

tanulmány

Sántha Kálmán

Qualitative Comparative Analysis:
módszertani lehetőség a pedagógiai
vizsgálatok számára 3

Dóra László

A Bales-féle csoportos
interakció folyamatlemezés 17

Báthory Kinga

A szocializáció szerepe az iskolai
kommunikációban 31

Fónai Mihály – Dusa Ágnes Réka

A tanárok presztízsének
és társadalmi státuszának változásai
a kilencvenes és a kétezres években 41

Grád Károly

Az iskolarendőrség felállítása sajtó-
és médiavisszhangjának elemzése 50

tudós tanárok

Slemmer Józsefné

Az eutanázia megítélése
a 18–19 évesek körében 67

szemle

Joó Julianna

A fotóelemzés forrásértéke
a múzeumpedagógiában 99

Kovács Zsuzsa

A tudatos fejlődés lehetséges útjai 111

Prekopa Dóra

Kezünkben a varázstükör,
avagy a reflektív gondolkodás
fontossága a pedagógusképzésben 114

kritika

Erdei Mónika

Nyitott iskola 117

András Sándor

'Az új közép' 119

Józsa Szilvia

A finn példa 124

Szollár Anna

Szöveg – szöveget – szövevény 127

Rab Irén

Levélben értesítsen engem! 129

Qualitative Comparative Analysis: módszertani lehetőség a pedagógiai vizsgálatok számára

A tanulmány a nemzetközi társadalomtudományi kutatások módszertani világának egyik releváns tagját, a Qualitative Comparative Analysis (QCA) módszerét mutatja be. A QCA-típológiák, a módszer gyakorlati alkalmazása során megjelenő elemek (hipotetikus igazságtábla, Quine-McCluskey algoritmus) illusztrálásával, valamint a QCA használatát elősegítő szoftveres háttér vázolásával a cél a QCA hazai pedagógiai vizsgálatokban való megjelenésének elősegítése.

Az iskola világának elemzése során összetett és kontextusfüggő jelenségekkel, szituációkkal találkozhatunk, amelyeket nem célszerű izoláltan, az előfordulási környezettől, a problémaszituációtól függetlenül elemzés alá rendelni. Ha ezt a kutató figyelembe veszi, akkor is dilemmát okozhat számára az, hogy a pedagógiai valóság kontextusai nem egyértelmű szabályok alapján épülnek fel, ezért a humán valóság értelmezésében a formális matematikai modellek kérdésessé válhatnak. Viszont a „mérhető valóság” egzakt matematikai, logikai háttérrel kíván, ezért a szisztematikusan felépített és következetesen kivitelezett pedagógiai vizsgálatok is alapoznak a logikára, illetve az alkalmazott paradigmától függően bizonyos szintű és mértékű matematikai apparátusra.

A matematikai háttér a kvantitatív paradigmára építő pedagógiai vizsgálatokban, valamint a kombinált módszertanú elemzésekben egyértelműen megjelenik. A kvalitatív elemzések szisztematizálása során is előtérbe kerül a matematikai apparátus, természetesen nem olyan szinten és mértékben, mint ahogy a kvantitatív vagy a kombinált paradigmánál: az abdukciónál kvalitatív vizsgálatokban betöltött szerepének hangsúlyozásával (Reichertz, 2003; Sántha, 2011) betekintést nyerhetünk a többértékű logika, a modalitás rendszerébe, továbbá a kódolások megbízhatósági mutatóinak meghatározásánál találkozhatunk az algebra, a statisztika elemeivel is (Dafinoiu és Lungu, 2003; Sántha, 2013).

Napjainkban a matematika a társadalomtudományi kutatások világának alapeleme. Absztraktságának köszönhetően számos területen és többféle kontextusban alkalmazható. Jelen tanulmányban célunk egy a társadalomtudományi kutatások módszertani apparátusában az utóbbi 20 évben feltűnt és többszörösen továbbfejlesztett olyan módszer ismertetése, amely matematikai háttérrel rendelkezik, használja a Boole-algebra elemeit. Mindezt abban a reményben tesszük, hogy a módszer a hazai neveléstudományi vizsgálatokban is teret nyer a közeljövőben. Magyar fordításként használhatnánk például a Kvalitatív Komparatív Analízis elnevezést is, de más nyelvtérületek (lásd német) is fordítás nélkül az eredeti angol elnevezést alkalmazzák, így a tanulmányban maradunk az angol névhasználat mellett. Természetesen ez nem zárja ki a jövőben azt, hogy a módszer hazai neveléstudományban való elterjedése esetén magyarra fordított néven váljon széleskörűen ismertté.

A Qualitative Comparative Analysis (QCA) nem sorolható egyértelműen egyik paradigma tárházához sem, de logikai alapja pozitívista jelleget tulajdonít számára, míg az eredmények értelmezése már az interpretatív paradigma jellemzőit hordozza magában (Wendler, Bukvova és Leupold, 2013). Ennek alapján arra következtethetünk, hogy a Qualitative Comparative Analysis rugalmasan alkalmazható a paradigmák között a kutatói érdeklődés és a téma függvényében, így megjelenhet a kvalitatív vagy a kombinált módszertani háttérű vizsgálatokban is.

Mindezek alapján további célként fogalmazódik meg annak illusztrálása, hogy a Qualitative Comparative Analysis (a továbbiakban QCA) miként járul hozzá a társadalmi valóság, a szociális jelenségek magyarázatainak megadásához. Az alapkoncepciók vázolásával és a konkrét alkalmazásokhoz való javaslatlétellel, az előnyök és kevésbé előnyös oldalak hangsúlyozásával érhetünk célba, figyelembe véve azt, hogy a tanulmány területi korlátja behatárolja a téma kidolgozását.

Ezen a ponton az elnevezés, illetve a QCA rövidítés körüli problematikára hívjuk fel a figyelmet. Napjainkban a kutatótársadalom jelentős része a Qualitative Comparative Analysis rövidítéseként a QCA-jelölést használja, a keresőprogramok is elsősorban ezt hozzák elsőként. Indokolt azonban figyelni arra is, hogy a kvalitatív tartalomelemzésre (Qualitative Content Analysis) is megjelenhet a QCA-rövidítés (Schreier, 2012; Silver, 2013), amely értelmezéssel és módszertani bonyodalmakhoz vezethet a vizsgálat során. Ezért a jövőben biztosra vehető a szakma határozott állásfoglalása a témát illetően, főleg akkor, ha a kvalitatív, vagy a kombinált társadalomtudományi vizsgálatokban egyre gyakrabban előtérbe kerül a Qualitative Comparative Analysis módszere.

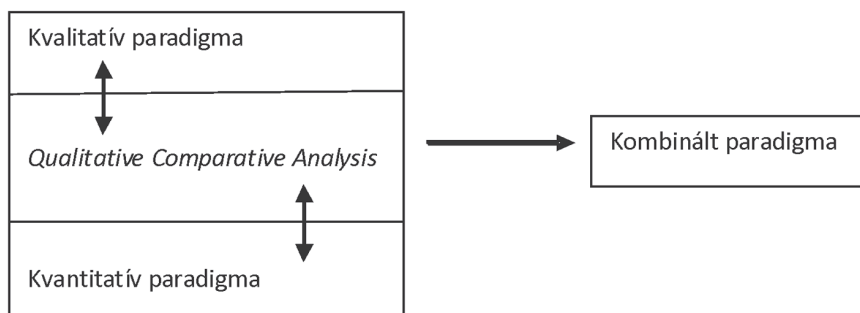
A QCA-t ma már számos tudományterület, így többek között az összehasonlító politikatudomány, a szociológia, a közgazdaságtudomány, a jog és a nemzetközi kapcsolatok is alkalmazza (Schneider és Wagemann, 2007; Wendler, Bukvova és Leupold, 2013), ezért bízhatunk abban, hogy a hazai neveléstudomány számára eddig ismeretlen technika a jövőbeni empirikus pedagógiai kutatások szerves részévé válik, így követhetjük az aktuális nemzetközi kutatási irányzatokat. Ez jelentős momentum lenne, hiszen alkalmazása eddig nem ismert nemzetközi pedagógiai írásokban sem.

A QCA-ról röviden

Az utóbbi évek társadalomtudományi kutatómódszertanának nemzetközi szakirodalmában egyre gyakrabban feltűnik az amerikai társadalomtudós, Ragin által kifejlesztett Qualitative Comparative Analysis. A módszer a kismintás kvalitatív vizsgálatok és a kvantitatív elemzések közötti „módszertani szakadék” áthidalására alkalmas, hiszen közepes mintaszámú elemzések számára kínál módszertani apparátust (Ragin, 1987). Wendler, Bukvova és Leupold (2013) a QCA-t olyan kvantitatív módszernek tartják, amely kvalitatívan kódolt adatokkal dolgozik és esetek szisztematikus összehasonlító vizsgálatát teszi lehetővé. Gläser és Laudel (2013) szerint a QCA statisztikai számítások helyett inkább a Boole-algebrát használja. Hasonlóan vélekedik Sager és Ledermann (2013) is, állítják, hogy a QCA nem a statisztikai, valószínűségi eljárásokra, hanem a logikai, algebrai elemekre alapoz.

A QCA középutat jelent az esetorientált (kvalitatív) és a változóorientált (kvantitatív) megközelítések között, vagyis a kvalitatív esetcentrikus és a kvantitatív változócentrikus elemek összekapcsolására alkalmas (Rihoux, Rezsöhazy és Bol, 2011; Sager és Ledermann, 2013). Vagyis a QCA sem nem kvalitatív, sem nem kvantitatív technika, de a humán valóság feltárási folyamata számára kulcsfontosságú koncepciókat tartalmaz. Tipikusan az úgynevezett „köztes N-vizsgálatok” kategóriájába sorolható, a sokváltozós és kevés esetet felvonultató vizsgálatok számára ajánlott, ahol rendszerint

felmerülnek az adatinterpretáció mikéntjével kapcsolatos módszertani kérdések (Kron, 2005). Így a QCA a kombinált (kevert) módszertani vizsgálatok számára is iránymutató lehet (1. ábra).

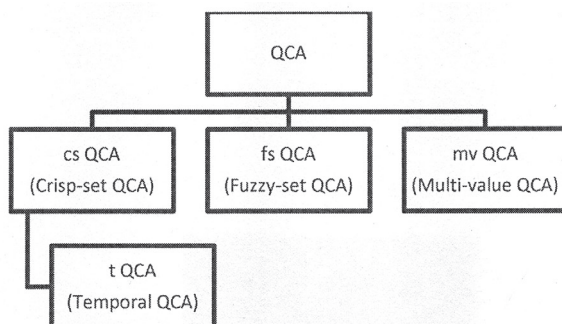


1. ábra. A Qualitative Comparative Analysis és a kutatási paradigmák kapcsolata (forrás: saját szerkesztésű ábra)

A QCA öt különböző célból történő felhasználhatósága emelhető ki (Rihoux, Rezsöhazy és Bol, 2011):

- A módszer alapkoncepcióként az adatok összegzésére alkalmas, több szempont és körülmény figyelembevételével eseteket ír le, azok jellemzését adja.
- A QCA alkalmas adatok közötti koherencia megállapítására, ellentmondások észlelésére is annak érdekében, hogy minél több információval rendelkezünk az adott esetről. Mintákat vázol, és logikai alapon megállapítja, hogy mely esetek térnek el ezektől a mintáktól (Legewie, 2013). Képes olyan mintákat azonosítani az adatokban, amelyek segítik a társadalmi jelenségek magyarázatát.
- Létező elméletek vagy hipotézisek tesztelésére is használható.
- Alkalmas a kutató által megfogalmazott új ötletek, állítások igazolására.
- Lehetővé teszi új hipotézisek vagy elméletek kifejlesztését is. A QCA akár induktív technikaként is értelmezhető a deduktív jellegű elmélet-tesztelés mellett.

A QCA tudományos körökben egyre több követőre talált, folyamatosan továbbfejlődött. Így napjainkban már három nagy területéről beszélünk, melyek az utóbbi években Configurational Comparative Methods/Analysis néven is ismertté váltak (Rihoux, Rezsöhazy és Bol, 2011; Wandler, Bukvova és Leupold, 2013) (2. ábra).



2. ábra. QCA-típusok (forrás: saját szerkesztésű ábra)

A csQCA (Crisp-set QCA) a klasszikus kezdeti verzió, ez jelent meg a szakirodalomban a Ragin-féle terminológiával, a QCA elnevezés használatával. A csQCA csak dichotomizált változókkal dolgozik, a Boole-algebrával összhangban minden lehetséges konfigurációt a 0 (nem teljesül, hamis) és az 1 (teljesül, igaz) értékekkel jellemez. A körülmények minden logikailag lehetséges kombinációját vizsgálja annak érdekében, hogy az esetet a lehető legjobban leírja (Kron, 2005; Schneider és Wagemann, 2007; Wendler, Bukvova és Leupold, 2013).

A QCA figyelmen kívül hagyja az események bekövetkezésének sorrendjét, ezért a probléma megoldása érdekében napjainkban feltűnt egy a csQCA altípusaként használt irányzat, a tQCA (Temporal QCA) is. A tQCA, miközben megőrzi a csQCA alapvető jellemzőit, alkalmas az időbeliség figyelembevételére is. Ezért a tQCA-ban a lehetséges konfigurációk száma jelentősen több mint a csQCA esetén (Caren és Panofsky, 2005).

A csQCA a dichotomizálás (0 vagy 1) miatt kritikák középpontjában állt mondván, hogy a nagy információvesztés miatt redukálja a társadalmi valóság komplexitását. Ennek kiküszöbölése céljából Ragin módszeréhez adaptálta a fuzzy logikát. A fuzzy logika a $[0; 1]$ intervallum minden értékére értelmezi a lehetséges kapcsolatokat és kimeneteket, kilép a dichotomizálás világából. Segítségével egymás mellé állíthatók például a formális logika és a nyelvi elemek. A fsQCA (Fuzzy-set QCA) a kvalitatív kutatás mélységének és a kvantitatív vizsgálatok szélességének kombinációjaként értelmezhető, segítségével a komparatív elemzés mellett lehetőség van az esetek jellemzésére is, így pedig megragadható a társadalmi valóság komplexitása.

A fuzzy logika több mint módszer: egy világlátás, hiszen világunk igaz (1) vagy hamis (0) kódolhatóságától különböző nézőpontot képvisel (Kosko, 2001). Ez nem a mérési módszer pontatlanságából vagy a mérőeszköz hibájából fakad, hanem sokszor maga a rendszer bizonytalanságából. Az összetett világok komplexitásukból adódóan sokféle megközelítések alapján értelmezhetők, így megítélésük nem működhet pusztán a 0 vagy 1 értékek alapján. Ez igaz a társadalmi valóság vizsgálatánál is.

Hasonló álláspontot képvisel az mvQCA (Multi-value QCA) is, hiszen az fsQCA mellett ez is kiterjeszti az eredeti QCA-t. E terület ismert képviselője Cronqvist, aki többek között az mvQCA-elemzések számára szoftveres háttér kimunkálásában is részt vett (lásd a Tosmana nevű szoftver létrehozását). Az mvQCA alkalmazói is vallják, hogy a dichotomizált világmentés adatvesztéssel járhat, továbbá a nominális adatok jobban operacionalizálhatók nem dichotomizált feltételek mellett.

A QCA-tipológiák nemzetközi szakirodalomban való megjelenéséről átfogó képet ad Thiem és Duşa (2013) tanulmánya. A szerzőpáros 276, a nemzetközi, bírálati rendszerű folyóiratokban 1984-től 2012-ig megjelenő, QCA-val kapcsolatos tanulmányt elemzett. A csQCA, az mvQCA és az fsQCA esetén a teoretikus fejlődést, a gyakorlati alkalmazást vizsgálták. Eredményeik szerint a QCA az első öt évben alig tűnt fel a szakirodalomban, majd pedig fokozatos térnyeréssel jutott el mai állapotára. A többféle tipológia ellenére a csQCA napjainkban is széleskörűen alkalmazott, továbbá megjelenése óta szép karriert futott be az fsQCA is. Ugyanez azonban nem mondható el az mvQCA-ról, amely napjainkig viszonylag alulreprezentált a szakirodalomban (Thiem és Duşa, 2013).

A QCA alapelvei

Ebben a fejezet részben célunk olyan alapfogalmak értelmezése, melyek ismerete szükséges a QCA működésének megértéséhez. A fogalomkészlet tárgyalása előtt tekintsünk át a QCA fontosabb jellemzőit (DeMeur és Rihoux, 2002 alapján Sager és Ledermann, 2013):

- Ahogy már a QCA-tipológiák illusztrálásakor láthattuk, a módszer (különösen a továbbgondolt verziók) figyel arra, hogy társadalmi világunk működése és változá-

sai nem pusztán egy tényező módosulásának eredményei, hanem összetett ok-okozati összefüggések következménye (komplex oksáfgfogalom).

- A QCA az esetekre koncentrálnak és történeti, holisztikus perspektívát követ.
- A QCA alkalmazásakor is, hasonlóan más technikákhoz, törekedni kell a vizsgálati célok, tárgy pontos meghatározására, a folyamat során lényeges momentum a változók operacionalizálása (irányított megfigyelés).
- A QCA korlátozott esetszám és változók vizsgálatára fókuszál (korlátozott általánosíthatóság). Gyakran felmerül a kérdés, hogy milyen mintaszámnál lehet eredményes a QCA. A kérdésre adható válaszokból többféle álláspont rajzolható ki. A közepes nagyságú mintával dolgozó kutatók számára Legewie (2013) $15 < N < 50$, Thiem és Duşa (2013) $10 \leq N \leq 30$, míg Ragin alapján Herrmann és Cronqvist (2006) $5 \leq N \leq 50$ mintaszámot is elfogadhatónak tart.

A QCA matematikai (algebrai, halmazelméleti) eljárásokra épül, alapkonceptiója különböző esetek vizsgálata. Az esetek halmazokként reprezentáltak, a változók kétértékűek: 1, ha az adott jelenség megvalósult (fennáll, igaz), illetve 0, ha a jelenség nem valósult meg (nem igaz). A QCA-ban a változók a feltételek nevet viselik. Az eredmények függetlenül attól, hogy az adott jelenség megvalósult vagy sem, kimenetként értelmezhetők. E fogalmak segítségével már eljutunk a szükséges és elégséges feltételek, illetve az igazságtábla megalkotásának problémaköréhez.

Módszertani megfontolások: szükséges és elégséges feltételek

A QCA szisztematikus formája a szükséges és elégséges feltételek elemzésének. Lényege, hogy minden megfigyelt jelenség számára szükséges és elégséges feltételeket írjon le (Y kimenetnél $Y=1$) (Schneider és Wagemann, 2007). Azonban az oksági kapcsolatok aszimmetrikusak, nem lineárisak, így egy Y kimenetnél több feltétel-konfiguráció is lehetséges, vagyis az eredmény több úton is bekövetkezhet.

Egy feltétel elégségesnek tekinthető, ha a vizsgált esetek során nem létezik egyetlen olyan eset sem, ahol a feltételek fennállnak, de az eredmény nem. Vagyis az esetek rendelkezésre állnak (+), a feltételek fennállnak (+), de a kimenet nem (-). Például az iskola világával kapcsolatos kutatás egyik hipotézisében azt állítjuk, hogy a szakmailag elismert munkaközösség-vezető és az iskola eredményessége között összefüggés van, akkor nem találunk egyetlen olyan iskolát sem, ahol szakmailag elismert a munkaközösség-vezető, de nincs eredményes munka. Meg kell jegyezni, hogy a valóság ettől bonyolultabb összefüggéseket is kreál, lásd tudnak-e, akarnak-e együtt dolgozni a pedagógusok, vagy a szubjektív nézetek problematikájának megjelenését a pedagógiában. A formális logika szerinti kapcsolat egy elégséges V feltétel (szakmailag elismert munkaközösség-vezető) és egy Y következmény között (eredményes munka) a következőképpen alakul: $V \rightarrow Y$ (ha V , akkor Y).

A QCA számol a szükségesség problematikájával is, hiszen felveti azt a kérdést is, hogy mi történik akkor, ha a feltételek nem állnak fenn (Schneider és Wagemann, 2007). Vagyis az esetek rendelkezésre állnak (+), a feltételek nem állnak fenn (-), de a következmények igen (+). A példánál maradva, mi van akkor, ha a vizsgált iskolákban előfordul, hogy a munkaközösség-vezető szakmai szempontból nem elismert (vagyis „ha nem V ” szerepel a feltevés első részében). Mondhatjuk azt, hogy nincs eredményes munka az iskolában?

A formális logika alapján a kijelentés, mely szerint egy elégséges V feltétel (szakmailag elismert munkaközösség-vezető) és egy Y következmény (eredményes iskolai munka) közötti kapcsolat csak akkor érvényes, ha V fennáll, tehát a munkaközösség-ve-

zető szakmailag elismert, vagyis $V \rightarrow Y$ (ha V , akkor Y). Minden más eset nem fontos, hiszen a kijelentés, mi szerint „ha V , akkor Y ”, Y számára csak akkor kreál megfelelő értéket, ha V fennáll. De a humán valóság gyakran cáfolja ezt a logikai mechanizmust: mi történik akkor, ha V nem teljesül, azaz a munkaközösség-vezető szakmailag nem elismert, mégis eredményes az iskola? A hasonló esetek lényegesek a vizsgálat során, hiszen elemzésükhöz különböző koncepciók (például szakmailag elismert és nem elismert munkaközösség-vezető) és különböző hipotézisek szükségesek. Gürtler és Huber (2012) kiemelik, hogy a QCA lehetővé teszi hipotézisek megfogalmazását és vizsgálatát, majd a hipotézisállomány redukálását. Ebből erednek azon konfigurációk és feltételek (változók) halmazai, amelyek alaposabb vizsgálat alá vonhatók.

Lényeges a szükséges és elégséges feltételek egyértelmű rögzítése, hiszen segítségükkel elkerülhető az, hogy a vizsgálat során a probléma szempontjából irreleváns esetekkel foglalkozzunk, valamint nem megfelelő módszereket alkalmazzunk. A szükséges feltételek elemzése halmazelméleti, logikai úton történik (például rész-egész problematika elemzése), míg az elégséges feltételek vizsgálata két lépésben, a hipotetikus igazságtábla és a logikai minimalizálás (például Quine-McCluskey algoritmus) útján valósul meg. A továbbiakban az elégséges feltételek elemzésére fordítunk figyelmet azért, hogy a területi korlátok betartása mellett rámutassunk az igazságtábla és a minimalizálás folyamatának jelentőségére.

Hipotetikus igazságtábla

Az igazságtábla koncepciója a formális logikából származik és központi szerepet játszik a QCA-elemzésekben. A szükséges és elégséges feltételek lehetséges elégséges lépéseinek vizsgálatához a QCA-ban az adatok igazságtáblázat formájában kerülnek megjelenítésre. A táblázat hasonlít a kvantitatív elemzésekből ismert klasszikus adatmátrixra, de nem teljesen ugyanazon elvek alapján konstruált: oszlopban a feltételek (változók) állnak, míg a sorok az eseteket jelenítik meg. A cellákban az 1 és a 0 jelzi, hogy az adott feltétel fennáll vagy nem (*Schneider és Wagemann, 2007; Wendler, Bukvova és Leupold, 2013*).

Térjünk vissza a korábbi iskolai példához és a folyamat illusztrálásához készítsünk egy lehetséges igazságtáblát (1. táblázat): három feltétel (változó) (szakmailag elismert munkaközösség-vezető, együtt dolgozni tudó pedagógusok, többféle nézőpont) figyelembevétele mellett vizsgáljuk a kimenetet (eredményes iskolai munka).

Mivel minden feltételnek (változónak) a klasszikus QCA szerint két kimenetele van (0 vagy 1), ezért n független feltételnél (változónál) 2^n lehetséges egymástól különböző konfiguráció létezik (*Sager és Ledermann, 2013; Schneider és Wagemann, 2007; Wendler, Bukvova és Leupold, 2013*). A képlet alkalmazása során két szempontra célszerű figyelni. Először is a képlet nem érvényes az esetek számára vonatkoztatva, másodsor pedig a képlet az összes lehetséges variációk számát adja, amelyek az empirikusan megfigyelhető valóságban nem feltétlenül fordulnak elő (*Schneider és Wagemann, 2007*). Így számolnunk kell logikai esetekkel, amelyek csak matematikailag igaz konfigurációk, hiszen nem valóságos, ténylegesen megfigyelhető eseteken alapulnak (*Sager és Ledermann, 2013*), továbbá találkozhatunk ellentmondásokkal is, amelyek azonos konfigurációval, de különböző kimenettel bíró esetek (*Wendler, Bukvova és Leupold, 2013*).

Mivel a példában három feltételt vettünk figyelembe, nyolc lehetséges különböző konfiguráció létezik, ennek alapján elkészítettük a hipotetikus igazságtáblát (1. táblázat).

1. táblázat. Hipotetikus igazságtábla

Eset	Feltételek (változók)			Kimenet (változó)
	Szakmailag elismert munkaközösség-vezető (V)	Együtt dolgozni tudó pedagógusok (P)	Többféle szakmai nézőpont (N)	Eredményes iskolai munka (Y)
1	0	0	0	0
2	0	0	1	0
3	0	1	0	0
4	0	1	1	1
5	1	0	0	0
6	1	0	1	1
7	1	1	0	1
8	1	1	1	1

A táblázat értelmezésénél célszerű kitérni a lehetőségek megalkotásának mechanizmusaira, vagyis indokolt magyarázni a kimenet (Y) értékeit. A kimeneti lehetőségek nem véletlenszerűen alakulnak, hanem az adott probléma szempontjából helyes és releváns opciók azonosítása előzetes információt igényel.

A hipotetikus táblázatban szereplő példát úgy választottuk meg, hogy minden eset egy lehetséges konfigurációt reprezentál. Ez a kutatási gyakorlatban nem feltétlenül mindig így történik. Többnyire 8-nál kevesebb variáció állhat elő akkor, ha bizonyos konfigurációk nem figyelhetők meg, valamint a hipotetikus táblázat sorai több esetet is magukban foglalnak (Chanson, 2011). Továbbá itt indokolt számolni a logikai esetek, valamint az ellentmondások megjelenésével is (lásd Sager és Ledermann, 2013, illetve Wendler, Bukvova és Leupold, 2013 tanulmányát). A 2. táblázat egy elképzelt vizsgálat hipotetikus igazságtábláját illusztrálja.

2. táblázat. Hipotetikus igazságtábla a kutatási gyakorlatban

Eset	Feltételek (változók)			Kimenet (változó)	N
	Szakmailag elismert munkaközösség-vezető (V)	Együtt dolgozni tudó pedagógusok (P)	Többféle szakmai nézőpont (N)	Eredményes iskolai munka (Y)	
1	0	0	0	0	10
2	0	0	1	0	4
3	0	1	0	0	3
4	0	1	1	1	7
5	1	0	0	0	5
6	1	0	1	1	11
7	1	1	0	?	0
8	1	1	1	?	0

A 2. táblázat alapján 40 iskola (N=40) vett részt egy vizsgálatban, ebből például 10 intézménynél egyetlen feltétel sem teljesült (nem volt szakmailag elismert munkaközösség-vezető, a pedagógusok nem tudtak együtt dolgozni és többféle szakmai nézőpontot sem képviseltek), így nem eredményes iskolai munka (Y=0). A táblázat utolsó két sora a logikai eseteket jelzi, hiszen a megadott feltételekhez egyetlen eset sem társítható a mintában (vagyis csak matematikailag igaz konfigurációk), így Y értéke nem ismert. A ténylegesen megfigyelhető eseteket a táblázat első hat sora tartalmazza, ezeket valós

eseteknek is nevezzük (*Chanson*, 2011), és alávethetők a logikai minimalizálás folyamatának (az eljárást lásd a későbbiekben).

A kutatási gyakorlatban előfordulhat, hogy két különböző esetben ugyanaz a konfiguráció két eltérő kimenetet eredményez. Vagyis 0,0,0 feltételek mellett az Y értéke 0 és 1 lesz. Ezeket ellentmondásoknak nevezzük (*Chanson*, 2011; *Wendler*, *Bukvova* és *Leupold*, 2013) és a kimenet (Y) oszlopában C -vel ('contradictions') jelölhetők. Az ellentmondások a kutató elemzésének hiányosságait jelzik, felhívják a figyelmet a feltételek (változók) és / vagy a kimenet (Y) újradefiniálásának, fejlesztésének igényére (*Herrmann* és *Cronqvist*, 2006).

Az előbbi példánál maradva, ha a vizsgált 40 intézményből 10-ben nincs szakmailag elismert munkaközösség-vezető, a pedagógusok nem tudnak együtt dolgozni és többféle szakmai nézőpontot sem képviselnek, akkor az iskola nem eredményes (0,0,0, esetén $Y=0$). De előfordulhatna az is, hogy annak ellenére, hogy nincs szakmailag elismert munkaközösség-vezető, a pedagógusok nem tudnak együtt dolgozni és többféle szakmai nézőpontot sem képviselnek, néhány megfigyelt esetben az iskolai munka mégis eredményes lesz (0,0,0, esetén $Y=1$).

Ha a vizsgálat során ellentmondások állnak elő, akkor a Boole-algebra használata nem lehetséges (*Chanson*, 2011). Az ellentmondások feloldására számos technika¹ emelhető ki, ezek közül a legtöbbit említett (és ugyanakkor kritizált) *Ragin*-féle elképzelés, mely szerint térjünk vissza az esetekhez annak megértése érdekében, hogy a feltételek azonos konfigurációja miatt vezetett ellentmondásos kimenetekhez. Az esetekhez visszatérve a kutatónak ki kell egészítenie az elemzést, növelni kell a független változók számát (*Chanson*, 2011; *Herrmann* és *Cronqvist*, 2006; *Ragin*, 1987). Az új feltétel (változó) igazságtáblához való hozzáadásával már feloldható az ellentmondás, és lehetővé válik a logikai minimalizálás.

Herrmann és *Cronqvist* (2006) fenntartásaikat fogalmazzák meg a változók számának növelésével kapcsolatban, hiszen állítják, hogy a feltételek (változók) számának növelése elméleti és gyakorlati síkon is problémát generálhat. Előbbi esetben gondot okozhat az, hogy minden hozzáadott feltétel (változó) exponenciálisan növeli a lehetséges konfigurációkat (például 3 feltétel mellett 8, míg 4 feltételnél már 16 lehetséges konfigurációval kell dolgozni), ami nehezzé teszi a logikai minimalizálás folyamatát. Továbbá minden kutatási projektnek anyagi és időbeli korlátai vannak. Ez gyakorlati síkon jelenthet problémát, hiszen a változók növelésével nő az adathalmaz, több időt igényel az elemzés, anyagi téren is újabb költségek merülnek fel (pl. visszamenni az intézményekhez és azonosítani az ellentmondást generáló okokat).

Továbbá felmerül az a kérdés is, hogy ellentmondások esetén meddig növelhető a változók száma, hiszen elviekben nem kizárt, hogy az újabb változónövelés is ellentmondáshoz vezet. Előbb vagy utóbb a kutatónak be kell fejeznie a vizsgálat empirikus szakaszát és értelmeznie kell az adatokat. A változónöveléstől eltérő technika is ismert: ha már lehetetlen visszatérni a terepre, akkor az ellentmondásos esetek kizárhatók a vizsgálatból (*Herrmann* és *Cronqvist*, 2006; *Ragin*, 1987).

Az ellentmondásos esetek a QCA-ban két forrásból származtathatók (*Herrmann* és *Cronqvist*, 2006). Első forrásként a megfigyelt esetek száma jelölhető meg, vagyis minél nagyobb a megfigyelt esetek száma, annál nagyobb a valószínűsége annak, hogy előállhatnak ellentmondások. Második forrásként a dichotomizálás (0 vagy 1) problémájával találkozunk: az adatok gazdag információhordozók, de a dichotomizálás folyamatában információvesztés áll elő, ami hatással van a vizsgálat egészére, beavatkozik az esetorientált kvalitatív értelmezés folyamatába. Mivel a QCA dichotomizált adatokkal dolgozik, ezért a kutatónak bizonyos elvek alapján döntenie kell a 0 vagy az 1 értékek különböző változókhoz történő hozzárendeléséről (*Herrmann* és *Cronqvist*, 2006). Így, ellentmondások feloldása esetén, amikor például az adattranzformációban használt

elvek módosítását alkalmazzuk, akkor azon elveket változtatjuk meg, amelyek alapján a 0 vagy az 1 értékeket hozzárendeljük a változókhoz (ezt a folyamatot megelőző kutatói döntésben a szubjektív hatások is közrejátszhatnak).

A QCA-val a hipotetikus igazságtáblában rögzített esetek összehasonlítása többlépcsős folyamat (Sager és Ledermann, 2013):

- Első lépésben azon eseteket vizsgáljuk, amelyek minden független feltétel (változó) esetén ugyanazt a kimenetet eredményezik. Ehhez értelmezni kell az összeadás és a szorzás műveletét. Egy Boole-összeg a logikai 'VAGY'-ot képviseli, a szorzás pedig a feltételek kombinációját jelenti és logikai 'ÉS'-ként értelmezhető. Minden eset Boole-szorzatként írható le, ahol a nagybetűk a feltételek (változók) teljesülését (1), míg a kisbetűk a nem teljesülést (0) jelentik (Schneider és Wagemann, 2007; Wandler, Bukvova és Leupold, 2013). Például az 1. táblázatban a 4. eset konfigurációja vPN az $Y=1$ kimenethez.
- Második lépésben a konfigurációk logikai minimalizálás (Boole-minimalizálás) segítségével magkritériumokra, a probléma szempontjából lényeges elemekre redukálандók. A minimalizálási folyamat lényege, hogy a QCA olyan konfigurációkat keres, amelyek egy vagy több esetet egy bizonyos kimenettel magyaráznak. Ebben a folyamatban jelentős szerepet kap a Quine-McCluskey algoritmus.

A hipotetikus igazságtábla vizsgálata kétféleképpen történhet a QCA-ban (Schneider és Wagemann, 2007): a szükséges és elégséges feltételek logikáját előtérbe helyezve a Boole-algebra felhasználásával (1), ez a szükséges és elégséges feltételek szeparált elemzésére egyaránt alkalmas, valamint a Quine-McCluskey algoritmus alapján (2), amely az elégséges feltételek elemzését teszi lehetővé. A továbbiakban ezt az algoritmust vázoljuk, segítségével bemutatjuk a hipotetikus igazságtábla egy lehetséges elemzési módját.

A minimalizálás folyamata

A Quine-McCluskey algoritmus a hipotetikus igazságtábla elemzésének egy meglehetősen összetett variánsa, olyan minimalizáló eljárás, ahol az alkalmazhatóság nem függ a feltételek (változók) számától. Használata során figyelembe kell venni azt, hogy a lehetséges elégséges feltételek maximális száma (minden feltétel, ellentéte, nem teljesülés és ezek kombinációja) a következő képlettel adható meg: $3^x - 1$, ahol x a feltételek (változók) számát jelenti (Schneider és Wagemann, 2007). A korábban közölt példára vonatkoztatva ez 26 vizsgálatot jelent, a kutató eldöntheti, hogy milyen sorrendben kívánja az összehasonlító elemzést megvalósítani.

Térjünk vissza a hipotetikus 1. táblázathoz és vázoljuk az összehasonlítás folyamatát. Az áttekinthetőség érdekében célszerű az $Y=0$ és $Y=1$ kimenetekhez, vagyis a nem teljesülés és a teljesülés esetére elkészíteni a primitív kifejezéseket (lásd t és T). Jelölje T az $Y=1$, míg t az $Y=0$ kimenetek összegét (3. táblázat).

3. táblázat. Primitív kifejezések

Esetek	Primitív kifejezések (Feltételek kombinációja)
$Y=0$, nem teljesülés (t): 1,2,3, 5	$t = v_{pN} + v_{pN} + v_{pN} + v_{pN}$
$Y=1$, teljesülés (T): 4, 6,7,8	$T = v_{PN} + v_{pN} + v_{PN} + v_{PN}$

Az elemzés során a továbbiakban az $Y=1$ esetén megjelenő $T = vPN + VpN + VPn + VPN$ primitív kifejezéssel dolgozunk. A konfigurációk páronkénti összehasonlításával logikai minimalizálásra, a kifejezések redukálására törekszünk. A QCA esetén, mivel csak azon konfigurációk hasonlíthatók össze, melyek azonos kimeneteket produkálnak, a 0 és 1 kimenetek vizsgálata különböző úton történhet. A minimalizálás két lépcsőben működhet: először a szomszédos kombinációk megkeresése és páronkénti összehasonlítása történik, majd a primimplikáns-tábla előállítását követően (Schneider és Wagemann, 2007; Wandler, Bukvova és Leupold, 2013). Nézzük e folyamatokat a korábbi példa alapján:

Szomszédos kombinációk: két kombináció szomszédos, ha van olyan feltétel (változó), amely egyik esetben teljesül, a másikon pedig nem, valamint a többi feltétel azonos értéken szerepel. Figyeljünk arra, hogy a két kombinációban egy és csakis egy 1-es különbség legyen. Ezután egyszerűsíthetünk addig, amíg tovább nem egyszerűsíthető kifejezéshez jutunk. Ezt akkor érjük el, ha a kifejezésben egyetlen feltételt (változó, betű) sem hagyható el anélkül, hogy ne változna a kifejezés értéke. Az egyszerűsítés során használjuk a következő kijelentést: ha 'abc' és 'abC' ugyanazon kimenethez vezetnek, akkor 'ab' is ugyanazon eredményhez vezet függetlenül attól, hogy kisbetűs vagy sem, azaz megvalósult, vagy sem, vagyis $abc + abC = ab(c+C) = ab$.

Nézzük az előbbi folyamatot a $T = vPN + VpN + VPn + VPN$ teljesült esetekre vonatkozó primitív kifejezésre. A kifejezést páronként minimalizálva a következő formulákhoz jutunk:

$$\begin{aligned} (1, 4): vPN + VPN &= PN (v + V) = PN \\ (2,4): VpN + VPn &= VN (p + P) = VN \\ (3, 4): VPn + VPN &= VP (n + N) = VP \end{aligned}$$

A folyamat a tovább nem redukálható, minimalizált kifejezéshez vezet: $T = PN + VN + VP$. A következő lépés a primimplikáns-tábla meghatározása. Ekkor cél egy végső konfiguráció megtalálása az Y kimenethez. A primimplikáns-tábla az egyszerűsített alak megadására alkalmas akkor, ha problémamentesen, gyorsan, első ránézésre megállapíthatók a lényeges primimplikánsok. Egy A kifejezés meghatározza B -t, ha a B részhalmaza A -nak, azaz A implikálja B -t. A primimplikáns-tábla megmutatja, hogy a primitív kifejezés milyen primimplikánsokkal fedhető le (Schneider és Wagemann, 2007) (4. táblázat).

4. táblázat. Primimplikáns-táblázat

Primimplikáns	Primitív kifejezés			
	vPN	VpN	VPn	VPN
PN	x			x
VP			x	x
VN		x		x

A primimplikáns-tábla tehát a minimalizált és az eredeti primitív kifejezéseket ábrázolja. Az oszlopokba oda kerül X , ahol a minimalizált kifejezés meghatározza a primitív kifejezést. Például PN részhalmaza vPN -nek, így a cella tartalmazza X -et. Alapkövetelmény, hogy minden oszlop tartalmazzon legalább egy X jelölést. Azon kombinációk, amelyek oszlopában csak egyetlen X szerepel nem elhagyhatók, hiszen ezek a lényeges primimplikánsok. A 4. táblázat alapján megállapítható, hogy a minimalizált kifejezés, amelyre $Y = 1$ kimenet adódik $T = PN + VP + VN$, hiszen VPN oszlopában mindenhol található X , így ez elhagyható anélkül, hogy a kifejezés értéke változna. A T minimalizált kifejezés legegyszerűbb diszjunktív normál forma alakja (szorzat-körülmények VAGY kapcsolata) a primimplikánsok összege.

Ekkor $T = PN + VP + VN$ kifejezés a következőképpen értelmezhető: az iskolai munka eredményes ($Y = 1$; T) akkor, ha együtt dolgozni tudó (P) és többféle szakmai nézőpontot képviselő (N) pedagógusok, vagy szakmailag elismert munkaközösség-vezető (V) és együtt dolgozni tudó pedagógusok (P), vagy szakmailag elismert munkaközösség-vezető (V) és többféle szakmai nézőpontot képviselő pedagógusok (N) dolgoznak együtt az intézményben.

Szoftverek a QCA-elemzések számára

Napjainkban a különböző szemléletű és eltérő háttérű vizsgálatok elképzelhetetlenek szoftveres bázis nélkül. A QCA-elemzéseket is számos szoftver támogatja, melyek többek között építenek a Quine-McCluskey algoritmusra is. Az aktualitásokról a 2003-ban létrehozott, azóta többszörösen átdolgozott, továbbfejlesztett www.compass.org (COMPARative Methods for Systematic cross-caSe analySis) honlapról informálódhatunk.

A QCA különböző verzióinak alkalmazása során a kutatásban segíthet a Ragin, Davey és Drass által létrehozott, szabadon elérhető *fsQCA* (Ragin és Davey, 2012), de eredményesek lehetünk a Reichert és Rubinson által kifejlesztett *Kirq* (Reichert és Rubinson, 2013) szoftverrel, a Thiem és Duša által megalkotott R Package QCA-val (Thiem és Duša, 2012, 2013), vagy a Cronqvist alapján létrejött *Tosmana* (Cronqvist, 2011) szoftverekkel is. A compass.org honlap összehasonlításokat is tartalmaz a szoftverek és funkcióik többségéről, ami a megfelelő választásban nyújthat segítséget a kutató számára. A nemzetközi társadalomtudományi kutatások világában a QCA alkalmazását elősegítő szoftverek tekintetében Thiem és Duša (2013) vizsgálata kimutatta, hogy 80 százalék fölötti részesedéssel az *fsQCA* dominál, ezt követi jóval lemaradva, kevéssel 10 százalék fölött a *Tosmana*.

A QCA-tipológiák, valamint a tanulmányban bemutatott elemzési algoritmus illusztrálja, hogy a módszer alkalmas a társadalmi jelenségek, szituációk magyarázatára. A QCA eszköztárszere eltér az eddig megszokott technikáktól, hiszen az okozati összefüggések feltárását és elemzését logikai, halmazelméleti úton valósítja meg. A pedagógiai vizsgálatok (különösen a kvalitatív paradigma szerinti) számára informatív lehet, hiszen szisztematizálásra törekszik, így átláthatóvá válik a kutatás folyamata. Kiemeli az egyedi esetek vizsgálatát, ugyanakkor az esetek mögött létező jelenségek, problémák átfogó magyarázatára is törekszik.

Összegzés

A QCA-tipológiák, valamint a tanulmányban bemutatott elemzési algoritmus illusztrálja, hogy a módszer alkalmas a társadalmi jelenségek, szituációk magyarázatára. A QCA eszköztárszere eltér az eddig megszokott technikáktól, hiszen az okozati összefüggések feltárását és elemzését logikai, halmazelméleti úton valósítja meg. A pedagógiai vizsgálatok (különösen a kvalitatív paradigma szerinti) számára informatív lehet, hiszen szisztematizálásra törekszik, így átláthatóvá válik a kutatás folyamata. Kiemeli az egyedi esetek vizsgálatát, ugyanakkor az esetek mögött létező jelenségek, problémák átfogó magyarázatára is törekszik.

A kutatói munka segítése érdekében az alábbiakban pontokba szedjük azon elveket, amelyeket a QCA alkalmazása során célszerű figyelembe venni. Meg kell jegyezni, hogy a technika az elméletgenerálástól a hipotézis-tesztelésig széleskörűen használható, ezért fontosnak tartunk egy olyan szempontrendszert összeállítani, amely segíti a QCA-ról való gondolkodást. A szempontsor közlése azért került a tanulmány összefoglaló részébe, mert a terminológia pontos definiálása és a minimalizálási folyamat működése a struktúrára alapján mostanra vált egyértelművé:

- Problémafelvetés: a vizsgálat kérdéseinek meghatározása, a mintaszám megállapítása, döntés a QCA alkalmazásáról (megjegyezzük, hogy a tanulmányban a csQCA elvei szerint dolgoztunk), valamint arról, hogy szeretnénk-e a QCA elemzést támogató szoftvert használni a vizsgálat során.
- Az elemezni kívánt esetek, elemzési egységek definiálása, valamint a kimenet meghatározása. Indokolt arra figyelni, hogy a QCA-ban az esetek kiválasztása és az érvényességi problémák között összefüggés van (*Chanson, 2011*).
- Feltételek (változók) kiválasztása. A változók kijelölése megbízhatósági problémákat generál (*Chanson, 2011*).
- Adatgyűjtés és az adatok táblázatban való megjelenítése: elsődleges adatkorpusz táblázata. Ez a táblázat a kutatási kérdés függvényében meghatározott szempontok alapján minden lényeges információt tartalmaz az adatokról („örzi” a kvalitatív jelleget, segíti az értelmezést).
- Szükséges és elégséges feltételek elemzése.
- Hipotetikus igazságtábla előállítás. Logikai esetek feltüntetése, ellentmondások (ha vannak) kezelése, feloldása. A feloldó-mechanizmus részletezése.
- A minimalizálás folyamata: primitív kifejezések, príimplikáns-tábla, minimálformula megadása.
- Eredmények értelmezése.

A QCA mindhárom paradigma számára hasznos lehet, de kétségtelen, hogy alkalmazása során a kutatói előképzettséget és érdeklődést nem célszerű figyelmen kívül hagyni. A QCA-tól eltérően, de a kombinált paradigmára vonatkoztatva jegyezte meg Tashakkori és Teddlie (2003) azt, hogy módszertani kétnyelvűség ('methodologically bilingualism') jellemzi, hiszen a kvantitatív és a kvalitatív paradigmák gondolkodásmódja, nyelvezete, módszertani háttere, adatai eltérő elemzési mechanizmusokat igényelnek. Ezt a kérdést gondolta tovább Cameron (2011), hiszen módszertani háromnyelvűséget ('methodologically trilingualism') szorgalmaz a kutatók számára. Ezen elképzelések mögött pedig fellelhetők a QCA jellemzői is.

Bízunk benne, hogy a humán valóság, a mindennapok iskolai világának feltárásakor a hazai neveléstudományi vizsgálatok a jövőben alkalmazni fogják a QCA módszert, ezzel pedig beemeljük a hazai pedagógiai vizsgálatok tárházába a nemzetközi társadalomtudományi kutatómódszertan egyik releváns módszerét.

Köszönetnyilvánítás

Köszönöm Csíkos Csaba kéziratához fűzött értékes megjegyzéseit, továbbgondolandó kérdéseit, melyek segítettek a tanulmány végső formájának kialakulását. Köszönöm továbbá Adrian Duşa segítőkészségét, hiszen hozzájárult a módszerről való ismereteim bővítéséhez.

Irodalomjegyzék

- Cameron, R. (2011): Mixed Methods in business and management: A call to the first generation. *Journal of Management and Organisation*, 17. 2. sz. 245–267.
- Caren, N. és Panofsky, A. (2005): TQCA: A Technique for Adding Temporality to Qualitative Comparative Analysis. *Sociological Methods & Research*, 34. 2. sz. 147–172.
- Chanson, G. (2011): *Overcoming QCA method's difficulties thanks to the SC-QCA protocol*. Cahiers de Recherche PRISM-Sorbonne. <http://prism.univ-paris1.fr/New/cahiers/2011/CR%2011-29.pdf>
- Cronqvist, L. (2011): *Tosmana: Tool for Small-N Analysis*. (Computer Programme) Version 1.3.2.0. University of Trier, Trier.
- Dafinoiu, I. és Lungu, O. (2003): *Research Methods in the Social Sciences / Metode de cercetare in stiintele sociale*. Perter Lang – Europäischer Verlag der Wissenschaften, Frankfurt am Main.
- Devers, K. J., Lallemand, C. N., Burton, R. A., Kahwati, L., McCall, N. és Zuckermann, S. (2013): *Using Qualitative Comparative Analysis (QCA) to Study Patient-Centered Medical Homes*. Urban Institute. 2014. 02. 09-i megtekintés, [http://urban.org/UploadedPDF/412969-Using-Qualitative-Comparative-Analysis\(QCA\)-to-Study-Patient-Centered-Medical_Homes.pdf](http://urban.org/UploadedPDF/412969-Using-Qualitative-Comparative-Analysis(QCA)-to-Study-Patient-Centered-Medical_Homes.pdf)
- Gläser, J. és Laudel, G. (2013): Life With and Without Coding: Two Methods for Early-Stage Data Analysis in Qualitative Research Aiming at Causal Explanations. *Forum Qualitative Sozialforschung/ Forum Qualitative Social Research*, 14. 2. sz. 2013. 03. 13-i megtekintés, <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs130254>
- Gürtler, L. és Huber G. L. (2012): Triangulation. Vergleiche und Schlussfolgerungen auf der Ebene der Datenanalyse. In: Gläser-Zikuda, M., Seidel, T., Rohlf, C., Gröschner, A. és Ziegelbauer, S. (szerk.): *Mixed Methods in der empirischen Bildungsforschung*. Waxmann, Münster – New York. 37–50.
- Hermann, A. és Cronqvist, L. (2006): *Contradictions in Qualitative Comparative Analysis (QCA): Ways Out of the Dilemma*. European University Institute, Working Papers, Italy. 2014. 02. 06-i megtekintés, <http://cadmus.eui.eu/bitstream/handle/1814/6305/SP-2006-06.pdf?sequence=3>
- Legewie, N. (2013): An Introduction to Applied Data Analysis with Qualitative Comparative Analysis (QCA). *Forum Qualitative Sozialforschung/ Forum Qualitative Social Research*, 14. 3. sz. 2013. 12. 13-i megtekintés, <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs1303154>
- Kosko, B. (2001): *Die Zukunft ist fuzzy. Unscharfe Logik verändert die Welt*. München–Zürich.
- Kron, T. (2005): Fuzzy-Logik für die Soziologie. *Österreichische Zeitschrift für Soziologie*, 3. sz. 51–89.
- Ragin, C. (1987): *The Comparative Method. Moving Beyond Qualitative and Quantitative Strategies*. University of California Press, Berkeley – Los Angeles – London.
- Ragin, C. és Davey (2012): *fs/QCA*. (Computer Programme) Version 2.5. University of California, Irvine, California.
- Reichert, C. és Rubinson, C. (2013): *Kirq*. (Computer Programme) Version 2.1.9. University of Houston-Downtown, Houston.
- Reichert, J. (2003): *Die Abduktion in der qualitativen Sozialforschung*. Leske-Budrich, Opladen.
- Rihoux, B., Rezsöhazy, I. és Bol, D. (2011): Qualitative Comparative Analysis (QCA) in Public Policy Analysis: an Extensive Review. *German Policy Studies*, 7. 3. sz. 9–82.
- Sager, F. és Ledermann, S. (2013): *Qualitative Comparative Analysis (QCA) und realistische Evaluation. Theoretische Parallelen und eine praktische Anwendung*. 2013. 11. 20-i megtekintés, <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0168-ssoar-144025>
- Schneider, C. O. és Wagemann, C. (2007): *Qualitative Comparative Analysis (QCA) und Fuzzy Sets*. Verlag Barbara Budrich, Opladen, Farmington Hills.
- Schreier, M. (2012): *Qualitative content analysis in practice*. Sage, London.
- Silver, C. (2013): Conference-Report: CAQD Conference 2013. *Forum Qualitative Sozialforschung/ Forum Qualitative Social Research*, 14. 2. sz. 2014. 01. 26-i megtekintés, <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs1302249>
- Sántha Kálmán (2011): *Abdukcio a kvalitatív kutatásban. Bizonytalanság vagy stabilitás?* Eötvös József Kiadó, Budapest.

Sántha Kálmán (2013): *Multikódolt adatok kvalitatív elemzése*. Eötvös József Kiadó, Budapest.

Tashakkori, A. és Teddlie, C. (2003): *Handbook of Mixed Methods in Social & Behavioral Research*. Sage, California.

Thiem, A. és Duşa, A. (2012): Introducing the QCA Package: A Market Analysis and Software Review. *Qualitative & Multi-Method Research*, **10**. 2. sz. 45–49.

Thiem, A. és Duşa, A. (2013): QCA: A Package for Qualitative Comparative Analysis. *The R Journal*, **5**. 1. sz. 87–97. 2014. 01. 26-i megtekintés, <http://journal.r-project.org/archive/2013-1/thiem-dusa.pdf>

Wendler, R., Bukvova, H. és Leupold, S. (2013): *Qualitative Comparative Analysis in Information Systems and Wirtschaftsinformatik*. 2013. 12. 11-i megtekintés, www.wi2013.de/proceedings/wi2013%20-%20Track10-Wendler.pdf

Jegyzetek

¹ További technikaként lásd még a más változóval történő helyettesítést, az adattranszformáció folyamatában használt elvek változtatását, a más kimeneti (Y) változó használatát, a változó-eliminálást, az elhagy-

ható változó azonosítását (*Ragin, 1987; Devers, Lallemand, Burton, Kahwati, McCall és Zuckermann, 2013*).

A Bales-féle csoportos interakció folyamatelemzés

Az oktatás és üzleti élet területén végzett kutatások szerint a problémamegoldó csoportok olyan eredményekre jutnak, amelyek felülműlják a csoportot alkotó egyének megoldásait. A szinergia-hatás eredményeként a csoport összteljesítménye nagyobb, mint az egyes tagoké együtt. A csoport teljesítménye természetesen még több változótól is függ, de tagjainak aktív, problémára irányuló megnyilatkozásai alakítják ki a rendelkezésre álló idő alatt a lehetséges megoldásokat. A kommunikatív szempontból vizsgált csoportos interakció-elemzés alapján a kommunikáció formái határozzák meg a hatékonyságot, és ezek egymáshoz viszonyított arányai.

Bevezetés

Robert Bales (1950) interakció-elemzésének célja és lényege, hogy leírja a csoportok kommunikációjának szerkezetét és természetét – úgy, hogy nem foglalkozik a csoportban zajló interakciók tartalmával.

A Bales által vázolt megfigyeléses módszer a legformálisabb adatgyűjtési technika az emberek viselkedéséről egy jól meghatározott és körülírt csoportban. Ez elég egyszerű ahhoz, hogy csoportmegfigyelésekben alkalmazható legyen, és eléggé általános ahhoz, hogy a legtöbb fajta csoportban felhasználható módszert jelentsen, továbbá megfelelő mértékben konkrét is, hogy a verbális interakciók formáját mérhető adatokkal rögzítse (Hewstone és Stroebe, 1997).

Az ötletcsoportoknál, illetve kreativitási feladatoknál – ahol a jó megoldások száma elméletileg akár korlátlan is lehet –, vagyis ahol valamilyen problémát vagy feladatot kell megoldani, illetve ötleteket „gyártani”, ez a leggyakrabban használt interakció-elemző eljárás.

A csoportok teljesítményének mérése azon a felismerésen alapul, hogy a csoportok produktivitása és ötletmegoldó képessége gyorsabb és minden esetben produktívabb, mint a tagok külön-külön nyújtott teljesítményének összege. Ez a szinergia-hatás a vizsgálódások fő tárgya, amely egyúttal a csoportfolyamatok kutatását is elindította (Griffin, 2003).

Bales (1999) a rendszerszemléletű megközelítésben gondolkozott, a csoport teljes kommunikációját véve egységnek, százalékban kifejezett adatokkal határozva meg az általa felállított elemzési kategóriák mérését.

Bales és követői szemben állnak a csoportdinamikát pszichológiai oldalról vizsgáló tudósokkal, akik szerint nem maga a kommunikáció folyamata, hanem az egyének személyisége hozza létre a döntést. A pszichológusok a csoport összetételére helyezik a hangsúlyt, és szerintük a résztvevők személyisége és véleménye határozza meg az ered-

ményt (*Allport*, 1980). Bales vizsgálatai ezzel szemben azt kutatják és mutatják be, hogy milyen szerepet tölt be a kommunikáció a csoportdöntésben, és a tagok a kommunikáció kifejező aktusának függvényében hol találják meg a legmegfelelőbb helyüket a csoportban (*Hirokawa*, 1996).

Természetesen a csoport létszáma nem lehet korlátlan az interakciók számát tekintve. Miller (1956) az ideális csoportlétszámot hét plusz-mínusz két főben jelölte meg. Kutatásai szerint ez az a létszám, amely a környezeti elemekre és körülményekre való figyelés miatt még kezelhető információmennyiséget tartalmaz a csoport tagjai számára, továbbá hozzájárul, hogy a tagok perifériára kerülése nélkül a részvételi motiváció a csoportban biztosított legyen.

