

KULTURÁLISAN KÜLÖNBÖZŐ TANULÁS- ÉS TANÍTÁSÉRTELMEZÉSEK KAPCSOLATA AZ OKTATÁSSAL

GORDON GYŐRI JÁNOS

az Eötvös Loránd Tudományegyetem Pedagógiai és Pszichológiai Kar
Interkulturális Pszichológiai és Pedagógiai Központjának
egyetemi docense
gyori.janos@ppk.elte.hu

A tanulás és tanítás szoros kapcsolatban áll azzal a kulturális kontextussal, amelyből létrejön és amelyért működik. Jelen tanulmányban azt mutatjuk be, hogy a kultúra egyes alapvonásai miképpen tükröződnek a formális oktatásban. A kulturális jellegzetességek bemutatása előtt az oktatás univerzális, biológiai-evolúciós alapjait taglaljuk, hogy látható legyen, mik azok a leglényegesebb alapok, amelyek az emberi tanulás és tanítás folyamatait kulturális jellegzetességeikkel együtt mégis azonossá teszik mindenütt a világon. Csak ezt követően taglaljuk a szülői nevelési nézetek kulturális különbségeinek jelentőségét, a gyerekek independenciára nevelésének kérdését az euro-amerika, és interdependenciára nevelését a kelet-ázsiai kultúrában. Foglalkozunk a gyerekkori verbális szocializáció és az intellektuális fejlesztés kulturális kérdéseivel, rávilágítunk a dicséret és a bírálat, a versengés és együttműködés, illetve a tanulási megközelítésmódok kulturális különbségeire kelet és nyugat között. Telt kivánjuk érzékelteni, hogy a kulturális aspektusok figyelembe vétele nélkül nem lehet teljes a pedagógiai jelenségek leírása és megértése, illetve a tanárok gyakorlati munkája. Mindezzel a pedagógia kulturális aspektusához igyekezünk hozzájárulni, ami a magyar oktatási gondolkodásban jelen munka írásakor még nem zajlott le.¹

Biológiai alapok – kulturális variabilitás

A tanulás és a tanítás olyan társas humán tevékenység, amely biológiai alapokon nyugszik, és a kultúrára vonatkozik, illetve annak kontextusában zajlik.

¹ A keretek szűkössége miatt messze nem törekedhetünk a téma valamennyi fontos és lehetséges dimenziójának bemutatására. A biológiai alapokra való utalásokat kivéve, nem szólunk például arról, hogy a tanítás és tanulás folyamatainak számos univerzális, kultúrától független jellemzője van mind a formális, mind pedig az informális oktatás különféle változataiban. Nem térünk ki azokra a helyzetekre sem, amikor az oktatás és a kultúra nem feleltethető meg egymásnak, minthogy adott esetben valamilyen alakulási folyamat miatt kisebb vagy nagyobb mértékben, rövidebb vagy hosszabb időre elszakadnak egymástól, és ideiglenesen akár ellentétessé is válnak. Végül nem szólunk arról sem, hogy az oktatás miként hat vissza a kultúra működésmódjaira.

Evolúciós okokból eredően mindannyian azzal a képességgel születünk, hogy tanuljunk másoktól és tanítsunk másokat². *Csibra és Gergely (2007)* megállapítják, hogy az ember tanítás és tanulás útján történő tudásátadásra adaptálódott lény, s ki-mutatják e képességnek már az újszülötteknél is azonosítható kognitív alapjait³. *Strauss (2002)* a tanítás és tanulás kognitív fejlődéstani aspektusait kutatva felhívja a figyelmet arra, hogy egyes társas helyzetekben az óvodáskorú gyerekek is a tanítás és a tanulás explicit intenciójával fordulnak egymáshoz, a formális tanítás-tanulás szinte minden jellegzetes jegyét alkalmazva cselekvésükben, jól elkülönítve a tanítás magatartási elemeit a játék szokásos viselkedéselemeitől. *Strauss* ezzel kapcsolatosan úgy fogalmaz, hogy „A tanítás, vagy népi pedagógia, a tudás társas átadása az egyik legfigyelemreméltóbb emberi vállalkozás.” (*Strauss, 2002, 417. o.*).

A tudás, aminek átadására az emberi faj evolúciósan adaptálódott, illetve amelyben az egész társas folyamat zajlik, nem más, mint a legszélesebb értelemben értett kultúra, vagyis „a humán környezet ember alkotta összetevői” (*Herskovits, 1955, 305. o.*). Nélküle az ember nem tudna közvetlenül a természeti külvilággal hatékonyan megküzdni, tehát a kultúra evolúciós szempontból meghatározóan fontos mediátorként működik a természet és az ember között az egyén és a faj fennmaradása érdekében. A tudásátadás természetesen nemcsak tárgyi tényezőkre vonatkozik, vagy az emberi cselekvések különféle formáira, hanem – sőt még inkább – szimbolikus elemekre, mint például nyelv, világlátás, értékrend, művészi kifejezőmódok és hasonlóak. Ahogy *Tomasello*, a kultúrat tanulási elmélet kidolgozója és munkatársai írják, „Az ember a világon mindenkinél jobban ért a kultúrához. Azonkívül, hogy sok állatfajhoz hasonlóan társas interakciókat folytatnak fajtársaikkal, az emberek olyan összetett, együttműködést igénylő tevékenységeket is végeznek, mint a közös eszközkészítés, ételkészítés, menedéképítés, kooperatív játék, tudományos együttműködés és így tovább. Ezek a kollektív tevékenységek és gyakorlatok gyakran szimbolikus termékek, például nyelvi szimbólumok és intézmények mentén szerveződnek, amelyek segítik generációról generációra való ’átadásukat’, miközben a történelem során komplex formába szilárdítják őket.” (*Tomasello et al., 2007, 2. o.; Tomasello et al., 1993*).

A fentiekből következően univerzális jelenségnek tekinthető, hogy az ember egy szakadatlan kultúraelsajátítási, kultúraformálási és kultúra-továbbadási folyamat részese, illetve, hogy a kultúra tanulása mint társas emberi tevékenység velünk született biológiai-pszichológiai kompetencia talaján zajlik. E folyamat a *Noam Chomsky (1973)* által leírt nyelvi kompetenciához, a nyelvelsajátításhoz, a nyelv kreatív-adaptív használatához, illetve továbbörökítéséhez szükséges univerzális emberi kognitív képességekhez hasonló módon oldódik ki és működik, mindig va-

² Kivéve természetesen a szélsőséges mentális sérülések okozta állapotokat.

³ A mai kognitív idegtudományi szemléletnek a neveléssel közvetlenül érintkező mozzanatairól lásd a Pedagógusképzés *Pléh Csaba* által szerkesztett 2008. 1–2. tematikus számát.

lamely konkrét nyelv(ek) kontextusában. A kultúraelsajátítás nem tértől, időtől, egy adott emberi közösség hagyományaitól, mindennapi realitásaitól függetlenül mindig pontosan ugyanúgy kioldódó kognitív képesség, hanem mindig egy vagy több konkrét kultúra kontextusában, azzal kölcsönhatásban valósul meg.

A kultúra annak az eszköze, hogy segítségével az ember az igen változatos – és kisebb-nagyobb részelemben mindig változásban is lévő földrajzi, biológiai és társas – környezetéhez, az ökokulturális kontextushoz alkalmazkodjon, illetve, hogy a lehető legkedvezőbben alakítsa azt. Az, hogy az emberi faj nem egyetlen kultúrában, hanem kultúrák változatos variációjában él, egyrészt a kultúra kreativitáson alapuló lényegéből fakad, másrészt éppen a kultúra adaptív funkcióiból; vagyis a sokféleség, a sokféle „jó adaptációs stratégia” megtalálása, kidolgozása hasznos lehet az emberi faj túlélése szempontjából.

E környezet természetesen nemcsak a természeti-tárgyi, materiális világot jelenti, hanem a korábbi generációk által kidolgozott és folyamatos változásokban tartott kultúrát, a kulturális tradíciót is. Azt, hogy a környezet valamely drasztikus változására az emberek egy csoportja a kultúra milyen konstrukcióin keresztül reagál, vagy miért és miként kezdeményez maga is ilyen változásokat, nemcsak a materiálisan értett környezettől függ, hanem attól is, hogy az adott embercsoport milyen korábbi válaszmintákkal rendelkezik már az adott kontextusban, vagyis milyenek a kulturális hagyományai, s ezek milyen további válaszmintázatokat tesznek lehetővé vagy zárnak ki virtuálisan, de ebből következően valóságosan is. Az *enkulturáció* – vagy ahogy a pszichológia nevezi: szocializáció – az a folyamat, amelynek során az egyén elsajátítja mindazon kulturális(an megkonstruált) tudásokat, képességeket, hiedelmeket és attitűdöket (Illich, 1991), amelyek valamely konkrét társas és természeti környezetével való hatékony(nak remélt) együttműködést biztosítják, s amelyek egyben arra is alkalmasak, hogy a korábbi kulturális tudásokat további célok érdekében, vagy a változó kényszerek miatt egyedül, vagy másokkal való együttműködésben relevánsan és hatékonyan meg tudja, illetve meg tudják változtatni.

A korábban említettek alapján nincs okunk kételkedni abban, hogy a tanítás és a tanulás legfőbb humánspecifikus mozzanata biológiai alapokon nyugszanak, és valamilyen formában minden emberi közösségben megjelennek. Ezért is van az, hogy az informális oktatás különféle elemei a gyermekek szocializációja során természetes módon megjelennek a spontán zajló hétköznapi társas helyzetekben (Tót, 2005), s minden más társas cselekvési formában is jelen vannak, illetve lehetnek, így például a formális oktatás keretei között is. Ugyanakkor nem gondolhatjuk, hogy a pedagógia biológiai alapjai közvetlenül, áttételek nélkül jelennének meg az oktatás formális változataiban. A biológiai alapok manifesztációja a formális oktatásban nyilvánvalóan szociálisan szabályozott: a biológiai alapok és az oktatás társadalmi intézményrendszerei közötti mediáló-szabályozó funkciót pedig ép-

pen azok a kulturális közvetítőrendszerek töltik be, amelyeknek az átörökítése a formális (és informális) oktatás legfőbb célja is egyben.

A formális oktatás többek között abból a feltevésekből, illetve tapasztalatból következően alakult ki, s annak is köszönhetően működik, hogy a tudásátadás és a tudásmegszerzés folyamata – éppen a biológiai alapok univerzalitása miatt – nemcsak természetes emberi közösségek, például szülők, nagycsalád, törzs stb. egymással szoros származási, együttélési kapcsolatban lévő tagjai között, illetve révén valósulhat meg, hanem intézményszerűen strukturált keretekben, egymással egyébként más kapcsolatban nem álló személyek között is. Mégis, úgy tűnik, hogy az iskolázás akkor hatékony, ha az nem idegen az adott közösség jellegzetes otthoni enkultúrációs mintázatától (*Serpell és Hatano, 1997*). Tehát a tanítás-tanulás tevékenységében közösen résztvevőknek ilyenkor is rendelkezniük kell egy olyan, kulturálisan megosztott minimummal (*Dasen és Akkari, 2008*), amely nélkül ez a bonyolult összehangoltságot igénylő tevékenység nem működne, illetve nem működne eléggé hatékonyan, minthogy a formális oktatás kultúrája a benne részt vevők által képviselt kulturális kontextusban formálódik meg és működik. A gyermeknevelés, a korábban mondottakkal összhangban, egyébként is mindig azt jelenti – legyen szó akár az informális tanításról/tanulásról, családi szocializációról, akár az oktatás formális változatairól –, hogy a gyermeket szeretnénk hozzásegíteni ahhoz, hogy valamely létező, illetve a jövőre vonatkozóan elképzelt környezet viszonyrendszerében *kompetens* legyen (*Kagitçibasi, 2007*). Vagyis miközben a formális tudásátadásnak meghatározó fontosságú univerzális jellemzői vannak, mindig vannak kulturálisan specifikus vonásai is, hiszen a gyerekeket a környezeti adaptációra nem(csak) általánosan készítjük fel, hanem konkrétan is, bizonyos ökokulturális környezetre vonatkozóan, illetve ennek valamilyen későbbiekre elgondolt, lehetséges változataira. Amennyiben teljesen hiányzik vagy nem megfelelő az a kulturális felület, amelyben a tanítási és tanulási tevékenységet végző személyek megosztottnak egymással, akkor annak ellenére, hogy a fentiek értelmében biológiai determinációik miatt elvileg természetesen mindannyian képesek lennének rá, kulturális okokból gyakorlatilag mégsem fognak tudni (hatékonyan) együttműködni egymással az oktatás folyamataiban (*Bruner, 2004; Körössy, 2002*).

