

KÖZÖSSÉGI KAPCSOLÓDÁSOK

2022
1.

TANULMÁNYOK OKTATÁSRÓL ÉS KULTÚRÁRÓL



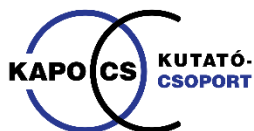
**Közösségi Kapcsolódások
tanulmányok kultúráról és oktatásról**

**A Szegedi Tudományegyetem Juhász Gyula Pedagógusképző
Kar KAPOCS Kutatócsoportjának online folyóirata**

Impresszum

Közösségi Kapcsolódások – tanulmányok kultúráról és oktatásról

A Szegedi Tudományegyetem Juhász Gyula Pedagógusképző Kar KAPOCS Kutatócsoportjának online folyóirata



II. évfolyam 1. szám (2022)

Felelős kiadó: Szegedi Tudományegyetem Juhász Gyula Pedagógusképző Kar

Kiadó székhelye: 6723 Szeged, Boldogasszony sgt. 6.

Felelős kiadó személy: Szegedi Tudományegyetem JGYPK dékánja

Felelős szerkesztő: Szirmai Éva

Tördelőszerkesztő: Szigeti Márton

Címlap: Toldi Gergő

ISSN 2786-3484 (Online)

Tartalomjegyzék

Ajánlás

Szirmai Éva: Ajánlás	4
----------------------------	---

Fókuszban – Covid után

Di Blasio Barbara, Szigeti Mónika: Hallgatói kiégés szindróma a poszt-COVID-19 időszakban	5
Cseri Kinga, Boldizsár Boglárka: A járványhelyzet egzisztenciális megélésének és oktatásszociológiai vonatkozásainak elemzése egy felsőoktatási intézményben	18
Szirmai Éva: A művészet a digitális térbe költözik – A kulturális és kreatív szféra lehetőségei és kihívásai a pandémia alatt és után.....	31
Dani Erzsébet, Szabó Dóra: Könyvtári térátthelyeződés, és ami ebből a pandémia után következik.....	41

Oktatás

Mitnyán Lajos: Iskola a COVID után. Ivan Illich <i>A társadalom iskoláztatása</i> című vitairatának aktualitásáról.....	53
Jakab Natália: BuborÉK – A digitális esélyteremtés lehetőségei és akadályai	66

Kultúra

Hevesi Tímea Mária: Praktikus szimbólumok: Az archetipikus szimbólumok funkcióinak nyomában	76
Ringert Csaba: A digitális múzeumpedagógia modellje	92
Redenczki István: Nemzetközi kitekintés – a 2021-es év három olvasáskutatási vizsgálatának módszertani áttekintése.....	113

Közelítések

Újvári Edit, Horváth Nóra, Mitnyán Lajos: Közelítések a művészetfilozófia és interpretáció alternatívái között – Horváth Nóra és Mitnyán Lajos eszmecseréje.....	124
--	-----

(JÓ)Gyakorlatok

Szabó Péter: A kooperatív egyetemi modell, egy lehetséges válasz a 21. századi felsőoktatás-pedagógiai kihívásokra – A felsőoktatás szerepvállalása az ezredfordulón: akadémiai szerepkörből gazdaságfejlesztő és kultúramegtartó szerepkörbe	131
Medgyesi Konstantin: Erzsébet királyné a Covid árnyékában – a szegedi Sisi-kiállítás tanulságai	142
Repisky Dániel: Jógyakorlatok a koronavírus-járvány idején a gyulai Erkel Ferenc Művelődési Központban	153

Szemle

Pelesz Nelli: Online kihívások Carl Rogerstől a kick-boxig	168
Holczer Szilvia: Innováció, inspiráció és jó gyakorlatok könyvtárosoknak.....	174



Ajánlás

Folyóiratunk a második évfolyamába lépett. Önmagában ez a tény természetesen nem alkalmas arra, hogy messzemenő következtetéseket vonjunk le a fogadtatásával kapcsolatban, még akkor sem, ha az elmúlt félévben több mint kétezren nyitották meg 1–2. összevont számunkat, és a 25 megjelent tanulmány átlagos olvasottsága 200 körül volt. Sokkal fontosabbnak gondolom azt, hogy azokban a tudományos műhelyekben, amelyeket elérni szándékoztunk, értő és pozitív fogadtatásra találtunk. Az a szerkesztői koncepció, amely a multi- és interdiszciplináris megközelítésmódot preferálja, sikeresnek bizonyult: tematikus rovataink (a globális és helyi kultúra kérdései, ill. a Covid-19 világjárvány hosszú távú hatásai) mellett teret kaptak az oktatás és a kultúra általánosabb kérdései is.

Bár Fókuszba ebben a számban a koronavírus-járvány által előidézett helyzetből való kilábalás lehetőségeit és e lehetőségek továbbélésének esélyét helyeztük, egyáltalán nem véletlen, hogy szinte minden tanulmányban megjelennek a digitalizáció, az online tér felhasználásának elméleti és gyakorlati-módszertani kérdései: akár az oktatásban, esélyegyenlőségi (Jakab Natália), vagy oktatásfilozófiai (Mitnyán Lajos) szempontból, akár a művészeti kommunikációban (Szirmai Éva), de a kultúráközvetítés legkülönbözőbb területein, mint a könyvtár (Dani Erzsébet, Szabó Dóra), a múzeum (Ringert Csaba, Medgyesi Konstantin) vagy éppen a közművelődési intézmények (Repisky Dániel).

Nagyon fontosnak tartjuk egyfajta folytonosság fenntartását az egyes folyóiratszámok között, és nem kevésbé a tudományos eszmecsere platformjának biztosítását. Közelítések című rovatunkban Horváth Nóra tanulmányának kapcsán a szerző és Mitnyán Lajos, a szöveg lektora „beszélget” Újvári Edit érzékeny és értő moderálásával megkerülhetetlen művészetfilozófiai kérdésekről. A nyílt és konstruktív vita – ha nem is hozta azonos platformra a résztvevőket – jelzi, hogy mennyire hiányzik a hazai tudományosságból a reflexió, az álláspontok közelítésének lehetősége.

Külön öröm számunkra, hogy szerzőink között megjelentek a következő generáció tagjai, hiszen tudományos pályájuk mérföldköve lehet az első lektorált publikáció. Külön rovatot tervezünk ugyan a Feltörekvőknek, de beláttuk, hogy írásaik minősége alapján helyük van az idősebbek között. Köszönettel tartozunk lektorainknak, a tanácsadó testület tagjainak, a szerkesztőség minden tagjának és a KAPOCS kutatócsoportnak, hogy immár második évfolyamába léphetett folyóiratunk.

Szeged, 2022. június


főszerkesztő

Di Blasio Barbara

Magyar Agrár- és Élettudományi Egyetem Neveléstudományi Intézet

ORCID: [0000-0001-6066-7796](https://orcid.org/0000-0001-6066-7796)

Szigeti Mónika

Pécsi Tudományegyetem „Oktatás és Társadalom” Neveléstudományi Doktori Iskola

ORCID: [0000-0002-8840-4274](https://orcid.org/0000-0002-8840-4274)

Hallgatói kiégés szindróma a poszt-COVID-19 időszakban

Absztrakt

Tanulmányunk célkitűzése, hogy bemutassa a poszt-COVID időszakában az egyetemi hallgatók bizonyos körében a depresszió és kiégés prevalenciáját. A nemzetközi szakirodalomban gyakori téma az egyetemi hallgatók pszichés állapotának és a veszélyeztető tényezők felmérése az életminőségük megtartása vagy javítása érdekében. Keresztmetszeti vizsgálatunk a nappali tagozatos gyógypedagógia szakos hallgatók körében zajlott. Mivel ez a hallgatói csoport segítő hivatásra készül, ezért különösen fontos, hogy milyen megküzdési erőforrásokkal rendelkeznek az előttük toronyosuló nehézségek és szakmai kihívások leküzdésére. Vizsgálatunk célja, a hallgatói kiégés és a depresszió szintjének megismerése, az intézményi rizikó-, valamint védőtényezők feltárása.

Módszer: a depressziót a rövidített Beck Depresszió Kérdőívvel (Kopp-Fóris 1993), a kiégést a Maslach Kiégés Tesztel mértük, emellett a Pszichológiai Immunrendszer Felmérést (Maslach et al. 1996; Oláh 2005), és a Megküzdési Módot Kérdőívet (Lazarus) önkitöltős adatfelvétellel végeztük el. Eredményeink jelzik, hogy határozott pszichoeducációs beavatkozásra van szüksége hallgatóinknak a jóllétük megtartása és a jövőbeli szakmai hatékonyságuk érdekében.

Kulcsszavak: pandémia, kiégés, gyógypedagógus-hallgatók, pszichoeducáció

Abstract

Student burnout syndrome in the post-COVID-19 period

The aim of our study is to present the prevalence of depression and burnout among university students in the post-COVID period. A common topic in the international literature is to assess the mental state of university students and the risk factors for maintaining or improving their quality of life. Our cross-sectional study was conducted among full-time special education students. As this group of students prepares for the helping profession, it is particularly important what coping resources they must overcome the difficulties and professional challenges they face. The aim of our study is to explore and aid in the diagnosis of demographic and institutional risk and protective factors for burnout and depression. Method: depression was measured with the abbreviated Beck Depression Questionnaire (Kopp-Fóris 1993), burnout with the Maslach Burnout Test, as well as the Psychological Immune System Survey (Maslach et al. 1996; Oláh 2005) and the Coping Methods Questionnaire (Lazarus). Our results indicate that our students need a definite psychoeducational intervention to maintain their well-being and future professional effectiveness.

Keywords: pandemic, burnout, special education students, psychoeducation

Előzmények

Napjainkban az egyetemeink átfogó innovációval kívánják a szakmai versenyképességüket erőteljesen növelni, a nemzetközi szinten jelentős tudományos és gyakorlati eredményeket felmutatni. A tervezett sikeresség azonban sokban múlik az emberi erőforrás minőségén, az egyetemi hallgatói csoportok mentálhigiénés állapotán. A fiatal szakemberek pályakezdése, szakmai sikere összefügg az egyéni jóllét dimenzióival, ezért a siker érdekében szükséges a hallgatók érzelmi és mentális erőforrásainak tudatosítása és fejlesztése.

Több szemeszteren keresztül szorultunk az online térbe, ahol olyan kurzusokat tartottunk meg sikeresen, mint az Esetismertetés és szupervízió pedagógus-hallgatók számára. Oktatóként érezhetően több felelősség hárult ránk, hiszen az oktatás mellett a hallgatók mentálhigiénés támogatásával is volt tennivalónk. Az egyéni történetek és beszámolók alapján alakult ki ennek a pilot kutatásnak a terve. A központi probléma a pandémia okozta trauma. Feladatunknak éreztük a pedagógusképzésben tanuló hallgatók mentálhigiénés támogatását a lelkiileg különösen megterhelő környezeti hatások kivédésével, preventív technikák és jó gyakorlatok bemutatásával. A pilot kutatás eredményei alapján az adott csoportban a kiegészítés, érzelmi kimerültség kezelésére intervenciós lehetőségeket próbálunk ki, amelyeket terveink szerint konkrét egyetemi kurzusok tematikájába is beépítünk, megelőzés céljából.

Tapasztalataink szerint a pandémia hatására kialakuló kényszermegoldásként az online egyetemi oktatás, a megváltozott társadalmi környezet, a társas elszigeteltség, a különböző veszteségek és az általános szorongás nagyon megterhelte az egyetemi hallgatók pszichológiai immunrendszerét. Pilotkutatásunk arra irányul, hogy felfedjük egy egyetemi csoportban tanuló hallgatók mentálhigiénés állapotát, a kiegészítés veszélyének való kitettségüket.

Kutatói kérdéseink: A COVID-19 pandémia milyen hatással volt a több szemeszteren át az online térbe szorult hallgatóink mentálhigiénés állapotára? Van-e az egyetemnek tennivalója a hallgatói kiegészítés és depresszió ellen?

Kiegészítés

A kiegészítés szindróma a munkához való viszony megváltozását jelenti, mely az érzelmi kimerültség, a depersonalizáció és a személyes hatékonyság csökkenésének klinikai tüneteiben jelenik meg. Leginkább azokat érinti, akik munkájuk során érzelmileg telített emberi kapcsolatokkal dolgoznak, így az orvosok, egészségügyi szakdolgozók, lelkeszek, szociális munkások mellett kiemelten érintheti a tanárokat is (Bordás 2010). Ugyanakkor a pedagógusképzésben résztvevő egyetemi hallgatók, akik szintén segítő pályára készülnek és tanulmányaik során jelentős időt töltenek a pedagógiai gyakorló intézményekben, nem kerülnek kellően a figyelem középpontjába. Őket is hasonló megterhelő környezet fogadja, amelyben a szakmai inkompetencia érzése tovább nehezítheti a lelki egyensúly megtartását. Az egyetemi kurzusok és gyakorlati képzések szinte teljes munkaidőben lekötik a pedagógushallgatók idejét.

A kiegészítés témakörével foglalkozó kutatások a jelenséget individuális, interperszonális és szervezeti oldalról is vizsgálják (Mihálka, Pikó 2018). Az individuális megközelítés a személyiség vizsgálatára fókuszál, különös tekintettel a burnout szindrómára hajlamosító személyiségjegyekre, illetve a kiegészítés egyéni szinten megjelenő tüneteire. Az interperszonális szempontok a társas környezet, a segítő szakember és kliense kapcsolatára vonatkoznak. A szervezeti szintre vonatkozó kutatások pedig az adott munkahely, munkakör és a szervezet specifikumait helyezik előtérbe (Szigeti 2021).

A burnout szindróma okait vizsgálva Ditsa, Pines és Aronson (Ónody 2001) 4000 személlyel végzett kutatásuk alapján három okot tártak fel a kiegészítés hátterében: az érzelmi túlterheltséget, a kliensközpontú orientálódást és bizonyos személyiségjegyeket, melyek befolyásolják a pályorientációt.

Barth (1990) vizsgálatai során azt találta, hogy a kiegészítés kialakulásában három – köztük az előzőekkel megegyező és attól különböző – tényező játszik szerepet. Egyrészt a nagyfokú stressz és érzelmi megterhelés, amely érzelmi kimerüléshez vezet, másrészt az alacsony motiváció és a

munkahelyi elégedetlenség, melyek csökkent teljesítményhez vezetnek. Végül pedig a munkahelyi kapcsolatok megromlása, mely dehumanizálódáshoz vezet.

A segítő személyiségműködése is jelenthet rizikófaktort a kiégés szempontjából, és vezethet bizonyos esetekben helper-szindrómához.

A kiégéssel való megküzdésben fontos szerepe lehet a pszichológiai immunrendszer megerősítésének is, mely Oláh (1996) szerint többek között olyan elemekből áll, mint a kontrollképesség, optimizmus, öntisztelet, empátia, emocionális érzékenység és –kontroll, kitartás, szociális forrást monitorozó-, mobilizáló- és teremtő képesség. Ezek a személyiségjellemzők szerepet játszanak az adott stresszhelyzet kognitív értékelésében, a coping stratégiák kiválasztásában, és a bevonható erőforrások feltárásában.

A stresszteli szituációkkal való megküzdési mechanizmusok jellegzetes sajátosságai a személyiség működésének. A megküzdés folyamata során a stresszt okozó konfliktus megoldására törekszünk, kognitív, viselkedéses és érzelmi erőfeszítések révén (Pikó 2010). A stresszel való megküzdésben három tényező játszik szerepet (Csíkszentmihályi 2001):

- az elérhető külső támogatás, kiemelten a szociális kapcsolat-hálózat
- egyéni pszichológiai erőforrások (pl. intelligencia, képzettség, más releváns személyiségjegyek)
- a stressz leküzdésére szolgáló megküzdési stratégiák

A coping mechanizmusokat a szerzők több szempont szerint is csoportosítják, de abban a leg-több szakember egyetért, hogy a megküzdési stratégiákat általában keverten alkalmazzuk.

Lazarus és Launier felosztása szerint (1978) beszélhetünk emóció-fókuszú és probléma-fókuszú coping mechanizmusokról. Előbbi esetében a cél, hogy a stresszteli szituációhoz kapcsolódó negatív érzelmi állapot csökkenjen, és így tovább lehessen lépni a problémamegoldás fókuszú stratégiára, mely esetében a stresszor megszüntetése vagy a fenyegető inger elkerülése a cél. Lazarus és Folkman (1986), kutatásaik alapján a megküzdési formákon belül további nyolcféle stratégiát különítettek el, így a konfrontációt, eltávolodást, az érzelmek- és a viselkedés szabályozását, a társas támogatás keresését, a felelősség vállalását, a problémamegoldás tervezését, az elkerülés-menekülést és a pozitív jelentés keresését.

A COVID-19 pandémia hatása a mentálhigiénére és a kiégésre

A koronavírus fertőzés és a COVID-19 pandémia neurológiai, mentálhigiénés-pszichológiai következményei az elmúlt két év során, a kutatások segítségével mindinkább ismertté váltak. A kutatók már ez első hullám idején felhívták a figyelmet arra, hogy a járványnak nemcsak akut és elhúzódó szomatikus-, hanem mentálhigiénés-, pszichológiai hatásaival, és a pszichopatológiai problémák, mentális zavarok előfordulási gyakoriságának emelkedésével is számolni kell (Galea et al. 2020; Sher 2020). Nemcsak a közvetett és közvetlen hatások megismerésére kell koncentrálnunk, hanem arra is, hogy miképp tudunk felkészülni e hatások megelőzésére és hatékony kezelésére (Osváth 2021).

A koronavírus fertőzés akut és hosszú távú hatásairól a szakirodalomban az alábbiakat olvashatjuk:

A vírusherőzítés akut pszichopatológiai szövődményei közé tartoznak az organikus pszichoszindrómák, mint amilyenek például a különböző tudatzavarok és a delírium (Osváth 2021). Az akut szakaszban a pszichopatológiai tünetek pontos azonosítása segíti a prognózis előrejelzését és a páciens adekvát kezelési tervének kialakítását (Rozzini et al. 2020). A koronavírus fertőzés hosszú távú cardiovascularis és pulmonalis szövődményei mellett érdemes figyelmet szentelni a pszichés és neurológiai következménynek is (Panariello et al. 2020). A fertőzéshez kapcsolódó stresszélmények klinikai szinten szorongásos-, depressziós zavarokként, valamint poszttraumás stressz zavarként jelenhetnek meg (Rogers et al. 2020). Ezek mellett jelentős distresszt okozhat a fertőzéstől – vagy mások megfertőzésétől – való félelem, a tünetek okozta fájdalmak, a kórházi kezeléshez – főképp az intenzív osztályos kezeléshez – kapcsolódó élmények (Sher 2020). A gyógyult betegek között, különösen a nők és az idősek esetében volt megfigyelhető a jelentős pszichológiai distressz. Az adekvát érzelmi szabályozó működés fontos

szerepet játszik a pszichológiai distresszel való megküzdésben, ezáltal pedig a teljes felépülésben is (Janiri et al. 2020).

A pandémia mentálhigiénés hatásai

A COVID-19 pandémia lefutásának bizonytalansága, kiszámíthatatlansága jelentős szorongás-fokozó tényező. Az ehhez kapcsolódó állandó fenyegetettség-érzés egyéni szinten és általánosságban is növeli a stressz szintjét (Zalsman et al. 2020). Az ún. „koronafóbia” egy olyan alkalmazkodási zavart jelent, melyben tünetként megjelenik többek között az alvászavar, a szédülés, az étvágycsökkenés és a hasi diszkomfort érzés (Asmudson, Taylor 2020). A pszichés tünetek kialakulásának hátterében álló okok közé tartozik a szociális izoláció, a létbizonytalanság, az egzisztenciális helyzet romlásától való félelem, és az életkörülmények szokatlan megváltozása is (Osváth 2021). Czeisler, Lane, Petrosky és munkatársaik (2020) Amerikai Egyesült Államokban végzett vizsgálata alapján a pszichológiai distresszt a megfertőződés miatti aggodalom, a munkahely elvesztésétől való félelem és az anyagi gondok okozzák elsősorban. A COVID-19 pandémia okozta pszichés problémák rizikócsoportjai közé az idősek, az egyetemi hallgatók, a mentális zavarban szenvedők, az egészségügyi dolgozók, a családok és a hátrányos helyzetű, rossz körülmények között élők tartoznak (Osváth 2021).

Mentálhigiénés prevenciós lehetőségek a COVID-19 pandémiában

A szorongásos-depressziós tünetek prevencióját segíti az érzelmi szabályozást javító, hatékony érzelemkezelést segítő, valamint stresszoldó módszerek elsajátítása és alkalmazása, mint például a relaxációs technikák, a jóga, a meditáció, a testmozgás (Taquet et al. 2021; Mariani et al. 2020; Ge et al. 2020). Tágabban értelmezve, a pandémiás helyzetben prevenciós stratégia-ként jelenhet meg a mentálhigiénés, pszichiátriai, addiktológiai ellátórendszerek hatékonyságának fejlesztése, a krízisintervenciós szolgáltatások széleskörű elérhetővé tétele, de elengedhetetlen lenne a járvány kezelésével kapcsolatos hiteles tájékoztatás és a megváltozott életkörülményekhez való alkalmazkodás lehetőségeinek bemutatása is (Gunnel et al. 2020; Niederkrotenthaler et al. 2020).

Egyetemi hallgatókat érintő vizsgálatok a kiégés témájában

A nemzetközi szakirodalomban szép számmal fordulnak elő azon kutatások, amelyek az egyetemi hallgatók körében mért kiégés jelenségével foglalkoznak. A jelenség iránti érdeklődés a 80-as évektől fogva egyre nő, az egyetemi hallgatókat érintő kutatások száma pedig a 90-es évek óta vált elterjedté (Garden 1991; Balogun et al. 1995, 1996; Jacobs 2003; Dyrbye et al. 2006; Hazag et al. 2010; Bresó et al. 2011). A kiégés előfordulása nemzetközi vizsgálatokban felnőttekre vonatkozóan 20–22% (Major et al. 2006), és a hallgatók körében is hasonló az arány mutatkozik (Dyrbye et al. 2006; Hazag, Major 2008).

Hazai viszonylatban Boda Tímea (2020) áttekintésében látjuk, hogy a 2020-as adatok szerint a pedagógusképzésbe jelentkező hallgatók száma 50%-kal csökkent az előző évhez képest, míg a pályaelhagyók száma is jelentősen emelkedett. Másik probléma, hogy az egyetemet elvégző fiatalok nem is kezdik meg tanulmányaik után a pedagógusi tevékenységüket, pályát módosítanak. Kutatások igazolják, hogy a nem megfelelő mentálhigiénés állapot a pályaelhagyás szempontjából rizikótényező már az egyetemi hallgatók körében is. Mindannyian tapasztaljuk, hogy a környezetünkben megnőtt a kiégésre hajlamosító tényezők száma, a stressz és a túlterheltség mellett. Boda (2020) bemutatja, hogy az általa vizsgált, pedagógusképzésben résztvevő hallgatók megélt jóllét szintje alacsonyabb a várhatónál, annak ellenére, hogy fiatal, energikus, fontos életfeladatok előtt álló egyénekről van szó. Jellemzően nem rendelkeznek a stresszoldáshoz szükséges ismeretekkel, fáradtak, ingerlékenyek.

Vizsgálóeljárások

A hallgatói kiégés definíciója szerint a szerzők három dimenziót különböztetnek meg: a tanulmányi követelmények miatt kialakuló kimerülés; a cinizmus és távolságtartó attitűd a tanulmányokkal kapcsolatban; a tanulóként megélt inkompetenciaérzés, hatékonyság- és teljesítménycsökkenés (Schaufeli et al. 2002; Maslach, Jackson 1981; Hazag et al. 2010). A hallgatók mentális állapotának felmérését a körükben egyre gyakrabban előforduló mentális zavarok te-

szik szükségessé, amelyek feltárásával az intervenciók programok kidolgozhatók és bevezethetők (Hazag, Major 2008). Schaufeli és munkatársai (2002) fejlesztették ki Maslach nyomán az MBI Hallgatói Változatát (MBI-SS), amely megfelelő pszichometriai jellemzőket mutat változatos környezetben is.

A felsorolt és vizsgált három dimenzió jellemzése: Az érzelmi kimerültség a fizikai és érzelmi kimerültség krónikus állapotára utal. Az érzelmi kimerültség fő forrásai a munkahelyi túlterheltség és a személyes konfliktusok, érzelmi feltöltődés utánpótlás nélkül. Alulmotiváltság a mindennapi nehézségekkel való szembenézéssel kapcsolatban (Maslach, Goldberg 1998; Jackson, Rothmann 2005; Celik, Oral 2013).

A cinizmus (deperszonalizáció) más emberekkel szembeni negatív érzés, vagy túlzottan távolságtartó reakcióra utal, és gyakran utal az idealizmus elvesztésére is. Ez a komponens a kiégés interperszonális dimenzióját képviseli (Maslach, Goldberg 1998).

A személyes teljesítmény csökkenése összefügg a kompetenciaérzéssel és a hatékonyság megélésével. Egyre növekszik az alkalmatlanság érzése a saját személyes képességekkel kapcsolatban. Ez a komponens a kiégés önértékelési dimenzióját képviseli (Maslach, Goldberg 1998).

A Pszichológiai Immunkompetencia Kérdőív (Oláh 2005) használatával a hallgatók mentális egészségmegőrzését támogató kompetenciáit tekintjük át, a csoport pszichológiai immunitásmintázatát vázoljuk fel. Összehasonlítjuk az adott csoport jellemzőit egy korábbi kutatásban részt vett pedagógushallgatók eredményeivel, illetve a standard átlaggal vetjük össze az elért értékeiket.

Beck Depresszió Kérdőív (Beck 1972; Kopp, Fóris 1993; Rózsa et al. 2003) használata a depresszió tünetegyüttes összetevőit vizsgálja. Ezek a következők: szociális visszahúzódás, döntésképtelenség, alvászavar, fáradékonyság, túlzott aggodás testi tünetek miatt, munkaképtelenség, pesszimizmus, örömképesség hiánya és önvádolás.

A Lazarus és Folkman (1984) által kifejlesztett Konfliktusmegoldó Kérdőív rövidített változatát használtuk a hallgatók megküzdési stratégiáinak feltérképezésére. Megküzdési stratégiáknak nevezzük azokat az erőfeszítéseket, amelyekkel képesek megbirkózni a stresszkeltő élet-eseményekkel. A szakirodalomban leggyakrabban a problémamegoldó és érzelempontú megküzdési stratégiákat különböztetik meg. A kutatási eredmények rámutatnak arra, hogy a stresszt okozó élethelyzettel mindkét típusú stratégiát alkalmazzuk, de ezek egymáshoz viszonyított aránya függ az egyéni diszpozícióktól (Rózsa et al. 2003)

Eredményeink

A kutatás 2021. decemberében zajlott egy egyetemi kurzus témájához illeszkedően, nappali tagozatos gyógypedagógus-hallgatók körében. A részvétel önkéntes alapon, hallgatói beleegyezéssel, papíralapú tesztkitöltéssel történt, az anonimitás figyelembevételével.

N:45 fő; Átlagéletkor: 21,2 év; Nem: 100% nő

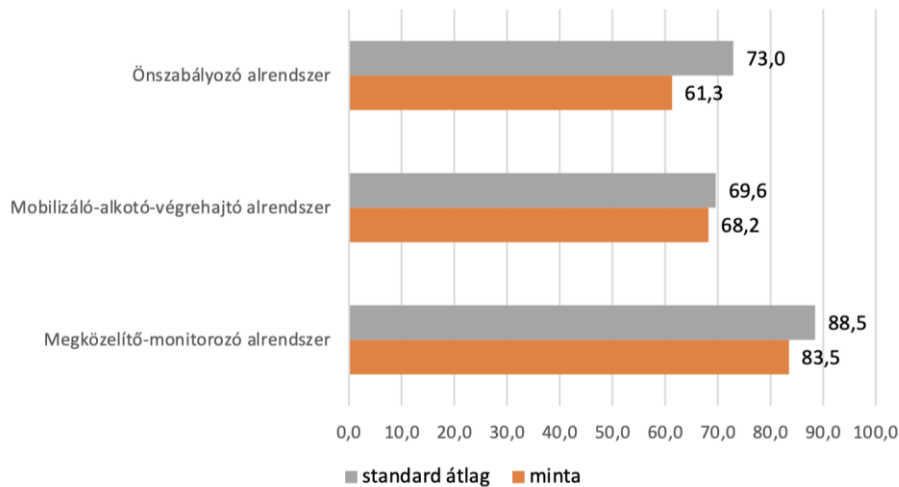
Főként leíró statisztikai elemzésünkben, amelyhez az SPSS V27 Statisztikai Programot és az MS Excelt használtuk. A továbbiakban a vizsgálati eljárások eredményeit közöljük. A Pszichológiai Immunkompetencia Kérdőív alapján nyert adataink összevetve a standard átlaggal, az 1. számú ábrán láthatók.

A pszichológiai immunrendszer 16 markerének összefoglalását mutató három alrendszer eredményei azt mutatták, hogy a vizsgálati csoport standard átlaghoz viszonyított eredményei az Önszabályozó alrendszer tekintetében jelentős elmaradást mutatnak. Az Önszabályozó alrendszer alkotó kategóriák a következők: szinkronképesség, kitartás, impulzuskontroll, érzelmi kontroll, ingerlékenységkontroll.

A 16 markert részletezve, a vizsgálati csoport jellemzői (2. ábra) szerint a szinkronképesség területén jelentős elmaradást mutat a standard átlaghoz képest. A szinkronképesség az egyén azon kapacitása, hogy képes együtt vibrálni a környezeti változásokkal, ha rászánja magát. Képes pszichés energiáit maradéktalanul a szándéka szerinti tevékenységre koncentrálni. A figyelem és a tudati működés feletti kontroll képessége (Oláh 2005).

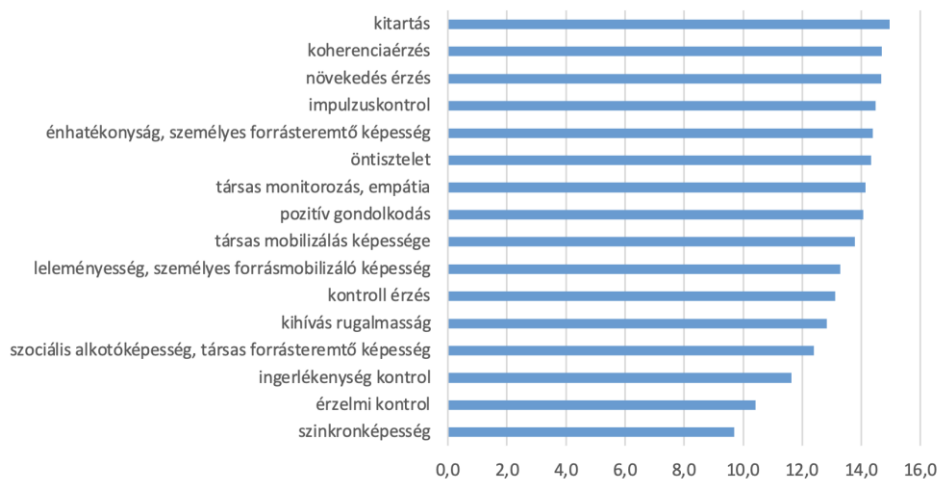
1. ábra: A vizsgálati csoport összesített átlaga alrendszerenként

A pszichológiai immunrendszer három alrendszere



2. ábra: A 16 marker részletes bemutatása a vizsgálati csoportra vonatkozóan

Pszichológiai Immunkompetencia Kérdőív skáláinak rangsora



Ugyancsak elmaradás tapasztalható az érzelmi kontroll területén. Az érzelmi kontroll teszt bennünket képessé a kudarcok és fenyegetések keltette negatív emóciók uralásának konstruktív viselkedésbe való transzformálására.

Az ingerlékenységkontroll területén is gyenge jellemzőket mutat a vizsgált csoport, vagyis az indulatok, a harag, düh érzelme feletti racionális kontroll gyakorlásának és a düh konstruktív módon való felhasználásának a képessége a standard átlaghoz képest elmarad (Oláh 2005).

A mobilizáló-végrehajtó-alkotó alrendszer komponensei között a szociális alkotóképesség jellemző adata is elmarad az átlagtól és a kontrollként illesztett pedagógushallgatói csoport átlagától egyaránt (3. ábra). Az együttgondolkodás folyamatában a másokban rejlő képességek feltárására való képességet foglalja magába a szociális alkotóképesség dimenziója (Oláh 2005).

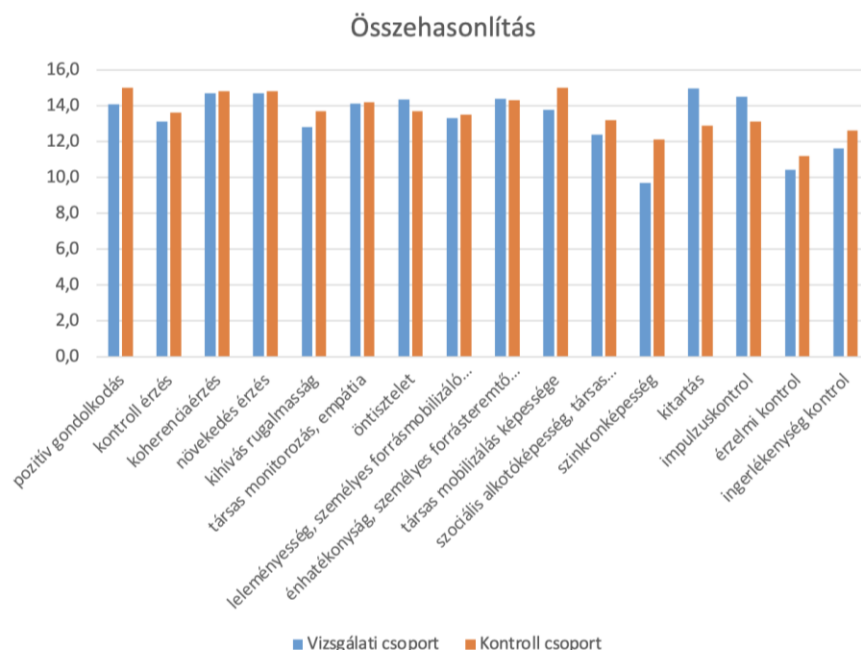
Ugyanebben az alrendszerben találjuk a társas mobilizálás képességét, amely területen a vizsgált csoport alacsonyabb értéket mutat, mint az illesztett csoport átlaga. Ez a képesség teszt bennünket képessé arra, hogy másokat meggyőzzünk és aktívak, sikeresek legyünk a kapcsolatteremtésben (Oláh 2005).

A Megközelítő-monitorozó alrendszer dimenziói között a kihívás-rugalmasság és a pozitív gondolkodás területén mutat gyengébb jellemzőket a vizsgálati csoport az illesztett csoport átlagához képest. A kihívás és rugalmasság olyan nyitottság, a változásokra adott adekvát reakció képessége, amelyekkel az egyéni fejlődést támogatjuk, és az új iránti fogékonyságot mutatjuk.

A pozitív gondolkodás pedig a sikerorientáltságot és az optimista jövőszemléletet jelenti, a kedvező változások elvárására és elővételezésére való hajlam (Oláh 2005).

A következő ábrán (3. ábra) áttekintjük, hogy milyen eltéréseket találunk a mintánk eredménye, illetve egy 2016-ban pedagógushallgatók körében végzett kutatás eredménye között (Kocsis 2016).

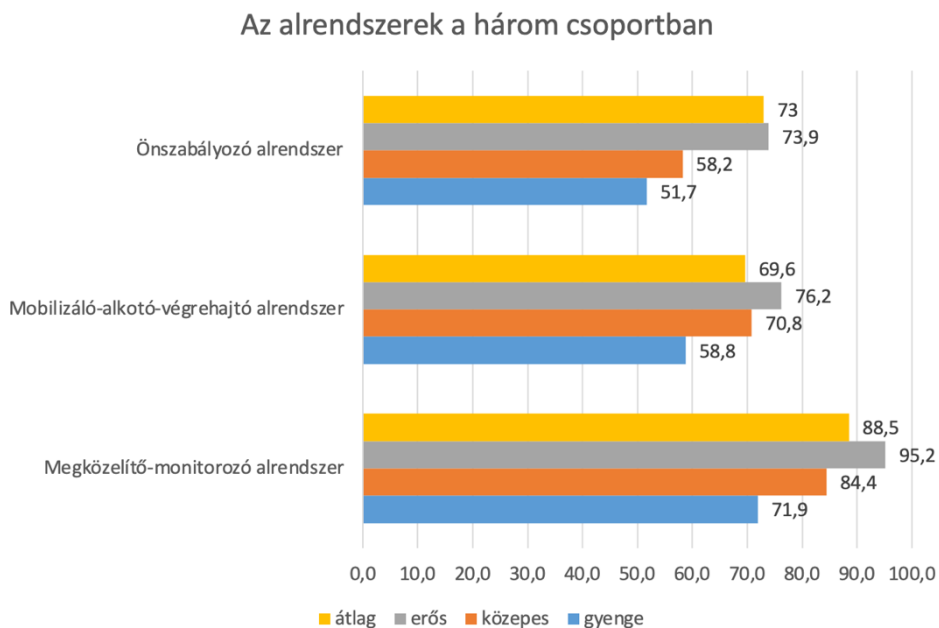
3. ábra: Vizsgálati csoportunk és a 2016-ban pedagógushallgatók körében végzett vizsgálat eredményeinek összevetése



A csoportok egymáshoz viszonyított eredményei nem mutatnak jelentős eltérést, csupán néhány dimenzióban. A vizsgálati csoport eredményei a pozitív gondolkodás, rugalmasság, társas mobilizáló képesség, szociális alkotóképesség, az érzelmi és ingerlékenység kontroll dimenziókban kismértékű negatív eltérést mutatnak. A szinkronképesség dimenzióban jelentős az elmaradás, vagyis a környezeti változások követésének képessége a végzett tevékenységre figyelem mellett nehezebb. A gyógypedagógus-hallgatók kiemelkedően magas értéket a kitartás és impulzuskontroll dimenziókban értek el. Erre még később utalunk.

A következő ábrán (4. ábra) a vizsgálati csoportra vonatkoztatva, alrendszerenként áttekintve, a standard átlaghoz viszonyított eredményeket láthatjuk részletesebben. Láthatóan vannak olyan területek, ahol a vizsgálati csoport egyes tagjai az átlagot meghaladó eredményt produkáltak, de a gyenge immunkompetenciával rendelkezők viszont nagyon távol vannak negatív irányban az standard „gyenge” átlagától. Az Önszabályozó alrendszer szélsőséges értéket is mutat (lásd korábban az 1. ábrát).

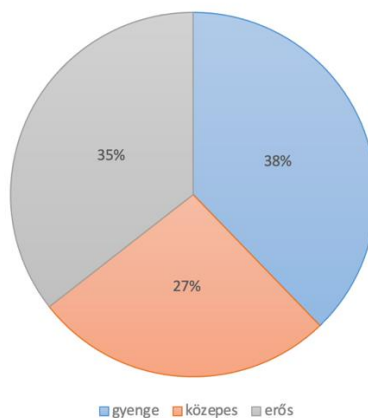
4. ábra: A PIK alrendszereinek jellemzői a standard átlaghoz viszonyítva a vizsgálati csoportban



A vizsgálati csoport pszichológiai immunrendszerének működése összesítve az 5. ábrán látható.

5. ábra: A vizsgálati csoport pszichológiai immunrendszerének működési jellemzői

Pszichológiai immunrendszer - minta



Az MBI Hallgatói Változat (MBI-SS) eredményei a 6. ábrán láthatók. N:46 fő; Átlagéletkor: 21,2 év

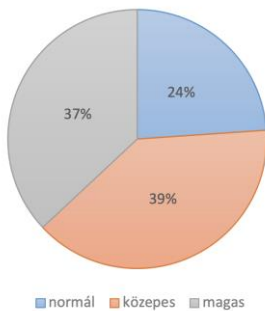
6. ábra: A kiégés leíró statisztikája a vizsgált gyógypedagógus-hallgatói csoportban

	N	Cronbach- α	Min	Max	Átlag	Szórás
Érzelmi kimerültség	46	0,79	5	25	14,0	5,4
Cinizmus	46	0,82	0	24	8,0	5,4
Hatékonyság csökkenés	46	0,79	2	22	12,8	5,3

Megfelelő Cronbach- α értékek mellett a 7., 8., 9., 10. ábrákon látjuk a vizsgálati csoport elért eredményeit. Az alábbi ábrákon a kiégés mértékét és dimenzióinak jellemzőit láthatjuk.

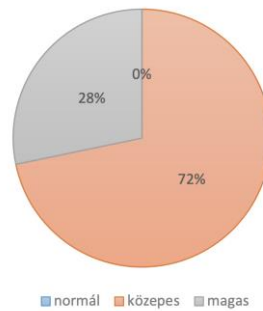
7. ábra

A kiégés mértéke



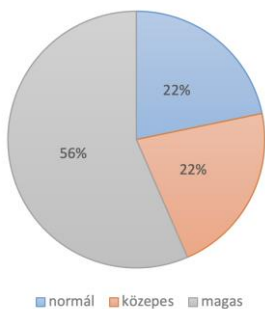
8. ábra

A hatékonyságcsökkenés mértéke



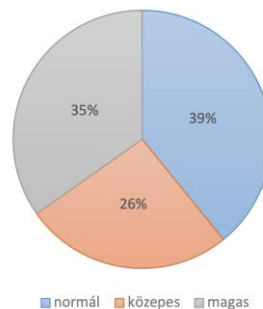
9. ábra

A kimerülés mértéke



10. ábra

A cinizmus mértéke



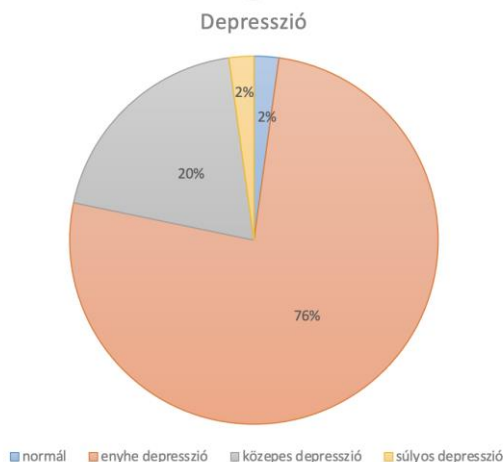
A vizsgált hallgatók körében a kiégés (7. ábra) magas szintje 37%-ot, a hatékonyságcsökkenés (8. ábra) magas mértéke 28%-ot érint, a kimerülés (9. ábra) mértéke 56%-ot, és a cinizmus (10. ábra) magas szintje 35%-ot érint, vagyis a veszélyeztetettek kategóriájába esnek. A hatékonyság csökkenésénél az ábra azt jelzi, hogy egyetlen olyan hallgató sem volt, aki ne érzett volna legalább közepes hatékonyságcsökkenést.

Hazánkban a Beck Depresszió Kérdőívet mérőeszközként normatív és klinikai betegcsoportok körében is sikerrel alkalmazzák (Torzsa et al. 2009; Gonda, Rózsa 2020).

A Beck Depresszió Kérdőív hallgatói eredményei a 11. ábrán láthatók. N: 46 fő; Átlagéletkor: 20,9 év.

Megállapíthatjuk, hogy klinikailag számottevő depresszióról beszélhetünk a hallgatók 22%-a esetén, és csupán 2%-uk esik a normál övezetbe.

11. ábra: A vizsgálati csoport depresszió szintje



A Konfliktusmegoldó Kérdőív eredményeiről szólva, a megküzdésnek (coping) két fő formája van, ahogy arról az előzőekben már volt szó, a problémamegoldó és az érzelemközpontú megküzdés (Lazarus, Folkman 1984). A stratégiák hatékony alkalmazása függ az egyén korábbi tapasztalataitól, intellektuális képességeitől és az önkontrolljától. Az emberek gyakran kevert stratégiát alkalmaznak. A vizsgálati csoportra vonatkozóan megállapíthatjuk, hogy szignifikánsan inkább a problémamegoldó stratégiát részesítik előnyben (lásd 12. ábra).

12. ábra

Leíró Statisztika

		N	Átlag	Szórás	Standard hiba
Lazarus	Problémamegoldó	46	1.7065	.31510	.04646
	Érzelmi megoldás	46	1.4913	.37108	.05471

Kétmintás T-próba

Levene-próba		t-test for Equality of Means							
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Átlag különbség	Standard hiba	A különbség konfidencia intervalluma (95%) alsó felső
érték	Equal variances assumed	2.396	.125	2.998	90	.004	.21522	.07178	.07262 .357
	Equal variances not assumed			2.998	87.696	.004	.21522	.07178	.07257 .357

Ezek az eredményeink nem egyeznek egyes szakirodalmi adatokkal, amelyben azt látjuk, hogy a nők inkább érzelemközpontú stratégiát alkalmaznak (Li et al. 2006; Margitics 2005). Az érzelemfókuszú stratégiát alkalmazók pedig inkább hajlamosak a depresszióra. A problémaközpontú megküzdés jobb alkalmazkodó képességgel van kapcsolatban, ami az esetünkben optimizmusra ad okot a pszichoeducáció lehetőségeinek szempontjából (Li et al. 2006). Tehát a vizsgálati csoport a problémaközpontú megküzdés mellett is jelentős mértékű depresszióval küzd, amely mellett nem mehetünk el szó nélkül.

