

tanulmány

Forray R. Katalin – Kozma Tamás

Közösségi tanulás
és társadalmi átalakulás 3

Kékes Szabó Marietta

A család mint
pszichoszociális háttér szerepe
a fiatalok egészségfejlődésére 22

Rokszin Adrienn Aranka

A vizuális kategorizációs folyamatok
érésének feltérképezése 7–15 éves
egészséges gyermekek
és felnőttek körében 37

konferencia

Karlovitz János

Akadályozott hallgatók
a felsőoktatásban? 52

Kiss Endre

Játék mint világmodell,
avagy a több „egész” nem több,
mint a kevesebb 61

Molnár Balázs

A VideoSmart oktatóvideó-portál
webstatisztikai mutatóinak felhasználása
a tantervfejlesztésben 73

Jandácsik Pál

Levéltrelikviák Kiss Árpádnéről 86

Varga Eszter

A láz, amelyre nincs gyógyszer 93

Pornói Imre

Állam – tanító – bér – feladat 104

Novák Géza Máté –

Deszpot Gabriella –

Marjai Kamilla

Interdiszciplináris művészet-
pedagógia: intenzív tanulási helyzetek
megváltozott oktatási környezetben 114

szemle

Balogh Sándor

Emberbőr 130

kritika

Torgyik Judit

Tallózás a neveléstudomány
új kutatási eredményei között 138

Értesítjük tisztelt előfizetőinket, hogy 2014-ben az *Iskolakultúra*
éves előfizetési díja 6000 Ft lesz.

A folyóirat előfizethető az Iskolakultúra Szerkesztőségében
(Pannon Egyetem, BTK, 8200 Veszprém, Vár utca 20., email: geczijanos@vnet.hu,
tel.: 06-30-235-4558), a Gondolat Kiadóban (1088 Budapest, Szentkirályi utca 16.,
tel.: 06-1-486-1527, e-mail: info@gondolatkiado.hu), a Magyar Posta Zrt.-ben
(1089 Budapest, Orczy tér 1.) és a Lapker Zrt.-ben (1097 Budapest, Táblás utca 32.).

www.iskolakultura.hu

¹ Romológia Tanszék, Pécsi Tudományegyetem² CHERD, Debreceni Egyetem

Közösségi tanulás és társadalmi átalakulás

Két alföldi „tanuló város” példája

A vonatkozó irodalom (Longworth, 1999, 2006; Glaeser, 1999; Carillo, 2012 stb.) szerint a „tanuló régió, tanuló város, tanuló közösség” az élethosszig tanulás új megjelenési formája. Glaeser (1999) úgy érvel, hogy „az egyének egymással interakcióban szereznek készségeket, és a sűrűn lakott városi környezet fölgyorsítja ezeket az interakciókat”. Jelen tanulmány szerzői a „tanulást” tágabb értelemben használják: tanuló közösségek azok, amelyek a társadalmi-gazdasági kihívásokra innovatív válaszokat tudnak adni. A szerzők a „tanuló városok” új értelmezését alakítják ki, amely szerint az ilyen városok (a) szembenéznek a társadalmi-gazdasági kihívással, (b) innovatív válaszokat tudnak adni rájuk, és (c) kialakítják az erről szóló narratívát, amelyet tovább is adnak közösségük nemzedékeinek. A szerzők két magyarországi kisváros párhuzamos példáján illusztrálják, mennyire alkalmazható a „tanuló városnak” ez az általuk kialakított új értelmezése. Mindkét városnak szembe kellett néznie az 1989/90-es rendszerváltozással. De csak egyikük bizonyult „tanuló városnak”, amennyiben sikeres és innovatív válaszokat tudott adni a politikai rendszerváltozás társadalmi-gazdasági kihívásaira.

Tanulmányunk a tanuló városról és a közösségi tanulásról szól. Ezek a kifejezések jól ismertek a nemzetközi szakirodalomban, itthon azonban még csak most ismerkedünk velük. Ebben a tanulmányban megpróbáljuk a segítségükkel mindazt értelmezni, amit eddigi városkutatásaink kapcsán találtunk – különösen is azokban az alföldi kisvárosokban, amelyek sorsát, életét évtizedek óta személyesen is végigkísértük. Előbb tisztázzuk, mit ért a nemzetközi szakirodalom „tanuló városon”, és a többféle lehetséges értelmezés alapján mit értünk „tanuló városon” mi. Majd ebbe a keretbe belehelyezzük a városfejlődés és városfejlesztés tapasztalatait, különösen a városok sorsát a politikai fordulat (1989/90) óta. Végül – összegezve a városfejlődés „tanulási interpretációját” – e városok sorsát megkíséreljük összekötni a közösségi tanulással.

A tanuló régiótól a tanuló városig

A „tanuló régió”

Az 1990-es évek felnőttoktatási irodalmának egyik sikeres ága a „tanuló régió” nevet használta (irodalmát részletesen lásd: *Kozma*, 2010, 2012; *Kozma, Teperics, Tózsér és Erdei*, 2012). Ez a „fedőnév” – bár némi szarkazmussal alkalmazzuk itt – arra mindenestre alkalmas volt, hogy az urbanizálódás legkülönbözőbb jelenségeit összekapcsolja az LLL (‘lifelong learning’, élethosszig tanulás) gyors terjedésével. A kezdeti irodalomban még nem is volt teljesen világos, merre billen a mérleg: újabb regionális fejlesztéspolitikát javasolnak-e a kutatók és a szakértők, vagy pedig az oktatás kutatásának újabb, még erőteljesebb kitágulásáról van-e szó. A magyar nyelvű szakirodalomban mindketőre találtunk éppen elég példát. A regionális fejlesztéspolitikát elemzők – különösen az ország északnyugati csücskének fejlődését mutatva be és elemezve – abban az időben mind gyakrabban nyúltak nem gazdasági természetű motívumokhoz és magyarázatokhoz: elsősorban a kreativitáshoz, másodsorban az úgynevezett szervezeti tanuláshoz (*Rechnitzer, Csizmadia és Grosz*, 2005; *Rechnitzer*, 2007). Ezzel a vonatkozó elemzések közel kerültek a „tanuló régió” irodalom egy jellegzetes változatához, amely az innováció és a kreativitás terjedésével értelmezte a felgyorsult urbanizációs folyamatokat. Az 1990-es évek közepének irányadó szakértője, Richard Florida (1995) éppen az innováció területi megszerveződésében és egy ehhez hozzásegítő stratégiában kereste a depresszív térségek felélesztésének lehetőségét, egy új fejlesztéspolitika kialakítását.

Azóta is ez a tanuló régiókkal kapcsolatos irodalom egyik fő iránya. Akik ebben az irányban haladtak tovább, olyan nagyvárosok körül növekvő urbanizációs térségeket kerestek, írtak le és elemeztek, amelyek kiemelkednek a környezetükből azáltal, hogy mind a térben, mind a helyi társadalomban egyre közelebb hozzák egymáshoz a már meglévő tudásokat, intézményesítve azokat (egyetemek, kutatóközpontok), valamint ezeknek a tudásoknak az áramoltatását a termelésbe és szolgáltatásokba (tudásintenzív iparok), illetve a tudások továbbadását, megújítását, legfőképpen azonban az új fölfedezéseket (legyenek bár vadonatújok vagy csak alkalmazásfejlesztések – természetesen az utóbbiakból van több).

A „tanulás” kifejezés ebben az irodalomban tulajdonképpen a korábbi K+F helyén áll. Azt, amit már az 1960-as évektől kutatás és fejlesztés – később kutatás, fejlesztés és képzés vagy kutatás, fejlesztés és információáramlás – néven soroltak be, az 1990-es évekre a „tanuló” (‘learning’) kifejezésben summázódott, és mind gyakrabban találkozhatunk is vele a legkülönbözőbb szóösszetételekben. Valóban: korábban föl sem merülő képzetek társítása ez, amely lendületet ad a fejlesztéspolitikáknak, és új távlatot nyit a lemaradtak fölzárkóztatásának. Az csak természetes, hogy az oktatással korábban is foglalkozó szakirodalom erőteljesen visszhangozta ezt a fejleményt, s mára a különböző szóösszetételek („tanuló régió”, „tanuló város”, „tanuló társadalom”, „tanuló közösségek”) jelszavaivá váltak a felnőttoktatással és a felnőttoktatási politikával foglalkozóknak, szinte kiszorítva egy másik jelszót, amely az 1980-as években öntötte el ezt a tudásterületet: a globalizációt (erről lásd: *Jarvis*, 2007).

Mint minden fejlesztéspolitikai vízió, a „tanuló társadalom” is nemcsak elemzés tárgyává, hanem egyúttal normává is vált (enélkül nem is lehetne fejlesztés, politikaformálás és összehasonlítás). A „tanuló régió” ebben a változatban egyfajta nem pontosan meghatározott és nem tudományosan körülírt, de mégis normaként használt kifejezéssé vált, amelybe a különböző nemzeti és nemzetek fölötti ügynökségek éppúgy belekapaszkodtak, mint a finanszírozók és a komparatív elemzők. A 2000-es évektől kezdve a „tanuló régió” már nemcsak mozgósító jelszó, hanem egyben mutatókkal és a mutatókhoz társított értékekkel ellátott mérce is (mondhatjuk akár, hogy ‘benchmarking’). Ennek

segítségével súlyos fejlesztéspolitikai döntéseket lehetett hozni, rangsorolhatókká váltak az országok egyes régiói, és új hierarchiakat lehetett fölállítani – vagy akár csak javasolni – a hagyományos fejlett és fejletlen (vagy „fejlődő”) térségek egybevetése során (lásd erről: *Kozma, Teperics, Erdei és Tózsér*, 2013).

A 2000-es évektől kezdve azonban új irányzat is jelentkezett, amelyet – a korábban jellemzett regionális gazdaságfejlesztéssel szemben – nevezhetnénk politikainak is, értve ezen azt a fölismerést, de akár csak érvelést is, hogy a „tanuló régióvá válás” nem egyirányú és nem determinált adottság, amely a legfejlettebb régiókra jellemző sajátosságokat foglalja magában, hanem maga a fejlődési potenciál, amely minden régióban benne rejlik, és megfelelő politikai eszközökkel kifejleszthető, fölhasználható. Nevezük ezt a szemléletmódot és az ezt hordozó irodalmat akár politikainak, akár demokratikusnak, mindenképp új fölismerést jelentett: azoknak az erőforrásoknak a keresését, amelyek valamely területi-társadalmi egységet kimozdíthatnak adott helyzetéből és megindíthatnak az átalakulás irányába. (Szándékosan nem mondunk „fejlesztés”-t, meghagyva ezt a fogalmat a regionális gazdaságpolitikák számára. A „tanuló régió” demokratikus értelmezéséről lásd: *Guggenheim*, 2003).

Akik ezt az utóbbi megközelítést osztják, a „tanulást” úgy értelmezik, mint egy adott területi-társadalmi egységben együtt élők társadalmi aktivitását, amely szerencsés esetben egymást gerjeszti – szerencsétlenül persze ki is olthatja egymást. A gazdaságfejlesztést vizsgáló szerzők igyekeznek megragadni az innovációk kipattanását, átültetését a gyakorlatba (termelés, szolgáltatás), valamint az innovációk állandósulását (elitképzés a fejlődés érdekében). A másik megközelítés a tanulások megindulását próbálja monitorozni, elősegíteni, fölgyorsítani és átfordítani társadalmi átalakulássá.

Azok, akik a tanuló régió e második megközelítését kezdték képviselni a 2000-es években, jobban vonzódtak a kisebb, esetleg épp helyi társadalmi együttesekhez. Ennek egyik oka, hogy ezekben könnyebb megfigyelni, dokumentálni és elemezni a változások kezdetét. Másik oka pedig az, hogy az egyszerűbb és elemezhetőbb közösségekben – eltérően a nagy, komplex regionális kutatási-képzési-termelési struktúráktól – könnyebb a beavatkozás és jobban menedzselhető az átalakulás. Többek között ezért is jelent meg a szakirodalomban – a 2000-es évek eleje óta – a „tanuló közösség” kifejezés, amely jobban irányította a politikusok és a szakértők figyelmét a politikai aktivitásokra és a lokális szervezetekre.

A „tanuló közösség”

A „tanuló közösség” (‘learning community’) más összefüggésbe tudja helyezni a „tanuló régió” jelszavát és az e jelszó jegyében munkálkodókat. Elég, ha itt csupán arra a politikai hagyományra utalunk, amely a „közösséghez” a helyi társadalmat, az önállósítást (helyi piac, helyben termelés) és az önkormányzatot kapcsolja. A „tanuló közösség” mint jelszó más irányba mutat, mint a „tanuló régió” – utal a helyi kezdeményezésekre, az alulról jövő szerveződésekre és a helyi politikai demokráciára. A „tanuló közösségről” beszélve előbb vagy utóbb azokra a politikai hagyományokra gondolunk, amelyeket az 1960-as évek „aktív társadalma” jelenített meg. A szerző, Amitai Etzioni (1968) nem is rejtette véka alá, hogy a kibucokra gondol. S ha arra gondolt, akkor az „aktív társadalma” – a 2000-es évek „tanuló közösségének” elődjét – még mélyebb és még hosszabb hagyományba kapcsolta be, hiszen a kibucok a 19–20. század fordulójának kommunisztikus elképzeléseit igyekeztek megvalósítani. Ebben az értelemben az „aktív közösség” története az emberiség történetének – és politikai gondolkodásának – beláthatatlan mélységeiig nyúlik vissza, amelyben a husziták szekérvárai vagy az őskeresztények anatóliai katakombái is csupán epizódok (*Etzioni*, 1968; *Etzioni-Halevy*, 2009).

A „tanulás” szó ebben az esetben már annyira kitágul, hogy mindent jelent, vagy semmit – szocializációtól a kultúra adás-vételéig. Mi tulajdonképpen nem is „tanuló közösségekről” kellene beszéljünk, hanem sokkal inkább „művelődő közösségekről”, közösségi művelődésről. Persze csak akkor, ha a „művelődést” olyan tágan értjük, mint az 1980-as évek Magyarországon. Akkor ez is „fedőnév” volt – a politikai pluralizmusra és a helyi önrendelkezésre való törekvés lappangó szándékának időszerű és a hatalom számára még elfogadható jelszava (vesd össze: *Forray és Kozma, 2011*).

Nem állítjuk persze, hogy bárki, aki a „tanuló közösség” kifejezést használja – vagy a „közösségi tanulást” igyekszik megindítani, fölerősíteni –, forradalmat készítene elő. Ámde átalakulást mindenképp. A „tanuló közösség” – eltérően a „tanuló régió” kifejezéstől – erőteljes politikai tartalmat hordoz. Nem egyszerűn fejlesztéspolitikai stratégiát, hanem olyan politikai átalakulást, amely a helyi társadalmak szintjén igyekszik megfelelni világunk drámaira növekedett megváltozásának.

A „tanuló város”

A „tanuló város” kifejezés a 2000-es évtizedben bukkant föl, és az évtized fordulóján vált gyakoribbá. Az általunk áttekintett irodalom többsége a 2000-es évtized második feléből vagy az évtized fordulójáról való. A legkorábbi – Norman Longworth (1999) vonatkozó könyve – még az előző században jelent meg, de reprezentatív írása, amelyben többek közt megpróbálja szétválasztani és megmagyarázni az egymásba gabalyodott fogalmakat, 2006-ból való (*Longworth, 2006*). Akkorra gyűltek föl azok a publikációk, amelyek rutinszerűen használták a „tanuló város” elnevezést. Lehetett is mit tisztázni ebben a fogalomhasználatban (*Longworth, 2001*).

Valamennyi fentebb említett kifejezés eléggé parttalanul használatos. Longworth írásaiban a „tanuló város” csupán hivatkozás; utalás arra, hogy az élethosszig tanuláshoz milyen fejlesztéspolitikai vonzatai vannak. Őt nem a fejlődés és a fejlesztés érdekli, hanem sokkal inkább az élethosszig tanulás, ezt próbálja különböző összefüggésekbe állítva megvilágítani (vesd össze: *Longworth, 2003*). Longworth a jó példa arra, hogyan kapják föl és próbálják hasznosítani a felnőttoktatási kutatások a „tanuló város” divatszavát.

Mivel a „tanuló város” parttalanul értelmezhető és használható, ez is dinamikus politikai jelszóra vált, elsősorban a felnőttoktatás terén. Jó kompromisszumnak tűnik a „tanuló közösség” politikaibb és a „tanuló régió” gazdaságibb fogalma között. Az értelmezés fő irányai – ahogy Longworth (2006, 8–11. o.) írja – az urbanisztikai, amely az infrastruktúra újjáépítését érti „tanuló várososon”; a gazdasági, amely a munkaerő képzését és foglalkoztatását érti rajta; az oktatási, amely az oktatási infrastruktúra modernizálásakor beszél „tanuló városról”, és a kulturális, amely a társadalom és a környezet átalakulását érti rajta. Vajon föl lehet-e gyorsítani egy város megfelelő menedzselésével a város átalakulását – és ha igen, milyennel? A Longworth-i értelmezésben ez a „tanuló város” igazi dilemmája.

A „tanuló város” eddig legtöbbit idézett munkája (*Glaeser, 1999*) ugyancsak az ezredforduló előttről való, s tulajdonképpen nem is a „tanuló városokról” szól, inkább a „városi tanulásról” (ahogyan azt Florida [2012] nemrég újra megjelent, nagy hírverésű könyve is értelmezi). Glaeser a tanulást nem átvitven értelmezi, hanem egyszerűen a városban lakók tanulásaként, s azt föltételezi, hogy a népesebb helyi társadalom, a város gazdagabb kínálata és „szellemi légköre” fölgyorsítja a tanulási alkalmakat és eredményeket. Glaeser ezt tartja az urbanizáció egyik, ha nem a legfontosabb hajtóerejének. Fölfogása inkább a gazdaságfejlesztési politikához kínál egyfajta értelmezést, kétségkívül innovatív. (Sotarauta [2004] is erről ír, noha ő is a „tanuló város” kifejezés mögé bújtatva.

Tulajdonképpen úgynevezett fejlesztési stratégiákat szemlél és osztályoz, amelyek elvezethetnek a regionális fejlesztéshez.)

Ezekről a városokról és agglomerációikról tett közzé érdekes gyűjteményt Carillo (2012). A kötet középső részében hat esettanulmány a világ (főképp azonban Európa) urbanizációs térségeit mutatja be. Ami a bemutatásból kiderül, az az, hogy szinte valamennyi térséget be lehet mutatni „tanuló városként”. Fejlettségük nem helyezhető el egyetlen skálán – nem is a gazdasági fejlettség dominál, az csupán egy a fontos összetevők közül (lásd a görög esettanulmányt a kötetben). A gazdaság mellett a kulturális potenciál, a fiatalosság vagy a szolgáltatások (turizmus) legalább ilyen fontos, ha valahová a „tanuló város” elnevezést akarjuk elhelyezni.

Plumb, Leverman és McGray (2007) éppen fordítva gondolják: a „tanuló város” gazdaságfejlesztési értelmezését egyenesen a neoliberais gazdasági ideológiának tudják be, amely szerint a sokféle, egymásba fonódó és egyre intenzívebb tanulás produkál valami olyat, amelyet aztán „tanuló városnak” nevezhetünk. A kritikai hozzáállást – mi az imént demokratikusnak nevezük – a „tanuló város” produkálja, gyorsítja föl és teszi mind átfogóbbá a tanulást azzal, hogy megfelelő környezet, szükséges infrastruktúra és az élethosszig tanulásnak kedvező szellemi légkör alakul ki benne. Ahogyan Larsen (2011) megjegyzi – miután az Európai Unió négy mintaadó térségére utal –: minden térségnek van olyan erőforrása, amelyet kiaknázva kitorerhet a stagnálásból. Ez nagyon emlékeztet a „tanuló város” egy politikai meghatározásához.

Allison, Gorrige és Lacey (2008) kutatási beszámolójukban a szakképzést emelik ki, mint ami segít átalakítani az öslakosok kultúráját – egyik fajta együttműködésből egy másik fajtába. Azt hisszük ugyan, hogy kevésbé a „tanuló közösségekről”, inkább a szakképzés eredményeiről beszélnek – de annyi kétségtelen, hogy a szakképzés újfajta tanulási környezetet alakít ki, amivel hozzájárulhat egy újszerű „tanuló mikroközösség” kialakulásához.

Ezzel szemben Campbell (2009) inkább arra tett kísérletet, hogy azt a bizonyos „szellemi légkört” empirikusan is megragadja. A „tanuló város” kialakulásában ő a tudás megszerzésén túl a tudás megtartását és tárolását találta kulcskérdésnek – értve rajta a fejekben, a számítógépekben és az adatbázisokban (a könyvtárakban, helyi gyűjteményekben stb.) főlhalmozott, kezelt és használt tudást. Kísérlete egy szempontból igazán fontos: hogyan lehet(ne) számszerűsíteni azokat a benyomásainkat, amelyeket látogatásaink során szerzünk egyik vagy másik városról, s amelyek alapján hajlamosak volnánk ilyen vagy olyan településeket „tanuló városnak”, „tanuló közösségnek” mondani, noha nem rendelkezünk ehhez empirikus igazolással.

Mindebből úgy tűnik, hogy „tanuló városnak” – kis túlzással – nagyjából azt nevezhetjük ki, amelyiket akarjuk. Azért nem ez a helyzet. Közelebb kerülünk meghatározásunk lényegéhez, ha a regionális fejlesztés nézőpontját választjuk, urbanizációs központokat keresünk, elemzünk és hasonlítunk össze egymással, meghatározott és lehetőleg kvantifikálható tényezők szerint. Ha a városigazgatás szempontját választjuk, akkor viszont a „közösségi tanulás” – egy átfogóan értett „művelődés” – szerepét kell keresnünk a városok sorsának alakításában.

Bennünket már régóta az foglalkoztat, milyen szerepe lehet a tanulásnak és művelődésnek valamely stagnáló város, leszakadó térség kilábalásában (lásd *Forray és Kozma, 2011a tanulmányait, valamint a kötet külön is megjelent bevezetőjét: Forray és Kozma, 2011b*). Fölhasználható-e a tanulás és képzés – a legtágabban értett „művelődés” – a fejlesztés kitorerési pontjaként? Most is erre keressük a választ, amikor alább „tanuló városról” beszélünk.

Városok sorsa

Párhuzamosok találkozása

Példaként két alföldi kisvárost (e tanulmányban: A. és B. várost) mutatunk be itt, természetesen csak futólag (részletesebb földolgozásukat többek között lásd: *Gombás*, 1982, 2004; *Neumann*, 1922; *Szilvássy*, 2008). Mindkettő az Alföld közepén fekszik, bár egyiket az adminisztrációs kényszer az Észak-Alföldre (észak-alföldi régió), a másikat pedig a Dél-Alföldre sorolta. Az Alföld közepén feküdni azt jelenti, hogy mindkettő némileg „elfeledett”, azaz nem szerepelnek az „országos köztudatban” – ha ezen főként a budapesti közvéleményt értjük –: hírük nem versenghet a kiemelt üdülőtérületekkel, ipari térségekkel vagy energia-lelőhelyekkel. Ami viszont elválasztja őket, az a történetük.

A. város története a 13. századba nyúlik vissza dokumentálhatóan. Dokumentálhatóan: ez azt jelenti, hogy írásban is, de „régészetiileg” is; azaz építkezések alkalmával két-három méter mélységben rétegesen más és más korból származó törmelék található (az építkezőnek ez sokszor csak bosszúságot okoz). Egyik-másik házat föltáratlan vagy félig befalazott pincék kötik össze, a helytörténészek magyarázzák, miért. Egyes épületeken tájékoztató tábla, a rajtuk szereplő évszámok a 17–18. századra utalnak. Régebbi évszámok azért nem szerepelnek az épületeken, mert amelyeken szerepelhettek volna, azokat a 20. század első felében már le is bontották (például az 1720-as években épült városházát). Az épületekhez fűződő gazdag emlékezet – hivatalos és családi emlékezet egyaránt – A. város lakóinak súlyos megpróbáltatásait rögzítette; nem tudni, a töröktől-e inkább, vagy az egri érsek katonáitól, aki mindenáron misézni akart a kálvinisták templomában. A. város határában egy kun szobor is áll, igaz, arccal a Kunság (Nagykunság), nem pedig a város felé. A kun kötődés – eltérően a Kunság történeti központjainak helytörténeti tudatától – A. városban nem téma.

B. város története nagyjából akkor kezdődött, amikor A.-ban a korábbi városháza épült (a kálvinista templom előbb megvolt). B. honfoglalói – ahogy régebben összekulcsolt kézzel mutatták – folyón érkeztek ide (nem lóháton vagy nyájakat hajtva), a Vág mellékéről. Az Alföldre telepedő szlovákok voltak. Magukat máig inkább tótoknak nevezik, aminek sok mulatságos, még inkább azonban keserű oka van. Harruckern báró, a császári katonaság pékmestere hívta őket, aki a békési térséget adományba kapta, és itt főleg gabonát termesztett. Emlékét a főtérnek álcázott egykori piactéren ma emlékszobor őrzi. A szlovákok, miután lejárt az adómentességük, vagy megmaradtak itt, vagy fölkerelkedtek és továbbálltak – benépesítve az alföldi térséget egészen föl, Nyíregyházáig.

Ami a két várost összeköti, az a jelenük. Pontosabban az a mintegy két évtized, amely a fordulat (1989/90) óta eltelt, és amely A.-ban és B.-ben is mély nyomokat hagyott.

Mindkét város – a maga körülbelül húszszáz lakosságával – kellő távolságból nézve és érkező poros alföldi településnek látszott. A köhögőket az orvosok magaslati helyekre tanácsolták, szerepeltek a faluszociográfiákban (*Féja*, 1957, 236–239. o.), és az országos távlati területfejlesztési tervekben mint számos szempontból hátrányosnak minősítendő települések jelennek meg, noha A.-nak több évszázada városi rangja volt. Igaz, egymással nem érintkeztek – vagy csak nagyon ritkán –, és egyik sem volt a másik „bezzeg” települése, hivatkozási alapja, mutogatni való mintája. Mégis, a kívülálló szemlélő – főleg a nagyvárosi felületes ember – több hasonlóságot fedezhetett föl bennük, mint különbséget.

Így indultak. Mára a hasonlóságok eltörpülnek a különbségek mellett. Az elmúlt húszegynéhány év elég volt ahhoz, hogy a fejlődésbeli olló nagyra nyíljon A. és B. között. B. pezsgő és virágzó, főleg ha A.-ból megyünk arra; A. ehhez képest szürke és kihalt. B.-ben

nemigen beszélnek erről, mert nemigen járnak A. felé. Leginkább csak a vasútállomáson, ahol az országos fővonalról a B.-t is útba ejtő szárnyvonalon lehet tovább utazni. A.-ban ennél többet tudnak B.-ről és a sikereiről, legalábbis egy értelmiségi és vállalkozói kör.

Folyó, híd, utak

Nincs mit csodálni rajta, ha B.-beliek csak akkor járnak A.-ban, amikor vonatra szállnak, az A.-beliek pedig annál is kevésbé B.-ben (a vásárosok persze, mint általában, ebben is kivételek, és hozzák-viszik a híreket, olyanokat, amilyeneket). A két város határát a Hármas-Körös választja el. Nyilvánvaló, hogy a mezőgazdasági birtokokat is, különösen, amikor a B.-beliek megjelentek és letelepedtek. Mindkét város határai kiterjedt lápok voltak, a Körös mellékágainak és a Berettyónak (illetve az egykori Túrnak) köszönhetően (A. ráadásul a Sárrét szélén fekszik.) Mára ezek terjedelmes holtágakká váltak, amelyek egymásba fonódva és egymásból időnként kiválva át- meg átszövik mindkét város határát.

A. és B. között a Hármas-Körösön nincs híd. Ez nem gond az autósoknak, elkerülhet az endrődi Körös-híd felé. De a bicikliseknek – az egykori gyalogosok modern utódainak –, sőt akár az elektromos kerékpárokna már jóval nagyobb gond. Ehelyett komp köti össze a két várost; a kompot A. város tartja fönn. A komp forgalma A.-ból B.-be intenzív – a nyári hónapokban különösen –, B.-ből A.-ba csekélyebb. Bár ki van írva, mezőgazdasági munkagépek csak alig járnak rajta, nem is igen férnének rá. Legföljebb csak kisbuszok.

A.-n és B.-n is országos főútvonal halad keresztül (másodrendű), de nem ugyanaz. A B.-n keresztülhaladó főútvonal a román határt köti össze Kecskeméten át az M5 autópályával. Az A.-n menő főútvonal a Dél-Alföldet (Szeged) kapcsolja össze a 4-es főúttal. A B.-n átmenő főút autópályára visz; A.-n keresztül szinte a semmibe megyünk, mint-hogy a 4-es út Szolnoktól Debrecen felé vezető szakasza máig mintha kihullott volna a nyilvánosságból. Az M5 a Kiskunságon halad keresztül, a 4-es a Nagyunságon. A Kiskunság pezsgő vidék, amerre menni érdemes (Kecskemét). A Nagyunság ehhez képest „holdbéli táj”. Fővárosánál, Karcagon meg sem áll az Intercity. Mintha oda nem is volna érdemes menni.

A két főút, amely a két városon áthalad, forgalmával maga is tükrözi ezt. B. város vezetői sokáig ingadoztak, hogy a kamionforgalmat, amely a zaj, a légszennyezés és az épületrongálás miatt mind elviselhetetlenebb, a város szélén vezessék-e el. Jelentős beruházás kellett volna hozzá. Az egyik városvezető megpróbálta kijárni a beruházást, hiszen egy nagyobb és teherbíróbb Körös-hídra a főúton amúgy is szükség lett volna. Fordult a kormányzat (majd a rendszer is), a következő városvezető visszakozott. Most igyekeznek a városon belüli forgalmat lámpákkal és ellenőrzéssel csillapítani, és annyi hasznot húzni a helyzetből, amennyit csak lehet (kereskedelem, vendéglátás, töltőállomások).

A. városban viszont az országos főutat egyszerűen elterelték. A. főutcája – ha van neki ilyen – különben sem a főút mentén vezetett. A.-nak másféle főutjai voltak, amelyek inkább Szolnokra, inkább Tiszaföldvárra, de még inkább a Nagyunság belseje felé vittek (Kevi út – később, stílszerűen, Kossuthról neveztek el). Az országos másodrendű főút kettős kanyarral (még szerencse, hogy lámpákat helyeztek el rajta) vezet ki a városból. Aki először jár itt, alaposan meg is van zavarodva, mert a főtérről – az egyik főtérről (mert a városnak több is van) – inkább Túrkeve felé fordulna. Ennek a vonalvezetése sem kényelmes, mert a Berettyón átkelve derékszőgben mindjárt fordulni kell. A töltőállomás – A.-ban csak egy van – azonban nem az országos főút mellett fekszik, hanem a Tiszaföldvár felé menő úton.

Ami B.-ben többé-kevésbé tudatos döntés eredménye lett – az országos főút vonalvezetése –, az A.-ban történeti hagyomány. A. a nagyszülőktől vagy még régebből örökölt

ingatlanra emlékeztet, amelyet minden generáció megpróbált átszabni, hogy egy kicsit élhetőbb legyen. A településföldrajzán drámaian tükröződik ez. A 13. századi alapokon épült település – a lápvídek partján, a kun síkság peremvidékén – tele van girbe-gurba utcákkal, amelyeket néha egy-egy városvezetés megpróbált áthelyezni, átvágni, másfelé irányítani. Ez B.-ben elképzelhetetlen lett volna, ám A.-ban természetes. Ha egy utca útban volt az új középületnek, akkor egyszerűen elterelték, aztán az utca megmaradt házai (az egykori kerékvetőkkel együtt) az új középület udvarán folytatódtak. Az országos főút sem arra vezetett, mivel a Berettyón átvívó híd sem ott volt, ahol most, hanem fél kilométerrel délebbre. A mai hídhhoz le kellett bontani a 18. századi városházát – ami jó is volt, mert oda lehetett vinni a piacteret az új városháza és a reprezentatív templom közé. Később – ez már a Kádár-korban történt – a piacot megint kivitték a város szélére, a városháza és a templom közé pedig főteret építettek. Majd a főteret tovább tolták az „újváros” irányába; a városháza és a templom közti tér kiürült és parkká változott, körötte néhány cukrászda, étterem (ma már csak egy van).

B. ezzel szemben saktábla-település. Ha a látogató megáll egy utcasarkon, négyfelé tekinthet végig a városon. Történelmi főtere B.-nek sincs – nem városnak, hanem falunak épült –, a település adminisztratív központját folyamatosan tolták a főút mentén keletre. De sohasem szabták át a települést úgy, ahogy az A.-iak tették. Ennek nem csak földrajzi oka volt – A.-t szorította a láp –, hanem társadalmiak is. B. modern kori történetének legdrámaibb pillanata a lakosságcsere volt Szlovákiával (Gustav Husák járt ott agitálni); az otthon maradtok családjában máig ható hasadásokat okozott. A. története ennél sokkal fergetegesebb volt, még a nyugalmasabb két világháború közti időszakban is telve lapangó feszültségekkel (ahogy Móricz Zsigmond *Uri muri*ja tükrözi, amely éppen A.-ról íródott). Az egykori társadalmi feszültségek máig megmutatkoznak a 19. század végi romantikus és klasszicizáló főépületeken éppúgy, mint az egykori ONCSA-telep házain és az Újváros Kádár-korszakbeli panelépületein.

Rendszerváltozás

Ilyen diszpozíciókkal érkezett mindkét város a rendszerváltozáshoz. B.-nek kifejezetten jól jött a határnyitás Románia felé és a megnövekedett nemzetközi teherforgalom. Eddig nem látott kamionok tűntek föl eddig nem látott rendszámokkal és idegen nyelveken beszélő sofőrökkel. A főút szélére az egykori két MOL-kút mellett még további kettő telepedett, tíz évvel később pedig már valamennyi, Magyarországon megjelent nemzetközi élelmiszer-áruházlánc boltot nyitott a városban. Húsz évvel a rendszerváltozás után a főút boltsora már átterjedt a mellékutcákra és körbefogta azt a parkot is, amelyet újonnan főtérnek neveztek ki. A műszaki és ruházati boltokat egy-egy helyi vállalkozó vásárolta föl, és eredményesen versenyeznek – legalábbis a forgalom adataiból következően – a város szélére telepedett nemzetközi áruházlánccal (Tesco). Egyéb szolgáltatásokkal is hasonlók történtek.

B. város éttermeinek jó részét szintén vállalkozó vásárolta föl, méghozzá fiatal, aki jelenleg csaknem négyezer fő napi étkeztetéséről gondoskodik, messze B. város határán túl, átlépve a megyehatárt. Az egészségügyben másik vállalkozás épült ki, amely nemcsak házi orvosi ellátást vállal, hanem fogorvosi, házi betegápolási, gyógytorna és hospice szolgáltatást is. A vállalkozáshoz gyógyszertárak és sportpályák is tartoznak – Kecskeméttől Nyíregyházáig. (A két vállalkozás egymásba fonódik.) Ami az egészségügyet illeti, A.-ban kórház van, sokáig központi, majd a rendszerváltozástól kezdve önkormányzati fönntartásban (egészen máig). Egészségügyi vagy bármilyen hasonló profilú vállalkozás viszont nincs.

De ezek inkább látványelemek. A téeszek sorsa beszédesebb.

B.-ben mindnyájuk arculatát erőteljesen befolyásolta a két világháború közti rizstelepítés és rizstermelés, amely hal- és kacsatenyésztéssel társult. Erre az együttesre kísérleti intézetek épültek minisztériumi fönntartásban; a kísérleti intézetek profilja fokozatosan átalakította a gazdasági felsőoktatás profilját, valamint a B. határában még a 19. században alapított grófi arborétumot. (A gazdasági felsőoktatások helykeresése és kapcsolati rendszere további tanulmány tárgya lehet, amiről itt most le kell mondanunk.) A téeszek közül az egyik nem a megszokott utat választotta, hanem – fölosztatva önmagát – külföldi befektetőt keresett és talált, melynek segítségével modernizálta a melléküzemágát és üdülősorrá alakította át a halastavát (a sportpálya és szórakoztatóközpont megépítése azonban nem sikerült). Most nemzetközi hírűvé vált pulykaföldolgozó üzem működik a város határában; termékeivel országszerte találkozhatunk (az olasz szabadalommal készült sajtermékekkel is).

Az idegenforgalmi és üdülési szolgáltatás átalakulása ugyancsak figyelemre méltó. A Körös holtágai körül végig üdülősorok épültek, az építkezés kezdetei visszanyúlnak a világháború előttre, de a folyamat igazán a Kádár-rendszer utolsó éveiben bontakozott ki. Ebbe csatlakozott bele az egyik téesz kezdeményezése egy horgásztó kialakítására. Az üdülővezetek terjeszkedése az elmúlt húszegynéhány évben váltakozó lendülettel folyt a vízpartokon, s mára lassan belepte a szabad területeket.

Hasonló történt, nagyjából ugyanebben az időszakban, A. város határában is, ahol a város számára fontos személyiségeknek is nyújtottak üdülési lehetőséget, sőt művésztelpeket is kialakítottak. Itt az egyik üdülősor meghatározó központja az A. városban működő agrár felsőoktatás tangazdaságának „vendégháza” lett. Sok kilométerrel távolabb, a város másik szélénél lévő holtág mellett is üdülősorok alakultak ki, ahol a jól látható központot egy egykori kismemesi stílusú kúria jelenti. A. üdülősorai megmaradtak annak, aminek készültek: részben a körösi holtág romantikus (kevésbé civilizált) használatának, részben szabadtéri családi összejövetelek színtereinek. Az üdülővezet középpontján szervezett és használt főiskolai vendégház és környéke a hanyatló főiskola miatt lassan elvesztette csillogását és húzóerejét; a családi alkalmakhoz szerveződő kis vendéglátóhelyek mostanra (2013) fokozatosan kiürültek, be is zártak, de hasonló történt a másik üdülősoron is. Ezzel szemben B. üdülősorain – körülbelül a 2000-es évtizedben – fordulat következett be. Vállalkozás jelent meg az üdülés szervezésére, amely jelentősen megindította az idegenforgalmat, bérli, egységesen gondozza és forgalmazza az üdülőket, és megindította a családi mellett a bérleti üdülők rendszerét. Adója fontos a városnak, amely fokozatosan gondoskodni kezdett a külterületi üdülősorok működési föltételeiről is (biztonsági szolgálat, szemétszállítás, postaszolgálat).

B. város fordulatának dinamikáját a rendszerváltozás óta tovább jellemezhetnénk még a város vállalkozásainak történeteivel (Gallicoop, Plastolus, Szirén Ruhaiipari Kft., Vasipari Kft.). Többségük (például a faipar, a bútorgyártás) persze B. városban is tönkrement a rendszerváltozás hajnalán – de amelyek lábbon maradtak, a kezdeti kisvállalkozási létből mára közepes vállalkozássá nőtték ki magukat. A Vasipari Kft. – megszabadulva a magára rakott többféle profiltól (például autószerelés) – mostanra országos hírű háztartási eszközgyártóvá fejlődött; háztartási gépeit („kotyogó” kávéfőző) és világítási eszközeit az áruházláncok (például a Praktiker) országszerte forgalmazzák.

Ha B.-nek jól jött a rendszerváltozás, A.-nak inkább rosszul. A. gazdaságilag sokkal inkább ki volt szolgáltatva a nagy állami intézményeknek és vállalatoknak. A. sorsa úgy alakult, hogy a Kádár-rendszerben jobbára a különböző állami szerepvállalások tartották el.

Ilyen volt a honvédség: A.-ban jelentős beruházást és fogyasztást jelentett a város szélére telepített katonai laktanya, ami gyakorlatilag egész lakótelep volt, s amely egyrészt honvédségi támogatást jelentett a városnak, másrészt fogyasztóerőt a különböző szolgáltatásokban, harmadrészt munkahelyeket, negyedrészt pedig jelenlétet a város társadal-

mában is. A város másik erőssége volt – s máig az – a vasútállomás és mögötte a MÁV. A vasútállomás – amelyet egykor a Tiszavidéki Vasúttársaság építtetett, s máig eredeti formájában áll – a várost bekapcsolta a Kárpát-medence forgalmába, ma pedig Aradon keresztül Romániába és a nemzetközi vasúthálózatba. A MÁV ugyancsak munkahelyeket jelent, amellet pedig kötelezően megérkező beruházásokat és persze utasforgalmat is (ha nem is túl sokat). A város emellett átszállóhely a Dél-Alföld felé (B. város felé is itt kell átszállni). A város gazdaságának további meghatározója a téglagyár volt (ugyancsak állami). Hasonlóképp állami volt a kórház és persze a főiskola, amelynek épületei az 1960-as évek városrekonstrukciója során kapták meg mai formájukat, s amelynek tangazdaságáról főtebb már ejtettünk szót. A város mezőgazdasága túlnyomórészt külterjes, a téeszek köztudottan ugyancsak kaptak állami támogatást.

Ez a túlnyomórészt állami támogatású gazdasági intézményrendszer omlott össze rövid idő alatt a rendszerváltozás után.

A katonaság eladta az épületeit; mára lakásnak, de főként raktárnak, raktáruháznak használják őket. Az államilag támogatott nagyüzemi mezőgazdaság gyorsan leépült. A hozzá kapcsolódó főiskola – fő profiljában mezőgazdasági gépészmérnökök képzőhelye – hosszú vergődés után 2010 óta jogilag nem üzemel (lásd erről bővebben: *Forray és Kozma*, 2013, további irodalommal). Közoktatási hálózatát – amelynek legfontosabb intézménye az egykori leánygimnázium mellett a szakközépiskola volt – részben privatizálták. A tiszántúli református egyházkerület, amelyhez A. egyháza is tartozik, úgynevezett „kollégiumot” – azaz óvodától a gimnáziumig terjedő iskolai vertikumot – alakított ki. A kórháza, amely az egészségügyi kormányzattól nyert támogatást a Kádár-rendszerben s jelentett munkahelyeket és városi presztízst, megmaradt ugyan önkormányzati kezelésben, de nem vonz már állami támogatást, sem térségi presztízst (vagy csak keveset).

Az államilag támogatott munkahelyek túl gyorsan szűntek meg és túl sokan voltak ahhoz, hogy a főlzabaduló munkaerőt főlzívják, és betöltsék a város társadalmában azt a hiányt, amelyet ezek a nagy állami szervezetek maguk után hagytak. (A vállalkozások maguk is kényszervállalkozásként éltek túl, magukkal hozva a háztáji gazdálkodás és a téesz-melléküzemágak munkakultúráját.) Azok a vállalkozások, amelyek talpon akartak maradni és meg akartak élni, kénytelenek voltak inkább elbocsátani, semmint munkaerőt főlvenni (a Regale faipari kft. például ötven főlvel indult a magánosítás útján, ma pedig öt főlvel dolgozik). Ha B. nem küzd kitartóan a szárnyvonal megtartásáért, a MÁV is csökkentette volna tartózkodását A.-ban, ami további munkahelyek megszűnését jelentette volna. Szerencsére a nemzetközi forgalom a pálya átépítését és karbantartását diktálja, ami mégis egyfajta támogatás a városnak.

A város kereskedelme és szolgáltatásai itt is összeolvadtak és nagyobb egységekké rendeződtek (például egy kínai üzletlánc, amelynek már három boltja van a városban, miközben kettőt ki is szorított). Csakhogy ezek a vállalkozások a szomszéd városok kezébe kerültek át (Tiszaföldvár, Kunszentmárton, Túrkeve). A kis boltokat kenyérral nem A. város kenyérüzeme látja el, mert az bezárt; helyette Túrkevéről, sőt Füzesgyarmatról szállítják hajnalban a pékárut. A kínaiakon kívül az albán pékek terjeszkednek, megmutatva, hogy A.-ban is talpon lehet maradni egy más munkakultúrával.

Értelmezések és önértelmezések

A. egyike volt az első termelőszövetkezeti városoknak, és megyéjében élen járt a szocialista várossá válásban. A városi politikának ez a vonala nagyon is beleilleszkedett a város hagyományaiiba.

Ezt az új, panel városközpont, a tér a megfeszített Dózsa szobrával, a szép kubi-kos-emplékmű az Újvárosban egyaránt sugallja. Ebbe az ellenálló múltba jól illeszkedett

a református egyház is, amely – tisztántúli hagyományoknak megfelelően – gyorsabban és könnyebben találta meg az együttműködés lehetőségeit a Rákosi-korszak, majd a Kádár-rendszer politikai berendezkedésével, mint a helyi katolikus egyház. Végiggondolva a város jelentős elszármazottain – itt született a filmes Homoki-Nagy István, itt járt gimnáziumba többek között a költő Erdélyi János, itt járt mulatóba a már említett Móricz Zsigmond –, igazat kell adnunk az ugyancsak A.-városbeli ifjú történész Papp István (2012) munkájának, amely a népi írókról és a népi mozgalomról szól. A. irányítóinak és középosztályának tudatát – egészen a mai vállalkozókig – jobbára a népi írók politikai állásfoglalásával lehetne jellemezni. Ők a szocializmus hívei voltak – egy sajátosan interpretált kádári politikáé, amely elég helyet adott a népiségnek és a magyar történeti tudatnak. S a város korábbi középosztályának tagjait, mint másutt is történt, félreállították, deklasszálták – bár lehet, hogy a szívük mélyén ők is kötődtek e népiséghez.

A. város politikai vezetőinek – hivatkozva a kubikosokra és népi (agrárszocialista) elkötelezettségeikre – mindenesetre jóval könnyebb volt állami segítséget szerezni, mint B. város vezetőinek. Az ebben a gondolatvilágban fölnőtt nemzedék a rendszerváltás idején érthetően azt a tudatot örököltette tovább, amelybe belenevelődött. A. város önkormányzata és polgármesterei – ennek megfelelően – még sokáig szocialisták voltak, együttműködve az MDF-fel (amelyet az egykori Népfront nyomán elsősorban a református egyház jelenített meg). Mindezek nyomán és reakciójaképpen A.-ban erős támogatása lett a radikális jobboldalnak, amelyet fiatal értelmiségiek tartanak mozgásban.

B. város vezetőinek tudata és kulturális háttere mindentől nagyban eltér. B.-ben nem volt dzsentri, vagy ha volt is, éppen csak epizódikusan, egy-egy beházasodás révén. Az a paraszti társadalom, amely itt kialakult, elsősorban szlovák kötődését hordozta – minden előnyével és hátrányával.

A „tót tudat”, ahogy maguk közt nevezték, elsősorban az iskolázatlanok között maradt életben, mert az evangélikus gimnáziumba bekerült fiatalok kulturálisan elmagyarosodtak (csak a magánéletben maradtak még sokáig „tótok”). Olyasféle népi tudatról, mint A. város esetében, szó sem lehetett. A Závada Pál (1997) által megörökített alföldi szlovákság nacionalistái pedig B.-ben nemcsak azért nem lehettek tényezők, mert nem tette lehetővé a Kádár-rendszer, de azért sem, mert a szlovák áttelepülés tragikus hasadásokat okozott a családok magánéletében. A tóttá lefokozott és megszelídített szlovák emlékezet és identitástudat részben beszorult a templom falai közé (ahol még az 1960-as években is aktívan használták a 19. századi szlovák evangélikus énekeskönyvet, a *Tranosciust*). Részben pedig föloldódott olyan gazdasági kezdeményezésekben, mint amilyenek az említett rizsültetvények és halastavak voltak, amelyek jóval kevésbé kötődtek a hagyományos agráriumhoz, mint A. gazdaságai.

B. város nem a szegényparaszti történelmével és kubikos identitásával szállt versenybe a Kádár-rendszer városfejlesztési erőforrásaiért, hanem szerencsés személyi kapcsolatairól. Ezek közé lehetett sorolni a város neves szülötteit (például Melis György, akit egymás közt csak „Gyurónak” hívtak), főként azonban a Kádár-rendszer végére kulcs szerepet betöltő Fekete Jánost, aki több, mint egy évtizedig B. város bankjában dolgozott, innen is nősült. Az, hogy B. város korszerűbb vállalkozásokkal vágott bele a rendszerváltozásba, mint A. város, nagy részben neki és családjának köszönhető.

Azokat a városi identitástudatokat, amelyek a Kádár-rendszer zártságában, annak végére többé-kevésbé világosan kialakultak, a rendszerváltás zavarodottsága követte. A. város a múltjához nyúlt vissza, és tudatában – az azt megjelenítő tudatában – ma ismét közelebb van a Nagykunsághoz és annak romantikájához, mint a rendszerváltozás előtt.

A népi mozgalom politikai jelszavai ma nem időszerűek; társadalmi elkötelezettségét és radikalizmusát – mutatis mutandis – az említett radikális jobboldali fiatalok meg a népszerűvé vált jobboldali zenekarok (például a Kárpátia) tudják leginkább megjeleníte-

ni. Van egyházellenesség (legalábbis egyháziidegenség) egy újólag kiformalódott egyházi kollégium árnyékában, amely szívesen hivatkozik a reformáció korára. Az egyházi kézbe visszakerült gimnázium büszke 16. századi alapítására és Tiszántúl-szerte figyelemre méltó könyvtárára – amelynek legféltettebb kincseit a Kádár-korban az ELTE klasszikus filológia könyvtárába szállították. Megjelent a katolikus egyház is (a szegedi Gál Ferenc Főiskola képeben), azzal a szándékkal, hogy átveszi az önkormányzattól az egyelőre még állami gimnáziumot, a reformátushoz hasonló iskolai vertikumot épít föl, valamint regionális felsőoktatást szervez a kiürült főiskolában.

B. város viszont a szlovák múltat igyekezett megidézni, legalábbis az utcai szimbólumok szintjén. B. véleményformálóinak és közéleti embereinek azonban kevesebb szükségük lett Harruckern báróra és az általa telepített szlovákokra (ami különben sem illeszkedett volna a rendszerváltozás divatos kultúrpolitikájába). Mindezt inkább a szlovák iskolára és kollégiumra hagyták, meg az evangélikus egyházra, amelynek ótemplomában (Tessedik Sámuel egykori templomában és egyházközségében) sokáig próbálkozott a szlovák kapcsolatok ébren tartásával az elkötelezett lelkész. Ez is zavarokat okozott azonban, a már említett családi válságok miatt, valamint a szlovákság belső kulturális megosztottsága következtében. B. város identitástudatát mára sokkal inkább a jelenidejűség jellemzi; olyannyira, hogy a város helytörténeti írásai is jobbra riportok a jelenről (*Szilvássy*, 2008).

A Tessedik-szobrot a főiskola tekinti magáénak, jöllehet a város egyik alapítója volt; Harruckern báró szobra a maga göndör parókájával inkább derűtséget, mintsem tiszteletet kelt. A szlovák tájházról és a szárazmalomról pedig – amely hétszámra nem nyit ki látogató hiányában – csak a beavatottak tudják, hogy melyik B.-i családé volt eredetileg, és hogy a benne kiállított hímezések, „Jadviga párnái”, nem csak szlovákok, hanem egyenesen „tótok”, méghozzá valamelyik B.-i család kezemunkái.

Közösségi tanulás és társadalmi átalakulás

Fordulópontok

A „tanuló város” szakirodalmát áttekintve főntebb egy „demokratikus” megközelítés mellett tettük le a voksunkat. Ebben a megközelítésben minden város lehet „tanuló”, nem csak azok, amelyeknek kiemelkedő infrastrukturális és területi adottságaik, központi helyzetük, nemzetközi beágyazottságuk van. Arról kevesebb szó esett eddig az idézett szakirodalomban, hogy melyek is azok az indítékok, azok a politikai és társadalmi motívációk, amelyek megindítják a tág értelemben vett „tanulást” az adott területi-társadalmi egységben.

Ennek a kialakulatlan és pontatlan értelmezésnek az egyik oka, mint már említettük, a „tanulás” körvonalazatlan, mondhatnánk: parttalan használata. Az idézett szerzők élethosszig tanulásról beszélnek, és a gyerekkori tanulás meghosszabbítását értik rajta. Ezzel a tanuló városok problémáját automatikusan beillesztik a felnőttoktatásba mint annak egyik különlegesen fontos területét. Ennek következtében a tanuló város (tanuló régió, tanuló közösségek) problematikája leszűkül a tanulásra, bármennyire tágan próbáljuk is értelmezni. A kérdés – ahogyan Plumb megfogalmazza (*Plumb és mtsai*, 2007) –, az, hogy a tanulások generálják-e a tanuló várost, vagy pedig a város tág értelemben vett infrastruktúrája idézi föl és gyorsítja meg a tanulást.

A kialakulatlan és pontatlan értelmezés másik oka, hogy nem világos, mihez is kell az így előidézett és fölgyorsított tanulás. Az idézett szerzők – különösen Longworth (2003, 2006) – rendszerint általános fenyegetésekről, világméretű kihívásokról beszélnek, ezzel igyekezve meggyőzni a döntéshozókat az élethosszig tanulás fontosságáról. Bár

világunk telve ennél sokkal konkrétabb kihívásokkal, dilemmákkal és drámákkal – egy csaknem száz éve húzódó és hol itt, hol ott föllángoló háborúval, ahogy Niall Ferguson (2007) mondja –, a tanuló város és tanuló közösségek kérdését valahogy mégsem ebben a kontextusban szokás megfogalmazni, hanem sokkal békésebben: egy békés fejlődés összefüggésében.

Mi szakítunk ezekkel a leszűkített elképzelésekkel. Egyrészt azt hangsúlyozzuk, hogy a „tanuló város” és a benne folyó közösségi tanulás nem csak a békésen, bár versengően fejlődő térségek jellemzője, hanem valamennyi területi-társadalmi egység természetes velejárója. Másrészt pedig azt valljuk, hogy a közösségi tanulás, amely egy adott területi-társadalmi egységet „tanuló várossá” tehet, küzdelem az átalakulásért. Vagyis a „tanuló várost” és a benne folyó „közösségi tanulást” átemeljük a felnőttoktatás békésebb mezeiről a társadalmi (gazdasági és politikai) átalakulások küzdelmei közé.

Európa keleti feléből nézve ez a természetes. Bármely konkrét terepre lépünk vizsgálataink során, azt kell látnunk, hogy nem valami távoli fenyegetést éltek és élnek meg az itt lakók (mondjuk, akár a munkanélküliséget is), amelyre felnőttképzéssel, élethosszig tanúlással lehet válaszolni, hanem a társadalmi átalakulás drámáját – újra meg újra –, az életünket fenyegető kihívásokat. Európának ezen a térfelén – akárcsak a világ számos más táján – a társadalmi átalakulás valódi drámája zajlik. A „tanulás” sok-sok közösségben életkérdés, a lemaradás kockázatos. A közösségi tanulások a társadalmi átalakulás részei, egyik hajtóereje, s aki ezt nem veszi észre – nem segíti elő, nem kapcsolódik be –, az talán visszafordíthatatlanul lemarad.

Mindkét városunk példája ezt mutatja. Példájukon keresztül azt igyekszünk bemutatni, milyen fordulópontjai vannak, lehetnek a „közösségi tanulásnak”; hogyan emelkedhet ki vagy maradhat le egy-egy város ebben a társadalmi méretű tanulásban.

Kihívás: a rendszerváltozás

A közösségi tanulás nem békés rostokolás a könyv mellett, még csak nem is tapasztalatok adásvétele a munkahelyen vagy szocializálódás egy kisebb-nagyobb közösségben (ahogy a nevelésszociológiában régebben tanítottuk, tanították, vesd össze például: *Havighurst*, 1962). A közösségi tanulás, bár ezekből a mikrofolyamatokból áll össze, a történelem (helyi, közösségi történelem) egy-egy fordulópontján erősödik föl, válik láthatóvá, lesz az átalakulás kulcskérdése. Az adott területi-társadalmi egység – az ott lakók, a benne élők – gyors és eredményes tanulása egy-egy kihívásra válaszként indul meg, erősödik föl, válik láthatóvá és szervezhetővé. A közösségi tanulás nem békés folyamat, hanem hullámzó társadalmi tevékenység, amely valamely kihívás eredményeként kezdődik (vagy sajnálatos módon nem indul meg).

Európa keleti felében ez a nagy kihívás nem a sejtelmes globalizáció, sem nem a „tudástársadalom” – sokkal inkább valódi, történeti kihívás: a rendszerváltozás. Különösen is annak első, zivataros szakasza, amikor szétestek a korábbi politikai struktúrák, nem egyszer fölkelésbe, háborúba torkollva. A mi két városunkban szerencsére sem fölkelés nem tört ki, sem háború. De azért emberek ezrei váltak egyik napról a másikra egzisztencia nélkülűvé, emberek százainak kellett minden pillanatban az egzisztenciális szakadékba belenézniük. Az éppen elegendő „kihívás” volt ahhoz, hogy megindítsa a közösségi tanulást. Nem egyszerűen alkalmazkodási folyamatot – ennél több fogott kockán –, hanem olyan kezdeményezéseket, amelyek révén új csoportok kerültek föl a helyi társadalom hatalmi szerkezetében, akik új elképzelésekkel érkeztek, új gazdasági és politikai kultúrát hoztak, kapcsolataikkal új erőforrásokat nyithattak meg városuknak. Korábbi vizsgálatainkban (vesd össze: újszülött egyetemek) már találkoztunk az ilyen „közösségi tanúlással”, amikor új helyi (kisebbségi, egyházi, helyi közösségi) intézmé-

nyek születését figyeltük meg a rendszerváltozások hajnalán (Kozma és Pataki, 2011). E vizsgálódásokból mindenütt világossá vált, milyen társadalmi kihívást jelentett a rendszerváltozás kezdeti szakasza azoknak, akik akkor és ott új politikai erőként jelentkeztek (elneveztük őket „váltózásmenedzsereknek”, vesd össze: Kozma, 2006).

Két városunk példájában nem egyszerűen a felsőoktatás átalakításáról van szó, hanem tágabb értelemben azokról a közösségi tanulásokról, amelyekkel ez a két város a huszonvalahány évvel ezelőtti változásoknak nekivágott. Mindkét város – annak vezetői is, más társadalmi csoportjai is – beilleszkedtek a Kádár-rendszerbe, megtanultak együtt élni vele, kiépítették kapcsolataikat. Azt is megtanulták, mire érdemes a rendszerből nekik erősebben rezonálni (A.-nak az agrármúltra és az agrárgazdaságra, B.-nek többek közt az újonnan nyílt finanszírozási lehetőségekre), s mit érdemes inkább feledni, elhallgatni, eltemetni (A.-nak többek közt az egykori középosztályát, amelyet a városháza és a templom közti főtér környéke reprezentált, B.-nek többek közt a csehszlovákiai kitelepítéseket). Ezek a társadalmi „tudások” látnivalóan már nem voltak elegendők, amit többek közt a szovjet emlékművek eltávolítása szimbolizált. Az azonban az 1990-es évek közepéig még nem vált világossá, milyen új tudásokra és ezekhez milyen közösségi tanulásokra volna szükség az új világban.

Jó tudások, rossz tudások

Két példánk azt mutatja, hogy nem voltak – és általában sincsenek – „jó” meg „rossz” tudások, legföljebb csak sikeres és sikertelen tanulások. Ami „jó” (tehát hasznos, érvényes) tudás volt 1989/90 előtt, az „rossz” (vagyis nem alkalmazható, érvénytelen) tudásá válhatott az évtized közepére.

A közösségi tanulás egyik témája az állandónak tekintett intézmények, szervezetek és létesítmények látványos megingása és összeomlása.

Ismét a szovjet emlékművekre utalunk, amelyek sorsa szimbolizálta ebben a két városban azt, amit a nagypolitikában a szovjet birodalom összeomlása okozott. A szobrok és emlékművek sorsa és a hozzájuk fűződő közösségi tanulások ismét külön tanulmányt érdemelnének. (B. város temetőjében az egykori grófi mauzóleumhoz közel, azzal vetekedve egy látványos cigány mauzóleum áll. Ugyancsak kiemelt temetkezési hely Tessedik síremléke, körötte a város egykori nagyjaival, egyháziakkal és egyházi szolgálatban állott civilekkel. A város három temetője közül az izrealita csaknem teljesen elfeledett, a másik kettőben pedig nincs sem grófi, sem cigány mauzóleum – csak szovjet emlékmű maradt...)

A szobrok sorsa azonban csak felületi jelensége a közösségi tanulásoknak. Sokkal lényegibb ennél annak megtanulása, hogy mire volt érdemes egzisztenciát alapozni, és mire nem.

B. városban a pártház, a rendőrség és a tanácsháza egyetlen betontömbben helyezkedett el a nyolcvanas évek eleje óta. Minden ott lakó meglepetésére eltűntek előle a munkásörök és rendőrök (biztonsági örök vannak, de az akár a szomszéd is lehet), a bejárás szabad, az okmányirodában „főhasználóbarát” a kiszolgálás. A városban épp a rendszerváltozás pillanatában adták át a vadonatúj munkásörklaktanyát – azon hirtelenjében „közösségi ház” lett belőle, amelyet azonban nem Dózsa Györgyről neveztek el, igaz, nem is Nagy Lajos királyról, a városalapítóról – hanem Móricz Zsigmondról (talán az *Uri murira* emlékezve.) Ugyanígy múltak el, omlottak le, dőltek össze állandónak vélt munkahelyek és foglalkoztatások. B. városban többek közt a minisztériumi kutatóintézet, A. városban a honvédség, mindkét helyütt a téveszek. A közösségi tanulás fontos „tantárgyává” vált, hogy nincs garantált havi munkabér (bár sokan, akik kisvállalkozók alkalmazottai lettek, szívesen vagy kénytelenségből, még évekig azt várták, hogy havi fixet kapjanak).

A közösségi tanulásnak azonban vannak kiemelkedő témái is, amelyet megtanulni vagy meg nem tanulni létfontosságúnak bizonyult. Ezt leginkább civil összefogásnak, horizontális együttműködésnek, „alulról jövő” kezdeményezésnek nevezhetnénk.

Archaikus formája, a családi hálózat B. városban erősebbnek és tartósabbnak bizonyult, mint A.-ban – talán a nyelvi-kulturális, valamint a földrajzi-közlekedési elzártság miatt. B. város lakói inkább magukba fordultak és egymástól igyekeztek eltanulni valamit, meg a külföldre szakadt rokonoktól, akiktől elvárták, hogy rendszeresen tartsák „tót” kapcsolataikat. A. város a 19. századtól – különösen mióta a vasút megnyílt – jövő-menőbbé vált. A Nagykunság peremén, a láp és a Körösök közé szorítva, nagyjából egyforma távol Debrecentől, ahová eredeti kultúrája kötötte, és Budapesttől, ahová most már könnyebben elvitt a vonat, helybeli munkalehetőségek hiányában könnyen fölkerekedett valaki munkát vállalni, hogy epizódikusabban térjen vissza A.-ba (akárcsak kubikos elődeik).

Ez is közrejátszott benne, hogy A.-ban a közösségi tanulás inkább az új kapcsolatok föl kutatására irányult, mintsem az alulról jövő kezdeményezésekre. Hosszú évtizedekig ugyanazzal a közösségi tudással irányították a várost, mint ami a fordulat előtt bevált: a kormányzati kapcsolatok és az állami segítségek megszerzésére törekedve. A rendszerváltozás óta eltelt évtizedekben változó sikerrel. Ha adakozóbb és rábeszélhetőbb kormányzat került hivatalba, akkor ez a tudás és ezek a kapcsolatok valamivel sikeresebbeknek bizonyultak; a barátságatlanabb kormányok idején ez a tudás nem sokat eredményezett.

Ez akár érthető is volna – ha közben nem hanyagolják el a civil kezdeményezéseket. Ez mindkét város közösségi tanulásának fontos megtanulni valója volt (ma is az), de nem egyformán éltek ezzel a tanulásokkal.

B. város az új vállalkozókként megjelent civilekből, az egykori országos gazdasági kapcsolatból térségi, majd hogyanem regionális szerepkörökre tudott szert tenni. Mára olyan szolgáltatásokkal dicsekedhet (például vízi színház), amelyek a régióban, de talán országosan is egyedülállók. A professzionalizálódásnak erről a fokáról a civilek fokozatosan szorulnak ki (a vízi színházat és a hozzá vezető gyalogos-kerékpáros hidat még a civilek kezdeményezték, de már a városi adminisztráció karolta föl és valósította meg).

Ehhez képest A. civiljei frissebbek és vállalkozóbbak. A nagycsaládosok, a város-szépítők, a reformátusok, a jobbikosok rendezvényei sok száz, esetenként több ezer lakost megmozgatnak, a szervezés, a részvétel, az együttműködés kölcsönös, már-már példászerű (a polgármester és az országgyűlési képviselő a hónap harmadik vasárnapján a piac sarkán nyílt fogadóórát tart – állnak is sorban a pultja előtt a piacra jövő-menők). A. városban azonban a civileknek ezek a kezdeményezései nem tudtak integrálódni a hivatalos városvezetésbe, sem pedig a hivatalos politikába; szerencsésükre vagy szerencsétlenségükre, megmaradtak civileknek. Egyik eredményük az egykori főiskola revitalizálása lett, azonban felemás sikerrel (erről lásd: *Forray és Kozma*, 2013). A. város önkormányzata – elegendő külső támogatás (például az agrártárcától) híján – egymaga egyelőre képtelen tartósan hasznosítani az impozáns épületkomplexumot; egy szegmen-sén ma „városi oktatási központ” kiírás árválkodik.

Azt gondolhatnánk, hogy egy körülbelül húszeszes városnak talán nincs is szüksége önálló felsőoktatásra. B. város példája rácafol erre, ahol két felsőoktatási intézmény is működik, igaz, jelenleg nem önálló. A. város közösségi tudata nem így tudja, ezért is igyekeztek újraéleszteni a civilek. A városvezetés és a vele együttműködők azonban itt is külső támogatásra várnak, akár az agrártárcára (agrár szakoktatás, felsőfokú képzés), akár valaki másra (a szegedi katolikus Gál Ferenc Főiskola jelentkezett, hogy regionális katolikus oktatási központtá fejlesztené az intézményt). Hiába ajánlották civilek, hogy az elmúlt negyven év alumnusait kellene összefogni és megszervezni a főiskola helyreállítása érdekében – a főiskola végzettei között országosan ismert középvállal-

kozók vannak, erős kötődéssel az alma mater iránt –, a városvezetés, talán hogy meg ne bántsa a mindenkori agrárkormányzatot, meg sem fontolta ezt a lehetőséget. Az erő és elszántság, hogy mindezt helyi kezdeményezésre is működtetni lehetne, sőt kellene is, nincs benne A. város közösségi tanulásában (vagy csak néhányan kezdeményezték, például a református gimnázium lelkes igazgatója). „Nincs elég jelentkező” – visszhangozták a portások is (2013. augusztus vége), bár hallgató-toborzásról, hirdetésekről senki sem hallott (a helyi tévében és a megfelelő honlapon viszont a szolnoki főiskola, a nagy rivális hirdetései futnak). A főiskola a közösségi tudatban úgy van benne, mint „a mi főiskolánk”, de a hivatalos tudatban csak mint az agrártárca intézménye és tan-gazdasága szerepel.