A csoporthatékonyság mérése

A hatékonyság tekintetében nem lehet figyelembe venni a lehetséges teljesítményt, mert az a csoporttól az erőforrások optimális felhasználást feltételezi, amely azonban olyan kritériumoktól és változóktól függ, amelyek kontrollálhatatlanok. Csoportos döntések és konszenzusok keresése közben a rendelkezésre álló erőforrások nem mindig optimálisan kombinálódnak, ezért az eredmények után minden esetben csak a tényleges teljesítménymutatókat lehetséges alapul venni a csoportfolyamatok értékeléséhez (*Wilke és Meertens*, 1993).

Hackman és Morris (1975) szerint a legjobb képlet a csoportos feladatmegoldások hatékonyságának vizsgálatára, ha figyelembe vesszük a csoportfolyamatokat is a kommunikáció szempontjából, valamint a csoportlét pszichológiai oldaláról. A csoportok teljesítményének természetesen egyaránt van pozitív és negatív vonása, ennek szem előtt tartásával az alábbi képletet alkotta meg a szerzőpáros:

$$\text{tényleges teljesítmény} = \text{lehetséges teljesítmény} - \text{folyamatbeli veszteségek} + \text{folyamatbeli nyereségek}$$

A folyamatbeli eseményeket két nagy részre lehet osztani. Az egyik az úgynevezett motivációs veszteségek, amelyek azt mutatják meg, hogy a csoport bizonyos tagjai nem vesznek részt aktívan a csoport előtt álló feladat megoldásában, akár a társas, akár más gátlások miatt (*Mérei*, 1989). A feladatmegoldó csoportok esetében fontos, hogy újfajta megközelítések is előkerüljenek a tagok részéről, biztosítva az információs többletet, ami egy-egy személy esetében nem jelentkezne. A társas gátlás általában véve csak akkor lép fel, ha értékelés is várható (egy vezető személytől), ezért megfelelő Bales választása. Kísérleteiben olyan csoportokat vizsgált, ahol nem volt kinevezett vezető, így a konformitás is csak kisebb mértékben fordulhat elő, mint egy ismerős tagokból álló csoportnál, továbbá a csoportstruktúra kialakulásával is tudott számolni (*Antons*, 2006).

A koordinációs veszteségek gyűjtőfogalma alá azok a diszfunkcionális elemek tartoznak, amelyek nem járulnak hozzá aktívan és elsődlegesen a feladat megoldásához vagy ötletek gyűjtéséhez, de a csoport működésének szempontjából elengedhetetlenek (*Lewin*, 1975). Ha a csoport tagjai között az interakció nem optimális, koordinációs veszteségről van szó, ilyen az érzelmek kifejezése, amely elméletben csak időt vesz el a csoport működésétől (*Hoffmann*, 1979).

Bales kinevezett vezető nélküli csoportjaiban azt figyelte meg, hogy ki és milyen formában szolt hozzá a csoport által feldolgozandó témához. Ha a csoportban nincs formálisan meghatározott vezető már az első pillanattól, a csoport végig tud haladni a normális csoportalakulási fázisokon (*Pataki*, 1980). A delegált vezetővel szembeni ellenállás negatív attitűdöt és motivációs veszteséget eredményezhet már a munka elején, és fel-

léphet az értékeléstől és egyoldalú utasítástól való félelem. Ha ez nem jelenik meg mint veszélyforrás, az egyes csoporttagok érzelmileg nyíltabban viszonyulnak a feladathoz (Sanna, 1992), szabadabb a véleménykifejtés, és több potenciális ötlethez juthat hozzá a feladatmegoldó csoport. A versengés motivációs veszteséget jelent, és a rendelkezésre álló erőforrások csökkenését eredményezi, de az egyszeri alkalommal találkozó csoportoknál, illetve ha nem várható értékelés, ez nem jelentkezik. (Diehl és Stroebe, 1987)

Az ötlet- vagy kreatív csoportoknál minden felvetett lehetőség eredményezhet helyes választ, az együttes közös ötletek pedig több megbeszélést, aktívabb kommunikációt gerjesztenek (Stasser és Titus, 1985). A társas facilitáció ilyen esetekben serkentőleg hat (Zajonc, 2003), mert egyéni ötletek továbbgondolásához segíti hozzá a csoportot. Egy ismerős tagokból álló csoport esetében a motivációs veszteségek csökkennek, az együttműködés könnyebb, több lesz a pozitív attitűd: az ilyen tagokból álló csoportok minden esetben találékonyabbak (Csepeli, 2006). Ha a csoport tagjai más viták során új tagokkal kerülnek egy csoportba, ugyanaz a folyamat játszódik le, mint első alkalommal: a csoportstruktúra még nem fejlődik ki, nem lesz státuszért folyó küzdelem, mert a tagok még csak kezdik megismerni egymást a feladatra koncentrálnó kommunikatív aktusok közben. Hasonló a helyzet, ha a leendő csoport tagjai maguk állíthatják össze a tagok listáját, ilyen esetekben mindig jobb a teljesítmény, és a szerepek problémája nagyon kevés (Hare, Borgatta és Bales, 1955).

Steiner (1972) szerint a csoport produktivitása egyenlő a lehetséges és a nem realizált produktivitás különbségével, ez azonban nem mérhető, mindösszesen rendszerelméleti megközelítésben igaz, mert a potenciálisan jó megoldások számát nem lehet előre meghatározni. Ha a végső teljesítményből (eredményből) vezetjük le a csoport kreativitását, akkor abban a motivációs veszteségek és a koordinációs veszteségek is kell szerepeljenek.

Paulus (1983) vizsgálatai szerint a csoportban dolgozó emberekre ható társas viselkedési tényezők, lélektani folyamatok a teljesítmény egyértelmű javulását hozzák magukkal. A segítőkészség és a kooperációs bátorítás így fokozottabb teljesítményhez vezethet (Ellis, 1994). Kétségtelen tény azonban, hogy időben szemlélve, az emócionális verbális megnyilvánulása miatt a csoport tagjai hosszabb időt töltenek egy problémával, ezzel jár viszont a teljesítmény növekedése, ha bátorító viselkedést is tanúsítanak egymás felé a tagok. Gyengébb feladatteljesítés csak abban az esetben lép fel, ha a problémakört egy adott idő alatt kell végrehajtani, vagy eredményre jutni vele – ez azonban kivétel nélkül minden feladatnál így van. Ebben az esetben azonban a koordinációs veszteségek száma minimálisra csökken a vizsgálatok szerint, valamint ha a feladat érdekes, a tagok motiváltak, mert szabadon kifejtethik véleményüket (Brickner, Harkins és Ostrom, 1986).

A csoportban fellépő viszonylag kevés számú tag egyúttal lehetővé teszi az úgynevezett potyautas effektus kiküszöbölését, vagyis azt, hogy legyenek a csoportnak tétlen tagjai, akik semmilyen formában nem nyilvánulnak meg (Forgács, 2004). Ugyanakkor ahhoz is hozzásegít a kis létszám, hogy a koordinációs veszteségek minimálisra csökkenjenek, vagyis a megbeszélés legyen hatékony, senki se maradjon ki belőle. Az ötletcsoportok további előnye, hogy a feladatra koncentrálnás miatt kevés számú személyes konfliktus léphet fel (Sanders, 1981), illetve a határidő kevés számú koordinációs veszteséget eredményez, ha az időtényező tudatában vannak a résztvevők (Steiner, 1972).

Az ilyen szituációkban megtalálható a csoporthatások összes pozitív tényezője, úgy mint az információ- és motiváció-többlet, a jó hangulatú légkör vagy összetartozás, munkamegosztás és együttműködés, valamint a presztízs egyaránt (Johnson és Johnson, 1991). Ezzel együtt ki is zárja a káros hatásokat, a kirekesztést, egymás kölcsönös akadályozását, felelőtlenséget, illuzionizmust vagy öncsalást, természetesen akkor, ha nincs senki egyértelműen a csoport élén (Csepeli, 2006).

Bales interakció-elemző módszere

Bales (1999) csak azt követi nyomon, hogy a feldolgozás és megbeszélés során mire irányul az interakció, míg az eredmény alakulását nem vizsgálta a kommunikációban kifejezett tartalom szemszögéből.

Minden megnyilvánulásnak van egy tárgya, illetve arról szóló tartalma, de ez utóbbi nem képezi az elemző módszer megfigyelési aspektusát, kizárólag az interakciók számszakilag mérhető gyakorisága, illetve azok jellege. Tekintetbe véve, hogy a szóbeli kommunikáció és az azt kísérő averbális kommunikáció kongruens, Bales csak a verbális megnyilvánulások számát vizsgálta. Így tehát az elemzés számszaki adataiból hiányozhatnak a pusztán averbális formában megjelenő és megfigyelhető jelek, amelyek dilemma tárgyat képeztek annak tekintetében, hogy a mérésnél szerepeljenek-e (Parson és Bales, 1955).

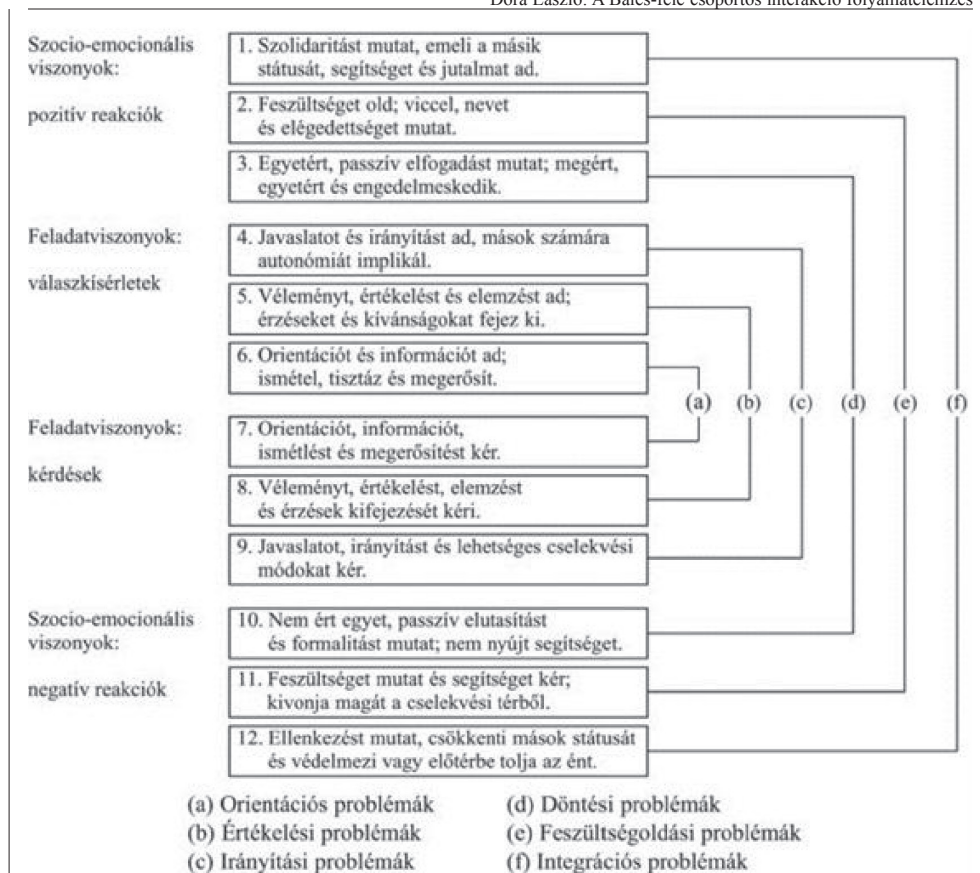
Az elemzés kiinduló egysége Bales szerint minden, a csoportban elhangzó értelmes mondat, szó vagy azzal egyenértékű szóbeli megnyilvánulás, amely a csoport legalább egy másik tagja számára érthető, ezért reflektálást válthat ki a csoport tagjaiból. Minden ilyen kimondott közlést a Bales által meghatározott 12 kategória egyikébe kell besorolnia a megfigyelőnek (1. ábra).

A szerepek Bales kategóriaelemző módszerében két alapvető csoportra bonthatók: a feladattal kapcsolatos funkcióra, amelyek a megoldás felé terelik a résztvevőket, valamint az emocionális funkciókra, amelyek egyben tartják a csoporttagokat a feladat elvégzése érdekében, ezekből összesen négy található az interakciós folyamat-elemzésben. Ezek alapján rendeződnek a szerepkörök. A csoport sikere tehát attól függ, milyen jól képes megoldani az előtte álló feladatokat, illetve mennyire képes az érzelmi feszültségeket kezelni a feladat érdekében a csoport néhány tagja, akik feltehetően inkább ezt a szerepet veszik fel (Hackman, 2002).

A vizsgálat ki tudja deríteni, hogy milyen feladatra alkalmasak leginkább a tagok, illetve hogy a csoportszerkezet hogyan épül fel a feladatra összpontosítva (Sherif és Sherif, 1969).

Bales elmélete szerint a jól működő csoportokban bizonyos egyensúly figyelhető meg a feladatra koncentráló és az érzelmet mutató megnyilvánulások között, amelyek mindegyike három elemet foglal magába. Bales szerint a kommunikációs folyamat a legfontosabb tényező, amely a feladatmegoldást támogatja, és a szocio-emocionális tényezők ezt a célkitűzést segítik elő. A csoport sikere attól függ, hogy mennyire sikeresen tudja megoldani a feladatokat (feladatfunkció), illetve mennyire sikerül a csoport tagjaiban az elégedettséget fenntartani, amely összetartja őket (emocionális funkció) (Klein, 2001).

A jó csoportnak mindkét kategóriára szüksége van: az előrevivő problémamegoldókra, valamint a kapcsolatot szabályzóokra (Forsyth, 1999).



1. ábra. Bales kategóriaelemző módszere (forrás: <http://www.tankonyvtar.hu/hu/tartalom/tkt/marketingkutatas/ch02s08.html>)

Sorrendben az első három és az utolsó három szociális-érzelmi vagy társas-érzelmi kategóriák közül az első a pozitív megnyilvánulások gyűjtésére szolgál, míg a negyedik csoport három eleme a negatívak rögzítésére. A középső terület is két részt alkot, a négyestől a hatos kategóriáig a feladat megoldásához szükséges válaszadási kísérletek tartoznak, míg a hetes-nyolcas-kilences kategória a kérdések halmaza – ezek a feladat végrehajtására helyezik a hangsúlyt, és ahhoz kérnek útmutatást a többi tagtól (Lindzey és Aronson, 1985).

Robert Bales hat interakciós kategóriapárra (a-f) osztotta a csoportban megfigyelhető kommunikációs megnyilvánulásokat. A kategorizáló rendszerben a hat pár komplementer vagy kiegészítő kapcsolatokat alkot egymással (Bales, 1999).

Ezek a párok segítenek a csoport egyes tagjainak interakciós stílusának feltérképezésében. Ebben egyesek kifejezetten a feladatra koncentrálnak, míg másokat a kapcsolati háló kérdései kötnek le. Ez utóbbi segíti a tagokat, hogy a feladatra való koncentráció közben a súrlódások megoldódjanak, és a feladat a lehető legjobb minőségben készüljön el (Witte és Davis, 1996).

Következtetések

Ha a feladat megoldása a cél, akkor negatív érzelmek csak úgy kerülhetnek a felszínre, hogy a csoportalakulás természetes fázisaiban a részt vevő tagok próbálják megtalálni és befolyásolni a státuszukat a csoporton belül (Lengyel, 2004).

Amennyiben ugyanaz a csoport-összetételű társaság ül össze más feladatok megoldása érdekében, a csoport elkezd a maga szerepeit kialakítani. Ekkor következik be az a jelenség, hogy kevesebb időt fordítanak a feladatmegoldásra, és többet a társas-érzelmi viselkedésre. A negatív emocionalitás túlsúlyba kerülése jelenti a státuszharcot, ez általában

a második csoport-összejövetelen történik meg (Bales, 1950). Ekkor figyelhető meg a feladatmegoldó kis csoportok hatásai közül a kölcsönös akadályozás és rivalizáció (Csepele, 2001).

Általánosságban elmondható, hogy a vita első szakaszában a feladatfunkció uralkodik, a ténymegállapítások száma sok. A másodikban a javaslattal kapcsolatos megnyilvánulások száma nő, az érzelmi reakciók száma szintén emelkedik a döntési pont előtt, hogy a javaslatokra adott reakciókkal elősegítse a döntést. A második szakaszban a csoport a feladatfunkciók közül a pozitívakat helyezi előtérbe – a véleménykérés és kifejezés aktusainak száma nő –, ezt követi a kritikus döntési pont, majd ezek a funkciók ismét csökkennek. A vita utolsó szakaszában a pozitív érzelmi reakciók dominálnak, a csoport túl van a kritikus döntési szakaszon, az erőforrásokat a csoportangulat és összetartás érdekében működtetik (Hare és Borgatta, 2012).

Azt is megfigyelhető, hogy a problémamegoldó viták három részre tagolódnak. A rendszerelméleti kutatók – mint Bales is – az adatbevitel, feldolgozás és eredmény fázisokra osztják a csoport problémamegoldó szakaszait. Az elsőben a tagok információt gyűjtenek a feladról és a társaik feladataira vonatkozó ötleteiről, a második szakaszban ezeket értékelik, az utolsóban pedig az addig felmerült ötleteket megbeszélik, és döntésre törekednek (Cartwright és Zander, 1968). A három időbeli, egymás után következő szakasz a tevékenységek típusában különbözik elsősorban, és eltolódik az egyébként a teljes vitára jellemző feladatfunkciós-érzelmi egyensúly. Az eltolódás azt mutatja meg, hogy a csoportdöntésig való úton milyen szintet ér el maga a csoport. Ez az önkéntelen tagolódás egyúttal azt is megerősíti, hogy ha egyszerre egy – a döntés felé vezető – folyamat megy végbe a csoportlét alatt, a munka hatékonyabb lesz (Worchel, Wood és Simpson, 1992).

Általánosságban elmondható, hogy a vita első szakaszában a feladatfunkció uralkodik, a ténymegállapítások száma sok. A másodikban a javaslattal kapcsolatos megnyilvánulások száma nő, az érzelmi reakciók száma szintén emelkedik a döntési pont előtt, hogy a javaslatokra adott reakciókkal

elősegítse a döntést. A második szakaszban a csoport a feladatfunkciók közül a pozitívakat helyezi előtérbe – a véleménykérés és kifejezés aktusainak száma nő –, ezt követi a kritikus döntési pont, majd ezek a funkciók ismét csökkennek. A vita utolsó szakaszában a pozitív érzelmi reakciók dominálnak, a csoport túl van a kritikus döntési szakaszon, az erőforrásokat a csoportangulat és összetartás érdekében működtetik (Hare és Borgatta, 2012).

A vita egészére igaz, hogy a pozitív és negatív reakciók száma folyamatosan növekszik, de a befejező szakaszban a pozitívak aránya gyorsabb ütemben. Az egyetértés kifejezése és más pozitív megnyilvánulások száma a vita előrehaladtával csökkennek, míg a szolidaritás és feszültségcsökkentés szintje emelkedik (*Baron, Kerr és Miller, 1992*)

Bales (1999) megfigyelései szerint a teljes folyamatot figyelembe véve a 2:1 arányú pozitív-negatív hozzászólások a társas-érzelmi kategóriapárok tekintetében optimálisak.

Bales „dilemmái”

Bales interakciós mutatóinak értelmezése első látásra nem tűnik komplikáltnak, azonban eredeti közleményében rengeteg kérdéses elemzési pontra és körülményre hívja fel a figyelmet. Természetesen ezekről a szerző több száz oldalt írt, egyes gondolatokat nyitva hagyva, így jelen írás keretei között csak néhány izelítőt mutatok be, demonstrálva a feladat meglehetősen bonyolult voltát.

Az első pont, amelyben – az egyik fordítás szerint – barátságosnak mutatkozik a csoport egy tagja, magában foglalhat olyan cselekvéseket, amelyek nem feltétlenül értelmezhetőek a kommunikációtudomány elméleti alapjai nélkül. Ilyen példa tárgyak kölcsönadása mint barátságos funkció, vagy szolidaritás kifejezése, mások bátorítása egy-egy verbális közlés kíséretében (*Bales, 1999*). Ezek a cselekvések nem feltétlenül járnak együtt szóbeli kifejezésekkel, de meghatározhatnak további reakciókat vagy a csoport munkájában való részvételt.

A dramatizálás (feszültségoldás, második kategória), Bales idézve, lehet egy vicc, annak mélyebb tartalmi megközelíthetősége miatt, mintegy rejtett igazság felderítésére tett kísérlet. Az egyetértés kifejezése lehetséges akár csak egy „hm” nyelvi elemmel, amely lehet, hogy csak elősegíti a másik mondanivalójának tartalmát, illetve annak megfontolását. Az ilyen megnyilvánulások kategorizálása nehézségekbe ütközik, különösen, ha nem egy bizonyos címzettnek szólnak (*Bales, 1950*).

A feladatviszonyok kategória-elemei közül az első, a „javaslatot ad”, egyértelműen a feladat megoldására tett aktusokat jelenti, és ebben a formában mindig semleges, függetlenül attól, hogy negatív vagy pozitív megnyilvánulást fejez ki. Ha a negatív érzelmi többlet túlzottan hangsúlyos benne, lehet a „barátságatlannak mutatkozik” kategóriába sorolható elem is. Ellenkező esetben barátságosnak mutatkozik, vagyis az egyes besorolás alá tartozik (*Hare, Borgatta és Bales, 1955*).

A véleményt kifejező ötös szerepkör a legtöbbször előfordul az összes közül: amikor a csoport igazán dolgozik, a megfigyelők ezt a kategóriát favorizálják. Szigorúan semleges, objektív megnyilatkozásokat tartalmaz, és a legkongruensebb, őszinte és tárgyilagos, de nem személyes. Az „információt ad” aktusok közé tartoznak a tényszerű és potenciálisan igazolható és verifikálható megjegyzések a feladat tárgyában. Ezek sohasem bizonytalanok, még ha nem is minden esetben igaz állítások, és nincsenek érzelmi felhangjaik (*Hare, Borgatta és Bales, 1955*).

A feladatviszonyok-kérdések, a harmadik nagy terület első eleme az információkérés. Ide tartoznak azok a kérdések, amelyek a kutatási adatokkal, tényekkel megválaszolhatóak, és ezek minden esetben természetesen objektívak. Ha a kérdés jellege a feladattal eltöltött idő előrehaladtával válaszolható csak meg, akkor a véleményt kérő kategóriába tartozik.

A nyolcas elem a következtetésekből levezethető becslés vagy meggyőződés, állásfoglalás és egyetértés kérése lehet (*Bales, 1950*).

A javaslatot kér, a kilences számú rész, a problémamegoldás érdekében végzett érzelmileg semleges eljárásokat foglalja magába. A kérés ebben az esetben nyitott kérdésként végződik, tehát speciális válaszlehetőséget igényel, de azt nem foglalja magába (például:

ugye?). Ha mégis, úgy inkább a negyedik kategória elemei közé tartozik, mert (burkolt) javaslatot ad (*Bales*, 1950).

A negyedik nagy egység az egyet nem értés kifejezésével kezdődik, információ, vélemény vagy javaslat egyértelmű megfogalmazásával. *Bales* (1999) állásfoglalása értelmében a tízes kategória csakis a közölnivaló tartalmára vonatkoztatható, soha nem a személyre, akinek mondják, illetve a mondanivaló nem is lehet túlzottan szubjektív, mert akkor az az utolsó – tizenkettes – kategóriába sorolható be.

Azok a szóbeli megnyilvánulások, amelyek nem tartalmaznak magyarázatot, nem sorolhatóak be a tizedik elembe. A szocio-emocionális viszonyok második része nem fejez ki egyértelműen negatív hozzáállást más személyek irányába, mindösszesen non-konformitást vagy konfliktust mutat. Ide tartozik a szembenállás a konfliktus helytelenítésével, illetve értékek közötti eltérések kifejezése (*Bales*, 1999).

A barátságatlanság utolsó kategóriája sem egyértelműen meghatározható, mert a személyek felé irányuló negatív viselkedést írja le, amelynek az a legfőbb jellemzője, hogy a jel lehet minimális, de nagyon kifejező. Az összes kategóriát figyelembe véve ez szokta kapni a legalacsonyabb pontszámot a táblázatban. Ide sorolható viselkedés többek között a mások beszédének megszakítása, mások mondatainak befejezése anélkül, hogy a megszólaló ezt kérte vagy jelezte volna. A mások nevetségessé, abszurdá tétele, valamint a kioktató stílus, provokálás, kritizálás, illetve mások előnytelen helyzetbe hozása mind ebbe a kategóriába illeszkedik. Az érvelés elhagyása is ilyennek számít, mert kizárólag érzelmi ellenállást mutat. A csoportnak szóló feladattól való eltérés, mással való foglalkozás, passzivitás vagy mások meg nem hallgatása is ide sorolható, még az unalom kifejezése is (*Beebe és Masterson*, 2006).

A tökéletes csoport

Az ideáltipikus tökéletes csoportban a folyamatbeli veszteségek elméletben tehát elháríthatóak. Egy olyan szerveződésben, ahol a tagok maguk választják meg, ki lesz rajta a „taglistán”, a szociális-emocionális viszonyok közül a negatív reakciók száma közel lehet a nullához, míg ennek a pozitív előjelű kategóriapárjára lehetséges, hogy nincs is szükség, így sokkal nagyobb arányban megnő a feladatfunkcióval kapcsolatos interakciók száma.

Egy tesztelemző kísérletsorozat során tíz csoportot alkottak felnőttképzésben részt vevő hallgatók (különböző szemináriumokon), a tagokat tanári útmutatás jelölte ki, vezető nélkül. Egy nyílt végű – minden egyes csoport esetében megegyező – feladatot kaptak, ahol a megoldások számát csak a rendelkezésre álló húsz perces időkeret befolyásolta. A tanulmányaikhoz és a tesztet megelőző ismereteikhez kapcsolódó feladat során – amely egyúttal biztosította a motivációt is – a legtöbb releváns megoldás kidolgozására kellett törekedniük, és a határozott idő letelte után az összes olyan válaszlehetőséget leírni, amellyel a csoport minden tagja egyetért. Erre azért volt szükség, hogy a társas döntési sémában ne a normativitás döntsön, azaz a szavazatok aránya egy kérdésben, hanem az információs séma, vagyis az érvek megalapozottsága (*Ellis*, 1994).

A csoportok tevékenységét egy videokamera rögzítette, amelyről úgy tudták, hogy a terem szokásos berendezéséhez kapcsolódik, és motivációként jutalom volt kitűzve a legjobban teljesítő csoportnak.

A második kísérletsorozatban, az „ideális”-nak elnevezett csoportoknál, a csoportok összetétele önkéntesen alakult, teljes mértékben megegyező feltételekkel (feladat, stb.), mint az „A” kísérletsorozatban. (Tekintettel arra, hogy nem volt előre látható, hány tagú csapatokat alakítanak ki maguktól a résztvevők, az ideális csoportok alakultak meg idő-

rendben először – a legtöbb csoport öt fővel –, ezután kerültek meghatározásra az „A” csoportok tagjai, szintén öt fővel.)

Az első száma táblázat tartalmazza, hogy milyen volt a tíz-tíz csoport átlagának interakciós profilja, kerekített százalékos megoszlásban.

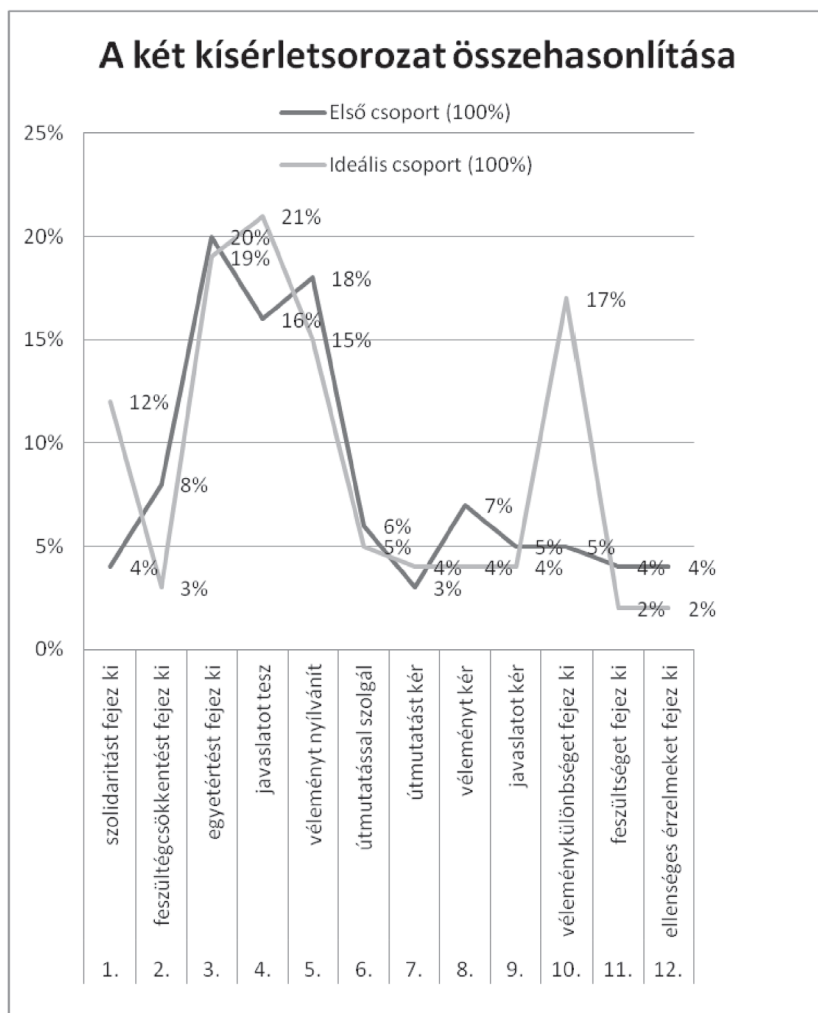
1. táblázat. A két kísérletsorozat csoportjainak interakciós profil átlaga

Bales kategóriái		„A” csoport (100%)		Ideális csoport (100%)	
1.	szolidaritást fejez ki	4%	32%	12%	34%
2.	feszültégsökkentést fejez ki	8%		3%	
3.	egyvetértést fejez ki	20%		19%	
4.	javaslatot tesz	16%	40%	21%	33%
5.	véleményt nyilvánít	18%		15%	
6.	útmutatással szolgál	6%		5%	
7.	útmutatást kér	3%	15%	4%	12%
8.	véleményt kér	7%		4%	
9.	javaslatot kér	5%		4%	
10.	véleménykülönbséget fejez ki	5%	13%	17%	21%
11.	feszültséget fejez ki	4%		2%	
12.	ellenséges érzelmeket fejez ki	4%		2%	

Az „A” kísérletsorozat eredményei szerint a pozitív érzelmi megnyilvánulások 32 százalékban voltak jelen, a negatívak 13 százalékban, ami „viszonylagosan” közel áll a Bales által vázolt 2:1 arányhoz. Az ideális csoportnál az előbbi arányok eltolódtak 34 és 21 százalékra. A teljes interakciós profilból (100 százalék) kivonva az 1–3. és 10–12. értékeket leolvasható, hogy a feladatviszonyokkal a szóbeli megnyilvánulások 55 százaléka, másodszer 45 százaléka foglalkozott.

Az ideális esetben, ahol a tagok önmaguk határozták meg a csoport összetételét, ezek az utóbbi adatok nem az elmélettel egyezően változtak. Az érzelmi kategóriákra összesen 55 százaléknyi megnyilvánulás jutott, míg a feladatviszonyokra csupán 45 százalék. A feladat sikeres megoldása érdekében tett szóbeli kifejezések tehát nemhogy nőttek volna, hanem még csökkentek is.

Az arányokat a 12 kategória összehasonlításában a két sorozat között a 2. ábra érzékelteti.



2. ábra. A két kísérletsorozat átlagértékei

Két szignifikáns, és a hipotézissel ellentétes változás nagyon szembetűnő a diagramon. Az első a szolidaritást mutat, emeli a másik státuszát, segítséget és jutalmat ad egyes sorszámú pont, amely az értékelés során az ideális csoportok tevékenységében háromszorosára nőtt, annak ellenére, hogy a tagok ismerték egymást. A második eltérés a tízes elem: nem ért egyet, passzív elutasítást és formalitást mutat, nem nyújt segítséget. Ez a százalékban kifejezett különbség is több mint, megháromszorozódott az ideális csoportnál, ahol ez nem volt előre várható. Az egyes csoportok esetében sem figyelhető meg az értékek nagyon eltérő szórása, így nem lehetséges, hogy egy-egy csoportban tapasztalható szélsőséges viselkedési minta okozta volna ezt a meglepő eredményt.

A felvételeken nem érzékelhető olyan verbális (sem averbális) kommunikáció, amely indokolná, hogy bizonyos személy(ek) ilyenfajta kifejezési formája megnőjön, vagy egyensúlyteremtési szerep miatt jöjjön létre.

A megoldás talán abban keresendő, ami egyben az előnye is az ismerős tagokból álló csoportnak. Az ismerős csoporttagok egymás bátorítására használhatták fel a szolidaritást kifejező kategóriába sorolt megnyilvánulásokat, még tovább erősítve a csoportkohéziót és a személyes kapcsolatokat. A tízes kategóriára vonatkozó nézet szerint ugyanakkor a véleménykülönbségek azért nőhettek meg, mert a személyes szociális viszonyokat annyira erősnek érezték a tagok, hogy bátrabban merték kimondani, ha valamilyen feltevessel, illetve ötlettel nem értettek egyet. A két következtetés ugyanakkor arányban állhat egymással, vagy párhuzamosan jelenhet meg.

Produktivitás és érzelmek

A nyílt végű feladatok miatt az nem került vizsgálat alá, hogy a csoportok milyen produktívak voltak és hány ötlettel álltak elő. Alapul véve a következő kísérletekhez, az öt fős csoportok változatlanok maradtak. A hasonló – állandó – kísérleti körülmények megteremtése érdekében az autoriter utasítással könnyen lehetett reprodukálni csapatokat, a továbbiakban viszont azokat kellett kiválasztani az önkéntesen alakulók közül, amelyek a meghatározott számú tagot foglalták magukba. Az első két sorozat csapatai között nagy a szóródás a feladatok megoldásainak száma tekintetében, az eredmények 3 és 8 között váltakoztak, ezért ennél több csoport látszott indokoltnak. Végül 20–20 csapat alakult ki, más szakon tanulókból, akiknek azonban hasonló témaköreik voltak, így a haladást és tananyagot tekintve is megegyeztek az előbbiekkal, ezért ugyanazt a feladatot kapták meg.

Ebben a sorozatban nem készült el hasonló részletességű interakciós profil, csak egy négy egységet tartalmazó blokk, a megoldások száma szerint csoportosított érzelmi és feladatfunkciós átlagszámításokkal.

2. táblázat. A második kísérletsorozat eredményei

Megoldások száma	„B” csoport					Ideális csoport				
	Csoportok db száma	1–3.	4–6.	7–9.	10–12.	Csoportok db száma	1–3.	4–6.	7–9.	10–12.
3 db	3	39%	35%	10%	16%	2	36%	31%	13%	20%
4 db	5	38%	35%	12%	15%	3	36%	35%	7%	22%
5 db	4	35%	41%	11%	13%	5	35%	32%	10%	23%
6 db	4	35%	40%	11%	14%	5	33%	31%	11%	25%
7 db	0	0	0	0	0	3	33%	27%	13%	27%
8 db	2	30%	45%	16%	9%	2	34%	26%	13%	27%
9 db	2	28%	48%	16%	8%	2	32%	25%	15%	28%
Átlag:	5,35 (össz.: 107)	34%	41%	13%	12%	6,4 (össz.: 128)	34%	30%	12%	24%

Látható, hogy az ideális csoportok több megoldást tudtak létrehozni a megoldások számát tekintve. A tanári iránymutatással meghatározott „B” csoportok négy fő kategóriájának átlagértékei az utolsó sorban nem térnek el jelentősen az „A” besorolás alá tartozó csoportok átlagértékeitől, azzal meglepően konstansak, megegyezők. Ugyanez a megállapítás igaz a 2. táblázat utolsó sorának következő felére, az ideális csoportok átlagértékei nagyságrendileg szintén megegyeznek a két kísérletsorozatban. Értelemszerűen tehát az egyes oszlopok értékei is arányosak az első táblázat hasonló értékeivel, továbbá a feladatviszonyok és az érzelmi kategóriák arányai is (3. táblázat). Az érzelmi kategóriák között felállított aránypár is fennáll.

Egyértelműen kitűnik a „B” csoportok átlagszámainál, egy-egy értéktől eltekintve, hogy minél produktívabbak voltak a csoportok, annál kevesebb érzelmet kifejező verbális megnyilvánulást mutattak, és a társas-szociális kategóriák 1–3., 9–12. oszlopainak adatai is csökkennek. Ezzel fordított arányban a feladatkategóriát jelentő oszlopok százalékos értékei lefelé haladva nőnek, külön-külön, illetve együttes arányukban is. Ez az elméleti megfontolások alapján előre jelezhető értékeket mutat.

Az ideális csoportoknál viszont nem ez a helyzet, ott a feladatfunkciók értékei és a megoldások darabszáma között nem figyelhető meg ilyen tendencia. Egyértelműen leolvasható azonban, hogy minél több releváns megoldása van a csoportoknak, annál kevesebb pozitív előjelű érzelmet, valamint annál több negatívát fejeztek ki egymás felé. Ebben az olvasatban is csak egy-egy érték képvisel kivételt.

3. táblázat. Összesített érzelmi- és feladatfunkciós értékek a két kategóriában, a második kísérletsorozatnál

Eredmények	„B” csoport		Ideális csoport	
	1–3- és 9–12.	4–6. és 7–9.	1–3- és 9–12.	4–6. és 7–9.
3 db	55%	45%	56%	44%
4 db	53%	47%	58%	42%
5 db	48%	52%	58%	42%
6 db	49%	51%	55%	45%
7 db	0	0	60%	40%
8 db	39%	61%	61%	39%
9 db	36%	64%	60%	40%

Összegzés

Bales elméleti megállapításaiból következően szokatlan az a képlet, amelyet úgy lehet felállítani, hogy minél produktívabb az ideális csoport, annál több a negatív társas-érzelmi viszony kifejezése a csökkenő pozitív verbális megnyilvánulások mellett, miközben a feladatviszonyok területén nincs egyértelműen meghatározható tendencia, az értékek szabálytalan rendszerben hullámzóak.

Az első sorozat eredményei után levont következtetések közül igaznak látszik az, amely szerint egymás bátorítására használták a pozitív érzelmeket, továbbá az az elméleti következtetés, amelyik azt találgatta, hogy az ismerős tagokból álló csoportokban bátrabbak voltak a személyek a negatív érzelmeik kifejezésénél, mert szorosnak gondolták a kapcsolatot az egyes tagokkal.

Bár Robert Bales módszerének feldolgozása nagyon nehéz és rengeteg munkaórát vesz igénybe, a csoportdinamika megfigyelése és előremozdítása érdekében az egyik legelfogadottabb és legerjedtebb interakciót mérő, kommunikációs szempontú értékelési rendszer.

Természetesen a jelen írásban közölt elemszámú kísérletek nem nyújtanak teljes összképet Bales módszerének felhasználásáról, érdemes lesz a kísérleteket több változó alkalmazásával is megismételni.

Irodalomjegyzék

- Allport, G. W. (1980): *A személyiség alakulása*. Gondolat, Budapest.
- Antons, K. (2006): *A csoportdinamika gyakorlata*. Synalorg Kft., Budapest.
- Bales, R. F. (1950): *Interaction Process Analysis*. Chicago University Press, Chicago.
- Bales, R. F. (1999): *Social Interaction Systems: Theory and Measurement*. Transaction, New Brunswick, NJ.
- Baron, S., Kerr, N. L. és Miller, N. (1992): *Group Processes, Group Decision, Group Action*. Open University Press, Buckingham.
- Beebe, S. A. és Masterson, J. T. (2006): *Communicating in Small Groups: Principles and Practices*. Pearson Education Inc., Boston.
- Brickner, M. A., Harkins, S. G. és Ostrom, T. M. (1986): Effects of Personal Involvement. *Journal of Personality and Social Psychology*, **51**. 4. sz. 763–770.
- Cartwright, P. és Zander, A. (1968, szerk.): *Group Dynamics: Research and Theory*. Harper and Row, New York.
- Csepeli György (2001): *A szervezkedő ember*. Osiris Kiadó, Budapest.
- Csepeli György (2006): *Szociálpszichológia*. Osiris, Budapest.
- Diehl, M. és Stroebe, W. (1987): Productivity Loss in Brainstorming Groups: Toward the Solution of a Riddle. *Journal of Personality and Social Psychology*, **53**. 3. sz. 497–509.
- Ellis, D. G. (1994): *Small Group Decision Making: Communication and the Group Process*. McGraw-Hill, New York.
- Forgács József (2004): *A társas érintkezés pszichológiája*. Kairosz, Budapest.
- Forsyth, D. (1999): *Group Dynamics*. Belmont, Wochsworth.
- Goffmann, E. (2000): *Az én bemutatása a mindennapi életben*. Pálya Kiadó, Budapest.
- Griffin, E (2003, szerk.): *Bevezetés a kommunikációelméletbe*. Harmat, Budapest.
- Hackman, J. R. és Morris, C. G. (1975): Group Tasks, Group Interaction Process, and Group Performance Effectiveness: A Review and Proposed Integration. In: Leonard, B. (szerk.): *Advances in Experimental Social Psychology* 8. Academic Press. 45–99.
- Hackman, J. R. (2002): *Leading Teams: Setting the Stage for Great Performances*. Harvard Business Press, Harvard.
- Hare, A. P. és Borgatta, E. F. (2012, szerk.): *Small Groups: Studies In Social Interaction*. Literary Licensing.
- Hare, A. P., Borgatta, E. F. és Bales, R. F. (1955, szerk.): *Small Groups: Studies in Social Interaction*. Alfred A. Knops, New York.
- Hewstone, M. és Stroebe, W. (1997, szerk.): *Szociálpszichológia*. Akadémiai, Budapest.
- Hirokawa, Y. R. (1996, szerk.): *Communication and Group Decision Making*. Sage, New York.
- Hoffman, L. R. (1979): *The Group Problem-Solving Process*. Praeger, New York.
- Johnson, D. és Johnson, R. (1991): *Cooperative Learning: Increasing College Faculty Instructional Productivity*. Jossey-Bass.
- Klein Sándor (2001): *Vezetés és szervezetpszichológia*. SHL Hungary Kft., Budapest.
- Lengyel Zsuzsanna (1994, szerk.): *Szociálpszichológiai olvasókönyv*. ELTE-BTK, Budapest.
- Lewin, K. (1975): *Csoportdinamika*. KJK, Budapest.
- Lindzey, G., és Aronson, E. (1985): *The Handbook of Social Psychology*. Random House, New York.
- Mérei Ferenc (1989): *Társ és csoport*. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- Miller, G. A. (1956): The Magical Number Seven Plus or Minus Two: Some Limits on Our Capacity for Processing Information. *Psychological Review*, **63**. 2. sz. 81–97.
- Parson, T. és Bales, R. F. (1955, szerk.): *Family, Socialization, and Interaction Process*. Free Press, Glencoe.
- Pataki Ferenc (szerk., 1980): *Csoportlélektan*. Gondolat, Budapest.
- Paulus, P. B. (1983): *Basic Group Processes*. Springer-Verlag, New York.
- Sanders, G. S. (1981): Driven by Distraction. *Journal of Experimental Social Psychology*, **17**. 3. sz. 227–251.
- Sanna, L. J. (1992): Self-Efficacy Theory: Implications for Social Facilitation and Social Loafing. *Journal of Personality and Social Psychology*, **62**. 5. sz. 774–786.
- Sherif, M. és Sherif, C. W. (1969): *Social Psychology*. Harper, New York.

- Stasser, G., és Titus, W. (1985): Pooling of Unshared Information in Group Decision Making: Biased Information Sampling During Discussion. *Journal of Personality and Social Psychology*, 53. 1. sz. 81–93.
- Steiner, I. D. (1972): *Group Processes and Productivity*. Academic Press, New York.
- Wilke, H. és Meertens, R. W. (1993): *Group Performance*. Routledge, London.
- Witte, E. H. és Davis, J. H. (1996, szerk.): *Understanding Group Behaviour*. Lawrence Erlbaum, Mahew, NJ.
- Worchel, S., Wood, W. és Simpson, J. A. (1992, szerk.): *Group Processes and Productivity*. Sage, London.
- Zajonc, R. (2003): *Érzelmek a társas kapcsolatokban és megismerésben*. Osiris, Budapest.

A szocializáció szerepe az iskolai kommunikációban

Az ember kulturális identitása nagyban meghatározza azt, hogy hogyan viszonyul a világ rajta kívül eső részéhez, a vele azonos és a tőle eltérő kultúrával rendelkezőkhöz, a kultúráján belül hogyan helyezi el önmagát. Ezek a tényezők több módon fejeződhetnek ki, az egyik legfontosabb eszköznek a nyelvet tekinthetjük, hiszen ez a legkidolgozottabb eszköze az egyének közti interakció lebonyolításának.

A korunkban sokat emlegetett globális falu, a különböző kultúrák folyamatos érintkezése az egyik oka annak, hogy egyre fontosabb az, hogy az egyén kulturális identitásában biztos legyen, és üdvös volna, ha a különböző kultúrákat képviselő személyek elfogadnák egymást, és a sajátjuktól némileg eltérő viselkedési formákat, nyelvi megnyilvánulásukat nem fenyegetésnek, hanem például egyfajta tanulási lehetőségnek, ismeretgazdagodásnak tekintenék.

Ezt különösen fontosnak tartom a pedagógusok esetében, hiszen munkájuk során több száz, egymástól milliónyi tekintetben eltérő gyerekkel találkoznak. Az eltérések közül csak egy a különböző kulturális háttér, mégis ez az a változó, amely mentén még az értelmiségi réteg is a legtöbb nem racionális indokból fakadó, hanem érzelmi, sztereotíp gondolkodásból származó elutasító gesztust teszi. Ennek Magyarországon a legnyilvánvalóbb esete a roma tanulók hátrányos megkülönböztetése, és úgy veszem észre, hogy a tanárképzés hiába szentel kiemelt figyelmet a differenciált oktatás, az integráció, a deszegregáció, az inkluzív nevelés fontosságának hangsúlyozására, mégis rengeteg olyan tanárjelölt kerül ki a gyakorlati félévére, akiknek ugyanazok a sztereotípiák vannak a tudatában, mint a társadalom azon tagjainak, akiknek nincsenek pedagógiai ismereteik. A tanárok oktatói-nevelői munkájának véleményem szerint az is a részét kell képezze, hogy az osztályukban tanuló diákokban tudatosítsák a tolerancia fontosságát, embertársaik elfogadására kell megtanítaniuk őket, elvégre a történelem során több olyan eseményt láthattunk már, amely egyik vagy másik nációt, vallási csoportot száműzte a szerintük értékes emberek közül. Ilyenformán bárki találhatja magát egy napon a kitzaitottak között; ettől csak az véd meg minket, ha tudatosan kerüljük a kirekesztő magatartást.

Elsőként tisztázni szeretném a kultúra fogalmát Niedermüller Péter (2001) tanulmányának segítségével. Kultúrák ősidők óta találkoztak, a kultúrák közti kommunikáció fogalma mégis csak később, a modernitás idején alakult ki. A történészek a felfedezések korától számítják, a kommunikációtudomány szempontjából viszont inkább úgy vizsgálják, hogy a kultúrák közti kommunikáció összefügg a kulturális különbségekkel, ezek felfogásával és funkcióival, sajátos szemléletmóddal tekint ezeknek a kultúráképző funkciójára.

A modernitás korában a viselkedésbeli eltéréseket valamilyen mélyebb különbség megnyilvánulásának kezdték tekinteni az egyes kultúrák között, és a köztük zajló kommunikációt a társadalmi kommunikáció egy speciális formájának tartották. Az egyének,

akik kultúráközi módon kommunikálnak, egy-egy kultúra szülőttei, a közös kultúrát pedig egy közös tudás birtoklása hozza létre, amely tudásban a kultúrán belül mindenki részesülhet, de a részesülés mértéke nagyban függ az egyén társadalmi helyzetétől. A kultúra az egyénekben meglévő tudások összességéből áll össze, ezek adják a kulturális mintákat, amelyek a társadalmi szocializáció folyamata során elsajátíthatóak – ez Ward Goodenough megközelítése.

Geertz elgondolása ezzel szemben úgy épül fel, hogy szerinte a kultúra egy szimbolikus rendszer, egy jelentésháló, amely a közösség tulajdona, és a társadalmi folyamatokban, helyzetekben konstituálódik. A lényeg tehát az, hogy a kultúrát az emberek hozzák létre, nem pedig tudják vagy birtokolják azt.

A kultúráközi kommunikáció kutatása úgy tekint a kultúrára, mint egy dologra, amely meghatározza a viselkedés formáit a társadalomban, és ezek mögött a viselkedések mögött valamiféle társadalmilag meghatározott jelentést feltételez. A különböző kultúrákat ezek mentén a jellemzők mentén veti össze.

A kulturális különbségek kategóriája a kulturális és szociálintropológiában is központi fogalom, három fő megközelítési módjuk van ezeknek a magyarázatára. Az első az időbeli megközelítés: a fejlődés eredményeképp a változó társadalmak közti különbségek adják a kultúrák eltéréseit. A második a térbeli értelmezés: a földrajzi elhelyezkedés, az országhatárok szükségszerűen hoznak létre különbségeket, az egy országon belül élőknek pedig szintén szükségszerűen közös kultúrával kell rendelkezni, ez a társadalmi együttélés alapja – ez a nemzet. A harmadik megközelítés épít a másodikra és kibővíti azt: a társadalmon belül van egy közös tudás, amelyet a társadalom minden tagja birtokol, viszont a társadalom rétegződései (etnikai, osztályszintű stb.) mentén eltérő tudások is megjelennek. A kultúráközi kommunikáció alapvetően nemzeti és etnikai hovatartozás mentén vizsgálja a kulturális különbségeket, a nemzetet vagy etnikumot olyan rendszernek tartja, amelyet nagyfokú integritás jellemez, más nemzetekkel és etnikumokkal mutat(hat) hasonlóságokat, de a lényeg a köztük lévő különbség; az emberek, akik alkotják a kultúrát, reprezentánsai annak, és így amennyiben az egyén egy másik nemzethez vagy etnikumhoz tartozó egyénnel kommunikál, akkor az szükségképp kultúráközi kommunikáció.

A kultúrához tartozás némely irányzat szerint meghatározza a személyiségstruktúrát is. A Culture and Personality Studies irányzata szerint a kulturális összetartozáshoz hozzátartozik egy sor olyan pszichikai jellemző, amelyet a szocializáció során sajátít el az egyén. Kurt Lewin és Irving Hallowell hangsúlyozták azt, hogy a világ felfogása, percepciója kulturálisan meghatározott. Ebből fokozatosan nőttek ki azok az elméletek, amelyek a személyiség struktúrájának kulturális meghatározottságát emelték ki, mivel a személyiségstruktúra kialakításához hozzátartozik mint lényeges alakító tényező a szociokulturális mátrix, mert a személyiség alapvető összetevője a másokkal folytatott interakció és az annak során szerzett tapasztalat. A kulturális mintákat ezen interakciók során sajátítja el az egyén és teszi bensővé, a személyisége részévé. Az egyének által jellemzően elsajátított közös kulturális minták hozzák létre az egyes kultúrákat jellemző és a kultúrák által preferált személyiségstruktúrákat (Niedermüller, 1999, 105. o.).

Itt kell megemlíteni Edward Sapir és Benjamin Whorf elméletét, amelyet Sapir kezdett meg és a tanítványa, Whorf dolgozott ki: szerintük a nyelv, amely a kultúra egyik fő közvetítője és terméke is, meghatározza azt, hogy hogyan látjuk a világot. Azokat a dolgokat például jobban el tudjuk különíteni alcsoportokra, és ezeket a csoportokat pontosabban tudjuk kifejezni nyelviileg, amelyek leírására differenciáltabb szókészlettel, illetve grammatikai rendszerrel rendelkezünk (Sapir, 1971).

A nemzeti karakterrel közvetlenül foglalkozó antropológiai kutatások az egyének társadalmi helyzetekben mutatott viselkedését megfigyelve kívánták megállapítani a társadalom kulturális jellegét. A gyermekek a megszületésüktől kezdve az őket körül-

vevő társadalom szokásrendje szerint szocializálódnak, olyan bánásmódban részesülnek (a legtöbb esetben), amely a társadalom által elfogadott, követendőnek tartott, azokat a viselkedési és nyelvi mintákat tartalmazza, amelyek illeszkednek az adott kultúra jellegéhez. Fontos leszögezni, hogy ez kultúránként nagyon eltérő lehet, de ezen nem is lepődhetünk meg, elvégre a kultúránként változó jelentésű gesztusokról már sokszor és sokat hallhattunk, olvashattunk. Roger E. Axtell (1997) könyvében több példát is találhatunk: a stoppoláskor használt hüvelykujjtartás Nigériában sértő jel; a mutató- és hüvelykujjból formált „o” káromkodásnak számít az araboknál; a fej jobbra-balra való forgatása, rázása a görögöknél az igent jelenti, ellentétben a nálunk ennek a gesztusnak tulajdonított jelentéssel, és még sorolhatnánk. Gazdag szakirodalma van a kultúrák különböző illemszabályainak, amely kiterjed az étkezés idején követendő magatartástól a liftben tanúsított illő viselkedésig. Ezek után egyértelműnek tűnik, hogy a gyermekek szocializációja során is igen eltérő szokásokkal találkozhatunk aszerint, hogy mit tart az adott kultúra fontosnak, mi az, ami elengedhetetlen ahhoz, hogy a gyermek sikeresen tudjon integrálódni a társadalomba.

A szocializáció definícióját többek próbálták megadni, Váriné Szilágyi Ibolya (1975) többek kísérletét gyűjtötte össze. Ezek közül Ziegler és Child megfogalmazása tűnik a legátfogóbbnak, szerintük a szocializáció az a folyamat, amely során az egyén a társadalom más tagjaival folytatott interakciók során elsajátítja a társadalmilag megfelelő viselkedést.

A nyelvi szocializáció gyermekközpontú modelljét, amelyet Réger Zita (1990, 35. o.) *Utak a nyelvhez* című művében bemutat, sokáig általános érvényűnek tartották a nyelv-elsajátítás kutatásának kezdetén. Úgy gondolták, hogy a gyerekekhez való gyűgöges, a becéző beszéd, az átlagosnál jóval dallamosabb beszédhang általános érvényű. A különböző kultúrák vizsgálatakor viszont kiderült, hogy nagy eltérések figyelhetők meg a gyermekek családban, társadalomban elfoglalt helyét illetően, az *Eltérő utak a nyelvhez* című fejezetben erre találunk példákat. Az európainak tartott kultúra például alapvetően jóval kevésbé hierarchikus, mint a japán, ahol az apa a család feje, ő a legfontosabb döntéshozó, és minden eseményről be kell számolni neki, illetve a véleményét, az áldását kell kérni; de ettől függetlenül lehet ez egy tökéletesen boldog család is. Ezt a modellt a mi szemszögünkben nehéz egy szerető családdal azonosítani, mivel nálunk ezt akkor mondjuk, ha a család tagjai úgymond egyenlők, nem alá-fölrendeltség, hanem mellérendeltség uralkodik legalább az anya és az apa, de akár a gyerekek és szülei viszonyában. Ugyanilyen eltérések mutatkoznak a gyermeknevelést illetően is a különböző kultúrák között is. A továbbiakban ilyen, a miénktől eltérő nyelvi szocializációs mintákat mutatok be, amelyek reprezentálják az adott kultúrát.

Pápua Új-Guineában a kaluli népcsoport szerint a gyermekek a nyelv előtti fejlődési korszakban nincsenek még birtokában az értelmi képességeiknek, így fölöslegesnek is tartják a hozzájuk való beszédet. Míg nálunk a csecsemők bármilyen hangadásának jelentést szokás tulajdonítani, és az anyukák az értelmetlen hangadásokat kibővítik értelmes szavakká, kérdéseket alkotnak belőlük, addig a kaluliak szerint ez teljesen értelmetlen, sőt ha a társadalom egészére vonatkozó illendőséget is figyelembe vesszük, akkor az az „udvarias” viselkedés, ha ezekről nem veszünk tudomást (Réger, 1990, 39–41. o.).