Intervenciós lehetőségek hallgatóknak az érzelmi kimerültség kezelésére

Az érzelmi kimerültség kezelésében elsődlegesen a feszültségevezetést segítő technikák alkalmazását érdemes megtanítani a hallgatóknak. Erre alkalmasak a különféle relaxációs módszerek, mint amilyenek a különböző légzésgyakorlatok, az autogén tréning, a progresszív relaxáció, a vizualizációs gyakorlatok, melyek csökkentik a stresszt és a szorongás szintjét, így prevenció és intervenció céljával is alkalmasak az érzelmi kimerültség kezelésére (Davis et al. 2021). Ezek mellett hasznos lehet a tudatos jelenlét megélését segítő „mindfulness” gyakorlatok tanítása is.

A feszültségevezetési technikákon kívül a személyiség alpműködéseit is szükséges erősíteni, hogy hosszabb távon elkerülhető legyen az érzelmi kimerültség. Ehhez érdemes az önkontroll funkciók javítását megcélozni, segíteni az érzelemkifejezés és az önérvényesítés fejlesztését (Lukács 2015), melyre a hallgatóknak szervezett, pszichológus által vezetett önismereti csoport, az egyéni pszichológiai tanácsadás vagy terápia megfelelő keretet teremt.

Érdemes még tanulási technikákat tanítani a hallgatóknak, a tanulási stílus felmérését követően, hiszen McManus és munkatársai (2004) longitudinális vizsgálatukban megállapították, hogy a tanulási stílusból előrejelezhető a stresszel és a burn-outtal való megküzdés képessége (Hazag, Major 2008). Eredményeik alapján az elmélyülő tanulási stílussal rendelkezők kevésbé veszélyeztetettek az érzelmi kimerültség és a kiégés szempontjából, mint akik felszínes tanulási stílust mutattak (Hazag, Major 2008).

Összegzés

A kvalitatív, csak a vizsgálati csoportra vonatkozó kismintás pilotban gyógypedagógus-hallgatók pandémiával összefüggő lelkiállapotát, érzelmi kimerültségét vizsgáltuk. Megállapíthatjuk, hogy a pszichológiai immunrendszerüknek különösen az Önszabályozó alrendszerének értékei maradnak el a standard átlagtól, illetve a csoport 38%-a a gyenge pszichológiai immunrendszerű besorolási kategóriába tartozik. A kiégés tekintetében 37%-uk magas kiégési szintet ért

el, illetve 56%-uk a kimerültség magas szintjét érte el. A hallgatók többsége depresszióval érintett, ebből 22%-uk klinikailag is értelmezhetően magas szintű depressziót mutat. A kutatásban résztvevő hallgatók inkább problémafókuszúan oldják meg a konfliktusait, amely erőforrásként is működhet a kilábalás időszakában.

Kutatói kérdéseinkre adható válaszuk, hogy mivel a hallgatóink lelki támogatásra szorulnak, az egyetemi tanulmányoknak olyan tréningeket is kell tartalmaznia, amelyek sokkal inkább a személyre összpontosítanak, az önismereti dimenziókat erősítik, feszültségkezelési technikákat és konfliktusmegoldási stratégiákat tanítanak.

Eredményeink alapján több olyan erősségre is számíthatunk hallgatóinknál, amire építhetünk a prevenció és intervenció programok kidolgozásakor. Ilyen a kitartás, az impulzuskontroll képessége, az öntisztelet és az énhatékonyság, melyekben a vizsgálati csoport magasabb eredményeket ért el, mint a kontrolcsoportként alkalmazott vizsgálati populáció a Pszichológiai Immunrendszer felmérésben (3. ábra). Érdemes végiggondolni, hogy a fenti jellegzetességek jelenthetnek-e poszttraumás növekedést a COVID-19 pandémiát követően, tekintve, hogy a poszttraumás növekedés a traumafeldolgozás révén indukált fejlődést jelent (Tedeschi, Calhoun 1996). Ebben az esetben lehetőségünk van az elmúlt időszak pszichés élményeinek pozitív átkeretezésére.

Kutatásunk eredményei alapján nagyobb mintán tervezzük vizsgálni a hallgatói kiégés mértékét, különösen a környezetünkben zajló, a pandémián is túlmutató politikai-gazdasági események és változások miatt

Támogató:

„Az Innovációs és Technológiai Minisztérium Kooperatív Doktori Program Doktori Hallgatói Ösztöndíj Programjának a Nemzeti Kutatási, Fejlesztési és Innovációs Alapból finanszírozott szakmai támogatásával készült.” (KDP-2020) 1010959. azonosítószámú pályázat

Irodalom

- Asmundson, G. J., Taylor, S. (2020). Coronaphobia: fear and the 2019- nCoV outbreak. *Journal of Anxiety Disorder*, 70: 102196.
- Balogun, J. A., Helgemoe, S., Pellegrini, E., Hoerberlein, T. (1995). Test-retest reliability of a psychometric instrument designed measure physical therapy student's burnout. *Perceptual and Motor Skills*, 81(2): 667–672.
- Barth, A. R., (1990). in Ónódy, S. (2001). Kiégési tünetek (burnout szindróma) keletkezése és megoldási lehetőségei. *Új Pedagógiai Szemle*, <https://ofi.oh.gov.hu/tudastar/kiegesi-tunetek-burnout> Utolsó letöltés: 2020. 03. 30.
- Beck, A., Beck, R. (1972). Shortened version of BDI. *Post. Grad. Med.* 52: 81–85.
- Boda T. (2020). Szemléletváltás a felsőoktatásban: az általános jóllét vizsgálata a Neumann János Egyetem Pedagógusképző Kar hallgatói körében. *Gradus* 8. 58–64. https://gradus.kefo.hu/archive/2021-1/2021_1_ART_002_Boda.pdf Utolsó letöltés: 2022. 04. 12.
- Bordás A. (2010). A kiégés-szindróma a külföldi és a hazai szakirodalomban. *Educatio*, 19. 4. 666–672. http://epa.niif.hu/01500/01551/00054/pdf/educatio_EPA01551_2010-4_Kutkozben3.pdf Utolsó letöltés: 2022. 01. 20.
- Breso, E., Schaufeli, W. B., Salanova, M. (2011). Can a self-efficacy-based intervention decrease burnout, increase engagement, and enhance performance? A quasi-experimental study. *Higher Education*, 61, 339–355.
- Celik, G. T., Oral, E. L. (2014). Burnout Levels and Personality Traits – The Case of Turkish Architectural Students. *Creative Education*, 4(2), 124–131. doi: [10.4236/ce.2013.42018](https://doi.org/10.4236/ce.2013.42018)
- Czeisler, M. E., Lane, R. I., Petrosky, E., Wiley, J. F., Christensen, A., Njai, R., Weaver, M. D., Robbins, R., Facer-Childs, E. R., Barger, L. K., Czeisler, C. A., Howard, M. E., Rajaratnam, S. M. W. (2020). Mental health, substance use, and suicidal ideation during the COVID-19 pandemic: United States, *Morb Mortal Wkly Rep*, 2020; 69: 1049–1057.
- Csikszentmihályi M. (2001). *Flow: az áramlat, a tökéletes élmény pszichológiája*. Akadémiai Kiadó. Bp.
- Davis, M., McKay, M., Eshelman, E.R. (2021). *Stresszoldó és relaxációs módszerek*. Park Könyvkiadó Kft. Bp.

- Dyrbye, L. N., Thomas, M. R., Huntington, J. L., Lawson, K. L., Novotny, P. J., Sloan, J. A., Shanafelt, T. D. (2006). Personal life events and medical school burnout: a multicenter study. *Acad. Med.*, 81(4): 374–384.
- Galea, S., Merchant, R. M., Lurie, N. (2020). The mental health consequences of COVID-19 and physical distancing: the need for prevention and early intervention. *JAMA Intern Med.* 180: 817–818.
- Garden, A. M. (1991). Relationship between burnout and performance. *Psychological Reports*, 68: 963–977.
- Ge H., Wang X., Yuan X., Xiao G., Deng T., Yuan Q., Xiao X. (2020). The epidemiology and clinical information about COVID-19. *Eur J Clin Microbiol Infect Dis.* 39 (6): 1011–1019. <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC7154215/>
- Gonda X., Rózsa S. (2020). Diagnosztikus kérdőívek és tünetbecslő skálák. <http://real.mtak.hu/114431/7/2.2.2.pdf> Utolsó letöltés: 2022. 04. 14.
- Gunnell, D., Appleby, L., Arensman, E., Hawton, K., John, A., Kapur, N., Khan, M., O'Connor, R. C., Pirkis, J., COVID-19 Suicide Prevention Research Collaboration (2020). COVID-19 suicide prevention research collaboration. Suicide risk and prevention during the COVID-19 pandemic. *Lancet Psychiatry*, 7: 468–471.
- Hazag A., Major J. (2008). A hallgatói kiégés jelensége, orvosok lelki egészségvédelme. *Mentálhigiéné és Pszichoszomatika* 9(4): 305–322. <http://real.mtak.hu/58227/1/mental.9.2008.4.2.pdf> Utolsó letöltés: 2022. 04. 20.
- Hazag A., Major J., Ádám Sz. (2010). A hallgatói kiégés szindróma mérése. A Maslach kiégés-teszt hallgatói változatának (MBI-SS) validálása hazai mintán. *Mentálhigiéné és Pszichoszomatika* 11. (2), 151–168. <http://real.mtak.hu/58271/1/mental.11.2010.2.4.pdf>
- Jackson, L. T. B., Rothmann, S. (2005). An adapted model of burn-out for educators in South African. *South African Journal of Education*, 25, 100–108.
- Jacobs, S., R. (2003). Student burnout as a function of personality, social support, and work- load. *Journal of College Student Development*, 44(3): 291–303.
- Janiri, D., Kotzalidis, G. D., Giuseppin, G., Molinaro, M., Modica, M., Montanari, S., Terenzi, B., Carfi, A., Landi, F., Sani, G., Gemelli Against COVID-19 Post-acute Care Study Group (2020). Psychological distress after COVID-19 recovery: reciprocal effects with temperament and emotional dysregulation. An exploratory study of patients over 60 years of age assessed in a post-acute care service. *Front Psychiatry*, 11: 590135.
- Kocsis J. N. (2016). A pszichológiai immunkompetencia aktuális szintjeinek összefüggései az értékpreferenciákkal pedagógusjelölt hallgatók körében. Karlovitz János Tibor (szerk.). Tanulás és fejlődés. <http://www.irisro.org/pedagogia2016konfktet/13KocsisJuditNora.pdf> Utolsó letöltés: 2022. 04. 15.
- Kopp M., Fóris N. (1993). *A szorongás kognitív viselkedésterápiája*. Végeken Kiadó. Budapest.
- Lazarus, R. S., Launier, R. (1978). Stress-related transactions between person and environment. In Pervin, L. A., Lewis, M. (szerk.): *Perspectives in Interactional Psychology*. Plenum, New York, 287–327.
- Lazarus, R. S., Folkman, S. (1986). Cognitive theories of stress and the issue of circularity. In M. H. Appley, R. Trumbull (szerk.), *Dynamics of stress: Physiological, psychological, and social perspectives*. Plenum Press, New York, 63–80.
- Li, C. E., DiGiuseppe, R., Froh, J. (2006). The Roles of Sex, Gender, and Coping in Adolescent Depression. *Adolescence*, 41(163): 409–415.
- Lukács L. (2015). *Az éhes lélek gyógyítása: túlsúly, evészavarok, kapcsolati problémák*. Kulcslyuk Kiadó. Bp.
- Major J., Rész K., Hulesch B., Túry F. (2006). A kiégés jelensége az orvosi hivatásban. *Lege Artis Medicine*, 16 (4): 367–373.
- Mariani, R., Renzi A., Di Trani M., Trabbuchi G., Danskin K., Tambelli R. (2020). The Impact of Coping Strategies and Perceived Family Support on Depressive and Anxious Symptomatology During the Coronavirus Pandemic (COVID-19) Lockdown. *Front Psychiatry*, 2020. Nov 13. 11:587724. <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/33281647/>
- Margitics F. (2005). A depresszív élményfeldolgozás háttértényezői főiskolai hallgatóknál. *Mentálhigiéné és Pszichoszomatika*, 6(3): 197–230.
- Maslach, C., Goldberg, J. (1998). Prevention of burnout: New perspectives. *Applied & Preventive Psychology*, 7, 63s–74s. doi: 10.1016/S0962-1849(98)80022-X
- Maslach, C., Jackson, S. E. (1981). The measurement of experienced burnout, *Journal of Occupational Behaviour* 2: 99–113
- Maslach, C., Jackson, S. E., Leiter, M. P. (1996). *Maslach burnout inventory manual (3rd ed.)*. Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press.
- McManus, I. C., Keeling, A., Paice, E. (2004). Stress, burnout and doctors' attitudes to work are determined by personality and learning style: A twelve year longitudinal study of UK medical

- graduates. BMC Medicine. <https://bmcmmedicine.biomedcentral.com/articles/10.1186/1741-7015-2-29>
- Mihálka M., Pikó B. (2018). Pedagógusok étellel való elégedettsége és összefüggése a kiégéssel, valamint a pszichoszomatikus egészség mutatóival. *Mentálhigiéné és Pszichoszomatika*, 19(2): 140–157. doi: [10.1556/0406.19.2018.006](https://doi.org/10.1556/0406.19.2018.006)
- Niederkrotenthaler, T., Gunnell, D., Arensman, E., Pirkis, J., Appleby, L., Hawton, K., John, A., Kapur, N., Khan, M., O'Connor, R. C., Platt, S., International COVID-19 Suicide Prevention Research Collaboration (2020). International COVID-19 Suicide Prevention Research Collaboration. Suicide research, prevention, and COVID-19. *Crisis*, 41: 321–330.
- Oláh A. (1996). A megküzdés személyiség tényezői. A pszichológiai immunrendszer és mérésének módszere. Kézirat, Budapest
- Oláh A. (2005). *Érzelmek, megküzdés és optimális élmény*. Trefort Kiadó. Bp.
- Osváth P. (2021). Psychological Outcome of COVID-19 Pandemic. How can we prepare for a psychdemic crisis? *Orvosi Hetilap*, 162. 10: 366–372. doi: [10.1556/650.2021.31141](https://doi.org/10.1556/650.2021.31141)
- Ónody S. (2001). Kiégési tünetek (Burnout szindróma) keletkezése és megoldási lehetőségei. Új Pedagógiai Szemle, 2001. május: 80–85. <https://ofi.oh.gov.hu/tudastar/kieges-i-tunetek-burnout>
- Panariello, F., Cellini, L., Speciani, M., De Ronchi, D., Atti, A. R. (2020). How does SARSCOV-2 affect the central nervous system? A working hypothesis. *Front Psychiatry*, 11: 582345.
- Pikó B. (szerk.) (2010). *Védőfaktorok nyomában. A káros szenvedélyek megelőzése és egészségfejlesztés serdülőkorban*. L'Harmattan. Bp.
- Rogers, J. P., Chesney, E., Oliver, D., Pollak, T. A., McGuire, P., Fusar-Poli, P., Zandi, M. S., Lewis, G., David, A. S. (2020). Psychiatric and neuropsychiatric presentations associated with severe coronavirus infections: a systematic review and meta-analysis with comparison to the COVID-19 pandemic. *Lancet Psychiatry*, 7: 611–627.
- Rozzini, R., Bianchetti, A., Mazzeo, F., Cesaroni, G., Bianchetti, L., Trabucchi, M. (2020). Delirium: clinical presentation and outcomes in older COVID-19 patients. *Front Psychiatry*, 11: 586–686.
- Rózsa S., Réthelyi J., Stauder A., Susánszky É., Mészáros E., Skrabski Á., Kopp M. (2003). A középkorú magyar népesség egészségi állapota: a Hungarostudy 2002 országos reprezentatív felmérés módszertana és a minta leíró jellemzői. *Psychiatria Hungarica*, 18(2): 83–94.
- Sher, L. (2020). The impact of the COVID-19 pandemic on suicide rates. *QJM Int J Med*. 113: 707–712.
- Schaufeli, W., Salanova, M., Gonzalez-Romá, V., Bakker, A. (2002). The measurement of engagement and burnout: a two sample confirmatory factor analytic approach. *Journal of Happiness Studies* (3), 71–92. <https://www.wilmarschaufeli.nl/publications/Schaufeli/178.pdf>
- Szigeti M. V. (2021). Burnout Prevention with Psychoeducation in Teachers. In: Carmo, Mafalda (2021, szerk.). *Education and New Developments 2021*. Lisboa, Portugal: World Institute for Advanced Research and Science. 205–209., 5. http://end-educationconference.org/wp-content/uploads/2021/07/END-2021_Book-of-Proceedings.pdf Utolsó letöltés: 2022. 04. 15.
- Taquet, M., Quoidbach, J., Fried, E. I., Goodwin, G. M. (2021). Mood homeostasis before and during the coronavirus disease 2019 (COVID-19) lockdown among students in the Netherlands. *JAMA Psychiatry*, 78: 110–112.
- Tedeschi, R.G., Calhoun, L.G. (1996). The Posttraumatic Growth Inventory: Measuring the positive legacy of trauma. *Journal of Traumatic Stress*, 9(3): 455–471.
- Torzsa P., Szeifert L., Dunai K., Kalabay L., Novák M. (2009). A depresszió diagnosztikája és kezelése a családorvosi gyakorlatban. *Orvosi Hetilap*, 150: 1684–1693.
- Zalsman, G., Stanley, B., Szanto, K., Clarke, D. E., Carli, V., Mehlum, L. (2020). Suicide in the time of COVID-19: review and recommendations. *Arch Suicide Res*. 24: 477–482.

Cseri Kinga

SZE Apáczai Csere János Kar

ORCID:0000-0002-0583-7999

Boldizsár Boglárka

SZE Apáczai Csere János Kar

ORCID:0000-0002-9799-3445

A járványhelyzet egzisztenciális megélésének és oktatásszociológiai vonatkozásainak elemzése egy felsőoktatási intézményben

Absztrakt

Tanulmányunkban a koronavírus járványhelyzet szubjektív megélési lehetőségeinek feltárására fókuszálunk. Kutatásunk lényegisége egyrészt a megváltozott élethelyzet hallgatói értelmezésének, megélésének pszichológiai vonatkozását foglalja magában, másrészt pedig az online oktatáshoz való hallgatói viszonyulás analízisa által kísérletet tesz az oktatásszociológiai vonatkozások feltárására.

A győri Széchenyi István Egyetem Apáczai Csere János Karán tanuló nappali és levelező tagozatos hallgatók körében végzett online kérdőíves vizsgálatunk célja a járványhelyzet által generált krízishelyzet egzisztenciális megélésének feltárása, továbbá az ebben az időszakban bekövetkezett életviteli változások bemutatása, illetve a digitális platformon zajló oktatás során megélt szubjektív tapasztalatok összegzése.

Kulcsszavak: online oktatás, megváltozott élethelyzet, oktatásszociológia

Abstract

The existential perception of the pandemic and its educational sociological aspects in a higher education institution

The study focusses on exploring the subjective perception of the coronavirus pandemic. On the one hand, the research aims to unfold the psychological aspects of how students interpret and experience the changed life situation; on the other hand, it explores the sociological aspects of education by analysing student attitude on online education.

With the help of an online questionnaire, filled in by undergraduate and postgraduate students of Széchenyi István University Apáczai Csere János Faculty in Győr, we aim to explore students' crisis perception from the existential point of view, the changes in their lifestyle during this period, and summarise their attitude on the online teaching-learning situation.

Keywords: online education, changed life situation, sociology of education

Bevezetés

A 2020/21-es tanév második félévében megélt járványhelyzet jelentős mértékben eltért a korábbi, illetve az azt követő időszaktól. Oktatói oldalról is nagyfokú alkalmazkodást, megfeszített munkabírást igényelt, melynek átélése a későbbiekben arra motivált minket, hogy megvizsgáljuk, hogy miként élték meg ezt a helyzetet intézményünk – a győri Széchenyi István Egyetem Apáczai Csere János Kar – hallgatói. A pandémia okozta hatásokat, következményeket kutatva felvetődik bennünk az a kérdés, hogy a kiszámíthatatlanul bekövetkezett, egyéni és társadalmi krízis által meghatározott léthelyzet milyen megújulási lehetőségeket kínál az egyén és közösség számára.

1. A krízishelyzet szubjektív megélési lehetőségére való gondolati reflexió

Gondolatmenetünk kiindulópontjaként a krízis fogalmában rejlő értelmezési lehetőségek lényegi elemeit érdemes körbejárunk. A krízis görög eredetű szó, amely a „fordulat”, „válság” lényegiségét magában foglalva veszély és produktív lehetőség egyaránt lehet az emberi egzisztencia számára (Bakos 1994). Következésképp az intenzív fejlődés lehetősége mellett a tartósan sérült, hátrányos pozíció esélye is megjelenik (Hajduska 2008). A fejlődési krízis vonatkozásában méltán utalhatunk a híres fejlődépszichológusra, Eriksonra, aki a freudi pszichoanalitikus elméletből kiindulva hangsúlyozta, hogy minden fejlődési szakasz fókuszában teljesített feladat feltétele a következő szakaszba lépésnek (Erikson 1950). Az életszakaszváltások időszakát intenzív tanulás állapotának is tekinthetjük, amelyben a bevált szerepek, konfliktusmegoldási stratégiák már nem működnek, de az új megoldások még nem körvonalazódtak (Hajduska 2008).

A krízishelyzet által kiváltott potencialitások megélése a járványhelyzet értelmezési dimenzióit is meghatározza. Ezen a ponton érdemes utalnunk a modern stressz kutatás jeles képviselőjére, Selye Jánosra, aki joggal hangsúlyozta, hogy a stressz a fejlődés mérőöldkövévé válhat. A fejlődést elősegítve kihívás és készítés is lehet egyben, hozzásegítve az embereket a megküzdési stratégiák kialakulásához. Ezzel szemben a károsító stressz (distressz) jelenléte súlyosan romboló hatást gyakorol az emberi élet minden dimenziójára (Selye 1964).

A krízishelyzet szubjektív megélési lehetőségének kontextusában érdemes hangsúlyoznunk, hogy a Covid-19 járványhelyzet és a karantén által meghatározott lét, a fertőzéstől való félelem, a szeretett személyektől való kényszerű távollét, a frusztráció, az anyagi veszteségek és a vírus-helyzet miatt kialakuló lehetséges stigma, károsító stresszt válthat ki az emberekből. A poszt-traumás stressz tüneteit átélve a karanténnak jelentős és negatív pszichés következményei lehetnek (Perczel-Forintos 2020).

A krízissel való megküzdési folyamat legátfogóbb megközelítése Lazarus (1966) nevéhez fűződik, aki az alkalmazkodási kísérleteket megküzdésnek nevezi. A megküzdés lehetőségének vonatkozásában a szerző probléma-, illetve érzelemközpontú stratégiát különít el egymástól. A problémaközpontú megküzdés segítségével az egyén a probléma leküzdését vagy jövőbeli elkerülését tűzi ki célul (Folkman, Lazarus 1988). Következésképp a lehetséges megoldásokat feltérképezve az előnyök és hátrányok számbavételével, az alternatívák között mérlegelve kiválasztja saját maga számára követendő cselekvéssort (Atkinson 1999). Az érzelemközpontú stratégiák pedig arra hivatottak, hogy megvédjék a személyt a destruktív indulatoktól és érzelmektől.

Mindazonáltal hangsúlyoznunk kell, hogy a fentiekben felvázolt stratégiák nem összeférhetlenek. Az érzelemcentrikus megküzdés ugyanis a negatív érzelmi állapotot csökkentve a későbbiekben a problémacentrikus stratégiák alapjául is szolgálhat. A negatív események által kiváltott érzelmi állapot lényegiségét kutatva megállapíthatjuk, hogy a krízis által meghatározott helyzetek egyes személyeknél súlyosabb esetekben mentális betegségekhez vezetnek, míg másoknál a krízissel való megküzdés a személyiségfejlődés előmozdítójaként produktív következményekkel járhat (Rutter 1985, 2006). Láthatjuk tehát hogy „a különösen reziliens személyiség átlagon felül hajlamos egy helyzetnek, eseménynek a jövőre nézve aluldeterminált vol-

tát felismerni, a helyzetet újraértelmezni és a szükségből erényt kovácsolva a váratlan lehetőségeket megpillantani” (Békés 2002: 221). Ezen a ponton érdemes visszanyúlnunk Frankl Viktor osztrák neurológus és pszichiáter logoterápiájához, amely az értelmes célokra és tevékenységekre koncentrálva a pozitív egzisztenciális erők tudatosítását tartja szem előtt (Frankl 2020). A logoterápia megalkotója auschwitzi megtapasztalásainak a hatására hangsúlyozta, hogy a szellemi szabadság lehetősége még a legszélsőségesebb borzalmak megélésének helyzetében is adott az egyén számára. Következésképp az elkerülhetetlen szenvedéshez való viszonyunkat képesek vagyunk szabadon megválasztani, s ezáltal értelmet adhatunk a szenvedésnek (Frankl 2020).

Gondolatmenetünk további kiindulópontjaként a járványhelyzet szubjektív megélési lehetőségére való reflexió kontextusában érdemes felidéznünk korábbi tanulmányunk alapgondolatát, amelyben az emberi lét alaphelyzetében gyökerező elemi félelmek emberi egzisztenciára gyakorolt hatását vizsgáltuk (Boldizsár, Cseri 2021). Az egzisztencializmus filozófiai rendszeréből kiindulva kutattuk, hogy a koronavírus járványhelyzet szubjektív megélési lehetősége által meghatározott élethelyzet, mint „határszituáció”, túlmutat-e önmagán a saját maga lényegiségére rádöbbenő emberi élet vonatkozásában avagy csupán a reménytelenség szorongató magányát fokozza. A 20. századi gondolkodók közül Karl Jaspers filozófiája irányította a figyelmünket az emberi végesség problémájára (Jaspers 1996). A jeles gondolkodó az orvosi pszichológiától eltávolodva eljutott az emberi egzisztencia filozófiai értelmezéséhez (Jaspers 1960). A „határhelyzetekben” – mint például súlyos megrázkódtatás, betegség, végesség tudatának átélése, bűn – tanúsított magatartásmódok érdeklik, amelyben az egyén számára feltárul a lét autentikus lényegisége. Mindezzel összhangban Martin Heidegger német gondolkodó szintén hangsúlyozza a határszituációk jelentőségét, amely által az ittlét képes önmagát elsajátítani saját totalitásában (Heidegger 1992). Következésképp az elmúlás egzisztenciális lehetősége, a végesség tudatára vonatkozó mély reflexió önmagunk megismerésére szólít(hat) fel az emberi élet értelmét mélységében meghatározva.

2. A járványhelyzet oktatásszociológiai dimenziójának lényegisége

A koronavírus által meghatározott digitális átállás többféle, régebben tabunak vélt dogmatikus kontextust kérdőjelezett meg a tanítás-tanulás hatékonyságával kapcsolatban, miközben bizonyította, hogy elkerülhetetlenül szükséges a digitális oktatás személyre szabott hatékony pedagógiai módszerének a biztosítása.

A digitális oktatás kontextusában kiindulási alapként joggal utalhatunk Émile Durkheimre, aki a társadalmat a kollektivitás tudataként jellemezte (Durkheim 1980). A törzsi társadalmakból kiindulva eljut a digitális transzformáció koráig, amely az iskolarendszer alapjait radikálisan megváltoztatta (Durkheim 2003). Az online térben való hatékonysághoz ugyanis egészen más kompetenciákra van szükségünk, mint az organikusan építkező iskolai dimenziók világában.

A hálózati kultúra széles körű elterjedése a nyilvánosság szerkezetét és a tudásátadás évezredes hagyományokon alapuló sajátosságait lényegiségében átalakította, miközben új identitáskonstrukciókat és közösségi formákat hozott létre. Mindebből kiindulva joggal beszélhetünk a kultúraváltás jelenségéről, amely a hagyományos iskolarendszer eddig megkérdőjelezhetetlen céljainak az újragondolását is szükségessé teszi (Császi 2002). A poroszos szemléletű frontális osztálytanítás világából beléptünk az információs társadalom dimenziójába, ahol a tudás létrehozásának technológiája, az információ megszerzése, feldolgozása és megosztása válik fontossá, azaz a hangsúly egyre inkább a szimbolikus kommunikációra helyeződik (Castells 2007).

A bruneri (2004) paradigmaváltásból kiindulva érdemes felidéznünk Halász Gábor gondolatát, aki az oktatási technológiaváltás horderejét az egyéniesítés lényege által ragadja meg (Halász 2007). A tanítás technológiájának változásai egyre inkább megkövetelik a tanítási gyakorlatban a személyre szabott megoldások alkalmazását, amely a tanulók individuális igényeit tartják szem előtt (Halász 2007). A személyes tanulási tér kialakításával, az önszabályozó módszer eszközével már nem csupán a lexikális tudás elsajátítása a lényeges, hanem a készségek, kompetenciák fejlesztése is fontossá válik. Mindeközben a tanulási környezet fogalmának újraértelmezése is szükségessé vált, ugyanis a 21. század elejére az embert körülvevő szimbolikus

és tárgyi környezet jelentős mértékben megváltozott, s ez a változás a tanulás jövőbeli feltétel- és lehetőségrendszerét is teljesen meghatározta (Komenczi 2009).

A fenti gondolatokkal összhangban Cornock (2020) az esszéjében rámutat arra, hogy az oktatási kihívásokra többszempontú válasz adása szükséges. A tanárok szempontjából a technológiai, digitális kommunikációs képességeket, továbbá a pedagógiai kreativitást szükséges megerősíteni. A tananyagok vonatkozásában a hozzáférhetőség, továbbá az önálló tanulásban való segítség a leglényegesebb. A diákok számára pedig alapvető fontosságú az önszabályozás képessége és a hatásos kommunikáció és önkifejezés fejlesztése (Cornock 2020).

A fentiekben bemutatott digitális transzformáció komplex természete követelményének való megfelelést a koronavírus járványhelyzet által kiváltott oktatási körülmények egyértelműen szükségessé teszik. A digitális pedagógiai kultúra megteremtéséhez azonban nem elegendő a tanárokat felkészíteni a személyre szabott tananyagok kidolgozására és kreatív alkalmazására. Mindezen túl az iskola hagyományos szerepének és társadalmi funkcióinak újragondolása is szükségszerű (Jakab 2020).

Gondolatmenetünk konklúziója az oktatásban való valódi paradigmaváltás szükségességét hangsúlyozza, amelyet az emberi biológiai, körülmények által változó szükségszerűség is támogat. Mit értünk ezen? – joggal merülhet fel a kérdés. A századunkban bekövetkezett technológiai fejlődés az emberi képességeket is meghatározta, azaz átalakította a korábbi idegrendszer által meghatározott képességkompetencia dimenziót (Gyarmathy 2012). Az emberi idegrendszer ugyanis folyamatosan tanuló, adaptív mechanizmusként funkcionál, azaz változik a kulturális és környezeti hatások függvényében. A téri-vizuális feldolgozás szerepe egyre inkább nő, ennél fogva a kulturális paradigmaváltásra az oktatásban egyre nagyobb szükség van. A tananyag reformját túllépve az újragondolt képességfejlesztés alapjának és módszertanának a kidolgozására lesz szükség az új tanulási környezet dimenzióinak a figyelembevételével.

A fentiekben bemutatott elméleti háttér összefüggéseit szem előtt tartva kísérletet tettünk arra, hogy a kutatási eredmények tükrében az egyetemista hallgatóknak a digitális oktatás által meghatározott körülményekhez való viszonyulásaira reflektáljunk.

3. A vizsgálat háttérének bemutatása

Kutatásunk eszközéül a kérdőív segítségével történő kikérdezés módszerét választottuk, melyet 2021. szeptember végén, tehát az online tanulást követő félév elején küldtünk ki a Neptun rendszeren keresztül azoknak a hallgatóknak, akiket mi magunk, illetve kollégáink segítségével meg tudtunk szólítani, szám szerint 215 főnek. A vizsgálati személyek többféle szakirányról (tanító, gyógypedagógia, humán erőforrás, nemzetközi tanulmányok, szociálpedagógia, szociológia, kulturális mediáció) és tagozatról (nappali és levelező) képviseltették magukat, akik a 2021/22-es tanév első félévében már legalább harmadik féléve folytatták intézményünkben tanulmányaikat.

A kutatás célja tehát az egyetemi hallgatók életét érintő, a járványhelyzet által generált érték-személeti és értékrendbeli, valamint a tanulási-tanítási folyamat változásainak felmérése volt. A vizsgálat eszköze (online kérdőív) tehát annak feltárására volt hivatott, hogy láthatóvá tegye azt, hogy a megváltozott élethelyzet milyen értékrendbeli és életviteli változásokat okozott a hallgatók körében.

A mérőeszköz első része a demográfiai adatokra kérdezett rá, amelyek esetén ügyeltünk arra, hogy ne lehessen beazonosítani a válaszadókat (anonimitás), ezért például csak az életkor, a tagozat, a lakóhely intézménytől való távolságáról, az előző diplomák számáról, illetve a nevelt gyermekek tényéről gyűjtöttünk információt. A szakok megjelölését nem kértük a hallgatóktól, mert a kutatási kérdés nem indokolta ennek szükségességét. A kérdőív tartalmi része többféle vizsgálati módon szerkesztett – feleletválasztós, ötfokozatú mérési skálás és rövid szöveges válaszadást igénylő – kérdésekből állt, szám szerint 12-ből (lásd: melléklet). Ezek tematikailag 3 részre oszthatók: egyrészt a járványhelyzet által generált – értékrendszerben, életvitelben bekövetkezett – változásokról, másrészt a hallgatók online oktatás során megélt tapasztalatairól,

harmadsorban pedig az újbóli jelenléti oktatásról és általánosságban véve a hallgatók jövőorientációjáról gyűjtöttünk információt. Ez utóbbi kérdéscsoport (melléklet: 10–12. kérdés) kifejtése nem képezi jelen dolgozat tárgyát.

4. A vizsgálati eredmények bemutatása

A kérdőív kitöltési rátája a kiküldött hallgatók számához mérten viszonylag alacsonynak mondható, amely 34,5%-os válaszadási kedvet mutatott, azaz összesen 72 fő vett részt a vizsgálatban: 51,4% levelezős (N=37) és 48,6% nappali tagozatos diák (N=35). Az alacsony „elemszám” miatt az eredmények bemutatásakor nem kezeljük külön a két tagozat adatait. A kis-mintás kutatás kapcsán továbbá fontos előre bocsájtani azt is, hogy a vizsgálat eredményei nem tekinthetők általános érvényűnek, azonban mintául szolgálhatnak hasonló kutatások számára. Az alábbiakban elsőként a legfontosabb demográfiai adatot ismertetjük, azután a kérdőív két kérdéskörének tárgyalása következik.

4.1. Lényeges demográfiai adatok

A válaszadók közel fele a 18–23 éves korosztályból került ki (48,6%, N=35), a 24–30 évesek (N=12) és a 41–50 évesek csoportjai (N=16) 15–25% közötti kitöltési arányt mutattak, a 31–40 évesek részvétele mindössze 11,1%-os volt (N=8), 51 éves kor fölött pedig 1 fő képviseltette magát (1. ábra).

1. ábra: A vizsgálati személyek életkori megoszlása



Forrás: saját szerkesztés

Rögzítésre került továbbá az is, hogy a hallgatók milyen távolságokból utaznak intézményünkbe, amely kapcsán úgy véltük, hogy meghatározó faktor lehetett az online oktatás idején. A 2. diagram adatai azt mutatják, hogy a megkérdezettek legtöbbször (41,7%) Győr 40–100 km-es vonzáskörzetéből érkeznek (N=30), a Győr és Győr környékiek (N=20), illetve a 100 és 150 km közötti távolságról ingázók (N=17) aránya összességében a megkérdezettek körülbelül fele. Az ennél hosszabb utat megtevők aránya jóval alacsonyabb (2. ábra).

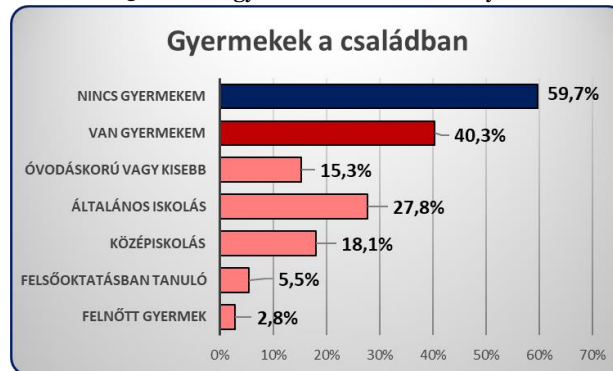
2. ábra: Az intézmény és a lakóhely közti távolság (km)



Forrás: saját szerkesztés

A kérdőív kitöltésekor azt is szeretnénk tudni, hogy a hallgatók közül hányan nevelnek gyermekeket, ami a munka és a tanulás mellett egyéb felelősséget ró rájuk, azaz másfajta előretérvezést igényel. A 3. ábra a gyermeknevelők arányát szemlélteti. Az adatok azt mutatják, hogy a gyermeknevelés kérdése a megkérdezettek 59,7%-a számára (N=43) az adott időben nem volt aktuális. A vizsgálati személyek 40,3%-ának (N=29) viszont egy vagy több gyermeke is van, akik zömében 6–14 évesek (27,8%), de vannak középiskolásokat (18,1%) és kisgyermeket – óvodás korúakat vagy fiatalabbakat (15,3%) – nevelők is.

3. ábra: A gyermeket nevelők aránya



Forrás: saját szerkesztés

4.2. A hallgatók életében a járványhelyzet következtében kialakult életszeméleti és életviteli változások bemutatása

Vizsgálatunk egyik fókuszpontja a járványhelyzet hallgatói értelmezése, megélése, pontosabban az, hogy eredményezett-e, s ha igen, akkor milyen jellegű változásokat hozott számukra ez az időszak életszemléletükben és életvitelükben. Elsőként a járványhelyzet értelmezését, másodsorban pedig az értékrendszerben és életvitelben bekövetkezett változásokat vesszük számba.

4.2.1. Az egyetemisták saját tapasztalatból merített járványhelyzet-értelmezése

A járványhelyzet kapcsán a hallgatóknak három – előre megfogalmazott – állítást kellett 5-fokozatú Likert-skálán értékelniük (melléklet: 1. kérdés). Az első megállapítás a járványhelyzet megtapasztalása során az új típusú problémamegközelítés kialakulását hangsúlyozta, amellyel a vizsgálati személyek 87,5%-a egyetértett (N=63). A második megfogalmazás szerint, amely a járványhelyzet megélése kapcsán azt emeli ki, hogy az leginkább az emberi érzelmek (frusztrációk, szorongások, félelmek) szabályozásában kap döntő szerepet, a válaszadók nagy többsége szintén egyetértett (76,4%, N=55). A harmadik állítással, mely a járványhelyzetre úgy tekint, mint az egzisztenciális fejlődés (értékrend, életszemlélet) mérföldkövére, a megkérdezettek 68%-a (N=49) értett egyet. Ennél a megfogalmazásnál a nem egyértelmű állásfoglalást (Likert-skála 3-as fokozata) jelölők aránya (16,7%, N=12). Ezek alapján tehát a hallgatók többsége a Covid-19 alatt megélt változásokat elsősorban egy új típusú problémaszemlélet kialakításával azonosította, amelyben szintén döntő szerep jutott az érzelmek kezelésének. Sőt, a megkérdezettek kétharmada szerint a járványhelyzet akár az életszemléletünkben megjelenő változásokat generálhat. A kapott adatok tükrében állítható, hogy a krízissel való megküzdés folyamatában a probléma- és az érzelmközpontú stratégiák (vö: Folkman, Lazarus 1988) egyaránt szerepet kaptak.

A kérdőív későbbi részében (melléklet: 5. kérdés) arra kértük a hallgatókat, hogy próbálják meg értelmezni, hogy mit jelentett saját életükre vonatkoztatva a járványhelyzet. A válaszokat igyekeztünk a fent említett 3 – a járványhelyzet lényegiségének értelmezési – kategóriájába besorolni: új típusú problémamegközelítés (37,5%, N=27), az emberi érzelmek (bizonytalanság, félelem, szorongás) megélése (54,1%, N=38); az értékrendben és életszemléletben bekövetkező változások (22,2%, N=16)¹.

¹ A százalékos értékek aszerint alakultak, hogy hány hallgató válaszában jelentek meg az egyes kategóriákba sorolható elemek

Az új típusú problémamegközelítés három jól elkülöníthető témát foglalt magában:

- alkalmazkodás a változásokhoz (pl. új körülményekhez, kihívásokhoz),
- új lehetőségek, utak keresése (pl. a munkában, tanulásban),
- hatékony időbeosztás (pl. napirend).

A járványhelyzet során megélt változásokhoz való alkalmazkodás úgy tűnik, hogy rugalmasságra nevelte a hallgatók egy részét, az új helyzetek pedig különféle feladatok újratervezésére motiválták őket (*lehetőséget nyújt[ott] az önfejlesztésre, tanulmányainkra való fókuszálásra*).

Az emberi érzelmek átélésének kategóriájába tartozott a legtöbb hallgatói válasz, amelyek az élet számos területére kiterjedtek. Ezekben a megnyilatkozásokban a megkérdezettek leggyakrabban az alábbi témákat foglalmazták meg:

- testi vagy anyagi szinten megélt veszteség(ek): Családtagot is vesztettem a járvány miatt.; Nagyon sok bevételtől estem el...,
- a külső körülmények nehézségei, pl. korlátozások, bezártság: bár szeretek egyedül lenni, a végére már nehezen viseltem a bezártságot és a közösségek hiányát is.,
- a belső negatív megélések, pl. bizonytalanság, félelem, túlterheltség, s túlélés a mindennapokban: Várakozás, félelem valamitől, ami nem látható, nem tapintható.; Borzasztó nehéz volt. [...] folyamatosan a család–háztartás–munka között kellett egyensúlyoznom, minden energiámat felemésztette.; Egy időszak, amit el kell viselni, túl kell élni és kivárni, míg újra kisüt a nap.

Az értékrendben, életszemléletben bekövetkező változások leginkább a befelé fordulásban érhetők tetten (pl. *befelé figyelés, önismeret, a fontossági sorrend átértékelődése.; Hatalmas lehetőséget adott arra, hogy észrevegyük az igazi értékeket az életünkben.*), valamint a társadalmi összetartás fontosságát is többen hangsúlyozták.

A fenti válaszok alapján tehát az látszik, hogy a hallgatók elsősorban a járványhelyzetet személyes életükre vonatkozóan – belső, illetve külső körülmények által gerjesztett – szorongásként, félelemként vagy bizonytalanságként élték meg. Másodsorban az élethelyzetben bekövetkező értelmi, pragmatikai aspektusokat hangsúlyozták. S csak mindezek után kerülnek említésre a hallgatók értékrendjében, életszemléletében bekövetkezett változások.

4.2.2. A hallgatók járványhelyzet-megélése

A járványhelyzet egyes vonatkozásait (egészségügyi óvintézkedések, szabadidő, emberi kapcsolatok, egzisztenciális félelmek vagy bizonytalanság, életvitelében bekövetkező változások dimenziójában) többválasztós kérdések segítségével vizsgáltuk (melléklet: 6. és 9. kérdés). Ezek közül a témakörök közül az egészségügyi óvintézkedések (maszkviselés, higiénés szabályok) betartását a megkérdezettek 73,6%-a (N=53) nagyon fontosnak tartotta.

A szabadidővel kapcsolatban azonban nem képviseltek egységes álláspontot a hallgatók. 50%-uk (N=36) több szabadidőről számolt be, vagy arról, hogy többletenergájuk volt ebben az időszakban (36,1%, N=26). Ellenben a vizsgálati személyek egynegyede arról panaszkodott, hogy alig volt idejük kikapcsolódásra, szórakozásra vagy a családi, baráti kapcsolatok ápolására.

A vizsgálatban résztvevő hallgatók egynegyede a hosszútávú összezártág ellenére is meghitt családi légkorról és több kommunikációról számolt be.

Az egzisztenciális bizonytalanság, félelem érzése is megjelent a hallgatók mindennapjában (26,4%, N=19), ők voltak azok, akik folyamatosan aggódtak maguk és szeretteik egészségéért. Hasonló arányban azonban azt jelezték, hogy nem volt bennük félelem (27,8%, N=20). Az anyagi javak esetében szintén megoszlottak a tapasztalatok. A válaszadók egyharmada nem számolt be jelentősebb változásról, egynegyedüket azonban nehezen érintette a járványhelyzet.