Évtizedekkel ezelőtt a kognitív pszichológia és pedagógia vetette fel, mennyire meghatározó szerepet játszik a tanítási és tanulási folyamatokban, azok sikerességében, hogy a benne részt vevők – tanárok és diákok – milyen felfogással rendelkeznek a tanulásra és a tanításra vonatkozóan (pl. *Dweck, 1999*). Figyelmet érdemlő pedagógiatörténeti fejlemény, hogy ezzel a felismeréssel a kognitív pedagógia egyben saját axiomatikus alapjait kérdőjelezte meg, világossá téve, hogy a tanítás és tanulás folyamatainak megértésében nem lehet elégséges alap a *kogníció mint zárt doboz* metafora; az oktatás – tanítás, tanulás – társas, kulturális kontextusban zajló, arról nem lehasítható folyamat. Kutatásokból igen hamar világossá vált, hogy a tanulóknak az oktatásra, a tanításra-tanulásra vonatkozó nézetei egyáltalán nem

függetlenek szocializációjuk során a környezetükben az e témára vonatkozóan megismert értékektől, vélekedésekről, laikus elméletekről, vagyis kultúrájuknak a tanulásra vonatkozó alapfeltevéseitől. Mindamellet itt is meg kell jegyeznünk, hogy ez nem azt jelenti, hogy az oktatás kulturális kontextusát csak specifikus, kulturálisan egyedi vonások jellemeznék, minthogy ez a környezet univerzális vonásokat is hordoz – ez már eleve azokból a biológiai alapokból is következik, amelyekről korábban szó volt. Ezek az univerzálék például az olyasféle, kultúrától függetlenül fellelhető alapmetaforákban is tetten érhetők, mint a gyereknevelésre, illetve a gyerekek fejlődésére vonatkozó – és a világ minden táján és kultúrájában fellelhető – „ápolás/gondozás”, „növekedés”, „megvilágosodás” metaforák vagy hasonlók (Kleibard, 1975).

A gyermeknevelésnek, mint folyamatnak két dimenziója különíthető el: egy konceptuális és egy pragmatikus (gyakorlati, konkrét nevelési tevékenységekben testet öltő). A konceptuális dimenzió olyanféle elképzeléseket foglal magában, mint például azt, hogy szokásos módon és/vagy kívánatos esetekben hogyan és milyen irányban zajlik a gyerekek fejlődése, a pragmatikai oldala pedig arra vonatkozik, hogy e fejlődést szülőileg/nevelőileg milyen módokon, milyen nevelési eszközökkel lehet és érdemes megtámogatni.

Mint ahogy az a korábbiakból is következik, természetesen mind a gyereknevelés konceptuális, mind pedig gyakorlati vetületeiben (Serpell és Hatano, 1997, 351. o.) sok a kulturális specifikum. Mindamellet a különböző kultúrák lehetnek hasonlóak, vagy különbözhetnek egymástól a nevelésre vonatkozó koncepcióik tekintetében, a nevelésre vonatkozó gyakorlatuk vagy mindkettő szempontjából. A gyerekek fejlődésére vonatkozó elképzelés alapja két különböző kultúrában például lehet az, hogy egy felnövekvő személy annál érettebb, minél autonómabb, de lehet épp a fordítottja is: vagyis hogy egy személy érettségét éppen a társas környezetéhez való egyre szorosabb és harmonikusabb kapcsolódása bizonyítja. Az, hogy egyik vagy másik fejlődési forgatókönyv megvalósulását milyen nevelési eszközökkel gondolják a felnőttek hatékonyan biztosítani, lehet akkor is kulturálisan különböző, ha egyébként két kultúra egyetért a fejlődés konceptuális alapjaiban⁴, ha pedig ebben is különböznek, akkor szinte biztos, hogy a nevelési eljárásmodjajaik sem – vagy csak véletlen esetben – fognak egymással egybeesni.

A tudásátadás történhet – és főleg az informális tanítás esetében történik is – a hétköznapi helyzetek komplex tevékenységfolyamataiban: hétköznapi nyelvi közlések áramában vagy nem ritkán a nélkül, pusztán a tevékenységmásoló, résztvevő tanítás-tanulás módján. Minden jel szerint az írott szimbólumok használata, vagyis a kulturális ismereteknek az írásbeliségen, mint információmegőrzési és -átadási

⁴ Pomerlau, Malcuit és Sabatier (1991) kanadai haiti és vietnami bevándorlók körében azt találta, hogy az anyák mindkét bevándorló csoportban nagy hangsúlyt helyeznek a konformitás értékeire, ám jelentősen eltérnek egymástól abban, hogy konkrét helyzetekben e tekintetben milyen utasításokat adnak a gyermekeiknek, vagyis hogy miként próbálják kiváltani a konform viselkedést.

technikán alapuló módszere az, amely sokféle ok miatt nemcsak lehetővé teszi, de egy-egy nyelvi-kulturális közösségben előbb-utóbb ki is kikényszeríti a formális oktatás létrejöttét. A magyar pedagógiai irodalomban jelenleg alig használt – korábban ugyan kedvelt, de kikopott, ma pedig inkább a nemzetközi szakirodalomban újra és újra felbukkanó – latin gyökerű megnevezés, a *literátusság* (literacy) jól fejezi ki, hogy a formális oktatás a tudásátadás technikai lehetőségei közül olyképpen megkonstruált folyamat, amelynek során a tanár által továbbhagyományozott, a tanuló által megszerzett tudás alapjaiban ott van az írás és olvasás képessége.

A formális oktatás és a gyerekek fejlődésére, fejlesztésére vonatkozó kulturális elképzelések viszonyrendszere igen gazdag, sokágú. A hétköznapi emberek gyereknevelésre vonatkozó laikus elképzelései rejtett tantervként, rejtett szocializációs mintaként jelen vannak a tanárok munkájában, a diákok tevékenységében, a szülők hozzáállásában, az oktatási intézmények és az egész oktatási rendszer működésének mindennapjaiban. A továbbiakban néhány ide tartozó pedagógiai jelenséget taglalunk. Először a szülői nézetekről lesz szó általában, illetve a személyiség-felfogások alapvető kulturális különbségeiről és ezzel kapcsolatosan az independenciára vagy interdependenciára való nevelésről lesz szó. Ezt követően olyan témákra térünk ki – a verbális és intellektuális fejlesztés, a dicséret/bírálat, a versengésre szocializálás, a tanulási stílus és az önfejlesztés témaköreire –, amelyek esetleg távoliaknak tűnhetnek a szülői nézetek rendszerétől, valójában azonban nagyon is szorosan összefüggnek azzal. Ugyanis mind a verbalításra nevelés milyenségét, mind a dicséret/bírálat vagy a kommunikációra nevelés mikéntjét – s ezekkel együtt a további itt taglalt jelenséget is – meghatározza, hogy egyes kultúrákban az emberek milyen szülői, nevelői laikus nézetekkel rendelkeznek.

Szülői, nevelői nézetek. Independenciára és interdependenciára nevelő kultúrák

A szülői nézetek vizsgálata a nevelés kultúrája konceptuális oldalának feltárására irányul, és a *nézetek* általánosabban értett tudományos vizsgálati hagyománykörébe tartozik. Korábbi kutatásokra alapozva *Kálmán Orsolya* (2009) összegzően megállapítja, hogy a nézetek a hétköznapi élet közvetlen tapasztalatain alapulnak, implicit, de nem kis részt explicitté is tehető, viszonylag rugalmatlan kognitív tartalmak, az egyének által igaznak vélt feltételezések érzelmekkel telített alakulatai, amelyek bensőleg jellemzően nem konzisztensek, s amelyek keletkezését és kialakulását elsősorban a kultúrák, szubkultúrák és közösségi tevékenységek határozzák meg. *Kőrössy* (2002) a szülői vélekedések szélesebb gyűjtőfogalmában helyezi el a szülői nézeteket, az attribúciók, szülői elvárások, a szülői etnoteória és más jelenségek körében. A szülői etnoteória a gyermek megfelelő fejlődésére vonatkozó szülői vélekedések halmaza, amely azért *„etno”*, mert a kontextust jelentő kultúra publikusan

megosztott tartalmaiból, vagyis a közmegegyezészerűen evidensnek tekintett nevelési elvekből táplálkozik (*Garfinkel, 1974*).

LeVine megállapítja, hogy a szülői tevékenységet (*parenting*), amennyiben azt a populáció általánosabb szintjén értelmezzük – nem pedig az egyedi, a személyiségvonások miatt kialakuló különbségeket próbáljuk megragadni –, három alapvető keret határozza meg: a fajspecifikus biológiai alapok, a szocioökológiai keretek és a kulturális kontextus (*LeVine et al, 2008*). A fajspecifikus alapok az emberiségre univerzálisan jellemző, megváltoztathatatlan biológiai kötöttségeket jelentik; például azt, hogy az embernek mint emlősnek a fajfenntartás érdekében táplálnia, gondoznia kell az utódait, hiszen azok születésükkor és még hosszú ideig nem rendelkeznek az életképességhez szükséges önállósággal. A szocioökológiai keretek a gyereknevelést korlátozó, az egyének felől nézve viszonylag stabilnak tekinthető természeti és társadalmi kereteket jelentik: azt, hogy a gyereknevelés milyen földrajzi-fizikai környezetben és milyen társadalmi intézmények, illetve társas keretek között, például milyen jellegzetes családi struktúrákban zajlik. A kulturális kontextus pedig a gyermeket nevelő szülők, rokonok, gondozók, vagyis egy adott népcsoport jellegzetes céljait, gyereknevelési „forgatókönyvét”, nevelői etnoteóriáit és eszköztárát foglalja magában. Míg az elsőt metaforikusan a gyereknevelés hardverjének, addig másodikat a szülői-gondozói viselkedés firmverjének⁵, a harmadikat pedig a gyereknevelés szoftverjének nevezi *LeVine* (*LeVine et al., 2008*).