A gyerek beszédének kezdetét nálunk a 'mama' és a 'mell' szavak kimondásától számítják (nálunk rendszerint onnantól, amikor a gyermek egy bármilyen, jelentéssel bíró hangsort mond ki, ami jellemző módon ismételt szótagokból áll, és a legkönyebben képezhető mássalhangzókat tartalmazza, ezért ez gyakran a 'papa' vagy a 'mama' szó). Onnantól, hogy a kaluli kisgyerek kimondja ezt a két szót, megváltozik a vele való viselkedés. A felnőttek feladata, hogy megmutassák a kicsinek, hogy hogyan kell beszélni: az anya minta gyanánt előmondja a szavakat, mondatokat, amelyek az adott helyzetben megfelelőek, majd gyakoroltatja, ismételteti azokat, a hibás kiejtést pedig minden alkalommal

kijavítja. Összességében elmondható, hogy a gyermekközpontú modell a gyermekekhez igazítja a beszédtanítást, mivel a gyermek hangadási inspirálják a legtöbb alkalommal, ehhez képest a kaluliak a gyereket bevonják a spontán adódó beszédhelyzetekbe, de csak akkor, ha már a hagyomány szerint ennek értelme is van (Réger, 1990, 41–45. o.).

A szamoa szigetvilágban élő népcsoport társadalma erősen hierarchikus felépítésű, a társadalom tagjai mind a rangsor különböző fokain állnak, a rangot a címek, pozíciók, az életkor, a magasabb generációhoz való tartozás határozza meg. A gyerekek gondozásában több generáció tagjai is részt vesznek: az anya, mindkét szülő rokonsága, a nagyobb testvérek; közöttük rang szerint oszlanak meg a gyermek körüli feladatok, ahogyan az élet többi részét érintő feladatok is. A kicsit csak az első pár hónapban gondozza főként az édesanyja, utána átkerül az alacsonyabb rangú személyekhez, akik fürdetik, dajkálják, és az anyához viszik etetéskor a gyermeket. Addig nem tekintik őket társas lénynek és nem kommunikálnak velük, ameddig mászni nem kezdenek (Réger, 1990, 45–48. o.).

A munkamegosztás a kisgyermek és környezete közti kommunikációra is kiterjed: a gyermek az anyjához (vagy egy magasabb rangú gondozóhoz) fordul a kívánságával, aki egy alacsonyabb rangú gondozót válaszra utasít, aki vagy cselekvéssel, vagy szóban válaszol a gyermeknek. Tehát itt a mi kultúránkban általánosnak tekinthető kétszemélyes anya-gyerek kapcsolat helyett egy sokszereplős modellt látunk, ahol a hierarchiában elfoglalt pozíció rendkívül fontos: olyan részét képezi a társadalomnak, amelynek elsajátítását fontosabbnak tartják, mint a szoros anya-gyerek köteléket. A gyermekek szocializációja során a legfontosabb elsajátítandó tudás a hierarchia szerint elvárt magatartási formákat, kommunikációs módokat, cselekvésformákat tartalmazza (Réger, 1990, 48–53. o.).

Egy tíz éven át tartó kutatás során Shirley Brice Heath két munkáskolónia, Tracton és Roadville lakóinak életét, nyelvét, kommunikációját, szocializációs folyamatát vizsgálta (Heath, 1982, 1983, idézi: Réger, 1990, 53. o.). Tractonban fekete, Roadville-ben fehér munkáscsaládok éltek, mindkét helyen nagyjából azonos jövedelmi viszonyok között éltek az emberek, de a történelmi múltjuk, ebből következően a hagyományaik jelentősen eltértek egymástól. A kutatás épp abban az időszakban folyt a nyolcvanas években, amikor Délen az intézményes faji elkülönítés felszámolása megtörtént. Az így egységesített munkahelyeken, iskolákban, közintézményekben találkozó fehérek és feketék között felszínre kerültek a nyelvhasználat eltéréseiből, a nyelvi szocializáció különbözőségéből adódó kommunikációs problémák.

Tractonban a kisbabákat folyamatosan maguknál tartják a felnőttek, a gyerekek így már az életük kezdetétől a kommunikáció áramlásában élnek, de leginkább csak róluk, nem pedig velük kommunikálnak. Nem szokás náluk a kisgyerekekhez való beszéd, gügyögés, sőt sértőnek találják, ha a társaságukban valaki nem velük, hanem a gyermekkel „beszélget”. Úgy gondolkodnak, hogy a beszéd meg fog jelenni a gyermeknél akkor, amikor már tényleg lesz mondanivalója.

Nagyjából egy éves kortól a lányok és fiúk nyelvi nevelése szétválk. A fiúk a tractoni „aréna” szereplőivé válnak: a téren, ahol a közösségi élet zajlik, a férfiak próbáknak vetik alá őket, tesztelik a képességeiket, így tanulják meg a kisfiúk, hogy hogyan kell szóval vagy tettekkel visszavágni a sérelmekért. A legfontosabb, hogy megtanulják értelmezni a beszédpartner jelzéseit, hangulatát, és ezeket figyelembe véve választják meg, hogy milyen nyelvi formákat használnak.

A lányok egyik legfontosabb elsajátítandó beszédmódja az úgynevezett ’fussing’, amit „faksznizás”-nak fordítottak: kioktató, rendreutasító, a másik személyt megszegyevető indulatos szóváltás vagy monológ. Ez általában azonos korú és státuszú személyek között szokott zajlani, így a kislányok egymás között gyakorolják ezt: a közösség szokásai szerint abból a kislányból lesz jó anya, aki ügyesen tud faksznizni. Ezeken kívül más

nyelvi támaszt nem kapnak a kisgyermek, a többi társalgási módot a körülöttük áramló folyamatos kommunikációból kell kiszűrniük és megtanulniuk.

Míg Tractonban a gyerekeket a teljes közösség neveli, és viszonylag sokáig nincs a gyerekeknek külön térbeli és tárgyi környezete, addig Roadville-ben a gyerekek elsősorban a szüleiké, és már a kezdettől a saját szobájukban vagy a számukra kialakított szobarészben laknak, és körülveszi őket a sokféle játék, kép, dekoráció. A roadville-i szülők napirend szerint látják el a gyerekeket, a tractoniak a megérzéseikre és a gyermek jelzéseire hagyatkoznak. A beszédtanításban a gyermekközpontú modell érvényesül Roadville-ben: megfigyelhetőek a jelentéstulajdonításra épülő formák, a gyermek hangadásainak ismétlése, mondatba illesztése, a dallamos beszéd stb. A szocializáció során az itt felnövő gyerekeket a szülők tanítják meg beszélni, ők döntenek el, mit kell megismernie a gyermeknek, miről mit és hogyan kell tudnia mondani. A gyerekek nagyon fiatalon vallási nevelésben részesülnek, a Bibliát korán megismerik, az egyes idézetek, versek felmondása, bibliai kvízek megoldása ugyanazon a tanítási módon alapul, mint a családi környezetben történő ismeretátadás. A helyes nyelvhasználat vezet el szerintük a helyes magatartáshoz, amely pedig az emberek által nagyra becsült és Istennek tetsző személyiség kialakulásának feltétele.

A magyarországi kétnyelvű (magyart és cigányt egyaránt beszélő) cigányság a szóbeli beszédműfajokkal már a nyelvi szocializáció legkorábbi szakaszában, a beszédtanítás kezdetétől elkezd megismertetni a gyerekeket. Ezekre a műfajokra a laza szerkesztésmód, az improvizatív jelleg a jellemző, és gyakori, hogy a szövegekben aktualitások vagy épp a beszélő életének eseményei is megjelennek. Az előadó és a hallgatóság között szoros kapcsolat van, a történetmondás interaktív jellegű. Ez az interakció, párbeszédes szerkesztés a kisgyermek beszédtanulásában is központi szerepet tölt be. Jellemző a párbeszéd modellálása, azaz hogy az anya megválaszolja a saját kérdését a beszélő még nem tudó gyermek helyett. Ebben az esetben viszont nem csak két-három kérdés és válasz párrjáról van szó, előfordul hosszabb, az anya által improvizált párbeszéd, amelynek témája a gyermek jövőbeli élete. A Réger Zita könyvében bemutatott vizsgálat során olyan felvétel is készült, amelyben az anya sorra vette a gyermeke jövőbeli otthoni feladatait, az iskolai konfliktusait, a házassága során fellépő konfliktusokat és a szülei halálakor bekövetkező örökléssel kapcsolatos problémákat (Réger, 1990, 72. o.). A mesemondásban a cigány fiataloknak már korán részük van, nemcsak hallgatóként, hanem néha szereplőként is.

A kérdések között egy sajátos csoportot képeznek az úgynevezett tesztkérdések. Ezek olyan kérdések, amelyekre a kérdező fél tudja a választ, és ezt a meghatározott választ várja a partnerétől, a gyermekétől. A cigány közösségekben nagyon magas arányban használják ezt a kérdéstípust, de nemcsak a gyermekek beszélni tanítása során, hanem később is, amikor a mesélőt kérdezzetik ilyenformán bizonyos korábban megtörtént eseményekről – ennek célja a kollektív emlékezetben való rögzítés. Tehát ez egy olyan nyelvi forma, amelyet a gyerek csecsemőkorában hall először, viszont a gyermekkorból való kilépéssel sem veszti el a funkcióját, a felnőtt beszédmódok között is szerepel (Réger, 1990, 75–80. o.).

Ezek a megismert nyelvi szocializációs módok eltérnek a nálunk megszokottól, és ahogyan a kaluli anyák elutasították a gügyögés gondolatát is, amit a hozzájuk érkező kutatók magyaráztak el nekik, úgy számunkra is elfogadhatatlan például az, hogy egy gyermeket ne az anyja neveljen éveken át, vagy hogy ne reagáljon a gyermek minden hangadására – az eltérő kultúra eltérő magatartásformákat tart helyesnek, helytelennek, követendőnek vagy elvetendőnek. Mindazonáltal a szocializáció, ezen belül a nyelvi szocializáció feladata az, hogy a gyermek a társadalom tagjává lehessen idővel és sok tanulásal, és ennek a követelménynek az összes itt bemutatott szocializációs modell eleget tesz – a különbség mindössze abban áll, hogy más társadalom, más csoport elvárásainak kell megfelelni.

Kérdésként merülhet fel, hogy miért érzem szükségét mindegyik, a könyv által tárgyalt népcsoport nyelvi szocializációja bemutatásának. Erre az a válaszom, hogy mivel az ember személyiségében nagyobb arányban találhatóak tanult elemek, mint öröklöttek (Csányi, 1999), így a szocializáció során is ezek a tanult minták dominálnak. Még az európai kultúrában is hatalmas különbségek vannak család és család, gyereknevelés és gyereknevelés között, holott hagyományosan nagyrészt közös kulturális háttérrel tulajdonítunk az európai országok népeinek. Ennek oka az ember egyediségében, a család mikrotársadalmának felülíró jellegében található, azaz bizonyos viselkedésformák nem jellemzők általában az adott család nemzetiségére, a családban viszont öröklődő viselkedésformaként jelennek meg. Ezek között a formák között több olyat is találhatunk, amely kisebb-nagyobb mértékben hasonlít a fentebb tárgyalt, hozzánk közel és tőlünk igen távol eső népek gyermekekkel folytatott kommunikációjára, a velük szemben tanúsított viselkedésre. Kurt Lewin alapján három családtípust, szülői vezetési stílust szokás elkülöníteni: autokratikus, demokratikus, laissez faire. Ezek olyan nagy mértékben különböznek egymástól, hogy akár különböző kultúráknak is hihetnénk a képviselőit, holott csak más az alkalmazóinak elsődleges szocializációs környezete, ebből adódnak az eltérések. Tehát a fenti példákról is feltételezhető, hogy nem kizárólagos érvényűek, azaz nem minden család minden gyereke az adott kultúra sztenderd szocializációs lépcsőin halad végig, viszont a különbözőség lehetőségének szemléltetésére alkalmasak. Vannak bizonyos kulturálisan meghatározott minták, viszont nem lehetünk biztosak abban, hogy a kultúrára alapozott feltételezéseink teljes mértékben helytállóak, tehát a sztereotipizálásnak nincs létjoga. Ez pedig a témám szempontjából különösen igaz, hiszen a tanulókra vonatkozóan előzetesen csak olyan ismereteink lehetnek, amelyek adatjellegűek, viszont a tapasztalati ismeretek sokkal közelebb visznek minket a tanulók esetében használható módszerek helyes kiválasztásához.

A nyelvi szocializációs különbségek egy-egy országon belül okozhatnak kisebb-nagyobb fennakadásokat az egyének között a kommunikációs helyzetek során. Mindez abból adódik, hogy mindenki a saját nézőpontját, ismeretrendszerét veszi alapul, amikor részt vesz egy szituációban, és amennyiben a sajátjához nem eléggé hasonló nézőponttal találkozunk, akkor félreértések alakulhatnak ki. Ha pedig mindez egy olyan helyzetben történik, ahol az egyik fél az adott társadalom sztenderdjét, míg a másik az attól való eltérést képviseli, ott az eltérő személy hátrányos helyzetbe kerül. A nyelvi hátrány kérdése ráterve David Crystal (1998, 336. o.) definícióját veszem alapul: szerinte a nyelvi hátrány vagy nyelvi diszfunkció a nyelvhasználatot érintő (ide tartozik a beszéd, annak megértése, az írás, az olvasás, a jelnyelv használata) fogyatékoság, amely gátolja a személyt abban, hogy a kommunikáció során egyenrangú félként lépjen fel. Ez az enyhe beszédhibától kezdve az agyi károsodás eredményeképp fellépő funkciózavarig terjedhet. Ennek okozója nem csak szervi probléma lehet, sőt én a továbbiakban nem is a szervi okok által kiváltott deficitet értem nyelvi hátránynak, hanem Bartha Csilla (2002, 84. o.) nyomán a társadalmi, kulturális, szocializációs, ideológiai, gazdasági okokból létrejövő hátrányt, ami a társadalmi érvényesülést nehezíti meg, netán gátolja is azt. Ez a nyelvi hátrányos helyzet igen gyakran jellemző a roma tanulókra, mivel statisztikailag több roma család él szegénységben vagy épp mélyszegénységben, mint nem roma.

A nyelvi hátrány ebben az értelemben azt takarja, hogy bizonyos személyek nyelvhasználatuk eltér az adott társadalom mintájától, és ez problémákat szül az egyén életében, mivel a társadalmi színtereken hátrányos helyzetbe kerül a mintát helyesen, teljes körűen elsajátítókkal és használókkal szemben. Ez nem csak a nemzetiségek problémája, általában elmondható, hogy a hátrányos helyzetű családokban felnővők esetében gyakori a nyelvi hátrányos helyzet kialakulása; viszont az is megfigyelhető, hogy azoknak a személyeknek, akik olyan családban nőnek fel, ahol kevés időt töltöttek velük, kevés családon belüli interakcióra láttak példát, gyakran vannak személyközi kommunikációs problémáik, ez pedig szintén a hiányos nyelvi szocializáció számlájára írható.

Az iskola az első olyan társadalmi szintér, ahol a nyelv kitüntetett szereppel bír, és ahol először derülhet fény az eltérő szocializációs környezetek hozadékaira. A tanár az első olyan kontrollszemély, aki bírja a tanulók nyelvhasználatának abban az értelemben, hogy a tanítási folyamat során különbséget tesz gyorsabban és lassabban haladó tanulók között – gyorsabban tanul olvasni az, akivel otthon foglalkoztak a szülei, és megtanítottak neki betűket, vagy az, akinek tágabb a szókinccse, jobban szerepel a beszédkészséget igénylő feladatokban, szebben rajzol, szebb betűket ír az, akinek otthon biztosították ennek az előkészítéséhez a feltételeket. Emellett a rejtett tanterv elvárásai is befolyásolják azt, hogy egy tanuló milyen mértékben tud megfelelni az iskolai követelményeknek (Tomasz, 2006). A rejtett tanterv fogalmán minden olyan tudást értünk, amelyet az iskola a tantervi kereteken kívül közvetít, és ami a tanárok társadalmi-szociális háttéréből fakad. Ezt a háttérrel veszik alapul és ennek alapján alakítják a tananyagot, így kedvezve öntudatlanul azoknak, akik hozzájuk hasonló háttérrel rendelkeznek, és így okozva hátrányt azoknak, akik viszont más környezetből jönnek. Bernstein nyomán a kidolgozott és a korlátozott kód első hivatalos megjelenése az iskolába kerülés ideje (Oláh Örsi, 2009), ezeken keresztül nyilvánul meg elsőként a nyelvi hátrány, hiszen akinek az elsődleges szocializációs színterén nem nyílt módja a társadalmilag elvárt érintkezés szabályait elsajátítani vagy legalább megfigyelni, annak szinte törvényszerű, hogy problémát fog jelenteni az első társadalmi szintéren való megnyilvánulás.

A romák társadalmi helyzete a rendszerváltás óta jelentősen romlott, ez lehet az eredője a legtöbb, társadalmi szinten megnyilvánuló problémának. Farkas Péter (2010) tanulmányában adatokat találhatunk arra vonatkozólag, hogy milyen arányban vannak romák a szegénységben, mélyszegénységben élők között, bár ezek az adatok nem pontosak, mivel a származás nyilvántartása törvénybe ütköző. A rendszerváltás előtt a romák foglalkoztatottsági aránya 90 százalék körüli volt, ma már csak kb. 20 százalékuk dolgozik. A gazdasági válság felerősítette a társadalomban egyébként is meglévő ellenérzéseket, és többek között ez eredményezte a legutóbbi választáson a szélsőjobb-oldal előretörését.

Az iskola feladata, hogy a tanulókat az iskolába kerülés idejétől kezdve folyamatosan és fokozatosan fejlessze, felkészítse a különböző társadalmi szintereken való szereplésre, megnyilvánulásra. Ezt elkezdeni csak úgy lehet, ha a tanítóknak sikerül kialakítani a kapcsolatot minden egyes tanulójukkal, mindegyikük esetében figyelembe véve a családi háttérrel, a korábbi szocializációs folyamatokat. Sőt feladatuk továbbá az is, hogy az esetlegesen más-más kultúrából érkező gyerekeket kölcsönösen megismertessék egymás kultúrájával, kialakítsák a gyerekekben egymás iránt a tiszteletet, az elfogadást. Lényegében ez a multikulturális nevelés alapja. Javaslatok születtek arra vonatkozólag, hogy milyen módosításokra van szükség az oktatásban annak érdekében, hogy a multikulturális nevelés szempontjai megvalósuljanak: legyenek barna hajú, szemű gyerekek a tankönyvi illusztrációkban, a szemléltetések során ne csak a középosztály élethelyzeteinek megfelelő szituációkat alkalmazzanak, hanem vegyék figyelembe az alacsonyabb társadalmi státusú családokra jellemző szituációkat is, a tanító pedig lehetőleg készüljön fel arra, hogy meg tudjon szólalni legalább az alsóbb osztályokban romani nyelven (Szőke, 2008). Ezek a minden pedagógusra vonatkozó javaslatok, elvégre a szocializáció folyamata, akár csak a tanulás, egy egész életen át, de legalábbis jelentős életszakaszon át tartó folyamat, így a szociális érzékenyítés nemcsak az alsó tagozatban tanítók feladata, hanem a magasabb osztályokban tanító tanároké is.

A jelenlegi tanárképzés nagy gondot fordít a hallgatók ilyen irányú ismereteinek bővítésére, elmélyítésére, a kötelező tantárgyak között is több kurzuson tanulhatnak az integrált nevelés lehetőségeiről, feltételeiről, illetve a választható tantárgyak között van kimondottan a multikulturális neveléssel foglalkozó kurzus is. A már tanító pedagógusoknak pedig egyre gyakrabban szerveznek iskolán belül tréningeket, amelyek célja,

Az iskolában, főleg az általános iskolában a gyerekeket egyértelműen gyerekként kezelik, de ez a legtöbb esetben még a középiskolai idősakra is igaz, viszont ez szerepkonfliktust idéz elő a roma tanulóknál, akik a családi színtereken már megszokták, hogy felnőttként bánnak velük.

Ha felidézzük Eric Berne (1984) tranzakcióanalízis-elméletét, akkor az imént vázolt lehetőség tökéletesen példázza a keresztezett tranzakciók azon fajtáját, amikor a szülői énállapotból kommunikáló tanár a gyermeki énállapotba címzi az üzenetét, viszont a választ várákozásaival ellenkezően nem a gyermeki, hanem a felnőtt énállapotból kapja. Ez törést okoz a kommunikációban, táptalajául szolgál a konfliktusok kialakulásának. Berne szerint ebben az esetben a felek közül valamelyik vagy megváltoztatja az énállapotát – azaz vagy a tanár lép át a felnőttbe, és folytatja a tanuló által beállított kommunikációs helyzetet, vagy a tanuló lép a gyerekebe, ezzel elfogadva a tanár szülői „hatalmát”; vagy megszakad köztük a kommunikáció, mert az egyik (vagy mindkét) fél megsértődik.

hogy az iskolában gyakorta felmerülő problémák megoldásához nyújtsanak segítséget, akár eszmegbeszélő csoportok formájában.

Emellett egyes szakokon kötelező, másokon csak választható kurzus formájában érhető el a konfliktuskezeléssel foglalkozó tantárgy. Ennek keretén belül lehetőségük nyílik megismerkedni a különböző konfliktuskezelési technikákkal, de véleményem szerint a legfontosabb elsajátítandó ismeret az asszertív kommunikációs stílus, illetve az én-üzenetek megformálásának képessége. Az én-üzenetek alkalmazása már önmagában jó hatással tud lenni egy-egy kommunikációs helyzetre, hiszen az embernek végig kell gondolnia magában, hogy érzi épp magát abban a szituációban, szerinte mi ennek az oka, tud-e ő tenni valamit a szituáció módosítása érdekében, milyen viselkedést tart elfogadhatónak a saját és a másik fél részéről. Ez olyan aktív figyelmet igényel, ami már önmagában valószínűsíti az átgondolt, körültekintő megnyilatkozást.

A Kedvesház-pedagógia egy 1995-ben alapult intézmény, a Kedvesház pedagógiai gyakorlata, mely alternatív pedagógiai irányzatok ötvözésével valósítja meg a multikulturalitáson és kooperativitáson alapuló oktatást. Ezt a módszert az otthonról hozott tudásra alapoz, mely tudás a roma tanulók esetében sem egységes, bár elmondható, hogy a többségi társadalom által meghatározottaktól valószínűleg eltér. Az osztályközösségek kiépítésében hét alapszabályt, az úgynevezett KETHANO-főszabályokat követnek (cigány ’kethano’: ’közös’, itt: ’közösségi’): figyelmes hallgatás, megbecsülés, kölcsönös tisztelet, bizalom, pozitív értékelés, én-üzenetek, passzolás joga. A csoportmunka nem a rivalizálásra épül, hanem a különböző képességű gyerekek aktív részvételére az összeteljesítmény elérésében, a kulcs az egymásra utaltság és az együttműködés. A pedagógia részét képezi a hídépítés a család és az iskola között, véleményem szerint ez az, ami kiemeli a programot az integrált nevelést alkalmazó pedagógiák közül, mert a legtöbb intézmény nem fordít gondot a szülők és az iskola közti

partnerkapcsolat kiépítésére, pedig közös a céljuk. A Kedvesház pedagógusaitól egy komplex szerepegyüttesnek való megfelelést várnak el, amelyben egyszerre vannak jelen

a szakmai és emberi értékek: a pedagógus mint elfogadó és elismerő, megismerő, megértő, együttműködő, szervező, irányító, közösségépítő, ismeret- és tudásközvetítő, segítő és bátorító (Bordács és Lázár, 2002, 19–26. o.).

Ennek a programnak az egyik legfontosabb eleme a partnerség kiépítése a tanárok, a diákok és a szülők között. Az iskolai szituációk legnagyobb részében a tanárok és diákok közti viszony az, amely a konfliktusokhoz vezet, amely persze továbbgyűrűzve a szülők és a tanárok közti konfliktussá is válhat. Mindez gyakran alapul azon, hogy a tanár elvárja a tiszteletet a gyerektől a diplomájára, tapasztalatára, korára stb. való tekintettel, de ugyanezt a tiszteletet nem adja meg viszonzásként a gyerekeknek. A roma tanulók esetében ez a kommunikációs viszony lehet az eredője több konfliktusnak: míg nálunk a gyerek bizonyos értelmezés szerint örökre gyerek marad, de mindenesetre legalább addig, amíg otthon lakik, nincs munkája, nem önfenntartó, addig a romáknál a gyerekek teljes jogú felnőtteknek számítanak a nemi éréstől kezdve, tehát már 12–13 éves koruktól. Az iskolában, főleg az általános iskolában a gyerekeket egyértelműen gyerekként kezelik, de ez a legtöbb esetben még a középiskolai időszakra is igaz, viszont ez szerepkonfliktust idéz elő a roma tanulóknál, akik a családi színtereken már megszokták, hogy felnőttként bánnak velük. Ha felidézünk Eric Berne (1984) tranzakcióanalízis-elméletét, akkor az imént vázolt lehetőség tökéletesen példázza a keresztezett tranzakciók azon fajtáját, amikor a szülői énállapotból kommunikáló tanár a gyermeki énállapotba címzi az üzenetét, viszont a választ várákozásaival ellenkezően nem a gyermeki, hanem a felnőtt énállapotból kapja. Ez törést okoz a kommunikációban, táptalajául szolgál a konfliktusok kialakulásának. Berne szerint ebben az esetben a felek közül valamelyik vagy megváltoztatja az énállapotát – azaz vagy a tanár lép át a felnőttbe, és folytatja a tanulót által beállított kommunikációs helyzetet, vagy a tanuló lép a gyerekebe, ezzel elfogadva a tanár szülői „hatalmát”; vagy megszakad köztük a kommunikáció, mert az egyik (vagy mindkét) fél megsértődik.

Ez az elmélet egy lehetséges magyarázatot ad arra, hogy a roma tanulók miért lépnek fel az iskolai rend szemszögéből helytelenül a tanárokkal szemben, de véleményem szerint ez nem kizárólag a kisebbségi diákokat érintő kérdés. A 21. század gyerekei sokkal több információval találkoznak, mint akár a '90-es években felnőttek, óvodás korukban már felhasználói az internetnek, sőt a 2013-as karácsonynak már a legnépszerűbb ajándéka a tablet volt, amelyen szülői felügyelet nélkül azt böngésznek, amit csak akarnak. Azt tapasztalják nap mint nap, hogy rengeteg dologban jobban értik a jelenlegi világot, mint a szüleik, akik bevándorlóik az információs társadalomnak, így természetes, hogy a vártnál hamarabb önállósodnak bizonyos területeken, és ebbe beletartozik az, hogy hamarabb igénylik a saját személyük felnőttkénti kezelését. Míg mindezzel 10–20 éve leginkább a középiskolai tanároknak kellett megbirkózniuk, mára mindez áttolódott az általános iskolába, ott is az egyre alacsonyabb osztályokba. Épp ezért fontos, hogy a tanárokat ne csak az IKT-eszközök alkalmazására oktassák, hanem figyelmet kell fordítani a kommunikációs ismeretek elmélyítésére, és ezen belül ismerniük kell a gyerekek kommunikációs jellemzőit. Ha értelmezni tudják, hogy a tanulók verbális síkon megfogalmazott üzenete mögött milyen egyéb tartalmak húzódnak meg, akkor nagyobb az esélyük egy produktív, minden résztvevő számára élhetőbb és élvezhetőbb iskolai élet kialakítására.

Irodalomjegyzék

- Axtell, R. E. (1997): *Gesztusok: ajánlott és tiltott testbeszéd-megnyilvánulások a világ minden tájáról*. Alexandra Kiadó, Pécs.
- Bartha Csilla (2002): Nyelvi hátrány és iskola. *Iskolakultúra*, 12. 6–7. sz. 84–93.
- Berne, E. (1984): *Emberi játszmák*. Gondolat Kiadó, Budapest. <http://vitaminbank.hu/eric-berne-emberi-jatszma-i-resz-jatszmaelemzes.php#2>
- Bordács Margit és Lázár Péter (2002): *Kedveskönyv. Módszerek és gyakorlatok a Kedvesház-pedagógia tapasztalatai alapján roma és /vagy hátrányos helyzetű gyerekeket nevelő pedagógusok számára*. Dinasztia Tankönyvkiadó Kft., Budapest.
- Crystal, D. (1998): *A nyelv enciklopédiája*. Osiris Kiadó, Budapest.
- Csányi Vilmos (1999): *Az emberi természet: humán-etológia*. Vince Kiadó, Budapest.
- Farkas Péter (2010): Rosszabbodó szociális helyzet és a kirekesztettség Magyarországon a válság időszakában. *Le Monde Diplomatique*, 10. sz. <http://www.magyardiplo.hu/szegenyseg-konferencia-cikkek-hu/267-rosszabbodo-szocialis-helyzet-es-a-kirekesztettseg-magyarorszag-a-valsag-idszakaban->
- Niedermüller Péter (2001): A kultúráközi kommunikációról. In: Horányi Özséb: *Társadalmi kommunikáció*. Osiris Kiadó, Budapest. 96–111.
- Oláh Örsi Tibor (2005): Az iskolai sikertelenség szociolingvisztikai megközelítése. *Új Pedagógiai Szemle*, 7–8. sz. 2013. 11. 10-i megtekintés, <http://www.ofi.hu/tudastar/iskolai-sikertelenség>
- Réger Zita (1990): *Utak a nyelvhez*. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- Sapir, E. (2002): Nyelv és környezet. In: Jászó Anna és Bódi Zoltán: *Szociolingvisztikai szöveggyűjtemény*. Tinta Könyvkiadó, Budapest.
- Szöke Judit (2008): Az első fejlesztési ciklus tapasztalatai: a HEFOP 2.1 intézkedés központi program „A” komponens alapvetései és irányultsága. In: Bernáth Gábor: *Esélyegyenlőség – deszegregáció – integráló pedagógia. Egy stratégia elemei*. Educatio Társadalmi Szolgáltató Közhasznú Társaság, Budapest.
- Tomasz Gábor (2006) *A rejtett tanterv – fogalom és kutatások*. Kézirat. 2013. 11. 10-i megtekintés, <http://www.ofi.hu/tudastar/munkatarsak-publikacioi/2006-rejtett-tanterv>
- Váriné Szilágyi Ibolya (1975): A „szocializáció”-kutatásról – a szociálpszichológia nézőpontjából. In: Somlai Péter: *Alláspontok a szocializációról*. Az Oktatási Minisztérium Marxizmus-leninizmus Oktatási Főosztálya, Budapest.

A tanárok presztízsének és társadalmi státuszának változásai a kilencvenes és a kétezres években

Tanulmányunkban a tanárok presztízsét vizsgáljuk.¹ A tanár professziókkal foglalkozó kutatások egyik meghatározó területe a tanárok társadalmi státusza, melynek jellemzésére a tanárok presztízsét alkalmazzák. A tanár professziók társadalmi státuszának alapfolyamata az elmúlt évszázadban a tanár szakmák státuszvesztése, presztízsének csökkenése, jövedelmi pozícióinak romlása és rekrutációs hátterének átalakulása. Ez utóbbi jellemzője, hogy egyre többen alsó-középosztálybeli származásúak és nők. Ebben az írásban a hetvenes évektől a kétezres évekig tekintjük át a tanár professziókat vizsgáló hazai kutatásokat. Ezek másodelemzése nagyon tanulságos, és azt a folyamatot vázolja fel, melyet deprofesszionalizációnak hívnak. A másodelemzések eredményeit erősítik meg saját kutatásaink is, melyeket tanár szakos hallgatók körében folytattunk: a hallgatók jól érzékelik a választott professziójukat jellemző társadalmi folyamatokat, nincsenek illúzióik a tanárok helyzetét, saját jövőjüket illetően.

Bevezetés

A tanárok helyzetével foglalkozó magyar kutatások azt mutatják, hogy a leggyakrabban vizsgált kérdések az empirikus kutatásokban a tanár szakmák rekrutációjával, az elnöiesedéssel és a tanár szakmák presztízsével függnek össze. A tanár szakmák, professziók kutatása – a többes szám használata indokolt, hisz a legtöbb országban nem beszélhetünk egységes tanár szakmáról, sokkal inkább hierarchikusan tagolt szakmákról – a vázolt jelenségek mellett leginkább a professziókhoz szükséges kompetenciákat, tudást és tulajdonságokat, a tanári szerepeket, valamint a tanárok és az iskola feladatait érinti.

A magyarországi kutatások vázolt sajátosságai miatt ebben a dolgozatban a tanárok presztízsének kérdésre koncentrálunk. Dolgozatunk első része a témával összefüggő hazai kutatások másodelemzését jelenti. Izzalmas kérdés volt az, hogy megjelennek-e a tanár szakos hallgatók gondolkodásában, a professzióval összefüggő véleményében, elvárásaiban azok a kérdések, melyeket a kutatók és a tanár professziók is fontosnak tartottak. A tanár szakos hallgatókra irányuló vizsgálataink egy része alkalmas a szakirodalmi állításokkal, kutatási előzményekkel való összevetésre.

A tanárok presztízse

A tanári szakmák presztízst számos dolog alakítja. A magyar tanárkutatások egyik meghatározó szereplője a nemzetközi szakirodalom és kutatások elemzése alapján a presztízst alakító tényezők egymásra hatását hangsúlyozza (Nagy, 1994). Így fontos kiemelni az egyes országok oktatási rendszereinek tagoltságát és hierarchiáját, ami azzal jár együtt, hogy az egyes tanári szakmáknak lényegesen eltérő lesz a presztízse az iskola-fokozat oktatási rendszerben elfoglalt helye alapján. A makroszintű összefüggések között nagyon fontos az oktatáspolitikák hatása, az, hogy az oktatáspolitikák milyen struktúrát alakítanak ki, milyen kapcsolatot működtetnek az oktatási rendszer intézményei és szereplői között, tesznek-e különbséget az egyes szintek és intézménytípusok esetében. Az oktatáspolitikára lényeges különbségek alakulnak ki az intézménytípusok és az oktatás szintjei között, ami azt eredményezi, hogy komoly különbségek érvényesülnek az egyes tanári szakmák tekintetében (Nagy, 1994, 11–16. o.).

A tanári szakmák presztízst jelentős mértékben befolyásolja a szakmák „elnőiesedése” (Deák és Nagy, 1998; Mártonfi, 1998; Székelyi, Csepeli, Örkény és Szabados, 1998; Vágó, 1998; Nagy, 2001; Papp, 2001). Az „elnőiesedés” és a szakmák presztízsenek csökkenése között azonban nincs oksági kapcsolat, nem a nők tömeges megjelenése csökkenti egy szakma presztízst; sokkal inkább arról van szó, hogy a szakma státusza, jövedelmi pozíciója már korábban is romlott, így a férfiak kevésbé választják az ilyen szakmákat – a nők arányának a növekedése a felsőoktatásban pedig azzal jár, hogy „pótolják” a férfiak által feladott szakmai pozíciókat.

Fontos összefüggés látszik érvényesülni az elérhető jövedelmek és a társadalmi presztízis között. A magyar kutatások adatai évtizedes tendenciákat vázolnak fel (Nagy, 2001). 1938-ban a gyáripari munkások havi átlagkeresetéhez viszonyítva a gimnáziumi tanárok 3,9-szer, a népiskolai tanítók 2,4-szer kerestek többet, mint a munkások (Nagy, 2001, 83. o.), a gimnáziumi tanárok ezzel a diplomások középmezőnyébe, a tanítók pedig az alsó csoportokhoz tartoztak. A kelet-európai szocialista országokban az 1946–48-as rendszerváltások hatására a diplomás foglalkozások jövedelme radikálisan csökkent, így például Magyarországon a legjobban fizetett minisztériumi főosztályvezetők is a gyáripari munkások átlagkeresetének csak a 2,7-szeresét kapták 1957-ben (Nagy, 2001, 83. o.), a gimnáziumi tanárok csak az 1,1-szeresét, míg az általános iskolai tanítók a 0,9-szeresét, azaz kevesebbet kerestek a gyári munkásoknál. Ezek a jövedelmi pozíciók nehezen változtak, még a kilencvenes évek végén is megfigyelhető volt különösen az általános iskolai tanárok átlagkeresetének lényeges elmaradása a műszaki és pénzügyi területeken dolgozó diplomásokhoz képest.

A tanári pályákon elérhető jövedelmek az elmúlt évtizedekben lényeges hatást gyakoroltak a tanárok énképére, az általuk érzékelt és elvárt keresetek és a társadalmi megbecsülés összefüggésére is (Ferge és Háber, 2001). Az 1960–70-es években a tanárok különböző szakmai csoportjai egy hétfokozatú skálán 2,44 és 3,39 közé tették a keresetük színvonalát, miközben az igazságosnak tartott keresetet 4,60 és 5,04 közé taksálták, azaz másfél-kétszeresére a tényleges jövedelmüknek. Bár azt tapasztalták, hogy a társadalmi megbecsülésük 3,11 és 3,79 értékeket vett fel a hétfokozatú skálán, a társadalmi megbecsülés igazságos szintjét 4,16 és 5,95 közé várták (Ferge és Háber, 2001, 25. o.). Azaz az államszocialista korszak tanárai alacsony jövedelmi és csak valamivel magasabb társadalmi megbecsülést érzékelték, elvárásaikban is magasabb volt a társadalmi megbecsülés iránti igényük. A folyamatok hosszú távú hatását mutatja, hogy még 1998-ban is a tanári fizetéseknek az egy főre jutó GDP-hez viszonyított aránya alapján a magyar tanárok kevesebbet kerestek, mint más országokban (a megfelelő mutató 0,52 az óvónők, 0,68 az általános iskolai tanárok és 0,72 a gimnáziumi tanárok esetében – 1,0 volna, ha megegyezne az egy főre eső GDP-vel –: Nagy, 2001, 86. o.). A 15 éves gyakorlat-

tal rendelkező tanárok esetében az OECD-országok körét figyelembe véve is hasonló a helyzet, a magyar tanárok az alacsony jövedelmű csoportba tartoznak a nemzetközi összehasonlításokban (Nagy, 2001, 63. o.). Mindez tovább erősíti a több évtizedes folyamatot, azaz az alacsony tanári jövedelmek csökkentik a tanári szakmák státuszát, benne presztízsét, ami komoly „rést” eredményez az egyes foglalkozások társadalmi és anyagi megbecsülése között. A kilencvenes években ez a rés az általános iskolai tanárok, majd a gimnáziumi tanárok esetében volt jelentős, bár nem elhanyagolható az orvosok esetében sem (Nagy, 2001, 110. o.; jövedelmi adatok diplomás csoportok esetében: Sugár, 1998, 317. o.); a jövedelmi pozíciók a státuszt gyengítő hatására még utalunk, hisz részben ezek a folyamatok vezetnek el a deprofesszionalizációhoz.

A hosszú távú folyamatok hatását mutatja, hogy az 1970-es évekhez képest a tanárok énképe a saját presztízsük megítélését illetően keveset változott (Szabó, 1998, 150–151. o.). Tizenegy lehetséges értelmiségi foglalkozás rangsora alapján maguk a tanárok és az igazgatók rendre az utolsó ranghelyekre sorolták magukat (közéiskolai tanár, általános iskolai tanár, óvodapedagógus sorrendben) – a megkérdezett felnőtt válaszolók (a „közvélemény”) az óvodapedagógusok helyzetét hasonlóan látta a presztízs-rangsorban, azonban a közéiskolai és az általános iskolai tanárokat inkább a középmezőnybe sorolták. Ez arra is felhívja a figyelmünket, hogy nem csak önmagában a tanári szakmák jövedelmi pozíciója alakítja azok társadalmi presztízsét, az inkább magukat az érintetteket befolyásolja a saját státusz megítélésében. A „laikus” közvéleményt az is alakítja, hogy mennyire látja tagoltnak a tanárok csoportját – az eredmények azt mutatják, hogy nagyon is annak látják, a tanár szakmák presztízsét az iskola fokozata és típusa jelentősen alakítja körükben. Ha ehhez hozzávesszük, hogy az egyes iskolatípusok és szintek tanárainak társadalmi rekrutációja lényegesen eltérő, akkor az iskolarendszer hierarchiája mellett a társadalmi presztízs a valamilyen módon érzékelt társadalmi csoport-hovatartozásnak is szól – ennek pedig komoly társadalomtörténeti gyökerei vannak, például a gimnáziumi tanárok úriembernek számítottak a két világháború közötti Magyarországon. Valószínű, hogy a „laikus” közvélemény presztízs-rangsorolásait egyéb tényezők is alakítják, így például az iskolák belső világának az átalakulása vagy az oktatási módszerek változása, a szülők és az iskola, benne a tanárok kapcsolatának az átalakulása is.

Láttuk, hogy ezek a folyamatok a tanárok között az önmaguknak tulajdonított presztízs alacsonyra becsülésével járnak együtt, ami a tanári szakmák státuszvesztéséhez és az abból is következő deprofesszionalizációhoz vezet. Ez utóbbi jelenség több tényező következménye, szerepet játszik benne a tanár szakmák professzionalizációjának számos ellentmondása, például azoknak a képességeknek, így a karizmatikusságnak a szerepe, melyeket a képzés során nehéz, vagy nem is lehet kialakítani a hallgatókban. Ez részben azzal függ össze, hogy a képzés során a hivatáshoz szükséges tudást és képességeket hogyan adják át, illetve hogyan adhatók át, és átadhatók-e. Kuczi Tibor (2001) a professzionalizáció elemzése kapcsán utal arra, hogy a tanári munkának a személyiség a hordozója, nem pedig a tárgyiasult szakismeret.

Más megközelítés alapján hasonló eredményre jut Fodor Gábor (2001), hogyan alakíthatók ki a „jó tanár tulajdonságai a tanárképzés során, egyáltalán, átadják-e ezeket a képzésben? A „jó tanár” tulajdonság listájának elemei megjelennek a tanárok szakma- és szerepfelfogásában is: szigorú, tekintélyt parancsoló, következetes, komoly, távolságtartó, magas követelményeket támaszt, zárkózott, megfellebbezhetetlen, művelt, kiszámítható, konzervatív. Szabó Ildikóék kutatási eredményei is azt mutatják, hogy a „laikusok” (felnőttek) és a tanárok szakma- és szerepfelfogása (a laikusok esetében az, hogy mit várnak a tanári szakmától) olyan elvárásrendszer, amelynek a képzés során történő átadása nehezen illeszthető be a képzés jelenlegi struktúráiba és metodikáiba (Szabó, 1998). Az elvárt képességek és készségek átadásának problémái a professzionalizáció eredményességét kérdőjelelik meg, ami tipikus deprofesszionalizációs jelenség. Ugyan-

ezen kutatás során a pedagógusok kívánatos tulajdonságaira vonatkozó tanári énképnek a struktúrája is azt igazolja, hogy a tulajdonságokat tekintve – például gyermekszeretet, együttműködési készség, szilárd értékrend, önismeret, határozottság – valóban nehezen professzionalizálható szakmá(k)ról, hivatásról van szó.

Mindezek alapján kijelenthető, hogy a tanári szakmákhoz, professziókhöz szükséges tudás, de még inkább készségek és képességek, tulajdonságok nehezen meghatározhatóak, és még nehezebben átadhatóak a képzés során – ez erősíti a szemi-professziókra utaló jelenségeket és a deprofesszionalizációs folyamatokat is (Fónai, 2012; Pusztai és Fónai, 2012), melyet a szakirodalom elsősorban a professziók változó helyzetével, a kliensek eltérő reagálásával magyaráz, mint ami csökkenti a professziók autonómiáját és hatalmát. Ehhez járul még a felsőoktatás tömegesedése is, ami csökkentette a diploma „ritkaság-értékét”, így hozzájárult a professziók státuszának csökkenéséhez is. A deprofesszionalizáció elvezethet a proletarianizációhoz is, melynek azonban fontos feltétele (a kliensek új igényei és a „ritkaság” adta magas státuszon túl) a nagy szervezetek hatása, ami csökkenti a professziók autonómiáját, hisz elsősorban alkalmazottként kezeli a professziók tagjait (Haug, 1973; Kleisz, 2002; Oppenheimer, 1973).

A hazai szakirodalom másodelemzése nemcsak a deprofesszionalizáció-tézist erősíti meg, hanem a szemi-professzió teóriát is (Etzioni, 1969). Etzioni a fél-professziók (szemi-professziók) következő jegyeit emelte ki: öt évnél rövidebb ciklusú képzés, kisebb súlyú specializált tudás- és készségtár, a hangsúly a tudás kommunikálásán és nem az alkalmazásán van, a tudás teremtésére kisebb hangsúlyt fektetnek. Gyengébb a szakmai autonómia, a szakmai autoritás ütközik a külső társadalmi kontrollal, a szakma teljesítményét kiterjedt ellenőrzésnek vetik alá, a professzió társadalmi legitimitása gyenge alapon nyugszik. A professzió erkölcsi kódexe homályos és inkonzisztens, a szakmai terület kevésbé kapcsolódik a kitüntetett társadalmi kommunikáció szférájához, valamint az élet és a halál kérdéseire. Etzioni (1969) a következő fél-professziókat, szemi-professziókat különböztette meg: az ápolónőket, a szociális munkásokat, a könyvtárosokat, a tanárokat, a tőzsdeügynököket és a gyógyszerészeket.

Tanár szakos hallgatók és a tanár szak presztízse

Ahogy az előző fejezetben elemeztük, a tanári professziók általánosabb státusza és az azzal szorosan összefüggő presztízse alacsony. A státuszvesztés folyamata jól jellemzi a tanári professziók deprofesszionalizálódását is. Izgalmas kérdés, hogyan mennyire ismerik a tanár szakos hallgatók a tanári professziók helyzetét, hogyan látják a szakma presztízsét. Két kutatás keretében vizsgáltuk azt, hogy hogyan tükröződik a tanár professziók presztízse abban, ahogy a hallgatók a választott szakjuk presztízsét látják.

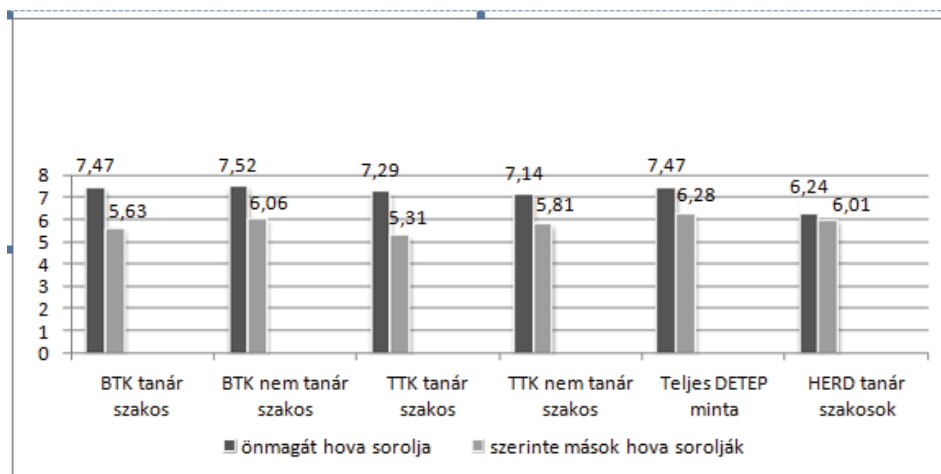
Empirikus adatbázisok: a DETEP és a HERD kutatások

Tanulmányunkban két kutatás adatbázisát elemezzük. Az egyik a Debreceni Egyetem Tehetséggondozó Programja (DETEP). A program 2000-ben indult, célja a tehetséges hallgatók támogatása tutori segítséggel és egyéb, szakmai és tudományos lehetőségekkel, valamint ösztöndíjjal. Mivel 2009-ben lényegesen megváltozott a program felvételi eljárása, csak az első periódusra (2002–2008) vonatkozó adatbázist elemezzük. Ebben az időszakban 3183 hallgató vett részt a második lépcső mérésein, közülük 304 fő volt tanár szakos – a tanulmányban a rájuk vonatkozó eredményeket ismertetjük (Márton, Mező, Balogh és Fónai, 2006).

A másik adatbázis egy HURO – HERD kutatásnak a tanár szakosokra vonatkozó eredményeit foglalja magába. A nemzetközi kutatásban a Debreceni Egyetem, a Nagyváradai Egyetem (University of Oradea) és a Partiumi Keresztény Egyetem vett részt. A projekt egyik eleme egy, a részt vevő egyetemek hallgatóit érintő kérdőíves kutatás volt, mely olyan kérdéseket vizsgált például, mint a hallgatók iskolai életútja, az egyetemhez fűződő elvárásai, az értékrendszerük vagy a családi hátterük. A tanár szakosok esetében – a hallgatók önmagukat sorolták be ebbe a kategóriába – a tanári professzióra vonatkozó kérdésblokk is szerepelt. Ez részben megfelelt a DETEP adatfelvétel hasonló kérdésblokkjának, így az eredmények a két kutatás között bizonyos mértékig összehasonlíthatók. A kutatás önkitöltős kérdőívét 1471 hallgató töltötte ki, közülük 283 fő volt tanár szakos (és 55-en tervezték, hogy elvégezznek egy tanár szakot is).

Tanár szakos hallgatók a szak presztízséről

A saját kar presztízsének megítélésében azt vártuk, hogy a rangsorokat² az egyetemen belül kialakult rangsor, az egyes szakok presztízse alakítja, ami szoros kapcsolatban áll azoknak a szakmáknak a presztízsével, melyek a választott szakokkal kapcsolatosak, és hogy a rangsorokat a kölcsönös vélekedések, sztereotípiák és előítéletek is alakítják (1. ábra).



1. ábra. A hallgatók ön- és mások szerinti besorolása 10-fokozatú skálán
(forrás: DETEP 2002–2008; HERD 2012)

Általános tendencia, hogy a hallgatók úgy érzékelik, az ő szakjaikat mások alacsonyabban értékelik, mint azt ők maguk (Fónai, Márton és Ceglédi, 2011). Ez annak a percepciója lehet, hogy kölcsönösen azt gondolják, mások valójában nem is ismerik az ő szakjukat, ezért értékelik kevésbé. Azoknak a szakoknak az esetében, amelyeknél a választott szakra épülő szakmák társadalmi presztízse alacsony, a hallgatók ennek tudják be szakjaik mások általi alacsony rangsorolását. Eközben ők maguk úgy gondolják, hogy bár a választott szakmák presztízse valóban alacsony vagy mérsékelt, maga a szak nehéz, a képzés pedig színvonalas.

Annak indoklása, hogy mások miért sorolják egy adott helyre a hallgatók szakját, néhány ponton megegyezik azzal, hogy ők maguk miért és hogyan értékelik saját szak-

jukat. Közös indoklás és értelmezés az, hogy mások nem ismerik a szakot, a szak nehéz vagy divatos. Lényeges különbség érvényesül a presztízs, a hasznosítható ismeretek és a jó elhelyezkedés mint szempont megítélésében. A DETEP mintabeli hallgatók, függetlenül attól, hogy tanár vagy nem tanár szakosok, magasabbra taksálják saját szakjukat, mint a HERD mintabeli tanár szakos hallgatók. Ez azzal magyarázható, hogy a tehetséggondozó programba a hallgatók felső ötödének volt esélye bekerülni, azaz a saját státusz megítélését a szak és az ahhoz kapcsolódó professzió státuszának a megítélésén túl a saját, individuális pozíciójukhoz is kötik – a tehetséggondozó programba az egyetemi karrierjüket tekintve sikeresebb hallgatók kerülhetnek, így az eltérés indokoltnak tűnik. Ezt támasztja alá, hogy a saját szak (és a hozzá kapcsolódó professzió) külső megítélésében már nincsenek lényeges eltérések a DETEP és a HERD mintabeli tanár szakos hallgatók között. A tanár szakos hallgatóknak a szak presztízsére vonatkozó rangsorolásai a tanár professzióknak mint szemi-professzióknak és a deprofesszionalizációs folyamatnak a hatását mutatják, mind a belső és a külső megítélés (érezkelt és feltételezett) különbségeiben, mind a két minta közötti különbségekben. Ez megfelel annak a várakozásunknak, hogy a tehetséggondozó program hallgatóinak „tőkékkel” való ellátottsága kedvezőbb, mint a HERD tanár szakos (al)mintának az alapsokaságnak megfelelő „tőkékkel” való ellátottsága.

Érdekesen alakulnak a rangsorolás indokai, amit azonban csak a DETEP mintán és annak a DETEP tanár szakos almintáján lehet vizsgálni. Lássuk elsőként azt, hogy mivel indokolják a saját szak rangsorolását (1. táblázat, 2. táblázat).

1. táblázat. Miért sorolja ide a szakját? A saját presztízs indoklása (nyitott kérdésre adott válaszok – az első 15 kijelentés. Százalék: az adott kijelentést elfogadók)

	BTK tanár	BTK nem tanár	TTK tanár	TTK nem tanár	Teljes minta
Hasznosítható ismeretek	8,5	12,3	14,4	15,6	14,6
Nem ismerik	7,5	10,3	18,3	13,7	13,3
Nehéz szak	10,0	8,3	15,4	16,1	13,0
Divatos szak	13,0	7,8	20,2	15,2	10,9
Magas színvonal	12,5	12,7	7,7	9,0	10,2
Átlagos szak	11,5	3,9	7,7	8,8	9,9
Keresett szak	14,5	5,9	9,6	10,7	9,3
Jó elhelyezkedés	5,0	7,4	2,9	7,9	9,1
Magas követelmények	8,5	11,3	4,8	8,4	9,0
Alacsony színvonal	9,5	10,3	20,0	9,6	7,7
A szakma presztízse nagy	7,0	9,8	2,9	4,5	7,2
Színvonalas oktatás	9,0	4,9	11,5	7,9	7,0
Magas presztízs	9,5	8,8	16,3	7,5	6,7
Elismert oktatók	18,5	7,8	7,7	6,4	5,7
Lebecsült szak	4,0	8,8	4,8	3,6	5,2

Forrás: DETEP 2002–2008

2. táblázat. *Miért sorolják ide a szakját? A külső megítélés indoklása (nyitott kérdésre adott válaszok – az első 15 kijelentés. Százalék: az adott kijelentést elfogadók)*

	<i>BTK tanár</i>	<i>BTK nem tanár</i>	<i>TTK tanár</i>	<i>TTK nem tanár</i>	<i>Teljes minta</i>
Nem ismerik	11,5	23,0	21,2	27,8	21,3
Nehéz szak	12,5	12,3	24,0	15,8	16,0
Lebecsült szak	13,5	12,7	9,6	8,8	10,2
Magas presztízs	13,5	5,4	18,3	10,7	8,7
Alacsony presztízs	14,5	7,4	19,2	13,9	8,5
Divatos szak	7,5	1,5	16,3	7,1	7,6
Átlagos helyzetű	7,0	4,9	5,8	7,7	7,4
Hasznosítható ismeretek	7,0	7,4	13,5	6,4	6,9
Magas színvonal	6,5	9,8	12,5	6,5	6,4
Keresett szak	6,0	3,9	6,7	4,7	5,9
Magas követelmények	4,0	10,3	1,0	2,6	5,7
Sztereotípiák	4,5	2,9	9,6	8,6	5,6
Alacsony színvonal	7,5	4,9	11,5	5,8	5,0
Jó elhelyezkedés	4,0	3,9	1,9	4,5	4,2
A szakma presztízse nagy	2,5	5,9	1,0	3,9	4,1

Forrás: DETEP 2002–2008

Az érvényesülő, lényeges eltérések a saját rangsor és a mások által rangsorolt (feltételezett) hely között részben magyarázható a szakok és szakmák észlelt külső leértékelésével – ennek egyik megnyilvánulása épp a kölcsönös rangsorolásokban érhető tetten. Ha a rangsorok eltéréseit a potenciális szakmák helyzete magyarázza, azaz az egyes szakmákról, professziókról, azok helyzetéről kialakult sztereotípiák és vélekedések, akkor azt lehet mondani, hogy a tanár szakos hallgatók rangsorolásai azt a státuszvesztést jelzik, amely az elmúlt évtizedben következett be a tanár szakmák esetében.

