelyben tesztek és kérdések segítségével szeretnék egyrészt felmérni, másrészt tudatosítani a leendő íróban a saját íráshoz kötődő érzésvilágát, illetve tanulási stílusát, technikáit. Ez lesz a tudatos

íráshoz vezető út első lépése. Az „*Így írunk mi*” felvillantja a szerzők alkalmazott módszereit írás közben, így mutatva meg saját tudatos megközelítésüket az írás folyamatához, egyúttal lehetséges követendő példákat ajánl fel az olvasóknak. Mindezt kiegészítik egy „*Írj így!*” nevű tanácsokat tartalmazó listával, amelynek célja, hogy tudatosabban és hatékonyabban készítsük elő, illetve végezzük el a későbbiekben a saját magunk által megtervezett írás processzusát. A modern kor egyik tanulásmódszertani eljárását is ügyesen beépítik a folyamatba szerzőink, amikor is az elméletképet jelölik meg, mint eredményes szervezőeszközt a folyamatban. Ez azért is fontos, mert ez a technika gyakran előjön a különböző önfejlesztő, tanulástechnikai, illetve tanácsadó jellegű szakirodalomban éppúgy, mint ahogy a projektoktatásban is.

Kiemelt jelentőségű, hogy minden írójelölt tisztán lássa, hogy meddig jutott már el az írás folyamatában a tervezés kezdeti szakaszától a végcélig vezető úton. E könyvben ezt a célt a *Mestermunka* elkészítése szolgálja, amelynek eredményeképpen „...a saját témában elkészüljön egy teljes, kerek, struktúrájában és tartalmában igényes, értékelhető szöveg” (i. m. 31). Ezt a mesterművet minden egyes fejezetben egy fokkal továbbviszi az írójelölt.

A bevezető részt követi a *Bekezdések* című rész, amely lépésről-lépésre végigviszi az ifjú tollforgatót a következő jelensé-

geken: bekezdések felépítése, tételmondatok használata a bekezdésekben, leírások használata, összehasonlítások szerepeltetése, illusztrálás a szövegben, tipizálás és az információk elrendezése, okok és következmények láncolatainak kiépítése, illetve a definiálás jelentősége a későbbi írásban. Ezen ismeretek birtokában megnyílik az út a pontosan átgondolt, jól felépített bekezdésekhez, amelyekből majd a későbbiekben a teljes szöveg megszületik.

A lezáró rész (*A szöveg*) immáron felnagyítja a korábban megismert, a bekezdésekkel foglalkozó részben tanultakat, amikor is teljes szöveggé bővítetteti a gyakorokkal az addig leírtakat. Ehhez először is megismertet minket a szöveg egészét átható szövegrendezési elvekkkel és a szövegtervezés fázisaival. Miután sikeresen végigjárjuk az a témakeresés-anyaggyűjtés-vázlatírás triászát, következhet a szakirodalom-használat, külön figyelmet szentelve a forrásokra való hivatkozásra, illetve a plagizálás elkerülésére, ami különösen fontos lesz a későbbiekben a tudományos pályákra készülőknek. Az utolsó előtti fejezet mintegy elmetréningnek tekinthető, mivel megmutatja a kritikus gondolkodás szerepét akkor, amikor az olvasott anyag feldolgozása után saját gondolatainkat akarjuk megfogalmazni, szemben másokéval. A könyvet lezáró utolsó fejezet egy, a diák egész féléves munkájának értékelését lehetővé tevő pontozó rész, amely az elkészített

mestermunka értékelésére hivatott, de a későbbi szövegek minőségét is ellenőrizhetővé teszi. A könyv szerkezete egyaránt alkalmas főiskolai vagy egyetemi szeminárium keretei között való csoportos feldolgozásra, akár csak az otthoni önálló használatra.

Minden fejezet a témára ráhangoló gyakorlatokkal kezd, amelyek két alrészre oszthatók: egy önálló gyakorlatra, illetve egy csoportos foglalkozásra szánt gyakorlatra. A szerzők ezzel is szerették volna megadni a lehetőséget mind az iskolai, mind az otthoni gyakorlásra. A feladatok célja mindig az adott rész ismereteinek a begyakoroltatása a megadott minták alapján.