E két tudás szétválását – civilekét és városvezetését – a közösségi tanulás szempont-jából szimptomatikusnak látjuk. B. városban a közösségi tanulás döntésről döntésre erősítette az együttműködő és egymással vetélkedő csoportokat; A. városban a különböző csoporttanulások és tudások döntésről döntésre mintha egymást gyöngíténék, kioltanák.

A Berettyó kitisztítására már kilátás sincs. A város országgyűlési képviselője a minap az országos tévé nyilvánossága előtt belefeküdt az országos főút kamionok kivájta kerék-nyomába, hogy fölhívja az illetékesek figyelmét az útjavításra. Míg B. város látványos főtéri rekonstrukciót végez monstre EU-s támogatással, addig A. városnak csak egy kis pályázatot sikerült elnyernie. S annak a virító zöld hirdetőtábláját is mintha egyenesen eldugták volna a gimnázium lépcsőházába. A.-ban azt mondják, ők még nem tanultak meg sikeres pályázatot írni.

Narratíva

A közösségi tanulás azzal teljes, ha maga a közösség vissza tud tekinteni a válságra, amely tanulását kihívta, és az innovációra, amelyhez tanulás révén jutott. Enélkül a közösségi tanulás mint társadalmi tett elfelejtődik, esetleg csak az egyének tudatában marad meg. Egyszerűbben szólva egy város akkor válik „tanulóvá”, ha tudatosítja, amit tett.

Ez mindkét példánkra igaz, mint ahogy számos más példára is – egészen a nemzeti közösségek történeti emlékezetéig. Persze csak ha vannak újítások és sikeresen megoldott problémák, amelyekre lehet és kell is emlékezni (a kudarcokra nem érdemes, nem lehet).

B. város sikereit gazdag médiakíséret népszerűsíti, több regionális tévécsatornán keresztül. B.-nek egyébként is gazdagabb sajtója van, mint A.-nak. És főleg professzionálisabb. Különösen a digitális sajtón látható ez (könyvtára azért eléggé el van bújtatva, különösen mióta járásiból városivá, illetve ameddig középiskolai könyvtárrá fokozódott le). A digitális sajtó létrejöttében látványosan működnek közre helyi vállalkozók, főként saját kezdeményezésre (előfordult, hogy az önkormányzattal szembe menve is).

A. városban is előfordul egyfajta helyi „ellenzéki” média, neki is van helyi tévéadása, sőt a református kollégiumnak még külön tévéje is, amely a városi kábeltévén át folyamatosan nézhető. Ami azonban látványosan megfigyelhető, az a különböző múlt megjelenítése (vagy mondjuk úgy, egyes csoportok múltértelmezése). E múltértelmezésben – éppúgy, mint a város térszerkezetében – egymásra halmozódnak a különböző közösségi tanulások és tudások s azok kimondási kényszere. Az Újváros szélén a szép kubikos szobor a már említett agrárszocialista értelmézést eleveníti meg, mögötte a kisparaszti városképpel. Az 1960–70-es évek új városközpontja (benne a főiskola betontömegével), a kitárt karú Dózsa-szobor és az elkésve megépült munkásórlaktanya az igazodást a Kádár-rendszerhez. A várost alapító Nagy Lajos király szobra a város egykori hivatalnok értelmiségének csoporttudatára rimel; a parkban további szobrok, többek közt az első,

valamint külön a második világháború emlékművei a város hivatalos társadalmának folyamatos igazodási kísérletei.

A város narratíváját nem a sikeresen leküzdött nehézségek uralják, inkább a múltba fordulás. Ismerhetjük ezt máshonnan is, ahol „ősinek” neveznek pár éves szokásokat is (Debrecen). Ez az archaizáló narratívum figyelmeztet, hogy a közösségi tanulás A.-ban egymással vívódó csoporttanulásokból és csoporttudatokból áll össze, és még nem képes a közösség tudatává válni. A. a tanuló város útján majd csak akkor indul el, ha ezek az egymással szemben álló csoportok és tudatok képesek lesz együttműködni, legalábbis egyes területeken. A. nagy kihívásai – a főiskola helyreállítása, a Berettyó megtisztítása – ilyen közösségi tanulást igényelnek.

Összegzés

Lehet a „tanuló várost” úgy is érteni, mint valami nagy, kiterjesztett iskolavárost. Szerintünk azonban a „tanuló város” több ennél: maga a megújuló város, az átalakuló helyi társadalom. A tanulás sem csupán az, aminek általában gondolják, a gyerekkor egyfajta meghosszabbítása, a formalizált tanulás élethosszig tartó kiterjesztése. Sokkal inkább az új (társadalmi) tudások összegyűjtése és mozgósítása az átalakulás érdekében.

Ehhez kihívások kellene (mint a célra orientált tanuláshoz általában is). A kihívásokra adott innovatív válaszok tudják megújítani a közösséget és válnak további közösségi tanulások kiindulásává – ha tudatosulnak, ha emlékezünk rájuk. Ezért a közösségi tanulás azzal lesz teljes, hogy a közösség kialakítja a sikerek és győzelmek narratíváját, tovább adva ezt nemzedékeken át.

Közösségi tanulás mindenütt és mindenkor folyik, de drámai időkben válik láthatóvá és nyilvánvalóvá. Válságok megoldásához „jó” tudások kellene, amelyek hasznosak, mert beválnak, egyben pedig kockázatosak is, hiszen még nem próbálta ki őket a közösség. Új, előre törő közösségi csoportok képviselik őket, amelyek ha győznek: megoldják a problémát, kivezetnek a válságból, és így a közösségi tanulás „tananyagává” válnak.

Két alföldi várost használtunk illusztráció

gyanánt, hogy érzékeltessük, mire is gondolunk. E városok – mint Európa keleti felén – nem akármilyen válságba sodródtak: az 1989/90-es fordulat válságába. Intézmények és velük egzisztenciák szűntek meg, gazdasági és politikai struktúrák dőltek romba. Azt vizsgáltuk, tudott-e és ha igen, mennyiben tudott a közösségi tanulás segíteni rajtuk. Valódi „tanuló városokká” váltak-e, vagy csupán leszakadtak és stagnálásra vannak ítélve? Hogy mennyi erő szunnyad a közösségükben, azt persze csak a jövő döntheti el. Az elemző legfőljebb csak a „jó” és a „rossz” tanulásokra és tudásokra figyelmeztethet.

Lehet a „tanuló várost” úgy is érteni, mint valami nagy, kiterjesztett iskolavárost. Szerintünk azonban a „tanuló város” több ennél: maga a megújuló város, az átalakuló helyi társadalom. A tanulás sem csupán az, aminek általában gondolják, a gyerekkor egyfajta meghosszabbítása, a formalizált tanulás élethosszig tartó kiterjesztése. Sokkal inkább az új (társadalmi) tudások összegyűjtése és mozgósítása az átalakulás érdekében.

Megjegyzés

Ez a tanulmány az OTKA (K-101867) által támogatott *Tanuló régiók Magyarországon: Az elmélettől a valóságig (LeaRn)* című kutatás keretében készült. Előadásként elhangzott a Magyar Nevelés- és Oktatókutatók éves konferenciáján (Debrecen, 2013. május 22–23).

Irodalomjegyzék

- Allison, J., Gorringer, S. és Lacey, J. (2006): *Building learning communities: Partnerships, social capital and VET performance*. National Centre for VET Research, Adelaide.
- Campbell, T. (2009): Learning cities: knowledge, capacity and competitiveness. *Habitat International*, 33. 2. sz. 195–201.
- Carillo, F. (2012, szerk.): *Knowledge Cities*. Elsevier, Oxford.
- Etzioni, A. (1968): *The Active Society: A Theory of Social and Political Processes*. The Free Press, New York.
- Etzioni-Halevy, E. (2009): *Bureaucracy and Democracy*. Routledge, Abingdon, New York.
- Féja Géza (1957): *Viharsarok*. Magvető Kiadó, Budapest.
- Ferguson, N. (2007): *A világ háborúja*. Libri Kiadó, Budapest.
- Florida, R. (1995): Toward the learning region. *Futures*, 27. 5. sz. 527–536.
- Florida, R. (2012): *The Rise of the Creative Class* (revisited). Basic Books, New York.
- Furray R. Katalin és Kozma Tamás (2011a), *Az iskola térben, időben*. Új Mandátum Kiadó, Budapest.
- Furray R. Katalin és Kozma Tamás (2011b): Visszapillantó. *Iskolakultúra*, 21. 1. sz. 71–78.
- Furray R. Katalin és Kozma Tamás (2013): Menekülés az iskolától. *Educatio* ® 22, 1: 23–34
- Glaeser, E. L. (1999): Learning in cities. *Journal of Urban Economics*, 46. 2. sz. 254–277.
- Gombás István (1982): *Mezőtúr településföldrajza*. Városi Tanács, Mezőtúr.
- Gombás István (2004): *A mezőtúri református gimnázium főgimnáziummá szervezése*. Öregdiákok Baráti Köre, Mezőtúr.
- Guggenheim, E. F. (2003, szerk.): *The learning region (Agora XI)*. CEDEFOP, Tessaloniki.
- Havighurst, R. J. (1962): *Growing Up in River City*. John Wiley, New York.
- Jarvis, P. (2007): *Globalization, Lifelong Learning and the Learning Society: Sociological Perspectives*. Routledge, Abingdon, New York.
- Kozma Tamás (2006): Change agents in East/Central Europe. In: Tjeldvoll, A., Nagy, P. T. és mtsai (szerk.): *Balkan Higher Education Challenged to Change*. Centre for Educational Management, Oslo. 119–134.
- Kozma Tamás (2010): Tanulórégiók. In: Fenyő Imre és Rébay Magdolna (szerk.): *Felszántatlan területeken. Tanulmányok Breznyánszky László tiszteletére*. Csokonai Kiadó, Debrecen. 203–225.
- Kozma Tamás (2012): A művelődési városközpontoktól a tanulórégiókig. In: Pusztai Gabriella és mtsai (szerk.): *A tanárok tanárának lenni. Tanulmányok Szabó László Tamás 70. születésnapjára*. CHERD, Debrecen. 275–298.
- Kozma Tamás és Pataki Gyöngyvér (2011, szerk.): *Kisebbségi felsőoktatás és a Bologna-folyamat*. CHERD, Debrecen.
- Kozma, T., Teperics, K., Tözsér, Z. és Erdei, G. (2012): Lifelong learning in a cross-border setting. In: Pusztai, G. és Hatos, A. (szerk.): *Higher Education for Regional Social Cohesion. Hungarian Educational Research Journal*, Special Issue, 163–80.
- Kozma Tamás, Teperics Károly, Erdei Gábor és Tözsér Zoltán (2013): A társadalmi tanulás mérése: Egy határokon átnyúló térség (Bihar-Bihar Euro régió) esete. *Magyar Pedagógia*, 111. 3. sz. 189–206.
- Larsen, K. (2011. 03. 04.): Learning cities: The new recipe in regional development. *OECD Observer*, 75.
- Longworth, N (1999): *Making Lifelong Learning Work: Learning Cities for a Learning Century*. Kogan Page, London.
- Longworth, N. (2001): Learning communities for a learning century. In: Aspin, D. és mtsai (szerk.): *International Handbook of Lifelong Learning*. Springer, Dordrecht. 591–617.
- Longworth, N. (2003): *Lifelong Learning in Action*. Kogan Page, London.
- Lonworth, N. (2006): *Learning Cities, Learning Regions, Learning Communities. Lifelong learning and local government*. Routledge, Abingdon, New York.
- Neumann Jenő (1922): *Szarvas nagyközség története*. Szarvas Község, Szarvas.
- Papp István (2012): *A magyar népi mozgalom története 1920–1990*. Jaffa Kiadó, Budapest.

- Plumb, D., Leverman, A. és McGray, R. (2007): The learning city in a planet of slums. *Studies in Continuing Education*, 29. 1. sz. 37–50.
- Rechnitzer János (2007): A Nyugat-Dunántúl regionális folyamatainak irányai és kapcsolódása az európai térszerkezethez. In: Lados Márta és Rechnitzer János (szerk.): *Egyetem a régióért*. MTA Regionális Kutatások Központja, Pécs–Győr. 34–65.
- Rechnitzer, J., Csizmadia, Z. és Grosz, A. (2005): Knowledge-based innovation potential of the Hungarian urban network at the turn of the millennium. In: Barta Gy. és mtsai: *Hungarian Spaces and Places: Patterns of Transition*. HAS Centre for Regional Studies, Pécs. 397–415.
- Sotarauta, M. (2004): *Strategy Development in Learning Cities*. University of Tampere, Research Unit for Urban and Regional Development Studies, Tampere.
- Szilvássy László (2008, szerk.): *Válogatott helytörténeti írások Szarvas város közeletről*. Bertényi Nyomda, Mezőberény.
- Závada Pál (1997): *Jadviga párnája*. Magvető Kiadó, Budapest.

A család mint pszichoszociális háttér szerepe a fiatalok egészségfejlődésére

A család mint emberek sajátos csoportja és a társadalom alapsejtje – optimális esetben – megannyi támogató funkcióval bír(hat) az egyén számára, védőfaktoroként szolgálva a különböző lelki és testi betegségekkel szemben. Ezzel szemben a diszfunkcionális, konfliktusokkal és agresszióval terhelt, családtagok között fennálló kapcsolatok és rideg, a másik személyre való odafigyelést nélkülöző viszonyokból felépülő rendszerek tagjai a mentális egészség problémáira és nagyobb krónikus zavarokra nézve veszélyeztetettek, sőt esetükben a születéskor várható élettartam is alacsonyabb.*

Kutatásomban egészséges és asztmás fiatal felnőttek statikus családreprezentációinak összehasonlító vizsgálatát végeztem el Gehring (2010) Családstruktúra Tesztjének (Family System Test, FAST) felhasználásával, amely eredmények kvantitatív elemzése nyomán a pszichoszomatikus betegséggel rendelkező fiataloknál a családszerkezet észlelt rugalmatlansága és a testvérkapcsolat jelentősége kerültek feltárásra, miként a kvalitatív elemzés a családtagok egyéni tulajdonságaira nézve eltérő mintázatot adott. A jelen tanulmányban bemutatott két esettanulmány pedig további adalékokkal szolgál az egyes családrendszerek néhány jellegzetességére nézve, miként a családtagok mentális reprezentációinak egymásra gyakorolt hatása közepette dinamikusan alakuló képzetek, közös reprezentációk, illetve hatásuk jelentőségére is rávilágítanak.

Bevezetés

A test és lélek kérdésköre az emberiség történetével egyidős, annak mibenlétét jellemzően az aktuálisan uralkodó filozófiai nézetek határozták meg (Csabai és Molnár, 2009). A 17. század elején Descartes dualista megközelítése a fizikai test és a spirituális lélek független entitásokként történő értelmezésével olyan dichotómiát állított, ami nagyon sokáig uralta az emberek felfogását (Ranschburg, 2010). Az orvostudomány

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

ilyenformán csak mint szervhalmazra – tárgyiasító magatartást képviselve – tekintett az egyén organikus állapotára, testi hogylétére (Onnis, 1993). A 20. század elején a klasszikus pszichoanalízis képviselte azon nézőpontot, mely a test megbetegedésének lehetséges okait kutatva a lélek szerepének jelentőségére rámutatott (Ranschburg, 2010).

Ezen fejlődési vonal mellett a pszichofiziológiai irányzatok és a különböző dinamikus perspektívák mindinkább a jelenségek komplex megközelítését tűzték célul. Utóbbi irányvonal az egyéni válaszminták szerepét emelte ki, melyek az elhárító mechanizmusok és szervrendszerek relációjában fellépő specifitáson keresztül nyilvánulnak meg (Bárdos, 2003).

Engel az egységes szemléletű orvoslás léte mellett kiállva alkotta meg biopszichoszociális modelljét, melyben a szociális tényezők kiemelt szerephez jutottak. Noha maga egyaránt tanulmányozta a pszichoanalízis által leírt gondolatokat, az egyén élettörténete, a kötődési és fiziológiai hatások szemléletében mind-mind fontos elemekként jelentek meg (Csabai és Molnár, 2009). „Az egészség eszerint a teljes jóllétet jelenti egyéni és környezeti vonatkozásban egyaránt – azaz homeosztázis, míg a betegség eszerint a homeosztázis megbomlása.” (Bárdos, 2003, 180. o.)

Amennyiben a környezet egészségre gyakorolt hatását kívánjuk vizsgálni, úgy – az örökölt komponenseken túl – feltétlenül szem előtt kell tartunk: mindannyian kapcsolatok hálójában létezünk és – optimális esetben – törekszünk életünk kiteljesítésére (Onnis, 1993). Ha tehát egy adott személyt magát, illetve általános motivációit és működését egészében kívánjuk megragadni, úgy őt a rendszerszemlélet segítségével, bonyolult, kontextuális relációban kell vizsgálnunk (Onnis, 1993; Bárdos, 2003; Mentzos, 2003).

Az egyén fő pszichoszociális környezete pedig jellemző módon a család (Onnis, 1993). De mi van akkor, ha az egyénnek ez a legalapvetőbb kapcsolati rendszere diszfunkcionális működést mutat? Tanulmányomban erre a kérdésre keresem a választ az asztmával mint klasszikus pszichoszomatikus zavarral diagnosztizált személyek családstruktúrájának feltárásával, ezáltal jobb rálátást nyerve a háttérben meghúzódó pszichoszociális tényezőkre.

A család mint dinamikus rendszer

Évszázadokon keresztül a szakemberek elsősorban a betegre fókuszáló, lineáris (orvosi, pszichodinamikai és viselkedési) modellek segítségével értelmezték a családi kölcsönhatásokat és a betegségek keletkezését, noha az így megtervezett terápiák hatékonysága mindössze 40–60 százalékos volt (Minuchin, Rosman és Baker, 1995; Bárdos, 2003). S bár ezek egyaránt kiemelték a biológiai, pszichológiai és szociális tényezők jelentőségét, végül mégis leginkább ezek egyikére építve gondolták tovább az adott modellt (Onnis, 1993).

A dinamikus rendszerszemlélet, illetve az arra építő szituált kogníció mint korszerű szemléleti perspektíva az egyén környezetével való interakcióját helyezi a fókuszba. Az új szemlélet által életre hívott úgynevezett szituált ágens fogalma pedig a környezetével rendszert alkotó organizmust érzékelteti, akinek belső állapotai a szituáció dinamikájából fakadóan alakulnak (Szokolszky, 1998). Az elmúlt két-három évtizedben tehát egyre több rendszerszemléletű, teoretikus modell született a családi működés reprezentálására is, illetve a házastársak és családok kapcsolati viszonyainak diagnosztizálására, melyek a személyek közti pszichés és magatartásbeli jellemzőkre és interakciókra is mind nagyobb hangsúlyt fektettek (Minuchin és mtsai, 1995; Olson és Gorall, 2003).

A rendszerszemléletű megközelítés a családtagok mint egyének a család egészére mint rendszerre gyakorolt hatását hangsúlyozza, mely szerint a rész változása kihat az egészre, miáltal sajátos belső dinamika valósul meg a szülők és gyermekek viszonylatában (Bár-

dos, 2003). A család ilyenformán való „egészleges” megközelítése, vizsgálata a tagok mentális állapotának mélyebb szintű megismerésére is lehetőséget biztosít (*Watzlawick, Beavin és Jackson, 2009*). S noha a különböző teóriák más és más fókusszal álltak, azokban a következő három dimenzió mint jelentős elem alapvetően vissza-visszatért: (1) kohézió, (2) flexibilitás, (3) kommunikáció (*Olson és Gorall, 2003*).

A család mint támogatórendszer: struktúra, működés és kommunikációs sajátosságok

De mit is jelent számunkra a család, illetve milyen fontos funkciókkal bír? A család mint rendszer (1) egységes egész, (2) önreflexív, (3) a családtagok kölcsönös függésben állnak, tehát az eseményeket a tagok ellenőrzik, kontrollálják, valamint hatásuk visszataplálódik a rendszerbe, (4) a családtagok eseményekbe való bevonódása hierarchikus (*Vajda és Kósa, 2005*).

A család struktúráját tekintve egyfelől dinamikus erőter, másfelől pedig egyedi viszonyok tere. Ha szerkezetileg kívánjuk felfogni, úgy azt (1) az integráltság, (2) a hatalom és (3) a kommunikáció szempontjai szerint tehetjük meg. Roussel (1989) háromféle családi integráltságot különít el: (1) szövetség, (2) fúzió, (3) társulás, melyek a szociális egyezségtől mindinkább az individuum felé mutatnak. Ezzel szemben Somlai (1987) négyféle családtípusról számol be, melyek a kohézív állapottól az autokratikus felé mutatnak: (1) egyenlősítő szellemű, kohézív, (2) egyenlősítő szellemű, nem kohézív, (3) autokratikus, kohézív és (4) autokratikus, nem kohézív családok. Az egyensúly utóbbiban valósulhat meg leginkább. Dornai (2000) szerint a hatalom az interperszonális kapcsolatok vertikális dimenziója.

„A házastársi-partneri viselkedésben a gyermekkorban kialakult sémák és szerepprogramok játsszák a legfontosabb szerepet.” (*Vajda és Kósa, 2005, 180. o.*) A szülő és gyermek intim kapcsolatában elengedhetetlen komponensként mutatkoznak a bizalom és az elfogadás, mely dinamika az egyén privát stratégiáinak kialakításában is fontos elemként áll. A szülői egyet nem értés és konfliktusok veszélyeztetik a gyermek biztonságérzetét, sőt a stresszen keresztül az egyén hormonális folyamataira is hatást gyakorolnak. A dinamikában megnyilvánuló spontaneitás, flexibilitás mint játékeret biztosító jellegzetesség a kontextus szerves része. A keretek merevsége, s így a deperszonalizáció, avagy ellenpontja, a kapaszkodók teljes hiánya s az ennek révén létrejövő bizonytalanság éppúgy a rendszer működésének gátjaként állhatnak, ellehetetlenítve a kooperációt és egyáltalán a tagok egymás iránti megértését is (*Vajda és Kósa, 2005*).

„Az ember kommunikáció nélkül nem tud igazán létezni [...] vagyis olyan fontos, mint a lélegzés.” (*Buda, 1994, 102. o.*) A családban megélt bensőséges kapcsolatokra egyrésztől fokozott (mélyebb és pontosabb) jelentéstulajdonítás jellemző, míg az másrésztől „redukált verbális és nem verbális, metakommunikatív utalások sorozatán keresztül valósul meg” (*Vajda és Kósa, 2005, 201. o.*). Az utalások terén megnyilvánuló emocionális hozzáférés (még inkább, mint annak kognitív vonatkozásai), miként az intim kapcsolatokra jellemző kommunikációs taktikák, melyek komplex információkat visznek át a felek között, bizonyos belső törvényszerűségek által determináltak. A megszo-kottan rejtett dolgok nyíltba fordulása konfliktust válthat ki, de kanalizálhatja is azokat; a megértés gyakran idővel látszatmegértésig apadhat. Mindennek kontextusát pedig egy olyan összetett rendszer alkotja, mely ki nem mondott megállapodások szerint működik. S ez lehet az, ami az adott család működéséről, a tagok viszonyáról a legtöbb információval szolgálhat számunkra (*Vajda és Kósa, 2005*).

Egy klasszikus pszichoszomatikus zavar: asztma bronchiale

Az asztma bronchiale a klasszikus pszichoszomatikus kórképek egyike, amelynek hátterében az érzelmi-szervi sérülékenységgel, továbbá genetikai-környezeti hatások egyaránt megtalálhatóak (Bárdos, 2003; Csabai és Molnár, 2009). A gyermekkorban leggyakoribb előfordulást mutató krónikus betegséget immár népbetegségnek is tekintjük, mely zavar változatos pszichikus és szomatikus tényezők végstádiumaként áll. Számos tanulmány foglalkozott már az asztma kialakulásában közrejátszó lehetséges faktorokkal, mely eredmények mindinkább rávilágítottak a pszichoszociális háttér jelentőségére, illetve a riasztó mértékű növekedést mutató betegség pszichoszomatikus vonatkozásaira (Kelen, 1982; Kopp és Berghammer, 2009). Kelen (1982) az anya-gyermek kapcsolat és a közvetlen környezettel folytatott interakció jelentőségére mutatott rá. Eszerint az asztmás gyermeket nevelő családokra jellemző sajátosságként áll, hogy annak tagjai „egymásért élő, egymásért aggódó zárt kört alkotnak, és nehezen engednek betekintést a család életébe” (Kelen, 1982, 124. o.). Az ilyen családokban élő pszichoszomatikus beteg kezelése pedig fokozott nehézségeket hárít a terapeutára, miként a hatékony beavatkozás is csak a családtagok involválásával valósulhat meg. Az elsődleges gondozó és gyermek között fennálló ambivalens viszony, az anya túlvédelmező viselkedése és a fojtogató légkörű családi otthon, melyből a fiatal számára súlyos gáttal terhelt a továbblépés lehetősége, hiszen a szülők – főként az anya – mind tovább maguk mellett kívánják tudni gyermeküket, vagyis nem hagyják őt felnőni és önállósodni, tehát feltárt sajátosság az érintett családon belül. Ezen esetekben ugyanis a betegség a diszfunkcionálisan működő családrendszer tüneteként jelentkezik, s tartalmában a környezettel való nehezített kapcsolatot tükrözi, melyben az érzések a személyek között nyílt kommunikáció révén meg nem oszthatóak, s mindössze a test nyelvén válhatnak kifejezhetővé (Bárdos, 2003; Onnis, 2008).

De milyen karakterisztikumai ragadhatóak meg ezen pszichoszomatikus családjrendszereknek? Mennyiben tükröz eltérő mentális képzeteket a tünethordozó profilja, illetve családtagjai reprezentációit? S miként viszonyul mindez az egészséges kontrollcsoport eredményeihez? Kutatásomban ezekre a kérdésekre kerestem a választ, feltételezve (H1) a betegcsoportnál megjelenő rigidebb családstruktúrák megjelenését, miként esetükben (H2) a családtagok összjátéka, hasonló észleletei is feltételezettek voltak.

Módszerek

Résztevők

Vizsgálatom első fázisában 10 asztma bronchialéval diagnosztizált (életkor: 20–28 év, 2 férfi/8 nő; M: 21,9 év; SD: 2,3664) és 15 egészséges (életkor: 17,5–23 év, 1 férfi/14 nő; M: 21 év; SD: 1,4516) fiatal vett részt. Mindegyikük szegedi lakos, felsőoktatásban tanuló hallgató, akiknek szocioökonómiai háttérét feltárva jelentős különbségre nem derült fény. A fiatalok szívesen és lelkes vállalták – anonimitásuk biztosítása mellett – a kutatásban való részvételt, amiért ellenszolgáltatásban nem részesültek.

A kutatás második felében mindkét almintából egy-egy négyfős család esetében történt meg a tesztfelvétel. A szülők iskolai végzettsége és életkörülményei nagyfokú hasonlóságot mutattak, miként a családtagok életkora is megközelítőleg azonosnak volt mondható. A tesztfelvétel először diádikus helyzetben történt meg a családtagokkal, azaz külön-külön ábrázolták a személyek családjuk általuk észlelt struktúráját a tesztábrán (statikus családreprezentáció). Végül pedig a családtagoknak közösen kellett megjeleníteniük családjukat, tehát együttműködve kialakítani a mindenki számára elfogadható reprezentációkat (dinamikus családreprezentáció).

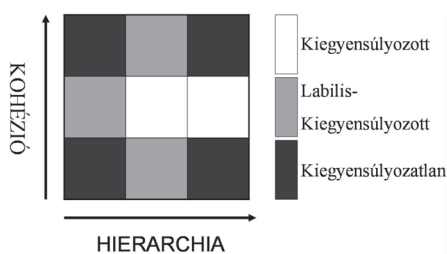
Eszközök

Kutatásomban a Gehring-féle (2010) Családstruktúra Tesztet (Family System Test, FAST) alkalmaztam, mely projektív módszer a tipikus, ideális és konfliktushelyzetbeli családstruktúra megismerésére nyit lehetőséget kvantitatív (családrepresentáció értékelése) és kvalitatív elemzés (interjúban adott válaszok értelmezése) keretében, ezáltal sokoldalú képet nyújtva a vizsgált családok működéséről (1. ábra).



1. ábra. Példa a kohézió (családtagok egymáshoz való közelsége nyomán számított érték) és hierarchia (a dominancia-viszonyok emelőkorongok által kerülnek bemutatásra) fabábuk általi megjelenítésére, a vizsgálati személy adott helyzetre vonatkoztatott családrepresentációjában; a színes (kék, narancssárga és rózsaszín) bábuk személyes tulajdonságokra engednek rálátást

A család és alrendszerei (szülők, testvérek) szintjén – a kohézió és hierarchia dimenziók alapján – így három struktúra válhat elkülöníthetővé: (1) kiegyensúlyozott, (2) labilis-kiegyensúlyozott és (3) kiegyensúlyozatlan (2. ábra).

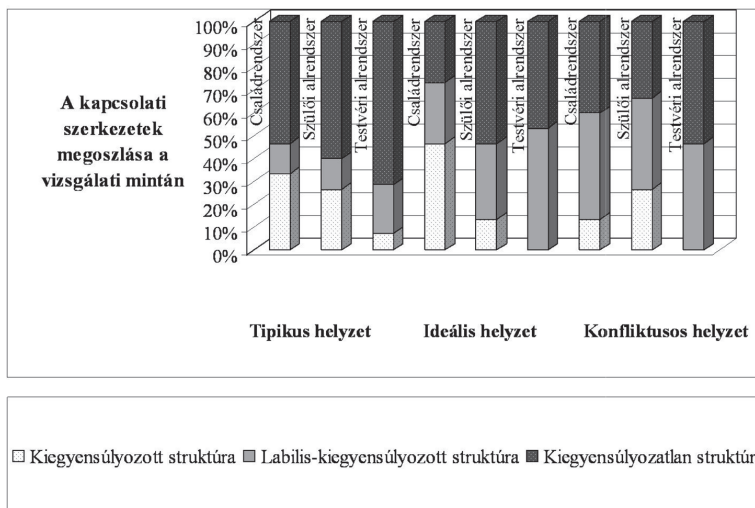


2. ábra. A család és alrendszerei strukturájának kiszámolása

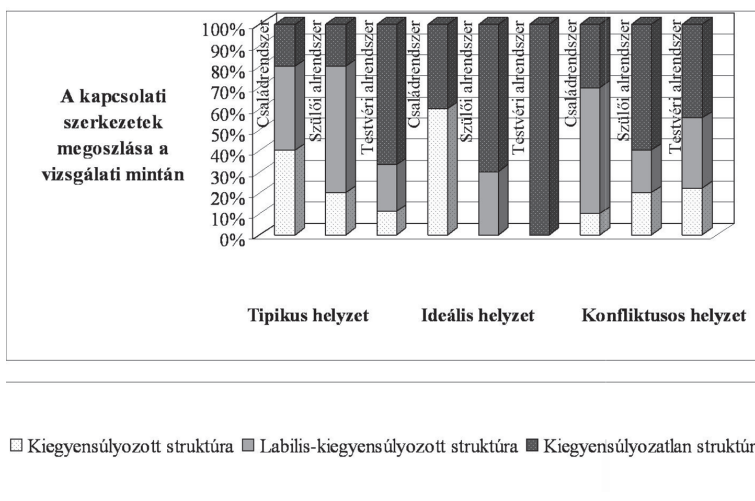
Eredmények I.

Kvantitatív elemzés

Gehring (2010) Családstruktúra Tesztjén, a tipikus, ideális és konfliktushelyzetre vonatkozóan az egészséges vizsgálati személyek családjuk és alrendszereinek szerkezetét a 3. ábra, míg az asztmával diagnosztizált fiatalok reprezentációinak három helyzetre vonatkozó ábrázolásait a 4. ábra mutatja meg.

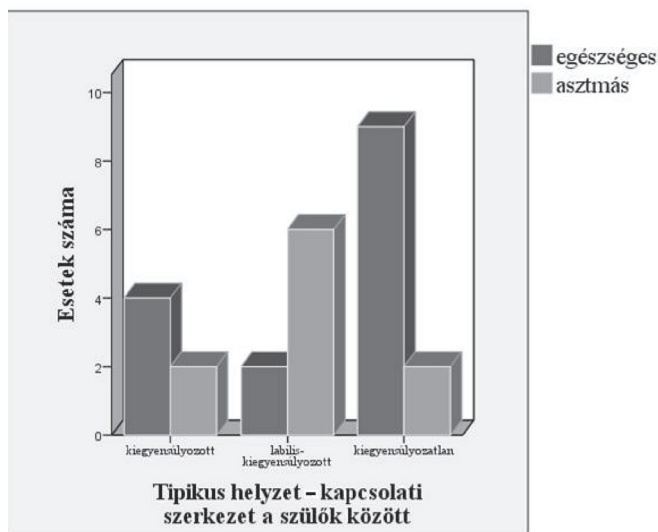


3. ábra. A három családi helyzetre vonatkozó, Csáládstruktúra Tesztel történt kirakás struktúra-típusainak megoszlása az egészséges vizsgálati mintán

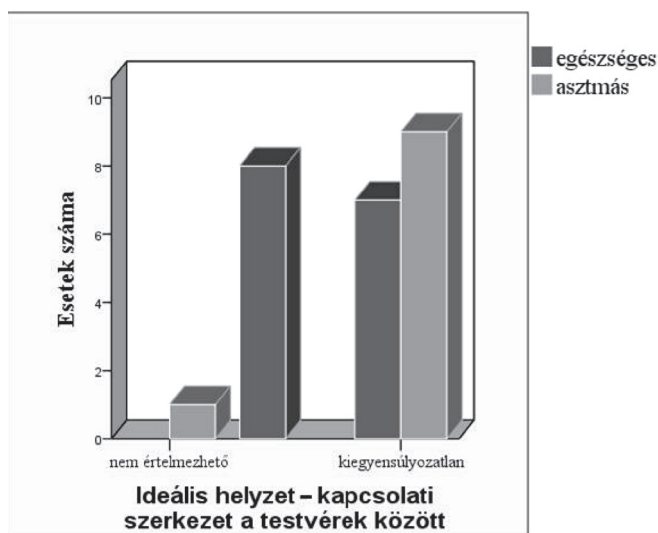


4. ábra. A három családi helyzetre vonatkozó, Csáládstruktúra Tesztel történt kirakás struktúra-típusainak megoszlása az asztmás vizsgálati mintán

A fenti három családi helyzetre a Khí négyzet-próba szignifikáns különbséget a következő reprezentációkkal összefüggésben adott: (1) tipikus helyzet, szülők közti kapcsolati szerkezet (Khí négyzet-próba értéke=6,376; df=2, p=0,041) (5. ábra) és (2) ideális helyzet, testvérek közti kapcsolati szerkezet (Khí négyzet-próba értéke=8,594; df=2, p=0,014) (6. ábra). A nem értelmezhető értékek esetén az adott reprezentációnál valamelyik szülőt reprezentáló figura vagy testvérkapcsolat nem került megjelenítésre a teszttáblán.



5. ábra. A szülői alrendszer szintjén tapasztalt struktúra alakulása a vizsgálati csoportokban, a tipikus helyzetben



6. ábra. A testvéri alrendszer szintjén tapasztalt struktúra alakulása a vizsgálati csoportokban, az ideális helyzetben

A kohézió és hierarchia dimenziók alapján a csalárendszer, a szülői és testvéri alrendszer tipikus-ideális és tipikus-konfliktushelyzetekre vonatkozóan kiszámított rugalmassága nem adott szignifikáns különbséget a vizsgált csoportok között.

Mindazonáltal tipikus helyzetben az asztmás fiatalok tendenciaszerűen nagyobb arányban jelenítettek meg reprezentációikban generációk közti koalíciót, miként a hie-

rarchia családon belüli megfordulása (amikor valamely gyermek nagyobb dominanciával bír, mint a szülők közül alacsonyabb szintre emelt személy) is konfliktushelyzetben a betegek csoportjánál került bemutatásra.

Kvalitatív elemzés

A FAST által megragadható kvalitatív mutatókra nézve (a tipikus helyzet stabilitása; a tipikus helyzet megelőzőhöz mért különbsége; az ideális helyzet típusa; az ideális helyzet gyakorisága; a konfliktus típusa, vagyis hogy az szülői/szülő-gyermek/testvéri/egyéb; a konfliktus helyzetben a szituáció típusa; a konfliktus helyzet gyakorisága) az asztmás és egészséges fiatalok csoportja esetében szignifikáns eltérést a vizsgálat nem tárt fel.

Az ideális helyzet típusa inkább rutinjelleggel bírt az asztmás fiataloknál, míg a kontrollcsoport számára elsősorban speciális eseményekre utalt, melynek gyakorisága az iménti válaszokkal összefüggésben alakult. Tehát a pszichoszomatikus betegek családjainak életében nagyobb arányban valósulnak meg a hétköznapiakban is ezen ideális helyzetek, mint ezt az egészséges vizsgálati személyeknél tapasztalhatjuk.

Figyelemreméltó, hogy az egészséges fiatalok gyakoribb konfliktusokról számoltak be családjuk életében, amely elsősorban a szülők között, illetve a szülő-gyermek kapcsolatban mutatkozik, míg az asztmás fiataloknál a konfliktushelyzet(ek) gyakorisága alacsonyabb arányú előfordulást adott, miként annak típusa is szélesebb spektrumot (lásd: egyéb kategória) ölelt fel.

Végezetül a figurák tekintetének iránya inkább nyújtotta az összetartozás és egymásra való odafigyelés valódi élményét a kontrollcsoport esetében, míg – a bábuk szorosabb elrendezése ellenére is – az asztmás személyek által elhelyezett családtag-reprezentánsok csupán fizikailag voltak együtt, tekintetük azonban kaotikus volt, avagy a vizsgálati személy saját maga felé forgatta azokat, vagyis a személyek tekintetét magára szegezte. A családtagok személyes tulajdonságainak kifejezésére választható színes figurákhoz asszociált jellegzetességek egy-egy kirakáson belül is – az iméntiekhez hasonlóan – ellentmondásos képet láttattak a betegeknek, míg az egészséges fiatalok számára maguk a színek is sokoldalú jelentéssel bírtak (akár kirakásonként is más-más jelentéstartalommal ruházva fel a kék, narancssárga és rózsaszín bábukat, de a verbális közlésekkel mindig konzekvensen használva azokat), ezáltal is rugalmasabb kognitív funkciókról számot adva.

Eredmények II.

Kvantitatív elemzés

Az egészséges fiatal családtagjai által bemutatott dinamikus családreprezentációk tipikus helyzetben a családrendszer szintjén a gyermekek, a szülői alrendszer szintjén a testvér és az apa, a testvéri alrendszer szintjén pedig a szülők statikus családreprezentációja során demonstrált helyzetet követték. Az ideális helyzetben, kooperációban megjelenített ábrázolások a családrendszer szintjén a testvér és az anya, a szülői alrendszer szintjén a gyermekek, a testvéri alrendszer szintjén pedig a gyermekek és az anya statikus családreprezentációit követték. A konfliktushelyzet a családrendszer és a testvéri alrendszer szintjein újszerű megjelenést mutatott, hiszen a korábban családtagok által labilis-ki egyensúlyozottként vagy kiegyensúlyozatlanként állt struktúra immár kiegyensúlyozottá vált. A szülői alrendszer szintjén az anyai mentális reprezentációk érvényesültek.




A három helyzetre vonatkoztatott statikus és dinamikus reprezentációk eredményeit az 1. táblázat, az így nyert mintázatokat pedig a 7. ábra teszi érzékletesebben megragadhatóvá számunkra.

1. táblázat. Az egészséges vizsgálati személy családja
(Cs: családrendszer szintje; Sz: szülői alrendszer szintje; T: testvéri alrendszer szintje)

<i>STATIKUS CSALÁDREPREZENTÁCIÓK</i>	<i>Szintek</i>	<i>TIPIKUS helyzet</i>	<i>IDEÁLIS helyzet</i>	<i>KONFLIKTUSOS helyzet</i>
Vsz. egészséges	Cs	Kiegyensúlyozott	Kiegyensúlyozott	Labilis- kiegyensúlyozott
	Sz	Kiegyensúlyozatlan	Kiegyensúlyozatlan	Kiegyensúlyozatlan
	T	Kiegyensúlyozatlan	Kiegyensúlyozatlan	Kiegyensúlyozatlan
Testvér	Cs	Kiegyensúlyozott	Kiegyensúlyozatlan	Labilis- kiegyensúlyozott
	Sz	Kiegyensúlyozott	Kiegyensúlyozatlan	Kiegyensúlyozatlan
	T	Kiegyensúlyozott	Kiegyensúlyozatlan	Kiegyensúlyozatlan
Anya	Cs	Kiegyensúlyozatlan	Kiegyensúlyozatlan	Labilis- kiegyensúlyozott
	Sz	Labilis- kiegyensúlyozott	Labilis- kiegyensúlyozott	Labilis- kiegyensúlyozott
	T	Labilis- kiegyensúlyozott	Kiegyensúlyozatlan	Labilis- kiegyensúlyozott
Apa	Cs	Kiegyensúlyozatlan	Kiegyensúlyozott	Labilis- kiegyensúlyozott
	Sz	Kiegyensúlyozott	Labilis- kiegyensúlyozott	Kiegyensúlyozott
	T	Labilis- kiegyensúlyozott	Kiegyensúlyozott	Kiegyensúlyozatlan
<i>DINAMIKUS CSALÁDREPREZENTÁCIÓ</i>				
	Cs	Kiegyensúlyozott	Kiegyensúlyozatlan	Kiegyensúlyozott
	Sz	Kiegyensúlyozott	Kiegyensúlyozatlan	Labilis- kiegyensúlyozott
	T	Labilis- kiegyensúlyozott	Kiegyensúlyozatlan	Kiegyensúlyozott

Az asztmás fiatal családtagjai által bemutatott dinamikus családreprezentációk tipikus helyzetben a családrendszer szintjén az asztmás fiatal és az apa, a szülői alrendszer szintjén a gyermekek és az apa, a testvéri alrendszer szintjén pedig a gyermekek statikus családreprezentációja során demonstrált helyzetet követték. Az ideális helyzetben, kooperációban megjelenített ábrázolások a családrendszer szintjén az asztmás személy és a szülők, a szülői és testvéri alrendszerek szintjén pedig az összes családtag statikus családreprezentációi szerint kerültek kialakításra. A konfliktushelyzet a családrendszer szintjén újszerű megjelenést mutatott, hiszen a korábban családtagok által egységesen labilis-kiegyensúlyozottként megjelenített struktúra immár kiegyensúlyozatlanná vált. A szülői alrendszer szintjén az apa által családjáról formált kép, míg a testvéri alrendszer szintjén az asztmás fiatal és a szülők mentális reprezentációi érvényesültek. A három helyzetre vonatkoztatott statikus és dinamikus reprezentációk eredményeit a 2. táblázat, az így nyert mintázatokat pedig a 8. ábra teszi szemléletessé számunkra.

STATIKUS CSALÁDREPREZENTÁCIÓK	Vsz. egészséges			Testvér			Anya			Apa		
	T	I	K	T	I	K	T	I	K	T	I	K
Csalárendszer szintje												
Szülői alrendszer szintje												
Testvéri alrendszer szintje												
DINAMIKUS CSALÁDREPREZENTÁCIÓK	Család											
	T			I			K					
Csalárendszer szintje												
Szülői alrendszer szintje												
Testvéri alrendszer szintje												

	Kiegyensúlyozott		Labilis-kiegyensúlyozott		Kiegyensúlyozatlan
---	------------------	---	--------------------------	---	--------------------

7. ábra. Az egészséges vizsgálati személy és családtagjainak statikus, valamint dinamikus családreprezentációja révén nyert mintázatok (T: tipikus helyzet; I: ideális helyzet; K: konfliktus helyzet)

2. táblázat. Az asztmás vizsgálati személy családja

(Cs: csalárendszer szintje; Sz: szülői alrendszer szintje; T: testvéri alrendszer szintje)

STATIKUS CSALÁDREPREZENTÁCIÓK	Szintek	TÍPIKUS helyzet	IDEÁLIS helyzet	KONFLIKTUSOS helyzet
Vsz. asztmás	Cs	Kiegyensúlyozott	Kiegyensúlyozott	Labilis-kiegyensúlyozott
	Sz	Kiegyensúlyozatlan	Kiegyensúlyozatlan	Kiegyensúlyozott
	T	Kiegyensúlyozatlan	Kiegyensúlyozatlan	Kiegyensúlyozatlan
Testvér	Cs	Kiegyensúlyozatlan	Kiegyensúlyozatlan	Labilis-kiegyensúlyozott
	Sz	Kiegyensúlyozatlan	Kiegyensúlyozatlan	Labilis-kiegyensúlyozott
	T	Kiegyensúlyozatlan	Kiegyensúlyozatlan	Kiegyensúlyozott
Anya	Cs	Kiegyensúlyozatlan	Kiegyensúlyozott	Labilis-kiegyensúlyozott
	Sz	Kiegyensúlyozott	Kiegyensúlyozatlan	Labilis-kiegyensúlyozott
	T	Kiegyensúlyozott	Kiegyensúlyozatlan	Kiegyensúlyozatlan
Apa	Cs	Kiegyensúlyozott	Kiegyensúlyozott	Labilis-kiegyensúlyozott
	Sz	Kiegyensúlyozatlan	Kiegyensúlyozatlan	Kiegyensúlyozatlan
	T	Kiegyensúlyozott	Kiegyensúlyozatlan	Kiegyensúlyozatlan

<i>DINAMIKUS CSALÁD- REPREZENTÁCIÓ</i>				
	Cs	Kiegyensúlyozott	Kiegyensúlyozott	Kiegyensúlyozatlan
	Sz	Kiegyensúlyozatlan	Kiegyensúlyozatlan	Kiegyensúlyozatlan
	T	Kiegyensúlyozatlan	Kiegyensúlyozatlan	Kiegyensúlyozatlan

STATIKUS CSALÁDREPREZENTÁCIÓK	Vsz. asztmás			Testvér			Anya			Apa		
	T	I	K	T	I	K	T	I	K	T	I	K
Családrendszer szintje												
Szülői alrendszer szintje												
Testvéri alrendszer szintje												
DINAMIKUS CSALÁDREPREZENTÁCIÓK	Család											
	T			I			K					
Családrendszer szintje												
Szülői alrendszer szintje												
Testvéri alrendszer szintje												

Kiegyensúlyozott
 Labilis-
kiegyensúlyozott
 Kiegyensúlyozatlan

8. ábra. Az asztmás vizsgálati személy és családtagjainak statikus, valamint dinamikus családreprezentációja révén nyert mintázatok (T: tipikus helyzet; I: ideális helyzet; K: konfliktus helyzet)

Kvalitatív elemzés

A dinamikus családreprezentációk során a személyes tulajdonságokat kifejező színes bábuk megjelenítésére került még sor. Figyelemreméltó volt, ahogyan az egészséges fiatal családtagjai megbeszélték egymással, hogy az egyéni ábrázolásoknál ki milyen helyzetet gondolt el és ábrázolt, majd ezt követően kezdték meg a tipikus, ideális és konfliktushelyzetek figurális demonstrálását. Az így kialakított családreprezentációk pedig kiegyensúlyozottan tükrözték a tagok egyéni elgondolásait, illetve azok a személyek közti kooperáció eredményeképpen, kölcsönös kompromisszumok révén nyerték el végső formájukat. A színekhez – a korábbi eredményekkel összhangban – a tekintett esetben is változatos asszociációk kapcsolódtak, a személyek egymással nyíltan kommunikáltak és közöttük magas arányban egyetértés volt tapasztalható, dilemmák esetén pedig a szülők humorral oldották a keletkezett kisebb feszültségeket.

Az asztmás fiatal családtagjai inkább „mutatták meg” a közösen állított (dinamikus) családreprezentációkban egymás személyes tulajdonságait, azonban az egyéni (statikus) ábrázolások színvilága – a kapcsolódó asszociációkkal együtt – kevésbé tért vissza a közös kirakásokban, mint ezt az egészséges fiatal családjánál látni lehetett.

A konfliktusos helyzet mindkét tekintett család esetében a leghitelesebb leképeződéseként állt a családrendszer működésének. Eszerint míg az úgynevezett jól funkcionáló családban meghallgatták egymás véleményét az egyének, s a mindenki számára elfogadható „megoldásra” irányult figyelmük, addig a pszichoszomatikus betegséggel élő fiatal családjában ezen élménymegosztásra kevésbé került sor, illetve a statikus kirakásnál elhangzott érzések, gondolatok kisebb arányban tűntek verbalizálhatónak a többiek jelenlétében.

Megvitatás

A családok működése dinamikus egyensúly állapotában és ehhez kapcsolódó implicit, rejtett szabályok mellett zajlik. Amennyiben a rendszeren belül zavar (például a szülők konfliktusa) mutatkozik, akkor az a fokozott szenzitivitást mutató személy(ek)nél könnyen pszichoszomatikus betegséget idézhet elő (Dallos és Procter, 2001). A családszerkezet, illetve annak észlelése pedig úgy tűnik, összefügg a tünetképzéssel. Kutatásomban asztmás és egészséges fiatalok családreprezentációit hasonlítottam össze, mely munka eredményeképpen a kis mintán végzett felmérés is legalább tendenciaszerű eltéréseket igazolt. Az esettanulmányok pedig tovább szélesítették a pszichoszomatikus betegségek hátterében meghúzódó lehetséges okokról rendelkezésre álló ismereteinket.

A statikus családreprezentációk kvantitatív elemzése során a szülők közti kapcsolat tipikus helyzetet leképező ábrázolásai a kontrollcsoportnál igen változatos képet mutattak, a hétköznapokban is megnyilvánuló nézeteltérések okozta feszültségek manifesztációjaként demonstrált kiegyensúlyozatlan struktúra nagyobb arányú megjelenítésével. Az asztmás vizsgálati személyek testvérükkel való kapcsolatának ideális helyzetben demonstrált 100 százalékos arányban kiegyensúlyozatlan képe pedig a korábbi, tipikus helyzetbeli ábrázoláshoz képest – első ránézésre – meglepően hatott, mely jellegzetesség a családrendszer minden szintjén megnyilvánult. Tehát míg az egészséges személyek inkább harmonikus rendszerbeli működést és kiegyensúlyozott struktúra létrejöttét támogató változást kívánták az ideális helyzetre nézve – az annak létrehozásában szerepet játszó kohézió és hierarchia dimenziók erősségének jelenlegi, egymással való viszonyához képest –, addig a családi organizáció tipikus helyzetben megjelenítettől nagyban eltérő alakulására vonatkozó vágyukat fejezték ki, illetve jelenítették meg az asztmás betegek.

Azon fiatal, aki a számára megfelelő támogatást biztosítani tudó családi közegben él és nevelkedik, illetve a szülőkről való leválást megélheti, miáltal autonómiára irányuló szükségletei is a kellő mértékben kielégítésre találnak, sokkal harmonikusabb személyiségfejlődésen mehet keresztül. Fontos azonban látnunk, hogy a változások közepette/ellenére is a szülők szeretetére és elismerésére való igényét fenntartja a gyermekorból immár felnőtté váló egyén. Szeretné, ha felnőttként kezelnék, ugyanakkor ideális képében a család továbbra is frekventált kiscsoportként áll. Ezzel szemben azon személy, akire – valamilyen kisebb-nagyobb egészségügyi problémából/betegségből adódóan – fokozott figyelem hárul, illetve akit túlvédelmeznek, könnyen a család szövevényes kötelékében reked.

De vajon mi áll mindenek a háttérében? Tudjuk, hogy a serdülőkor vége és a felnőttkorba lépés az önállósodás és a szülőkről való leválás időszaka, amely identitáskrizisben új(szerű) kérdések foglalkoztatják az érintett személyt és a felnőtt-lét megéléséhez új tapasztalatokra is szert kell tgyen a fiatal (noha napjaink társadalmában ezek a folyamatok megkésve jelentkezhettek, hiszen az önálló lét kezdete kitolódott, s – kényelmi szempontokból adódóan is – nem ritka, hogy elég későn hagyja el a „családi fészket” a nevezett generáció). A leírt átalakulás tehát a kapcsolatok valamiféle átrendeződése/értékelése révén válhat megvalósíthatóvá. Azon fiatal, aki a számára megfelelő támogatást biztosítani tudó családi közegben él és nevelkedik, illetve a szülőkről való leválást megélheti, miáltal autonómiára irányuló szükségletei is a kellő mértékben kielégítésre találnak, sokkal harmonikusabb személyiségfejlődésen mehet keresztül. Fontos azonban látnunk, hogy a változások közepette/ellenére is a szülők szeretetére és elismerésére való igényét fenntartja a gyermekkorból immár felnőtté váló egyén. Szeretné, ha felnőttként kezelnék, ugyanakkor ideális képében a család továbbra is frekvenciánként áll. Ezzel szemben azon személy, akire – valamilyen kisebb-nagyobb egészségügyi problémából/betegségből adódóan – fokozott figyelem hárul, illetve akit túlvédelmeknek, könnyen a család szövevényes kötelékében reked. Így pedig önnön erejének megtapasztalására nem nyer lehetőséget, melynek okán a változásra irányuló belső igényét könnyebben lehet képes kifejezni a család és alrendszerei szintjén is – relatíve – kiegyensúlyozatlanabb, de legalábbis labilisabb, családtagok között fennálló viszonyokon keresztül. Hiszen a tágabb környezet adta nyomás, a kortársaknál látott fokozódó szabadság és önálló életük kibontakoztatása, a hozzájuk való hasonlóság, de legalábbis a közük való integrálódás igénye mind-mind változásra sarkallnak, emocionális és kognitív síkon hatással vannak az adott személyre, még ha ezen interperszonális történések viselkedéses megnyilvánulásai nem is feltétlenül megfigyelhetőek a fiatal mindennapjaiban, illetve bizonyos korlátozások okán elfojtásra kerülnek. Ezen elhárító mechanizmus pedig lényegi eleme a pszichoszomatikus tünetek kialakulásának (Bárdos, 2003).

Az iménti kirakások kvalitatív elemzése tovább árnyalta a családkról formálódó képet: az asztmás személyek családjainál a tipikus és ideális helyzetek a statikus reprezentációkban összemósódnak látszódtak, s a családtagok között fennálló konfliktusokról inkább az egészséges személyek számoltak be. Ilyenformán a hétköznapi gyakorlat része volt a betegcsoportnál az ideális helyzetek létrejötte, míg az különös értéként inkább csak speciális életesemények kapcsán mutatkozott a kontrollcsoportnál. A generációs határok áthágása és a hierarchia-viszonyok megfordulása pedig – Vajda és Kósa (2005) vonatkozó írásában – tovább erősítették a családrendszeren belül megvalósuló dinamika torzulásait.

A bemutatásra került esetek is újabb aspektusokkal bővítették a témával összefüggő ismereteink tárházát. Így az adott helyzet egyéntől függő megítélésének (statikus család-reprezentációk) szabadsága és flexibilitása, majd a közös kirakás alkalmával (dinamikus család-reprezentációk) az eltérő nézőpontok kompromisszum-bázisú egységbe illesztése mutatkozott az egészséges személyekből álló család esetében. Itt a szülők mentális képzei mellett a kisebbik gyermek (testvér) véleménye formálták elsősorban a közös reprezentációk alakulását. Ezzel szemben – Vajda és Kósa (2005) gondolataival egybehangzóan – a pszichoszomatikus beteget, vagyis az asztmás fiatal nevelő család életében inkább elveszett az individuum annak színeivel (és egyedi tulajdonságaival), és a rendszerbe betagozódva hasonlóbb képzeteket is vallott, hiszen ezen pszichoszomatikus család esetében csaknem kétszer annyi esetben egyezés mutatkozott a személyek statikus és dinamikus reprezentációi között, ami valamiféle merevebb kognícióról tanúskodik. Ezen túlradó „csoportgondol”, vagyis egyöntetű véleményalkotásra készítő állapot pedig fokozottan járul hozzá adott kapcsolati mintázatok fenntartásához, függetlenül azok funkcionális helyességétől és lehetséges következményeitől.

Érdeemes továbbá megfigyelni, hogy mennyire másként alakult a különböző családi helyzetek és az azokhoz kapcsolódó struktúrák egyéni és közös észlelése. Míg az egészséges személyek alkotta családnál a dinamikus reprezentációk összességében kiegyensúlyozottabb struktúrákat adtak, mint a korábbi statikus kirakások, addig az asztmás fiatal családja a közös ábrázolás során inkább jelenített meg kiegyensúlyozatlan struktúrákat (vagyis a korábban labilis-kiegyensúlyozott vagy kiegyensúlyozott szerkezeteket eredményező elrendezések átalakultak, a kohézió és hierarchia erőssége szélsőségesebb mértéket öltött). Bár tanulmányomban mindössze két esetre vonatkozó elemzést olvashattunk, a tekintett jelenségek értelmezésére annyi talán mégis elmondható, hogy azok jól értelmezhetőek, ötvözhetőek a témával kapcsolatban már fennálló ismereteinkkel. Hiszen egy jól funkcionáló család esetében azt várjuk, hogy sokoldalúan segítse, támogassa tagjait, ezáltal aktívan hozzájáruljon a személyek mentális és fizikai egészségéhez. Ilyenformán az individuuum szintjén kevésbé biztonságosnak, kiegyensúlyozottnak ható reprezentációk (és problémák) a családtagok támogatásával megszelídülhetnek, ami a család mint elsődleges szocializációs közeg jelentőségének egy fontos aspektusára világít rá: a családi organizáció szintjén megnyilvánuló megküzdés módjára, lehetőségeire. Az úgymond egészséges személyekből felépülő családnál erre érzékletes példa volt az édesapa humor általi feszültségoldása. Ezen védőháló hiányosságait tapasztalhattuk viszont az asztmás személy családjánál, ahol a társsegítés és közös megküzdés, a helyzetek együttes erőből történő „feljavítása” nem működhetett. A pszichoszomatikus család esetében a szülők (főként az apa) és a nagyobb gyermek, tehát az asztmás fiatal voltak a legnagyobb befolyással a dinamikus reprezentációk kialakítására. Figyelemreméltó, hogy az apa is újabban – egy súlyos tüdőgyulladást követő állapot eredményeként – légzési nehézségeket mutat, miáltal a család figyelmének középpontjába kerülve „extra törődésben részesül”, s a másik tünehordozóhoz hasonlóan – aki immár kirepülőben van a családi fészekből – szerepe a család életében megnövekedni látszik (ezzel párhuzamosan az asztmás fiatal tünetei az utóbbi időszakban – bevallása szerint – enyhültek). Ez pedig a pszichoszomatikus beteg mint a csalárendszer működési problémáinak tünehordozója aktív szerepére világít rá a családon belüli dinamikai folyamatok alakulását illetően, ami mégis valamiféle sajátos együttműködést, összefonódást látat az egyéni és csoportműködés relációjában.

Eredményeim több ponton bizonyították a pszichoszomatikus és egészséges családokból vizsgálatomba vont személyek családreprezentációjának eltéréseit, melyre vonatkozó empirikus munkák nem fellelhetőek a szakirodalomban. Jelen tanulmány tehát hiánypótló kutatássorozat első eredményeiből közölt adatokat, noha a további vizsgálmunka nem nélkülözhet az egyes pszichoszomatikus/szomatizációs körképek pszichoszociális hátterének pontosabb megismerésére, illetve a terápiás lehetőségek tárházának bővítésére céljából.

Irodalomjegyzék

- Bárdos György (2003): *Pszichovegetatív kölcsönhatások*. Scolar Kiadó, Budapest.
- Buda Béla (1994): *Mentálhigiéné. A lelki egészség társadalmi, munkaszervezeti, pszichokulturális és gyakorlati vetületei. Tanulmánygyűjtemény*. Animula Kiadó, Budapest.
- Csabai Márta és Molnár Péter (2009): *Orvosi pszichológia és klinikai egészségpszichológia*. Medicina Könyvkiadó Zrt., Budapest.
- Dallos, R. és Procter, H. (2001): A családi folyamatok interakcionális szemlélete. In: Biró Sándor és Komlósi Piroska (szerk.): *Családterápiás olvasókönyv. Családterápiás sorozat 1.* Animula Kiadó, Budapest. 7–52.
- Dornai Erika (2000): A hatalom koncepciója a különböző pszichológiai megközelítésekben. *Pszichológia*, 3. 305–326.
- Gehring, T. M. (2010): *Family System Test (FAST) kézikönyv*. OS Hungary Tesztfelkészítő, Budapest.
- Kelen Ilona (1982): *Pszichoszomatikus zavarok gyermek- és ifjúkorban*. Medicina Kiadó, Budapest.

- Kopp Mária és Berghammer Rita (2009, szerk.): *Orvosi pszichológia*. Medicina Kiadó, Budapest.
- Mentzos, S. (2003): *A konfliktus-feldolgozás neurotikus módjai. Pszichoanalitikus neurózistan klasszikus és új megközelítésben*. Lélekben Otthon Kiadó, Budapest.
- Minuchin, S., Rosman, B. L. és Baker, L. (1995): *Pszichoszomatikus családok*. Animula Kiadó, Budapest.
- Olson, D. H. és Gorall, D. M. (2003): Circumplex model of marital and family systems. In: Walsh, F. (szerk.): *Normal Family Processes*. Guilford Press, New York. 514–547.
- Onnis, L. (1993): *A pszichoszomatikus zavarok rendszerszemlélete*. Animula Kiadó, Budapest.
- Onnis, L. (2008): Pszichoszomatikus zavarok a családban. In: Feuer Mária (szerk.): *A családsegítés elmélete és gyakorlata. Szöveggyűjtemény*. Akadémiai Kiadó, Budapest. 113–120.
- Ranschburg Jenő (2010): *Pszichológiai rendellenességek gyermekkorban*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- Roussel, L. (1989): *La famille incertaine*. Edition Odile Jacob, Paris.
- Somlai Péter (1987): *Konfliktus és megértés*. Gondolat Kiadó, Budapest.
- Szokolszky Ágnes (1998): A tudomány metamorfózisa és a kognitív tudomány: Poszkarteziánus alternatívák. In: Pléh Csaba (szerk.): *Megismeréstudomány és mesterséges intelligencia*. Akadémiai Kiadó, Budapest. 273–295.
- Vajda Zsuzsanna és Kósa Éva (2005): *Neveléslélektan*. Osiris Kiadó, Budapest.
- Watzlawick, P., Beavin, J. és Jackson, D. (2009): *Az emberi érintkezés. Formák, zavarok paradoxonok*. Animula Kiadó, Budapest.

A vizuális kategorizációs folyamatok érésének feltérképezése 7–15 éves egészséges gyermekek és felnőttek körében

A vizuális kategorizáció a megismerés alapvető funkciója, mely lehetővé teszi a minket nap mint nap érő információ gyorsabb és hatékonyabb feldolgozását, rendszerzését. A képességünk, hogy a különböző tárgyakat, jelenségeket kategorizáljunk, már igen korán, csecsemőkorban megjelenik, alapjául szolgálva más kognitív képesség kialakulásának (például: emlékezet, érvelés). A szakirodalomban főként a csecsemőkorban történő érési folyamatokról olvashatunk, és csak nagyon keveset tudunk arról, hogy milyen változások következnek be iskoláskorban. Jelen kutatás célja a vizuális kategorizációs folyamatok feltérképezése 7 és 15 éves kor között. Az eredeti képek mellett bemutatott módosított képtípusoknak köszönhetően vizsgálhatóvá válik továbbá az egyes kéregalatti vizuális csatornák (magno- és parvocelluláris pályák) fejlődése is. A vizsgálódás kiemelkedően fontos, hiszen több eredmény utal a magnocelluláris csatorna érintettségére például fejlődési diszlexiában.*

Bevezetés

A perceptuális kategorizáció – azaz a körülöttünk lévő tárgyak gyors és pontos rendszerezése – fontos szerepet játszik mindennapi tevékenységeinkben. A környezetünkkel való interakció során például az autókban ülve a csúcsforgalomban számos, a helyzet szempontjából releváns és kevésbé releváns inger és impulzus ér minket, ahhoz azonban, hogy megfelelően tudjunk működni és megfelelő döntéseket hozunk, stabil információ-feldolgozó és -kategorizáló funkciókra van szükségünk. A környezet ingereinek jelentéssel bíró rendszerezése tehát megismerő funkciónk és így komplex viselkedésünk egyik fontos alapja, továbbá a kategóriák létrehozása segíti az információ gazdaságos tárolását és rendszerezését (Freedman és Miller, 2008). Nem meglepő tehát, hogy a kategorizáció a megismerési folyamatok széles skáláját felöleli az észleléstől egészen a kivitelező funkciókig (Smith és Jonides, 2000). A kategorizáció során egyrészt az egymástól fizikailag különböző dolgokat csoportosítjuk, másrészt a fizikailag hasonló

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

dolgokat el tudjuk különíteni egymástól, így a kategorizációs folyamatok ugyanolyan fontos faktora a differenciálás, mint a generalizálás (Kovács, 2003).

Több elméletet is találunk arra vonatkozóan, hogy mi az a mechanizmus, amely segítségével a különböző tárgyakat, jelenségeket kategóriákba soroljuk. A klasszikus elméletek szerint a kategorizáció alapja bizonyos jól definiált tulajdonságok megléte, ugyanakkor a kategóriahatárok nagyon világosak és merevek. A valószínűségi elméletek

Több elméletet is találunk arra vonatkozóan, hogy mi az a mechanizmus, amely segítségével a különböző tárgyakat, jelenségeket kategóriákba soroljuk. A klasszikus elméletek szerint a kategorizáció alapja bizonyos jól definiált tulajdonságok megléte, ugyanakkor a kategóriahatárok nagyon világosak és merevek. A valószínűségi elméletek szerint a kategória központi eleme a prototípus, amely az adott kategória legjobb, legtipikusabb eleme. Ebben az esetben a kategóriába tartozást a prototípushoz való hasonlóság határozza meg, a kategóriahatárok elmosódottak. Végül a mentális kategorizációs elméletek a feladat kontextusát, illetve a sémák és elméletek szerepét emelik ki, melyek az egyes jellemző tulajdonságok súlyát határozzák meg (Kovács, 2003).

szerint a kategória központi eleme a prototípus, amely az adott kategória legjobb, legtipikusabb eleme. Ebben az esetben a kategóriába tartozást a prototípushoz való hasonlóság határozza meg, a kategóriahatárok elmosódottak. Végül a mentális kategorizációs elméletek a feladat kontextusát, illetve a sémák és elméletek szerepét emelik ki, melyek az egyes jellemző tulajdonságok súlyát határozzák meg (Kovács, 2003).