Jellegzetes inkongruencia tapasztalható az egyes rangsorok indoklásában és a két rangsor között. A BTK tanár szakosok énképe a saját szak színvonalára utaló, koherensebb indoklásokkal jellemezhető, hisz a hasznosítható ismereteket, a szakok keresettségét és a színvonalas oktatást emelik ki. Ezzel szemben az ő esetükben is komoly inkongruenciákat tapasztalunk: egyszerre érzékelik azt, hogy mások az ő szakjaikról azt gondolják, hogy az alacsony, illetve magas presztízsű, illetve alacsony színvonalú – ez az egyes szakok közötti lényeges eltérésekkel és a szakok, szakmák ambivalens értelmezésével is összefügg. A BTK nem tanár szakosok énképe is inkongruens, hisz ambivalens véleményekkel indokolják szakjaik rangsorolását (divatos, átlagos, magas követelmény, lebecsült). Az ő esetükben a külső értékelés észlelése tűnik koherensebbnek a magas követelmények előtérbe helyezésével. A TTK tanár szakosok énképe kétpólusú önkép: a magas színvonal és a követelmények (inkább ez jellemző) mellett az alacsony színvonal is megjelenik. Mindenképpen figyelmeztető, hogy ez az énkép ennyire kétpólusú. Kérdés, hogy ez minek a következménye – ennek a megállapítására a vizsgálat nem adott módot. Legfeljebb spekulatív következtetéseket fogalmazhatunk meg arról, hogy a motiváltabb és jobb eredményű hallgatók érzékelik a természettudományos tanárképzés utóbbi években kialakult problémáit, a hallgatók érdeklődésének csökkenését, a felvehető hallgatók számának drasztikus visszaesését, ami valószínűleg kettészakítja a természettudományos tanár és nem tanár szakosok mezőnyét egy jól teljesítő és tehetségesebb és egy rosszabbul teljesítő csoportra. A TTK nem tanár szakosok koherensebb énképpel

A tanárok általánosabban vett státusza több mutató alapján is romlik, így a relatív jövedelmi pozíció vagy a társadalmi presztízs területén. Ezt a státuszvesztést támasztja alá, hogy a tanárok egyre alacsonyabb státuszú társadalmi csoportokból rekrutálódnak, ami jelentősen hozzájárul ahhoz, hogy a tanárokat inkább alsó-középosztálybelieknek, középosztálybelieknek lássuk. A tanárok ellentmondásos társadalmi helyzetét jól mutatja, hogy a professziókhöz szükséges tudás és az elérhető jövedelem, az elérhető szakmai karrier és a presztízs között erős inkongruencia érvényesül. Ezek a disszonáns, ambivalens elemek visszaköszönnék a hallgatók professzió-képében is. Ez azt jelenti, hogy a jövő tanárai illúziók, de ugyanakkor vonzó ideák nélkül gondolkodnak választott hivatásukról.

bírnak: úgy látják, szakjaik nehéz szakok, melyek jó elhelyezkedést tesznek lehetővé – ugyanakkor mintha azt észlelnék, hogy a mások általi rangsorolások ezt nem kellően veszik figyelembe, azaz a megítélésükben sok a sztereotípiá.

Összegzés

Tanulmányunkban a tanárookra vonatkozó hazai kutatások másodelemzése alapján a tanárok státuszára és presztízsére vonatkozó eredményeket elemeztük és vetettük egybe tanár szakos hallgatóknak a professzió presztízsére vonatkozó értékelésével.

Az elemzett kutatások egyértelműen alátámasztják a szakirodalomnak a szemi-professziókra és a deprofesszionalizációra vonatkozó állításait. A tanárok általánosabban vett státusza több mutató alapján is romlik, így a relatív jövedelmi pozíció vagy a társadalmi presztízs területén. Ezt a státuszvesztést támasztja alá, hogy a tanárok egyre alacsonyabb státuszú társadalmi csoportokból rekrutálódnak, ami jelentősen hozzájárul ahhoz, hogy a tanárokat inkább alsó-középosztálybelieknek, középosztálybelieknek lássuk. A tanárok ellentmondásos társadalmi helyzetét jól mutatja, hogy a professziókhöz szükséges tudás és az elérhető jövedelem, az elérhető szakmai karrier és a presztízs között erős inkongruencia érvényesül. Ezek a disszonáns, ambivalens elemek visszaköszönnék a hallgatók professzió-képében is. Ez azt jelenti, hogy a jövő tanárai illúziók, de ugyanakkor vonzó ideák nélkül gondolkodnak választott hivatásukról.

Irodalomjegyzék

- Deák Zsuzsa és Nagy Mária (1998): Társadalmi és szakmai mobilitás. In: Nagy Mária (szerk.): *Tanári pálya és életkörülmények*. Okker Kiadó, Budapest. 13–59.
- Etzioni, A. (1969, szerk.): *The Semi-Professions and Their Organization*. The Free Press, Macmillan, New York.
- Ferge Zsuzsa és Háber Judit (1978): Pedagógusok. In: Papp János (szerk.): *A tanári pálya. Szöveggyűjtemény*. Kossuth Egyetemi Kiadó, Debrecen. 13–27.
- Fodor Gábor (2001): Tanár-szerep konfliktusok. Gondolatok a tanár-diák viszony mítoszairól. In: Papp János (szerk.): *A tanári pálya*. Kossuth Egyetemi Kiadó, Debrecen. 179–190.
- Fónai, M., Márton, S. és Ceglédi, T. (2011): Recruitment and Professional Image of Students at One of the Regional Universities in Hungary. *Journal of Social Research & Policy*, 2. 1. sz. 53–65.
- Fónai Mihály (2012): Tanár-szakos hallgatók professzió-képe: a deprofesszionizálódás esete? In: Pusztai Gabriella, Fenyő Imre és Engler Ágnes (szerk.): *A tanárok tanárának lenni. Tanulmányok Szabó László Tamás 70. születésnapjára*. Felsőoktatási Kutató és Fejlesztő Központ, Debrecen. 109–128.
- Haug, M. R. (1973): Deprofessionalization: an alternative hypothesis for the future. In: Halmos, P. (szerk.): *Professionalization and Social Change. Sociological Review Monograph*, 20. sz. 114–133.
- Kleisz Teréz (2002): A professziódiskurzus. *Tudás menedzsment*, 3. 2. sz. 28–50.
- Kuczi Tibor (2001): A pedagógusszerep néhány szociológiai jellemzője. In: Papp János (szerk.): *A tanári pálya. Szöveggyűjtemény*. Kossuth Egyetemi Kiadó Debreceni Egyetem, Debrecen. 213–228.
- Márton Sándor, Mező Ferenc, Balogh László és Fónai Mihály (2006): A Debreceni Egyetem Tehetség gondozó Programja és beválogatási szempontjai. In: Balogh László, Mező Ferenc és Tóth László (szerk.): *A Debreceni Egyetem Tehetség gondozó Programjának II. Konferenciája. Tanulmányok*. Debreceni Egyetem, Debrecen. 7–12.
- Mártonfi György (1998): Középiszkolai tanárok. Szakképző intézmények tanárai, szakmai tanárok és a többiek. In: Nagy Mária (szerk.): *Tanári pálya és életkörülmények*. Okker Kiadó, Budapest. 223–273.
- Nagy Mária (1994): *Tanári szakma és professzionizálódás. Vázlat egy szakma politikatörténetéhez*. Országos Közoktatási Intézet, Budapest.
- Nagy Mária (2001): Tanárbérek régen és ma, nálunk és külföldön. In: Papp János (szerk.): *A tanári pálya. Szöveggyűjtemény*. Kossuth Egyetemi Kiadó Debreceni Egyetem, Debrecen. 82–86.
- Oppenheimer, M. (1973): The Proletarianization of the Professional. In: Halmos, P. (szerk.): *Professionalization and Social Change. Sociological Review Monograph*, 20. sz. 213–217.
- Papp János (2001, szerk.): *A tanári pálya. Szöveggyűjtemény*. Kossuth Egyetemi Kiadó Debreceni Egyetem, Debrecen.
- Pusztai, G. és Fónai, M. (2012): Assymetric Students' Relations and Deprofessionalization. The Case of Teacher Training. In: Pusztai, G., Hatos, A. és Ceglédi, T. (szerk.): *Third Mission of Higher Education in a Cross-Border Region*. Center for Higher Education Research and Development – Hungary University of Debrecen, Debrecen. 114–133.
- Sugár András (1998): Tanárok és más értelmiségiek. In: Nagy Mária (szerk.): *Tanári pálya és életkörülmények*. Budapest: Okker Kiadó, Budapest. 309–323.
- Szabó Ildikó (1998): Tanárok szakma- és szerepfelfogása a kilencvenes években. In: Nagy Mária (szerk.): *Tanári pálya és életkörülmények, 1996/97*. Okker Kiadó, Budapest. 145–175.
- Székelyi Mária, Csepeli György, Örkény Antal és Szabados Tímea (1998): *Válaszúton a magyar oktatási rendszer*. Új Mandátum Könyvkiadó, Budapest.
- Vágó Irén (1998): Igazgatók. In: Nagy Mária (szerk.): *Tanári pálya és életkörülmények*. Okker Kiadó, Budapest. 275–308.

Jegyzetek

¹ Tanulmányunk alapváltozata a *Teacher Education Central European Research Network (TECERN)* projekt keretében készült kutatási zárójelentés. A TECERN projektet a Visegrad Fund támogatta (Standard Grant No. 21210119).

² A rangsorolások lényegében az egyes szakok és a szakmák presztízsét, azok kölcsönös ismeretét és elfogadottságát mutatják.

Az iskolarendőrség felállítása sajtó- és médiavisszhangjának elemzése

E tanulmány a Pintér Sándor belügyminiszter által 2013. május 17-én bejelentett „iskolarendőrség” (továbbiakban idézőjel nélkül), hivatalos nevén iskolai bűnmegelőzési tanácsadói hálózat létrehozásának sajtóvisszhangjáról kíván elemzést nyújtani. A vizsgált időszak nem csupán a bejelentést követő pár nap, hanem az iskolarendőrség szeptemberi bevezetésének és kezdeti tapasztalatainak a médiában való megjelenéseit is magába foglalja. Arra voltam kíváncsi, hogy a különböző jellegű, illetve szakmai és politikai elkötelezettségű médiumok miként fogadták, értelmezték és táltatták az állami erőszakszervezet oktatási intézményekben való állandó jelenlétét. A témaválasztásomat meghatározza az, hogy másfél évtizede iskolai szociális munkásként dolgozom. Számomra az iskolába vezényelt rendőr azt jelenti, hogy az állami oktatásirányítás szemlélete megváltozott: nem humán szolgáltatásokra, hanem rendteremtésre van szükség az iskolákban. Kíváncsi voltam arra, hogy ezt a média és az abban megjelenő szakmai és politikai vélemények hogyan értelmezik, és hogyan reagálnak rá.

Kutatásom sajtóelemzés. Erre több példát is találtam az elmúlt évek szaksajtójában. 2010-ben Géczy János (részben Darvai Tiborral közösen) két tanulmányban is elemzte az 1960–1980-as évek nevelésügyi szaksajtóját (Géczy, 2010; Géczy és Darvai, 2010). Mindkét írás neveléstörténeti-ikonográfiai kutatás eredménye, melynek során a sajtóban megjelenő képi gyermekábrázolásokat vizsgálták meg a szerzők. Vajda Zsuzsanna (2013) tanulmánya az '50-es évek egyik jellegzetes sajtótermékét, a *Nők Lapját* tanulmányozta abból a szempontból, hogy gyermekneveléssel kapcsolatos írásaiban milyen gyermekfelfogás jelenik meg, illetve miként hatott a kor diktatórikus, totalitárius politikai rendszere a gyermeknevelés kultúrájára. A sajtóelemzés természetesen nem csak a múlt, hanem a jelen, illetve a közelmúlt megismerésére is alkalmas eszköz. Erre is találhatunk példákat. Ilyen Marusnik Tündének (2009) a „tanárverésekről” írt sajtóelemzése. Marusnik két konkrét esettel kapcsolatban vizsgálta a napilapokból vett mintát a kritikai diskurzuselemzés módszerével. Rafael Zoltán a Wesley Főiskolán írt – kézirat – szakdolgozatában pedig egy esettel kapcsolatos sajtóközleményeket gyűjtött össze, és többek között arra a kérdésre kereste a választ, hogy az újságírók törekedtek-e az eset korrekciós bemutatására, kontextusba helyezésére, vagy csak a szenzációhajhászás volt a céljuk, illetve hogy mennyiben befolyásolja a médium politikai elkötelezettsége a megjelenő közleményeket. Kutatásom mégis kissé más jellegű, aminek alapvető oka az, hogy az

iskolarendőrség felállítása nem egy, a bulvármédia számára is érdekes, emberi sorsokat közvetlenül érintő történet, hanem egy absztrakt „eset”.

Érdeemes tisztáznunk, miért érdekel minket az, hogy a média miként talál egy neveléssel kapcsolatos ügyet. A kérdést nagyvonalúan elintézhethetnénk azzal, hogy azért, mert ma már csak az létezik valójában, ami a médiában megjelenik, „a médián kívül már nincs valóság – vagy ha van is, olyan, mintha nem is lenne, mert senki sem értesül róla” (Bajomi-Lázár, 2010, 78. o.). Tudjuk azonban, hogy az iskolarendőrség nagyon is komoly médiafigyelmet kapott, így kétség kívül „létezik”. Az azonban nem mindegy, hogy milyen módon jelenik meg a médiában a téma, és igazából ez érdekel minket. A sajtóreakciókból pontosan leszűrhető, hogy a hatalmat gyakorló, illetve annak megszerzésére törekvő politikai erők mit gondolnak a kérdéstről, hogyan viszonyulnak a témához, miként cselekednek vagy cselekednének, ha hatalomra kerülnének. A másik ok az, hogy a média befolyásolja a közvéleményt, a társadalom tagjainak gondolkodását, és korántsem mindegy, hogy az emberek, azaz a választópolgárok miként gondolkoznak a kérdéstről (Bajomi-Lázár, 2010, 10–11. o.). Bajomi-Lázár Péter (2010) tanulmánykötetében megállapítja, hogy a 2000-es években Magyarországon a pártok a politikai propagandáról áttértek a politikai marketing alkalmazására. Már nem „elfoglalni” akarják a médiumokat, hanem befolyásolni. Új kampánymódszereik jelentősen átalakították a média működését is. Ennek egyik következménye, hogy az újságírók rendszerint csupán bemutatják, ütköztetik a kormánypártok és az ellenzéki pártok megszólalásait, de nem is próbálják meg kontextusba helyezni, a tényekkel vagy független szakértők véleményeivel összevetni azokat annak érdekében, hogy az olvasók informálatlan alkothassanak véleményt. „A hírközlés így meglehetősen felületes, és nem biztosítja azokat a háttérinformációkat, amelyek birtokában a szavazók tájékozott döntéseket hozhatnának.” (Bajomi-Lázár, 2010, 89–90. o.) Ha így van, akkor az nem csak a demokrácia működésére van rossz hatással, hanem megakadályozza azt is, hogy a közvélemény megismerhesse a szakmák álláspontját az adott esetekben. Ha a nyilvánosságból kiszorulnak a szakértők, a szakmák véleményei, és csak a politikai pártok érdekei és a közvélemény laikus, gyakran hiedelmeken és előítéleteken alapuló véleményei vannak egymásra kölcsönhatással, az komoly károkat okozhat a társadalom működésében. A legfontosabb kérdés számunkra tehát az, hogy mennyiben alakítják a politikai marketing segítségével a médián keresztül a politikai erők a közvéleményt, és mekkora tere van egyáltalán a szakmai véleményalkotásnak, mennyiben tud a tudomány, a szakma – esetünkben elsősorban a pedagógia és a neveléstudomány – beleszólni a pártok és a közvélemény szoros függőségi viszonyának árnyékában a társadalmi véleményformálásba és a politikai döntéshozatalba. Ehhez azt kell megvizsgálnunk, hogy a témában született sajtóközleményeket milyen mértékben határozták meg a politikai, és milyen mértékben a szakmai érdekek. Az is érdekes lehet, hogy a szakmai vagy a politikai sajtó foglalkozott-e többet a kérdéssel, miként az is, hogy ezen belül melyik szakma sajtója, és melyik politikai erő sajtója tartotta fontosabb témának.

Problémát jelent a demokratikus nyilvánosság szempontjából az, hogy a magyar nyilvánosság szegmentálódott, párhuzamos nyilvános szférák alakultak ki, amelyek között alig van átjárás. A fentiek alapján a médiát tehát egyfajta hőmérőként is használhatjuk, amennyiben jelzi, hogy mennyire egészséges a társadalom, a politika és a szakma együttműködése, kölcsönhatása. Esetünkben egy olyan intézkedést vizsgálunk meg a média tükrében, amely az iskolát, mint az oktatás-nevelés intézményét alapjaiban érinti. Az iskolarendőrség a nevelésügynek olyan alapvető kérdéseire nyúl hozzá, mint a „ki nevel” és a „hogyan nevel”? Olyan szakembert, olyan szakmát hoz be az iskolába, amely soha nem kapott még teret az iskolai nevelésben.

Az iskola és a rendvédelmi szervek kapcsolata nem új keletű. Ha csak a rendszerváltás óta eltelt két évtizedet vizsgáljuk, az egyik legismertebb iskolai mentálhigiénés megelőző

program a rendőrség által amerikai minta alapján működtetett D.A.D.A. program volt, amely 1992-ben indult. Az ehhez hasonló, de már haza fejlesztésű, és a 10–11 osztályos középiskolásokat megcélzó ELLEN-SZER elnevezésű program 2005-ben startolt (*Diószegi, é. n.*). A 2008-ban indított „iskola rendőre” program talán a legismertebb, és rendkívül sikeresnek is mondható, ha csupán azt nézzük, hogy 2009-ben már csaknem 2500 iskolát ért el (*Iskolarendőr-program...*, 2009. 09. 03.). Ezt a programot gyakran keveri még a sajtó is az iskolai bűnmegelőzési tanácsadói – a köznyelvbe még iskolarendőrség néven bevonult, vizsgálatunk tárgyát képező – programmal. Egy, az előzőkhöz hasonló program „Ovi-zsaru” elnevezéssel 2010-től a már nagycsoportos óvodásokat is megcélozta (*Ledöntötték...*, 2010. 04. 15.). Az iskolarendőrség nem az iskola rendőre programra épül, nem annak valamiféle továbbfejlesztése. Sokkal inkább tekinthető egy új ötlet, a Pintér Sándor belügyminiszter által iskolarendőrség néven jogszabálytervezetben is megfogalmazott, eredendően a Jobbiktól származó, és az általuk „iskolai cigánybűnözésnek” nevezett jelenség megoldását szolgáló ötlet egyfajta torzójának. Az iskolarendőrség egy átfogó program lett volna, amely minden iskolára kiterjed, de legalábbis sokkal szélesebb körre, mint a végül megvalósult iskolarendőrség. „Az öröknek az elképzelés szerint jogukban állt volna megakadályozni a távozásban a tanítási időben ellőgni készülő gyereket, betartatni a házirendet, megállítani a betolakodókat, és ha az iskola területén bűncselekményen kapott volna rajta valakit, akkor elfogni. Sőt, akár még testi kényszert is alkalmazhatott volna...” (*Betonfalakon...*, 2013. 06. 17.) Ez a terv 2012-ben még a Fideszben is széles körű elutasítást váltott ki, így az országgyűlés elé került és megszavazott törvénymódosításba végül nem került bele. 2013 februárjában egy kormányülésen felmerült annak lehetősége, hogy az iskolákba dropprevenciós szakembereket küldjenek. Az ORFK-n megvizsgálták a lehetőségeket, március és április során hat jelentés született, majd május 17-én a Nemzeti Bűnmegelőzési Tanács (NBT) alakuló ülése után Pintér Sándor belügyminiszter bejelentette az iskolarendőrség szeptemberi elindítását, amelyet az előkészítés során „munkacímen” „preventív tisztí hálózatnak” neveztek. Május-júniusban egy munkacsoportban folytak egyeztetések a BM, az EMMI, az ORFK, a KLIK és az NBT delegáltjainak részvételével (*Topa, 2013*). Július 17-re kialakult a program végleges formája, és megszületett az intézkedési terv. Július-augusztusban lezajlott a toborzás és a 60 órás kiképzés. Időközben a KLIK kijelölt 200 középiskolát, amelyben az egyeztetések és szerződés kötések után szeptember végén munkába álltak a már bűnmegelőzési tanácsadónak nevezett iskolarendőrök. A *Zsaru* magazin 2014 februári értesülései szerint 194 iskolában 99 bűnmegelőzési tanácsadó teljesít szolgálatot. A 2013–2014-es tanév első félévében összesen 28 ügyben indított eljárást büntető- vagy szabálysértési ügyben iskolarendőr (*Rendőrtanár úr, 2014*).

Kutatásom a dokumentumelemzés módszerét használta, amely a sajtó- és média-visszhang vizsgálatának alapvető módszere. A kutatás megtervezéséhez felhasználtam a hasonló témában íródott, fentebb említett művek tapasztalatait. Igyekeztem az írott média minél szélesebb körét bevonni a vizsgálatba. Hogy ebből a körből kimaradt a bulvármédia, az egyszerűen annak köszönhető, hogy a téma nem bulvártéma. Bajomi-Lázár Péter (2010, 169. o.) megállapítja, hogy „a bulvármédia nem absztrakt módon, hanem konkrét ügyeket vizsgálva elemzi a társadalmi problémákat”. Ellentétben a „tanárverések” eseteivel, az iskolai bűnmegelőzési tanácsadói hálózat létrehozása nem bulvársztóri, önmagában csak egy kormányzati intézkedés, ami csak politikailag vagy szakmailag megközelíthető, de az „utca embere” számára nincs benne semmi, ami érdekes lenne, a bulvársajtó érdeklődésének felkeltésére alkalmas, a tanárverésekhez hasonló eset pedig nem került nyilvánosságra az iskolarendőrség első hónapjai során.

Vizsgálódásom első fázisában igyekeztem minden elérhető sajtóterméket fellelni, amely a témával kapcsolatos közleményt jelentetett meg. A médiaelemzés természetesen nem terjedhetett ki a teljes magyarországi médiára, így a második fázisban mintát kellett

választanom, hogy vizsgálható mennyiségű, feldolgozható és összehasonlítható legyen a különféle médiumokban megjelenő visszhang. Úgy döntöttem, hogy az írott (online és nyomtatott) sajtót fogom vizsgálni, mivel a rádiós és televíziós műsorok vizsgálata technikai okokból vállalhatatlan nehézségeket jelentett volna. Hogy a minta megfelelő nagyságú, százas nagyságrendű legyen, a következőképpen határoztam meg az általam reprezentatívnak ítélt mintát: két baloldali napilap – *Népszabadság*, *Népszava*; két jobboldali napilap – *Magyar Hírlap*, *Magyar Nemzet*; két megyei napilap – *Somogy Megyei Hírlap*, *Délmagyarország*; két ellenzéki hetilap – *HVG*, *Magyar Narancs*; két kormánypárti hetilap – *Demokrata*, *Heti Válasz*; a két legolvasottabb hírportál – *Index*, *Origo*; liberális hírportál – *!!!444!!!*; szélsőjobboldali hírportál – *Alfahír*; oktatási szaklap – *Eduline*; gyermekvédelmi szaklap – *Család, gyermek, ifjúság*; rendőrségi szaklap – *Zsaru*; drogpolitikai szaklap – *Drogriporter*; blogok; további fontos publicisztikák. A mintaválasztásnál a legfontosabb szempont az volt, hogy a választott médiumok között legyenek a legolvasottabb online és nyomtatott sajtótermékek, megjelenítsék a kormány és az ellenzék véleményét, illetve a politikai jobb- és baloldalét, továbbá, hogy a sajtó lehető legtöbb szegmensét képviselő médiumok jelenjenek meg a vizsgált mintában, de ne maradjanak ki a legfontosabb és legmarkánsabb véleményeket megjelenítő írások sem. A minta kiválasztásánál figyelembe vettem a Magyar Terjesztés-Ellenőrző Szövetség 2012 utolsó negyedévére vonatkozó lapeladási statisztikáját is (*Megállíthatatlan...*, 2013. 02. 15.). A mintába szándékosan nem választottam be olyan szélsőséges, gyűlöletkeltő sajtóorgánumokat, mint például a *Kuruc.infó*. A szaklapok közül igyekeztem azokat kiválasztani, amelyekben a legtöbb megjelent írást találtam a témában. Ekkor ért az első meglepetés, ugyanis a legismertebb pedagógiai folyóiratok¹ egyikében sem találtam az iskolarendőrséggel foglalkozó tanulmányt vagy más írást. Végül az online megjelenő *Eduline* internetes szaklap mellett döntöttem, amely mindig naprakész volt a témában, és a legtöbb azzal kapcsolatos írással jelentkezett. A pedagógiaihoz hasonlóan a témában pedig nagyon is érintett gyermekvédelmi szaksajtóban is alig találtam az iskolarendőrséggel foglalkozó, azt kommentáló vagy arra reagáló közleményt. Ebből a sajtószegmensből a 2011 óta csak az interneten megjelenő *Család, gyermek, ifjúság* folyóiratot választottam mintául. A rendőrségi szaksajtó szűkös kínálatából a legismertebbet és legolvasottabbat, a *Zsaru* magazint választottam, amely ha nem is túl sokat, de foglalkozott az iskolarendőrséggel.

Az elemzés alá vont sajtóközlemények 2013 májusa és 2014 februárja között jelentek meg, tehát az iskolarendőrség bejelentésének napjától az iskolai tanév első felének lezárásáig. Ebben az időszakban a bejelentés, a bevezetés és az első tapasztalatok sajtó-visszhangja vizsgálható. A mintaválasztást követően először egyesével elemeztem a sajtótermékeket, alapvetően az alábbi szempontok szerint: mennyire tartották fontosnak a témát, milyen terjedelemben és mélységben foglalkoztak vele, és hogy támogatták vagy elleneztek-e az iskolarendőrség felállítását. Megvizsgáltam azt is, hogy milyen érveket hoznak fel, és milyen módon nyilvánítják ki véleményüket a szerzők, illetve milyen újságírói eszközöket, technikákat használnak a befolyásolásra. A sajtóorgánumok vizsgálatának során szükségét éreztem annak, hogy az összehasonlíthatóság érdekében valamiféle skálát is alkalmazzak a vizsgálati szempontok ábrázolására. Hasonló módszert alkalmazott Rafael Zoltán is fent említett szakdolgozatában. Ő a „szélsőjobboldali nézetek – baloldali, liberális nézetek” skáláján határozta meg az egyes cikkek beállítottságát. Én a mintába választott médiumokat egy hasonló skálán helyeztem el, amely azt mutatja, hogy azok támogatták vagy vitatták-e az iskolarendőrség felállítását.

A vizsgálódás fő területei a következők voltak: mekkora érdeklődést váltott ki a sajtóban a téma; vizsgáltam a sajtómegjelenések számának időbeli változását, az intenzitás jellemzőit; természetesen arra a kérdésre is választ szerettem volna találni, hogy a különböző politikai ideológiákat képviselő sajtótermékek mennyiben reagáltak másként

az iskolarendőrség bevezetésére; az is érdekelt, hogy az érintett szakmákat képviselő médiumok mennyiben interpretálták eltérően az intézkedést. Feltételeztem, hogy a különböző szaksajtók, illetve a politikai ideológiák által meghatározott sajtótermékek különféle módon fogják értékelni az vizsgált témát. Úgy gondoltam, hogy az iskolarendőrség bevezetése jelentős sajtóvisszhangot fog kiváltani, különösen a szakmai, illetve az ellenzékhez kötődő médiában. Azt is valószínűsítettem, hogy a sajtó érdeklődése időben változó volt: a program bejelentése, majd elindulása körüli volt az a két időszak, amikor a legtöbb közlemény jelent meg a témával kapcsolatban.

A fellelt közlemények között vannak olyanok, amelyek kizárólag, és vannak olyanok is, amelyek csak részben ezzel a témával foglalkoznak. Összesen 104 közleményt találtam a vizsgált időszakban. Az elsők 2013. május 17-én jelentek meg, amikor a bejelentésről hírt adott az MTI. Az ezt követő pár napban 16 közlemény jelent meg a vizsgált sajtótermékekben. Június végéig további 12 közlemény következett, majd hosszú heteken keresztül egyetlen írás sem jelent meg ebben a témában. A következő esemény, amely elindította a közlemények második hullámát, a 2013. augusztus 12-i ORFK sajtóközlemény volt a program végleges formájáról, amelyről az MTI is hírt adott. A legtöbb sajtóközlemény az augusztus 19–25-i héten jelent meg, 18 darab. Az augusztus 12-ét követő egy hónap volt a legtermékenyebb időszak, ekkor összesen 46 közlemény született a vizsgált sajtótermékekben. Szeptember derekától október elejéig még további 20 írás jelent meg, majd ezt követően elültek a téma körül felkorbácsolt hullámok, és már csak alkalmanként jelentkeztek a sajtóorgánumok újabb közleményekkel, négy hónap alatt csupán 10-szer. Ami a különböző jellegű írások számának alakulását illeti, elsősorban rövidebb hírek, jegyzetek és glosszák születtek, és mindössze 4 interjút és 6 tanulmányt, elemző írást találtam. Viszonylag kevés volt tehát a tartalmas, a téma mélyére hatolni szándékozó, szakmailag is jól megalapozott közlemény. Átfogó elemzést és kritikát megfogalmazó tanulmánynak egyedül Szűgyi Jernének az *Élet és Irodalomban* 2013. szeptember 20-án megjelent írása tekinthető, azonban ezzel sem sikerült szakmai vitát generálnia sem a pedagógiai, sem a szociális szaksajtóban, sem a média más szegmenseiben.

	<i>Hír, tudósítás</i>	<i>Jegyzet, glossza, vezércikk</i>	<i>Interjú</i>	<i>Tanulmány, elemzés</i>
!!444!!	2	3	1	
Alfahír	2	2		
Blogok		7		1
Család, gyermek, ifjúság	1			1
Délmagyarország	3	2		
Demokrata	1		1	
Drogriporter	1	2		
Eduline	3	6		
Heti Válasz		1		
HVG	4	4		
Index	5	1		
Magyar Hírlap	6			
Magyar Narancs		1		1
Magyar Nemzet	3	2		
Népszabadság	3	4	2	
Népszava	7	6		

	<i>Hír, tudósítás</i>	<i>Jegyzet, glossza, vezércikk</i>	<i>Interjú</i>	<i>Tanulmány, elemzés</i>
Origo	3	2		
Somogy Megyei Hírlap	2	2		
Zsaru	1	2		
További publicisztikák				3
Összesen	47	47	4	6

A közlemények elemzésekor feltűnt, hogy milyen nagy számban használtak a médiumok alternatív elnevezéseket, szinonimákat az iskolai bűnmegelőzési tanácsadóra (az iskolarendőr kifejezésen kívül természetesen). Ezek egyik célja lehet stilisztikai, a nyelvi változatosság iránti igény, de az is lehet a szerző célja, hogy kiemeljen, sarkítson, pozitív vagy negatív töltetet adjon már az általa támogatott vagy vitatott jelenség elnevezésének is. Esetünkben a semleges „iskolarendőr” kifejezésnek már eleve egy pozitív csengésű változata a hivatalos „iskolai bűnmegelőzési tanácsadó”, ám a programot támogató sajtóközleményekben találkozhatunk még ennél is „jobbhangzó”, pozitív konnotációval rendelkező elnevezésekkel is, mint például a „rendőr tanár úr” vagy az „iskolaőr”. A programot vitató sajtóközlemények természetesen ezzel ellentétben igyekeznek negatív vagy diszsonáns érzéseket keltő elnevezéseket alkalmazni, mint például az „ifjúsági körzeti megbízott” vagy az „iskolába beépített rendőr”.

Sajtótermék	Alternatív kifejezések a bűnmegelőzési tanácsadóra, iskolarendőrré
!!444!!!	sulirendőr, rendőrtanár
Alfahír	iskolaőr, iskolai rendőr
Blogok	iskolai rendőr, „ifjúsági körzeti megbízott”
Család, gyermek, ifjúság	-
Délmagyarország	bűnmegelőzési tanácsnok
Demokrata	-
Drogriporter	iskolai rendőr
Eduline	rendőrtiszt, iskolai tanácsadó, iskolaőr, iskolai prevencióstiszt, bűnügyes
Heti Válasz	-
HVG	iskolai prevencióstiszt, rendőr őrnagy, rendőrtiszt, iskolai nyomozó, bűnmegelőzési tanácsos
Index	bűnmegelőzési referens
Magyar Hírlap	-
Magyar Narancs	prevencióstiszt, sulizsaru, „iskolába vezényelt rendőrtiszt”
Magyar Nemzet	-
Népszabadság	-
Népszava	iskolaőr
Origo	iskolaőr
Somogy Megyei Hírlap	-
Zsaru	„rendőr tanár úr”
További publicisztikák	„iskolába beépített rendőr”

Az alábbiakban a mintába bekerült sajtótermékeket egyesével vizsgálom a hipotézisben megfogalmazott szempontok alapján.

Magyar Nemzet

A jobboldali napilapban öt cikket találtam az iskolarendőrségről. Az első természetesen a május 17-i MTI-hír, a második pedig rögtön egy vezércikk Ugró Miklós tollából *Nevelési eszközök* címmel, az iskolai nevelési problémákról. A szerző annak a véleményének ad hangot, hogy az iskolarendőrség nem lehet a nevelés eszköze, az nem jelent megoldást az erőszakos, tiszteletlenül viselkedő tanulók kezelésében. Nem kritizálja ugyan közvetlenül az iskolarendőrség intézményét, de egy kormánypárti véleményvezértől ez mégis meglepő kijelentés számít. Több újsághoz hasonlóan *Pintér: Jobban dolgozott a rendőrség* címmel a *Magyar Nemzet* is beszámolt az emberi jogi, kisebbségi, civil- és vallásügyi bizottságának május 28-i üléséről, amelyen Szabó Tímea, a Párbeszéd Magyarországiért Párt országgyűlési képviselője kérdezte a belügyminisztert az iskolarendőrségről. A következő közlemény már augusztusi, címe pedig rendkívül határozott: *Rend költözik az iskolákba. A Népszabadság* cikkére hivatkozik, amelynek eredeti címe *Szeptemberben jönnek az iskolarendőrök*, és Németh Ágnes alezredes segítségével számol be a program részleteiről. A *Magyar Nemzet* cikke emlékeztet arra a februári felmérésre, amelynek eredménye szerint mind az iskolák, mind a szülők elégedettek voltak a rendőrség és az iskolák együttműködésével (*Hiábavaló...*, 2013. 02. 03.). Az utolsó cikk 2013. november 8-án jelent meg *Évente tízezer fiatal követ el bünt* címmel. Ez csak a nyomtatott lapban olvasható, az újság online változatában nem. Csókás Adrienn újságíró Domonkos Szilveszter bűnmegelőzési tanácsadót, Németh Ágnes és Aáry-Tamás Lajost kérdezte meg az iskolarendőrségről és az első tapasztalatokról. Igényes, objektív, elfogultságtól mentes jegyzet. Megállapítható, hogy a legolvasottabb kormánypárti napilap természetesen alapvetően támogatóan ír az iskolarendőrségről, ellenvéleményeknek nem ad teret, bár törekszik az objektivitás látszatára, sőt némi kritikát is megfogalmaz, ráadásul vezércikkben, amire másutt nem találtam példát.

Magyar Hírlap

A másik jobboldali, kormánypárti napilapban hat közlemény jelent meg a vizsgált időszakban. Az első két hír májusi, a 17-i bejelentésről, illetve a 28-i bizottsági meghallgatásról szól. A harmadik és negyedik közlemény augusztusi, és az ORFK-közleményeken alapuló MTI-híreket közli kommentár nélkül. Az ötödik és hatodik cikk is kommentár nélküli hír a tanévkezdés és az október 5-i pedagógustüntetés apropóján.

A *Magyar Hírlap* tehát meglepő módon egyáltalán nem kommentálta az iskolarendőrségről szóló híreket, csak a tények közlésére szorítkozott, értékelés, viszonyulás még a címadásból, vagy a sorok közül sem olvasható ki. Nem közöl pro és kontra véleményeket sem. Ebből arra következtethetünk, hogy a lap szerkesztősége nem tekintette fontos témának sem politikai, sem szakmai szempontból az iskolarendőrséget.

Népszabadság

A baloldali napilap a jobboldaliaknál több, összesen kilenc közleménnyel jelentkezett a vizsgált időszakban. Tudósított a május 17-i bejelentésről, majd június elején egy, az egyeztetésekről és a program körüli kérdőjelekről szóló jegyzettel jelentkezett a lap. Hosszú nyári szünet után aztán augusztus 22-én jelent meg a már említett, több lap által is idézett, átvett cikk, amelyben Németh Ágnes ismerteti a program véglegesített részleteit. Másnap két írás is reagál az előző nap híreire, az egyik a Társaság a Szabadságjogokért szervezet, a másik jegyzet pedig Mendrey László szakszervezeti vezető és Gyurkó Szil-

via gyermekjogi szakértő álláspontját ismerteti az iskolarendőrségről. Minden idézett szakember ellenzi az iskolarendőrséget. A hónap végén *Félelemmel induló tanév* címmel megjelent írás az induló tanév előtt kifejezetten negatív színben tünteti fel a változásokat, egyenesen félelemről beszél, és ebben kitüntetett szerep jut az iskolarendőrségnek, amellyel a kormányzat „szakemberek helyett rendőrökre” bízta a bűnmegelőzést. A *Népszabadság* oktatási szakírója, Ónody-Molnár Dóra jegyzetében tévesen arról ír, hogy a tantestület tagjai lesznek az iskolarendőrök, pedig ekkor erről már szó sem volt. Szeptember 22-én közölte a lap *Amerika büntet* címmel David Garland amerikai jog- és szociológiaprofesszorról készített interjút az amerikai igazságszolgáltatás problémáiról (a '80-as évek óta négyeszeresére emelkedett a börtönben lévők száma!). Az újságíró az iskolarendőrségről is megkérdezi Garlandot, aki szerint nem szabadna rendőröknek iskolákban dolgozniuk, ez Amerikában is erősen vitatott intézmény, a kutatók szerint semmiségekből is büntetőügyek lesznek. Szeptember végén már az első tapasztalatokról jelenik meg beszámoló, amelyben Domokos Szilveszter, Németh Ágnes alezredes és egy győri középiskola igazgatója beszél a program elindulásáról. Az utolsó cikk 2014. januári, és kommentár nélkül közli az MTI beszámolóját Mirkóczki Ádám sajtótájékoztatójáról, amelyben a jobbkios képviselő azt állította, hogy az integrált oktatás bevezetése „hozzájárult a különféle brutális bűncselekmények elterjedéséhez”, ezért „el kellene gondolkozni a szegregált oktatás bevezetésén”. Ez ügyben be is nyújtanak egy határozati javaslatot az országgyűlésnek. Szerintük felül kell vizsgálni az iskolarendőri programot, és erősíteni a rendőri jelenlétet a problémás iskolákban. A *Népszabadság* a „száraz” tényeket közlő híradásokon túl természetesen igyekezett hangot adni az iskolarendőrséggel szemben kritikus szakértők véleményének, és saját kommentárjaiban is negatívan ítéli meg a programot. Két cikk címében is megjelenik a „félelem” szó, amivel a szerkesztők érzelmileg is negatív kontextusba helyezik az iskolarendőrség fogalmát. A lap több alkalommal is komolyan foglalkozott a témával, láthatóan fontosnak tartotta, és ellenzéki lapként ki is használta a kormánnyal szembeni kritika megfogalmazására. Ebben partnerre talált az érintett szakmák képviselőiben is, így nem csak politikai ellenérzéseket, hanem szakmai érveket is fel tudott sorakoztatni a kormányintézkedés kritikájához.

Népszava

A megvizsgált sajtótermékek közül a legmarkánsabban baloldali *Népszava* foglalkozott a legnagyobb terjedelemben az iskolarendőrség felállításával. A vizsgált időszakban összesen 12 közlemény jelent meg ezzel kapcsolatosan a napilapban. Május 17-én, a bejelentés napján nem csupán az MTI-hírt közli, hanem *Vasmarokban az iskolák* címmel külön cikket szentel annak, hogy az iskolarendőrséget a kormány iskolákat érintő intézkedéseinek sorában elhelyezze, és beillesse abba a képbe, amelyet kommunikálni kíván olvasóival. Május végén megjelenik még egy tudósítás a már többször említett 28-i bizottsági ülésről, majd a „nyári szünet” után augusztus 12-én a képzés elindulásáról szóló MTI közleménnyel kap igazán lendületet a téma. Augusztus 13-án az *Őszől sem jön Erzsébet* című jegyzet három hírt fűz össze, amelyek egyike az előző napi hír az iskolarendőrségről. A három témának egymáshoz csupán annyi köze van, hogy az iskolákat érintik. A szerző a „nem fognak kapni cafetériát”, a „nehezebb lesz bekerülni egyetemre” és a „rendőröket küld az iskolába” mondatokkal egyértelműen negatív hangulatot kelt, miközben maga nem fűz kommentárt a hírekhez. 22-én a *Népszava* is ismerteti a *Népszabadság* másutt is idézett cikkét, majd a következő napon *Pintér „új találmánya”*: *Az iskolából egyenesen a börtönbe* címmel számol be a TASZ közleményéről. Másnap a *Vélemény* rovatban jelentkezik idevágó glosszával a lap, amelyben a kormányt kritizálja a szerző amiatt, hogy az iskolai problémák gyökereinek szakszerű kezelése helyett a

tüneti kezelést választotta, hogy szociális munkások helyett rendőröket alkalmaz. Értetlenségét fejezi ki amiatt, hogy az iskolaigazgatók ezt némán tűrik. Még mindig augusztusban járunk, amikor megjelenik a hír a csopaki képzés befejezéséről, kommentár nem fűződik hozzá. Az iskolakezdés napján megjelent glossza az oktatási rendszer változásait rossz iránynak tartja, és az iskolarendőrséget olyan intézménynek írja le, amely az iskola szabadságának elvesztését jelképezi („iskolabörtön”). A következő nap megjelent *Orbán és rendőrei* című írás szerzőjét az iskolarendőr megjelenése a tanévnyitón az ’50–’60-as évekre emlékezteti, továbbá arról ír, hogy a kormány kettős mércét alkalmaz akkor, amikor az országos tanévnyitón tüntetőket igazoltatja, miközben a Gyurcsány és Bajnai ellen rendszeresen tüntetőket nem szokta. Ősszel még további két közleményben jelenik meg az iskolarendőrség témája. Előbb az október 5-i pedagógustüntetések egyik témájaként, majd november 14-én egy jegyzetben, amelyben a szerző a rendőrség gyakorlatát bírálja az iskolakerülő gyerekek esetleges fogdára vitele miatt, és végül kiemeli, hogy szeptember óta már az iskolán belül is jelen vannak a rendőrök. A *Népszava* fontos témaként kezelte az iskolarendőrség felállítását, amit nem csak a megjelent közlemények száma jelez, hanem az is, hogy a lap rendszeresen állást is foglalt a kérdésben. Ennek a módja egyes esetekben nyílt újságírói véleménynyilvánítás, máskor pedig a téma negatív kontextusba helyezése révén fejeződik ki a szerkesztőség véleménye. A *Népszava* a *Népszabadsághoz* hasonlóan vitatja az iskolarendőrség felállítását, ám azzal ellentétben nem támaszkodik szakértők megkérdezésére, nem mélyül el a témában, a híreken kívül elsősorban szerkesztőségi jegyzetekben fogalmazódik meg kritikája, amely így inkább csak politikai, semmint szakmai jellegű véleményalkotás.

Heti Válasz

A kormányközeli hetilapban mindössze egy cikket találtam a témával kapcsolatban. A *Többet ésszel* címen a tanévkezdés hetében megjelent jegyzet az oktatásügyben bekövetkezett változásokat veszi számba, azokat jónak tartja, ám az iskolarendőrségről azt írja: „megjósolhatatlan”, hogy segíteni vagy ártani fog-e. A *Heti Válasz* tehát a kormány oktatási reformjaihoz általában pozitívan viszonyul, az iskolarendőrséggel kapcsolatban azonban voltak fenntartásai a program elindulása előtt. Nem tartotta fontosnak a témát a hetilap szerkesztősége.

Demokrata

A jobboldali hetilap sem kezelte kiemelt témaként az iskolarendőrséget, de közölte a bejelentés májusi hírét, és novemberben *Rendő az iskolában* címmel interjút közölt Németh Ágnessel és Domonkos Szilveszterrel, a program két „arcával”. Az interjúalanyok természetesen pozitív tapasztalatokról számolnak be. A szerző azt állítja bevezetőjében, hogy a szakértők szerint szükség volt a programra. Ez az állítás talán a megszólaltatott rendőrségi szakértőkre vonatkozik, mert másokra nem hivatkozik az újságíró. A *Demokrata* sem foglalkozott tehát sokat a témával, de ha igen, akkor kifejezetten támogató hangnemben, és csak a rendőrség álláspontját közölve.

Magyar Narancs

Az ellenzéki hetilap is csupán két alkalommal cikkezett az iskolarendőrségről. Először Sárosi Péter, a TASZ drogügyi szakértője jelentkezett egy írással augusztus végén. A *Követő emberfogás* címmel és *Kell-e rendőr az iskolába?* alcímmel megjelent publicisztika az egyik legkomolyabb, szakmailag is alátámasztott kritika az iskolarendőrséggel szemben, ami a magyar sajtóban megjelent. A szerző mind az amerikai iskolarendőrséget, mind a magyar rendőrség iskolai drogprevenciós munkáját kutatási eredményekre hivatkozva károsnak tartja. Utal arra, hogy néhány éve még úgy tűnt, a kormány az iskolai szociálismunkás-hálózat kiépítését fogja támogatni, most mégis rendőröket küld helyettük az iskolákba. A második, már október végén megjelent írás szerzője az iskolarendőr tevékenységének nézett és kérdezett utána két ózdi középiskolában. Az igazgatók és a rendőrség sem nyilatkozott, csak diákok és pedagógusok. Osztályfőnöki órán volt bent előadást tartani a rendőr, erről számoltak be a gyerekek. A cikk címe a bulvársajtóra jellemzően hatásvadász: *Exzsaru lett az iskolarendőr – Máris börtönnel ijesztgeti a diákokat*. A gyerekekkel és a pedagógusokkal folytatott beszélgetésekből viszont az derült ki, hogy kedvezően fogadták az iskolarendőr megjelenését, szimpatikus számukra, és már egy hónap után is javuló biztonságérzetről számoltak be. A cikk címe által sugallt üzenet és a tartalom üzenete között ellentmondás feszül. Mindkét írásban kifejeződik a lap elutasító álláspontja a programmal kapcsolatban.

HVG

Az előzőekkel ellentétben a HVG-ben rendszeresen feltűnt az iskolarendőrség témája. Már a bejelentés napján, május 17-én közölték Mendrey László szakszervezeti vezető és Radó Péter oktatási szakértő véleményét, akik a cikk címe szerint „*kiakadtak Pintér tervén*”. Néhány nap múlva közölték a Párbeszéd Magyarországért Párt elítélő közleményét. Egy következő, június 17-én megjelent jegyzetben a lap részletesen bemutatja azt a folyamatot, ami az iskolarendőrség felállításához vezetett, majd már augusztusban egy hasonlóan részletes elemző cikkben veti fel a programmal kapcsolatos kérdéseket, és számba veszi az érintettek véleményeit pro és kontra. Szeptember végén a HVG közli egyedül a Demokratikus Koalíció közleményét, amelyben a párt politikusa szembeállítja a segítő szakmák szemléletét az iskolarendőrség által megjelenített rendészeti szemlélettel. Az októberi pedagógustüntetésekről is beszámolnak október 5-én, majd másnap egy szegedi szakiskola igazgatójának, szociális munkásának, illetve az INDÍT Közalapítvány elnökének véleményét csokorba szedő jegyzet is napvilágot lát a lapban. A szociális szakemberek véleménye természetesen negatív, az INDÍT elnöke pedig nem érti, hogy miért állították le a szociálismunkás-hálózat 2010-ben elkezdett kiépítését pénzhiányra hivatkozva. A HVG cikkeiben elsősorban az iskolarendőrség kritikáját megfogalmazó vélemények köszönnek vissza, a szerkesztőség vagy egyes újságírók saját véleménye viszont nem jelenik meg az írásokban, és inkább csak a címadásokból és a megszólaltatott szakemberek kiválasztásából lehet következtetni a véleményükre. Mindenesetre fontosnak tartották a témával való folyamatos foglalkozást, ami szintén jelezheti a kritikus hozzáállást a lap részéről. A HVG, bár igyekszik őrizni független, mértékadó imázsát, a közvélekedésben baloldali lapként jelenik meg, és ezt az iskolarendőrség témájának a baloldali lapokhoz hasonló kezelésével is bizonyította.

Somogy Megyei Hírlap

A megyei napilap erősen indít a témában május 21-én. *Rendőrök a tantestületekben? Szigor az iskolákba vezényelve* címmel beszámol a hírről, és megkérdez egy gyermekpszichológust és két iskolaigazgatót. A pszichológus azt mondja, hogy a rendőr nem alkalmas a problémák okainak megszüntetésére, csupán tüneti kezelésről lehet szó. Érdekes, hogy a pszichológus örül annak, hogy 500 gyerekenként jár iskolapszichológus az iskoláknak, ez szerinte áttörést hozhat. Az igazgatók szerint kell az iskolarendőr, mert kell a szigor. A lap hírt adott arról is, hogy a Munkáspárt 2006 konferenciát rendezett Kaposváron, amelynek résztvevői állásfoglalásukban többek között tiltakoztak az iskolarendőrség bevezetése ellen is. A tanévkezdés előtt jelent meg az a hírcsokor, amely egyebek mellett arról is beszámol, hogy a kaposvári általános iskolákban nem lesznek bűnmegelőzési tanácsadók, mert az „adódó feladatokat oktatás-neveléssel megoldják”. Végül sok más laphoz hasonlóan itt is megjelenik egy jegyzet, amely számba veszi az iskolai változásokat a tanévkezdés alkalmából. Az újság cikkeiben nem jelenik meg saját álláspont, de írásaikban a szerzők kiemelik a kritikus véleményeket.

Délmagyarország

A Csongrád megyei napilap is a somogyihoz hasonló mértékben foglalkozott az iskolarendőrség bevezetésével. A bejelentésről természetesen beszámol a lap, majd a tanácsadók képzésének elindulásáról is hírt ad (ennek címe pontatlan: *Bűnmegelőzési tanácsadók az általános iskolákban szeptembertől*), majd szeptember végén foglalkozik komolyabban a témával. Az ekkor megjelent jegyzet szerzője megpróbálta kideríteni, hogy a megyében mely iskolákban lesz bűnmegelőzési tanácsadó, ám megkeresésére a KLIK egyáltalán nem válaszolt, és az EMMI is csak azt közölte, hogy az érintett iskolák listája nem nyilvános. A cikkben megszólal Németh Ágnes, és egy pszichológus is, külön, keretes írásban pedig a TASZ közleményét is ismertetik. Augusztus 30-án a rendőrség közleményére hivatkozó cikkük címében már helyesen középiskolákról írnak, ám a következő, október eleji jegyzet címében ismét pontatlanok, és bűnmegelőzési „tanácsnokoknak” nevezik a tanácsadókat. A cikkben már helyesen a tanácsadó szót használják, így valószínűleg nem tudatlanság, csupán újságírói „kreativitás” az oka. A szerzőnek eddigre sikerült kinyomozni, hogy Szegeden hol lesznek iskolarendőrök, bár a többi érintett Csongrád megyei iskoláról még mindig nem volt információja. A megkérdezett iskolaigazgatók félték a megbélyegzéstől, és a programban nem érintett iskolák örültek annak, hogy kimaradtak. A rendőrök tervezett iskolai tevékenységéről is szól az írás. A *Délmagyarországról* megállapítható, hogy nem foglalt állást ebben az ügyben, de lelkiismeretesen beszámolt a fejleményekről, és próbált utána járni annak, hogy helyi szinten a megyei iskolákat miképpen érinti a program.

Index

Az egyik legolvasottabb hírportálon talált hat közlemény közül csupán kettőben jelenik meg vélemény az iskolarendőrségről, és azokban sem az *Index* szerzőjének véleménye, hanem a TASZ, illetve annak drogügyi szakértője, Sárosi Péter kritikája. Utóbbi olvasói levél formában jelent meg, az összes vizsgált sajtóközlemény között egyedülként. Ebben a szerző helyteleníti azt, hogy a drogprevenció és az iskolai szociális munka háttérbe szorult az iskolarendőrséggel szemben. Az olvasói levél szeptember közepén íródott, utána már csak az október 5-i pedagógustüntetés kapcsán lehetett az Indexen az iskolarendőr-

ségről olvasni. Abból, hogy a portál csak az iskolarendőrséget kritizáló írásokat jelenített meg, támogatót nem, arra lehet következtetni, hogy szerkesztősége inkább ellenzi, semmint támogatja annak felállítását.

Origo

A másik kiemelt hírportál is tényszerűen számolt be a fejleményekről, nem foglalt nyíltan állást se pro, se kontra. Az öt közlemény közül az egyik címválasztása igazán érdekes – *Lazulj el, fiam, csak nehogy elvigyen az iskolaőr!* –, hiszen ebben a bulvárlapra hajazó címadásban visszaköszön Pintér Sándor 2012-es eredeti elképzelése, amelyben még iskolaőrnek hívták a bűnmegelőzési tanácsadót. Maga a cikk nem annyira érdekes, hiszen csak sorra veszi az induló iskolai tanév újdonságait. A szintén figyelemfelkeltő című – *Hol a fegyvere, őrmester bácsi?* – október 5-i írásból kiderül az, hogy a minisztérium és a KLIK nem volt hajlandó kiadni a kiválasztott iskolák neveit és a kiválasztás szempontjait sem, az ORFK pedig csak egyetlen iskolát, a győri Eötvös József Általános és Szakiskolát jelölte meg, ahol a tanácsadótól egy napig lehetett kérdezni a programmal kapcsolatban. Így már érthető, hogy miért minden sajtóorgánium a győri iskola rendőret, Domokos Szilvesztert idézi az első tapasztalatokról szóló cikkében. Október 7-én a vizsgált médiumok közül egyedül az *Origo* közölte parlamenti tudósításában azt, hogy a jobbikos Kulcsár Gergely az iskolai erőszakkal kapcsolatban kérdezte a BM államtitkárát, aki válaszában dicsérte az iskolarendőr programot és a Btk. szigorítást. Az *Origo* az *Index*hez hasonlóan pártatlan marad a témában, átlagos mennyiségben foglalkozik vele, érdekes módon sem a TASZ, sem pedig más, az iskolarendőrséget kritizáló szakértő vagy szervezet véleménye nem jelenik meg még említés szintjén sem.

!!444!!!

A *!!444!!!* is közli a május 17-i és az augusztus 12-i híreket a bejelentésről és a képzés elindulásáról, majd tanévkezdés napján részletesen, több érintett megkérdezésével számol be az iskolarendőrség felállításáról. Az elsősorban fiataloknak íródó, liberális szemléletű hírportál az előzőekkel ellentétben nem próbál meg semleges maradni, már a címadásokban is megjelenik a szerkesztőség véleménye az iskolarendőrségről. Ilyen például az *Iskolapszichológus már nincs, az iskolarendőr irodát kapott* cím, amely a szemléletváltásra utal, és sarkított, túlzó megfogalmazásából egyértelműen kiérezhető a szerző állásfoglalása. Maga a cikk nem elsősorban az iskolarendőrségről szól, hanem a pedagógiai szakszolgálatok átszervezése okozta ellátási nehézségekről és hiányosságokról. A szerző a cikk végén úgy fogalmaz, hogy az átszervezés „drámaian szarul” sikerült. Ez a kifejezés jellemző egyfelől a hírportál által használt nyelvezetre, másfelől arra, hogy nem az objektív tájékoztatás, hanem a saját állásfoglalás kifejezése és a véleményformálás a sajtóorgánium célja. Ezt jól mutatja az is, hogy egyedüliként a *!!444!!!* mutat be olyan esetet, amely rossz színben tünteti fel az iskolarendőrség megvalósult tevékenységét. Az *északi svédek jól forgatják a kést* címmel megjelent írás szerzője beszámol egy olyan iskolai előadásról, amely során az iskolarendőr rasszista kijelentéseket tett.

Alfahír

A Jobbikhoz közel álló szélsőjobboldali hírportál sem marad semleges az ügyben. Mind a négy közleményben megtalálható a Jobbik álláspontja, és az, hogy gyakorlatilag a párt ötlete volt a rendőrök iskolákba vezénylése. A fenti kommentárral kiegészített MTI közleményt hozzák május 17-i cikkükben, majd legközelebb augusztusban jelentkeznek három napon belül két írással is. Az első cikk a cigány gyerekek létszáma és az iskola-rendőrség szükségessége között állapít meg egyenes arányosságot, és úgy fogalmaz, hogy „örülünk, hogy belátták” az iskolarendőrség szükségességét a hatalmon lévők is. Két nappal később a TASZ sok helyütt ismertetett állásfoglalását értelmezi szélsőségesen liberális állásfoglalásként a portál, és hozzáteszi, hogy a Jobbik már régóta szorgalmazza a cigány gyerekek ráncba szedését iskolaőrök által. Ezt követően sokáig szótlán maradt az ügyben az *Alfahír*, végül 2014 januárjában jelent meg újabb cikk a témában. Ez egy beszámoló Mirkóczki Ádám sajtótájékoztatójáról, amelyben már szó sem esik cigánygyerekekről, az iskolapszichológust is fontosnak nevezi, és a Jobbik által javasolt átfogó intézkedéscsomagról beszél szakmai érvekkel. A meglepő változás egyértelműen összefügg a választásokra készülő párt imázs váltásával. Az *Alfahír* a megjelent közlemények alapján gyakorlatilag a Jobbik szócsöveként határozható meg, minden iskolarendőrséggel kapcsolatos írásában a párt állásfoglalásait visszhangozza.