A hallgatók életvitelében érzékelhető változások kapcsán az derült ki, hogy a válaszadók 40,3%-a (N=29) nem követett szigorú napirendet, s még így is eleget tudott tenni kötelezettségeinek. Akadtak szép számmal olyanok is (34,7%, N=25), akik nehezen engedtek el dolgokat,

igyekeztek mindent maximális erőbedobással elvégezni ebben az időszakban is, ami többlet-energiát igényelt tőlük. A megkérdezettek közel fele nem változtatott korábbi életformáján a járványhelyzet alatt, de hasonló arányban voltak azok, akik belső vagy külső téren végezhető tevékenységekbe kezdtek. Ez azt jelentette, hogy a megkérdezettek közül minden hatodik az online oktatás ideje alatt valamilyen új szokást vezetett be napirendjébe, leginkább testmozgással járó tevékenységet (sport, gyaloglás, futás, kirándulás, túrázás, kertészkedés) említettek, vagy éppen más formában keresték a feltöltődést (relaxáció, meditáció, jóga, kevesebb munkavégzés).

4.2.3. Az egyetemisták értékrendjében bekövetkezett változások

A kérdőívben rákérdeztünk arra is, hogy a Covid-19 hatására változott-e valamilyen tekintetben a hallgatók értékrendje, illetve hogy mik a prioritásaik (melléklet: 7. és 8. kérdés). A rövid válaszok tartalmi elemzése azt mutatja, hogy a leggyakoribb megfogalmazások (54,1%, N=38) az értelmi, pragmatikai tartományba sorolhatók, ezt követték az értékrendbeli és életszeméleti kategóriába tartozó válaszok (41,7%, N=30), de az érzelmi dimenzió is jócskán tetten érhető volt (33,3%, N=24).

Az értelmi, pragmatikai kategória kapcsán a fizikai és mentális egészség megőrzése, az élethez való rugalmas hozzáállás, a megoldásközpontú szemlélet kialakítása, a megfelelő időbeosztás és napirend, valamint az anyagi biztonságra törekvés fontosságát emelték ki a hallgatók.

Az értékrendbeli és életszeméleti vonatkozások tekintetében a bizonytalanság megélését, a változandóságot és mulandóságot említették a válaszadók (*életünk megváltozhat egy pillanat alatt.; A félelemmel teli élet sokkal kiszolgáltatottabbá tesz.*). Ebből következően fontosnak tartották a nyugalom és a belső béke megélését, illetve a társadalmi összetartás eszméjére való fokozottabb figyelmet.

Az érzelmi tapasztalatok közül az emberi, családi, baráti kapcsolatok felértékelődését, a másokra és önmagukra való odafigyelést, az empátia és a türelem jelentőségét hangsúlyozták.

A többszörös feleletválasztós előre megfogalmazott válaszok között külön rákérdeztünk az értékrendben, életszemléletben bekövetkezett változásokra. A három fenti dimenzióból erőteljesen kirajzolódnak a hallgatók által legfontosabbnak tartott értékek (4. ábra).

4. ábra: A hallgatók értékrendjében bekövetkezett változások



Forrás: saját szerkesztés

A grafikon adatai azt mutatják, hogy a családi kapcsolatok ápolása és a fizikai–mentális egészség megőrzése (az egészséges életmód) a leglényegesebb szem előtt tartandó szempontok (33–35%). A kikapcsolódás, azaz az „én-idő” megteremtését szintén sokan kiemelték, bizonyos fókáig ez is az egészségmegőrzés tematikájába sorolható. Érdekes módon a hallgatók csupán egy-negyede említette meg a szeretet fogalmát és a másokra való odafigyelés kifejezését, ami szinte azonos arányban jelent meg a válaszok között, mint a rugalmas életszemlélet, a jó alkalmazkodóképesség kialakításának igénye, illetve az anyagi biztonság megteremtése. Végül, de nem utolsósorban az óvatos, megfontolt életszemléletet minden hatodik hallgató fontosnak tartotta.

4.3. A hallgatók online tanulási tapasztalatai

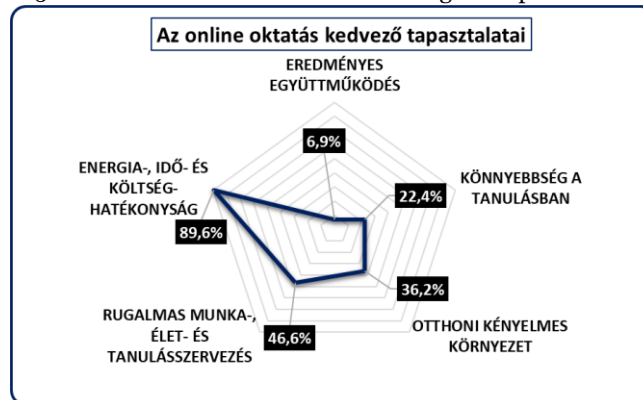
A kérdőíves vizsgálat első kérdéscsoportja az online oktatás során megélt hallgatói tapasztalatokat tárja fel. Arra a kérdésre, hogy *miként jellemeznék az online oktatás során tanulmányi előmeneteliüket?* változatos kép tárult elénk (melléklet: 2. kérdés). A legtöbben (41,7%, N=30) kritikus véleményt fogalmaztak meg, kiemelve azt, hogy a jelenléti oktatáshoz képest sokkal kevésbé volt ez a tanulási forma hatékony vagy többen egyáltalán nem találták ezt produktív-nak (12,5%, N=9). A negatív véleményekhez képest alacsonyabb arányban támogató hozzáállást is találtunk, vagyis voltak, akik úgy ítélték meg, hogy az online oktatás sokkal (11,1%, N=8) vagy valamivel hatékonyabb volt (20,8%, N=15), mint a szokásos jelenléti formában megvalósuló tanulás. A válaszokból arra következtetünk, hogy a tanulási folyamat hatékonyságának megítélése elég szubjektív dolog, aminek számos befolyásoló tényezője van a belső motiváción kívül, mint például az oktatási tartalom bemutatási formája, elérhetősége, interaktivitása; a tanulásra fordított idő és időbeosztási stratégia hatékonysága; a követelmények egyértelműsége; az oktatókkal és csoporttársakkal való kapcsolattartás megvalósulása, minősége; egyéb technikai feltételek megléte stb. Az alábbiakban ezek közül kiemeljük a legfontosabb tartalmakat vagy azokat, amelyek a hallgatókban megfogalmazódtak.

A hallgatók online oktatáshoz való hozzáállását több területen és több kérdés kapcsán vizsgáltuk: előre rögzített válaszok formájában (értékelés: ötfokozatú Likert-skálán), illetőleg rövid válasz formájában (melléklet: 3. és 4. kérdés). A megkérdezettektől azt vártuk, hogy emeljék ki azon tapasztalataikat, amelyeket kedvezőnek éreztek, illetve amelyeket nehezen éltek meg a járványhelyzet időszakában. Ezek közül az alábbiakban a főbb tanulságokat vesszük számba.

4.3.1. Az online oktatás kedvező tapasztalatai

Az online oktatás pozitív megélésének bemutatásakor a hallgatók általában röviden fogalmaztak, de voltak, akik tapasztalataik számbavételekor többszörösen összetett tartalmat felsorakoztató mondat szerkezetekkel is éltek, amelyeket az elemzés kapcsán tartalmuk szerint különválogattunk. (A nyílt kérdésre 58-an adtak választ, a százalékos értékek megadásakor ezt tekintettük 100%-nak). A válaszok összegzésekor öt téma körvonalazódott (5. ábra), amelyek során a megkérdezettek az alábbi területeket emelték ki: energia-, idő- és költséghatékonyság (89,6%, N=52); rugalmas munka-, élet- és tanulásszervezés (46,6%, N=27); otthoni környezet kényelme (36,2%, N=21); könnyebbség a tanulásban (22,4%, N=13) és eredményes együttműködés (6,9%, N=4).

5. ábra: Az online oktatás kedvező hallgatói tapasztalatai



Forrás: saját szerkesztés

Az energia-, idő- és költséghatékonyság kapcsán a megkérdezettek többnyire azt emelték ki, hogy mennyire jó volt, hogy nem kellett hosszú órákat eltölteni az utazással, így nem fáradtak el annyira a konzultációs hétfégek. A hosszabb-rövidebb utazás, mint láttuk, a hallgatók 58,8%-át érintette (N=42). Ezáltal nemcsak több energiájuk maradt, hanem anyagilag is jobban jártak (szállásfoglalás és a konzultációs napokra kivenni szándékozott szabadság megszaporolása).

A vizsgálati személyek munka-, élet- és tanulásszervezésére is serkentőleg hatott az online oktatás. Egyrészt azért, mert az internet-hozzáférés lehetővé tette számukra az online órákba való

nem konkrét helyhez kötött becsatlakozást, másrészt pedig az online térben elérhető tananyagot saját tempójukban tudták feldolgozni. A tervezhetőbb időmenedzsment által több szabadidőt gazdálkodhattak ki maguknak a hallgatók, amelyet kikapcsolódásra, sportra vagy a családra fordíthattak. Az otthoni kényelmes környezetben való tanulás emellett más minőséget teremtett számukra (kényelmes fotelben ülve, otthoni ruhában, az otthoni tevékenységek közé beiktatva, a Moodle felületre feltöltött videók többszöri visszanézésének lehetőségével). Az előre rögzített válaszok közül többen kiemelték a családi háttér támogató hozzáállását is.

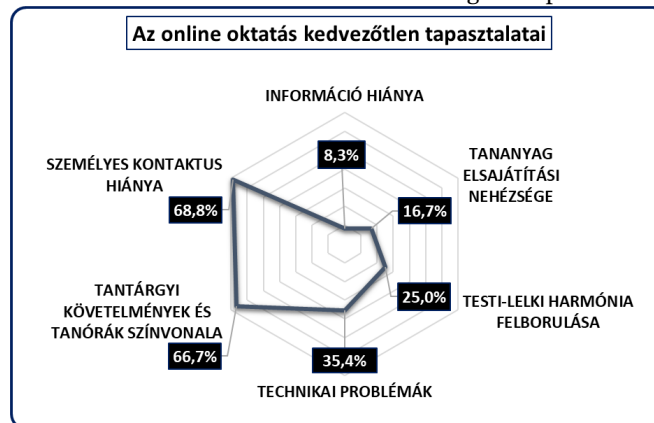
A tantárgyi követelmények kapcsán a hallgatók arról számoltak be, hogy a vizsga több tárgy esetében kiváltható volt otthon elkészített beadandó feladattal, ami kedvezően hatott tantárgyi tudásukra (*A beadandók által jobban megértettük a tananyagot, mintha vizsgáztunk volna belőle*). Mindezt az előre rögzített válaszok alapján is megerősítették, ami alapján az is kiderült, hogy a hallgatók számára könnyebb volt a beadandók készítése, az online térből letölthető tananyag megértése és elsajátítása, s a vizsgákra való felkészülés. A kérdőív többválasztós kérdése esetén fontosnak tartjuk megemlíteni még azt is, hogy a vizsgálati személyek a hozzáférhető tananyagok minőségét is kiemelték.

Az online oktatás idején a vizsgálati személyek közül néhányan arról számoltak be, hogy a csoporttársakkal szorosabb kapcsolatot tartottak, mint a jelenléti oktatás során, a többválasztós kérdés esetén pedig a kooperatív munkát leggyakrabban jónak vagy kiválóan minősítették, úgy, mint a tanulmányokkal kapcsolatos ügyintézés, amely szerintük egyszerűbb és gördülékenyebb volt, mint egyébként.

4.3.2. Az online oktatás kedvezőtlen tapasztalatai

A hallgatók az online tanulás kapcsán nemcsak pozitív megéleésekről adtak számot, hanem kedvezőtlen tapasztalatokat is szereztek (6. ábra). (A nyílt kérdésre 48-an adtak választ, a százalékos értékek megadásakor ezt tekintettük 100%-nak). Ezek leginkább az alábbi hat témát ölelik fel: személyes kontaktushíány (68,8%, N=33); tantárgyi követelmények és tanórák színvonalának változatossága (66,7%, N=32); technikai problémák (35,4%, N=17); testi-lelki harmónia felborulása (25%, N=12); a tananyag elsajátítási nehézsége (16,7%, N=8); illetőleg az információhiány (8,3%, N=4).

6. ábra: Az online oktatás kedvezőtlen hallgatói tapasztalatai



Forrás: saját szerkesztés

A személyes kontaktus hiánya elsősorban abban manifestálódott, hogy a hallgatók úgy érezték, hogy elvesztették a csoporttársakkal való találkozás lehetőségét, s ezzel a közös élmények megélését (27%, N=13). Emellett voltak, akik az online oktatás személytelenségét emelték ki (20,83%, N=10), s a jelenléti formában történő tanulás kapcsán a szemináriumok során megélt családis, barátságos hangulatot, illetőleg az előadások során átélt „varázst” hiányolták. Sajnos néhányan azt is kiemelték, hogy az oktatókkal való kommunikáció során nem jutott elég idő a személyes tapasztalatcserére, illetve a gyakorlati tanácsok megbeszélésére.

A jelenléti oktatásról a digitálisra való átállás folyamatában a megkérdezett hallgatók elég magas százaléka (66,7%, N=32) kritikus véleményt fogalmazott meg a megtartott órák és az egyes

tantárgyak teljesítéséhez kapcsolódó követelmények minőségét és mennyiségét illetően. Többük (25%, N=12) azt nehezményezte, hogy az órán túl gyorsan haladtak, a tananyagok nem mindig voltak hozzáférhetőek, a követelmények megfogalmazása nem mindig volt egyértelmű vagy túlzottan leegyszerűsítettek voltak, azaz nem jelentettek számukra kihívást. Ennél lényegesebb problémaként emelték ki az iskolai gyakorlatok, hospitálások hiányát.

A tanulási folyamat gördülékenységébe a technika ördöge is bele-beleszólt. Többen jelezték a gyenge internetkapcsolatot, az áramkimaradást, s az ezekből fakadó nehézkes kommunikációs helyzeteket. A technikai kihívások mellett a megkérdezettek egynegyede arról is írt, hogy ebben az időszakban nagyon sok időt töltöttek digitális eszközeik társaságában, amely már fizikai egészségüket is veszélyeztette, ugyanis azt tapasztalták, hogy túlságosan igénybe van véve a szemük, illetve látásuk is romlott. A fáradékonyság a figyelemösszpontosítási és a tanulási motiváció fenntartásának nehezítettségét eredményezte. A számítógép mellett huzamosabb ideig való üldögélés a hallgatók testtartására is kedvezőtlenül hatott.

Végül körülbelül minden hatodik válaszadó a tananyag megértésének és/vagy elsajátításának nehézségét az online oktatás rovására írta, amelyet többek között a szakirodalom elérésének akadályozottsága, illetve az oktatók és hallgatók közti kevésbé hatékony információáramlás okozhatott.

Összegzés

Kérdőíves vizsgálatunk győri egyetemisták járványhelyzet-értelmezését, értékszempéleti változásait és online tanulási tapasztalatait járta körül, mutatta be. A felmérés a résztvevők arányát tekintve ugyan nem tekinthető reprezentatívnak, ezért következtetéseink nem tekinthetők általános érvényűnek, de mégis iránymutatásul szolgálhatnak más hasonló témájú kutatások számára.

Összességében azt mondhatjuk, hogy a járványhelyzet lényegiségét a vizsgálatban részvevő hallgatók főképp érzelmi oldalról közelítették meg. Tehát többen érzelmi bizonytalanságban, félelemben élték meg ezt az időszakot, többen lelki-fizikai túlterheltségre panaszkodva. Ha a változások értelmi–pragmatikai jellegét nézzük, akkor az látszik, hogy a hallgatók igyekeztek a lehető legjobban alkalmazkodni az új körülményekhez, újfajta problémaszempéletet kialakítva. Az értékrendbeli, és életszemléletben bekövetkezett változásokról jóval kevesebben tettek említést. A vizsgálati eredmények megerősítették, hogy a megélt érzelmi bizonytalanság állapotában is jelen volt a problémacentrikus stratégia alkalmazása (Folkman, Lazarus 1988), vagyis a hallgatók többsége a megváltozott körülményekhez produktív módon alkalmazkodott.

A járványhelyzet megélését, mint ezen időszak utólag levont tanulságát a hallgatók leginkább értelmi–pragmatikai síkon értelmezték (egészségmegőrzés, rugalmasság, megoldás központúság, óvatosság stb.). A korábban összegzett, a Covid-19 lényegiségének megfogalmazásához képest a járványhelyzet megélését tekintve a vizsgált mintán az egzisztenciális megközelítés dominánsabban jelent meg (változó világ, a pillanat megélése, új dolgok kipróbálása, belső béke megteremtése, társadalmi összetartás). S csak ezen kategóriákat követően reflektáltak a hallgatók az érzelmi oldalról megélt változásokra. E tekintetben az emberi, baráti, családi kapcsolatok felértékelődése fogalmazódott meg, illetve a tolerancia kérdése került előtérbe.

A vizsgálati adatok alapján azt tapasztaltuk, hogy a vizsgálati személyek elmondása szerint az online oktatás kevésbé bizonyult hatékonynak, mint a jelenléti formában megvalósuló tanítási-tanulási folyamat. Ez többnyire az ismeretátadás minőségének – nem minden esetben kedvező irányba való – változásában, a személyes kapcsolatok és a kötelező gyakorlatok megvalósulásának hiányában, a technikai problémákban és a fokozottabb fizikai-mentális megterhelésben érhető tetten. Intézményi szinten, az egyetemi modellváltáshoz kapcsolódóan előfordulhat az, hogy a vezetés hosszú távon nem zárkózik el a hibrid oktatás lehetőségétől. Az erre való felkészülés azonban alapos tervezést igényel. Hiszen nem szabad figyelmen kívül hagyni azt a tényt sem, hogy az online oktatásra való átállás nemcsak hallgatói szinten jelentett kihívást, hanem az oktatók számára is megoldandó feladat volt, például intézményi szinten nem volt egységes állásfoglalás azzal kapcsolatban, hogy mely platformot használják a tanórák megtartására, illetőleg a tananyagok Moodle felületre való feltöltése is sok időt vett igénybe. Emellett a járványhelyzet idején az oktatók digitális kompetenciája is eltérő szinten volt. Ahhoz, hogy

teljes képet kapjunk a látható és a háttérben meghúzódó folyamatokról, érdemes lenne felmérni, hogy az oktatók digitális kompetenciája mennyit és milyen irányba fejlődött, valamint azt, hogy a hibrid oktatásra való áttérés lehetőségével kapcsolatban milyen állásfoglalást képviselnek. Az intézményi stratégia kidolgozásakor mindenképp szem előtt kell tartani a hallgatók preferenciáit, melyekhez meg kell teremteni az oktatáshoz szükséges infrastrukturális feltételeket és előírni az oktatói kompetenciák célzott fejlesztését.

Országos szinten pedig, ahogy Jakab (2020) is megfogalmazza, szükségszerű az iskola hagyományos szerepének és társadalmi funkcióinak újragondolása. Az oktatás jövőbeni fejlesztésére vonatkozóan – kutatásunk tükrében – az UNESCO által kiemelt fejlesztési javaslatok közül az alábbiak fontosságát hangsúlyozzuk (UNESCO 2020): az ismeretátadás hatékonyságának érdekében szükség van a személyre szabottabb tanulási folyamatok szervezésére, továbbá a digitális szakadék áthidalására; az oktatók digitális identitásának fejlesztése szintén alapvető jelentőségű, ugyanis ezáltal a tanár eszközhasználata is sokkal tudatosabb, amelynek következményeképp a tanítási-tanulási folyamat is hatékonyabbá válhat (vö. Engeness 2021). A Covid-19 járvány idején megvalósult online oktatás a digitális tartalmak létrehozásának területén lehetőséget adott a technológiai eszközök kreatív alkalmazására, azaz az aktív tanulást előtérbe helyező megoldásokra. Az oktatók részéről szintén produktív lehetőségnek bizonyult, hogy a tananyag bizonyos részét videókon keresztül is lehetett közvetíteni, s értékelni, azaz aszinkron kurzusmodellek kidolgozására is volt lehetőség.

Kutatásunk konklúziójaként megfogalmazhatjuk, hogy a járványhelyzet által generált értékrendbeli változás, életszemléletbeli fejlődés, a problémacentrikus stratégia alkalmazása, továbbá a pedagógiai paradigmaváltás meghatározó jelentőségű volt az egyetemi hallgatók életében. Fontosnak tartjuk, hogy további kutatási adatok, tapasztalatok összegyűjtésével átfogó, differenciált, előremutató elemzések szülessenek a járványidőszak felsőoktatásra gyakorolt hatásaival kapcsolatban.

Irodalom

- Atkinson, R. C. (1999). *Pszichológia*. Budapest: Osiris Kiadó.
- Bakos F. (1994). *Idegen szavak és kifejezések kéziszótára*. Budapest: Akadémiai Könyvkiadó.
- Békés V. (2002). Reziliencia-jelenség avagy az ökológizálódó tudományok tanulságai egy ökológizált episztemológia számára. In: Forrai G., Margitay T. (szerk.): *Tudomány és történet*. Budapest: Typotex Könyvkiadó.
- Boldizsár B., Cseri K. (2021). Egzisztenciális krízis In: Makkos A., Kecskés P.–Kövecsesné Gósi V. (szerk.): „Kizökkent világ” – Szokatlan és különleges élethelyzetek: a nem-konvencionális, nem „normális”, nem kiszámítható jelenségek korszaka? XXIV. Apáczai-napok Tudományos Konferencia tanulmánykötete. Győr: Széchenyi István Egyetem Apáczai Csere János Kar.
- Bruner, J. (2004). *Az oktatás kultúrája*. Budapest: Gondolat Kiadó.
- Castells, M. (2007). *Az évezred vége – Az információ kora. Gazdaság, társadalom és kultúra III*. Budapest: Gondolat Kiadó Kör Kft.
- Cornock, M. (2020). Scaling up online learning during the coronavirus (Covid-19) pandemic. <https://mattcornock.co.uk/technology-enhanced-learning/>
- Császi L. (2002). *A média rítusai*. Budapest: MTA-ELTE Kommunikációelméleti Kutatócsoport: Osiris Kiadó.
- Durkheim, É. (1980). *Nevelés és társadalom*. Budapest: Tankönyvkiadó Vállalat.
- Durkheim, É. (2003). *A vallási élet elemi formái. A totemisztikus rendszer Ausztráliában*. Budapest: L'Harmattan Kiadó.
- Engeness, I. (2021). Developing teachers' digital identity: towards the pedagogic design principles of digital environments to enhance students' learning in the 21st century. *European Journal of Teacher Education*, 44(1), 96–114. doi: [10.1080/02619768.2020.1849129](https://doi.org/10.1080/02619768.2020.1849129)
- Erikson, E. H. (1950). *Childhood and Society*. New York: Norton and Company.
- Frankl, V. E. (2020). *Mégis monddj igent az életre! Logoterápia dióhéjban*. Budapest: Európa Könyvkiadó.
- Folkman, S., Lazarus, R. (1988). Coping as a Mediator of Emotion. *Journal of Personality and Social Psychology* 54(3), 466–475.
- Gyarmathy É. (2012). Ki van kulturális lemaradásban? In: Tóth-Mózer Sz., Lévai D., Szekszárdi J. (szerk.). *Digitális Nemzedék Konferencia*. Tanulmánykötet. Budapest: ELTE PPK

- Halász G. (2007). Képességfejlesztés, iskolavezetés és pedagógiai paradigmaváltás. In: Fűzfa B. és Kiss É. (szerk.). *Pedagógián innen és túl. Zsolnai József 70. születésnapjára*. Pécs: Pécsi Tudományegyetem BTK, Veszprém: Pannon Egyetem BTK.
- Hajduska M. (2008). *Krizislélektan*. Budapest: ELTE Eötvös Kiadó.
- Heidegger, M. (1992). *Az idő fogalma*. Budapest: Kossuth Könyvkiadó
- Jakab G. (2020). Iskola – járvány idején (1. rész). *Iskolakultúra*, 30(9), 64–76. doi: [10.14232/ISKKULT.2020.9.64](https://doi.org/10.14232/ISKKULT.2020.9.64)
- Jaspers, K. (1960). *Psychologie der Weltanschauungen*. Budapest: Springer-Verlag.
- Jaspers, Karl (1996). *Bevezetés a filozófiába*. Budapest: Európa Könyvkiadó.
- Komenczi B. (2009). *Elektronikus tanulási környezet*. Budapest: Kognitív szeminárium sorozat. Gondolat Kiadó.
- Lazarus, R. (1966). *Psychological Stress and Coping Process*. New York: McGraw-Hill.
- UNESCO (2020). Distance learning strategies in response to COVID-19 school closures. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000373305?posIn-Set=86&queryId=N-4ada2751-ddcf-4975-a212-0ab9a-742e0fd> Utolsó letöltés: 2022. 06. 01.
- Perczel-Forintos D. (2020). A jót keresd – ne a rosszat – a megküzdés járvány idején. A Covid 19 pszichés hatásai. *Orvostudományok*, 95(3), 563–569.
- Rutter, M. (1985). Resilience in the face of adversity: Protective factors and resistance to psychiatric disorder. *The British Journal of Psychiatry*, 147, 598–611. doi: [10.1192/bjp.147.6.598](https://doi.org/10.1192/bjp.147.6.598)
- Rutter, M. (2006). The Promotion of Resilience in the Face of Adversity. In Clarke-Stewart, A., Dunn, J. (szerk.). *The Jacobs Foundation Series on Adolescence. Families count: Effects on Child and Adolescent Development*. New York: Cambridge University Press.
- Selye J. (1964). *Életünk és a stressz*. Budapest: Akadémiai Kiadó.

Melléklet - Az online kérdőív felépítése

Demográfiai adatok (a hallgató neme, életkora, befejezett tanulmányi féléve, nevel-e gyermeket, lakóhelye, korábbi diplomái, ill. egyéb felsőfokú végzettsége)

Kutatási kérdések

1. Hogy interpretálná a járványhelyzet lényegiségét? (3 előre megfogalmazott állítás 5-fokozatú Likert-skálán való értékelése)
2. Hogy élte meg a 2020/21-es tanév online oktatási időszakát, azaz hogy jellemezné egy mondatban az online oktatás során tanulmányi előmenetelét? (több válaszlehetőség)
3. Milyennek ítéli a tavalyi tanév online oktatási formában való megvalósulását? (16 állítás 5-fokozatú Likert-skálán való értékelése)
4. Milyen pozitívumokat, ill. negatívumokat tudna felsorolni a személyes jelenléti oktatás online oktatássá való átalakulását illetően? (rövid válasz)
5. Hogy értelmezi a járványhelyzetet? Hogy tudná ezt az időszakot saját életére vonatkozóan röviden definiálni? (rövid válasz)
6. Hogy élte meg a járványhelyzet idejét? (több válaszlehetőség)
7. Ha visszagondol az elmúlt tanévre (online oktatás), tud-e olyan változást említeni, amely személyiségében, életszemléletében vagy értékrendszerében bekövetkezett? (több válaszlehetőség)
8. Mit tanult a járványhelyzet hatására? (rövid válasz)
- 9.1. Voltak-e olyan tevékenységek, szokások, amelyeket ebben az online időszakban kezdett el végezni, bevezetni életébe? (több válaszlehetőség)
- 9.2. Amennyiben új tevékenységeket, szokásokat vezetett be életébe, melyek voltak ezek? (rövid válasz)
10. Mit érez a mostani jelenléti oktatás kapcsán? (több válaszlehetőség)
11. Tart-e a jövőtől bármilyen tekintetben? (több válaszlehetőség)
12. Mennyire érzi jelen pillanatban, hogy élete jó úton halad? (több válaszlehetőség)

Szirmai Éva

SZTE Juhász Gyula Pedagógusképző Kar

ORCID: [0000-0002-6632-5815](https://orcid.org/0000-0002-6632-5815)

A művészet a digitális térbe költözik – A kulturális és kreatív szféra lehetőségei és kihívásai a pandémia alatt és után

Absztrakt

A digitális technikák és az online tér biztosította lehetőségek felhasználása a kulturális-kreatív szektorban a 21. század második évtizedében jelentősen átalakította mind az alkotási, befogadási folyamatot, mind a kultúraközvetítés platformjait. A COVID-helyzet különösen jelentőssé tette a digitális és/vagy online művészet eszköztárának alkalmazását, ugyanakkor ennek művészetelméleti megközelítése még várat magára. Tanulmányomban azt vizsgálom, hogy a pandémia idején megjelent művészetközvetítési módok milyen forrásokból táplálkoztak, illetve, hogy melyek azok, amelyek feltehetően a továbbiakban is meghatározzák az alkotók és a közönség közötti viszonyt.

Kulcsszavak: digitális/elektronikus művészet, alkotási és befogadási folyamat, COVID-19, kultúraközvetítés

Abstract

Art Moving into Digital Space – Opportunities and Challenges for the Cultural and Creative Sector During and After the Pandemic

In the second decade of the 21st century, the use of digital technologies and the opportunities provided by the online space in the cultural and creative sector has significantly transformed the processes of creation and reception of works of art as well as the platforms for cultural dissemination. The COVID situation has made the use of digital and/or online art tools particularly relevant, but the theoretical approach to this is still to be explored. In my study, I will examine the sources of art mediation that emerged during the pandemic and the ways in which they are likely to continue to influence the relationship between artists and audiences.

Keywords: digital/electronic art, creation and reception process, COVID-19, cultural mediation

Bevezetés

A COVID-19 pandémia közvetlen gazdasági hatásai mellett különösen mélyen érintette az oktatást és kulturális-kreatív szférát (KKSZ). E területek finanszírozási modelljei, túlélési stratégiái, intézményrendszerük fenntarthatóságának lehetőségei és a bennük dolgozók egzisztenciális helyzetének megoldása komoly kihívás elé állították mind nemzeti, regionális, mind globális szinten a döntéshozókat. Az Európai Parlament kutatási jelentése (Pasikowska-Schnass 2020) válságosnak ítélte a szféra helyzetét, különösen a művészek, az alkotók és a kultúraközvetítő szakemberek egzisztenciális ellehetetlenülése szempontjából. A járványügyi intézkedések következtében bezárt intézmények munkatársainak, elhalasztott vagy törölt rendezvények közreműködőinek támogatása azonnali beavatkozást igényelt mind az Európai Unió, mind a tagállamok szintjén. Összehasonlító elemzések (Nicolescu, Dragoş 2021; Inkei 2020; Brown 2020) azt mutatják, hogy az egyes államok ugyan változó mértékben és arányban, de a legfon-

tosabb forrásokból (állami költségvetés, helyi, regionális önkormányzati támogatások, a lakosság, ill. a közvetlen mecenatúra és szponzoráció) igyekeznek biztosítani a túlélés lehetőségét. Az 1. táblázatban közölt adatok jellemző képet adnak a kultúrafinanszírozás hagyományosnak tekinthető modelljeiről Franciaország és Magyarország tekintetében. Különösen figyelemre-méltó a lakossági szerepvállalás, ill. a szponzorálás és mecenatúra alacsony aránya a teljes támogatási struktúrában. Érzékelhető, hogy az állami szerepvállalás még mindig jelentős mértékű Magyarországon, de az önkormányzatok is nagy szerepet vállalnak intézményeik működtetésében. A lakossági, de különösen a támogatói források alacsony mértéke – megítélésem szerint – egzisztenciális, ill. a hagyományokban gyökerező okokra vezethető vissza: a kulturális szolgáltatásokra nincs fizetőképés kereslet, a szponzorálási gyakorlat pedig a kulturális-kreatív szférán kívüli területekre (pl. sport) összpontosul.

1. táblázat: A kultúrafinanszírozás forrásai

	Franciaország	Magyarország
Központi kormányzati	25%	50%
Települések és régiók	15%	22%
Lakosság	44%	24%
Szponzorálás és mecenatúra	16%	4%
	100%	100%

Forrás: Inkei 2020

A magyar kormány viszonylag gyorsan, már júniusban reagált a kialakult helyzetre: határozatot hozott a koronavírus világjárvány kulturális, művészeti szférát érintő hatásainak enyhítéséről¹. Bár a kormányhatározat mellékletében felsorolt támogatási célok és támogatott intézmények köre nagy vitákat váltott ki (különösen a független, egyébként is szinte kizárólag pályázati forrásokból fenntartott intézmények, szervezetek nehezítettségét, hogy kimaradtak a támogatotti körből), a Nemzeti Kulturális Tanács tagjainak (Magyar Állami Operaház, Magyar Nemzeti Múzeum, Szépművészeti Múzeum, Hagyományok Háza, Zeneakadémia – Liszt Ferenc Zeneművészeti Egyetem) és egyéb pályázóknak nyújtott közel 5,2 milliárd forintos összeg mutatja, hogy a KKSZ szereplőinek azonnali megsegítését, a „kárenyhítést” kezeli prioritásként. Ugyanakkor egyet kell értenünk Inkei Péterrel (2020), aki – a Németországgal való összehasonításban – kevesli a kulturális célú ráfordítást: „nagyot ütne, ha a kormány a németországi 50 milliárd eurónak megfelelő léptékben – azaz lélekszám- és GDP-arányosan – 5–7 milliárd eurót, vagyis 2000 milliárd forintot fordítana a kultúra megsegítésére. De megelégednék azzal is, ha nem is annyit, de ugyanoda szánna: vagyis a válságtól leginkább sújtott kulturális kisvállalkozások, szervezetek és szabadúszó kultúrmunkások megtámogatására.”

Az online térbe való visszavonulás (vagy éppen előremenekülés) – lett légyen az önkéntes és ingyenes vagy fizetős forma – megítélésem szerint az aktuális válsághelyzet kezelésén túl hosszú távú következményekkel is járt. A továbbiakban e következmények, egy tervezett empirikus kutatásban vizsgálendő kereteit kívánom kijelölni a következő hipotézisek mentén:

- H1: A globális válsághelyzetben hozott járványügyi intézkedések jelentősen felértékeltek az online tér, különösen a közösségi médiaplatformok nyújtotta lehetőségeket;
- H2: A művészeti tevékenység átültetése az online térbe új kompetenciák elsajátítását, módszerek, formák kidolgozását követelték meg mind az alkotók, mind a befogadók részéről;
- H3: A már létező, de nem feltétlenül a mainstream kulturális produktumok körébe tartozó digitális művészet megtalálta közönségét, az alkotóknak pedig új művészeti ágak (media art, digital art) eszközkészletével kellett egyre inkább élni.

¹ 1290/2020. (VI. 5.) Korm. határozat a koronavírus világjárvány kulturális, művészeti szférát érintő hatásainak enyhítéséről. <https://net.jogtar.hu/jogszabaly?docid=a20h1290.kor> Utolsó letöltés: 2022. 05. 30.

Túlélési stratégiák

A pandémia első és második hulláma, a szigorú karanténintézkedések, de még a szociális távolság meghatározása is érzékenyen érintette a társadalmi funkciókat: a kereskedelem, az adminisztratív- és banki ügyintézés, az oktatás, a szociális gondoskodás, a közösségi kapcsolatok terén igen komoly változások zajlottak, amelyek közös elemévé az online tér adta lehetőségek minél teljesebb kihasználása vált. Ugyanez a tendencia érvényesült a kulturális-kreatív szférában is. A „Maradj otthon”-kampányok mindazonáltal a közösségi kulturális események lényegi elemét, „a személyes jelenléttel, másokkal közösen átélhető élményt, az «itt és most» atmoszféráját, az «ott voltam, részese voltam» érzetét, a program alatti/utáni baráti, társasági együttlétet” (Töröcsik 2020: 47) szüntették meg. A legkevésbé talán a múzeumokat és galériákat érintette negatívan a virtuális formákra való áttérés (Agostino et al. 2020; Romano 2020; Gerlieb 2021), elsősorban amiatt, hogy egyrészt ez az intézményrendszer már a 90-es évek második felétől igyekezett alkalmazkodni a „hálólét” (Ropolyi 2020:104) kihívásaihoz, másrészt pedig a digitális művészet (*digital art*) alkotás- és prezentációs módjától nem áll távol az elektronikus forma. Ugyanakkor a kifejezetten személyes részvételre épülő ágazatok (mint pl. a cirkuszművészet² vagy a fesztiválok) helyzete a jelenléti formák korlátozása idején reménytelennek látszott. E terület aktorai (és itt nemcsak a művészekre, előadókra kell gondolnunk, hanem a háttérszereplőkre, a műszaki és logisztikai munkatársakra, a rendezvényszervezőkre stb. is) „szabadúszóként” egzisztenciálisan is kilátástalan helyzetbe kerültek. 2020 áprilisában az UNESCO és az OECD kezdeményezései azt célozták, hogy elismertessék a művészek és szakemberek szerepét a társadalmi kohézióban és a mentális egészségben, valamint fenntartsák az ágazat működőképességét és sokszínűségét, megőrizték a terület alkalmazottainak foglalkoztatási státuszát, és nyilvánvalóvá tegyék a kultúrának mint a koronavírus utáni változások mozgatórugója szerepének szükségességét. Ennek érdekében kiemelt feladatként kezelik a digitalizálás folytatását (és ezzel együtt a digitális szakadék megszüntetését a művészek és fogyasztók körében és között egyaránt), szigorúan szem előtt tartva a szerzői jogra vonatkozó irányelveket (Pasikowska-Schnass 2020: 6), amelyek a multiplikációs technológiák, ill. az online térben való megjelenés következtében átértelmeződnek, nehezen betartathatók.

Ugyanakkor fontosnak tartom kiemelni, hogy a kulturális szféra támogatói között megjelentek olyan új „szereplők – egyének, intézmények, illetve újonnan alakuló kezdeményezések –, akik/amelyek nem segítségnyújtó tagjaiként vagy a szociális ellátórendszer munkatársaiaként léptek föl, illetve korábban (...) nem végeztek támogató jellegű tevékenységet” (Zsigmond, Acsády 2021: 183). Zsigmond és Acsády három olyan kezdeményezés-típust különítenek el, amelyek a kulturális és kreatív iparban kialakult válsághelyzet kezelését célozzák:

„(1) Kulturális intézmények (például színház, zenekar) kétirányú szolidaritási akciója, mely egyrészt saját munkatársai számára hivatott biztosítani a (folyamatos) alkotói munkát, másrészt hasznélvezője lehetett bárki, aki az online térben erre igényt tartott, azaz külső szolidaritási felajánlasként értelmezhető, amelynek – harmadsorban – marketinges hozadéka is lehetnek/lehetnek a későbbiekben.

(2) A KKI³-mező szereplőinek innovatív, önkéntes munkán alapuló, a járványhelyzeten túlmutató, hosszabb távú szolidaritási kezdeményezései.

(3) A korábbi kulturális és szabadidős tevékenységek online verziója, önkéntes munkában, bárki számára hozzáférhetően” (Zsigmond, Acsády 2021: 193).

Az önkéntes, szolidaritási célú művészetközvetítési tevékenység a közösségi médiában (elsősorban a Facebookon, a Youtube-on, az Instagramon és a TikTokon) találta meg a működés-módjának megfelelő formákat. Talán a legjellegzetesebb példája ennek az *Élő közvetítések koronavírus* idején elnevezésű Facebook-csoport, amely a 2020 márciusi lezárások után röviddel mintegy 100 ezer taggal rendelkezett, és több mint egy éven keresztül gyűjtötte és terjesztette a programajánlókat. A magyar nyelvű oldal globális tevékenységet folytatott: a moszkvai Nagy Színháztól a milánói Scalan át a New Yorki Metropolitanig a világ szinte minden nagy színháza,

² Lásd erről: Kiszl, Szüts 2021

³ Kulturális-kreatív ipar

operaháza, koncertterme és virtuális kiállító helye feltűnt a kínálatban. A közösségi média mellett a Zoom Meetings típusú platformok biztosítottak lehetőséget élő beszélgetésekre, streamekre, előadásokra.

A 2. táblázat azokat a módszereket és formákat tartalmazza, amelyek részint önkéntes és ingyenes, részint pedig – különösen a részleges nyitást követően – fizetős „szolgáltatásként” lehetőséget biztosítottak a kultúrafogyasztásra. Csak azokat a területeket emeltem ki, amelyeken a digitalizáció egyrészt nem volt jellemző a járványt megelőző időszakban, hiszen alapvetően a közönséggel való „testközeli” kapcsolaton alapulnak (színház, zene), másrészt viszont jóval a járvány előtt megjelent a törekvés az online/digitális térben való megjelenésre (képzőművészet). A korábban már említett fesztiválok és cirkuszművészet csak korlátozottan tudtak élni az online tér biztosította lehetőségekkel, de mindkettő esetében láthattunk törekvéseket erre (Kiszl, Szűts 2021; Fesztiválszövetség 2021).

1. táblázat: „Covid-stratégiák”

Művészeti ág	Módszer, forma	Példa
Színház	Online próbák	
	Felolvasás, hangos könyv	Költészet Napja – versolvasás telefonon
	Online streaming (élő közvetítés)	Budapesti Operettszínház
	Közösségi oldalak felhasználása a kapcsolattartásra	Színház TV (12 színház, 50 ezer eladott jegy)
	Előadások rögzítése professzionális eszközökkel	Madách Színház: Youtube-videók
Zene	Online próbafolyamat	
	Online koncertek	Karanténesték (Budapesti Fesztiválzenekar) Müpa Médiatár #maradjotthon fesztivál
	Online együttműködésre épülő felvételek	#nekedenekerek ⁴
	Kamarakonzertek	BFZ Szerenád
Képzőművészet, múzeumok, galériák	Ajánlóoldalak, katalógusok	MOME ingyenes tartalmak, programok, betekintheő archívumok ⁵ Országos Múzeológiai és Módszertani Információs Központ ⁶ Artportal ⁷
	Virtuális múzeumlátogatások, VR	MyMuseum Gallery
	Műalkotások digitalizálása	
	Közösségi oldalakon megosztott videók	
	Kirakatkiállítások	

Forrás: Kantor, Kubiczek 2021; Zsigmond, Acsády 2021; Gósi, Magyar 2020; Balkányi 2021; Törőcsik 2020; Hervé-Lóránth 2020; Gluskova, Vaszina 2021 alapján saját szerkesztés

Mint a táblázatból látható, a járványügyi intézkedések első korszakában, 2020 márciusától egyik pillanatról a másikra kellett átállnia a kulturális-kreatív szférának a digitális technológiák alkalmazására. Ennek megvolt az az előnye, hogy 1. olyanok is fogyasztóivá váltak a kulturális piacnak, akik korábban (pl. a távolság vagy anyagi lehetőségek hiánya miatt) nem voltak aktív résztvevői; 2. új értelmezést kapott a társadalmi szolidaritás fogalma és annak megnyilvánulási formái; 3. elmosódott az éles határ a mainstream kultúra és az egyéni kezdeményezések, amatőrök és profik között; 4. a hivatalos (állami és önkormányzati) támogatások mellett

⁴ <https://papageno.hu/intermezzo/2020/06/video-k-amiktol-egy-kicsit-jobb-lett-a-kedvunk-a-karanten-alatt/>

⁵ <https://mome.hu/hu/esemeny/113/a-koronavirus-okozta-helyzetben-felajlott-ingyenes-tartalmak-kulturalis-programok-betekintheto-archivumok>

⁶ <https://ommik.hu/index.php/hu/component/content/article/14-hirek/609-muzeumbajarni-a-karanten-idoszakaban-is-lehet?Itemid=101>

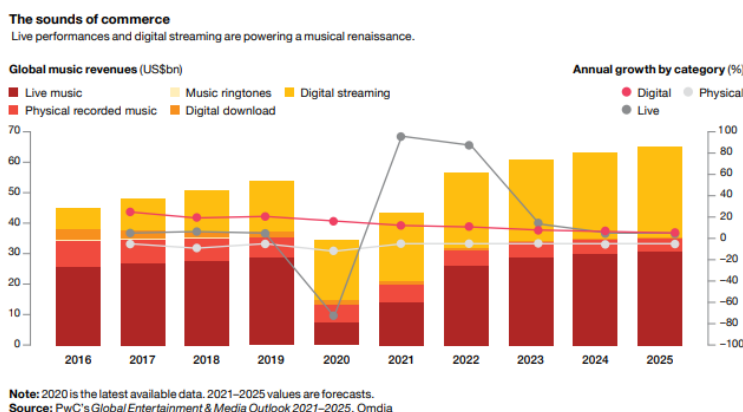
⁷ <https://artportal.hu/magazin/ujabb-6-hely-ahol-muveket-nezhetsz-anekul-hogy-odamennel/>

nagyobb arányban jelent meg a közönség támogatása, ill. a kulturális intézmények önkéntes felajánlásai; és végül 5. újfajta közösség-/közönségélmény váltotta fel a jelenléti formákban jellemző atmoszférát. Ez utóbbi hatás volt ugyanakkor a legtörékenyebb: a bezártság, a technicizált kapcsolattartás mentálisan súlyosan érintette mind a fogyasztókat, mind az alkotókat. Ezért tűnt természetesnek, hogy megjelentek azok a kamaraformák (pl. a Költészet napi versolvasás, BFZ Szerenád, kirakatkiállítások), amelyekben – ha nem is a hagyományos formában – de lehetőség nyílt előadók és közönség korlátozott találkozására.