A feladatmegoldást követik a keretes részbe foglalt elméleti ismertetőik (*Miért?; Milyen?; Hogyan?*), amelyek részletes betekintést kínálnak az egyes elsajátítandó anyagrészekbe. A bemutatott elméletet példák teszik világossá, amelyek változatos forrásokból származnak (hallgatói dolgozatok, könyvrészletek, szépirodalmi művek). Így lehetőség van megismerkedni a különféle írási stílusokkal, amellet, hogy a szerzők folyamatosan jelzik a példaszövegekben, hogy az adott fejezetben megtanultak hol és milyen formában jelentkeznek, így járulva hozzá, hogy a továbbiakban az írást mint állandó tudatosságot megkövetelő tevékenységet tekintsük.

A fenti újabb elméleti részt követi a *Fejtsd fel!*, ahol ismét gyakorlásra kap lehetőséget az olvasó: egyetlen szövegen kell rendszerint kettő-három feladatot elvégezni, amelyek a tételmondat megkeresésétől egészen az egyes, korábban bemutatott technikákra való példakeresésig terjednek. Ezekben a rövid gyakorlatokon túlmenően természetesen több alkalommal is kapunk saját magunk által készített írások megfogalmazására felkérést a szerzőktől: először az *Írd meg!*, majd a *Feladatok*, végül a *Házik* sorait kell önállóan vagy csoportosan elemezni, illetve az instrukciók alapján előkészíteni. Ezáltal rögzíthető az addigi elméleti részekben megtanult, a rövid gyakorlófeladatokban lépésről lépésre felépített jártasság, amely megkülönbözteti a gyakorlott tollforgatót a többiekétől.

További érdekességeket kínálnak a fejezetek részeként megbújó *Tudtad-e...* leírások, amelyek behatóbb betekintést engednek az írás tudományának rejtelseibe.

Minden fejezetet *Tanári útmutató* zár. Ezekben a szerzők tanítás-módszertani megfigyeléseiket és javaslataikat fogalmazzák meg az éppen befejezett fejezet kapcsán, például hogyan érdemes az adott témakört feldolgozni, mely lehetséges elemek kapjanak nagyobb hangsúlyt a tanítás során. Végezetül saját praxisukból is felviláncolnak írásokat, amikor saját diákjaik

írásait mutatják be, kiemelve azok pozitív és negatív arculatát egyaránt.

Gondos elméleti előkészítés és számtalan gyakorlófeladat várja azokat, akik szeretnék az írás mestereivé válni e könyv útmutatásai alapján. Akár egyénileg,

akár csoportosan, otthon vagy szemináriumon, mindenképpen hasznos kalauza lesz az olvasónak, akik kezébe veszi, hogy később ne okozzon gondot azoknak a bizonyos írásos feladatoknak az elkészítése.

KÁRPÁTI LÁSZLÓ

Kurucz Rózsa (szerk.): *Hidak és párhuzamok a 175 éves közép-európai és magyarországi óvóképzés történetében.* (Tanulmánykötet) Pécsi Tudományegyetem Illyés Gyula Kar, Szekszárd, 2013. 365. p.

„A kisgyermek fejlődése, nevelése egy nemzet gyarapodásának, a gazdaság fejlődésének kritikus kérdése, mivel csak boldog, kiegyensúlyozott és jó képességű gyermekek válhatnak egy prosperáló, hosszú távon fenntartható társadalomnak” (Varga 2013, 158). A gyermekneurológiai kutatások már egyértelműen rámutattak, hogy az első évek meghatározóak a gyermekek fejlődése szempontjából. Az óvodai nevelés három fontos alappillére az óvodai–iskolai átmenet, az integráció, valamint az érzelmi, erkölcsi nevelés. Az integráció kérdésköre az óvodai nevelésben az inklúzió alapuló szemléletet, azt a befogadó pedagógiát jelenti, amely szerint másnak lenni természetes, minden gyermek más. Ezt pedig az adaptív, differenciált bánásmóddal lehet a gyakorlat síkjára vinni. A kötet olyan tanulmányok gyűjteménye, melyek a pedagógusképzés, a pedagógus személyiség, a gyermek sajátosságai és a hagyományok ápolásának fontosságát, pedagógiai szerepét járja körbe, így kiváló útmutató az óvodai nevelés elméleti és gyakorlati szakemberi számára egyaránt. „A kisgyermekkorai szükségletek megfogalmazása kardinális kérdés azért,