Fejlődési fülke-elméletükben *Harkness* és *Super* (2008) a gyerek nevelődését befolyásoló háromelemű rendszerről beszélnek: a gyereket körülvevő fizikai és szociális környezetről, a gyermekgondozás kulturálisan kialakított szokásairól, gyakorlatáról, illetve a gondviselők pszichológiai jellemzőiről. Megállapításuk szerint „a gyermeki fejlődés kulturális szerveződése a környezet, a vélekedések és a viselkedés összhangban álló rendszerének függvénye, nem pedig olyasmi, ami bizonyos izolált környezeti” tényezőkből előre jelezhető (*Harkness* és *Super, 2008*). *Superék* e hármas fogalmi keretbe illesztve tárgyalják a szülői etnoteóriákat, mint a szülők gyereknevelésre vonatkozó, kulturálisan megalapozott hiedelemrendszerét. Hangsúlyozzák, hogy a szülői etnoteóriák nemcsak az újszülött vagy a fiatal gyermek nevelését, hanem a gyereknevelés sokéves folyamatát mindvégig befolyásoló gondviselői tudati tényezőt jelentenek (*Harkness* és *Super, 2008*).

Dasen (2008) a szülői nevelés kultúrközi összehasonlíthatóságának érdekében – illetve az ilyen irányú kutatások eredményeként – egy olyan modellt állít fel, amelyben az emberi fejlődés folyamatait makro-, mezo- és mikrorendszerek szintjén befolyásoló elemeket különít el. E modellben makroszinten helyezkednek el például az ökológiai jellemzők vagy a vallási-világképi elemek, mezoszinten töb-

⁵ A metaforasornak ez a tagja is az elektronika/számítástechnika szóhasználatából fakad: a firmver a kisebb elektronikai eszközökbe épített egyszerű szoftver, amely az adott eszköz funkcióinak ellátását biztosítja.

bek között például a kulturális transzmisszió folyamatai általánosságban, míg a szülői etnoteóriákat a mikrorendszerek szintjén helyezi el a szerző.

A nézetekre vonatkozó vizsgálatok mögött általában az a kutatói előfeltevés áll, miszerint a nézetek *valamilyen módon* befolyásolják a cselekedeteinket. Ennek megfelelően a szülői nézetek vizsgálata azt igyekszik tisztázni, hogy mik azok a mögöttes kognitív tartalmak, amelyek befolyásolják, meghatározzák a szülők/gondozók gyerekneveléssel kapcsolatos döntéseit, cselekedeteit. *Harkness és Super* (2008) e megfigyelések felderítése terén háromféle tipikus kutatói megközelítést mutat be, amelyek közül a legáltalánosabbnak a csoport szintű együttjárások felderítése tekinthető, vagyis annak kimutatása, hogy a szülők meghatározott etnoteóriái rendszeresen ezzel összefüggést mutató viselkedésmódokkal járnak együtt a gyereknevelésben. Ezt azonban sok esetben nem lehet igazolni, minthogy egy-egy nevelési/tanulási-tanítási helyzetben nem mindig lehet pontosan feltárni és elkülöníteni a kulturális faktoroktól a szülői cselekvéseket ugyancsak befolyásoló olyanféle fontos mediáló elemeket, mint például a szülők aktuális érzelmei. Egyszerűbben mondva: nem mindig tudjuk pontosan elkülöníteni, hogy a szülő valamilyen cselekedete a kultúrából vagy inkább a szülő egyedi személyiségvonásaiból, aktuális érzelmeiből, netán a helyzet valamely nem kulturális összetevőjéből fakad-e.

Keller (2007) a kultúraközi összehasonlító pszichológia egyik jellegzetes dimenziója alapján az interdependenciára, illetve az independenciára⁶ nevelő kultúrák közötti szülői etnoteóriákat vetette egybe. A szülőkkel felvett kérdőívei, interjúi alapján, illetve a szülők kisgyerekekkel folytatott verbális és nem-verbális interakcióinak megfigyelése és elemzése eredményeként azt állapította meg, hogy az independenciára szocializáló (kutatásában amerikai, görög és német mintán vizsgált euro-amerikai) kultúra a nevelői felfogásban és a szülői magatartásban egyaránt szélesebb variációs lehetőséget, több egyediséget biztosít a szülőknek, mint a (kameruni és hindu mintán vizsgált ázsiai és afrikai) interdependenciára szocializáló kultúra. Az interdependenciára szocializáló kultúrákból származó szülők gyakrabban értenek egyet az olyasféle kijelentésekkel a gyereknevelésre vonatkozóan, mint például, hogy fontos a testkontaktus a kisgyerekekkel, vagy hogy ha a csecsemő felsír, akkor azonnal meg kell szoptatni, vagy hogy a gyerekeknek egyedül kell aludniuk. Ugyanakkor az euro-amerikai szülők szignifikánsan gyakrabban értettek egyet az olyan állításokkal, illetve fogalmaztak meg olyanokat, hogy fontos a gyerekekkel va-

⁶ Durva egyszerűsítéssel azt lehetne mondani, hogy *Keller* a keleti és a nyugati nevelésfelfogásokat vetette össze. *Markus és Kitayama* (1991) széleskörűen elterjedt (és bírált) álláspontja szerint az interdependenciára szocializáló kultúrákban a harmónia megtartása érdekében (is) az egyén arra törekszik, hogy közeli kapcsolatban maradjon számára releváns személyekkel, csoportokkal, amelyekhez tartozik, mindig megfelelően alkalmazkodva a változó szociális helyzetekhez már csak azért is, hogy relatíve ne különbözzön tőlük. Az independenciára szocializáló környezetben az egyén azt a normát sajátítja el, hogy az érett személy autonóm, másoktól független, egyszeri jelenség, akinek az önállóságát és egyediségét, a másoktól relatíve különböző mivoltát kell hangsúlyoznia. (A téma magyar nyelven is bő szakirodalmából pl.: *Gordon Györi*, 2006; *Fiske et al.*, 2003).

ló szemtől szemben zajló kommunikáció, hogy a gyereket érdekes tárgyakkal, játékokkal kell fejleszteni, vagy hogy minél előbb az önszabályozó autonómiára kell őt nevelni, például az éjszakai önállóan alvás segítségével is.

Úgy tűnik, hogy a személyiség szerveződés itt említett dimenziója, vagyis az, hogy egy kultúra alapvetően inkább az interdependenciára vagy az independenciára, netán a kettő valamilyen kulturálisan sajátos mintázatú integrációjára (*Kagitçibasi* independens-relációs énelmélete, 2007) igyekszik-e nevelni az új generáció tagjait, meghatározó, struktúraszervező erejű jellemzője a laikus nevelésfelfogásoknak. E centrális szerep azt jelenti, hogy míg a nevelés bizonyos elemei több-kevesebb konzisztenciával egymással is összefüggést mutatnak, addig e központi szervező jellemzővel bizonyos, hogy szorosan és egyértelműen összefüggnek, méghozzá olyképpen, hogy e struktúraszervező elképzelések meghatározzák, belőlük levezethetők az egyes nevelési részeszmények, illetve gyakorlati eljárásmodok. Vagyis az inkább independenciára vagy inkább interdependenciára való nevelés kulturális jellemzőit tekinthetjük a kulturálisan eltérő laikus nevelési elképzelések alapjának.

Minthogy a gyereknevelés laikus kulturális konstrukcióiban az independenciára vagy interdependenciára való szocializáció meghatározó jelentőségű, okkal feltételezhetjük, hogy ennek számos jegyét megtalálhatjuk a napi iskolai gyakorlati munkában is. Valóban, a kutatások azt mutatják, hogy az euro-amerikai és a kelet-ázsiai pedagógiai modell jelentősen különbözik egymástól ebben a tekintetben. Érdemes azonban figyelni arra, hogy e különbségnek nem feltétlenül az a megnyilvánulása, hogy a kelet-ázsiai iskolákban csoportbontásban dolgoznak a gyerekek, a nyugati oktatásban pedig egyénileg. A kooperatív és kollaboratív technikák a mai amerikai vagy európai iskolákban jellemzőbbnek tűnnek, mint a kelet-ázsiaiakban. A különbségek gyakran finomabb, rejtettebb módokon nyilvánulnak meg, és fejtik ki arra irányuló szocializációs hatásukat, hogy a gyerekek az iskolai élet során minduntalan megtapasztalhassák azt, hogy bármely helyzetben kölcsönös függőségben vannak vagy lehetnek egymással. Az utóbbi csak akkor működik megnyugtatóan, ha mindenki kölcsönösen bízhat a másokban (*Befu*, 1986). Ahhoz, hogy ez így legyen, önfegyelem szükséges, és a szociális helyzetek mások szempontjából való megértése és kezelése képességének fejlesztése a szociális szerepek egyre kifinomultabbá tétele érdekében folytatott állandó öntökéletesítés segítségével. E folyamat eredményeként az önfejlesztés egyben a csoport fejlesztésévé is válik, és fordítva, s valójában ez az, ami által az én nem az independencia, hanem az interdependencia irányában fejlődik. *Befu* (1986) ezt, a szociális helyzetek minél magasabb minőségű kezelése miatt szükséges szereptökéletesítés érdekében végzett (*Konfuciusztól* és a buddhizmusból eredő) öntökéletesítés imperatívuszát látja a japán oktatás/nevelés rejtett etikai vezéreszményének.

Ahogy *Fülöp Márta* írja, „A nevelési cél nem az olyan gyerek, aki akkor elégedett, ha mindennel el van látva és zavartalanul játszhat egyedül, hanem a megosztani, megegyezni, együttjátszani, együttdolgozni tudó közösségi ember. A japán

iskolában is elsősorban azt kívánják a diákoktól, hogy egymással kooperatívak legyenek, s a harmónia nagyon fontos érték a kisiskolától a gimnáziumig. A gyerekeket iskolai éveik során arra nevelik, hogy egy szoros kapcsolatban létező iskolai osztály lojális tagjaivá váljanak.” (Fülöp, 2006, 334. o.). E fejlesztést szolgálja például a japán óvodapedagógia egyik jellegzetes technikája: Japánban minél idősebbek az óvodások, annál kevesebb, nem pedig annál több játékot kapnak, ahogy az az euro-amerikai óvodákban általában lenni szokott. Míg ugyanis a nyugati pedagógusok rejtett nevelési elképzelése az, hogy minél érettebb, idősebb egy gyerek, annál inkább egyéni az érdeklődése, egyéni a céljai, s ezért ezt minél több egyéni választási lehetőség megadásával – tehát minél több játék biztosításával – lehet és kell is támogatni, addig a japán pedagógusok implicit elképzelése az, hogy minél érettebb egy gyerek, annál inkább elérkezett annak az ideje, hogy a szociális helyzetekben megtanulja, hogy mások boldogsága az ő szociális érzékenységének (is) a függvénye (Fülöp, 2006; Lewis, 1995). Ugyancsak az interdependenciát erősítik azok a technikák, amelyek segítségével a japán tanárok az osztálytermi munkát az évfolyam egészének adott területen végzett munkájához, azon keresztül pedig az iskola egészének munkájához, vagy akár még szélesebb oktatási körökhöz (megye, ország stb.) kapcsolják (Lewis, 1995). Hasonlóképp, az egyént mindig mások relációjában helyezik el az olyan iskolai technikák, mint például az iskolai sportnap, amikor az egyéni teljesítmény mindig valamilyen csoporteredménnyel (osztály, évfolyam, fiúk/lányok eredményeivel) ötvöződik egybe, vagy az a megoldás, hogy minél idősebbek a tanulók, a tanárok annál inkább más osztályok, vagy iskolák, vagy a nemzeti átlag eredményeivel vetik egybe a tanulók eredményeit, amikor kihirdetik a vizsgák eredményeit, vagy ugyancsak ilyenek a heti eltervezett osztálymunka és osztályeredmények önreflektív, de osztályközösségben zajló megbeszélései. Ugyancsak hasonló céllal történik az, hogy a tanárok a magatartási problémákat (főleg fiatalabb tanulók esetében) úgy dolgozzák fel, hogy annak nem az a lényege, hogy az agressziót elkövető gyerek megszegyenüljön, vagy a tanár hatalmát és reciprok agresszióját érezze, hanem az, hogy megértse: gondot, bajt, fájdalmat okozott a csoportjában valaki másnak, és arra törekedjen, hogy ezt a helyzetet szociálisan miként lehetne a legmegfelelőbben megoldani. Mindezekből következően nem tekinthető véletlennek, hogy a japán diákok arról számolnak be, számukra stimuláló a másokkal való együtt-tanulás (Fülöp, 2006), még akkor is, ha ez alkalmasint nem szó szerint azt jelenti, hogy együtt tanulnak, hanem mondjuk csak azt, hogy egy térben vannak tanulás közben.