A mozik látogatottsága 2020-ban 72%-kal esett vissza (KSH 2021), a márciusi teljes lezárás a működő filmszínházak több mint 10%-át a működése teljes felfüggesztésére, ill. megszüntetésére kényszerítette, sokuk még a járványügyi intézkedések enyhítése után sem tudta folytatni korábbi tevékenységét. Ezzel párhuzamosan azonban jelentős mértékben emelkedett az online streaming szolgáltatásra (Magyarországon elsősorban a Netflix és az HBO GO – később HBO Max) előfizetők száma, szemmel láthatóan átalakultak a médiahasználati szokások: mind az élő (mozi) filmfogyasztás, mind a hagyományos televíziózás hátrányba került (PWC 2020). Szabó Éva Andrea, az Art-Mozi Egyesület elnöke szerint is a nézői szokások drasztikus megváltozása, a streaming berobbanása volt a járványtól való félelem mellett a mozik katasztrofális helyzetének az oka (Hajdu 2022). Bár 2021 májusa óta lassú javulás tapasztalható, az üzemeltetők tisztában vannak vele, hogy már nem elég levetíteni a filmeket, a hagyományos funkciók megtartása mellett egyfajta közösségi térként, „event cinema”-ként kell működniük. A másik út, ahogy azt Borsos Erika, MOSZ-elnök (Mozisok Országos Szövetsége) jelzi, az élő rendezvények, fesztiválok, nemzeti filmhetek megtartása mellett a TÁVMOZI szolgáltatás bevezetése, amely a streaming csatornáktól eltérően egyfajta virtuális moziként működik (uo.).

Az előrejelzések szerint (1. ábra) az élő és online kultúrafogyasztásnak a kényszerhelyzetben drasztikusan megváltozott arányai állandósulni fognak, vagyis a széles körben elterjedt infokommunikációs technológiák, a digitális művészet és kultúrákövetítés jelentős átrendeződést eredményeznek a teljes kulturális-kreatív szférában. Feltevésem szerint ezzel a tendenciával kapcsolatban kétféle viszonyulás lehet jellemző: egyrészt minden művészeti ág igyekszik a jelenléti alkalmak megújításával, új módszerek, gyakorlatok alkalmazásával megőrizni és visszavonozni közönségét, másrészt az online térbe költözéssel, az új technológiák és lehetőségek alkalmazásával mindent elkövet a kulturális piac átrendezésének érdekében, vagyis pl. a streaming-szolgáltatásokkal, a virtuális valóság, a digitális művészet eszköztárával új fogyasztói rétegeket szólít meg. Ez utóbbi esetében lényeges generációs és társadalmi kérdések is felvetődnek: a digitális kompetenciák fejlesztésével csökkenthető-e a digitális szakadék az egyes generációk között, felzárkóztathatók-e a leszakadó rétegek, közszolgáltatássá tehető-e a (magas)kultúra az eddig kimaradó fogyasztók számára.

1. ábra: Élő zene és streaming arányának várható változása



Forrás: PWC 2022: 9

Továbbélés

A hagyományos természeti és társadalmi létszférák mellett az internethasználat egyre nyilvánvalóbbá teszi, hogy az „emberi élet centruma elmozdul a hálólét felé. Az egyes szférákhoz való közösségi és egyéni hozzáférés, a létszférák egymáshoz való viszonya folyamatosan alakul” (Ropolyi 2020: 104). Ez a folyamat a kulturális-kreatív szférában is pontosan nyomon követhető, elsősorban a képzőművészet területén. Már a pandémiát megelőző két-három évtizedben érzékelhető volt az infokommunikációs technológiák lehetőségeinek egyre intenzívebb kihasználása, a digitális művészeti alkotások létrehozásának és ezek megosztásának, végső soron az alkotási és befogadási folyamatnak a folyamatos átértékelődése. A hálózatosodás, az online térhez való egyre magabiztosabb alkalmazkodás, az újmédia eszköztárának és lehetőségeinek kihasználása paradigmaváltást idézett elő a hagyományos művészetelméleti-esztétikai közelítésmódokban, átértékelte a valóság és a virtualitás (Tilta 2020), az alkotók és közönség, az egyediség és multiplikáció, a lokális és globális kultúra, az amatőr és professzionális alkotók viszonyát, de még a tudomány és a művészet közti merev határokat is elmosta⁸.

Az újmédia működés módjának jellegzetes elemei a digitális képzőművészet hagyományos platformjain, a galériákban, kiállító termekben is képernyőelvű megjelenítést tettek szükségessé. A multimediális tartalmak hamar utat találtak az online térbe is, hiszen az alkotók és befogadók közötti kizárólagos kommunikációs formaként (Tilta 2020: 116) alkalmasak voltak arra, hogy a valóságot a virtualitásba integrálják. Ezzel együtt a művészeti kommunikáció modellje is jelentősen átértelmeződött (Mengxue Zhong 2021; Gerlieb 2021; Baur 2020): az ecoi „nyitott mű” (Eco 1976), amely az értelmezésben feltételezi a befogadó aktív részvételét, interaktív, a művész és a befogadó közös értékeremtő (*value co-creation*) tevékenységévé vált. Pincatelli és munkatársai (2021) a művészeti intézmények és műalkotások megjelenését vizsgálják az Instagram felületén; azt a folyamatot, amelyben a műalkotással való találkozás, a mobilkommunikációs eszközökkel módosított művészi tartalmak létrehozása a látogatók által (pl. *selfie*), és a kiállító helyek weboldalain való megjelenítése egy hagyományos kampánynál hatásosabb marketingeszközként jelenik meg.

A képzőművészet – éppen a *digital art* viszonylag korai térhódítása miatt – könnyen alkalmazkodott a megváltozott körülményekhez, a múzeumok és galériák számára szintén nem okozott különös gondot az átállás, hiszen már a 20. század utolsó évtizedében kísérleteztek a hagyományos szerepek átértelmezésével: a gyűjtés, rendszerezés és feldolgozás helyét a bemutatás új eszköztárának kiépítése vette át. „A hálózat társadalmi közegében, illetve praxisában létező digitális múzeumok az elveszett távolság korában, a globális és virtuális kontextusrendszerben léteznek, amelyben a különböző keresőrendszerek, a hiperlinkek szisztémájának megfelelően éppen a dekontextualizált bemutatás jelentősége és jelentése tűnik el. A hagyományos múzeum néma és álombeli tér volt, a virtuális gyűjteményekre – jó esetben – ugyanaz a technokulturális normarendszer jellemző, mint bármely honlapra” (György 2003: 151). A virtuális valóság (*virtual reality*) alkalmas arra, hogy bejárjunk egy szimulált háromdimenziós teret, minden oldaláról megnézzük a kiállított tárgyakat, mozgásba hozzuk a mobilalkotásokat – vagyis a valóságos tér helyett egy bárholonnan, bármikor, bárki által elérhető virtuális tér illúzióját hozhatjuk létre, ami globális megközelíthetőséget is jelent, és alapjaiban kérdőjelezi meg idő- és helyképzeteinket. A kiterjesztett valóság (*augmented reality*) ezzel szemben saját fizikai terünkben képes megjeleníteni pl. a műtárgyakat, ezzel teljesen megszüntetve a hagyományos múzeumok rendezési elveit – maga a szemlélő (befogadó) hoz létre egy új kontextust a saját szempontjai, értékrendje, intellektuális és értelmezési tapasztalatai alapján a globális térben fellelhető elemekből.

A képzőművészetiekhez képest az előadóművészetek területén még összetettebb folyamatokkal kell számolnunk. Az élő zene és a színház (mind a prózai, mind a zenés) olyan közönség- és közösségélményre épül, amelyek kiváltása digitális formátumokkal meglehetősen komoly ki-

⁸ Érdekes kísérlet a hálózatkutatás és a képzőművészet összekapcsolására a BarabásiLab *Rejtett mintázatok – A hálózati gondolkodás nyelve* című kiállítása, mint ahogy a *Referenciapontok és -vonalak* is, amely a *Nature* magazin cikkeinek hálózatát jeleníti meg. <https://kultura.hu/a-barabasilab-kiallitasa-a-kalman-maklary-fine-arts-galeriaban/> Utolsó letöltés: 2022. 05. 30.

hívást jelentett a szféra szereplői számára. Bár a (zenei) hangrögzítés és -megosztás a 20. század elejétől egyre professzionálisabb módszerekkel és eszközökkel valósul meg, a közösségi médiaplatformok megjelenésével még a hagyományos technikák és technológiák is új jelentést – ha tetszik: hangzást – kaptak. Tekintsünk most el a tisztázatlan szerzői jogi megfontolásoktól és a zeneipart az egzisztenciális ellehetetlenülés szélére sodró megosztó oldalaktól, mert a hozzáférésnek ezek a formái a pandémiától függetlenül is komoly kérdéseket vetnek fel a kulturális termékek elérhetőségével és áru-jellegével kapcsolatban. Ugyanakkor feltétlenül szólnunk kell a zenei alkotótevékenységnek azokról a formáiról, amelyek a közösségi oldalakon keresztül lehetőséget adtak a karantén idején, hogy olyanok is bekapcsolódjanak a zenei *value co-creation* folyamatába, akik korábban nem vagy csak alig vettek részt ilyenben. A zenei együttműködés sajátos formáit jelentik az 1. táblázatban példaként említett közösségi videók, de azok is, amelyek arról tanúskodnak, hogy a művészeti tevékenység stresszes helyzetekben az önfejlesztést elősegítő megküzdési stratégiaként (Mak et al. 2021: 1) is alkalmazható⁹. A kutatás négyféle otthoni művészeti tevékenységet azonosított (digitális művészet és írás, zenei aktivitás, kézműves alkotások és szépirodalom fogyasztása), és azt bizonyította, hogy egyrészt a fiatalabb (18–29 éves) korosztály, másrészt az érzelmileg és egzisztenciálisan elbizonytalanodók éltek a konfliktuskezelés e módjával (uo.). Az amatőr és professzionális zenészek közötti határ az alkalmazott technológiák azonossága következtében elmosódott, a minőségi szempontokat felülírták a közösségi alkotófolyamat pozitív mentális hatásai. Lényegét tekintve a zenei tevékenység e formája nem különbözik jelentősen az egészségügyi dolgozók tapssal köszöntésétől, vagy az erkélykoncertek műfajától.

A színházművészet szenvedte el talán a legérzékenyebb veszteségeket az elemzett művészeti ágak között, de abból a szempontból is kiemelkedik a többi közül, hogy a digitális térben való megjelenése mintha egy új művészeti ágat, de legalábbis műformát eredményezett volna. Maria Shevtsova, drámaesztéta *Covid Conversations* címmel interjúsorozatot rögzített korunk kiemelkedő színházi és filmrendezőivel¹⁰. Ezekben a beszélgetésekben hangsúlyos szerepet kapott a „Zoom-színház”, vagyis az online térben megjelenő színpadi produkciók, a mediatizáltság, a közönség elérésének lehetséges útjai és az alkotók dilemmái a pandémia által előidézett helyzet kapcsán. Sellars, aki a művészetet szociális cselekvésként fogja fel, az emberi faj történetének legnagyobb egyenlőtlenségeként határozza meg a „milliárdosok kultúráját” (Sellars 2021), vagyis a privilegizált kevesek számára elérhető magas kultúrát. És bár a vírust abból a szempontból pozitív jelenséggént fogja fel, hogy arra kényszerít mindannyiunkat, hogy megálljunk és a valóságos problémákra koncentráljunk, nem tekinti megoldásnak a színház online vagy digitális formáját. Bogart ezzel szemben a „közös levegőt lélegezni” (Bogart 2021: 109) színházi tapasztalatának, a közönséggel való fizikai együttműködés lehetőségének elvesztését érzékeli. Klein és Wilson kényszerként ugyan, de elfogadják a színházi előadások rögzítésének lehetőségét és szükségességét. Klein a kamerát értelmezi közönséggént, ráérez a montázs lehetséges előnyeire, de végső soron nem tekinti összeegyeztethetőnek a saját alkotói módszereivel (Klein 2021: 307). Wilson is a film és a színház formanyelvének markáns különbségeiben látja a kettő felcserélhetetlenségének okát. A színházi előadás által biztosított totál képpel ellentétben a film a részleteket (egy arc, a szem mozgása) mutatja meg, és ezzel megfosztja a nézőt egy időben elhúzódó folyamat teljes befogadásától (Wilson 2021: 19).

Az opera, a film és az operafilm kapcsán hasonló dilemmák fogalmazódnak meg. Azóta, hogy 2006. december 30-án a Metropolitanból élőben közvetítették a *Varázsfuvolát*, a DBC (*Digital Broadcast Cinema*) egyre fejlődő technikája megszokottá vált a művészetközvetítésben. A 2020-ban bekövetkezett globális paradigmaváltás lehetővé tette az operaházak számára, hogy az audiovizuális platformoknak köszönhetően kiszélesítsék a hagyományos előadóművészet

⁹ Sok más lehetséges példa mellett illusztrációként álljon itt a Southampton Virtual Orchestra előadása: 'Somewhere Over The Rainbow' <https://www.youtube.com/watch?v=B9Of5YXP3pQ>. A város fiatal (gyakran gyermekkorú) zenészeiből összeállt zenekar hetenként lépett a közönség elé produkcióival. Minden résztvevő saját otthonában játszotta fel a kapott zenei alapra saját szólamát, amelyekből egy digitális keverő program felhasználásával készült el a zenekar közösségi oldalán megosztott produkció.

¹⁰ A beszélgetőtársak Robert Wilson, amerikai kísérleti színházi rendező és dramaturg, Anne Bogart színház- és operarendező, Peter Sellars rendező, a UCLA tanára, Elizabeth LeCompte kísérleti színház-, tánc- és médiarendező és Stacy Klein irodalomtörténész, színházalapító, -rendező.

lehetőségeit, akár olyan szociális és oktató funkciókat is vállaljanak, amelyek új közösségek kultúrafogyasztását is elősegítik (Radigales, Villanueva-Benito 2021: 140).

Magyarországon többek mellett a SzínházTV és a Madách SzínpadON vállalta a színházi streamingszolgáltatások szakmai megalapozását. Előbbi tizenkét színházból jelentkezett be és mintegy 50 ezer jegyet értékesített és 35 ezernél több nézőt regisztrált. Radnai Márk, a projekt művészeti vezetője pontosan tudja, hogy a streamelt színházat és a színházba járást nem érdemes összehasonlítani. „Ha egy felvétel jól dramatizált és hűen adja vissza a rendezői koncepciót, akkor az, hogy épp most megy a színpadon, vagy két héttel ezelőtt történt, mindegy. A SzínházTV jelenidejűségét az adja, hogy egy közvetítés egy előadást jelent, egy jeggyel – ellentétben a filmes műfajjal, ahol jellemzően havi előfizetésért nyomasztó mennyiségű tartalmat nézhetünk meg akárhányszor, akár kultúrafogyasztás a célunk, akár agylohasztás” (Balkányi 2021). A Madách Színház online programsorozata a színház, a film és a TV műfaji határain létrejött új tartalmakat, úgynevezett „film-szín-játékokat” kínál. Professzionális tévéstudiójukban olyan tartalmakat állítanak elő, amelyek időbeli és földrajzi kötöttségek nélkül a lehető legszélesebb közönség számára is elérhetők¹¹.

Összegzés és továbblépés

A COVID-19 következtében jelentősen átrendeződött a kulturális-kreatív szféra. 2020-ban, a teljes lezárások időszakában az egész világon egzisztenciális bizonytalanság uralkodott el a szektor munkatársainak körében, de mentálisan a fogyasztók is megsínylették a kulturális szolgáltatások és termékek hiányát. Ezekben a hónapokban a kulturális és politikai döntéshozók jelentős támogatásokkal igyekeztek elejét venni a kultúrák közvetítés és művészeti alkotófolyamat ellehetetlenülésének. A szférában megjelenő túlélési stratégiák jellemzően az online térben való megjelenésre, ill. az előadóművészetekben a közönséggel való kapcsolattartás kamaraformáira épültek. Sajátos módon ezen a területen is megjelentek olyan szereplők, akik a szolidaritás és önkéntes támogatás eszközeivel éltek. A KKSZ munkatársai ugyancsak keresték azokat a formákat, amelyek a pandémia mentális következményeit igyekeztek enyhíteni.

A globális kulturális válság leküzdésének eszköztárában nincsen lényeges különbség a világ különböző pontjain. Az e tárgyban született tanulmányok – különösen a járvány első hullámának idején – a fent vázolt stratégiákat vették számba. El kellett telnie legalább egy évnek, hogy az alkotási és befogadási folyamatok, az újmédia eszköztárának felhasználása, a digitalizáció és az online platformok felhasználása esztétikai, művészetelméleti vizsgálódások fókuszába kerüljenek. Tanulmányomban ezeket a kutatásokat és primer forrásokat felhasználva igyekeztem vázolni egy olyan fogalmi rendszert, amely alkalmas további empirikus kutatások megalapozására. Az általam tervezett kutatás elsősorban arra keresi majd a választ, hogy a járvány idején működőképesnek látszó támogatási formák (állami és civil) tartósan bizonyultak-e; a mainstream kultúrák közvetítő intézmények felhasználják-e a pandémiás helyzetben szerzett tapasztalataikat, hogy új fogyasztókat is bevonjanak a kultúrafogyasztásba; a digitális és online művészet eszköztárának alkalmazására van-e késztetés az alkotók körében és fogadókészség a befogadók részéről; felkészült-e az oktatási és kultúrák közvetítő intézményrendszer, hogy fejlessze azokat a digitális kompetenciákat, amelyek elengedhetetlenül szükségesek a digitális térbe költözött kultúra befogadásához.

Irodalom

- Agostino D., Arnaboldi M., Lampis A. (2020). Italian state museums during the COVID-19 crisis: from onsite closure to online openness. *Museum Management and Curatorship*, 35:4, 362–372. doi: [10.1080/09647775.2020.1790029](https://doi.org/10.1080/09647775.2020.1790029)
- Balkányi N. 2021. Most jön majd csak a színházi streaming java. Interjú Radnai Márkkal. Kreatív Online, július 20. <https://kreativ.hu/cikk/szinhasztv> Utolsó letöltés: 2021. 03. 15.
- Baur C. (2020). Ars Electronica and the media art economy, *Journal of Visual Art Practice*, 19:(3), 241–253. doi: [10.1080/14702029.2020.1804706](https://doi.org/10.1080/14702029.2020.1804706)
- Bogart, A., Shevtsova, M. (2021). Covid Conversations 2: Anne Bogart. *New Theatre Quarterly*, 37(2), 103–118. doi: [10.1017/S0266464X21000014](https://doi.org/10.1017/S0266464X21000014)

¹¹ <https://madachszinhaz.hu/szinpadon>

- Brown, A. (2020). Life after COVID: Who Will Survive? Arts Professional, március 26., <https://www.arts.professional.co.uk/magazine/article/life-after-covid-who-will-survive> Utolsó letöltés: 2021. 03. 15.
- Eco, U. (1976). *A nyitott mű.* Válogatott tanulmányok. Gondolat, Budapest.
- Fesztiválszövetség (2021). Beszámoló a Magyar Fesztiválszövetség 2020. évvégi felmérésének eredményéről. <http://fesztivalszovetseg.hu/wp-content/uploads/2021/01/2020-%C3%A9vv%C3%A9gi-felm%C3%A9r%C3%A9s-besz%C3%A1mol%C3%B3.pdf> Utolsó letöltés: 2021. 03. 15.
- Gerlieb, A. (2021). TikTok as a New Player in the Contemporary Arts Market: A Study with Special Consideration of Feminist Artists and a New Generation of Art Collectors. *Arts* 10:(52). doi: [10.3390/arts10030052](https://doi.org/10.3390/arts10030052)
- Glushkova Yu. O., Vasina A. V. (2021). Influence of COVID-19 on creative industries. *Izvestiya of Saratov University. Economics. Management. Law* 21:(1) 48–54 (in Russian). doi: [10.18500/1994-2540-2021-21-1-48-54](https://doi.org/10.18500/1994-2540-2021-21-1-48-54)
- Глушкова Ю. О., Васина А. В. (2021). Влияние COVID-19 на креативные индустрии. *Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия: Экономика. Управление. Право.* 2021. 21(1) 48–54. doi: [10.18500/1994-2540-2021-21-1-48-54](https://doi.org/10.18500/1994-2540-2021-21-1-48-54)
- Gósi Zs., Magyar M. (2020). Karantén kultúra Magyarországon. *Recreation*. doi: [10.21486/recreation.2020.10.2.6](https://doi.org/10.21486/recreation.2020.10.2.6)
- György P. (2003). *Az eltörölt hely – a Múzeum. A múzeumok átváltozása a hálózati kultúra korában: New York, természettörténeti Múzeum – egy példa.* Magvető, Budapest.
- Hajdu L. (2022). A Netflix, HBO Max és a többi streaming szolgáltató dönti be a magyar art mozikat?! Pénzcentrum április 16. <https://www.penzcentrum.hu/szorakozas/20220416/a-netflix-hbo-max-es-a-tobbi-streaming-szolgáltato-donti-be-a-magyar-art-mozikat-1123900> Utolsó letöltés: 2021. 03. 15.
- Hervé-Lóránth E. (2020). Kulturális-művészeti struktúrák paradigmaváltásai a koronavírus idején. In Kovács L. (szerk. 2020). *Globális kihívás – lokális válaszok. A koronavírus (Covid19) gazdasági és társadalmi összefüggései és hatásai.* Savaria University Press, Szombathely, 163–186.
- Inkei P. (2020). Hogyan menthető meg a járvány sújtotta magyar kultúra? Magyar Narancs július 4. <https://magyarnarancs.hu/publicisztika/ki-viszi-at-130192> Utolsó letöltés: 2021. 03. 15.
- Kantor, A., Kubiczek, J. (2021). Polish Culture in the Face of the COVID-19 Pandemic Crisis. *Journal of Risk and Financial Management* 14:(4) 181. doi: [10.3390/jrfm14040181](https://doi.org/10.3390/jrfm14040181)
- Kiszl P., Szüts E (2021). Cirkuszművészeti központok tartalomszolgáltatási modelljei – a COVID-19 idején. *TMT: Tudományos és Műszaki Tájékoztatás – Könyvtár- és Információtudományi szakfolyóirat.* 67(3) 374–382.
- Klein, S., Shevtsova, M. (2021). Covid Conversations 4: Stacy Klein. *New Theatre Quarterly*, 37(4), 299–322. doi: [10.1017/S0266464X21000257](https://doi.org/10.1017/S0266464X21000257)
- Kovács L. (szerk. 2020). *Globális kihívás – lokális válaszok. A koronavírus (Covid19) gazdasági és társadalmi összefüggései és hatásai.* Savaria University Press, Szombathely.
- KSH – Központi Statisztikai Hivatal (2021). *A mozik, filmek helyzete Magyarországon a koronavírus árnyékában* https://www.ksh.hu/docs/hun/xftp/stattukor/mozik_filmek/index.html#2020ban72kalesettvisszaamozikltogatottsaga Utolsó letöltés: 2021. 03. 15.
- Mak, HW., Fluharty, M., Fancourt, D. (2021). Predictors and Impact of Arts Engagement During the COVID-19 Pandemic: Analyses of Data From 19,384 Adults in the COVID-19 Social Study. *Frontiers in Psychology*. 12. doi: [10.3389/fpsyg.2021.62626](https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.62626)
- Mengxue Zhong (2021). Study of Digital Painting Media Art Based on Wireless Network, *Wireless Communications and Mobile Computing*, vol. 2021. doi: [10.1155/2021/4412294](https://doi.org/10.1155/2021/4412294)
- Nicolescu C.E., Dragoş V.D. (2021). Culture financing in the European Union in Covid-19 times. *Cross-Cultural Management Journal*, 23(2).
- Pasikowska-Schnass, M. (2020). EU support for artists and the cultural and creative sector during the coronavirus crisis. *EPRS European Parliamentary Research Service* [https://www.europarl.europa.eu/RegData/etudes/BRIE/2020/649414/EPRS_BRI\(2020\)649414_EN.pdf](https://www.europarl.europa.eu/RegData/etudes/BRIE/2020/649414/EPRS_BRI(2020)649414_EN.pdf) Utolsó letöltés: 2021. 03. 15.
- Piancatelli, Ch., Massi, M., Vocino, A. (2021). #artoninstagram: Engaging with art in the era of the selfie. *International Journal of Market Research* 63(2) 134–160. doi: [10.1177/1470785320963526](https://doi.org/10.1177/1470785320963526)
- PWC – Pricewaterhouse Coopers (2020). Átalakulóban a médiafogyasztási szokások. A COVID-19 felgyorsította a folyamatot. https://www.pwc.com/hu/hu/iparagak/media_es_szorakoztatoipar/mediafogyasztasi_szokasok_2020.pdf Utolsó letöltés: 2021. 03. 15.

- PWC – Pricewaterhouse Coopers (2022). Perspectives from the Global Entertainment & Media Outlook 2021–2025. Power shifts: Altering the dynamics of the E&M industry. <https://www.pwc.com/hu/hu/kiadvanyok/assets/pdf/perspectives-2021-2025.pdf> Utolsó letöltés: 2021. 03. 15.
- Radigales, J., Villanueva-Benito, I. (2021). Technology, Audio-visual Adaptation and Cultural Re-education of Opera. *Tripodos*, (51), 131–142. doi: [10.51698/tripodos.2021.51p131-142](https://doi.org/10.51698/tripodos.2021.51p131-142)
- Romano A. (2020). Stuck at Home? These 12 Famous Museums Offer Virtual Tours You Can Take on Your Couch. Travel + Leisure. <https://www.travelandleisure.com/attractions/museums-galleries/museums-with-virtualtours> Utolsó letöltés: 2021. 03. 15.
- Ropolyi L. (2020). Válság és átalakulás a koronavírus-járvány idején. In Fokasz N., Kiss Zs., Vajda J. (szerk. 2020). *Koronavírus idején*. Replika e-könyv, <http://real.mtak.hu/101934/1/korona-v7.pdf>, 101–108. Utolsó letöltés: 2021. 03. 15.
- Sellars, P., Shevtsova, M. (2021). Covid Conversations 1: Peter Sellars. *New Theatre Quarterly*, 37(1), 1–19. doi: [10.1017/S0266464X20000767](https://doi.org/10.1017/S0266464X20000767)
- Tilta, Evelina (2020). The Challenges of Contemporary Art, Aesthetics, and Society within Pandemic 2020. *Prague Papers on the History of International Relations* 1. 102–117.
- Törőcsik M. (2020). Kultúra, szórakozás, szabadidő. In Törőcsik M., Csapó J., Jakopánecz E., Lányi B. (szerk. 2020). *Fogyasztásváltozás a Covid-19 járvány első hullámában – szekunder kutatási eredmények*. Pécsi Tudományegyetem, Pécs. 43–52.
- Törőcsik M., Csapó J., Jakopánecz E., Lányi B. (szerk. 2020). *Fogyasztásváltozás a Covid-19 járvány első hullámában – szekunder kutatási eredmények*. Pécsi Tudományegyetem, Pécs.
- Wilson, R., Shevtsova, M. (2021). Covid Conversations 5: Robert Wilson. *New Theatre Quarterly*, 38(1), 1–26. doi: [10.1017/S0266464X21000385](https://doi.org/10.1017/S0266464X21000385)
- Zsigmond Cs., Acsády J. (2021). Szolidaritás és vészhelyzet dialektikája: kultúra és szabadidő a koronavírus-járvány első hullámában. *REGIO* 29(2) 182–207. doi: [10.17355/rkkpt.v29i2.182](https://doi.org/10.17355/rkkpt.v29i2.182)

Dani Erzsébet

Debreceni Egyetem, Bács-Kiskun Megyei Könyvtár

ORCID:0000-0002-8771-8335

Szabó Dóra

Debreceni Egyetem

ORCID:0000-0002-1547-2073

Könyvtári térátrendeződés, és ami ebből a pandémia után következik

Absztrakt

A tanulmány fókuszában a könyvtári terek átrendeződése áll, különös tekintettel a „harmadik helyre” és a pandémiás időszakra. A szerzők a térátrendeződés elméleti kérdéskörét prezentálva, a digitálisharmadik-tér jellemzőit fogalmazzák meg, és egy konkrét intézmény (Bács-Kiskun Megyei Katona József Könyvtár) forgalmi és statisztikai adatait elemezve próbálnak adekvát választ adni a feltett kérdésekre.

Kulcsszavak: könyvtár mint harmadik hely, térátrendeződés, pandémia, könyvtár-használat, digitális harmadik hely

Abstract

Library service displacement and what follows after the pandemic
The focus of the study is on the reorganisation of library spaces, with a special focus on the "third place" and the pandemic period. The authors present the theoretical issues of space rearrangement, formulate the characteristics of the digital third space, and try to provide adequate answers to the questions raised by analysing the circulation and statistical data of a concrete institution (Katona József Library of Bács-Kiskun County).

Keywords: library as a third place, space transformation, pandemic, library use, digital third place

Betekintő

Jelen tanulmány fókuszában nem a virtuális térbe átkerülő könyvtári szolgáltatások állnak, nem is annak kérdésköre, hogy a pandémia idején milyen kreatív megoldásokkal oldották meg a szakemberek az intézményekben a folyamatos szolgáltatást. A Bács-Kiskun Megyei Katona József Könyvtár (KJK) statisztikai adataiból és az elmúlt időszak tapasztalataiból kiindulva a következő kérdésekre keressük a válaszokat:

1. a pandémia alatt kialakult digitális szolgáltatások pozitívumai hosszú távon milyen veszélyeket, avagy további lehetőségeket hordozhatnak magukban;
2. a könyvtár mint közösségi tér (és mint harmadik hely), a térátrendeződés következtében a továbbiakban hogyan tudja megőrizni könyvtárhasználóit, biztosítani a gyűjtemény használatát, fenntartani a szolgáltatásai iránti érdeklődést.

Helyzetkép

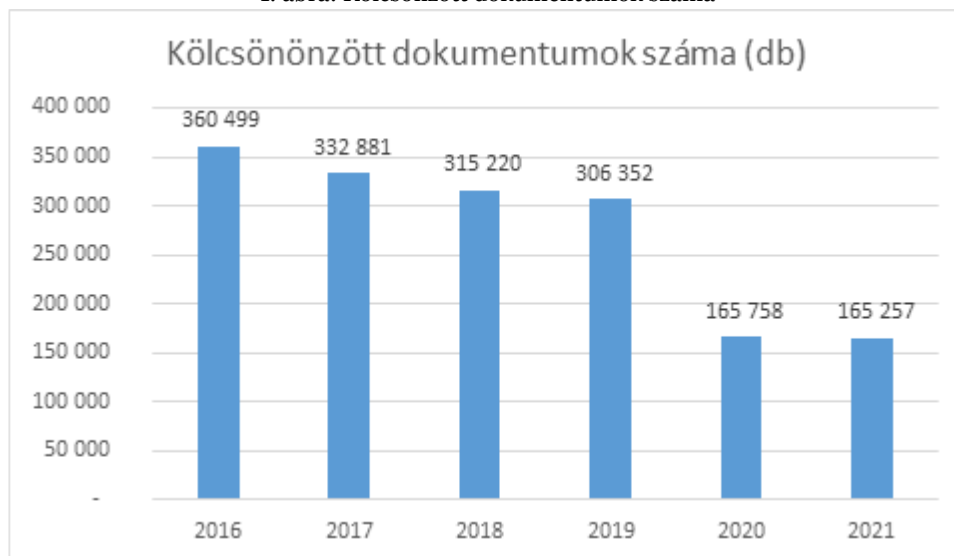
A 2020-ban kezdődött világjárvány kétségkívül beleszólt az életünkbe, minden területen, a magánélettől kezdve, a munkahelyeken át egészen a közösségi terekig. Erre a pillanatok alatt

bekövetkezett helyzetre a könyvtárak gyorsan, intenzíven és rendkívül eredményesen reagáltak, virtuálisan nyitott intézményként álltak a felhasználók rendelkezésére:¹ áttértek a „falak nélküli könyvtár”-üzemmódra, éspedig úgy, hogy a szolgáltatások nagy részét áttették a kiber térbe. Ez viszonylag gyorsan megvalósult, hiszen a közgyűjteményeknél a klasszikus értelemben vett digitális paradigmaváltás már régen megtörtént. A 2020–2021-ben, kisebb nagyobb megszakításokkal, a könyvtárak hagyományos értelemben véve zárva tartottak, de a járványügyi intézkedéseket szigorúan betartva, a háttérben megállás nélkül folyt a munka. Ezáltal a „falak nélküli könyvtár” végtelenített nyitvatartással működött. Ebben a sokszor szürrealisztikusnak tűnő, kényszerű helyzetben újra kellett értékelni a szakmai feladatokat és a munkaköröket, át kellett állítani a kommunikációs formákat, interoperabilitáson alapuló munkafolyamatokat kellett élesíteni, a hosszú évtizedek óta épülő digitális gyűjteményi és szolgáltatási munkákat erőteljesen fel kellett gyorsítani. Az új innovatív megoldások megjelenése, elsősorban az online térben, nem csak a (valójában zárva tartó) működést tette lehetővé, hanem szolgáltatásbővítést is eredményezett. Az OSZK KI által végzett felmérés azt mutatja, hogy a megyei hatókörű városi könyvtárak aktív és eredményes szerepet tölthettek be ebben a folyamatban (Békesiné Bognár et al. 2021).

Egymással komplementer projektek találkoztak a digitális térben: az oktatás digitális transzformációjára, a tudományos területek közötti szinergia megvalósulására, a közösségi terek digitalizálódásának legitimálására a könyvtár (is) alkalmas interfésznek bizonyult.

Az intézmények látogatottsága, a könyvtár forgalma drasztikusan visszaesett 2020–2021-ben. A KJK statisztikai adatai is ezt támasztják alá.

1. ábra: Kölcsönzött dokumentumok száma



Forrás: a KJK éves beszámoló

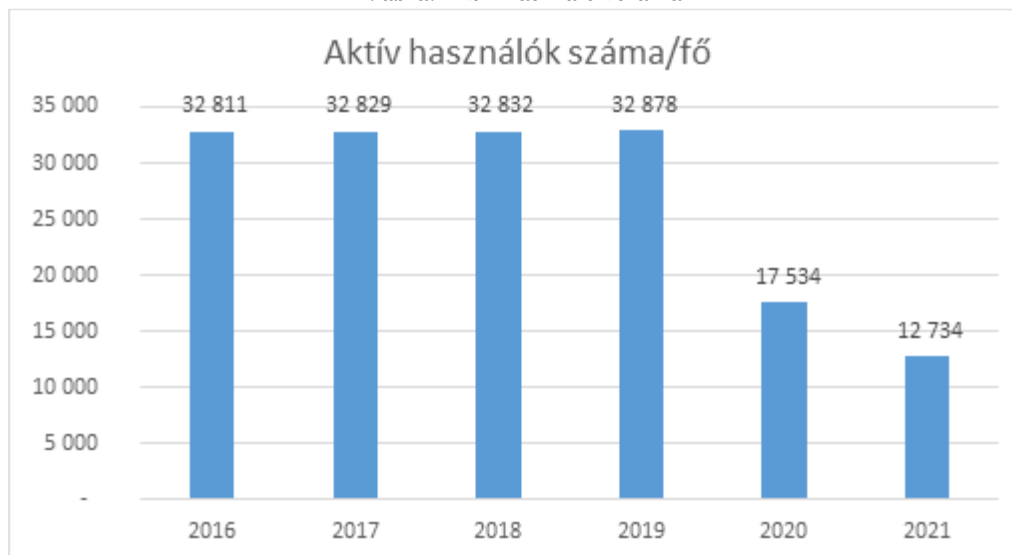
Tanulmányunk kontextusában azonban az évsoros adatokban az utóbbi két (pandémiás) év adatainak üzenetét nemcsak önmagában kell értelmeznünk. Amint az az ábrán világosan látható, a kölcsönzött könyvtári dokumentumok száma eleve évről évre csökkenő tendenciát mutat, és ez nem meglepő. Ezt megerősítik az országos és a nemzetközi statisztikai adatok is. A jelenség hátterében számos, egymással szoros összefüggésben álló ok-okozati magyarázat található, és ezeknek tekintélyes szakirodalma van. Jelen esetben viszont az országos és nemzetközi adatok másodstatisztikai elemzése nem célunk. A KJK adatait elnézve az elsődleges értelmezésen túl (mely szerint egy folyamatosan csökkenő adatsorral állunk szembe) mégis ott húzódik ugyanis egy pozitívként értelmezhető tendencia, mely szerint az első (2016) évhez viszonyított 7,67 %-os csökkenés a következő, majd az azt követő évben 5,31 %, illetve 2,82 %-ra módosul. Ez önmagában azt is jelentheti, hogy a kölcsönzött dokumentumok száma némi

¹ Erről értekezik részletesebben Bódog András: Könyvtárak a koronavírus-járvány idején – Pandémia és infodémia c. cikkében.

stabilizálódást mutatott. Ezt a trendet törte meg drasztikusan a 2020-ban bekövetkezett, időarányosan nagymértékű, 22,9 %-os visszaesés.

Értelemszerű, hogy az aktív használók számában, a helyben használatban, a helyben használt dokumentumok számában beállt nagymértékű csökkenés a kényszerű bezárásnak is köszönhető.

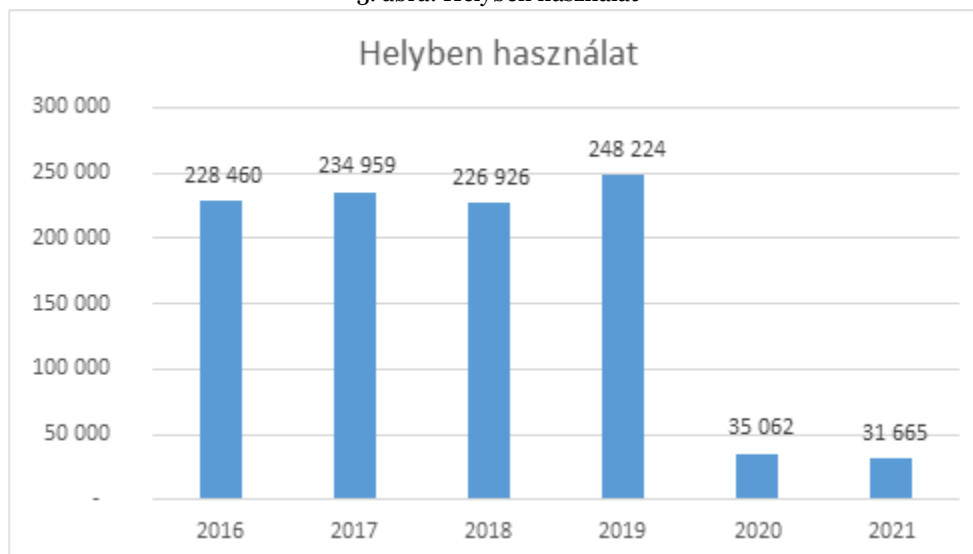
2. ábra: Aktív használók száma



Forrás: a KJK éves beszámoló

Az aktív használók száma a pandémia előtti időszakban gyakorlatilag konstansnak mondható: a könyvtár stabilizálni tudta a könyvtárhasználók számát, és ez kifejezetten jó eredménynek számít, hiszen a digitális világ térhódítása már azokban az években is erőteljes volt. A vírus-helyzetben, a vonatkozó kormányrendeletek értelmében, az intézmény 2020. március 17-től június 15-ig zárva tartott, majd egy nyári nyitást követően újabb bezárásra került sor, november 11-től egészen az év végéig. Ha figyelembe vesszük a 2020-as csaknem féléves bezárást, akkor a statisztikai adatokból kiolvasható, látszólag drámai csökkenés már árnyaltabb képet mutat: hozzávetőlegesen mintegy 26 %-os visszaesés jelentkezik az aktív használók számában. Igaz, a könyvtár a zárva tartás alatt is mindent megtett a lakossági igények teljesítésére (ablak-kölcsönzés, házhozszállítás). 2021-ben (ebben az évben május 4-én nyitottak az intézmények) időarányosan nagyobb csökkenés tapasztalható, amiből még nem lehet messzemenő következtetéseket levonni, de érdemes elgondolkodni ezen is.

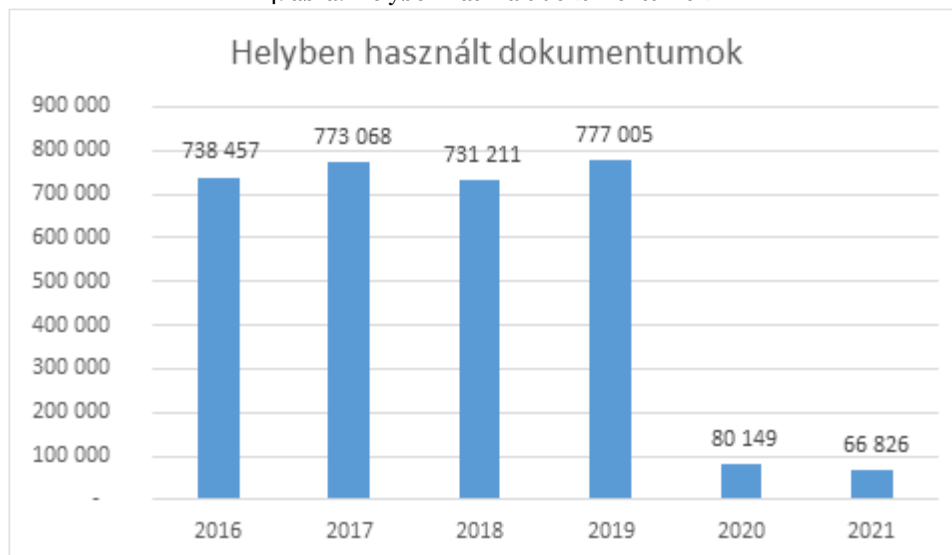
3. ábra: Helyben használat



Forrás: a KJK éves beszámoló

A helyben használat vírushelyzet előtti évsoros adatai sem mutatnak nagyon nagy eltéréseket (2017–2018: 2,8 %-os növekedés, majd nagyságrendiekben azonos csökkenés, 2019-ben 5,9 %-os növekedés látható). A 2020–2021-es évek számai azonban nagyarányú csökkenést jeleznek, még akkor is, ha az időarányos, korlátozott nyitvatartási periódusokat is figyelembe vesszük (7,6 %). Ennek háttérében többszörösen összetett magyarázatot sejtethetünk: a vírustól való félelem, a maszkhasználat kötelezővé válása, a gyülekezési szabályok és a többi. Mégis, az úgynevezett „harmadik hely” kontextusában fontos irányvonalakat fedezhetünk fel a grafikonokban.

4. ábra: Helyben használt dokumentumok



Forrás: a KJK éves beszámoló

A helyben használt dokumentumok számának vonatkozásában is majdnem ugyanaz a helyzet, mint a helyben használatnál, és a csökkenés háttérében azonos tényezők állhatnak.

A harmadik hely áthelyeződése

A könyvtárnak mint intézménynek minden korban megvolt/megvan a maga filozófiája: miért vagyok, mit akarok elérni, milyen alapértékeim és céljaim vannak? Az elmúlt évszázadokban

ez a filozófia mindig rugalmasan tudott alkalmazkodni az állandóan változó környezethez, és pedig úgy, hogy az alapértékeket minden esetben meg tudta tartani, kiegészítve azokat az aktuális trendek elvárásaival. Ha a Fülöp-féle kommunikációs forradalmak – a beszéd, az írás, a könyvnyomtatás, a távközlés, az információ forradalma (Fülöp 2001) – korszakaiból indulunk ki, és azokat a könyvtári paradigmaváltásokat vesszük alapul, melyek ezeknek a forradalmaknak megfelelnek, az elmúlt időszakot nevezhetjük akár pandémiás infoidőszaknak is (mert talán „korszaknak” 2–3 év aligha mondható). Hiszen a kommunikációs formák ebben az időszakban – ugyan az információ forradalmának eszközeit használva, de erőteljes, az élet majd minden területére kiterjedő –, mondhatni, tér-átrendeződéssel, a *virtuális térben* valósultak meg. Számtalan nemzetközi tanulmány foglalkozik a kommunikációs formák átalakulásának folyamatával (Nyguen, Gruber, Fuchs 2020) és annak hosszú távú hatásaival. Témánk szempontjából azonban bennünket az foglalkoztat: milyen hatást gyakorol(hat) ez a – mondjuk így, saját terminussal: – „poszt-pandémiás-kommunikációs-információkeresési forma” a könyvtárak működésére, illetve a harmadik hely átmeneti átrendeződésének (virtualitásba helyeződésének) esetleges rögzülésére.

Ray Oldenburg „harmadik hely” terminusának megszületése óta a könyvtárak is legitimálták magukat ebben a kontextusban is. Meglehet, a *The Great Good Place* című művében Oldenburg nem nevezi meg a könyvtárakat (a kávézók, könyvesboltok, bárók, hajszalonok stb. mellett) mint lehetséges helyszíneket, de a nemzetközi és a hazai szakma egybehangzó véleménye szerint a könyvtárak is megfelelnek mindazoknak a feltételeknek, melyek a harmadik helyet jellemzik (Oldenburg 1999, idézi Szóllás 2010). Sőt, a felsorolt előnyök is összecsengenek a könyvtári feladatok és szolgáltatások céljaival. Tóth Máté *Könyvtár és közösség* című könyvében részletesen foglalkozik ezzel a kérdéskörrel, sőt, hazai és külföldi példákkal is alátámasztja a közösségi terek funkcióinak értelmezését.