hogy a hangsúly mindig a gyerekek boldogságára, biztonságára, fejlődésére, egyéni eredményességére és tevékenységére helyeződjön, az intézményekben csökkenjen a szelekció és a szegregáció, mérseklődjenek a kisgyermek közötti egyenlőtlenségek, ugyanakkor növekedjen az intézményt használók és szereplők elégedettségi szintje” (Varga 2013, 161). Mivel a kutatások egyre inkább előtérbe helyezik a korai fejlesztést, felismerve, hogy az óvodáskor a gyermekek legszenzitívabb és legkritikusabb időszaka, felértékelődik az óvodapedagógia, valamint az óvodapedagógus képzés szerepe és fontossága. A gyermekek nem egyforma eséllyel indulnak az életben, de az óvodai nevelés mind a múltban, mind a jelenben igyekszik a gyermekeknek legmegfelelőbb nevelést, harmonikus óvodai környezetet biztosítani, megadva mindenkinek az esélyt, hogy a társadalomba sikeresen beilleszkedve sikeres és boldog életet élhessenek. A jelenben nem lehetünk sikeresek a múlt ismerete nélkül.

A kötet első nagy szakasza egy nagyon részletes történeti visszatekintés, mely bemutatja az óvodapedagógia kezdeteit, tár-

sadalmi, politikai, valamint szociológiai aspektusokat is figyelembe véve. Logikusan felépítve, egy tágabb értelmezésből, történelmi visszatekintésből halad egyre szűkebb irányba. A tanulmányok sikeresen válaszolják meg azt a kérdést, hogy „*Milyen okok azonosíthatók az első magyar óvodák létrejöttének hátterében? Miként alakult az óvóképzés? Mivel magyarázható, hogy Magyarország a 19. század folyamán az európai államok sorában elsők között szorgalmazta a kisdédóvás törvényi szabályozását?*” (Podráczky 2013, 11). Mivel a Brunszvik Teréz által létrehozott óvoda minden alap nélküli importintézmény, hiszen a főként Angliából hozott mintát egy akkoriban elmaradottabb társadalmi viszony között valósította meg, komoly kérdés, hogy miért gyarapodtak, terjedtek el viszonylag gyorsan az új intézmények. Podráczky Judit ezeket a kérdéseket próbálja megválaszolni tanulmányában. Kurucz Rózsa kiváló munkája az óvodapedagógus-képzést egy szélesebb nemzetközi rendszerbe beágyazva mutatja be, rámutatva a párhuzamokra és a különbözőségekre. Számomra különösen fontos, hogy a szerző pedagógushivatásról beszél, kiemelve, hogy a magyar óvodapedagógus-képzésben már a kezdetekben sem „*rideg tanulóhely, hanem kísérleti, szellemi és a gyermekre összpontosító gyakorlati műhely volt*” (Kurucz 2013, 38). Az *Óvónőképzés a Lajtán innen és a Lajtán túl a dualizmus korában*

című tanulmány Patyi Gábor tollából az óvodapedagógia történetét szűkebb történelmi viszonyok között, ugyanakkor rendkívül részletesen tárgyalja a Monarchia viszonyai között, kitérve a dualizmus törvényi szabályozásaira is. A fejezet befejező tanulmánya Galuska László Páltól egy kisebb régió, a kecskeméti óvodapedagógusképzés történetét dolgozza fel.

A könyv második nagy egysége történelmi kontextusban azokat a jellemzőket veszi sorra, amelyek meghatározták az egyes történelmi korszakok kiemelkedő pedagógusaink újszerű felfogását a tanítás-nevelés eredményes módjáról. „*A kulturális emlékezet különleges területe a pedagógiai, nevelési emlékezet, amely írott és íratlan források segítségével adja tovább a pedagógiai tapasztalatokat, sajátosan beépülve az adott korszak mentalitástörténetébe*” (Dombi 2013, 69). Sztanáné Babics Edit tanulmánya kiemeli, hogy Brunszvik Teréz munkásságának fontos vonása a gyermekszeretet, a gyermek iránti elkötelezettség, személyének tisztelete, az a törekvés, hogy erkölcsös és értékes felnőtté nevelődjenek a gyermekek. Megfogalmazásra kerül az a fontos paradigma, hogy a nevelés legfőbb eszközei a játék és a mese. A magyar óvodai nevelés és óvóképzés érdekes kezdeményezésének történetét eleveníti fel Reho Anna tanulmánya a Felvidéken és Kárpátalján létrejött intézményekkel és az azokban tevékenykedő kivé-