Mindamellettt érdemes felfigyelni, hogy az itt röviden említett példák esetében a cél nem az autonómia felszámolása, hanem az egyéni erőfeszítés, szándékok, cselekedetek szétbontthatatlan egybekapcsolása az iskolai tevékenység segítségével az interdependenciára szocializáló vonásokkal és vonatkozásokkal. Ez egyben azt is jelenti, hogy a japán pedagógia számára a kérdés nem kizáró dichotómiaként jelenik meg (vagy autonómiára vagy interdependenciára kell nevelni a diákokat), ha-

nem mint *és-és/is-is* módon integrálható kettősség (már ha ez kettősség egyáltalán) (Gordon Györi, 2006). Érdemes megjegyezni, hogy e tény maga is rávilágít arra, hogy miért töreksenek az euro-amerikai szülők és pedagógusok a logikus, egyértelmű, kizáró ellentéteken épülő dichotómiákban való gondolkodásra szocializálni a nyelvi kifejező eszközök segítségével is a gyerekeiket, míg a kelet-ázsiai, különösen japán családban és iskolában a (látszólagos) kettősségek egyben tartásának, integrálásának-szintetizálásának képességére nevelik a gyerekeket nyelvi és ezzel együtt gondolkodásmódjukban egyaránt. Márpedig éppen e kérdés a következő alfejezet fő témája.

Verbális kommunikáció, intellektuális fejlesztés

A verbális kommunikáció kulturális jellemzői, illetve különbözőségei azért is kiemeltetetten fontosak, mert a nyelvi fejlődés egyrészt szorosan összefügg az intellektuális fejlődéssel, másrészt nagy hatással bír a gyerekek énefejlődésére. Mindkettő meghatározó tényező abban, hogy a formális oktatásban mennyire tudnak hatékonyan, sikeresen részt venni a gyerekek.

Mint az iskolai teljesítmény valamennyi háttértényezője, a kommunikáció milyensége is számos résztényezőtől függ, korántsem csak a kultúrától általános vagy konkrét értelemben. *Bernsteinnek* (1974) a nyelvi szocializációra vonatkozó kutatásai óta közismert tény, hogy a szülők demográfiai jellemzői, például iskolázottsága, foglalkozása, a család anyagi jóléte meghatározó jelentőségű a gyerekek nyelvi fejlődése, s ehhez kapcsolódóan kognitív fejlődése, illetve iskolai teljesítménye szempontjából. *Hart és Risley* (2003) egyenesen a hátrányos helyzetű gyerekek korai nyelvi-intellektuális fejlődési katasztrófájának nevezte azt, hogy – családmegfigyelési vizsgálatokon alapuló számításaik szerint – a magasan iskolázott középosztálybeli gyerekek három éves korukra 30 millióval több szóval, nyelvi kifejezéssel találkoznak, mint a tanulatlanabb szülők gyermekei⁷. Az iskolázottság pozitív hatásait mutatják olyan vizsgálatok, amelyek egy kultúrán belül vizsgálják a különbségeket: *LeVine és munkatársai* (1996) például azt találták, hogy egy mexikói közösségben a gyermekek gyorsabb kommunikációs fejlődését várják és segítik is elő azok az anyák, akik iskolázottabbak, mint a kevésbé iskolázottak. *Scarr* (1985) eredményei szerint pedig a szülői viselkedés megfigyeléséből szerezhető adatoknál pontosabban jelzik előre a gyermek fejlődését az anya iskolázottsága és szókincse.

⁷ Még náluk is bonyolultabb helyzetben vannak azoknak az alacsony iskolázott emigráns szülőknek a gyermekei, akik egyrészt a formális oktatás igényei felől nézve nem eléggé hatékony nyelvi fejlődésnek kerestül a családban, másrészt alkalmasint nem is az anyanyelvüket, hanem a befogadó közösség nyelvét kell(ene) olyan szinten elsajátítaniuk, hogy azt megfelelő hatékonysággal tudják használni az iskolázódás során annak minden szintjén, harmadrészt pedig még az a helyzet is fennállhat, hogy az anyanyelvi kommunikációs mintázatuk kulturális szempontokból is lényegesen különbözik a befogadó közösség kommunikációs kultúrájától.

Általános tendencia tehát, hogy a városi, értelmiségi középosztály tagjai a verbális kommunikáció tekintetében (is) ösztönzőbb, ingergazdagabb környezetet teremtenek gyermekeik értelmi fejlődéséhez (*Applegate, Burlison és Delia, 1992*), míg az alacsonyabb iskolázottságú, falun, mezőgazdasági társadalmakban élő szülők statisztikai átlagban kevesebb nyelvi kommunikációval, intellektuálisan kevésbé fejlesztesen kommunikálnak a gyermekeikkel. Figyelemre méltó azonban az a tény, hogy hasonló társadalmi, iskolázottsági körülményeket is figyelembe véve a verbális kommunikáció mennyisége és milyensége, illetve ezek hatása kulturálisan mennyire különböző. A – középosztálybeli – szülők ugyanis nem mindenütt egyformán, hanem elsősorban az euro-amerikai kultúrában hajlanak arra, hogy verbálisan is gazdag, stimuláló környezetet teremtsenek gyermekeik számára, az ázsiai vagy az afrikai társadalmakban a szülők kevésbé hajlanak ugyanerre. Márpedig, legalábbis a gazdaságilag fejlett kelet-ázsiai országok esetében, ez nyilvánvalóan a középosztálybeli szülők sokaságát is magában foglalja. Ám ez a kevésbé erőteljesnek mondható verbális stimuláció a középosztálybeli kelet-ázsiai szülők gyerekeinek intellektuális fejlődésében általánosan tekintve nem vezet hátrányokhoz⁸, sőt: mint a nemzetközi összehasonlító pedagógiai kutatások eredményei évtizedek óta monoton módon mutatják, a kelet-ázsiai gyerekek között sok a nemzetközi összehasonlításban is magas szinten teljesítő tanuló. Vagyis míg az euro-amerikai gyerekek számára a szegényes szülői verbalizáció az intellektuális fejlődésben és így az iskolai teljesítésben is deficithelyzetet teremt, a kelet-ázsiai gyerekek esetében ez a hatás egyáltalán nem ilyen nyilvánvaló.

E jelenségnek legalább kettős magyarázata van. Egyrészt a kelet-ázsiai kommunikáció eleve kevésbé törekszik a direkt kommunikációra való nevelésre – minthogy az ilyen kommunikáció a kelet-ázsiai kommunikációban gyakran nyersen, durvának, túl közvetlennek hat –, az indirekt kommunikáció terén azonban igen árnyaltan fejlesztő (sokkal árnyaltabban, mint a direkt verbalításra építő euro-amerikai kultúra, amely viszont éppen ezért kényszerül jóval kevésbé az indirekt kommunikáció fejlesztésére). A másik fontos összetevő az, hogy míg egyes kultúrákban a szülők részéről az euro-amerikaihoz képest kevésbé erőteljes direkt verbális fejlesztés az iskolában is szükséges intellektuális képességek és a tanulással kapcsolatos értékek (például motiváció, tanulási attitűd, teljesítményigény) fejlesztésének gyengeségét is jelenti egyben, addig a kelet-ázsiai szocializációra ennek éppen az ellenkezője igaz.

⁸ Ugyanakkor egyes konkrét verbális teljesítményekben mégiscsak érzékelhető a kelet-ázsiai gyerekek hátránya a verbalítás terén. *Lynn (1982), Stevenson és Stigler (1992)*, valamint mások eredményei rendre azt mutatják, hogy az amerikai gyerekek valamivel jobb eredményt érnek el az intelligenciatesztek verbális részében, mint kelet-ázsiai társaik; a japán diákok (és felnőttek) angol nyelvi kommunikációs nehézségei közismertek. (Ez utóbbi esetében azonban fontos azt is figyelembe venni, hogy a japán gyerekek idegen nyelvi kommunikációs nehézségei igazak a beszélt, de nem igazak az írott nyelvhasználatra vonatkozóan.)

Nem véletlenül, a japán kommunikáció az euro-amerikaiak számára többnyire homályosnak, lebegtetettnek tűnik (Indries, 2009; Fülöp, 2008). A célzások, a többértelműségek, a tagadások tagadásain alapuló állítások vagy tagadások néha áthatolhatatlan nyelvi közeget jelentenek a nyugati beszélőknek (Clancy, 2008). Ennek szinte pandantjaként a japán kommunikációra szocializálódott személyek úgy érzékelik, hogy az amerikaiak az énrre koncentrálnak a kommunikációban, és logikailag világos, igen-nem dichotómiákon alapuló közlésekre törekszenek, noha „A világos beszéd nem feltétlenül jelent intelligenciát.” (Kitayama, 1987, 499. o.; idézi Indries, 2009). Nem véletlen, hogy amikor az amerikai anyák kisgyermekük fejlődésével dicsekszenek informális, például játszótéri helyzetekben, akkor erősen kiemelik gyermekük verbális fejlődését, míg a japán anyák sokkal kevésbé törekszenek erre (ők inkább gyermekük szociális készségeinek fejlődését emelik ki).

A kétféle kommunikáció világos módon összefügg a kétféle kulturális háttérrel. Míg a japán gyerekek a szocializációjuk során azt sajátítják el, hogy legalábbis a belső körbe (in-group) tartozó személyek esetében hogyan értsék meg és teljesítsék a másik ember szándékát szavak nélkül is, és hogyan helyezték háttérbe a saját énjüket, fenntartva a csoporton belüli harmóniát (Indries, 2009; Fülöp, 2008), dominanciátörekvéseiknek csupán különféle indirekt, nem pedig direkt formákban engedve utat, addig az amerikai gyerekeket az önállóságra és nyílt önérvényesítésre szocializálják. Ahhoz, hogy megfelelő nyíltsággal és egyértelműséggel lehessenek asszertívek, nyílt és egyértelmű verbalításra van szükségük, amely világosan kifejezi a dolgokhoz fűződő személyes álláspontjukat, viszonyulásukat.

A japán és az amerikai gyerekek közötti kommunikációs különbség élesen tükröződik az iskolai kommunikáció jellegében is; különösen érzékelhetően mutatkozik meg ez a kulturális érintkezések esetében, vagyis amikor például amerikai tanárok oktatnak, illetve amerikai diákok tanulnak Japánban vagy japánok az Egyesült Államokban. Az amerikai tanárok állandóan visszatérő panasza, hogy a japán diákok nem kérdeznek és nem kritikusak, feltétel nélkül elfogadják a tanárt autoritásnak⁹ (Harshbarger et al, 1986; Lewis, 1995). Fordítva pedig: a japán tanárok vagy diákok úgy érzik, hogy az amerikaiak nem bíznak eléggé a tanárban, „kötozködő” kérdéseket tesznek fel, nagyon tiszteletlenek a kommunikációjukban.