A pandémia előtti években a Katona József Könyvtár is átértelmezte a könyvtár szolgáltatási tereit, átgondolta harmadik hely lehetőségeit, és az oldenburgi megközelítés újabb dimenzióit nyitotta meg. A harmadik hely a hagyományos szolgáltatások rendszerében (is) hitelesítette magát. Néhány évvel ezelőtt a könyvtári terek megújulása egyszerűen létkérdés volt, és a megújulás nagyon sok magyar könyvtárban be is következett. Ha a könyvtárak mint-találkozási helyek kategóriáit nézzük: a könyvtári „tér”, különböző emberek találkozásának helye, nyilvános tér, barátokkal és kollégákkal való közös tevékenységek helye, meta-találkozóhely, virtuális találkozóhelyszíne (Aabo, Audunson, Varheim 2010), akkor a könyvtárak a legtagabb értelemben vett kulturális térként is funkcionálnak, s emögött olyan társadalmi intenciók állnak, melyeket azok a szereplők fogalmaznak meg, akik ebben kulturális lehetőséget látnak.

A vírushelyzet azonban teljesen beszorította a harmadik helyet a digitális térbe, és ezáltal pontosan azok a jellemzői sérültek, melyek az emberi közösségek összetartozásának legfontosabb tényezői: az élő emberi kapcsolatok, a személyes találkozások, az ember–ember közötti interakció és kommunikáció. Ilyen kontextusban értelmezve a könyvtári téráthelyeződést, és ha a harmadik hely funkciók potenciális teljességét nézzük, akkor a pandémiás működés nem teszi lehetővé a harmadik hely szerep teljes kibontakozását. Ha az oldenburgi modell Kloby által megfogalmazott („sikeres harmadik hely”) jellemzőire gondolunk (viszonylagos olcsóság vagy ingyenesség, ahol akár még enni-inni is lehet; otthonról nagyon könnyen megközelíthető; nagy látogatottság – vagyis sok ember tartózkodik ott rendszeresen; oldott a légkör a jó beszélgetésekhez; régi barátok találkozhatnak és új barátságok alakulhatnak ki) (Szóllás 2010), akkor a falak nélküli könyvtár virtuális világa végképp megszűnik harmadik helyként funkcionálni. Elvégre a digitális térbe áthelyezett harmadik hely jellemzői szükségszerűen átalakulnak, mert felveszik a virtuális terek jellemzőit. Vagyis most már „kiberterű harmadik hely”-ről beszélhetünk, mely online módszerű, egyszerre szélesíti és szűkíti a kommunikációt.

A kommunikációt tekintve úgy is fogalmazhatunk, hogy a kommunikáció és a kultúrákövetítés narratívájában egy szélesebb folyamat indul el, melyben megváltozik a könyvtár és a felhasználó viszonya. Ezt a téráthelyeződést is felfoghatjuk az e-forradalom részeként, hiszen újfajta kapcsolódások jönnek létre és újabb találkozások lehetősége nyílik meg a könyvtár virtuális tereiben. Ugyanakkor feltehetjük a kérdést: a digitális szolgáltatások nagyarányú, voltaképpen kényszerű térnyerésében, ám ekként mégis üdvös megoldást jelentő mivoltában, azaz tehát az egész folyamatban nem veszhet-e el a könyvtár mint szolgáltató intézmény ezeréves

lényege. És itt nem az online katalógusok használatára gondolunk, nem a kényelmi szolgáltatások mára már nélkülözhetetlen e-elérésére, hanem arra, hogy a pandémia alatt kialakult (és nagyon jól működő) e-előadások, foglalkozások, vetélkedők meg a többi nem térnek vissza a kibertérből az oldenburgi harmadik helyre, akkor a hagyományos könyvtári feladatokon túlmutató szolgáltatások képesek-e azt a szerepet betölteni, mely a személyes részvétel élményén alapul.

A digitális dimenzió működése ugyanis kétirányú: miközben tágítja a teret és megszünteti a távolságokat, egyszersmind szűkítő hatású is, amennyiben visszadimenzionálódik benne valami: a kultúráközvetítés és a kultúrához való hozzájutás, a kultúrafogyasztás ember–ember közötti interakciójának kommunikatív lehetősége, a személyes részvétel élménye. A kultúra a hálózaton keresztül, a technikai felszereltség csatornáin át beáramlik a felhasználó otthonába, vagyis a térhierarchia szerinti első helyre, és ezzel megszűnik a harmadik helyen való személyes megjelenés, illetve jelenlét szükségessége, netalán lehetősége. Átdefiniálódik tehát az oldenburgi harmadik hely. Most már nem beszélhetünk róla az első és második tértől (az otthontól és a munkahelytől) függetlenül létező harmadikként, mivel az első térben (az otthonban) ott szorong a második (a home office-nak köszönhetően) és – immár mi – a harmadik hely is. Ennek a folyamatnak egyenes következménye lehet a felhasználó elmagányosodása. Az is bekövetkezhet, hogy noha a digitális tér élménygazdagító hatású, a hosszú távú és kényszerjellegű otthoni környezet az első hely szűkösségének érzetét generálhatja a felhasználóban. Az első helybe bekényszerült második és harmadik hely (az otthonba a munkahely és a könyvtár, illetve kulturális környezet) a digitálisan kiszélesített élményvilág mellett is a beszorítottság, a szűkösség érzetét indukálhatja a felhasználóban, minthogy limitálódik, megszűnik a tágabb kulturális térben, a harmadik helyben való mozgás lehetősége.

A könyvtár és a pandémia találkozásának tanulságait keresve felvetődik a kérdés: a kibertérbe helyezett harmadik hely milyen hatással van/lehet hosszú távon, általában is a közösségi szolgáltatásokra? Gyakorlati tapasztalat, hogy a vírushelyzet enyhülésével, amint újra megnyitottak a könyvtárak, a lakosság igenis igényelte a személyes találkozást; megmutatta, hogy szüksége van az emberi kapcsolatokra. A közösség megtartó erejű, biztonságos környezetet teremt, és ebben az egyén, a másik ember szerepe meghatározó. A közösségek a digitális világban sem vesznek el, inkább átalakulnak; mi több, új közösségek is kialakulhatnak. Az online terek létjogosultsága megmarad, az is egyértelmű. A kérdés az: hogyan rendeződik át a pandémia utáni világban a könyvtári szolgáltatások világa, hogyan tudja újratematizálni magát az intézmény mint harmadik hely, és milyen pozitívumokkal és negatívumokkal kell számolnia a könyvtári szolgáltatásmenedzsmentnek.

Hogyan tovább a pandémia után?

Mindezeket átgondolva, mi volna tehát az, amit a pandémia utáni helyzetben meg kell tartanunk az élet által kikényszerített helyzetből és gyakorlatból? Vissza kell-e állítanunk a két tér (a digitális tér és a harmadik tér) szuverenitását, természetes kölcsönviszonyát? Egyáltalán visszaállítható-e, illetve *van-e értelme* visszaállítani? Erre a könyvtáros szakma felelheti azt: igen, járjanak az emberek könyvtárba, térjen vissza a „rég” élet, éljenek a könyvtári terek adta és biztosította emberi interakciók lehetőségével. De ez a szakma azt is tudja, hogy a járványidőszak kényszerből kialakult módszertanából sok mindent meg kell tartani annak érdekében, hogy a könyvtári térből kivitt szolgáltatások segítségével megszólított könyvtárhasználó újra visszatérjen a virtuálisból a fizikai épületbe. Ezzel cseng össze Bódog András megállapítása is, mely szerint: „Bár a szociológiában a harmadik hely főleg könyvtárakat, közösségi házakat takar, olyan közeget, ahol kultúra terjesztésével, politikával is foglalkoznak, valamint a tér első-sorban az egy környéken lakók összehozásával foglalkozik, a mi Harmadik Helyünk célkitűzése is messze túlmutat a pusztán szórakoztatáson – bár természetesen azt is szeretnénk.” (Bódog 2020: 431).

Az alábbiakban a Bács-Kiskun Megyei Katona József Könyvtár vonatkozó évsoros statisztikai adataiból és az intézmény tapasztalataiból kiindulva kísérletet teszünk arra, hogy feltárjuk, a szolgáltatás pandémiás időszakbeli téráthelyeződése milyen további lehetőségeket teremtett és/vagy milyen veszélyeket rejt magában a továbbiakra (a pandémia utáni helyzetre) nézve,

illetve hogyan lehet megteremteni/megtartani valóságos könyvtár és virtuális jelenlét egészséges egyensúlyát?

Ehhez a következő komponensek összehasonlító vizsgálata szükséges: a könyvtári látogatások száma, a távhasználat változásai, a rendezett programok, a rendezvényeken résztvevők, a YouTube-csatornára feltöltött programok és a letöltések száma. Ezekből az adatokból – harmadik tér szempontú értékelésükből – kiderülhet a kibertérhez kötődők száma/aránya, valamint az is, hogy a posztpandémiás időszakban milyen arányban „ragadhattak a digitális térben” eredetileg lelkes és aktív könyvtárlátogatók?

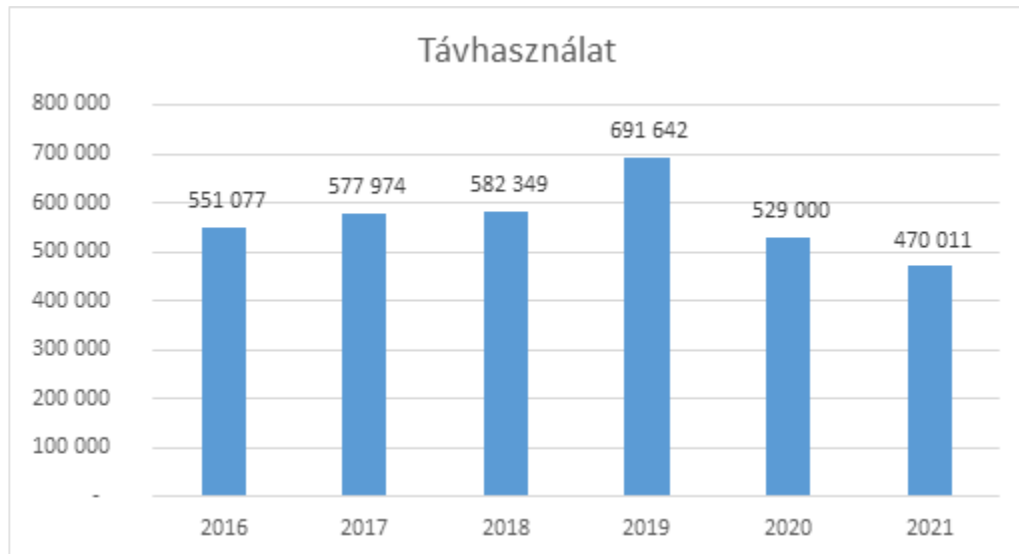
5. ábra: Könyvtári látogatások száma



Forrás: a KJK éves beszámoló

A könyvtári látogatások számából kiindulva és a zárva tartási időszakokat is figyelembe véve megállapíthatjuk: a 2020-as évben gyakorlatilag nem esett vissza drasztikusan a könyvtári látogatások száma. Számszerűen igen, és ez természetes is az adott időszak kormányintézkedéseit figyelembe véve, de az, hogy kevesebb, mint fél év alatt több mint 702.778 látogató fordult meg a könyvtárban, a teljes nyitva tartással működő 2019-es év 1.100.553-as látogatói számához viszonyítva – vagyis a 18,5 %-os csökkenés –, nem mondható drasztikus csökkenésnek. Itt is inkább a 2021-es adatok az elgondolkodtatóak: az, hogy a 2021 májusi nyitást követően, 8 hónapos állandó nyitva tartással (még ha komoly pandémiás kormányzati szabályozás mellett is) a látogatók száma érezhetően csökkent az előző évhez képest. Itt már, más háttérnyilvánosságok túl, talán azzal szembesülünk, hogy a digitális térbe áthelyezett kulturális események „látogatottsága” a könyvtári látogatások csökkenését eredményezi, vagy eredményezheti.

6. ábra: Távhasználat



Forrás: a KJK éves beszámoló

A távhasználati adatok alakulása nem bizonyítja egyértelműen a digitális-térdimenzió azonnali legitimálódását: az átállás az intézmény részéről kifejezetten aktív és gyors volt, de az korántsem biztos, hogy a felhasználók is gyorsan reagáltak. A vírushelyzet előtti évben növekvő távhasználatot mutatnak az adatok (10,5%), és ez a növekedés 2020-ban nem mutat szignifikáns emelkedést (időarányosan mindösszesen 11,7 %-ot). Tehát – a 2019-es év adatainak és a távhasználat hirtelen növekvő tendenciájának tükrében – megállapíthatjuk, hogy a könyvtár távhasználói valóban nem reagáltak túl gyorsan a szolgáltatások digitális átállítására.

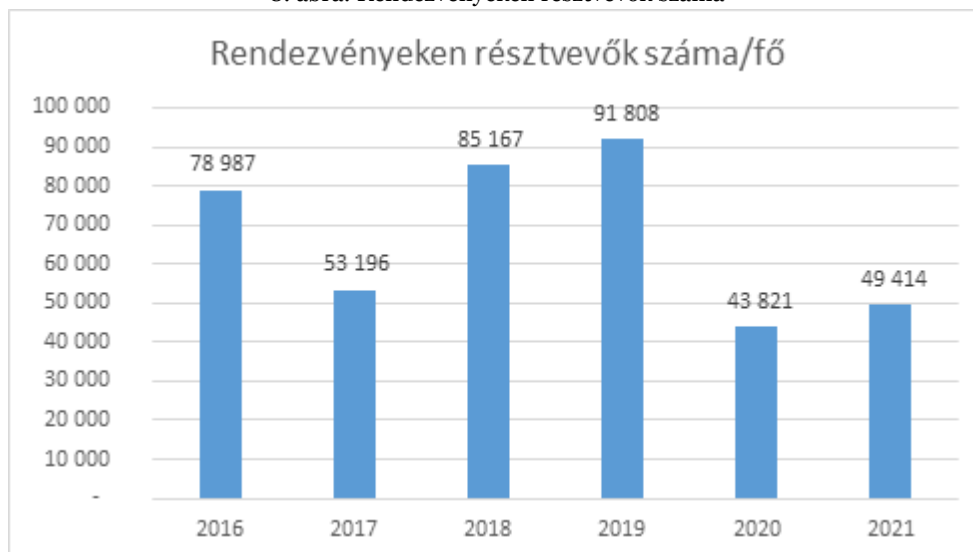
7. ábra: Tárgyévben rendezett programok száma



Forrás: a KJK éves beszámoló

A tárgyévben rendezett programok számát tekintve, időarányosan 26,5 %-os csökkenés tapasztalható az első pandémiás évben, majd újabb minimális esés a másodikban. Emögött a helyzetet nehezítő körülmények rejlenek. A könyvtári programok rendezésére rossz idők jártak. A felkért előadók, szakemberek közül sokan nem kockáztatták az egészségüket utazással vagy személyes közösségi megjelenéssel. A gyülekezési szabályok sem kedveztek ilyen találkozók megrendezésének.

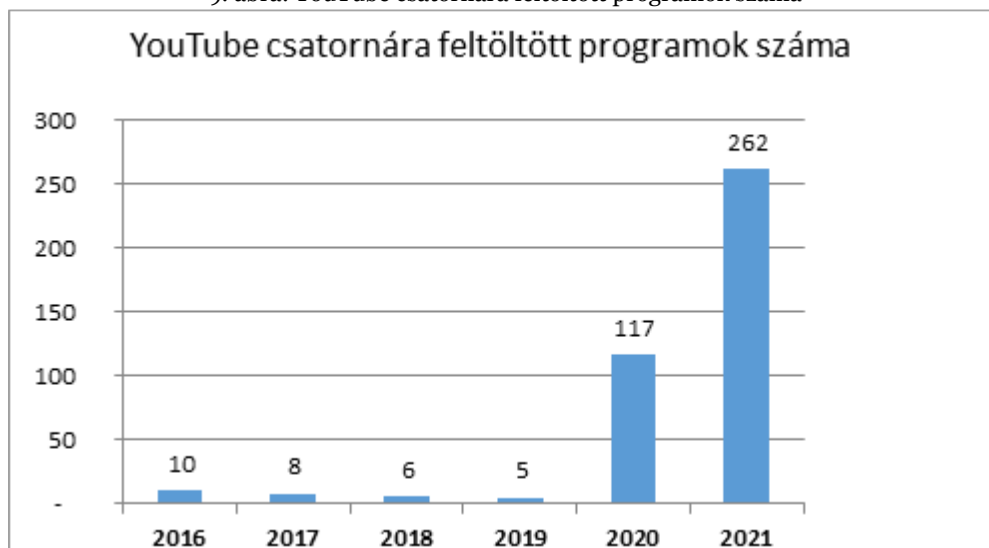
8. ábra: Rendezvényeken résztvevők száma



Forrás: a KJK éves beszámoló

Ha a rendezvényeken részt vevők számát elemezzük, akkor az első évben (2020) 26,15 %-os csökkenést találunk, míg a második évben, időarányosan értelmezve az adatokat, elindult egy kisebb növekedés. Amikor a tárgyévben rendezett programok számát és a rendezvényeken részt vevők számát vetjük össze, akkor összességében nem észlelünk drasztikus résztvevőszám-csökkenést: a könyvtár rendezvényeinek látogatószáma stabil, a nyitás hónapjaiban a kevesebb programra kevesebb látogató érkezett. A 2021-es évben (hosszabb nyitvatartási időszakkal, de szigorú járványügyi intézkedések közepette) minimális programszámesés mellett kisebb látogatószám-növekedés érzékelhető. Az adatok témánk szerinti jelentősége: a hosszú és kényszerű bezárás után a látogatók óvatosan és lassan, de visszatérnek a könyvtár rendezvényeire – talán ezzel is alátámasztva azon feltevésünket, hogy a harmadik helyre szükség van. Még hozzá, az első és a második helytől *független* létezésre tart igényt a felhasználó. A kibertérbe történő áthelyezése csak átmeneti, kényszermegoldás lehet. Állandó gyakorlatként a felhasználói oldal ezt nem legitimálja.

9. ábra: YouTube csatornára feltöltött programok száma

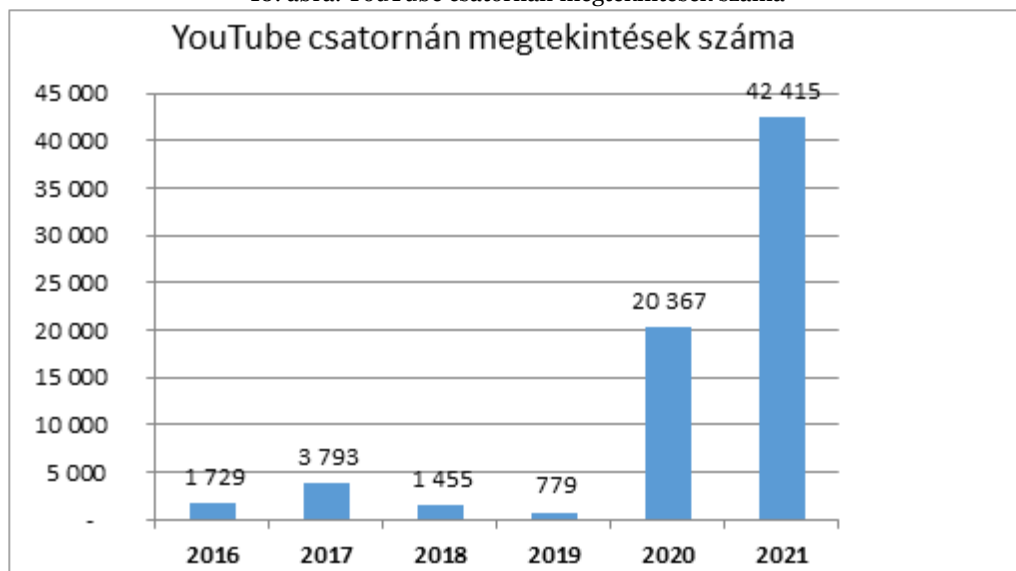


Forrás: a KJK éves beszámoló

A kibertérbe került könyvtári szolgáltatások, rendezvények számának alakulása, az ide vonatkozó adatok drasztikus növekedése önmagáért beszél, nem igényel magyarázatot. Annyit azért

érdemes megjegyeznünk, hogy ez a hatalmas növekedés a hirtelen előállt változás követelményeinek megfelelő könyvtári infrastruktúrának is köszönhető; az intézmény munkatársai rendelkeztek mindazon digitális kompetenciákkal, melyek minőségi anyagok előállításához és a csatornán elérhetővé tételéhez elengedhetetlenül szükségesek voltak. A pandémia előtti évsoros adatok azt mutatják: a könyvtár YouTube-tevékenysége évről-évre csökkent. Ennek hátterét is kutatni kellene, jelen tanulmánynak nem feladata, hogy erre a kérdésre kitérjen.

10. ábra: YouTube csatornán megtekintések száma



Forrás: a KJK éves beszámoló

A megtekintések számának figyelmes vizsgálata már a pandémia előtt is jelezte a felhasználók ilyen jellegű igényét. Az első vészhelyzeti évben a 117 feltöltött programot 20.367-en tekintették meg, majd a 2021-ben feltöltött 262 anyagot kis híján 42 és fél ezren. Ez annak egyértelmű bizonyítéka, hogy a könyvtár ilyen jellegű tevékenységét a továbbiakban is fenn kell tartanunk; mi több, egyre jobb minőségben kell prezentálnunk.

Összegzés és következtetés

A Covid 19-vírushelyzet enyhülésével a KJK élete is kezdett visszatérni a normális mederbe. De a pandémia utáni életünk már semmilyen tekintetben nem lesz olyan, amilyen a karantén-előtt volt. És ez egyaránt vonatkozik a könyvtári szolgáltatásokra, a hozzájuk való felhasználói viszonyulásra, vagyis a jelen dolgozatban felvett „harmadik hely” kontra digitális térát helyezés kérdéskörre is. A magyar könyvtárak hozzáálltak azokhoz a kutatásokhoz, beindították azokat az empirikus felméréseket, melyek segítségével fel lehet térképezni az irányvonalakat, melyek megmutatják a poszt-pandémiás társadalmi elvárásokat, a könyvtárhasználói igényállandóságokat és/vagy változásokat. A felmérési eredmények publikálása a közeljövőben meg fog történni².

Ebben a munkában az alábbi kérdéseket tettük fel a könyvtár mint harmadik hely pandémia utáni szolgáltatási lehetőségeit és feladatait illetően, a digitális térbe szorítottság gyakorlatában szerzett KJK-tapasztalatok és azok statisztikai adatai alapján.

1. Az online és digitális szolgáltatások pozitívumai hosszú távon milyen esetleges veszélyeket vagy további lehetőségeket hordozhatnak magukban?

² Az OSZK KI A könyvtárak és a világjárvány hullámai – Gyorsjelentés a magyarországi és a határon túli könyvtárak szolgáltatásairól című dokumentum részletesen foglalkozik ezzel a kérdéssel, de az egyes könyvtárak is elkezdték a saját kezdeményezésű empirikus kutatásaikat a kérdéskör árnyaltabb megközelítése és a speciális, helyi sajátosságok jobb megértése érdekében.

2. A könyvtár mint közösségi tér (mint harmadik hely) hogyan tudja megőrizni, a független harmadik térbe visszahozni könyvtárhasználóit, illetve fenntartani, vonzóbbá és intenzívebbé tenni a gyűjtemény használatát?

A fentiekben kifejtettek szerint a digitális térbe szorított harmadik hely jellemzői így összegezhethetők:

- kiberterű, technikai felszereltség-függő
- kizáró jelleggel online-módszerű
- kétirányúan kommunikáció-átformáló: egyszerre tágít és szűkít
- kiszorítja az ember és ember közti jelenléti kommunikációt és interakciót
- ezzel megszünteti a *személyes részvétel* élményét
- digitálisan élménygyarapító, míg fizikailag szűkösség- és beszorítottság-érzetet generáló
- alapjaiban átdefiniálja az oldenburgi harmadik helyet: már nem beszélhetünk az ott-hontól és a munkahelytől függetlenül létező kulturális térről
- időtől és helytől függetlenül bárki által elérhető, szélesebb társadalmi rétegeket is megszólítani képes
- nemcsak valós időben látogatható, a (digitális) kulturális élmény hatása „végtelenített”

Milyen következtetésekre juthatunk a KJK-adatok értelmezése alapján?

A vírushelyzetben nyújtott digitális szolgáltatások lényegesen több pozitív lehetőséget hordoznak, mint veszélyt. A klasszikus könyvtári szolgáltatások tekintetében ezeket a lehetőségeket inkább bővíteni kell – pl. okostelefonra készített applikációk bevezetésével; a honlapok állandó megújulásával, az e-szolgáltatások bővítésével (pl. online fizetéssel) és így tovább. A forgalmi adatok, a társadalom egyre erőteljesebb technokratizálódása, valamint a generációs információfogyasztási trendek is ezt az igényt erősítik, ahogyan azt az IFLA Trend Report 2021 update-ből is kiolvashatjuk: a virtuális tér köztünk marad (IFLA Trend Report 2021). Az informatikus-könyvtáros szakma minőségi utánpótlása elengedhetetlenül szükséges ezen feladatok elvégzéséhez.

Ha a könyvtári térátrendeződés kérdéskörére figyelünk, tovább árnyalhatjuk a képet. A KJK statisztikai adatai egyértelműen bizonyítják, hogy a virtuális térben (is) elérhető, letölthető programok iránt nagy igény mutatkozik. Annak ellenére így van ez, hogy a kiberterű harmadik hely megszünteti a személyes részvétel élményét. Úgy tűnik, hogy egyelőre jobban előtérbe kerülnek a digitális térbe szorult harmadik hely előnyei, és nem rajzolódnak ki világosan a hátrányai. Igaz, nincs még meg a kellő időbeli távolság, még mindig nem rendelkezünk elég tapasztalattal, és kevés statisztikai adatunk van ahhoz, hogy a térátrendeződés következményei teljességgel megmutatkozzanak. Bár ezen a területen is támaszkodhatunk az IFLA 2021 jelentésekre, melyek szerint a virtuális tér ugyan velünk marad, de a fizikai terek jelentősége visszatér. Ezért kell majd erre a kérdéskörre összpontosító újabb felméréseket végezni a könyvtárakban.

A pandémiás közelmúlt statisztikai adatainak tükrében és gyakorló könyvtárosi személyes tapasztalatokra is támaszkodva, óvatos álláspontra azért addig is, ma is juthatunk, ma is megfogalmazhatjuk véleményünket.

1. Arra kell tehát törekednünk, hogy a kibertér nyújtotta (időtől és helytől függetlenül bárki által bármikor elérhető, széles társadalmi réteget is megszólító, a kulturális élményt végtelenítő) előnyöket megtartva visszaállítsuk az oldenburgi harmadik tér létjogosultságát, fizikai valóságát és könyvtári identitását. Erre a társadalom részéről – ahogy egyelőre a gyakorlati tapasztalat mutatja – meg is van az igény. A karanténlét újra bebizonyította, hogy az ember társas lény, alapvető szüksége van a közösségi életre; a magányosan átélt és/vagy megélt kulturális élmény nem tudja megadni neki a közösségi élmény katarziszát.
2. Ezért a potenciálisan személyes élményt jelentő találkozókról, könyvbemutatókról, foglalkozásokról és egyéb csoportos rendezvényekről készüljön felvétel (megválogatva ezeket, természetesen), és a felvételek kerüljenek is fel a különböző csatornákra.

3. Törekedjünk viszont arra, hogy a könyvtárhasználó, aki már talán a virtuális tér nyújtotta kényelemben belehelyezkedve elfordulna a könyvtártól, újabb impulzusokkal találkozhasson a *valós* térben, méghozzá olyanokkal, amelyek nem értelmezhetők a virtuális közegben. Érdemes lenne tehát kicsit újragondolni a jól bevált programokat, közösségi tereket; olyan újdonságokkal frissíteni azokat, amelyek a valós terek emberi dimenzióját erősítik meg a könyvtárlátogatóban.

Nagy László szavaival zárjuk, üzenetét (Tóth Gyulát idézve) a könyvtárosokra alkalmazva. „A könyvtár addig lesz emberarcú, amíg őrzi történeti vonásait. Üzenem a könyvtáros utódoknak, őrizték meg emberarcukat!” (Tóth 2008).

Irodalom

- Aabø, S., Audunson, R., Vårheim, A. (2010). How do public libraries function as meeting places? <https://oda.oslomet.no/oda-xmlui/bitstream/handle/10642/335/503013.pdf?sequence=2&isAllowed=y> Utolsó letöltés: 2022. 04. 11.
- Békesiné Bognár N. E., Bíró B., Bódog A. Fehér M., Nagy A., Vastagh Z. (2021). *A könyvtárak és a világjárvány hullámai: Gyorsjelentés a magyarországi és a határon túli könyvtárak szolgáltatásairól*. Budapest: Könyvtári Intézet. https://ki.oszk.hu/sites/default/files/hirfajlok/a_konyvtarak_es_a_vilagjarvany_hullamai.pdf Utolsó letöltés: 2022. 05. 05.
- Bódog A. (2020). Könyvtárak a koronavírus-járvány idején – Pandémia és infodémia. *Könyvtári Figyelő*, 30 (66.) 3. 419–437.
- Fülöp G. (2001). *Az információ*. Budapest: ELTE-BTK.
- IFLA Trend Report (2021) <https://repository.ifla.org/bitstream/123456789/1830/1/IFLA%20TREND%20REPORT%202021%20UPDATE.pdf> Utolsó letöltés: 2022. 05. 02.
- Nyguen, M. H., Gruber, J., Fuchs J. (2020). Changes in Digital Communication During the COVID-19 Global Pandemic: Implications for Digital Inequality and Future Research. <https://journals.sagepub.com/doi/full/10.1177/2056305120948255> Utolsó letöltés: 2022. 04. 25.
- Szóllás P. (2010). A könyvtár mint harmadik hely. *Könyv, könyvtár, könyvtáros*, 19(11) 3–7.
- Tóth Gy. (2008). Az olvasástörténet üzenetei. <https://epa.oszk.hu/00100/00143/00069/153.htm> Utolsó letöltés: 2022. 05. 05.
- Tóth M. (2015). *Könyvtár és közösség*. Budapest: Argumentum

Mitnyán Lajos

SZTE Juhász Gyula Pedagógusképző Kar

ORCID:0000-0001-9976-2491

Iskola a COVID után. Ivan Illich A társadalom iskoláztatása című vitairatának aktualitásáról

Absztrakt

Ha 2022-ben újraolvassuk Ivan Illich Die Entschulung der Gesellschaft. Eine Streitschrift című, híres-hírhedt vitairatát az iskoláról, önkéntelenül is felmerül a kérdés, változtatna-e valamit az osztrák-amerikai filozófus és teológus az ott felvázolt, de ma is épp oly radikálisnak ható nézetein? Ha ő is átélte volna a pandémiát, és szembesülnie kellett volna azokkal a kihívásokkal, melyek próbatételek sokasága elé állították az általa „szabályiskolának” nevezett tradicionális iskolarendszert, revideálná-e, és ha igen, mennyiben, zavarba ejtő oktatásfilozófiáját? Ivan Illich hiperidealista, provokatív, de nagyon is elgondolkodtató elképzeléseivel a tradicionális iskoláztatás dilemmáit tematizálja: pl. a „szabályiskolákat” uraló teljesítménykényszer, a konzumidiotizmusra nevelést, a társadalmi egyenlőtlenségek elmélyülését, a végeláthatatlan kontraszelekciót stb. A pandémia két évének status quo-ja olyan helyzetet teremtett, amelyben a „szabályiskolák” mintegy adaptációs szükségüket bizonyítva megpróbálhattak „nem-szabályiskolákként” működni. A tanulmány arra tesz kísérletet, hogy ezen időszak tapasztalatait figyelembe véve újraolvassa és -értékelje Illich némileg kombattáns oktatásfilozófiai nézeteit, és szemügyre vegye, hogy a rendszer szintű online térben zajló oktatás tapasztalatai igazolják vagy megcáfolják a filozófus elképzeléseit.

Kulcsszavak: oktatásfilozófia, társadalomfilozófia, oktatáspszichológia, kultúrafilozófia, kulturális antropológia, posztmodern, dekonstrukció, tudásszociológia

Abstract

The school after the Covid. About the topicality of the work Deschooling by Ivan Illich

If we read Ivan Illich's notorious study about the school "Die Entschulung der Gesellschaft" again in 2022, it involuntarily raises the question of whether the Austrian-American philosopher and theologian would change anything about the views outlined there. But the text still has an effect today still as radical as 50 years ago. If he too had survived the pandemic and faced the challenges that plagued the traditional school system, which he called 'norm school', would he have revised his embarrassing educational philosophy, and if so, to what extent? With his hyper-idealistic, provocative, but very thought-provoking ideas, Ivan Illich addresses the dilemmas of traditional school education: e.g. the performance constraints, the "regular schools", education to become consumer idiots, deepening social inequalities, endless contra-selection, etc. The status quo of the two years of the pandemic created a situation where 'mainstream schools' could try to act as 'special schools' by demonstrating their adaptability. The study seeks to re-read and reassess Illich's somewhat combative philosophical views on education in the light of the experiences of the time and examine whether the experience of teaching in a systems-level online space confirms or refutes the philosopher's ideas.

Keywords: philosophy of education, philosophy of society, pedagogical psychology, philosophy of culture, cultural anthropology, postmodern, deconstruction, sociology of knowledge

1. Bevezetés: ki az az Ivan Illich?

Ivan Illich vitairata *A társadalom iskoláztatásáról* (Illich 1972) első megjelenésekor bombaként robbant be mind az észak-amerikai, mind a nyugat-európai társadalom- és kultúratudományos diskurzusba. Reformer és konzervatív oktatáskutatók, nevelés- és kultúrafilozófusok, akiknek addig sehogyan sem sikerült közös nevezőre jutniuk szakmai vitáik során, a provokatív vitáit hatására soha nem tapasztalt egységbe tömörültek. A vitáit ugyanis azt az *intézményt* támadta, melyet a kutatók, az általuk képviselt irányzattól függetlenül, a társadalmi és individuális önrendelkezés egyik legfontosabb, nyilvános kontroll alatt álló eszközének tekintettek, mely nélkül a társadalmat működtető elv- és szabályrendszerek fennmaradása lehetetlenné válna: az iskolát. Illich felforgató hatású tanulmánya a 60-as évek végének diáklázadásoktól és a sokasodó antilietista és antiautoriter megmozdulásaitól forrongó Európájában jelent. Az írás feketén-fehéren megmutatta, ha a társadalom nem veszi elég komolyan az iskolát, mint intézményt, ha nem szereli fel a mindenkori tudományos fejlettségnek megfelelő szinten, ha nem építi ki egységes és organikusan működő rendszerként, nem lesz megmenthető, a társadalom pedig az egyik legmeghatározóbb fundamentumát veszítheti el.

Az illichi tézis már a címében szereplő, furcsa hangzású, cseppet sem terminus technikusra emlékeztető neologizmusával (Deschooling; Entschulung) is szembe ment a tradicionális oktatásfilozófiai fogalmisággal. A társadalom iskoláztatásáról beszélni nem pusztán szélsőséges provokációnak tűnt és tűnik ma is, hanem valamiféle öncélú, aligha megindokolható destruktivitást sugall. Ugyanakkor a 68-as mozgalmak után erősen megemelkedett ingerküszöbű társadalomtudományos közélet viszonylag gyorsan adaptálta Illich provokatív és esetenként határozottan kombattáns gondolkodói attitűdjét. Talán a lázadó korszellemnek is köszönhetően hatalmas szakmai és közéleti figyelem kísérte minden egyes nyilvános megszólalását. Noha érdeklődése és gondolkodása az 1990-es évektől absztraktabb kérdések felé fordult (*A szöveg szőlőskertjében*) (Illich 2001), az intézménykritikus iskoláztatás-teorémájában kifejtett elvei mellett haláláig kitartott. Ha szemügyre vesszük a *Társadalom iskoláztatása* utáni évtizedben született műveit, különösen azok argumentációs struktúráját és összetéveszthetetlenül illich-i retorikáját, akkor egy senkihez nem hasonlítható, kamikáze-módon lázadó, kompromisszumokat nem tűrő, és ebből adódóan néha kinyilatkoztatásszerűen beszélő, fatalista tudós képe bontakozik ki előttünk. Aktualitásához még akkor sem fér kétség, ha a 2002-ben bekövetkezett halála utáni első évtizedében csökkent művei recepciója. Napjaink társadalmi és politikai történései, a pandémia, az ukrán-orosz háború, és az ezeket magyarázni látszó, de valójában az online információs tér nyitottságán élősködő, mindent torzító konteóáradat újra ráirányítják a figyelmet gondolkodása eredetiségére, dinamikus közhelymentességére.

A társadalom iskoláztatásának tézise egy jóval átfogóbb és rendkívül összetett teorémába illeszkedik. A német Werner Bartens az illichi gondolkodói attitűd leírásánál ezt az egyébként nehezen megragadható teorémát a *conditio humana* fundamentális kritikájának (*Fundamentalkritik*) nevezi, és a 70-es években született három paradigmateremtő Illich-műhöz köti (Bartens 2006: 258). A három monográfiában a fejlett ipari társadalmak három olyan aspektusa kerül az illichi kritika látókörébe, melyeket hagyományosan az emberi szellem nagy vívmányaiként, messzemenően pozitív megközelítésben szokás számontartani. Az USA-ban 1970-ben kiadott *A társadalom iskoláztatása* a képzési és kultúráközvetítési rendszer kompromisszumot nem tűrő tudásszociológus jellegű kritikáját nyújtja, az 1973-as *Önbehatárolás* (*Tools for Conviviality*) a technikai fejlődés fetisizálását, a szakértők uralmát, az ipari országok

¹ A magyarul megadott címek minden esetben a német Illich-szakirodalomban (a német anyanyelvű) Illich által autorizált német címek fordításai. Magyar nyelven kizárólag a *Szöveg szőlőskertjében* című Illich-mű érhető el. (adatai az irodalomjegyzékben).

energiagazdálkodását vizsgálja, míg az 1975-ben publikált *Az orvostudomány nemezise*. (*Medical Nemesis*) a legfejlettebb országok egészségügyét helyezi teljesen új, a korábbi csodálattól rendkívül eltérő megvilágításba.

Illich iskola-, orvoslás- és technikakritikája legyen bármily lázadó, és beszéljen bármily felforgató stílusban is, tézisei mögött a *conditio humana* iránt érzett felelősség roppant konzervatív gondolata húzódik. Ebben az értelemben túlzás nélkül állíthatjuk, hogy gondolkodói hozzáállásában Immanuel Kant legendás *Mi a felvilágosodás?* című vitairatának szellemisége éled újjá, amennyiben technika-, orvoslás- és oktatáskritikáját az ember, kanti értelemben vett kis-korúsítására (*Entmündigung*) való figyelmeztetésként olvassuk (Kant 1980: 77–78). Következésképpen az iskolakritikájánál sem történeti, sem módszertani okokból nem vonatkoztathatunk el a tényről, hogy az iskola intézményéről mondtak a szerző fundamentálkritikájának részeként olvasandók, és messze nem pusztán pragmatikus pedagógiai, etikai, politikai vonásokkal rendelkeznek. A lázadó hangú kritikáját a *conditio humana* iránt érzett aggodalom határozza meg, ami Illich esetében elválaszthatatlanul összefonódik a mélyen megélt keresztény lelkiülettel, és az ebből adódó emberképpel. Illich teológiát hallgatott Rómában, és évekig felszentelt római katolikus papként tevékenykedett New York szegénynegyedeiben (Kaller-Dietrich 2008). Legyen szó az orvostudomány, az oktatás, vagy épp gazdaság szakembereiről, Illich szemében valamennyiüknek döntően technokrata elképzelése van az életről, ami az ő értelmezésében az irányításban, a kontrollban, azaz egyfajta invazív attitűdben mutatkozik meg: „Ebben a tekintetben az az elképzelés, mely az életet az immunrendszer működőképességének fenntartására redukálja, nem pusztán hamis bálvány, nem csak torz ostobaság, hanem igazi gyalázat” (Illich 1998: 175).

Az Illich-recepció sajátossága, hogy az osztrák filozófus intenciói szerint messzemenően pragmatikus nézeteket már a keletkezésük idején sem megvalósítandó, vagy akár csak megvalósítható elméletekként kezelték, hanem olyan izgalmas, lázadó, és lényegében avantgárd felvetésekként, melyek tulajdonképpen a posztmodernitás ironikus relativizmusának a számlájára írandók, és nem tekinthetők többnek roppant merész gondolat kísérleteknél. Csakhogy Ivan Illich esetében különösen igaznak bizonyul a tétel, mely szerint egy igazi tudós a műveiben hangoztatott elveket csak életével teheti hitelessé. Leszögezhetjük: Illich emberi és gondolkodói hitelességéhez, filozófusi autenticitásához nem fér kétség. Nagyon sokáig – a 1990-es évekig – tudatosan távol tartotta magát az akadémiai filozófia elefántcsonttornyától, és ebből adódóan a kívülálló provokátor bélyegét süthették rá (Bartens 2006: 257 – 258). Hitelessége talán épp abból is adódott, hogy annak ellenére is meg tudta szólítani a fiatal és fiatal szellemű tudósok sokaságát, hogy sem a nyugat-európai és észak-amerikai egyetemi világ jól kiépített intézményrendszerének áldásait nem élvezhette, sem még fiatal pap korában, a római katolikus egyház nyújtotta biztonságot. A filozófus Ivan Illich abszolút önazonos módon aszerint élt, amit tanított, és azt tanította, amit őszintén gondolt. Ennek talán legeklektánsabb példája volt az az ad absurdum fokozott következetesség, amivel az emberi életet mára messzemenőkéig uraló szélsőséges medikalizáció ellen lépett fel. *Az orvostudomány nemezise* (Illich 1992) fő tézise szerint a nyugati orvostudomány megbetegíti az embert. Úgy vélte, hogy maga az egészségügyi rendszer gépezete okoz klinikai károkat azáltal, hogy azt a hamis illúziót sugallja, hogy az egyén válláról levehető az egészségessé válás feladata. Az elsők között beszélt arról a ma már közhelyszámba menő tényről, hogy a medikalizáció, a túlzásba vitt terápiák és indokolatlan gyógyszerelés potenciálisan megbetegítik az embert. Ennek kapcsán próbálta bebizonyítani, hogy a mai, jóval hosszabb életkor egyáltalán nem is az orvosi beavatkozásoknak és az orvostudomány fejlődésének köszönhető, hanem a jobb életminőségnek, a tudatos életvezetésnek (Bartens 2006: 260–261). Az orvostudományba vetett illuzórikusan eltúlzott hitet okolta a betegséghez, a fájdalomhoz és a halálhoz fűződő emberi viszony szélsőséges torzulásáért. A betegség és a fájdalom Ivan Illich által tárgyalt pszichoszociális vonatkozásait Byung-Chul Han a 2020-ban megjelent *Palliativgesellschaft: Schmerz heute* című könyvében (Han 2020) a jelen tanulmány szempontjából is tanulságos kultúrafilozófiai perspektívába helyezte. Részletesen bemutatja a 21. század emberét jellemző algofóbiát: a betegségtől és általában véve a fájdalomtól való retteget. Az esszé precíz elemzésekben érzékelteti, hogyan szívárogoz át az algofóbia a biológikum szintjéről a társadalmi jelenségek világába, ami miatt a társadalmi konfliktusok maguk is fájdalomként és betegségként értelmeződnek, hisz megoldásuk sok esetben csak fáj-

dalmas és hosszadalmas viták útján lehetséges. Az ilyen fájdalmas, sokszor áldozatokat is követelő társadalmi konfliktusoktól való viszolygás, azaz a politikai algofóbia következtében a nyilvános viták egyre kisebb teret kapnak, ami elkerülhetetlenül vezet el a társadalom döntő többségében egyáltalán nem is tudatosuló konformizmuskényszerhez. Így veszi át a vitákra épülő demokrácia helyét az ún. posztdemokrácia, amit Han palliatív demokráciaként ír körül, azaz olyan politikai közösségekként, melyek ahelyett, hogy a problémák és konfliktusok megoldására törekednének, csak elkenik és elfedik: csillapítják azokat. Illich saját életében is konzekvens maradt nézeteihez: Amikor közel a hatvanhoz daganatos elváltozást diagnosztizáltak az arcán, és az orvosok a túlélés érdekében elengedhetetlennek tartották az azonnali műtéti beavatkozást, ő a szabadságához ragaszkodva, nem járult hozzá az operációhoz, és a daganattal az arcán élt még 19 évet, a maga módján, kórházakon kívül, egyéni módszerekkel gyógyítva magát (Kaller-Dietrich 2008: 23–24). Meg volt győződve arról, hogy minden egyes embernek megvan a maga egyedi, nem általánosítható, nem rendszerezhető története, amit kötelessége megélni és elmesélni. Tragikusnak látta, ha az egyes ember történetének egyediségét megpróbálják vélt vagy valós elvek alapján ún. társadalmi szerephez igazítani, a szó legtágabb értelmében véve diagnosztizálni, korrigálni (Cayley 2006: 62). Ahhoz azonban, hogy az individuum megélhesse és el is mondhassa saját történetét, mindenekelőtt meg kell őriznie szuverenitását, aminek viszont előfeltétele a racionális, kritikai gondolkodás képessége.