EduLine

A HVG kiadója által működtetett oktatási portál rendszeresen foglalkozott az iskolarendőrséggel, ráadásul határozottan kritikus éllel, amit az alábbi címadások is tükröznek: *Nyomozókat küld a „vesélyeztetett” iskolákba Pintér, Kiverte a biztosítékot Pintér ötlete: rendőrök nevelnének az iskolákban, Szeptembertől jön az iskolarendőrség: bűnügyesek nevelik a diákokat, Iskolarendőrök helyett a tanárokat kellene felkészíteni a PDSZ szerint, Meg is motozhatja a diákokat az iskolarendőr.* A címadások és az írások tartalma is úgy mutatja be az iskolarendőrséget, mint az iskolától idegen intézményt, és szembeállítja a nevelési és a rendfenntartó tevékenységet. A használt kifejezések – például nyomozók, bűnügyesek, motozás – azt hivatottak hangsúlyozni, hogy a rendőri tevékenység idegen az oktatási-nevelési intézményekben végzett munkától. Az *EduLine* szerkesztőségének álláspontja a témában egyértelműen kifejeződik még akkor is, ha azt konkrétan nem írják le sehol, ugyanis a tendenciózus címválasztás és a kritikus álláspontokat képviselő szakértők véleményének kiemelt bemutatása ezt nyilvánvalóvá teszi.

Család, gyermek, ifjúság

A gyermekvédelmi folyóirat két írásban érintette az iskolarendőrséget, de egyiknek sem ez volt a fő témája. Az első október elején jelent meg, és az amerikai iskolarendőrségről szól. Bár a magyar iskolarendőrséggel nem von párhuzamot, de az írás megjelenésének időpontja nyilván nem véletlen. A másik írás beszámoló a magyar drogprevencióval és ártalomcsökkentéssel foglalkozó szervezetek szövetsége által rendezett konferenciáról. A beszámoló kiemeli, hogy jelenleg nincs alternatívája az iskolában az iskolarendőrségnek, mert az új jogszabályok megnehezítették a prevenció szervezetek megjelenését az iskolákban. A gyermekvédelmi folyóirat nem szentelt kiemelt figyelmet a gyermek- és ifjúságvédelem szempontjából jelentős programnak, amely pedig a szakma iskolán belüli visszaszorulását eredményezheti.

Drogriporter

A TASZ drogpolitikai oldalán három írást találtam az iskolarendőrséggel kapcsolatban. Az első már május 19-én, tehát két nappal a program bejelentése után jelent meg. Sárosi Péter állevele a belügyminiszterhez az *Óvodarendőrséget!* címet viseli, és a szatíra eszközével tesz nevetség tárgyává az iskolarendőrség felállítását. A témában születettek közül kétségtelenül ez a legszellemesebb írás. Szeptember derekán a *Drogriporter* is közölte Sárosi Péternek a *Magyar Narancsban Kell-e iskolarendőrség?* címmel megjelent írását, amelyben elsősorban a drogrevenió szempontjából kritizálja az iskolarendőrség tevékenységét. A harmadik írás, egy beszámoló a Kábítószerügyi Tanács üléséről, december elején jelent meg. Ezt is Sárosi Péter, a TASZ drogügyi szakembere írta. A Tanács ülésén a beszámoló szerint a rendőrség és a kormány emberei sikeresnek ítélték az iskolarendőrség addigi munkáját, a civilek viszont támadták a programot. Felvinczi Katalin drogrevenió szakembert is idézi a cikk, aki szerint nem az a legnagyobb baj, hogy rendőrök kerültek az iskolába, inkább az, hogy olyan feladatokat kaptak a rendőrök, amelyeket pedagógusoknak, szociális munkásoknak és egészségvédelmi szakembereknek kellene ellátniuk. Eközben leépül az iskolai szociális munkások hálózata és a drogrevenió szervezete sem jutnak be az iskolákba. Az általam elemzett írások alapján azt gondolom, szakmai oldalról ez a legtömörebben megfogalmazott kritikája az iskolarendőrségnek. A *Drogriporter* nem maradt semleges a témában, szakmai állásfoglalása határozottan megjelent.

Zsaru

A népszerű rendőrségi magazin először a bűnmegelőzési tanácsadók augusztusi képzésének elindulásáról számolt be az MTI közleménye alapján. Ezt követően csak október elején jelentkezett újból a témához hozzászóló írással a lap. Ferenczi Tünde ebben alapvetően a gyermekkorú bűnelkövetésről írja le a gondolatait. Véleménye szerint az iskolarendőr és a bűnmegelőzési tanácsadó nem tud akkor segíteni, ha a gyerekek a szüleiktől nem kapták meg a megfelelő alapokat. A *Rendőr tanár úr* címet viselő jegyzet 2014 februárjában íródott. A szerző Kiss János bűnmegelőzési tanácsadó tapasztalatairól számol be, és idézi a sátorlajújhelyi középiskola igazgatóját is, valamint összefoglalja az iskolarendőr program lényegét, és elsőként pontos adatokkal is szolgál az első félévről. A *Zsaru* ebben a cikkben sikertörténetként számol be az iskolarendőrségről, fotóval illusztrált cikkben szimpatikus, joviális középkorú úrként mutatja be az iskolarendőrt, akit hamar megkedveltek a diákok és a pedagógusok is, és részévé vált az iskolai életnek. A *Zsaru* mint rendőrségi magazin természetesen rendőrszakmai szempontból mutatja be az iskolarendőrséget, egyik írásában pedig az ebben a szerepben is helyt álló rendőrök esetleges kudarcát a szülőkre hárítja.

Blogok

Az internetes nyilvánosság fontos szereplői a blogok, amelyek olvasottsága sok esetben vetekszik a nyomtatásban megjelenő sajtóorgánumokéval. Kutatásom során nyolc olyan blogbejegyzést találtam, amely az iskolarendőrséggel foglalkozik (*Nyomor széle, K. úr ír, Romkocsmabölcész, Utóiskola, Ténytár, Kettős Mércse, Fent és lent, Tutiblog*). A nyolc blogbejegyzés közül csupán egy volt, amely az iskolarendőrséget támogatta, a többi határozottan támadta azt.

Egyéb fontos publicisztikák

A mintába választott sajtótermékeken kívül három olyan írást találtam, amelyről érdemes szót ejteni az iskolarendőrség médiavisszhangjának elemzésekor. Időbeli sorrendben az első Dudás Annának a Magyar Szociális Fórum honlapján megjelent *Nyomozók a tanterületben* című írása. Az érdekvédő aktivista előbb gyermekjogi kérdések sorát veti fel a rendőrök iskolán belüli intézkedéseivel kapcsolatban, majd a pedagógia és szociális munka szemszögéből is megkérdőjelezi az iskolában megjelenő rendészeti tevékenység létjogosultságát. Végül annak a véleményének ad hangot, miszerint az iskolákban a problémák okaival, nem pedig a következményeikkel kellene foglalkozni, és nem rendőröknek, hanem pszichológusoknak.

Az általam vizsgált írott sajtóban viszonylag kevés nyoma van a szakmai meghatározottságnak. A különböző sajtótermékek alapvetően aszerint viszonyultak a témához, ahogyan a kormányhoz, illetőleg a jobb- és baloldali vagy konzervatív és liberális értékekhez. A kormánypárti, jobboldali, konzervatív sajtó támogatta, az ellenzéki, baloldali, liberális sajtó pedig vitatta az iskolarendőrség felállítását. Azt is láttuk, hogy a „vitatók” fontosabbnak tartották a témával való foglalkozást és annak napirenden tartását, míg a „támogatók” jóval kevesebbet foglalkoztak vele.

Egy vélemény az iskolába beépített rendőrrel – az Európai Szülők Magyarországi Egyesületének internetes oldalán, álneven megjelent írás szerzője egy sajátos aspektusból, az internetes szabálysértés és bűnözés (például behatolás az iskola internetes rendszerébe, wifi-jelszó feltörése) gyermekek általi elkövetéséből adódó problémákra hívja fel a figyelmet a rendőrség iskolákban való megjelenése kapcsán. Attól fél, hogy ezentúl minden apró-cseprő ügyből rendőrségi ügy lesz. Szeptember 20-án jelent meg Szügyi Jerne *Iskolapolicáj* című tanulmánya az *Élet és Irodalomban*. A pszichológus szerző alaposan kivesézi és körüljárja a témát, majd felteszi a kérdést: kinek az érdeke, mi lehet az intézkedés valódi célja? Válasza az, hogy azon túl, hogy a kormányzat ezzel a jelképes intézkedéssel elodázhathja fontos szakmai kérdések költséges megoldását, csupán egy populista, népszerűség-hajhászó intézkedés, amely alkalmas lehet a Jobbik szavazótáborának megnyerésére is.

Amint láttuk, az iskolarendőrség felállításának mint kormányintézkedésnek a médiavisszhangja alapvetően tükrözi a politikai megosztottságot, és szinte rásimul a kormány-ellenzék, vagy pontosabban a jobb- és baloldali tengelyre. Az általam vizsgált írott sajtóban viszonylag kevés nyoma van a szakmai meghatározottságnak. A különböző sajtótermékek alapvetően aszerint viszonyultak a témához, ahogyan a kormányhoz, illetőleg a jobb- és baloldali vagy konzervatív és liberális értékekhez. A kormánypárti, jobboldali, konzervatív sajtó támogatta, az ellenzéki, baloldali, liberális sajtó pedig vitatta az iskolarendőrség felállítását. Azt is láttuk, hogy a „vitatók” fontosabbnak tartották a témával való foglalkozást és annak napirenden tartását, míg a „támogatók” jóval kevesebbet foglalkoztak vele. Utóbbiak nyilván „a kutya ugat, a karaván halad” elve alapján nem voltak érdekeltek a téma feszegetésében, míg a vitatók természetesen igyekeztek hangot adni ellenvéleményüknek. Ezt egyrészt baloldali-liberális értékeik, másrészt szakmai érdekeik is megkövetelték.

A vizsgált sajtóközleményekben négy párt véleménye jelent meg. A Párbeszéd Magyarországért Párt, a Demokratikus Koalíció Párt és a Munkáspárt 2006 vitatja, míg a Jobbik

Magyarországért Párt támogatja az iskolarendőrséget. A két legnagyobb párt álláspontja, bár nyilvánvaló, mégsem jelenik meg sehol. Sem a Fidesz, sem az MSZP nem adott ki sajtóközleményt a témában. E pártok álláspontja a hozzájuk közel álló sajtóorgánumok álláspontjában azonban pontosan tükröződik. Ezek közül kivételt képez a *Magyar Hírlap*, amely következetesen a száraz tények közlésére szorítkozott az iskolarendőrséggel kapcsolatban. „A hallgatás beleegyezés” – tartja a mondás, és ez a látszólagos semlegeség is ezzel magyarázható. A baloldali pártjaihoz köthető napi- és hetilapok nagy teret szenteltek a témának, és hevesen támadták az iskolarendőrséget mint a kormány oktatási és rendészeti politikájának szimbolikus jelentőségű intézményét, míg a jobboldali sajtóorgánumok minimális figyelmet szenteltek a témának, ami olvasóközönségük számára azt jelezte, hogy ez nem igazán fontos kérdés, vagy ha fontos, akkor olyannyira vitathatatlan, hogy nem is érdemes beszélni róla.

Hipotézisemben azt fogalmaztam meg, hogy a szakajtókban nagy visszhangot kapott az iskolarendőrség felállítása. Kutatásom eredményei szerint ez a hipotézis részben megdőlni látszik. A bevezetés évében hónapok teltek el ugyanis anélkül, hogy a legfontosabb pedagógiai szakfolyóiratokban megjelent volna a téma. Ez talán a folyóiratok szerkesztési gyakorlatával még magyarázható, ám az mindenképpen elgondolkoztató, hogy a politikai sajtóban tett néhány szakértői megnyilatkozáson kívül nem találtam komoly pedagógiai tanulmányt a témában, és az is, hogy a szakmailag igazán megalapozott tanulmányokat csak emberi jogi és pszichológus szakemberek írtak az iskolarendőrségről, pedagógusok nem. Az is feltűnő, hogy a szociális szakma – amely pedig komoly presztízsvesztést szenvedett el az ügyben – sem reagált érdemlegesen. Pedagógiai és gyermekvédelmi szakmai szempontokat persze találunk a sajtóban nyilatkozó szakemberek és a (profi és amatőr) újságírók gondolataiban, ám a szakmai értékeik és érdekeik mellett való kiállásban, úgy érzem, nem jeleskedtek a leginkább érintett szakmák. Pedig voltak olyan kerekasztal-beszélgetések és szakmai fórumok, amelyeken elhangzottak a szakma ellenérvei az iskolarendőrség kapcsán, ám ezeknek nem volt sajtóvisszhangjuk.

Amennyiben tehát arra voltunk kíváncsiak, hogy a szakma miként tudta befolyásolni a politikai erők és a közvélemény „játszmáját” az iskolai erőszak és annak megoldása kérdésében, a média vizsgálata azt mutatja, hogy a politikai erők által képviselt nézetek ebben a kérdésben merevek, a szakmai érvek háttérbe szorultak, és sokkal inkább a laikus közvélekedésben megjelenő sztereotípiák és előítéletek játszanak szerepet a politikai döntésekben, mint a szakmai szempontok. Természetesen lehet olyan olvasata is az eredménynek, miszerint az egyelőre 200 iskolát érintő program nem olyan súlyú, hogy a pedagógia és a gyermekvédelem „komolyan vegye”, és a szakemberek úgy látják, hogy ez csupán jelképes, elsősorban politikai üzenetet hordozó intézkedés, amivel a szakmának nem kell különösebben foglalkoznia. Nem ez a magyar oktatási rendszer átalakításának legfontosabb vitatémája, sok, jóval lényegesebb kérdés van ennél. Ha egy nyugodtabb, változásoktól mentes (ha volt egyáltalán ilyen a magyar oktatási rendszerben az elmúlt 30 évben) időszakban kerül felállításra az iskolarendőrség, akkor nyilvánvalóan nagyobb figyelem irányult volna rá.

Irodalomjegyzék

Bajomi-Lázár Péter (2010): *Média és politika*. PrintXBudavár Zrt., Budapest.

Betonfalakon át erőlteti Pintér az iskolarendőrség felállítását. (2013. 06. 17.) *HVG*, 2014. 02. 21-i megtekintés, hvg.hu/itthon/20130617_Pinter_szolgalmi_nyugdij_iskolarendorseg

Dioszegi Gábor (2013): *ELLEN-SZER*. 2014. 02. 27-i megtekintés, http://www.remet.hu/cms/index.php?option=com_content&task=view&id=50&Itemid=22

Gécei János és Darvai Tibor (2010): A gyermek képe az 1960–1980-as évek magyar nevelésügyi sajtójában. *Új Pedagógiai Szemle*, 3–4. sz. 201–238.

Géczi János (2010): A szocialista nevelésügy két képi hangsúlya az 1960-as és 1980-as évek magyar pedagógiai szaksajtójában. *Iskolakultúra*, 20. 1. sz. 79–91.

Hiábavaló volt a balliberális vészmadárkodás. (2013. 02. 03.) *Magyar Nemzet*, <http://mno.hu/belfold/hiabavalovolt-a-balliberalis-veszmadarkodas-1135827>

Iskolarendőr-program – Jelenleg az ország 2448 iskolájában szolgál iskolarendőr. (2009. 09. 03.) *Jogi Fórum*, 2014. 02. 21-i megtekintés, <http://www.jogiforum.hu/hirek/21550>

Ledöntötték az ovizsarut a felpörgött óvodások. (2010. 04. 15.) *Origo*, 2014. 02. 21-i megtekintés, <http://www.origo.hu/itthon/20100415-ovatossagra-neveli-az-ovodasokat-az-orfk-ovizsaru-programja.html>

Jegyzet

¹ A következő folyóiratokat vizsgáltam: *Magyar Pedagógia*, *Iskolakultúra*, *Új Katedra*, *Educatio*, *Új Pedagógiai Szemle*, *Új Köznevelés*, *Tani-tani*.

Marusnik Tünde (2009): „Tanárverések”. *Iskolakultúra*, 19. 1–2. sz. 30–43.

Megállíthatatlan zuhanás: élen a Magyar Hírlap és a HVG. (2013. 02. 15.) *Menedzser Fórum*, 2014. 02. 21-i megtekintés, http://www.mfor.hu/cikkek/Megallithatatlan_zuhanas_elen_a_Magyar_Hirlap_es_a_HVG.html

Rafael Zoltán (2009): *Egy iskolai botrány a média tükrében*. Szakdolgozat. Kézirat.

Rendőr tanár úr. (2014) *Zsarú*, 3. sz. 32–33.

Topa Zoltán (2013): *Iskolai bűnmegelőzési tanácsadói hálózat*. Kézirat.

Vajda Zsuzsanna (2013): „Legdrágább kincstünk a gyermek” Az anyaság és gyermeknevelés az ’50-es években Magyarországon a *Nők Lapja* folyóiratban. *Iskolakultúra*, 23. 2. sz. 65–81.

Az eutanázia megítélése a 18–19 évesek körében

A nyugati típusú kultúrákra jellemző halálkép változása nyomon követhető. A gyökeres változás a szakirodalom szerint a 20. században történt, mikor számos ok miatt a halál az élet értelmetlen és végleges befejezésének szinonimájává vált. A haldokló ellátása, gondozása a családról az egészségügyi ellátórendszerre tevődött át. A személyes tapasztalat hiánya elsősorban a társas támogatás rendszerét veszélyezteti. Mivel a mai „előregedő” társadalomban alapvető fontosságú, hogy a szociális kapcsolatokat, a család támogató szerepe működőképes legyen, figyelmünket elsősorban a felnövekvő, fiatal korosztály felé kell fordítanunk (Zana, Szabó és Hegedűs, 2008). Napjainkban a fiatalok ugyanis nem találkoznak a halállal, nem beszélnek róla a családban, keveset foglalkoznak vele a mindennapi életük során. Mindez a halál tabu jellegét erősíti, ami, úgy gondolom, szorongáskeltő faktor számukra.

A kutatás célja

Kutatásom célja kettős. Egyrészt a fiatalok halállal, haldoklással kapcsolatos attitűdjeinek feltérképezése, eutanáziához fűződő ismereteiknek és véleményeiknek felkutatása. Megvizsgálni, mit tudnak a fiatalok a speciális szolgáltatást nyújtó hospice ellátásról, és hogyan vélekednek róla. Mivel feltételeztem, hogy ilyen összehasonlítható jellegű kutatást ebben a korcsoportban Magyarországon még nem végeztek, munkám során felvettem a kapcsolatot a Semmelweis Egyetem Magatartástudományi Intézetével, ahol ezt Dr. Hegedűs Katalin megerősítette. Így munkám akár „látletként” is szolgálhat ebben a korosztályban.

Másrészt azonban nem csupán helyzetrajzot szeretnék adni, hanem fel kívánom hívni mind a diák-, mind pedig a pedagógustársadalom figyelmét a haldokló elhagyatottságára és gondozásának fontosságára. Szükséges a szemléletformálás ahhoz, hogy ezek a felnövekvő fiatalok képesek legyenek ezen feladatok ellátására, a betegekkel és haldoklókkal való megfelelőbb törődésre.

A kutatás módszerei

A szakirodalom áttanulmányozását követően strukturált, anonim kérdőív segítségével történt az adatgyűjtés (1. számú melléklet). A kérdőív megszerkesztéséhez segítséget nyújtott a Vajsz Ádám által 2006-ban, orvostanhallgatók körében használt kérdéssorozat (2. számú melléklet) és Szabóné Berta Irén 2002-ben, rákbetegek között végzett kérdőívének egyes részei (3. számú melléklet). Mindezek mellett felhasználtam Bognár Tamás, Kolosai Nedda, Hegedűs Katalin, és Pilling János 2001-ben orvosok körében végzett mélyinterjú készítése során alkalmazott kérdéseinek egy részét is (4. számú

melléklet). A kérdőív megalkotása közben arra törekedtem, hogy felépítettségét tekintve három nagy kérdéskört öleljen fel: (1) a halálhoz, az elmúláshoz való viszonyt, (2) az eutanáziával kapcsolatos kérdéskört, (3) a hospice-ról alkotott véleményeket. Mindközben képet kell kapnunk arról, milyen mértékű tájékoztatásban részesülnek a diákok a témával kapcsolatban, és ők ezt elegendőnek tartják-e.

A kérdőív végére helyeztem egy Osgood-skálát, mivel az többdimenziós mérési eljárásnak tekinthető. Alapját képezi egyrészt a páros összehasonlítás módszere, másrészt a Likert-skála. Az attitűdtárgyakat jelölő szavakkal kapcsolatos értékelések, értékítéletek feltárására alkalmas módszer. A vizsgálati személy számára megjelöljük, hogy milyen attitűdtárggyal kapcsolatosan vagyunk kíváncsiak a véleményére (eutanázia), majd pozitív és negatív értéktartalmakat jelölő melléknévpárokat kínálunk a számára. Ezt követően a vizsgálati személynek az a feladata, hogy a tulajdonságpárok között elhelyezett 5-ös fokozatú ítéletek sorozatával fejezze ki az attitűdtárgyra vonatkozó benyomását. Ez a skála lényegében az érzelmi viszonyulást ragadja meg, amihez csatlakozik az adott attitűdtárggyal kapcsolatos vélekedés, illetőleg viselkedési szándék.

A kérdőív kitölthetősége érdekében a teszt utolsó oldalán megadtam a diákok számára a különböző fogalmak definícióját, ám arra kértem a kitöltető pedagógusokat, hogy hívják fel a diákok figyelmét arra, hogy ezt csak a 14. kérdés megválaszolása után olvassák el. Mivel a téma mélyen érinthet egyes diákokat, ezért a kitöltés előtt biztosítottam a fiatalokat, hogy tanáraik nem fogják látni kitöltött kérdőiveiket.

A kapott adatokat a leíró statisztika segítségével dolgoztam fel.

A kutatás helye és ideje

A kérdőívek kitöltésére két dunántúli, városi középiskolában került sor, 2012 novemberében. A két középiskola egy városon belül található, ám egymástól eltérő profilú és elhelyezkedésű.

Az egyik középiskola gimnázium, mely a város kertvárosi részében, zöldövezeti területen elhelyezkedő, nagy udvarral, tornacsarnokkal, aulával és biológiai laborral felszerelt oktatási intézmény. Képzései között találjuk a francia-magyar, spanyol-magyar, emelt szintű angol és német, nyelvi előkészítő általános gimnázium és az emelt szintű biológia képzést.

Tanulóik több, mint 90 százaléka legalább egy közép- vagy felsőfokú nyelvvizsgálóval hagyja el a gimnáziumot, és a végzős tanulók 90 százaléka elsőre bejut valamilyen felsőoktatási intézménybe. 2008-ban az iskola tehetséggondozó középiskola címet nyert el, majd 2009-ben kiváló érettségi vizsgahely kitüntető címet kapott. Az elmúlt 5 esztendőben mindig volt az Országos Tanulmányi Verseny döntőjének dobogós helyezettjei között diákjuk, és kiemelkedő sporteredményességüknek köszönhetően minden évben az ország 10 legeredményesebb iskolája között szerepelnek. Kimeneti eredményeik alapján bekerültek az ország ötven legjobb középiskolája közé.

A személyi feltételeket tekintve: a több, mint ötven tanár munkáját számos alkalmazott segíti. A tantestület 20 százaléka rendszeresen közreműködik az emelt szintű érettségi vizsgabizottságok munkájában. A szakos ellátottság, az érettségire felkészítés a kis óraszámú tárgyak esetében is biztosított. Az oktató-nevelő munkát az ifjúságvédelmi felelős mellett főállású iskolapszichológus is segíti.

A tárgyi feltételeket tekintve: az intézmény minden pontján van internetes hozzáférés, és a tanulók munkáját számos számítógépterem segíti. A szaktárgyak tanítására jól felszerelt szaktantermek állnak rendelkezésre. A könyvtáruk jelentős idegen nyelvű állománnyal rendelkezik. A sportlétesítményeik (sportcsarnok, kondicionáló terem, edzőterem) egygyűlésekké alakultak. A belső terek, tantermeik emberléptékűek, korszerűek.

A másik iskola vendéglátóipari kereskedelmi szakközép- és szakiskola. A vendéglátás, idegenforgalom, szállodaipar, kereskedelem-marketing munkaterületei iránt érdeklődő tanulókat várják az iskolába, akik az általános műveltség megszerzését érettségi bizonyítvánnyal támaszthatják alá. Az érettségit követően tanulók folytathatják nappali iskolarendszerű tanulmányaikat, vendéglátó technikus vagy kereskedelmi technikus szakképesítést szerezhetnek ingyenes oktatás keretében, illetve jelentkezhetnek felsőoktatási intézményekbe.

Sikereik között meg kell említeni a megyei és országos Gasztronómiai Versenyen elért első helyezéseket, a „Minősített iskola” cím elnyerését, az OMENIUS 2000 minőségbiztosítási rendszer kialakítását, az Országos Középiskolai Szakmai Tanulmányi Versenyen elért első helyezést Kereskedelmi technikus kategóriában. Az iskola EBC*L európai gazdasági oklevél kiállítására jogosult vizsgaközpont, és 2012-től az ország első 100 legjobb középiskolája között található.

Indított képzései között megtaláljuk a 8 általánost végzetek számára a Vendéglátás – idegenforgalom szakmacsoport (4 év, érettségi) és a Kereskedelem – marketing, üzleti adminisztráció szakmacsoport (4 év, érettségi) képzéseket. Az intézményben felnőttoktatás is folyik, érettségizettek részére a következő szakmai továbbképzéseket nyújtják: Vendéglátó technikus, Kereskedelmi technikus, Kereskedelmi ügyintéző, Logisztikai ügyintéző, Marketing- és reklámügyintéző. Az iskola elhelyezkedését tekintve a város lakótelepi részén található, zöldövezeti részen.

A kutatásban részt vevők, a minta

Mindkét iskola egy-egy 13. osztályos tanulócsoportha (18–19 évesek), összesen 58 fő vett részt a kutatásban, közülük 57 diák, ezen belül 27 gimnazista és 30 szakközépispolás tanuló töltötte ki a kiosztott kérdőíveket egy osztályfőnöki óra keretében. Egy gimnáziumi tanuló nem vállalta a kutatásban való részvételt, így a részvételi arány 98,2 százalékos. A kérdőívek kitöltöttsége 99,7 százalékos, mindössze 1 hallgató nem válaszolt 5 kérdésre. A válaszadók nemi megoszlása: 42 lány és 15 fiú.

A gimnazistákról az osztályfőnöktől kapott adatok között kiemelendő, hogy 17 fő bejáró tanuló, 3 fő kollégista, 9 fő pedig helyi lakos. Hátrányos helyzetű tanuló nincs, SNI-s 1 fő, csonka családban él 10 fő. A kutatásban részt vevő osztály francia-magyar két tanítási nyelvű képzésben vesz részt. A hallgatókról elmondható, hogy átlagos képességűek, néhányan tudatosan készülnek a jövőjükre, de a többség még csak találgat a továbbtanulást illetően. Kiugró teljesítményt nyújtó tanuló nincs, a legjobb képességűek szelektálnak a továbbtanulásra fókuszálva. Sajnos ilyen jellegű adatok a szakközépispolások tekintetében nem állnak rendelkezésemre.

A diákok családi szerkezetét tekintve nukleáris családban él 35 fő, közülük 3-an nevelőapával. Többgenerációs családban mindössze 5 tanuló él, míg csonka családban összeségében 17 tanuló, közülük egy gimnazista fiú önállóan, egyedül, egy szakközépispolás fiú pedig testvérével és sógornőjével. A gimnazisták között nagyobb arányban találjuk a nukleáris családban élőket (74 százalék), míg a szakközépispolások körében ez az arány 50 százalékos; ők magasabb arányban élnek többgenerációs családban.

A szülők iskolai végzettségét tekintve a gimnazisták körében: a tanulók többségénél legalább az egyik szülő rendelkezik felsőfokú végzettséggel. A megkérdezett 27 tanuló-nál 62,9 százalékban az édesanya, 44,4 százalékban az édesapa felsőfokú végzettséggel bír, 4 főnél mindkét szülő felsőfokú végzettségű (14,8 százalék). Középfokú végzettségű szülővel rendelkezik 7 fő (25,9 százalék). Középfokúnál alacsonyabb végzettségű szülővel 11 főnél találkozunk, ám 2 fő kivételével e diákok másik szülője felsőfokú végzettséggel bír. 2 fő esetében (7,4 százalék) mindkét szülő szakmunkás végzettséggel

rendelkezik. Összességében elmondható, hogy a gimnazisták körében mindössze 6 olyan diák található, ahol mindkét szülő legfeljebb középfokú vagy annál alacsonyabb végzettségű (22,2 százalék).

A szakközépiskolások körében a megkérdezett 30 diák közül felsőfokú végzettséggel bíró édesapával 4 fő (13,3 százalék), anyával 5 fő (16,6 százalék) esetében találkozunk. Közülük 3 főnek mindkét szülője felsőfokú végzettséggel bír, és 1 főnek mindkét szülője egyetemi végzettségű (3 százalék). Középfokú végzettségű apával 5 fő, édesanyával 7 fő rendelkezik. Szakmunkás végzettségű apa 21 főnél, anya 18 főnél fordul elő. Legfeljebb nyolc általános végzettség a szülők tekintetében 6 főnél (20 százalék) fordul elő. Összességében a szakközépiskola hallgatói között 24 főnek (80 százalék) mindkét szülője középfokú vagy annál alacsonyabb végzettséggel bír, 16 főnél (53,3 százalék) a szülők végzettsége szakmunkás, érettségi nélkül, és 3 (10 százalék) fiatal mindkét szülője nyolc általános végzettségű.

A szülők iskolai végzettségét azért vizsgáltam kutatásom során, mivel szemléltetni szerettem volna a két, egymástól eltérő iskolatípusba járó diákok eltérő indíttatását, kulturális háttérét is, hiszen többek között ez is befolyásolja a fiatalok témával kapcsolatos vélekedését.

A vizsgált diákok körében 27 fő (43,7 százalék) családjában történt egy éven belül halálozás, és 18 fő (31,5 százalék) találkozott családon belül gyógyíthatatlan beteggel. Véleményem szerint e körülmények is módosíthatják a témával kapcsolatos attitűdöket.

A kutatás kérdései

Vizsgálatomban a diákok körében a következő kérdésekre kerestem a választ:

- Hogyan vélekednek a mai fiatalok az egészségügyben a betegtájékoztató kérdéseiről?
- Mít gondolnak a halálról, melyek a leginkább szorongáskeltő faktorok a diákok számára az elmúlás folyamatában?
- A mai fiatalok milyen arányban találkoznak gyógyíthatatlan vagy haldokló beteggel, és ez hogyan befolyásolja halálhoz, haldokláshoz, illetve eutanáziához való viszonyukat?
- Milyen mértékben ismerik az eutanázia fogalmait és alternatíváit?
- Milyen mértékben támogatnák vagy elleneznék az eutanázia különböző alternatíváit?
- Hogyan vélekednek a mai Magyarországon az eutanázia alkalmazásával kapcsolatban?
- Mennyire ismerik a hospice szolgáltatást, és hogyan gondolkodnak róla?
- Megítélésük szerint elég információt kapnak-e az iskolában a témával kapcsolatban?
- Feltételezem, hogy a diákok a téma tabu jellege ellenére érdeklődőek – vajon szívesen beszélneek róla iskolai keretek között is?
- Feltételezem továbbá, hogy a két, egymástól eltérő profilú iskolatípusban eltérést találunk a diákok tudásában, attitűdjében egyaránt.

A kutatás eredményei

A halálhoz, az elmúláshoz való viszony

A megkérdezett 57 fiatal közül összességében 35 fő (61,5 százalék) találkozott már gyógyíthatatlan beteggel élete során, és csupán 22 fő (38,5 százalék) nem találkozott. 18 fő (31,5 százalék) családon belül is látott már gyógyíthatatlan beteget. Egy éven belül 27 fő (43,7 százalék) tekintetében történt családon belül halálozás, és 12 főnél (21 százalék)

mind a gyógyíthatatlan betegséget, mind pedig az egy éven belüli halálozást megtaláljuk a családon belül. Arányaiban a két iskolatípus diákjai között nincs jelentős eltérés a kapott adatokban sem a halálozást, sem pedig a beteggel való találkozást illetően.

Arra a kérdésre, hogy „tudnia kell-e véleménye szerint a betegnek, hogy gyógyíthatatlan betegségben szenved”, a megkérdezettek 85,9 százaléka (49 fő) szerint az orvosnak minden részletre kiterjedő tájékoztatást kell nyújtania betege számára. Ezek a fiatalok 1 fő kivételével önmaguk számára is teljes körű, mindenre kiterjedő tájékoztatást várnak el orvosuktól betegségük esetén.

Az említett 1 fő úgy vélekedett, hogy inkább a reményt választaná betegsége esetén a biztos rossz tudása helyett, ezért nem szeretne tájékoztatást kapni orvosától. Érdekes átfutni a 19 éves, nevelőapával rendelkező szakközépiskolás fiú által kitöltött kérdőívben. Hamarosan kiderül, hogy családon belül találkozott gyógyíthatatlan beteggel és egy éven belül halálest is történt a családban. Úgy gondolja, hogy a halál minden körülmények között félelmetes és fájdalmas, fél a gyógyíthatatlan betegségetől és az elmúlás kapcsán a szeretett személy itt hagyásától. Semmiképpen sem kórházban szeretne meghalni. Véleménye szerint a témával kapcsolatban nem kapnak elég információt a diákok, csak egymás között, baráti társaságban beszélgetnek, ám megítélése szerint nem is fontos, hogy beszéljünk az elmúlás kérdéseiről. Az eutanázia támogatására vagy elutasítására vonatkozó kérdésre nem válaszol, ám úgy gondolja, hazánkban ennek egyik alternatíváját sem alkalmazzák. Véleménye szerint ő semmilyen körülmények között sem kérné az élet befejezésének ezt a módját. A hospice-t ismeri, de gyógyíthatatlan betegsége esetén annak szolgáltatásait nem venné igénybe.

A gyógyíthatatlan betegséggel kapcsolatos kérdésre mindössze 7 fő (12,2 százalék) válaszolt úgy, hogy az orvosnak őszintén, ám a beteg igényeinek megfelelően kell tájékoztatnia páciensét. A 7 tanuló közül 3 fő nem találkozott még gyógyíthatatlan beteggel, és halálest sem történt családjukban az elmúlt egy évben. További 3 fő csak családon kívül találkozott gyógyíthatatlan beteggel. 1 főnek a családjában gyógyíthatatlan beteggel való találkozás és halálozás is történt az elmúlt egy évben.

Ismét érdemes megnézni ezt a kérdőívet is. A 18 éves, szakközépiskolás fiú kitöltött kérdőívéből megtudjuk, hogy fél a haláltól, leginkább pedig a kiszolgáltatottságtól. A „méltó halált” otthon, egészségügyi személyzet segítségével tudja elképzelni, ám ennek ellenére úgy gondolja, hogy a kórházban minden technika adott a betegellátáshoz és a körülmények is megfelelőek. Arra a kérdésre, hogy mit gondol, elég információt kapnak-e a diákok a témával kapcsolatban, úgy véli, hogy túlságosan sokat is. Az eutanázia támogatására vagy elutasítására nem válaszol, ám véleménye szerint egyik alternatívát sem legalizálják a közeljövőben. Ő semmilyen körülmények között sem kérné, és ha hozzátartozója eutanázia iránti kérelmével szembesülne, megpróbálná lebeszélni elhatározásáról, mivel úgy véli, ez „nonszensz”. Tisztában van a hospice fogalmával, családon belül azonban ezt a szolgáltatást nem akarták igénybe venni, annak ellenére, hogy véleménye szerint a családnak segítséget nyújthat ez a speciális ellátási forma. Gyógyíthatatlan betegsége esetén ő maga sem venné igénybe, mindamelllett viszont a szolgáltatás kiterjesztését fontosnak ítéli. A téma nagymértékű elutasítására utal, hogy az attitűd-skála minden itemét középre jelöli, véleményem szerint tudatosan: ez az egyetlen kérdőív, ahol így jártak el. Összefoglalva a következő érezhető: félek a haláltól, a kiszolgáltatottságtól, mások itt hagyásától, nem akarok róla beszélni, túl sokat beszélünk róla, nem nyilatkozom az eutanáziáról, az „nonszensz”, nem fogják legalizálni és nem is alkalmazzák. Otthon szeretnék meghalni, melyhez óhajtom az egészségügyi személyzetet, ám elutasítom a hospice-t. Vajon közeli hozzátartozója kórházban halt meg? Ez a nagymértékű háritás innen eredhet? Láthatóan mélyen érinti a téma, ami ellen védekezésel reagál. Nem tudjuk, hogy az egy éven belül történt halálest a családban mikor történt pontosan, s mennyire közel álló volt az elvesztett személy, így nem tudhatjuk, hogy a

fiatal hol tarthat a gyász munkában. Hárítása arra utal, hogy még nem tud megnyílni a fájdalmas kérdések előtt.

A megkérdezettek közül 1 fő véleménye szerint a betegek nem igénylik a tájékoztatást. A számomra meglepő vélemény felkeltette érdeklődésemet, így ismét elmélyültem e személy kérdőívében is. A 19 éves, szakközépiskolás fiú családjában egy éven belül haláleset történt, ám gyógyíthatatlan beteggel nem találkozott. (Hirtelen halál? Távlabbi családtag? Miért nem találkozott?) Úgy gondolja, hogy gyógyíthatatlan betegsége esetén saját maga számára sem kérne tájékoztatást, a reményt választva ezzel a magatartással. A halált az élet részének tekinti, ám fél a szeretett személy itt hagyásától. Kórházban semmilyen körülmények között nem szeretne meghalni, a „méltó halált” otthon, szerettei körében tudja elképzelni. Az eutanázia támogatásáról vagy elutasításáról sem kíván nyilatkozni, hazánkban véleménye szerint nem alkalmazzák, nem is fogják legalizálni. Hozzá tartozója eutanázia iránti kérelme esetén lebeszelné őt arról, mivel „nonszensz”-nek tartja. A hospice-t nem ismeri, nem is venné igénybe szolgáltatásait, mivel feleslegesnek itéli. A kérdőív végén található attitűd-tesztet nem is tölti ki. Azt gondolom, hogy a bemutatott három eset jól szemlélteti, hogy a családban egy éven belül bekövetkező haláleset milyen mélyen érinti a fiatalokat, és befolyásolja gondolkodásukat már a beteg-tájékoztatás kapcsán is.

A „mit várna el orvosától, ha Ön lenne gyógyíthatatlan beteg” kérdésre a megkérdezettek közül 53 fő (92,9 százalék) válaszolja, hogy mindenre kiterjedő, teljes körű tájékoztatást igényelne orvosától. 2 diák a reményt választaná (az előbb ismertetett esetek), 2 diák (3,5 százalék) pedig úgy itéli meg, hogy nem lenne kíváncsi minden részletre állapotával, illetve kezelésével kapcsolatban. A személyes érintettséget magába foglaló kérdés esetén magasabb arányban várják a diákok a teljes tájékoztatást, mint az előző, általánosan fogalmazó kérdésnél.

Arra a kérdésre, hogy „tájékoztatták-e Önt az egészségügyi dolgozók az általuk végzett beavatkozásokról”, a válaszok megoszlanak. 30 fő (52,6 százalék) minden esetben megfelelő tájékoztatást kapott, 6 főnek (10,5 százalék) megítélése szerint nem volt szüksége tájékoztatásra. 12 fő (21 százalék) csak néha, alkalmasszerűen részesült tájékoztatásban, 7 fő (12,2 százalék) úgy nyilatkozott, hogy mondtak valamit, de nem értette pontosan a tájékoztatást, míg 2 fő (3,5 százalék) úgy ítélte meg, hogy nem kapott tájékoztatást az ellátása során. Elgondolkodtató adat, hogy 21 fő, a megkérdezettek 36,8 százaléka nem kapott megfelelő tájékoztatást: vagy azért, mert az alkalmasszerű volt, vagy azért, mert a beteg nem értette. A törvény ugyanis előírja az orvosnak, hogy a tájékoztatást a beteg számára egyéniesített formában kell megadnia. Azok közül, akik nem értették a tájékoztatást, 5-en felsőfokú végzettségű szülőkkel rendelkeznek, és 3-an gimnáziumi tanulók. Nehezen elképzelhető, hogy ne lettek volna képesek megérteni a kellő odafigyeléssel, megfelelő idő alatt, egyéniesített formában megadott tájékoztatást.

A kérdéskört Szabóné Berta Irén (2002) terminális állapotú rákbetegek körében végzett kutatásából vettem át, és módosított formában alkalmaztam, melynek oka az volt, hogy az általa végzett kutatásban a betegek 72 százaléka igény szerinti tájékoztatást szeretett volna kapni, míg 25 százaléka teljes körűt, és közel 62 százalékuk tartotta nem megfelelő mértékűnek a kapott tájékoztatást.

Mindezek mellett a praktizáló orvosok körében végzett felmérésből kiderül, hogy az orvosok egyértelműen elítélik az információk betegre zúdítását: mindössze egy orvos képviselte a beteg érdekeit leginkább figyelembe vevő álláspontot, miszerint a betegnek kell eldöntenie, mennyit akar tudni az állapotáról, és ehhez alkalmazkodjon az orvos. Elgondolkodtató, hogy az orvosok több, mint fele, ilyen-olyan indokkal, elfogadhatónak tartja az információ visszatartását, annak ellenére, hogy betegként ők is teljes körű, korrekt tájékoztatást szeretnének önmaguknak (*Hegedűs, Pilling, Kolosai és Bognár, 2001*).

A medikusok csaknem 20 százaléka szerint az orvos joga eldönteni, hogy a beteg megtekinthető-e diagnózisát (*Bognár, Kolosai, Hegedűs és Pilling, 2001*). Vajon mit szólnának ehhez a diákok, akik közel 93 százalékban mindenre kiterjedő, pontos tájékoztatást várának el orvosaitól? Ez a néhány adat tükrözi, mennyire másként gondolkodnak az egészséges fiatalok, a terminális állapotban lévő betegek, a medikusok és az orvosok a betegtájékoztatásról.

1. táblázat. A leginkább szorongáskeltő faktorok a diákok körében az elmúlással kapcsolatban

Szorongást keltő faktorok	Összesen (57 fő)	Lányok (42 fő)	Fiúk (15 fő)	Gimnázium (27 fő)	Szakmunkásképző (30 fő)	Volt a családban beteg és haláleset
Kiszolgáltatottság	29 fő (50,8%)	22 fő (52,3%)	7 fő (46,6%)	15 fő (55,5%)	14 fő (46,6%)	9 fő (75%)
Fájdalom	32 fő (56,1%)	27 fő (64,2%)	5 fő (33,3%)	18 fő (66,6%)	14 fő (46,6%)	7 fő (58,3%)
Elhagyatottság	16 fő (28%)	15 fő (35,7%)	1 fő (6,6%)	8 fő (29,6%)	8 fő (26,6%)	4 fő (33,3%)
Elmulás	13 fő (22%)	12 fő (28%)	1 fő (6,6%)	7 fő (25,9%)	6 fő (20%)	3 fő (25%)
Személyiségváltozás	8 fő (14%)	6 fő (14,2%)	2 fő (13,3%)	5 fő (18,5%)	3 fő (10%)	2 fő (16,6%)
Szerettek, hozzátartozók itt hagyása	36 fő (63,1%)	30 fő (71,4%)	6 fő (40%)	16 fő (59,2%)	20 fő (66,6%)	5 fő (41,6%)
Gyógyíthatatlan betegségek	23 fő (40,3%)	17 fő (40,4%)	6 fő (40%)	10 fő (37%)	13 fő (43,3%)	7 fő (58%)
Betegségtől nem fél, de félelmei vannak az elmúlástól	12 fő (21%)	10 fő (23,8%)	2 fő (13,3%)	4 fő (14,8%)	8 fő (26,6%)	0 fő (0%)
Nincs félelmem	1 fő (1,75%)	1 fő (2,3%)	0 fő (0%)	1 fő (3,7%)	0 fő (0%)	0 fő (0%)

A „mit gondol a halálról” kérdésre a fiatalok közül 35 fő válaszolja, hogy fél, ami a megkérdezettek 61,4 százaléka. Ezzel szemben 22 fő (38,5 százalék) úgy gondolta, hogy nem fél a haláltól, mivel azt az élet részének tekinti. Ennek azonban ellentmond az, hogy az elmúlással kapcsolatos félelmek okára vonatkozó következő kérdésre 56 fő (98,2 százalék) válaszol, megjelölve azt, mitől fél.

A kérdéskört szintén Szabóné Berta Irén (2002) kutatásából vettem át, mely némi módosítást követően került a kérdőívbe. Ennek oka, hogy kíváncsi voltam, mennyiben térnek el a fiatalok elmúlással kapcsolatos félelmei a betegek körében végzett eredményektől. Zana Ágnes, Hegedűs Katalin és Szabó Gábor 2008-ban végzett kutatásában ugyanis arra az eredményre jutott, hogy a szembetűnő eltéréseket a halálhoz való viszonyban nem a félelem dimenzióiban, hanem annak mértékében tapasztalták. Feltételezték ugyanis, hogy a halál iránti attitűdben generációs különbség van. A halálhoz való negatív viszonyulás a fiatal korcsoportban volt a leginkább megfigyelhető. Véleményük szerint a rítusok átalakulása, illetve hiánya, a családi kommunikáció hiányos volta és a halállal való személyes tapasztalat hiánya szorongáskeltő faktor, amely hatással lehet a fiatalok mentális egészségére (*Zana, Hegedűs és Szabó, 2008*).

Munkám során azokat a félelmet okozó faktorokat vizsgáltam, melyeket Szabóné Berta Irén a betegek körében használt. A terminális állapotban lévő betegek elsősorban a kiszolgáltatottságtól, másodsorban a fájdalomtól és harmadrészt a szeretett hozzátartozó itt hagyásától féltek (*Szabóné, 2002*).

A 1. táblázat adatai jól szemléltetik, hogy az általam végzett kutatás eredményei is ennek a három szorongáskeltő faktornak a jelenlétét mutatják a fiatal és egészséges diákok körében is. Az eltérés mindössze a komponensek megjelöléseinek sorrendjében van.

A fiatalok összességében elsősorban a szeretett személy itt hagyásától félnek, másodikként emelik ki a fájdalomtól való félelmet, és harmadik helyen jelenik meg a kiszolgáltatottságtól való félelem. Ennek okát leginkább abban látom, hogy a fiatalok még nem kerültek kiszolgáltatott helyzetbe betegségük miatt, ennek súlyosságát személyesen még nem tapasztalták, ellentétben a fájdalommal, melyet mindenki átélt már, legyen az bármilyen banális fájdalom is. Az erős érzelmi kötődést, a szülőtől való elszakadás félelmét jelzi véleményem szerint, hogy a szeretett személy itt hagyásától való félelem az első helyre kerül, míg a terminális állapotban lévő, már búcsúzásra készülő betegek ezt a faktort a harmadik helyen említik meg. Ne feledjük, hogy a vizsgálatban serdülőkről van szó, akiknél a szeretett személyhez való kötődés éppen átalakulóban van, az autonómia-törekvések mellett még nagyon intenzíven igénylik a szülők támogatását, szeretetét.

Ha nemek szerinti bontásban vizsgáljuk a kapott adatokat, a fiúk és a lányok között feltűnő eltéréseket látunk. A lányok sokkal nagyobb arányban félnek a szeretett személy itt hagyásától és a fájdalomtól, mint a fiúk. Fiúknál más a szorongáskeltő komponensek sorrendje: első helyre kerül a kiszolgáltatottságtól való félelem, második helyre csúszik a szeretett személy itt hagyásától való félelem, és harmadsorban jelenik meg a fájdalom mint szorongáskeltő faktor. Érdemes lenne nagyobb mintában is vizsgálni az adatokat, mivel a jelenlegi mintában a fiúk létszáma mindössze 15 fő. Vajon mennyire játszhat szerepet válaszaikban a kulturálisan elvárt sztereotipikus férfias magatartás?

A két iskolatípus szerint is eltérést láthatunk, ismét megváltozik a szorongáskeltő faktorok sorrendje. A fiúk és lányok aránya a két osztályban hasonló. A gimnazisták elsősorban a fájdalomtól félnek, másodrészt a szeretett személy itt hagyásától és csak harmadrészt a kiszolgáltatottságtól. A személyiségváltozástól való félelem is arányaiban emelkedést mutat körükben. Ezzel szemben a szakközépiskolások elsősorban a szeretett személy itt hagyásától félnek, másodrészt, illetve harmadrészt pedig egyforma arányban a fájdalomtól és a kiszolgáltatottságtól.

A sorrendváltozás okaira a gimnazisták körében nem találtam magyarázatot, ezért megkérdeztem gimnazista fiamat, aki biológia tagozatos, vajon mit gondol a témával kapcsolatban. Válaszában kiemelte, hogy véleménye szerint a gimnazistáknak több ismerete van a betegségekről, a gyógyítás jelenlegi lehetőségeiről és korlátairól egyaránt. Talán e témák kevésbé jelennek meg egy szakmunkásképző intézményben, amely inkább szakmaspecifikus. Az okok hátterében én ezt nem tartom valószínűnek, hiszen akkor ismerniük kellene azt is, milyen óriási fejlődésen ment át az elmúlt 10 évben a fájdalomcsillapítás és a terminális szedáció. Magyarázat lehet az is, hogy minél iskolázottabb valaki, annál inkább várja el magától, hogy megfeleljen normáknak, uralja intellektuálisan a történéseket, illetve kontrollálja a vele történő eseményeket. A fájdalom veszélyt jelent a kontroll elvesztésére, ami újabb félelmet kelt az önmagába vetett hitével szemben.

Azok a fiatalok, akik a családon belül gyógyíthatatlan beteggel találkoztak és a rokonságukban az elmúlt egy évben haláleset is történt, 75 százalékban megjelölik a kiszolgáltatottságtól való félelmet, 58,3 százalékban a fájdalmat, és 41,6 százalékban a szeretett személy itt hagyásának félelmét. Az általuk így felállított sorrend megegyezik a terminális betegek által felállított sorrenddel.

Mindezek mellett összességében a fiatalok körülbelül 40 százaléka fél a gyógyíthatatlan betegségektől, mely adat a gimnazisták körében némileg alacsonyabb (37 százalék), míg a szakközépiskolások tekintetében kissé magasabb (43,3 százalék). Azok a fiatalok viszont, akik családjukban szembesültek a gyógyíthatatlan betegség nehézségeivel és az elmúlt egy évben veszítettek is el hozzátartozót, jóval magasabb arányban félnek a gyógyíthatatlan betegségektől (58 százalék).

Érdeemes lenne az okok hátterét is kutatni. Vajon az ország más területein, más gimnáziumokban, illetve szakközépiskolában is hasonló adatokra jutnánk? Kutatásom alátámasztotta, hogy a fiatalok nemtől, ismeretektől, a betegek látványától függetlenül ugyanazon tényezők miatt szoronganak leginkább az elmúlás folyamatával kapcsolatban, mint a felnőttek és betegek. Az eltérés mindössze a három leginkább szorongáskeltő faktor (kiszolgáltatottság, fájdalom és a szeretett hozzátartozó itt hagyása) fontosságai sorrendiségében található.

A félelem okainak vizsgálata után a következő kérdésben arra kértem a diákokat, nyilatkozzanak arról, hogy véleményük szerint milyen a „méltó halál”. Bognár Tamás, Kolosai Nedda, Hegedűs Katalin és Pilling János 2001-ben, már praktizáló orvosok körében használták a kérdést, mélyinterjúik során, annak felmérésére, hogy vajon az orvosok milyenek képzelik el a „jó halál” körülményeit saját maguk és betegeik számára. Mivel az interjúk teljes szövege nem állt rendelkezésemre, magamtól alkottam válaszalternatívákat, leginkább olyan megfontolás alapján, mellyel kiderülhet, hogy a fiatalok milyen arányban képzelik el a méltó halált otthon, hagyományos kórházi osztályon, illetve erre specializálódott intézményben. Számítottam rá, hogy lesz olyan diák, aki a halált a körülményektől függetlenül félelmetesnek és fájdalmasnak ítéli, ezért ezt az alternatívát is megadtam. Ennek oka, hogy a medikusok és ápolók körében végzett kutatások is azt támasztották alá, hogy a megkérdezett orvostanhallgatók közel 25 százaléka, a nővéreknek közel 32 százaléka vélekedett úgy, hogy a halál csak rossz lehet, melyre gondolni sem szeretnek, méltó halált pedig magas arányban nem láttak (*Hegedűs, Pilling, Kolosai és Bognár, 2001*).

A kérdés számos más tanulmányban is felmerül, többféle formában; némelyek a felkészülés lehetőségét, a gyorsaságot, a fájdalmatlanságot, a személyes környezetet és az otthont emelik ki. Minden körülményt és nézetet természetesen nem lehet vizsgálni (ez külön kutatás témája lehetne), ám ma már bánom, hogy a gyorsaságra és a felkészülés lehetőségére nem kérdeztem rá a fiatalok körében.

A fiatalok közel 60 százaléka otthon szeretne meghalni, és közülük 10 százalék azok aránya, akik ebben az élethelyzetben szakirányú egészségügyi személyzet segítségét is igénybe vennék otthonukban. Érdekes adat, hogy a fiatalok több, mint 5 százaléka a hagyományos kórházi osztályt is elfogadhatónak tartja a végső búcsú idejére, miközben mindössze 3,5 százalékuk fogadná el az erre a célra kialakított és speciális ellátást nyújtó, holisztikus szemléletmódú egészségügyi intézményt.

Ez az adat véleményem szerint arra utal, hogy a fiatalok milyen nagymértékben nincsenek tisztában a speciális hospice ellátást biztosító intézmények szellemiségével és az általuk biztosított körülményekkel, mind az eszközök, mind az esztétikum, mind pedig a hozzáállás terén. Azt gondolom, hogy mivel gyermekeinket a halál tabujának árnyékában neveljük fel, és nem visszük be a betegeink mellé a kórházba sem („nem neki való”), így nem szembesülnek a napjainkban is állandóan átszervezésre kerülő, jogi, anyagi, szervezeti problémákkal küszködő, pénzügyi megvonásokkal sújtott egészségüggyel. Mélyen egyetértek Kapocsi Erzsébet (2011) szavaival, mely szerint az egészségügy anyagi lehetőségei limitáltak, ezért az orvosok gyakran szembesülnek a „modern medicina trilemmájával”, azaz egyensúlyt kell teremteniük az orvosilag indokolt, gazdaságilag megengedhető és erkölcsileg elfogadható döntések között. Nem állítom, hogy a hospice szolgálatok és intézmények nem küzdenek anyagi gondokkal (sőt!), ám ez a szolgáltatás szellemiségénél fogva sokkal inkább humánus, emberközpontú és védő a beteg számára. Ezt pedig, úgy tűnik, a fiatalok nem látják. De kinek a hibájából? Persze kérdés az is, kell-e mindent látniuk.

Az elmúlástól való félelem mélységére utal, hogy a fiatalok közel 32 százaléka a halált minden körülmények között félelmetesnek és fájdalmasnak tartja, amely adat meggyezik a nővérek körében mért adatokkal, akik pedig a betegség mellett állnak. Sok

tanulmány foglalkozik azzal a kérdéssel, hogy az egészségügyi dolgozók halálfélelme fokozottabb az átlagnál; többen állítják, hogy éppen ezért mennek erre a pályára, hogy legyőzzék a halált, ezáltal csökkentsék félelmüket. Kutatásom adatai szerint pedig úgy tűnik, hogy ebben a korosztályban hasonló adatokat találunk.

Ha nemek szerinti bontásban vizsgáljuk ismét a kapott adatokat, a fiúk és a lányok között szembetűnő eltérés, hogy a lányok közül 17 fő (40,4 százalék) vélekedik úgy, hogy a halál minden körülmények között fájdalmas, míg a fiúk közül mindössze 1 fő (6,6 százalék). Ez a lányok mélyebb halálfélelmét mutatja. Am a kapott adatokat magyarázhatjuk azzal is, hogy a fiúk kevésbé merik félelmeiket beismerni, még anonim kérdőív esetén is, mivel ez nem összeegyeztethető a „férfiasnak” vélt viselkedéssel.

A két iskolatípus diákjainak összehasonlítása tekintetében úgy tűnik, hogy a haláltól való félelem a szakközépiskolások esetében mélyebb, mivel 40 százalékuk szintén úgy véli, hogy a halál mindek körülmények között félelmetes és fájdalmas, szemben a gimnazisták 22,2 százalékával.