teles pedagógus személyiségekkel kapcsolatban. Külön említést érdemel a tanulmány zárómondata: *”...büszkék lehetünk honfitársainkra, akik kárpátaljaiként átütő eredményeket értek el a nevelésben és az oktatásban. Szülőföldjük javáért dolgoztak, terjesztették az óvodai nevelést, mint az általános nevelés–oktatás első lépcsőfokozatát”* (Reho 2013, 95). Golyán Szilvia nagy ívű tanulmánya az óvodai nevelés tartalmi és szervezeti átalakulását követi nyomon a kezdetektől egészen az 1960-as évek végéig. A szerző rámutat, hogy az óvoda a kezdetektől keresi a kapcsolatot az iskolával, így óhatatlanul többször esett át tartalmi és szervezeti átalakuláson. A kezdeti alapvetés – nagyrészt Wilderspin és Pestalozzi nevelési elvei mentén – hamar megfogalmazta többek között azt az igényt is, hogy az óvoda egyik feladata az iskolára való felkészítés, így segítve a gyermeket tanulmányai sikerében, ezáltal esélyt teremtve számára a társadalomban való érvényesüléshez. Ez a gondolat végig megmaradt óvodáink feladatai között, az óvodát részben az iskola előszobájaként kezelve. A kötet két további tanulmánya egy-egy jelentős gyermeknevelő, Gáspár János, valamint Burchard-Bélavári Erzsébet életét mutatja be. A szerző az első fejezet zárásaként Benedek Elek életének egy kevésbé ismert oldalát tárja elénk. Tancz Tünde tanulmánya a gyermek- és ifjúságnevelő sze-

repvállalását elemzi. Ismerteti közéleti, valamint rövid politikai szerepvállalását, szerkesztői és újságírói munkásságát. Ugyanakkor a szerző zárszavában rámutat arra, hogy *„Benedek Elek jelentőségét nem a nagyszámú szakirodalomban kell keresnünk, hanem abban a hatásban, amit a gyermek tudatában, lelkében szívében és emlékezetében hagyott”* (Tancz 2013, 134).

A tanulmánykötet második nagy egységének címe: *Fókuszban a gyermek*. Az elnevezés igen találó. A tanulmányok a gyermeki lélek megértésére irányuló kutatások tükrében vázolják fel igen sokoldalúan az eredményes nevelés, a lehető legjobb tanulási esélyek megteremtésének a lehetőségeit. A tanulással, a tanulási motivációval kapcsolatban felmerülő fogalmak, álláspontok, nézetek kiváló – helyenként kemény szellemi erőfeszítést kívánó – elméleti összegzése mellett a szerzők empirikus vizsgálatainak közzétett elemzésével, a vizsgálati eredmények alapján megfogalmazott pedagógiai teendőkkel valóban paradigmaváltást valósítanak meg a pedagógiában. Napjaink gyorsan változó társadalmában fontos, hogy a gyermekekkel foglalkozó szakemberek tisztában legyenek a generációkutatások legújabb eredményeivel. Pais Ella Regina ennek legfrissebb eredményeit ismerteti. Rámutat arra, hogy az emberi átlagéletkor növekedésével egyszerre *„akár öt generáció is élhet együtt*