Ahogy azt az *Iskolátlanítás*-vitairat elemzését előkészítő érvelésünkől láthatóvá vált, Illich tézisei egy olyan összetett teorémába illeszkednek, mely lényegét tekintve egy roppant átfogó fundamentálkritika: az ipari civilizáció szinte valamennyi vívmányát – az oktatási, gazdasági, és egészségügyi rendszereket – új perspektívába helyező, azokat hevesen támadó programbeszéd. Tűnjének azonban bármily fatalistának is időként Illich érvei, ami ellen felemeli szavát, az már Kant korábbiakban említett írásában is a legfőbb leküzdendő problémák közé tartozott: az embert kiskorúságban tartó, az individuumot az igazi döntésekből kizáró, és ezáltal szuverenitását ellehetetlenítő rendszer (Kant 1980). Mint közismert, Kant a szellemi kiskorúságért mindenekelőtt az egyént teszi felelőssé, amikor azt *selbstverschuldet*nek nevezi, tehát a filozófus úgy véli, az ember saját maga hibájából idézi elő azt az állapotot, ahol nem cselekedhet szuverén individuumként:

Magunk okozta ez a kiskorúság, ha annak oka nem értelmünk fogyatékoságában, hanem az abbeli elhatározás és bátorság hiányában van, hogy mások vezetése nélkül éljünk vele. Sapere aude! merj a magad értelmére támaszkodni! (Kant 1980: 77)

Kant tételének legendás *Sapere aude!* felszólítása ma már szinte közhelyszerűnek hat. Ennek ellenére, vagy talán épp ezért kell feltennünk a kérdést, megfogadták-e Kant felszólítását, és ennek köszönhetően sikerült-e vajon 2022-re az a bizonyos kilábalás az ember maga okozta kiskorúságából? Annyit talán megelőlegezhetünk a most következő elemzésből, hogy Ivan Illich szerint, nem pusztán nem sikerült, de nem is sikerülhet. A most elemzésre kerülő vitairat részben szembemegy Kant tételével, hiszen eredendően nem az egyént teszi felelőssé a felvilágosodás kudarcáért, hanem a nyugati civilizáció tradicionális iskolarendszerét, mely Peter Sloterdijk provokatív megfogalmazása szerint, megöli a tanulási libidót, az egészséges kíváncsiságot, és különösen azt az egészen speciális örömet, amit csak a tanulás folyamata eredményezhet (Sloterdijk 2013: 123).

2. Tudományelméleti megjegyzések

Illich iskoláról megfogalmazott nézetei érthetőbbnek és mindenekelőtt értelmezhetőbbnek bizonyulnak majd, amennyiben végig szem előtt tartjuk mindazt, amit a filozófus következetességéről, kompromisszumokat nem ismerő gondolkodói attitűdjéről eddig mondtunk. Az iskolátlanítás-koncepció vizsgálatát előkészítő analízis utolsó lépéseként még pontosításra szorul, milyen filozófiai, és tudományfilozófiai megfontolásokon alapul az intézményesülés ellen folytatott illichi harc. Ennek magyarázatánál segítségül hívjuk az úgyszintén osztrák, és úgyszintén lázadó szellemű, Illichnél mindössze két évvel fiatalabb Paul Feyerabend nézeteit, aki az *Iskolátlanítás*-vitairat után négy évvel jelentette meg *A módszer ellen* című könyvét (Feyerabend 2002). Feyerabend tudományfilozófiai analízise során arra a megállapításra jut, hogy a 20.

század második felében olyan megmerevedett, és épp ezért kontraproduktívvá vált tudomány-szemlélet uralja a nyugati kultúrát, mely az ún. objektív módszerek meglétére való hivatkozással kizárólag a természettudományokat hajlandó a világról való igaz tudás letéteményeseként elfogadni, és kiszorítja bölcselet, a vallás és a művészet által közvetített tudást a tudomány területéről. Ezt cáfolandó sok példa segítségével azt bizonyítja be Feyerabend, hogy a természettudományok állítólagos objektivitása merő illúzió, ugyanis a mindenhatóként tisztelt objektív megfigyeléseknél minden esetben egy, az adott időben, adott helyen alkalmazott konkrét elmélet dönt arról, mit tekinthetünk objektív bizonyítéknak egy kérdésben, és mit nem. Ebből kifolyólag az állítólagosan objektív tények erősen „elméletterheltek”, azaz távolról sem olyan objektívak, mint azt láttatni próbálják. Úgy is fogalmazhatnánk, hogy a nyugati tudományfelfogás is egy ideológia valójában, amely indoktrinációk sorát indítja el és működteti, és semmi nem indokolja, hogy az egyéb ideológiák fölé helyezzük. Feyerabend úgy gondolja, hogy „egy szabad társadalom egyetlen hitrendszert vagy gyakorlatot sem emelhet a többi fölé – még a sokat magasztalt tudományt sem” (Pápay 2002: 96). Nos, Illich úgy látja, az intézményesült iskola a 20. század végén teljes egészében a Feyerabend által leírt doktriner tudományfelfogás szócsövévé lett.

Elmondhatjuk tehát, hogy amennyiben az orvoslás intézményeiről, és a társadalom algofóbiájáról igaz, hogy így vagy úgy, de akadályozzák az egyént saját történetének elmondásában, hatványozottan érvényes ez az állítás a tudásszerzés intézményére, az iskolára. Illich szemében az originális – nem intézményesült – emberi tevékenységek abszolút elsőbbséget élveznek ugyan-ezen tevékenységek intézményesült formáival szemben. Azaz a tanulás, a gyógyulás/ápolás, a szórakozás/pihenés, mint az ember által individuálisan gyakorolt tevékenységek a maguk dinamikus szabadságában értéktelítettebb jelenségek, mint az iskola intézménye, a kórházrendszer, vagy a szórakoztatóipar. Az utolsó éveiben született interjúiban transzparensen megmutatkozik, hogy munkásságát részben az ilyen intézményesülési folyamatokkal szembeni harcnak tekintette (Kaller-Dietrich 2008: 137–139).

A tudományfilozófiai háttér feltérképezése távolról sem ad még választ arra a kérdésre, hogy mi motiválja Illich harcát attitűdjét az intézményekkel szemben. A három kritikai művének közös nevezőjét keresve talán a legplauzibilisebb magyarázatként a nyugati, magasan fejlett ipari civilizáció hübriszével szembeni averzióit emelhetnénk ki. Ez a hübrisz mindenekelőtt abban a fennhéjázó és önelégült nyugat-európai és észak-amerikai attitűdben ölt testet, amely a globalizáció nyerteseinek tudományos-technikai és pénzügyi fölényéből kiindulva magának vindikálja a világ irányításának és a történelmi mozgásirány kijelölésének jogát. Ez nem pusztán taszítja Illichet, de filozófusként, Feyerabendhez hasonlóan, azt a módszertan- és eszközfeletlenséget fedezi fel benne, amely vak gőgjében kitartó módszerességgel épp azokat a nemes emberi célokat gyűri maga alá, amelyek érdekében az iskola intézménye eredendően létrejött: a tudás megszerzésének tevékenységében rejlő eredendő pluralitást és szabadságot, a megismerést vezérlő örömteli, világra nyitott kíváncsiságot.

3. A társadalom iskolátlanítása

1974-ben, *A társadalom iskolátlanítása*² után három évvel, amikor a koncepció keltette hullámok már csillapodni látszottak, a filozófus *The Alternative to Schooling* (a továbbiakban: *Alternatíva*) címmel megjelentetett még egy tanulmányt, melyben lényegre törő precizitással rekapitulálja és újrastrukturálja korábbi téziseit, aminek köszönhetően egy jól használható értelmezési keret jött létre az eredeti szöveg számtalan, nem ritkán konfúzus érvének megértésére, és újragondolására. Bár ez a szöveg jóval szikárabb az 1971-es könyvnél, a hangja mégsem lett kevésbé provokatív, ami arra utal, hogy az intenzív, helyenként kombattáns retorika nem pusztán l'art pour l'art velejárója az Illich által képviselt gondolkodási stratégiának, hanem a koncepciót tematikusan és struktúrájában egyaránt meghatározó, módszertanilag is fontos tényező, amit nem hagyhat figyelmen kívül az olvasó.

² Az 1974-es tanulmány német fordításának címe szellemes módon reflektál az 1971-es vitairatra, amikor fordítója a „Wider die Verschulung” [Az félreiskolázás ellen] címet választja.

Jelen vizsgálat két nagy tematikus egységben közelít a vitairathoz. A 3.1–3.4 pontokban az 1974-es *Alternatíva* által kínált értelemezési modellt is felhasználva tekintjük át az *Iskolátlanításban* felvázolt stratégiát, sorra szemügyre véve az intézményesült iskola azon tulajdonságait, melyek a filozófus kritikájának kiindulópontjául szolgáltak, és végső soron a vitairat megírásához vezettek. A 4.1–4.3 pontok a vitairat téziseit a 2019–2021-es pandémia alatt kialakult rendkívüli helyzet tükrében vizsgálják, amikor is a diák és tanár jelenlétére épülő tradicionális iskolai keretek között folyó oktatás – az általános iskoláktól az egyetemekig – az online térbe helyeződött át, olyan állapotot előidézve, ami az Illich által felvázolt iskolanélküliség egyes elemeit modellezhetővé, és így a koncepció egyes felvetéseit részben ellenőrizhetővé tette. Noha az összevetéstől nem várhatunk minden kérdésünkre választ, sőt a kételyeink teljes eloszlátását sem, a megszerzett empirikus tapasztalatok birtokában mégis túlléphetünk az Illichhez szembeni megszokott elutasító általánosítások szintjén, és mögé kérdezhetünk mindannak, ami beszédmódjának emphatikus retoricitása miatt rendszerint rejtve marad.

3.1 Az iskola intézménye mint az alá- fölérendeltségi viszonyok paradigmája

Illich alapaxiómája szerint a tanulás fenoménje bármilyen filantróp és emancipatórikus gyökerei is legyenek, története során áldozatul esett azoknak a másodlagos tulajdonságoknak, melyek az intézményesülése, azaz a tanulás oktatássá válása során rakódtak rá (Illich 1974: 113–114). Illich a tanulási tevékenységet antropológiai univerzálisként kezeli, és mint ilyennek történeti és filozófiai vonatkozásban egyaránt elsődleges jelentőséget tulajdonít az oktatás szekundér folyamataival szemben. Érvelése szerint az intézményesült oktatás egyfajta uralmi jelleget hordoz magán, ami azon a *természetesnek tűnő*, és épp ezért csak nehezen leküzdhető hierarchián alapul, amely a tanár (aki már megtanulta) és a tanuló (akinek még meg kell tanulnia) viszonyának szélsőséges aszimmetriájából ered. Illich – napjainkban pedig a német kultúrafilozófus, Peter Sloterdijk – meggyőződése, hogy az ebben a soha meg nem kérdőjelezett aszimmetriában gyökerező alá- és fölérendeltség épp attól az inherens motivációtól fosztja meg a tanulás alanyait, amit az ógörög *σχολή* (scholé, school, Schule) jelentése kifejez. Ha pontosan megvizsgáljuk az ógörög szót, kiderül, hogy a tanulás eredetileg egy olyan, *önmaga kedvéért* végzett, örömteli tevékenységet írt körül, amelyre boldogan szánunk akár sok időt is, ami mellett szívesen időzünk el, nem siettetjük, hiszen épp a lassúságában rejlik az értelme és a tevékenység méltósága. Ezzel áll szemben az *ασχολία* (ascholia), az a tevékenység, amelyet nem önmagáért, hanem a szó szoros és tágabb értelmében, kényszer hatására végzünk, rohannunk vele, igyekszünk minél hamarabb megszabadulni a terhétől. Arisztotelész a *Nikomakhoszi etika* X. könyvében a 1177b3-nál ezt írja a tanulásról és a bölcselkedő tudásszerzésről: „Meg aztán egyedül erről a tevékenységről állíthatjuk, hogy magamagáért érdemi meg a szeretetünket: belőle semmi más nem származik, mint éppen csak az, hogy elmélkedtünk, míg a gyakorlati tevékenységekből magán a cselekvésen kívül több-kevesebb hasznat is húzunk” (Arisztotelész 1997: 351). A tanulás tevékenysége akkor kezdte elveszíteni ezt a típusú önértékűségét, amikor a modern nemzetállamok a tanulás helyszínét képező iskolákat elkezdtek sajátos hatalmi és politikai célkitűzéseik érdekében használni (Sloterdijk 2013: 119–121). Az öröm mint a tanulás és tudásszerzés eredendő ismérve egyszer s mindekorra alárendelődött az intézményesült oktatás távrolról sem örömközpontú, társadalmi haszonelvűségen alapuló koncepciójának.

3.2 Az iskolai oktatás, mint a társadalmi előnyök felhalmozása

Bár Illich nehezen sorolható be korának valamely paradigmatis irányzatához, generációja több fontos gondolkodójához hasonlóan, rá is jellemző volt a 70-es években egyfajta baloldali retorika, a marxista szókincs szükségesnél talán gyakoribb használata, és általában véve a társadalmi visszásságokra érzékenyen reagáló értelmiségi attitűd. Csakhogy míg a nagypolgári kényelméből politizáló és lázadó Sartre vagy Foucault esetében erős kételyeink támadhatnak azok hitelessége kapcsán, Illich megszólalásai kitűnnek differenciáltságukkal, azzal a sajátos őszinteségükkel, ami a katolikus papi mivoltával összefüggő habitusából, és az emberek közti egyenlőtlenséget filozófiai és teológiai alapon egyaránt elutasító meggyőződéséből ered.

Illich iskolaértelmezésének első olvasatra meghökkentő vonása, hogy az intézményesült oktatást nem az emberek közti egyenlőtlenség potenciális felszámolhatósága felől értelmezi, hanem épp ellenkezőleg: az iskolát az emberek közötti egyenlőtlenség akkumulálódásaként, a szociális

differentenciák elmélyüléseként írja körül (Illich 1974 123–126; Illich 1972: 17–38). Az első pillantásra abszurd felfogás a tőkefelhalmozás modelljét követve azzal érvel, hogy az iskolai oktatás a társadalmi mozgások irányát determináló különbségeket nem szünteti meg, ugyanis a privilegizált társadalmi osztályoknak lehetővé teszi, hogy azok monopolizálhassák a minőségi oktatást. Ez nem pusztán a jobb képzést kínáló iskolák kisajátítását jelenti, hanem az iskolában eltöltött évek számában mutatkozó különbséget is, ami a relevánsan eltér az egyes társadalmi osztályok esetében, és tradicionálisan az iskolában töltött hosszabb időt favorizálja.

3.3 Az iskola mint a bürokrácia előszobája

Az iskola alá- fölrendeltségi viszonyok paradigmájaként történő értelmezését (3.1) egészíti ki és pontosítja Illich, amikor megállapítja, hogy az iskola önszántából ajánlkozik fel az államparátus kiszolgálására, ahelyett, hogy ez fordítva történne (Illich 1974: 127–130). Ehhez persze arra van szükség, hogy az iskolák egyre távolabb kerüljenek a „tanulás mint örömförrás” antropológiai faktumától, és egyre inkább a specializáció, a szakbarbár-képzés irányába tereljék a tanulókat. Miközben szélesre tárják az ajtót a specialista-képzés előtt, bezárul a kapu az örömteli tanulás és a klasszikus értelemben vett műveltség előtt.

3.4 Az iskola, az autonóm szubjektum szabadságának megzabolázója

Ahogy ez már kiderülhetett, Illich gondolkodói módszerének egyik legmeghatározóbb jegye a politikum kérdéskörének beemelése vizsgálódásaiba. Az intézményesült oktatás kritikájának esetében is mindvégig jelen vannak olyan társadalom- és politikafilozófiai megfontolások, melyek első sorban az oktatás politikai célú instrumentalizálásának feltárását célozzák és azt keményen támadják. Az elitellenes, lázadó hang ennél a kérdéskörnél különösen erőteljes, hiszen a filozófus úgy látja, az iskola politikai instrumentalizáltsága már magát az autonóm szubjektumot sodorja veszélybe azáltal, hogy kvázi megfélemlítve a tanulókat, azt a meggyőződést ülteti el a bennük, hogy amíg az iskolapadban ülnek, nem tudnak eleget, nem rendelkeznek a megfelelő kompetenciákkal, ergo semmit nem tehetnek, és kizárólag az iskola által közvetített kompetenciák teszik őket alkalmassá egy-egy politikai és a hatalmi rendszer megváltoztatására (Illich 1972: 94–109).

Illich fő problémája ebben az összefüggésben tehát az, hogy a tanulás, noha antropológiai konstansként szellemi emancipációhoz vezethetne, előkészíthetné és egyengethetné az önállóan gondolkodni képes, autonóm szubjektum kifejlődését, az intézményesült iskolai oktatás keretei között szociális determinizmust eredményez: megszilárdítja az alá- fölrendeltségi viszonyok tudatát, elfogadtatja a társadalmi egyenlőtlenségek és a kontraszelekció tényét, a szabálykövető polgárrá nevelés címén elfojtja a kreatív energiákat.

A tanulás felszabadító, individuális aktus kellene, hogy legyen, ami felett nem rendelkezhetnek társadalmi intézmények, végsősoron az állam. Ebben a vonatkozásban az intézmények feladata annyi lenne csak, hogy biztosítsák a képzés és tanulás lehetőséget az individuum számára, de ne vegyék át az irányítást az egyén fölött. Amennyiben ez megtörténik, akkor az eredendően individuális tanulás aktusa elveszti kreatív jellegét és átadja a helyét az oktatás passzív állapotának. Illich, a volt katolikus pap, egy teológiából átvett hasonlattal magyarázza tézisé: a tanulás és tudásszerzés olyan, mint az üdv, amit Isten, mint lehetőséget az emberek rendelkezésére bocsát, azaz az üdvözülés potenciálisan adott minden ember számára, az viszont már az egyén aktív közreműködésének a függvénye, akar-e, vagy tud-e élni vele (Illich 1972: 55–61).

A tanulás vs iskola ellentétének érzékeltetésénél Illich argumentációjának fontos elemei tehát a hasonlatok. A fenti, teológiából kölcsönzött érvelés mellett érdemes felidéznünk a tölcser vs hálózat/szövedék hasonlatát, mely az autonóm egyén szempontjából veszi szemügyre a tanulás és az iskola viszonyát (Illich 1972: 78–81). A tölcser képe azt a jól ismert oktatási situációt hivatott leírni, melyben az iskola roppant kontraproduktívan, egyfajta passzív információkkal való agyfeltöltésként működik, ahelyett, hogy ténylegesen egy életen át tartó, aktív folyamat legyen. Illich a rá jellemző, teológusi-filozófusi idealizmussal arra biztat, hogy az ember önmagában, saját autonóm mivoltában fedezze fel az élete mércéjét, nem pedig az emberi szellem objektívációiban: az intézményekben, a technikában, tudományokban, melyek lassan, de biz-

tosan a fejére nőnek, és átveszik felette a hatalmat. Az intézményekkel és az intézményi hálózattal összefüggő ellenőrzés erősödése már Illich idején megállíthatatlannak tűnt; az iskola pedig éppenséggel az intézmények hatalmának tiszteletére, a hatalom megkérdőjelezésnek tilalmára kondicinálja a tanulókat. Azaz az iskola tudatosan nem tesz eleget annak missziójának, aminek létét eredendően köszönheti: a kritikus gondolkodásra képes autonóm szubjektumok felnevelése.

4. „A társadalom iskolátlanítása” a Covid-19 idején: érvek és ellenérvek

A vitairat főbb állításait rekapitulálva láthattuk, hogy Illich a nyugati iskolarendszert nem egyszerűen csak támadta, de annak kvázi felszámolását is javasolta, miközben nyilvánvalóan tudatában volt, hogy ezek az elképzeléseknek a teória szintjén kell majd maradniuk. A 2019-ben kitört Covid-19 pandémiával összefüggő járványügyi intézkedések következtében azonban az Illich által ostromozott intézményesült oktatás váratlanul egy világméretű oktatási kísérlet kellős közepén találta magát. Ebben a precedens nélküli helyzetben az addig többé-kevésbé olajozottan működő oktatási rendszer merőben új körülmények közt találta magát: a tanulók és a tanár fizikai jelenlétére épülő oktatás túlnyomó részt lehetetlenné vált, mivel az intézményeknek meghatározatlan időre be kellett zárniuk kapuikat. Mindezt úgy, hogy megőrizték működőképességüket, és az oktatás színvonala se szenvedjen csorbát. A Covid-19 olyan helyzetet teremtett tehát, melyben az iskolátlanítás teóriájának egyes komponensei váratlanul lemodellezhetővé és ellenőrizhetővé váltak, aminek köszönhetően a merész elképzelés eddigi, emocionálisan motivált megítélését, ha le nem is válthatja, de kiegészítheti, és finomíthatja egy tényyszerű(bb) és kritikai(bb) megközelítés.

A következőkben kísérletet teszünk a felvázolt iskolátlanítás-tézisek és a 2019 és 2021 közötti online oktatásban kialakult kvázi-iskolátlansági összevetésére. Illich vitairatának téziseit a 3.1 – 3.4 pontokban tematikus egységekbe rendezve vettük szemügyre, ezért az összevető analízis is ezt a struktúrát követi.

4.1.

Az iskolátlanítás mellett szóló érvek első csoportjába mindenekelőtt Illich politikai filozófia jellegű megfontolásai tartoznak, melyek azt róják fel az iskolának fundamentális hibaként, hogy az nem tud, vagy nem akar eleget tenni annak feladatának, amire pedig a tudásszerzés örömeinek antropológiai ténye predesztinálná. Az egyén emancipálása, azaz az autonóm szubjektummá szocializálás előmozdítása helyett azt a hatalmi hierarchiát szilárdítja meg, amely az egyén kiteljesedését és későbbi társadalmi szerepvállalásának lehetőségeit igen korán szűk határok közé szorítja. Hogy mennyire nem változott a helyzet Illich könyvének megjelenése óta, ékesen bizonyítja Peter Sloterdijk egyik 2012-es tanulmánya, ahol a filozófus megfogalmazása szerint az iskola épp azt tudatosítja a gyerekekben+, hogy tulajdonképpen ők nem számítanak, azaz az iskola üzenete: „Azt gondolsz magadról, amit akarsz, nem vagy fontos” (Sloterdijk 2013: 120).

Noha az online keretek közé szoruló iskola sok szempontból meg is nehezítette az oktatás valamennyi résztvevőjének az életét, egyidejűleg láthatóvá és érzékelhetővé is tett olyan problémákat és kérdéseket, melyeket tradicionálisan diszkrét hallgatás vesz körül már hosszú évszázadok óta. A vitairat már műfajánál fogva is igen provokatívan és túlzásoktól sem mentesen arra igyekszik ráirányítani a figyelmet, amit látszólagos magától értetődősége miatt nem szokás megkérdőjelezni, és ebből kifolyólag nem válhat valódi vita tárgyává sem. A tanár és diák közötti viszony aszimmetriája egy ilyen, évszázadok szokásjoga által szentesített, és épp ezért természetesnek tűnő alaphelyzet az intézményesült oktatásban, amit Illich nem csak vészesen idejét múltnak, de kontraproduktívnek is lát. Platón 7. levelében áll, hogy az igazi, használható tudás megszerzésének záloga az egyenrangú partnerek közösségében a párbeszéd folyamán a lélekben kipattanó szikra, aminek hiányában nem jöhet létre igazi tudás (Platón 2007a: 341c-d). Az iskolán és az osztálytermen kívüli oktatás és tanulás közvetlenül tette szükségessé, hogy az oktatás valamennyi résztvevője: tanulók, tanárok, és a szülők a megszokott aránytalan viszonyrendszert némileg átgondolva, a korábbiaknál jóval intenzívebben működjenek együtt. A tanár és tanuló közti interszubjektív viszony minősége és mélysége az online térbe száműzött

együttműködési rendszerben hatványozott jelentőségre tett szert. Az online oktatás így vagy úgy, de kikényszerítette a kölcsönös bizalmon alapuló közös munkát, ami etikai értelemben megfeleltethető másik ember autonómiája tiszteletben tartásának, azaz az aszimmetrikus viszonyrendszer legalább ideiglenes zárójelezésének.

4.2.

Ivan Illich nem áll meg a tudásszerzés ethosának kulturális antropológiai érveinél, hanem pragmatikus gondolkodói hozzáállásának megfelelően tovább megy politikai és társadalomfilozófiai irányban. Az intézményesített tudásszerzést szemügyre veszi a társadalmi mozgásokat meghatározó szociális különbségek és az ebből adódó konfliktusok szempontjából is. Érvelésének sajátossága, hogy a klasszikus humanista érveléssel szemben, nem a szociális különbségek kiegyenlítésének lehetőségét fedezi fel az iskola intézményében, hanem az eleve adott különbségek elmélyülésének veszélyét. A társadalmi mobilitás lassulásában, a végeláthatatlan kontraszelekcióban, a tanulás általi kitörés ellehetetlenülésében az iskola épp úgy ludas, mint egyéb gazdasági és szociálpolitikai tényezők.

Még ha egyes elemeiben túlzónak is tekinthető Illich érvelése, a Covid-19 idején kialakult állapot több pontban is alátámasztja a téziseit, és rávilágít arra a tényre, hogy a tanuló társadalmi diszpozíciói már az iskolába kerülés pillanatában megpecsételik a gyermek jövőjét. Illich a tanulás monopolizálásának kritikájakor az ellen emeli fel tehát a szavát, hogy az iskola intézménye nagyon korán korrigálhatatlanul determinálhatja az emberek jövőbeli lehetőségeit.

Már az első iskolabezárás alkalmával világossá vált, hogy amennyiben az online folyó oktatás hosszabb ideig is eltart, az egyes diákokat és családjaikat majdnem teljesíthetetlen feladatok elé állítja majd. Természetesen lesznek családok, melyek felkészülten állhatnak a pandémia támasztotta kihívások elé, de lesznek olyan esetek is, amikor a tanulók olyan mértékű lemaradásba kerülnek, ami csak nagy áldozatvállalással lesz behozható. Ebben a vonatkozásban mindenekelőtt a család finansiális háttérére kell gondolnunk, de legalább olyan fontos kérdés az is, milyen értéket társít a család a tanulás folytatásához. Van-e a családban a tanuláshoz presztízse, vagy sem? Ha egy család három iskoláskorú gyermeket nevel, de csak egyetlen számítógép állt a tanulók rendelkezésére, két gyerek szinte megoldhatatlanul nehéz helyzetbe került. Az eszközök hiányát tovább súlyosbította a tanulás és az iskola értékének megítélése a különböző szociális háttérből érkező gyerekeknél. Noha nem szükségszerű, de a tapasztalat mégis azt mutatta, hogy a szociális háttér bizonytalansága gyakorta kapcsolódott össze a tanulás és tudás ethosának egészen minimális voltával, azaz a tudás értékének alkalmanként szélsőséges lebecsülésével.

Elismerve Illich érvelésének logikus voltát, meg kell jegyeznünk, míg a tudás közvetítésének hivatalos intézményeként valóban komoly felelősség terheli az iskolát a tanulás és a tudás ethosának csökkenésében, abban téved, hogy a társadalmi kontraszelekció egyedüli felelőseként is az iskolát mutatja fel. Véleményünk szerint az iskola sokkal inkább indikátora lehet a kontraszelekciós folyamatnak, semmint okozója.

Hasonló módon némileg problematikus Illich iskola-kritikájának másik politikai és pragmatikus vonatkozású eleme. A kritika e része a tudásfelhalmozás kvázi-marxista elemzését azzal bővíti ki, hogy az iskola tudásszerzést háttérbe szorító működésmódját bírálja. A filozófus a szakértők és szakbarbárok uralmának előkészítését látja a modern iskolai működésben, amennyiben az oktatási intézmény a klasszikus műveltségesszmény képviselőjét teljes mértékben feladva, az önálló, kritikai gondolkodásra képes és hajlandó emberfők kiművelését nem tekinti már céljának, hanem az állam szolgálólányának szerepébe süppedve megelégszenek az 'állami megrendelések' teljesítésével: megfelelő számú asztalos, villany-és autószerelő, ápoló stb. rendelkezésre bocsátásával. A jelenség *A társadalom iskoláztatása* után fél évszázaddal csak annyiban változott, hogy tovább fokozódott. Az általa kívánatosnak vélt, és némileg idealizált antik tanulánesszmény bármily archaikusnak és eltúlzottnak tűnjék is, mégis előremutatóbb a megszokott technokrata, kizárólag a pénzzé és haszonná konvertálhatóságot szem előtt tartó megközelítéseknél, különösen akkor, ha egyetértünk Kant felvilágosodás-fogalmával (Illich 1972: 87–91).

4.3

A társadalom iskolátlanítása Max Schelert idéző módon, a tudásszociológia perspektívája felől közelít az iskola és az oktatás kérdésköréhez, azaz a társadalmi viszonyok és a tudásszerzés formái közötti kapcsolat minőségéből indul ki, és von le következtetéseket az ember jelenlegi és várható helyzetére, azaz a *conditio humana*-ra vonatkozóan. A tudásszociológiai pragmatizmus azonban csupán egy aspektusa Illich gondolkodói stratégiájának. A vitairat szociológiai és társadalomfilozófiai vizsgálódásainak igazi mozgatórugóját a 3.4 pontban elemzett kulturális antropológiai megközelítésmód képezi. Ebből kifolyólag Illich iskolakritikájának megértéséhez is a kulturális antropológia és kultúrafilozófia felől juthatunk közelebb. Erre a tanulmányt záró fejezetben kerül majd sor.

Illich programjából világosan kiderül, hogy az iskolával szembeni averziója főleg azon a tapasztalton alapul, hogy az iskola intézménye már évszázadok óta nem teljesíti megfelelően a feladatát, amennyiben az intézményben realizálódó tanulási folyamat már csak érintőlegesen találkozhat a tudásszerzés aktív és együttműködő közösségen alapuló platóni ideájával. A tudásvágygal és az új dolgok megismerésével összefüggő öröm antropológiai aspektusai vagy torzulnak az iskolában, vagy egyáltalán nem is jelennek meg. Peter Sloterdijk, Illich kortárs német alteregójaként úgy véli, hogy az iskola klímáját az unalom, az érdektelenség és a dezorientáltság érzése hatja át. Az örömteli tanulás számára a végső döfést pedig a tanárok riasztó alulmotiváltsága adja meg. Bár Sloterdijk nem beszél iskolátlanításról, de az ő javaslata sem áll messze Illich ötletétől. Véleménye szerint a helyzetre adható egyetlen konzekvens reakció, az iskola amatőrizálása lenne (Sloterdijk 2013: 121). Amennyiben az iskola megszűnne professzionálisnak lenni, nem lenne többé iskola, azaz végső soron Illich teorémájánál kötnénk ki.

A Covid-19 által előidézett helyzet váratlanul válaszokkal szolgált Illich és Sloterdijk akadémikus felvetéseire. Az Illich által élesen elítélt oktatási szituációt, melyben a passzivitásra kondicionált tanulók fejébe mintegy tölcserből töltik az információkat, felváltotta az online oktatás kvázi kísérleti stádiumban levő tanítási és tanulási szituációja. Illich és Sloterdijk nézetei ebben a vonatkozásban beigazolódnak látszanak: az otthon, önállóan végzett tanulási tevékenység jelentősen nagyobb intenzitással zajlott le, mint az iskolai frontális oktatás során folyó tanulás. A tapasztalat azt mutatja, hogy a gyerekek teljesítményét az auto-didaxis, azaz ön-tanítás élménye nagy mértékben segítette, mert lehetőséget biztosított a saját tempóban történő tanulásra, és a saját érdeklődési kör preferenciáinak előnyben részesítésére. Épp ezért érdemes lenne minél több olyan helyzetet teremteni az iskola keretein belül is, ahol az auto-didaxis, a tanulás intenzitását és a tudásszerzés örömét elősegítő élményszerűség minél optimálisabban érvényesülhetnének.

5. A „titkos curriculum” és a *conditio humana*: kultúrafilozófiai összegzés és kitekintés

Mint láthattuk, Illich rendszerében szinte egyáltalán nem választható szét a nemes elveket felvállaló, metafizikus értékeket követő teológus és a racionálisan, igen kemény hangon érvelő kultúrakritikus filozófus gondolkodás- és beszédmódja. Ami más esetben potenciálisan feloldhatatlan konfliktust is eredményezne, Illich-nél magyarázó erővel bírva, módszertani jelentőségre tesz szert. Ezért a tanulmányt záró fejezetben eltávolodunk a központi tézisek politikafilozófiai és tudásszociológiai kontextusától, és a kultúratudomány által kínált tágabb összefüggésrendszerben is szemügyre vesszük a vitairatot.

Ahogy az *Iskolátlanítás* argumentációjának központi tételeit elemezve láthattuk, Ivan Illich alapállítása szerint az iskola intézménye kudarcot vallott. Ezért, megítélése szerint, nincs értelme a részproblémák orvoslásával kísérleteznünk. Nem pusztán arról van szó tehát, hogy az intézményesült oktatás struktúrájában megbúvó kisebb-nagyobb problémák ellentmondanak itt-ott a tanulás eredeti ethosának, hanem arról, hogy az iskola mindent rendszabályozni kívánó működésmódja ab ovo megkérdőjelezi ezt, és tudatosan szembe megy az eredeti szellemiséggel, amikor a mindenkori hatalmi struktúrák respektálására, a polgári szabálykövetésnek álcázott, de valójában kritikátlan alattvalói attitűdre nevel. Eszmetörténeti tekintetben Illich persze nincs egyedül ezzel a megközelítéssel, hiszen már Rousseau, Tolsztoj vagy Ellen Key is – persze jóval apolitikusabban, mint Illich – részletesen polemizálnak a kérdésben. Illich

kiemelkedik azonban ebből a sorból politikai aktivizmusa, önnön sorsával példázott hitelessége révén. Ennek megfelelően vitairatának felvetései jóval messzebb mennek elődéinél: Mivel az államnak alárendelt iskola és a tanulás telosza szélsőségesen eltávolodtak egymástól, szükségesnek látja az állam és a nevelés radikális szétválasztását, ahogy az a szekularizáció folyamán az állam és az egyház vonatkozásában történt. Az állam megrendelőként fellépve készre gyártott, állampolgári kötelezettségeit kérdések nélkül ellátó, jól (együtt)működő egyéneket vár el az iskolától, azaz épp az ellentétét a görög tanulás-eszményben megjelenő önmagát folyamatosan fejlesztő, kritikusan gondolkodó világra nyitott polgárnak.

Nos, hogy tanárként, és egykor volt diákként 2022-ben kudarcként éljük-e meg az iskola, mint intézmény teljesítményét, vagy hogy egyáltalán nem osztjuk-e Illich véleményét, nagy mértékben függ kritikai hajlandóságunktól, saját élettörténetünk empirikus tapasztalataitól. Egyetértve Feyerabend már tárgyalt, a módszertani fetisizmust támadó tanulmányának mondandójával, azt mondhatnánk, hogy Illich tézise, mely szerint az iskola intézménye megvalósult formájában szembe megy a tanulás eredeti ethoszával, megállja a helyét. Ennek azonban nem kellene így lennie. Feyerabend könyvének címét módosítva és Schopenhauert is karikézva úgy fogalmazhatnánk, jelenleg a 'módszer akarása és mindenek fölé helyezése' zajlik a szemünk láttára, anélkül, hogy ennek mozgatórugóira, a mögötte rejlő intenciókra rá akarnánk, vagy rá mernénk kérdezni. Illich az *Alternatívában*, a rá jellemző maró iróniával így figyelmeztet: „Az iskola hibáit nem szabad tovább tökéletesítenünk és ezáltal elviselhetetlenné tennünk!” (Illich 1978). Meg kellene próbálnunk az iskola intézményét és a tanulás örömét úgy közelebb hoznunk egymáshoz, hogy a kanti definíciónak megfelelően, az ember kilábalhasson végre kiskorúságából. Mivel az eltúlzott specializáció és szakbarbárságra nevelés alkalmatlan erre, helyébe a tanulás értelmét újjáteremtő oktatásnak kellene lépnie, ami legalább nyomai-ban visszaállíthatná annak a tudásnak az ethosát, amit a felvilágosodás szerzői Thomas Reid nyomán common sense-ként írtak le (Gadamer 1990: 30f.). A common sense-re, azaz a kritikai gondolkodásra épülő észhasználatra csak az az iskola nevelhet, mely maga is a kritikai gondolkodás szellemében végezi feladatát. Ha ez nem adott, nincs az a módszer, amivel változást érhetnénk el. Márpedig Illich úgy látja, hogy a 20. század végének iskolája messze nem így működik, ugyanis áldozatává vált annak a jelenségnek, amit ő „rejtett curriculumnak” (Illich 1978: 114–119) nevez, ami az iskoláinkat, szokásainkat, az állami apparátust, és tulajdonképpen az egész történelmünket áthatja és irányítja. A „rejtett curriculum” magyarázatánál az emberi egzisztenciára mint rendszerre kell gondolnunk, és a filozófiai antropológia egyik kulcsfogalmát segítségül hívva, a *conditio humana* azon integráns elemét kell felismernünk benne, ami elől nem menekülhetünk, de nem is javíthatunk rajta új módszerekkel, pedagógiai reformokkal. Ennek mindenekelőtt rendszerelméleti okai vannak: ha egy rendszert a rendszer egyik alkotóeleme belülről kritizál, akkor a rendszeren eszközölt bármilyen apró változtatás, őt magát is érinti, nem hagyja változatlanul, aminek következtében kritikájának érvényessége módosulhat, adott esetben érvénytelenné is válhat. Mivel a rendszert a legkisebb fogaskerekéig áthatja a „rejtett curriculum” működése, a rendszer alkotóelemeként nem vonhatjuk ki magunk a hatása alól. De akkor mit tehet az ember? Ezt a kérdést válaszolja meg Illich az iskolátlanítás elképzelésével, ami provokatív, de ugyanakkor bátor reakció azokra a cseppet sem szívderítő konzekvenciákra, amit a „titkos curriculum” korlátlan uralma jelent a *conditio humana* vonatkozásában. Illich koncepciója szerint az iskolátlanítás nem pusztítás (destrukció), hanem a heideggeri értelemben vett de[kon]strukció, azaz újjáépítés és újrakezdés, valamilyen korábban megkezdett alapokhoz való visszatérés.

Ivan Illich, Heideggerhez hasonlóan, az emberi kultúra történetének dekonstrukciója során a Szókratész előtti görögségig ment vissza, nevezetesen az általa iskolátlansággként körülírt eszmetörténeti állapotig, melyben a *conditio humana*-t még nem a „rejtett curriculum” univerzális paradigmája határozta meg, hanem a kognitív nyitottság és kíváncsiság, aminek köszönhetően a diszkurzív gondolkodás (logosz) még nem legyőzendő ellenfelet látott a paradigmabontó világmagyarázatokban (mítoszok). Illich az iskolátlanság ill. a „rejtett curriculum” történeti paradigmáinak komparatív magyarázatánál két antropológiai modellt vezet be: „rejtett curriculum” paradigmáját az ún. *prométheuszi* ember modelljén értelmezi, míg az iskolátlanság paradigma kifejtéséhez az *epimétheuszi* ember leírását alkalmazza (Illich 1973: 83–91).

A klasszika-filológiában otthonosan mozgó Illich az iskolátlanítás magyarázó modelljéül az ógörög Epimétheusz-mítoszt választja, aminek a magától értetődő retorikai, poétikai okai mellett van egy sokkal lényegesebb, az érvelés struktúrájához kötődő, módszertani oka. Ahogy az eddigi fejtegetésinkből világossá válhatott már, az iskolátlanítás bizarrnak ható fogalma távolról sem destruktív rombolásként értelmezendő, hanem az Európa kulturális origójához való visszatérés egyik előfeltételeként, egyfajta reményként. Ez alatt a kulturális origó alatt Illich, és őt megelőzően Heidegger is, azt a nehezen definiálható eszmetörténeti nullpontot értette, ahonnan valaha, még jóval Szókratész előtt, útjára indult az emberi kultúra, és eljutott addig a pontig, ahol szükségessé vált a dekonstrukció, épp a kultúra megmentése érdekében. Platón számos dialógusában tesz fel a kérdést a beszélgetőpartnerek: a logosz (diszkurzív érvelés) vagy a mítosz (narratív magyarázó érvelés) segítségével próbáljanak-e megoldani egy bonyolult kérdést (Platón 2007b: 320b–322d). Illich, mintegy szimbolikus aktusként, teológusi habitusának és konzekvens gondolkodói attitűdjének megfelelően a mítoszi érvelés mellett dönt, amikor modelljéül egy antik mítoszt választ. A rá jellemző, a provokativitást az argumentáció integráns összetevőjeként kezelő stílusnak megfelelően azt a mitikus figurát teszi meg teóriája központi alakjának, aki a kultúratörténet páriájának is tekinthető, miután meggondolatlanságának következményeként az emberiségre szabadította az olümposziak haragját. A Platón *Protagorasz*a által közvetített mítoszban nem csak a mitológiai történet fontos Illich-nek, hanem az a dichotómia is, amelyre a két titán viszonya épül, ami a mítosz kognitív struktúráját is meghatározza. Prométheusz titán az emberiség egyik legfőbb jótevőjeként, a tudás tüzeit hozta el az embereknek. Ahogy a beszédes görög név el is mondja: *Προ-μηθεύς* előre gondolkodó, mindent a jövő szempontjából mérlegelő, nem a pillanatnak élő, tervező pragmatikus figura, aki Zeus büntetését is túlélve, az istenek tanácsadója lesz a Olümposzon. Vele áll szemben áll testvére, Epimétheusz. *Ἐπι-μηθεύς*, későn gondolkodó, aki a prométheuszi előre eltervezettség helyett az intuíción és hitre épülő világviszonyt testesíti meg (Tokarev 1988: 668). A mítosz szerint Epimétheusz feleségül veszi Pandorát, akit Zeus küldött számára. Pandora magával hoz egy, az istenek adományait rejtő szelencét, melybe azonban az istenek a remény kivételével az emberi bűnöket és gondokat zárták, és ha felnyitják, az pusztulásba taszítja az embereket. A szelencében rejlő csapások Zeus büntetésének tekinthetők Prométheusz tettéért, aki elrabolta a tudást jelentő tüzet az istenektől. Prométheusz figyelmeztette is Epimétheuszt, hogy óvakodjon az istenek ajándékától, ő mégis feleségül veszi Pandorát, aki, miután kinyitja a szelencét, a sorscsapások sorát zúdítja az emberekre. Mielőtt azonban a szelence legalján megbújó egyetlen pozitív adomány, a remény is kiszabadulhatott volna, Pandora és Epimétheusz visszazárták a szelencét, örök reménytelenségben hagyva az emberiséget (Tokarev 1988: 735).

A Prométheusz-mítosz tradicionálisan optimista értelmezéseivel szemben, Illich nem a mindent eltervező emberi teremtető és akarat nagyszerűségének megdicsőülését olvassa ki a mítoszkör egyes szövegeiből, hanem az ember határtalan tudásvágyából származó végzetes hübriszt és annak következményeit. Ha jól értelmezzük Illich dekonstrukciós mítoszanálízisét, az ő olvasatában a Prométheusz/Epimétheusz-mítosz lényege, hogy egyszerre képes megjeleníteni a) a nagyszerű, a világot rendszerbe foglalni kívánó kultúra születését, b) a már megszületésekor benne kódolt veszélyeket. A tudásra épülő emberi kultúra korai fázisát magyarázó mítosz tehát nem is annyira a prométheuszi, azaz a világ folyását kézben tartani akaró, mindent eltervező ember parabolája, mint inkább az epimétheuszi emberé, aki a tudás hübrisze helyett, képes a lemondásra, a visszahúzódásra, és ahogy Hentig írja: a „prométheuszi ember előtt jár abban tekintetben, hogy fenntartja magának a jogot, hogy a lelke mélyén mindig többet reméljen, mint amit maga meg tud tervezni, és a tervet még akkor is képes elvetni, ha sikerrel járt: a tervei megvalósultak bár, de nem leli benne örömét (Illich 1972: 13).