Kérdéseikkel az amerikai diákok azt fejezik ki, hogy figyelnek a tanárra, átadják magukat mindannak, amiről ő beszél, és kritikusan értelmezik azt, hiszen ezzel becsülik meg a másik embert s annak intellektuális erőfeszítéseit a legjobban. Minthogy a kultúra rejtett forgatókönyve szerint a cél az, hogy valaki minél világosabb logikai rendet teremtsen a gondolataiban, és az arisztotelészi logika szerinti A nem egyenlő B típusú osztatokban rendezze el a világot, valamint az, hogy min-

⁹ Természetesen, ha kevésbé élesen is, de ez a különbség általában is megfigyelhető a kelet-ázsiaiak és az euro-amerikaiak között, ami még az olyasféle anekdotikus közlésekben is jól tükröződik, mint például a Kínában tanító magyar tanárok vélekedésében (ld. Hargitai, 2009.).

denki nyíltan artikulálja asszertívási szándékait, a tanulóknak meggyőződése az, hogy a legtisztességesebb és leghatékonyabb az, ha olyan kritikai kérdéseket tesznek fel, bíráló megjegyzéseket fogalmaznak meg, amely segít a másik embernek megértenie a saját logikai hibáit, illetve segít kifejezni, hogy a kérdező a kultúrának megfelelő asszertívásra, s ezen keresztül autonómiára törekszik (Clancy, 2008). Japán társaik azonban egészen más megfontolásokkal ülnek az órán: úgy vélik, a megértésnek akadálya az előtérbe nyomuló én, hiszen az én önmagát, és nem a másikat látja. Vagyis a kritikus szemlélet elvágja az egyént a tanító által képviselt értékek mélyebb és finomabb megértésétől, mert éretlen és türelmetlen módon önmagát állítja előtérbe, márpedig saját korlátain az ember, éppen ismeretei hiányosságai, fragmentáltsága miatt nem tudhat túljutni, csak a másik, mást, többet tudó, előrébb tartó személy segítségével. Ez a tanár, a mester (Setényi, 2008), akinek autoritását a japán diákok éppen ezért nem aláásni, hanem fenntartani igyekeznek. Ha ugyanis arra törekednének, hogy lebontsák a tanár autoritását, számukra azt jelentené, mintha a saját énjük fejlődését, kibontakozását akadályoznák meg. A kérdésektől, s azon belül is a kritikus kérdésektől éppen ezért különösen ózdkodnak a japán tanulók, azért is, mert igyekeznek nem olyan helyzetbe hozni a másikat – főleg nem egy tanárt –, hogy az elveszíthesse az arcát (Gordon Győri, 2006; Indries, 2009). Nem véletlen, hogy a „critical thinking”-típusú pedagógiai programok vagy ennek különféle alváltozatai, például az RWCT (Reading, Writing, Critical Thinking) az Egyesült Államokban alakultak ki, és csak nagyon nehezen vagy egyáltalán nem tudnak meggyökeresedni Japánban¹⁰. Mindezekkel koherens módon a japán tanárok arra hajlanak, hogy dicsérő vagy bíráló kommunikációjukban ne egyéneket, hanem az osztály egészét emeljék mindig ki, míg amerikai kollégáik az egyes tanulókat (Fülöp, 2006).

Mindaz, amit a fentiekben a kommunikáció és az independenciára, illetve az interdependenciára nevelés kapcsán mondtunk, az iskolai élet számos más területén is tükröződik, például a motivációban. Egy kutatásában Salili és Hoosain (2007) például azt találta, hogy az iskolai teljesítmény vonatkozásában középiskolás kínai és angol gyerekeknek egyaránt fontosak voltak az egyéni és a szociális célok, de míg a kínai diákok esetében a kettő mindig együtt járt (vagyis ha erős volt az egyéni cél, akkor erős volt a szociális cél is), addig az angol diákok esetében éppen ki-

¹⁰ Érdekes a fenti szempontokból elemezni az olyasféle amerikai pedagógiai szakmunkákat, mint például Kagan (2007) *Kooperatív tanulás* című könyve, illetve pedagógiai programja. Miközben a szerző a legkülönbélebb módszereket ajánlja a közhiedelem szerint a kelet-ázsiaiakra jellemző együttműködő munka gyakorlására, az fel sem merül az egyes feladatokban, hogy az egyének vagy a csoportok ne asszertívák, önkifejezők stb., vagyis hogy ne „amerikaiasak” legyenek. Ugyanakkor a nemzetközi pedagógiai kutatások adatai (pl. Dossey et al., 2006) nem mutatnak arra, hogy a kelet-ázsiai diákok ne lennének képesek kritikai, elemző gondolkodásra, hiszen a problémamegoldó matematikai feladatokban például általában túlszárnyalják amerikai társaikat. Ez is jól mutatja, hogy ha a fejlesztés, a nevelés valamely eleme nem is zajlik nyíltan megragadhatóan az oktatásban, az azért nem jelenti azt, hogy az adott dologra egyáltalán nem szocializálódnak a tanulók.

záró oppozíciókként működtek (vagy a magam individuális céljaiért tanulok, vagy mások, például a szülők öröme). Mindaz, amit a kultúra és az oktatás kapcsolatáról jelen tanulmányunkban elmondtunk, teljes összhangban van *Salili, Chiu és Lai* (2001) kutatási eredményeivel: a kínai diákok számára nemcsak szignifikánsan fontosabb volt, mint az e vizsgálatban részt vevő kanadai társaiknak, hogy ők az iskolai teljesítményükkel a szociális környezetüknek is kedvében akartak járni, hanem hogy e tanulási céljaik szignifikánsan pozitív összefüggést is mutattak a vizsgaeredményeikkel.

Dicséret és bírálat

Mint korábban szó volt róla, a gyermeknevelés célja az, hogy a gyereket hozzásegítse, hogy egy bizonyos ökokulturálisan értett környezetben kompetens lehessen. Az euro-amerikai elgondolásban ennek a kompetenciának fontos mozgatórugója és egyben célja az, hogy az egyén kompetensnek is érezze magát. Az elgondolás azt a rejtett dinamikát feltételezi, hogy ha valakit megerősítenek a kompetenciájában, akkor az énje, illetve az énjéről alkotott képe (énképe) megerősödik, és ez magabiztosabbá teszi az illetőt általánosságban vagy bizonyos területeken, így bátrabban szembe tud nézni a nehézségekkel, ami pedig növeli az illető teljesítményét. A megerősítés tipikus nevelői módszere a dicséret, ami pedig tekinthető úgy is, hogy az valójában nem más, mint a verbális jutalmazás egyik legfőbb fajtája (mint ahogy a bírálat egyfajta verbális büntetésként is felfogható)¹¹. Ha azonban ez így van, akkor az előző alfejezetben megfogalmazottak alapján joggal várhatnánk azt, hogy a verbális dicséret és bírálat terén éppúgy különbségeket fognak mutatni az euro-amerikai szülők és kelet-ázsiai társaik a családban és a tanárok az iskolában, mint a kommunikáció minden más terén.

Valóban: a kutatók már az 1980-as években fölfigyeltek arra, hogy az amerikai és a japán szülők nagyon különbözőképpen viselkednek ezen a téren (*Stevenson és Stigler*, 1992). Míg az amerikai szülők sokkal alacsonyabb teljesítmény esetén is úgy látták, hogy a gyerekük elég jól teljesít, a kelet-ázsiai anyák még az igen jó teljesítmények esetén is elégedetlennek mutatkoztak a gyermekükkel szemben, és jobb teljesítményre biztatták őket. Jelenleg zajló kvalitatív kutatásunk¹² során (*Gordon Győri és Nguyen Luu*, 2009) magyarországi vietnami tanulók iskolai szocializációját vetjük össze magyar diákokéval. Bár kutatásunk még igen kevés vizsgálati személy adataira szorítkozik, úgy tűnik, a kétféle tanulói csoportban a tanulók által észlelt szülői elvárásmintázat a teljesítmény megítélése terén markánsan különbözik. Az észlelt szülői elvárásmintázat azt jelenti, hogy egy gyerek valamilyen telje-

¹¹ E témakörrel a kötet több tanulmánya is foglalkozik, lásd például: *Katona Nóra; Gombos Katalin, Bányai Éva és Varga Katalin* munkáját.

¹² OTKA K-68279 jelű kutatás: Második generációs vietnami tanulók akkulturációja és iskolai szocializációja Magyarországon.

sítményhelyzetben mit vár a környezetétől, például a szüleitől a téren, hogy miképpen reagálnak az általa elért teljesítményre. Arra kértük a gyerekeket, jósolják meg, hogy egy (fiktív) tanulmányi versenyhelyzetben, amelyben egy diák egyetlen ponttal lemaradva lesz második, a gyerek szülei hogyan reagálnának erre az eredményre. Mind a vietnami, mind pedig a magyar gyerekeknél felbukkan annak a lehetősége, hogy a szülők megpróbálják megvizsgálni a gyereket, és azt érzékeltetni vele, hogy legközelebb talán jobban sikerül. Míg a magyar gyerekek várakozása szerint a szülők igyekeznek a történetben szereplő gyerek számára érzelmileg megterhelőnek gondolható helyzet jelentőségét annak leértékelésével csökkenteni („Nem olyan nagy baj!” stb.), a helyzetet kiváltó okokat kívülre helyezni („Peched volt, van ilyen.), addig a vietnami gyerekek úgy vélik, hogy a második helyezett tanuló szülei haragudni fognak a gyermekükre, és azt gondolják, hogy ha legközelebb igazán összpontosít a gyerek, akkor akár meg is nyerheti a versenyt (ami persze implicite azt is jelenti, hogy megítélésük szerint a gyerekük a jelenlegi /fiktív/ helyzetben nem koncentrált eléggé /értsd: maximálisan/).

Az, hogy a pozitív megerősítés, vagyis a dicséret a gyerek teljesítőképességének kialakításában fontos szocializációs eszköz, tipikusan „nyugati”, euro-amerikai szülők elgondolása, és az independenciára való nevelés azon axiómáján nyugszik, miszerint az egyén csak erős és pozitív énképpel válhat stabil, magabiztos személyllyé, s ennek köszönhetően autonómmá. Amennyiben azonban nem az independencia, az autonómia a gyereknevelés, a szocializáció végső célja, akkor ez a gondolatmenet elveszti belső koherenciáját és validitását – s éppen ez a helyzet a kelet-ázsiai nevelés esetében, amely éppen az önkritikusságra (japánul: *hansei-re*) nevel (Pintrich és Zusho, 2007).

A dicséret és a bírálat az oktatás során zajló kommunikációnak is az egyik legfontosabb eleme. „*World Class School*” elnevezésű iskolaeredményességi kutatásaiban például Reynolds és munkatársai (2000) azt is meg kívánták vizsgálni, hogy a tanári magatartásnak miképpen jellemző eleme a bírálat vagy a megerősítés. Ám a vizsgálatok lefolytatásának nehézségeit látva Reynolds maga állapítja meg önkritikusan, hogy az az item, amely vizsgálatukban a tanári dicséretet és bírálatot lett volna szolgáltatott mérni a pedagógusok órai kommunikációjában, teljes mértékben euro-amerikai koncepció jegyében született, ezért a kelet-ázsiai országokban egészen egyszerűen nem működött. Ugyanis például Tajvanon vagy Hongkongban még a nyugati kutatók számára is szélsőségesen negatívnak értett bírálatok akár igen erős dicséreteként voltak értelmezhetők a diákok számára, míg a nyílt konfliktusokat verbálisan semmiképp nem explikáló, finoman megfogalmazott tanári dicséretek komoly bírálatként is érthették a tanulók. Egy másik kutatás adatait elemezve pedig Böhnke és munkatársai (1996) is rácsodálkoznak arra – amit pedig már előttük és utánuk is sok kutató kimutatott (ld. Peters et al., 1995) –, hogy mintha a kelet-ázsiai diákok teljesítményét sem ilyen, sem olyan irányban nem befolyásolná az énképük. Ami egyben azt is jelentheti, hogy esetükben kevésbé lehet a telje-

sítményüket befolyásoló jelentősége annak, hogy a szülei és a tanáraik dicsérettel megerősítik-e őket vagy sem.