Egy adott objektum vagy jelenség kategorizációja több szintem is megvalósulhat, a megfelelő működéshez azonban lényeges a megfelelő szint kiválasztása, az aktuálisan releváns információkat és célokat figyelembe véve. A kategorizáció legáltalánosabb szintje az úgynevezett fölérendelt szinten valósul meg (ilyen például a jármű, élőlény, bútor stb. kategória), ahol a kategóriák igen átfogóak, és az egyes tagoknak kevés közös perceptuális tulajdonságuk van. Az általánosítás mértéke ezen a szinten a legnagyobb. A következő szint az alapszint, ahol az általános hasonlóság mértéke a legoptimálisabb (például: autó, madár, repülő). Itt az előző szinthez képest az egyes tagoknak több közös tulajdonságuk van és a generalizáció mértéke is csökken. Az alárendelt szinten a kategóriák száma még tovább növekszik, és egy sokkal specializáltabb osztályozás válik lehetővé, figyelembe véve azokat a jegyeket is, amelyek az egyes tagokat egyedivé teszik (például: kolibri, papagáj, galamb). Ezen a szinten a generalizáció lehetősége még tovább csökken (Ragó, 2000; Kovács, 2003).

Mareshal és Quinn (2001) szerint az, ahogyan csoportosítjuk vagy kategorizáljuk a különböző elemeket, meghatározza, hogy hogyan tanuljuk meg az egyes objektumok közötti kapcsolatot, és hogy ezeket a kapcsolatokat hogyan terjesztjük, általánosítjuk az új elemek esetén. Ez alapján pedig kijelenthetjük, hogy a kategorizáció mint mentális működés kritikus szerepet játszik a megismerés megszervezésében és stabilitásában.

A vizuális kategorizáció fejlődése

Kategorizációs képességeink kialakulása és fejlődése fontos számos kognitív képesség megszerzésében, így kritikus szerepet játszik az emlékezet, az érvéltés és a problémamegoldás fejlődésében, illetve abban, hogy minél hatékonyabb módszerekkel sajátítsuk az új tudást, vagyis hogy megtanuljunk tanulni (*O'Sullivan*, 1996). A kategorizációs képesség fejlődését csecsemőkorban számos különféle technika és módszer segítségével vizsgálták, úgymint a nézési preferencia (*Eimas és Quinn*, 1994; *Quinn és Eimas*, 1996a; *Quinn, Eimas, és Tarr*, 2001), tárgyvizsgálat (*Mandler és McDonough*, 1993; *Oakes, Coppage és Dingel*, 1997; *Mandler és McDonough*, 1998a), feltételes/kondicionált láb rúgás (*Hayne, Rovee-Collier és Perris*, 1987; *Shields és Rovee-Collier*, 1992) vagy a generalizált utánzás (*Mandler és McDonough*, 1996; *Mandler és McDonough*, 1998b).

Az első év során a képesség, hogy az egyes tárgyakat és jelenségeket különböző kategóriákba soroljuk, hatalmas fejlődésen megy keresztül (*Quinn és Eimas*, 1996b). Korai vizsgálatok alapján úgy tűnik, hogy a csecsecsők az első néhány hónapban már képesek különböző pontokból álló vizuális mintázatok (*Bomba és Siqueland*, 1983), továbbá különböző vonalak orientációjának kategorizálására (*Quinn, Siqueland és Bomba*, 1985). *Quinn* és kutatócsoportja (*Quinn, Eimas és Rosenkrantz*, 1993; *Eimas és Quinn*, 1994; *Quinn és Eimas*, 1998) vizsgálataikban arra hívták fel a figyelmet, hogy a 3–4 hónapos csecsemők már képesek a különböző állatokat kategóriákba sorolni. *Eimas és Quinn* 1994-es vizsgálatukban 3–4 hónapos csecsemőknek lovakat ábrázoló színes képeket mutattak be, egyszerre mindig kettőt. A vizsgálat során egy lovat csak egyszer mutattak be. A lovakat ábrázoló képek után olyan képpárok következtek, amelyekben egy addig nem látott, új ló mellett macska, zebra, illetve zsiráf szerepelt. A csecsemők tovább nézték a macska, a zebra, illetve a zsiráf képét, mint a lóét. Ezen eredmények arra utalnak, hogy a 3–4 hónapos csecsemők már kialakították a ló kategóriáját (feltehetően a perceptuális hasonlóság alapján), amely nem tartalmazza a macskát, a zebrát, illetve a zsiráfot. Későbbi vizsgálatok azt is kimutatták, hogy ugyanebben az életkorban az arc jegyei és a fej kontúrja elegendőek ahhoz, hogy a csecsemők különböző kategóriák reprezentációit alkossák kutyákról és macskákról (*Quinn és Eimas*, 1996a; *Spencer, Quinn, Johnson és Karmiloff-Smith*, 1997; *Quinn, Eimas és Tarr*, 2001).

Behl-Chanha (1996) vizsgálatsorozata rámutatott arra, hogy a 3–4 hónapos csecsemők nem csak alapszinten, hanem úgynevezett fölérendelt-szerű vagy globális kategóriák esetén is képesek kategória-representációkat alkotni. A vizsgálatban szereplő gyermekek például képesek voltak létrehozni az emlős kategória reprezentációját, amely tartalmazza az új emlős példányt, viszont kizárja a nem emlőst, valamint a bűtort.

Ahogy az előző vizsgálatokból kiderül, az első év során jelentős fejlődés figyelhető meg a vizuális kategorizáció terén, azonban közel sem tisztázott, hogy vajon mi állhat a változás hátterében. *Mandler* (2000, 2010) kettős feldolgozás modelljében párhuzamosan működő kettős reprezentációs rendszert tételez fel. Nagy hangsúlyt kap a perceptuális információn való túllépés, és megkülönbözteti a gyermek kiváló diszkriminációs képességet egy mélyebb fogalmi tudáson alapuló tudásszervezéstől. Míg a perceptuális kategóriák csakis a statikus perceptuális tulajdonságokon alapulnak, addig a fogalmi rendszer elvontabb kapcsolatok detektálására képes. Ezen elméletét főként a *McDonough*-val 1993-ban közösen lefolytatott vizsgálat eredményeire alapozza. Kutatásukban az úgynevezett szekvenciális tárgyvizsgálat módszert alkalmazták 7 és 11 hónapos csecsemők kategorizációs képességeinek vizsgálatára, amely során a gyermekeknek állatok, illetve járművek makettjeit kellett kategorizálni. Eredmények szerint a 9–10 hónapos csecsemők szét tudták választani az állat, illetve jármű kategóriát akkor is, amikor azok nagyon hasonlóak voltak, tehát különböző kategóriaként kezelték a madarakat, illetve a repülőket annak ellenére, hogy a madarak szárnya kiterjesztett állapotban volt, így nem tértek

el nagyon a repülőktől. A szerzők az eredményekből arra következtettek, hogy ebben az életkorban a perceptuális kategóriák mellett már a fogalmi kategóriák is megjelennek (Mandler és McDonough-val, 1993).

Ezzel ellentétben Quinn és Eimas (1996b, 2000) úgy gondolják, hogy a Mandler és McDonough (1993) vizsgálatában szereplő csecsemők esetében a finomabb perceptuális különbségtétel fokozottabb képességek megjelenésének köszönhető, hogy a csecsemők ilyen korán képesek voltak megkülönböztetni a madarakat a repülőktől (vagyis képesek voltak észrevenni például a madarak és a repülők farka közötti különbséget). Szerintük a kategorizációs folyamatok fejlődésének háttérében nem az eltérő kategorizációs stratégiák alkalmazása áll, hanem fejlődése sokkal inkább annak köszönhető, hogy a csecsemő egyre több információval, ismerettel gazdagodik a tárgyakkal kapcsolatban, így amikor a szenzoros modalitáson alapuló perceptuális információk összeolvadnak a megfelelő funkcionális ismeretekkel, sokkal összetettebb kategóriák jelennek meg. Felhívják a figyelmet arra, hogy a felnőtt kategóriák is erősen beágyazottak a perceptuális információkba, vagyis a kategorizációs folyamatok a fejlődés későbbi szakaszaiban is perceptuális jegyeken alapulnak (Quinn és mtsai, 2001).

Gutheil, Vera és Keil (1998) szintén az előzőekben részletezett és a szakirodalomban nagy vitákat kavarázó fogalmi váltás jellemzőit szerették volna vizsgálni, különösen a naiv biológiai tudást illetően. Eredményeik szerint a 4–5 évesek már megértik, hogy az élőlények nagyon sok olyan tulajdonsággal rendelkeznek, amelyek megkülönböztetik őket az élettelen dolgoktól. Úgy gondolják, hogy a 4 éves gyermekek már rendelkeznek egy korlátozott, de koherens „biológiai elmélettel”, amely kiváló alapját képezi annak, hogy később magabiztosan megértsék a különböző biológiai funkciókat és struktúrákat.

A gyermekek vizuális kategorizációjával foglalkozó tanulmányok többsége az iskoláskor előtti időszakot vizsgálja és csak nagyon keveset tudunk arról, hogy iskoláskorban milyen változások következnek be ezen képesség tekintetében. Az egyik ilyen vizsgálatban Batty és Taylor (2002) 7–15 éves gyermekek és felnőttek viselkedéses adatait, illetve a P1, N2 és a P3-as eseményfüggő potenciáljait vizsgálták egy állat/nem állat kategorizációs feladatban. Eredményeik szerint mindhárom komponens amplitúdója csökkent az életkorral. Viselkedéses adatok tekintetében mind a pontosság, mind a reakcióidő esetében megfigyelhető életkori hatás. A vizsgálat tehát rámutatott, hogy annak ellenére, hogy a gyermekek számára is nagyon egyszerű állat/nem állat kategorizáció volt a feladat, különbség figyelhető meg a mögöttes neurális feldolgozásban a vizsgált korcsoportokban. Rosch (1976) szerint, bár a 3 éves gyermekek az ismert ingereket képesek alapszinten kategorizálni, a fölrendelt, magasabb szintű besorolás az iskolai évek alatt érik és fejlődik tovább. Tehát bár a kategorizáció már korai csecsemőkorban megjelenik, mégis a képesség, hogy egyre absztraktabb és komplexebb besorolásokat végezzünk, úgy tűnik, egész gyermekkorunk alatt fejlődik.

A magnocelluláris és a parvocelluláris pályák fejlődése

Manapság széles körben elfogadottak azok az elméletek, amelyek a vizuális információ parallel feldolgozását hangsúlyozzák. Ezen elméletek szerint a vizuális színtér különböző jellemzőit látórendszerünk egyszerre, egymástól függetlenül elemzi, analizálja (Benedek, Janáky, Benedek és Kéri, 2005). A vizuális információ parallel feldolgozásának egyik modellje például a retina különböző méretű ganglionsejt-osztályaiból indul ki, amely alapján megkülönbözteti egymástól a magnocelluláris (M-sejtek) és a parvocelluláris (P-sejtek) sejteket, illetve a hozzájuk tartozó látópályákat. Élettani szempontból számos különbséget figyelhetünk meg a két pálya között. Az M-sejtek receptív mezője nagy, így térbeli felbontóképességük viszonylag kicsi. Az M-pálya úgymond rá van hangolva az

alacsony térbeli frekvenciákra, nagyobb érzékenységet mutat az alacsonyabb kontrasztú ingerekre, továbbá időbeli felbontóképessége is jobb a P-sejtekhez viszonyítva. Ezzel ellentétben a P-sejteket kis receptív mező, jó térbeli felbontóképesség, viszonylag kicsi kontrasztérzékenység, illetve rossz időbeli felbontóképesség, továbbá a magas térbeli frekvenciákra mutatott érzékenység jellemzi. Míg a magnocelluláris a dinamikus, addig a parvocelluláris pálya elsősorban a statikus ingerek feldolgozását végzi. Fontos továbbá kiemelni a parvocelluláris pálya szerepét a különböző hullámhosszú fény megkülönböztetésében (színészlelés) (*Livingstone és Hubel, 1988*).

A csecsemők látása az első három hónapban jelentős fejlődésen megy keresztül, és bár ez a fejlődés lelassul, de egészen a serdülőkorig folytatódik (*Kovács, 2000*). Mahajan és McArthur (2012) serdülők és felnőttek bevonásával a vizuális eseményfüggő potenciálok fejlődésének vizsgálatát tűzték ki célul. Kutatásukban sakktablához hasonló fekete-fehér négyzetekből álló ábrákat mutattak. A fényerő és a kontrasztok paramétereit állandónak tartották, csupán a négyzetek méretét változtatták, ezzel manipulálva a térbeli frekvenciákat. A szerzők abból indultak ki, hogy a négyzetek méretének manipulálásával különböző látópályákat stimulálhatnak. Eredményeik szerint az életkor előrehaladtával az N75, P100 hullámok esetében amplitúdócsökkenés figyelhető meg, ezzel ellentétben az N135 komponensnél az amplitúdó növekedését tapasztalták. Ezek az eredmények arra utalnak, hogy az alapvető vizuális szenzoros funkciók fejlődése egészen serdülőkorig elhúzódik, továbbá arra következtettek, hogy mind a parvocelluláris, mind a magnocelluláris pálya fejlődése serdülőkorban is folytatódik.

A Benedek és munkatársai 2003-as vizsgálatában kapott eredmények a magnocelluláris pálya késői érésére utalhatnak. Tanulmányukban a vizuális kontrasztérzékenység fejlődését vizsgálták 5 és 14 éves kor között. Eredményeik szerint jelentős érés figyelhető meg a vizuális kontrasztérzékenységben, amely megközelítőleg 11–12 éves korban érte el a maximum értéket, továbbá elmondható, hogy a fejlődés jelentősebb volt az alacsonyabb térbeli frekvenciák esetén. A szerzők szerint ezek az eredmények a magnocelluláris pálya késői fejlődésére engednek következtetni. Benedek és munkatársai (2003) eredményeit támasztja alá Adams és Courage (2002) vizsgálata. A szerzők korábbi vizsgálatainak (*Adams, Mercer, Courage és van Hof-van Duin, 1992; Adams és Courage, 1993*) eredményeit ötvözve újabb adatokkal, 1 hónapos kortól egészen 9 éves korig vizsgálták a kontrasztérzékenység fejlődését. Eredményeik szerint az alacsony térbeli frekvenciákon fokozottabb fejlődés figyelhető meg. Ugyancsak a magnocelluláris pálya késői fejlődését támogatják a mozgáskoherencia-küszöb vizsgálatára vonatkozó pszichofizikai eredmények (*Gunn, Cory, Atkinson, Braddick, Wattam-Bell, Guzzetta és Cioni, 2002*), továbbá az úgynevezett illuzórikus flicker-kontraszt feladatokat alkalmazó vizsgálatok adatai (*Barnard, Crewther és Crewther, 1998*). A magnocelluláris pálya kései érése mellett anatómiai bizonyítékok is szólnak. Fontos azonban megemlítenünk, hogy számos olyan vizsgálatot is találunk, amely a magnocelluláris pálya korai fejlődésére utal (*Dobkins, Anderson és Lia, 1999*).

Milyen szerepet töltenek be a magno- és a parvocelluláris pályák a vizuális kategorizációban? Bar (2003, 2009) modellje szerint míg a lassabb parvocelluláris rendszer a részletazonosításban játszik fontos szerepet, addig a magnocelluláris pályák által gyorsabban szállított, durvább térbeli felbontású információ komplex ingerek esetén segítheti a céltárgy úgynevezett „felülről lefelé” (‘top-down’) jellegű gyors és hatékony felismerését/kategorizációját. E ’top-down’ hatások a modell szerint a homloklebeny alsó területeiből származnak, és jelentősen befolyásolják a látókérgi folyamatokat. Mindezeket figyelembe véve elképzelhető, hogy a két pálya eltérő sebességű fejlődése hatással lehet a kategorizációs folyamatok fejlődésére is.

Az előzőekben ismertetett vizsgálatok arra hívják fel a figyelmet, hogy bár a kategorizáció a megismerés alapvető funkciója, fejlődése egészen a serdülőkorig elhúzódhat.

Mivel csak néhány olyan vizsgálatot találunk, amely az iskoláskorú gyermekek kategorizációs folyamatainak vizsgálatára irányul, nagyon sok a kérdés és a feltáratlan terület. Jelen kutatás célja a különböző iskolás korcsoportok viselkedési adatainak (reakcióidő és pontosság) összehasonlítása egy fölérendelt, állat-jármű kategorizációs feladat végzése során. Hipotézisem szerint a vizuális kategorizáció fejlődése még iskoláskorban is folytatódik, így a gyermekek teljesítménye korcsoporttól függő módon elmarad a felnőttektől. A kutatás során célt volt továbbá az egyes kéregalatti vizuális csatornák érzésének és a kategorizációs folyamatok összefüggéseinek feltérképezése is 7–15 éves kor között. Az előzőekből látható, hogy a magno- és parvocelluláris pályák fejlődését számos módszerrel vizsgálták, mégsem tisztázott, hogy a két pálya eltérő dinamikájú érése vajon ugyanolyan mértékben befolyásolja-e a vizuális kategorizációs folyamatokat. A korábbi vizsgálatokkal ellentétben kutatásomban komplex képek alacsony és magas térbeli frekvenciájú változatainak bemutatásával talán közelebb kerülhetünk ezen kérdések megválaszolásához. Feltételezésem szerint, bár mind a két pálya esetében fejlődés figyelhető meg a vizsgált életkorban, a magnocelluláris pálya markánsabb érzésével kell számolnunk, ami a csak alacsony térbeli frekvenciákat tartalmazó ingerek gyengébb kategorizációs teljesítményével jár gyermekkorban, elsősorban a kisiskolások esetében.

Módszerek

Résztevők

A vizsgálatban 90 személyt kértünk fel állat-jármű kategorizációs feladat végzésére. A résztvevők között egészséges 7–8 (N=23, átlagéletkor=7,68, SD=0,48), 9–10 (N=20, átlagéletkor=9,45, SD=0,51), 13–15 éves gyermekek (N=25, átlagéletkor=13,92, SD=0,86), illetve fiatal felnőttek (N=22, átlagéletkor=25,09, SD=3,8) szerepeltek. A teljes mintában és az egyes csoportokon belül is törekedtem a nemek arányának kiegyenlítésére (42 fiú, 48 lány). Rákérdeztem a személyek látásélességére, ami minden esetben szükség szerint korrigálva volt. A résztvevők egyike sem szenvedett fejlődési, pszichiátriai vagy neurológiai rendellenességben.

A vizsgálat megkezdésekor az intézmény vezetőjének, a gyermekek szüleinek és a vizsgálati személynek a hozzájárulását kértem. A gyermek vizsgálati személyek szülei írásos beleegyezésével kerültek a vizsgálati csoportba, a kutatásról történő részletes tájékoztatást mind a személyek, mind a szülők megkapták. A vizsgálatok elvégzése során a Magyar Pszichológiai Társaság által előírt etikai szabályokat követtem. A vizsgálatban való részvétel önkéntes volt, a résztvevők semmiféle fizetségben vagy jutalomban nem részesültek.

Ingerek

A kutatásban az ingerek bemutatása, a feladatban nyújtott teljesítmény és reakcióidő rögzítése az E-Prime számítógépes programmal (Psychology Software Tools, Inc., USA) történt.

A vizsgálat során állatokat és járműveket ábrázoló szürkeárnyaltos eredeti képek mellett azok alacsony és magas térbeli frekvenciájú változatai is bemutatásra kerültek. Az eredeti képeket a Li, VanRullen, Koch és Perona (2002) által alkalmazott, az interneten is elérhető adatbázisból (<http://vision.stanford.edu/Datasets/AnimTransDistr.rar>) válogattam össze. A két kategóriában szereplő képeket megpróbáltam minél nagyobb változatossággal kiválasztani, így az állat kategóriában emlősök, madarak, rovarok és

hüllők voltak láthatóak, a jármű kategóriába pedig autókat, vonatokat, polgári és katonai repülőgépeket, illetve hajókat ábrázoló képek tartoztak. A képek felbontása 255 pixel/inch, méretük pedig 576×384 pixel volt.

Az eredetileg színes képek szürkeárnyalatossá alakításához, illetve alacsony és magas térbeli frekvenciájú képek előállításához az Adobe photoshop CS5 szoftvert (Adobe Systems Inc., San Jose, USA) alkalmaztam. Az alacsony térbeli frekvenciájú képek esetében a Gaussian blur szűrőt (szűrő: 6,1), a magas térbeli frekvenciájú képeknél pedig az Adobe photoshop felüláteresztő szűrőjét (szűrő: 0,5) használtam. E két szűrési eljárás elterjedt módja a kognitív idegtudományban a különböző térbeli frekvenciájú képek előállításának (például: Bar és mtsai, 2006, Carretié és mtsai, 2012). A kategorizáció vizsgálatával foglalkozó kutatásokban általában környezetükből kiragadott, leegyszerűsített (például fekete-fehér rajzok) ingereket alkalmaznak, így hiányoznak azok a vizuális vonások, melyek a természetes környezetet jellemzik. Ezzel ellentétben, vizsgálatomban olyan képeket mutattam be, amelyeken az állatok, illetve a járművek természetes vizuális környezetükben szerepeltek.

A 3-féle kondícióban (eredeti, alacsony és magas térbeli frekvenciájú ingerek) állat-jármű kategóriánként 60–60, azaz összesen 360 képet mutattam be, random sorrendben. Annak érdekében, hogy elkerüljem az esetleges gyakorlási hatást, a személyek minden képet csak egyszer láttak. A vizsgálatban alkalmazott ingerekre az 1. ábrán látható példa.



1. ábra. Az ábrán a kutatásban használt eredeti (bal oszlop), magas (középső oszlop) illetve alacsony (jobb oszlop) térbeli frekvenciájú képekre látható példa állat (felső sor) és jármű (alsó sor) kategóriában.

Kísérleti elrendezés

Az adatfelvétel egy elsötétített szobában zajlott, ahol csak a vizsgálati személy és a vizsgálatvezető tartózkodott. Az adatfelvétel egy hordozható számítógéppel, illetve egy speciálisan erre a célra preparált billentyűzettel történt, amelyen csak a két válaszgomb: a „C”, illetve az „M” billentyűk szerepeltek. Annak érdekében, hogy az oldaliség ne befolyásolja a kapott eredményeket a résztvevők fele a „C” billentyűt, a másik fele pedig az „M” billentyűt nyomta meg „állat” válasz esetén. Az adatfelvételkor a résztvevők először a képernyőn megjelenő instrukciót látták, és mivel a mintában olvasni még nem tudó gyermekek is szerepeltek, az szóban is elhangzott. A személyek egy gombnyomással indították a kísérletet. A képernyőn elsőként 1000 ms-ig egy fixációs pont, majd ezt

követően a három kondíció valamelyikéből egy kép jelent meg, amely a válaszgombok egyikének lenyomáság volt látható. A program a következő képet a válaszgomb lenyomását követően 1000 ms elteltével jelenítette meg. Hangsúlyoztam, hogy próbálják meg minél gyorsabban megnyomni a megfelelő gombot. Az adatfelvétel három blokkban történt és megközelítőleg 20 percig tartott.

Statisztika

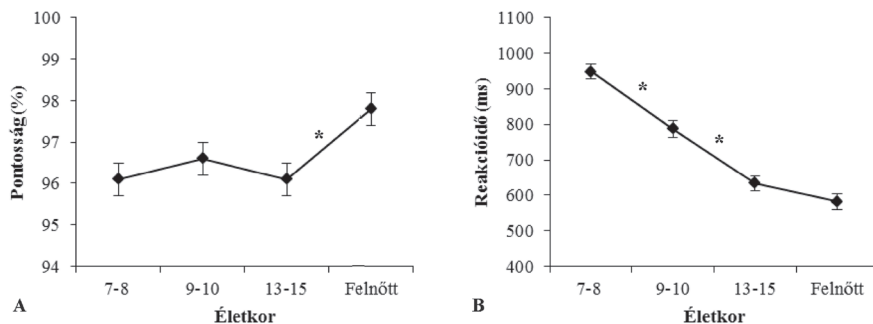
Az adatok elemzése az SPSS statisztikai programmal (SPSS Inc., Chicago, USA) történt. A vizsgálat során arra voltam kíváncsi, hogy a pontosság és a reakcióidő hogyan változik az életkor (7–8 éves, 9–10 éves és 13–15 éves gyermekek, felnőttek), a képtípus (eredeti, magas és alacsony térbeli frekvenciájú képek), illetve ezek interakciójának függvényében. A reakcióidőt mediánokban számoltam ki, a pontosságot pedig a helyes válaszok aránya adja. Az elemzés során 4 (életkor) \times 3 (képtípus) elrendezésű ismételt mérésees varianciaanalízist (ANOVA) futtattam le, ahol a képtípus összetartozó mintás változó, az életkor pedig nem összetartozó mintás változó volt. Az életkor hatásának vizsgálatokor ismételt kontrasztanalízist ('repeated contrast analysis') végeztem, amely során a szomszédos korcsoportokat vettem össze egymással (7–8 évesek vs. 9–10 évesek; 9–10 évesek vs. 13–15 évesek; 13–15 évesek vs. felnőttek). Az egyes képtípusokra jelentkező pontosság- és reakcióidő-adatok páronkénti összehasonlítására egyszerű kontrasztanalízist ('simple contrast analysis') alkalmaztam, ahol az egyes módosított képtípusokat az eredetivel vettem össze (eredeti vs. magas térbeli frekvenciájú képek; eredeti vs. alacsony térbeli frekvenciájú képek). Az adatok elemzése során $p < 0,05$ szignifikancia-szintet alkalmaztam. A jelentkező hatások nagyságának demonstrálására a parciális éta négyzet (η^2) értékeket is feltüntettem.

Annak vizsgálatára, hogy a különböző korcsoportok esetében az egyes képtípusokra jelentkező pontosság- és reakcióidő-adatok hogyan különböznek egymástól, páros t-próbákat futtattam le, páronként összehasonlítva az egyes képtípusokat.

Eredmények

Az életkor hatása a pontosságra és a reakcióidőre

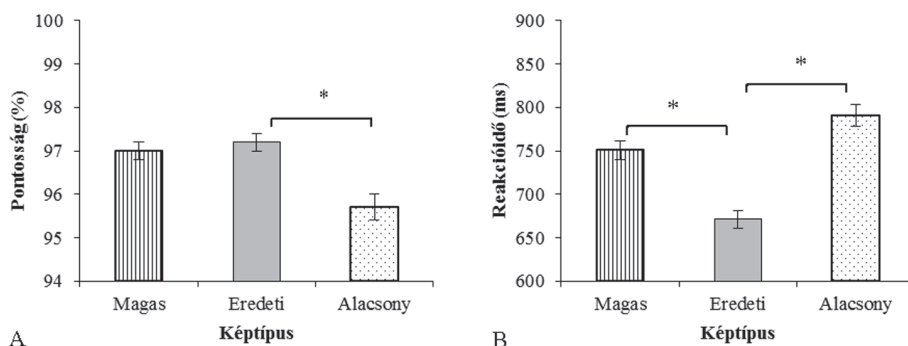
A kutatásban a pontosság elemzése során az életkor főhatás [$F(3,86)=4,91$; $p=0,003$] szignifikánsnak bizonyult, az ismételt kontrasztanalízis eredménye szerint csak a 13–15 éves gyermekek és felnőttek összehasonlításakor ($p=0,001$) figyelhető meg szignifikáns különbség, a felnőtt személyek szignifikánsan pontosabban teljesítenek. A különböző csoportoknál jelentkező pontosság adatokat a 2A ábra mutatja. A reakcióidő vizsgálatokor a pontossághoz hasonlóan szignifikáns életkor főhatást [$F(3,86)=60,82$; $p < 0,001$] találtam, a kontrasztanalízis során egyedül a 13–15 éves gyermekek és felnőttek összehasonlításakor nem találtam szignifikáns eltérést (7–8 évesek – 9–10 évesek: $p < 0,001$; 9–10 évesek – 13–15 évesek: $p < 0,001$). Az életkor előrehaladtával egyre csökken a reakcióidő, és a 13–15 éves csoport eléri a felnőttekre jellemző reakcióidőt. A csoportonként regisztrált reakcióidő adatok a 2B ábrán láthatóak.



2. ábra. Az ábrán a különböző korcsoportok esetében jelentkező pontosság (A) és reakcióidő (B) adatok átlaga és szórása látható. A csillag a szignifikáns különbséget mutatja 0,05-os szignifikancia-szintnél.

A képtípus hatása a pontosságra és a reakcióidőre

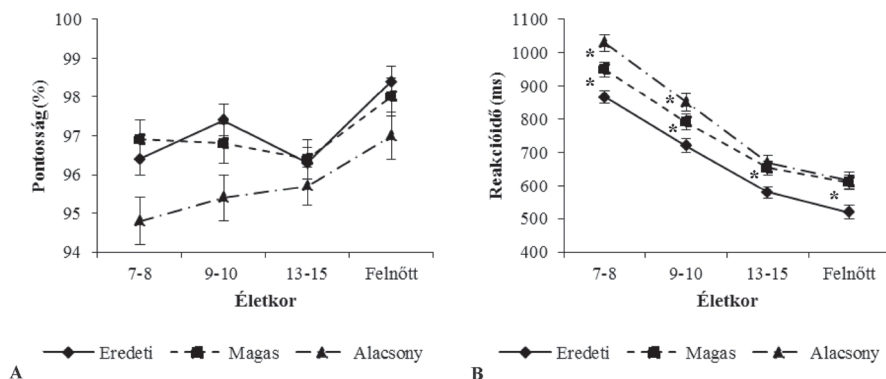
A pontosság adatok elemzése során szignifikáns képtípus főhatást [$F(2,172)=17,185$; $p<0,001$; $\eta^2=0,167$] tapasztaltam. Az egyszerű kontrasztanalízis csak az eredeti és az alacsony térbeli frekvenciájú képek [$F(1,86)=30,088$; $p<0,001$; $\eta^2=0,259$] összehasonlításakor mutatott szignifikáns különbséget, a személyek pontatlanabbak voltak az alacsony térbeli frekvenciájú képek esetén (3A ábra). A reakcióidő vizsgálatok a képtípus főhatás szintén szignifikánsnak bizonyult [$F(2,172)=229,002$; $p<0,001$; $\eta^2=0,727$]. A módosított és az eredeti képek összehasonlításakor mind a két esetben szignifikáns különbséget kaptam, az eredeti képekre a személyek szignifikánsan gyorsabban válaszoltak [eredeti képek – magas térbeli frekvenciájú képek: $F(1,86)=317,463$; $p<0,001$; $\eta^2=0,787$; eredeti képek – alacsony térbeli frekvenciájú képek: $F(1,86)=382,581$; $p<0,001$; $\eta^2=0,816$]. Az egyes képtípusokra kapott reakcióidőket a 3B ábra mutatja.



3. ábra. A különböző képtípusok esetében mért pontosság (A) és reakcióidő (B) adatok átlagait és szórásait mutatja az ábra. A csillag a szignifikáns különbségeket mutatja 0,05-os szignifikancia-szint mellett.

Az életkor és a képtípus interakciójának hatása a pontosságra és a reakcióidőre

Mivel szignifikáns életkor \times képtípus interakció csak a reakcióidő [F(6,172)=6,685; $p < 0,001$; $\eta^2 = 0,189$] esetében volt megfigyelhető (4B ábra), ezért a pontosság adatokat (4A ábra) a továbbiakban nem elemeztem. A kontrasztanalízis csak az eredeti és alacsony térbeli frekvenciájú képek összehasonlításakor [F(3,86)=8,236; $p < 0,001$] mutatott szignifikáns interakciós eredményt, vagyis két képtípus között jelentkező különbség az életkorral változik.



4. ábra. Az ábrán a különböző korcsoportok pontosság (A) és reakcióidő (B) adatai láthatóak az eredeti, alacsony, illetve magas térbeli frekvenciájú képtípusok esetén. A csillag a páros t -próbák által kapott szignifikáns különbséget mutatja 0,05-os szignifikancia-szint mellett.

Az egyes képtípusok korcsoportonkénti összehasonlításakor azt láthatjuk, hogy az eredeti képekre jelentkező reakcióidő minden korcsoportnál szignifikánsan rövidebb az alacsony és a magas térbeli frekvenciájú képekhez viszonyítva. Az alacsony és magas térbeli frekvenciájú képek reakcióidő adatai csak a 7–8 és a 9–10 éves korcsoport esetében különböznek szignifikánsan. Ebben a két korcsoportban az alacsony térbeli frekvenciájú képeknél szignifikánsan hosszabb reakcióidő figyelhető meg (1. táblázat).

1. táblázat. A táblázatban a páros t -próbák során kapott t -értékek láthatóak. A csillag a szignifikáns különbséget mutatja 0,05-os szignifikancia-szintnél.

	eredeti vs. magas	eredeti vs. alacsony	magas vs. alacsony
7–8 éves gyerekek	7,947*	12,724*	-5,015*
9–10 éves gyerekek	7,531*	7,189*	-3,542*
13–15 éves gyerekek	10,957*	9,769*	-1,691
Felnőttek	10,089*	12,150*	-,677

Megvitatás

Jelen kutatás célja az iskoláskorú gyermekek kategorizációs folyamatainak feltérképezése volt a magno- és parvocelluláris látópályák fejlődésének szempontjából. Ennek vizsgálatára 7–15 éves egészséges gyermekeket és felnőtteket kértem fel állat-jármű kategorizációs feladat elvégzésére. A szakirodalmi adatok alapján feltételeztem, hogy a vizuális kategorizációs folyamatok érése még iskoláskorban is folytatódik, főként, ha a

célkategoriák a fölrendelt szintet képviselik (Rosch, 1976). Az éresi folyamatok feltérképezésére az állatokat és járműveket ábrázoló eredeti komplex képek mellett azok alacsony és magas térbeli frekvenciájú változatai is bemutatásra kerültek, amelyekre csak a magno-, vagy csak a parvocelluláris pályák érzékenyek. Hipotézisem szerint a magno-celluláris pálya esetében fokozottabb fejlődés figyelhető meg a vizsgált életkorban, azaz erőteljesebben javul a kategorizációs teljesítmény a kizárólag alacsony térbeli frekvenciákat tartalmazó képek esetén.

Az eredmények szerint mind a pontosság, mind a reakcióidő esetében megfigyelhető életkori hatás (2. ábra), mely a kategorizációs folyamatok fejlődésére utalhat. A pontosság esetében a felnőttek (97,8 százalék) szignifikánsan jobban teljesítenek, mégis fontos kiemelni, hogy a legkisebb csoport, a 7–8 éves gyermekek is 96,1 százalékban nyomták meg a jó billentyűt. A reakció esetében az életkor előrehaladtával csökkenés figyelhető meg egészen 13–15 éves korig, amikor is a gyermekek már nem tértek el szignifikánsan a felnőtt csoporttól. A pontosságot és a reakcióidőt együtt elemezve azonban úgy tűnik, hogy 13–15 éves korban is történik fejlődés, hiszen bár a reakcióidő nem különbözik a felnőttekétől, a gyermekek szignifikánsan pontatlanabban teljesítenek ebben az életkorban. Ezen eredményekből arra következtethetünk, hogy a vizuális kategorizációs folyamatok fejlődése még iskoláskorban, a 13–15 éves korcsoport esetében is folytatódik. Batty és Taylor (2002) nagyon hasonló eredményeket figyeltek meg, noha a vizsgálatukban részt vevő személyek egy úgynevezett 'go/no go' feladatot végeztek.

Bár ezen eredmények a kategorizációs folyamatok fejlődésre utalnak, a reakcióidő esetében tapasztalt hatás az irodalom alapján azonban másképp is értelmezhető. Számos eredményt találunk arra vonatkozóan, hogy a különböző feladatokban az életkor előrehaladtával jelentkező reakcióidő-csökkenés mögött részben az információfeldolgozás sebességének csökkenése, illetve a motoros rendszer és a motoros funkciók fejlődése állhat (Kail, 1993; Luna és mtsai, 2004). Batty és Taylor (2002) kutatásukban a viselkedéses változók mellett a P1, N2 és P3 eseményfüggő potenciálok változásait is nyomon követték. Az életkor előrehaladtával tapasztalható latenciarövidülések (N2, P3) és amplitúdócsökkenések (P1, N2, P3) azonban mégis arra utalnak, hogy a kategorizációs folyamatok fejlődése még iskoláskorban is folytatódik, nem csupán egy általános pszichomotoros érésről van szó. Az EEG adatokból származó eredmények rámutattak arra, hogy bár a feladat a gyermekek számára is könnyen teljesíthető volt, a mögöttes neurális folyamatok fejlődése még a vizsgált életkorokban is megfigyelhető. Szintén a vizuális kategorizációs folyamatok kései fejlődését támogatják azok a vizsgálatok, melyek arra mutattak rá, hogy míg az ismert ingerek alapszintű kategorizációja már igen korán megjelenik, addig a fölrendelt szintű besorolás egészen késő gyermekkorig érik és fejlődik tovább (Rosch, 1976; Mervis és Crisafi, 1982).

A kutatás során alkalmazott képtípusok pontosságra és reakcióidőre gyakorolt hatásának tanulmányozásakor azt láthatjuk, hogy az alacsony térbeli frekvenciájú képek esetében a vizsgálatban részt vevő személyek szignifikánsan pontatlanabbak és lassabbak voltak az eredeti képekhez viszonyítva (3. ábra). A magas térbeli frekvenciájú képeknél azonban csak reakcióidőben tapasztaltam szignifikáns eltérést az eredeti képektől (3. ábra). Ezen eredmények alapján úgy tűnhet, hogy a vizsgálat során bemutatott magas, illetve alacsony térbeli frekvenciájú képek felismerhetősége nem azonos, fontos azonban kiemelni, hogy az elemzés ezen pontján a gyermek, illetve felnőtt csoportok együttesen adják ezen eredményt. Korcsoportonként elemezve az egyes képtípusok hatását azt láthatjuk, hogy a felnőttek csoportjában nincs szignifikáns különbség a magas, illetve az alacsony térbeli frekvenciákat tartalmazó képekre jelentkező reakcióidők között, amely arra utal, hogy a két módosított képtípus felismerhetősége nem tér el.

Vizsgálatom azon eredménye, mely szerint a két módosított képtípus a 7–8, illetve a 9–10 éves gyermekek esetén szignifikánsan eltér, pontosabban az alacsony térbeli frek-

venciájú képeknél a gyerekek szignifikánsan lassabban hoznak döntést, ezt követően pedig 13–15 éves korban ez a különbség eltűnik (4B ábra), arra enged következtetni, hogy az alacsony térbeli frekvenciákra érzékeny magnocelluláris pálya kisiskoláskorban éretlenebb, és a fejlődés dinamikája 13 éves korig markánsabb. Hasonló eredményeket kaptak Benedek, Kéri, Benedek, Janáky és Kovács 2005-ös vizsgálatukban, amelynek célja a kontrasztérzékenység fejlődésének feltérképezése volt. Eredményeik szerint mind a magno-, mind a parvocelluláris pálya esetében megfigyelhető fejlődés, azonban 5 és 14 éves kor között a magnocelluláris pálya markánsabb éréssel kell számolni. Ezen eredményeket támogatja Adams és Courage (2002) vizsgálata is, akik az előzőekhez hasonlóan a kontrasztérzékenység éréseinek vizsgálatakor fokozottabb fejlődést figyeltek meg az alacsony téri frekvenciák esetén.

A vizsgálat során kapott eredmények tehát arra utalnak, hogy a magnocelluláris és parvocelluláris pályák fejlődése még iskoláskorban is folytatódik, továbbá 7 és 13 éves kor között a magnocelluláris pálya erőteljesebb érése figyelhető meg. Fontos azonban kiemelni, hogy a kép korántsem egyértelmű, hiszen a szakirodalomban az M-pálya korai fejlődésére is találunk bizonyítékokat (*Dobkins, Anderson és Lia, 1999*). Érdekes módon néhány, az újszülöttek arcpreferenciájával foglalkozó vizsgálat eredményei szerint a magnocelluláris pálya igen korán fejlődik, és úgy tűnik, hogy csecsemőkorban az M-pálya által szállított vizuális információ a meghatározó (*Johnson és Morton, 1991*). A csecsemőkori szakirodalmat, illetve jelen vizsgálat eredményeit tekintve elképzelhető, hogy a magnocelluláris pálya kétszakaszos fejlődésével kell számolnunk. Újszülötteknél a magnocelluláris pálya a fejlettebb, de ezt követően érése lelassul, és a két pálya érettsége csak 13–15 éves korra egyenlítődik ki.

Az eredmények alternatív magyarázata lehet, hogy 7–8, illetve 9–10 éves korban az alacsony térbeli frekvenciájú képek esetén jelentkező szignifikánsan hosszabb reakcióidő összefügghet a frontális lebeny fejletlenségével és így a 'top-down' jellegű visszacsatolás elégtelenségével. Bar (2003) eredményei és elmélete szerint felnőttkorban a magnocelluláris pálya fontos a környezetbe ágyazott objektumok kontextustól függő, gyors azonosításában, mely folyamatban a homloklebenynek is kiemelkedő szerepe van. Ezen elméletből kiindulva az eredmények arra (is) utalhatnak, hogy a kisiskolások még kevésbé használják az M-pálya által szállított információt, és kevésbé erőteljes náluk ebből adódóan az ingerek feldolgozásának prefrontális kéregből induló top-down facilitációja. Ezen elképzelést támogatják azok a vizsgálatok is, melyek szerint a homloklebeny ebben az életkorban még viszonylag éretlen (*Giedd és mtsai, 1999; Gogtay és mtsai, 2004*). Mindezek alapján úgy tűnik, az iskoláskor elején a gyermekek inkább a részletek alapján kategorizálnak, mely folyamat főként a magas térbeli frekvenciákra érzékeny parvocelluláris pályához köthető.

A szakirodalomban számos olyan eredményt találunk, melyek a magnocelluláris pálya fokozott plaszticitására engednek következtetni, ami egyúttal fokozottabb sérülékenységre is utal a késői érés során (*Benedek, Kéri, Benedek, Janáky és Kovács, 2005*). Fontos megemlíteni a fejlődési diszlexia magnocelluláris deficit felvetését, mely szerint a csökkent olvasási teljesítmény hátterében a magnocelluláris sejtek abnormalitása áll (*Stein, 2001*). Az elméletet támogatják többek között a diszlexiás csoport csökkent kontrasztérzékenységére (*Borsting, Ridder, Dudeck, Kelley, Matsui és Motoyama, 1996; Skottun, 2000*) illetve csökkent mozgásérzékenységére vonatkozó eredmények (*Eden, VanMeter, Rumsey, Maisog, Woods és Zeffiro, 1996; Boets, Wouters, Van Wieringen és Ghesquière, 2006; Samar és Parasnis, 2007; Kevan és Pammer, 2008*).

Az elmélet mellett anatómiai és élettani bizonyítékok is szólnak. Vizsgálatok rámutattak arra, hogy az oldalsó térdestest laterális és mediális magjainak magnocelluláris sejtjei morfológiailag károsodottak (*Livingstone és mtsai, 1991; Galaburda, LoTurco, Ramus, Fitch és Rosen, 2006*), továbbá eltérést figyeltek meg az alacsony kontrasztú ingerek-

re adott látókérgi kiváltott válaszokban (a parvocelluláris sejtek esetében nem találtak hasonló abnormalitásokat) (*Livingstone és mtsai*, 1991). Más vizsgálatok a M-pályához tartozó területek csökkenő vérellátására is rámutattak (*Kaneko, Uno, Kaga, Matsuda, Inagaki és Haruhara*, 1998). Jelen tanulmányban bemutatott vizsgálat csak egy nagyobb vizsgálat sorozat első lépésének tekinthető, amely során a későbbiekben egy fejlődési diszlexiás csoport bevonását is tervezem. Egy későbbi vizsgálatban tehát a magnocelluláris sérülés felvetést szeretném vizsgálni az előzőekben bemutatott – mások által még nem alkalmazott – komplex képek alacsony és magas térbeli frekvenciájú módosított változataival. A diszlexiás csoporttal folytatott vizsgálat eredményei egyrészt közelebb vihetnek minket a diszlexia mögött meghúzódó deficit tisztázásához, az azzal kapcsolatos elméletek magyarázatához, illetve egy hatékony fejlesztési módszer kidolgozásához.

Mindezeket figyelembe véve, ezen eredmények alapján úgy tűnik, hogy a vizuális kategorizációs folyamatok fejlődése még serdülőkorban is folytatódik, és ebben eltérő szerepet játszik a magno- és a parvocelluláris pályák által szállított információ. A továbbiakban mindenképp indokolt azonban újabb (mind viselkedéses, mind elektrofiziológiai) vizsgálatok felvétele annak megerősítésére, hogy a megfigyelt életkori hatások nem csupán a motoros rendszer érésének köszönhetőek, hanem azon képességünk fejlődésének, melynek segítségével képesek vagyunk a különböző tárgyakat, jelenségeket különböző kategóriákba sorolni.

Köszönetnyilvánítás

Köszönettel tartozom témavezetőmnek, Csifcsák Gábornak, aki szakmai, módszertani tanácsaival, észrevételeivel segíti munkámat.

Köszönet illeti Czeglédiné Gurzó Mária igazgató asszonyt, hogy engedélyezte a Nicolae Balcescu Román Gimnázium, Általános Iskola és Kollégiumban az adatfelvételt, illetve az intézmény tanárait, akik a tesztfelvétel alatt segítették munkámat.

Végül, de nem utolsósorban köszönöm azoknak a szülőknek, akik hozzájárulásukat adták ahhoz, hogy gyermekük bekerüljön a kutatásba, továbbá mindazoknak a gyerekeknek és felnőtteknek, akik részt vettek a vizsgálatban.

Irodalomjegyzék

- Adams, R. J., Mercer, M. E., Courage, M. L. és van Hof-van Duin, J. (1992): A New Technique to Measure Contrast Sensitivity in Human Infants. *Optometry & Vision Science*, **69**. 6. sz. 440–446.
- Adams, R. J. és Courage, M. L. (1993): Contrast sensitivity in 24- and 36-month-olds as assessed with the contrast sensitivity card procedure. *Optometry & Vision Science*, **70**. 2. sz. 97–101.
- Adams, R. J. és Courage, M. L. (2002): Using a single test to measure human contrast sensitivity from early childhood to maturity. *Vision Research*, **42**. 9. sz. 1205–1210.
- Bar, M. (2003): A Cortical Mechanism for Triggering Top-Down Facilitation in Visual Object Recognition. *Journal of Cognitive Neurosciences*, **15**. 4. sz. 600–609.
- Bar, M., Kassam, K. S., Ghuman, A. S., Boshyan, J., Schmid, A. M., Dale, A. M., Hämäläinen, M. S., Marinkovic, K., Schacter, D. L., Rosen, B. R. és Halgren, E. (2006): Top-down facilitation of visual recognition. *Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States of America*, **103**. 2. sz. 449–454.
- Bar, M. (2009): The proactive brain: memory for predictions. *Philosophical Transactions of the Royal Society B*, **364**. 1521. sz. 1235–1243.
- Barnard, N., Crewther, S. G. és Crewther, D. P. (1998): Development of a magnocellular function in good and poor primary school-age readers. *Optometry and Vision Science*, **75**. 62–68.
- Batty, M. és Taylor, M. J. (2002): Visual categorization during childhood: An ERP study. *Psychophysiology*, **39**. 482–490.

- Behl-Chadha, G. (1996): Basic-level and superordinate-like categorical representations in early infancy. *Cognition*, **60**. 105–141.
- Benedek, G., Benedek, K., Kéri, S. és Janáky, M. (2003): The scotopic low-frequency spatial contrast sensitivity develops in children between the ages of 5 and 14 years. *Neuroscience Letters*, **345**. 161–164.
- Benedek, Gy., Janáky, M., Benedek, K. és Kéri, Sz. (2005): A látási információ parallel feldolgozása. *Ideggyógyászati Szemle*, **59**. 7–8. sz. 241–248.
- Benedek, Gy., Kéri, Sz., Benedek, K., Janáky, M. és Kovács, I. (2005): A látási funkció fejlődése 5–14 éves gyermekekben. *Magyar Tudomány*, **111**. 1. sz. 28–36.
- Boets, B., Wouters, J., Van Wieringen, A. és Ghesquiére, P. (2006): Coherent motion detection in preschool children at family risk for dyslexia. *Vision Research*, **46**. 4. sz. 527–535.
- Bomba, P. C. és Siqueland, E. R. (1983): The nature and structure of infant form categories. *Journal of Experimental Child Psychology*, **35**. 294–328.
- Borsting, E., Ridder, W. H. 3rd, Dudeck, K., Kelley, C., Matsui, L. és Motoyama, J. (1996): The presence of a magnocellular defect depends on the type of dyslexia. *Vision Research*, **36**. 7. sz. 1047–1053.
- Carretié, L., Ríos, M., Periañez, J. A., Kessel, D. és Álvarez-Linera, J. (2012): The Role of Low and High Spatial Frequencies in Exogenous Attention to Biologically Salient Stimuli. *PLoS ONE*, **7**. 5. sz. e37082. doi:10.1371/journal.pone.0037082.
- Dobkins, K. R., Anderson, C. M., és Lia, B. (1999): Infant temporal contrast sensitivity functions (tCSFs) mature earlier for luminance than for chromatic stimuli: evidence for precocious magnocellular development? *Vision Research*, **39**. 19. sz. 3223–3239.
- Eden, G. F., VanMeter, J. W., Rumsey, J. M., Maisog, J. M., Woods, R. P. és Zeffiro, T. A. (1996): Abnormal processing of visual motion in dyslexia revealed by functional brain imaging. *Nature*, **382**. 66–69.
- Eimas, P. D. és Quinn, P. C. (1994): Studies on the formation of perceptually based basic-level categories in young infants. *Child Development*, **65**. 3. sz. 903–917.
- Freedman, D. J. és Miller, E. K. (2008): Neural mechanisms of visual categorization: Insights from neurophysiology. *Neuroscience and Biobehavioral Reviews*, **32**. 2. sz. 311–329.
- Galaburda, A. M., LoTurco, J., Ramus, F., Fitch, R. H. és Rosen, G. D. (2006): From genes to behavior in developmental dyslexia. *Nature Neuroscience*, **9**. 10. sz. 1213–1217.
- Giedd, J. N., Blumenthal, J., Jeffries, N. O., Castellanos, F. X., Liu, H. L., Zijdenbos, A., Paus, T., Evans, A. C. és Rapoport, J. L. (1999): Brain development during childhood and adolescence: longitudinal MRI study. *Nature Neuroscience*, **2**. 861–863.
- Gogtay, N., Giedd, J. N., Lusk, L., Hayashi, K. M., Greenstein, D., Vaituzis A. C., Nugent, T. F., Herman, D. H., Clasen, L. S., Toga, A. W., Rapoport, J. L. és Thompson, P. M. (2004): Dynamic mapping of human cortical development during childhood through early adulthood. *Proceeding of the National Academy of Sciences of the United States of America*, **101**. 21. sz. 8174–8179.
- Gunn, A., Cory, E., Atkinson, J., Braddick, O., Wattam-Bell, J., Guzzetta, A. és Cioni, G. (2002): Dorsal and ventral stream sensitivity in normal development and hemiplegia. *NeuroReport*, **13**. 6. sz. 843–847.
- Gutheil, G., Vera, A. és Keil, F. C. (1998): Do houseflies think? Pattern of induction and biological beliefs in development. *Cognition*, **66**. 1. sz. 33–49.
- Hayne, H., Rovee-Collier, C. és Perris, E. E. (1987): Categorization and memory retrieval by three-month-olds. *Child Development*, **58**. 3. sz. 750–767.
- Johnson, M. H. és Morton, J. (1991): *Biology and Cognitive Development: The Case of Face Recognition*. Blackwell Scientific Publications, Oxford.
- Kail, R. (1993): Speed of Information Processing: Developmental Change and Links to Intelligence. *Journal of School Psychology*, **38**. 1. sz. 51–61.
- Kaneko, M., Uno, A., Kaga, M., Matsuda, H., Inagaki, M. és Haruhara, N. (1998): Cognitive neuropsychological and regional cerebral blood flow study of a developmentally dyslexic Japanese child. *Journal of Child Neurology*, **13**. 457–461.
- Kevan, A. és Pammer, K. (2008): Visual deficits in pre-readers at familial risk for dyslexia. *Vision Research*, **48**. 28. sz. 2835–2839.
- Kovács Gy. (2003): A perceptuális kategorizáció alapjai. In: Pléh Csaba, Kovács Gy. és Gulyás B. (szerk.): *Kognitív idegtudomány*. Osiris Kiadó, Budapest. 202–216.
- Kovács, I. (2000): Human development of perceptual organization. *Vision Research*, **40**. 1301–1310.
- Li, F. F., VanRullen, R., Koch, C. és Perona, P. (2002): Rapid natural scene categorization in the near absence of attention. *Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States of America*, **99**. 14. sz. 9596–9601.
- Livingstone, M. és Hubel, D. (1988): Segregation of form, color, movement, and depth: anatomy, physiology, and perception. *Science*, **240**. 4853. sz. 740–749.
- Livingstone, M. S., Rosen, G. D., Drislane, F. W. és Galaburda, A. M. (1991): Physiological and anatomical evidence for magnocellular defect in developmental dyslexia. *Proceedings of National*

- Academy of Sciences of the United States of America*, **88**. 18. sz. 7943–7947.
- Luna, B., Garver, K. E., Urban, T. A., Lazar, N. A. és Sweeney, J. A. (2004): Maturation of Cognitive Processes From Late Childhood to Adulthood. *Child Development*, **75**. 5. sz. 1357–1372.
- Mahajan, Y. és McArthur, G. (2012): Maturation of visual evoked potentials across adolescence. *Brain and Development*, **34**. 8. sz. 655–666.
- Mandler, J. M. (2000): Perceptual and conceptual processes in infancy. *Journal of Cognition and Development*, **1**. 1. sz. 3–36.
- Mandler, J. M. (2010): The spatial foundations of the conceptual system. *Language and Cognition*, **2**. 1. sz. 21–44.
- Mandler, J. M. és McDonough, L. (1993): Concept formation in infancy. *Cognitive Development*, **8**. 3. sz. 291–318.
- Mandler, J. M. és McDonough, L. (1996): Drinking and driving don't mix: inductive generalization in infancy. *Cognition*, **59**. 3. sz. 307–335.
- Mandler, J. M. és McDonough, L. (1998a): On developing a knowledge base in infancy. *Developmental Psychology*, **34**. 6. sz. 1274–1288.
- Mandler, J. M. és McDonough, L. (1998b): Studies in inductive inference in infancy. *Cognitive Psychology*, **37**. 1. sz. 60–96.
- Mareschal, D. és Quinn, P. C. (2001): Categorization in infancy. *TRENDS in Cognitive Neuroscience*, **5**. 10. sz. 443–450.
- Mervis, C. B. és Crisafí, M. A. (1982): Order of acquisition of subordinate-, basic-, and superordinate-level categories. *Child Development*, **53**. 1. sz. 258–266.
- Oakes, L. M., Coppage, D. J. és Dingel, A. (1997): By land or by sea: The role of perceptual similarity in infants' categorization of animals. *Developmental Psychology*, **33**. 3. sz. 396–407.
- O'Sullivan, J. T. (1996): Children's metamemory about influence of conceptual relation on recall. *Journal of Experimental Child Psychology*, **62**. 1. sz. 1–29.
- Quinn, P. C., Siqueland, E. R. és Bomba, P. C. (1985): Delayed recognition memory for orientation by human infants. *Journal of Experimental Child Psychology*, **40**. 2. sz. 293–303.
- Quinn, P. C., Eimas, P. D. és Rosenkrantz, S. L. (1993): Evidence for representations of perceptually similar natural categories by 3-month-old and 4-month-old infants. *Perception*, **22**. 4. sz. 463–475.
- Quinn, P. C. és Eimas, P. D. (1996a): Perceptual cues that permit categorical differentiation of animal species by infants. *Journal of Experimental Child Psychology*, **63**. 1. sz. 189–211.
- Quinn, P. C. és Eimas, P. D. (1996b): Perceptual organization and categorization in young infants. In: Rovee-Collier, C. és Lipsitt, L. P. (szerk.): *Advances in Infancy Research*. Ablex Publishing Corporation, Norwood, New Jersey. 1–36. 2013. 06. 26-i megtekintés, http://books.google.hu/books?id=3OXDPZTm7cUC&pg=PA2&hl=hu&source=gb_s_toc_r&cad=4#v=onepage&q&f=false
- Quinn, P. C. és Eimas, P. D. (1998): Evidence for a global categorical representation for humans by young infants. *Journal of Experimental Child Psychology*, **69**. 3. sz. 151–174.
- Quinn, P. C. és Eimas, P. D. (2000): The emergence of category representations during infancy: are separate perceptual and conceptual processes required? *Journal of Cognition and Development*, **1**. 1. sz. 55–61.
- Quinn, P. C., Eimas, P. D. és Tarr, M. J. (2001): Perceptual categorization of cat and dog silhouettes by 3-to-4 month-old infants. *Journal of Experimental Child Psychology*, **79**. 1. sz. 78–94.
- Ragó A. (2000): A szavak mögött – a fogalmi rendszerünk kialakítása. In: Oláh A. és Bugán A. (szerk.): *Fejezetek a pszichológia alapterületeiből*. Eötvös Kiadó, Budapest. 77–86.
- Rosch, E. H. (1976): Basic objects in natural categories. *Cognitive Psychology*, **8**. 3. sz. 382–439.
- Samar, V. J. és Parasnis, I. (2007): Cortical locus of coherent motion deficit in deaf poor readers. *Brain and Cognition*, **63**. 3. sz. 226–239.
- Shields, P. J. és Rovee-Collier, C. (1992): Long-term memory for context-specific category information at 6 months. *Child Development*, **63**. 2. sz. 245–259.
- Skottun, B. C. (2000): The magnocellular deficit theory of dyslexia: the evidence from contrast sensitivity. *Vision Research*, **40**. 1. sz. 111–127.
- Smith, E. E. és Jonides, J. (2000): The cognitive neuroscience of categorization. In: Gazzaniga, M. S. (szerk.): *The New Cognitive Neurosciences*. The MIT Press, Cambridge. 1013–1022.
- Spencer, J., Quinn, P. C., Johnson, H. és Karmiloff-Smith, A. (1997): Heads you win, tails you lose: evidence for young infants categorizing mammals by head and facial attributes. *Early Development and Parenting (Special Issue: Perceptual Development)*, **6**. 3–4. sz. 113–126.
- Stein, J. (2001): The magnocellular theory of developmental dyslexia. *Dyslexia*, **7**. 12–36.

Akadályozott hallgatók a felsőoktatásban?

A világon számos országának egyre több egyetemén – és nem csak Európában vagy Észak-Amerikában, hanem Afrikában és Ázsiában is – működik valamilyen felsőoktatás-kutató, -fejlesztő és -képző központ, amelyeknek elsődleges célja és funkciója a legtöbb esetben a belső továbbképzések szervezése, az oktatói állomány pedagógiai-szaktudományi kultúrájának elmélyítése, kompetenciáinak fejlesztése. Egyre gazdagabb szakirodalom áll rendelkezésünkre a témában – és itt tényleg csak néhány könyvet említenek meg a több tízezerből (például: Ramsden, 2003, aki az elméleti kérdéseken túlmenően a tervezésre és az eredmények értékelésére helyezi fő hangsúlyait; Nicholls, 2002; Hativa, 2000; kicsit korábban Brown és Atkins, 1988; Robson, 2006 együtt kezelik a felsőoktatás és az egyéb továbbképzések módszertanát stb.).*

A 2010-es évek elejére Magyarországon is fontossá vált, hogy a felsőoktatásban oktató tanárok, oktatók, képzők milyen minőségű munkát milyen szakmódszertani felkészültséggel végeznek, és vajon munkájuk támogatására milyen képzési segítséget lehetne nekik nyújtani.

Ennek jegyében az Eötvös Loránd Tudományegyetemen Halász Gábor vezetésével felsőoktatás-pedagógiai kutatóközpont alakult, a székesfehérvári székhelyű Kodolányi János Főiskolán pedig az oktatók belső továbbképzését szervező, önálló Felsőoktatás-Pedagógiai Innovációs Központ egységet hoztak létre. Azóta a többi magyarországi nagy egyetemen is formálódnak az e célból alapított különféle formációk. Számos hazai felsőoktatási intézményben a jelenleg is zajló európai uniós programok, TÁMOP pályázatok képezik ennek a képzés személyi állományának megújítását célzó programok finansziális hátterét.

A felsőoktatással való intenzív foglalkozás azonban nem teljesen előzmény nélküli. Kozma Tamás már az ezredforduló körül felismerte, hogy Magyarországon is szükség lenne kifejezetten felsőoktatási kutatóközpont létrehozására, éppen ezért akkoriban mint az Oktatókutatási Intézet igazgatója igyekezett – azóta megszűnt – intézményét ebbe a kutatási irányba pozicionálni.

A Kodolányi János Főiskolán a munka kezdetén megállapították, hogy a legtöbb egyetemi, főiskolai oktató – kivéve esetleg a pedagógusképzésben dolgozókat – nem rendelkezik tanári vagy tanítói végzettséggel, és jelentős többségük nagy valószínűséggel mintegy „ösztonösen” vált tanárrá. Fegyelmelési gondjai az oktatók többségének nem voltak, ami vagy a tárgyuk nehézségi foka miatt van így, vagy mert lenyűgözően, érdekesen tudnak előadni, esetleg mert olyan sokat kell jegyeztetni az órájukon – hogy nem marad idő beszélgetni. A (belső) továbbképzést kezdetben általában „feleslegesnek” találták, majd

* A tanulmány alapja a TÁMOP-4.1.1./C-12/1/KONV-2012-0001 azonosítószámú projekt keretében készült.

a kurzusok felülről szabályozott, kötelező jellegű beindulásával az ellenállás fokozatosan megszűnt: az oktatók belátták, van értelme az ilyen irányú (és csak időbe, de pénzbe nekik nem kerülő) továbbképzéseknek. A magánfőiskola innovatív, gyakorlat-orientált belső továbbképzései az oktatók szakmai kompetenciáinak professzionalizálódására fókuszáltak. Kiemelt szempont volt a portfólió-módszer fejlesztése és belső terjesztése, az oktatói tervezőmunka segítése és a szakmódszertani megújulás. Programjuknak van egy erős távoktatási, e-learninges fejlesztési vonatkozása és ez irányban (oktatási keretrendszerek használata, digitális anyagok elkészítése és feltöltése, távoktatásos képzésekben szerzett tapasztalatok megosztása stb.) mutatkozó jelentős lépései. Erről a komplex fejlesztő munkáról jelent meg egy kitűnő elméleti háttérrel felvázoló és konkrét, a képzés számos területét támogató projekteket bemutató kötet (*Sárdi, 2012*).

Napjainkban a fejlett világ felsőoktatásában és felsőoktatás-kutatásában a hagyományosnak tekinthető, régi kutatási témák és területek mellett újabbak is megjelentek. Ezek közé tartoznak az akadályozott emberek felsőoktatásban történő részvételéhez kapcsolódó kutatások és viták.

Alkalmazott kutatás a Miskolci Egyetemen

2013 tavaszán a Miskolci Egyetemen az egyetemi oktatók módszertani kultúráját, illetve az akadályozottsággal élő hallgatók egyetemi oktatásban való jelenlétéhez fűződő viszonyulásukat, a különböző képességű hallgatók oktatásának-képzésének eltérő tanítási technikáit igyekeztünk megismerni.

A kérdőíves írásbeli, majd a strukturált interjúk kikérdezések során különleges gondot fordítottunk a projektmódszer alkalmazásának ismeretére, elterjedtségére. Ennek a módszernek a kiemelése azért is bír rendkívüli fontossággal, mert világszerte alkalmazzák, és mindenféle nemzetközi együttműködésnek, hallgatói és oktatói kitekintésnek, csereutazásnak, Erasmus- és más ösztöndíjak által szerezhető nemzetközi tapasztalatnak lényeges részét képezi. Kiemelten fontos tehát, hogy későbbi oktatói továbbképzési programunkat, a projektmódszernek a Miskolci Egyetemen való elterjedtségét, alkalmazásának szakszerűségét kutassuk, vizsgáljuk.

A kérdések első harmada különféle oktatási módszerek alkalmazásának gyakoriságára vonatkozott. A második harmadba kerültek a projektmódszerre vonatkozó kérdések, a harmadik részbe pedig a fogyatékos/akadályozott hallgatók kezelésére vonatkozóak.

Első szakaszban az összeállított kérdőívünkre a Miskolci Egyetem karairól 181 kollégánk válaszolt. A legtöbb kitöltő velünk egy karon: a bölcsészettudományin oktat. A létszámarányt növeli, hogy ide soroltuk az Idegennyelvi Oktatási Központ munkatársait is. A 29 százaléknyi bölcsészeken kívül a gazdaszok (a kérdőív kitöltőinek 19 százaléka) és a Gépészmérnöki és Informatikai Kar (18 százalék) oktatói képviselték magukat jelentősebb arányban.

Mivel a válaszadás – elejét veendő a többes kitöltés lehetőségének, illetve annak, hogy egyeseket többször is megszólítsunk – névvel történt, önmagában ez a tény adhat némi torzítást a válaszokban: érezhető, hogy sokszor a „vélt legjobb” választ kaptuk. Az esetleges pedagógusi előképzettségre nem kérdeztünk rá, mivel előzetesen azt vártuk, hogy túlnyomó többségben lesznek az eredetileg nem tanárnak készült kollégák. Noha minden egyetemi oktatónak többször landolt az elektronikus postaládájában a kitöltési felszólítás és a kérdőívhez vezető link, a 181 önként válaszoló egyfelől szép számmak tűnik, másfelől viszont ennek a mennyiségnek mégsem biztos, hogy annyira örülhetünk. A válaszadók köre nem reprezentálja a Miskolci Egyetem oktatóinak összetételét: a mintában a bölcsészek és gazdaszok felül-, a mérnöktudományi és jogtudományi területek oktatói alulreprezentáltak.

A válaszadók többsége tapasztalt, ám aktív korú oktató volt. 73 százalékuknak van legalább hat, legfeljebb 30 éves oktatói gyakorlata, felsőoktatási tapasztalata (a válaszadó oktatók 76 százaléka 31 és 60 év közötti). A kitöltők között felülreprezentáltaknak látszanak az egyetemi docens státusúak (37 százalék).