Az öröm megléte vagy hiánya az a kardinális tényező tehát, amely az ember tevékenységet igazolhatja vagy érvénytelenítheti. Különösen igaz ez a tanulás folyamatára. Illich csak látszólag provokálja hallgatóságát azzal, hogy a tanuláslibidót (Sloterdijk), azaz a tudásszerzést kísérő boldogságérzést helyezi az első helyre az oktatás folyamatában. Az iskolátlanítás elképzelésének tulajdonképpen célja az oktatást uraló didaxis felülírása egy olyan tudásszerzési formával, mely az auto-didaxisban rejlő öröm visszahódítását célozza. Illich tökéletesen látja, hogy világunkat roppant nehéz a tradicionális intézményesült iskola nélkül elképzelnünk, épp ezért elkeseredve szemléli azt a helyzetet, hogy az ember semmit nem tesz a maga kreálta módszer- és didaxisfetiszmus abszurditása ellen. A prométheuszi világot az ember által kreált szabályok és

értelemzési keretek tartják egyben, és illetéknépp szélsőségesen redukcionista, és törékeny: ami valamilyen szempontból nem fér az ember által kijelölt értelmezési keretbe, kíméletlenül diszkreditálva lesz, különben a rendszer egysége és működése kerül veszélybe.

Hogy mennyi az esélye az epimétheuszi ember reménnyel telt örömpolitikájának a prométheuszi tervezésre épülő világunkban, nem tudjuk, de az igen valószínű, hogy a kulturális origóhoz való visszatérésre nincs esély. S hogy mi vár ránk? Ennek érzékeltetésére álljon itt egy idézet, Illich egyik legkedvesebb költőjétől Rainer Maria Rilketől:

És mi: nézők, mindenkor, mindenütt,
a mindre nézünk, soha ki belőle!
Csordultig tölt. Rendezzük. Szétesik.
Újra rendezzük s szétesünk magunk (Rilke 1961: 298).

Irodalom

- Arisztotelész (1997). *Nikomakhosz etika*. Ford. Szabó, M. Európa Kiadó.
- Bartens, W. (2006). Ivan Illich (1926–2002) Fundamentalkritik und Engagement. In: Hofmann, M.L.; Korta, T.F.; Niekisch, S. (2006, szerk.) *Culture Club II. Klassiker der Kulturtheorie*. Suhrkamp. 257 – 270.
- Feyerabend, P. (2002). *A módszer ellen*. Atlantisz Könyvkiadó. Ford. Mesterházi, M.; Miklós, T.; Tarnóczy G.
- Gadamer, H. G. (1990). *Wahrheit und Methode*. Mohr Siebeck.
- Han, B.-Ch., (2020). *Palliativgesellschaft. Schmerz heute*. Matthes & Seitz.
- Illich, I. (2001). *A szöveg szőlőskertjében. Kommentár Hugo de Sancto Victore didascaliconjához*. Ford. Tóth Gábor. Gond-Cura Alapítvány–Palatinus.
- Illich, I. (1972). *Die Entschulung der Gesellschaft. Entwurf eines demokratischen Bildungssystems*. Rowohlt Taschenbuch Verlag.
- Illich, I. (1992). *Die Nemesis der Medizin: Von den Grenzen des Gesundheitswesens*. Rowohlt Taschenbuch Verlag.
- Illich, I. (2020). *In den Flüssen nördlich der Zukunft: Letzte Gespräche über Religion und Gesellschaft mit David Cayley*. C. H. Beck.
- Illich, I. (1998). *Selbstbegrenzung. Eine politische Kritik der Technik*. C. H. Beck.
- Illich, I. (1978). *Wider die Verschulung*. In: Illich, I. *Fortschrittsmythen*. Rowohlt Taschenbuch Verlag.
- Kaller-Dietrich, M. (2008) Ivan Illich. (1926–002) Sein Leben, sein Denken. Verlag Bibliothek der Provinz edition seidengasse.
- Kant, I. (1980). Válasz a kérdésre: Mi a felvilágosodás? In: Kant, I. (1980) *A vallás a pusztá ész határain belül és más írások*. Ford. Vidrányi, K. 77–85.
- Pápai, Gy. (2002). Paul Feyerabend: A módszer ellen. In: Figyelő. 95–96.
- Platón (2007a). *Levelek*. Ford. Faragó, L.; Ritoók, Zs. Atlantisz
- Platón (2007b). *Prótagorasz*. Ford. Faragó, L. Atlantisz.
- Rilke, R. M. (1961). A nyolcadik Duinói Elégia. In: Rilke, R. M. *Válogatott versek*. Ford. Vajda, E. Magvető.
- Sloterdijk, P. (2013). Lernen ist Vorfreude auf sich selbst. In: Sloterdijk, P. (2013) *Ausgewählte Übertreibungen. Gespräche und Interviews 1993–2012*. Suhrkamp. 118–132.
- Tokarev, Sz. A. (1988). *Mitológiai enciklopédia*. Ford. Nyiri, É. Gondolat.

Jakab Natália

Gandhi Gimnázium, Pécs

ORCID:0000-0002-1906-6857

Buborék – A digitális esélyteremtés lehetőségei és akadályai

Absztrakt

A szociális különbségek szoros összefüggést mutatnak a digitális kompetenciákkal, az online oktatás során pedig a diákok szociális különbségei még hangsúlyosabbá váltak. Írásomban két problémát mutatok be abból a szempontból, hogy hogyan próbál alkalmazkodni a jelenkor digitális kihívásaihoz egy olyan gimnázium, ahol a diákok körülbelül 60%-a hátrányos helyzetű; továbbá hogy miképpen hathat a hátrányos helyzetű diákokra az a megfigyelési szempont, amely feltételezi az interneten jelenlévő úgynevezett filter bubble-t. A jelenségről Pariser 2011-ben tartott népszerű előadást. Sunstein azt mondja, hogy a social médiának köszönhetően az emberek főképp olyan csoportokhoz csatlakoznak, amelyek saját értékrendjüknek megfelelőek, de ezzel el is zárkozhatnak olyan információktól, amelyek megkérdőjelezhetik ezeket a nézeteket.

Kulcsszavak: digitális oktatás, hátrányos helyzet, Gandhi Gimnázium, buborék hatás, filter bubble, esélyteremtés

Abstract

*Bubbles – Possibilities and Obstacles of Creating Digital Opportunities
Social differences are closely linked to digital competencies. Under digital education, the social differences between students became more apparent. In this paper, I am introducing two problems with respect to the following questions: How does a secondary school where about 60% of students come from a disadvantaged background try to cope with the digital challenges of the present? How may the observation criterion that presumes the online filter bubble affect disadvantaged students? In 2011 Pariser gave an interesting lecture about this phenomenon (filter bubble). According to Sunstein, thanks to social media people mainly join groups, which are in accordance with their views, however, this way they may refrain from information that might question their respective views.*

Keywords: digital education, disadvantage, Gandhi Secondary School, bubble effect, filter bubble, creating opportunities

1. Nemzetiségi oktatás

Magyarország – történelméből adódóan – soknemzetiségű ország, és ez a 19. századi nemzetiségi ébredést követően még fontosabbá vált. Az öntudatra ébredt nemzetiségek számára egyre lényegesebb lett a nemzetállam létrehozása. Amely kisebbség számára ez területi elhelyezkedéséből adódóan nem volt lehetséges, annál egyre erősebbé vált a kultúra, a nyelv, a közös történelmi múlt feltárásának, ápolásának igénye, amellyel együtt járt a nemzetiségi oktatás megteremtése is. A hazánkban élő kisebbségek oktatásának kérdése tehát nem újkeletű.

A nemzetiségek fogalmát a 2011. évi CLXXIX. évi nemzetiségi törvény határozza meg, melynek értelmében „...nemzetiség minden olyan – Magyarország területén legalább egy évszázada honos – népcsoport, amely az állam lakossága körében számszerű kisebbségben van, a lakosság többi részétől saját nyelve, kultúrája és hagyományai különböztetik meg, egyben olyan össze-

tartozás-tudatról tesz bizonyosságot, amely mindezek megőrzésére, történelmileg kialakult közösségeik érdekeinek kifejezésére és védelmére irányul. (...) E törvény értelmében nemzetiségnek minősül: a bolgár, a görög, a horvát, a lengyel, a német, az örmény, a roma, a román, a ruszin, a szerb, a szlovák, a szlovén és az ukrán” (2011. évi CLXXIX. tv.).

A hazánkban élő nemzetiségekről általánosan elmondható, hogy a magyar államban élnek több évszázad óta, ami miatt kettőstudatúnak vallják magukat. Ez azt jelenti, hogy magyarságtudatuk éppen olyan erős, mint a kisebbségi kötődésük (Orsós 2006).

A magyarországi cigányság tekintetében azonban ez nem mondható ki egyértelműen az 1990-es évekig. „A szocializmus korszakának legfontosabb cigánypolitikai eseménye a Politikai Bizottság 1961. június 20-i MSZMP-határozata, amelynek alapján megindult a cigánytelepek felszámolása és a cigány lakosság államilag irányított beillesztése a munkamegosztás és a közoktatás rendszerébe. A határozat a cigányság asszimilációját tűzte ki célul, amely alapján a cigányságra nem mint nemzetiség tekintettek, hanem: a cigány lakosság felé irányuló politikánkban abból az elvből kell kiindulni, hogy bizonyos néprajzi sajátossága ellenére sem alkot nemzetiségi csoportot. Fokozatosan el kell érni, hogy a cigányok a lakosság többi részétől nem elkülönítetten, állandó lakóhelyeken települjenek le, állandó munkához jussanak, egészségügyi körülményeik javuljanak, és emelkedjék kulturális színvonaluk” (Nagy 2011: 11.). A határozat egyértelműen a cigányság asszimilációját tűzte ki célul, nem törődve kulturális és nyelvi sokszínűségével. A cél az volt, hogy a cigányságot teljesen beolvassák a többségi társadalomba. A cigánysággal kapcsolatos kérdést szegénységi kérdésnek tekintették, nem törődve a nemzeti-ségi mivoltukkal (Hajnáczy 2015). A cigányságot társadalmi rétegnek tekintik, olyan rétegnek, amely a társadalom számára megoldandó problémát jelent (Forray, Hegedűs 1995).

Változást az 1970-es évektől tapasztalhatunk a cigányság megjelenítésével kapcsolatban, amelyben jelentős szerepet játszik a civil, kulturális szervezetek megjelenése. A lassú, de folyamatos változás a politika érdeklődési körébe került. 1979-ben az MSZMP KB Politikai Bizottsága által jóváhagyott jelentése szerint a cigányság néprajzi, nyelvészeti vizsgálatával a kutatók már foglalkoznak, és kiemelte, hogy ezek a kutatások szükségesek is (Hajnáczy 2015). Sikert csak olyan politika érhet el, amely figyelembe veszi az adott társadalmi csoport kulturális arculatát (Forray, Hegedűs 1995).

A rendszerváltozás után egyértelművé vált, hogy a megfelelő végzettség megszerzése nélkülözhetetlen a sikeres munkahelykeresésben. Egyértelművé vált az is, hogy aki funkcionális analabétaként hagyja el az iskolarendszert, annak alig vagy egyáltalán nincs esélye ebbéli hiányosságait pótolni. Az oktatás szerepe megnőtt; a tudásalapú társadalom elengedhetetlen alapköve az iskolázottság, amely jó esetben munkát ad az egyénnek. A munka jövedelmet, biztonságot, társas kapcsolatokat jelent, amelyek egyértelműen a társadalmi érvényesülés előfeltételei (Orsós 2000). A 1990-es években kezdődött meg egyfajta szervezkedés a cigány nemzetiségi oktatás vonatkozásában. A cél az volt, hogy a cigányság oktatásával kapcsolatban felmerült problémákat úgy oldják meg, hogy identitásuk megmaradjon, nyelvüket, kultúrájukat megtartsák, erősítsék. A cigány nemzetiségi oktatás sokáig azonban egyet jelentett a felzárkóztató programok sokaságával.

A mai Magyarországon élő cigányság helyzetét több oldalról kell megközelítenünk ahhoz, hogy rálátást kapjunk a mai oktatási körülményekre. Komplex képet nem adhat a dolgozat a téma szerteágazó volta miatt, de képet adhat hazánk legnagyobb nemzetiségéről, amely témám szempontjából fontos és elkerülhetetlen. A magyarországi cigányság lélekszámának változásáról Kemény István 1971-es, 1993-as és 2003-as kutatásaiból kaphatunk képet. A kutatás a cigányságot „életforma-csoportként” gyakorlatilag a szegénység szubkultúrájának hordozójaként határozta meg. Ettől függetlenül ez a kutatás máig nélkülözhetetlen eredményeket, tapasztalatokat nyújt számunkra. A kutatást 1993-ban és 2003-ban megismételték. A vizsgálatok alapján Magyarországon jelenleg 570–600 ezer főre becsülik a cigányok lélekszámát, de egyes vélemények szerint 800 ezer – 1 millió főt is számlálhatnak. A cigányság mintegy háromnegyed része romungró, vagyis magyar anyanyelvű, főleg Budapesten élnek, de az egész országban megtalálhatóak. A cigányság kisebb csoportja tekinthető kétnyelvűnek: körülbelül 21%-a oláh

cigány – a romani nyelvjárásait beszélik, és az ország egész területén elszórtan élnek, fennmaradó 8%-uk beás, akik a román ősi nyelvjárásait, az árgyelánt, a muncsánt és a ticsánt beszélik (Orsós 1997).

2. A Gandhi Gimnázium

A gimnázium rövid története

A történelmi előzmények ismeretében tudható, hogy a cigány/roma nemzetiségnek a térségben működő intézményrendszere jött létre az elmúlt 25 évben (Dezső 2019). Önálló nemzeti-ségi önkormányzattal és saját középfokú intézménnyel rendelkezik. A magyar országgyűlés 1993. július 7-én szavazta meg azt a kisebbségi törvényt (1993. évi LXXVII tv.), amely az ezt követő időszakban nagy mértékű változásokat tett lehetővé a hazai cigányság életében (Dezső 2019). A törvény biztosította, hogy cigány nemzetiségi oktatási intézmények jölessenek létre. Az első ilyesfajta kezdeményezés, a Gandhi Alapítvány, megelőzte a törvénykezést. Az alapítványt 1992-ben független értelmiségiek és roma szervezetek hozták létre, azzal a nemes céllal, hogy az oktatás eszközeihez nyúlva elősegítsék a cigányság beilleszkedését. Valamint hogy létrehozzanak egy olyan intézményt (középiskolát), amely cigány diákokat oktat. Tervük között szerepelt az is, hogy ezt több hasonló profilú intézmény létrejötte követi majd (Dezső 2019). Miután a törvény lehetővé tette az iskolaalapítást, Pécsen 1994-ben elindulhatott az első cigány/roma nemzetiségi oktatást biztosító középfokú, érettségit adó intézmény, a Gandhi Gimnázium és Kollégium. A Gimnázium az elmúlt lassan harminc évben számtalan változáson ment keresztül. Fenntartója, a tulajdonosi jogkörök gyakorlója és neve is többször megváltozott. Jelenleg az intézményt a Gandhi Gimnázium Nonprofit Kft. tartja fent, neve: Gandhi Gimnázium, Kollégium, Általános Iskola és Alapfokú Művészeti Iskola.

A Gandhi Gimnázium napjainkban

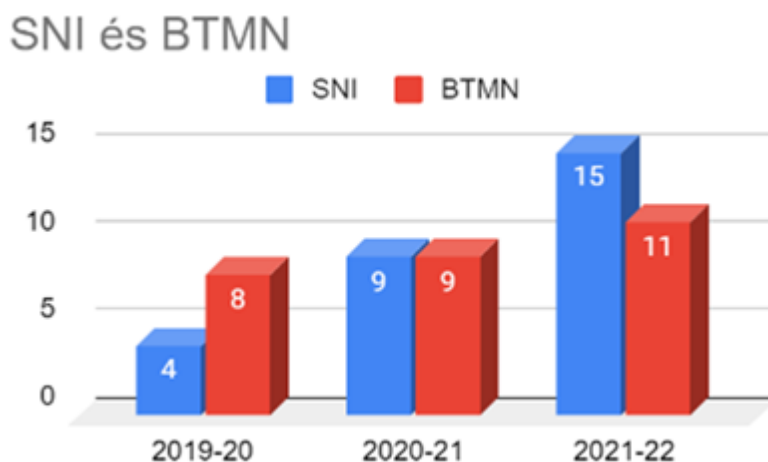
A diákok nappali és levelező tagozaton szerezhetnek érettségit az intézményben. Nappali tagozaton négy- és ötévfolyamos képzés folyik. A hozzánk készülő nyolcadik osztályos diákok jelentkezésüket az ötévfolyamos Hátrányos Helyzetű Tanulók Arany János Kollégiumi Programjának előkészítő évfolyamára, vagy a hagyományos négyosztályos gimnáziumi képzésre adhatják be. Az AJKP előkészítő osztályában az általános iskolai tananyag ismétlése, az esetleges hiányosságok pótlása és tehetséggondozás a cél. Az ideérkező diákok az előkészítő év után kezdik el a négyosztályos gimnáziumi képzést. Az AJKP program 2004-ben indult el az intézményben, és kiemelt célja a hátrányok csökkentése, a diákok minél hatékonyabb segítése a sikeres érettségi elérésében. Kilencedik évfolyamtól a diákok a belügyi-rendészeti és honvédelmi alapismeretek elsajátításán túl emelt szintű művészeti és informatikai oktatásban részesülhetnek egyéni választás alapján.

A Gandhi Gimnázium nyelvoktató típusú nemzetiségi gimnázium (Nek. tv. 22. § 3.). Ennek megfelelően minden tanuló megismerkedik mindkét Magyarországon beszélt cigány nyelvvel (Nek. tv. 22. §. 1.), majd választanak közülük egyet és azt tanulják az elkövetkező négy évben, az angol és német világnyelvek mellett. A nemzetiségi oktatás másik alappillére a cigány népismeret tantárgy, amelyet minden évfolyamon heti egy órában tanulnak a diákok. A gimnáziumi nemzetiségi oktatást a Kollégium és az Alapfokú Művészeti Iskola programjai egészítik ki. A három intézményegység együttműködése adja az alapját az intézmény működésének és sikerességének. A tanulók oktatása-nevelése nem működhetne az egyes területek hatékony közös munkája nélkül.

A gimnázium nappali tagozatos tanulóközösségét 2021. október 1-i statisztika alapján 187 fő tanuló alkotja, amelyből 111 lány és 76 fiú. A tanulói létszám 2016–2017 tanévtől lassú, de folyamatos növekedést mutat. A 2021–22 tanévben a 187 fő tanulóból 164 fő kollégista, akik közül 163 fő az AJK Program tanulója. A diákok 57%-a hátrányos vagy halmozottan hátrányos helyzetű. Az átlagos gimnáziumi diákokhoz mérten általában sokkal rosszabb szociokulturális környezetből érkeznek, jellemző, hogy családjukban nincs érettségizett személy, a szülők között általában a szakmunkásképzőt/szakképzőt végzetek száma is alacsony. A tanulók legnagyobb része (hozzávetőleg 90 %-a) kistéleplésen lakik, általános iskolát is ott végzett.

A tanulók közül 15 fő sajátos nevelési igényű (SNI) és 11 fő beilleszkedési és tanulási nehézségekkel (BTMN) küzd. Ez a szám az elmúlt években folyamatosan növekvő tendenciát mutat, amely újabb kihívás elé állítja az intézményben oktató-nevelő munkát végző kollégákat.

1. ábra: SNI és BTMN tanulók számának változása az elmúlt három tanévben



Forrás: saját szerkesztés

3. A kutatás

Kutatásom középpontjában a cigány/roma középfokú oktatás első intézménye, a Gandhi Gimnázium, Kollégium, Általános Iskola és Alapfokú Művészeti Iskola (Gandhi Gimnázium) által alkalmazott módszerek vizsgálata áll. Vizsgálni kívánom, hogy milyen módon próbál alkalmazkodni a jelenkor kihívásaihoz egy olyan gimnázium, ahol a diákok több mint 50%-a hátrányos helyzetű tanuló. Az intézmény vizsgálatakor központi elem a fennállása óta fontos kérdés, hogy az iskola milyen eredményeket ér el a főképp hátrányos helyzetű diákok iskolai sikerességében (Varga 2006).

A régió multikulturális sokszínűsége (Pirisi, Szabó, Trócsányi 2009) kiváló lehetőséget ad arra, hogy kutatóként a cigány/roma nemzetiség középfokú intézményének, a Gandhi Gimnáziumnak a (GGh2021) pedagógiai gyakorlatát vizsgáljam. Célom, hogy a gimnáziumban folyó munkát olyan szempontból tekintsem át, hogy milyen módon jelenik meg benne a tanulói sokszínűség figyelembevétele. Kutatásom egyik kulcskérdése a diákok digitális kompetenciájának, digitális esélyteremtésének lehetősége, hiszen napjaink elengedhetetlen tudásáról beszélhetünk.

Kutatásom központi kérdése, hogy a vizsgált középfokú nemzetiségi oktatási intézmény gyakorlatában milyen módon jelennek meg a tanulói diverzitás többszempontú elemei (szociális, digitális jellegek). Milyen módon veszi figyelembe (vagy épp nem veszi figyelembe, negligálja, ignorálja) a vizsgált köznevelési intézmény a tanulóik eltérő szociális, egyéni kognitív, illetve digitális kompetencia jellemzőit? Vannak-e olyan iskolai jógyakorlatok, és ezzel szorosan összefüggő tanítási-tanulási gyakorlatok, amelyek figyelembe veszik a tanulói diverzitás fent említett elemeit? Amennyiben igen, melyek ezek? Miben nyilvánulnak meg? Választ keresek továbbá arra, hogy az internetes keresőmotorok, közösségi média és egyéb online platformok miképpen tartják buborékban a diákokat, és miképp zárják el bizonyos információktól. Írásomban a szakirodalom feltárásán túl az intézményi jógyakorlatok bemutatására törekszem.

4. Digitális iskola

A szociális státusszal szorosan összefüggően a 21. században kiemelten fontossá válik a digitális tudás, a digitális kompetencia. A pandémia időszaka ezt a folyamatot robbanásszerűen gyorsította fel a világban. 2020 márciusától a vizsgálni kívánt csoportokban is fokozottan fontossá vált a diákok digitális esélyeinek és digitális kompetenciáinak vizsgálata. A tantermen

kívüli oktatás során a diákok szociális különbségei még hangsúlyosabbakká váltak, hiszen ezek szoros összefüggést mutatnak a digitális kompetenciák meglétével vagy hiányával. A digitális technológiák gyors fejlődése az információk áramlása, a tudásmegosztás, a tanulás radikálisan megváltozott módszereit jelentik – ez pedig újabb természetű kihívások elé állítja a jelenkor pedagógusát. Azok a diákok, akik képesek otthonosan mozogni az állandóan változó digitális világban, hosszútávon sikeressé és innovatívvá tudnak válni munkájuk során. „A 21. században a digitális kompetenciával való rendelkezés nemcsak az infokommunikációs technológiákhoz való hozzáférést és azok használatát jelenti, hanem magában foglalja a kapcsolódó és megfelelő ismeretek, készségek és attitűdök birtoklását is” (Cseh et al. 2017).

A 2006-ban megjelent Európai Ajánlás keretében az Európai Unió elismerte a digitális kompetenciát, mint az életen át tartó tanuláshoz szükséges kulcskompetenciák egyikét (Ferrari 2013). Nemzetközi jövőkutatók szerint 2030-ra olyan munkakörökkel találkozhatunk, amelyek 85%-a ma még nem is létezik, és így a ma általános iskolás diákok jó része új, még nem létező munkakörökben fog dolgozni (Centeno et al. 2019). Az Európai Unió kutatásainak alapján a munkavállalók 45%-ának nincs, vagy nagyon alacsony szintű a digitális tudása, miközben mára a munkakörök 90%-ánál elvárás a digitális készség valamilyen szintű megléte (Sörény 2021).

Társadalmi egyenlőtlenség, digitális egyenlőtlenség

A társadalmi egyenlőtlenség kérdése, különbségek és aránytalanságok vizsgálata a szociológiai kutatás klasszikus területe, és jelenléte a társadalom eltérő területein igazolható (Fehérvári 2017). Az ipari társadalomban Marx, Weber és Durkheim a gazdaság és a munkaerőpiac differenciálódásával magyarázza az egyenlőtlenségek kialakulását. A posztindusztriális társadalomban ezen kívül megjelenik a tudás és az információ, amelyek főképp a szolgáltatási szektor megjelenésével válnak fontossá (Fehérvári 2017). Pierre Bourdieu 1970-ben publikálta tőkeelméletét, amely szerint a társadalom egyenlőtlenségi viszonyainak alakulásában a gazdasági-, a kulturális, és a társadalmi tőkének egyaránt fontos szerepe van. A kulturális és társadalmi tőke a posztindusztriális- és az információs társadalmak kialakulásával még inkább felértékelődik (Vincze 2019; Erős, 2015). A társadalomban a legnagyobb egyenlőtlenség a szociális területeken mutatkozik, ami a társadalmi javakhoz való hozzáférés egyenlőtlenségét és az azokhoz vezető utakon jelentkező egyenlőtlenséget jelenti (Varga 2013).

Az információs társadalommal foglalkozó kutatásokban megjelenik a digitális egyenlőtlenség, digitális szakadék és digitális szegénység fogalma (Erős 2015; Fehérvári 2017). A digitális szakadék (*digital gap*) fogalma egykorú az információs társadaloméval. Kiindulópontja, hogy az új technológiák megjelenésének és egyre szélesebb körben való alkalmazásának gazdasági következményei vannak. A technológiához való hozzáférésben tapasztalható eltérések olyan jellegű különbségekhez vezetnek, amelyek elősegítik a már meglévő társadalmi egyenlőtlenségek újratermelését. A digitális szakadék kifejezés utalhat generációs különbségekre, de a demográfiai szempontok mellett globális, vagy földrajzi és társadalmi értelemben is értelmezhető (Erős 2015; Fehérvári 2017). A digitális szakadék vizsgálata során felvetődő egyik kérdés, hogy a technológiához való hozzáférés esélyének a növekedése csökkenti-e az esélyegyenlőséget vagy tovább erősíti a privilegizált csoportokat (Fehérvári 2017). A digitális szakadék mellett és helyett az utóbbi években a digitális egyenlőtlenség fogalma kerül előtérbe, amely árnyaltabban ragadja meg az egyes csoportok közötti különbségeket. A hozzáféréseken kívül vizsgálja az eszközök minőségét, célját és a használathoz szükséges készségek meglétét is (Fehérvári 2017). Angelus, Tardos és Fábíán 2004-ben publikált kutatása a digitális egyenlőtlenségeket az alapján mérte, hogy az egyes demográfiai és társadalmi csoportok mennyit interneteznek otthonaikban és ezt viszonyította az országos átlaghoz. A kutatás kimutatta, hogy a hatvan év feletiek és a cigány/roma népesség, továbbá az alacsony iskolázottságúak esetén a legalacsonyabbak az értékek.

2020-ban, a pandémia okozta bezárásokat követően az oktatáshoz való hozzáférés tovább erősítette a meglévő egyenlőtlenségeket. A hátrányos helyzetű településeken élők, a hátrányos helyzetű diákok számára sok esetben elérhetetlenné vált az oktatás és nem tudtak egyenlő eséllyel bekapcsolódni a digitális oktatásba, hiszen az sem mindegy, hogy helyileg honnan kap-

csolódnak be a tanórába, de az sem mindegy milyen eszközök állnak rendelkezésükre. Különösen nagy problémát jelentett az infrastruktúra és az eszközök hiánya az elmaradottabb térségekben és a mélyszegénységben élő családok gyermekeinél. Ez a jelenség megfigyelhető a pécsi Gandhi Gimnázium esetében is. Az ide járó diákok eszközellátottsága 2020-ban kétszer, 2021-ben egyszer, tanévkezdéskor került felmérésre. Ez alapján megállapítható, hogy bár a fent említett kutatáshoz képest jóval nagyobb arányban rendelkeznek otthon interneteléréssel, és azt a családtagok napi szinten használják, de az eszközök minősége nem elégséges a digitális oktatás minimális szintű működéséhez. A digitális esélyegyenlőség fogalma fontos jellemzőként jelenik meg napjainkban. Így az elmúlt évek robbanásszerű fejlődésének eredményeként, az infrastruktúra, a digitális kompetencia fejlesztése fontos és kiemelt feladatként kell, hogy megjelenjen az oktatás területén is.

Az esélyteremtés fontossága a digitális világban

A generációs elméleteket Strauss és Howe amerikai történészek alapozták meg, az 1991-ben kiadott *Generations* című könyvükkel. A hagyományosnak mondható generációs elméletek mellett a digitális világ egyre erőteljesebb megjelenését követően kialakult egy olyasfajta kategorizálás is, amely a generációknak a digitális világhoz való viszonyulásán alapul.

Prensky (2001) két kategóriába sorolta a társadalmi generációkat, digitális bevándorlókra és digitális bennszülöttekre, ő használata először ezt a terminológiát. A két generáció közötti jelentős különbséget abban látta, hogy a bennszülöttek szakítottak az addigi hagyományos lineáris gondolkodásmóddal és inkább a hipertextes gondolkodást részesítik előnyben (Lénárd 2015). Az egyik legismertebb ezek közül Kulcsár Zsolt 2008-ban megjelent felosztása, amelyet 2014-ben átdogozott (Kulcsár 2014; Buda 2019). Kulcsár az életkorok alapján öt generációt határoz meg. Az 1925–45 közötti születésűek a „Veteránok”, akik az internettel idős korukban találkoztak. A „Baby-bumm” generáció 1946 és 1964 között született, ők azok, akik felnőttként találkoztak az internettel. Az „X” generációba az 1979-ig születettek tartoznak. Ők kamaszként szörfölhettek először az interneten, de akár már munkavégzésükben is megjelenhetett. Őket követi az „Y” generáció, az 1980–85 közötti születésűek. Gyermekkorukban már jelen volt a net, számítógépes játékokkal már otthonaikban is játszottak. A „Z” generáció az 1996 után születetteket jelöli. Ők azok, akik nem éltek internet nélküli társadalomban. Ennek a generációs elméletnek a folytatása a 2004 után születetteket „Alfa” generációnak nevezi (Kulcsár, 2014). Napjainkban az ő korosztályuk középiskolába jár. Életükben hangsúlyos szerepet tölt be a virtuális kommunikáció, a virtuális közösségek. A két nagy generációs elmélet számos kritikája is megjelent az elmúlt években. Ezek főképp azt hangsúlyozzák, hogy nem lehet kizárólag a születés időpontja miatt egy-egy generációhoz tartozónak vélni egy egyént, hanem szociokulturális, gazdasági háttere, földrajzi elhelyezkedése, egy adott térség fejlettsége (Lénárd 2015) is befolyásoló tényezőként jelenik meg. Karvalics (2013) szerint ezen szempontok is befolyásolhatják, hogy ki melyik generációba sorolható be.

A Gandhi Gimnáziumban tanuló diákok életkora 14 és 20 év között mozog, főképp apróbb falvakból érkeznek. Az ismertetett generációs elméletek alapján az ún. „Z” generáció (1996–2010) szülöttei, ami alapján elmondható, hogy szimultán több eszközt használnak, életüket „bedrótózva” élik, beleszülettek az internet világába, amely hatással van mindennapjaikra. (Komár 2017). A gandhis diákokat megfigyelve arra a következtetésre jutottunk, hogy nem minden esetben rendelkeznek azokkal az alapvető kompetenciákkal, amelyekkel a digitális bennszülött, vagyis „Z” generációt jellemzik. Ugyan telefonjaikon képesek a többcsatornás, párhuzamos interakciókra, a számítógépes ismereteik nagyon alacsony szinten vannak a Gandhi Gimnáziumba való bekerüléskor. Kortársaik, akik otthonaikban szinte minden esetben rendelkeznek számítógépekkel és azt napi szinten használják akár játékokra, sokkal magabiztosabban, készségszinten kezelik ezeket az eszközöket, hiszen Goda 2015-ös kutatása szerint a diákok szabadidős géphasználata több mint két óra naponta (Goda 2015).

A Török Balázs által publikált 1999-es kutatás szerint az akkor megkérdezett diákok 77,1%-a állította, hogy van otthon számítógépe. Valamivel később, 2015 októberében publikálták azt a 63 országban folytatott felmérés alapján készült tanulmányt, amely szerint a 15 éves tanulók 96%-a rendelkezett otthoni számítógéppel, ezen belül Magyarországon a tanulók 84%-ának

kettő vagy több számítógépe van otthon. A hátrányos helyzetű tanulók esetében a kutatás szerint ez az arány 25%, ami messze elmarad az OECD átlagától, amely 55% (Goda 2015). A 2020, majd 2021 őszi felmérésünk alapján a gimnáziumba járó diákoknak mindössze alig 5–10%-a rendelkezik számítógéppel vagy lappal otthonában. Jórészt telefonjaikat használják internetezésre, chatelésre, és csak az általános iskolában találkoznak először számítógéppel. Nem jellemző az sem, hogy számítógépen játszható online stratégiai játékokkal töltik a szabadidejüket. Ezek alapján joggal vonhatjuk le a következtetést, hogy a tanulók csak arra tudják használni a gépet, amire a számítógépes ismereteik képessé teszik őket (Goda 2015), és amit főképp intézményi keretek között, tanórákon sajátítottak el.

A gimnázium diákjait vizsgálva tehát arra a következtetésre jutottunk, hogy nem minden esetben rendelkeznek azokkal az alapvető kompetenciákkal, amelyekkel a digitális bennszülött, vagyis „Z” generációt jellemzik. Ugyan telefonjaikon képesek a többcsatornás, párhuzamos interakciókra, a számítógépes ismereteik nagyon alacsony szinten vannak az intézménybe való bekerüléskor. Míg a középosztálybeli családban felnövő kamaszok már legfiatalabb koruktól kezdődően együtt nőnek fel a digitális technológiákkal, használják a PC-t, játékkonzolokat, addig a gimnázium diákjainknak ez csupán nagyon kis százaléka igaz.

A diákok eszközellátottsága

A pandémia okozta leállást követően vált igazán szükségessé, hogy ismerjük a diákok digitális eszközellátottságát, ezért 2020 és 2021 szeptemberében is teljeskörű felmérést végeztünk a diákok között. A felmérés önbevalláson alapult és a konkrét digitális eszközök meglétén túl kiterjedt az otthoni internetelérhetőség lehetőségeire is.

A felmérés az előzetes becsléshez képest meglepő eredményt hozott az internetelés tekintetében. A diákok mindkét esetben 75–76%-ban nyilatkozták azt, hogy otthonukban korlátlan internettel rendelkeznek. Az online oktatás során azonban bebizonyosodott, hogy korántsem ennyire jó a helyzet. A diákok bizonyos esetekben nem merték bevallani, hogy nem rendelkeznek ilyen interneteléréssel, másoknál pedig a bezárás időszakában változott meg a helyzet, tartozások miatt kikapcsolták a szolgáltatást. További nehézséget okozott, hogy a diákok több mint a felének egyáltalán nem állt rendelkezésre az oktatáshoz minimálisan szükséges eszköz sem. Számítógéppel a családok elenyésző része rendelkezett, okostelefonjaik pedig nagy arányban nem voltak alkalmasak a legalapvetőbb programok futtatására sem. Az elmúlt tanévben (2020–21) során 95 diák számára biztosított az intézmény laptopot a tantermen kívüli oktatás időszakára, ezzel biztosítva az egyenlő hozzáférést az oktatáshoz.

Az intézmény által biztosított lehetőségek

A Gandhi Gimnázium digitális oktatásra való áttérésének kezdetei a 2017–2018-as tanévre vezethetőek vissza. Ebben a tanévben kezdett el a nevelőtestület egy része tudatosan és szisztematikusan felépíteni egy olyan rendszert, amelyben a hozzánk érkező diákok digitális kompetenciái fejleszthetők a klasszikus informatika oktatásán túl is. Ebben a tanévben teremtődött meg a lehetőség arra is, hogy intézményesített keretek között is segítséget kapjunk ehhez. A Gandhi Gimnázium fenntartója (Gandhi Gimnázium Nonprofit Kft.) által elnyert pályázat lehetőséget biztosított különböző társadalmi háttérű tanulók közti kapcsolatépítésre, valamint tantárgyi ismeretek fejlesztésére. Intézményünk a budapesti Alternatív Közgazdasági Gimnáziummal való együttműködés segítségével valósította meg a programot. Az együttműködés további céljai között az AKG által ekkor már három éve elindított digitális iskola programjának megismerése volt.

Következő mérföldkő a digitális iskola kialakításában, hogy 2018 nyarán beszereztük az első laptopokat az Arany János Kollégiumi Programnak köszönhetően. Fontos szempont volt az eszközök kiválasztásánál, hogy érintőképernyős, aktív tollal használható gépeket vásároljanak, így biztosítva a kézírás lehetőségét is. Kezdeti célként az újonnan érkező 52 előkészítő diák számára biztosította volna a laptopokat, és felmenő rendszerben vezette volna be a digitális oktatást az intézmény többi diákja számára. A 2018/2019-es tanév azonban jórészt kísérletezéssel telt. Kiderült, hogy az intézmény internetes hálózata nem bír el ekkora terhelést, és a folyamatos karbantartás sem biztosítja a megfelelő sávszélességet. A probléma megoldása ér-

dekében 2019 nyarán került sor az intézmény internetes hálózatának átalakítására a gimnázium épületében, amely már alkalmassá tette a nagy mennyiségű gép használatára a rendszert. 2019 őszén végül nem az előkészítő évfolyamon kezdődött meg a digitális oktatás kialakítása, hanem azon a 12. évfolyamon, ahol több kolléga kísérletezett a diákok saját eszközeivel az elmúlt tanévben.

Nagyszerű élmény volt a ma már természetesnek tűnő közös szerkesztésű dokumentumok, diák, táblázatok első elkészítése. A közös produktumok online térben való létrehozása egyszerre mozgósította a kreatív energiákat és motiválta a tanulókat. Emlékezetes pillanat volt, amikor először megelevenedett a tanteremi tábla, és egyszerre 12 diák dolgozott egy közös fogalomtár létrehozásán. Ez ma már nem tűnik újdonságnak, de alig több mint két-három évvel ezelőtt még kifejezetten annak számított.

További fejlesztési célja az intézménynek a személyes használatra kiadható eszközpark bővítése. A 2020–21-es tanévtől az intézmény három évfolyama tanul az intézmény tulajdonában lévő, de a diákok számára személyes használatra kiadott eszközökön. Az eszközök használatának gyakorlata bár tanóránként eltérő mélységű, mégis elmondható, hogy elősegíti a diákok digitális hátrányainak csökkenését.

Szűrőbuborék lehetősége

A digitális kompetenciák megléte (szintje) vagy hiánya mellett fontos megfigyelési szempont lehet az interneten jelenlévő úgynevezett filter bubble, amelyről Pariser 2011-ben tartott népszerű előadást.¹ Véleménye szerint az internetes keresőmotorok segítségével a közösségi média, a kereső alkalmazások, a hírportálok egy bizonyos internetes közegben (buborékban) tartják a diákokat, amely konzerválja az információhoz való hozzájutásuk lehetőségeit. Pariser szerint a különböző felhasználók eltérő keresési eredményre jutnak ugyanabban a témában, amely eredmények a korábbi interakciói alapján változnak. Sunstein (2013) azt mondja, hogy a social médiának köszönhetően az emberek főképp olyan csoportokba csatlakoznak, amelyek saját értékrendjüknek megfelelőek, de ezzel el is zárkoznak minden olyan információtól, amelyek megkérdőjelezhetik ezeket a nézeteket (Bozdog 2015). A szűrőbuborék létezése több bírálatot, kritikát kapott. Axel Bruns azzal bírálja Parisert, hogy nem adja meg a „szűrőbuborék” fogalmának egyértelmű meghatározását. Véleménye szerint ez a probléma később jelentős gondot okozhat a tudományos kutatásokban. Ezek a kutatások a Pariser által leírt anekdotikus megfigyeléseken túl a szűrőbuborékok létezését próbálták empirikusan igazolni (Bruns 2019). Bruns alapvető problémának véli, hogy az egységes definíció hiányából adódóan ezeknek a szűrőbuborékoknak a létezését vagy nem létezését más-más definíciót használva mutatták ki. Bruns szerint tehát kérdéses az is, hogy léteznek-e a Pariser által feltételezett szűrőbuborékok.

A Gandhi Gimnáziumba járó diákok esetében megfigyelhető egy ilyesfajta buborék létezésének lehetősége. Kimutatható-e az internetes keresőmotorok, közösségi média és egyéb online platformok azon törekvése, hogy a felhasználókat (jelen esetben a Gandhi Gimnázium diákjait) valóban buborékban tartsák? Ha igen, miképp zárják el bizonyos információktól őket? A különböző internetes oldalak algoritmusa, amelyek buborékban tartják a diákokat, valóban értelmezhetők intellektuális izolációként, amely elzárja a diákokat bizonyos információktól (Setyowati 2016)? Amennyiben igazolható egy ilyesfajta visszhangkamra (*echo chamber*) (Sunstein 2013) létezése, amellyel mintegy buborékba zárják magukat az emberek, felvetődik az a kérdés, miképp lehet ebből kijutni, és elérni, hogy a diákok szokásaikon és korábbi preferenciáikon túl szélesebb perspektívát kapjanak (Setyowati, 2016)?

A szűrőbuborék vagy visszhangkamra jelensége felveti annak lehetőségét is, miszerint a szakadék vagy társadalmi távolság az éltek és a tömegek között tovább nő (Bourdieu 1984; Dessewffy 2019), mert a diákok által követett és lájkolt oldalak, személyek (entitások) jelentős társadalmi hatással bírhatnak követőjükre. Dolgozatomnak sem terjedelmében, sem mélységében nem célja az említett hatást vizsgálni, mindössze felhívja a figyelmet arra, hogy a jelenség hatással

¹ https://www.ted.com/talks/eli_pariser_beware_online_filter_bubbles?language=hu Utolsó letöltés: 2022. 05. 30.

lehet az itt tanuló diákok későbbi életére. További vizsgálata későbbi kutatási célként jelenik meg jelen tanulmány írójának terveiben.

5. Összegzés

A gimnázium ugyan nem rendelkezik alternatív tantervvel, nem tekinthető alternatív iskolának, oktatási módszereiben, a tanórák szervezésében azonban számos reformpedagógiai és alternatív iskolákra jellemző elemet alkalmaz. A tanulói személyiségfejlesztés és az önreflektív gondolkodás kialakítása épp úgy része a nevelési programnak, mint a problémaközpontú gondolkodás, vagy az életre való felkészítés elemei.

Az írásomban bemutatott problémák kapcsán az iskola a 21. századi kihívásoknak próbál megfelelni. Azok a módszerek, tanulási lehetőségek, amelyeket az intézmény jogkorlátai biztosítani próbálnak, alkalmasak lehetnek a tanulói diverzitás többszemponú figyelembevételére.

A tanulók szociális hátrányait az Arany János Kollégiumi Program által nyújtott lehetőségek, a digitális esélyteremtés eszközei és az egyénre szabott tanulási utak kialakítása szolgálja. A hangzatos szavak, különböző módszertani lehetőségek azonban további fejlődési utakat is mutatnak a gimnázium pedagógusai számára.

A diákok digitális kompetenciabeli hiányának pótlására nagy hangsúlyt kell fektetni, erre még tudatosabb programot kell kidolgoznia az intézménynek a továbbiakban. Célom, hogy az írásomban röviden ismertetett szűrőbuborék lehetőségét tovább vizsgáljam, az abból való lehetséges kitörési utakat megtaláljam, ezzel biztosítva, hogy a diákok kikerüljenek abból a buborékból, amelybe akaratlanul is bekerültek.

Irodalom

- Bourdieu, P. (1984). *Questions de sociologie*. Paris: Les Éditions de Minuit, 1984
- Bozdog, E. (2015). Breaking the filter bubble: democracy and design. *Ethics Inf Technol* (2015) 17:249–265 <https://link.springer.com/content/pdf/10.1007/s10676-015-9380-y.pdf>
- Buda A. (2019). Generációk, társadalmi csoportok a 20. században. *Magyar Tudomány*, 180(2019) 1: 120–129. https://mersz.hu/mod/object.php?objazonosito=matud_f16546_i1
- Bruns, A. (2019). Filter bubble. *Internet Policy Review*, 8(4). doi: 10.14763/2019.4.1426
- Centeno Mediavilla, I., Vuorikari, R., Punie, Y., Okeeffe, W., Kluzer, S., Vitorica, A., Lejarzegi, R., Martínez De Soria, I. and Bartolomé, J., (2019). *Developing digital competence for employability: Engaging and supporting stakeholders with the use of DigComp*. Publications Office of the European Union, Luxembourg. doi: 10.2760/625745
- Cseh J., Egervári D., Horváth J., Pankász B. (2017). A 21. század digitális munkaerőpiaci kihívásai. *Tudásmenedzsment: A Pécsi Tudományegyetem Bölcsészettudományi Kar Humán Fejlesztési és Kultúratudományi Intézet periodikája*, 18(1): 103–110.
- Dessewffy T. (2019). *Digitális szociológia, Szociológiai képzelet a digitális korban*. Typotex Kiadó.
- Dezső R. A. (2019). *GandHistória: középfokú roma/cigány nemzetiségi oktatás a rendszerváltás első két évtizedének Magyarországon*. Pécs, Virágmandula Kft.
- Erős A. (2015). *Digitális egyenlőtlenségek és eredményesség – PISA 2015*. Oktatási Hivatal https://www.oktatas.hu/pub_bin/dload/KEJ/Digitalis_egyenlotlensegek_PISA2015.pdf
- Fehérvári A. (2017). Digitális egyenlőtlenségek Magyarországon. http://real.mtak.hu/80954/1/EDU_2017.2.1_Fehervari_Digitalis_egyenlotlensegek_Magyarorszag_u.pdf
- Ferrari, A. (2013). DIGCOMP: A digitális kompetencia értelmezésének és fejlesztésének európai keretrendszere. https://www.deaweb.hu/images/bongeszde/digcomp_teljes_hun_151231.pdf Utolsó letöltés: 2021. 10. 30.
- Forray R. K., Hegedűs T. A. (1995). Oktatáspolitikai változások a cigány gyerekek iskoláztatásában. *Iskolakultúra*, (5) 24. 7–18.
- Goda B. (2015). Kapcsolat a tanulók, a számítógépek és a tanulás között. *Könyv és Nevelés*, 17(4) 115–123. <https://folyoiratok.oh.gov.hu/konyv-es-neveles/kapcsolat-a-tanulok-a-szamitogepek-es-a-tanulas-kozott> Utolsó letöltés: 2021.02.01.
- Hajnóczky T. (2015). *Cigánypolitika dokumentumokban 1956–1989*. Budapest, Gondolat.
- Karvalics L. Z. (2013). "Jelentés-teli világra nyíló szárnyas kapu". In: *Médiatudatosság az oktatásban*. Oktatókutató és Fejlesztő Intézet (OFI), Budapest.
- Komár Z. (2017). Generációelméletek. *Új köznevelés*, 8–9.