úgy, hogy az *ars poeticában* szinte minden ciklusban megfogalmazódik az előző tagadása” (Pais 2013, 149). Ezek a szemléletbeli különbségek a harmonikus együttélés gátjai lehetnek nemcsak a családokban, de az oktatásban is. A szerző kifejti, hogy a motivációs struktúrában már más módszereket kell alkalmazni; a Z és Y generáció tagjainak körében a szereplés, az önkifejezés, megmérettetés és a siker lehetőségének biztosítása vezet eredményre. Varga László kiváló tanulmánya (Varga 2013) részletesen kitér arra a fontos tényre, hogy az ember életében a 3–7 éves kor rendkívül döntő jelentőségű a személyiség fejlődése szempontjából. Központi kérdés, hogy mind a családban, mind az óvodában milyen benyomások, pozitív és negatív hatások és tapasztalatok érik a gyermeket. A szerző kitér arra a kérdésre is, hogy a harmadik évezred megváltozott körülményei miatt a gyermek–felnőtt modell átalakulóban van. A mai kor tele van bizonytalansággal, a gyermek sokszor nehezen alkalmazkodik ehhez a megváltozott világhoz. Egy rövid történeti kitekintés után a tanulmány rátér azokra az aktuális kérdésekre, amelyek rávilágítanak az élethez szükséges kompetenciák kialakításának a szükségességére. Ezek differenciált fejlesztése olyan, kompetencia alapú oktatás során valósulhat meg, melynek középpontjában nem a tanítás, hanem a tanulás aktív folyamata áll. Nagy hangsúlyt kap a tudatos egyéni fej-

lesztési folyamat, mely személyre szabottsága okán személyre szabott tanulási utat felételez. Ugyanakkor a tanulmány kitér a kisgyermek szükségleteire is. „*Rendkívül fontos a támogató szülői környezet megnyerése az intézményes nevelésnek*” (Varga 2013, 161). Az alapvető fiziológiás feltételeken túl nem hiányozhat a „*megfelelő tapasztalatokat, ingereket biztosító tárgyi környezet*” (Varga 2013, 162), illetve a biztonságot nyújtó stabil kapcsolatrendszer. Ráirányítja a figyelmet a játék fontosságára, az adaptív, differenciált, a gyermekből kiinduló, ahhoz mindenben igazodó bánásmódra. Ugyanakkor tudjuk, hogy „*az érzelmek rendkívül áthatóan és rendkívül befolyásolóan vannak jelen a gyermekkori személyiségfejlődésben. Az érzelmi intelligencia (EQ) a szív látása. A magas érzelmi képességű embereknek jóval nagyobb az esélye a sikeres, megelégedett életre*” (Varga 2013, 162). A tanulmány második része, nemzetközi kutatásokat ismertetve összegzi a kisgyermekkori agykutatás eredményeit, kiemelve, hogy a harmonikus fejlődés egyik fontos kritériuma a „boldo” gyermek. Varga László megállapításaihoz kapcsolódik Bús Imre írása, melyben a játékot mint a nevelés eszközét mutatja be. Részletesen ismerteti a játék szerepét a fejlődésben, elemzi annak hatásait. Rátér az önkifejezés lehetőségeire, segítő szerepére az önállósodásban. Viszont kiemeli, hogy „*a gyermekkel az élet-*

korának és egyéni fejlettségének megfelelő nehézségű játékokat játszunk” (Bús 2013, 173). Ismert a mondás: annyi ember vagy, ahány nyelvet beszélsz. A pedagógia egy sajátos oldalát mutatja be tanulmányában Klein Ágnes. *Két nyelv szimultán elsajátítása gyermekkorban* című írásában a két-nyelvűséghez vezető különböző utakat mutatja be. Következtetéseit egy esettanulmány alapján vonja le. Kifejti, hogy a két-nyelvűség szimultán elsajátítása az egy-nyelvű úthoz hasonlóan nem lineáris folyamat, hanem komplex fejlődés eredménye. Csomortáni D. Zoltán írásában rendkívül részletesen tárgyalja a szülői túlvédés hatásait. A vizsgálati előzményeket is figyelembe véve egy igen érdekes mérési módszert tár elénk, melynek segítségével a fentebb vázolt probléma negatív hatásai mérhetők. Ha a különböző magatartászavarok okait keressük, és az esetleg hátrányban levő gyermekek esélyeit szeretnénk növelni, a problémák pontos feltérképezésében a vázolt elképzelés nagy segítség lehet. A pedagógiában minduntalan felmerül a konfliktusok kezelésének szüksége. A pszichológia is régóta foglalkozik ezzel a problémával. Meskó Norbert és Láng András tanulmányában a szocializáció konfliktuskezelésre gyakorolt hatását boncolgatja a nemi eltérésekből eredő különbségek tükrében. A fejezet befejező tanulmánya Endrődi-Nagy Orsolya kvantitatív kutatásának

eredményeit ismerteti. A pedagógus, különösen az óvodapedagógus igen fontos példakép a gyermek számára. Ezért egyáltalán nem közömbös, hogy a leendő óvodapedagógusok milyen értékrenddel, gyermekképpel rendelkeznek. Kitér az elméleti háttérre, részletesen bemutatja a kutatás menetét és eredményeit.