Néhány külföldi vonatkozás, tapasztalat

A külföldi és hazai szakirodalomban egyaránt vannak olyanok, akik az e-learningben és a távoktatásban látják a jövőt (például *Seale*, 2006 – ő gyakorlatiasan az e-learning fejlesztésekben egyúttal potenciális piacot, jövedelemszerzési forrást is lát), mert ezáltal az akadályozott hallgatók „mentesülnek” a társas érintkezés mindennapi tapasztalatokból származó kudarcaitól – bár más szempontból ez erősen vitatható, hiszen ezzel ezek a hallgatók kizáródnak a tanulás szociális segítő közegéből, és például nem tudnak részt venni a felsőoktatásban egyre fontosabb szerepet betöltő projektmunkákban, kiscsoportos feladatvégzésben.

Mike Adams és Sally Brown (2006) tanulmánykötetükben elmozdulnak a felsőoktatási inklúzió irányába, miközben konkrét tantervfejlesztési tanácsoknak is publicitást adnak. Számos vizsgálatban mutatták ki az akadályozott hallgatók elutasítását, nem megfelelő segítségét – sokszor olyan szituációkban is, amelyekben már kiépítették a segítő hálózatot, létrehozták az infrastruktúrát (például: *Kowalsky* és *Fresko*, 2002). A megfelelő segítő hálózat szerepéről mint az akadályozott hallgatók felsőoktatásban való bennmaradásának zálogáról ugyancsak sokan írtak (például *Estrada*, *Dupoux* és *Wolman*, 2006).

Ez utóbbi területnek van saját, önálló, független egyesülete, az 1977-ben alapított Association on Higher Education and Disability (<http://www.ahead.org/>), amelynek nem kevesebb, mint 31 országban vannak társult (tag)szervezetei. Van – az előbbi szervezettől független – *Disability Compliance for Higher Education* címmel megjelenő angol nyelvű nemzetközi folyóirata (ISSN 1943-8001), amely 2013-ban a 18. évfolyamánál tartott (internetes elérhetősége: <http://www.disabilitycomplianceforhighereducation.com/>). Sajnos, a folyóirat számai nem szabad hozzáférések: igen sokat kell fizetnie annak, aki el szeretné olvasni az abban megjelent írásokat.

A népszerű tudományos adatbázisokból (LinkedIn, ResearchGate, Academia.edu) kitűnik, hogy világszerte több, mint 14.000-en foglalkoznak hivatásszerűen ezzel a témával.

Oktatói attitűdök – akadályozott hallgatók Miskolcon

Kérdőívünkben és az interjúkban az akadályozottság kifejezésére a régebben használt „fogyatékos” szót használtuk. Ez pedagógiailag nem biztos, hogy helyes, de az első-sorban nem tanár végzettségű és előképzettségű kollégáink számára feltehetően sokkal érthetőbb (nem kell külön megmagyarázni), mint a finomabb „akadályozott” kifejezés. A továbbiakban a két kifejezést mintegy szinonimaként fogom használni.

Amennyiben a későbbiekben lesz lehetőségünk egy, az akadályozottsággal foglalkozó továbbképzés indítására, akkor érdemes lesz azzal kezdenünk, hogy egyáltalán bemutassuk: ki is a fogyatékos, és mit jelent a részképesség-zavar.

Az oktatók számára a fogyatékoság kérdése úgy jelenik meg, hogy ki „képezhető”, és ki nem. Óhatatlanul számos dilemmával találkozunk, és mivel a világ fejlettebb részéhez kívánunk tartozni, nincs lehetőségünk időt hagyni arra, hogy a fogyatékos emberek társadalmi megítélése gyökeresen megváltozzon.

Egyelőre kérdésként merül fel, hogy milyen részképességekkel kell rendelkeznie például egy mérnök-, egy gazdász- vagy egy egészségtudományi szakos hallgatónak az

eredményes tanulmányokhoz, és ha nem rendelkezik valamelyik szakma gyakorlásához szükséges képességekkel, attól még van-e lehetősége élni azzal a joggal, hogy felvehesse az adott diszciplína tárgyait. Vajon kap-e segítséget – és milyen – a továbbhaladáshoz: elhárulnak-e az akadályok előle? Mit jelent maga a „tanuláshoz való jog”?

A felsőoktatási rendszer a maga felvételi követelményrendszerével eleve „kiszűri” az akadályozott hallgatók túlnyomó többségét a felsőfokú tanulmányokból: ellehetetleníti bekerülésüket az egyetemre, főiskolára. A tanulmányi feladatok során a legtöbb oktatónak nincsen „B”-terve az eltérő állapotú hallgatók kezelésére. Számos oktató napi munkáját a hallgatók munkaerőpiaci jövője felől értelmezi – ilyen értelemben például egy anyagmérnök számára tényleg elengedhetetlen feltételnek látszik, hogy képes legyen helyváltoztatásra, egy statisztikus számítások végzésére, egy építőmérnök számára pedig az egyenes rajzolásának képessége lesz a legfontosabb „pályalkalmassági normája”. A sort folytathatnánk: a zeneművészt az eredetiséget és művészetet, a sok gyakorlati tekinteti alapfeltételnek – amelyhez bizonyos biológiai feltételek is társulnak –, az orvoslás tanulmányi szakaszában pedig aligha megtűrték a remegős kezűek stb. Pedig nem minden gazdaságból lesz statisztikus: vannak a gazdaságtannak olyan ágai, amelyeken alapos matematikai tudás nélkül is el lehet boldogulni (például humán erőforrás-menedzsment kisebb vállalkozásoknál). Nem minden orvostól lesz sebész, ahol tényleg szükség van erős, precíz kézre. Az építészek vagy gépészek egyenes vonalait kiszorította a számítógépes szoftverekkel végzett tervezőmunka. Lehet, hogy az illető nem zeneművész, de attól még lehetne zenészek menedzsere stb.

Az egyetemi és főiskolai oktatók feladata nem annyira a munkaerőpiaci tényezők szemszögéből gondolkodni, mint inkább az oktatást, képzést segíteni, valamint kidolgozni és alkalmazni akadálymentesítő programokat, illetve olyan értékelési formákat, amelyek keretében az akadályozott hallgató is meg tudja mutatni tudását, felkészültségét (például hallgatók számára írásbeli feladatokat, látásmaradványosoknak szóbeli feladatokat; értelmileg akadályozottaknak a képességeiknek megfelelő; a „disz”-eseknek több gyakorló feladatot, tutori, mentori segítséget).

A magyar társadalomban, úgy tűnik, ez a szemléletváltás még nem érkezett el. Eleve a „fogyatékos” szó is erre utal. Eljutottunk odáig, hogy a mozgáskorlátozottaknak és a vakoknak kötelező bizonyos, a mozgásukat segítő építészeti megoldásokat alkalmazni az akadálymentesítés jegyében – ám sokan megfelelő ismeretek és tapasztalatok hiányában mind a mai napig idegenkednek a „nem egészséges” emberektől. A fogyatékosokat sokan egyfajta „beteg születt” képzetel társítják, mintha ez az állapot „gyógyítható”, „orvosolható” lenne.

A kérdőívben igyekeztünk elkerülni a fenti csapdákat. Mivel név szerint kellett megnyilatkozni – és jelen felmérést egy folytatandó kutatás kezdetének szántuk –, megpróbáltunk minél „semlegesebbeknek” tűnő kérdéseket feltenni.

Az akadályozott egyetemi/főiskolai hallgatókkal való munka nemzetközi tapasztalataiban, megítélésében hasonló problémákkal szembesülünk. Az előttünk haladó, számunkra példaértékű országokban is vannak problémák (például: *Riddel, Tinklin és Wilson, 2005*), és ezek rendszerint ugyanazok, mint amelyekkel Magyarországon is találkozunk: a fizikai akadálymentesítés nem azonos azzal, ami a „fejekben” ismerethiány és tévképzetek formájában meghúzódik.

A miskolci kérdőív vizsgálat eredményeiből

A kérdőívben a 38. kérdéstől az 56-ig foglalkoztunk fogyatékre irányuló kérdésekkel. Ebből a kollégák érzékelhették: olyasmiről van szó, amely szempontot talán még a módszertani kérdéseknél is fontosabbnak tartjuk. Mivel nem definiáltuk a fogalmakat, ráadá-

sul névvel együtt kellett válaszolni, és nem volt lehetőség bővebb kifejtésre, netalántán visszakérdésre, így a kérdőívet kitöltő kollégák mintegy a „sötétben” tapogatózhattak. (Az interjúkból – legalábbis tapasztalataim szerint – sokkal jobban előbukkanhatnak az akadályozottsággal kapcsolatos hiedelmek, az ismerethiányból fakadó elutasítás, a régi beidegződések a képezhetőségről és a munkaerőpiaci megfelelésről.)

A „Tanít, vagy tanított-e korábban fogyatékos hallgatót?” kérdésre (38. számú) a válaszadók kétharmada, 120 fő „igen”-nel válaszolt, ám itt nagyon érdekes, hogy 8 százaléknyi kollégánk nem tudta, volt-e ilyen hallgatója a pályafutása során. Ezt azért tartom érdekesnek, mert egészen biztos vagyok abban, hogy akadályozott hallgatóink egy része valószínűleg nem diagnosztizált, mert az – és ez társadalmi problémát nem csak Magyarországon jelent – megbélyegzettséget jelentett volna az alsó- és középfokú tanulmányok során. Olyan hátrányt, amelyet feltehetően aligha követhetett volna sikeres iskolafok-váltás. A kollégák egy részében viszont felmerülhetett a képzés során, hogy az illető nem fogyatékos-e véletlenül (vagy részkepeség-problémás, de ezt a válaszadók többsége vélhetően nem tudja megkülönböztetni – ez általában valamilyen tréningyszerű képzésnél mutatkozik meg). Vagyis – bár jelen alapozó vizsgálatban erre nincsen mód – érdemes lenne utánajárni, hogy mi lehet ennek az oka.

26 százaléknyi kolléga azt vallotta, hogy nem találkozott még a képzés során fogyatékos hallgatóval – itt az az érdekes, hogy ugyanazon karokról, ugyanabban a képzésben részt vevő oktatókról van szó, vagyis ha egyik tanított már fogyatékos hallgatót, akkor a kollégájának is kellett volna találkoznia vele, különösen, ha hosszabb ideje vesz részt oktatóként a képzésben. Itt is jelentkezik egy kutatói kérdés: vajon a fogyatékkal élő hallgatók fel nem ismerése mögött mi áll: ismerethiány, vagy közömbösség, vagy az illető oktató eleve azt feltételezi, hogy aki bekerül egyetemre, az nem lehet fogyatékos, vagy ez a tény a tárgyak tanítása szempontjából irreleváns, vagy valami más? – Mi feltételezhetjük azt, hogy bármely karon élhetnek akadályozott emberek azzal a jogukkal, hogy adott tudományterületen képezzék magukat, és ennek folyamán oktatásban részesüljenek.

Talán az egyik legérdekesebb kérdése a kérdőívnek, hogy a kollégák a Miskolci Egyetemen milyen típusú fogyatékkal élő hallgatókkal találkoztak eddigi pályafutásuk folyamán (39. sz. kérdés). (Ezt a kérdést csak azoktól kértük megválaszolni, akik az előző kérdésre igennel válaszoltak.) Több választ is meg lehetett jelölni. A válaszadóknak egyes esetekben gondot okozhatott az általunk alkalmazott kategorizálás, mert fogódzót, definíciókat ez esetben sem adtunk a kérdőívünk kitöltőinek kezébe, nehogy befolyásoljuk őket a válaszadásban.

Amint azt vártuk, a legtöbben, 72-en a 120-ból (60 százalék) találkoztak már mozgássérült, mozgásában korlátozott – vélhetően kerekesszékes – hallgatóval. Feltételezhetjük, hogy a nemzetközi tapasztalatoknak megfelelően a mozgássérült hallgatóknak az oktatási helyszínek megközelíthetősége, illetve az időben való odaérés a legnagyobb problémájuk, tanulmányaikban viszont képesek együtt haladni a többiekkel, feltéve, hogy nem halmozottan sérültek. Közülük sokan születésük utáni betegség vagy baleset következtében váltak mozgásukban akadályozottakká, és mivel ez szinte bárkivel előfordulhat, a társadalmi attitűd velük kapcsolatban inkább toleráns.

A második legnagyobb felismert csoportot a „disz”-es hallgatói csoport alkotta (64 fő – 53 százalék). Mivel ezt az opciót nem választottuk szét részlelemre, így itt is vannak további kifejtési, finomítási lehetőségek. Módszertanilag természetesen vitatható, hogy a diszlexia, diszgráfia, diszkalkulia „fogyatékos”-e vagy sem, illetve melyik fajtája számít gyakorlással vagy logopédiai foglalkozással kikezelhetőnek, és melyiknek vannak ideglettani gyökerei. Itt és most ezt is beleállítottuk a kérdőívünkbe, remélve, hogy a válaszadók tudják értelmezni, és némileg kíváncsian is, hogy vajon felismerték-e ezeket a jellegzetességeket eddigi pályafutásuk során. A diszlexiások magyarországi felsőoktatási esélyeiről kitűnő összefoglalót nyújt Sarkadi Ágnes (2008) tanulmánya: ebben korrekt

áttekintést ad a diszlexia-értelmezésekről – többek között arról, hogy ezt ma már nem annyira „fogyatékosként” tartjuk nyilván –, elemzi a méltányosság és esélyegyenlőség jogszabályi megalapozottságát, majd a felsőoktatási diplomaszerezés nyelvviszga-követelményeinek teljesíthetőségét veszi figyelembe a diszlexiások esetében.

A harmadik legtöbb említés a látássérültekre történt (44 fő – 37 százalék). Itt valószínűleg a „fehér botos” vakokat sorolhatták ide a válaszadók, hiszen mindegyikönk találkozott már látássérülttel, sőt, sokan magunk is azok – szemüveget vagy kontaktlencsét viselők – vagyunk. Egy későbbi tanfolyamon tehát azt is tudatosítanunk kell majd magunkban és kollégáinkban, hogy a látásmaradványnak különféle fokai vannak, és nem csak a fehér boton vagy a vakvezető kutyán mint nyilvánvalóan felismerhető, kísérő jelen, jellegzetességeken múlik az, hogy ki számít látássérültnek.

A hallássérültek (30 fő – 25 százalék) és beszéd fogyatékosok (34 fő – 28 százalék) említése közel azonos arányban fordult elő. A siketek jelentős része nem beszél, hanem jelel, de vannak közöttük más kommunikációs formák, gyakorlatok is. Vannak továbbá olyan beszéd fogyatékosok, akikkel logopédus hatékonyan tud foglalkozni (e szakszolgáltatás gyermekkori elmaradása újabban felnőttkorban is valamelyest pótolható, korrigálható), és vannak olyanok, akiknél idegrendszeri ok(ok) miatt van jelen az életében ez a kellemetlen állapot, például dadogás. Vannak olyan hallássérültek, akik hallásmaradványuk miatt kompenzálhatók például hallókészülékkel, illetve olyan beszédükben akadályozottak, akik különféle technikai eszközökkel, rászegítéssel mégis képesek emberi fül számára elfogadható minőségben kommunikálni, hangokat, beszédet képezni.

A siketekkel való foglalkozás során többféle megoldás is elképzelhető: vagy a kevés hallásmaradvány miatt jeltolmácsra van szükség – Magyarország élen jár abban, hogy a siketek jelnyelvét önálló idegen nyelvként ismeri el, és így jelnyelvből is biztosítja a nyelvvizsgarendszer lehetőségét –, aki az akadályozott hallgatóval együtt van jelen az oktatás folyamatában, vagy a több hallásmaradvány okán hallókészülékkel rendelkezik az illető. Szerencsés, ha több hallássérült embernek sikerül közös képzést szervezni. Ha ennek feltételei hiányoznak, akkor pedig a számonkérési formákat célszerű úgy kialakítani, hogy azok inkább írásbeli megmértetésre épüljenek.

Gondot okozhat ugyanakkor, hogy a siketekkel foglalkozó iskolák egyike-másika nem tartja fontosnak az írás-olvasás megtanulását, mert ők kizárólag a jelelésre alapoznak. Az ebből az irányzatból kikerülőek gyakorlatilag kiszolgáltatottak a jelnyelvi tolmács emberi és szakmai minőségének. Gondot jelent továbbá, hogy a jelnyelv még nem tart ott, hogy a legújabb szaknyelvi kifejezéseket képes legyen érthetően átadni.

A beszéd fogyatékosok esetén ugyancsak célravezető megoldás lehet, ha a feladatok nagy része írásban teljesíthető, de nem minden esetben. (Egy személyes példa: találkoztam olyan autista hallgatóval, akinek a beszédképessége korlátozottan lehetett számítani, írásbeli kifejezőképessége viszont még annyira sem. Úgy vizsgázott, hogy amit leírt, azt tudta elmondani.)

A hallás- és beszéd fogyatékok említettségének arányába kétségkívül belejátszhat az a tény, hogy a Miskolci Egyetem Bölcsészettudományi Kara – a Siketek és Nagyothallók Országos Szövetségével (SINOSZ) együttműködve – nem halló, korábban diplomát szerzett felnőttek kezdeményezésére képzést szervezett, és így a válaszadóink között felülreprezentált bölcsész oktatók közül igen sokan találkozhattunk velük, taníthattuk őket.

Autista hallgatót 15 oktató ismert fel (ez a válaszolók 12,5 százaléka), egyéb mentális zavarral küzdőt 16 (13 százalék). Egyéb, meg nem nevezett problémára utalt hat kolléga (5 százalék).

A 40. kérdésre adott válaszokból kitűnik, hogy az oktatók 76 százaléka – valószínűleg helyesen – úgy ítélte meg, hogy az Egyetemen kevesebb a fogyatékkal élő hallgatók aránya, mint a társadalomban való jelenlétük. Ennek megfelelő a következő kérdésre (41.

sz.) adott válasz is, amely alapján a kérdőívet kitöltő kollégák 77 százaléka nyilatkozik úgy, hogy körülbelül ugyanannyi fogyatékkal élő hallgatónak kellene tanulnia, mint amekkora a társadalmi részarányuk – amely állítás persze a valóságban aligha kivitelezhető, éppen az akadályozottság rendkívül heterogén természete, sokfélesége, az állapotok súlyosságának foka stb. szerint. (Itt 9 százaléknyi volt a kevesebb, 14 százalék a társadalmi részarányuknál több fogyatékos hallgatót a felsőoktatásban kívánó vélekedés.)

A fogyatékos hallgatókhoz való viszonyulás, attitűd kérdéseiben (43–44. sz. kérdések) a válaszoló oktatók túlnyomó többsége toleránsnak mondható (kérdés: markánsan más eredményeket hozott-e volna, ha név nélkül tölthető ki ugyanez a kérdőív?).

Megoszlanak a vélemények arról, hogy az egyetemi oktatásban fogyatékkal élők csak fogyatékoságuk mértékének és típusának figyelembe vételével vegyenek-e részt (45. kérdés). Az oktatók 69 százaléka ezzel inkább egyetért, 31 százalékuk pedig inkább nem – az „igen”-eken belül az „inkább igen”, a „nem”-ek közül viszont a „határozottan nem” volt a hangsúlyosabb.

A túlnyomó többség (91 százalék) egyetért azzal az állítással, hogy az egyetemnek mindenben segítenie kell a fogyatékkal élők tanulmányainak lehetőségeihez képest zavartalan elvégzését (46. sz. kérdés). A 47. sz. kérdés megválaszolásánál a túlnyomó többség (80 százalék) szerint nem csak a család felelőssége akadályozott családtagja sikeres felsőoktatási előmenetele, hanem abban az egyetemnek is részt, szerepet kell vállalnia. (Ez a hozzáállás megalapozhatja egy későbbi mentor-program sikerét.)

A 48. kérdésre adott választásokban ismét felbukkan az a látens elvárás, amely szerint az oktatók háromnegyede (75 százaléka) valószínűleg elsősorban jövőbeli, munkaerőpiaci szempontokat vesz figyelembe: a túlnyomó többség ugyanis egyetért azzal, hogy a fogyatékkal élőknek ugyanolyan követelményeknek kellene megfelelniük az egyetemi felvételin és az oktatás folyamán, mint nem fogyatékkal élő társaiknak. Ezzel 20 százalék inkább nem, 6 százalék pedig egyáltalán nem ért egyet. (Ha erről az akadályozottak szövetségeit, szervezeteit, egyesületeit kikérdeznénk, ugyancsak a legkülönbözőbb válaszokat kapnánk.)

A 49. sz. kérdés ismét vélekedésre számít. Az állítás: „Egyetemünkön a fogyatékkal élőknek elegendő lehetőség áll rendelkezésükre tanulmányaik zavartalan elvégzésére.” Határozottan helyeslő választ 21-en (12 százalék) adtak, határozottan elutasítót pedig 9-en (5 százalék). „Inkább igen” volt a megjelölés az „igen” mellett a válaszoló oktatók 59 százalékánál, és „inkább nem” 25 százalékuk esetében. Az 50. sz. kérdésre adott válaszok némileg ellentmondani látszanak az előzőnek, tudniillik arra a felvetésre, hogy „Egyetemünkön az oktatók felkészültek a fogyatékkal élők tanulási kérdéseinek megfelelő kezelésére.”, a többség szerint a válasz „inkább nem” (52 százalék), „inkább igen” (33 százalék), „határozottan igen” (6 százalék) és „határozottan nem” (9 százalék). Vagyis az általánosságban elegendő segítséget nem támasztja alá az oktatók saját megítélése szerinti humán felkészültség... Ennek a kérdésnek azért is érdemes lenne utánajárni, mert az érzékenyítésnél az általános és távolságtartó „szimpátia” helyére kellene felépíteni az elfogató, befogadó, „mit tehetek érte” oktatói attitűdöt.

Az 51. kérdéskor a kollégák többsége, 74,5 százaléka úgy ítélte meg, hogy az oktatóknak szüksége lenne érzékenyítő/felkészítő tréningekre, hogy megfelelően kezelhessék a fogyatékkal élők oktatása során felmerülő kérdéseket, 25,5 százaléknyi munkatársunk viszont inkább nem, vagy határozottan nem látja szükségét ilyen irányú továbbképzésnek.

Az 52–53–54. kérdések az adott karra vonatkozó hallgatói akadálymentesítésre, oktatói felkészültségre és érzékenyítő kurzusok iránti igények felmérésére vonatkoznak – mivel a kitöltők közötti, egyetemi karok szerinti eloszlás közel sem volt egyenletes, a karonkénti bontást aligha lehet ésszerűen elvégezni. A többség úgy ítéli meg, hogy saját karán az akadályozott hallgatóknak rendelkezésére állnak a tanulmányaik elvégzéséhez

szükséges lehetőségek (77 százalék). Az oktatók megítélésének tekintetében jellegzetes „középre húzó” tendencia figyelhető meg, és nagyjából fele-fele arányban oszlik meg az „inkább igen” / „inkább nem” válaszok száma. (Ez kissé ellentmond az 50. sz. kérdésre adott válaszoknak, hiszen ott az „inkább nem” válaszok voltak 61 százalékos, szignifikáns többségben.) A saját kar vonatkozásában a válaszoló oktatók valamivel magasabb arányban (29 százalékban) nem igénylik a (tovább)képzést ezen a területen, mint amint azt az 51. sz. kérdés válaszainak összegzésében láthattuk.

A „Munkája során milyen szintű problémának érzi/érezné a fogyatékkal élő hallgatók oktatását?” kérdésre (55. sz.) két jellegzetes válasz-típus uralma figyelhető meg: 43 százaléknian nyilatkoztak meg úgy, hogy számukra ez nem jelentene problémát, és 38 százalék szerint neheztítő körülmény lenne. Ha hozzávesszük a többi válaszlehetőséget is, akkor utóbbi arány lényegesen módosul: 46 százaléknian voltak azok, akiknek valamilyen szinten gondot okozna az akadályozott hallgató(k) nyilvánvaló jelenléte az oktatómunkájuk során! – Úgy vélem, ez egy nagyon fontos mutatószám, hiszen azt jelenti, hogy minden egyes fogyatékos hallgató bármely karon és szinte valamennyi képzésünkben találkozhat olyan oktatóval, aki nem fog tudni mit kezdeni vele. A „nem tudja megítélni”, illetve az „egyéb” opciót összesen 11 százaléknian választották, amely vagy a válaszolni nem akarók, vagy a bizonytalanok viszonylag magas arányát tükrözi.

Összességében elmondható, hogy az oktatók kisebbik hányada nyilatkozott úgy, hogy az ő számára nem jelentene gondot az akadályozott hallgatók jelenléte a foglalkozásain, ám ez a tény további vizsgálatokat és mélyebb elemzést igényel.

A fogyatékkal élő hallgatók oktatásához szükséges eszközökről, segítségről (56. sz. kérdés) a válaszadók több választ is megjelölhettek. A 181 válaszoló 213 válaszlehetőséget jelölt meg. Feltűnő a bizonytalanok („Nem tudom” opció) igen magas száma (62) és aránya (34 százalék). Tréningeket, szakmai továbbképzést a válaszolók 39 százaléka (71 fő) igényelne – ami azért érdekes adat, mert akár a saját karra, akár az egész egyetemre vonatkoztatva a válaszolók sokkal nagyobb oktatói ismerethiányt jeleznek. Az egyetemi foglalkozások szakértői támogatását, továbbá szakirodalmak segítségével történő felkészítést egyaránt 18–18 százaléknian tartanak fontosnak.

A „Munkája során milyen szintű problémának érzi/érezné a fogyatékkal élő hallgatók oktatását?” kérdésre (55. sz.) két jellegzetes válasz-típus uralma figyelhető meg: 43 százaléknian nyilatkoztak meg úgy, hogy számukra ez nem jelentene problémát, és 38 százalék szerint neheztítő körülmény lenne. Ha hozzávesszük a többi válaszlehetőséget is, akkor utóbbi arány lényegesen módosul: 46 százaléknian voltak azok, akiknek valamilyen szinten gondot okozna az akadályozott hallgató(k) nyilvánvaló jelenléte az oktatómunkájuk során! – Úgy vélem, ez egy nagyon fontos mutatószám, hiszen azt jelenti, hogy minden egyes fogyatékos hallgató bármely karon és szinte valamennyi képzésünkben találkozhat olyan oktatóval, aki nem fog tudni mit kezdeni vele.

Összefoglalva

A kérdőívekre adott válaszok felett „ítéletet” hozni nem szabad. Az elsődleges célunk az akadályozott hallgatók iránti fogadókészség felmérése, illetve az érzékenyítő/továbbképző kurzusok tartalmának alapozása volt. Néhány kisebb belső ellentmondás felfedezhető a kapott kumulált válaszok között, ám ezek feltárása mélyebb elemző munkát igényelne.

Mivel egy remélhetően hosszú folyamat kezdeteinél járunk, még igen sok kezdeményezésnek, vitának és kikérdezésnek kell kibontakoznia annak érdekében, hogy közelebb jussunk Egyetemünk oktatóinak szakmódszertani kultúrájához.

Irodalomjegyzék

- Adams, M. és Brown, S. (2006, szerk.): *Towards Inclusive Learning in Higher Education: Developing curricula for disabled students*. Routledge, Abingdon, OX.
- Brown, G. és Atkins, M. (1988): *Effective Teaching in Higher Education*. Methuen & Co. Ltd.
- Estrada, L., Dupoux, E. és Wolman, C. (2006): The relationship between locus of control and personal-emotional adjustment and social adjustment to college life in students with and without learning disabilities. *College Student Journal*, 40. sz. 43–54.
- Hativa, N. (2000): *Teaching for Effective Learning in Higher Education*. Kluwer Academic Publishers, Dordrecht.
- Kowalski, R. és Fresko, B. (2002): Peer tutoring for college students with disabilities. *Higher Education Research & Development*, 21. sz. 259–271.
- Nicholls, G. (2002): *Developing Teaching and Learning in Higher Education*. RoutledgeFalmer, London.
- Ramsden, P. (2003): *Learning to Teach in Higher Education*. RoutledgeFalmer, Abingdon, OX.
- Riddel, S., Tinklin, T. és Wilson, A. (2005): *Disabled Students in Higher Education: Perspectives on widening access and changing policy*. Routledge, Abingdon, OX.
- Robson, J. (2006): *Teacher Professionalism in Further and Higher Education*. Routledge, Abingdon, OX.
- Sárdi Csilla (2012, szerk.): *A felsőoktatás-pedagógia kihívásai a 21. században. Problémák és megoldási javaslatok*. Eötvös József Könyvkiadó, Budapest.
- Sarkadi Ágnes (2008): A felsőoktatásban tanuló diszlexiás hallgatók jogai az idegennyelv-tanulás terén. *Új Pedagógiai Szemle*, 58. 4. sz. 12–20.
- Seale, J. K. (2006): *E-Learning and Disability in Higher Education: Accessibility research and practice*. Routledge, Abingdon, OX.

Játék mint világmodell, avagy a több „egész” nem több, mint a kevesebb

Tanulmányunkban két egymástól távol eső problémával foglalkozunk. Az első nagy felvetés a társadalmi egész leképezésének, megjelenítésének problémaköre az ideáltipikusan értelmezett iskola működésében. Már a kiindulópont is kettős jelentést hordoz. Egyrészt nyilvánvaló, hogy az iskola akarva-akaratlanul, ráadásul egy időben több eltérő szempontból is, nap mint nap szembesül az „egész” problémájának megjelenítésével. Másrészt azonban egy pillanatra sem szeretnénk azt a látszatot kelteni, mintha jelen kérdésfeltevés bármilyen meg gondolásból is amellet szeretne érvelni, hogy az iskolának feladata lenne valamiféle egész közvetlen leképezése, történjék ez akár intellektuális, akár didaktikai, akár bármilyen más szempontból. Teljesen elvontan tesszük fel tehát az egész leképezésének, leképeződésének és leképezhetőségének kérdését. Kívülről szemléljük tehát az iskolát mint rendszert, amelynek absztraktnan felfogott „egész”-fogalmával egy új, társadalmilag globálisan feljövőben lévő „egész”-fogalmat szeretnénk szembeállítani.

Iskola és „nagyvilág”, metaforikusan szólva, egy „kis” és egy „nagy” egész viszonyáról van szó. A kis egészben megjelenik a nagy egész. Ez sajátos „feladat”, amit elvárnak tőle, de mégsem „igazi” feladat, mindenekelőtt azért nem az, mert a nagy egész reprezentációja egy sor olyan konkrét tevékenység szinergetikus összegeződése, amelyek egyenként konkrét célokat követnek: nemhogy nem közvetlen feladatuk a nagy egész leképezése, de arra nem is képesek – az iskolát ismerők nagyon jól tudják, hogy a nagy egész közvetlen leképezése nem is lehet sikeres, s az iskola eddigi történetében leginkább csak a totalitarizmusokban vagy az ahhoz közel álló korszakokban tettek rá kísérletet, s leginkább és mindenekelőtt, ahol egyáltalán sor kerül rá, kontraproduktív.

A nagy egész reprezentációjának tehát meg kell jelennie a kis egészben, de áttételes, közvetett és szinergetikus módon. Az ebben szerepet játszó tudás- és ismeretanyag ilyen módokon alkothatja csak meg a nagy egész mindig átmeneti, mindig változó, éppen aktuális megjelenítését. Ha – az ellenkező esetben – az egész reprezentációja valamely okból túlnő az aktuális feldolgozhatóság mértékén, azaz a meggyőződéssel vállalt közvetettség, önálló életre kel, befolyásolja, eredeti irányuktól el is térítheti az egész reprezentációjában közvetett módon részt vevő tudáselemeket. Minden tantárgyból lehet ideológia, mint arról már több történelmi korszak is meggyőzően adott tanúbizonyságot.

A kis és a nagy egész összevetése érdekes differencia-viszonyt hoz létre oktatás és nevelés között, határozott és éles megvilágításban mutat meg olyan problémákat, amely egyébként gyakran megfogalmazódnak a nyilvánosság köreiben is.

Az oktatás legitim módon érvelhet azzal, hogy az ő esetében a kis és a nagy egész viszonya rendezett, sőt problémátlan. Az oktatás régi és új elveket kombinálhat, felosztja a tudást, lebontja azt, eközben le is egyszerűsíti, miközben jó lelkiismerettel érvelhet amellet is, hogy az általa létrehozott kisebb egészek elvileg akadálytalanul építhetőek tovább felfelé, azaz: a mindenkor kis egész mint tudás mindig átmenet, amely legalábbis elvileg magában hordozza a nagy egész megjelenésének és megjelenítésének lehetőségét.

Az oktatás e majdhogynem problémátlan helyzetével ellentétben a neveléshez köthető területek, melyek általánosságban az értelemadás szigorúan filozófiai jelentésével kapcsolódnak össze, korántsem rendelkeznek az oktatáshoz hasonló lehetőségekkel és adottságokkal. Az oktatás algoritmikus felépítése egyszerre lehetővé teszi, de elő is írja, hogy a mindenkor oktatott probléma effektív megértésének feltételei meg legyenek alapozva. Ha tehát az eddigieknek megfelelően a nevelés funkciói közül itt a filozófiai értelemadás feladatát emeljük ki, egyáltalán nem vagyunk egy ehhez hasonló feltétel- és eszközzrendszer birtokában. Megoldhatatlan feladat lenne, hogy felsoroljuk az értelemadási funkció algoritmikus (?) lebontásának egyes, egymástól megkülönböztethető feltételeit. Hol a megfelelő fogalmi keret hiánya, hol a saját élettapasztalat korlátozottsága, hol a társadalom intézményrendszerének, működésének nyilvánvaló nem-ismerete, hol pedig – igen szimplán – az addigi történelem nem-ismeretének tényezője játssza a legfontosabb szerepet. Mindenképpen hiányoznak a nagy egész leképezéseinek egyes összetevői. A nagy egész mint hermeneutikai állandó létezik, miközben nem más, mint az aktuális tudás mindig átmeneti, mindig változó, éppen aktuális megjelenítése.

A hermeneutikai modell aktuális igénybevétele módszertanilag annál is nagyobb érdeke tanulmányunknak, mert felvetésünk alapvetően nem pedagógiaközpontú, azaz érvényes felhasználása érdekében nem szükséges belebonyolódnunk évszázadok óta vitatott olyan pedagógiai problémákba, amelyek valójában nem is érintik az alapkérdést.

E hermeneutikai megközelítésben tehát nyilvánvaló, hogy a nevelésben megjelenő értelemadási mozzanatok legadekvátabbnak gondolt leegyszerűsítése is beleütközik a tapasztalatok hiányába, hiányzó ismeretekbe, nem létező kulturális kompetenciákba, ki nem próbált viszonyításokba, s végül, de nem utolsósorban a történelmi folyamat megfelelő ismeretének hiányába. A megértés (hermeneutikai) horizontja az, ami hiányzik.

E probléma tiszta formájú megnevezése egy sor további kérdésben is eligazíthat. Megmutatja, hogy nem a tudás léthez-kötöttségében vagy egzisztenciális dimenziójában van eltérés felnőttek és gyerekek között. Az említett szembeállítás jól mutatja, hogy a gyerek is rendelkezik léthezkötöttséggel és egzisztencialitással, csak éppen az annak alapján kirajzolódó hermeneutikai horizont különbözik a felnőtt oldal léthezkötöttségéből kinövő hermeneutikai horizonttól.

Ha tovább visszük ezt a gondolatot, kiderülhet, hogy ezek a léthezkötöttségek nem elsősorban intellektuális, talán még nem is érzelmi, de valójában pragmatikus eredetűek. A pragmatizmus itt használt fogalma ugyancsak gyűjtőfogalom, azaz számos összetevőt egyesít. Olyan területeken, ahol a léthezkötött hermeneutikai horizontok közötti pragmatikus eltérés elhanyagolható, hirtelen el is tűnik a különbség gyermek és felnőtt között. Egy jól kiválasztott témában, mint például a sport, hosszú és differenciált dialógusokat lehet folytatni gyerekekkel, s a léthez kötött és pragmatikus elemektől mentes, zárt rendszerekben, mint például a sakk vagy a matematika, a gyermekek abszolút mértékben is kiemelkedő teljesítményekre képesek.

A nagy egésznek a kisebb egészben való felmutathatósága tehát végső soron hermeneutikai eredetű probléma. Nem logikai természetű, de az azonos és a különböző, a léthez kötött és a léthez nem kötött kettősségén alapul.

Nehéz erkölcsről beszélni a társadalom működésének ismerete nélkül, nehéz kategorizált információkat átadni az információkat eleve elrendező és strukturáló tudás nélkül.

Némi meglepetéssel fedezhetjük fel ez utóbbi összefüggésben napjaink tudás-problematikájának, tudástársadalmának alapkérdését.

De ha egy lépéssel közelebb megyünk a tudás nagy témakörökbe rendezett felosztása felé, ugyanezt a problémát ezen a szinten is vizionáljuk. Nem csak a tudás-hermeneutika oldaláról, de erkölcsi szempontból is a legnagyobb nehézségeket okozhatja, ha úgy szólaltatjuk meg a történelmet, mint olyan átfogó összefüggést, amelyet végső soron véletlenek mozgathatnak. Gyakran valóságos problémává válik az irodalmi fikcionalitás tanításában, vajon hol húzódik valóság és fikció határa, Don Quijote problémája jelentkezik újra, aki túl sok lovagregényt olvasott, s ezért lovagokkal népesítette be a világot. Ugyanez a tudás-hermeneutikai problematika jelenhet meg a gazdaság megértésében is, hiszen a nyereség, a profit és az idegen munkaidő kiegyenlített felhasználásának eltérései aligha közvetíthetők a kis világban a nagy világ valóságának megfelelően. Nagy neveléstörténeti jelentősége miatt utalunk arra a tekintélyes nagyságrendű vitasorozatra, amelyben matematikusok azon vitakoztak, vajon az „igazat tanítják e az iskolában, s ha nem, akkor mit és miért?”. Úgy tűnik, ugyan ennek a kérdésnek a fizikában való megjelenése sokat változott az elmúlt időben.

A végtelenségig folytathatnánk ezt a sorozatot, de nem tehetjük, legfeljebb a média problémájára utalnánk még. Erőteljes leegyszerűsítéssel szólva, magas szintű pedagógiai művészet lenne szükséges ahhoz, hogy megoldja a majdnem lehetetlent, azaz bevigye a médiakritika, a médiumok tudatos és autonóm használatának elveit és eszköztárát egy olyan ifjúsági kultúrába, amely mindig új és új módokon van átítva az egyre tökéletesebben, professzionistábban, sőt tudományosabban megszervezett médiavilág impulzusaival.

Érdekes színtere a nagy egésznek a kis egészéből való megjelenítésében az a probléma, hogy bizonyos témák csak négy szemközti, közvetlen kapcsolat során taníthatóak, sőt egyáltalán csak így értethetőek meg, és éppen emiatt válnak megszólaltathatatlaná a hagyományos közösségekben. Ilyenek olyan erkölcsi problémák, amelyek nem viselik el a megszokott közönség nyilvánosságát sem, ilyen a szexuális nevelés kérdése is. Szinte felesleges megjegyezni, hogy itt nem elsősorban a megértés, azaz a tudás hermeneutikája jelenti a legnagyobb problémát.

Érdekes, hogy a történeti hagyomány számos iskolatípusának explicit törekvése volt, hogy úgy kerüljön ki a nagy és kis világ e kettősségéből, hogy állandóan kifejtett módon hangsúlyozták iskola és élet egymást feltételező kettősségét, így a két világ bármiféle láthatóvá váló összeütközésekor már jó lelkiismerettel hivatkozhattak is erre a kettősségre.

A nagy világ, az egész leképezhetőségének problematikája változatlanul mély, objektíven és tárgyilag megalapozott probléma. Nem csak nem lenne elképzelhető, de kifejezetten problematikus is lenne, ha erre a helyzetre rögtönzésszerű akcionizmussal keresnénk hevenyészett válaszokat. Ez az egyértelmű állásfoglalás azonban nem jelentheti azt, hogy a két világ egymásra hatásának e differencia-mozzanata nem teremt véletlenszerű és nem mindig örvendetes hasonlévezőket.

Minden vákuum megteremti azokat a tereket, amelyekben ilyen, eredetileg véletlenszerű, sőt külsődleges aktorok szerephez juthatnak. A mi esetünkben általánosságban, s ezért további elemzésekre is szorulóan, a tömegkultúra egésze ez a nagy szereplő. Természetesen a tömegkultúra olyan, amilyen, termékeit önmagukhoz kell mérni, ráadásul nem is a tömegkultúra tehet arról, hogy a tudás-hermeneutika fenti differencia-jelensége ennyire fontos. Mindenesetre átfogó élményvilágával a tömegkultúra az, ami az iskolai ifjúságot nagy hatáskokkal szocializálja. Amennyiben a tömegkultúra szocializációs hatása valahol kisebb mértékű lenne, ott a család hatása bizonyul erősebbnek. Mindez természetesen nem állít ki jó bizonyítványt az iskolarendszer munkájáról, hiszen az iskolarendszeren keresztül futtatva a családok közötti eredendő különbségeknek nyilvánvalóan inkább csökkenniük kellene, nem pedig még markánsabbá válniuk.

Az egész és a rész, azaz a nagy rendszer leképeződése a kis rendszerben, a nagy egész megjelenése a kis egészben, igen gyakran abban a leegyszerűsítettnek látszó, de mégsem leegyszerűsítő, sőt esszenciális helyzetben is kifejezésre juthat, hogy bármilyen differencia-mozzanat választja is el a nagy egészet a kis egésztől, valamilyen értelemben a kis rendszerben mindig igazat kell mondani a nagy rendszer egyes összefüggéseiről. Nyilvánvaló, hogy erre az összefüggésre is rendkívüli nagyságrendű tapasztalat és irodalom áll rendelkezésre az iskolák történetéből. Számos kreatív módját találták meg a tanárok az ilyen helyzetben a szükséges igazmondásnak, beleértve adott esetben a diktatúrák nyilvánvaló nyomásával való szembenállást is.

Kiss Árpád sajátos technikáját fejlesztette ki az ilyen dilemmák igazmondással való megoldásának. E technika lényege a szó szoros értelmében pedagógiai és, ahogy ez ebben a helyzetben természetes is, filozófiai volt. Egyrészt nem a nagyobb egész felől közeledett a kisebbhez, miként a kisebbtől sem a nagyobbhoz. Ezzel kikerülte a közvetlenül nyilván meghaladhatatlan differencia-mozzanatot. De a közös alap, amelyre állva ezt megtehetette, nem volt eredendően sem tudományos, sem pedig hagyományosan filozófiai. Ez az alázat valamilyen értelemben egzisztenciális volt, azaz a nagy világot már értő tanár egzisztenciális közösséget teremtett a nagy világot kis világban reprodukálni kívánó tanulóval, mégpedig egy olyan egzisztenciális alapot, amely átfogta mindkettőjük gondolkodását, anélkül, hogy e mozzanat igazsága bármilyen módon visszacsempészte volna a tudások között meghaladhatatlanul fennálló differencia-mozzanatot.

Amikor a nagy egész kis egészekbe való leképeződésének jellemzésére a hermeneutika fogalmiságát vettük igénybe, ezt abból a tudatos megfontolásból tettük, hogy elkerüljük a neveléstudományi fogalmiságot, s ezáltal az ezekből a konfrontációkból jogosan kialakuló neveléstudományi viták áthallásait. Hasonlóképpen kell felfedeznünk az eddigiek esszenciájaként a tudás- és információ társadalom alapkérdésének körvonalait is. Teljes egyértelműséggel látszik, hogy a nagy egészet reprezentáló pedagógus pontosan a tudásnak azzal a fogalmával rendelkezik, amelyet egy jól definiált tudástársadalom alapfogalmaként kell használnunk, miközben a tanuló a két egész egymásra vonatkoztatásánál pontosan abban a helyzetben van, mint az a szereplő, aki a tudástársadalom alaphelyzetében információval ugyan rendelkezik, sőt, akár korlátlanul is fejlesztheti információinak mennyiségét, nem rendelkezik azonban az információ értelmezéséhez szükséges tudással. Úgy gondoljuk, hogy tudásnak és információnak egy működőképes tudáselméletben értelmezhető kapcsolata a megfelelő módszertannal eredményesen vihető át iskolai situációk értelmezésére. A kreatívan gondolkodó tanár mindig is annak volt mestere, hogy olyan helyzeteket teremtsen, amelyekben a két fél nemcsak aktuális informáltságában, de mobilizálható tudásában is egy szinten áll. Ilyen termékeny kiindulás és kimeríthetetlen analógia a sport egész területe, de megérdemli figyelmünket az a '40-es évekbeli tanár is, aki arra használta fel az első, erőteljesen hollywoodi jellegű Tarzan-filmet, hogy kikerestette diákjaival azokat a beállításokat, amelyek nem feleltek meg a dzsungel állatainak természetes viselkedésének.

A hermeneutika mellett tehát a tudástársadalom alapvető kérdésfeltevése is megjelenik témánkban. Az alapmodell mellett, ahhoz szorosan kapcsolódva megjeleníthetők az egész megjelenítésének további alapkérdései is. Az egyik első alpdilemma az, hogy az egészről való tudás az egész valamilyen megközelítésből történő, túlnyomórészt azonban verbálisnak megmaradó reprodukálása legyen-e, vagy pedig olyan tudások és képességek elsajátítása, amelyek képessé teszik a tanulót, hogy a mindenkor adott helyzetben képes legyen az egész mindenkori rekonstrukálására (saját tudáselemeinek szintjén, természetesen). Olyan színházi előadásra hasonlít ez a probléma, amelyben az előtt a választás előtt állnak az alkotók, hogy Hamlet maga jelenítse-e meg explicit módon a dráma tragédiáját, vagy a néző saját maga legyen-e képes az előadás számos különböző impulzusára támaszkodva ugyanezt a tragédiát megjeleníteni.

Nagyon hasonló a helyzet a filozófia és minden ahhoz hasonló elméleti jellegű tudományág esetében. Ezekben is lehetséges, hogy valamilyen verbális formában kijelentéseket fogalmazzanak meg azokról, de ugyanúgy lehetséges az is, hogy olyan impulzusok rendszerét sajátíttatják el, amelyekre támaszkodva magának az egésznek a megjelenítése (saját tudáselemeinek szintjén, természetesen) már a tanulóban, az olvasóban történik meg. Nyilvánvaló, hogy a második eset a kívánatos, ebben az esetben nevezhetjük a nagy egésznek a kisebb egészben való megjelenését sikeresnek. Nagyon is jogosan terjeszthető ki ez a gondolkör a demokráciára való nevelésre is. Az a középiskolai igazgató, aki úgy képzelte a demokratikus rendet, hogy minden reggel személyesen ő ellenőrizzé a diákok pontos érkezését, feltehetően nem járult hozzá ahhoz, hogy a diákok maguk legyenek képesek generálni a demokrácia egész-fogalmát.

Szorosan kapcsolódik mindehhez Kiss Árpádnak az a megállapítása, hogy lehetetlen-ség (is) lenne az oktatási folyamat során „mindenkinek mindent megtanítani”. Ennek meglátásnak is két oldala van. Egyfelől felmenti az iskolarendszert e megbízatás súlya alól, másfelől azonban pontosan azt a feladatot rója rá, amelyet az egész önálló konstrukciója feladataként az előbbieken körvonalaztunk: olyan impulzusok átadását, amelyek képessé teszik magát a tanulót az egész önálló reprodukálására (saját tudáselemeinek szintjén, természetesen). A mindenkinek mindent megtanításának lehetetlensége tehát nemcsak egyszerűsíti, de bonyolítja is az igazi feladatokat.

Többen, így Faragó László is, próbálkoznak az előbbi gondolat másik arcának kimunkálásával is. Ez azt jelenti, hogy utalnak a mai (az akkori) termelési rend messzemenő specializálódására, és ezen a ponton újra napjaink egyik legaktuálisabb kérdéséhez jutottunk el, ahhoz az intellektuális szempontból végső soron tarthatatlan attitűdhez, miszerint csökkenteni kell az általános tárgyak súlyát, azaz vissza kell hozni magába az iskolába az imént megfogalmazott specializálódást.

Mindez azt is mutatja, hogy az egész nagy és kis egész változatainak viszonyában a pedagógia összes lényeges kérdési megjelenik. Oktatás és nevelés előbbieken jelzett differenciája semmit sem változik, az oktatás (hacsak nem értelmzik nagyon színvonal-talanul) változatlanul elmondhatja, hogy meghatározott logika alapján halad a résztől az egész felé, azaz legitimációját nem töri meg az egész reprodukálása, még akkor sem, ha végül legtöbb esetben nem jut el az egész reprodukálásához. Ennek ellenkezője változatlanul érvényes a nevelésre.

Ebből a szempontból különös csavart jelent a modern európai pedagógia talán legnagyobb vívmánya, a gyerek, a gyermeki világkép önállóként való elismerése. Maga a jelenség a közhely szintjén jól ismert. Mindenesetre a nagy egész leképeződése a kis egész szintjén komolyan veendő problémaként jelenhet meg e nagyszerű tézis túl dogmatikus értelmezése esetén. Szerencsés módon a gyermeki világkép önállóságának hívei maguk is élen jártak abban, hogy módszertani eszköztárat dolgozzanak ki a gyermeki világkép egészének megismerése érdekében. Így Rousseau az *Émile*-ben a párbeszédnek és dialógusnak olyan példáit mutatja, amelyek kivételesen is alkalmasak arra, hogy a világok közötti közvetítést megvalósítsák. Nagyon jellemző példa Fröbel esete, aki a gyerek számára is feldolgozható gömb alakot tekinti „olyan tökéletes formá”-nak, amely médiuma lehet a nagy egész megjelenítésének.

Ugyanebben a gondolkörben mozog a reformpedagógia számos gyakorlati elképzelése. Kiss Árpád stratégiai jelentőségű megjegyzése is mutatja e helyzet sajátos közvetítését: „a társadalmi szempontváltás [az oktatásban! – K.E.] nem azonos a társadalmi egész megjelenítésével”. Kiss Árpád ezzel tökéletesen jellemzi azt a virtuális elvárást, ami az iskolára irányul abban a tekintetben, hogy megjelenítse a társadalmi egészet, egyben ezen eljárás teljesítésének lehetetlenségét, s végül azt a végső helyzetet is, amely azt írja elő, hogy a maga eszközeivel mégiscsak megjelenítse ezt a társadalmi egészet (a tanulók saját tudáselemeinek szintjén, természetesen). A nevelésnek mint az egész

társadalomnak az egész ifjúságra irányuló holisztikus feladatának értelmezése minden probléma nélkül uralkodik a szociológiában (Durkheim), de még Marxnak sem esik nehezére, hogy érthető jelenségnek tartsa kora kapitalizmusában a gyermekek bevonását a termelő munkába, majd ezek után a jövő társadalmat úgy képzelje el, hogy a fizetett termelőmunkát a szellem kiművelésével és más elemekkel ki kell egészíteni, s ezzel a munkásosztály máris a felső- és középosztály fölé emelte magát.

Gondolatmenetünkhöz tartoznak különböző olyan egész-fogalmak is, amelyek konkrét korszakokban kívülről fogalmazódnak meg az iskola számára. Ilyen lehet a közösség mint egész, mely látszólag hasonlít egy közelebről meg nem határozott társadalmi egész-fogalomhoz. Ilyen egész lehet bármelyik ideologikus egész-fogalom, amely nyíltan nyitná meg az iskolát a politika számára. Sajátos egész–paradoxonnal állunk szemben: a hangsúlyosan megfogalmazott egész-fogalmak korlátozzák, behatárolják, szelektívvé teszik a valóságos-egész fogalmat. A több egész kevesebb, mint a kevesebb, a konkrétan megfogalmazott egész szelektívebb, mint az egész.

Eddig érdemileg nem vizsgált közvetítő közege lehet a „nagy” rendszer reprezentációjának az oktatás „kis” rendszerében a játék jelensége és fogalma. Ahhoz, hogy pontosan értelmezhesük ezt az új közvetítő jelenséget, a játék fogalmát mind a két oldalról, azaz mind a nagy, mind a kis rendszer oldaláról definiálnunk kell.

A nagy rendszer oldaláról a játék olyan új, átfogó jelenségvilágára gondolunk, mint például a világot átszövő, globális szerencsejátékok, a globális valóságot szimbolizáló sportversenyek, mint például az olimpia, vagy legalább ilyen mértékben a rendszeressé váló labdarúgó tornák átfogó rendszere, fesztiválok és dalversenyek, a globális életet átszövő sorsolások, amelyek rendszerében összekeveredik virtualitás és valóság, ugyanúgy lehet sorsolás útján amerikai beutazásra jogosító zöld kártyát nyerni, mint nyomtatott pótlót, ugyanúgy lehetséges szerencsés sorsolás útján szervátültetési műtéthez jutni, mint háromnapos utazáshoz a horvát tengerpartra. Ez a felsorolás természetesen egyáltalán nem azonos a játék célba vett új fogalmának definíciójával, előre utal azonban a játéknak arra az új jelenségvilágára, amelyet tanulmányunk második felében középpontba állítunk.

A másik oldalról, „alulról” nézve, a jelenség ugyanúgy érzékeltethető teljesen perfekt definíció nélkül is. A mai iskola, amely érdemileg a gondolatmenetünk első felében érintett problémákkal küszködik a társadalmi egész leképezésében, át meg át van hatva a játéknak az előzőekre emlékeztető jelenségvilágával. Az egyszer már említett játékrendszerek, sorsolások, fesztiválok, versenyek, kedvezmények, a játékra alapuló konkrét tevékenységi és kommunikációs közösségek, a rajongói és fan-klubok, adott esetben akár még a közös szerencsejáték is, meghatározóan vannak jelen az oktatás világában.

Rendkívül érzékeny probléma e jelenlét minősítése egyrészt azért, mert akár a legkiterjedtebb játékrendszer vagy akár a nagy játékrendszerek összessége is definíció szerint az ifjúság kultúrájához tartozik, azaz frontális tematizálásuk lélektani és szerepértelmezési problémákkal jár, olyanokkal, amelyek nyomban kiéleznék általában az ifjúsági kultúra és azon keresztül felnőttek és fiatalok viszonyának kényes problémáit. De egy frontális tematizáció már gyakorlati szempontból is igen problematikus lenne. Az iskola hallgatólagosan már régen befogadta a játék ezen új univerzális kultúráit, lépten-nyomon már maga is hasonult ezekhez a játék-kultúrákhoz: gyakran úgy néz ki egy mai iskola, mint egy nagy játszótér. E hasonulás értéke és értékelése pontosan ugyanazokból a szempontokból lehetetlen, mint amelyekből az imént mondottak alapján egy frontális tematizálás is már majdhogynem lehetetlen volt. Az egyik oldalról ugyanis az iskolai világnak e játékkultúrákhoz való alkalmazkodása megkönnyíti az oktatás és nevelés folyamatát, közös nyelvet teremt a felnőttek és az ifjúság között, felgyorsítja a kommunikációt. A másik oldalról nyilvánvalóan elvesznek azok az oktatási és nevelési impulzusok, amelyekről a játékkultúra adaptálása miatt le kellett mondani.

Az igazi probléma azonban nem annak eldöntése, hogy vajon hogyan értékeljük az átfogó játékkultúrák előretörését az oktatás rendszerében, örüljünk-e ennek vagy gya-
koroljunk mélyre ható kritikai tevékenységet, vagy jöjjünk rá századszor is, hogy annak
ellenzői mindenekelőtt a minősített tekintélyelvűség képviselői közül kerülnek ki.

Az igazi kérdés sokkal mélyebben van. Sokkal távlatosabb, sokkal erőteljesebben is
utal a jövőre. Az igazi kérdés az, vajon átveszik-e az univerzális játékképzések, átve-
szik-e a játékképzések filozófiája a nagy egész reprezentációjának funkcióját a kisebb
egészben, a nagy játékképzések filozófiája fogja-e tehát reprezentálni a világ egészét az
oktatás és nevelés rendszerében.

Ez a lehetőség pedig egyáltalán nem utópikus, egyáltalán nem távoli, hanem már a
jelenben is meghatározó. Attól függetlenül az, hogy mit szólnak hozzá akkor, amikor ez
az összefüggés, a további kibontakozás tényei az eddigieknél is nyilvánvalóbbá válhatnak.

Ha nem is adtunk pontos definíciót és nem próbálkoztunk meg magának a jelenségnek
valóban teljes leírásával sem, annyi mindenképpen bizonyos, hogy a játék mint a társa-
dalmi lét esszenciája, mint az emberi élet paradigmája, mint a lét „igazi arca” már ma is
erőteljesen meghatározza a társadalmi létet, teljesen függetlenül a társadalmi létnek mint
nagy egésznek az iskola rendszerében való megjelenésétől. A felsorolhatatlan számú
konkrét eset helyett álljon itt csak annak az egyetemi hallgatónak a példája, aki feltéte-
lezhetően eljövendő elhelyezkedési nehézségeire gondolva hivatásos pókerjátékosná
képezi ki magát, gondosan elkülönítve egymástól azt az összeget, amit még hajlandó
elveszíteni, attól, amit mindenképpen megőriz.

Tudományelméletileg nagyon is érdekes, sőt, egyenes szenzációsnak mondható hely-
zet, hogy a játéknak ez a teljes létet reprezentáló új jelenségek csak igen áttételesen
érintkezik a pszichológiában létrehozott játékelméletek nagy számával. A játéknak ebben
a lassan globálissá váló szociológiai és egyben egzisztenciális jelenségében eltörpülni
látszik az ember, a gyereket a játékkal pszichológiai szálon összekapcsoló okok és moti-
vumok halmaza. Nem mernék elmenni addig a pontig, hogy ezt a pszichológiai vetületet
teljesen elhanyagoljuk, de a szociológiai és egzisztenciális motiváció súlya a jelek sze-
rint sikeresen jelentékteleníti el azt a pszichológiát, amely nélkül a játékot el sem tudtuk
volna képzelni.

A lét egészének kifejeződéséként megjelenő játék, amit joggal tekinthetünk napjaink
vagy akár az egész ezredforduló új jelenségének (nyilván elsősorban a kommunikációs
technika hihetetlennek tekinthető fejlődése miatt), már korábban is felkeltette a társadal-
mi jelenségeket legérzékenyebben olvasó tudósok figyelmét. Két különböző korszakban
két komoly nekirugaszkodás történt ezen a területen. Amellett, hogy eredményeiket
örömmel használjuk fel, azt is különösen meghatározónak tartjuk, hogy kérdésfelte-
vésük a jelen helyzethez hasonló komolysággal tárgyalja a játéknak mint a társadalmi
lét „modell”-jének koncepcióját. Szociológusként és társadalmat elemző filozófusként
korántsem képzelt modellnek tekintik ezt a szerkezetet. Nem arról van tehát szó, hogy
az így felfogott játék olyan gondolati lehetőség, amely úgy-ahogy alkalmas e társadalmi
modell felépítésének elindításra. Az itt jelentős előmunkálatokkal rendelkező gondolko-
dók nagyon is konkrétan, nagyon is valóságosan értelmezték a társadalmat a játék-modell
alapján, még akkor is, ha nekik is tudniuk kellett, hogy egy ilyen modell eltérhet más
holisztikus társadalom-modellektől. Nem lehet arról szó, hogy az általuk használt társa-
dalom-modell kiegészítő vagy marginális jellegű lett volna: a maguk módján pontosan a
játékban rejlő mozzanatokat állították a társadalmi lét középpontjába. A játék értelmezé-
se tehát nem kifelé vezetett a társadalom centrumából, hanem, éppen ellenkezően, olyan
intenzíven vezetett a társadalom centrumába, ahogyan az eddig csak igen ritkán jelent
meg bármely kutatásban.

Napjaink esetében is így vagyunk ezzel: napjaink játék-kultúrája növekvő mértékben
konkrétan szól a minden elképzelhető nagyságrendet felülmúló nyereségről, arról az

összegekről, amit gyakorlatilag el sem tudunk képzelni, és egyben a szegényes túlélésről, amelyhez egy-egy kisebb nyereség segíthet hozzá. Napjainkban nem feltűnő egy olyan hír, hogy a telitalálatos szelvény tulajdonosa a sikert követő első három napot folyamatos alkoholfogyasztással töltötte. Úgy érezzük, hogy napjainkra különösen is ráillik a játéknak és létért való harcnak az azonossága. Az eddig abban kutatókat dicséri, hogy a maguk korában és a maguk megközelítésében hasonlóan fogták fel a játék jelenségét. Bebizonyosodni látszik, hogy a benne megfogalmazott társadalmi tartalom marginalizálja az embert a játékkal összekapcsoló, sok klasszikus álláspontot artikuláló pszichológiai dimenziót.

A társadalomtudósok közül Georg Simmel értelmezte így a játékot már a 19. század utolsó korszakában. Felfogásában érdekes módon keveredik a tudós élelátása saját korának humanizált viszonyaival. Ez az éleselméjű tudós sem tudta még elképzelni azt a helyzetet, amikor a játék már mint a létért való harc modellje jelenhet meg. Intellektuális tehát ő az első, de játékfelfogásának korlátozottsága még csak korlátozottan teszi lehetővé számára, hogy a játékot valóban és meghatározóan átfogó társadalmi modellé tegye. Simmel nevezi a játékot a társadalmasodás modelljének ('Modell der Vergesellschaftung'), ő az tehát, aki betű szerinti értelemben megteszi a tudományos előrelépést, viszont a játékban még csak a társadalmasodás kiépülésének eszközét látja. A társadalmi érintkezés, a kommunikáció szabályai játékszerű mivoltukban jelennek meg előttük. Simmel a játékra emlékeztető vonásaiban ragadja meg a személyközi kapcsolatokat is. Nem saját élelátása, de az őt körülvevő társadalom szilárd körvonalai, működő szabályrendszere okozzák, hogy a játék nála még nem a társadalom középponti modellje, hanem csak a társadalmasodás szakadatlanul felülről lefelé és alulról fölfelé közlekedő viszonyainak modellje. A játék modellje nála tehát még nem abszolút, hanem relatív. Nemcsak klasszikus szociológusi szerepe, de az akkori társadalom valósága is szükségszerűen korlátozták tehát e gondolat kisugárzásának rádiuszát, s ezért nem Simmel, hanem Hermann Broch az, akinek a társadalmi létet a játékmodellre emlékeztető rekonstrukcióját köszönhetjük, s ez a játékmodell válhat relevánssá a mai iskolarendszer értelmezése szempontjából is.

Érdeklődésünk végső célja a két rendszer (a „nagy” és a „kis” világ) egymásba való áthatása, a társadalmi egész megjelenése az iskolai tevékenység közvetlenül vagy közvetetten megvalósuló „egész” fogalmaiban. E külső egész egyik lehetséges háttérértelmezése a Simmel és Broch által fölvetett játékmodell. Nem elsősorban az érdekel tehát minket, milyen képzetek és magatartásminták uralkodnak az iskolában a játékról, nem is az ezzel kapcsolatos számos további kapcsolódás, hanem egy előzetesen már a társadalmi reprodukció egészére nézve végigelemzett játékmodell virtuális vagy valóságos jelenléte mint analógia, szimbólum vagy esetlegesen ezektől is független orientáció.

Broch már nemcsak a társadalmasodás, de a társadalomban értelmezhető létért való harc paradigmájaként értelmezte a játékot. Mindehhez természetesen érintenünk kell Broch itt megfogalmazódó, önállóan nevezhető antropológiáját, amellyel egymást feltételező kettős meghatározottságot tételez fel a megismerés ('Erkenntnis'), illetve a társadalmi létben megvalósuló ösztönkielégítés ('Triebbefriedigung') között. Mind a két alapfogalomban ráismerhetünk a kor diszkussziójának fontos elemeire, ennek ellenére egyenként is, de együtt is mégis önálló gondolatrendszerhez jutunk.

Ami az ösztönkielégítést illeti, nehézségek nélkül ráismerhetünk (az affektus-tannal kiegészített) pszichoanalízisnek egy művelt értelmiségi diskurzusban használt változatára, amely tisztában van e fogalom használatának szabályaival, a jelentések árnyalataival anélkül, hogy további önálló figyelemre méltatná e fogalmat, illetve jelenséget. Broch szövegeinek ismerője természetesen ebben a szövegösszefüggésben is bevonhatja mindazokat a tapasztalatokat, amelyek Broch elkötelezettségéről és kivételesen elmélyült ismereteiről tanúskodnak a pszichoanalízis tárgykörében.

Mindabban, amit a megismerés Broch-i használata jelent, ugyancsak nem találunk a játék-felfogásban önálló értelmezéseket. Mindvégig uralkodóak a megismerés fogalmának azok az attribútumai, amelyek segítségével létrejön a megismerésnek az az intellektuális, tárgyi és mindenekelőtt erkölcsi felfogása, amely ebben a szintetikus mivoltában Broch számára az emberi gyakorlat végső értéke és központja.

Amennyire nem bővelkedik Broch játék-elmélete e két fogalom egyenkénti kimunkálásban, annyira átütően eredeti az az újítása, amellyel a mindenkori társadalmi létet, így saját jelenét is, e két fogalom együttes hegemon megvalósulásával magyarázza.

Titokzatos kapcsolat ez. Mindennek kezdete és kiindulópontja a társadalom rejtett optimuma, az egyensúly háttérfeltétele, a pszichoanalízisnek nem a marxizmussal, de leginkább a Nietzsche emlékeztető emancipációval való egyesítése. Ez az együttes egyértelműen az axióma szerepét is eljuttatja, hiszen megléte az előrehaladó társadalom normatív kritériuma. E kettős feltétel további érdemeit hangsúlyozhatnánk még, így a két fogalomnak azt a két sajátosságát is, hogy egymás számára teremtsenek feltételrendszert. E két fogalom egyensúlya, rejtett uralma a feltétele annak is, hogy az emberi létezés kiemelkedjen az amúgy adottságként állandósuló úgynevezett derengési állapot ('Daemmerzustand') folytonosságából, és sikeres individualizációval egyesítse a természetes létezést az emancipáció egyre előre haladó stádiumaival.

Broch a játék olyan új fogalmára lesz figyelmes, amely a kettős imitáció útvonalán egyszerre két oldalról és két területen teszi lehetetlenné megismerés és ösztönkielégítés optimális együttesét. Olyan konkrét vagy szimbolikus játékok ezek, amelyek imitálják a társadalmi létezést, miközben nem teszik lehetővé az ösztön valóságos szublimációját, sajátos imitatív álszublimációt okoznak. A mesterséges játékhelyzet illegitimen utánozza a valóságos társadalmi létet, s ez már önmagában is a legnagyobb mértékben problematikus. Legelső sorban azért, mert az imitatív játékban holisztikusan megjelenő társadalom tökéletesen funkciótlanná teszi a megismerés iméntiekben felvázolt komplex és kiemelkedően értékes céljait és funkciót is. Egy játék, legyen az konkrét vagy szimbolikus, nemcsak mindig kész társadalomképpel rendelkezik, de kivétel nélkül olyan mértékben leegyszerűsített társadalomképpel, amely a maga szimplifikációjában már akkor is intellektuális veszélyt hordozhat magában, hogyha tartalmaiban ez a veszély még nem is fedezhető fel. Mesterséges helyzetek örök visszatérésében reprodukálódik tehát a társadalmi egész, amely a maga változatlanságában Broch számára nemcsak etikai kategória, de szinte a giccs fogalmával is egyenlő.