Azok a fiatalok, akik családon belül gyógyíthatatlan beteggel találkoztak, illetve egy éven belül haláleset történt a családjukban, több, mint 44 százalékban vélik úgy, hogy a halál a körülményektől függetlenül félelmetes. Az adatokból látható, hogy a fiatalok félnek a haláltól, az elmúlás érzékenyen érinti őket, nehezen dolgozzák fel veszteségeiket, mely félelmük fokozódásához vezet. Érdekes, hogy e két csoport, összesen 45 fő, egyetlen tanulója sem tudja elképzelni az intézményben történő halálozást. A „méltó halál”-ről alkotott véleményeket a 2. és 3. táblázat szemlélteti.

2. táblázat. A „méltó halál”-ről alkotott vélemények nemek szerinti és iskolatípusonkénti megoszlása.

„Méltó halál”	Összesen (57 fő)	Lányok (42 fő)	Fiúk (15 fő)	Gimnázium (27 fő)	Szakközépiskola (30 fő)
Otthon szeretteim körében	28 fő (49,1%)	18 fő (42,8%)	10 fő (66,6%)	13 fő (48,1%)	15 fő (50%)
Otthon, szakirányú segítséggel	6 fő (10,5%)	3 fő (7,1%)	3 fő (20%)	5 fő (18,5%)	1 fő (3,3%)
Erre a célra kialakított intézményben	2 fő (3,5%)	1 fő (2,3%)	1 fő (6,6%)	1 fő (3,7%)	1 fő (3,3%)
Hagyományos kórházi osztályon	3 fő (5,2%)	3 fő (7,1%)	0 fő (0%)	2 fő (7,4%)	1 fő (3,3%)
Minden körülmény között félelmetes	18 fő (31,5%)	17 fő (40,4%)	1 fő (6,6%)	6 fő (22,2%)	12 fő (40%)

3. táblázat. A „méltó halál”-ről alkotott vélemények megoszlása a mélyebben érintettek körében

„Méltó halál”	Családon belül gyógyíthatatlan beteggel találkozott (18 fő)	Az elmúlt 1 évben haláleset a családban (27 fő)
Otthon, szeretteim körében	6 fő (33,3%)	12 fő (44,4%)
Otthon, segítséggel	4 fő (22,2%)	3 fő (11,1%)
Erre a célra kialakított intézetben	0 fő (0%)	0 fő (0%)
Hagyományos kórházi körülmények között	0 fő (0%)	0 fő (0%)
Minden körülmény között félelmetes	8 fő (44,4%)	12 fő (44,4%)

A „mi a véleménye azokról a körülményekről, amelyek között ma egy beteg meghal egy átlagos kórházi osztályon” kérdést szintén az orvosok körében végzett 2001-es kutatásból emeltem ki, melyet Hegedűs Katalin és munkatársai végeztek annak felmérésére,

hogyan az orvosok tudják-e, mit is jelent Magyarországon a kórházi halál, természetesen nem szakmai, hanem emberi oldalról. Az akkor általuk kapott eredmény alaposan felülmúlta „várakozásaikat”, általános volt a lesújtó vélemény. Az orvosok által használt szavak jól érzékeltetik a beszélgetések ezen részének hangulatát. A halál a kórházi gyakorlatban: „szomorú”, „sivár”, „lehangoló”, „lesújtó”, „elkeserítő”, „borzalmas”, „személytelen”, „embertelen”. Jellemzője a „szenvtelenség”, „elhagyatottság”, „magány”, „elidegenülés”, „szürkeség”, „elkülönítés”, „elhagyatottság”, „formalitás”. (Bognár, Kolosai, Hegedűs és Pilling, 2001). Éppen ezért érdekelt, mit gondolnak ma a fiatalok a témával kapcsolatban.

Összességében elmondható, hogy a megkérdezett fiatalok 63,1 százaléka semmilyen körülmények között nem szeretne kórházban meghalni, míg 36,8 százalék szerint a kórházban minden technika adott a betegellátáshoz és a körülmények is megfelelőek. Azok közül azonban, akik a kórházi körülményeket megfelelőnek ítélték (21 fő), mindössze 3-an tudják elképzelni saját halálukat egy ilyen osztályon. Mindhárom fiatal lány, és sem betegség, sem pedig halál nem fordult elő a családjukban. A többi 18 tanuló közül 13 fő otthon tudja elképzelni a „méltó halált”, egészségügyi segítséggel vagy anélkül, 1 fő pedig erre a célra kialakított speciális intézményben. 4 fő szerint mindegy, milyen körülmények vannak, mivel a halál minden körülmények között félelmetes és fájdalmas.

Érdekes adat, ha iskolatípusonként vizsgálódunk, hogy a gimnazisták közel fele (48,1 százalék) szerint a kórházi körülmények megfelelőek a végső búcsúhoz, annak ellenére, hogy nagyobb arányban otthoni körülmények között tudják elképzelni a „méltó halált”, mint a szakközépiskolások. Ennek hátterében az is állhat, hogy a fájdalomtól való félelmük is magasabb (elsőként jelenik meg az elmúlással kapcsolatos félelmeik között). Valószínűleg jobban megoldottnak tartják a fájdalomcsillapítást, kéznél érzik a technikai segítséget a kórházi körülmények között. A korábban említett tanulmányban az orvosok is hangsúlyozták a fájdalommentességet a „jó halál”-l kapcsolatban, ám kiemelték a személyes környezet, az otthon megnyugtató szerepét is. A gimnazistákkal szemben a szakközépiskolások közel 74 százaléka azonban semmilyen körülmények között nem szeretne kórházban meghalni.

Ha nemek szerint is megnézzük a kapott adatokat, a végső búcsú helyével kapcsolatban a fiúk inkább el tudják képzelni a kórházi körülményeket (46,6 százalék), mint a lányok (33,3 százalék).

Az eutanáziával kapcsolatos kérdéskör

A kérdőív az eutanáziával kapcsolatos kérdéskörrel folytatódott tovább. A „tisztában van-e az alábbi fogalmak jelentésével” kérdést Vajsz Ádám orvosok körében végzett kutatásában használta annak felmérésére, hogy az orvostanhallgatók az eutanázia fogalmait mennyire ismerik. Saját kutatásomban is fontosnak tartottam felmérni a diákok eutanáziával kapcsolatos ismereteinek mértékét, mivel feltételeztem, hogy eltérést fogok találni a különböző profilú két iskolában. Az adatokat az 4. táblázat szemlélteti.

4. táblázat. Az eutanázia fogalmainak ismerete iskolatípus és nemek szerinti bontásban.

Eutanázia fogalmai	Összesen (57 fő)	Gimnázium (27 fő)	Szakkunakás-képző (30 fő)	Fiúk (15 fő)	Lányok (42 fő)
Aktív eutanázia	44 fő (77,1%)	27 fő (100%)	17 fő (56,6%)	13 fő (86,6%)	31 fő (73,8%)
Passzív eutanázia	42 fő (73,6%)	27 fő (100%)	15 fő (50%)	12 fő (80%)	30 fő (71,4%)
Asszisztált öngyilkosság	42 fő (73,6%)	18 fő (66,6%)	10 fő (33,3%)	7 fő (46,6%)	21 fő (50%)
Living will	13 fő (22,8%)	11 fő (40,7%)	2 fő (6,6%)	3 fő (20%)	10 fő (33,3%)

Összességében elmondható, hogy a diákok többsége tisztában van a fogalmak pontos jelentésével az aktív, passzív eutanáziát és az asszisztált öngyilkosságot illetően. Ez kicsivel jobb arány, mint a 2000-ben mért országos átlag, amikor a lakosság közel 70 százaléka többé-kevésbé saját szavaival ugyan, de meg tudta fogalmazni az eutanázia fogalmát. A 2009-ben és 2011-ben végzett országos kutatásban ezt az arányt már nem tudjuk értelmezni, mivel a megkérdezettek 97 és 98 százaléka állást foglalt a kérdésben, ám nem derül ki a tanulmányból, hogy a nem válaszolók körében milyen arányban nem tudják értelmezni a megkérdezettek a fogalmakat. Ezenfelül a három országos felmérés nem kérdezett egyértelműen rá az eutanázia különböző alternatíváinak pontos ismeretére, az asszisztált öngyilkosság és a living will pedig nem is szerepel bennük. Mindezek tekintetében úgy gondolom, hogy a fiatalok ismeretei talán bővebbek az országos átlagnál.

Ha a két iskolatípust vizsgálom, szemmel látható eltérés bontakozik ki ismét. A fogalmak ismertsége teljesen eltérő. A gimnazisták az aktív és passzív eutanázia fogalmát teljes körűen (100 százalék) ismertnek értelmezik, az asszisztált öngyilkosságot azonban már kisebb mértékben (66,6 százalék). A 'living will' fogalma nem annyira egyértelműen ismert, már csupán 40,7 százalékban vélik, hogy tudják a fogalom mögötti tartalmat. Ezek az adatok magasabbak, mint az 1–3. évfolyamon tanuló orvostanhallgatóktól Vajsz Ádám által nyert eredmények. Az orvostanhallgatók 80 százaléka az aktív, 77 százaléka a passzív eutanázia, 60 százaléka az asszisztált öngyilkosság és 36 százaléka a living will fogalmával volt tisztában 2006-ban. Eredményei szerint a tanulmányaikat befejező orvostanhallgatók körében már lényegesen jobb adatokat találunk (86–100 százalék) (Vajsz, 2006). Mindezek fényében azt gondolom, hogy a gimnazistáktól nyert adatok a témában való jártasságról árulkodnak, bár feltételezem, hogy a passzív eutanáziával kapcsolatos gyakorlati nehézségeket, a napjainkban zajló vitákat a passzív eutanázia létjogosultságával kapcsolatban ők nem látják, ellentétben az orvostanhallgatókkal, akik bizonytalanságát ezen okok is befolyásolják. Így a nyert adatok nem igazán vehetőek össze az aktív és passzív eutanázia kapcsán (*A közvélemény...*, é. n.).

Lényegesen rosszabb adatokat kaptam a szakközépiskolás diákok felmérése során. Az aktív eutanázia fogalmát 56 százalékban ismerték, szemben a gimnazisták 100 százalékaival, a passzív eutanáziát 50 százalékban, a szintén 100 százalékkal szemben. Az asszisztált öngyilkosságot a szakközépiskolások 33,3 százaléka ismerte, míg a gimnazisták 66,6 százaléka. A leginkább lesújtó eredményt a living will értelmezésénél kaptam, mivel a szakközépiskolások között mindössze 2 fő (6 százalék) ismerte vagy fordította le a fogalmat. Annak ellenére, hogy a living will ma Magyarországon az egyetlen létező alternatíva, mely szigorú feltételek mellett gyakorolható, a szakközépiskolások jelentős része nem is hallott róla. Egy országos kutatás során, mely az eutanáziával lenne kapcsolatos, és amelyben szerepelne, mint jelenleg is létező alternatíva, a living will, vajon hogyan szavaznának e fiatalok?

Vajsz Ádám 2006-ban orvosok körében végzett tanulmányában is rámutat, hogy a orvosok a témában való nagyobb jártasságot igénylő fogalmakkal, mint az asszisztált öngyilkosság és a living will, már kevésbé vannak tisztában. A felsőbb évesek főként az Orvosi etika című tárgynak köszönhetően nagyobb arányban értik a fogalmak mögötti tartalmakat, ám még körükben is megfigyelhető, hogy a living will nem annyira egyértelműen ismert. Ezek a diákok pedig orvosként, akarva-akaratlanul is, találkozni fognak a pályájuk során terminális állapotú betegekkel, szembesülni fognak ilyen nyilatkozattal, ezért az oktatás minőségét hangsúlyozza (Vajsz, 2006).

Vajsz Ádám felhívja a figyelmet arra, hogy ha a leendő, illetve a végzett orvosok nincsenek tisztában a legsúlyosabb állapotú betegeket érintő kérdésekkel és döntési helyzetekkel, akkor hogyan várhatnánk el azoktól, hogy véleményt mondjanak a témáról, akik mindennapi léhelyzetükben nem érintettek közvetlenül, s hogyan várhatnánk el, hogy sikerüljön a magyar állampolgároknak döntést hoznia abban a kérdésben, hogy van-e létjogosultsága az eutanáziának Magyarországon, vagy sem?

Mélyen egyetértek Vajsz Ádám szavaival, és minden pedagógus figyelmébe ajánlom, aki elutasítja a témát, azzal az indokkal, hogy e kérdések tárgyalása nem az iskola feladata. Nem állítom, hogy könnyű feladat, azt sem, hogy csak az iskola feladata. Kutatásom azonban igazolta, hogy lényegesen kevesebb ismerettel rendelkeznek a szakmunkásképző iskola diákjai, akik egykor majd véleményükkel, illetve szavazataikkal szintén beleszólhatnak az eutanáziával kapcsolatos törvények megalkotásába.

Mindezek után kíváncsi voltam, hogyan ítélik meg maguk a diákok, mennyi információt kapnak a témával kapcsolatban az iskola keretein belül, illetve azon kívül, mennyire tartják elegendőnek, fontosnak és érdekesnek a témával való foglalkozást. A témával kapcsolatos beszélgetések lehetőségeit az 5. táblázat szemlélteti.

5. táblázat. Az elmúlás kérdéskörével kapcsolatos beszélgetések helyei iskolatípusonkénti bontásban

<i>Iskolai keretek közt beszélgettek már a témáról?</i>	<i>Volt ilyen jellegű órák az iskolában</i>	<i>Csak baráti társaságban beszélgettünk róla</i>	<i>Nem volt ilyen órák és nem beszélgettünk a témáról</i>
Összesen (57 fő)	31 fő (54,3%)	10 fő (17,5%)	16 fő (28%)
Gimnázium (27 fő)	22 fő (81,4%)	2 fő (7,4%)	3 fő (11,1%)
Szakmunkásképző (30 fő)	9 fő (30%)	8 fő (26,6%)	13 fő (43,3%)

A táblázatból kiderül, hogy összességében a 18–19 éves diákok 54,3 százalékának volt már lehetősége tanórai keretek között a témáról való beszélgetésre, míg a diákok 28 százaléka sem tanórán, sem pedig baráti társaságban nem érintette a témát.

Ha azonban iskolatípusonként vizsgálódunk, a táblázat jól szemlélteti, milyen nagymértékű különbség figyelhető meg a két különböző profilú iskola tanulóinak véleménye között. Míg a gimnazisták több, mint 81 százaléka úgy ítéli meg, hogy órai keretek között beszélgettek a témáról, addig ennek aránya a szakközépiskolában mindössze 30 százalék. A diákok egymás között, baráti társaságban jóval nagyobb arányban beszélgetnek a témáról a szakközépiskolában, mint a gimnáziumban, ahol erre – a felmérés szerint – óra keretén belül is nyílik lehetőségük. Ezek az órák pedig lehetőséget biztosítanak a félreértések, bizonytalanságok és félelmek tisztázására (a haláltól való félelem a szakközépiskolások tekintetében mélyebb – kutatásom adatai szerint –, mivel 40 százalékuk úgy véli, hogy a halál minden körülmények között félelmetes és fájdalmas, szemben a gimnazisták 22,2 százalékával). Ezen adatok rávilágítanak az etika órák fontosságára.

Megdöbbenő az az adat, hogy összességében a diákok 28 százaléka sem iskolán belül, sem pedig baráti társaságban nem beszélgetett a témával kapcsolatos kérdésekről – és ez az adat a szakközépiskolások körében több, mint 43 százalék. Úgy gondolom nem

véletlenül hiányosabbak ismereteik, és talán éppen ezért beszélgetnek magasabb arányban a témáról baráti társaságban. A kapott adatok véleményem szerint arra is felhívják a figyelmet, hogy ha nem beszélünk az elmúlás kérdéseiről iskolai keretek között, akkor a diákok ezen igényüket baráti társaságban pótolják.

Mindezek után arra kértem a diákokat, hogy osszák meg véleményüket velem azzal kapcsolatban, hogy a kapott információ mennyisége megfelelő mértékű-e számukra. Ennek eldöntésére négy választható alternatívát adtam meg: „igen, még sok is”; „igen, beszélni kell a témáról”; „nem, többet kellene beszélni róla”; „nem, de nem is fontos, hogy beszéljünk róla”. Így lehetőségük nyílt a diákoknak arra, hogy a téma iránti érdeklenségüket is jelezzék. Őszintén megmondom, félttem tőle – minden szakirodalmi adat ellenére –, hogy a diákok érdeklődésének hiányával fogok szembesülni, és nagy számban fogják a „nem fontos beszélni róla” alternatívát választani. Az általam megkérdezett tanárok többsége ugyanis úgy ítélte meg – velem ellentétben –, hogy ez nem iskolai téma, melyre a diákok nem kíváncsiak, fontosnak pedig egyáltalán nem tartják.

Ezzel szemben a megkérdezett 57 fiatal közül mindössze 2 fő nyilatkozott úgy, hogy még sok is a kapott információ. Közülük az egyik szakközépiskolába járó 18 éves fiú kérdőívvel már a betegtájékoztató kapcsán is találkoztunk. Egy éven belül családtagot veszített el, mely véleményem szerint nagyon mélyen érintette, veszteségét nem tudta feldolgozni. Az Osgood-skála kitöltése értékelhetetlen. A másik személy egy gimnazista lány, aki sem gyógyíthatatlan beteggel nem találkozott, sem pedig haláleset nem történt a családjában, Osgood-skálán elért eredménye: 2,95.

A diákok 35 százaléka szerint viszont beszélni kell a témáról, és mindössze 8 fő (14 százalék) vélekedik úgy, hogy nem fontos beszélni róla. A fiataloknak azonban több, mint 47 százaléka, 27 fő gondolta, hogy többet kellene a témáról beszélni. Elgondolkodtató, hogy ez a megkérdezett fiatalok közel fele. Vajon mit szólnának ehhez az előbb említett módon gondolkodó kollégák?

Ha ismét iskolánkénti bontásban vizsgáljuk az adatokat, jól látható eltérés tárul elénk. Míg a gimnazisták 33 százaléka véli úgy, hogy többet kellene foglalkozni a témával, addig a szakközépiskolások 60 százaléka vélekedik ugyanígy. Ha ezen adatokhoz hozzátesszük, hogy a megkérdezett 57 fiatal közül mindössze 6 diák (10,5 százalék) nem tartja érdekesnek a témát, elgondolkodtató következtetésekre juthatunk. A diákok körében a kapott információk mennyiségének megítélésére vonatkozó adatokat a 6. táblázat szemlélteti.

6. táblázat. A kapott információ mennyiségének megítélése a diákok szerint

<i>Elég információt kapnak a témával kapcsolatban?</i>	<i>Igen, még sok is</i>	<i>Igen, beszélni kell a témáról</i>	<i>Nem, többet kellene beszélni róla</i>	<i>Nem, nem is fontos, hogy beszéljünk róla</i>
Gimnázium (27 fő)	1 fő (3,7%)	16 fő (59,2%)	9 fő (33,3%)	1 fő (3,7%)
Szakközépiskola (30 fő)	1 fő (3,3%)	4 fő (13,3%)	18 fő (60%)	7 fő (23,3%)
Összesen (57 fő)	2 fő (3,5%)	20 fő (35%)	27 fő (47,3%)	8 fő (14%)

Összefoglalva tehát, a diákok érdeklődőek a téma iránt, iskolai keretek közt fontosnak tartják. Abban az iskolában, ahol órai keretek között nincs lehetőség az elmúlás gondolatkörével foglalkozni, magasabb arányban beszélnek ezt meg baráti társaságban, és jóval többen vélik, hogy többet igényelnének, mivel halálfélelmük is mélyebb. Véleményem szerint megfelelő mennyiségben, megfelelő keretek között és megfelelő mértékben helyt kell kapjon a téma a középiskolai nevelésben. Ha mi, tanárok ezt nem tudjuk biztosítani, akkor ezen órák megtartására felkérhetőek az iskolapszichológusok, akik számos helyen segítik ma már a pedagógusok munkáját.

A következő kérdésnél, hogy „támogatná-e a fent említett lehetőségek egyikét”, arra kértem a fiatalokat, hogy próbáljanak meg állást foglalni az eutanázia különböző alternatívái mellett vagy ellen. Az eredeti kérdést szintén Vajsz Ádám tanulmányából vettem át, ám a megadott alternatívákon módosítottam, aminek oka az volt, hogy eredményeim összehasonlíthatóak legyenek a Magyarországon 2009-ben és 2011-ben végzett országos lefedettségű kutatásokkal. Így a jelenlegi kutatásba nem került bele az asszisztált öngyilkosság és a living will támogatottságának mérése.

A megkérdezett fiatalok eutanáziához való viszonya eltér az országos felmérések során kapott, a teljes lakosságra vonatkozó adatoktól. Ezen eredmények szerint a lakosság inkább eutanáziapárti, és a megkérdezettek többsége támogatta az eutanázia aktív vagy passzív formáját. Felmérésem szerint a vizsgált korosztályban inkább eutanáziaellenesség figyelhető meg. A megkérdezett 57 főből mindössze 26 fő (45,6 százalék) támogatná az eutanázia aktív vagy passzív formáját, szemben a 2000-ben mért 64 százalékkal, a 2009-es 66 százalékkal és a 2011-ben 68 százalékkal. Ezen kutatások azonban országos lefedettségűek és életkor alapján vegyes összetételűek voltak (Kiss, 2009; *A közvélemény...*, é. n.; *Kutatás...*, é. n.).

A másik szembetűnő eltérés, hogy míg 2009-ben a megkérdezettek 18 százaléka nem kívánt válaszolni (Kiss, 2009), 2011-ben pedig ez mindössze 10 százalék (*Kutatás...*, é. n.), addig a fiatalok körében közel 37 százalékos azoknak az aránya, akik nem kívánnak a kérdésben állást foglalni. Véleményem szerint ez is jelzi a fiatalok jelentősebb mértékű halálfélelmét, melyre Zana Ágnes és munkatársai is felhívják a figyelmet.

A felmérés alapján a tanulók 14 százaléka az aktív, 32 százaléka pedig a passzív eutanázia formáját támogatná. Az aktív eutanázia támogatottsága a korosztályban lényegesen elmarad az országosan végzett kutatások eredményeitől. 2009-ben összességében 27 százalék (Kiss, 2009), 2011-ben 31 százalék volt azok aránya a lakosság köréből, akik az aktív eutanáziát is támogatnák (*Kutatás...*, é. n.). A passzív eutanázia támogatottsága arányaiban alig marad el az országos adatoktól.

Ha a két iskolatípust vizsgáljuk, szembetűnő eltérés, hogy míg az eutanázia elfogadottsága hasonló mértékű (gimnázium: 48 százalék, szakközépiskola: 43 százalék), jelentős eltérés figyelhető meg az eutanázia formáit illetően. Míg a gimnazisták 40,7 százaléka csak a passzív eutanáziát tudná elképzelni és mindössze 7,4 százaléka az aktív formát, addig a szakközépiskolások 20 százaléka támogatná az aktív és 23 százaléka a passzív formát.

Nemek szerint vizsgálva az adatokat úgy tűnik, hogy a fiúk jóval nagyobb arányban támogatnák az aktív eutanáziát, mint a lányok, akiknek közel 24 százaléka semmilyen körülmények között nem támogatná az eutanázia egyik alternatíváját sem. A fiúk azonban magasabb arányban nem kívánnak állást foglalni.

Számos szakirodalom leírja, hogy az emberek másként gondolkodnak az elmúlással kapcsolatos kérdésekről, ha közvetlen közelükben, vagy ha csak általánosságban merül fel. Érdekes például, hogy elsősorban azok gondolják az orvosi hivatással összeegyeztethetetlennek az eutanáziát, akiknek a közvetlen környezetében az felmerülhetett volna, valamelyik családtagjuk vagy barátjuk szenvedését enyhítendő (*Kutatás...*, é. n.). Azon fiatalok, akiknek a családjában egy éven belül haláleset történt, közel 52 százalékan nem kívántak állást foglalni, míg azok, akik családjukban gyógyíthatatlan beteggel találkoztak, 50 százalékan. Azok a diákok pedig, akik családon belül gyógyíthatatlan beteggel is találkoztak és haláleset is történt a családban az elmúlt egy évben, közel 60 százalékan nem kívántak válaszolni az eutanázia támogatására vagy elutasítására vonatkozó kérdésre. Véleményem szerint ez mélységes háritást és elutasítást jelent. Az eutanázia támogatottságát a fiatalok körében a 7. táblázat szemlélteti.

Arra a kérdésre, hogy „elképzeltetőnek tartja-e, hogy az elkövetkező 10 éven belül hazánkban legalizálják az eutanázia valamely formáját”, megoszlanak a vélemények.

A kapott eredmények szerint a diákok kicsivel több, mint a fele azt gondolja, hogy ez nem fog megtörténni (51 százalék). A kérdésben ugyancsak eltérés van a két iskolatípus között: míg a szakközépiskolások 60 százaléka gondolja, hogy nem fognak megszületni a legalizálás törvényei hazánkban, addig a gimnazistáknak csak 37 százaléka ért ezzel egyet. Talán éppen az ettől való félelem az oka az aktív eutanázia alacsony támogatottságának körükben. Valószínűleg bővebb ismereteik miatt jobban rálátnak a környező országok jogállására és a témában hazánkban is végbemenő jogfejlődésre (a living will egyre szélesebb körben való elfogadottságára az egészségügyben).

A kérdést szintén Vajsz Ádám (2006) kutatásából vettem át, ahol a 4–6. éves medikusok 38 százaléka az aktív, 62 százaléka a passzív eutanázia, 28 százaléka az asszisztált öngyilkosság és 86 százaléka a living will legalizálásának lehetőségét valószínűsítette. A living will fogalmának alacsony ismerete miatt én a bontásban nem vizsgáltam az általam kapott adatokat.

7. táblázat. Az eutanázia támogatottsága a 18–19 évesek körében.

<i>Az eutanázia támogatottsága</i>	<i>Aktív eutanáziával is egyetértők</i>	<i>Csak a passzív eutanáziával egyetértők</i>	<i>Nem támogatók</i>	<i>Nem válaszolók</i>
Összesen (57 fő)	8 fő (14%)	18 fő (31,5%)	10 fő (17,5%)	21 fő (36,8%)
Gimnázium (27 fő)	2 fő (7,4%)	11 fő (40,7%)	4 fő (14,8%)	10 fő (37%)
Szakközépiskola (30 fő)	6 fő (20%)	7 fő (23%)	6 fő (20%)	11 fő (36,6%)
Fiúk (15 fő)	4 fő (26,6%)	5 fő (33,3%)	0 fő (0%)	6 fő (40%)
Lányok (42 fő)	4 fő (9,5%)	13 fő (30,9%)	10 fő (23,8%)	15 fő (35,7%)
Egy éven belül halálest történt a családban (27 fő)	3 fő (11,1%)	5 fő (18,5%)	5 fő (18,5%)	14 fő (51,8%)
Nem történt halálest (30 fő)	5 fő (16,6%)	13 fő (43,3%)	5 fő (16,6%)	7 fő (23,3%)
Gyógyíthatatlan beteg a családban (18 fő)	3 fő (16,6%)	2 fő (11,1%)	4 fő (22,2%)	9 fő (50%)
Gyógyíthatatlan beteg a családban és egy éven belül halálest a családban (12 fő)	2 fő (16,6%)	0 fő (0%)	3 fő (25%)	7 fő (58,3%)

A gimnazisták bővebb ismereteire utalhat az is, hogy míg a szakközépiskolások egyáltalán nincsenek tisztában azzal, hogy Európa mely országaiban engedélyezett az eutanázia, addig a gimnazisták 18,5 százaléka ezt bevállása szerint pontosan tudja. Összességében azonban a fiatalok 91,2 százaléka (52 fő) ezen országokat nem ismeri.

2006-ban a medikusok 1–3. évfolyamon 73 százalékban szintén nem ismerték ezen országokat, míg 4–5. évfolyamon már csak 38 százalékban (Vajsz, 2006).

Kutatásomban, követve Vajsz Ádám gondolatmenetét, illetve figyelembe véve a szakirodalmi adatokat, miszerint másként gondolkodunk saját halálunkról, mint a másokéről, fontosnak tartottam a következő kérdésben felmérni, miképpen gondolkodnak a fiatalok az eutanáziáról önmagukra vonatkoztatva. Így került a „képes lenne-e saját maga számára az eutanázia formáinak valamelyikét kérni” kérdés a kérdőívbe. A megadott alternatívákat viszont a következőképpen változtattam: „aktív eutanáziát is elképzelhetőnek tartom, csak a passzív eutanáziát kérném, csak a living will lehetőségével élnék, semmilyen körülmények között nem kérném”. Nem adtam meg „nem válaszolok” alternatívát a kérdéskör elkerülésére, mivel úgy gondoltam, hogy a kitöltés hiánya ezt úgyis pótolná.

A kérdéskörre mindössze egy fő nem válaszolt. A 18 éves gimnazista lánynak mindkét szülője egyetemi végzettségű (nem valószínű, hogy figyelmetlenségből hagyta ki a kérdést). Kérdőívéből kiderül, hogy családjában találkozott már gyógyíthatatlan beteggel és

az elmúlt egy évben haláleset is történt rokonságában. Az elmúlással kapcsolatos félelmek között, a feltüntetett összes tényezőt megjelöli, és a halált az elmúlás körülményeitől függetlenül félelmetesnek és fájdalmasnak ítéli. Gimnazistaként – a felmérés adatai szerint – valószínűleg volt lehetősége órai keretek között a témáról beszélni, ám mégis úgy nyilatkozik, hogy csak baráti körben érintették a témát. Arra a kérdésre, hogy hogyan járna el, ha hozzátartozója eutanázia iránti kérelmével szembesülne, leírja: „Nem tudom, nem szeretnék ilyen helyzetbe kerülni, nem vagyok felkészülve ilyenre.” Tulajdonképpen önmaga kimondja, hogy mennyire mélyen érinti a téma, melyre nincs felkészülve. Negatív attitűdjét bizonyítja, hogy Osgood-skála értéke: 2,7.

A kérdés során kapott adatok alátámasztják a szakirodalomban leírtakat, miszerint eltérően gondolkodunk az élet végi kérdésekről, amikor önmagunkról vagy másokról tesszük ugyanezt. Míg a fiatalok 17,5 százaléka általánosságban nem támogatná az eutanáziát (bár 36,8 százalék nem foglalt állást, így nem tudható, merre hajlana), addig önmagára vonatkoztatva már a megkérdezettek 45,6 százaléka vélekedik úgy, hogy semmilyen körülmények között nem élne az eutanázia lehetőségével. A kapott adatokat összehasonlítva Vajsz Ádám orvosok körében végzett kutatásával elmondható, hogy míg az alsóbb éves orvosok 37 százaléka az aktív, 43 százaléka a passzív eutanáziát is el tudná képzelni önmagára vonatkoztatva, addig a fiataloknál ez csupán 19,6 százalék az aktív és 25 százalék a passzív eutanázia esetében. A két iskolatípus között itt nem található lényeges eltérés a diákok véleményében (Vajsz, 2006).

Ha nemek szerint vizsgálódunk, akkor viszont érdekes eltérést látunk. A fiúk 33,3 százalékban akár az aktív eutanáziát is el tudnák képzelni, míg a lányok mindössze 14,6 százalékban, 48,7 százalékuk pedig semmilyen körülmények között sem élne ezzel az életvégi lehetőséggel.

Az aktív eutanázia támogatottsága önmagukra vonatkoztatva szintén 33,3 százalék azon fiatalok körében, ahol családon belül gyógyíthatatlan beteget találunk. Ennek ellenére körükben 50 százalékos azok aránya, akik semmilyen körülmények között nem kérik az eutanáziát. Azok körében pedig, ahol egy éven belül halálozás történt, a fiatalok közel 60 százaléka elutasítja az eutanáziát, a körülményektől függetlenül (hasonló arányban nem kívántak állást foglalni a korábbi kérdésben). Érdekes adat, hogy azok a fiatalok, akiknek a családjában gyógyíthatatlan beteg előfordult, egyáltalán nem élnének a living will lehetőségével. (Nem bíznak benne, hogy az orvostársadalom figyelembe veszi?) Persze a fogalommal kapcsolatos ismerethiány miatt nem lehet állást foglalni az okokkal kapcsolatban. Ezen adatok is alátámasztják, hogy a fiatalok másként gondolkodnak az eutanáziával kapcsolatban, mint a felnőttek. Az adatokat a 8. számú táblázat szemlélteti.

8. táblázat. Az eutanázia elfogadottsága a fiatalok körében önmagukra vonatkoztatva

Képes lenne-e saját maga számára az alábbiak valamelyikét kérni?	Aktív eutanáziát	Csak a passzív	Csak a living willt	Nem, soha
Összesen (56 fő)	11 fő (19,6%)	14 fő (25%)	5 fő (8,9%)	26 fő (46,4%)
Gimnázium (27 fő)	6 fő (22,2%)	7 fő (25,9%)	2 fő (7,4%)	11 fő (40,7%)
Szakképző (30 fő)	5 fő (16,6%)	7 fő (23,3%)	3 fő (10%)	15 fő (50%)
Fiúk (15 fő)	5 fő (33,3%)	2 fő (13,3%)	2 fő (13,3%)	6 fő (40%)
Lányok (41 fő)	6 fő (14,6%)	12 fő (29,2%)	3 fő (7,3%)	20 fő (48,7%)
1 éven belül haláleset (27 fő)	3 fő (11,1%)	5 fő (18,5%)	2 fő (7,4%)	16 fő (59,2%)
Gyógyíthatatlan beteg a családban (18 fő)	6 fő (33,3%)	3 fő (16,6%)	0 fő (0%)	9 fő (50%)
Gyógyíthatatlan beteg a családban és 1 éven belül halál (12 fő)	3 fő (25%)	1 fő (8,3%)	0 fő (0%)	7 fő (58,3%)

Arra a kérdésre, hogy „hogyan járnának el abban az esetben, ha egy hozzátartozójuk eutanázia kérésével szembesülnének”, a fiatalok 60 százaléka azt válaszolta, hogy megpróbálnának elbeszélgetni szerettükkel, hogy miért akarja így, ám tiszteletben tartanák végső döntését. Vajsz Ádám (2006) ugyanerre a kérdésre kapott adatai szerint a orvosok 77 (alsóbb évesek) és 80 százalékban (felsőbb évesek) döntenének ugyanígy.

Úgy tűnik, hogy a gimnazisták magasabb arányban próbálnák meg befolyásolni hozzátartozóikat (70,3 százalék), mely érték megközelíti az alsóbb éves orvosok körében mért eredményeket. Ezzel szemben a szakközépiskolások 53,3 százaléka vélte ugyanígy, míg magasabb arányban gondolják, hogy hozzátartozójuk eutanázia iránti kérélmé „nonszensz” (14,3 százalék), mint a gimnazisták (3,7 százalék, 1 fő). Véleményem szerint ez szintén az ismeretek közti jelentős különbségből fakad, mely felhívja a figyelmet a téma fontosságára a nevelés során. Ezen adatokat a 9. táblázat szemlélteti.

9. táblázat. A fiatalok döntéseinek megoszlása a hozzátartozók eutanázia iránti kérélmével szembesülve

Hogyan járna el a hozzátartozó eutanázia iránti kérélmével szemben?	Teljesen tiszteletben tartaná	„Nonszensz”	Elbeszélgetne és felvilágosítaná	Másképp járna el
Összes (57 fő)	13 fő (22,8%)	5 fő (8,7%)	35 fő (61,4%)	4 fő (7%)
Gimnázium (27 fő)	6 fő (22,2%)	1 fő (3,7%)	19 fő (70,3%)	1 fő (3,7%)
Szakközépiskola (30 fő)	7 fő (23,3%)	4 fő (13,3%)	16 fő (53,3%)	3 fő (10%)
Beteg a családban (18 fő)	4 fő (22,2%)	2 fő (11,1%)	10 fő (55,5%)	2 fő (11,1%)
Halál a családban (27 fő)	6 fő (22,2%)	2 fő (7,4%)	15 fő (55,5%)	4 fő (14,8%)

Arra a kérdésre, hogy „Ön szerint alkalmazják-e a mai Magyarországon, eltekintve a törvényi szabályozástól, az eutanázia különböző alternatíváit”, a fiatalok többsége választott a megadott alternatívák közül, feltételezve, hogy az alkalmazásra kerül. A diákok 54,3 százaléka vélekedett így, szemben a 43,8 százalékkal. Az alternatívák tekintetében az aktív eutanáziát összességében 12,2 százalékban, a passzív eutanázia alkalmazását 24,5 százalékban valószínűsítik a diákok.

Mivel a kérdést szintén Vajsz Ádám (2006) tanulmánya alapján alkalmaztam, módosítva a megadott alternatívákon (az asszisztált öngyilkosság kivételre került, helyette a „nem alkalmazzák” került be), így összehasonlíthatóak az eredmények. Megdöbbentő adat, hogy az orvostanhallgatók felsőbb éveseinek 95 százaléka szerint a passzív, 24 százaléka szerint pedig az aktív forma is alkalmazásra kerül. Az alsóbb évesek körében a passzív eutanázia tekintetében még csak 53 százalékos az arány. Vajsz (2006) szerint ennek hátterében az áll, hogy a felsőbb évesek gyakorlataik során nagyobb tapasztalatot gyűjtenek arról, hogy a betegek ellátása hogyan is zajlik a valóságban. Vajon mit gondolnának erről a középiskolások?

Ha az adatokat ismét iskolatípusonként vizsgáljuk, újabb eltérést láthatunk a különböző profilú iskolák diákjainak gondolkodásában. Míg a szakközépiskolások 63,3 százaléka úgy véli, hogy az eutanázia egyik formáját sem alkalmazzák az egészségügyben, addig a gimnazisták közül mindössze 22,2 százalék vélekedik csak ugyanígy. Az eredmények azt mutatják, hogy a gimnazisták szerint leginkább a passzív eutanázia alkalmazása létező gyakorlat (44,4 százalék). Ez majdnem megközelíti az alsóbb éves orvosok körében mért 53 százalékot. Az eutanázia alkalmazásával kapcsolatos vélemények megoszlását a 10. táblázat szemlélteti.

Munkám során feltételeztem, hogy ilyen adatokat fogok kapni, ezért Vajsz Ádámnak megfelelően én is megkérdeztem a diákokat, hogy „hallottak-e már olyan esetről, ahol a fent említett eljárásokat alkalmazták”. A megkérdezett diákok közül 24 fő (42,1 százalék)

hallott is eutanázia-esetről hazánkban. A orvosok 2006-ban, alsóbb és felsőbb évesek egyaránt 100 százalékban hallottak már ilyen esetről (Vajsz, 2006).

A „tisztában van-e vele, hogy Európa mely országaiban engedélyezett az eutanázia” kérdésre a szakközépiskolások egyöntetűen nemmel válaszoltak, míg a gimnazisták 18,5 százaléka igennel. A orvosok erre a kérdésre alsóbb évfolyamokon 27 százalékban, felsőbb évfolyamon 62 százalékban igennel válaszoltak, mely eredmény Vajsz (2006) szerint az etika oktatásnak és az orvosi világban való nagyobb tájékozottságnak köszönhető. Természetesen nem gondolom, hogy a szakközépiskolásoknak olyan mély ismeretekkel kellene rendelkezniük, mint az orvostanhallgatóknak, az adatokat csak összehasonlításként jelenítettem meg.

10. táblázat. Az eutanázia alkalmazásával kapcsolatos vélemények megoszlása iskolatípusonkénti bontásban

Alkalmazzák-e a mai Magyarországon az eutanáziát?	Aktív eutanázia	Passzív eutanázia	Mindkét formát	Egyiket sem
Összesen (57 fő)	7 fő (12,2%)	14 fő (24,5%)	10 fő (17,5%)	25 fő (43,8%)
Gimnázium (27 fő)	3 fő (11,1%)	12 fő (44,4%)	5 fő (18,5%)	6 fő (22,2%)
Szakkunaképző (30 fő)	4 fő (13,3%)	2 fő (6,6%)	5 fő (16,6%)	19 fő (63,3%)

A hospice-ról alkotott vélemények

Mindezek után a hospice-szal kapcsolatos ismeretekre vonatkozó kérdéskörrel folytattam kutatásom. A kapott adatokból kitűnik, hogy a diákok közel 60 százaléka tisztában van a hospice fogalmával, a gimnazisták 67 százalékban, és gyógyíthatatlan betegségük esetén is közel ilyen arányban vennék igénybe szolgáltatásait. A hospice kiterjesztésének szükségességével kapcsolatban a megkérdezettek közül mindössze 3 tanuló vélekedett úgy, hogy nem tartja fontosnak. Közülük 2 tanuló nem találkozott még gyógyíthatatlan beteggel, és mindketten megfelelőnek ítélik a kórházi körülményeket a búcsúra. Összességében elmondható, hogy a fiatalok 95 százaléka szükségesnek tartja a hospice szellemiségű intézmények, otthoni ápolást nyújtó szolgáltatók kiszélesítését (12. táblázat).

Érdekes adat, hogy azok körében, ahol a családon belül gyógyíthatatlan beteggel való találkozás is van, 18 főből 13 fő (72,2 százalék) úgy gondolja, hogy nem volt rá szükségük, míg 2 főnek (11,1 százalék) a családja nem akarta a szolgáltatást igénybe venni. Ezen adatokat a 11. táblázat szemlélteti. Vajon valós tudásuk van a hospice szolgálat szemléletéről és az általuk nyújtott támogatás lehetőségeiről?

11. táblázat. Hospice-szal kapcsolatos vélemények a fiatalok körében.

Hospice-szal kapcsolatos ismeretek	Tisztában van a fogalom lényegével		Igényelték-e			Gyógyíthatatlan betegségük esetén igényelné-e
	Igen	Nem	Igen	Nem volt szükség rá	Nem akarták	
Összes (57 fő)	34 fő (59,6%)	22 fő (38,5%)	2 fő (3,5%)	51 fő (89,4%)	4 fő (7%)	33 fő (57,8%)
Gimnázium (27 fő)	18 fő (66,6%)	9 fő (33,3%)	0 fő (0%)	26 fő (96,2%)	1 fő (3,7%)	16 fő (59,2%)
Szakkunaképző (30 fő)	16 fő (53,3%)	14 fő (46,6%)	2 fő (6,6%)	25 fő (83,3%)	3 fő (10%)	17 fő (56,6%)
Beteg a családban (18 fő)	10 fő (55,5%)	8 fő (44,4%)	2 fő (11,1%)	13 fő (72,2%)	2 fő (11,1%)	10 fő (55,5%)

12. táblázat. A hospice szolgálat fejlesztésének megítélése

Hospice-szal kapcsolatos ismeretek	Szükségnek tartja-e a fejlesztését	
	Igen	Nem
Összes (57 fő)	54 fő (94,7%)	3 fő (5,2%)
Gimnázium (27 fő)	25 fő (92,5%)	1 fő (3,7%)
Szakkunskáképző (30 fő)	28 fő (93%)	2 fő (6,6%)
Beteg a családban (18 fő)	17 fő (94,4%)	1 fő (5,5%)

Arra a kérdésre, hogy véleménye szerint kinek segít a hospice, a fiatalok összességében közel 90 százalékban úgy ítélték meg, hogy a speciális ellátási forma a betegnek segít, 63 százalékban gondolják, hogy a családnak is, és 19 százalékban vélik úgy, hogy a kórháznak is segítséget nyújt. A megkérdezett 57 diák közül összesen 2 tanuló ítélte meg úgy, hogy senkinek sem nyújt segítséget a hospice, ezáltal felesleges.

Ha a két iskolatípust összehasonlítjuk, jól látható eltérés, hogy a gimnazisták magasabb arányban gondolják, hogy a hospice a betegnek és családjának segít, mint a szakközépiskolások. Érdekes eredmény, hogy a gimnazisták szerint (33,3 százalék) a hospice ellátás jelentős segítséget nyújt a kórházak számára is. A szakközépiskolásoknak mindössze csak 6,6 százaléka gondolja ezt ugyanígy át. A kapott adatok alátámasztják, hogy a diákok szerint is van létjogosultsága a hospice szolgálatoknak. A diákok véleményét a hospice szolgálatok segítségnyújtásáról a 13. táblázat szemlélteti.

13. táblázat. A diákok véleménye a hospice szolgálatok segítségnyújtásáról

Kinek segít a hospice?	Betegnek	Beteg családjának	Kórháznak	Senkinek, felesleges
Összesen (57 fő)	51 fő (89%)	36 fő (63%)	11 fő (19,2%)	2 fő (3,5%)
Gimnázium (27 fő)	25 fő (92%)	20 fő (74%)	9 fő (33,3%)	1 fő (3,7%)
Szakkunskáképző (30 fő)	26 fő (86%)	16 fő (53,3%)	2 fő (6,6%)	1 fő (3,3%)
Családon belüli gyógyíthatatlan beteg (18 fő)	15 fő (83,3%)	12 fő (66,6%)	4 fő (22,2%)	0 fő (0%)

Az attitűdskála eredményei

Kérdőívem végére fontosnak tartottam egy attitűdteszt elhelyezését, mely jól szemlélteti a fiatalok negatív vagy pozitív viszonyulását az eutanáziával kapcsolatban. Az Osgood-skálában egy párt alkotó két állításból kellett a diákoknak kiválasztaniuk azt, amelyik inkább tükrözi véleményüket. A legmagasabb eredmény 3,55, a legalacsonyabb érték 2,2. 2,5 alatti érték 5 főnél figyelhető meg, melyek mindegyike szakközépiskolás. Összességében az átlagérték a fiatalok körében 2,93, ami azt tükrözi, hogy a fiatalok inkább negatív érzelmekkel viszonyulnak a témához.

Ha iskolánkénti bontásban vizsgáljuk az adatokat, a gimnazisták elért értékeinek átlaga 3,01, míg a szakközépiskolásoké mindössze 2,86. A skála adatai alapján ismét beigazolódott, hogy míg a gimnazisták inkább elfogadóak a témával kapcsolatban, addig a szakközépiskolások negatívan viszonyulnak hozzá. Ez ismét a nevelés és oktatás felelősségét vetíti elé.

Nem dughatjuk tehát homokba a fejünket pedagógusként, hiszen a családok jelentős részében nem zajlik nyílt diskurzus a témával kapcsolatban, a mai fiatalság számára pedig ez a tabu-jelleg fokozódó félelemben jelentkezik. Természetesen el kell ismernünk, hogy a gimnáziumba járó fiatalok szülei többnyire felsőfokú végzettséggel rendelkeznek,

így más attitűdöket is hoznak otthonról, valószínűleg szellemi tőkékük is más jellegű, szemben a középiskolásokkal, akik szülei inkább középfokú vagy annál alacsonyabb iskolai végzettséggel rendelkeznek. Nem lehet tehát mindent az iskola rovására írni, ám érdemes e kutatás eredményeit szem előtt tartani.

A 2000-ben Magyarországon végzett eutanázia-felmérés adatai szerint az iskolai végzettség hatása jóval összetettebb, és elsősorban nem közvetlenül hat a könnyű halállal kapcsolatos véleményekre, hanem a vallásos meggyőződésekkel összekapcsolódva. Saját kutatásomban azonban ezt a dimenziót tudatosan nem vizsgáltam.

A következtetések, hipotézisvizsgálat

A felmérésben részt vevők magas részvételi aránya (98,2 százalék) és a kérdőív kitöltöttségének magas aránya (99,7 százalék) véleményem szerint már részben bizonyítja, hogy a fiatalok érdeklődnek a téma iránt. A megkérdezett fiatalok közel 62 százaléka találkozott már gyógyíthatatlan beteggel, 31,5 százalék pedig családon belül is szembesült ilyen jellegű betegséggel.

A betegtájékoztatást illetően a diákok közel 86 százaléka szerint a betegek többsége pontos, minden részletre kiterjedő tájékoztatást igényelne orvosától, míg 12,2 százalék a beteg igényeinek megfelelő tájékoztatást tart fontosnak. A megkérdezettek közül mindössze 1 diák gondolta, hogy a betegek nem igénylik a tájékoztatást. (családjában az elmúlt egy évben haláleset történt) A személyes érintettséget magába foglaló kérdés (amikor önmaguk számára kellett véleményezni a tájékoztatás mértékét) esetén magasabb arányban (92,9 százalék) várják a diákok a teljes tájékoztatást, mint az előző, általánosan fogalmazó kérdés esetén. Mindeközben 36,8 százalék vallotta, hogy ellátása során nem részesült megfelelő tájékoztatásban.

A fiatalok 61 százaléka saját bevallása szerint fél a haláltól, és 98,2 százalékban meg is jelöli félelme okait az elmúlás folyamatával kapcsolatban. A leginkább félelmet keltő faktorok ugyanazok, mint a terminális állapotban lévő betegek esetében: a kiszolgáltatottságtól, a fájdalomtól és a szeretett személy itt hagyásától való félelem. Az eltérés mindössze a komponensek megjelöléseinek sorrendjében van. A fiatalok összességében elsősorban a szeretett személy itt hagyásától félnek, másodikként emelik ki a fájdalomtól való félelmet, és harmadik helyen jelenik meg a kiszolgáltatottságtól való félelem.

A lányok sokkal nagyobb arányban félnek a szeretett személy itt hagyásától és a fájdalomtól, mint a fiúk. Fiúknál más a szorongáskeltő komponensek sorrendje, első helyre kerül a kiszolgáltatottságtól való félelem, második helyre csúszik a szeretett személy itt hagyásától való félelem, és harmadrészt jelenik meg a fájdalom mint szorongáskeltő faktor.

A gimnazisták elsősorban a fájdalomtól félnek, másodrészt a szeretett személy itt hagyásától és csak harmadrészt a kiszolgáltatottságtól. A személyiségváltozástól való félelem is arányaiban emelkedést mutat körükben. Ezzel szemben a szakközépiskolások elsősorban a szeretett személy itt hagyásától félnek, másodrészt, illetve harmadrészt egyforma arányban a fájdalomtól és a kiszolgáltatottságtól.

Azon fiatalok körében, akik a családon belül gyógyíthatatlan beteggel találkoztak és az elmúlt egy évben haláleset is történt a családban, jóval magasabb a gyógyíthatatlan betegségekkel való félelem (58 százalék). Az általuk felállított sorrend a szorongáskeltő faktorok tekintetében megegyezik a terminális betegek által felállított sorrenddel. Nagyfokú érintettségre utal, hogy a kiszolgáltatottságtól való félelem 75 százalékban megjelenik körükben.

A „méltó halált” a diákok közel 60 százaléka otthoni, békés körülmények között, szerettei körében tudja elképzelni, míg 32 százalékuk véli úgy, hogy a halál az elmúlás

körülményeitől függetlenül csak félelmetes és fájdalmas lehet. A szakközépiskolások mélyebb halálfélelmére utal, hogy körükben 40 százalékos azon diákok aránya, akik a halált félelmetesnek ítélik, szemben a gimnazisták 22,2 százalékaival.

A fiatalok 40 százaléka fél a gyógyíthatatlan betegségtől, a gimnazisták esetében ez az arány kicsit alacsonyabb (37 százalék), míg a szakközépiskolásoknál kissé magasabb (43,3 százalék). Azok körében pedig, akik gyógyíthatatlan beteggel találkoztak és az elmúlt évben halálessel szembesültek, 58 százalék.

A diákok 63,1 százaléka semmilyen körülmények között sem szeretne kórházban meghalni. A gimnazisták inkább elfogadják a kórházi körülményeket, ami összefügghet a fájdalomtól való magasabb félelmükkel, míg a szakközépiskolások 74 százaléka lehetőség szerint nem venne igénybe kórházi ellátást. A fiúk a kórházi körülményeket inkább el tudják képzelni a végső búcsú tekintetében (46,6 százalék), mint a lányok (33,3 százalék).

Összességében elmondható, hogy a diákok többsége, körülbelül 70 százaléka tisztában van az aktív, a passzív eutanázia és az asszisztált öngyilkosság fogalmával, míg a living will fogalma már kevésbé ismert számukra (22,8 százalék). A gimnazisták a szakközépiskolásokhoz képest jóval magasabb arányban tudják értelmezni a fogalmakat. A szakközépiskolás diákok az aktív eutanázia fogalmát 56 százalékban ismerték, szemben a gimnazisták 100 százalékaival, a passzív eutanáziát 50 százalékban, a szintén 100 százalékkal szemben. Az asszisztált öngyilkosságot a szakközépiskolások 33,3 százaléka ismerte, míg a gimnazisták 66,6 százaléka. A leginkább lesújtó eredmény a living will értelmezésénél látható, mivel a szakközépiskolások között mindössze 2 fő (6,6 százalék) ismerte vagy fordította le a fogalmat.

Míg a gimnazisták több, mint 81 százaléka úgy ítéli meg, hogy órai keretek között beszélgettek a témáról, addig ennek aránya a szakközépiskolában mindössze 30 százalék. A diákok egymás között, baráti társaságban jóval nagyobb arányban beszélgetnek a témáról a szakközépiskolában, mint a gimnáziumban, ahol erre – a felmérés szerint – óra keretén belül is nyílik lehetőségük. Összességében a diákok 28 százaléka sem iskolán belül, sem pedig baráti társaságban nem beszélget a témával kapcsolatos kérdésekről. Ez az adat pedig a szakközépiskolások tekintetében több, mint 43 százalék.

Mindeközben a megkérdezett fiataloknak több, mint 47 százaléka, 27 fő gondolta, hogy többet kellene a témáról beszélni, mivel a kapott információ nem elegendő számára. Ez az arány a szakközépiskolások tekintetében 60 százalékos, és mindössze 6 diák (10,5 százalék) nem tartja érdekesnek a témát a megkérdezett 57 főből.

A vizsgált korosztályban inkább eutanáziaellenesség figyelhető meg. A megkérdezett 57 főből mindössze 26 fő (45,6 százalék) támogatná az eutanázia aktív vagy passzív formáját. A fiatalok körében azonban közel 37 százalékos azoknak az aránya, akik nem kívánnak a kérdésben állást foglalni, mely adat többszöröse az országosan mért átlagnak. A tanulók 14 százaléka az eutanázia aktív, 32 százaléka pedig a passzív formáját támogatná. Míg a gimnazisták 40,7 százaléka csak a passzív eutanáziát tudná elképzelni és mindössze 7,4 százaléka az aktív formát, addig a szakközépiskolások 20 százaléka támogatná az aktív és 23 százaléka a passzív formát. Azok a diákok pedig, akik családon belül gyógyíthatatlan beteggel is találkoztak, és halálessel is történt a családban az elmúlt egy évben, közel 60 százalékban nem kívántak válaszolni az eutanázia támogatására vagy elutasítására vonatkozó kérdésre.

A személyes érintettséget magába foglaló kérdés esetén a megkérdezettek 45,6 százaléka vélekedik úgy, hogy semmilyen körülmények között nem élne az eutanázia lehetőségével. A fiatalok 19,6 százaléka az aktív, 25 százaléka a passzív eutanáziát tudja elképzelni saját magára vonatkoztatva, míg 8,9 százalék a living will lehetőségével élne. Azok körében pedig, ahol egy éven belül halálozás történt, a fiatalok közel 60 százaléka

elutasítja az eutanáziát, a körülményektől függetlenül. Megdöbbentő adat, hogy körükben a living will támogatottsága egyáltalán nem jelenik meg.

A legalizálás kérdésében a diákok 51 százaléka gondolja, hogy nem fog megtörténni a közeljövőben. A szakközépiskolások esetében ez az arány 67 százalék, míg a gimnazisták esetében csupán 37 százalék. Ezen adat is arra utalhat, hogy a gimnazistáknak nagyobb rálátása van a területen hazánkban végbemenő jogfejlődésre. A gimnazisták bővebb ismereteire utalhat az is, hogy míg a szakközépiskolások egyáltalán nincsenek tisztában azzal, hogy Európa mely országaiban engedélyezett az eutanázia, addig a gimnazisták 18,5 százaléka ezt bevállása szerint pontosan tudja.

Összességében elmondható, hogy a szakközépiskolások halálfélelme mélyebb, erre utal az Osgood-skála eredménye is, magasabb arányban félnek a gyógyíthatatlan betegségek, az eutanázia fogalmaival kapcsolatos ismereteik hiányosabbak, eltérően vélekednek az eutanázia támogatottságával és hazai alkalmazásával kapcsolatban is, mint a gimnazisták. Jóval nagyobb arányban igényelnék az iskola keretein belül a téma érintését, melyet igen magas számban érdekesnek és fontosnak tartanak. Véleményem szerint megfelelő mennyiségben, megfelelő keretek között és megfelelő mértékben helyt kell kapjon a téma a középiskolai nevelésben.

Míg a szakközépiskolások 63,3 százaléka úgy véli, hogy az eutanázia egyik formáját sem alkalmazzák az egészségügyben, addig a gimnazisták közül mindössze 22,2 százalék vélekedik csak ugyanígy. Az eredmények azt mutatják, hogy a gimnazisták szerint leginkább a passzív eutanázia alkalmazása létező gyakorlat a mai Magyarországon (44,4 százalék). A megkérdezett diákok közül 24 fő (42,1 százalék) hallott is eutanázia-esetről hazánkban.