A tanulmánykötet negyedik egységében a szerzők a hagyomány és az innováció óvodapedagógus-képzésben betöltött szerepét boncolgatják. A különböző írások az óvodapedagógus-képzés sokoldalúságára és minőségi tartalmára hívják fel a figyelmet. A néprajz és a néphagyomány szerepe a mai óvodapedagógiában megkerülhetetlen. Nagy Janka Teodóra írásában rámutat, hogy ezt már az óvodapedagógus-képzésben is el kell kezdeni, mivel „*egy óvodapedagógus 6 generációval kerül kapcsolatba élete során. Nem mindegy tehát, hogyan él, hogyan gondolkodik*” (Nagy 2013, 281). Hartl Éva az óvodai nevelés egy másik, nem kevésbé fontos oldalát, a természet ismeretének és szeretetének átadását mutatja be konkrét példákon keresztül. Bús Imre, Klein Ágnes és Tancz Tünde a gyermekkultúra részletes és történelmi viszonylatban történő meghatározásával nemzetközi kitekintéseket is figyelembe véve kifejti a gyermekkultúra és a pedagógia kapcsolatát, értelmezési kereteit, rámutatva a téma kutatásának szükséges-

ségére. Bencéné Fekete Andrea szintén az óvodapedagógusok képzésének fontosságára hívja fel a figyelmet, mégpedig egy újabb oldalról, a nyelvtanulás és nyelvtanítás szempontjából. Kanizsai Mária a kreativitásnak a nevelésben és oktatásban betöltött szerepéről értekezik. A mindennapos testnevelés napjainkban előírás az óvodákban. Ugyanakkor az „*óvodás korosztály körében is egyre nagyobb számban találkozhatunk gerincproblémákkal, elhízással, légzőszervi betegségekkel küzdő gyerekekkel*” (Simon 2013, 317). Így felmerül a kérdés: szükség van-e gyógytestnevelésre az óvodapedagógus-képzésben. Simon István tanulmánya a gyógytestnevelésre és a preventív testnevelésre hívja fel a figyelmet, kiemelve a testnevelés számos pozitív hatását, mind fizikai, mind pszichikai téren. Gyermekeink életében az informatika már igen korán a mindennapi élet velejárója. Nagy Enikő, valamint a kötet befejező tanulmányában Pasaréti Otília az informatika és a robotika pedagógusképzésben megjelenő szükségességéről és lehetőségeiről ír.

Összességében a *Hidak és Párhuzamok* tanulmánykötet jó szívvel ajánlom minden pedagógus, kisgyermeknevelő szakember és kutató számára.

BIBLIOGRÁFIA

- Bús Imre (2013): A gyermek nevelése a családban játékkal. In: Kurucz Rózsa (szerk.): *Hidak és párhuzamok a 175 éves közép-európai és magyarországi óvóképzés történetében*. Szekszárd : PTE Illyés Gyula Kar, 2013. 169–176 p.
- Dombi Mária Adrienn (2013): Tanító jelleg és játékoság a 19. században. In: Kurucz Rózsa (szerk.): *Hidak és párhuzamok a 175 éves közép-európai és magyarországi óvóképzés történetében*. Szekszárd : PTE Illyés Gyula Kar, 2013. 97–106 p.
- Kurucz Rózsa (szerk.): *Hidak és párhuzamok a 175 éves közép-európai és magyarországi óvóképzés történetében*. Szekszárd: PTE Illyés Gyula Kar, 2013. 355 p.
- Kurucz Rózsa (2013): Prioritások és párhuzamok. Az első egyesületi óvóképző Közép-Európában. In: Kurucz Rózsa (szerk.): *Hidak és párhuzamok a 175 éves közép-európai és magyarországi óvóképzés történetében*. Szekszárd : PTE Illyés Gyula Kar, 2013. 25–40 p.
- Nagy Janka Teodóra (2013): Hajszálgöcek: A néprajz a néphagyományba nevelés szükségessége/lehetősége az óvodapedagógus-képzésben. In: Kurucz Rózsa (szerk.): *Hidak és párhuzamok a 175 éves közép-európai és magyarországi óvóképzés történetében*.