Igen hasonló mindehhez teljesség-imitációjában az ösztönkielégítés problémája is. Ahogy a játékban reprodukálódott társadalmi egész nem teszi lehetővé a társadalmi egészről kialakított képek előrevitelét, a megismerés határainak kitérését, ugyanúgy az így értelmezett játékmodell arra szolgál, hogy az ösztönöknek a megismerésen keresztül vezetett szublimációja helyett ugyanezeknek az ösztönöknek a pusztá korlátozását, fékezését vagy megfékezését vigye előre. A megismerésben működő kognitív előrelépés és az ösztön kielégítésére humanizálóan korlátozó elem egymás analógiái.

A végső igazságként felismert antropológia mindkét végpontján hajótörést szenved. Mindkét pólus esetében egyenként is, de a kettő egészét tekintve is a valósághoz való optimális viszonyt felváltja a valóságos viszonyulások imitációja, amely talán még az optimális viszonyulások nyílt tagadásánál, azok nyílt visszavételénél is negatívabb kihatású.

Simmel indíttatása nyomán Broch elemzésében nyilvánvalóan a valóban modern, az általában nagyvárosinak nevezett civilizáció holisztikus igényekkel fellépő értelmezésével van dolgunk. Nagyobb kockázatok nélkül is elképzelhetjük Broch kötődését Simmelhez, akinek korai szociológiája oly sok konkrét összefüggésben járult hozzá ahhoz, hogy Broch sűrű szövésű, addig ismeretlen komplexitású elemzései megszülessenek. E holisztikus igényű modernség-értelmezés kísértetiesen emlékeztet a kultúra egészen más

szintjein megnyilvánuló hasonló Broch-i bravúrra, az úgynevezett Hofmannsthal-eszszére, amely a teljességnek, a komplexitásnak és a viszonyok sűrűségének ugyanazzal a kivételes teljességével adja meg a magas kultúra modernségének (vagy a modernség magaskultúra felől nézett) történetét, mint ahogy a Simmelre alapozó játék-elmélet a nagyvárosi közkultúra történetét írja le (szándékosan nem a tömegkultúra kifejezést használtuk, hiszen a játéknak ez az értelmezése kifejezetten abban tér el számos más kiváló elmélettől, hogy a modern játék jelenségkörét kiemeli a tömegkultúra köréből, és mind szociológiailag, mint társadalomelméletileg általános emberi jelenséggé teszi azt). Mindezt elsősorban azért kell a maga helyére tenni, mert az eddig említett elemek nem tartalmazzák teljesen Broch kiinduló tulajdonságait.

Broch ugyanis, mint annyi más összefüggésben, most sem a tárgyi területen illetékes szaktudós módján jár el, azaz ebben az esetben nem szociológusként. Ebben a témakörben is filozófus, ami azzal jelent egyet, hogy a filozófiai eljárás mögé saját konkrét filozófiai kiindulópontját állítja. A játék egész eddigi nagyszabású koncepciója nemcsak általában a filozófia, de sajátos Broch-i filozófiai vizsgálat eredménye is. Ez a saját filozófiai kiindulópont nem konvencionális, sőt, már mint kiindulópont is különlegesen eredeti. S ez a kiindulópont nem más, mint a Broch-i „megismerés” és a Broch-i „társadalomlélektan” következetes és radikális egymásra vonatkoztatása

Különleges tudományelméleti helyzetben vagyunk. Az elemzés célja a modern nagyvárosi kultúra holisztikus igényű újraértelmezése, azaz egy új világtörténelmi jelenség új makro-elméletben való megragadása. Az új jelző azonban ezzel még nem merül ki, hiszen egy új tárgy új makro-elméleti feldolgozása egy talán még nagyobb mértékben újnak mondható, ráadásul kettősen megalapozott filozófia kiindulópontjáról történik. Szinte nehezünkre esik az elemzés egyes kiemelkedő eredményeinek láttán nem újra és újra felmutatni e különleges eredmények háttérében álló különleges eljárás nem mindennapi összetevőit.

A játék Broch-nál már nemcsak a társadalmasodás, de a létért való küzdelem metaforája is, egyre gyakrabban jelenik meg a „sport” képzetkörében. A nagyvárosi élet dinamikus hálójában a holisztikus funkciókat magára vevő játék már semmiképpen nem nevezhető „felesleges”-nek. Lassacsckán alkalmazhatatlanná válnak a játéknak azok a klasszikus meghatározásai, amelyeket Schillertől Huizingáig részleteiben ugyan nem ismertettünk, de amelyek klasszikusan meghatározó jelenlétére egész gondolatmenetünk során mindvégig utalni szerettünk volna.

E klasszikus játék-fogalmak felidézése talán a legdemonstratívabb erővel mutatja a játéknak Simmelnél meginduló és Broch-nál tetőpontjára érő funkcióváltozását. Amit az előbb a feleslegesség metaforájával próbáltunk meg érzékeltetni, alapvetően megváltozott. Akármilyen fogalmakat állítsunk is szembe a valósággal, a játék már nem tartozhat oda. A játék a valóság része lett Broch előadásában, egy végső kihatásában bénító, kilátástalan és öndestruktív valóságé, annak különös, szinte a görög tragédiák egzisztenciális cseleire emlékeztető mitológiai képe.

A játék foglyul ejti a nagyvárosi társadalmat, amelynek viszonya saját tagjaihoz igen problematikus. Nem akarjuk elsietni ennek az új viszonynak az értelmezését, de az korántsem írható le sem politikaelméleti, sem munkamegosztásbeli, sem társadalomlélektani, sem szociológiai szempontból. Sajátos új hibrid viszony ez, amelyet éppen a játék generál, s amelyre talán természeti hasonlatok lennének a legmegfelelőbbek. Ha egy pillanatra magunk elé idézzük egy futbalcsapat szurkolóinak vallásos szertartását egy tétre menő kupamérkőzés alatt és után, láthatjuk az eddigi tudományok megközelítéseinek inadekvátságát. A csapat mezébe öltözött szurkolók, akik mellesleg boldogan emelik a magasba az ugyancsak a csapat mezébe öltözött gyerekeiket, kilépnek saját individualitásukból, maguk mögött hagyják saját létezésüket, teljes egyértelműséggel a világ elé tárva, hogy ekkor érzett mámoruk a személyiség igazi kiemelkedő pillanata. Játék és

valóság összekeveredik, a játék az a szerpentin, amelyen keresztül át lehet lendülni egy a szó szoros értelmében valóságosabb valóságba.

A „megismerés” oldalán a játék (adott esetben a futball) állandóan ugyanúgy „örök visszatérő”, zárt kombinációkban mozog, miközben a játék izgalma, új, kiszámíthatatlan, ismeretlen ígéretei pontosan úgy imitálják a megismerés valóságosan újszerű találkozását a valósággal, mint ahogy ezt Broch jelezte. Nem azt akarjuk mondani, hogy a játéknak bármilyen szempontból magának kellene átvennie a megismerés szerepét, s természetesen nem is a játék (adott esetben a labdarúgás) az oka annak, hogy a társadalom a játék új elemet nem tartalmazó kombinációit választja a megismerés Broch-i tartalmi helyét.

Kettős szerep- és funkciócsere megy végbe: kezdetben a játék képezi le a valóságot. Ez a labdarúgás esetében egyáltalában nem tekinthető sikertelennek, a labdarúgás számos eleme kitűnően képezi le egyén és verseny, egyén és csapat, győzelem és vereség alapvető viszonyait. Ezt a szerep- és funkciócsere követi azonban a Simmel és Broch által középpontban állított második funkcióváltozás: a játék visszavág, a valóságot leképező játék valósága egyén és társadalom számára elkezd imitálni az „igazi” valóság funkcióit.

Broch zseniálisnak nevezhető kettős kritériuma („megismerés” mint a világhoz való, új tudásokon, tanulási folyamatokon keresztül megvalósuló emancipatív fejlődés, illetve a klasszikus freudi pszichoanalízisből önállóan kialakított optimális ösztönkielégítési struktúra) sokkalta differenciáltabb, elmélyültebb, a szó szoros értelmében interdisciplinálisabb leírást ad, mint ami a játék minket körül vevő valóságának, meghatározó szerepének elméleti és pedagógiai értelmezéséhez szükséges lenne. Sajátos aránytalanság, aszimmetria forog fönt. Az elméleti leírás nemcsak időben előzi meg, de komplexitásában is túlszárnyalja a jelenségek leírásának mai lehetőségeit. Ezt az aszimmetriát azonban mégis inkább előnynek látjuk, mint hátránynak. Minél közelebb kerülünk ahhoz, hogy saját jelenkori leírásunkban megközelíthessük Broch komplexitását, annál eredményesebbnek tekinthetjük saját munkánkat a jelen mélyszerkezetének feltárásában.

Az ösztönkielégítés oldalán az így értelmezett játék a társadalmi lét különböző metszeteit egészükben képes reprodukálni. Mozgásba hozza az alapvető ösztönöket, és azt a látszatot kelti, hogy az ösztönök körforgása valóságosan jön mozgásba, mozgósításuk, kreatív megoldásokba való felvételük, harcaik és esetleges győzelmeik az említett pszichoanalízis ösztönkielégülésének értelmében igaziak.

Broch-ot a játékban mozgósított, végső soron fiktívnek megmaradó és a valóságos ösztön körforgás-differenciája érdekli. Véleménye egyértelmű, egyben meg is felel a klasszikus pszichoanalízis szemléletének. Egy ilyen játék által szimulált ösztönkielégítés eleve nem versenyezhet a valósággal, hiszen a pszichoanalízis egész logikája ellentétes ezzel. Ez az egész logika magától értetődően a valóságot tekinti egyedül optimálisnak, s ebből kiindulva mindenféle másodlagos, virtuális, ösztönkielégítést eleve negatívnak, magában némi túlzással betegségtünetnek tekint.

Broch önállóan kialakított, jóllehet csak áttételesen rekonstruálható saját elméleti útvonalat épített ki. A játék virtuális vagy virtuálisnak megmaradó ösztönkielégítését ezen az útvonalon a játékot irányító szabályrendszer jellemzi, amely látszólag imitálni is tudja az élet komplexitását, véges lehetőségei, az általuk behatárolt cselekvési lehetőségek korlátozottsága végső soron nagyon is lényegesen, ha éppen nem fájdalmasan különböznek az élet teljességének, komplexitásának helyzeteitől. Ezen a ponton természetesen már csak az iskola szempontjaiból is elmélyült elemzést igényelhetne az egyes játékok szabályrendszereinek sokféle különbözősége, nem is beszélve arról, hogy eddig még ki nem fejlesztett játékok szabályainak létrehozásakor ezeket figyelembe is lehetne venni. A játékok szabályai és az emberi kultúra mélyen összefonódnak egymással.

Érdekes perspektívában jelenik meg ugyanez a probléma, ha a játékok szabályrendszerének korlátozottságát az élet reális helyzetei közé helyezzük. Tegyük fel, hogy egy közösség, egy munkahely, valamiféle szolgálati kirendeltség, adott esetben erre szolgáló

kivételes követelmények és feltételek miatt elhatározza, hogy többé már nem változtatható, véges, optimális szabályrendszert alakít ki. Minden eddigi tapasztalatunk azt mutatja, hogy kezdetben lassan, majd egyre láthatóbb módon a szabályok leegyszerűsödnek, egyes szabályok eltűnnek, az új fejlődésben pótlólagos szabályok jelennek meg, az élet igen hamar kilép éppen a szabályok korlátozóan végleges uralma alól. Úgy gondoljuk, hogy ez a jelenség jobban mutatja a játékszabályok korlátozottságából származó alapproblémát, mintha ugyanezt maguknál a játéknál tanulmányoznánk. A véges és korlátozott körülmények között kiharcolt, jó értelemben gondolt győzelem rögtön korlátokba, falakba ütközik, energetikai szerepe redukálódik, az általa kiváltott boldogságérzet viszonylagossá válik.

Broch számára nem kevésbé fontos, hogy a játékos, a másik játékos, s ezért a játékosok együttése is kényszerűen elveszíti személyiségét a játék folyamatában. Ez a következő nagy különbség a valóságos és a virtuális ösztönkielégítés között. Ez nem egészen azt jelenti, hogy a játékos személyisége semmilyen szerepet ne játsszon egy differenciáltabb játékban. Mégis olyan korlátokat emel a személyiség kibontakozása elé, amelyek az ilyen áron elért győzelmet is ugyanolyan korlátok alá vetik, mint a részvételben való megvalósulást. Az így értelmezett eleve korlátokat emel, miközben mobilizálja a személyiség energiáit. A korlátozott ösztönkielégítés (gondoljunk itt a klasszikus pszichoanalízis szellemében értett általános személyiségenergetikai ösztön-fogalmunkra) a játékban megvalósuló ösztönkielégülés korlátozott.

Amíg azonban pozitív irányban a játékként átélt valóság nem vezet igazi beteljesüléshez, ami a valóságban mégiscsak lehetséges, negatív irányban nem ez a helyzet. A győztes és a vesztes viszonya, a vesztes szimbolikus megsemmisítése és megsemmisülése valamivel közelebb áll az élet viszonyaihoz, mint azt a pozitív vonatkozásban láttuk. Ez a negatív oldal a maga részéről ugyancsak szimbolikus vagy virtuális, azaz a vesztes megsemmisülése nem is lehet olyan konkrét, mint egy valódi ütközetben. Mégis a pozitív kielégülést erősebb nagyságrendűnek tarjuk, mint a társadalmi lét egészét leképező játék vesztesei ellen mobilizálható agresszió mértékét.

Irodalomjegyzék

Faragó László és Kiss Árpád (1949): *Az új nevelés kérdései*. Egyetemi Nyomda, Budapest. Hasonmás kiadvány: *Gondolatok „Az új nevelés kérdései”-ről*. (1996) Kóte Sándor kísérő tanulmányával. Országos Pedagógiai Könyvtár és Múzeum, Budapest.

Simmel, G. (1908): *Soziologie. Untersuchungen über die Formen der Vergesellschaftung*. Duncker & Humblot, Leipzig.

Broch, H. (1979): *Massenwahntheorie. 1939–1941*. In: uő: *Massenwahntheorie. Beitrage zu einer Psychologie der Politik*. Frankfurt am Main. 101–256.

A VideoSmart oktatóvideó-portál webstatisztikai mutatóinak felhasználása a tantervfejlesztésben

Az internet fejlődése, a videómegosztó portálok megszületése a tanítás-tanulás audiovizuális formáit nagy tömegek számára is rendkívül könnyen elérhetővé tette, miközben nem csak a befogadói oldalt, de az alkotói, tartalomszolgáltatói tevékenységet is demokratizálta: ma már bárki, egyszerűen beszerezhető eszközökkel, minimális technikai vértzettséggel is oktatóvideót készíthet, amelyet percekkel később már az internet több, mint 2 milliárd felhasználója számára tehet elérhetővé.

Magyarországon az egyik legnépszerűbb, zömében amatőr oktatóvideó-készítők által „tartalomfejlesztett” oldal a VideoSmart. Az oldalra látogatók rövid videók segítségével sajátíthatnak el praktikus ismerteket, melyeket tanítani szándékozó internethasználók készítettek és töltöttek fel. Az oldalon elérhető több ezer videó nyilvános statisztikai adatai (például nézettség) kiváló lehetőséget nyújtanak arra, hogy mélyebben ráláthassunk az internethasználók érdeklődési köreire, motivációs sajátosságaikra, tanítási-tanulási igényeikre. Mindez számos hasznos tanulsággal szolgál a köznevelés és a felsőoktatás különböző szintjein működő, alkotó tanterv- és tananyagfejlesztők számára is.

Az információs kort, információs társadalmakat kutató szakemberek gyakran hangsúlyozzák, hogy az új technológiáknak köszönhetően a képi ismeretadás szerepe, jelentősége mind erőteljesebben jelentkezik, visszaszorítva a pusztán nyelvi-fo-galmi megismerési folyamatokat (Komenczi, 2009b). Jelenkorunk fiataljainak életében, akiknek nem csak a mozi és televízió áll rendelkezésükre, hanem a nap huszonnégy órá-ján keresztül IKT-eszközök sorozatához van hozzáférésük, a képi (vizuális) és audiovi-zuális kultúra hatásai különösen erőteljesen jelentkeznek (Tari, 2011). Az új médiumok szerepe a tanítási-tanulási folyamatokban megkérdőjelezhetetlen, az oktatóvideók pedig ma már az audiovizuális ismeretátadás talán legfontosabb szeletét jelentik: „Nem túlzás azt mondani, hogy amit Gutenberg tett az írásnak, azt teheti az online videó az élő köz-lésnek.” (Anderson, 2010).

Az internetes technológiákkal, web 2.0-ás eszközrendszerekkel is terjedő, terjeszthe-tő oktatófilmek népszerűvé válásának történelmileg öt fő lépcsőfokát különböztethetjük meg.

Az első lépcsőfok a 19. század második felére tehető, amikor is megszületett a mozgó-kép műfaja. A számos kísérlet közül kiemelendő Edward Muybridge vágatató paripáról készített sikeres mozgástanulmánya (1878). Ő volt az is, aki először használta a moz-góképet pedagógiai célokra (Taft, 1997). Ennek ellenére a mai értelemben vett „film”

és „mozi” mégis inkább Auguste és Louis Lumiere nevéhez, munkásságához fűződik (1895), amely után felerősödtek a mozgóképalapú pedagógiai törekvések is. Az Amerikai Egyesült Államokban 1910-ben adták ki az oktatófilmek első hivatalos listáját, amely már 1065 (!) címet tartalmazott (Gary, 2002). A vetített (oktató)filmek a következő évtizedekben mind nagyobb ismertségre, népszerűsége tettek szert.

A második lépcsőfok a televízió elterjedéséhez köthető, amely révén az otthonokban is megjelenhettek, egyszerre nagy tömegek számára is elérhetővé váltak az időközben audiovizuális formában megjelenő tartalmak. A televízió a 20. század második felére vált egy új típusú „kulturális galaxis” alapjává (Komenczi, 2009a). Ennek ellenére a központilag sugárzott oktató és ismeretterjesztő tartalmak korlátai is érezhetőek: a nézőknek csekély választási lehetőségei vannak, az ismeretátadás egyénileg nem módosítható időpontokhoz kötött. A kifejezetten pedagógiai célú műsorszórásra jó példa Magyarországon az Iskolatelevízió mint a Magyar Televízió egyik (1963-ban alakult) szervezeti egysége. A latin-amerikai országokban még a közelmúltban is népszerű műsортípusnak számított (Kárpáti és Molnár, 2004), részeként az elektronikus eszközökkel gazdagított tanulási környezeteknek.

A harmadik nagy jelentőségű állomás a visszajátszhatóság megjelenése volt. Természetesen a hagyományos, vetített film is visszajátszható a felhasználók számára, azonban a szükséges filmvetítő berendezés tömeges elterjedésére soha nem volt reális esély, így ez inkább csak az elvi lehetőség szintjén maradt. Ezen változtatott gyökeresen a mágnesszalagra történő képrögzítés (videomagnetofon, képmagnó) elterjedése az 1970-es és '80-as években (Jancsó, 1985). Ez lehetővé tette, hogy az oktatófilmeket nem csak helytől, de időkorlátoktól mentesen is el tudják érni a tanulni vágyók.

A negyedik lépcsőfoknak az internet megjelenése, majd rohamos térnyerése tekinthető (ez utóbbi az 1990-es évektől kezdődően egyrészt a World Wide Web-technológia megjelenésének, másrészt az olcsó és egyre megbízhatóbb fizikai eszközök sorozatgyártásának köszönhető). Az internet nem csak helytől és időtől tette függetlenné a filmek elérését, hanem kifejezetten olcsó elérhetőséget biztosított. Ehhez hozzájárult még az is, hogy az interneten terjesztett filmek már nem igényelnek otthon nagy fizikai tárolókapacitást (gondoljunk a sokdoboznyi videokazetta-gyűjteményekre), illetve kényelmesen és könnyen, bármikor és bárhol beszerezhetőek – szemben a videotékák és boltok korlátaival. Az internet szerepe a tudáselérés demokratizálódásában felbecsülhetetlen jelentőségű.

Az ötödik lépcsőfok a web 2.0 szemléletmódjának diadalútja volt a 21. század első évtizedében. Ez a szemléletmódbeli változás azt eredményezte, hogy az oktatóvideók elérése már nemcsak fizikai korlátoktól lényegében mentes folyamattá vált, hanem bárki „videótanárrá” avanszállhat, milliókkal megosztva azt a tudást, amelyet ő fontosnak tart (Timár, Kokovay és Kárpáti, 2011). A videók web 2.0-ás eszközökkel történő terjesztésének technológiai előfeltétele a megfelelő sávszélesség és a kellő kapacitású szerverek, háttértárolók kifejlesztése volt.

A VideoSmart oktatóvideó-portál az előbbieken vázolt fejlődési folyamatokba illeszkedik: egy web 2.0 filozófiát követő, magyar nyelvű, általában „házi készítésű” oktatóvideók megosztására szolgáló, elsősorban a fiatalabb korosztályokat (18–24 év) vonzó oldalról van szó.

A 2008 januárjában létrejött „VideoSmart” (<http://VideoSmart.hu>) Magyarország legnagyobb oktatóvideó-portáljának számít (http://www.mfor.hu/cikkek/Videosmart_mar_mobilon_is.html), amely a vizsgálat időpontjában (2013. július 24-én) több, mint 3600, zömében tíz percnél nem hosszabb, praktikus tanácsokat nyújtó oktatóvideót tartalmazott. Az évek során az oldal több, mint 14000 „like”-ot gyűjtött be, amely nagyságrendjében a nagy magyar tudományegyetemek kedveltségével állítható párhuzamba. A Facebook statisztikái alapján a 18–24 évesek, tehát a nappali tagozatos egyetemi hallgatókat is magában foglaló korosztály kedveli leginkább a VideoSmartot.

A néhány perces oktatóvideókat kisebb részben cégek, intézmények, nagyjából magánszemélyek készítik, töltik fel és tekintik meg. Számos más videómegosztó oldalon található még magyar nyelvű oktatóvideókat, azonban a VideoSmart esetében – profiljából adódóan – egyértelmű, hogy minden videó oktatási szándékkal került fel az oldalra, a letöltők is tanulási szándékkal érkeznek a portálra. A videók nem jelennek meg automatikusan az oldalon, hanem a portál szerkesztőinek előzetes szűrőjén kell keresztül mennie a feltöltött anyagoknak.

Az egyes videók kapcsán többek között nyilvánosak a megtekintési statisztikák, hozzászólások, illetve ötfokozatú skálán történő értékelések is. Ennek megfelelően az oldal, ha nem is feltétlenül reprezentatív, de jól mérhetően jelzi, hogy az internet használók körében (ez gyakorlatilag valamennyi felsőoktatásban tanuló fiatal magába foglalja) milyen praktikus ismerettartalmak iránt van kereslet és kínálat. A videók statisztikai jellemzőiből következtetni lehet arra is, hogy az óvodától a felsőoktatásig mely tudáselemek hiányoznak, amelyet a tantervek, programok kialakításakor célszerű figyelembe venni. A hozzászólások jól mutatják egy-egy téma érzelmi telítettségét is. A korai érdeklődésvizsgálatoktól (Nagy, 1908) kezdve a tanulás tág értelmezésű modelljein keresztül (Báthory, 2000) a modern neuropszichológiai kutatásokig mind azt mutatják, hogy a konatív-affektív szféra szempontjai nem kihagyhatóak a tanulási folyamatok szervezéséből.

A kutatásban is alkalmazott webstatisztikai módszertan alkalmas arra, hogy kendőzetlenül találkozzunk valós attitűdökkel, döntésekkel, ugyanakkor korlátai is egyértelműek – jelen esetben szükségszerűen hiányoznak a tanulni vágyók konkrét szociodemográfiai jellemzői. Ennek ellenére a feldolgozott adattömegből számos elgondolkodtató összefüggés rajzolódik ki.

A vizsgálati adatbázis a 2013. július 24-i állapotokat tükrözi. A VideoSmart fő oldalán üres keresőablakos keresés segítségével listázhatjuk időrendben a portálon elérhető videók teljes vagy legalábbis közel teljes listáját. Ez a találati lista 2013. július 24-én 3615 oktatóvideót tartalmazott, ebből kinyerhető volt a videók címe, a feltöltő nickname-je, a videók hossza, a megtekintések száma, a feltöltés ideje, a videók rövid szöveges leírása, a videók témaköri besorolása, a nézők általi értékelése (5 csillaggal jelölt skálán), illetve a kapcsolódó címkék/tagek. Mindezek mindenki által elérhető adatok a portálra feltöltött videók kapcsolatokban, amelyet kiegészítenek azok az információk, amelyek egy-egy konkrét videó linkjén megtalálhatóak (például hozzászólások, Facebook like-ok).

A VideoSmart honlapján 12 kategóriába sorolják a videókat: Autó, Csináld magad, Divat, Egészség, Háziállat, Háztartás, Mobil, Oktatás, Szabadidő, Számítástechnika, Táplálkozás, Utazás. A találati listából azonban kiderül, hogy ettől egy árnyaltabb, 26 kategóriából álló rendszer alapján is klasszifikálják a videókat, amely szintén elérhető az érdeklődők számára.

1. táblázat. Feltöltött videók száma és aránya kategóriánként (informatikai kategóriák kurzíválva)

<i>Kategória</i>	<i>Találat (db)</i>	<i>Százalék (%)</i>	<i>Kategória</i>	<i>Találat (db)</i>	<i>Százalék (%)</i>
<i>Szoftver</i>	1265	34,99	Zene	55	1,52
<i>Számítástechnika</i>	534	14,77	Ital	41	1,13
<i>Internet</i>	275	7,61	<i>Képköltés</i>	39	1,08
Szabadidő	214	5,92	Egészség	28	0,77
<i>Játék</i>	192	5,31	<i>Hardver</i>	22	0,61
Kreatív	175	4,84	Divat	21	0,58
Étel	147	4,07	Háziállat	17	0,47
Táplálkozás	135	3,73	Autó	16	0,44

Kategória	Találat (db)	Százalék (%)	Kategória	Találat (db)	Százalék (%)
Kártya	97	2,68	Utazás	16	0,44
Oktatás	86	2,38	Csináld magad	15	0,41
Multimédia	76	2,10	Háztartás	9	0,25
Logikai játék	69	1,91	Videójáték	4	0,11
Mobil	64	1,77	Biztonság	3	0,08

Láthatjuk (1. számú táblázat), hogy a kínálati oldalon – és hangsúlyozzuk ki, hogy a kínálati oldalon – egyértelműen az informatikai jellegű videók uralkodnak: a kapcsolódó kategóriákat dőlt betűsen is szedtük (a „Játék” témaköre is szinte kizárólag számítógépes játékokat tartalmaz). A 3615 oktatóvideóból mintegy 2474 videó az informatikához kötődik, ez 68,44 százalék, mintegy kétharmada a teljes kínálatnak.

A VideoSmart portálon történő tudásmegosztás, úgy tűnik, az informatikai érdeklődésű személyekre jellemző, ami arra utalhat, hogy az informatikai beállítottság, tájékozottság elősegíti az aktívabb tartalomszolgáltatást. Érdeemes megfigyelnünk, hogy elsősorban a szoftveres és internetes megoldásmódok „szakértői” és a játékosok aktívak. A műszaki jellegű „Hardver” kategóriában már jóval kevesebben szeretnék megosztani a tudásukat, ahogy a hétköznapi életben annyira kedvelt mobiltelefon sem gazdagon ellátott témakör (viszont itt a céges feltöltők már aktívabbak: a 64 videóból 7-et az iPhone termékcsoporthoz, 13-at a Vodafone jegyez).

Ha a tantárgyi struktúrákhoz köthető tartalmakat vizsgáljuk, akkor azt látjuk, hogy a következő érdemleges iskolai tantárgyak és témakörök vannak jelen a VideoSmart feltöltőinek perspektívájából, amennyiben az összes kategóriára kiterjesztjük a figyelmünket: informatika (de messze nem az informatika órákon sokat erőltetett Microsoft Office programok), matematika, angol, földrajz (alapvetően a külföldi utazások és munkavállalások szempontjából), biológia (szintén két szempontból: háziállatok gondozása – ami azonban a „hivatalos tananyagban” alig jelenik meg –; személyes egészség), testnevelés (futball és tánc), fizika (ha érdekes kísérletről van szó).

Az oktatás témakörét megnézve (n=86) jól észrevehető, hogy a kategória értelmezése erősen kötött a tradicionális iskola világához, az iskolai tantárgyi struktúrához. A mindössze négy feltöltő aktivitása két tantárgyra koncentrálódik: matematika és angol. Egyetlen videó kapcsolódik a biológiához („Hogyan működik az immunitás?”). Más tantárgynak, témakörnek nyoma sincs. Maga a kategória léte is árulkodó, hiszen az összes videó oktatási célzatú a VideoSmarton: az oktatás kategória külön kezelése így jól mutatja a közvélekedést az „oktatás” fogalmáról: formális tevékenység, iskolai tantárgyakhoz kötött.

Ha a tantárgyi struktúrákhoz köthető tartalmakat vizsgáljuk, akkor azt látjuk, hogy a következő érdemleges iskolai tantárgyak és témakörök vannak jelen a VideoSmart feltöltőinek perspektívájából, amennyiben az összes kategóriára kiterjesztjük a figyelmünket: informatika (de messze nem az informatika órákon sokat erőltetett Microsoft Office programok), matematika, angol, földrajz (alapvetően a külföldi utazások és munkavállalások szempontjából), biológia (szintén két szempontból: háziállatok gondozása – ami azonban a „hivatalos tananyagban” alig jelenik meg –; személyes egészség),

testnevelés (futball és tánc), fizika (ha érdekes kísérletről van szó). A humán tárgyak hiánya többé-kevésbé érthető, hiszen a VideoSmart bevallottan gyakorlatcentrikus oldal, határterületeken a technika, bizonyos művészeti tevékenységek (például origami) ugyanakkor jelen vannak a portálon.

Elgondolkodtató viszont, hogy nyoma sincs például a kémiának (folteltávolítás szintjén sem), és nem jelennek meg környezetvédelemmel kapcsolatos ismeretek sem (még újrhasználtság sem, a takarékoság is csak egyszer: *Internet Explorer 8: Weblapok gazdaságos és takarékos nyomtatása egyszerűen*). Érdeklődéshiányt jelezne ez, vagy minden erőfeszítésünk ellenére sincsenek benne a köztudatban az ezzel kapcsolatos teendők, lehetőségek? Esetleg a kapcsolódó kompetenciák, ismeretek szintje alacsony? Valamennyi magyarázat egyértelműen iskolai oktatásunk hiányosságaira utal.

Az aktív, közösségi oldalakon túlmutató tartalomszolgáltatás azonban csak az internethasználók kisebb részét érinti (Székely, 2013). A videók nézettsége többet elárulhat arról, hogy milyen tudáselemek irányában van nagyobb „kereslet”, érdeklődés az internethasználók szélesebb rétegei esetében. A 3615 videót összesen 40.165.394 alkalommal töltötték le, ez átlagosan 11.110,76 megtekintést jelent filmenként. A szórás elég magasnak tűnik, 16.284,17, amely jelzi, hogy vannak igen népszerű, és meglehetősen ismeretlen videók is az adatbázisban. A legkisebb nézettségű videó 106 megtekintést számlált a vizsgálat időpontjában (de csak 10 napja töltötték fel), a maximum 345.110 megtekintést jelent (4 éve töltötték fel a videót). A terjedelem így 345.004. A nézettség természetesen erősen függ attól, hogy mióta elérhető az adott videó, ám a kategóriák között is egyértelműen meghatározhatóak népszerűbb és kevesebb megtekintéssel bíró témakörök. Ezt alátámasztja a kategóriákra és a nézettségre vonatkozó adatok varianciaelemzése is, amely szignifikáns összefüggést mutatott a két attribútum (kategória, nézettség) között ($p=0,000$; $F=11,847$; $\eta^2=0,076$). Ha a 26 kategória nézettségi adatait megvizsgáljuk, akkor a 2. számú táblázathoz jutunk.

2. táblázat. Az egyes témakörök, kategóriák átlagos nézettsége

„Helyezés”	Témakör	Nézettség (fő/videó)	n	„Helyezés”	Témakör	Nézettség (fő/videó)	n
1.	Autó	25938,31	16	14.	Kártya	10897,84	97
2.	Divat	23135,43	21	15.	Mobil	10307,08	64
3.	Kreatív	22521,45	175	16.	Szoftver	10223,84	1265
4.	Háziállat	21062,94	17	17.	Videójáték	10213,50	4
5.	Biztonság	20367,00	3	18.	Hardver	10181,18	22
6.	Háztartás	17624,00	9	19.	Egészség	9571,25	28
7.	Szabadidő	16686,02	214	20.	Multimédia	9210,92	76
8.	Csináld magad	16075,80	15	21.	Játék	8495,63	192
9.	Logikai játék	15496,26	69	22.	Zene	8126,13	55
10.	Internet	15232,43	275	23.	Utazás	7171,88	16
11.	Táplálkozás	14508,92	135	24.	Képzéskészítés	5720,85	39
12.	Ital	13773,88	41	25.	Számítás-technika	5422,90	534
13.	Étel	11122,14	147	26.	Oktatás	3749,43	86

A feltöltések számában egyértelműen az informatikai jellegű videók dominálnak, azonban a nézettségi adatok alapján korántsem ez a terület érdekli az internethasználók szélesebb közönségét. Feltűnő eredmény, hogy ha a három videót tartalmazó „Biztonság” kategóriáját nem számítjuk, akkor a 10. helyen álló „Internet” kategóriája az első infor-

matikai témacsoport, és majd csak a 15. helyen álló „Mobil” kategóriájától kezdődően jelennek meg a Digitáliába bevezetést nyújtó oktatóvideók. Az informatikai videók (n=2474) átlagos nézettsége: 9522,15 fő/videó, míg a nem informatikai jellegű oktatófilmeké (n=1141) 14.555,3 fő/videó. Mindez jól mutatja, hogy az oktatóvideók készítésében, megosztásában az informatikai érdeklődésű felhasználók aktívabbak, ugyanakkor az internet teljes közösségére a technofil álláspont már korántsem jellemző, heterogén képet mutatnak az oldal látogatói. Mindemellett meg kell említenünk, hogy informatikai kategóriában is születhetnek nagyon népszerű videók (a legnézettebb három videó is informatikai jellegű: mindegyik a YouTube-ról történő letöltések titkaiba avatja be az érdeklődőket), azonban a teljes sokaságra mégis inkább az informatikai munkák kisebb nézettsége jellemző.

A 2. számú táblázat alapján érdemes kiemelni az „Oktatás” kategóriáját is, amely utolsó helyen végzett a nézettségi adatok alapján. A VideoSmart oldala egyértelműen nem az iskolai tanulás terepe – bár ebben az eredményben vélhetően szerepet játszanak az oldallátogatók életkori sajátosságai is (20–24 éves korosztály): már nem a köznevelési rendszerben tanulnak, de saját családdal, iskoláskorú gyermekkel sem rendelkeznek még.

Érdeemes alaposabban is megvizsgálni a győztes kategóriákat (terjedelmi okok miatt az első három kategóriára szorítkozunk), hogy mely témák érdeklík az oldal felkeresőit, miről tanulnak, tanulnának szívesen.

A győztes kategória az „Autó”, amelyben mindegyik videó 4–5 csillagot kapott, tehát jó minőségű kisfilmekről van szó. A videók zömében nem technikai kérdéseket járnak körül, hanem vezetéstechnikai témákat, például vészfékezés, vezetés hóban.

A „Divat” sem nagyméretű kategória, 21 videót tartalmaz, amely 4 téma köré csoportosul: a legnépszerűbb a nyakkendő-kötés, majd a sminkelés következik. Átlag körüli a nézettsége a parfümökről szóló videóknak, miközben a modell-karrieréről szóló videósorozat nézettsége általában 10.000 alatti. Jellemzően viszonylag régi (3–5 éves), de jó minőségű videókról van szó, 4–5 csillagos értékelésekkel.

A „Kreatív” a harmadik legnépszerűbb kategória, 175 videóval, amely így az első nagyobb videómennyiséggel büszkélkedő témakör (a 6. legtöbb videót tartalmazza). A legnépszerűbb videók a „kocsmatrükkök” sorozatból kerülnek ki, amelyek humoros, másokat elkápráztató trükköket mutat be (például: *Söröskupak befújása egy üvegbe*). Érdekes módon azonban a „kocsmatrükkök” sorozaton kívül a bűvésstrükkökről szóló videók már jóval kevésbé népszerűek a témacsoporton belül. Népszerű témát jelentenek még az origami, illetve az ünnepekkel kapcsolatos teendők (például: *Hogyan készítsünk adventi koszorút?*), amelyek gyakran együtt jelennek meg (például: *Hogyan hajtogatunk karácsonyi csillagot?*). A rajzolásal, kerámia-készítéssel kapcsolatos videók, bár 4–5 csillagot kaptak az érdeklődőktől, mégis viszonylag kisebb népszerűséggel bírnak, jellemzően 10.000 alatti nézettséget tudnak felmutatni.

Az első három kategória rövid áttekintése után vizsgáljuk meg az elérhető oktatóvideók teljes kínálatát. Alapkérdésünk: mely konkrét témák, problémakörök érdeklík leginkább a VideoSmart portál látogatóit? Ennek megválaszolásához segítséget nyújt a már korábban bevezetésre került dichotomizáció: az informatikai és nem-informatikai jellegű videók két fő csoportja. Az elemzésre kerülő alminták e két fő csoport legnépszerűbb és legkevésbé nézett oktatófilmjeinek a 10 százalékát foglalja magában.

Először vizsgáljuk meg az informatikai videók (n=2474) közül a legnépszerűbb és legnépszerűtlenebb témákat. Az első 10 százalékba 248 videó tartozik, amelyek nézettsége eléri a legalább 19.795 megtekintést. A 248 videót 19 alkategóriába volt sorolható. Egy-egy videó nem ritkán más kategóriába került, mint az eredeti besorolása (például eredetileg a „Szoftver” kategóriájába tartozott, de a jelen klasszifikációban a „Játékba” került a *Rome Total War: Pénz család alkalmazása* című videó). A 19 kategória így alakult:

3. táblázat. A legnépszerűbb informatikai videók (n=248) altéma szerinti megoszlása

Kategória	Videók száma (db)	Kategória	Videók száma (db)
játék	45	offline programok	5
operációs rendszer	40	torrent	4
képszerkesztés	33	GPS	3
online kommunikáció	31	programozás	3
video és zene letöltés	26	hardver	3
mobil	12	biztonság	2
videószerkesztés	10	fordítás	2
hangszerkesztés	9	bank	1
webszerkesztés	9	office alkalmazások	1
böngésző használata	6		

A VideoSmart látogatóit informatikán belül egyértelműen a hangok, képek, videók letöltése és manipulációja érdekli (összesen 78 videó 4 altémában). A második nagy kategória a játék (n=45), a harmadik az operációs rendszerek rejtelműjei (n=40). Ebben a kategóriában elsősorban a telepítés és a kinézet megváltoztatásának trükkjei vonzzák az oldal látogatóit. Még érdemes egy negyedik gyűjtőkategóriát is létrehozunk, ez pedig az elektronikus kommunikáció (online és mobil kommunikáció): Facebook, MSN, Skype stb. Ez 43 videót jelent, 2 altémában (online kommunikáció, mobil). Összesen 206 videót (83,1 százalék) jelent ez a 4 kategória (hangok, képek, videók letöltése és manipulációja; játék; operációs rendszerek; elektronikus kommunikáció) a legnépszerűbb informatikai videók körében. Látványos, hogy az iskolában és az ECDL-ben is fókuszpontba helyezett irodai alkalmazások mindössze egyetlen videóval képviseltetik magukat (az Excel függvényhasználatról szól), miközben 51 videó rendelkezik a teljes mintában (n=3615) „office” tag-gel. A legnépszerűbb kategóriák áttekintése szintén felhívja a figyelmet arra, hogy informatikaoktatásunk tartalmilag is újragondolásra szorul: ha a hétköznapi életben médiaelemekkel szeretünk dolgozni, sokat játszunk és kommunikálunk, akkor vajon nem kellene-e időkeretet biztosítani a számítógépes játékkultúra fejlesztésére, a különböző kommunikációs formák mélyebb megismertetésére vagy éppen a médiatechnológiai kompetenciák fejlesztésére?

Ezek után nézzük meg, hogy mi az, ami nem érdekli az oldal látogatóit az informatika tárgykörén belül.

4. táblázat. A legkevésbé nézett informatikai videók (n=248) altéma szerinti megoszlása

Kategória	Videók száma (db)	Kategória	Videók száma (db)
webszerkesztés	73	letöltés	5
játék	35	böngésző használata	3
programozás	33	biztonság	2
modelllezés, tervezés	21	online kommunikáció	2
webalapú szolgáltatások	18	fordítás	1
operációs rendszer	15	hangszerkesztés	1
képszerkesztés	12	hardver	1
mobil	9	hibás besorolás	1
videószerkesztés	8	office alkalmazások	1
offline programok	7		

Jelentős átrendeződésnek lehetünk tanúi. Feltűnő, hogy kevésbé érdekli az oldal látogatóit a kódírás (n=106), legyen az hagyományos programozási jellegű tevékenység vagy webszerkesztés, webprogramozás. Ez különösen egyértelművé válik, ha a két kategóriát összevetjük a legkedveltebb videók közötti szerepléssel, ahol viszont alig jelentek meg ezek a tevékenységek (n=12).

A másik szembevetendő változás, hogy az online és mobil kommunikációs formákról szóló videók szinte eltűntek (n=12) – ugyanez a kedvelt videók 10 százalékában még 43 videót jelentett.

Szintén súlytalanná vált az operációs rendszerek témája is (40-ről 15-re esett a számuk); hasonló mértékben zuhant a hangok, képek, videók letöltése és manipulációja (78-ról 26-ra) kategória, míg csak kis mértékben csökkent a játék (45-ről 35-re). Új kategóriaként jelent meg a különböző modellezésre, tervezésre is szolgáló 3D grafikai programok (például AutoCAD) – modellezés, tervezés. Ez a programcsoport nyilván csak rétegiényeket elégít ki. Az átlag-internetező, úgy tűnik, 2D-ben gondolkodik.

A legnépszerűbb videók körében, képszerkesztés kapcsán a Photoshop uralta a kategóriát, a legkevésbé nézett videók körében azonban csak 5 ilyen videó található, és más képszerkesztő programok (Photofiltre, Paint stb.) is jelen vannak. A képszerkesztés témaköre programfüggőnek látszik (a Photoshop népszerű, más alkalmazások már kevésbé).

Érdeemes elgondolkodnunk a „webalapú szolgáltatások” megjelenésén is (ugyanakkor a legnépszerűbb videók között nem volt létrehozható ez a kategória), ami arra utal, hogy az oldal látogatói számára a felhőtechnológiák egyelőre nem kellően vonzóak vagy ismertek. Feladatok elvégzésére még mindig a letölthető, telepítendő vagy éppen portablen programokra gondolunk, nem pedig a felhőben elérhető alkalmazásokra. Informatikaoktatásunk is ezt a vonalat erősíti jelenleg: asztali alkalmazások használatára épít.

A nem informatikai jellegű videók (n=1141) legnézettebb és legkevésbé nézett kisfilmjei (10 százalékos határt használva) 115–115 audiovizuális oktatóanyagot jelentenek.

A legnézettebb videók nézettsége 249.119 és 32.862 között mozog, a legkevésbé kedvelt 115 videó nézőszáma 187 és 2305 között van.

5. táblázat. A legnézettebb és legkevésbé nézett nem informatikai videók ($n_{\text{legnézettebb}}=115$; $n_{\text{legkevésbé nézett}}=115$) altéma szerinti megoszlása

<i>Legnézettebbek</i>		<i>Legkevésbé nézettek</i>	
origami	24	matematika	63
gasztronómia	23	vidám trükk	12
vidám trükk	23	zenélés	9
logikai játék	15	gasztronómia	8
autóvezetés	4	társasjáték	7
kerékpár	4	tánc	5
öltözködés	4	bélyeggyűjtés	3
barkácsolás	3	logikai játék	3
kreatív	3	origami	3
smink	3	kreatív	2
ismerkedés	2		
zenélés	2		
állat	1		
angol	1		
egyéb hasznos tipp	1		
szex	1		
tánc	1		

A két listából néhány fő trend megállapítható: az „iskolai” tantárgyakon kívüli ismeretkörök dominálnak: például egyértelműen érdeklő az oldal látogatóit a sütés-főzés, ugyanakkor nagyon nem nézik a matematikai tárgyú videókat (habár ez utóbbiaknál figyelembe kell venni, hogy viszonylag friss anyagokról van szó, ennek ellenére egy érettségi időszak nem volt elég a nézettségi adatok érdemi emeléséhez).

Az origami határozottan vonzza az érdeklődőket, miközben ez az a terület, amely az iskolai rajz és művészeti órákon alig jelenik meg.

A közlekedés kapcsán az autó és a kerékpár holtversenyben áll a nézett videók körében – mindkét jármű fontos szerepet játszik a hétköznapjainkban. Motorkerékpárról is több videó található a portálon (18 videó kapta meg ezt a taget a teljes sokaságban), azonban ezek érezhetően kisebb (motoros) populációt érintenek, mint a fenti két kategória.

Az öltözködés, smink is, csakúgy, mint a gasztronómia, mindennapjainkhoz tartozik, miközben az iskolában egyáltalán nem, vagy csak alig jelennek meg ezek az ismeretkörök. Gasztronómiai videókból a kínálat is nagy, a másik két kategóriából (öltözködés, smink) már kisebb a választék, ám méretéhez képest kifejezetten népszerű videók születnek a témakörben.

A logikai játék kategóriájában a Rubik-kocka rendkívül népszerű, még mindig nagy vonzerővel bír, ez jelenti a kategória alapvető munícióját. A vidám trükköket bemutató videók népszerűsége jól mutatja, hogy az interneten történő tanulás tananyagtartalmi szempontból is szórakozás-központú tevékenység.

A fenti rövid áttekintés a két fő kategóriáról (informatikai – nem informatikai videók), illetve a megvizsgált altémák is érzékeltetik azt a fontos tanulságot, hogy a mennyiség nem oldja meg a motiváció problémáját. A bőséges oktatóvideó-kínálat egy-egy témakörből még nem garantálja, nem feltétlenül gerjeszti önmagában a téma iránti magas érdeklődést is (az osztálytermi párhuzam is felsejlik emögött: a magas óraszám nem jelent automatikusan nagyobb motivációt, érdeklődést semmilyen tárgykörben sem). Az iskolai tantárgyak közül leginkább az informatika, az angol és a matematika van jelen a portálon, ami azt mutatja, hogy ezeket fontos területeknek gondolják a feltöltők, ám a szabadidőnket mégsem ilyen irányú kompetenciáink fejlesztésével szeretjük tölteni.

A téma és a nézettség viszonyrendszerén túl más sajátosságok is vizsgálatot érdemelnek a portál oktatóvideói kapcsán. A következőkben azt vizsgáljuk meg, hogy milyen egyéb jellemzőkkel bírnak a népszerű oktatóvideók. A pedagógiai praxis szempontjából arra keressük a választ, hogy milyen attribútumokkal érhetünk el nagyobb nézettséget a mozgóképalapú ismeretátadásban.

A VideoSmarton jellemzően rövidebb oktatóanyagok érhetőek el. A videók átlagos hossza 281,16 másodperc, bő négy és fél perc. A legrövidebb videó 15 másodperc (*Sör kinyitása fogó segítségével*), a leghosszabb 23 perc 53 másodperc (*Úrlapkészítés HTML és CSS segítségével – 1. rész*). Mindössze 27 videó éri el a 20 perces időtartamot, 10 és 20 perc között is csak 281 videó található. A videók 91,5 százaléka 10 percesnél rövidebb.

A videók hossza és a nézettség szignifikáns negatív korrelációt mutat egymással ($p=0,000$; $r=-0,136$), tehát a rövidebb videókat többen tekintik meg, mint a hosszabb időtartamú alkotásokat (mind az informatikai, mind a nem informatikai jellegű videóknál szignifikáns az összefüggés).

A címek hossza (amely 11 [*Vészfékezés*] és 118 karakter [*Programozás Pascalban: Fájlkészítés – 9. rész, Szabványos Input és Output átírányítása a CRT modul felhasználásával – 2*] között mozgott) és a nézettség között ugyanakkor már nincsen szignifikáns kapcsolat ($p=0,235$), tehát egy frappánsan rövid cím vagy egy pontosságra törekvő hosszabb kifejezés önmagában nem befolyásolja kimutathatóan a nézettségi adatokat.

A videók rövid bemutató leírása, amely olvasható az elemzésre került találati listában is, viszont szignifikáns kapcsolatban áll a nézettséggel: $p=0,000$; $r=0,190$. A leírások

hossza 39 és 192 karakter között mozog ($m=124,46$), és a lineáris korrelációs együttható alapján elmondható, hogy a hosszabb leírásokkal rendelkező videók preferáltabbak a nézők körében. Ez azonban nem jelenti azt, hogy a portál látogatói kedvelik is a hosszabb leírásokat, ugyanis a varianciaelemzés azt mutatja, hogy a kategóriák és a leírások között is szignifikáns összefüggés van ($p=0,000$; $F=15,313$, $\eta^2=0,096$). A 26 kategória első felében ($n=13$) 11 kategória átlag feletti leírásosszót mutat fel: a népszerű kategóriákban alkotó feltöltők jellemzően hosszabb szöveges leírásokat adnak oktatóanyagaiknak, mint például az informatikai témákban alkotó filmkészítők.

Az oktatóvideók elemzésén túlmenően nem hagyhatjuk figyelmen kívül azokat a személyeket sem, akik ezeket a videókat készítik: vajon kikből lesznek a sikeres „videótanárok”, kikre a legkíváncsibbak a portál látogatói? A 3615 videót 609 nickname-en futó feltöltő alkotta meg. Egy-egy feltöltő átlagosan 5,94 videót töltött fel, a szórás azonban igen magas, 13,85, amely 207-es terjedelmet jelent, a medián pedig 2 videónál található. Ez jól mutatja, hogy a feltöltők többsége megelégszik egy-két videó feltöltésével, majd abbahagyja a tevékenységet.

A 6. táblázat az 1 és 14 videó közötti mennyiséget feltöltők adatait foglalja össze. A 14 videónál többet feltöltők száma 41 fő: 3 fő töltött fel 100-nál is több videót, 50 és 100 között 7 feltöltő van, 31 fő pedig 15 és 50 közötti feltöltést produkált. A viszonylag kis létszám ellenére is ezek az aktív feltöltők jelentős részét adják az oktatóvideók teljes mennyiségének: 1724 videót ők töltöttek fel a portálra (47,7 százalék).

6. táblázat. Feltöltői aktivitás

Feltöltések száma	fő	%
1	238	39,08
2	81	13,30
3	72	11,82
4	37	6,08
5	32	5,25
6	20	3,28
7	16	2,63
8	21	3,45
9	12	1,97
10	10	1,64
11	7	1,15
12	8	1,31
13	10	1,64
14	4	0,66
Összesen (14 feltöltésig):	568	93,27

A feltöltések száma és a nézettség kapcsán is megfigyelhető egy jellegzetes, némileg bimodálisnak ható eloszlás. A 7. táblázatból az látszik, hogy egyrészt az 1–5 videót feltöltők kicsit népszerűbbek, 6–11 között visszaesés látható, majd 11-től ismét nézetesebbek a videók – erősebben is, mint az 1–5 tartományban. A videókat talán vonzóvá tudja tenni a kezdők lelkesedése, akiknek van egy-két fontos témájuk, amit meg szeretnének mutatni a világnak, illetve egy idő után a gyakorlottság is népszerű videók készítését hozhatja magával, amit valószínűleg elősegít az is, hogy a már megszerzett nézettség inspiráló lehet a feltöltők számára.

7. táblázat. Feltöltők aktivitása és a videók átlagos nézettsége

Feltöltött videók száma	Átlagos nézettség (fő/videó)	Feltöltött videók száma	Átlagos nézettség (fő/videó)
1	9365,95	9	8747,59
2	10.229,14	10	6343,24
3	10.845,09	11	12.649,18
4	9947,87	12	11.829,48
5	11.410,00	13	13.318,28
6	8900,97	14	13.609,95
7	9862,40	>14	12.138,25
8	8080,28		

Ha nem számítjuk a csupán egyetlen videót feltöltőket (így a sokaságunk 371 feltöltőre csökken), akkor az egy-egy feltöltőre jutó átlagos nézettség 59.791,67 és 387,48 közé esik. Sok és kevés videóval is lehet egyaránt nézettnak és kevésbé nézettnak lenni, amit jól mutat a 8. táblázat adatsora is.

8. táblázat. Legnézettebb és legkevésbé nézett feltöltők

Legnézettebb 10 feltöltő			Legkevésbé nézett 10 feltöltő		
Feltöltő	Átlagos nézettség	Feltöltött videók száma	Feltöltő	Átlagos nézettség	Feltöltött videók száma
szbdavid	59.791,67	3	DaB	860,50	4
csonkaakos26	52.841,67	3	diwat	807,00	3
Bado	46.482,00	4	koncsihancsi	788,00	3
makel	44.630,67	3	szilard9595	729,78	9
imre93	43.431,64	11	Gerik	695,67	3
okina	40.139,50	40	tonek	612,00	3
Payskin	37.861,60	5	adam887	517,09	58
boroka	36.238,00	3	r3zY	486,00	2
W7W7	35.463,50	2	ShakeryGO	422,50	2
Kocsmatoltelek	35.332,94	51	arpas	387,48	64

A minta eloszlása miatt nehéz szignifikáns összefüggést kimutatni, azonban a mérleg nyelve inkább a több videót feltöltők felé billen, amire egyértelműen utal az, hogy a legalább 2 videót feltöltők körében (n=371) a legnézettebb 185 feltöltő átlagosan 10,27 videót töltött fel (s=20,49), míg a második felében elhelyezkedő 186 feltöltő 7,92-t (s=12,54). Noha 2–3 videó feltöltésével is lehet népszerűnek/nézettnak lenni, mégis inkább az aktívabb feltöltők a sikeresebbek.

Ha az oldal által megadott 26 alapkategóriát vesszük, akkor a feltöltők 1 és 11 kategória közötti tartományban alkotnak, de a legnagyobb arányban (a feltöltők 40 százaléka) egy témakörben hoz létre produktumokat (149 fő). A medián 2-nél van, és az átlag is majdnem pontosan ennyi: 2,08. A feltöltők közel 90 százaléka 1–3 kategóriában érzi magát kompetensnek.

9. táblázat. Hány kategóriában/témakörben alkotnak a „videótanárok” (legalább 2 videót feltöltők)

Kategóriák száma	Fő	Százalék
1	149	40,2
2	123	33,2
3	58	15,6
4	26	7,0
5	6	1,6
6	3	0,8
7	3	0,8
9	2	0,5
11	1	0,3
Teljes	371	100,0

A feltöltött videók száma és a kategóriák száma szignifikánsan összefügg ($p=0,000$; $r=0,483$). Tehát minél több kategóriában érzi magát otthonosan a feltöltő, annál több videót is tölt fel, illetve minél több videót tölt fel, annál több kategóriában próbálja ki magát.

A nézettség és a kategóriák száma is gyengén, de összefügg: $p=0,022$; $r=0,119$. Ha valaki több kategóriában is kipróbálja magát, nagyobb nézettségre számíthat, vagy ha valakinek nagyobb a nézettsége, akkor általában flexibilisebb alkotó a kategóriák kapcsán. A legalább 4 kategóriában alkotók (41 feltöltő) átlagos nézettsége 11.765,22; az 1–3 kategóriában alkotók (330 fő) nézettsége 10.382,02. A „polihisztorság” egyértelmű előny.

Foglaljuk össze, hogy milyen a nézett videótanár (elgondolkodtató, hogy ezek a szempontok – mutatis mutandis – miként nyilvánulnak meg a jelenléti oktatásban):

1. Jelen kell lenni a portálon, lehetőleg 10-nél több videóval kell rendelkezni.
2. Több kategóriában is otthonosan kell mozogni, lehetőleg négy vagy annál több témakörben kell alkotni.
3. Rövid videókban kell gondolkodni, a lényegretörő megközelítésmód vonzó, míg a másik idejével való visszaélést „nem díjazzák” a portál látogatói.
4. Jól kell témát választani. Figyelembe kell venni, hogy a nézettséget nem feltétlenül a kínálat szabályozza, hanem a kereslet.

Áttekintve a VideoSmart oktatóvideó-portált megcélzó kutatás eredményeit, megfogalmazhatunk néhány, a korábban elemzett részeredményeken túlmutató, általános érvényű tanulságot is. Egyrészt, globálisan nézve a vizsgálatot, úgy tűnik, hogy hasznos láttelelet kaptunk az internethasználók tanulási érdeklődésének, internetes tanulási szokásainak egy fontos szeletéről, amely elgondolkodtató információkkal szolgálhat a jelenléti oktatás számára is. Másrészt az adatsorok érezhetően rávilágítanak a magyarországi oktatási-nevelési rendszer jó néhány sajátosságára, különös tekintettel az esetleges tartalmi hiányosságokra, amelyek hasznos adalékokat szolgáltatnak a korszerű tantervfejlesztő munkához. Harmadrészt olyan eredményekkel is szembesültünk a vizsgálat során, amelyek az elektronikus tartalomfejlesztők részére nyújthatnak praktikus szempontokat, elsősorban az audiovizuális oktatóanyagok fejlesztői számára. A tanulságok, eredmények alapján érdemesnek tűnik más portálokat is vizsgálni, aránylag rövid időközönként megismételni ezeket az elemzéseket, ugyanis nem csak viszonylag gyorsan, indirekt módszerek segítségével tudjuk monitorozni az online tanulási formák egy típusát (online megtekinthető oktatóvideók használata, készítése), hanem újabb támpontokat kaphatunk az iskolai, felsőoktatási tanítási-tanulási folyamatok megértéséhez, fejlesztéséhez is.

Irodalomjegyzék

- Anderson, Ch. (2010): Hogyan teszi lehetővé a webes videó a globális innovációt? 2013. 10. 21-i megtekintés, http://www.ted.com/talks/lang/hu/chris_anderson_how_web_video_powers_global_innovation.html
- Báthory Zoltán (2000): *Tanulók, iskolák, különbségek*. OKKER, Budapest.
- Gary, B. A. (2002): *Why Distance Learning?* Oryx Press, Westport, Conn.
- Jancsó Gabriella (1985): Gyártók, piacok, jogok – Kitekintés a képmagnózási világra. *Filmvilág*, **28**. 3. sz. 21–26.
- Kárpáti Andrea és Molnár Éva (2004): Képességfejlesztés az informatika eszközeivel. *Magyar Pedagógia*, **104**. 3. sz. 293–317.
- Komenczi Bertalan (2009a): *Elektronikus tanulási környezetek*. Gondolat, Budapest.
- Komenczi Bertalan (2009b): *Információ, ember és társadalom*. Liceum, Eger.
- Nagy László (1908): *A gyermek érdeklődésének lélektana*. Franklin, Budapest.
- Székely Levente (2013, szerk.): *Magyar Ifjúság 2012*. Magyar Közlöny Lap- és Könyvkiadó, Budapest.
- Taft, R. (1997): Eadweard Muybridge és munkássága. In: Bán András és Beke László (szerk.): *Fotóelméleti szöveggyűjtemény* Enciklopédia Kiadó, Budapest. 53–62.
- Tari Annamária (2011): *Z generáció*. Tericum, Budapest.
- Timár Sára, Kokovay Ágnes és Kárpáti Andrea (2011): Testnevelés tanítása YouTube-bal: pedagógiai érték a társadalmi médiában. In: Kozma Tamás és Perjés István (szerk.): *Új kutatások a neveléstudományokban 2010: Törekvések és lehetőségek a 21. század elején*. ELTE Eötvös Kiadó, Budapest. 22–36.

Levélrelikviák Kiss Árpádnéről

A Debreceni Egyetem Bölcsészettudományi Kara Neveléstudományok Intézetének Kiss Árpád-gyűjteménye értékes kincseknek ad otthont. Napvilágra került az elfeledettnek hitt dokumentumok közül egy olyan magánlevelezés, amelynek főszereplője Kiss Árpád felesége, egy lelkes Zala megyei pedagógus, illetve egy különleges oktatásmódszertani kísérlet az 1970-es évekből.¹ A tanulmány, idézve a dokumentumokból, felfedi a kísérlet történetét, és képet alkot Kiss Árpádné szakmai munkásságáról, aki a férje mellett oroszlánrészt vállalt abban, hogy letegye kollégáival – elképzelésük szerint – a „jövő oktatásának” alappilléreit.

Kiss Árpádné mint mentor

Az 1960-as, 1970-es években a magyar neveléstudomány egyik meghatározó alakja volt Kiss Árpád, az Országos Pedagógiai Intézet Didaktika Tanszékének vezetője. Kiss Árpád szakmai irányításával kapcsolódott be Magyarország a nemzetközi (IEA, UNESCO) tudásmérő vizsgálatokba, tevékeny szerepet játszott továbbá a korszerű pedagógiai módszerek hazai meghonosításában. A Kádár-korszak konszolidációs éveiben megjelenő alternatív oktatási módszerek, amelyek közé a programozott oktatás² is tartozott, felkeltették az oktatáskutatók figyelmét, így Kiss Árpádét is. Felesége, Kiss Árpádné szintén részt vett a programozott oktatással kapcsolatos kísérletekben, miközben az 1970-es években egy budapesti általános iskola igazgatóhelyetteseként dolgozott.

Jelen tanulmány a Debreceni Egyetem Bölcsészettudományi Kara Neveléstudományok Intézetének Kiss Árpád-gyűjteményében fellelt programozott oktatással kapcsolatos magánlevelezésre fókuszál, kiemelve a Kiss család, legfőképp Kiss Árpádné személyét a kísérletekkel kapcsolatban. Számos levél került feltárára, azonban csupán egyetlen feladótól, Hompó Ferencnéől maradt fenn részletes és folyamatos lenyomat a kísérleti munkát illetően, amelyben Kiss Árpádné is közreműködött mint mentor. A tanulmány a történelem egy mikro-szeletét hivatott bemutatni, taglalja Hompó Ferencné „szemüvegén” keresztül Kiss Árpádné pedagógiai tevékenységének fontosságát a férje mellett a fellelt dokumentumok segítségével, amelyekből javítás nélkül, szó szerint idézünk.

Kiss Árpádné (1920–1995) (leánykori neve: Darkó Irén) elemi és középfokú tanulmányait a debreceni református leánynevelő-intézetben folytatta, ahol 1939-ben kitűnő eredménnyel végzett. A debreceni Tisza István Tudományegyetem Bölcsészettudományi Karán 1944-ben latin-francia szakos középiskolai tanári diplomát, valamint doktori fokozatot szerzett. Kiss Árpádhoz, aki akkor gyakorlógimnáziumi tanár volt, 1943-ban ment férjhez. A háború és két gyermekéről való gondoskodás miatt 1951-ig nem vállalt állást. Szaktárgyai tanítására kezdetben nem volt lehetősége, ezért a Csepel Vas- és Fém-

művekben helyezkedett el először adminisztratív tisztviselő, majd műszaki tisztviselő munkakörben. Iskolai gyakorlat híján 1958-ban a XI. kerület Bartók Béla út 27. számú általános iskolában a felső tagozatos napközi otthon vezetését végezte, 1959-től a Thallóczy Lajos úti általános iskolában magyart és franciát tanított, osztályfőnök volt, majd 1966-tól igazgatóhelyettesi posztot töltött be. Később a Bogdánfy út 5. szám alatti iskolában lett igazgatóhelyettes, emellett az 1960–70-es években létrejött XI. kerületi Magyar Szakmai Munkaközösség vezetője lett. Ez a munkaközösség a programozott oktatási kísérletek támogatója volt, tagjai számtalan algoritmizált feladatlapot írtak az általános iskolás gyermekek számára.³

Rétlaki Győző, a Thallóczy úti iskola igazgatója így értékelte Kiss Árpádné munkáját: „Olyan ember, aki nagyon jól ismeri a szocialista nevelés céljait, s ismeri a hozzávető utakat, legujabb módszereket is. Az átlagosnál magasabb intelligenciája párosulva nagyfokú akaraterejével igen komoly mértékben fellendítette az iskolánkban folyó szakmai / főként didaktikai/ munkát, s lelkesedése több kartársát ragadta magával.”⁴ Kiss Árpádné – Rétlaki elismerő szavai szerint – szakmai tanácsaival támogatta kollégáit, segítette az igazgatóknak az éves munkatervük összeállításában, az értekezlet megszervezésében, részt vett az iskolai ünnepek lebonyolításában, ápolta a kapcsolatot a szülőkkel, illetve külön gondot fordított a hátrányos helyzetű diákok, főképp a fizikai dolgozók gyerekeinek fejlődésére, a tanulók helyesírási készségének fejlesztésére.⁵

Kiss Árpád 1979-ben hunyt el. Halála nagy csapás jelentett felesége számára, aki nyugdíjas éveiben egyéb kötelezettségei mellett idejét elsősorban férje életművének, gondozásának szentelte: rendezte Kiss Árpád hagyatékát, részt vett a tiszteletére létrehozott Kiss Árpád-díjak kiosztásán, illetve figyelemmel kísérte a kísérletező oktatási módszerekkel kapcsolatos szakirodalmat is. Jó kapcsolatban maradt Szabolcsi Miklóssal, akit az Országos Pedagógiai Intézet igazgatójává neveztek ki, és Kiss Árpád többi munkatársával is, köztük Báthory Zoltánnal.⁶

Kiss Árpádné egyetértett férjével abban, hogy a programozott tanítással önmagában nem valósítható meg az oktatás valamennyi célja: „Gazdagítja a tanítást, hatékony technikát biztosít, de ezek járulékosak, kiegészítő jellegűek; csak akkor igazán eredményesek, ha olyan távlatba illeszkednek be, amely megadja nekik valódi funkciójukat: a célok eléréshez szükséges eszközi funkciót a többi eszközzel együtt.” (Kiss, 1975a, 149. o.)

A programozott oktatás Magyarországon

Magyarországon a programozott oktatással kapcsolatos előkísérletek 1958 és 1960 között kezdődtek meg a Pedagógiai Tudományos Intézet vezetésével: ugyanazon tanulói csoportokat kérdezték meg 3 teljesítményszint-vizsgálat keretében 1958 májusában, szeptemberében és 1960 májusában. A változatlan összetételű tanulói csoportok 8. osztályos korukban, illetve gimnáziumba való bekerülésük idején, majd az első befejezett év végén váltak kísérleti alanyokká. A vizsgálat célja az volt, hogy bebizonyítsa, a diákok teljesítménye nem függ a tanári munkától.