Az adatok alapján úgy tűnik, hogy a gimnazisták magasabb arányban próbálnák meg befolyásolni hozzátartozóikat eutanázia iránti kérelmükkel szembesülve (70,3 százalék), míg a szakközépiskolások csupán 53,3 százaléka vélte ugyanígy, és magasabb arányban gondolják, hogy hozzátartozójuk eutanázia iránti kérelme „nonszensz” (14,3 százalék), mint a gimnazisták (3,7 százalék).

A diákok közel 60 százaléka tisztában van a hospice fogalmával, a gimnazisták közel 67 százalékban, a szakközépiskolások pedig közel 54 százalékban. Összességében elmondható, hogy a fiatalok 95 százaléka szükségesnek tartja a hospice szellemiségű intézmények, otthoni ápolást nyújtó szolgáltatók kiszélesítését. Azok körében azonban, ahol a családon belül gyógyíthatatlan beteggel való találkozás is előfordult, 72,2 százalékban gondolják, hogy nem volt a

szolgáltatásra szükségük, míg 11,1 százalékban nem akarták igénybe venni. Ezen adatok felvetik annak kérdését, hogy vajon valós ismeretekkel rendelkeztek-e a családok a speciális szolgáltatást nyújtó hospice szellemiségével, illetve az általuk nyújtott segítség lehetőségeivel kapcsolatban.

Mindezek ellenére a fiatalok összességében közel 90 százalékban úgy ítélték meg, hogy a speciális ellátási forma a betegnek segít elsősorban, 63 százalékban gondolják, hogy a családnak is, és 19 százalékban vélik úgy, hogy a kórháznak is segítséget nyújt. A gimnazisták szerint (33,3 százalék) a hospice ellátás jelentős segítséget nyújt a kórházak számára is.

Az Osgood-skála adatai szerint a gimnazisták elért értékeinek átlaga 3,01, míg a szakközépiskolásoké mindössze 2.86. A skála adatai alapján ismét beigazolódtott, hogy míg a gimnazisták inkább elfogadóak a témával kapcsolatban, addig a szakközépiskolások negatívan viszonyulnak ahhoz. Véleményem szerint a kapott adatok jól szemléltetik, hogy felállított hipotéziseim beigazolódtak.

Elsőként feltételeztem, hogy a diákok a téma tabu-jellege ellenére érdeklődőek, szívesen beszélnének róla iskolai keretek között is. A kapott adatok azt igazolták, hogy a diákok érdeklődőek a téma iránt (89,4 százalék), iskolai keretek közt fontosnak tartják. Abban az iskolában, ahol órai keretek között nincs lehetőség az elmúlás gondolatkörével foglalkozni, magasabb arányban beszélik ezt meg baráti társaságban, és jóval többen vélik, hogy többet igényelnének (60 százalék), mivel halálfélelmük is mélyebb.

Másik hipotézisem, mely szerint feltételeztem, hogy a két egymástól eltérő profilú iskolatípusban eltérést találunk a diákok tudásában, attitűdjében egyaránt, szintén beigazolódtott. Összességében elmondható, hogy a szakközépiskolások halálfélelmé mélyebb, erre utal az Osgood-skála eredménye is, magasabb arányban félnek a gyógyíthatatlan betegségektől, az eutanázia fogalmaival kapcsolatos ismereteik hiányosabbak, eltérően vélekednek az eutanázia támogatottságával és hazai alkalmazásával kapcsolatban is, mint a gimnazisták. Jóval nagyobb arányban igényelnék az iskola keretein belül a téma érintését, melyet igen magas számban érdekesnek és fontosnak tartanak. Véleményem szerint megfelelő mennyiségben, megfelelő keretek között és megfelelő mértékben helyt kell kapjon a téma a középiskolai nevelésben.

Irodalomjegyzék

- A közvélemény az eutanáziáról. Nehéz kérdések a kegyes halálról?* 2013. 04. 03-i megtekintés, <http://www.median.hu>
- Bognár Tamás, Kolosai Nedda, Hegedűs Katalin és Pilling János (2001): „Kellene, aki megfogná a haldokló kezét?” Orvosokkal készített mélyinterjúk elemzése a haldokló gondozás nehézségeiről. *LAM 2001*, 11. 2. sz. 154–162.
- Hegedűs Katalin, Pilling János, Kolosai Nedda és Bognár Tamás (2001): Ápolók és orvosok halállal és haldoklással kapcsolatos attitűdje. *LAM 2001*, 11. 6–7. sz. 492–499.
- Kapocsi Erzsébet (2011): Boldogtalan orvosok – a jelenség és ami mögötte van. *LAM 2011*, 21. 8–9. sz. 584–588.
- Kiss Katalin (2009): A kegyes halál megítélése Magyarországon. *Kharón – Thanatológiai szemle*, 13. 1. sz. 32–35.
- Kutatás az eutanázia társadalmi megítéléséről.* 2013. 04. 03-i megtekintés, <http://www.szinapszis.hu>
- Szabóné Berta Irén (2002): Terminális állapotú rákbetegek véleménye a hospice ellátásról. *Kharón – Thanatológiai szemle*, 6. 4. sz. 9–20.
- Vajsz Ádám (2006): Az eutanázia megítélése az orvostanhallgatók körében. *Kharón – Thanatológiai szemle*, 10. 1–2 sz.
- Zana Ágnes, Szabó Gábor és Hegedűs Katalin (2008): A halálfélelem, a halál iránti attitűd és a mentális egészség kapcsolatának korosztályos összehasonlító vizsgálata. *LAM 2008*, 18. 4. sz. 319–320.

- 9. Tájékoztatták-e Önt az egészségügyi dolgozók, az általuk végzett beavatkozások, kezelések, vizsgálatok menetéről, hatásairól, esetleges szövődményeiről, amikor valamilyen betegségen esett át korábban?**
- a) Igen, minden esetben
 - b) Csak néha, alkalm szerűen
 - c) Nem volt rá szükségem.
 - d) Valamit mondtak, de nem értettem pontosan
 - e) Nem tájékoztattak
- 10. Mit gondol a halálról?**
- a) Félek a haláltól
 - b) A halál az élet része, nem félek tőle
- 11. Vannak-e félelmei a gyógyíthatatlan betegségekkel, az elmúlással kapcsolatban? Több válasz is jelölhető!**
- a) A kiszolgáltatottságtól félek
 - b) A fájdalomtól félek
 - c) Az elhagyatottságtól félek
 - d) Az elmúlástól félek
 - e) A személyiségváltozástól félek
 - f) A szeretett hozzátartozók itt hagyásától félek
 - g) Félek a gyógyíthatatlan betegségektől
 - h) Nem vagyok beteg, ezért a betegségektől nem félek, de félelmeim vannak az elmúlással kapcsolatban
 - i) Nincsenek félelmeim
- 12. Ön szerint milyen a „méltó halál”?**
- a) Otthoni, nyugodt, békés körülmények között, a szeretteim körében.
 - b) Otthon, szeretteim körében, egészségügyi személyzet segítségével.
 - c) Erre a célra kialakított egészségügyi intézményben, osztályon.
 - d) Akár hagyományos kórházi osztályon.
 - e) A halál minden körülmények között félelmetes, és fájdalmas.
- 13. Mi a véleménye azokról a körülményekről, amelyek között ma egy beteg meghal egy átlagos kórházi osztályon?**
- a) Ha lehet, én kórházban semmiképpen se haljak meg.
 - b) A kórházban minden technika adott a betegellátáshoz, a körülmények megfelelőek.
- 14. Tisztában van-e az alábbi fogalmak pontos jelentésével?**
Karikázással jelölje azokat a fogalmakat, melyeknek ismeri a jelentését!
- a) Aktív eutanázia
 - b) Passzív eutanázia
 - c) Asszisztált öngyilkosság
 - d) „Living will”
- 15. Iskolai keretek közt beszélgettek már a témáról?**
- a) Igen, volt ilyen óránk
 - b) Csak magunk közt barátokkal
 - c) Nem

Tegyen X jelzést abba az oszlopba minden tulajdonságpár közé, amelyet legközelebb állónak érzi az ön véleményéhez. Még akkor is válasszon, ha szokatlannak, furcsának érzi.

Pl: ha az eutanáziát nehéznek érzi, akkor az 1. oszlopba jelöljön, ha könnyűnek, az 5. oszlopba tegyen X jelet. Ha egyformán nehéz és könnyű is, a 3. oszlopba tegyen jelölést. Ha inkább nehéz, akkor a 2. oszlopba, ha inkább könnyű, akkor a 4. oszlopba.

az eutanázia.....

	1	2	3	4	5	
nehéz						könnyű
barátságos						barátságtalan
szorgalmas						lusta
fárasztó						pihentető
igazságos						igazságtalan
gyors						lassú
szokatlan						megszokott
zajos						csendes
jó						rossz
szigorú						elnéző
eredményes						eredménytelen
nyugtalan						nyugodt
sikeres						sikertelen
változó						változatlan
komoly						tréfás
érdekes						unalmas
kellemes						kellemetlen
hangos						halk
változatos						egyhangú
aktív						passzív

Aktív eutanázia: az orvos szándékos magatartással kioltja a gyógyíthatatlan betegségben szenvedő beteg életét. Ezt halált okozó injekció, például morfin beadásával érheti el. Minden esetben a beteg kérésére történik, és csak akkor, ha a beteg állapotának javítására, szenvedésének enyhítésére más lehetőség a tudomány mai állása szerint nincs.

Passzív eutanázia: az orvos szándékoltan, a beteg kérelme alapján elmulaszt egy beavatkozást, amelynek elmaradása a beteg halálát eredményezi. Néhányan a passzív eutanázia körébe sorolják azokat az eseteket is, amikor egy agyhalottat levesznek a lélegeztetőgépről, monitorról, vagy felfüggesztik az infúziós terápiát, esetleg nem adnak antibiotikumot vagy vérátömlesztést.

Asszisztált öngyilkosság: az orvos szándékosan segít egy embernek öngyilkossága végrehajtásában, az illető önkéntes és kompetens kérésére biztosítja számára a halált okozó gyógyszereket, amiket a beteg saját magának ad be.

Living will: 1967-től terjed el („végrendelet az életről”), melyet Luis Kutner dolgozott ki. A living will-ben a végrendelező egészségesen és cselekvőképessége teljes birtokában kijelenti, hogy ha gyógyíthatatlanul megbetegszik, nem kívánja, hogy életét különleges orvosi eszközökkel meghosszabbítsák.

Hospice ellátás: a hospice a súlyos betegségük végstádiumában levő, elsősorban daganatos betegek humánus, összetett ellátását jelenti. Az ellátás célja a betegek életminőségének javítása: testi és lelki szenvedéseik enyhítése, fizikai és szellemi aktivitásuk támogatása, valamint a hozzátartozók segítése a betegség és a gyász terheinek viselésében. Az ellátásban orvosok, ápolók, gyógytornászok, pszichológusok/mentálhigiénikusok, szociális munkások, lelkeszek, dietetikusok és képzett önkéntes segítők vesznek részt.

2. sz. melléklet: Vajsz Ádám Kérdőíve

Vajsz Ádám által 2006-ban használt orvostanhallgatók körében végzett 12 kérdésből álló kérdőívének felhasznált elemei.

- Tisztában vagy-e az alábbi fogalmak jelentésével?
 - aktív eutanázia
 - passzív eutanázia
 - asszisztált öngyilkosság
 - palliatív ellátás (ez az elem kivételre került)
 - living will
- Jó ötletnek tartanád-e, hogy ezekről az iskolapadban is többet hallhasson? Módosításra került: Az iskolai keretek közt beszélgettek már a témáról? Mit gondol, elég információt kapnak a diákok a témával kapcsolatban?
- Életed során találkoztl-e már terminális állapotú beteggel? Módosításra került: Találkozott-e már gyógyíthatatlan beteggel?
- Támogatod-e a fent említett fogalmak valamelyikét? Módosításra került: Támogatná-e a fent említett lehetőségek valamelyikét?
- Elképzelhetőnek tartod-e, hogy az elkövetkező 10 évben, hazánkban az alábbiak valamelyikét legalizálják? Módosítás: (törvényileg is megengedik) kiegészítés került a mondatba a könnyebb érthetőség végett.
- Szerinted a mai Magyarország területén a felsorolt eljárások valamelyikét alkalmazzák-e? Módosítás: „eltekintve a törvényi szabályozástól” kiegészítés került a mondatba. A megadott alternatívák közül kikerült az asszisztált öngyilkosság, helyére az „egyiket sem alkalmazzák” választási lehetőség került.
- Tisztában vagy azzal, hogy Európa mely országaiban engedélyezett az eutanázia?
- Képes lennél-e saját számodra az alábbiak valamelyikét kérni, ha olyan betegség végstadiumában lennél, amelynek gyógyítására nincs esély?
- Ha egy hozzátartozód a fent említett eljárások egyikét igényelné, hogyan járnál el?
 - teljesen tiszteletben tartanám az akaratát
 - megpróbálnám lebeszélni róla, hiszen ez „nonszensz”
 - a legjobb tudásom szerint felvilágosítanám, de tiszteletben tartanám
- Hallottál már olyan esetről ahol a fent említett eljárást alkalmazták?
- Tisztában vagy azzal, hogy az eutanáziának milyen alternatívái lehetségesek hazánkban?

3. sz. melléklet: Szabóné Berta Irén kérdőíve

Szabóné Berta Irén, 2002 Terminális állapotú rákbetegek körében végzett kérdőívének egyes részei, melyek felhasználásra kerültek.

- Tájékoztatják-e önt az egészségügyi dolgozók az általuk végzett beavatkozások, kezelések-vizsgálatok menetéről, hatásairól, esetleges szövődményeiről? Módosítás: A mondat kiegészítésre került:”amikor valamilyen betegségben esett át korábban”
- Mit gondol a halálról?
 - Félek a haláltól
 - A halál az élet része, nem félek tőle.
- Szükségesnek tartja-e a hospice ellátás kiterjesztését?
- Vannak-e félelmei a súlyos betegségével kapcsolatban? Módosításra került: Vannak-e félelmei a gyógyíthatatlan betegségekkel, az elmúlással kapcsolatban? (kiszolgáltatottság, fájdalom, elhagyatottság, elmúlás, személyiségváltozás, szeretett hozzátartozók itt hagyása)

4. sz. melléklet: Mélyinterjúk kérdései

Bognár Tamás, Kolosai Nedda, Hegedűs Katalin, Pilling János 2001-ben haldokló gondozás nehézségeiről orvosokkal készített mélyinterjúk során alkalmazott kérdéseinek felhasznált elemei

- Mi a véleménye azokról a körülményekről, amelyek között ma egy beteg meghal egy átlagos kórházi osztályon?
- Tudnia kell-e egy betegnek, hogy gyógyíthatatlan betegségben szenved?
- Mit várna el az orvosától, ha ön lenne gyógyíthatatlan beteg?
- Milyen a „jó halál”? Módosításra került: Milyen a „méltó halál”?
- Mit tud a hospice-ról? Módosításra és kiegészítésre került: Tisztában van a hospice fogalmával? Vett-e már igénybe hospice ellátást közeli hozzátartozója? Szükségesnek tartja-e a hospice ellátás kiterjesztését? (pl. több intézmény, több ágy, otthoni szakápolást nyújtó hospice ellátó) Kinek segít a hospice?
- Ha gyógyíthatatlan beteg lenne, igényelné-e a hospice szolgáltatást?

A fotóelemzés forrásértéke a múzeumpedagógiában

E tanulmányban arra vállalkozom, hogy felhívjam a figyelmet a múzeumpedagógiai foglalkozásokról készült fotók forrásértékére. Ugyanis a múzeumpedagógia területétől nem idegen a fotók készítése, gyakran a szakemberekkel szembeni követelmény a múzeumpedagógiai tevékenységekről készült fotósorozat dokumentálás céljából; például év végi beszámolókhhoz, amikhez illik fotókat is mellékelni. Ennek következtében is kerülnek fel a különböző jellegű fotók a múzeumok honlapjára vagy közösségi oldalukra. Esetünkben nem meghatározó az, hogy a tanulmányban felhasznált képeket melyik felületről töltöttük le. Ennek nyomán megpróbálok a fényképek nem-verbális kommunikációs csatornáján keresztül ízelítőt adni a művészeti múzeumokban használt múzeumpedagógiai módszerek, technikák és eszközök lehetőségeiről, előnyeiről és hátrányairól.

Annak érdekében, hogy a fotókat ne csak illusztrációként használjuk, érdemes a hordozott információértéket megvizsgálni. A fotók képelemzésénél abból indulunk ki, hogy – mint Flusser (1990) írja – „a képek jelentése a felületükön található. Egyetlen pillantással megragadhatjuk – de akkor felületes is marad. Ha a jelentést elmélyíteni, azaz az absztrakt dimenziókat rekonstruálni akarjuk, akkor hagynunk kell, hogy tekintetünk pontról pontra végigpásztázza a felületet.” A művészettörténetben alkalmazott képelemzés területén maradván a fotóról leolvasható nonverbális kommunikációs eszközök információt nyújtanak és érzékeltetik a múzeumpedagógus személyiségét, viszonyát a diákokhoz (például egyenrangú vagy alá-főlé rendelt, oldott vagy feszült, ellenséges vagy barátságos, családi vagy hivatalos), a beszélőnek a témájához való viszonyát (például szakértője-e a témának vagy sem, érdekli-e, érinti-e a kérdés vagy csak muszájból szól-e róla) és nem utolsósorban a diákok hozzáállását is.

A 20. század folyamán a tömegkommunikációban több fordulat is bekövetkezett, esetünkben a képi fordulat lesz domináns. A filozófiai diskurzus több ponton is felhívja a figyelmet az ember érzékelésének megváltozására. Mitchell (2007) fejtegetésében: „A képi fordulat lényege nem az, hogy elérkezzünk a képi reprezentáció erős leírásához, amelyből levezethetők a kultúraelmélet fogalmai, hanem az, hogy a képek sajátos súrlódást és zavart keltenek a szellemi vizsgálódások terepén.” Így a külső világ percepciója egyre inkább képekben fejeződik ki és a képek az emberek közötti kommunikációban egyre erőteljesebb szerepet töltenek be.

A neveléstudományra is hatást gyakorol ez a jelenség, így jól hasznosíthatja a vizualitás egyre finomodó elméleteit. Ezt mutatja, hogy a neveléstörténetben a 20. század végén kezdték el forrásként vizsgálni a képeket (Mietzner és Pilarczyk, 2010). Az erre irányuló elméleti megállapításokat gazdagította Ulrike Pilarczyk, aki felhívja a figyelmet arra, hogy a neveléstörténeti kutatásban a kép nem csupán a szövegben leírt jelenséget illusztrálja, hanem tágabb értelemben vett, neveléssel kapcsolatos és a szövegekben fel nem fedezhető tudásértéket is hordoz. Elsősorban a fénykép forrásspecifikációjára és a fénykép elemzésének módszertani lépéseire mutat rá. Elméletének kiindulópontja Erwin

Panofsky megismerésmélete; az ikonológia és ikonográfia azon aspektusai, amelyek ismerete elengedhetetlen a fotó „olvasásához”. Egy előadásában hangsúlyozza: „A képek sajátos forrásértékéhez a következő tények tartoznak: a képek a nevelési jelenség aspektusait mutatják be, mint a testtartás, gesztus, tekintet, mimika; információt tartalmaznak a nevelés »köréről« és hatásáról.” (Mietzner és Pilarczyk, 2013, 31. o.) A felvázolt elméletek is jól mutatják a fotók pedagógiai érdekelttségét, forrásértékét a neveléstudományi kutatásban.

A következőkben különböző múzeumi foglalkozásokról készült fotók önálló képelemzésével szemléltetem azt, hogy a fotók miként járulnak hozzá a múzeumpedagógiai tevékenység rekonstruálásához.

A Museum und Schloss Belvedere Österreich (1. kép) életteli, mozgalmas, dinamikus fotója a múzeumpedagógiai foglalkozás során leggyakrabban használt technikát, a dialógusra épülő tárlatvezetést illusztrálja.

A képről leolvasható nonverbális kommunikációs eszközök információt nyújtanak és érzékeltetik a múzeumpedagógus személyiségét, viszonyát a diákokhoz (például egyenrangú vagy alá-főlé rendelt, oldott vagy feszült, ellenséges vagy családias, baráti vagy hivatalos) és a beszélőnek a témájához való viszonyát (például szakértője-e a témának vagy sem, érdekli-e, érinti-e a kérdés vagy csak muszájból szól róla).

Szerény véleményem szerint ezen a képen a múzeumpedagógus gesztusai, mimikája arról árulkodik, hogy egy nyitott, kedves, barátságos személyiségről van szó. Nagyon fontos, hogy a tárlatvezetés közben a pedagógus és a diákok hasonló ülő testhelyzetben vannak, ami egyenrangúságra vall; ezzel oldottá, személyessé, laza szerkezetűvé teszi a közvetítést. A pedagógus és a diákok közötti kommunikációs távolság minimális; ez a bizalomra, nyitottságra, személyességre utal. Fontos szerepe van a beszédet kísérő gesztusoknak, például a kéz és a kar mozgásának, amik érthetőbbé tehetik a szóbeli közlést. „A karnak és kézfejnek (rendszerint föl-le irányú) mozdulatai nyomatékot adnak a hangsúlynak, a mondanivalónak. Kiegészítik, dinamikusabbá teszik a mondottakat.” (Wacha, 2011, 56. o.) A diákok testtartása arra enged következtetni, hogy felszabadultak, érdeklődők, jól érzik magukat a múzeumban.



1. kép



2. kép

A Ludwig Múzeum egyik foglalkozásáról készült fotó (2. kép) középpontjában a múzeumpedagógus áll, aki éppen egy igen különleges, modern alkotást mutat be. A pedagógus erős gesztusából hozzáértés, lelkesedés olvasható ki. Térdelő helyzetben kezével is nyomtatékosítja az elhangzottakat, szinte hozzáér a szoborhoz.

Meglepő pozícióban van a piros ruhás fiú – ez a fénykép punctuma, ami Barthes (1985, 31. o.) meghatározásában „az a véletlen valami, ami rögtön »belém szúr«; azaz egy olyan részlet, amely megdöbbeneti, sokkolja a befogadót, megváltoztatja a fotó jelentését.” –, aki éppen lehajol. Valószínűsíthető, hogy a szokatlan pozíciót azért vette fel a fiú, mert a múzeumpedagógus az alkotás azon részletére hívta fel a figyelmet, amit csak abból a nézőpontból lehet látni. Bár a diákok tekintetét nem látjuk, mégis egyenes testtartásukból feltételezhető, hogy motiváltak és érdeklődők a bemutatott mű iránt.

A tárlatvezetés számos eszközzel kiegészíthető. Ezt szemlélteti ez az amerikai múzeumpedagógiai programról készült fotó (3. kép), ahol egy egyszerű eszközzel, de ötletes technikával szemléltetik azt, hogy hogyan érzékeltessük a konstruktivista alkotásnál a színek és a formák egymáshoz való viszonyát, és hogyan vonjuk be a diákokat ebbe a folyamatba.

Figyelemre méltó az is, hogy a többi fotóval szemben itt az egyik diák segít a közvetítésben. A múzeumpedagógus gesztusából, mimikájából, nyitottság, barátságosság, természetesség olvasható ki. Ez a fotó is egy konkrét eszközt mutat be, amely a tárlatvezetés során jól használható. Erre a hatékonyságára utal a befogadók aktivitása, érdeklődése, figyelme és a jelentkezésük.

A Brooklyn Múzeum fotóján is (4. kép) a tárlatvezetés során használt festmény-reprodukcióra látunk példát. Itt a reprodukciót arra használják, hogy a falon függő modern festmény összevessék a kép eredetijével (Jacques Louis David: *Napóleon átkel az Alpokon*).

A 4. kép középpontjában az elől ülő, szemüveges lány van, aki a reprodukciót a kezében tartja és láthatóan a múzeumi festménnyel hasonlítja össze. Így ebből a képből világosan kiolvasható a kitűzött feladat. Érdekes a kép jobb oldalán ülő, fehér pólós teremőr hölgy jelenléte, aki éppen a fotó készítőjére szegezi a tekintetét. Mimikája jól tükrözi lelkiállapotát, ami inkább kérdő, mint derűs. A múzeumpedagógus meglehetősen szorosan



3. kép



4. kép

tartja magához a képet, ami bizonytalanságra is utalhat; de célját elérhette, hiszen a gyerekek aktívan oldják meg a feladatot. Így ez a kép azt mutatja be, hogyan használható hatékonyan egy festmény-reprodukció a múzeum-pedagógiai tevékenység során.

A múzeumpedagógiai foglalkozás során időnként feladatlapot is használunk, de ebben az esetben fennáll a veszélye annak, hogy ez elvonja a figyelmet az eredeti műalkotástól. Ez a kép (5. kép) azt szemlélteti, hogy mi történik akkor, ha a múzeumpedagógus a feladatlappal célt téveszt, és nem a műtárgyra irányítja a figyelmet, hanem a tárgyleírásra. Számos szerző felhívja a figyelmet arra, hogy a múzeumi feladatlapnak a kiállított tárgyról szerzett információra kell épülnie.

A magyar múzeumpedagógiai foglalkozásokon egyre népszerűbb a szerepjáték alkalmazása, erről tanúskodnak a következő fotók.

A Magyar Nemzeti Múzeumban készült képen (6. kép) a pedagógusok kórhű viseletben jelennek meg, ez is



5. kép

jelzi a drámajáték szerepének fontosságát (a drámajáték legrégebbi formája az, mikor a múzeumpedagógus öltözik be). Ebből a képből megtudhatjuk, hogy a Magyar Nemzeti Múzeum közművelődési osztálya rendelkezik kipróbálható jelmeztárral, melyek a múzeumpedagógia foglalkozások során hasznosíthatóak; a kamaszok gesztusai, mimikáik elárulják azt is, hogy ebben örömet lelik. Érdeemes itt megjegyezni, hogy a Magyar Nemzeti Múzeumban a szerepjátéknak már az „ősidők” óta (Históriás Történeti Játsszóház) nagy jelentőséget szántak.

A Szépművészeti Múzeum foglalkozásairól készült fotók is a szituációs módszerre nyújtanak példát Gustave Courbet (7. kép) és Anthonis Van Dyck (8. kép) festményéhez kapcsoló-



6. kép



7. kép



8. kép

dóan. A 7. képen a múzeumi foglalkozások során gyakran alkalmazott páros munkára látunk példát (amiből az előtérben látható kisfiú kimaradt, ebből a szempontból nem túl előnyös a kép); utánzó játékkal próbálják megeleveníteni a festmény birkózó alakjait, a gyerekek szemmel láthatóan élvezik a kitűzött feladatot.

A 8. kép bemutatja a kiegészítők használatát: itt a gyerekeknek szituációs módszer keretében a festményen szereplő alakokhoz hasonlóan kell viselkedniük. Ezek a képek a foglalkozások interaktivitásáról is tanúskodnak.

Bizonyos alkotások előtti tér még drámapedagógiai foglalkozások tartására is alkalmas, erről tudósít a következő kép (9. kép).



9. kép

Az osztályból 4 fő vesz részt ebben a játékban, a többiek figyelik őket. A szereplők tekintete nem az osztály felé szegeződik, hanem máshova; valószínűleg a pedagógus felé, a hátul ülő, rózsaszín nadrágot viselő kislánnyal együtt. Véleményem szerint érdekesebb lett volna a múzeumpedagógusnak a szereplők mellett maradni, így a segítségnyújtás könnyebben megvalósítható. A jobb oldalon álló két „szereplő” testhelyzete, összekulcsolt kéztartása nyugalomra vagy inkább félelemre utal. A bal oldalon álló piros ruhás fiú lefelé logó kezei sokkal inkább felszabadultságra, merészségre utalnak. Az előadás még nem kezdődött el, ezt jelzi, hogy a piros ruhás fiú melletti gyerek még nem fejezte be az öltözködést; ez lazaságot vagy nemtörődömséget is jelenthet.

Bábjátékot szemléltet a Museum und Schloss Belvedere Österreich fotója (10. kép). Ovisoknak szóló programot látunk egy barokk csendelethez kapcsolódóan. A múzeumpedagógus kezében egy papagájbáb, tehát szerepjáték keretében egy kitalált mesével közelíti meg az alkotást; a gyerekek tekintete a bábra szegeződik.



10. kép



11. kép

A következő fotón (11. kép) a múzeumpedagógus illusztráló gesztussal próbálja szemléltetni a festmény sajátos beállítását. „Az illusztráló gesztusoknak fontos szerepük van a verbális közlés kíséretében, kiegészítésében. Általában a szóbeli közlés képszerűbbé tételét szolgálják, segítik a szóban kifejezettek jobb megértését.” (Wacha, 2011, 61. o.) Ha megnézzük a gyerekek testhelyzetét, azt láthatjuk, hogy majdnem mind a pedagógus



12. kép

testhelyzetét figyelik; a kivételek az előtérben álló rózsaszín felsős kislány, akinek tekintete a festményre tapadt, valamint bal oldalt hátul a kisfiú, aki miközben lehajol, figyeli a képet is. Ezzel a módszerrel a múzeumpedagógus elérte a célját, hiszen sikerült mindenkit megmozgatnia, mindegyik gyerek együttműködik (ellenpéldája a szépművészeti képnek, ahol kimaradt az egyik diák).

The Metropolitan Museum of Art fotóján (12. kép) az egyik leghatásosabb múzeumpedagógiai módszer, az úgynevezett állókép figyelhető meg; ennek során a diákok egy tevékenységet ragadnak meg, de némán és mozdulatlanul. Esetünkben a résztvevők elhelyezkedésükkel, testtartásukkal és arckifejezésükkel kiválóan jelenítik meg a festményen látható eseményt; a játékban mindenki aktívan, komolyan, mély átérzéssel vesz részt. A fotóból megállapíthatóak az életkorok is: egyetemistákat látunk; tehát ezt a módszert nemcsak a kamaszoknál és kisiskolásoknál, hanem a felnőtteknél is lehet alkalmazni.

A szerepjátéknál maradván a következő fotón (13. kép) a gesztusjátékra látunk példát. Az arcát képkeretbe foglaló kislány példaértékűen jeleníti meg a bánatot mimikájával. A mellette ülő kislány nem őt figyeli, hanem a jobb kezében lévő papírt olvassa. Ám a piros pólós lány teljes mértékben átérzi a



13. kép



14. kép

hangulatát, hiszen ő is hasonlóan néz. A gyerekek előtt papírfecni látható, ez arra enged következtetni, hogy a papíron olvasható érzelmi állapotot kellett megjeleníteniük.

A következő fotó (14. kép) az utánzó játékot illusztrálja, amikor a múzeumpedagógus testtartását kell a gyerekeknek utánozniuk. A pedagógus testtartásán és tekintetének irányán látszik, hogy instrukciót ad a csoportnak; feltételezhető, hogy a falon függő festményen (Alexej Javlenszkij: *Obersdorfi tájkép*, 1912) látható hegyet utánozza a csoport. Ezzel a tevékenységgel megfigyelik és megszemélyesítik a képet.

A múzeumpedagógiai foglalkozások során fontos szerepet tölt be az affektív módszer (különböző érzékszervekre építő közvetítési módszer); ezt mutatja a következő kép (15. kép)



15. kép



16. kép

is. A földön elhelyezett különböző fűszereket, ételeket, magokat, illóolajokat szagolhatják meg diákok, ezzel érzelmileg kerülnek közelebb az adott kultúrához.

Sokszor kérdéses, hogy milyen módszerrel szólítsuk meg a kamaszokat, hiszen tény, hogy ritkán látogatják a múzeumokat; ezen a képen érdeklődés, odafigyelés olvasható ki kamaszok szeméből, testtartásukból.

Az érzékszervre ható tevékenységeknél maradva, a következő fotón (16. kép) a haptikus módszerre látunk egy kiváló példát a párizsi Louvre-ből. A fotóból leolvasható, hogy a gótikus táblakép fatábla másolatának megfogása motiválón hat a befogadóra és lekötí a figyelmét. A mellette álló alak testhelyzetéből segítőkészség, érdeklődés árad.

A múzeumpedagógiai foglalkozás gyakran alkotótevékenységgel végződik, ezt illusztrálja a következő fotó (17. kép) is. Ezen a fotón azt látjuk, amint a kiállítóterben fel-



17. kép

szabadultan, önállóan papírból sisakot készítenek a gyerekek. Három pedagógus segíti a manuális tevékenységet, a gyerekek helyükön maradva, jelentkezőssel jelzik, hogy mire van szükségük. Az elmélyült munka a tevékenység hatékonyságát tükrözi.

Összegzőképpen megállapítható, hogy a fotók elemzésével kiválóan rekonstruálhatóak a múzeumpedagógiai tevékenységek, a múzeumpedagógus személyisége és viszonya a közvetítéshez és a diákokhoz, illetve a feladatok jellege, minősége, mennyisége, korosztályhoz igazíthatósága, a múzeumpedagógiai tevékenység orientáltsága. A vizuális források informatív értékükkel interpretálják és értékelik az adott szituációt, és olyan jelenségekre is felhívják a figyelmet, amiket más esetekben nem biztos, hogy észrevennénk.

Irodalomjegyzék

- Barthes, R. (1985): *Világoskamra. Jegyzetek a fotográfiáról*. Európa Kiadó, Budapest.
- Buda Béla (2003): *A közvetlen emberi kommunikáció szabályszerűségei*. Animula, Budapest.
- Falus Iván (2000, szerk.): *Bevezetés a pedagógiai kutatás módszereibe*. Műszaki Kiadó, Budapest.
- Flusser, V. (1990): *A fotográfia filozófiája*. Tartóshulám – Belvedere – ELTE BTK, Budapest.
- Mietzner, U. és Pilarczyk, U. (2010): A képtudomány módszerei a neveléstudományi és társadalomtudományi kutatásban. *Iskolakultúra*, 20. 5–6. szám.
- Mietzner, U. és Pilarczyk, U. (2013): Képek forrásértéke a neveléstörténeti kutatásban. In: Hegedűs Judit, Németh András és Szabó Zoltán András (szerk.): *Pedagógiai historiográfia: Új elméleti megközelítések, metodológiai eljárások*. ELTE Eötvös Kiadó, Budapest.
- Mitchell, W. J. T. (2007): *A képi fordulat*. Balkon, 11–12. szám.
- Reither, I. (2005): Erkundungsbögen im Museum. In: Kunz-Otto, H.: *Museum und Schule: Wege zu einer erfolgreichen Partnerschaft*. Deutscher Kunstverlag, München–Berlin.
- Sztompka, P. (2009): *Vizuális szociológia. A fényképezés mint kutatási módszer*. Gondolat Kiadó – PTE Kommunikáció- és Médiatudományi Tanszék, Budapest–Pécs.
- Wacha Imre (2011): *Nem csak szóból ért az ember: a nonverbális kommunikáció eszköztára*. Tinta, Budapest.
- Weschenfelder, K. és Zacharias, W. (1981): *Handbuch der Museumspädagogik*. Düsseldorf.
- Zrinszky László (2002): *Gyakorlati pedagógiai kommunikáció*. ADU – FITT IMAGE, Budapest.

Joó Julianna

ELTE-PPK,
Neveléstudományi Doktori Iskola,
PhD- hallgató

A tudatos fejlődés lehetséges útjai

Közel tíz éve ismerkedünk az önszabályozott tanulás jelenségkörével D. Molnár Éva tanulmányain keresztül, de most végre könyv formájában is olvashatjuk izgalmas bevezetését a tudatos fejlődés birodalmába, azaz az önszabályozott tanulás szakirodalmának útvesztőibe. Szerencsére saját kutatási tapasztalatain keresztül biztos utakon, határozott irányítással vezet el bennünket a témáról kialakuló biztos tudásig.

Az önszabályozott tanulás jelentőségének érzékeltetéséhez talán elegendő annyit megemlítenünk, hogy a PISA-kutatások már a kezdetektől fogva lényeges szempontként, háttérváltozóként kezelték a vizsgálatban részt vevő tanulók önszabályozott tanulásának tartalmát és fejlettségét. Míg nemzetközi téren a gazdag és túlburjánzó szakirodalom egy izgalmas, gyakran és széles körben kutatott témakört jelez, az önszabályozott tanulás a hazai tanuláskutatás és -fejlesztés számon tartott, de kevésbé kutatott területét képezi. Ennek eredményeképpen D. Molnár Éva *Tudatos fejlődés* című könyve hiánypótló. Az önszabályozott tanulás problémakörének átfogó bemutatására törekszik, deklarált célja útmutatóként szolgálni az iskolai tanulás iránt érdeklődő kutató szakemberek, illetve gyakorló pedagógusok számára. Ugyanakkor a könyv túlmutat a nemzetközi szakirodalom változatos értelmezéseinek, feltárt összefüggéseinek bemutatásán, több, mint 10 éves kutatómunka tapasztalatait mutatja be, saját értelmezési kerettel, mérési és fejlesztési koncepciókkal.

A szerző már a bevezetőben a fogalomhasználat pontosításával indít: az angol 'self-regulated learning' fordításának elsőként megjelenő és hazánkban elterjedő formája az 'önszabályozó tanulás', ezzel szemben D. Molnár Éva megpróbálja tisztázni a kifejezések mentén felmerülő dilemmákat, és úgy véli, hogy az 'önszabályozott' kifejezés pontosabban jelöli a tanulási folyamat szabályozott, irányított jellegét. A könyv tartalma egyaránt épít a téma elméleti és gyakorlati aspektusaira, a könyvet alkotó nyolc fejezetből az első négy az elméleti alapok bemutatását tűzi ki célul, a következő három az önszabályozott tanulás mérésével, vizsgálatával foglalkozik, az utolsó fejezetben pedig egy fejlesztőprogram kísérleti alkalmazásának tapasztalatait és eredményeit olvashatjuk.

Az elméleti alapozás a tanuláselméleti alapok modern értelmezéseivel indul, majd a szabályozáselmélet fontosabb összefüggésein keresztül megfelelő alapozást nyújt az önszabályozott tanulás alapos áttekintéséhez, szakszerű és egyben komplex értelmezéséhez. A szerző a tanulás modern újraértelmezésének szükségességéről ír, úgy véli, hogy a társadalmi, gazdasági változások, a technológiai, digitális kommunikáció fejlődése, valamint a szociálpszichológia és az agykutatások újabb eredményei vezetnek el a tanulás újszerű felfogásának létrejöttéhez, mindez pedig megfelelő alapot képezhet az önszabályozott tanulás korszerű megközelítéséhez is. A tanulás definiálásában olyan tényezők játszhatnak szerepet, mint a tanulás szociális, intézményi aspektusai, a tanulás új eszközei, illetve eredményei, de az egyéni különbségek figyelembe vétele, az előzetes tudás, valamint a pedagógus szerepe mind olyan tényező, amelyet nem lehet figyelmen kívül hagyni egy korszerű tanulásdefiníció megalkotásakor. Miben nyújthat újat egy modern tanulásdefiníció a régiekhez képest? A szerző szerint az új tanulásfelfogások nem megdöntik vagy megcáfolják a hagyományos alapdefiníciót, amely alapvetően a pszichikumban történő tartós változást jelez, hanem részletesebben kifejtik a „pszichi-

kus aktivitás” és a „tartós változás” jelenkori elvárásainak megfelelő követelményeit. A napjainkra kialakuló számos tanulásemélet közül a szerző azokat tartotta érdemesnek bemutatni, amelyek sajátos struktúrájukkal támogatják az önszabályozott tanulás alaposabb megértését.

A könyv második fejezete részletesen tárgyalja az önszabályozás értelmezési kerekeit, a fejlődéséről kialakult koncepciókat és a változatos elméleti megközelítéseket, így módon nemcsak a tanulás, hanem az önszabályozás fókuszja is segíti az olvasót az önszabályozott tanulás jelenségvilágának megértésében.

A harmadik fejezetben az önszabályozott tanulás meglehetősen szerteágazó és gazdag szakirodalmából nyújt ízelítőt a szerző. Újdonságként hat a könyvben, hogy a témakör olyan elemeinek tárgyalására is kitér, amelyeket a hazai szakirodalom még érintőlegesen sem tárgyal, a fogalom pontos értelmezéséhez viszont elengedhetetlenek. A szándékosság és tudatosság szerepének körvonalazásában a szerző határozott elkép-

*Minden tanuló rendelkezik
valamilyen elképzeléssel saját
tanulásának szabályozásáról,
de az lehet naiv, rosszul strukturu-
rált, illetve jól kidolgozott is. Sze-
rencsére a jó önszabályozott
tanulás lehetősége már születé-
süinktől kezdve bennünk rejlik,
fejlődése az iskolában azonban
negatív előjelűvé is válhat, a
külső szabályozás ugyanis elbi-
zonytalanítja a gyerekeket,
gátolja az önszabályozás reális
és egészséges fejlődését.*

zelésekkel rendelkezik: az önszabályozott tanulás esetében a cél maga a tanulás, és a szándékosság ebben az egyik legfontosabb kulcsfogalom. Hasonlóan a tudatosság is az önszabályozás fontos jellemzője, hiszen azt feltételezi, hogy képesek vagyunk a tanulásal kapcsolatos, összetettebb folyamatokról is beszámolni. Minden tanuló rendelkezik valamilyen elképzeléssel saját tanulásának szabályozásáról, de az lehet naiv, rosszul strukturált, illetve jól kidolgozott is. Szerencsére a jó önszabályozott tanulás lehetősége már születésüinktől kezdve bennünk rejlik, fejlődése az iskolában azonban negatív előjelűvé is válhat, a külső szabályozás ugyanis elbizonytalanítja a gyerekeket, gátolja az önszabályozás reális és egészséges fejlődését. Az önszabályozott tanulást tárgyaló szakirodalom számos, egymástól koncepcionális, illetve módszertani szempontból is eltérő magyarázó elmélettel rendelkezik.

E könyv szerzője röviden bemutatja a legfontosabb megközelítéseket, az azokat alkotó komponenseket. A folyamat egészének ismertetésekor Pintrich elméletét használja fel, ami a nemzetközi szakirodalomban a legismertebbnek és a legátfogóbbnak nevezhető modellként jelenik meg.

A negyedik fejezet az önszabályozott tanulás vizsgálatának kérdéseit taglalja, röviden vázolja a nemzetközi kutatási tendenciákat, kiemelve, hogy saját mérőeszközének kidolgozásakor a kognitív és motivációs struktúrák feltárására leggyakrabban használt kérdőíves módszert részesíti előnyben. A bemutatásra kerülő kutatás fókuszja tehát deklaráltan az önszabályozott tanulást képességként definiáló megközelítésmód és ennek módszertani megvalósítása. Talán teljesebb képet nyújtott volna a tanulás önszabályozására folyamatként tekintő megközelítés részletesebb bemutatása, jelezve a legfrissebb kutatási tendenciákat, amelyek azt a vélekedést tükrözik, hogy az önszabályozó tevékenység a környezeti feltételekhez adaptívan alkalmazkodva alakul és változik, vizsgálata nem egyszerű feladat, hiszen még nyitott kérdések mentén is nehézkes annak feltárása, hogyan realizálódik a tanulási folyamat szabályozása a változatos kontextus keretei között.

A könyv gyakorlati részében bemutatott empirikus kutatás nagy érdeme, hogy sor került egy, a nemzetközileg is elismert és gyakran használt Pintrich-féle kérdőívhez

struktúrájában és tartalmában is hasonló, ugyanakkor a hazai viszonyokhoz illeszkedő kérdőív kidolgozására és reprezentatív tanulói mintán történő kipróbálására. Az eredmények bemutatása gazdag és sokrétű leírást nyújt a közoktatás változó szintjein és iskolatípusaiban tanuló iskolások tanulási és motivációs sajátosságairól. Kiemelt jelentőségűnek nevezhető az önszabályozott tanulás és iskolai eredményesség összefüggéseit tárgyaló fejezet tartalma, ami számos komponens esetében mutatja ki a tanulási stratégiák és motívumok szoros kapcsolatát az iskolai eredményességet meghatározó tényezőkkel. A részletesen bemutatott és értelmezett eredmények a pedagógusok számára gazdag információforrást jelenthetnek, de talán használhatóbbak lennének, ha ajánlásokkal is támogatva volna a könyv a lehetséges fejlesztési törekvéseket.

Az önszabályozott tanulás gazdag szakirodalmában megjelenő elméleti modellek megfelelő adaptációja, konkrét alkalmazása mindig nagy kihívást jelent a témában kutató szakemberek számára. A könyvben bemutatott mérési eszköz és fejlesztési koncepció kidolgozása és alkalmazása ennek az adaptációs folyamatnak egy sikeres modelljét és lehetséges útját mutatja be szemléletesen. A felsőoktatásban tankönyvként is kiválóan alkalmazható kötet az önszabályozott tanulás átfogó értelmezéséhez nyújt keretet, részletesen tárgyalva a folyamat fázisait, az eredményes önszabályozott tanuláshoz szükséges alkotó komponenseket és a fejlesztés lehetőségeit.

Irodalom

D. Molnár Éva (2013): *Tudatos fejlődés. Az önszabályozott tanulás elmélete és gyakorlata*. Akadémiai Kiadó, Budapest.

Kovács Zsuzsa

Kaposvári Egyetem, egyetemi adjunktus

Kezünkben a varázstükör, avagy a reflektív gondolkodás fontossága a pedagógusképzésben

Szivák Judit új könyve a tanárképzés tartalmi megújítását segítheti elő. A szerző már több könyvet (Szivák, 2003, 2010a) jelentetett meg a reflektív gondolkodással, annak fejlesztésével kapcsolatban. Az előszóban és mintegy megerősítésként a könyv hátsó borítóján is kifejti a szerző, hogy munkájában nem az eredményes pedagógiai gyakorlatot kívánja bemutatni. Célja sokkal inkább az, hogy ösztönözze olvasóját az ismertetett elmélet és gyakorlat egyéni, adaptív értelmezésére, valamint alkalmazására. A könyv borítóján egy nő látható, aki tükröt tart a kezében, és a tükörben máshogy látja magát, mint amilyen. Az illusztráció alapján a reflektív gondolkodás egy olyan varázstükörhöz hasonlít, melynek segítségével önmagunk rejtett oldalára pillanthatunk, azonban ez a látásmód tanulással sajátható el. Ehhez nyújt segítséget az itt bemutatott könyv.

Első kézhezvételkor a könyv fektetett alakja miatt az ember benyomása az lehet, hogy egy munkafüzetet tart a kezében. Aki így vélekedik, nem jár messze az igazságtól abból a szempontból, hogy jelentős részét – hozzávetőleg 60–70 százalékát – reflektív gyakorlatok bemutatása és az ezeket segítő, részletező mellékletek teszik ki. A szűk sorköz és az apró betűk sajnos megnehezítik az amúgy élvezetes olvasmányt, illetve olykor az ábrák értelmezését is. Ezeken a kellemetlenségeken kívül a könyv külalakja kellemes benyomást kelt, az olvasót segítik a kiemelések, felsorolások. A könyv első felében található kilenc elméleti rész tömör, lényegre törő, és érthető tájékoztatást nyújt azok számára is, akik először foglalkoznak ezzel a témával.

Az első rész a reflektív gondolkodás fogalmát mutatja be, amelyben ugyan nincs egyetértés a kutatók között, azonban a szerző a következőképp értelmezi: „a reflektív tanításon olyan, a pedagógiai tevékenységet folyamatosan és tudatosan elemző gondolkodást és gyakorlatot, kognitív stratégiát értünk, mely biztosítja az oktató-nevelő tevékenység folyamatos önellenőrzését és ezen alapuló fejlesztését” (13. o.).

A második és harmadik rész a reflektív gondolkodás kutatásaiba és modelljeibe nyújt betekintést. A negyedik fejezetben a szerző a reflektív gondolkodás szintjeit, a reflexió típusait ismerteti, többek között Taggart és Wilson (2005) munkájára hivatkozva. Ebből megtudhatjuk, hogy a reflektív gondolkodás tanulható, például a technikai (kezdő) szintjén álló tanár még kevés sémából építkezik, tervezése rövid távú. A kontextus (tartalmi) szintjét elérő pedagógus már szakmailag kifinomultabb problémákkal foglalkozik, az addig tanult gyakorlatokat megkérdőjelezi és egyre inkább sajátjára építi munkáját. A legmagasabb, dialektikus szinten a tanár tanítási gyakorlatát különböző morális és etikai kérdésekkel is összeköti.

A szerző helyenként már az elméleti rész ismertetésénél különböző kérdésekkel segíti az olvasót, hogy önmagára vonatkoztathassa az olvasottakat. Például a dialektikus szinten lévő tanár ezt a kérdést teheti fel önmagának: „mit jelent számomra az esélyegyenlőség?” (20. o.). Ezek a segítő kérdések keretekben kiemelve jelennek meg, ami jó

megoldás arra, hogy külön felhívja az olvasó figyelmét a kérdések átgondolására, ezzel is támogatva a gyakorlatot.

Az ötödik rész a reflektív tanításról szól. A reflektív gondolkodással kapcsolatban sokan tévesen azt gondolhatják, hogy ez egy szigorú ellenőrzés, azonban ez tévedés. Ahogy a könyvben is olvasható: „a reflektálásnak pozitív élménynek kell lennie, mely képessé teszi a pedagógust, hogy elemezze, definiálja, és ha kell, meghaladja a saját valóságát” (25. o.). Ez különösen fontos, nem kizárólag az önreflexió, hanem a társas reflexió során is. Minden kollégának, mentornak és gyakorlatvezetőnek észben kellene tartania, hogy a pozitív, segítő szándékú reflexió nyújthat igazán hasznos támaszt és bátorítást. A további fejezetekből – többek között – tájékozódhatunk a reflexió pályafejlődésben játszott szerepéről, a reflektív gondolkodást fejlesztő pedagógiai munka során felmerülő kihívásokról, valamint információt kaphatunk különböző, a reflektív gondolkodás fejlesztését segítő stratégiákról és eszközökről.

A könyv második, nagyobb egységében a reflektív gondolkodás húsz különböző módszerét, technikáját ismerhetjük meg, például az önismeretet-önértékelést, a portfóliót vagy a vitát, melyről Szivák Judit (2010b) korábban már írt egy könyvet. A módszereket a szerző nem csak leírja, hanem úgy ismerteti, hogy az olvasó adott esetben valóban kipróbálhassa, használhassa azokat. Minden módszernél megismerhetjük a gyakorlat célját, lényegét, majd ezután konkrét feladatok, variációk segítik az alkalmazást. Ilyen gazdag és részletes bemutatással bizonyára mindenki talál kedvére való módszert, feladatot, amit szívesen kipróbálna munkája során. A könyv melléklete tartalmazza a feladatokhoz szükséges eszközök felsorolását. Külön értéke e résznek, hogy néhány esetben a hallgatók által kitöltött feladatokat vagy általuk hozott példákat is olvashatunk, amelyek segíthetik az olvasó „cselekvés előtti reflexióját” (14. o.). Ez azt jelenti, hogy a leírt példák alapján könnyebben meg tudja jósolni az olvasó saját hallgatói válaszait, és ennek mentén tervezheti meg foglalkozásait, kurzusait. Nem minden esetben kapunk ilyen hallgatói példákat, amit hiányként érezhetünk, például a nagyon érdekesnek tűnő szereprepertoár-rács vagy a jövőkerék nevű módszerek esetében.

Fontos észben tartani, hogy a szerző szerint az ismertetett gyakorlatok nem tekinthetők egyetlen járható útnak, ezeket bátran lehet saját magunkhoz, tanítási stílusunkhoz igazítani, alakíthatók az egyén és a csoport igényeinek megfelelően. Továbbá az is lényeges, hogy a reflektív gondolkodást nem kell és nem is lehet minden szituációban használni, mert nagyon megterhelő lehet. Bár ezek a módszerek, eszközök nem tekinthetők csodaszereknek, azonban kellő gyakorlással könnyebbé és változatosabbá teheti a pedagógiai munkát. Segítségével olyan rejtett dolgokat tudhatunk meg önmagunkról, tanítási gyakorlatunkról, amelyek mindeddig rejtve maradtak előttünk. Személyes tapasztalatként éltem meg, amikor a szerző támogatott abban, hogy felidézsem tanított óráim eseményeit, amelyen ő is jelen volt, és számomra meglepő módon az derült ki, hogy sokkal barátságosabb és nyitottabb vagyok diákjaimmal, ha közéjük ülök és nem a tanári asztalhoz. Ez egy olyan apróság, amire magamtól talán soha sem jöttem volna rá, mégis nagy ereje lehet.

E könyv elsősorban a tanárképzésben tanító oktatóknak szól, akik úgy gondolják, hogy a jövő pedagógusait fel lehet és fel kell készíteni a reflektív gondolkodás alkalmazására. Ehhez nyújt igazi segítséget, mivel valódi módszertani és eszköztárat kínál. Emellett ugyanúgy hasznos lehet a pedagógusok számára is, akik pedagógiai munkájukat más megvilágításba helyezhetik. A legfőbb kérdés az, hogy bele merünk-e nézni ebbe a bizonyos varázstükörbe, van-e bátorságunk ahhoz, hogy a reflexivitás módszereivel elemezzük önmagunkat, saját munkánkat. A könyv elolvasásával, okos forgatásával mi magunk is megtanulhatjuk és megtaníthatjuk a leendő pedagógusokat arra, hogy kihasználják és alkalmazzák e varázstükör adta lehetőségeket, hatékonyabbá tehessek oktató-nevelő munkájukat a jövőben.

Irodalomjegyzék

Szivák Judit (2003): *A reflektív gondolkodás fejlesztése*. Gondolat Kiadó, Budapest.

Szivák Judit (2010a): *A reflektív gondolkodás fejlesztése*. Magyar Tehetségsegítő Szervezetek Szövetsége, Budapest.

Szivák Judit (2010b): *A vita*. Gondolat Kiadó, Budapest.

Szivák Judit (2014): *Reflektív elméletek, reflektív gyakorlatok*. Eötvös Kiadó, Budapest.

Taggart, G. L. és Wilson, A. P. (2005): *Promoting Reflective Thinking in Teachers: 50 Action Strategies*. Corwin Press, Thousand Oaks, CA.

Prekopa Dóra

ELTE-PPK, Neveléstudományi Doktori Iskola,
PhD-hallgató

Nyitott iskola

Az Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet a TÁMOP 21. századi közoktatás-fejlesztés, koordináció projektje keretében a nyitott iskolák nemzetközi és hazai jó gyakorlatairól végzett kutatásainak helyzetéről, eredményeiről ad áttekintést az a kiadvány, amelyet szerzőként Falus Katalin, Vajnai Viktória (akik a kötet szerkesztői is egyben), Földes Petra és Hunyad Márta jegyeznek.¹

A kötet bevezetőjében a szerzők indirekt definícióval határozzák meg a „nyitott iskola” mint intézmény fogalmát: mint valamit, ami nem illik bele a megszokott kategóriába, ami „megbontja a hagyományos iskolaképet” (13. o.) – ami nem zárt iskola.²

A két tematikai egységre – nemzetközi és hazai – oszló kutatás céljai és módszertana ugyanitt kerül kibontásra. A nemzetközi elméleti és gyakorlati tapasztalatok feltárása internetes és szakirodalmi adat- és anyaggyűjtés, joggyakorlat-gyűjtés útján ment végbe. A hazai kutatás fókuszába a közösségi iskolamodelleket, a társadalmi partnerekkel való együttműködést állították, a megismerés eszköze (egy előzetes kérdőíves tájékozódás után) az interjúk, a fókuszcsoportos beszélgetések, a programmal kapcsolatos dokumentáció áttekintése voltak. A kutatás alatt készített fotódokumentációk üdítően hatnak és nagyban elősegítik az élményszerű olvasást.

A következő részben *Nyitott iskola – modellek* címszó alatt az 1960–70-es évek mozgalmainak, módszertani útkereséseinek megismerése révén tovább differenciáló-

dik a „nyitott iskola” jelentésrendszere a korcsoportban nyitott iskola (‘non-graded school’), az időben nyitott iskola (‘flexible modular scheduling’), a térben nyitott iskola (‘open school/classroom’), a közösséget szolgáló, befogadó iskola (‘community school’) és a közösség mint iskola (‘school without walls’) fogalmi szétválasztásával. Az amerikai Közösségi Tanulási Központokat és a brit „kiterjesztett iskolákat” (‘extended school’) mint a téma szempontjából fontos programok közül külön alfejezetben mutatják be.

A könyv második tartalmi egységének első felében 30 oldalon keresztül megismerhetjük először a skandináv, majd az angolszász országok nyitott iskolai jó gyakorlatait. Az egyes intézmények leírása jóval több „virtuális üzemlátogatásnál”. Az épület, a tanulási környezet, az iskolai tárgyi csendéletek és a létesítmények szereplőinek életképei átszűrnek magukon az iskola esszenciáját, a miliőt, és az olvasó

azon kapja magát, hogy egy képzeletbeli szakmai nyílt napon vett részt, amelyen lebegő figyelme mindenre kiterjedt.