- ben. Szekszárd : PTE Illyés Gyula Kar, 2013. 269–282 p.
- Pais Ella Regina (2013): A generációs ciklusok jellemzői „A” és „@” között. In: Kurucz Rózsa (szerk.): Hidak és párhuzamok a 175 éves közép-európai és magyarországi óvóképzés történetében. Szekszárd : PTE Illyés Gyula Kar, 2013. 149–159 p.
- Podráczky Judit (2013): Óvoda és óvóképzés a 19. századi magyar társadalomban. In: Kurucz Rózsa (szerk.): Hidak és párhuzamok a 175 éves közép-európai és magyarországi óvóképzés történetében. Szekszárd : PTE Illyés Gyula Kar, 2013. 11–24 p.
- Reho Anna (2013): A kárpátaljai óvodai nevelés és óvóképzés kezdetének kivételes személyiségei és munkásságuk történeti áttekintése. In: Kurucz Rózsa (szerk.): Hidak és párhuzamok a 175 éves közép-európai és magyarországi óvóképzés történetében. Szekszárd : PTE Illyés Gyula Kar, 2013. 85–96 p.
- Simon István Ágoston (2013): Szükség van-e óvodai gyógytestnevelésre? Bízunk-e az óvodapedagógusképzésünkben? . In: Kurucz Rózsa (szerk.): Hidak és párhuzamok a 175 éves közép-európai és magyarországi óvóképzés történetében. Szekszárd : PTE Illyés Gyula Kar, 2013. 317–323 p.
- Tancz Tünde (2013): Benedek Elek gyermek- és ifjúságnevelő szerepvállalása. . In: Kurucz Rózsa (szerk.): Hidak és párhuzamok a 175 éves közép-európai és magyarországi óvóképzés történetében. Szekszárd : PTE Illyés Gyula Kar, 2013. 123–136 p.
- Varga László (2013): Az első évek örökké tartanak. In: Kurucz Rózsa (szerk.): Hidak és párhuzamok a 175 éves közép-európai és magyarországi óvóképzés történetében. Szekszárd : PTE Illyés Gyula Kar, 2013. 158–168 p.

RÉVÉSZ JÓZSEF

E számunk szerzői:

DÓRA LÁSZLÓ

Eötvös Loránd Tudományegyetem Pedagógiai és
Pszichológiai Kar Neveléstudományi Doktori
Iskola
Budapest

FRANG GIZELLA

Nyugat-magyarországi Egyetem Benedek Elek
Pedagógiai Kar
Sopron

JOBBÁGY ZOLTÁN

Nemzeti Közszerződési Egyetem, Hadtudományi és
Honvédtisztképző Kar
Budapest

KÁRPÁTI LÁSZLÓ

Eszterházy Károly Főiskola, Neveléstudományi
Doktori Iskola
Eger

KIS JENŐNÉ KENESEI ÉVA

Kaposvári Egyetem Pedagógiai Kar
Kaposvár

KISS HENRIETT

Eötvös Loránd Tudományegyetem Pedagógiai és
Pszichológiai Kar Neveléstudományi Doktori
Iskola
Budapest

KOPHÁZI-MOLNÁR ERZSÉBET

Kaposvári Egyetem Egyetemi Oktatási Szolgáltató
Központ Idegen Nyelvi Csoport
Kaposvár

MÁRKUS EDINA

Debreceni Egyetem Bölcsészettudományi Kar
Debrecen

RÉVÉSZ JÓZSEF

Nyugat-magyarországi Egyetem Benedek Elek
Pedagógiai Kar
Sopron

SZABÓ ZSÓFIA

Kaposvári Egyetem Művészeti Kar
Kaposvár

VARGA LÁSZLÓ

Nyugat-magyarországi Egyetem Benedek Elek
Pedagógiai Kar
Sopron

ZSUBRITS ATTILA

Nyugat-magyarországi Egyetem Benedek Elek
Pedagógiai Kar
Sopron

Borítóterv:
Katyí Gábor

Nyomda ISSN: HU-ISSN 1589-519-x

Online ISSN: HU-ISSN 2064-4027



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