Az előkísérletek tapasztalatain felbuzdulva a Pedagógiai Tudományos Intézet jogutódjaként működő Országos Pedagógiai Intézet egyre több munkatársa kapcsolódott be a programozott anyagokkal való kísérletbe, miután 1962-ben Kiss Árpád lett a didaktikai részleg vezetője. Gyaraki Frigyes az 1966–67-es tanévben 7. osztályos fizika órákon végzett kísérletet húsz osztály bevonásával két témakörben (*Munka és teljesítmény, Egyszerű gépek*). 1970–71-ben a 6. osztályosok számára írt *A szófajok* című programozott tankönyv kipróbálásában 80 intézmény vett részt: ezek közül 35 fővárosi és 45 vidéki volt jelen.

A kísérleti oktatásban részt vevő pedagógusok szakmai segítésére megszervezték a IV. országos konferenciát, illetve a *Köznevelés* című pedagógiai folyóirat 1970. évi 10.

és 24. számában módszertani tájékoztatókat közöltek. Kiss Árpád oroszánrészt vállalt a reformtörekvésben, az Országos Pedagógiai Intézet didaktikai tanszékének munkatársával: Báthory Zoltánnal, Gecső Ervinnel és Gyaraki Frigyessel együtt folyamatosan kapcsolatot tartott a kísérletben részt vevő intézményekkel, illetve a programozott oktatással kísérletező tanárokkal is (Kerekes, 2007, 20–21. o.).

Kiss Árpádné, aki a budapesti XI. kerület Magyar Szakmai Munkaközösségének vezetője volt, aktívan részt vett a kísérletekben. Programíróként szerette volna fejleszteni a helyesírást, a nyelvtant és az értelmező olvasást. A kerület magyartanárait összefogó szervezet tagjait is arra biztatta, hogy közös munkával találjanak új alternatívákat a hatékonyabb tanulás és a jobb eredmények felmutatása érdekében. A munkaközösség összejöveteleit a Bogdánfy u. 5. szám alatti általános iskolában tartotta, ahol ő is dolgozott. Itt cseréltek tagjai tapasztalatokat a programozott oktatással kapcsolatban. Munkájukat az Országos Pedagógiai Intézet szakemberei segítették (Kerekes, 2007, 25–28. o.).

A kísérletek a kerületi Oktatási Osztály engedélyével már 1964-ben elkezdődtek, de a nagyobb intenzitású munkálatok csak 1967–68-tól folytak. A munkaközösség a főváros többi kerületéből és a vidékről érkező érdeklődő pedagógus kollégákat is szívesen fogadta. Az első nyelvtani kísérletekben hét kerületi és két vidéki iskola 6. osztályos diákjai vettek részt. A tapasztalatokból levonták a program használatának előnyeit: A tanár könnyebben meg tudja állapítani a tanulók fáziskülönbségeit. Az egyéni ütem biztosításával a diákok kényelmesebb és nyugodtabb tempóban haladhettek, nemcsak az olvasási készségük javult, hanem motiváltságukban is változás állt be, a felmérő dolgozatokon pedig jó eredményeket értek el. A munkaközösség programjaihoz kiegészítő feladatokat is készítettek az átlagnál gyorsabban haladó, illetve az ismereteiket gyakorlatban nehezen alkalmazó gyerekek részére (Kerekes, 2007, 25–28. o.).

Kerekes Béláné az alábbi gondolatokkal emlékezett meg Kiss Árpádnéről: „Ami munkaközösségünk elért, közösen értük el; a húzóerő azonban Dr. Kiss Árpádné Irénke volt. Személyében a szervező, integráló képesség magas intelligenciával párosult. A pedagógushoz sok türelem kell, ő türelmes volt; példás ember, kiváló munkatárs és barát. [...] Nem szerette a nagy szavakat, a mímelt kedvességet; szigorú volt önmagával szemben, megedzette a sport⁷ és az élet. A pedagógia ügyét szolgálta alázattal.” (Kerekes, 2007, 31. o.)

A *szófajok* című programozott tankönyv 3000 példányban a Tankönyvkiadó gondozásában jelent meg Kiss Árpádné és Kerekes Béláné szerkesztésében. A tankönyvben található feladatokat Lesenyei Gáborné, Pentz Endre és Rákosi Gáborné mellett Kiss Árpádné írta. Utóbbi *A határozószó, A határozószó helyesírása és A határozói igenév* cím alatti programok szerzője (Kiss és Kerekes, 1970, 2–3. o.).

Az Országos Pedagógiai Intézet 1970–71-es országos tanulási kísérlete a 6. osztályos nyelvtan egész éves tananyagát lefedte. A felmérés pozitív eredményeket hozott, azonban megtapasztalták a programozott oktatás korlátait is, miszerint 45 percen keresztül nem lehet csak programokkal dolgoztatni. Ennek ellenére összességében nem csupán a fővárosi, de a vidéki iskolák kollégái is meg voltak elégedve a programokkal, illetve azok hatásaival (Kerekes, 2007, 28–30. o.).

1975-ben Kiss Árpádné szerkesztésében *Törekvések a tanulás irányítására* címmel gyűjteményes kötet jelent meg, amely a XI. kerületi Magyar Szakmai Munkaközösség tollából óraleírásokat, feladatokat, gyakorlatokat, programokat tartalmazott. 8 iskolából 13 tanár feladatait bocsátották a köz javára annak érdekében, hogy a tanulók tevékenységét céltudatosabban szervezzék, részben tehermentesítsék a tanárokat, ezzel hatékonyabbá tegyék munkájukat, illetve hogy segítsék a gyengébb diákok felzárkóztatását és a tehetségek gondozását. Mivel a feladatokat eredetileg nem publikálásra szánták, ezért Kiss Árpádné felhívta a figyelmet arra, hogy nem merev szabályokra épülő tantervet adtak ki, csupán segítő anyagokat, ajánlásokat. „Gyűjteményünket tehát nem azzal a

szándékkal adjuk közre, hogy változás nélkül használják fel különböző iskolákban. Az óraleírások, gyakorlatok, feladatlapok, programok a tanulás irányításának és ellenőrzésének nálunk bevált, az órán – közös, csoportos, egyéni és differenciált foglalkoztatással – megvalósítható lehetőségeit tartalmazzák csupán.” (Kiss, 1975b, 5. o.)

„Kissék munkája Zalában FOGALOM!”

Az idézet, amelyet változtatás nélkül közöltünk az előbbi alcímben, Hompó Ferencné 1972. március 10-én írt levelében olvasható, amelyet Kiss Árpádnak címzett. Kiss Árpádné több lelkes pedagógussal, többek közt a kisbucsei, majd a körzetesített bucsuszentlászlói iskolában tanító magyar és történelem szakos Hompó Ferencnével is aktív levelezést folytatott a programozott tananyagokkal kapcsolatban. *A szófajok* című programozott tankönyv kísérleti jelleggel eljutott Hompó Ferencné zalai osztályába is, aki folyamatos jelentéseket írt a feladatlapok eredményeiről, leírta tapasztalatait több más pedagógussal együtt.⁸ Az elhivatott tanár leveleiben már-már elragadtatottan dicsérte a programozott feladatokat, illetve Kiss Árpádné munkáját, beszámolva arról, hogy véleménye szerint a hátrányos helyzetű tanulóknál történő pozitív irányú magatartási és teljesítménybeli változások ezeknek az anyagoknak köszönhetőek.

Hompó Ferencné beszámolt az órai feladatok eredményes megoldásáról és személyes hangon írt nemcsak önmaga, hanem a tanulók lelkesedéséről is, amelyről a következő idézet is tanúskodik: „Vasárnap láttam a tévében az UNESZKÓ pesti ülésének záróünnepélyét. Nagyon jóleső érzés volt, hogy itt nálunk rendezték meg. Büszke voltam a mi OPINKRA. A gyerekek jöttek hétfőn azzal, ők is nézték a tv-t. Melyik volt a mi tankönyvirónk? – kérdezték.”⁹

Hompó Ferencné hitt a programozott feladatlapok nevelő hatásában. Úgy vélte, hogy nem csupán ő ad át ismereteket a diákjainak, de a tananyagon keresztül Kiss Árpádné szellemét is érezte maga mellett. „Már nagyon várom az újabb garnitúra programot, és a témazárót tanítványainkkal együtt. Azért írom így többes számban, mert igen sokszor Te tanítottad őket a programban és a témazárókban. A gyerekek is nagyon szeretik a Ti munkátokat, mely ötletes, gazdaságos, figyelmet lekötő. Szívesen dolgoznak belőle.” – írta a program fogadtatásáról.¹⁰

Különbféle kurzusokon vett részt a pedagógus, ahol reklámozta a programozott anyagokat, többször is kért ilyen feladatokat a kollégái számára, illetve Nyíregyházán vándorgyűlésen vett részt, ahol felhívta a figyelmet erre a módszerre. Az algoritmizált tananyagba vetett feltétel nélküli hite 1977-ben írt tanulmányában csúcsondott ki, amelynek piszkozatát Kiss Árpádné leveléhez csatolta, már-már túlzóan elragadtatott szavakkal illetve a programokat: „Mindenkinek dolgozik, a program kis trabantján ülnek a tanulók a megismerés fehér foltoktól mentes útján, kellemes, udvarias utitárs a programozott tankönyvíró tanár, derűje, személyisége eleven kapcsolatot teremt kis tanítványaival. Meg is szólítják, levelet írnak hozzá. Taníts, vezess, drága program. Olyan vagy, mint az édesanyám, kézen fogva vezetsz! Köszönöm!”¹¹

Hompó Ferencné a programozott feladatokkal kapcsolatos nézeteiről és élményeiről a *Zalai Hírlap Zalai Fórum* című rovatában jelentetett meg egy cikket az oktatás fejlesztéséről szóló cikksorozat részeként 1973. március 25-én.¹² Ebben felhívta a figyelmet arra, hogy az oktatási iskola helyébe a nevelőiskolának kell kerülnie. Szerinte ez a cél a reális. A felnövekvő nemzedéket véleménye szerint érzelmileg is nevelni kell: a 8 osztályt elvégzett fiatal legyen nyitott, értse meg a közösség problémáit, akarja és keresse a szellemi örömeiket, vegye birtokba a kultúrát. Az iskolának az életre kell nevelnie a gyerekeket, illetve szinkronba kell kerülnie a családi neveléssel, és követnie kell a társadalomban végbemenő technológiai változásokat (Hompó, 1973). „A szocialista építés jelenlegi

szakasza a gyakorlat oldaláról is felveti a változás igényét. A gépesítés önálló döntést, a motorikus cselekvési gyorsaságot, az új munkakörök betöltése az élethelyzetekhez, közösséghez való alkalmazkodás képességét, az automatizálás a szabad idő ésszerű felhasználását követeli.” – hangsúlyozta (*Hompó, 1973*). Kiemelte a munka fontosságát, legyen az akár fizikai munka, hiszen az a szocialista társadalom alapja és értékmérője. Ne nézze le ezért – tette hozzá – a társadalom azokat a tanulókat, akik az általános iskola befejezése után nem tanulnak tovább, hanem elhelyezkednek a munkaerőpiacon. A jövő embere véleménye szerint felismeri az összefüggéseket, jól megoldja a problémákat, és rendszerezi a szilárd elméleti alapokat. Ezen célokat azonban csak az oktatás korszerűsítésével lehet elérni. Mindezért szerinte a tanórákat gazdaságosabban kell felhasználni, cselekvéses, programozott oktatási munkaformákat kell bevezetni, ki kell használni az audiovizuális eszközök nyújtotta lehetőségeket, a tanulókat meg kell tanítani az önálló ismeretszerzésre és az ismeretek szelektálására (*Hompó, 1973*). Ebben a cikkében is kitért a vidéki hátrányos helyzetű kisiskolák problémáira: „A falun élő, jövőért felelősséget vállalni akaró pedagógus problémáit, társadalmi méretű összefogással oldhatjuk meg.” (*Hompó, 1973*)

A levelekben megjelenő szaktekintélyek

Hompó Ferencné leveleit rendkívül személyes, közvetlen, barátságos hangvételük teszi különlegessé. A programozott anyagok iránti elfogult rajongása kiegészült a Kiss Árpádné iránti feltétlen bízalom és barátság érzésével. Az első levele még hivatalos jellegű, benne a „jelentés” kifejezést használja, de már ekkor sem csupán a tényadatok szisztematikus leírását adja, hanem szubjektív képet rajzol az intézményről. A második levél azonban már „Édes Irénkém!” megszólítással kezdődik, illetve „Sokszor puszil: Ili” szavakkal zárul, holott az írásos dokumentumok egyértelműen alátámasztják, hogy az 1972-es áprilisi nyíregyházi vándorgyűlés előtt személyesen nem találkozott Hompó Ferencné Kiss Árpádnéval.¹³

A levelekben magánéletének számos eseményét megosztotta „Irénekével”: halálestet, kéztörést. 1974. június. 21-i levelében pedig megírta irodalmi ambícióit: „Van egy dédelgetett tervem a nyáron nem utazni, hanem irni fogok. Ugy felgyülemlett bennem a mondanivaló, hogy ki kell irni magamból. Novellafüzért írok és a címe ez lesz: Ének a sárban.”¹⁴

Hompó Ferencné leveleiben számtalan alkalommal említette Kiss Árpádné munkatársát, Kerekes Bélánét, aki tanárként szintén aktívan részt vett a programozott oktatási kísérletekben, illetve programozott feladatlapokat is írt. Először távolságtartó hangnemben írt róla, de később már a keresztnevét használta. A dokumentumok utalnak arra, hogy vele is folytatott levelezést: „Az irodalomelméleti és stilustani program eredményeként a jobb tanulók irodalmi művek elemzését, írói életrajzokat szívesen olvasnak. Mindezeket azért írom meg Neked, mert a Mária címe sajnos elveszett. Vele ezért nem tudtam érintkezésbe lépni. Elnézésedet kérem, hogy ezzel is Téged zavarlak.”¹⁵

A levelekben Kiss Árpád alakja is megjelent. Őt Hompó Ferencné mélységesen tisztelte: „Elnézésedet kérem, hogy a vonat indulása előtt felhívtalak. Amikor a professzor úr hangját meghallottam, egészen megzavarodtam, ezért külön bocsánatot kérek. Tudod, Siófok óta Őt csak televízióban láttam, tudom, mennyit tesz a magyar oktatásügyért és annyira tisztetem, hogy egészen megzavarodtam, amikor meghallottam a hangját.”¹⁶ Majd egy évvel később a professzor úr megszólítást már nem használta: „Máriát és Árpád bácsit is szívőből üdvözlöm.”¹⁷

Gecső Ervin főiskolai docens, az Országos Pedagógiai Intézet Didaktika Tanszékének egyik munkatársa 1973 májusában látogatott el Kisbucására. Erről az eseményről Hompó

Ferencné így emlékezett meg: „Májusban volt kint nálunk Gecső Ervin, én kukább voltam a sok évi átlagnál. Valahogy szinte a földre vert annak a tudata, hogy a gyerekekkel együtt mennyi mindent kaptunk tőletek. Nagyon akartam, hogy minden sikerüljön, előtte éjszaka le sem hunytam a szemem, így olyan fáradt voltam, hogy szinte összeestem a fáradtságtól. Közben otthon mindent előkészítettem a vendéglátására és nem jött el hozzám, mert nagyon sietett.”¹⁸

Összegzés

A Kiss Árpád-gyűjtemény elfeledettnek hitt dokumentumai a neveléstörténet egy viszonylag feltáratlan szeletét közlik a kutatókkal. A gyűjtemény olyan emlékek forrása, amelyek szerves részét képezik Kiss Árpád életművének. Valószínűleg még számtalan elveszett, kiadatlan mű, jegyzet, gondolat várja azt, hogy újra felfedezzék. Ennek ékes bizonyítéka a tanulmányban leírt magánlevelezés is, amelyet a maga korában nyilván nem azért vetettek papírra, hogy relikviává, Kiss Árpádné örökségének egyik kincsévé váljon.

A fellelt magánlevelezés dokumentumai a programozott oktatási kísérleteket sajátos színezettel töltik meg. Első kézből kapunk benyomást arról, hogy egy viszonylag elzár, hátrányos helyzetű Zala megyei község elhivatott pedagógusa hogyan élte meg a szabadabbá váló, új, alternatív módszereket is megengedő oktatási reformokat. Emellett a mikrotörténeti források kifejezik a pedagógus oktatási tapasztalatain túl azt a lelkesedését, amelyet a szerzőből az 1970-es évek egyik nagy mesterével, Kiss Árpáddal és annak feleségével való kapcsolata váltott ki.

Jegyzetek

¹ A kutatás egyes eredményei megjelennek 2013-ban a *Mediárium* folyóiratban (Jandácsik, 2013).

² „A programozott oktatás az oktatásnak az a formája, amely lehetővé teszi, hogy a tanuló a tanulásra előkészített tananyag – a program – segítségével, közvetlen tanári irányítás nélkül, egyéni munkával sajátítson el ismereteket, illetve szerezzon jártasságot, készséget az ismeretekre épülő feladatok megoldásához. [...] Kis egységekre tagolja a tanulmányi anyagot, valamennyi egységben kiváltja a tanuló aktív közreműködését, lehetővé teszi, hogy a tanulók lépésről lépésre önellenőrzéssel győződjék meg válasza, feladatmegoldása helyességéről.” (Nagy, 1979, 500. o.) Fontosnak tartjuk leszögezni a félreértések és téves következtetések elkerülése végett, hogy a tanulmány során használt „programok, programozott feladatok” szóhasználat alatt nyomtatott dokumentumokat értünk, és nem elektronikusokat.

³ Kiss Árpádné önéletrajza, bizonyítványai, kinevezései (DE NI Kiss Árpád-gyűjtemény). A gyűjtemény rendezése folyamatban van, ezért a források leelőlényének pontosabb megjelölésére egyelőre nincs mód.

⁴ Rétlaki Győző minősítése Kiss Árpádnéről, Budapest, 1968. X. 14. (DE NI Kiss Árpád-gyűjtemény).

⁵ Ugyanott.

⁶ Interjú Kiss Endrével. 2012. 12. 11.

⁷ A MAFC (Műegyetemi Atlétikai és Football Club) tenisz szakosztályában versenyzett (Kiss Árpádné: *Önéletrajz*, 1962. III. 9. [DE NI Kiss Árpád-gyűjtemény]).

⁸ A levelezésnek sajnos csak a töredéke került elő. A dokumentumok arról tanúskodnak, hogy jóval több levélről is szó volt, azonban a hiányosságok ellenére az olvasók előtt kerek történet elevenedik meg a kisbucsei, illetve a bucsuszentlászlói programozott oktatási kísérletről.

⁹ Hompó Ferencné levele Kiss Árpádnének, Kisbucsa, 1972. I. 12. (DE NI Kiss Árpád-gyűjtemény).

¹⁰ Hompó Ferencné levele Kiss Árpádnének, Kisbucsa, 1972. III. 29. (DE NI Kiss Árpád-gyűjtemény).

¹¹ Ugyanott.

¹² A szöveg újságból került kivágásra, ezért nem található meg rajta a kiadás dátuma. A pontos évszámra a szöveg környezetéből következtettünk. (A hátlapon olvasható: „80 éve, 1893. március 26-án született és 1964 augusztusában halt meg Palmiro Togliatti, az olasz és a nemzetközi kommunista mozgalom kiemelkedő egyénisége”). Az információt megerősíti a cikk felett lévő, kézzel írt dátum.

¹³ Hompó Ferencné első levele Kiss Árpádnének. n. a. (DE NI Kiss Árpád-gyűjtemény); Hompó Ferencné levele Kiss Árpádnének, Kisbucsa, 1972. I. 12. (DE NI Kiss Árpád-gyűjtemény); Hompó Ferencné levele

Kiss Árpádnének, Kisbucsa, 1972. III. 29. (DE NI Kiss Árpád-gyűjtemény).

¹⁴ Hompó Ferencné levele Kiss Árpádnének, Kisbucsa, 1974. VI. 21. (DE NI Kiss Árpád-gyűjtemény).

¹⁵ Hompó Ferencné levele Kiss Árpádnének, Kisbucsa, 1972. I. 12. (DE NI Kiss Árpád-gyűjtemény).

¹⁶ Hompó Ferencné levele Kiss Árpádnének, 1972. IV. 19. (DE NI Kiss Árpád-gyűjtemény).

¹⁷ Hompó Ferencné levele Kiss Árpádnének, 1973. V. 1. (DE NI Kiss Árpád-gyűjtemény).

¹⁸ Hompó Ferencné levele Kiss Árpádnének, 1973. VII. 7. (DE NI Kiss Árpád-gyűjtemény).

Irodalomjegyzék

Hompó Ferencné: Előterben a nevelőiskola. *Zalai Hírlap*, 1973. III. 25. n. a. (DE NI Kiss Árpád-gyűjtemény)

Hompó Ferencné levele Kiss Árpádnének, Kisbucsa, 1972. I. 12. (DE NI Kiss Árpád-gyűjtemény)

Hompó Ferencné első levele Kiss Árpádnének, n. a. (DE NI Kiss Árpád-gyűjtemény)

Hompó Ferencné levele Kiss Árpádnének, Kisbucsa, 1972. III. 29. (DE NI Kiss Árpád-gyűjtemény)

Hompó Ferencné levele Kiss Árpádnének, 1972. IV. 19. (DE NI Kiss Árpád-gyűjtemény)

Hompó Ferencné levele Kiss Árpádnének, 1973. V. 1. (DE NI Kiss Árpád-gyűjtemény)

Hompó Ferencné levele Kiss Árpádnének, Kisbucsa, 1974. VI. 21. (DE NI Kiss Árpád-gyűjtemény)

Hompó Ferencné levele Kiss Árpádnének, 1973. VII. 7. (DE NI Kiss Árpád-gyűjtemény)

Interjú Kiss Endrével. 2012. 12. 11.

Jandácsik Pál (megjelenés alatt): Levelek Kiss Árpádnének. Iskolakísérletek a programozott oktatással az 1970-es években. *Mediárium*.

Kerekes Béláné (2007): *In Memoriam Kiss Árpád*. Magyar Pedagógia Társaság, Budapest.

Kiss Árpádné (1975a): Evolúció vagy revolúció? A programozott tanulás néhány eleme az általános iskolai gyakorlatban régen és ma. In: Kiss Árpád, Gecső Ervin és Gyakari Frigyes (1975, szerk.): *Programozott tanítás és pedagógiai technológia*. OPI, Budapest. 149–163.

Kiss Árpádné (1975b, szerk.): *Törekvések a tanulás irányítására*. Fővárosi Pedagógusok Művelődési Központja, Budapest.

Kiss Árpádné és Kerekes Béláné (1970, szerk.): *A szófajok*. Tankönyvkiadó, Budapest.

Kiss Árpádné önéletrajza, bizonyítványai, kinevezései (DE NI Kiss Árpád-gyűjtemény)

Nagy Sándor (1979, főszerk.): *Pedagógiai lexikon*. Akadémiai Kiadó, Budapest.

Rétlaki Győző minősítése Kiss Árpádnéről, Budapest, 1968. X. 14. (DE NI Kiss Árpád-gyűjtemény)

A láz, amelyre nincs gyógyszer

A dél-koreai társadalom és az oktatás kapcsolatának problématörténeti bemutatása

Dél-Korea jelenleg sok tekintetben a nemzetközi figyelem középpontjában áll: kulturális, oktatásügyi, gazdasági és politikai szempontból is. Viszont Magyarországon eddig a megérdemelnél kevesebb figyelmet kapott, különösen az oktatásügyi kérdései.

A tanulmány célja, hogy bemutassa azokat a társadalmi változásokat, amelyek egy háború sújtotta, kettészakított nemzetből egy vezető gazdasági pozíciójú társadalom felemelkedését segítették elő. Írásunkban kitérünk az oktatáspolitikára e tekintetben alkalmazott fejlesztési stratégiáira, valamint ezen intézkedések és a társadalom kölcsönhatására. Továbbá a koreai diákok tanulmányi sikeressége és az állami oktatásügy sikertelensége mögött rejlő háttértényezőket kívánjuk feltárni, ezek begyűjtését a nemzetközi hallgatói mobilitás színterére, amelyben Magyarország is egyre inkább érdekelt.

Adél-koreai (a továbbiakban: koreai) társadalom oktatás iránti attitűdjeit a szakirodalom az 'education fever' vagy 'education zeal' kifejezésekkel jellemzi, amelyek a koreai szülők gyermekeik iskoláztatására fordított tekintélyes energia- és anyagi ráfordításaira utalnak (Seth, 2002).

Dél-Korea az egyetlen hely a világon, ahol a munkavállalók a kevesebb rendelkezésükre álló jövedelem ellenére is hosszabb ideig maradtak az iskolában, mint más fejlődő országokban a hasonló körülmények között élők (Oh, 2010). Az oktatásba történő egyre jelentősebb mértékű magánbefektetés évekkel ezelőtt kezdte kinőni az ország határait. Ez a kulturális befolyásoltságon kívül (konfucianizmus) a második világháború utáni oktatási expanzióknak és legújabban a globális trendeknek való megfelelési vágynak köszönhető. Azon kívül, hogy a fejlett gazdasági szintet a lehető legrövidebb időn belül Korea érte el a második világháború után, – mindössze 11 év alatt 1966-tól kezdődően (Morris, 1996) –, számos társadalmi problémát okoz az oktatás iránti túlfűtöttség.

A koreai gazdaság az elektronikai cikkek hatalmas exportját bonyolítja minden évben, az orvostudományi eljárások és technológiák fejlesztésében is eredményes (egészségügyi turizmus), viszont a társadalmukat érintő legégetőbb problémára még nem sikerült kifejleszteniük a megfelelő orvosságot, de próbálkozások nagy számban akadtak az elmúlt évtizedekben. Jelen tanulmányban az oktatást mint a gazdasági sikeresség elérésének eszközét felhasználó társadalom diadalát és vívódásait ismertetjük.

A tanulási láz kulturális gyökerei

A koreaiak tanulás iránti attitűdjei elsősorban a kulturális gyökerekre vezethetők vissza. Egyes kelet-ázsiai országokban (Japán, Kína, Vietnám, Tajvan, Korea) évezredekre visszavezethető hatása van a konfucianizmusnak. Azonban a kelet-ázsiai kulturális gyökerek vizsgálatakor fontos azt is figyelembe venni, hogy e régióban más eszmerendszereken nyugvó kultúrák is megtalálhatóak. A buddhizmus, sintoizmus, amelyek nagy mértékben különböznek a konfuciánus társadalomfilozófiától, szintén nagy befolyással bírtak a kelet-ázsiai régióra, sőt olyan területek is vannak, ahová Konfuciusz hatása soha nem jutott el, például Indiába vagy a muzulmánok lakta területekre, Indonéziába vagy Malajziába. Ugyanakkor azért nevezzük ezeket az országokat konfuciánusoknak, mert úgy tűnik, ezekben az országokban máig tartó hatással bírnak az ősi tanítások, főként a tanulmányi eredményesség és a tanulással szemben kialakított attitűdök miatt (Gordon Györi, 2009; Li, 2012).

Dél-Koreában a koreai háború utáni katonai állami irányítás éppenséggel a konfucianizmus ellenében erőszakkal modernizálta az országot, de a társadalmi működés kulturális alapjai a konfucianizmusban gyökereznek. A konfuciuszi világnézet a kapcsolatokra, érzelmekre, az egyén és családtagjainak összetartozására fókuszál. Az ember lényegét alapvetően relációban képzei el, amit azon keresztül lehet meghatározni, hogy mi történik az egyének között, és nem kizárólag az egyes egyénben (Kim és Park, 2006). A család a prototipikus társadalmi szervezet, a családi élet elvei szerint szerveződik a legszélesebb értelemben vett társadalom is. Annak érdekében, hogy biztosítsák a harmóniát és a rendet a családban, ezáltal a társadalomban, meg kell tartani a szülők iránti önátadó tiszteletet mint legfőbb értéket. A konfuciánus társadalom eszményképében a hangsúly az erényeken, a kitartáson, a kölcsönös függő viszonyokon van. Az egyén önművelésének/önfejlesztésének célja, hogy eszményi erkölcsi lényé váljék. A konfuciánus viselkedési kódex előírja az interperszonális kapcsolatok működési elveit, beleértve az uralkodó és az alattvaló, a szülő-gyermek, az idősebb-fiatalabb testvér közötti kapcsolatot és a férj-felelőség viszonyát is (Hyun, 2001; Gordon Györi, 2006; Li, 2012). Adams (1983, idézi: Hyun, 2001) szerint a tudósok azt állítják, amikor Korea a Choson dinasztia idején (1392–1910) „konfucianizálttá” vált, olyan buzgón és autokratikus formában vették át ezt a filozófiai rendszert, hogy a kínaiak sokkal erényesebbnek tekintették a koreaiakat saját maguknál.

A konfucianizmus oktatásra gyakorolt hatásai közül két jelentősebbet kell kiemelnünk, amelyek ma is befolyással bírnak a tanulásra, továbbtanulásra, és egymást kiegészítve jelennek meg egyéni és társadalmi szinten is. Az oktatás gyakorlati és gazdasági hasznossága kapcsolatban van a családi sikerességre helyezett hangsúllyal, ezért a családok igen motiváltak abban, hogy befektessenek gyermekeik oktatásába. Az oktatásra nem csak mint a társadalmi mobilitás eszközére tekintettek, hanem ez biztosította a szilárd erkölcsi alapokra épülő jellem kifejlődését, ennek értelmében a tanult egyének képesek a jó kormányzásra. Ezzel összefüggésben a konfuciánus hagyomány másik nagy hatással bíró öröksége a közszolgálati vizsgarendszer, amelyet a kormány vezetett be a Kínai Birodalomban a Han dinasztia idején (Kr. e. 206. – Kr. u. 220.), és a 7. századra már intézményesült formában létezett (Li, 2012). Ha az egyének keményen tanultak, átmehettek a klasszikus kínai szövegekre épülő vizsgán és közszolgává, politikai vagy társadalmi vezetővé válhattak, így befolyásuk lehetett a társadalomra és a gazdaságra. Tehát a legmagasabb karrierutak nyitva álltak a férfiak előtt. Ez a kínai versenyvizsga még a nyugati közszolgálatok reformját és felvételi vizsgarendszerét is befolyásolta, a kelet-ázsiai országok vizsgacentrikus oktatási rendszerei is ezen alapulnak. Korea szintén egy nagyon hasonló közszolgálati vizsgarendszert adoptált még a korai évszázadokban (‘taehak’). A gyakorlatban nem volt könnyű átmenni ezeken a vizsgákon, a felkészülés nagy erőfeszítéseket igényelt, nem csak a diák, hanem a családja részéről is. Az intenzív

tanulás iránt elkötelezetteknek anyagi támogatásra is szükségük volt a vizsgára történő megfelelő felkészüléshez (különórák, oktatási segédanyagok stb.) (Choi és Nieminen, 2013).

A konfucianus filozófiának megfelelően a koreaiak is nagy jelentőséget tulajdonítanak a családnak mint értéknek. A gyermek iskoláztatása különösen fontos, amely mögött a hajtóerő az anyák kezében van. Nagyon erősen involváltak az ezzel kapcsolatos kérdésekben, ezért a koreai anya-típust kontroll-orientáltak és tekintélyelvűnek tartják (Paik, 2001). A társadalmi-gazdasági modernizáció után és a modern vallások egyre nagyobb elterjedésével némi változás figyelhető meg a családi szerepek és értékek alakulásában, de az urbanizáció és a technikai fejlődés ellenére a kulturális értékek megmaradtak. Viszont Koreában zajlott le a legtöbb intergenerációs értékrendbeli változás, mindössze 40 év alatt, ez főképpen az idősek iránti tekintélytiszteltelésbeli változásokat jelenti. A modern dél-koreai társadalomban az életkortól függő tudás tiszteletét felváltotta a racionalitáson és szakértelmen alapuló tudás tisztelete, azaz ez a fajta tudás sokkal inkább függ a magas színvonalú oktatástól, mint a hosszú élet által megtapasztalt tudástól (Kim és Graff, 2001). Így ezek a változások is erősítik a minél magasabb szintű oktatás igényét, mind a szülők, mind pedig a diákok részéről.

A modern oktatási rendszer és a hagyományos konfucianus kultúra kölcsönhatásai figyelhetők meg az utóbbi évtizedekben Koreában. Ez elsősorban a felsőoktatás és a társadalmi osztályok közötti történelmi kapcsolatban látható, illetve a gyerek család általi támogatottságának hagyománya is él még. A család elvárja a gyerekeik oktatásának támogatásához, hogy ők cserébe a legjobb képességük szerint teljesítsenek, így remélve társadalmi hasznot az akadémiai sikerességükből. A társadalom részéről ez a fajta elköteleződés az oktatás iránt jelentős mértékben befolyásolja az oktatási rendszert, az oktatáspolitikai válaszok is leginkább eszerint alakulnak. A következőkben áttekintjük a koreai oktatásügy történeti alakulását, s ezen keresztül a kiegészítő magánoktatás kialakulásának okait ('supplementary private tutoring', 'shadow education'), annak állami oktatással való kölcsönhatását.

Az oktatási expanzió és következményei

A koreai oktatási expanziót elsősorban a második világháború utáni humántőke-befektetéshez és ezáltal a nehézipar fellendüléséhez kötik a szakirodalomban (Lee, 2001; Seth, 2002), azonban már korábban is megfigyelhetők az expanziós törekvések, mégpedig a társadalom részéről. A direkt gazdasági irányítás mellett az erőteljes társadalmi igények járultak hozzá az ilyen magas fokú és gyors oktatási expanzióhoz. Az '50-es években a társadalom minden rétege számára megnyitott alsó fokú oktatással olyan mobilitási lehetőségek álltak a koreaiak előtt, amelynek a politikai vagy a gazdasági irányítás is csak nehezen vagy egyáltalán nem tudott határt szabni. A több évtizeden át tartó katonai irányítás ideológiai célokra is használta az oktatást, ez általában erőteljes társadalmi ellenállásba ütközött, amely szintén hozzájárult az oktatási láz megemelkedéséhez.

Már a 19. század vége felé elkezdtek beszivárogni a nyugati nevelés hatásai Koreába. Azonban a japán gyarmati oktatáspolitikai (1910–1945) a japanizációra helyezte a hangsúlyt, a koreaiakat az oktatás által kívánták asszimilálni a japán kultúrába. Ezek a törekvések a koreaiak oktatási lehetőségeinek korlátozásával jártak együtt, mivel a japánok úgy gondolták, hogy a koreai társadalom visszamaradott, ezért alárendelt helyzetben kell tartani a birodalmon belül (Seth, 2002). Voltak azonban olyan modern oktatási intézmények is ekkor, amelyek a gyarmati oktatási rendszeren kívül álltak. A japánok viszont kirekesztették ezeket a modern és nemzeti oktatási intézményeket a saját rendszerükből. A legelterjedtebb a közösségi iskolatípus volt, amely a gyarmati irányítás alatt

működött, és amelybe felvételi vizsgán keresztül juthattak be a koreaiak, míg a japánoknak nem kellett vizsgát tenniük a felvételihez (Oh és Kim, 2000). Az 1920-as években megnőtt az igény ez iránt az iskolatípus iránt a koreaiak körében, ami egyedülálló jelenségnek számít. A legtöbb gyarmatosított ország, amely nyugati imperialista uralom alatt

A koreai oktatási expanziót elsősorban a második világháború utáni humántőke-befektetéshez és ezáltal a nehézipar felendüléséhez kötik a szakirodalomban (Lee, 2001; Seth, 2002), azonban már korábban is megfigyelhetők az expanziós törekvések, mégpedig a társadalom részéről. A direkt gazdasági irányítás mellett az erőteljes társadalmi igények járultak hozzá az ilyen magas fokú és gyors oktatási expanzióhoz. Az '50-es években a társadalom minden rétege számára megnyitott alsó fokú oktatással olyan mobilitási lehetőségek álltak a koreaiak előtt, amelynek a politikai vagy a gazdasági irányítás is csak nehezen vagy egyáltalán nem tudott határt szabni. A több évtizeden át tartó katonai irányítás ideológiai célokra is használta az oktatást, ez általában erőteljes társadalmi ellenállásba ütközött, amely szintén hozzájárult az oktatási láz megemelkedéséhez.

Az 1960–70-es években a középfokú oktatás drámai expanziója figyelhető meg, bevezették az úgynevezett kiegyenlítési politikát (különböző intézkedések eszközölése az oktatáshoz való egyenlő hozzáférés érdekében), hogy csökkentsék a versenyt az alsó és a felső középiskolai felvételiknél.¹

Az 1980–90-es években a felsőoktatáshoz való hozzáférést is kiterjesztették, törekedtek az oktatás minőségi fejlesztésére.

állt, általában közömbös maradt a gyarmati oktatási rendszer iránt – írja Kelly és Altbach (1978, idézi Oh és Kim, 2000). A japán irányítás egyfajta óvatossággal kezelte az expanziós törekvéseket, de végül elfogadta azokat. A koreaiak tömegmozgalmat kezdeményeztek a saját közösségi iskoláik létrehozásáért, ha nem volt iskola valamilyik kerületben, pénzt gyűjtöttek, hogy iskolát építsenek. A helyzet viszont arányaiban nem sokat javult, a koreaiak rendelkezésére álló oktatási lehetőség az 1940-es években még mindig kevesebb volt, mint amennyi a japánok számára volt elérhető 1910-ben Koreában (Oh és Kim, 2000). Tehát a tényleges oktatási expanzió csak az ezt követő időszakban következett, de már ezek a kezdeményezések is jól szemléltetik a koreaiak oktatás iránti attitűdjeit.

1945 után a koreai félsziget kettéválasztásával elindult észak és dél eltérő fejlődése, eltérő ideológiai befolyás alatt. A félsziget déli részén 1948-ban kikiáltották a Koreai Köztársaságot, Lee Seung-man vezetésével, pár héttel később a Koreai Népi Demokratikus Köztársaság is megalakult, Kim Il Sung miniszterelnökségével (Csoma, 2008). A koreai katonai kormány, amellet, hogy diktatórikus eszközöket is alkalmazott, jelentős lépéseket tett az oktatásfejlesztés érdekében. Mindezek az exportorientált gazdaságfejlesztési program megindítását szolgálták (Csoma, 2008). Ekkor a 13 évesnél idősebb lakosság 53 százaléka még írástudatlan volt (Lee, 2008). Az oktatásfejlesztés folyamatát négy szakaszra lehet bontani Koreában:

Az 1950-es évekre általánosan bevezették az alsó fokú oktatást a koreai háború és annak pusztító hatásai ellenére.

A 2000-es években a globalizáció okozta kihívások kezelése mellett a hangsúly az innovatív intézkedéseken, valamint az oktatás autonómiájának kidolgozására esik (*Lee, Kim és Byun, 2012*).

Az amerikai kormány célja egy liberálisabb oktatáspolitikai kialakítása volt Dél-Koreában, s a pragmatista Dewey nevelésfilozófiájának elterjesztése (*Seth, 2002*). A fejlesztési politika 1948-ban kezdődött, az alsó fokú oktatás általános és egységes bevezetésével, Lee Seung-man irányítása alatt (1948–1960), amelyhez az 1954-es, a Kötelező Oktatás Teljesítésének Terve elnevezésű program is hozzájárult (*Lee és mtsai, 2012*). A kezdeményezés, ahogy az várható volt, sok nehézségbe ütközött a koreai háború (1950–1953) után, például kevés volt a (képzett) tanár, az iskolaépület, volt, ahol százfős létszámú osztályokban kellett tanítani. A diákok oktatáshoz való egyenlő arányú hozzáférését kívánták biztosítani a 'uniformity of education' szlogen alatt. Nem utolsósorban politikai szempontok is érvényesültek, mégpedig, hogy ezáltal biztosítva legyen az állami kontroll, amellyel könnyebb kialakítani az új állami berendezkedés társadalmi bázisát (*Seth, 2002*).

Amíg a kormány az alsó fokú oktatás bevezetésére koncentrált, az alsó és a felső középfokú oktatásban is megnőtt a beiskolázási arány (az alsó és felső középszintű beiskolázás évente 8 százalékkal nőtt, a felsőoktatásban való részvétel pedig megháromszorozódott 1952 és 1960 között). A közép- és felsőfokú oktatási szinteken megnőtt a magánfenntartású intézmények száma. Hosszú távon a társadalmi egyenlőtlenség kiküszöbölése volt a cél a különböző régiók és társadalmi osztályok között, azonban a felsőoktatásba történő bejutás tekintetében inkább kiélezte a versenyt, hozzájárulva ezzel az 'education fever' még intenzívebb jelenségéhez. A társadalmi nyomás a városi középosztályon belül erősebb volt, de a társadalmi hierarchia minden szintjét érintette, a vidékiek nagyarányú migrációja is ennek köszönhető. A társadalmi mobilitásnak köszönhetően a vidéki és városi emberek iskolázatásból eredő különbségei alacsonyabbak voltak ekkor, mint más fejlődő országokban. A felsőoktatásban is jelentős átalakulást hozott az oktatási expanzió. A kormány egyetemeket hozott létre a nagyobb városokban, például a Kyungpuk Nemzeti Egyetemet Taeguban 1951-ben és a Pusani Nemzeti Egyetemet Pusanban 1953-ban, ebben az időszakban jött létre a Szöuli Állami Egyetem is (*Kim és Lee, 2006*). Azonban az 1950-es években Lee Seung-man kormányzati politikája már nem tudta kezelni a koreai háború okozta gazdasági válsághelyzetet, az ország politikailag is szétzilálódott (*Csoma, 2008*).

1961-ben Park Jeong-hee (1961–1979) kormánya került hatalomra, aki ennek megszilárdítása érdekében tett lépéseket, és sikeres gazdasági fejlesztési terveket vezetett be. Ekkor alapították meg a családi tulajdonú nagyvállalatokat ('chaebol'), amelyek hatalmas állami támogatásban részesültek a kormány által kijelölt stratégiai ágazatok fejlesztése céljából. Ezeket amerikai, japán és nyugatnémet kölcsönökből tudta finanszírozni a koreai kormány (*Csoma, 2008*). A jövedelmek növelése és az általános iskola végzettséggel rendelkezők számának bővülése a középfokú oktatás iránti igény megráshoz vezetett (*Kim és Lee, 2001*). A gazdasági fejlesztés alapját képezte az oktatás, így az 1960–70-es években a szakképzést nyújtó középiskolák térnyerését segítette elő az oktatásirányítás az akadémiai középiskolák helyett. Ezt elősegítvén négy hullámban vezettek be öt éves oktatásfejlesztési tervezeteket, mivel a gazdaság nehézipari beruházásaihoz szükség volt jól képzett ipari munkásságra. A legjelentősebb problémát viszont az jelentette, hogy a diákok ezen intézkedések ellenére sem választották ezt az utat továbbtanulásuk céljául (*Seth, 2002*). Ahogy az átlagos jövedelmi szint nőtt, a privát szektor fokozatosan átvette a vezető szerepet (*Lee, 2001*). Ez valószínűleg a magánfenntartású közoktatási intézmények jobb minőségű oktatási színvonalának köszönhető.

Csakúgy, mint a közoktatásban, a felsőoktatásban is egyre erősödött a magánszektor szerepe (*Kim és Lee, 2006*). A gazdasági fejlesztés direkt irányításával a felsőoktatási

hallgatói keret bővítésére volt szükség a '80-as években, az 1980. július 30-i reform segítségével a felsőoktatásba felvehető arányát 30 százalékkal magasabban határozták meg, mint a végzettek számát (Lee és *mtsai*, 2012). A felsőoktatási intézmények között a fő probléma hosszú ideje az érdemi verseny hiánya. A folyamatos túlkereslet következtében a főiskolákat és az egyetemeket semmi sem ösztönözte arra, hogy versenyezzenek egymással (Lee, 2002). Így tehát a minőségfejlesztés kulcskérdéssé vált a '90-es évekre, részben azért, mert egyik jelentősebb egyetemi világrangsorban sem szerepelt koreai egyetem (Times Higher Education, Quacquarelli Symonds, International Institute for Management Development). Ezért számos kezdeményezés indult a koreai egyetemek versenyképességének növelésére, két kiemelkedő program ezek közül a Brain Korea 21 (BK 21) és a World Class University (WCU) projekt. Mindkettőnek az volt a célja, hogy tíz olyan kutatóegyetemet hozzanak létre 2012-re, amelyek nemzetközileg versenyképesek, valamint, hogy Korea a világ tíz legfejlettebb országának egyikévé váljon, az egyetemi tudás iparba történő transzferálása által. Ennek érdekében dollármilliókat pumpáltak a projektbe. A BK 21 projekt lehetővé tette, hogy egyre több kutatóképes hallgató vonzzanak és első osztályú technológiákat fejlesszenek ki. A projekt további eredménye, hogy átstrukturálta az intézményi tagoltságot, csökkentette az alapképzésben részt vevők és növelte a posztgraduális képzésekbe felvehető számát a hasonló karok összevonásával vagy megszüntetésével (Lee és *mtsai*, 2012).

1996-ra a kormány oktatásba történő jelentős mértékű investálása révén az alsó fokú oktatásban 100, a középfokú oktatásban több, mint 90, míg a felsőfokú oktatásban 61 százalékos volt a beiskolázási arány (Lee, 2002). A magas szintű oktatás igénybevétele és a viszonylag jól képzett tömegek az ország demokratizálódását is elősegítették. Ahogy a társadalom egyre műveltebbé vált, a demokrácia iránt való igényük is megnövekedett, így jöhetett létre a demokratikus konszolidáció a '80-as évek végén (Park, 2011).

A vizsgaőrület és a magánoktatás kölcsönhatása

Azonban a fentebb említett fejlesztés korántsem volt ilyen egyszerű és gördülékeny. A koreai társadalom és az oktatás viszonyát a legteljesebben az iskolarendszer minden szintjét érintő felvételi vizsgák és ennek járulékos jelenségeinek ismeretében lehet értelmezni. Ez a vizsgarendszer képezi a koreai oktatásügy problematikuságát és paradox mivoltát hosszú évtizedek óta, ez az oktatásfejlesztési törekvések és a társadalmi nyomás szinte örökösnek mondható küzdelmének alapja.

A felvételi vizsgarendszert a már korábban említett, konfuciózus tradíció közszolgálati vizsgarendszerének maradványaként kezelhetjük, de a japán gyarmati időszak is ennek megerősödését segítette elő. Hivatalosan és országosan 1951-ben vezette be az oktatásügyi minisztérium a középfokú oktatásba történő továbbtanuláshoz. Már ekkor is sok kritika érte a rendszert, a diákoknak jelentős lelki terhet okozott, a tanárokat eszköznek tekintették a vizsgára való felkészítésben, és a formális oktatást kiegészítő magánoktatás ('supplementary private tutoring', 'shadow education')² is ekkor kezdett nagy méreteket ölteni, illetve a közép- és felsőoktatási intézmények rangsorolása is ennek köszönhető. A szakirodalom sokatmondóan 'examination hell'-nek nevezi a koreai vizsgarendszert, de egyéb kifejezések is születtek a vizsgaőrületet övező jelenségek leírására, például a tanulás miatti éjszakázásra a 'samdang sarak': három óra alvással átmész, de négygel megbuksz (Seth, 2002). Bár történtek kísérletek a rendszer megreformálására, a vizsgarendszer sztenderdizáltságának kötelezővé tétele alapvetően az egyenlő hozzáférést és az egyenlő esélyeket biztosította volna az oktatási lehetőségekhez. A helyzet kontradikciója, hogy pont ezen intézkedések járultak hozzá a legjobb középiskolai és egyetemi helyekért vívott harc kiéleződéséhez diák-diák és szülő-szülő között, és ezáltal a társa-

dalmi egyenlőtlenségek megnövekedéséhez – a társadalom magas fokú hierarchizáltsága mellett.

A felvételi vizsgarendszer és a következtében kialakult kóros elváltozások kezelésére az oktatáspolitikai döntéshozók számos eszközzel próbálkoztak az elmúlt évtizedekben, többnyire sikertelenül. Ilyen politikai kezdeményezés volt 1968-ban a felső középiskolai felvételi vizsga eltörlésére irányuló politika, amelynek széleskörű támogatottsága volt az 'examination hell' jelenségének orvoslása érdekében, ez azonban a felső középfokra való bejutás kiéleződéséhez vezetett. Sorsoláson keresztül válogatták volna ki a diákokat, ennek következtében elkerülhették volna a homogén szocio-ökonómiai háttérű osztályokat vagy iskolákat, és csak azokat a diákokat vették volna fel, akik legalább egy éve az adott kerület lakosai. Ez azonban sajnos nem valósult meg a szülői ellenállás miatt (*Seth, 2002*). Az alsó középiskolai diákok 70 százaléka vett részt ekkor az iskolai keretek kívül magánoktatásban, 27 százalékuknak pedig komoly mentális és fizikai tünetei voltak a túlhajszoltság következtében. Ezt ekkoriban csak úgynevezett „harmadév-szindrómának” nevezték a felső középiskolások körében. Ezért volt szükség az 1968-as intézkedéshez hasonló középiskolai kiegyenlítő politikára 1974-ben. Ez az intézkedés megszüntette a felső középiskolához szükséges felvételit, és véletlenszerű kiválasztás alapján válogatta ki a diákokat, bizonyos kerületekben még ma is érvényben van (*Lee, Hee és Jang, 2010*). A felvételi vizsgarendszerrel összefüggésben lévő kiegészítő magánoktatás erőteljes burjánzása az 1960-as évek végén és az 1970-es évek elején a legkevésbé kívánt terméké vált az oktatásfejlesztésnek. 1980-ban Chun Doo-Hwan intézkedéseinek hatására szigorúan szabályozták a magánoktatás igénybevételét (*Lee és mtsai, 2010*). Megtiltották a köz- és felsőoktatásban tanító tanároknak/oktatóknak, hogy magánórát tartsanak, csak az úgynevezett hagwonban³ volt engedélyezve az oktatás. A kormány az összes többi formáját is megtiltotta ennek az oktatási tevékenységnek, például a levélben, telefonon vagy a televízió keresztlíni oktatási formákat, segédanyagok terjesztését is. Az egyetlen kivétel volt, hogy az egyetemi hallgatók adhattak magánórákat a saját lakásukon. A szabályozás 1989-ig tartott (*Kim és Lee, 2003*). A következő nagyobb intézkedés egy elnöki tanács felállítása volt az oktatási reformok szisztematikus bevezetésére, amelynek segítségével egy sor javaslatot dolgoztak ki a felsőoktatási felvételi vizsgára és a kiegészítő magánoktatási ráfordításokra vonatkozólag. 1995-ben adtak ki újabb reformjavaslatokat, amelyek a közoktatás minőségi fejlesztését és az iskola utáni program bevezetését célozták (*Lee és mtsai, 2012; Kim, 2004*). Az iskola utáni programok bevezetésével próbálták meg kielégíteni a társadalom különböző oktatási igényeit, nem csak a kormány támogatásával, hanem a fővárosi/megyei oktatási hivatalok, a helyi üzleti és ipari vállalkozások által. Ennek a célja az, hogy olyan programokat nyújtsanak délutáni iskolai foglalkozások keretében, amelyeket a hivatalos tanterv nem kínál fel, hogy szűkítse a társadalmi osztályok és a régiók közti oktatásból eredő szakadékokat, csökkentse a kiegészítő magánoktatási ráfordításokat és egyfajta hídként szolgáljon az iskola és a közösség között. Bae (2010) szerint jelentős számú diák esetében csökkentek a magánoktatási ráfordítások, miután elkezdett járni iskola utáni foglalkozásokra, tehát ez akár eszközként szolgálhat a magánoktatási ráfordítások csökkentésére.

A 2000-ben megfogalmazott fő irányelv a magánoktatás okozta szociális és oktatási problémák kezelésére a közoktatás megerősítésének terve volt. Ennek érdekében a javaslatok a következők: a közoktatási rendszer folyamatos fejlesztése; a hetedik nemzeti tanterv bevezetése, differenciált tanterv és értékelési módszerek; a felsőoktatási felvételi vizsgafeltételeinek diverzifikációja, ezen belül az angol, koreai és matematikai kognitív teljesítményekre koncentráló egyéni felvételi vizsga eltörlése. Továbbá a diákok egyéni sajátosságait és adottságait fejlesztő, magas színvonalú oktatásról való gondoskodás; a pénzügyi támogatások szélesebb körű biztosítása és az oktatási műsor-szóró rendszerek kiépítése az alacsony jövedelemmel rendelkező és a vidéki családok

gyermekei számára. Roh Moo Hyun kormányzati időszaka alatt (2003–2008) a magánoktatás terjedésére adott oktatáspolitikai válaszok is erőteljesen hangsúlyozták a közoktatás szerepét. A megoldást a közoktatás minőségi fejlesztésében, így a kiegészítő magánoktatási formák többségi oktatási rendszerbe történő integrációjában látták.⁴ Lee Myun Bak (2008–2013) kormányzati időszaka alatt az oktatáspolitikai célja a közoktatás versenyképességének növelése azáltal, hogy növeli az iskolarendszer diverzifikációját és autonómiáját; a felsőoktatási felvételi rendszer reformja; kiegészítő oktatási szolgáltatás biztosítása (Lee és *mtsai*, 2012).

A magánoktatásban való részvétel semmiképpen sem mentes a negatívumoktól a diákokra, a szüleikre, de az egész társadalomra nézve sem. A diákok részéről túl nagy önfeláldozással jár, súlyos nyomás nehezedik rájuk a mindennapokban a tanulással eltöltött hosszú órák miatt, amelyek akár már óvodás korban elkezdődhetnek. A tanulás okozta problémák egyes esetekben öngyilkossághoz is vezetnek. A szüleiknek hatalmas anyagi terhet jelentenek a magánórák költségei, de ennek ellenére is képesek mindent megtenni gyermekeik iskoláztatása érdekében (Park, 2010).⁵

A kiegészítő magánoktatás jelensége a társadalom szempontjából rengeteg hátránnyal jár, ugyanakkor azt sem szabad elfelejtenünk, hogy Korea élvonalbeli gazdasági pozíciója – az elektronikai cikkek hatalmas arányú exportja, különösen a high-tech cikkeké (Samsung, LG stb.) – is ennek az oktatás iránti attitűdnek köszönhető.

A globalizáció és a felsőoktatás minőségének problematikája

A globalizáció okozta új fajta munkaerő-piaci igények, a nemzetközi versenyképesség – mind egyéni, mind pedig társadalmi szinten – és a felsőoktatási expanzió kapcsán említett minőségi romlás egymással kölcsönhatásban hatnak a koreai diákok nagyarányú külföldi tanulási migrációjának kialakulására.

A koreai top egyetemeket összefoglalóan – és ismét csak kifejezően – SKY egyetemeknek nevezik, a három top állami egyetem kezdőbetűiből, amely kifejezés egyidejűleg reflektál a csillagos ég távolságával szimbolizált elérhetetlenségükre is (Seoul National University, Korea University, Yonsei University). Ezekre az egyetemekre való bekerülés szándéka vezérli általában a szülőket, amikor a legjobb minőségű oktatásban szeretnék részesíteni gyermekeiket. Például a Szöuli Állami Egyetem végzett hallgatói domináns részét képezik a koreai akadémiai, gazdasági, hivatalnoki, politikai és kulturális elitnek. Egy 2007-ben végzett felmérés kimutatta, hogy a top 500 koreai vállalat vezérigazgatója 33.5 százalékban a Szöuli Állami Egyetemről kerül ki, ezt követi 14.3 százalékkal a Yonsei Egyetem, és 11.9 százalékkal a Koreai Egyetem (Choi és *mtsai*, 2011; Park, 2010).

Ezen egyetemek egyikéről származó diploma biztosítja a belépést az elit társadalmi hálózatokba, továbbá azért is döntő fontosságú, mert nem csak a foglalkoztatás és az előléptetés, de más lehetőségek az életben, például a házasság is erősen függ az egyen alma materétől (Park, 2010). Ugyanakkor a nyugati diplomával rendelkező akadémikusokat – különösen az amerikai egyetemek végzettjeit – nagy tiszteletben tartják Koreában (Choi és *Nieminen*, 2013). Mindezek alapján a koreaiak tanulási célú migrációja egyre inkább jellemző. Egyre több koreai szülő gondolja úgy, hogy a jelen társadalmi-gazdasági körülmények által diktált feltételeknek csak úgy tud megfelelni gyermeke, ha külföldi tanulmányutak alkalmával nyelvet tanul, akár már az alsó fokú oktatás részeként, elősegítve ezzel a gyermeke külföldön felsőfokú tanulmányait vagy bejutását a hazai magas színvonalú egyetemekre. Az oktatási migráció mintája egyre változatosabb, kezdve az általános iskoláztatástól az egyetemi és posztgraduális képzésekig, beleértve a rövid távú vagy gyakori tanulmányutakat és a hosszú távú oktatási emigrációt is (Kim, 2008). Sok koreai felsőoktatási intézmény kér angol nyelvvizsgát, és diploma után sok vállalat kéri

a TEIC (Test of International English Competency) vagy TOEFL (Test of English as a Foreign Language) pontokat az előléptetés miatt. Az angoltudás meghatározó része a felvételi folyamatnak az alsó középiskolától a felsőoktatásig, amely a globális készségek egyfajta mérőeszközüvé vált. Azokra, akik alacsony szintű angoltudással rendelkeznek, úgy tekintenek, mint akik elavult és hiányos készségekkel rendelkeznek a globális üzleti környezethez (Beach, 2011). A koreai kormány egyik jelentése szerint 2006-ban 45 431 diák hagyta el az országot különböző okokból, például külföldi tanulmányok vagy a család áttelepülése miatt. Ehhez a jelenséghez kapcsolódóan új fogalmak jelentek meg a szakirodalomban, mint a 'goose families' (Cho, 2010) vagy a 'seagull dead' (Lee, 2011): míg az apa otthon marad és emberfeletti energiákat képes megmozgatni családja jóléte és gyermekei biztos előrehaladása érdekében, addig a valamely idegen nyelven – de leginkább angolul – beszélő anya elkíséri a gyermekét a fogadóországba, ezzel megteremtve számára az érzelmi biztonságot. A felsőoktatásban megfigyelhető tanulási migráció mögött is hasonló okok húzódnak meg. A szülők abban a hitben vannak, hogy jobb egy másod- vagy harmadosztályú külföldi egyetemen diplomát szerezni, mint Korea másod- vagy harmadosztályú egyetemén diplomázni, ezért hajlandóak hatalmas összeget feláldozni a tengerentúli oktatás fedezésére (Park, 2010). Így vált Korea az egyik legtöbb hallgatót külföldre bocsátó nemzetté az elmúlt években India és Kína mellett: évente körülbelül 200 000 diák hagyja el az országot külföldi felsőoktatási részvétel céljából. Ebben a tekintetben az USA és Kanada a legnépszerűbb úti célok, itt képviselik magukat a legnagyobb számban a nemzetközi hallgatók között a koreaiak (OECD, 2011; Young Chul Kim, 2008). Elisa L. Park (2009) az úgynevezett két dimenziós modell segítségével magyarázza a koreai hallgatók oktatási migrációjának dinamikáját. A hajtóerők és az irányító tényezők mentén vizsgálja a kérdést. Kutatási eredményei a koreai felsőoktatással való elégedetlenség és a preferált külföldi tanulmányok tekintetében a következők: az angol nyelvű oktatás hasznossága; a kiélezett versenyhelyzet Koreában a felsőoktatási felvételi vizsgák miatt; túlzott egyéni oktatási ráfordítások; a külföldi diplomák előnyben részesítése és magas szintű elismerése, ezzel együtt az egyén versenyképességének potenciális javulása; gyenge minőségű koreai felsőoktatás.

Összegzés

Elmondhatjuk tehát, hogy a koreai oktatásügy jellemzőinek kialakulásában jelentős szerepe van a társadalom részéről fennálló törekvésnek, amely a koreai gyerekek minél magasabb szintű iskolázottságának elérésére irányul. Az oktatáspolitikai intézkedések – igyekezetük ellenére – nem megfelelően kezelik ezt a krónikus problémát, amely így ördögi körként egyre inkább kiélezi a gyerekek, szülők, iskolák közti versenyt. Ebből következnek az egyre nagyobb összegű magánoktatási ráfordítások, túlkeresletet indukálva ezzel a felsőoktatási piac, amely viszont a nagymértékű külföldre vándorláshoz vezet. Noha a megoldásra már születettek javaslatok, programok, a probléma súlyossága a mai napig megkérdőjelezhetetlen. Ugyanakkor a jelenség negatív tulajdonságai ellenére mégis pozitív végkimenetelként értékelhető nemzeti szinten, hiszen ilyen mértékű anyagi és energiaráfordítások, erőfeszítések nélkül Korea a technikai fejlődésben betöltött vezető szerepét sem tudta volna elérni, ezek hiányában gazdaságának sem sikerült volna olyan szintre emelkednie, ahol jelenleg is áll.

A nemzetközi hallgatói mobilitás szempontjából azért érdemes tisztában lennünk a koreai helyzetképpel, mert Magyarország is egyre jobban érintett a kérdésben. A kelet-ázsiai, köztük a dél-koreai hallgatók emelkedő száma figyelhető meg a magyar felsőoktatásban. Ez leegyszerűsítve a magyar felsőoktatás nemzetközi versenyképességének bizonyítéka is lehet.

Jegyzetek

¹ A dél-koreai iskolarendszer 6–3–3 tagolású.

² Alapvetően a formális iskolai tanulást kiegészítő és az iskolarendszeren kívüli tevékenységről van szó, de a kiegészítő magánoktatásnak különböző meghatározásai és formái léteznek, attól függően, hogy mire irányul a diákok iskolán kívüli fejlesztése, illetve az is meghatározó tényező lehet, hogy melyik ország magánoktatásban való részvételét vizsgáljuk (Bray és Silova, 2006; Gordon Györi, 2008).

³ A hagwon egy for-profit intézmény által nyújtott oktatási szolgáltatás. Az oktatás osztályterembeli körülményekhez hasonlóan zajlik. A diákok részt vesznek a formális oktatásban, és iskola után, valamint hétvégén járnak a hagwonba. Természetesen a hagwon a hagyományos iskolákkal versenyez a diákokért. Azoknak, akik hagwont szeretnének létrehozni, engedélyt kell kérniük a kormánytól, az itt dolgozó oktatóknak kötelező egyetemi diplomával kell rendelkezniük és olyan tantermeket kell kialakítani, amelyek megfelelnek a követelményeknek. Az oktatás díját az oktatási hatóság által meghatározott szint alatt kell tartani. Ez a fajta intézménytípus erősen szabályozott a kormány által, ami nagy kontrasztban van a japán jukukhoz képest. A japán kormány kisvállal-

kozásként tekint a jukukra és nem szabályozza őket, míg a hagwon egy sokkal szűkebben meghatározott forma és azért hozták létre, hogy többet adjon, mint a közoktatáshoz tartozó iskolák (Kim és Lee, 2009).

⁴ Jelenleg egy olyan oktatásfejlesztési projekt működik Koreában (Smart Education), amelynek segítségével 2015-re digitalizálva lesz a teljes iskolai tanterv, a diákok digitális tankönyvekből tanulnak majd. Ez szintén a magánoktatási ráfordítások és az oktatás által kialakult társadalmi különbségek csökkentésére irányul, de a kreatívabb gondolkodás és a differenciáltabb tananyag is célja a projektnek (<http://www.pearsonfoundation.org/oced/korea.html>).

⁵ A magánoktatásban részt vevő diákok szüleinek jellemzésére számos kifejezés született, ilyen és talán az egyik legrégebbi kifejezés a „gangnami anya”. Ez a magas társadalmi státusúak iskolai kerületére, Gangnamra utal, amely még az 1970-es években alakult ki, s ahol különösen magas oktatási lázban szenvednek a szülők. Ez az anyatípus szenvedélyesen szervezi a gyermeke oktatását, különböző szülői hálózatok tagja, hogy naprakész információkat gyűjthessen a hagwonokról és a vizsgákkal kapcsolatos kérdésekről (Yang, 2011).

Irodalomjegyzék

- Bae, S., Oh, H., Kim, H., Lee, Ch. és Oh, B. (2010): The impact of after-school programs on educational equality and private tutoring expenses. *Asia Pacific Education Review*, 11. sz. 349–361.
- Beach, J. M. (2011): *Children dying inside – A critical analysis of education in South Korea*. Lexington, USA.
- Choi, S. H.-J. és Nieminen, T. A. (2013): Factors influencing the higher education of international students from Confucian East Asia. *Higher Education Research & Development*, 2. sz. 161–173.
- Choi, Á., Calero, J. és Escardíbul, J.-O. (2011): Hell To Touch The SKY? Private Tutoring and Academic Achievement in Kore. *Documents de Treball de l'IEB*, 1–23.
- Cho, E. K. és Abramovich, S. (2010): Conditions of education in Korea: The early study-abroad boom and the goose family phenomenon. In: Nakamura, H. S.: *Education in Asia*. Nova Science Publishers. 27–47.
- Csoma Mózes (2008): *Korea. Egy nemzet két ország*. Napvilág Kiadó, Budapest.
- Gordon Györi János (2009): Kulturális különbségek a tanulási motivációban. *Magyar Pszichológiai Szemle*, 1. sz. 203–228.
- Gordon Györi János (2008): Tömegoktatás és kiegészítő magánoktatás-ipar. *Educatio*, 2. sz. 263–274.
- Hyun, K. J. (2001): Sociocultural change and traditional values: Confucian values among Koreans and Korean Americans. *International Journal of Intercultural Relations*, 25. sz. 203–229.
- Kim, H.-O. és Graff-Hoppe, S. (2001): Mothers Roles in Traditional and Modern Korean Families: The Consequences for Parental Practices and Adolescent Socialization. *Asia Pacific Education Review*, 1. sz. 85–93.
- Kim, D. (2002): What Do High School Students and Their Parents Expect from Higher Education? A case study of South Korea. *Journal of Higher Education Policy and Management*, 2. sz. 183–196.
- Kim, K.-M. és Park, D. (2012): Impacts of urban economic factors on private tutoring industry. *Asia Pacific Education Review*, 13. sz. 273–280.
- Kim, S. Y. (2010): Do Asian Values Exist? Empirical Tests of the Four Dimensions of Asian Values. *Journal of East Asian Studies*, 10. sz. 315–344.
- Kim, S. és Lee, J.-H. (2003): *The secondary school equalization policy in South Korea*. 2013. 10. 16-i megtekintés, <https://pantherfile.uwm.edu/kim/www/papers/Equalization5.doc>.
- Kim, S. és Lee, J.-H. (2009): Private Tutoring and Demand for Education in South Korea. *Economic Development and Cultural Change*, 2. sz. 259–296.