Az előbbi témához képest több, mint 110 oldalt ölel fel a magyarországi jó

Az interjúk rávilágítanak, mért működhet hatékonyan ez a modell egy mélyszegény járásban, egy egyházi iskolában éppúgy, mint a főváros felkapott alapítványi iskolájában; mért lehet a tanulás és az élet minőségét emelő módszer egy halmozottan hátrányos helyzetű, 6 fős osztályba járó, otthonról kevés tanulási segítséget kapó gyerekek és egy felső-középosztálybeli, második idegen nyelvét hobbi szinten fejlesztő, délutánonként diáktanárként társait segítő tanulóknak is.

gyakorlatok bemutatása. Az intézmények vezetőivel, tanáiraival, szakértőivel és diákjaival készített interjúk és kerekasztal-beszélgetések nem csak a nyitott iskola mint modell és módszer létjogosultságának és hatékonyságának mementói. Az interjúk rávilágítanak, mért működhet hatékonyan ez a modell egy mélyszegény járásban, egy egyházi iskolában éppúgy, mint a főváros felkapott alapítványi iskolájában; mért lehet a tanulás és az élet minőségét emelő módszer egy halmozottan hátrányos helyzetű, 6 fős osztályba járó, otthonról kevés tanulási segítséget kapó gyerekek és egy felső-középosztálybeli, második idegen nyelvét hobbi szinten fejlesztő, délutánonként diáktanárként társait segítő tanulónak is.

A kötet végén a szerzők párhuzamot vonnak a meginterjúvált iskolák intézményi és pedagógiai jellemzői között, kiemelve azokat a hasonlóságokat, amelyek eredményessé és nyitottá teszik az iskolákat. Ilyen intézményi jellemző többek között: a vezetői vízió, a minőségbiztosítás, az aktív szülői jelenlét, a lakókörnyezetbe való beágyazottság stb. A pedagógiai jellemzők közül a teljesség igénye nélkül a gyermeki szükségletekre való nyitottságot, a gyerekeket nyitottságra nevelő tevékenységeket, a széles körűen alkalmazott digitális lehetőségeket és a „nyitott” tananyagtartalmakat emelném ki (önhatalmúlag). Az eredmények értékelése alapján az utolsó oldalakon a nyitott iskola hazai modelljéhez készített fejlesztési szempontokkal szembesülhet az olvasó mind az iskolaszervezet, mind a tartalom- és tanulászervezés, módszer-tan tekintetében.

A szerzők írásukat a gyakorló pedagógusok, iskolavezetők, fejlesztő szakemberek, oktatáspolitikusok, helyi közösségek

és vezetőik, civil szerveződések és az érdeklődő olvasók széles közönségének ajánlják, és méltán teszik (bár a fenti kategóriák könyvek előtt sokat görnyedő tagjai számára egy sötétebb betűsín a neonfényes éjszakákon megkönnyítené az olvasást). Jómagam a könyvet mindenképpen ajánlom azoknak, akik szerint a jó szakirodalom nem csak informatív, de perspektíva-tágító, mi több, élvezetes olvasmány is.

Falus Katalin és Vajnai Viktória (2012, szerk.): *Nyitott iskola. Modellek és jó gyakorlatok*. Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet, Budapest.

Jegyzetek

¹ A szerzők kutatási területeinek izgalmas metszetét adja a „nyitott iskola” témája: Falus Katalin az erkölcsi és jogi szocializáció, a demokráciára nevelés, a gondolkodás és tanulásfejlesztés témakörében kutat – e két utóbbi témában a társszerkesztő Vajnai Viktóriával már több ízben dolgozott közösen (például: Falus Katalin, Jakab György és Vajnai Viktória [2005, szerk.]: *Hogyan neveljük demokráciára?* Oktatáskutató Intézet, Budapest); Földes Petra a tapasztalati tanulásról, valamint a diákok szocio-ökonómiai helyzetéről és iskolai működéséről publikált; Hunyad Márta pedig többek között a digitális tanulást vizsgálja. Nem meglepő, hogy a kutatás során kialakult közös meggyőződésük szerint: „mind a modern tanulászervezési eljárások, mind a demokráciára nevelés gyakorlati megvalósításához elengedhetetlen az iskola nyitottabbá tétele.” (8. o.)

² A fogalom határait plasztikusan kezelve a szerzők szerint a nyitott iskola jelentheti: „a választás szabadságát, a közösséggel való együttműködést, a változások felé való nyitottságot, a nyitott fizikai teret, a nyitott pedagógiai gyakorlatot, nyitott emberek nevelését, az iskola épületének kinyitását, a diákok és tanárok közötti nyílt viszonyt stb.” (8. o.)

Erdei Mónika

PhD-hallgató

Eötvös Loránd Tudományegyetem PPK

'Az új közép'

Balázs Imre József könyve vékony és könnyen olvasható, viszont gondos olvasást kíván. Több írásból áll, végig kell olvasni őket, különben nem fedezhető fel az egész összefüggés, amiben ír. Két dologban hoz újat, erre a könyv két részes címe is utal: keletkezett egy ma középnemzedék a magyar irodalomban, és a kortárs tendenciák között a posztmodernnek nevezett tendenciának két, egymástól eltérő változata volt-van, de van olyan tendencia is, amelyik a posztmodernnt a modern irodalomhoz csapja és azzal együtt fordul el tőle.

Tulajdonképpen van egy harmadik érdekes vonása is a könyvnek. Sok és jó elemzés olvasható a romániai magyar irodalom új középnemzedékéről, keletkezéséről és szerzőiről, miközben a könyv a középnemzedéket a magyar irodalom egészének összefüggésében tárgyalja, attól függetlenül, hogy az említett és – hol hosszasabban, hol rövidebben elemzett – szerzők melyik országban élnek. A magyar irodalom – ahogyan a nemzet – régiói mindegyikének megvan a saját partikuláris helyzete és jellege, miközben – legalábbis 1989 óta – az átjárás és az együvé tartozás érzése és gyakorlata valós lett, ha nem is zavartalan (például 14. o.).

Az új közép című és a könyvben leghosszabb írás „a romániai magyar irodalom új középgenerációjának” íróival foglalkozik, azokkal, akik 2005–2006 körül már több kötettel jelentkeztek. „'Az új közép' kialakulása azt mutatja, hogy a kilencvenes évek fiatal írói előtt több alternatív lehetőség, út állt a beérkezéshez.” Azokban az években alakult Erdélyben néhány jelentős csoport, az *Éneklő Borz*, a *Serény Múmia*, az *Éber*, az *Előretolt Helyőrség*, és ezekben jött, illetve „az egyéni utak tágasságában jön létre igazából új minőség” (17. o.). Ebben a leghosszabb írásban ezekről a csoportokról lehet olvasni, vagyis arról, hogyan készült elő Erdélyben egy új minőség azokban, akik általa is egy új középnemzedékké váltak.

Úgy gondolom, ez a konstrukció meggyőző. Nem szabad elfelejteni, hogy a nemzedék – az irodalomban mindenképpen – konstruált képzet, de ha valóságok figyelembevételével konstruált, valósnak mondható. Nem születik minden évben új nemzedék, és egy nemzedék tagjai nem ugyanegy évben születnek; olykor hat-nyolc év különbség is lehet köztük, de az együvé tartozásnak, bizonyos közös pontokhoz igazodásnak vannak megbízható tájékozási pontjai.

Az 1970-es évek nemzedéke abban különleges, hogy ezek az írók tizenéves koruk egy részét még a Szovjetunió összeomlása előtti, népi demokráciának nevezett rendszerben élték meg, vagyis még tizenévesként tapasztalhatták meg a többpártrendszeres és cenzúramentes demokráciába váltást. Egészen másféle generáció van keletkezőben azokból, akik 1989 körül születtek, és akikből a 2010-es évekre huszonéves írók lettek, illetve lesznek. Erre példa lehet az *Egészrész. Fiatal költők antológiája* (Budapest, 2007), amiről a kötet *Ne legyen túl szép* című írása szól (85. o.).

Az irodalomban nemzedékről általában később, visszatekintve beszélnek, Balázs Imre József viszont arról a nemzedékről ír, amelyikhez maga is tartozik. Ez nem példátlan, gondolhatunk Zalán Tibor *Arctalan nemzedék* című írására. Provokatív írás volt, bár az arctalan nem orcátlan, de Zalán érezhetően és nyilvánvalóan saját

magáról is írt. Balázs Imre József könyvében viszont az az érdekes, hogy ő nem érzeteti magát olyannak, mint aki az új közép tagja. Ennek az lehet az oka, hogy ő költő is, kritikus is, szerkesztő is, egyetemi tanár is, ezt a könyvét pedig nem manifestumnak, hanem felfedező-terepfelverő kritikának szánta. A személyes hang nem hiányzik írásaiból, de ez a hang az értelmező kritikuse, akinek nyilvánvaló szándéka, hogy nézeteit komolyan vegyék, elgondolkozzanak rajta, vitázzanak vele, no és persze, elsődlegesen, hogy maga és mások számára sikerüljön bizonyos dolgokat tisztáznia. Ez, ami engem illet, igen jól és differenciáltan sikerült neki.

Egy fordulat határterülete. A fiatal irodalom olvasatai című, a könyv egészét bevezető tanulmányban vázolja fel azt az összefüggést, amelyben szerinte egy erdélyi új középnemzedék előlépett. A fordulat maga azonban, amire a cím első fele utal, nemcsak az erdélyi középnemzedékre vonatkozik, ez utóbbi, ahogyan mondja, csak egy szűkebb közeg, „amely felől a posztmodernségen belüli fordulat láthatóvá vált számomra” (13. o.). A posztmodernségen belüli fordulat azonban csak az egyik: „Az a fordulat, amelyről beszélek, még nem a posztmodernség határait feszegeti, csupán a magyarországi posztmodern-recepció viszonylagos egyoldalúságát.” (11. o.) Vagyis van olyan fordulat is, amelyik már a posztmodernségét.

A posztmodernen belüli fordulat – röviden – a referencialitás és az areferencialitás közötti, ami a hagyományhoz való viszonyulás különböző módzataira is vonatkozik. Alapkérdés, hogy van-e, sőt lehet-e valami valóság, amire egy írás, végső fokon a nyelv vonatkozik, illetve lehet-e vagy lehetetlen-e egy mind megörökölt, mind megtapasztalt múlthoz, beleértve a saját múltat, ténylegesen viszonyulni. Mindez az identitás és az identifikálás, vagyis az azonosság és az azonosítás, vele az önazonosság, kérdését veti fel.

Ez a kérdés bonyolult, amennyiben különböző dolgokra utal. Az egyik: vonatkozhat-e a nyelv mint nyelviség saját magán túlra, és vonatkozhat-e valaki,

megbízhatóan nyelvi kifejezéssel akár mire, ami nem-nyelvi? Van-e tény, vagy mindig minden horgonyozhatatlan fikció? Egy másik dolog az a körülmény, hogy egy kijelentés, ami ugye nyelvi képződmény, egyúttal olyasmi, amire utalni lehet, míg maga a kijelentés utalhat valamire szó szerint, utalhat metaforikusan, és utalhat csupán saját magára, vagyis nyelviségében önreferenciás. A kijelentés: „Conan Doyle írta a Sherlock Holmes regényeket”, szó szerint igaz, ha nem is igaz, hogy létezett annak idején Londonban – ami létezett – egy Sherlock Holmes nevű detektív és egy, a kalandjairól író Watson nevű orvos. Egy harmadik és nem kevésbé jelentős dolog, hogy az elméletek mind nyelvi képződmények, ezért eminensen vonatkozik rájuk, hogy van-e valami valós, amire utalnak, vagy az, amire utalnak, pusztán fikció, kitalálmány. Ez az alternatíva pedig felettébb fontos, hiszen ebben az összefüggésben a nyelvi képződmények, ezért mindaz, amit írók, költők írnak, mindig túlmutatnak magukon, vonatkozathatóak intézményekre, arra, ahogyan társadalmakban és közösségekben a dolgok intéződnének, ahogyan elfogadott vagy bitorlott hatalommal-uralommal bizonyos emberek, illetve nyelviséggel kontrollált struktúrák intézik őket.

A Balázs Imre József körvonalazta „kortárs irodalomban” fellelhető „tendenciák” tekintetében az elméletek és intézmények problémája és problematikussága több szempontból meghatározó. A magam olvasatában. Az a középnemzedék, amelyikről ír, diktatúrából parlamenti demokráciába váltó országok társadalmában lett nemzedék. A posztmodernnek nevezett tendenciák csak a parlamenti demokráciákban jelentkezhettek (igazán) szabadon. Az úgynevezett kanonizációnak és a könyvben említett „önkanonizálásnak” – az *Előretolt Helyőrség* csoport esetében – az irodalmi életben voltak és vannak nyilvánvaló társadalmi-intézményi vonzatai, illetve lehetőségei.

Maga a posztmodern is olyan tendencia-köteg, amelyet – ez a könyvből is kiderül – lehet vállalni és elutasítani, sőt

elutasítva is képviselni. Ráadásul lehet nem törődni vele, ami a nyugati irodalomban eléggé elterjedt. A „magyarországi posztmodern-recepció viszonylagos egyoldalúsága” megállapítás is ilyen összefüggésben hangzik el. Végül van egy kérdés, amiről a könyvben nincsen szó, de egy korábbi, most 60 év körüli nemzedék esetében releváns: az avantgárd, illetve a neoavantgárd viszonya ahhoz, ami posztmodern. Ez ugye egyben a modern és a posztmodern viszonyára vonatkozik, hiszen a neoavantgárd – ami európai kifejezés volt és maradt, Amerikában máig csak avantgádról szokás beszélni – a modernhez tartozik. (Matei Calinescu könyve második kiadásának *Five Faces of Modernity* a címe, és ennek a modernitásnak a posztmodern az ötödik arca.) Az *Előretolt Helyőrség*nek a könyvben idézett „kiáltványai” avantgárdnak hangzanak, de nem mondhatók annak, erre Balázs Imre József „önkanonizáció” szava is utal, hiszen ma nem szokás például a Dada önkanonizációjáról beszélni, kanonizálásáról viszont kell is, nemcsak lehet.

A magyarországi posztmodern recepció egyoldalúságán Balázs Imre József azt érti, hogy Magyarországon a posztmodern szinte általánosan az areferencialitással, a szövegek puszta önreferencialitásával, ezért a nyelv uralhatatlan játékoságával azonosították. Szemben a modernnel, amelyik még valóságokra vélt vonatkozni, vagyis amelyik, szándékában, a valóságra vonatkozott. Hadd tegyem hozzá: olyan valóságra, amiben van fikció is; például: mindenki tudhatta, hogy a *Háború és béke* regény, fikció, de azt is tudhatta, hogy Napóleon ténylegesen létezett, Kutuzov is, és Borogyinóban volt csata és vereség. Azt is tudhatta, hogy *A tulajdonságok nélküli férfi* ('Der Mann', tehát férfi, nem ember, mint a magyar fordításban) „Kakánia” nevű országa a „K und K”-ra utal metaforikusan.

Balázs Imre József bölcsen elkerüli, hogy belemenjen filozófiai elméletekbe, bár az azokat ismerők számára utal rájuk, például a Nagy Történet (Lyotard) vagy a disszemináció (Derrida) kifejezések emlí-

tésével. Bölcsen kerüli el, mondom, hiszen ő nem filozófiai és nyelvfilozófiai vitákba akar bocsátkozni, hanem tényleges irodalmi művekkel illusztrálható irodalmi irányzatokat, illetve írásmódokat körvonalazni.

Valójában, idézi Balázs Imre Takáts Józsefet a *Csipesszel lángot* (1994) antológiából, a regényíró John Barth a posztmodernen nem „az értékpreferenciák viszonylagossá válását, a szöveg disszeminációját, a jelentés szétszóródását vagy eltűnését” értette, hanem a 19. századi és a 20. századi regény szintézisét; Barth szerint az író fél lábbal az irodalom múltjában áll (11. o.). A bevezető írás végén olvasható: „A tanulmány első részében elemzett posztmodern/posztmodern fordulathoz, úgy tűnik, Kovács András Ferenc költészete és Láng Zsolt prózája mellett az *Előretolt helyőrség* szerzőinek egy része, illetve néhány, közelmúltban publikálni kezdő szerző került közel. Az erdélyi magyar irodalom sajátosnak tűnik ugyanakkor abból a szempontból, hogy a posztmodern nyelv disszeminatív verziója nemigen volt jelen ebben a régióban, különösen a prózában nem. [...] Egyébként úgy tűnik, az erdélyi irodalom a kilencvenes években már eleve közelebb érezte magához a posztmodernnek azt az értelmezését, amely a gazdasági-életmódbeli változások és az irodalmi-mediatisztikus kommunikáció átalakulása révén írható le.” (15. o.) „Ez a verzió”, mondja Balázs Imre József, „a Nagy Történet hiányát nem úgy értelmezi, hogy nem mer, és nem akar történeteket elbeszélni, csupán e történetek metafizikáját számolja fel. Ily módon ez a fajta posztmodern valóban képes megnyílni a populáris szféra felé is, nemcsak a populáris elemek beépítése révén, hanem a populárisba való beépülés értelmében is.” (12. o.) Egy sor szerző bizonyítja, hogy „a szakmai siker és a közönségsiker együtt járhatnak” (13. o.).

Az új közép tanulmány ettől csak abban különbözik, hogy a disszeminatív-areferenciális posztmodernről egyértelműen elhatárolja magát, és azt is világossá teszi, hogy „az új közép” nemcsak egy új nemzedékre utal, hanem egyben túlmegy a

(csak erdélyi) „transzközépen”. Balázs Imre József tehát, ha jól értem, a posztmodernnek a referencialitásról nem lemondó változatát veszi figyelembe, és attól különböztet meg „új közép” névvel egy irányzatot is, nemcsak egy nemzedéket. „Szögezzük le gyorsan: arról a posztmodernről beszélek, amelyben az ’arisztokratikus’ és a ’populáris’ szférák közelednek egymáshoz, mint Doctorow, Umberto Eco vagy John Fowles regényeiben, amelyben pluralizálódnak a világról mondható ’elbeszélések’, és amelyben a pluralitáshoz való viszonyulás nem apokaliptikus és pesszimista, mint a modernségben, hanem önreflexíven ’felhasználói’ jellegű. Azért tartom fontosnak hangsúlyozni ezeket a vonásokat, mert a transzközép kiáltványok [...] egészen más képet festenek a posztmodernről.” Ugyanis „diabolizálják a posztmodern, nyilván azért, mert [...] a szóhoz negatív asszociációk társulnak.” (28. o.)

Nem kívánok itt egyes szerzőket említeni, akikről az általános szövegben, és külön rövid fejezetekben is olvasható. Megbízható névsornak tartom, és hasznos eligazításnak: el kell olvasni a könyvet, hiszen legfontosabb eredményének azt a nyilván csak hozzávetőleges rendet és tisztázást tartom, ami alapul szolgálhat minden további, és bármilyen hozzáállású dicséretnek, prűszkölésnek, kiegészítésnek, vitának.

Az új közép tanulmány *Öt könyv és környékük* című részének elején három tabu – a biográfiai, a referencialitás- és a morális-politikai tabu – lebomlásáról szólva (33. o.) először egy idősebb nemzedék íróiból és költőiből hoz példát, akik a ’90-es évek előtt, ellenzéki hozzáállással publikáltak (Orbán Ottó, Bodor Ádám). Aztán az új középnemzedék azokkal rokonítható, tőlük mégis mind nemzedékileg, mind írásmódjuk jellegében eltérő, már a ’90-es évek szabadságában író és publikáló öt szerzőjének öt munkájáról számol be, külön-külön alfejezetekben.

Magam az említett, posztmodernen belüli fordulatot annak is tulajdonítom, hogy amit posztmodernnek mondanak,

megkésve ért magyar nyelvterületekre. Azt hiszem, az areferenciális változat Magyarországra is csak 1989 után. Csak Erdélyben történt meg az a fordulat, amelyik a posztmodern a modernnel együtt vetette el, és sajátos néven nevezte magát, ahogyan azt az *Előretolt Helyőrség* szerzői tették. Sántha Attila így jelentette be az egyik kiáltványban: „Az antiposztmodern egyaránt modern- és posztmodern-ellenes, a posztmodernséget a modernitás záróakkordjaként értelmezi. [...] Az irodalmi antiposztmodern egyidőben veti el a Nagy Történet, illetve a Nagy Történet Hiányának mítoszait.” Balázs Imre József hozzáteszi: „Ezután a nemet mondó gesztus után nevezi el új néven az ’antiposztmodern-t’ *transzközépp*nek.” Orbán János Dénes, a *Helyőrség* másik meghatározó költője és írója is így tett. Később azonban „a *transzközép* kikerül a csoport szóhasználatából, sőt, több interjúban és felolvasóesten elhangzik, hogy a transzközép egy blöff volt, egy fogalom, amely körül vitázni lehet.” (29. o.)

A kötetnek ez a leghosszabb írása elsődlegesen az erdélyi írókkal foglalkozik. Vitázás nélkül, de a már modernről és posztmodernről egyaránt elfordulók, és a transzközép megjelölést is maguk mögött hagyó szerzők szempontjából is. „Az új közép’ terminus elsősorban a ’középgeneráció’ fogalmát jelenti ebben a szókapcsolatban, de ugyanakkor a szélsőségektől a normalizálódás felé elmozduló irodalomkonceptiót is jelezni kívánja: letisztultabb, higgadtabb művek ezek, mint a tíz évvel korábbiak – és itt nem csupán az egyes szerzők énkeresése az érdekes, hanem az irodalom önkeresése is. A választott terminus [vagyis „az új közép”] egyben a ’transzközép’ fogalmát is viszonyítási pontként kínálja: ahhoz képest a vizsgált szerzők 2005/2006-os könyvei egyértelmű továbblépést jeleznek, olyan irányban, amely felé a ’transzközép’ fogalma már semmiképpen nem terjeszthető ki.” (35. o.)

Ez egyúttal azt is jelentheti, hogy az említett 2007-es *Egészrész* című antológia fiatal költői is már továbbléptek: se nem az *Új Hold*, se nem a volt transzközép költői

köznyelvét használják: „Ha pedig az aktuális költői köznyelv a Kemény István felől érkező, de tőle távolodó Térey János, Peer Krisztián, Harcos Bálint, Király Levente, Gerevich András, Lövétei Lázár László és mások költői hangja volna (és szerintem az), akkor az *Egészrész* nagyon is kapcsolódik ehhez.” (85. o.) Vagyis az új középhez viszonyul.

A könyv külön-külön fejezetben foglalkozik Téreyvel, Varró Dániellel, és rövidebb recenziókban mind magyarországi, mind felvidéki költőkkel. Egészében a könyvcím második fele: *Tendenciák a kortárs irodalomban* ténylegesen a kortárs magyar irodalom egészére vonatkozik, annak jellegét igyekszik vizsgálni, jóval differenciáltabban, mint ahogyan itt jelezhettem. Olvasni kell a könyvet, megéri. A nem deklarált, de nyilvánvaló megkötés az, hogy mindent a posztmodern két válfaja és a mindkettőtől elfordulás vonatkozásában tárgyal; csak említi, hogy „sok híve van a vallomásos-látomásos, illetve a tárgyi-as-intellektuális-rejtőzködő költészetnek is” (12. o.).

Még egy kérdést szeretnék megemlíteni. A *Profik, halottak, olvasók* című írás így kezdődik: „Demokráciában az ember optimista: forradalmat csinálni nem kell, mert a demokrácia majd végrehajtja az önkorrekciót.” Ez nem jelenti, mondja, hogy a demokratikus rendszerek hibátlanok, sem azt, hogy „a magyar irodalmi élet és irodalmi rendszer működését a kilenc-

venes évektől kezdve valamiféle rózsaszín demokratikus kód révén vélem leírhatónak [...] Szóval az egyetlen ok, amiért egyáltalán emlegetem ezt a demokrácia dolgot, az, hogy valamiképpen magyarázza a Nagy Irodalmi Forradalom elmaradását.” (59. o.) Érdekes írás ez is, én azonban csak az éppen idézettekhez szeretnék két megjegyzést tenni.

A Nagy Irodalmi Forradalom elmaradása, úgy gondolom, arra utal, hogy az említett tendenciák nem hasonlíthatók a 19. század végi és a 20. század elei avantgárd költői forradalomhoz. És ez így is van. Nem mellékes szerintem, hogy a posztmodern irányzatok teoretikusai és népszerűsítői olyan filozófiai elméleteket vallottak magukénak és véltek alkalmazni, amelyek éppen a Nagy Forradalom lehetetlenségének a tapasztalatából keletkeztek. Ezt a tapasztalatot az 1968-as párizsi felkelés bukása, az iránta tanúsított osztársadalmi érdektelenség – beleértve a francia Kommunista Pártét és munkásságát – megerősítette és nyilvánvalóvá tette. Ez pedig az a tapasztalat volt, amit Balázs Imre József előbb idézett első mondata fejezett ki: egy valamennyire működő demokráciában forradalom, valóban forradalmi feszültség nem keletkezhet.

mennyire működő demokráciában forradalom, valóban forradalmi feszültség nem keletkezhet.

A másik megjegyzés pedig a következő. Szerintem két ténnyel függ össze, hogy a romániai magyar irodalomban a posztmodern inkább csak a referencialitásos,

Nem mellékes szerintem, hogy a posztmodern irányzatok teoretikusai és népszerűsítői olyan filozófiai elméleteket vallottak magukénak és véltek alkalmazni, amelyek éppen a Nagy Forradalom lehetetlenségének a tapasztalatából keletkeztek. Ezt a tapasztalatot az 1968-as párizsi felkelés bukása, az iránta tanúsított osztársadalmi érdektelenség – beleértve a francia Kommunista Pártét és munkásságát – megerősítette és nyilvánvalóvá tette. Ez pedig az a tapasztalat volt, amit Balázs Imre József előbb idézett első mondata fejezett ki: egy valamennyire működő demokráciában forradalom, valóban forradalmi feszültség nem keletkezhet.

valóságokra is utaló változatában jött létre. Romániában mégiscsak volt valamiféle forradalom 1989-ben, Magyarországon nem volt. Azt a forradalmat egy különösen erőszakos diktatúra előzte meg, vagyis a rendszer megváltozását nem pusztán a Szovjetunió összeomlása eredményezte. Magyarországon viszont a különösen puha diktatúrának egyedül a Szovjetunió békés megszűnté vetett véget, meseszerűen, fantasztikusan, szinte játékosan. És szinte cinikus jófiú módján, ami az MSZMP MSZP-vé átnevezését illeti. A puha diktatúrát nem lehetett, és nem is kellett, az erőszakosakat viszont nem lehetett nem véres-komolyan venni; különösen nem a magyar kisebbségben. És ez az utóbbi a másik tény: a magyarok Romániában veszélyeztetett és küzdelemre készített kisebbségben maradtak a diktatúra után is. Magyarországon a játékosság, csak egy példa, már Esterházy *kissregényével*, a

kuncogással jelentkezhettek. A posztmodern/posztmodern fordulatot a kritikusok a kilencvenes években azért nem vették észre, mert nem is történt meg igazán. Az areferenciális és jelentésvesztett posztmodern egyébként, mint már jeleztem, a Lajtától nyugatra sohasem uralkodott el. Doctorow és Fowles regényeire is vonatkozott, amit a strukturalista Mukarowsky „globális referenciának” mondott a '30-as években.

Olvasni kell a könyvet, mondom harmadszor is. Nyagyon megéri.

Az új közép. Tendenciák a kortárs irodalomban.
(2012) Universitas Szeged Kiadó.

András Sándor

író; emeritus, Howard University

A finn példa

A finn példa című könyv szerzője, Dr. Pasi Shalberg maga is a matematika és a természettudományok tanáraként kezdte a pályáját. Jelenleg a finn Oktatási és Kulturális Minisztérium által szervezett CIMO (Nemzetközi Mobilitási és Együttműködési Központ) ügyvezető igazgatója, valamint az USA-ban működő ASCD (Szakfelügyeleti és Tantervfejlesztési Társaság) igazgatótanácsának tagja, a Helsinkii Egyetem és az Oulu Egyetem docense.

A könyvből megismerhetjük az egész világ számára példaértékű finn oktatási rendszert, melyet 30 év alatt a világ egyik legszínvonalasabb oktatási rendszerévé építettek ki. A finn oktatás eredményességét a PISA-kutatások is alátámasztották és megerősítették. Kiemelendő, hogy a finnek nem akartak egy „csoda-rendszert” létrehozni: egyszerűen csak pontosan meg tudták fogalmazni a társadalmi, gazdasági céljaikat, alaposan felmérték a finn emberek, családok elvárásait. „A finnek elsősorban méltányos oktatási rendszert szerettek volna létrehozni, olyat, amely minden tanuló számára egyenlő esélyt nyújt képességeik kibontatására”, olvashatjuk az előszóban (8. oldal). A könyv szerzője felhívja az olvasók figyelmét, hogy ez a „finn út” nem másolható, mivel ez a finn társadalom, gazdaság és a finn hagyomány sajátosságait figyelembe véve született meg. Az egész rendszer kulcsszava a bizalom, nincsenek tanfelügyelők, mégis effektív munka folyik az iskolákban. A tanárok nem túlóráznak, sőt a heti óraszám lehetőséget biztosít a munkaidőn belüli önképzésre is.

A könyv 5 fejezetből áll, az előszót Pokorni Zoltán, az Országgyűlés oktatási bizottságának fideszes elnöke, egykori oktatási miniszter írta, illetve ebben a részben olvashatjuk Dr. Halász Gábor, az Eötvös Loránd Tudományegyetem professzorának írását a „finn titok”-ról. A könyv záró részében információt kapunk a szerző munkásságáról is.

Az első fejezet a múltba, a II. világháborút követő időszakra tekint vissza. Itt nagyon alaposan mutatja be Shalberg a finn oktatási rendszer strukturájának, belső dinamikájának változását. Az '50-es években gyors változások alakították a finn gazdaság szerkezetét, de az oktatás lehetőségei egyenlőtlenek voltak, a legtöbb fiatal 6–7 éves oktatás után befejezte tanulmányait. A 11 éves gyerekek 27 százaléka iratkozott be a középiskolába. Az új jogszabályokat 1966-ban hozták, a nemzeti tanterv 1970-ben született meg. Az oktatási reform a komprehenzív iskolarendszer bevezetésével indult, az ország északi területein kezdtek el és 1979-ben a déli részekkel zárták. A régi rendszer alapfeltevése az volt, hogy nem képes mindenki mindent megtanulni, de a 'peruskoulu' bevezetése eloszlatta ezeket a nézeteket. Mit is jelent ez? Azt, hogy minden diák, függetlenül a családi, társadalmi háttértől, ugyanabba a 9 éves, a helyi oktatási hatóságok által irányított általános iskolába jár. 1985 óta minden diák azonos tanterv és tananyag szerint tanul Finnországban. A pályaorientáció és tanácsadás rendszere is bevezetésre került. Ugyanakkor ezekben az iskolákban a tanároknak az alternatív tanítási módszereket kellett (kell) alkalmazniuk a differenciált tanítás érdekében, hogy eredményessé tudják tenni a különböző képességű diákok oktatását. A reform nem kerülhette el a felső középfokú oktatást sem. A diákok nagyobb szabadságot kaptak a tanulmányaik megtervezésében, de kötelezően legalább 75, egyenként 38 órás kurzust kellett elvégezniük! A finn tanulók a középfokú tanulmányaikat érettségivel zárják, akár csak mi, magyarok. Svédországban (ahol élek és tanítok) nincsen a középiskolai tanulmányokat lezáró

érettségi vizsga. Elgondolkodtató egyben, hogy hogyan tud működni egy középfokú oktatási rendszer záró vizsga nélkül, illetve kíváncsiságot felkeltő az is, hogy a skandináv szomszédnál milyen feltételek vannak a felsőoktatás bemenő fázisánál. A szerző a leírtak hitelességét igazolva nagyon sok statisztikai adattal támasztja alá ezt.

A második fejezet címét az oktatási reform egyik alapelve adta: a kevesebb több. Az átláthatóság és könnyebb megértés érdekében látványos diagramokkal, táblázatokkal prezentálja a könyv írója az oktatás hozzáférhetőségét, a tanulói teljesítmények értékelését. Minden oktatási rendszer hatékonyságát, működőképességét minősíti a tanulók teljesítményének mutatóinak rendszere. Például a 2006-os PISA-felmérés kiemelt pontja volt a finn diákok kimagasló eredménye természettudományok területén. Nagyon tanulságos volt a számomra *Az oktatás költségei* című alfejezet is, ebben információt kapunk a különböző országok GDP-mutatóiról és ebből az oktatásra fordított arány százalékos mutatóiról. Finnország a jó teljesítményét elfogadható költségek árán érte el, például 2007-ben az állami támogatás a GDP 5,6 százaléka volt. Ez sokkal alacsonyabb, mint amennyit az Egyesült Államok (7,6 százalék) vagy Kanada (6,1 százalék) költ az oktatásra. Rámutat a szerző, hogy az évismétlés sokba kerül az oktatási rendszer számára, ráadásul a tanulóknak sem tud hatékony segítséget nyújtani. A 'peruskoulu' bevezetése gyorsan megváltoztatta az évismétlési elveket és gyakorlatot Finnországban. A speciális differenciált oktatás minimálisra csökkentette a bukást, míg a felső középfokú iskolákban a moduláris tanterv (nincsenek évfolyamok) biztosította a tanulók előmenetelét az oktatásban. A jelenlegi ismereteim szerint a svéd oktatási rendszer sem ismeri az évismétlés fogalmát.

Nagyon szimpatikus számomra és ezért könnyen tudtam azonosulni az oktatás finn paradoxonjaival, mint: „taníts kevesebbet, tanulj többet!”, „kevesebb teszt, több tanulás” vagy „nagyobb egyenlőség

a sokszínűség fokozásával”. Ajánlom ezen mondatok alapos értelmezését az oktatásban dolgozó szakembereknek.

Kedvenc részem a tanárokról szóló fejezet, ahol a szerző kiemeli a kiváló tanárok fontosságát és bemutat egy modern tanárképzési rendszert is. A fejezeteket elolvastva azonnal megfogalmazódott bennem a következő kérdés: Hogyan jutottak el ideig? „A pedagógusokat elsősorban magas társadalmi helyzetüknek köszönhetően nagy megbecsülés és bizalom övezi.”

(104. o.) Ha visszapillantunk, az 1950-es években például tízből 9 felnőtt az általános iskola 7–9 éves alapfokú képzésén vett részt, és az egyetemi végzettség különlegesnek számított. Hogyan tudtak 60 év alatt ilyen példaértékű pedagógusképzést kiépíteni? 2010-ben több, mint 6600 jelentkező versenyzett a 660 hallgatói helyre. „A tanítást független, komoly felkészültséget igénylő szakmának tartják, melyet társadalmi

elismerés és megbecsülés övez.” (106. o.) Hogyan érték ezt el? Miért nem működik ez Magyarországon? Finnországban legjobb képességű fiatalok versenyeznek, hogy bekerüljenek a tanárképző intézetekbe. Nálunk a tanítók és óvodapedagógusok állnak az értelmiségi ranglétra legalacsonyabb fokán. Sokan azért jelentkeznek ezekbe az intézményekbe, hogy egyáltalán értelmiségivé váljanak. A finn pedagógusok kevesebb időt töltenek a tanteremben, így van lehetőség a professzionális tanulási közösségben való munkálkodásra.

Hogyan oldhatnánk ezt meg Magyarországon? Nagyon fontos lenne a folyamatos szakmai továbbképzés munkaidőben történő biztosítása. A finn iskolákban a tanárok

számára biztosított a szakmai autonómia: az ellenőrzés nélküli oktatási rendszer ellenére magas színvonalú az oktatás. A finn pedagógusok fizetése nem magasabb a környező országok tanáraiénál, mégis nagyobb a elismertségük, és büszkéek a szakmájukra. A finn tanárok a tanítási tapasztalatuk növekedésével lépnek előre a fizetési skálán, tehát a bérük nem teljesítményalapú. Magyarországon is több lépcsős felvételi alkalmassági vizsga van, mégsem tudunk ugyanolyan eredménye-

ket felmutatni, mint a finnek, sőt: a svéd tanárképzés bemenő fázisánál nincsen semmilyen alkalmassági vizsga, és mégis eredményesebben tanítanak, mint mi, magyarok. A finneknél mesterfokú diplomát kapnak a végzős tanítók és tanárok. Az oktatáskutatók által sokat idézett 2007-es McKinsey-jelentés egyik fő tanulása volt, hogy „az oktatási rendszer csak annyira jó, mint a tanárok, akik alkotják”. Az oktatási rendszer minősége

A finn iskolákban a tanárok számára biztosított a szakmai autonómia: az ellenőrzés nélküli oktatási rendszer ellenére magas színvonalú az oktatás. A finn pedagógusok fizetése nem magasabb a környező országok tanáraiénál, mégis nagyobb a elismertségük, és büszkéek a szakmájukra. A finn tanárok a tanítási tapasztalatuk növekedésével lépnek előre a fizetési skálán, tehát a bérük nem teljesítményalapú.

pedig – ahogy a korábbiakból egyértelműen következik – a tudásalapú társadalom hatékony működése számára kulcskérdés.

A 4. fejezetben arra figyelmeztet bennünket Shalberg, „... hogy a finn oktatás folyamatait a gazdasági és társadalmi megújulás szélesebb kontextusában kell vizsgálni nemzeti és nemzetközi szinten egyaránt” (150. o.).

Végül az ötödik fejezetben vázol egy jövőképet a finn oktatásról és kiemeli, hogy a jelenlegi siker birtokában is szükséges a folyamatos fejlődés, önreflexió az oktatási rendszerről, hiszen változik a kor, a társadalom szükségletei.

A könyv írójának több évtizedes oktatásirányítói, kutatói munkássága alatt szer-

zett óriási tudása és személyes tapasztalata folyamatosan érezhető a könyv olvasása során: ahol csak lehet, párhuzamot von a különböző külföldi oktatási rendszerek között, így segítve az olvasók széleskörű ismeretszerzését ebben a témakörben. Tárgyilagos áttekintés jellemzi, melyben objektíven közli az információkat.

Ez a könyv nagyon hasznos tankönyv, ugyanis mélyrehatóan mutatja be a finn oktatási rendszer fejlődését, az ország történelmi, gazdasági hátterét is ismertetve. Hiteles tájékoztatás és mérlegelés jellemzi a felhozott anyagot. A könyv borítója is szolid, de mégis figyelemfelkeltő: a finn

zászló színeiben pompázik. A nyitott ablak számomra a határtalanságot, szabadságot jelenti.

Shalberg, P. (2013): *A finn példa*. Nemzedékek Tudása Tankönyvkiadó, Budapest.

Józsa Szilvia

vezető konduktor – vezető tanár,
Move & Walk Iskola, Göteborg

(ELTE-PPK, Neveléstudományi Doktori Iskola, PhD-hallgatója)

Szöveg – szövet – szövevény

Innovatív értelmezéseknek, újszerű interdiszciplináris megközelítéseknek, korszerű szemléletmódnak nyit teret Bence Erika Arachné szövege című kötete, mely az Újvidéki Egyetem Bölcsészettudományi Kara és a Vajdasági Magyar Felsőoktatási Kollégium által létrehozott Planta Könyvtár kiadványainak sorát gazdagítja. A sorozat szerkesztői és a szerző törekvései nyomán a kötet felsőoktatási segédanyagként funkcionál: praktikusan használható kézikönyv, melyben az irodalmi diskurzusok vizsgálatához szükséges tanulmányok, az elemzett szövegek és a vonatkozó szakirodalom egy helyen elérhető.

Bence Erika a kötet előszavában világosan összefoglalja célkitűzéseit: „A kötetben reprezentált kutatás legfőbb értelmezési stratégiája a jelölt visszafelé ható szempont: a múlt irodalmi történéseinek és jelenségeinek a jelen perspektívájából történő értelmezése, miként a legújabb magyar irodalom alkotásainak a múltra és a hagyományra kérdező/íródo jelenségeinek feltérképezése és megértése. A kötet kulcsszava tehát a korszakok, művek, diszciplínák közötti diskurzus és viszonyrend, stratégiája pedig az irodalom szövevényében felbukkanó gócpontok, az

alakulástörténeti sorokban megjelenő töréspontok vizsgálata és megértése.” Az irodalom hálózatos szövevény-jellegének felismerése arra ösztönzi a szerzőt, hogy kutatásai során szemügyre vegye az oda-vissza ható irodalom- és társadalomtörténeti mozgásokat, az irodalmi hagyomány dinamikus alakulását, az intertextuális átjárásokat, az interdiszciplináris vonatkozásokat.

Arachné – mint ismeretes – mitológiai alak, aki igencsak tehetséges volt hímző- és szövőmesterségben, s azzal kérkedett, hogy magánál Athénénél, e mesterségek

istennőjénél is kiválóbb. Miután versenyre keltek, Athéné, legyőzöttségét érezve, haragjában tönkretette Arachné munkáját, aki bánatában felakasztotta magát. Athéné megsajnálta, s visszaadta életét, melynek hátralévő részét szakadatlanul szövő pók alakjában kellett eltöltenie Arachnének. A találó címválasztást a szerző a következőképpen indokolja: „Az Arachné-legenda [...] a XIX. századi magyar irodalom alakulástörténeti folyamatait és jelenségeit értelmező kutatásunk metatörténete is; Arachné szövege az irodalom történeti szerveződéseről alkotott víziónk képi megjelenítése, metaforikus képzete: »hálózatos szövevény«.”

A szerző álláspontja szerint az irodalom korszerű értéke és oktatása csakis annak a megállapításnak a figyelembevételével valósulhat meg, hogy az irodalom nem önmagában álló jelenség, hanem éppen ellenkezőleg: társművészeti és multimediális összetettsége, képi meghatározottsága s az előbbieken említett szövevény-jellege a legfontosabb ismertetőjegye. Ha mindezeket a vonásokat figyelmen kívül hagynánk, számos változatos értelmezési stratégiát tévesztenénk szem elől, mely végső soron az irodalomértés lényegének elenyészéséhez vezetne. Bence Erika kötetében egy olyan komplex szemléletmódot kíván átadni olvasóinak, melynek segítségével megvalósulhat az irodalomtörténet hálózatos jellegének felismerése, az irodalom sokrétű szövevényének átlátása.

A kötet tanulmányai az 1772-ben megjelent Kártigám-történet és Vasagyi Mária 2009-es *Pokolkerék* című műve közötti időbeli fesztávot fogják be, öt fejezetre bontva. Az *Eszmény, erkölcs, értékrend* című rész tanulmányai Kazinczy Ferenc, Berzsenyi Dániel, Mikszáth Kálmán, Kemény Zsigmond, Jókai Mór és néhány további szerző műveit helyezik új megközelítésbe: a problémafelvetések termékenyítően hatnak az olvasóra, a művek korszerű szempontok szerint történő újraolvasására, továbbgondolására készítik. Külön figyelmet érdemel a *Báthory Zsigmond arcképe – Festmény és esszé Kemény Zsigmond Gyulai Pál című regé-*

nyében című írás, melyben a képzőművészet és az irodalom közötti kapcsolódási pontokat, átjárási lehetőségeket vizsgálja a szerző. Ezekkel az összefüggésekkel, perspektívákkal azért is lényeges foglalkozni, mert az irodalom társművészeti meghatározottsága nem csak az irodalom értéke, de tanítása szempontjából is megkerülhetetlen témakör. A szerző megállapítja: „A rajz és a kép az irodalmi nyelv epikai alaptényezőihez, illetve tropikus alakzataihoz tartozik; a kor, a táj vagy a jellem megjelenítésének és szemléletessé tételének, illetve az elvont jelentés, hangulat vagy érzéklet képivé lényegítésének eszközei. A képköltés ilyen értelemben nem irodalomidegen eljárás, a képzőművészeti alkotás irodalmi szövegbe transzponálása mégis nehézséget, pontosabban sajátos eljárást jelent: a nyelv eszközei révén kell megjeleníteni a nem nyelvi természetű jelenséget.”

A második fejezet (*Barokk látványkép és klasszicista minta*) írásai olyan 21. századi szerzők – Márton László, Vasagyi Mária, Schein Gábor – tollából született műveket vizsgálnak, melyek a 18–19. századi irodalomba szövődnek bele, az akkoriban keletkezett alkotásokkal lépnek produktív párbeszédbe, így hathatósan igazolják azt a tételt, melyre a kötet épül: „...az irodalom története inkább hasonlít egy meghatározott kapcsolódások szerinti szálak alkotta szövedékre, mintsem egyenes vonalú fejlődésre, vagy íves vonalvezetésű alakulásokra.” Márton László *Testvériség*-trilógiáját az 1772-es Mészáros Ignác-féle *Kártigám*hoz kapcsolja a szerző, s a hiányzó, 18. század végi késő barokk regényírás utólagosan keletkezett darabjaként értelmezi, érdekes és messzire vezető gondolatmenetet indítva el ezáltal, melyet a *Történelem, (napló) regény* című tanulmányában máris folytat. Vasagyi Mária *Pokolkerék* című művét új magyar barokk regényként definiálja, újra megcáfolva az irodalomtanításban elterjedt kronologikusságot, mondván: „...az egyes stílusok, korok és világlátások nem érnek évszámok jelölte korszakhatárokkal, statikusan véget.”

A romantika „génusza” című fejezet írásaiban is egymástól távol eső korszakok szerzői és alkotási vetülnek egymásra: az első két tanulmányban Vörösmarty Mihály *Liszt Ferenc*hez című művét és Szilágyi Domonkos *Apokrif Vörösmarty-kéziratát*, valamint Jókai Mór történelmi regényeit és Háty János *Dzsigerdilenjét* veti össze a szerző. A továbbiakban Mészöly Miklós *Sutting ezredes tündöklése* című írása kerül érdeklődésének középpontjába, melyet a 19. századi elbeszéléshagyományhoz közelít, *Képi hidak, nyelvi hidak* című írásában pedig Háty János novelláin keresztül szűri át az anekdota műfaját. Az utolsó írásban Spiró György *Messiások* című regényét és Kemény Zsigmond *Rajongókját* kapcsolja össze, mindvégig szemléltetve: az újraírás és újraalkotás, lebontva a rögzült értelmezési kereteket, újszerű interpretációs lehetőségeket teremthet, ami által gazdagodhat a recepciótörténet: régi és új korok művei egyaránt modern megvilágításba kerülnek.

A kötet felépítése logikus és gyakorlatias: az egyes tanulmányok után a szerző

rendre feltünteti az irodalomjegyzéket, az utolsó oldalakon válogatott bibliográfiát közöl, segítséget nyújtva a további vizsgáldásokhoz, míg a könyv második része a tárgyalt művekből vett szemelvényeket, verseket, novellákat és regényrészleteket tartalmaz. E megoldás rendkívül egyszerűvé és kényelmessé teszi az egyes témákba való legteljesebb belemélyedést. A kötet – az előbbieken kifejtett érdemeit tekintve – hasznos és motiváló segítsége lehet egyetemi hallgatóknak, oktatóknak, kutatóknak egyaránt.

Bence Erika (2012): *Arachné szőnyege – A magyar irodalom alakulástörténeti szövevénye a XVIII. század végétől napjainkig*. Újvidéki Egyetem Bölcsésztudományi Kar – Vajdasági Magyar Felsőoktatási Kollégium, Újvidék.

Szollár Anna

Újvidéki Egyetem BTK, hallgató

Levélben értesítsen engem!

A Göttingische Gelehrte Anzeige 1803. 67. számában recenzió jelent meg Czenk in Ungern címmel. A recenzió szerzője August Schlözer professzor, a kelet-európai történelem és politika szakértője volt. A recenzált könyv pedig a három kötetes Catalogus Bibliothecae Hungaricae Francisci com. Széchényi, mely magyar szerzők és a magyarok dolgaival foglalkozó művek (Hungariam et Hungaros) katalógusát adja. Az első 2 kötet Sopronban jelent meg 1799-ben, a 3. kötet, az Index, Pesten 1800-ban. Schlözer melegen méltatta a könyv érdemeit: „So hat die Ungrische Nation zu einem so vollständigen Apparatu litterario Hoffnung, dessen gleichen sich wenig andere Nationen zu rühmen haben.”

Gróf Széchényi Ferenc a háromkötetes katalógusban közzétett 7000 kötetnyi hungarica-gyűjteményét 1802. november 15-én a magyar nemzet-

nek ajándékozta. A saját költségén kinyomtatott katalógust pedig szétküldte Magyarországon és Európában, hogy a művelt világot tájékoztassa a magyarság kulturá-

lis értékeiről, valamint arról, hogy 1802. december 10-én megnyitotta kapuit az általa alapított országos nyilvános könyvtár. A ma Széchényi nevét viselő könyvtár törzsgyűjteménye a Magyarország mindenkor területén 1712-től és a külföldön 1601-től kiadott magyar vonatkozású könyveket öleli fel, azóta már 4 millió kötetre gyarapodott. Ezt egészíti ki a hírlapok és folyóiratok 400 000 évfolyamának gyűjteménye, 800 ősnymtatvány, 13 000 16. századi és 8500 17. századi nyomtatvány és a kézírattár majd' másfélmillió dokumentuma.

A kézírattári dokumentumok között található az a mintegy 700, 1803–1805-ből származó, eddig nagyrészt publikálatlan levél, melyben köszönetet mondanak Széchényinek az ajándékba küldött katalógusért. Ez az aktacsomag igen becses, hiszen a köszöntő leveleket az európai és a magyar tudományos, kulturális élet kiemelkedő alakjai írták, Széchényi kérésére. Nem a hála iránti vágy, hanem ismételtén a gyűjtőszemély vezette a gróft: „Cuperem enim Virorum de Re Literaria Patriae nostrae Charissimae, praeclare hac mea aetate Meritorum Chirographa in unum volumen collecta, in eandem Bibliothecam reponere.” („Szeretném ugyanis a drága hazánk tudományos életében az én időmben kiváló érdemet szerzett férfiak kezének írását egy kötetbe gyűjtve a könyvtárban elhelyezni.”) „Egy ívrét papíron, saját kezű, tetszés szerinti nyelven írt rövid levélben értesítsen engem” – szöveg Széchényi kérése.

Levélben értesítsen engem – ez a címe a könyvtáralapítás 210. évfordulójára megjelent impozáns kötetnek is, melyet az Országos Széchényi Könyvtár két munkatársa, Deák Eszter és Zvara Edina szakértő alaposággal állított össze. Az ofszet papírra nyomott, illusztrációkban gazdag kötet kiállításában művészeti albumra emlékeztet, tartalmát tekintve pedig forrásközlés, addig publikálatlan 19. század eleji autográfok gyűjteménye. Nem véletlen, hogy 2013-ban Magyarországon elnyerte a legszebb kiállítású, legértékesebb könyvnek járó díjat.

A könyv 280 oldalon 4 nagyobb fejezetből épül fel. A bevezető tanulmány – „*Ritka és gazdag gyűjteményét a hazának ajándékozta*” – Széchényi életútjával ismerteti meg: hogyan lett a szabadkőműves és felvilágosult ifjú főúrból törvényszerűen jozefinista, és magyarként miként pártolt el II. Józseftől, látva annak abszolutista, birodalomegyesítő céljaiban a magyar nemzeti érdekek és törekvések elnyomását. Széchényit 1786–87-ben tett európai körútja győzte meg valódi feladatáról: a magyarokkal szembeni nyugati előítéletek legyőzése csak a magyar kultúra értékeinek felmutatásával lehetséges. Ehhez pedig össze kell gyűjteni a meglévő eredményeket és támogatni kell a magyarországi literátorokat. A mecénás Széchényi pénzt, munkát, lehetőségeket kínált a kor szellemi munkásainak, a kultúra iránt elkötelezett gróf pedig gyűjteni és rendszerezni kezdte a hungarica irodalmát. Az elkészült katalógus szétküldésével a célja az volt, hogy hírt adjon a magyar nemzeti könyvtár megalapításáról, és hogy a nagyobb európai könyvtárakban ott álljon – ha nem is a könyv maga, de legalább egy összefoglaló katalógus a magyar vonatkozású kiadványokról.

A kötet végén található névjegyzék betűrendbe szedve 553 személyt és 115 intézményt sorol fel a megajándékozottak között. Kapott a katalógusból többek között a jénai, drezdai, berlini, hallei, oxfordi és prágai egyetem. Göttingenbe, ahol Széchényi 1786-ban megfordult, és az egyetem könyvtárát példaértékűnek találta, 5 példányt küldött: a könyvtárnak és a Tudós Társaságnak, Grellmann-nak, tisztelete jeléül pedig Heynének és nem titkolt céllal Schlözernek, aki magyar kérdésekben szakértőnek számított. A katalógust megkapta a király, a főhercegek és a bécsi udvar minden jelentősebb politikusa. A magyarországi címzetek listáját vallásra, rangra és nemzetiségre való tekintet nélkül állították össze: írók, tudósok, akik műveikkel szerepeltek a katalógusban, természetesen kaptak belőle. Kaptak azok a közéleti szereplők is, akik rangjuknál fogva a magyar kultúra potenciális támo-

gatóivá válhattak vagy a magyar művelődés ügyében propagandát fejthettek ki. Kaptak a városok, a megyék, az egyházi és kulturális intézmények, a Magyar Királyság területén élő nemzetiségek – horvátok, szerbek, szlovákok, románok – képviselői is. A névjegyzék átfogó körképet fest a kor kulturális és szellemi állapotáról: szociológiai felmérés tárgya is lehetne.

A kötet 2. fejezete válogatást ad a magyar vagy magyarra fordított válaszlevelekből, a 3. fejezet az idegen nyelvű levelek közül emel ki néhány érdekeseit: VII. Pius pápa vagy éppen a német Nicolai, Heyne, Schlözer latin nyelvű sorait, német, cseh, szerb nyelvű válaszleveleket, minden esetben megjelölve azok pontos levéltári lelőhelyét. Sok esetben közlik a kéziratfotót, a levélíró arcképét, a 4. fejezetben pedig a levélírók rövid életrajzát olvashatjuk. A közzétett levelek terjedelme és stílusa változó. Van, aki versben üdvözli Széchényit, van, aki az alkalmat megragadva hosszan értekezik a magyarság kulturális felemelkedésének lehetőségeiről, van, aki saját gyűjteményét kínálja fel a könyvtár gyarapítására. A válaszlevelek a leghitelesebb korabeli méltatását adják Széchényi Ferenc hazafias tettének, többen Mátyás királyhoz hasonlítják, a könyvtáralapítást pedig a Bibliotheca Corviniana folytatásaként értékelik, amely Magyarországot ismét Európa kulturális vérkeringésébe kapcsolhatja. A magyarországi köszöntőlevelek a társadalmi közvé-

leményt és a hungarus-tudatot is tükrözik: a könyvtár az e hazában élő összes nép közös szellemi tulajdona.

Hiányt pótló munkát tartunk a kezünkben, hiszen a katalógusra küldött köszöntőlevelek nem kaptak eddig publicitást, a katalógus saját korában kifejtett hatását pedig az idő elhomályosította. A kötet tudományos értékét a forrásközlésen túl a hatalmas jegyzetapparátus, esztétikai értékét pedig az illusztrációk gazdagsága növeli.

Schlözer annak idején a katalógus hiányosságát abban látta, hogy a magyar nyelvű címekhez nem közölt fordítást. Ennek a szép kiállítású kötetnek is ez lehet német szemmel nézve a hiányossága. Talán az, hogy az idegen nyelven írott köszöntőlevelek mellett a kötet végén német nyelvű összefoglaló is található, segíthet valamennyit, hogy ne csak a magyar olvasóközönség élvezhesse a kiadványt.

Deák Eszter és Zvara Edina (2012): *Levélben értesítsen engem! Kortársak Széchényi Ferenc könyvtáralapításáról*. OSZK–Kossuth, Budapest. 279 o.

Rab Irén

Georg-August-Universität Göttingen

Erdélyi Margit (szerk.)

AZ IRODALOMOKTATÁS ÚJ KIHÍVÁSAI

A monografikus jellegű tanulmánykötet célja, hogy bemutassa a Selye János Egyetem oktatóinak, doktoranduszainak útkeresését az oktatásügy egyik legnyomasztóbb kérdéskörében, az olvasás és újraolvasás megszerrettetésében.

Miként lehet megkedveltetni a diákokkal az irodalomolvasást, ezen belül milyen megközelítési technikák vezetnek célra, mely szempontok lehetnek a legizgalmasabbak egy-egy mű elemzésekor, miközben nem sérül a legfőbb vállalt elv, a tudományos alapú, az elmélyült és minőségi irodalomoktatás.

2850 Ft
282 oldal
ISBN 978 963 693 539 9

Megjelent