De ha ez így is van, nem rombolja-e a kelet-ázsiai tanulók magabiztosságát, énképét a bírálat (mondjuk a fenti kutatási példában a szülők bíráló haragja a második helyezett gyerek teljesítményére vonatkozóan)? Anekdotikus adatokból tudjuk, hogy a kelet-ázsiai diákok gyakran úgy érzik, számukra az lenne nyugtalanító, ha megdicsérnék őket. Mivel magyarázható ez a nyugati felfogással nézve paradox viszonyulásmód a dicsérethez, illetve a bírálathoz?

A kelet-ázsiai társadalmakra átfogóan jellemző konfuciózus ideológia szerint az emberi élet egyik legfőbb célja az öntökéletesítés (*Rohlen és LeTendre, 1998*), amelynek talán a legfontosabb lehetősége a tanulás, a munka. Annak a tanulásnak, munkának, amelynek valaki nem adja át magát teljes mértékben – értsd: a lehető legteljesebb tökéletességre törekvően –, nem sok értéke és haszna van, minthogy az egyén nem csiszolódik, nem tökéletesedik, nem „növekszik” általa, valamint szégyent hoz vele a környezetére, amely pedig szokásos esetben mindenben támogatja a gyerekeket, hogy megfelelően tanuljanak, s ebben az értelemben dolgozzanak. Mint azt hétköznapi megfigyelésekből még a laikus személyek is tudják, az amerikai tanárok szinte csak úgy szórják az óráikon a dicséretet: „Great!”, „Perfect!” stb. (*Grossman, 2003*). Ám ugyanezen tanári reakciók azért töltenék el riadalommal a kelet-ázsiai tanulókat, mert ők azt éreznék, a tanár ezekkel a kifejezésekkel azt érzékelteti velük, hogy ők már nem lehetnek „tökéletesebbek”, nem fejlődhetnek – vagyis a tanár nem bízik bennük, megvonja tőlük a fejlődésükbe vetett bizalmát. Amikor azonban a szülő, a tanár azt az álláspontját fejezi ki, hogy még egy kis erőfeszítéssel még jobb teljesítményt hozhatott/hozhatna létre egy gyerek, akkor nem az aktuálisan elért teljesítményt kicsinylik (pl. a 99 százalékos teszteredményt), hanem azt fejezik ki, hogy méltónak, megfelelőnek tartják gyereküket/tanítványukat arra, hogy fejlődjen. S bíráló megjegyzésükkel („Törekedj még, és 100 százalékos lehet a dolgozatod!”) éppen az önbizalmat tartják fent a gyerekekben, és a továbblépés képességének érzését erősítik benne. Vagyis, a gyermek aktív ágense lehet saját további sikerének, de ennek az a záloga, hogy tegyen erőfeszítést érte.

Az, hogy a kitartásra nevelés a családi szocializációnak fontos része, mi sem mutatja jobban, mint az a tény, hogy mire iskolába kerülnek, a japán és az amerikai diákok között e téren már mérhető különbség mutatkozik: elsős japán gyerekek sokkal hosszabban és kitartóbban foglalkoznak számukra nehéznek tűnő feladatokkal, mint amerikai társaik (*Blinco, 1992*; idézi *Fülöp, 2006*). Említésre méltó az is, hogy míg *Blinco* vizsgálatában az amerikai tanulók a kitartó munkavégzés tekintetében nagyon homogén képet mutattak – voltak közöttük „japánosan” kitartó gyerekek is, de voltak, akik nagyon hamar feladták a nehéz feladatokkal való foglalkozást –, addig a japán gyerekek sokkal egységesebb módon voltak kitartók.

Versengés, tanulási stílus és önfejlesztés

A törekvésre, kitartásra, szorgalomra szocializáló családi és iskolai nevelés célja egyebek mellett nyilvánvalóan az, hogy hosszú távú, magas szintű teljesítmények elérésére ösztönözzék, illetve tegyék képessé a gyerekeket a minél jobb iskolai teljesítmények elérése, illetve a társadalmi előrehaladásuk érdekében. Azonban egy olyan rendszerben, mint az oktatás, amelyben fontosak az elért teljesítmények, szükségképp megjelenik a társas összehasonlítás (*Festinger, 1954*), és ezzel együtt a versengés is.

A japán oktatásban zajló versengésre vonatkozóan sok kutatás zajlott az elmúlt évtizedekben, de kevés olyan, amely e jelenségnek pedagógiai/pszichológiai jellemzőit igyekezett volna feltárni. E téren *Fülöp Márta* végzett úttörő jelentőségű munkát (*Fülöp, 2006*). Munkája során abból indult ki, hogy megértésre vár, miként lehet, hogy a japán társadalmat nyugaton a hétköznapi emberek és a kutatók is csoporttársadalomnak látják, amely interdependencián és harmonikus együttműködésen nyugszik, ugyanakkor erősen versengőknek is találják a japán embereket, amit viszont korábban csak a függetlenséggel és az individualizmussal kapcsoltak össze. Kutatásában *Fülöp* mind a strukturális, mind pedig az informális versengés (*Sommer, 1995*) jellemzőit igyekezett feltárni Japánban. Strukturálisnak tekinthető a versengés, ha azt a diákok számára mások hozzák létre, a szabályai körültekintően kidolgozottak, a versengő felektől független és erre felruházott személyek követik, hogy a versengők betartják-e vagy sem a versengés szabályait, és a formalizálható eredmények alapján eldöntik, hogy a versengésben ki nyújtott jobb vagy kevésbé jó teljesítményt. Ezek alapján aztán a strukturált versengésben részt vevő személyek rangsorolhatók stb. Ilyen például az oktatásban egy vizsgahelyzet. A spontán versengés során nincsenek formalizált kritériumok, célja inkább a pontos önértékelés elérése valamely teljesítményterület vonatkozásában; nincs hozzárendelt, formalizált jutalmazási rendszer, de saját kritériumrendszerük alapján az emberek általában igyekeznek pozitívan kikerülni belőle. Kutatásai során *Fülöp* e dimenziókra figyelt, illetve arra, hogy a versengés konstruktív vagy destruktív-e. Az utóbbi károsan befolyásolja a teljesítményt és ellenségeskedést szül, az előző fokozza a motivációt, pozitív emberi kapcsolatokkal és pszichés jóléttel jár, s ennek során a versengő felek között nő az együttműködés (*Fülöp, 2007*).

A korábbi osztálytermi kutatások (pl. *Hamilton et al., 1991*) azt mutatták, hogy a japán tanárok a versengéssel és az individualizmussal szemben a csoportos tevékenységekre és az együttműködésre helyezték a tantermi munkában a hangsúlyt. Japánban általában sem elterjedek az osztályon belüli vagy iskolai, országos és egyéb

versenyek¹³. A kutatók kiemelt bőségben taglalják az iskolafokokozatok közötti felvételi vizsgákat, mint a versengés legjellemzőbb példáját, és megállapítják róla, hogy ez növeli a szorongást, negatívan befolyásolja a tanulók személyiségfejlődését – noha ez utóbbiakra vonatkozó vizsgálatokat nem végeztek. Általában is, a strukturált versengés jellemzőinek vizsgálata mellől hiányoztak, illetve csak nagyon szórványosan fordultak elő a spontán versengés jellegzetességeire vonatkozó kutatások, amelyek nem az iskolai munka viselkedéses szintjein ragadhatók meg, mint-hogy sokkal inkább intrapszichés mechanizmusok.

Az utóbbi csoportba tartozó kutatások során a szakemberek többek között azt találták, hogy a japán diákok nemzetközi összehasonlításban is feltűnően szenzitívek a másokkal való összehasonlítás terén (*Toda et al*, 1978). Egyrészt az olyan helyzetek, amelyek során rangsorba állítják őket a teljesítményük alapján, nagyon erősen versengésre sarkallják őket, másrészt a vizsgát, illetve a felvételi típusú versenyhelyzeteket az élet normális velejárójának tekintik, nem sorolják a kellemetlen iskolai tapasztalataikhoz. Ezzel együtt általában úgy nyilatkoztak, hogy a tanáraik segítőkészek az ezekre való felkészülésben, szinte együtt küzdenek velük azért, hogy ők a lehető legtöbbet, legjobb eredményt hozzák ki magukból (*LeTendre*, 1996)

Fülöp kutatásai (2006) mindezekhez azt a fontos információt tették hozzá, hogy bár a korábbi nyugati pszichológiai elméletek a versengést és az együttműködést egymással oppozicionálisan szembenálló, egymást kizáró jelenségeknek tekintették (*Deutsch*, 1949), a japán diákok esetében a versengő magatartás nem zárta ki azt, hogy ugyanakkor együttműködők is legyenek egymással. Például vizsgákra, felvételekre készülve kölcsönösen buzdították egymást, egy csoportban mentek el a felvételre, de ami még talán ezeknél is fontosabb, a spontán módon egymással versengő felek nemcsak arra törekedtek, hogy jobbak legyenek, mint a másik, hanem arra is, hogy az adott területen lehetőleg minél jobb versengő felet a versengés konstruktív eszközeinek folyamatos fenntartásával ne kiiktassák a versengésből, hanem benne tartsák.

Magyarázként megint visszajutunk a buddhista-konfucianus embereszményhez, a folyamatos öntökéletesítő ember eszményéhez, de e kutatás fényében már azt is mondhatjuk, hogy az önmagát másokkal folyamatosan konstruktívan összehasonlító és velük konstruktívan versengő módon öntökéletesítő ember eszménye ez, aki az önfejlődést nem a másik ember ellenében, hanem a másik ember ugyancsak folyamatosan fenntartott önfejlődését feltételezve és azt támogatva éri el. Vagyis a japán gyerekek az együttműködés keretében versengők. Ahogy *Fülöp* írja: „tehát nem *vagy-vagy*, hanem *és-és* viszony működik e korábban egymást kölcsönösen kizárónak tekintett társas magatartások és kulturális irányultságok között”

¹³ Ugyanakkor például a kiegészítő magánoktatást végző – például felvételi előkészítő – nagy japán cégek minden gyereket rendszeresen informálnak arról, hogy az írásban elvégzett és beküldött feladataik alapján országosan hányadik helyen áll.

(Fülöp, 2006, 342. o.) – vagyis a japán iskolások esetében a versengési helyzetekben nem jelent meg a „vagy versengés vagy együttműködés” dilemmája, hanem a „versengés is, együttműködés is” paradigmája hatott. Mindezek megmagyarázhatják, miért is találhatta kutatásai során Fülöp Márta azt, hogy a japán diákok túlnyomórészt pozitívan nyilatkoznak a versengésről, főleg előnyeit, nem pedig hátrányait látják, és szükséges, minden résztvevő számára fejlődést eredményező jónak tekintik.