- Kim, K. S. (2004): Public and Private in South Korea's Education Reform Vocabulary: An Evolving Statist Culture of Education Policy. *International Education Journal*, 4. sz. 521–530.
- Kim, T. (2008): Higher Education Reforms in South Korea: public–private problems in internationalising and incorporating universities. *Policy Futures in Education*, 6. sz. 558–568.
- Morris, P. (1996): Asia's Four Little Tigers: a comparison of the role of education in their development. *Comparative Education*, 1. sz. 95–109.
- Lee, Ch. J., Kim, Y. és Byun, S.-y. (2012): The rise of Korean education from the ashes of the Korean War. *Prospects UNESCO's Quarterly Review of Comparative Education*, 3. sz. 303–318.
- Lee, J. (2002): *Education Policy in the Republic of Korea: Building Block or Stumbling Block?* The World Bank, Washington.
- Lee, S. és Shouse, R. C. (2008): Is education fever treatable?: Case studies of first-year Korean students in an American university. *KEDI Journal of Educational Policy*, 5. sz. 113–132.
- Lee, Ch. J., Lee, H. és Jang, H.-M. (2010): The history of policy responses to shadow education in South Korea: implications for the next cycle of policy responses. *Asia Pacific Education Review*, 1. sz. 97–108.
- Lee, J. (2011): Education and Family in Conflict. *Journal of Studies in International Education*, 395–401.
- Lee, J.-H. és Kim, S.W. (2006): Changing facets of Korean higher education: market competition and the role of the state. *Higher Education*, 3. sz. 557–587.
- OECD (2011): *Education at a Glance 2011: OECD Indicators*, OECD Publishing. 2013. 09. 26-i megtekintés, <http://dx.doi.org/10.1787/eag-2011-en>
- Oh, I. (2010): Education and Development: Why are Koreans Obsessed with Learning? *Comparative Sociology*, 3. sz. 308–327.
- Oh, S.-Ch. és Kim, K.-S. (2000): Japanese Colonial Education as a Contested Terrain: What Did Koreans Do in the Expansion of Elementary Schooling? *Asia Pacific Education Review*, 1. sz. 75–89.
- Park, E. L. (2009): Korean student's mobility – Analysis of Korean students' international immobility by 2-D model: drivingforce factor and directional factor. *Higher Education*, 6. sz. 741–755.
- Park, H. (2010): *Education in Korea: Achievements and Challenges*. 2013. 5. 10-i megtekintés, http://ocw.korea.edu/ocw/division-of-international-studies/contemporary-korean-society/10_education_in_korea-revised.pdf
- Paik, S. J. (2001): Introduction, background, and international perspectives: Korean history, culture, and education. *International Journal of Educational Research*, 6. sz. 535–607.
- Park, Y.-Sh. és Kim, U. (2006): Family, Parent-Child Relationship, and Academic Achievement in Korea – Indigenous, Cultural, and Psychological Analysis. In: Kim, U., Yang, K.-Sh. és Hwang, K.-K. (szerk.): *Indigenous and Cultural Psychology – Understanding People in Context*. Springer. 421–443.
- Seth, M. J. (2002): *Education Fever: Society, Politics, and the Pursuit of Schooling in South Korea*. University of Hawaii Press, Honolulu.
- Silova, I. és Bray, M. (2006): *Education in a Hidden Marketplace: Monitoring of Private Tutoring, Overview and Country Reports*. Education Support Program of the Open Society Institute Network of Education Policy Centers. 2013. 10. 6-i megtekintés, http://www.opensocietyfoundations.org/sites/default/files/hidden_20070216.pdf
- Yang, Y.-K. (2011): Education and Family in Korean Society. *The Review of Korean Studies*, 1. sz. 57–87.
- Young Chul Kim (2008): *Korean student mobility in global context*. 2013. 10. 11-i megtekintés, http://www.apec.org.au/docs/08_ASCconf/015_Young-Chul_ppt.pdf

Állam – tanító – bér – feladat

Egy társadalmilag-politikailag-gazdaságilag alapozó pálya kezdő évtizedei

Az alábbiakban a dualizmuskori tanítótság jövedelmi viszonyait tekintjük át, elsősorban korabeli források alapján. Megvizsgáljuk azt is, milyen egyéb juttatásokra számíthattak a kor tanítói, illetve milyen szociális járandóságok (öregségi nyugdíj, özvegyi nyugdíj, teljes vagy félárva segélypénze stb.) biztosították a tanítók és családtagjaik megélhetését.

Az indulás

Az 1868:XXXVIII.tc. vitájában a népoktatás legfőbb hiányait és fejlődésének akadályait a következőkben látták: Iskolák hiánya; nagyobb helyeken a létező iskolák elégtelensége; a nem megfelelő iskolaépületek; a tanítók hiánya; a tanítóképzők hiánya, s hallgatóik alacsony száma. (Ez utóbbit az is okozta, hogy jószerével korlátlanul volt lehetőség más irányú, anyagilag jobban jövedelmező állás betöltésére.) A hivatalban levő tanítók egy részének képzetlensége: „egy részük még annyira nincsen az oktatásra képesítve, hogy a kellő pedagógiai s didaktikai előképzettség hiányában még szakműveltségüknek öntanulmányozással való utánpótlására s a továbbhaladásra is alig képesek” – állapította meg Eötvös József (1976). Ezt részben az egyházi tanítóképzők nem megfelelő szakmai munkájával, a hiányos pedagógiai képzéssel magyarázta. Emellett megemlítette a sokak által bírált alacsony fizetéseket, amiért a képzettebb emberek ritkán vállalkoztak tanításra, s ha mégis, úgy a kenyérkereset fő forrása más területen volt. Az alacsony fizetések ugyanakkor gátolták a tanítók folyamatos művelődését is. A pálya presztízsét alárendelt helyzete is rontotta. Hátráltatta az oktató-nevelő munkát az a tény is, hogy sok helyen a tanítók egyben kántorok és jegyzők is voltak.

Alapvető akadályként a népnevelésre fordított anyagi erők elégtelenségét nevezte meg a kultuszminiszter. Ugyan minden település számára 5 százalékos egyenesadót írtak elő oktatási célokra, mégis az így befolyt 2 500 000 forinton túl az állam segélyek formájában 3 760 112 forinttal járult hozzá a közoktatás fenntartásához. Ezért az adó rendes behajtását kérte számon a tárca. A kormányzat nehézségeit fokozta, hogy a tanítóknak adandó 300 Ft évi fizetés, valamint az iskolák fenntartási és felszerelési költségei 8 200 000 forintra rúgtak. Ezekon túl még is szükségesnek mutatkozott 14 ezer tanterem és a hozzájuk kapcsolódó tanítói lakások felépítése.

Eötvös József (1976, 442. o.) az Amerikai Egyesült Államokra hivatkozott, ahol külön földbirtokok álltak az oktatás anyagi igényeinek kielégítésére, s az egy lakosra jutó iskolaadó is jóval magasabb volt, mint hazánkban. Ez Magyarországon 18 krajcárt, Massachusetts államban 1 dollárt tett ki. (Természetesen nem szabad figyelmen kívül hagyni az életszínvonalbeli különbségeket!) Ugyanakkor Franciaországban minden 1 frank állami kiadásra 3,6 frank községi és 0,6 frank egyéb forrásból származó összeg jutott az oktatásra.

Bérhelyzet

A tanítóság helyzetét alapjaiban határozták meg jövedelmi viszonyai.

Az 1868:XXXVIII.tc. 85. §-a a népoktatás személyi hátterét biztosító tanítóképezdek rendes tanárainak 1000, segédtanárainak 450 forint éves fizetés mellett előbbieknél 100 forint szállásbért, utóbbiaknak az iskola épületében levő fűtött lakást és szabad étkezést biztosítottak. Ugyanakkor a gyakorló iskola tanítói fizetése több, mint kétszerese volt (700 forint), mint a népiskolai 300 forint, a lakás biztosítása mellett. Ezzel lényegében a gyakorlati képzés színvonalának emelését célozták.

Magának a tanítónak a jövedelmi viszonyait a 142. § állapította meg, melyben lakáson és illetményföldön túl 200 és 800 forint közötti éves fizetést határoztak meg. Utóbbiak az elemi iskolai segédtanítótól a polgári iskolai tanítóig terjedtek. A végzettség és a munkakör együttesen határozta meg a kapott összeg nagyságát. A korábban ennél nagyobb fizetést élvezők számára továbbra is biztosították a többletet a 144. § szerint.

Mivel az iskolaszék a tankerületi iskolatanács jóváhagyásával a helyi viszonyokat figyelembe vehette, ezért a fizetéseket terményekben is kiadhatták. Ennek értékállóságát a termények 10 évi átlagárához való igazodás, stabilitását a mennyiség csökkenésének megtiltása, befolyását pedig az illetékes községi előljárók biztosították, a 143. § szerint.

A tanító családjának anyagi, szociális biztonságát szolgálta a törvény 140. §-a, mely szerint halála esetén özvegye és árvái fél éven keresztül fizetését és szolgálati lakásának használati jogát megkapták. Ugyanakkor a rendes tanítók évi fizetésének 2 százalékát, azaz évi 6 forintot a segélyezési pénztár javára kellett befizetni (ezt a község eleve visszatartotta, tehát nem került sor kifizetésére), melyet a megyei iskolatanácsokon keresztül a VKM miniszter kezel a céllal, hogy ebből finanszírozzák az öregség vagy betegség miatt munkaképtelenné váltak segélyezését. De ebből fedezték az özvegyek és 16 éves korukig a tanítóárvák támogatását is a 145. és 146. §-ok előírásai szerint.¹

Az 1868:XXXVIII. tc. végrehajtása során, mivel a helyi testületek eltérően ítélték meg a népoktatás fontosságát, s eltérő volt a községek anyagi helyzete is, differenciálódtak a tanítói jövedelmek is. Ezek felekezetenként is eltéréseket mutattak. Így míg az evangélikus egyház még korpótléket is adott tanítóinak, addig a görög katolikus és görögkeleti egyházakat a VKM kénytelen volt újból és újból figyelmeztetni, hogy alkalmazzanak okleveles tanítókat, s azoknak adják meg a törvény szerinti fizetést, hogy a tanítók ne kényszerüljenek napszámba járni. A felekezeti tanítók helyzetének javítására az is hatott, hogy az elközösített iskolák újbóli felekezeti tétele nem járhatott a magasabb illetmények leszállításával.

A községi tanítók járandóságának növekedését a '70-es, '80-as években számos intézkedés segítette elő. A VKM 1876-ban kiadott rendelete szerint a községi rendes tanító részére két padlózott szobából, egy konyhából és egy kamrából álló lakást kellett biztosítani. Elvben a felekezeti tanítóknak is ilyen járt volna.

A fizetéseket tekintve kiemelt helyzetben volt Budapest, hiszen míg vidéken sok esetben még a törvényesen megállapított 300 forintos minimumot sem adták meg, addig a fővárosban ez az 500–1000 forintot is elérte. Sőt, ez utóbbit még 100–300 forint lakáspénz is kiegészítette. Igaz, a falvakban nagy szerepet játszottak a kiegészítő jövedelmek, melyeket természetben, terményben kaptak a tanítók (*Magyar Kir. Központi...*, 1913, 80–89. o.).

Az 1893. évi IV. törvénycikk, mely az állami tisztviselők, altisztek és szolgák illetményeinek szabályozásáról és a megyei törvényhatóságok állami javadalmazásának felemeléséről szólt, a néptanítókat a XI. fizetési osztályba s ezen belül 1–2–3 fizetési fokozatba sorolta, s egyben 500–600–700 forint közötti fizetésben részesítette, amely mellé 150–300 forint lakpénzt rendelt. Utóbbit annak függvényében, hogy hol volt az állomáshelye. Ez a VII–X. katonai lakbérosztályzatokba sorozottól terjedt a Budapesten,

Fiumében és a magyar korona országain kívül fekvőig. Természetesen mindazok, akik természetben kaptak lakást, lakpénz felvételére nem voltak jogosultak. A néptanítók a XI. fizetési osztályban olyanokkal voltak egy osztályban, mint az Állami számvevőszék, az Ő császári és apostoli király Felsege személye körüli minisztérium, a Horvát-szlavon-dalmát minisztérium, valamint a Honvédelmi minisztérium irodasegéd-tisztjei, a Belügyminisztérium számtisztjei, irodasegéd-tisztjei, rendőrségi pénztári tisztjei, rendőrségi segéd-tisztjei, írnokai és telefonkezelőnői, a Pénzügyminisztérium irodatisztjei, irodasegéd-tisztjei, számtisztjei, állami végrehajtói, pénztári segéd-tisztjei, adóhivatali tisztjei, fogyasztási adóhivatali tisztjei, vámhivatali segéd-tisztjei, vámszedői, vámellenőrei, dohányjövedéki segéd-tisztjei, lottóhivatali segéd-tisztjei, mázsatisztjei, kataszteri mérnöksegédei, bányakapitánysági segéd-tisztjei és budapesti állami hidaknál lévő segéd-tisztjei, a Kereskedelemügyi minisztérium számtisztjei, irodasegéd-tisztjei, posta- és távírdasegéd-tisztjei, posta- és távírdakezelői, tengerészeti műszaki tisztjei, tengerészeti gépészei, postatakarékpénztári segéd-tisztjei, postatakarékpénztári kezelőtisztjei, zálogházi járulnokai, a Földművelésügyi minisztérium erdőszjelöltjei, számtisztjei, irodasegéd-tisztjei, a Vallás- és Közoktatásügyi minisztérium irodatisztjei, irodasegéd-tisztjei, számtisztjei, írnokai, tollnokai, házfelügyelői, az Igazságügyminisztérium aljegyzői, számtisztjei, iroda-segéd-tisztjei, írnokai, segéd-telekkönyvvezetők, fogházfelügyelői, fegyintézeti tanítói. Ezzel a kategóriával csak a Miniszterelnökség nem rendelkezett, ott a legalacsonyabb a X. bérkategória volt.²

Az 1893. évi XXVI. törvénycikk 1. §-a terjesztette ki az 1868:XXXVIII. 139., 140. és 142. §-ainak rendelkezéseit a hitfelekezeti tanítóságra, s vezette be 2. §-ában az ötödéves korpótlékot, mely alapján a 40 éves szolgálati idő alatt öt alkalommal 50 forint, maximum 250 forinttal emelkedett a tanítóság fizetése. A tanítók megélhetési biztonságát szolgálta, hogy számukra a bért havi negyedévi rendszerességgel, előre kellett készpénzben kifizetni, mely egy részét terményekben is ki lehetett adni, de ennek végső határidejét november végében határozta meg e törvény 4–5. §-a. A felekezeti iskolák tanítói, kántori teendők végzését is ellátták, így tanítói fizetésük együttesen tartalmazta a tanítói és kántori járandóságukat a törvény 8. §-a alapján, mely az 1868:XXXVIII.tc. 141. §-ára hivatkozott. Így a két munka, de egy fizetés elve törvényessé vált. Amennyiben a törvényesen megállapított néptanítói 300 forintnyi fizetést az iskolafenntartók hivatalosan megállapított szegénységük miatt nem tudták biztosítani, a kiegészítést államsegélyből tehették meg a 9. § alapján. Amennyiben ez a kiegészítés a 60 forintot meghaladta, úgy a tanító alkalmazása a vallás- és közoktatásügyi miniszter jóváhagyásától függött.³

Az állami elemi népiskolai tanítók alapfizetésének általános rendezésére csak az 1907:XXVI. tc.-ben került sor. E törvénnyel kerültek az állami tisztviselők sorába az állami néptanítók. Ezt megelőzően a bér az iskola székhelye szerint változott, de a községi tanítókénál nem volt kisebb, sőt a kilencvenes évek végén átlagban 800–1000 korona között mozgott.

Az egyes csoportokba tartozó tanítói állásokkal egybekötött alapfizetést, illetve a fizetésemelkedésre jogcímet adó szolgálati időt, s az emelkedés mértékét a törvény 2. §-a tartalmazta (1. táblázat).

1. táblázat. A tanítói alapfizetések és a fizetésemelkedés mértéke a szolgálati idő szerint

	I. csoport		II. csoport		III. csoport	
	Korona	Forint	Korona	Forint	Korona	Forint
Alapfizetés	1.200	600	1.100	550	1.000	500
5 év múlva	1.600	800	1.500	750	1.400	700
10 év múlva	1.800	900	1.700	850	1.600	800
15 év múlva	2.000	1.000	1.900	950	1.800	900
20 év múlva	2.200	1.100	2.100	1.50	2.000	1.000
25 év múlva	2.400	1.200	2.300	1.150	2.200	1.100
30 év múlva	2.600	1.300	2.500	1.250	2.400	1.200

A törvény alapfizetésként minimum 1000 koronát szabott meg, mely 1200 koronáig emelkedhetett mint alapfizetés. Ez a korábbi forintban kapott fizetésekkel összevetve 500, illetve 600 forintot jelentett, mely az 1868:XXXVIII. tc.-ben meghatározott 300 forinttal szemben 200–300 forint emelkedést mutat. Ez ötvenkénti fizetésemeléssel 30 évi szolgálat után 2400–2600 koronára emelkedhetett.

A fizetésbeli különbségek oka az volt, hogy az egyes településeket különböző lakbérosztályokba sorolták. Így az I. csoportba az első és második polgári lakbérosztályba, a II. csoportba a harmadik lakbérosztályba, a III. csoportba a negyedik lakbérosztályba sorolt, illetve lakbérosztályba nem sorolt községekben működő állami elemi iskolákban alkalmazott tanítók kerültek. Természetesen azok, akik szolgálati lakást kaptak, lakbérre nem tarthattak igényt. A szolgálati lakásnak a 6. § szerint legalább két szobából, konyhából, kamrából és a legszükségesebb mellékhelyiségekből kellett állnia.⁴ A kor lakásviszonyait vizsgálva azt láthatjuk, hogy 1910-ben Budapesten a lakások 24 százaléka volt kétszobás, miközben 55 százaléka csak egyszobás (Bódy, é. n., 29. o.).

A tanítói béreket összevetve a társadalom széles rétegeinek kereseti lehetőségeivel láthatjuk, hogy a szakmunkások átlagbére közelében mozgott, azt a 10 év szolgálati viszonyt követően haladta meg fokozatosan (Kövér, 1982, 191. o.).

2. táblázat. Egyes foglalkozások átlagbéreinek összehasonlítása

Foglalkozás	Éves bér	
	Korona	Forint
Szaktanácsok	1560–2080 korona	780–1040 forint
Ipari átlag	1040 korona	520 forint
Napszámos	278 korona 20 krajcár	139 forint 10 krajcár
Sgédmunkásbér	312 korona – 436 korona 80 krajcár	156 forint – 218 forint 40 krajcár
Női segédmunkásbér	124 korona 80 krajcár – 187 korona 20 krajcár	62 forint 40 krajcár – 93 forint 60 krajcár

Ezt kiegészítendő az 1907:XXVII. tc. ezzel megegyező alapfizetést és lakáspénzt határozott meg a községi és felekezeti tanítóknak is. Utóbbiak fizetése azonban legfeljebb a 2200 koronát érthette el. Amennyiben ezt az iskolafenntartó nem tudta biztosítani, államsegélyt kellett kérnie. Ezt azonban a nem magyar tannyelvű népiskolák csak akkor kaphatták meg, ha a magyar nyelv tanítására, a tankönyvekre, a tantervre, valamint a tanítók képzésére nézve a törvényben megállapított kötelezettségeknek eleget tettek. Azonban a tanítók képzésére és a magyar nyelv megfelelő szintű tanítására vonatkozó törvények betartása az államsegélyt nem kérők számára is kötelező volt (Magyar Kir. Központi..., 1913, 80–89. o.).

Az eddig több fizetést kapók számára a többletet személyi pótlék címén utalványozták, akárcsak a korábban lakbérosztályba nem sorolt községekben 200 koronánál magasabb lakbérben részesülők számára a lakbérkülönbözetet. A személyi pótlékokat azonban a fizetés emelkedése esetén a fizetési többlet erejéig megszüntették (7. §.).

Az igazgatói pótlékokat a tanítói létszámhoz igazították, így 3–6 tanítós állami elemi népiskolában ez évi 200, 7–10 tanítósban 300, 10-nél több tanítósban 400 koronát jelentett.⁵

A bérek emelkedésének alapját a magyar gazdaság 1867 és 1914 közötti fél évszázados sikertörténete adta, mely időszakban az egy főre jutó nemzeti jövedelem (GDP) éves átlagban mintegy 1,2 százalékkal nőtt, vagyis a termelés értéke körülbelül megháromszorozódott. Az egy főre jutó magyarországi nemzeti jövedelem 1910 körül az angliainak kevesebb, mint 40, a franciaországinak és a németországinak több, mint 50, az olaszországinak közel 100 és az oroszországinak 138 százalékát tette ki (*Romsics*, 2008, 73. o.).

Szociális támogatás és nyugdíjügy

Az 1875. évi XXXII. törvénycikk, mely a népoktatási nyilvános tanintézetek és nyilvános kisedővő intézetek tanítóinak és nevelőinek nyugdíjazásáról, valamint azok özvegyeinek és árváinak gyámolításáról szolt, 2. és 3. §-ában megerősítette és egyben kiterjesztette a nyugdíjra és segélyre való jogosultságot a nyilvános óvó intézetekben (gyermekkertekben) alkalmazott okleveles óvókra és nevelőkre (nevelőnőkre), valamint az árvaházaknak és szeretetházaknak a népiskolai tanítóságra is.

Amennyiben a tanító önhibáján kívüli okok miatt vált munkaképtelenné, az állomáshelyén töltött 5–10 éve között végkielégítésre tarthatott számot. Ennél rövidebb munkaviszony esetén az először távozó két éven át részesültek a számukra járó legnagyobb nyugdíj összegének 50 százalékában, második esetben ezt az összeget visszavonhatatlanul kapták a 6. § alapján.

Rendes, öregségi nyugdíjat a 7. § szerint a legalább 40 évi szolgálati viszonytal rendelkezők kaphattak, 65. életévüket betöltve, illetve azok, kik legalább 10 évet szolgáltak, de önhibájukon kívül végleg alkalmatlanokká váltak a tanítói hivatás betöltésére. A 40 év szolgálat a nyugdíjbeszámítás szempontjából azonban a maximumot jelentette, hiszen ennél több szolgálati időt nem lehetett beszámítani.

A szolgálati év számítása férfiaknál a 21., nőknél a 20. életévtől kezdődött. A szolgálat hely szerint az óvodákban, árvaházakban, a szeretetházakban, a népiskolákban, az oktatási adminisztrációban töltött idő át- és beszámítható volt a szolgálati időbe.

A nyugdíj összege a jelzett 40 évi szolgálati időt követően a 9. §. alapján az óvók, segéd- és elemi rendes tanítók számára 300 forint, a felső nép- és polgári iskolai rendes tanítók, valamint az árvaházak és szeretetházak igazgatói számára 400 forint, azaz az elérhető maximális kereset 100 százaléka volt. A 10. szolgálati évet követően a 40 évi szolgálattal elérhető nyugdíj összegének 40 százalékát biztosították, mely ezt követően évente 2 százalékkal növekedett, így biztosítva a 30 év alatti 60 százalékos emelkedést.

A nyugdíjkorhatárt elérők saját kérelmük nélkül voltak nyugdíjazhatóak a 10. § alapján abban az esetben, ha 65 éves koruk után képtelenek bizonyultak tanítói hivataluk betöltésére, illetve kortól függetlenül a tanítói hivatal betöltésére elmebetegség vagy egyéb betegség miatt alkalmatlanná váltak.

Ugyanakkor a 13. § szerint a tanító özvegye férje legalább 10 éven át tartó szolgálata esetén akkor kaphatott özvegyi segélyt, ha legalább 1 évig volt az elhunyt felesége, s nem volt 20 évvel fiatalabb tanító férjénél. Az egy évnél rövidebb házasság esetén az özvegynek kellett bizonyítania, hogy férje nem rendelkezett halálához vezető betegségében egybekelésükkor. Ebben az esetben a 14. § alapján a volt feleség az özvegyi gyám-

pénzt élethosszig élvezhette. Újbóli férjhezmenetele esetén ezt ugyan elvesztette, de új férje halálát követően, abban az esetben, ha utána nem kapott özvegyi nyugdíjat, újból megkaphatta a 14. § alapján kapott özvegyi gyámpénzt, abban az esetben, ha korábban a férjhez menő özvegy nem úgy nyilatkozott, hogy az őt megillető két évi gyámpénz összegét kívánja végkielégítésként, melynek évi összegét a 15. § alapján a férj elhalálózását követő fél év után, annak 40 évi szolgálata után biztosított nyugdíjösszeg 40 százaléka képezi. Ezen segélyösszeget az özvegy nem elfogadható erkölcsi magatartása alapján vonhatták meg a 17. § szerint, különösen bűncselekmény elkövetése esetén. Hasonlóan intézkedett a 26. § a tanító-árvák esetében is.

A 18. § alapján a nyugdíjra jogosított óvók, nevelők és tanítók, valamint nevelőnők és tanítónők (tehát nemtől függetlenül) nyugdíjazás előtt született törvényes árvaínak, amennyiben legalább 10 évet szolgáltak, évi segélypénz járt. Az ennél kevesebb szolgálati időt felmutatni tudó szülők árvái csak szüleik legalább 5 éves szolgálati ideje és kimutatott szegénységük esetén kaphattak segélypénzt, aszerint, hogy teljes, vagy fél-árvák voltak. Előbbiek személyenként 75 forintot kaphattak, ha szüleik legalább 10 évig szolgáltak, utóbbiak 50 forintot kaphattak a 19. § szerint. A gyerekek az özvegy újbóli férjhezmenetele esetében is jogosultak maradtak a segélypénzre, kivéve, ha ezt meghaladó ösztöndíjjal rendelkeztek.

A tanítói nyugdíjjogosultsághoz a 40 évi szolgálat utáni nyugdíj összegének 2 százalékat (ez 1875-ben 6 forintot tett ki) kellett évente befizetni. Ez a felső nép- és polgári iskolai tanítók esetében 3 százalék, azaz 12 forint volt ugyanekkor a 28. § szerint. Ezzel a törvénnyel az 1868:XXXVIII.tc. 145. és 146. §-ai érvényüket veszítették.⁶

Az összes néptanító számára ekkor létrehozott nyugdíjintézetet az állam is támogatta anyagilag. Ezt követően minden rendszeren alkalmazott tanítónak kötelező volt ide belépni. A belépési összeg a nyugdíjba számító fizetésük 5 százalékát érte el. Ezt követően éves illetményük 2 százalékát, s fizetésük emelésekor egyszeri összegként az emelés 50 százalékát kellett fizetniük. Ezen kívül az iskolafenntartók minden rendszeresített állás, és a mindennapi tanulók után fizettek járulékot a nyugdíjbiztosítónak. A nyugdíjigény 10 szolgálati év elteltével lépett életbe, s 40 év után a nyugdíj a teljes fizetéssel volt egyenlő. A már érintett fizetésemeléseket követően azonban elkerülhetlenné vált az intézet más alapokra való fektetése (*A közoktatásügy...*, 1908, 30–32. o.).

A törvény 10. §-a alapján a tanulók után hozzájárulás címén évi 15 koronát szedtek be elsősorban a szülőktől, másodsorban az iskolafenntartóktól. Ugyanakkor a szülők igazolt vagyontalansága esetében az 1868:XXXVIII.tc. 4. §-a alapján az iskolamulasztási bírságokból befolyt összegeket is igénybe lehetett venni a nyugdíjalap feltöltéséhez a tanítói befizetéseken felül. A nyugdíjkifizetések hosszabb távú problémáit jelezte a tanítói létszám emelkedésével a várható kiadások és bevételek között különbség növekedése.⁷

1894 és 1909 között a Vallás- és Közoktatásügyi tárca nyugdíjkiadásai megháromszorozódtak, 335 000 forintról (670 000 korona) 2 234 100 koronára (1 117 050 forint) nőtt a költségvetésben szereplő nyugdíjak összege, hasonlóan a népiskolákra fordított kiadásokhoz, melyek ugyanezen időszakban 1 970 847 forintot (3 941 694 korona), az államsegélyek és személyi kiadások tekintetében 20 600 271 koronát (10 300 135,5 forint) tettek ki, melyből az állami elemi iskolák személyi kiadásai 12 060 271 koronát képeztek. Ezen emelkedés azért tekinthető kiemelkedőnek, mivel a rendes kiadások összege 1894 és 1909 között ezekhez képest „csak” 1,7-szeresére emelkedett.⁸

Feladat

Trefort Ágoston kultuszminiszter 1885-ben néptanítók küldöttségéhez szólva a következőkben határozta meg a néptanító feladatát: „Ők vannak hivatva okos előrelátással, bölcs megfontolással vezetni a felnövő nemzedékeket, jó példaadással hatni a nép erkölcsi világára s terjeszteni azon eszméket, melyek a vagyonosodásra, jólétre vezetnek. Csak ő tőle függ egészséges gondolkodást hasznos munkássági ösztönt önteni a népbe, csak ő hirdetheti hatásosan azon egészségügyi szabályokat, melyek követésétől függ egészségügyi miseriánk megszüntetése.” (*Ember*, 1886, 5–6. o.)

A kor néptanítójával szembeni elvárások széles határok között mozogtak. Tanítói hivatásának végzéséhez szükségesnek látták, hogy mind érzelmileg, mind erkölcsileg, mind műveltségileg, mind szakképzettség szempontjából állja meg a helyét. A nyíltszívűséget, a jószívűséget, a szilárd jelleműséget az eléje kitűzött feladatok felfogásához, méltánylásához és lelkes munkavégzéséhez tartották fontosnak. Általános műveltsége nézőpontjának helyességét és megfelelő ítélőképességének kialakítását biztosította, alapos szakképzettsége pedig a népnevelés célkitűzéseinek elérését biztosító módszerek megfelelő alkalmazását segítette. Harmonikus és rendezett családi élete a hivatása teljesítéséhez szükséges biztos, nyugodt hátteret adta.

Tanítói feladatának sokszínűsége szorgalmazta a tanulókkal, a szülőkkel és a tanítótársakkal való együttműködést és hatást. Kötelességérzetet, hivatásszeretetet, lelkiismeretet vártak el tőle az iskolában végzett tanítói munka kívánt sikere érdekében. Egyszemélyben ugyanakkor a felnőtt nép nevelőjének szerepében is jelen volt mint példaadó az erkölcsi és anyagi előmenetelt elősegítő eszmék és törekvések átadójaként. A tanítóegyesületekben ugyanakkor a tanítók szellemi és anyagi előrehaladásának segítőjeként kellett részt vennie. Társadalmi tekintetben a politikai és polgári jogok gyakorlásában és a kötelességek teljesítésében kellett polgári példát nyújtania közösségének, s együtt kellett működnie kora értelmiségével, különös tekintettel a népnevelés ügyére. De nemcsak szavakban és tettekben vártak tőle előremutató tevékenységet: a népnevelés ügyében várták szakkérdések tisztázásával kapcsolatos saját-tapasztalatos írásait is a pedagógiai szaksajtóban. Mindezeket túl anyagi megélhetésének megszilárdításához csak a tanítói állással összeférő tisztességes mellékfoglalkozásokat látták megengedhetőnek (*Ember*, 1886, 8. o.).

A leendő tanítói hivatás teendőinek ellátására való felkészítést és felkészülést jelentősen befolyásolta a képzőkbe kerültek társadalmi hovatartozása. A tanítóképzők növendékeinek szociális összetétele eltért a női képzőkétől, ez utóbbiban ugyanis jóval nagyobb arányban voltak jelen a magasabb társadalmi osztályok gyermekei. A leányközépiskolák felállításáig a tanítónőképzők voltak az egyedüli leánynevelő intézetek. Ugyanakkor a tanítóképzőkben nagyobb arányban képviseltették magukat a parasztok, munkások és kispolgárok gyermekei. Viszont mindkettőben jelentős volt a belső utánpótlás, amit a tanár- és tanítógyerekek 15–17 százalékos aránya jelez. Ezzel összevetve a gimnáziumi tanulók társadalmi összetételét azt láthatjuk, hogy nagyobb arányban fogadtak be a gimnáziumok a más értelmiségi csoportokból, valamint a kis- és nagykereskedői családokból érkeztetteket.

A fenti társadalmi hovatartozás is magyarázza, hogy a tanítószágot a nép problémái iránti érzékenység jellemezte. E társadalmi összetétel indokolta, hogy a századfordulót követően az állam javított a növendékek szociális helyzetén segítők, ösztöndíjak juttatásával és intézmények létrehozásával. Mindezek s a felvételt szigorító intézkedések ellenére is erőteljesen növekedett a női hallgatók száma, amely 1913-ban már meghaladta a férfiakét. Így míg a századfordulón a tanítók 30, addig az I. világháború időszakában már 40 százaléka volt nő. Ez tovább csökkentette a pálya presztízsét a középosztálybeli és értelmiségi származású férfiak körében (*Pethő*, 1991, 51–57. o.).

A származás, az anyagi viszonyok s a helyi lehetőségek is meghatározták a kiegészítő pénzkereseti forrásokat. Az elemi népiskolák felekezeti jellege a kántorságot, részben a származás, részben a települési adottságok a földművelést, a kertészetet és méhészetet preferálták. Városokban a magánórák jelentették a néptanítók fizetést kiegészítő kereseti lehetőségeit (*Ember*, 1886, 66–70. o.).

A tanítóanyag juttatásait öt tényezőből álltak, melyek időben és térben is eltértek egymástól: (1) fizetés, (2) jutalom, (3) segély, (4) ötödéves pótlék, (5) nyugdíj. Hogy ezek milyen formában tudták a tanítói megélhetést biztosítani, arra lássunk egy példát 1886-ból. Tanító apa, anya, 3 gyermek és 1 nőcseléd vonatkozásában e család legnélkülözhetetlenebb életszükségeit évenként a következő költségbe kerültek (3. táblázat) (*Ember*, 1886, 30–34. o.):

3. táblázat. Egy tanító családjának életszükségei 1886-ban (*Ember*, 1886, 30–34. o. nyomán)

1. A lakás tisztogatás (2–3-szori meszelés) költségei:	5 forint
2. Öt öl fa, (öle felvágatással együtt: 7 frt).	35 forint
3. Világítás, naponként (egy konyha és egy szobai lámpa) naponként 2,5 kr., havonként 75kr.	9 forint
4. Kenyér: a) 40 kilo liszt 12 kr-ával havonként: 4 frt 80 kr b) hozzá élesztő sütetenként 5 kr-ával, 4 sütetre 20 kr.; a liszttel együtt: 5 frt; 12 hónapra :	60 forint
5. Tej reggelinek naponként 3,3 decziliter egy családtagra, 2 liter; literje 6 kr., 2 liter 12 kr.; havonként 3 frt 60 kr. egy évre:	43 forint 20 krajcár
6. Hús naponként 50 dg. ára 18 kr., egy hónapra 5 frt 40 kr.; egy évre:	64 forint 80 krajcár
7. A levesbe való: (tojás, tészta, árpa vagy rizskása, zöldség, safrány) naponként 5 kr., egy óra 1 frt 50 kr., egy évre :	18 forint
8. Főzelék (csupán a nyers anyag) 20 kr. naponként, egy hónapra 6 frt, egy évre	72 forint
9. Zsír havonként 4 kilo, kilója 64 kr., összesen: 2 frt 56 kr., egy évre. Esik ebből egy napra 8,5 kr. ára, egy családtagra 1,4 kr. ára, mely 2-szeri étkezés főzelékét szintén nem teszi túlságoszsírossá. – Zsír csupán a főzelékhez kell, mivel a főtt hús mellé se garníring, se mártás nem jár, ez a főzelékre jó – „aufлаг”-nak.	30 forint 72 krajcár
10. Ecet havonként 24 kr., egy évre	2 forint 88 krajcár
11. Mosó szappan havonként 2 kilo 32 kr-ával 64 kr., szóda (10), kékítő (8) és keményítővel (12) 94 kr., egy évre	11 forint 28 krajcár
12. Mosdó szappan havonként 18 kr. ára; egy évre	2 forint 16 krajcár
13. Fénymáz 1 óra 10 kr., 1 évre	1 forint 20 krajcár
14. Kefék (sárkefe 18kr., kenő 12, fényszerítő 60 kr.) egy évre	90 krajcár
15. Vaspor a kályhák takarításához havonként 5 kr., egy évre	60 krajcár
16. Fehérneműhöz vászon (3–3 öltözet fehérneműt számítva 1 családtagra egy évre, leszámítva a cselédet)	16 forint 70 krajcár
17. Egy vég vászon lepedőknek	6 forint
18. Párnahajakra vászon	3 forint 75 krajcár
19. Zsebkendő 3 egy-egy személyre 15 kr-ával	1 forint 35 krajcár
20. Harisnya 3–3 pár egy személyre; 15 párra kell 1 kilo pamut	2 forint 80 krajcár
21. 4 darab törülköző kendő	1 forint 20 krajcár
22. Hat darab törő ruha	1 forint 20 krajcár
23. Egy abrosz 6 szervétával	2 forint 50 krajcár
24. Négy szakasztőkendő	80 krajcár

25. A cselédágyra 2 párnahaj 25.kr.	1 forint
26. Két lepedő 1 frt 20 kr.,	2 forint 45 krajcár
27. Lábbeli (a családfőnek 2 pár czipő 10 frt, az anyának 2 pár 8 frt, a gyermekeknek 2–2 pár 2 frtjával 12 frt; czipőfoltozásra havonként 50 kr=6 frt;) egy évre	36 forint
28. A három gyermek részére 22 ruhácskának való anyag	6 forint
29. Két karton házi ruha anyaga az anya részére	7 forint
30. Egy szövet ruha anyaga	12 forint
31. Két kendő	60 krajcár
32. Három kötő dbja	25 krajcár
33. Három gyermek kalap 60 kr. dbja	1 forint 80 krajcár
34. Egy nyári vászon ruha a családfő részére	6 forint
35. Egy őszi, téli és tavaszi szövetruha	25 forint
36. Egy téli kabát ára 30 frt, eltart 4 évig, egy évre kerül	7 forint 50 krajcár
37. Egy szalma kalap	6 forint
38. Egy posztó kalap	
39. Egy fekete ünneplő ruha ára 36 frt, eltart 6 évig, egy évre esik belőle	
40. Négy db nyakkendő, dbja	30 krajcár
41. Orvos	15 forint
42. Gyógyszertár	10 forint
43. Önképzési eszközök (írászerk papír, levelek, újságok, könyvek)	10 forint
44. Alamizsna (hetenként 4 kr.) egy évre	2 forint 8 krajcár
45. A cseléd évi fizetésére (ellátáson felül)	24 forint
46. Évi járulék a nyugdíjalapba	5 forint
47. Kereseti adó	4 forint

A kiadás összesen 579 forintot és 22 krajcárt tett ki. Ezzel szemben a kereset 340 forint volt. A hiány 239 forint és 22 krajcár, melyet a tanításon kívüli keresettel lehetett pótolni, akár az iskolai idő vagy a felkészültség rovására, vagy az étkezési, a ruházati, a tisztálkodási, a kulturális, az egészségügyi kiadásokat kellett visszafogni. Bármelyiken is történt a spórolás, mindegyik esetben a feladat vált áldozattá!

Jegyzetek

¹ 1868. évi XXXVIII. törvénycikk a népiskolai közoktatás tárgyában, <http://www.1000ev.hu/index.php?a=3¶m=5360>

² 1893. évi IV. törvénycikk. Az állami tisztviselők, altisztek és szolgák illetményeinek szabályozásáról, és a megyei törvényhatóságok állami javadalmozásának felemeléséről, 2012. 05. 25-i megtekintés, <http://www.1000ev.hu/index.php?a=3¶m=6487>

³ 1893. évi XXVI. törvénycikk a községi, valamint a hitfelekezettek által fentartott elemi iskolákban működő tanítók és tanítónők fizetésének rendezéséről, <http://www.1000ev.hu/index.php?a=3¶m=6509>.

⁴ 1907. évi XXVI. törvénycikk az állami elemi népiskolai tanítók illetményeinek szabályozásáról és az állami népiskolák helyi felügyeletéről, <http://www.1000ev.hu/index.php?a=3¶m=6965>

⁵ 1907. évi XXVI. törvénycikk az állami elemi népiskolai tanítók illetményeinek szabályozásáról és az állami népiskolák helyi felügyeletéről, <http://www.1000ev.hu/index.php?a=3¶m=6965>

⁶ 1875. évi XXXII. törvénycikk a népoktatási nyilvános tanintézetek s nyilvános kiseddóvó intézetek tanítóinak s nevelőinek nyugdíjazásáról, valamint azok özvegyeinek és árváinak gyámolításáról, <http://www.1000ev.hu/index.php?a=3¶m=5687>

⁷ Az 1891. évi XLIII. törvénycikk a népoktatási nyilvános tanintézetek s nyilvános kiseddóvó intézetek tanítóinak s nevelőinek nyugdíjazásáról, valamint azok özvegyeinek és árváinak gyámolításáról szóló 1875:XXXII. törvénycikk módosítása tárgyában, <http://www.1000ev.hu/index.php?a=3¶m=6450>

⁸ 1893. évi XXXI. törvénycikk az 1894. évi államköltségvetésről, 2012. 05. 25-i megtekintés, <http://www.1000ev.hu/index.php?a=3¶m=6514>; 1908. évi L. törvénycikk az 1909. évi állami költségvetés-

ről, 2012. 05. 31-i megtekintés, <http://www.1000ev.hu/index.php?a=3¶m=7050>

Irodalomjegyzék

A közoktatásügy Magyarországon. (1908) M.Kir. Vallás- és Közoktatásügyi Miniszter – Hornyánszky Könyvnyomda, Budapest.

Bódy Zsombor (é. n.): Kislakás, társasház, családi ház. In: A székesfőváros múltja és jelene számokban. *Statistikai Közlöny*, 87. 44. sz. 29. <http://www.szazadveg.hu/files/kiadoarchivum/body34.pdf>

Ember János (1886): *A Néptanító anyagi helyzete.* Ungvár. 2012. 06. 05-i megtekintés, http://www.mtda.hu/books/ember_janos_a_magyar_neptanito_anyagi_helyzete.pdf

Eötvös József (1976): A Vallás- és Közoktatásügyi M.kir. Miniszternek az országgyűlés elé terjesztett jelentése a népiskolai közoktatás állapotáról 1870-

ben. In: *Eötvös József művei. Kultúra és nevelés.* Magyar Helikon, Budapest. 427–503.

Kövér György (1982): *Iparosodás agrárországban.* Gondolat, Budapest.

Magyar Kir. Központi Statisztikai Hivatal (1913): *A magyar Szent Korona országai népoktatásügyének fejlődése.* Magyar Kir. Központi Statisztikai Hivatal – Atheneum, Budapest.

Romsics Ignác (2008): *A 20. század képes története.* Rubicon-könyvek, Budapest.

¹ ELTE Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Kar, adjunktus

² Liszt Ferenc Zeneművészeti Egyetem, Kodály Intézet, tudományos főmunkatárs

³ ELTE PPK Neveléstudományi Doktori Iskola, doktorandusz

Interdiszciplináris művészetpedagógia: intenzív tanulási helyzetek megváltozott oktatási környezetben (Erasmus IP 2009–2013)

Átkeretezett oktatási környezet, átkeretezett tanulói és tanári szerepek. A finn felsőoktatás finomhangolása: 'not for them – with them'. A tanár/oktató ('teacher') mint 'coach' és a tanuló/hallgató ('student') mint a saját tanulásaért felelős, részt vevő alkotótárs ('participant'). A művészetek kreatív módszertanának pedagógiai és terápiás szerepe a fiatalok társadalmi szerepvállalásában és a segítő munkában. A digitális felületek, online tanulási tartalmak összehangolása a kollaboráción alapuló és minden pillanatában kooperatív tanulással a soknyelvű és multikulturális környezetben. Így lehetne címszavazni azt a partícipatív és sajátélmény-központú tanulási folyamatot, melyet hat ország nyolc egyetemének polgárai valósítottak meg egy Erasmus Intenzív Program keretében 2009–2013 között.

Az EU LLP alprogramja keretében 2008-tól intenzív tananyag-fejlesztési programba kapcsolódott be Karunk, az ELTE BGGYK az Általános Gyógypedagógiai Tanszék oktatói révén. A nemzetközi projekt koordinátori szerepét a finn TAMK University vállalta, Ulla-Maija Koivula vezetésével.

A projekt ismertetése

2011 májusában Karunk, az ELTE BGGYK a nemzetközi 'CREME' Erasmus Intenzív Program második évének házigazdája volt. A nyolc európai egyetemet átfogó projekt címe: *Social Pedagogy and Creative Methods in Substance Care*. Az első intenzív nemzetközi képzés a finnországi Tampere városában volt 2009-ben, a második Spanyolországban zajlott le 2010 márciusában. Egy év szünet után, 2012-ben újrapiályáztunk és 2013 tavaszán ismét Tampere adhatott otthont az intenzív két hét résztvevőinek, frissített projektünk címe: *See Me – Creative Methods with Youngsters*. A program idén (2013-ban) ötödik tanévébe lépett: záró találkozóink Barcelonában kerül megrendezésre 2014 májusában, ahol az emigráns, migráns fiatalok helyzetével foglalkozunk majd.

A részt vevő partnerországok és intézményeik

University Pablo Olavide, Sevilla, Spanyolország (szervező a második évben)
Autonomous University of Barcelona, Spanyolország (szervező lesz az ötödik évben)
Fachhochschule Nordhausen, Németország
HAMK, Hämeenlinna, Finnország
TAMK University, Tampere, Finnország (projekt-koordinátor és szervező az első és a negyedik évben)
HAN University, Nijmegen, Hollandia
Kaunas College, Kaunas, Litvánia
ELTE, Budapest, Magyarország (szervező a harmadik évben)

A projektben hat európai ország (Finnország, Németország, Magyarország, Litvánia, Hollandia, Spanyolország) nyolc egyetemének évente átlagosan 50–60 nemzetközi és hazai hallgatója és átlagosan 12–16 nemzetközi és hazai oktatója vesz részt, a szervezői munkát a rendező intézmény önkéntes hallgatói segítik. A projekt budapesti résztvevői kerete kiegészült egy szenvedélybeteg segítő alapítvány trénerével és segítőivel (25 fő), valamint egy mentálhigiénés szakközépiskola diákjaival (12 fő). A szociális munkás, szociálpedagógus, gyógypedagógus hallgatók a kéthetes intenzív programra előtanulmányokkal jöttek, amelynek témája 2011-ben a *Kreatív módszertani eljárások a segítésben* címet kapta (Koivula, 2011 és 2013).

Az első Erasmus IP lépcső hároméves projektje tartalmazott – többek között – előzetesen készített riportokat az ellátó rendszer és droprobléma helyi sajátosságairól; előadásokat és műhelymunkákat a kreatív módszerekre és szociálpedagógiai megoldásokra fókuszálva; „kreatív napokat” szervezett a résztvevő csoportok számára drogfüggőket kezelő ellátó- és kutatóközpontokban (Novák, 2010).

A CREME (Creative Methods in Substance Care) célja, hogy a művészetpedagógia és a művészetterápia alkalmazásának komplex lehetőségeire hívja fel a figyelmet. Jó példákat mutat fel a résztvevő intézményeknek, szervezeteknek arra, hogy a humán ellátó szakmák eszköztárába a kreativitásfejlesztés, az alkotó cselekvés motiválása beilleszthető legyen. Erre bizonyíthatóan az egyik legalkalmasabb terep a színház-, tánc-, zene-, fotó- és képzőművészet kifejezési formáinak megismertetése és működésének tanulmányozása.

A program során a diverzitás, interkulturalitás és multikulturalitás „hozzáadott értéként” jelenik meg, hiszen a nemzetközi tapasztalatok kicserélése, a különféle kommunikációs formák alkalmazása és a művészetek sajátos kifejezőkészlete fejleszteni fogja a résztvevő diákok kompetenciakészletét.

Az intenzív képzésben az élményközpontú tanítás-tanulás sokszínű oktatási formában zajlik. A hároméves projekt módszertanában megtalálhatók a frontális ismeretközlő előadások, az e-learning tananyagok, de a legjellemzőbb a csoportban történő, sajátélmény-alapú projektszerű műhelymunka.

A nemzetközi oktatói és hallgatói csoport közös munkájának eredményeit on-line kiadványba és dokumentumfilmbe szerkesztettük.¹ A budapesti szervezők (Novák Géza Máté, Deszpot Gabriella és Marjai Kamilla) háromszerzős disszeminációja a XI. Országos Neveléstudományi Konferencián hangzott el, az előadás a projekt három aspektusára, oktatói, hallgatói és szervezői problémavilágára fókuszált, a nemzetközi projektmunka intenzív tanulási helyzetekinek legtanulságosabb jellemzőit villantva fel (Novák G. M. – Deszpot G. – Marjai K. (2011).

Az IP célkitűzései

Az alkohollal és droggal kapcsolatos visszaélések és sérülések az egyik legnagyobb egészségügyi és szociális problémaként reprezentálódnak Európában. Nyilvánvaló az összefüggés a társadalom egészségi állapota és gazdasági teljesítménye között; a droggal való visszaélés nagyon komoly egészségügyi és társadalmi problémák gyökere, a használok munkaképességének és társas kommunikációjának jelentős csökkenését vonva maga után. Az orvosi kezelés után nem maradhat el a szociális rehabilitáció. Az ilyen irányú programoknak a legfőbb célja a reaktivitás és a cselekvő részvétel elősegítése.

Az IP célja, hogy képesek legyünk fejleszteni hallgatónk kompetencia-készletét, a képességeket készség szintre emelve, mélyreható szakmai ismeretekhez és tapasztalatokhoz segíteni őket, hogy a szociális és gyógypedagógiai ellátó szférában jó eséllyel boldoguljanak, foglalkozzanak majd a drogabúzust elszenvedett fiatalok és felnőttek rehabilitációjával.

A fogadó egyetemek (TAMK, UPO, ELTE) feladata az elmúlt négy év házigazda szerepkörében az volt, hogy biztosítsa az optimális tanulási környezetet és megszervezze a résztvevők ellátását mindenféle értelemben, valamint szociális és kulturális metszetet adjon saját országáról.

Az első intenzív nemzetközi képzés a finnországi Tampere-ben valósult meg, 2009 februárjában. Az IP (a pályázó finn partner tervezésében) tartalmazott – többek között – előzetesen készített riportokat az ellátó rendszer és drogprobléma helyi sajátosságairól; előadásokat és műhelymunkákat a kreatív módszerekre és szociálpedagógiai megoldásokra fókuszálva; „kreatív napokat” szervezett a résztvevő csoportok számára egy drogfüggőket kezelő kutatóközpontban, Finnországban (Mainiemi Development Centre for Substance Abuse Treatment, Hämeenlinna).

A magyar csoport a finn IP megvalósítása előtt és alatt (a hallgatók egyéni kutatásait felhasználva) angol nyelvű PP prezentációt készített a hazai drog-prevenációs, terápiás és művészetterápiás gyakorlatról (különös tekintettel a dráma – és színházterápiára); majd a kutatás eredményeit team-munkában rögzítve az IP hallgatói konferenciáján 40 perces előadásban prezentálta. Interjúkat vett föl a magyar szociális és terápiás ellátórendszer segítőivel és klienseivel, az interjúk részleteiből fordításokat készített, alkalmassá téve az empirikus anyagot a nemzetközi összehasonlításra. Elvégezte a hazai segítő és drogprevenációs szakma főbb stratégiai pontjainak feltérképezését. Statisztikai adatokkal alátámasztott helyzetjelentést készített a magyarországi alkoholprobléma kezelésére irányuló prevenációs és terápiás munkáról, kvalitatív kutatást kezdeményezett a finn, holland, spanyol, litván és magyar kreatív segítői programok gyakorlatáról. Sajátélményű színházterápiás tréningen és szakmai napon vett részt a Megálló Csoport klienseivel és segítőivel, az alapítvány szervezésében. A sikeres és hatékony tanulás érdekében együttműködött a résztvevő országokkal az IP előtt, alatt és után (virtuális tanulási felület szervezésében a Moodle segítségével). A nemzetközi kulturális esten bemutatta Magyarországot és az ELTE BGGYK-t. A magyar hallgatók nemcsak részt vettek az IP szakmai, szociális és kulturális programjain, hanem – a fejlesztő tréningek eredményeként – képessé váltak arra is, hogy a tanultakat éles helyzetben a finn Mainiemi Központ klienseinek tartott kreatív napokon műhelymunka-vezetőként kamatoztassák, segítői és pedagógusi eszköztárukat, a tanult művészetterápiás eljárások levezetésével próbára tegyék. Ezzel olyan tanulási tapasztalatokat szerezve, melyek meghatározóak lesznek későbbi gyógypedagógusi és segítői munkájuk során.

A csoportvezető tanár a nemzetközi oktatói csapatban közreműködött az IP programjának megszervezésében, a műhelymunkák megvalósításában és hallgatók felkészítésében a prezentációk és gyakorlati demonstrációk eseményeire, a kreatív tréningek és a hallga-

tói konferencia levezetésében és a következő IP találkozó feladatainak és programjának (Sevilla, 2010) a megtervezésében.

A csoport a tamperei találkozó zárónapján írásban és szóban is értékelte az IP eredményeit és adaptációs lehetőségeit.

A magyar csoport szerepét összefoglalva a 'CREME' IP megvalósítása során (Tampere – Sevilla – Budapest, 2008–11) elmondhatjuk, hogy hallgatónk sikeresen prezentáltak a hazai művészetterápiás gyakorlatokról. Narratív interjúkat vettek fel a szociális és terápiás ellátórendszerben; feltérképezték a hazai segítő és drog-prevenációs szakma sajátosságait; a résztvevő országokkal együttműködtek az IP előtt (virtuális tanulási felület szervezésében a Moodle segítségével) alatt és után; az oktatók pedig elvégezték az IP értékelését és számba vették az adaptációs lehetőségeket a gyógypedagógia és a felsőoktatás színterein.

Az ELTE BGGYK Erasmus IP Csoport hallgatói tagjainak (Budapest, 2011) a kiválasztása pályázatútján történt, amelynek szempontjai a következők voltak: kortárssegítői, ifjúságsegítői tapasztalat, művészeti készségek, jártasság a drog-prevenáció területén; szakdolgozati témaválasztás azonos kutatási területen vagy egyéb kutatói-tudományos munka; kiváló kommunikációs készség és használható angol nyelvtudás.

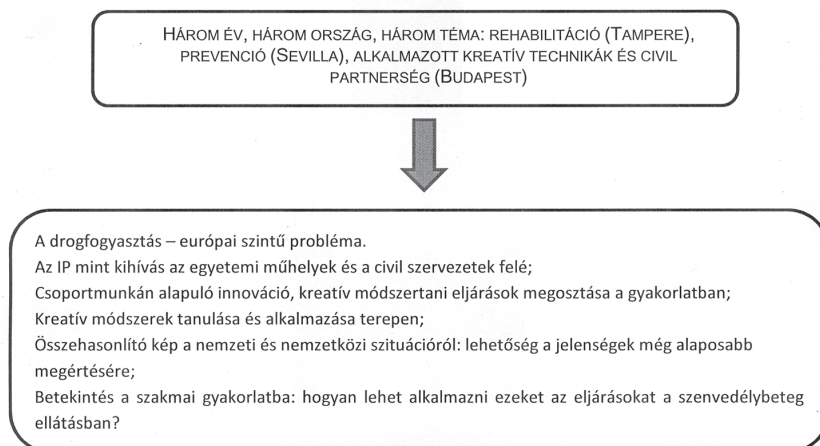
Az oktatók kiválasztása szakterületükhöz és kialakult nemzetközi kapcsolataikhoz kötődött.

További szakmai partnerünk a budapesti Megálló Csoport a Szenvedélybetegekért Alapítvány volt. A projekt szervezői (oktatói és hallgatói stábjának tagjai) 2010 decemberétől 2011 májusáig önkéntes munkában dolgoztak. A hallgatói szervezői team 6 fős volt, ők az előző projektév sevillai magyar csoportjának elkötelezett tagjai közül kerültek ki. Az ELTE BGGYK-t képviselő szakmai csoportba 10 hallgatót delegáltunk, őket pályázatúttal választottuk ki.

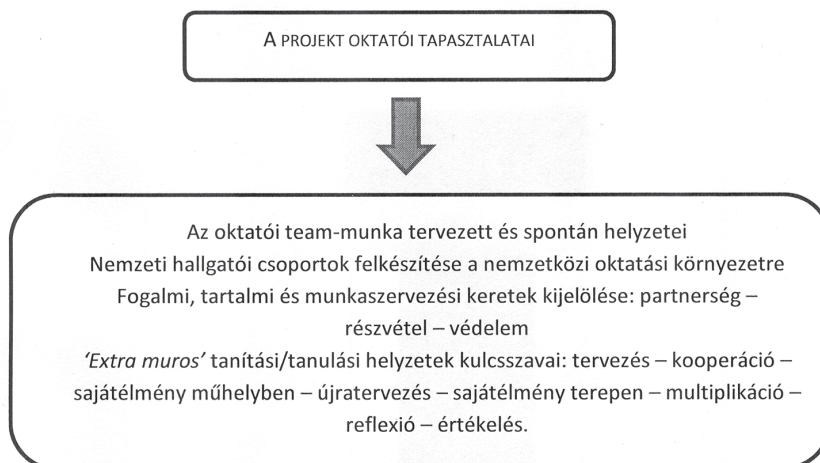
Eredmények

Karunk gyógypedagógus hallgatói és oktatójuk 2010-ben mutatták be először a program eredményeit a Corvinus Egyetem és ELTE közös rendezvényén (Novák, Marjai és Pál, 2010) a nemzetközi szakembereknek. Érdemes volt tehát megfontolni az IP újraindítását és lépéseket tenni a hálózat további fenntartására (például CEEPUS keretben). Elmondható, hogy az IP eddig megvalósított négy évében létező kari Erasmus kapcsolataink elmélyültek, de a program hatására erősödtek a tanszékek közötti együttműködések is.

A projekt egyik legfontosabb hozadéka volt, hogy a karunkon folyó szakmai munkát intenzív tanulási környezetben sikerült megismertetni nyolc európai egyetem oktatói és hallgatói csoportjával. Intézményünk számára is innovatív pedagógiai továbbélése ennek az együttműködésnek, hogy a gyógypedagógiai és drog-prevenációs alkalmazásokat a drámapedagógiával, a színházterápiával és egyéb kreatív művészetpedagógiai eljárásokkal segítette meg. Az elfogadott/megajánlott kreditérték a hazai tanulmányokban 5 kredit/év volt. Az alábbi két folyamatábrán a program hallgatói és oktatói hangsúlyait szemléltetjük.



1. ábra. Az Erasmus CREME IP hallgatói fókuszában



2. ábra: Az Erasmus CREME IP oktatói fókuszában Az Erasmus IP oktatásszervezési aspektusból

Az IP „Pre-meeting” hét tevékenységeinek operatív és szakmai feladatai voltak a megbeszélések, körlevelezések lebonyolítása, emlékeztetők írása az előkészítő napok programjáról és a résztvevőkről, az intézménylátogatások valamint az étkezések (ebéd, büféasztal) megszervezése, a tárgyalási környezet, kommunikációs technikák előkészítése (terem berendezése, Skype-kapcsolat, irodatechnika).

A vendégtanárok szállítása, kísérése (reptér, szálloda, rendezvények helyszíneire), kiegészítő kulturális programok megszervezése, a májusi intenzív kurzusok magyar diákjainak kiválasztása, az angol nyelvű pályázati anyagok értékelése, személyes interjúztatás és ezek megszervezése. Kiemelt feladatunk volt az IP előkészítő napok részletes programtervezetének összeállítása, szakmai felvezetése a nemzetközi stábnak.

Mi jelentett kihívást?

Kihívást jelentett, hogy olyan, többszörösen integrált képzést kellett létrehozunk, amelyben együtt dolgoztak különböző nemzetek tanárai és diákjai. Együtt dolgoznak a különféle felsőfokú szakirányú diákok, tanárok (szociális munkás, gyógypedagógus, szociálpedagógus szakosok), valamint az akadémiai közegben oktató és a terepen dolgozó trénerek, civilek, humán szakemberek, tanárok. Az Erasmus IP elveinek megfelelően az elmélet és a gyakorlat beláthatóan találkozik és az akadémiai megközelítés együtt mozog a terepen lévő valósággal. Az online felületeken (aszinkron), a campuson való és a tantermi közvetlen kommunikáció kiegészítik, segítik egymás. A képzés mindenki számára idegen, közvetítő nyelven (angolul) zajlik. A képzés sikeres működtetése folyamatosan aktivitást, problémamegoldást, adaptivitást (alkotó cselekvést) igényel a résztvevőktől. Kihívást jelentett még, hogy az IP a vendégegyetemek résztvevői számára ismeretlen, új környezetben zajlik, ez egyben új kulturális környezetet is jelent, amelyben ismeretlenek a diáktársak és a tanárok, a vendégek, ismeretlenek a helyszínek. A hagyományos felsőoktatásban szervezett tanulói tapasztalathoz képest időben is rendkívül intenzív ez a képzés, hiszen két egymást követő héten át 10 munkanap alatt 60–70 tanóra jut a diákok számára (egyenként), két egymást követő héten át 10 munkanap alatt körülbelül 100–110 munkaórát tudnak maguk mögött a tanárok (egyenként) és két egymást követő héten át 12 munkanap alatt mintegy 120–130 munkaórát vállalnak a mindenkori szervezők (Deszpot, 2013).

KREATÍV JÁTÉKOK A REHABILITÁCIÓBAN	Integratív csoportdinamikai játékok, kooperációs technikák dramatikus és manuális elemekkel. Sajátélmény szerzése.
ÖNKIFEJEZŐ FOTÓZÁS ÉS MASZKKÉSZÍTÉS	Maszkkészítés egyénileg, majd portré fényképezés az alkotópárral, saját elképzelés, kérés szerint egy kiválasztott környezetben.
TÁNC- ÉS MOZGÁSMŰHELY	Sajátélmény szerzése. Dinamikus testtudat tréning
VIZUÁLIS MŰVÉSZETEK ÉS ZENE PSZICHODINAMIKUS CSOPORTBAN	Animációs film készítése saját történettel és zenével.
DRÁMA- ÉS SZÍNHÁZ A TERÁPIÁBAN	Sajátélmény szerzése. Dramatikus technikák (pl. mozgásos önkifejezés), csoportdinamika. Jelenetek, etűdök alkotása, színházi eszköztár mozgósítása.

3. ábra. Műhelyek listája

Tevékenység-lista a tanítás-tanulás folyamatában

Az oktatók és a hallgatók a megváltozott oktatási környezetben az alábbi tanítási-tanulási formákban kooperáltak:

- tananyagkészítés, majd feltöltés a Moodle-ra,
- részvétel frontális plenáris előadásokon,
- részvétel alkotóműhelyben, művészeti projekteken, feladatsorokban,
- művészeti vagy interaktív bemutató,
- módszertani tervezés, kivitelezés,
- foglalkozásvezetés,
- formális vita gyakorlása és levezetése,

- reflektív naplók készítése és értékelése,
- Moodle (E-learning) tanítási környezet biztosítása és folyamatos feltöltése,
- az egyetemek diákcsoportjai előzetesen plenáris előadásokkal készültek a közös témából,
- a meghívott előadók átfogó előadásokkal készültek a témákból.

DIÁKOK	TANÁROK	OKTATÁSSZERVEZŐK
E-mail levelezés	E-mail levelezés	E-mail és postai levelezés
Megbeszélés, konzultáció	Megbeszélés, konzultáció	Megbeszélés, konzultáció
Moodle feltöltés	Moodle feltöltés	Moodle feltöltés
Moodle letöltés	Moodle letöltés	Moodle letöltés
	Skype (konzultáció, szervezés)	Skype (konzultáció, szervezés)
Prezentációkészítés (ppt, slide show, mozgókép)	Prezentációkészítés (ppt)	Prezentációkészítés (ppt)
Telefonbeszélgetés	Telefonbeszélgetés	Telefonbeszélgetés
Fotó dokumentáció	Fotó dokumentáció	Fotó dokumentáció
Film dokumentáció		Film dokumentáció
Plenáris előadás (frontális kifejtés)	Plenáris előadás (frontális kifejtés)	Plenáris előadás (frontális kifejtés)
Plenáris bemutató (frontális és interaktív kifejtés)	Plenáris bemutató (frontális és interaktív kifejtés)	
Alkotó műhelymunka	Alkotó műhelymunka	Adaptív szervezés
Szövegfeldolgozás		Szövegfeldolgozás
Vita (részvétel)	Vita (szervezés)	Anyagbeszerzés
		Helyszínbiztosítás
		Kérdőívesítés, interjúzás
Foglalkozástervezés	Foglalkozástervezés	Folyamattervezés
Foglalkozásvezetés	Foglalkozásvezetés	Folyamatvezetés
Önértékelés	Értékelés	Értékelés

4. ábra. Tevékenység-lista a tanítás-tanulás folyamatában

A budapesti IP képi dokumentációját (amely mintegy 5000 fotóból, 12 órányi videofilmből, két ppt- prezentációból és egy slideshow-ból állt) a magyar diákokból szervezett dokumentációs csoport készítette.

Az Erasmus IP hallgatói² aspektusból

Az Erasmus Intenzív Program hároméves program az interdiszciplinaritás jegyében jött létre, több szakma képviselőit és egyetemi hallgatóit közös platformra hívva. Ennek keretében a hallgatói oldalról a szociális munka, szociálpedagógia, művészetterápia és gyógypedagógia képviselői gondolkodtak és tevékenykedtek együtt, míg a szakmai előadók közt szakmapolitikusok, pszichológusok, pszichiáterek osztották meg saját szakterületük legfrissebb kutatási adatait. A szakmai sokszínűséget képviselték az oktatók is, hiszen az eltérő művészeti és tevékenységi ágak terápiás és pedagógiai szakemberei hoztak létre műhelyeket a program gyakorlati tevékenységének megvalósulásához. A célok közt tehát kiemelt szerepet kapott a különböző nézőpontok egy csomópontba gyűjtése, az együttgondolkodás, az eszmecsere. A diverzitás több szinten valósult meg: az eltérő szakmák mellett eltérő kultúrák találkoztak. Ugyanakkor két szint összefonódása éle-

sen kirajzolódik, a tapasztalat azt igazolja, hogy nemzetenként eltér a szakmai praxis, a szakmapolitika, illetve az ezt befoglaló szemléleti keret.

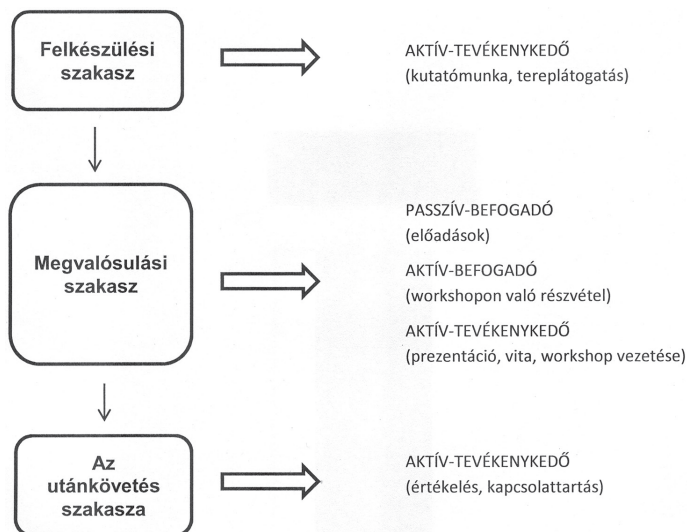
A hároméves projekt jelentőségét a kultúrák és szakmák találkoztatása mellett a téma aktualitása is adta. A szerfogyasztási trendek hatalmas változásokon esnek keresztül napjainkban, a designer drogok megjelenése új szerhasználati kultúrát teremt, melyben legális úton, akár az interneten keresztül, relatív olcsó áron hozzáférhetővé válnak olyan szerek, melyek a narkológiai szakemberek számára is alig, vagy egyáltalán nem ismertek. Ez a dinamikus változás is indokolja a szakemberek, illetve az addiktológia határterületein tevékenykedők felkészültségét.

A gyógypedagógia eszköztárát illetően napjainkban újabb távlatokban gondolkodik, így például egyre nagyobb teret kapnak a neuro-pszichológiai eljárások. Változó világunkban ugyanakkor nem csupán az eszköztár megújulása elengedhetetlen, hanem a szembesülés járulékos, ámde egyre szembetűnőbb problémákkal, mint például a fiatalok szerfogyasztása.

Bár hazánkban elsősorban pszichiáterek és pszichológusok, addiktológiai végzettséggel vagy anélkül, szociális munkások, szociálpedagógusok, szociálpolitikusok tevékenykednek az addiktológia területén, a gyógypedagógus szakma is érintett. A Magyar Drogterápiás Intézetek Szövetsége (MADRISZ) például a gyógypedagógus szakmát is megjelöli, mint e területen tevékenykedő szakembert (lásd még: *Füredi és Gerevich*, 1998). Emellett a gyógypedagógus oklevél segítségével megszerezhető az addiktológiai konzultáns szakirányú végzettség. Ennek tükrében a Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Kar alapképzésében elsősorban a pszichopedagógia szakirány kurzuskínálatában jelennek meg a szenvedélybetegségek problémakörével foglalkozó tanegységek: a Szendélybetegségek megelőzése című, 30 órás kötelezően választható kurzus és a Szendélybetegségek kezelése című, 30 órás kötelezően választható kurzus. Mesterképzésben, Gyógypedagógiai terápia szakon 15 órás, kötelezően választható kurzusként vehető fel a *Szendélybetegségek gyógykezelése* című tanegység. Emellett a pszichopedagógus hallgatók számára adott a lehetőség, hogy szakmai terepgyakorlatukat addiktológiai osztályon, vagy kapcsolódó civil szervezeteknél töltsék, továbbá a szakdolgozati témajegyzésben évről évre szerepel a szenvedélybetegségek témaköre. A gyógypedagógus hallgató számára tehát az Erasmus Intenzív Program mellett egyéb lehetőségek is nyitva állnak a témában való elmélyülésben. A fenti kurzusok nem szerepeltek előfeltételként a programba való bekerüléshez, ugyanakkor előnyt jelentett a téma iránti érdeklődés.

Az Erasmus Intenzív Program két alappillére támaszkodik: kiemelt témája a szenvedélybetegségek megelőzése és kezelése, ehhez feldolgozási módszerként a művészetpedagógiai és művészetterápiás eljárásokat rendeltük hozzá. A témafeldolgozás módszerében a hallgatók előképzettsége garantált, köszönhetően annak, hogy a gyógypedagógus-képzésben az első félévtől kezdődően művészetpedagógiai, művészetterápiás oktatásban vesznek és vehetnek részt. A kapcsolódó kurzusok listája a művészeti ágaknak megfelelően tartalmazza a vizuális, zenei, dráma, színház, tánc és multimédiás tartalmak kínálatát.

Az Erasmus Intenzív Program során az elméleti oktatás és a gyakorlati implikáció egyenlő arányban valósult meg, ami egyben azt is jelenti, hogy a hallgató passzív-befogadó és aktív-tevékenykedő szerepe váltakozott.



5. ábra. A hallgatói szerepek változása az Erasmus IP során

A munkafolyamatok már hónapokkal a program előtt kezdetüket vették. A hároméves projekt során a hallgatók a felkészülés szakaszában helyszíntől függően eltérő feladatokat kaptak. A felkészülés szakaszában a hallgatók aktív-tevékenykedő szerepüket gyakorolva adatokat gyűjtöttek a nemzeti droghasználati statisztikák és kezelési mutatók felhasználásával egy készülő prezentáció reményében. Az első évben, amikor a rehabilitáció szerepelt a program kulcsszavaként, a magyar hallgatók terepre mentek, ahol interjúkat vettek fel kezelésben részt vevő, szerhasználó kliensekkel. A program második évében, ez volt a „prevenció éve”, a hat egyetem részéről egy közös kutatás valósult meg, amelyhez a hallgatók gyűjtötték az adatokat. Már a felkészülés szakaszában megvalósult a kiscsoportos kooperatív munka. A kéthetes program első felében a hallgató passzív-befogadó szerepbe került, azáltal, hogy előadásokon vett részt, elméleti alapokat kapott. A multidiszciplinaritás megvalósulása az előadók kiválasztásában a hazai példát tekintve azt jelentette, hogy a résztvevők a meghívott klinikai szakpszichológus, pszichiáter, szociális munkás, művészetterapeuta és egy, a segítő szakmában aktívan dolgozó, felépült szenvedélybeteg előadását hallgathatták végig. Meg kell jegyezni, hogy a hallgató itt nem tisztán passzív-befogadó szerepet gyakorolt, hiszen kérdéseivel, hozzászólásaival, a nemzeti sajátosságok megosztásával is megnyilvánulhatott. Az első hét második felében a hallgatók műhelymunkákban vettek részt, melyet az IP oktató tanárai tartottak, a budapesti helyszínen egy külsős színház-terapeuta bevonásával, aki egyben a program gyakorlati terepéül szolgáló, szenvedélybetegek ellátásában illetékes civil szervezetet is képviselte. A nemzeti csoportok felbomlottak és új csoportok szerveződtek műhelyválasztás szerint, ami ismételt kiscsoportos kooperációt követelt meg. Ebben a szakaszban a hallgató aktív-befogadó szerepet töltött be, hiszen gyakorlati jellegű oktatás történt, aminek a befogadójává vált és nem kerülhette ki az aktív bevonódást és részvételt. Ez a szakasz egy műhelybemutatóval zárult, ahol minden csoport bemutatta a tanultakat. A második héten az oktatók és a hallgatók gyakorlati terepre mentek, ahol már a hallgatók tartották a foglalkozásokat a műhelyekben tanultak alapján és az adott év témájától

függően, tehát a rehabilitáció vagy a drog-prevenció jegyében. A hallgató ezzel aktív-tevékenykedő szerepbe került, hiszen a kliensek számára kellett foglalkozásokat vezetnie. Az intenzív program legnagyobb módszertani hozadéka itt volt tetten érhető, hiszen itt ötvöződtek az elsajátított tudáselemek, itt találkozott elmélet és gyakorlat. Ez a szakasz egy záró eseményben csúcsondott ki, aminek keretében a budapesti Merlin Színházban egy performance és egy kiállítás valósult meg a hallgatók, oktatók és a kliensek kooperációjában. A kéthetes programot értékelés zárta meghatározott szempontok szerint, kérdőív kitöltésével és szubjektív jellegű írásos és szóbeli visszajelzéssel. Ez ismét aktív-tevékenykedő szerepet várt el a hallgatótól. A befejező, értékelő szakasz a második hét végére esett és a program befejeztével sem ért véget azonnal. A kapcsolattartás formális és nem formális csatornákon zajlik a program utóéletében, ami a program megvalósulási szakaszához mérten kisebb intenzitással aktív-tevékenykedő szerepben tartja a hallgatót.

A hallgatói visszajelzések arra utalnak, hogy a formális és nem formális tanulási helyzetek segítségével gyarapodik a résztvevők ismeretrendszere, ennek következtében a kultúrák, szakterületek, és a szakmán belül nemzetenként eltérő praxisok különbségeit, azonosságait fedezik fel. A hallgató kompetenciaélményre tesz szert, „éles helyzetben” gyakorolja a szakember szerepét pszichoaktív szer-használó és veszélyeztetett kliensek körében. Ugyanakkor a visszajelzések az támasztják alá, hogy a tanult módszerek adaptációs potenciálja lehetővé teszi, hogy más célpopulációban – többek közt fogyatékosággal élő személyek körében – is alkalmazásra kerüljenek a művészetpedagógiai – művészetterápiás technikák. A tanulási folyamat automatikus és spontán hozadéka az önismereti fejlődés a módszerek természetéből adódóan, illetve azért, mert a módszerek elsajátítása sajátélmény megszerzésén keresztül történik.

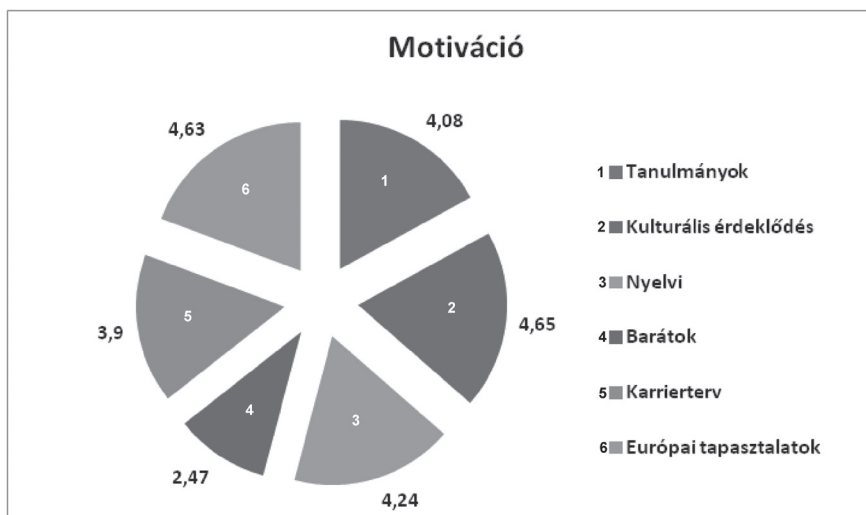
A programban résztvevő tanulók záró értékelése a See Me! Erasmus IP után

Az Erasmus IP minden projektvének zárásaként (a megadott EU LLP-standardok szerint) elvégezzük a hallgatói és oktatói kérdőívek kiértékelését. A statisztikázott adatok közül itt a legutóbbi év (Tampere, 2013) hallgatói értékelését bemutató diagramokat közöljük. Az adatokat a projektet záró riportban finn koordinátor kollégánk, Ulla-Maija Koivula összesítette (Koivula, 2013)³.

Az IP-kurzus értékeléséhez az adatokat a hallgatói és oktatói kérdőívek kitöltése után nyertük. A záró értékeléshez használt kérdőív az EU LLP-programokhoz kifejlesztett formátumban volt elérhető a számunkra. A kurzusunkhoz kapcsolódó különleges jellemzőkre is rá tudtunk kérdezni, így még több kvalitatív adatot nyertünk, még több különleges információhoz jutottunk arról, hogyan használtuk a kurzus pedagógiai eszköztárát. A kérdőívek a kurzus utolsó napján kerültek kitöltésre. Az itt közölt eredmények először a zárt tesztkérdések elemzéséből, majd a skálázott, feleletválasztós kérdések, végül a főbb témáink által meghatározott, szabadon kifejtett válaszok értékeléséből összegződnek. Az IP összes résztvevő hallgatója kitöltötte a kérdőívet (n=51).

Mi motiválta a részvételt?

A legerősebb motivációja az IP-n való részvételnek a kulturális érdeklődés volt, ezt követte az európai tapasztalatszerzés, valamint a nyelvgyakorlás és az elméleti tanulmányok faktora.

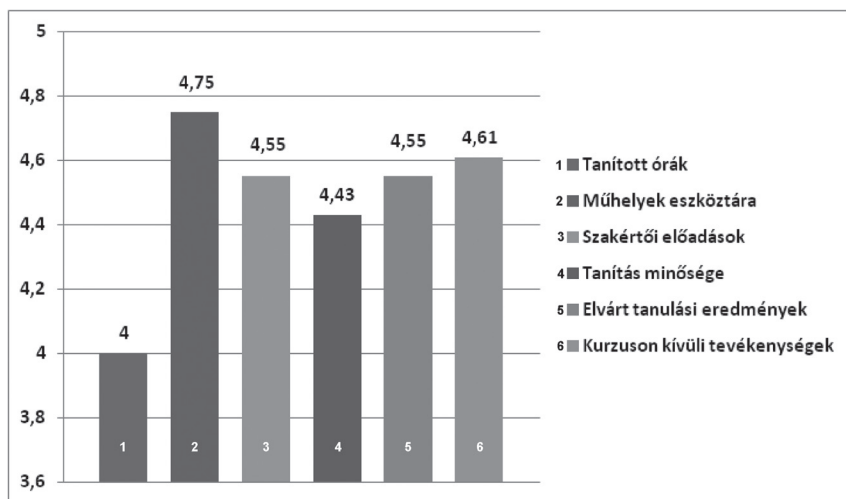


7. ábra. Milyen faktorok motiválták a hallgatók IP-n való részvételét? (Koivula, 2013)

A tanulási folyamat eredményessége és a tanulói elégedettség szintje az IP pedagógiai aspektusainak és az egyetemi tevékenységek vonatkozásában

Csaknem minden hallgató, a résztvevők 90 százaléka nagyon elégedett volt a tanulási folyamat eredményességével (1–5-ös skálán vagy 4-es vagy 5-ös osztályzatok születtek, 4,4-es átlaggal). A személyes eredményesség vonatkozásában az elégedettség még magasabb volt (a tanulók 95 százaléka adott 4-est vagy 5-öst, 4,7-es átlaggal). A legalacsonyabb érték 3-as volt.

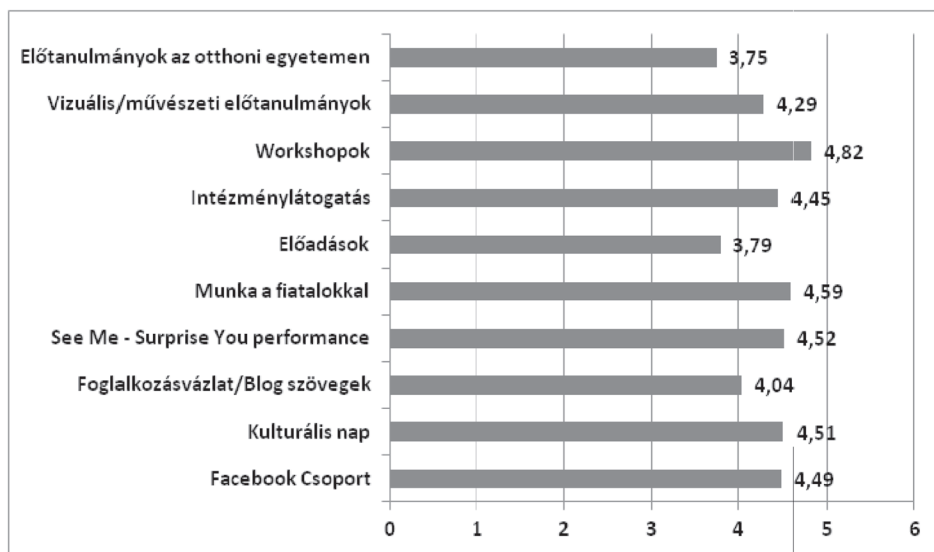
A leelégedettebb csoport a litván volt, ők ötös értéket szavaztak mindkét aspektusnak. 84 százalékban válaszoltak a hallgatóink nemmel arra a kérdésre, hogy találkoztak-e az IP idején valamilyen komoly problémával.



8. ábra. Hallgatói elégedettség a kurzus által kínált tanulási folyamattal és egyetemi tevékenységekkel kapcsolatban (Koivula, 2013)

Minden kérdezett szempont tekintetében nagyon magas volt a kurzus által kínált tanulási folyamattal való elégedettségi szint. A legmagasabb értéket a művészetpedagógiai eszköztár kapta, a műhelyekben használt – különösen a zene és a színházi workshopokon tapasztalható – eszközök ellátottsága, elérhetősége és minősége szempontjából.⁴ Szintén magas értékeket kapott az elvárt tanulási eredmények, a kurzuson kívüli aktivitás és a szakértői előadások és előadók (vendégprofesszorok) kategóriája. Az elméleti tanulmányokkal, előadásokkal töltött órák magas számát kifogásolták legtöbben, a visszajelzések szerint a tanulók szerettek volna egy kicsivel rövidebb munkanapot, egy szabadnappal többet (12-ből egy nap volt szabad, az első hét végének vasárnapja) és ugyanakkor több workshopot. Összehasonlítva a kapott adatokat, a magyar diákok bizonyultak a legkritikusabbaknak, e szempontokat a legpozitívabban értékelték ugyanakkor a finn és a litván hallgatók.

Arra kértük a résztvevőket, hogy értékeljék a kurzus során használt különleges pedagógiai módszereket és alternatív tanulásszervezési eljárásokat. Ez egy, a standard EU-formátumú kérdőívhez általunk hozzáadott kérdésben fogalmazódott meg: „Mennyire tetszettek az IP pedagógiai módszerei, mennyire voltak elégedett ezekkel a megoldásokkal?”



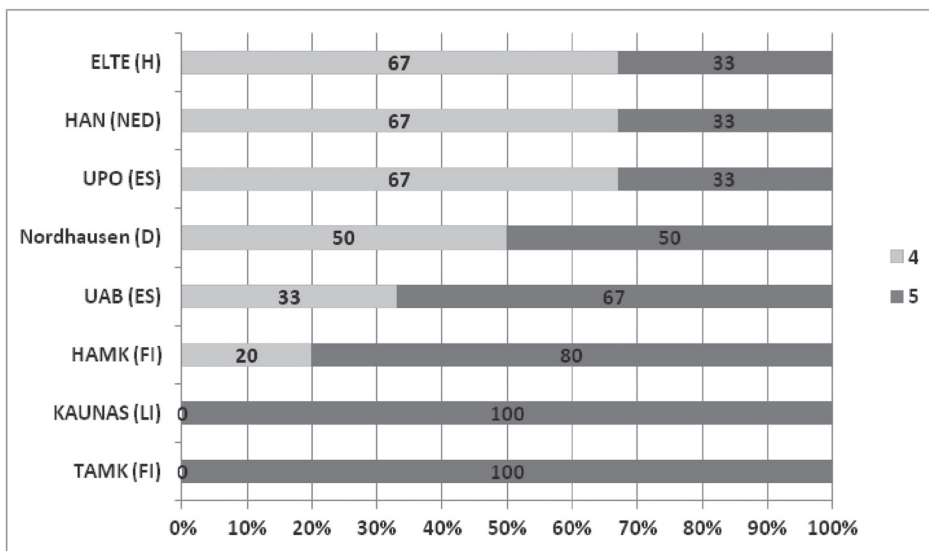
9. ábra. Mennyire tetszettek az IP pedagógiai módszerei, mennyire voltál elégedett ezekkel a megoldásokkal? (Koivula, 2013)

A legalacsonyabb értékeket az otthoni egyetemeken végzett előzetes kutatómunka és a kurzus délelőttjein tartott szakértői és vendégprofesszori előadások kapták (3,75 és 3,79). A legmagasabb értékeket a műhelyek (workshopok) kapták (4,82) és a fiatalokkal ('drop-out-school students') végzett munka (4,59). Szorosan követik ezeket a kategóriákat a záróesemény ('performance') Tampere főterén, valamint az egyéb kulturális tevékenységek és programok tetszésindexei. Jó értékelést kapott a zárt Facebook-csoport mint kommunikációs módszer és tanulás-tanítás megosztásának a terepe (4,49).

Mindent egybevetve, a pedagógiai aspektus jelentősen felértékelődött. Ezt mutatja a nyitott kérdésekre adott válaszokban megfogalmazott hallgatói igény, miszerint szerettek volna még több műhelymunkát a workshopokban és még több időt, mert akkor a záró eseményt még színvonalasabban lehetett volna megszervezni. Az értékelésre szintén több időt szerettek volna fordítani (oktatói szempontból megjegyzendő, hogy a másfél napra tervezett projektzáró értékelő és reflektív szakasz szükséges és elégséges időráfordításnak bizonyult).

A kurzusnak a résztvevő tanulók jövőjére és azon belül jövőbeli karrierjére és tanulmányaira gyakorolt hatásának a megbecsülése tekintetében érdekes azt látni, hogy csaknem 60 százalékuk gondolja azt, hogy az intenzív programnak ebben a kategóriában nagyon jelentős hatása lesz. A hallgatók 35 százaléka gondolja, hogy ez a hatás jelentős lesz, de senki a résztvevők közül nem gondolja azt, hogy a kurzusnak egyáltalán nem lesz a jövőben hatása. Viszont a munkavállalói kilátások tekintetében hallgatóink meglehetősen szkeptikusak. Körülbelül 50 százalékuk gondolja jelentősnek ezt a hatást, de a többiek inkább kételkednek.

A kurzus átfogó értékelése



10. ábra. A kurzus egyetemek szerint lebontott hallgatói csoportjainak átfogó értékelése (Koivula, 2013)

Az IP átfogó értékelése során igen magas pontszámokat tudunk összesíteni. Mindösszesen a résztvevők 63 százaléka minősítette az 1–5-ös skálán kiválónak, 37 százalékuk jónak. Jellemző, hogy a legelégedettebb hallgatók a vendéglátó TAMK University diákjai voltak, de hasonlóan magas értékek érkeztek a litván csoporttól is. Szintén nagyon elégedettek voltak a másik finn partner, a HAMK University diákjai. Őket a barcelonai és a nordhauseni hallgatók követték a sorban. A budapesti (ELTE BGGYK), sevillai (UPO) és a nijmegeni (HAN) egyetemi hallgatók 2/3-a adott 4-est, 1/3-a pedig 5-ösre értékelte átfogóan a kurzust. Megállapítható, hogy a nemzeti csoportokra, részt vevő egyetemekre lebontott hallgatói elégedettség fényében a kurzus a legtöbb kategóriát érintve sikeresnek bizonyult (az átfogó értékelés 4-esnél alacsonyabb pontszámot nem mutat).

A legjobb tanulási tapasztalatokról és eredményekről abban a tanulási helyzetben számoltak be a résztvevők, amikor multikulturális csoportokban dolgozhattak.

Amikor arra kértük őket, hogy nevezzék meg a három legjobb tapasztalatukat a tanulási folyamatban, az általunk kiemelt három fő kategóriában (pedagógiai aspektus, részvétel és együttműködés, készségek és kompetenciák) az alábbi, a hallgatók által leggyakrabban érintett témákat tudjuk felmutatni.

Pedagógiai aspektus tekintetében a cselekvés általi tanulás jelent meg első helyen, a workshopokban való alkotó részvétel (és a kívánság, hogy legyen még több belőlük).

Részvétel és együttműködés: interakcióban lenni más külföldi tanulókkal; együtt dolgozni a közösségi házból érkezett fiatalokkal; „kurázi” és „let go”-érzés, ami azt jelenti, hogy „nem kell folyton az eredményekre koncentrálnod, hiszen a folyamat lesz a fontos. Alkalmad lesz így megtapasztalni a csoport erejének a jelentőségét”.

Készségek és kompetenciák: angol nyelvi kompetencia; kreatív technikák, művészetpedagógiai eljárások, amelyek a kliensek legkülönbözőbb csoportjaival lesznek alkalmazhatóak; „arról is tanulhattam itt, hogy milyen rejtett képességeim vannak”.

A megkérdezett tanulók a multikulturális csoportokban végzett tanulási tapasztalataikat értékelték. 74 százalékuk érezte az ez irányú tapasztalatokat kiválónak, 26 százalékuk pedig jónak.

A szöveges válaszokból kiderült, hogy hallgatóink fontos értéknek tekintik a sokféleséget: a kulturális, nyelvi, etnikai különbségekből a nemzetközi csoportokban elvégzett közös munka során inkább előnyt tudtak kovácsolni. A multikulturális csoportokban néhányan kezdetben úgy érezték, hogy kihívást támaszt angolul kommunikálni, de később már úgy látták, hogy nem a nyelvi hibák számítanak, hanem az alkotó projekt-munka és az együttműködés.

Fontos oktatói tapasztalat, hogy az Erasmus IP-sorozat keretében megismert és alkalmazott művészetterápiás eljárások a résztvevő diákok segítői kompetenciáit is nagymértékben fejlesztették. „*A leghasznosabb, amit itt tanultam, valódi tapasztalásból született. Ha több időnk lett volna, még intenzívebben dolgoztunk volna a kliensekkel, de mivel a projektre szabott időnk behatárolt volt, igazi kihívásként éltük meg ezt. A fiatalokkal végzett munka során hagytuk, hogy megtalálják saját hangjukat és végül is nem mi erőltettük őket a záró performance megalkotásáig, hanem egymást motiválva indultak el ezen az úton.*” – reflektálta segítői tapasztalatát egy holland egyetemista.⁵

A csoportmunka során egy olyan utat járt be a résztvevő, amelyen nem volt lehetőség „*benne ragadni saját dobozában*”, ki kellett törnie gondolatainak fogságából és megosztva az ötleteit nem maradt más opció, mint azokat a közös alkotó és adaptív tanulás szolgálatába állítani. A kurzus valamennyi egyetemhez kötött és azon kívüli színterén hallgatóink respektálták egymást, megteremtve ezáltal a tolerancia légkörét és annak az esélyét, hogy a sztereotípiák által vezetett gondolkodás helyett képesek legyenek a kulturális sokféleség élményszintű megtapasztalására.

Az interdiszciplináris tanulmányok során a projektbe vont résztvevők (tanulók és tanárok egyaránt) megtapasztalták a multikulturális csoportmunka jelentőségét. Mint egyik hallgatónk fogalmazott, a kurzus két hetének elteltével „*egy kicsit jobban európainak*” érezhette magát.

Jegyzetek

¹ A Merlin Színházban tartott záróeseményen forgatott az MTV1 Fogadóóra stábjá, a felvétel feliratozva is elérhető: http://www.youtube.com/watch?v=9c-WTS_H6mI.

² E fejezet szerzője, Marjai Kamilla az első két évben a hallgatói csoport tagja, a harmadik évben a budapesti IP társzervezője volt.

³ Az értékelés eredményeit magyar nyelven itt közöljük először, az összesített adatokat bemutató ábrák fordításait Novák Géza Máté készítette. Az IP főbb eredményeit UM. Koivula prezentálta egy ran-

gos nemzetközi konferencián is (Global Health and Well-Being: The Social Work Response Conference, New York City, 2013.6.19).

⁴ Ez a szegmens nem elhanyagolható, ha a finn és a magyar felsőoktatás minőségbiztosítási mutatói között érzékelhető különbségekre gondolunk például a művészetpedagógiai, szociális és egyéb pedagógiai praxisok területein.

⁵ Az interjú Tamperében készült 2013-ban, a színházi műhely tapasztalatairól a HAN University hallgatójával Novák Géza Máté beszélgetett

Irodalomjegyzék

Deszpot Gabriella (2013): *Van-e bevaltható recept a tanulási motivációra? A művészet lehetőségei az önmotiválás képességének megszerzésében.* In: Czékus Géza (szerk.): *Motiváció–Figyelem–Fegyelem. Motiváció–Odrzavanje Paznje Ucenika. Motivation–Attention–Discipline.* VII. Nemzetközi Tudományos Konferencia, Szabadka, Szerbia. 2013. október 4–5.; 7th International Scientific Conference, Subotica,

Serbia, October 4-5, 2013. Újvidéki Egyetem Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar. Szabadka. 12-33.

Novák Géza Máté (2009): *Kreatív módszertani eljárások a segítésben. Intenzív program (IP), Finnország.* In: *Együtt a Gyermekevédelemben,* Budapest, 2009. 9.

- Novák Géza Máté (2010): *Kreatív módszertani eljárások a segítségben. 2. rész.* In: Együtt a Gyermekvédelemben, Budapest, 2010. 10.
- Novák, G. M. – Marjai K. – Deszpot G. (2011): *Social Pedagogy and CREative MEthods in Substance Care. Program.* Budapest, 02.05.-14.05. 'CREME' EU LLP Erasmus IP, ELTE BGGYK-TAMK.
- Novák, G. M. – Marjai K. – Deszpot G. (2011): *Social Pedagogy and CREative MEthods in Substance Care. Report of IP Pre-meeting Week,* Budapest, 05.02.-05.05. 'CREME' EU LLP Erasmus IP, ELTE BGGYK-TAMK.
- Novák G. M. – Deszpot G. – Marjai K. (2011): *Intenzív tanulási helyzetek megváltozott oktatási környezetben: egy hároméves nemzetközi projekt oktatói és hallgatói tapasztalatai.* In (Szerk. Hegedűs J. – Kempf K. – Németh A.): *Közoktatás, pedagógusképzés, neveléstudomány – a múlt értékei és a jövő kihívásai. Program és összefoglalók,* p123. <http://onk2011.elte.hu/teljesanyagok.pdf>
- Koivula U-M. (2011): *Summary report on feedback from students and teachers.* <http://elearn.piramk.fi/mod/forum/discuss.php?d=131978/>, Pdf: 17.
- Koivula U-M. (2013): *Summary of the evaluation results by students and teachers from See Me! Erasmus IP programme in 2013 Tampere.*, Pdf: 20.
- A drogterápiás intézmények (terápiás közösségek) minimális szakmai feltételrendszere.* In: Füredi J. – Gerevich J. (1998): *Psychiatria Hungarica.* 1998. 13. évf. 4. sz., p. 480-484.
- Filmek a budapesti rendezvényről az MTV videótárban és a YouTube-on:
- http://videotar.mtv.hu/Videok/2011/05/29/13/Fogadoora_2011_majus_29_.aspx
- http://www.youtube.com/watch?v=9c-WTS_H6mI

Emberbőr

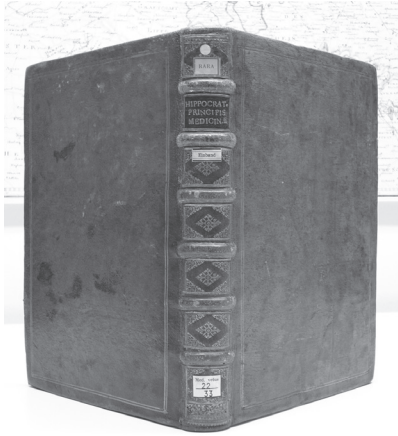
„...élet frázisait
emberbőr kötésben
adják ki írók:
nemzeti irodalmak
generálisai
és nem bírni nemzeti
fogások erős szaga
csinálni külföldből
portable haza
és menni külföld
mit munkaengedély
kofferban szalonna
két kiló kenyér
én nem látni
új látóhatár
én menni külföld
talpalni csikorgó havon
élet nercbundákban jönni
vágni engem nyakon”

(Domonkos István: *Kormányeltérésben*)

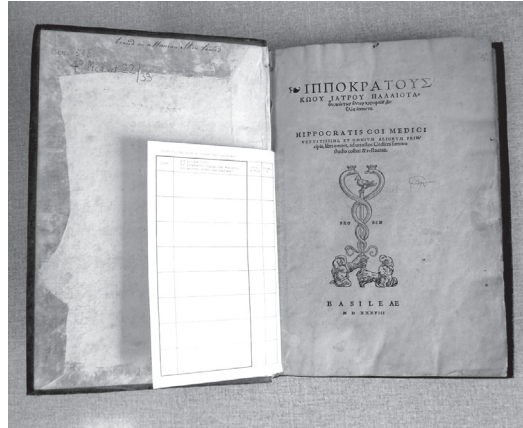
Domonkos István vajdasági magyar költő verse a szétszóródásról, idegenbe szakadásról szól, amit a nyelv darabokra törésével érzékeltet. Ahogy megszólalunk idegenben idegenül, főnévi igeneveket halmozva, úgy torzulhat az anyanyelv az idegen közegben. A vers „emberbőr kötés” hasonlata visszaütal magára az emberre és a helyzet morbid brutalitására. Idegenkedést és taszító érzést vált ki az emberbőrbe kötött könyv képzete, nem fér össze a könyvről mint a kultúra képviselőjéről alkotott toposszal, pedig a tárgy valós.

Könyvkötés emberbőrből

A Göttingeni Egyetemi Könyvtár (Georg-August Universität) birtokában van a Cim. 51E 4°Med.vet.22/33 jelzetű könyv, *Hippocrates coi medici...* kezdetű címmel latin nyelven adták ki Bázelen 1538-ban (1. és 2. ábra). A hátsó előzékre beragasztott dr. Friedrich Merkel anatómia professzortól származó 1889-es saját kezű tanúsítvány a következőket tartalmazza: „Az átadott könyvkötés bőre nézetem szerint emberi bőrből készült, méghozzá egy fiatal egyénnek a bőréből. Bár a bőr erőteljes kalapálása és nyomása miatt a struktúrát nehéz pontosan felismerni, mégis azt gondolom, hogy a kötés elülső oldalának bőre a hát felső részéből, ugyanakkor a kötés hátoldala ugyanazon testrészt alsó részének bőréből származik.”



1. ábra. Hippokratész emberbőrben



2. ábra. Címlap

Az állítást megerősítette a pár évvel ezelőtt korszerű műszerekkel, mintavétellel elvégzett vizsgálat. A könyv Hippokratész művét tartalmazza, nagy alakú, sárgásbarna színű kötése van, metszése aranyozott. Díszítés csak a gerincen található, a feszthátat rögzítő hat borda között kitöltő barokkos aranyozással és a címke feliratával: *HIPPOCRAT. PRINCIPIS MEDICINAE*. A borzongató kötés feltűnően jó állapotban őrződött meg, kicsit zsíros tapintású. A kötés stílusa alapján a 18. században készülhetett. Nem tudható, ki és hol készítette, és az sem, ami ebben az esetben indokolt kérdés: kiből?

Szó sincs egyedi példányról. Ráth-Végh István (1959) több esetet ismertet, az általa „kannibál-kötésűnek” titulált művek egyik forrásának a kórházi orvosokat nevezi meg. Dr. Stockton amerikai orvos hat kötetet birtokolt és mindegyikbe bejegyezte, melyik beteg bőréből készült, gyűjteményét a philadelphiai kórházra hagyta. Megátalkodott angol gyűjtők a kivégzett gyilkosok bőrébe köttettek a 18–19. században. Bury St. Edmunds könyvtára, az Athenaeum Library a gyilkosság miatt kivégzett Corder élettörténetével büszkélkedhetett, a gyilkos saját bőrébe kötve (Ráth-Végh, 1959, 58–59. o.). Hasonló a története *Az útonálló: James Allen alias George Walton életének leírása... egy útonálló vallomása a szerző saját bőrébe kötve* című könyvnek. A könyv eredeti tulajdonosa az a John A. Fenno volt, akit Walton egyszer megpróbált kirabolni, de ő bátran ellenállt a fegyveres támadónak, majd közreműködött annak hatósági kézre juttatásában. A memoár egyik példányát Walton kívánságára kötötték saját bőrébe és juttatták el egykor kiszemelt áldozatához.¹

A „különleges” anyag megragadta olyan ismert könyvművészek fantáziáját is, mint Paul Kersten, kinek művei, írásai máig szakirodalomnak számítanak. 1911-ben B. S. Albinus anatómiai értekezését Jan Ladmiraal művészi anatómiai rajzaival egy 65x75 cm-es emberbőrbe kötötte. Az album 1932 óta a Lane Medical Library tulajdonában van (*Was Bibliotheken...*, 2013. 05. 23.). A breslauer könyvkötő-mester így ír a *Hefladen* című szaklap 1922-es számában: „Hat könyvet kötöttem emberbőrbe, egy darabból meg levéltárcát készítettem.” (*Buchbinderei...*, 1996)

A *Révai Lexikon* több hátborzongató esetet ismertet, mint a zittai városi tanács könyvtárában őrzött, timsós vagy durva glaciébőr módjára cserzett bőrbe kötöttet, amely állítólag valamely rablótól származik. Erbach gróf Hessenben egy vadászó bőréből nadrágot készíttetett. Ziska állítólag elrendelte, hogy halála után dobra feszítsék ki bőrét, hogy ennek harsány hangjától serege lelkesedést merítsen. A csúcstartó a mendemondák tömegében a francia forradalom. Egyenesen avval vádolják, hogy a nyaktilóval kivégzett

arisztokraták bőrébe kötette az 1793. évi alkotmányt és az *Emberi és Polgári Jogok Nyilatkozatát*, a Nemzetgyűlés támogatásával egy meudoni gyáros által. A művet a párizsi Musée Carnavalet vitrinében kiállítva bárki megnézheti. A morbid történetet Thomas Carlyle skót történetíró is megemlíttette a francia forradalom történetéről szóló, 1837-ben kiadott művében.

2006-ban Leeds-ben, egy betörésből kifolyólag felbukkant egy 300 éves, túlnyomórészt francia nyelvű, fekete tintával írt, emberbőrbe kötött kézirat (*Emberbőrbe kötött...*, 2006. 04. 12.) (3. ábra).



3. ábra. A leeds-i „lelet”

Egy svájci webportálon megjelent írás a Daily Mailre hivatkozva ismertet egy emberbőrbe kötött könyvet. Az 1830-ban gyilkosságért kivégzett brit George Cudmore végrendeletében egy könyvkereskedőre hagyta bőrét, aki kapva a lehetőségen John Milton 1667-es kiadású *Elveszett Paradicsom* című művét kötötte bele. Még egy homályos felvétellel is igyekszik megtámogatni az állítást, és el kell ismerni, a bulvárlap igazán hatásos eszközhöz nyúlt Milton „népszerűsítésére” (*Aus Mörderhaut...*, 2011. 02. 28.).

Határozottan cáfolható viszont az időnként felbukkanó híresztelés a „nigerbőrbe” kötött könyvekkel kapcsolatban: valójában a kiváló minőségű afrikai kecskebőr a Niger vidékéről származik, elnevezésének semmi köze az emberbőrhöz.

Emberből tárgy

Emberi testet, testrészt az évezredek során többféle okból őriztek meg. Megmaradhatott szándékos tartósítással vallási okból, mint az egyiptomi múmiák vagy a szentek szinte végtelen számú ereklyéi, ilyen a Szent László hermájába zárt koponyacsont vagy a Szent Jobb. Az isztriai (Horvátország) Vodnjan városának 18. századi Szent Balázs-temploma 380 db szent ereklyével büszkélkedik, többek között Szent Sebestyén, Szent Iván János, Szent Barbara, Bursai Szent Miklós többé-kevésbé megmaradt testével és Egyiptomi Szent Mária nyelvével.² A gyűjteményt Velencéből menekítették ide, a francia seregektől szorongatott köztársaságból, Napóleon mohó gyűjtőszendélye elől. Koponyakultuszra utaló leletek már az őskorból ismertek, Magyarországon a lengyeli kultúra ásatási leletei példázak³, míg a tibeti és kelta koponyakultusz vallási jellegű volt. Ellenben Hallstatt (Ausztria) kicsiny temetőjében a szükség, a földterület hiánya vezetett a praktikus kultuszhoz, a körülbelül 600 virágmintásra megfestett koponya feltornyozásához a Csontkamrában.

Politikai okokból bebalzsamozott és kiállított pártvezetők holttestével bőven szolgált a 20. század. Leninnel kezdődött⁴ és követték legjobb tanítványai egészen máig, Hugo Chavez venezuelai elnök közszemlére tett porhüvelyéig. Elrettentésül tartott Münster városának tanácsa egy levágott és tartósított kézfejet, amit hajdani ítélezések alkalmával kitétek az asztalra „jogi” nyomatékként.

Megmaradhatott egy test véletlenül, a szerencsés klimatikus körülményeknek köszönhetően, mint Ötzi a jégbe fagyva, a bronzkor mocsári múmiái Dániában, vagy a váci Fehér-templom kriptájába örök nyugalomra helyezettek tetemei.

Szolgálhattak tudományos célt, oktatást és kutatást, orvosi intézetek, laboratóriumok raktárai ma is őrzik ezeket. 1798-ban Dalchau Károly kolozsvári „fejbőr és enyvesítő” vádolják meg a királyi udvarnál „emberbőr-kikészítéssel”, és egy esetet be is vallott. Horváth Ferenc volt lyceumi sebészeti segéd, később szászvárosi fizikus egy magát felakasztott cigányt boncolva igen érdekesnek találta annak bőrét, aminek jelentős darabját, miként anatómiai preparátumokat szokás az orvosi múzeumokban, konzerválta és további kikészítésre átadta, amit el is végzett, Horváth Ferenc pedig mint különleges látványosságot később a nagyenyedi kollégium múzeumának ajándékozta. A *Nagyenyedi Album* 218. oldalán olvasható *Az első magyar múzeum. A Bethlen-Kollégium gyűjteményei* című közleményében: „Egy embernek bőre ki készítve és kitöltve; ki életében kovácmester ember volt és Binder Józsefnek hivatott.” (*Zsakó*, 1965) A szamosújvári börtön rabjaként 1878-ban elhalálozott Rózsa Sándor (*Nyilas*, 2006. 01. 07.) fejét, szívét szeszen tartósítva Budapestre vitték, ahol a világhírű anatómus, Lenhossék Mihály tizenhat bűnöző koponyája között Rózsa Sándor fejét is megvizsgálta. A II. világháború zűrzavarában veszik majd nyoma.

Lehetett trófea, aminek tartósítására különös gondot fordítottak. A Néprajzi Múzeum NM 13376 számon nyilvántartott⁵, Ecuadorból származó zsugorított fejként megnevezett tárgynak anyaga a leltári leírás szerint emberbőr, közismert elnevezése 'zanza', ami napjainkban a tömörítés fogalmát is fedi. A gátlástalanság és perverzio kategóriájába sorolhatók a buchenwaldi koncentrációs tábor tragikus és barbár relikviái: a tetovált emberbőrből készített tárgyak, a lámpaernyő, a könyv, az útításka, a levélnehezék.

Peter Greenaway angol filmrendező más oldalról közelített a témához a *Párnakönyv* (*The Pillow Book*, 1996) című filmjében. A történet egyrészt parafrázis, utal Szei Sónagon japán udvarhölgy naplójára a 990-es évekből és a 1000-es évek elejéről. A *Párnakönyv* pletykákat, megfigyeléseket, panaszokat, verseket tartalmaz könnyed, főleg prózai formában, lektúrszerűen. A naplót rendszerint egy zsámolyba rejtve tartották, ami egyúttal párnaként is szolgált, innen származik az elnevezés. A kortárs Muraszaki Sikibunu udvarhölgygel a japán szépprózát, az ősrégényt teremtették meg. Utóbbi műve, a *Gendzsi szerelmei* 54 fejezetből áll és legalább tíz éven át készült, ecsettel, papírra kalligrafálva, japán nyelven. A film hősnőjének erotikus örömet okoz, ha testére írnak, mintegy megnevezik, és üzenethordozóvá válik. Férfiak bőrére írt kalligrafikus üzenetekkel, 13 kötetből álló sorozattal bombáz egy gazdag, művelt és gonosz könyvkiadót, aki apja és kedvese tönkretévője. Végül eléri célját, bosszút áll és visszaszerzi kedvese bőrét, amire még ő írt, de a kiadó készítettett belőle könyvet. A filmben az emberi testek könyvekké válnak, üzenetek hordozóivá, ahogy üzenetet közvetít a film is: egy történet elmesélése mint képek kalligrafálása emberi testekkel (*Forgách*, 1997).

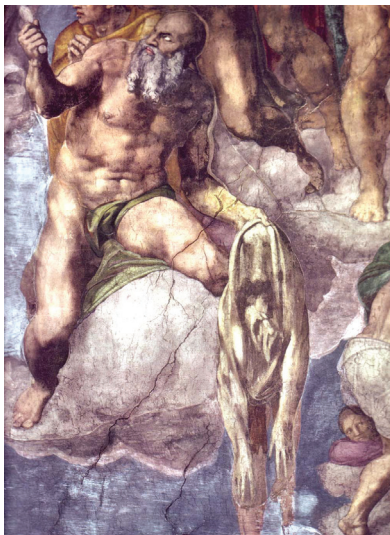


4. ábra. Párna könyv, Peter Greenaway filme

A nyúzás

Embertársaink élve megnyúzásának hagyományai vannak. A mitológiai Marsziasz szatír a monda szerint Pallasz Athéné eldobott fuvoláján tanult meg mesterien játszani, és elbizakodottságában Apollót, a zene istenét hívta versenyre. Aki győz, bármit tehet a másikkal. Apolló a vesztest egy fához kötötte és megnyúzta. A hiedelem szerint bőre a phrügiai Kelanaibon egy fenyőfáján függ, és fuvolaszóra mozogni kezd. A történet tanulsága számtalan képzőművészeti alkotást eredményezett, szobrokat, vázafestményeket és olyan festőket ihletett, mint Perugino, Tintoretto, Bronzino, Reni, Raffaello, Tiepolo, Vasari (Szigeti, 1994).

Bertalan apostol Jézus 12 tanítványának egyike volt, János evangéliuma Nátánélnek nevezi. A Jacopus de Voragine domonkos tartományfőnök, író és prédikátor által 1261–1266 között összeállított *Legenda Aurea* (*Arany Legenda*), a korszak egyik legnépszerűbb műve, amiből 1000 kézirat maradt fenn, Szent Bertalan legendáját is tartalmazza. Előbb Itáliában hirdette az evangéliumot, majd Örményországban szenvedett mártíromságot, az *Érdy-kódex*ben a Karthauzi Névtelen kiemelte őrdögűző tevékenységét. Kr. u. 60 körül Asztragész király előbb megvesszőztette, aztán megnyúzta, majd keresztre feszítette, végül lefejeztette (Jankovics, 1988). Ismertetőjele a szőlőmetsző késre emlékeztető nyúzó és a karjára vetett emberbőr, így látható számtalan ábrázoláson. A legismertebb Michelangelo Sixtusi kápolnájának 1537 és 1541 között készített freskóján; az attribútumok mellett a mester saját képmását is felfestette a bőre.



5. ábra. Michelangelo: Szent Bertalan

Nem véletlen, hogy csizmadiacéhek, mint a jászberényiek és a szegedi szűcsök, választották őt védőszentül. Táblaképeken örökítették meg Aranypatakon, Kassán, Lőcsén, Szászbogácson, faszobra állt Liptószentmártonban. Freskója a celldömölki templomromban, oltármestersége a

nagyváradai székesegyházban, a szépesi káptalan templomában látható. Neki szentelt gótikus bazilika áll Brassóban, barokk templom Gyöngyösön, dzsámiból plébánia-templommá alakítva Pécsen található. 1568-ban vették fel a római naptárba az ünnepét augusztus 24-re, amely több helyen a szüret kezdőnapja, Bertalan pedig a szőlőhegyek védőszentje, aki a késével, vértanúságának eszközével a szüretre, a szőlőfürtök lemetzésére, újbort szűrésére készülődik (*Bálint*, é. n.). Sajátos összecsengés a mártírt ért kínhalállal Szent Bertalan éjszakája. Az 1572. augusztus 23-ról 24-re virradó éjszakán a Párizsba gyűlt, békülni szándékozó hugenottákat a király jóváhagyásával lemészárolták, az áldozatok száma országszerte elérte a tízezret.

A középkorban elrettentő halálnemnek számított az élve megnyúzás, nyelvünk ma is őrzi a fenyegetést a „megnyúzlak”, „népnyúzó” vagy a „szíjat hasítok a hátadból” alakokban, melyek mostanra ízes, irodalmi jellegű kifejezésekké koptak.

A megátalkodott bibliofilek

Gyűjtő, megrendelő nélkül valószínűleg egy könyvkötőnek, tímárnak, kesztyűsnek, cipésznek sem jutna eszébe, hogy dísz- vagy használati tárgyat készítsen emberbőrből. Gulyás Pál (1881–1963) irodalomtörténész, könyvtáros, szintén könyvgyűjtő, nem kevés ingerültséggel vetette papírra: „...akadt a bibliománok változatos seregében nem egy olyan is, aki öt világrész állataival be nem érve, embertársai bőrét nyúzta le, hogy beteges szenvedélyét kielégítse.” (*Gulyás*, 1904, 97–98. o.)

Jaroslav Hašek (1883–1923) cseh író, humorista, a *Švejk, a derék katona* szerzője, *Könyvbarátok között* címmel írt elbeszélésében a satíra oldaláról fogalmazza meg véleményét:

„A legrosszabb, ami az embert érheti, ha egy irodalombarát hölgy karmai közé kerül, aki szalonjában maga köré gyűjti a könyvrajongókat, és irodalmi összejöveteleket rendez, amikor is teát szolgálnak fel, és minden könyvbarátra két darab kalács jut.

Igaz, nem kellett volna elmennem Herzánné nagyságos asszonyhoz ezekre az irodalmi összejövetelekre, de eleget akartam tenni egy barátom meghívásának, akivel egykor elhittem, hogy van egy eredeti perzsa Háfiz-kötetem emberbőrbe kötve. Barátom széjjelkürtölte ezt a könyvbarátok és irodalomrajongók körében, és mecénásuk, Herzánné asszony kifejezte ama kívánságát, hogy mutassanak be neki. A szalonban tizenkét őszinte arcot találtam, amelyekből a világirodalom meredt rám. Jöttömet élénk örömmel fogadták, s az emberbőrbe kötött Háfiz-kötet birtokosa véleményem szerint méltán tarthatott igényt négy darab kalácsra.” (*Hašek*, é. n.)

Összefoglalás

Miért borzongunk meg az „emberbőrbe kötött könyv” kifejezés hallatán? Talán mert a könyv fogalmától, jelentésétől távolinak találjuk a lenyúzott emberbőr morbiditását. Ráadásul ha könyvként akarjuk kezelni a tárgyat, akkor kézbe kell vennünk, ki kell nyitnunk, bele kell olvasnunk. Az olvasatlan könyv nincs igazán birtokunkban, csak a közvetlen testi kontaktus által válik igazán könyvvé. Egy emberbőrbe kötött könyv fellapozása olyan, mint megérinteni egy idegen, halott ember csupasz testét. Könnyen hozzáillesztjük még a megnyúzásos kínhalál képét is, hiszen ez az elrettentés volt a fogalom eredeti jelentése. Nyúzás nélkül a bőr technikailag nem kerülhetett volna a könyvre, ami markáns ellentéte a könyvhöz kötődő képzeteknek. Az emberbőr könyv hordoz-

za ugyan a könyv ismérveit, de a legszívesebben elzárkóznánk a testi kapcsolattól, szellemileg szeretnénk igénybe venni. Az emberbőrbe kötött könyv érintése ellenben nem eszmei tevékenység, nagyon is gyakorlati, viszont olyan, mintha bűnrészessé válnánk. Az idegen bőr érintése, ha nincs mögötte kölcsönösség, hiányzik belőle az intimitás, akkor tabu, a személyes tér megsértése. Egymás megnyúzása bizonyos társadalmi fejlettségi szinten ugyanúgy tilos, mint a kannibalizmus.

Az ösztönös undor és tisztító érzés ma még nem fogja el a könyvbarátot, ha kecske-, borjú-, marhabőrbe kötött könyvet lapoz, vagy állatok lenyúzott bőrét hordja kezén, lábán. Akkor is teszi, ha nincs ráutalva mint egyetlen és célszerű öltözködési lehetőségre, nem egy vadászó törzs tagja, hanem 21. századi panellakó. A kidolgozott bőr viselése nem kényszer, hanem választás, ízlés, divat dolga, és valahol mélyen ott lappang bent a zsákmányszerző ös. Benne lakik abban a könyvgyűjtőben is, aki emberbőrbe kötött könyvet zsákmányol és birtokol boldog borzalommal. Az emberbőrökötések többsége művészileg értéktelen, egyedül anyaguk különíti el őket az „átlagos” bőrkötésektől. Kuriozitást a mögöttes tartalomtól kapnak, amit a készítőjéről, gyűjtőjéről, áldozatáról vélünk, arról, aki megsértette a ki nem mondott tabut: nem kötünk emberbe könyvet. Az emberbőrökötés mindennek ellenére a kulturális múlt bizarr része, a haláltábor emberbőr lámpaernyő-trófeája a közelmúlt kultúrájának a fonákja. Megtörténtek, így múltunk letagadhatatlan elemeivé váltak.

Egy emberbőrbe kötött könyv fellapozása olyan, mint megérinteni egy idegen, halott ember csupasz testét. Könnyen hozzáillesztjük még a megnyúzósos kínhalál képét is, hiszen ez az elrettentés volt a fogalom eredeti jelentése. Nyúzás nélkül a bőr technikailag nem kerülhetett volna a könyvre, ami márkáns ellentéte a könyvhöz kötődő képzeteknek. Az emberbőr könyv hordozza ugyan a könyv ismérveit, de a legszívesebben elzárkóznánk a testi kapcsolattól, szellemileg szeretnénk igénybe venni. Az emberbőrbe kötött könyv érintése ellenben nem eszmei tevékenység, nagyon is gyakorlati, viszont olyan, mintha bűnrészessé válnánk. Az idegen bőr érintése, ha nincs mögötte kölcsönösség, hiányzik belőle az intimitás, akkor tabu, a személyes tér megsértése. Egymás megnyúzása bizonyos társadalmi fejlettségi szinten ugyanúgy tilos, mint a kannibalizmus.

Jegyzetek

¹ <http://www.mult-kor.hu/cikk.php?id=13214>

² <http://www.istra.net/en/sights/the-most-mystical-mummies-of-europe-vodnjan-s-corpi-santi>

³ *Koponyakultusz. Forrás: MTA Régészeti Intézete, www.archo.mta.hu, http://mta.hu/mta_hirei/koponyakultusz-82611/*

⁴ http://www.mult-kor.hu/20121219_surun_balzsamoztak_vezetoiket_a_kommunistak

⁵ http://public.neprajz.hu/neprajz.01.06.php?as=13235&kr=B_571_%3D%22Ecuador%22

Irodalomjegyzék

- Aus Mörderhaut wird ein Buch-Einband. (2011. 02. 28.) http://www.20min.ch/news/kreuz_und_quer/story/31052350
- Bálint Sándor (é. n.): *Ünnepi kalendárium 2.* <http://mek.oszk.hu/04600/04657/>
- Buchbinderei Klein im Halfmannshof. (1996) *Die Zeit*, 15. sz. http://www.zeit.de/1996/15/Eine_Bri...e_aus_Menschenhaut?page=2
- Emberbőrbe kötött könyvet találtak Angliában.* (2006. 04. 12.) *Múlt-kor történelmi portál.* <http://www.mult-kor.hu/cikk.php?id=13214>
- Forgách András (1997): Greenaway bőrkötésben. *Filmvilág*, 1. sz. 4–8. o.
- Gulyás Pál (1904): A könyvkötés technikája. *Magyar Könyvszemle*, 1. sz. 71–103.
- Hašek, J. (é. n.): *Könyvbarátok között.* <http://mek.oszk.hu/01800/01872/01872.htm#20>
- Jankovics Marcell (1988): *Jelképkalendárium.* Csonkai Kiadó.
- Koponyakultusz. (é. n.) MTA Régészeti Intézete.* www.archo.mta.hu/; http://mta.hu/mta_hirei/koponyakultusz-82611/
- Mégsem boszorkányok a mocsári múmiák. (2011. 01. 20.) *Múlt-kor történelmi portál.* <http://www.mult-kor.hu/magazin>
- The Most Mystical mummies of Europe-Vodnjan's Corpi Santi. (é. n.) <http://www.istra.net/en/sights/the-most-mystical-mummies-of-europe-vodnjan-s-corpi-santi>
- Nyilas Péter (2006. 01. 07.): „Rózsa Sándort ott fogták el örökre...” *Kisalföld.hu.* http://www.kisalfold.hu/belfold_hirek/rozsa_sandort_ott_fogtak_el_orokre/114901/
- Ráth-Végh, István (1959): *A könyv komédiája.* Gondolat Kiadó, Budapest.
- Sűrűn balzsamozták vezetőiket a kommunisták. (2012. 12. 19.) *Múlt-kor történelmi portál.* http://www.mult-kor.hu/20121219_surun_balzsamoztak_vezetoiket_a_kommunistak
- Szigeti Lajos (1994): És mégis Marsyas? Korformáló mitológia. *Tiszatáj*, 48. 5. sz. 64–72.
- Was Bibliotheken lieber verschweigen; Es gibt Bucheinbände aus Menschenhaut. (2013. 05. 23.) *Neue Zürcher Zeitung.*
- Zsakó István (1965): Emberbőr készítés vádja másfél évszázad előtt. *Orvostörténeti Könyvtár Közleményei*, 222–226. http://www.orvostortenet.hu/tankonyvek/tk-05/pdf/6.5/1965_036_zsako_emberbor_kikeszites.pdf

Balogh Sándor

Eszterházy Károly Főiskola,
Kulturális örökség szak, MA hallgató

Tallózás a neveléstudomány új kutatási eredményei között

A Debrecenben 1999-ben elindított, kétévente megrendezésre kerülő, Kiss Árpád szellemiségét hordozó emlékkonferencia immár visszatérő, rangos rendezvénye a hazai neveléstudományi, szakmai közéletnek. A konferencia 2011-ben az Interdiszciplináris pedagógia és a felsőoktatás alakváltozásai címet viselte, ezzel is kifejezve befogadó, az adott tudományterületen túlmutató jellegét, és egyúttal utalva környezetünk, valamint a képzés folyamatos változásaira, továbbá a társadalmi folyamatok által kikényszerített alkalmazkodás igényére.

A legutóbbi konferencia előadásai nyomán készített kötet szerkesztői négy tematikus egységbe rendezve adják közre az előadások anyagát. *A Tanulmányok* című rész döntő többségében neveléstörténeti tematikájú írásokat tartalmaz: sok más mellett olvashatunk a dualizmuskori feminista mozgalomról, az 1930-as években a pedagógusképzéshez köthető vitákról éppúgy, mint Klebersberg minisztersége idején a reformátusok által képviselt oktatáspolitikai sajátosságairól. *A Kutatások* című rész igen széles spektrumot ölel át, helyet adva az empirikus jellegű, főként kérdőíves felmérések eredményeinek. Több kutatás foglalkozik az iskolai zaklatással, az érzelmi intelligenciával, valamint a felnőttképzés és a felsőoktatás vizsgálatával – köztük az akkreditáció, az autonóm tanulás, a hallgatóknak nyújtott szolgáltatások vonatkozásaival. *A Fórum* című részben bemutatott vizsgálatok vitaindító kérdéseket tárnak elénk: például a hatékony nevelés feltételeit, a pedagógusok gondolkodásának változásait méltatja egy-egy szerző. Számos helyi és regionális jellegű vizsgálat kap helyet ebben a részben. A kötet utolsó fejezetében *Báthory Zoltánra* emlékeznek pályatársai. A 471 oldalas kiadvány minden egyes írásáról lehetetlen részletesen beszélni, így csak tallózásra van módja a recenzensnek.

A Tanulmányok című fejezet első írása Brezsnyszky Lászlóhoz köthető, aki dokumentumelemzésre alapozva mutatja be a két világháború közötti Debrecenben tanuló tanár szakos hallgatók jellemzőit, társadalmi háttérét, nemét, felekezeti hovatartozását, életkorát, a legnépszerűbb szakokat és a pedagógia vizsga eredményeit. Az alapos elemzésből kiderül, hogy akkoriban több férfi választotta a tanári pályát, mint nő, azonban igen jelentős volt a lemorzsolódottak köre. A '30-as években a fizikatanári szak még a harmadik, míg a matematika a hatodik legnépszerűbb szaknak számított.

A Kutatások című részében olvasható Buda Mariann, Németh Zsófia, Szilágyi Attila és Szilvási Ottó *Az iskoladiagnózis és klímaprojekt 2011* című írása, amelyben a szerzők abból a téziszből indulnak ki, hogy az iskolai erőszak terjedésében nagy szerepe van a nem megfelelő intézményi, környezeti tényezőknek, feltételeknek is. Például a zsúfolt tér stresszt okoz, agressziót szül, a nem megfelelő külső feltételek megnehezítik a szellemi munkát. A környezet tudatosan és tudatlanul egyaránt hatást gyakorol az emberre, s ennek jelentősége nem eléggé felismert a mindennapi pedagógiai tevékenységben. Vizsgálatuk két iskola környezeti feltételeinek elemzésére, összehasonlítására vállalkozik, annak alapján, hogy milyen mér-

téekben veszik figyelembe a teret használók humán szükségleteit, így a biztonság iránti igényt, a társas interakció lehetőségét, a tájékozódás szükségletét, a kényelem és privát szféra meglétét, továbbá az intimitás igényét. Ahogy egyre inkább humánusabbá válik a társadalom és benne az iskola, úgy mind nagyobb figyelem irányul olyan, a tanítási folyamatot befolyásoló tényezőkre is, amelyek korábban jórészt elkerültek az iskolakutatással foglalkozók figyelmét. A megfelelő környezeti feltételek nagyban hozzájárulhatnak a tanítás, a tanulás, a kultúráközvetítés sikeréhez, míg ezek elhanyagolása óhatatlanul is nem várt viselkedési reakciókat, destruktív magatartásformákat vált ki.

Engler Ágnes és Németh Nóra Veronika *Fiatal értelmiségiek művelődési magatartása* című írása meglepő eredményekre világít rá. A szerzőpár 18 és 30 év közötti, nappali és levelező tagozatos BA képzésben tanuló hallgatók vizsgálatára vállalkozott. Arra voltak kíváncsiak, hogy a felsőoktatásban részt vevők milyen művelődési (színház-, mozi-, hangverseny-látogatási stb.) szokásokkal jellemezhetők. Tekintve, hogy a leendő értelmiségről van szó, joggal feltételezhetnénk, hogy életmódjuk részeként e csoport tagjai gyakran látogatják a kulturális rendezvényeket, programokat. A kutatás azonban megdöbbentő képet tár elénk: a megkérdezett alapképzésre járó, végzős férfhallgatók 38,1 százaléka (!), a nők 21 százaléka sohasem jár színházba, a férfiak 22,4 százaléka sosem jár múzeumba, kiállításra, a nők között pedig 15,1 százalék vallotta ugyanezt. A GYES-en, GYED-en lévő levelező hallgatók vizsgálata ugyancsak tartogat elgondolkodtató eredményeket. Megtudjuk, hogy a gyerekevelésre napi több, mint 8 órát, a házimunkára naponta 5,5 órát, míg a tévénézésre napi átlag 6,1 órát szánnak a megkérdezettek. Mindez nagyfokú elszigeteltségre, a kulturális alkalmak kihasználatlanságára figyelmeztet, s egyúttal jelzi az érintettek napirendjének egyoldalúságát, sivárságát.

Móré Mariann vizsgálata az észak-alföldi régió iskoláiba vezet, ahol pályakez-

dő pedagógusok kérdőíves felmérésével kívánta megismerni a kezdők beilleszkedési folyamatának sajátos jellemzőit. Kiderült, hogy a beilleszkedés segítése hiányosságokkal teli. Pozitívum azonban, hogy az idősebb kollégák és a munkaközösség-vezetők tudatosan törekszenek támaszt adni, a megkérdezettek több, mint fele azonban arról nyilatkozott, hogy óráikat nem látogatják rendszeresen, s az első időszakban semmivel sem kapnak kevesebb feladatot, mint évek óta gyakorló társaik.

A kötet *Fórum* című részében olvasható Molnár Beáta írása, aki *A felsőoktatásban tapasztalható lemorzsolódás lehetséges okait* veszi sorra. Megtudjuk, hogy a hallgatók számára – több más rizikófaktor mellett – a tanulás melletti munkavégzés, a magányosság, a barátok hiánya, az alacsony társadalmi-gazdasági helyzet, az etnikai kisebbségi csoportba tartozás mind olyan tényezők, amelyek ugyancsak hozzájárulhatnak a korai lemorzsolódáshoz, a képzés idő előtti abbahagyásához. Lényeges támogatóerőt jelent azonban a segítő szülői háttér, a baráti kapcsolatok megléte. Több kutatás is megerősítette, hogy a segítő emberi kapcsolatok jelentősen hozzájárulnak a képzés során felmerülő akadályok sikeres leküzdéséhez. Mindez szociálpszichológiai okokra vezethető vissza: a támogató emberi kapcsolatok megerősítik az egyén törekvéseit, meggyőzik arról, hogy érdemes folytatnia a küzdelmet. Nemzetközi példák azt mutatják, hogy az egyetemek részéről olyan facilitáló eljárások, mint a felzárkóztató kurzusok szervezése, a tanulásmódszertani órák pozitív módon befolyásolják a felsőfokú tanulmányok folytatását, illetve sikeres lezárását. Ma már ezek a tevékenységek nem idegenek a hazai felsőoktatástól sem.

A kötet utolsó részében a nemrégiben elhunyt Báthory Zoltán professzorra, a neveléstudomány meghatározó alakjára emlékeznek kollégái. Személyes emlékeikbe, történeteikbe avatnak be bennünket, köztük Tölgyesi József, az egykori veszprémi iskolaigazgató meséli el vele kapcsolatos kedves élményeit, majd Kiss

Endre, Trencsényi László, Perjés István, Vass Vilmos gondolatai elevenednek meg. A kiadvány utolsó írása Kozma Tamás tollából született, közös, '70-es évekbeli nyári egyetemi tapasztalataikra emlékezik vissza, amely neki és Báthorynak is életre szóló, a pályájukat a továbbiakban jellegzetesen meghatározó élményeket adott.

A VII. Kiss Árpád Emlékkonferencia kötete tükröt mutat, helyzetképet ad az oktatáskutatókat, tudósokat hazánkban aktuálisan foglalkoztató kérdésekről. Értékes és figyelemre méltó, hogy a Debreceni Egyetem BTK Neveléstudományok Intézete és az MTA Debreceni Akadémiai

Bizottsága együttesen tisztelettel őrzi, ápolja s viszi tovább az egykori professzor tudományos örökségét.

Buda András és Kiss Endre (2012, szerk.): *Interdiszciplináris pedagógia, és a felsőoktatás alakváltozásai. A VII. Kiss Árpád Emlékkonferencia előadásai*. Debreceni Egyetem Neveléstudományok Intézete, Debrecen. 471 o.

Torgyik Judit

Kodolányi János Főiskola
Neveléstudományi Tanszék