Fejezetünk témája szempontjából külön figyelmet érdemel még, hogy a kutatás azt is feltárta: mind a szülők, mind pedig a tanárok nyíltan és tudatosan bátorítják a gyerekeket arra, hogy olyan barátokra tegyenek szert az osztályban, akik minél erősebben motiváltak és jól teljesítenek, és akik így a fent leírt okok miatt – „méltó versengésre készítik őket” (Fülöp, 2006, 340. o.). Vagyis a tanárok és a szülők – valamint az ő szocializációs hatásuk eredményeként a gyerekek is – ugyanazt a kulturális, forgatókönyvet (szkriptet) kommunikálják és követik; egy kultúra egységes érték- és hiedelem-/vélekedérendszerét. Ennek és más hasonló közös kulturális kapcsolatoknak köszönhető az, hogy a szülők és az oktatás, az iskola nagyon hasonló értékeket követnek, és így harmonikusan dolgoznak együtt.

A versengéssel kapcsolatos jellegzetes euro-amerikai elgondolások szerint iskolai kontextusban a versengés egyik fő veszélye az, hogy az elsőségre, de legalábbis minél jobb „helyezésre” törekedve a tanulók csak a teljesítményre, a mérhető eredményre koncentrálnak, nem pedig a tanulásra magára. Más szavakkal mondva: a tanulók belső motivációjára épülő megértő tanulás helyét a külső motiváción nyugvó felszínes tanulás veszi át. A tanuláshoz viszonyulás e dichotomikus paradigmában történő elhelyezése, vagyis a felszíni és a megértő tanulás kettősére való felosztása Marton és munkatársainak (Marton és Booth, 1997) köszönhetően az 1970-es évektől kezdve a nyugati pedagógiai gondolkodás egyik legfontosabb elgondolásává lett. A kutatók úgy gondoltak e kettősségre, hogy azok kizáró ellentétek: minél inkább megértő tanulásra törekszik egy diák, annál kevésbé jellemző, hogy a külső teljesítményre való törekvéből fakadó felszíni tanulási megközelítést választaná, és fordítva, minél inkább ez utóbbi mellett kötelezi el magát, annál kevésbé törekszik a mély, megértő tanulásra.

E hipotézis alapján a kutatók meg voltak győződve arról, hogy a kelet-ázsiai tanulók jellegzetesen a felszíni tanulás elvét követő diákok, hiszen nagy külső motivációs rendszerként nehezedik rájuk a felvételi vizsgarendszer, és egyébként is, az osztályteremben nem individuális oktatás zajlik, a mechanikus magolásnak pedig kiemelkedő jelentősége van a tanítási és tanulási módszerek között. Csakhogy éppen Marton későbbi kutatásai (Marton et al., 1996) és ezzel együtt más kutatások is lépésről lépésre feltárták, hogy a kelet-ázsiai diákok esetében a teljesítményre törekvő tanulás nem zárja ki a mély megértő tanulást. Sok más mellett világossá vált például, hogy a memorizálásnak a kelet-ázsiai tanulók többféle fajtáját különítik el, és teljesítményhelyzetben is azokat a repetitív, ismételtetésen alapuló memorizáló elsajátításmódokat részesítik előnyben, amelyek megértéshez vezetnek. Vagyis nem

a „vagy felszíni teljesítményorientált, vagy mély, megértésre törekvő” tanulás dichotómiáját találták a kelet-ázsiai tanulóknál, hanem a „teljesítményre és megértésre egyszerre törekvő” tanulási megközelítést.

Összefoglalás

Tanulmányunkban rámutattunk, hogy a tanítás és tanulás folyamatai öröklött alapokon, prediszpozicionális képességeken nyugvó emberi tevékenységek. Nincs olyan emberi közösség tehát, amelyben a tanítás és tanulás spontán folyamatai ne jelennének meg az emberi kapcsolatok, együttműködés során, vagyis a tanítás és tanulás képessége az emberi nem univerzális jellemzője. E spontán tevékenységek laikus, naiv pedagógiai elképzeléseken nyugszanak, amelyek kulturális konstruktumok, tehát mint ilyenek, kultúránként más és más mintázatot mutatnak. A kultúratanulási elmélet éppen arra mutat rá, hogy az ember arra „huzalozott” lény, hogy a kultúrát sajátítsa el és közvetítse a következő generációknak. Minthogy az ember soha nem tud megfelelően hatékonyan kontaktusba kerülni az őt körülvevő fizikai környezettel, csak a kultúra mint legkomplexebb eszközrendszer segítségével, ezért a kultúraépítő és -átadó képesség az egyedek és a faj fennmaradása szempontjából egyaránt kritikusan fontos képességünk. A formális oktatási rendszer a tanítás és tanulás folyamatainak egy speciális történeti konstruktuma: az az írás-olvasás alapján zajló literációs képzés igénye és lehetősége teremti meg, amit az tesz lehetővé, hogy univerzális biológiai jellemzőinknek köszönhetően képesek vagyunk nemcsak a velünk szoros személyes, például rokoni kapcsolatban álló személyekkel tanítói-tanulói viszonyrendszerbe kerülni, hanem bárki mással is. A formális oktatás azonban nem tud és nem is tudhat teljes mértékben elszakadni a kultúra laikus szintű tanítás-tanulás felfogásrendszerétől, sőt, a formális oktatás a maga kultúrafüggetlen jellemzőiben is csak akkor tud igazán hatékony lenni, ha harmóniában, nem pedig diszharmóniában van a benne résztvevők kulturális elképzelésrendszerével.

A formális oktatás rendszere mögött ugyanis ott áll egy-egy kulturális közösség egész laikus, naiv pedagógiai nézet- és gyakorlatrendszere – pontosabban: a formális oktatás e hagyományrendszerben mint legszélesebben értett kontextusban áll. Ez többek között meghatározza azt, hogy a formális keretekben zajló tanítás-tanulás folyamatai milyen nézetek, hitek, vélekedések, értékek mentén milyen célokért zajlanak, hogy milyen tartalmak közvetítését látják kívánatosnak vagy nem kívánatosnak a folyamatban érdekelt különféle szereplők (szülők, tanárok, tanulók, oktatásirányítók), a tanárok és a tanulók milyen viszonyrendszerén alapuló milyen oktatási/tanulási tevékenységformákat látnak megfelelőnek és hatékonyak a tudásátadás folyamatában, illetve milyen s mi módon kifejezhető érzelmek kapcsolódnak az egyes szereplők részéről az egész folyamathoz, illetve annak különféle részeihez.

Tanulmányunkban nem törekedtünk, nem törekedhettünk e komplex viszonyrendszer minden elemének részletező bemutatására, csak néhány lehetséges példát tekintettünk végig. Először azt mutattuk meg, hogy a mai antropológiai, kulturális pszichológiai és pedagógiai elméletek miként konceptualizálják, milyen fogalmi rendszerekben modellálják a szülői/nevelői nézeteket, majd arra világítottunk rá, hogy a tanítást-tanulást centrálisan meghatározó, legfontosabb kulturális elemet az independenciáról, illetve az interdependenciáról vagy ezek valamilyen integrációjáról vallott laikus nevelési elképzelések jelentik.

Ezt követően azt ismertettük, hogy mindezekkel milyen szoros összefüggésben áll a szülői/nevelői dicséret, illetve bírálat kultúrája. E téren a kutatások azt mutatják, hogy míg az euro-amerikai gyerekek teljesítményében fontos, meghatározó elem, hogy pozitív önértékelésük legyen, így elsősorban a támogató dicséret fokozza a teljesítményüket, a kelet-ázsiai diákok számára az olyanféle bírálat a további jó teljesítményre ösztönző, amely a szülő vagy a tanár részéről azt fejezi ki, hogy a képesnek látják a gyereket a személyiségük, teljesítményük további perfekcionalizálására. Ezért a hibáikra való rámutatással valójában azt fejezik ki, hogy bíznak abban, hogy a tanuló képes a további fejlődésre, ön- és teljesítménytökéletesítésre, s erre ösztökélik őt. Ezzel kapcsolatosan rávilágítottunk, hogy míg az euro-amerikai tanulási kultúrában a hatékony tanulói teljesítmény elérése érdekében meghatározóan fontos a gyerekek pozitív önértékelésének fenntartása és folyamatos megerősítése, addig a kelet-ázsiai diákok esetében ennek nincs igazán relevanciája.

Valamennyi itt említett jellemző összefüggésben van a kommunikáció kulturális specifikumaival. A kisgyerekkori literációs szocializációnak kétségkívül a szülői/nevelői kommunikáció milyensége a meghatározó alapja. Klasszikus és mai nyelvészeti kutatásokra alapozva bemutattuk, hogy e kommunikáció milyenségét kritikus módon befolyásolják az olyanféle demográfiai jellemzők, mint például a szülők iskolai végzettsége, anyagi jólétük és hasonlók. Rámutattunk, hogy a középosztálybeli szülők tipikusan olyan módon kommunikálnak a gyerekeikkel, ahogy az a formális oktatásra való szocializáció szempontjából a leghatékonyabb. Arra is rávilágítottunk azonban, hogy e hatásmechanizmus nem univerzális, hanem kulturálisan változó; megmutattuk, hogy a kelet-ázsiai (japán) szülők, tanárok verbális kommunikációja nem az euro-amerikai középosztály, hanem sokkal inkább az itteni középosztály alatti rétegek verbalizációjára jellemző mintázatot mutat, mégis, az iskolai szocializáció szempontjából legalább annyira hatékony.

Mint a kultúra számos mozzanata, a tanítás-tanulás kulturálisan jellemző folyamatai is többnyire tudattalanul zajlanak bennünk. Mint a levegőt magunk körül, legfeljebb akkor vesszük észre, ha a sűrűség, nyomás és egyéb viszonyai drasztikusan megváltoznak. A mai globalizálódó világban a tanárok egyre gyakrabban kerülnek olyan helyzetekbe, amelyekben hasznos (lenne) felismerniük pedagógiai tevékenységük kulturális elemeit, azt a „levegőt”, amelyben egész tevékenységük zajlik; egyre többször kerülnek a hazai iskolákban abba a helyzetbe, hogy más kul-

túrájú gyerekeket oktassanak, illetve egyre gyakoribbak azok a szakmai lehetőségek is, hogy tanárokként más országokban, más kultúrákban is kipróbálhassák magukat. Néhány ide vonatkozó jelenség bemutatása és értelmezése segítségével jelen tanulmány is ahhoz szeretett volna hozzájárulni, hogy a most képződő vagy már a gyakorlatban tevékenykedő tanárok a korábbiaknál érzékenyebben ismerhessék fel a kulturális másságok szerepét a pedagógiában, és azt, hogy nekik mint a tanítás-tanulás folyamatában kiemelt felelősséggel rendelkező szereplőknek jó ebből minél többet érzékelniük, megtanulniuk, tudatosan számolni velük, alkalmazniuk őket a pedagógiában.

Irodalom

- Applegate, J. L., Burlison, B. R., Delia, J. G. (1992): Reflection enhancing parenting as an antecedent to children's social-cognitive and communicative development. In: Sigel, I. E. – McGillicuddy, A. V. – DeLisi, J. – Goodknow, J. (Eds.): *Parental belief systems*. Lawrence Erlbaum Associates, Hillsdale, 3–40.
- Befu, H. (1986): Social and cultural background for child development in Japan and the United States. In: Stevenson, H. W. – Azuma, H. – Hakuta, K. (Eds.): *Child development and education in Japan*. Freeman, San Francisco, 63–77.
- Bernstein, B. (1974): *Class, code and control*. Routledge & Kegan Paul, London.
- Blinco, P. M. (1992): A cross-cultural study of task persistence of young children in Japan and the United States. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, (23) 3, 407–415.
- Böhnke, K., Scott, W. A., Scott, R. (1996): Family climate as a determinant of academic performance: East-Asian and Euro-American cultures compared. In: Pandey, J. – Sinha, D. – Bhawuk, D. P. S. (Eds.): *Asian contributions to cross-cultural psychology*. Sage Publications, New Delhi, 119–137.
- Bruner, J. (2004): *Az oktatás kultúrája*. Gondolat Kiadó, Budapest.
- Chomsky, N. (1973): A nyelv formális természete. In: Szépe György (szerk.): *A nyelvtudomány ma*. Gondolat Könyvkiadó, Budapest, 215–283.
- Clancy, P. M. (2008): The acquisition of communicative style in Japanese. In: LeVine, R. A. – New, R. S. (Eds.): *Anthropology and child development: A cross-cultural reader*. Blackwell Publishing, Malden, 165–181.
- Csibra Gergely, Gergely György (2007): Társas tanulás és társas megismerés: A pedagógia szerepe. *Magyar Pszichológiai Szemle*, 1. sz. 5–30.
- Dasen, P. R. (2008): Informal education and learning processes. In: Dasen, P. R. – Akkari, A. (Eds.): *Educational theories and practices from the majority world*. Sage, Los Angeles, 25–48.
- Dasen, P. R., Akkari, A. (2008): Introduction: Ethnocentrism in education and how to overcome it. In: Dasen, P. R. – Akkari, A. (Eds.): *Educational theories and practices from the majority world*. Sage, Los Angeles, 7–22.
- Deutsch (1949): A theory of cooperation and competition. *Human Relations*, 2, 129–151.

- Dossey, J. A., McCrone, S. S., O'Sullivan, C., Gonzales, P. (2006): *Problem solving in the PISA and TIMSS 2003 Assessments: Technical Report*.
<http://nces.ed.gov/pubs2007/2007049.pdf>. Letöltve 2009. augusztus 22.
- Dweck, C. S. (1999): *Self-theories: Their role in motivation, personality and development*. Psychology Press, Philadelphia.
- Festinger, L. (1954): A theory of social comparison processes. *Human Relations*, 7. 117–140.
- Fiske, A. P., Kitayama, S., Markus, H. R., Nisbett, R. E. (2003): A szociálpszichológia kulturális mátrixa. In: Nguyen Luu L. A. – Fülöp Márta (szerk.): *Kultúra és pszichológia*. Osiris Kiadó, Budapest, 165–248.
- Fülöp Márta (2006): Versengés a japán iskolában. In: Gordon Györi János: *Az oktatás világa Kelet- és Délkelet-Ázsiában: Japán és Szingapúr*. Gondolat Kiadó, Budapest, 333–357.
- Fülöp Márta (2007): Egyén és csoportversengés a szervezetben. In: Mészáros Aranka (szerk.): *A munkahely szociálpszichológiai jelenségvilága*. Z-Press Kiadó, Miskolc, 194–231.
- Fülöp Márta (2008): Szenvedély, versengés, szégyen és büntudat japán módra Nacume Szószeki Kokoro című művében. *Lélekelemzés, 1. sz.* 84–109.
- Garfinkel, H. (1974): The origins of the term ethnomethodology. In: Turner, R. (Ed.): *Ethnomethodology*. Penguin Books, Baltimore, 15–18.
- Gordon Györi János (2006): *Az oktatás világa Kelet- és Délkelet-Ázsiában: Japán és Szingapúr*. Gondolat Kiadó, Budapest.
- Gordon Györi János, Nguyen Luu, L. A. (2009): *Children of Vietnamese immigrant families in Hungarian schools: A case study*. Kézirat.
- Grossman, H. (2003): *Classroom behavior management for diverse and inclusive schools*. Lanham, Oxford.
- Hamilton, V. L., Blumenfeld, P., Akoh, H., Miura, K. (1991): Group and gender in Japanese and American elementary classrooms. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, (22) 3. 317–346.
- Hargitai Miklós (2009): A kínai papír csábítása. *Népszabadság, 2009. július 4.*
- Harkness, S., Super, C. M. (2008): Why African children are so hard to test. In: LeVine, R. A. – New, R. S. (Eds.): *Anthropology and child development: A cross-cultural reader*. Blackwell Publishing, Malden, 182–186.
- Harshbarger, B., Ross, T., Tafoya, S., Via, J. (1986): *Dealing with multiple learning styles in the ESL classroom*. Symposium presented at the Annual Meeting of Teachers of English to Speakers of Other Languages, San Francisco.
- Hart, B., Risley, T. R. (2003): The Early Catastrophe: The 30 million word gap at age 3. *American Educator*. Spring 2003.
http://www.aft.org/pubs-reports/american_educator/spring2003/catastrophe.html. Letöltve 2009. augusztus 22.
- Herskovits, M. J. (1955): *Cultural anthropology*. Knopf, New York.
- Illich, I. (1991): A plea for research on lay literacy. In: Olson, D. R. – Torrance, N. (Eds.): *Literacy and orality*. Cambridge University Press, Cambridge, 28–46.

- Indries Krisztián (2009): A kapcsolati harmónia lélektana a kelet-ázsiai kollektivisták társadalmakban. In: Fülöp Márta (szerk.): *A lélek a kultúrák között: A kulturális különbségek pszichológiája*. Akadémiai Kiadó, Budapest, 179–202.
- Kagan, S. (2007): *Kooperatív tanulás*. Önkonet, Budapest.
- Kagitçibasi, Ç. (2007): *Family, self, and human development across cultures: Theory and application*. Lawrence Erlbaum Associates, Mahwah.
- Kálmán Orsolya (2009). *A hallgatók tanulási sajátosságai és ezek változása*. Doktori disszertáció.
http://nevelestudomany.phd.elte.hu/vedesek/2009/Kalman_Orsolya_A_hallgatok_tanulasi_disszertacio.pdf. Letöltve 2009. augusztus 22.
- Keller, H. (2007): *Cultures of infancy*. Lawrence Erlbaum Associates, Mahwah.
- Kitayama, O. (1987): Metaphorization-making terms. *International Journal of Psycho-Analysis*, (68) 4, 499–509.
- Kleibard, H. W. (1975): Metaphorical roots of curriculum design. In: Pinar, W. (Ed.), *Curriculum theorising: The reconceptualists*. McCutchan, Berkeley, 84–85.
- Körössy Judit (2002): A tanárok naiv pszichológiája és a hermeneutika. *Iskolakultúra*, 12. sz. 59–62.
- LeTendre, G. (1996): Youth and schooling in Japan: Competition with peers. *Berkeley Journal of Sociology*, (41) 103–136.
- LeVine, R. A., Miller, P., Richman, A., LeVine, S. (1996): Education and mother-infant interaction: A Mexican case study. In: Harkness, S. – Super, C. (Eds.): *Parents' cultural belief systems: Their origins, expressions, and consequences*. Guilford, New York, 254–269.
- LeVine, R. A., Dixon, S., LeVine, S. E., Richman, A., Keefer, C., Liederman, P. H., Brazelton, T. B. (2008): The comparative study of parenting. In: LeVine, R. A. – New, R. S. (Eds.): *Anthropology and child development: A cross-cultural reader*. Blackwell Publishing, Malden, 55–65.
- Lewis, C. C. (1995): *Educating hearts and minds: Reflections on Japanese preschool and elementary education*. Cambridge University Press, Cambridge.
- Lynn, R. (1982): IQ in Japan and the United States shows a growing disparity. *Nature*, 297, 222–223.
- Markus, H. R., Kitayama, S. (1991): Culture and the self: Implications for cognition, emotion and motivation. *Psychological Review*, (98) 2, 224–253.
- Marton, F., Booth, S. (1997): *Learning and awareness*. Lawrence Erlbaum Associates, Mahwah.
- Marton, F., Dall'Alba, G., Tse, K. T. (1996): Memorising and understanding: The keys to the paradox. In: Watkins, D. – Biggs, J. (Eds.): *The Chinese learner: Cultural, psychological, and contextual influences*. Comparative Educational Research Center, The University of Hong Kong, Hong Kong, 69–83.
- Peters, W., Ma, H., Mönks, F. J., Ye, G. (1995): Self-concept of Chinese and Dutch gifted and non-gifted children. In: Katzko, M. W. – Mönks, F. J. (Eds.): *Nurturing talent: individual needs and social ability*. Van Gorcum, Assen, 84–95.

- Pintrich, P. R., Zusho, A. (2007): Student motivation and self-regulated learning in the college classroom. In: Smart, J. – Tierney, W. G. (Eds.): *Higher Education: Handbook of theory and research*. Kluwer Academic Publishers, Boston, 55–128.
- Pomerleau A., Malcuit G., Sabatier C. (1991): Child-rearing practices and parental beliefs in three cultural groups of Montréal: Québécois, Vietnamese, Haitian. In: Bornstein, M. H. (Ed.): *Cultural Approaches to Parenting*. Lawrence Erlbaum Associates, Hillsdale, 45–68.
- Reynolds, D., Creemers, B., Stringfield, S., Teddlie, C. (2000): World class schools: Some preliminary methodological findings from the International School Effectiveness Research Project (ISERP). In: Shorrock-Taylor, D. – Jenkins, E. W. (Eds.): *Learning from others: International comparison in education*. Kluwer Academic Publishers, Dordrecht, 115–136.
- Rohlen, T. P., LeTendre, G. K. (1998): *Teaching and learning in Japan*. Cambridge University Press, Cambridge.
- Salili, F., Chiu, C. Y., Lai, S. (2001): The influence of culture and context on students' motivational orientation and performance. In: Salili, F. – Chiu, C. Y. – Hong, Y. Y. (Eds.): *Student motivation: The culture and context of learning*. Kluwer Academic, New York, 221–247.
- Salili, F., Hoosain, R. (2007): Culture, motivation, and learning: A multicultural perspective. In: Salili, F. – Hoosain, R. (Eds.): *Culture, motivation, and learning: A multicultural perspective*. Information Age Publishing, Charlotte, 8–18.
- Scarr, S. (1985): Constructing psychology: Making facts and fables for our times. *American Psychologist*, (40) 5, 499–512.
- Serpell, R., Hatano, G. (1997): Education, schooling, and literacy. In: Beryy, J. W. – Dasen, P. R. – Saraswathi, T. S. (Eds.): *Handbook of cross-cultural psychology*. (2). Allyn Bacon, Boston, 345–382.
- Setényi János (2008): A tradicionális tanulásról: A keleti harcművészetek példáján. *Educatio*, 2. sz. 275–282.
- Sommer, S. M. (1995): Social competition: Identifying new perspectives and strategies for task motivation. *The International Journal of Conflict Management*, (6) 3, 239–256.
- Stevenson, H. W., Stigler, J. (1992): *The learning gap: Why our schools are failing and what we can learn from Japanese and Chinese education*. Summit, New York.
- Strauss, S. (2002): A tanítás mint természetes kogníció. *Magyar Pedagógia*, 4. sz. 417–431.
- Toda, M., Shinotsuka, H., McClintock, C. G., Stech, F. J. (1978): Development of competitive behavior as a function of culture, age, and social comparison. *Journal of Personality and Social Psychology*, (36) 8, 825–839.
- Tomasello, M., Kruger, A. C., Ratner, H. H. (1993): Cultural learning. *Behavioral and Brain Sciences*, 16, 405–552.
- Tomasello, M., Carpenter, M., Call, J., Behne, T., Moll, H. (2007): A szándékok megértése, közös szándékok. *Magyar Pszichológiai Szemle*, 1. sz. 61–105.
- Tót Éva (2005): *A munkavégzéshez kapcsolódó informális tanulás jellemzői, az így szerzett tudás feltárásának és hasznosításának lehetőségei*. Felsőoktatási Kutatóintézet, Budapest.