- Kulcsár Zs. (2014). Az integratív e-learning felé. <https://crescendo.hu/files/konyvek/kulcsar-zsolt-az-integrativ-e-learning-fele.pdf>
- Lánárd A. (2015). A digitális kor gyermekei. *Gyermeknevelés* 3(1): 74–83.
- Nagy P. (2011). *Források a magyarországi cigányságtörténetéből (1758–1999)*. Gödöllő: Emberi Erőforrások Fejlesztése Alapítvány.
- Orsós A. (1997). A magyarországi cigányok nyelvi csoportjai. In: Bódi Zs. (szerk.): *Cigány Néprajzi Tanulmányok* 6. Budapest. 194–197.
- Orsós A. (2000). A beás írásbeliségről. In: Forray R. K. (szerk.): *Ciganológia–romológia*. Dialóg Campus Kiadó Budapest–Pécs. 185–206 p
- Orsós A. (2006). A magyarországi beás nyelv oktatási és nyelvtervezési kérdései. In: Kálmán László (szerk.) *KB 120 – A titkos kötet. Nyelvészeti tanulmányok Bánréti Zoltán és Komlós András tiszteletére*. MTA Nyelvtudományi Intézet. Tinta Könyvkiadó, Budapest. 67–86.
- Pirisi G., Szabó A., Trócsányi A. (2009). Kulturális sokszínűség egy homogén magyar társadalomban? In: Tóth J. – Aubert A. (szerk.): *A Kárpát-medence és etnikumai*. PTE TTK, Publikon Kiadó, Pécs, 127–138.
- Prensky M. (2001). *Digitális bennszülöttek, digitális bevándorlók*. http://goliat.eik.bme.hu/~emese/gtk-mo/didaktika/digital_kids.pdf
- Setyowati, L. (2016). Digital Life, Digital Tattoo and the Filter Bubble: Raising the Awareness and the Cautions on Online Activities Through Information Literacy Education. In: Mursyid, M. (szerk.): *Proceedings. International Conference on Science Mapping and the Development of Science*. pp. 137–142. https://www.researchgate.net/profile/Ira-Maryati/publication/315572356_Science_mapping_as_a_tool_for_presentation_of_information_on_the_information_repackaging_for_the_policy_maker/links/5c072ec7a6fdcc315f9ddb6a/Science-mapping-as-a-tool-for-presentation-of-information-on-the-information-repackaging-for-the-policy-maker.pdf
- Sörény E. (2021). A digitáliskompetencia-fejlesztés új eszköze: a DigKomp Rendszer. In: *Online térben az online térért : Workshop 30: országos online konferencia*. 2021. április 6–9. Eötvös Loránd Tudományegyetem. HUNGARNET Egyesület, Budapest, pp. 161–168. http://real.mtak.hu/132244/1/NWS_2021_v2_9.pdf
- Sunstein, C. R. (2013). *Republic.com 2.0*. Budapest, Wolters Kluwer, 2013. (Veres Péter ford.)
- Varga A. (2006). Multikulturalizmus – inkluzív oktatási rendszer. In: *Ismeretek a romológia alapképzési szakhoz*, PTE, Pécs.
- Vincze H. O. (2019). Hírközösségek és véleménybuborékok. *[ME.DOK] – Média-Történet-Kommunikáció*, 14(2): 5–17. <http://www.medok.ro/sites/medok/files/publications/pdfs/ME.dok.2019.02.pdf>

Dokumentumok

- A Gandhi Gimnázium Pedagógiai Programja, 2021
2011. évi CLXXIX. törvény a nemzetiségek jogairól. <https://net.jogtar.hu/jogszabaly?docid=a1100179.tv> Utolsó letöltés: 2022. 02. 19.
- Oktatási Hivatal (2020) Irányelvek a nemzetiségi oktatáshoz. https://www.oktatas.hu/koznevels/kerettantervek/2020_nat/iranyelvek_nemzetisegi_oktatashoz Utolsó letöltés: 2022. 06. 11.

Az intézmény honlapja

GGh2021: Gandhi Gimnázium, Kollégium és AMI: <http://www.gandhigimi.hu> (2021. 10. 30.)

Hevesi Tímea Mária

SZTE Juhász Gyula Pedagógusképző Kar

ORCID:0000-0002-2727-8200

Praktikus szimbólumok – Az archetipikus szimbólumok funkcióinak nyomában

Absztrakt

Tanulmányunkban arra a kérdésre igyekszünk választ találni, hogy milyen módon segíthetik a szimbólumok a fenntartható társadalom kialakítását, s milyen lehetőségeket nyújthatnak az új kihívásoknak való megfelelés terén. Környezetelemzők szerint a sebezhetőség (vulnerability) csökkentésében kiemelten fontosak az anyagi dolgukban nem megragadható (intangible) örökségelemek, melyek közé sorolhatók a szimbólumok is. Kutatásunkban azon archetipikus szimbólumokat vizsgáljuk meg, melyeket a gyakorlati (például a pedagógiai, pszichológiai) munka során is alkalmazhatónak vélünk.

Egyrészt, az archetipikus szimbólumok alkalmazhatóságával kapcsolatban áttekintjük a hazai és a nemzetközi szakirodalomban fellelhető kutatásokat, döntően a 2000. évtől napjainkig tartó időszakot szemlélve. A hazai és nemzetközi kutatások eredményei alapján az archetipikus szimbólumoknak elemezzük a jelentéstartalmait, majd kiemelünk néhányat az általánosan jellemezhető funkciói közül. Emellett példákat keresünk az archetipikus szimbólumok alkalmazásának lehetőségeire, gyakorlati példákon keresztül szemlélve azok vulnerabilitását, azaz válaszadási és helyreállítási képességét. Másodsorban, kísérletet teszünk egy archetipikus szimbólumokat összegyűjtő szimbólumleltár összeállítására, mely során – előre megállapított kritériumoknak megfelelően – kvalitatív tartalomelemzés módszerével vizsgáljuk meg a szimbólumtárakban található szimbólumokat. Célunk, hogy a gyakorlatban is alkalmazható, praktikus szóval jelölhető archetipikus szimbólumok közös funkcióit (például: életerőt adó, újjászületést segítő) megfogalmazzuk, majd ezen funkciókat a mai kor igényei alapján újfogalmazzuk (például: motiváló, újrakezdést támogató).

Kutatásunk alapján arra a következtetésre jutottunk, hogy az archetipikus szimbólumok vulnerabilitása megfelelő, mert lehetőséget ad az új kihívásoknak való megfelelésre. Munkánk összegzéseként megállapíthatjuk, hogy az archetipikus szimbólumok olyan örökségelemek, melyeket a közösségek nemzedékről nemzedékre egyrészt átörökítenek, másrészt ezen örökségelemeket – a kollektív tudattalan feltételezésén alapulva – az ember születésétől fogva birtokol. Ezek az archetipikus képek, a jelen kor igényeihez igazítva alkalmazásukat, alakítják az identitásunkat és biztosítják a generációk közötti folyamatosság érzését.

Kulcsszavak: archetipikus szimbólumok, archetipikus szimbólumleltár, gyakorlati alkalmazás

Abstract

Practical symbols – Tracing the functions of archetypal symbols

In our study, we seek to answer the question of how symbols can help to build a sustainable society and what opportunities they can offer to meet new challenges. According to environmental analysts, intangible heritage elements, including symbols, are of particular importance in reducing vulnerability. In our research, we explore archetypal symbols that we believe can be applied in practical (e.g. pedagogical, psychological) work.

On the one hand, we review the research on the applicability of archetypal symbols in the national and international literature, mainly covering the period from 2000 to the present. Based on the results of national and international research, the meanings of archetypal symbols will be analysed, and then some of their generally characterisable functions will be highlighted. We will also look for examples of how archetypal symbols can be used, using practical examples to illustrate their vulnerability, i.e. their ability to respond and recover. Secondly, an attempt is made to compile a symbol inventory of archetypal symbols, using qualitative content analysis to examine the symbols in the symbol libraries. Our aim is to formulate the common functions of archetypal symbols (e.g. life-giving, rebirth) that can be applied in practice and then to redefine these functions according to the needs of today (e.g. motivating, re-starting).

Our research has led us to conclude that the vulnerability of archetypal symbols creates opportunities to meet new challenges. To sum up our work, we can conclude that archetypal symbols are, on the one hand, elements of heritage that communities pass down from generation to generation. On the other hand, based on the assumption of the collective unconscious, these heritage elements are possessed by humans from birth. These archetypal images, adapted to the needs of the present, shape our identity and provide a sense of continuity between generations.

Keywords: archetypal symbols, archetypal symbol inventory, practical application

„A föld megtanít emlékezni.
Megtanít a csendre, ha fűszálak közt a fényt nézem.
A föld megtanít szenvedni.
Megtanít a kínra, ha gondolok a kövek álmaira.
A föld megtanít az alázatra.
Megtanít a tiszteletre, legyek olyan, mint a fák rügye.”
(amerikai feketeláb törzs, idézi: Boldizsár 2019: 5)

Bevezető gondolatok

A fenntartható fejlődés megvalósítása a jelen és a jövő generációi számára az egyik legnagyobb kihívást jelenti. A fenntartható fejlődés koncepciója alapvetően globális ökológiai indíttatású, s megfogalmazására azért került sor, mert az emberiség oly mértékben avatkozott be a globális bio-geokémiai körfolyamatokba, hogy az már veszélyezteti az évmilliárdok alatt kialakult természeti egyensúlyt, és ennek eredményeképpen minden földi élet fennmaradását. Az elmúlt két évtizedben a megoldás javasolt iránya a fenntartható fejlődést szolgáló fenntartható társadalom kialakítása, melynek jellemzője, hogy generációkon keresztül fennmarad, működőképes, és a fenntartható fejlődést támogató értékrendet alakít ki (Bulla 2011: 20–21). A fenntartható fejlődés koncepciójához hozzákapsolódott a sebezhetőség (*vulnerability*) témaköre. A vulnerabilitás tulajdonképpen válaszadási és helyreállítási képességet jelent, amelyben azt vizsgálják, hogy mekkora az új helyzetben az adott egyén, rendszer vagy közeg stabilitása, milyen módon gyógyulnak be sebei, hogyan képes az új kihívásokra válaszolni, azokhoz alkalmazkodni (Tamás, Bulla 2011).

A jelen társadalomkutatóiban (Brantmeier 2020) felmerül a kérdés: hogyan teremthetünk olyan kultúrákat, amelyekben az elkötelezett vizsgálódás a sebezhetőség jegyében zajlik, ahol

olyan kérdéseket teszünk fel, amelyek a felfogóképességünkön túlmutatnak, és talán, csak talán, egy békésebb és igazságosabb világhoz vezetnek?

Környezetelemzők szerint a sebezhetőség csökkentésében kiemelten fontosak az anyagi valójukban nem megragadható (*intangible*) örökségelemek. A közösségek ezeket is nemzedékről nemzedékre örököltik, általában ezekben a formákban rögzítik a természetre, saját életükre, tapasztalataikra vonatkozó tudást és hiedelmeket, amelyek egyúttal identitásalkotók és biztosítják a folyamatosság valamilyen érzését az adott közösségekben (Tamás, Bulla 2011). Ez a típusú örökség többek között az értékrendszerekben, hagyományokban, hiedelmekben jelenik meg. Ide tartoznak a hagyományos közösségi kifejezési lehetőségek, mint például a nyelv, a szóhagyomány, a játékok, a rítusok és a szimbólumok. Kutatásunkban az archetipikus szimbólumok körével foglalkozunk, melyek alapvető jellemzőjének tartjuk, hogy valamennyi kulturális változatosságuk ellenére hordoznak magukban általánosan érvényes, egységes jegyeket is.

Tanulmányunkban az archetipikus szimbólumok válaszadási és helyreállítási képességét vizsgáljuk meg. Ezt két módon tesszük meg. Egyrészt, az archetipikus szimbólumok funkcióival és alkalmazhatóságával kapcsolatban áttekintjük a hazai és a nemzetközi szakirodalomban fellelhető kutatásokat, döntően a 2000. évtől napjainkig tartó időszakot szemlélve. Másodsorban, kísérletet teszünk egy archetipikus szimbólumokat összegyűjtő szimbólumleltár összeállítására, mely során – előre megállapított kritériumoknak megfelelően – kvalitatív tartalomelemzés módszerével vizsgáljuk meg a szimbólumtárakban található szimbólumokat.

Kutatásunkban arra a kérdésre igyekszünk választ kapni, milyen módon segíthetik az archetipikus szimbólumok a fenntartható társadalom és az ahhoz kapcsolható értékrend kialakítását, s konkrétan milyen lehetőségeket nyújtanak számunkra ahhoz, hogy az új kihívásokra válaszoljunk és azokhoz alkalmazkodjunk? Az ezzel kapcsolatban született eddigi kutatások áttekintése mellett vizsgálatunk fontos, mondhatni praktikus célja, hogy körvonalazzuk azokat a lehetőségeket, melyek a szimbólumok gyakorlatias felhasználását célozzák.

A praktikus szimbólumok

A szimbólum jelentésének megértéséhez érdemes a szó eredetét megvizsgálni. A szimbólum (szümbolon) görög eredetű szó, melynek jelentése: melléállítás, összevetés, egybeesés, ráismerési jel. Olyan jel, mely a felismerést lehetővé teszi: valami kettévágott, de összeilleszthető tárgy, melynek egy-egy felét más-más személy őrizte (Újvári 2001: 3). Faragó (2011) szerint a szimbólum két egyenrangú elem egységben való kiteljesedését sugallja. Valószínűnek tartja, hogy „az ember azért alkotta meg a szimbólumokat, hogy jelezze vele a tudatosan megtapasztaltat, de más módon kifejezhetetlent: az emberi tudatnak olyan állapotát és lehetőségét, amelyre nincs szó – legfeljebb kép – aminek megértése már kulcs is lehet megtapasztalásához” (Faragó 2011:3).

A szimbólumok már akkor jelen voltak az ember életében, amikor az emberi tevékenység alapvető jellemzőjének a létfenntartás biztosítását véljük. A *Homo habilis* több mint két és fél millió éves létezése során – megtervezve a mozdulatokat – a kavicsból szerszámot alakít ki, s képes csoportosítani a nyersanyagokat szilárdságuk, tartósságuk és színük alapján. Körülbelül az 1 600 000 évvel ezelőtti időktől kezdve a *Homo erectus* veszi át a helyét, aki tovább tökéletesíti szerszámain, s lakóhelyeit kör alakban elhelyezett kövekkel jelöli ki. Hatalmas változást hozott életében a tűz felfedezése, mely a szimbolikus gondolkodása számára óriási horderejű fejlődést jelentett. A 250 000 évvel ezelőtől 35 000 évvel ezelőttig tartó időszakban a neandervölgyi és a crô-magnoni ember által, temetkezés közben alkalmazott gesztusokra utaló nyomokat találtak: egy iraki sírban kék és sárga virágú növényi indákból rakott ágyra fektetett csontvázat, egy Franciaországban talált sírzáró kővön furatokat fedeztek fel. Az egyéb sírmellékletek és a holttest mellett elhelyezett tárgyak és ételek lehetővé teszik, hogy a *Homo sapiens* elnevezés mellett a *Homo symbolicus* megnevezést is használhassuk (Spineto 2003).

Az a feltételezés, mely szerint a gondolkodó emberrel párhuzamosan a jelképteremtő ember is kialakult, arra enged következtetni, hogy a megmagyarázhatatlan, érthetetlen, félelmet vagy csodálatot kiváltó jelenségekkel, eseményekkel kapcsolatos gondolatok, vágyak, érzések kifejezése az ember létfenntartásához szorosan hozzátartozik. Létünk fenntartásához, mentális egészségünk biztosításához nélkülözhetetlen a bennünk megfogalmazódó kételyek, érzések,

gondolatok kifejezése, megmutatása, „elmondása” önmagunk és a közösség számára. Ebben vannak segítségünkre a szimbólumok, ez – ha mondhatjuk így – a hasznosságuk, funkciójuk.

Az Egészségügyi Világszervezet (World Health Organization, továbbiakban: WHO) szerint a mentális egészség alapvető fontosságú az általános jóllétünk szempontjából, és ugyanolyan fontos, mint a fizikai egészség. Ha mentálisan jól érezzük magunkat, akkor produktívan tudunk dolgozni, élvezzük a szabadidőnket, és eredményesen tudunk hozzájárulni közösségünk életéhez.¹ Más WHO-források eltérő, tágabb meghatározást használnak, ezek a definíciós kísérletek már érzelmi állapotokat is említene, s a mentális egészség fogalmához értik az érzelmi, érzelmi és magatartási válaszokat is (például stresszkezelés), melyeket az egyén a környezet kihívásaira ad. ²A következőkben, a környezet kihívásaira adott gyakorlatias (praktikus) válaszok szempontjából megvizsgáljuk az archetipikusnak nevezett szimbólumokat.

Az archetipikus szimbólumok jelentéstartalma: a „természetes kötődés” gondolata

A szimbólum és az általa szimbolizált dolog között – Spineto (2003: 225) kifejezésével élve – „természetes kötődés” feltételezhető. Ez a kötődés a történetiségtől és kulturális hatásoktól függetlenített volta miatt máig vitatható és vitatott. A pszichoanalitikus iskolákhoz tartozó kutatók mellett szimbólumkutatók (Újvári 2001; Spineto 2003; Tánczos 2007), filozófusok (Creuzer 1821; Eliade 2006), művészek (Brâncuși 1920, Chagall 1961) vélik úgy, hogy a szimbólumok döntő hányada a rá jellemző kulturális változatosság ellenére hordozhat magában általánosan érvényes, egységes jegyeket is. Gyakorinak vélik a különböző kultúrák analógián alapuló szimbólumainak jelentésbeli rokonságát, mely bizonyítja a jelképteremtés és -használat egyetemes jellegét (Újvári 2001: 1). A történész Alleau (1976) *A szimbólumok tudománya* című művének előszavában arról ír, hogy a szimbólumok világát megismerni annyit jelent, mint megfejteni a világegyetem zenéjét. A „természetes kötődés” feltételezését, megközelítését tükrözi Carl Gustav Jung (1875–1961) gondolatrendszerében a szimbólum és az archetipus/archetipikus szavak összekapcsolása.

Jung (2011) megfogalmazásában az „archetípus” szó etimológiáját tekintve az arché „kezdet” és a typos „típus” szavak összetétele, melynek jelentése ősképek. Az archetípus fogalmát Jung a kollektív tudattalanban természetes módon jelen lévő képek megnevezésére vezeti be. Az archetípusok szerinte archetipikus mintákat hoznak létre. Bár Jung „analitikus pszichológiának” nevezte el gondolkodásmódját, ugyanilyen joggal nevezhette volna „archetipikus pszichológiának” is. A jungi analízisben nincs más kifejezés, amely alapvetőbb lenne, mint az „archetípus”; ugyanakkor egyetlen más kifejezés sem volt ennyi definíciós zűrzavar forrása. Ennek részben az az oka, hogy Jung az „archetípust” különböző időpontokban különböző módon határozta meg. Néha úgy beszélt az archetípusokról, mintha azok képek lennének. Máskor pedig pontosabb különbséget tett az archetípusok, mint tudattalan formák között, amelyeknek nincs konkrét tartalmuk, és az archetipikus képek között, mint e formák tudatos tartalma. Sigmund Freud és Jung egyaránt elismerte az archetípusok létezését, amelyeket Freud filogenetikai „sémáknak” vagy filogenetikai „prototípusoknak” nevezett (Adams 2008).

Bár az archetipikus szimbolizmus fogalmát leginkább Junghez kötjük, Charlene P. E. Burns (2017) kutatásai szerint az archetipikus szimbolizmus fogalma Adolf Bastian (1826–1905) német antropológus és etnológus munkásságából ered. Bastian azt állította, hogy az emberek között létezik egy alapvető kognitív egység, amely megmagyarázza a kultúrákon átívelő alapgondolatok hasonlóságát. Ezek az elemi eszmék (*Elementargedanken*) a különböző kultúrákban a földrajzi hatásoknak köszönhetően sajátos formát öltenek. Jung módosította és kibővítette Bastian koncepcióját az analitikus pszichológia keretein belül, így kaptuk meg azt, ami ma a legelterjedtebb értelmezése ennek az elméletnek. Az archetípusok a jungi gondolkodásban az ösztönös viselkedés öröklött mintái, s a kollektív tudattalamból erednek, amely az egyetemes

¹ WHO: Mental well-being: resources for the public. <https://www.who.int/news-room/feature-stories/mental-well-being-resources-for-the-public> Utolsó letöltés: 2022. 01. 13.

² WHO: Addressing the mental health needs of the Nepali people during the COVID-19 pandemic. <https://www.who.int/nepal/news/detail/07-04-2021-addressing-the-mental-health-needs-of-the-nepali-people-during-the-covid-19-pandemic> Utolsó letöltés: 2022. 01. 13.

ábrázolási lehetőségek ősi örökségének tárháza. Ebben a tárházban benne foglaltatik az emberiség evolúciójának teljes szellemi öröksége, amelyet – születésétől kezdődően – minden ember birtokol (Burns 2017).

A hazai szakirodalomban az *archetipikus szimbólumok* fogalmának használata elsősorban Tánczos Vilmos (2007) néprajzkutató nevéhez kötődik. Ő ezt a fogalmat a következőképpen írja körül: „Az archetipikus szimbólumok... az emberi képzelet univerzáléi” (Tánczos 2007: 5). „Az archetipikus képzetkörök kultúrköröktől függetlenül léteznek, mindenütt jelen vannak, azaz egyetemesek... az archetipikus szimbólumok az egész emberiségre jellemző fogalmak képei, ezért kommunikációs erejük határtalan” (Tánczos 2007:29). Tánczos fogalommeghatározására nagymértékben hatottak Jung gondolatai, idézett művében többször is hivatkozik a Jung által meghatározott fogalmakra. Jung felfogására hivatkozva két szimbólumtípust különít el: a természetes szimbólumokat, melyek a tudattalanból származnak és a kulturális szimbólumokat, melyek a civilizált társadalmak kollektív jelképei. Véleménye szerint ez utóbbi jelképek többnyire kulturális-történeti meghatározottságúak, de a legtöbb esetben visszavezethetők az egyetemes archetípusokra, így ezek a szimbólumok is „örök igazságokat” fejeznek ki (Tánczos 2007: 29–30).

A „természetes kötődés” vizsgálatai

A „természetes kötődés” vizsgálatainál elsősorban a szimbólumok archetipikus tartalmait vizsgáló kutatásokat szükséges emlitenünk. A magyar-angol egyetemes nagyszótár szerint az archetipikus szó angol megfelelője az *archetypal* vagy az *archetypical* szavak.³ A nemzetközi szakirodalomban leginkább az *archetypal symbols* kifejezést használják, tanulmányunkban ennek a kifejezésnek a fordítására, – a hazai szakirodalomban használatos – archetipikus szimbólumok megnevezést alkalmazzuk.

Az archetípusok elmélete és a kollektív tudattalan hipotézise az analitikus pszichológia két központi jellemzője. A nemzetközi kutatásokban az *archetypal symbols* kifejezés használatánál az a jellemző, hogy kihangsúlyozzák az archetipikus szimbólumok jelentésének az egyetemes voltát, melyet Jung munkásságára vezetnek vissza. Például Chang és munkatársai (2013a, 2013b), illetve Spoto (2021) az archetipikus szimbólumokkal kapcsolatos kutatásaiknál abból a feltételezésből indulnak ki, hogy az archetípusok az emberi elme legmélyebb szintjén találhatók és a megismerés egyetemes tudását jelentik. Roesler (2012) úgy véli, hogy a jungi pszichoterápia gyakorlatban való alkalmazásához az archetípusok fogalmának univerzalitás eleme döntő fontosságú. Azonban – megállapítása szerint – még mindig nincs szilárd tudományos alapja annak az állításnak, hogy az összetett szimbolikus minták úgy közvetíthetők, hogy minden emberi egyén számára hasonló jelentéssel bírjanak. Más kutatók azonban empirikusan bizonyíthatónak vélik Jung kollektív tudattalanra, s az archetípusok létezésére vonatkozó feltételezéseit.

Maloney (1999) egy empirikus kutatását bemutató tanulmánya elején Jungtól idéz: „Bár a miszticizmus eme vádját gyakran hangoztatták koncepcióm ellen, még egyszer hangsúlyoznom kell, hogy a kollektív tudattalan fogalma nem spekulatív vagy filozófiai, hanem empirikus kérdés.” (idézi Maloney 1999) Maloney véleménye szerint az archetípus-elmélet évekig kissé távol maradt a pszichológiai kutatások főáramától, részben azért, mert azt vallja, hogy az emberi elme születésekor nem egy üres lap. Miközben az elme tabula rasa (azaz üres lap) modelljei egyre inkább előtérbe kerültek, az archetípus-elmélet elszigetelődött. Meglátása szerint az elmúlt harminc évben kísérleti eredmények sokasága mutatta ki, hogy az elme eredendően strukturált. Maloney empirikus kutatásainak eredményei összhangban vannak azzal a hipotézissel, hogy az emberi elme veleszületett struktúrája „látszólagos” tartalmakat hoz létre, ezáltal alakítva az emberi tapasztalatokat és a kultúrát.

Sotirova-Kohli és munkatársai (2011, 2013) beszámolnak Rosen és munkatársainak a kutatásairól, akik kognitív pszichológiai kísérleti paradigmát javasoltak az archetípusok és a kollektív tudattalan, mint archetipikus (evolúciós) emlékezet természetének vizsgálatára. Rosen és

³ Magyar-angol egyetemes nagyszótár. Online verzió. Akadémiai Kiadó. <https://www.szotar.net/magyar/archetipikus/> Utolsó letöltés: 2022. 01. 15.

munkatársai (1991) empirikus kísérleteikben kimutatták, hogy a helyes jelentésükkel párosítva bemutatott archetipikus szimbólumok jobban megtanulhatók és felidézhetők. Rosen kutatócsoportjának német és angol nyelvterületen végzett kísérleteinek az eredménye megegyezett. Sotirova-Kohli és munkatársai a kutatások alapján úgy vélik, hogy az a tény, hogy két különböző kultúrában és nyelven ugyanazokat az eredményeket figyelték meg, kevésbé valószínűvé teszi, hogy ezek az eredmények egy adott kulturális vagy nyelvi kontextusnak tulajdoníthatók.

Bradshaw és Storm (2013) hasonló témában végzett kutatásukban Jungnak abból a feltételezéséből indultak ki, hogy az archetipikus szimbólumok implicit jelentéseket hordoznak. Ezért azt feltételezték, hogy a szimbólumok jelzése megkönnyíti a szimbólumokhoz kapcsolódó jelentésszavak emlékezetét és későbbi felidézését. Vizsgálatukban a résztvevők vagy szabadon generáltak, vagy egy listából választottak ki egy-egy jelentéssel bíró szót a képernyőn megjelenített 30 szimbólum mindegyikéhez. A szimbólumok és jelentésszavak két csoportjának (15 pár illeszkedő; 15 pár nem illeszkedő) bemutatásakor a szimbólumokat és az azokhoz illeszkedő jelentésszavakat szignifikánsan gyakrabban idézték fel helyesen, mint azokat a szimbólumokat, melyek jelentéséhez nem illeszkedő szavakat illesztettek.

Mindezen kutatásokból úgy tűnik, hogy a „természetes kötődés” megléte azon szimbólumoknál feltételezhető, melyeknek a jelentése általánosan érvényes, egységes jegyek alapján – kulturális beágyazottságuktól és történetiségüktől függetlenül – értelmezhető. A szimbólumok egy részénél a történeti háttér és a kulturális hatások miatt az egységes jegyek sokszor elhalványodtak, s ezért – a történetiségük és kulturális hátterük ismerete nélkül – nehezen értelmezhetőkké váltak. Az általánosan használt *szimbólumok/symbols* kifejezéshez kapcsolódó kutatások, melyek a szimbólumok előfordulásának, fejlődésének, történeti és kulturális hátterének, jelentéstartalmainak, stb. a vizsgálatairól szólnak, bőséges szakirodalmi háttérrel rendelkeznek (például: Piercy 2018; Kapitány, Kapitány 2019, 2020). Mivel kutatásunkban a könnyen értelmezhetőség, s ebből adódóan a legjobb felhasználhatóság a döntő szempontok (azaz a praktikusság), ezért a továbbiakban a szimbólumok halmazában egy kisebb halmazt különítünk el, melyet az *archetipikus szimbólumok/archetypal symbols* halmazaként értelmezünk. Ezekre a szimbólumokra a következőket tartjuk a leginkább jellemzőnek: (1) a rájuk jellemző valamennyi kulturális változatosság ellenére hordoznak magukban – felismerhető módon – általánosan érvényes, egységes jegyeket; (2) legalább három különböző népcsoport szimbólumtárában megtalálhatók. Mivel az archetipikus szimbólumok/archetypal symbols kifejezés kevésbé elterjedt a hazai és nemzetközi szakirodalomban, ezért a kutatásokban, összefoglaló munkákban tárgyalt szimbólumok közül archetipikus szimbólumokként kezeljük mindazon szimbólumokat, melyek megfelelnek a fentebb leírt két feltételnek. A nemzetközi szakirodalom ezekre a szimbólumokra leginkább a következő kifejezésekkel utal az *archetypal symbols* kifejezés mellett: *achetypal images*, *archetypal symbolism*, *archetypes*, *Jung's theory of archetypes*.

A továbbiakban, amikor az archetipikus szimbólumok egyetemes jelentésére fókuszálunk, szempontunk érvényesítése folytán első megközelítésünkkor a történetiségtől és a kulturális hatásoktól függetlenül kezeljük a jelképeket. Célunk, hogy az archetipikus szimbólumok általánosan (egységesen) értelmezhető funkcióit megvizsgáljuk, és felhasználási lehetőségeiket megkeressük, ami a bennük rejlő lehetőségek feltárásához visz közelebb. Mindezzel azonban nem azt állítjuk, hogy a jelképek értelmezésére ne lenne hatással történetiségük és kulturális hátterük. A gyakorlatban való felhasználásuk során kerül előtérbe a vizsgált szimbólumok történetisége és kulturális beágyazottsága, hiszen egy-egy szimbólumnak a jelentése – az emberi viselkedés megértéséhez hasonlóan – csak ezen sajátosságok vizsgálata által válhat teljessé.

Az archetipikus szimbólumok funkciói

Az archetipikus szimbólumok alkalmazásának céljai sokrétűek és sokszínűek. Vannak olyanok, akik úgy gondolják, hogy ezen szimbólumok funkciója az, hogy segítsen a fenntartható társadalom kialakításában. Vannak olyan – többnyire gazdasági vonatkozású – formái az archetipikus szimbólumok használatának, ahol a befolyásolás eszközeiként tekintenek rájuk. A következőkben bemutatunk néhány példát az archetipikus szimbólumok általánosan jellemezhető funkciói közül.

Emberré válás, önmegvalósítás

Az antropológus Leslie A. White (1940) úgy véli, hogy a szimbólum volt az, ami az emberféléből álló őseinket emberré tette, és csakis a szimbólumok használata által jöttek létre a civilizációk. A szimbólum funkciójának azt tartja, hogy a csecsemőt emberré változtassa, és a civilizációinkat fenntartsa. Kategorikus kijelentései, ha értelmezésüket a mai fogalmainkhoz igazítjuk, megfeleltethetők a fenntartható társadalom ismérveinek. Chang és munkatársai (2013a,b) arról írnak, hogy az archetipikus szimbolizmussal kapcsolatos ismereteink segítik a szubjektív világképünk kialakítását. Szerintük a szimbólumokról való tudásunk kulcsszerepet játszik a környező világból szerzett tapasztalataink feldolgozásában és megértésében.

Harmonikus, tudatos életvitel megteremtése

Pigulevskiy és Mirskaya (2019) archetipusoknak nevezik azokat az állandóan ismétlődő cselekvési mintákat, amelyek az elmében tudattalan sémák, gondolkodási, viselkedési és érzékelési minták formájában tükröződnek. Véleményük szerint az alapvető archetipusok és azok struktúrájának azonosítása a civilizációs, ipari és kommunikációs tervezés kontextusában lehetővé teszi az archetipikus minták megjelenítését. Ez hozzájárul olyan rendszerek és termékek tervezéséhez, melyekben a lét és a gondolkodás közötti kapcsolat szintjei jelennek meg. Például a kerek számlapú óra az „örök visszatérés” archetipusát szimbolizálja, emellett a kör, spirál munkafolyamatban való megjelenése – pl. fazekas korongozásnál – a forgás archetipusát, az „élet kerekét” testesíti meg. Az ősi civilizációk városrajzai gyakran a mandala alakzatát mintázták, mely a „tudatos életvitel” (*selfness*) archetipusa. A kutatópáros úgy véli, hogy a legtöbb jelenkori, szimbolikus jelentéssel bíró dologból hiányzik az univerzális jelleg. A harmonikus, tudatos életvitel megteremtéséhez véleményük szerint szükség van arra, hogy az ember a világban cselekedve folyamatosan ismétlje azokat a cselekvési mintákat, melyek az „örök visszatérés” archetipusán alapulnak (Pigulevskiy, Mirskaya 2019).

Spirituális szükségletünk felismerése

Hart és Neil Brady (2005) tanulmányukban felhívják a figyelmet arra, hogy a spiritualitás alapvető emberi szükséglet, s ebből adódóan egyre nagyobb érdeklődés övezi a menedzsmenttudósok és -szakemberek körében. Véleményük szerint, mivel a legtöbb spirituális szükséglet az én legmélyebb aspektaiban rejlik, az archetipikus megközelítés nemcsak annak felismerésében segít, hogy vannak spirituális szükségleteink, hanem abban is, hogy miért vannak. Azt javasolják, hogy az archetipikus pszichológiát használjuk keretként az emberi spiritualitás iránti igény tisztább megértéséhez, ami hozzásegít bennünket ahhoz, hogy mélyebben megértsük a spiritualitás szerepét egy szervezet életében (Hart, Neil Brady 2005).

Befolyásolás

A mindenki által jól értelmezhető szimbólumok sokaságát használják a közösségi média (*social media*) résztvevői. A közösségi oldalak (pl.: Facebook, Instagram, Twitter, TikTok) felhasználóinak száma folyamatosan növekszik, ahol a felhasználók jelrendszereket alkalmaznak véleményük jelzésére, s személyiségük bemutatására. A digitális identitás kialakítása során számos olyan jel (pl.: szín, nicknév, emotikon, ikon és egyéb speciális szimbólum) használható, mely a többi felhasználó számára könnyen értelmezhető. Szirmai (2019) tanulmányában felhívja a figyelmet arra, hogy a felhasználók megnyilatkozásainak vizuális és nyelvi jelei elfedhetik a digitális és a fizikai személyiség közötti eltérést. A mindenütt jelenlévő globális védjegyek (pl. McDonald's, Nike, Walt Disney) is olyan ikonok, melyek felszíne alatt gyakran az elvárttól eltérő – például politikai és ideológiai – üzenetek rejtőznek (Houze 2016). A mindennapjaink részévé váló reklámok is folyamatosan „elárasztanak” bennünket az üzeneteikkel. Az óriásplakátokon, internetes hirdetésekben, újságokban, szórólapokon gyakran láthatók archetipikus szimbólumok (pl.: tenger – távlatok, fehér – tisztaság, szép tájak – harmónia, „istennők” – szexualitás). A reklámok befolyásoló (manipulatív) hatása köztudott és elfogadott; a reklám-pszichológia tárgyalja a tudatalatti technikák alkalmazását, melynek célja, hogy elhitesse: a fiatalság, szépség, nőiesség, férfiaság, egészség érzése mind attól függ, amit megvásárolunk (Sas 2012: 27).

Az előzőekben felsorolt gondolatok, kutatások közül azok, melyekről elmondható, hogy céljaik a fenntartható társadalom „álmához” állnak közelebb, jellemzően még csak a tervezés szintjén

léteznek. Amelyek azonban népszerűek és elterjedtek, jellemzően gazdasági vonatkozásúak, melyek az üzemeltetők gazdasági érdekein alapulnak (például a közösségi oldalak). Érdekesnek tűnik ezért az archetipikus szimbólumokat olyan helyzetekben alkalmazni, amelyekben konkrét és jól hasznosítható eredményeket érhetünk el velük, például az eddigieknél hatékonyabbá, eredményesebbé, termelékenyebbé, gazdaságosabbá, sikeresebbé tehetik az adott tevékenységet. Mielőtt azonban megvizsgálánánk, hogy milyen lehetőségei lehetnek a szimbólumok eme praktikus felhasználásának, szükséges áttekintenünk, hogy konkrétan milyen archetipikus szimbólumokat használhatnánk fel elképzelésünk megvalósítása érdekében. A továbbiakban, praktikus archetipikus szimbólumként azon archetipikus szimbólumokra utalunk, melyeket jelen korunkban a gyakorlatban is alkalmazhatónak vélünk.

A praktikus archetipikus szimbólumok leltára

Szimbólumtárakat (Hoppál et al. 1997; Pál et al. 2001; Gardin et al. 2009; Adkinson 2018) és Spineto (2003) a szimbólumok történetét összefoglaló munkáját felhasználva a következőkben áttekintjük az elméleti kutatásunkban archetipikus szimbólumoknak tartott szimbólumokat. A kvalitatív tartalomelemzés módszerével határoztuk meg azokat a főbb csoportokat, melyekbe besoroltuk a szimbólumokat, s a csoportok megnevezései utalnak az archetipikus szimbólumok alkalmazási lehetőségeire. A csoportok megnevezései az előzőekben felsorolt szimbólumkutatók értelmezései alapján fogalmazódtak meg. A kialakult csoportokba abban az esetben kerülhetett be, illetve maradhatott bent egy szimbólum, ha egyrészt a csoport megnevezésével azonos, vagy nagyon hasonló jelentéssel bír, másrészt legalább három népcsoportnál a vizsgált szimbólum a csoport megnevezésével azonos, vagy nagyon hasonló jelentéssel megtalálható. Amennyiben több csoportban is szerepel egy szimbólum, az azt jelzi, hogy az adott szimbólumnak több jelentést tulajdonítottak, illetve a különböző népcsoportoknál más és más jelentést kapcsoltak hozzá.

Több csoportban való részvételre példaként említjük a fa és a kígyó szimbólumát. A *fa* szimbóluma a keltáknál (Adkinson 2018: 107), a majáknál (Spineto 2003: 198), a kínai népnél (Spineto 2003: 168), az azték kultúrában (Spineto 2003: 192) és az észak-európai népeknél (Pál et al. 2001: 105) az Ég és Föld összekötését szimbolizálja. Ehhez a jelentéshez a keltáknál (Adkinson 2018: 107), az észak-európai népeknél (Spineto 2003: 96) és az egyiptomiaknál (Pál et al. 2001: 105) társul még az életerőt adó, teremtető jelentés. A *kígyó* szimbólumához pedig az újjászületés, megújulás jelentése kapcsolódik a délkelet-ázsiai kultúrában (Adkinson 2018: 387), a keltáknál (Adkinson 2018: 125), a kínai népnél (Spineto 2003: 165) és a japánoknál (Spineto 2003: 185). Az észak-amerikai népeknél (Adkinson 2018: 205), Krétán a minószi kultúrában (Pál et al. 2001: 215) és Indiában (Pál et al. 2001: 215) pedig a kígyó – többek között – a bőség, s a termékenység szimbóluma.

Kutatásunkban fontos szempont volt a multikulturalizmusból adódó kihívások, és a korunkban megjelenő – például a nemiséggel, szexualitással kapcsolatos – értelmezési keretek kiszélesedésének figyelembe vétele. Feischmidt (1997) megfogalmazása alapján a multikulturalizmus a késő modernitásra jellemző diskurzus, amely a sokféleség és a különbözőzés társadalmi tapasztalatát jeleníti meg, értelmezi és értékeli újra. Újvári (2017) tanulmányában felhívja a figyelmet arra, hogy a kulturális antropológia eredményeihez kapcsolódtak a multikulturalizmussal kapcsolatos elméletek. Meglátása szerint a kulturális antropológia kutatóinak (pl.: Edward B. Tylor, Franz Boas, Borislav Malinowski, Claude Lévi-Strauss) szemléletmódjából, objektivitásra való törekvéseiből egyértelműen kirajzolódik az emberi kultúrák egyenrangúságának elve iránti elkötelezettség, a kultúrák bonyolult kapcsolatrendszerében a pozitív kapcsolatok hangsúlyozása, és az etnocentrizmus attitűdjétől való elhatárolódás.

A multikulturalizmus jelenségének/fogalmának kialakulása a társadalmi és kulturális különbségekre vonatkozó korábbi szabályok és diskurzusok kritikájára támaszkodva Feischmidt meglátása szerint új normák érvényesítését sürgeti. Mivel a társadalmi identitás különböző dimenzióiban (etnikai, kulturális, faji, nemi, szexuális stb.) szereplő egyének számára az archetipikus szimbólumok alkalmazása lehetővé teszi a közös diskurzus kialakítását, lehetővé válhat ezen új normák érvényesítése. Ebből adódóan munkánkban egyrészt azon szimbólumokat, melyek szorosan kötődnek egy-egy kultúrkörhöz (például az európai néphitben a tündérek), vagy nem jelöltük a felsorolásunkban, vagy – ha a szimbólumkutatók megjegyzései alapján jelentése

megegyezett más szimbólumával – egy *per* (/) jellel kapcsoltuk a hasonló jelentésű szimbólumhoz (pl.: jaguár/leopárd/párduc, oszlop/fa/létra/kötél/lánc). Másrésztől lényegesnek tartottuk a nemiséggel, szexualitással kapcsolatos archetipikus szimbólumok gondos összegyűjtését, utalva ezzel ezen területek fontosságára.

Életerő: víz, mozgó víz (pl. folyó), (anya)istennő/föld, fej, fa, ló, vér/bor, méh, tűz, király/vezető, női mell, Nap/oroszlán, szív, tej, zene, bőr, csont, törpe.

Teremt: (anya)istennő, 1, fa, pók, szó/ige, o, tojás.

Transzcendencia/Spiritualitás: csillag, mandala, csend, dob, erdő, fehér, felhő, 7, holló, lótusz, madár, medve, szárny, toll, tűzhely, zene, fény/lámpás, sas.

Harmonizál, egyensúlyt teremt: mandala, szép táj/kert/Paradicsom, szent helyek (pl. forrás, templom), Hold, gyöngy, virág, mérleg, 5, tánc.

Közösséget teremt/összetart: fészek, gyűrű, fonál/fonás, csomó, sámán, tűz/tűzhely, tetoválás, vér.

Gyógyít: életfa, vörös, sámán, toll, forrás, tetoválás.

Véd: barlang/anyaméh, delfin, sólyom, keselyű, kör, kutya/farkas, fátyol, oroszlán, fog, kard, rituális meztelenség, patkó, pentagramma, 8, tetoválás.

Lélekvezető, segítő: kutya, ló, mandala, madár, sámán/táltos, tehén.

Újjászületés, megtisztulás, megújulás: kígyó, béka, bimbó, agancsos állatok (leginkább szarvas), fa/életfa, főnix, tojás, Hold, szülés/születés, anyaméh, bálna gyomra, folyó, mag, zöld, víz/eső, tűz, vér, kerék.

Átmenet/felemelkedés, átalakulás: ajtó, lépcső, kovács, utazás, dob/új, álarc/maszk, hajó/koporsó, hattyú, toll, tündér/istennő, kapu, féreg/hernyó/báb/pillangó, híd, torony/hegy, delfin, zöld, völgy.

Harcoló: vaddisznó, jaguár/leopárd/párduc, sas, kard, szörny/ördög/sárkány, versenye/küzdelem.

Rabság: háló, ördög/szörny/sárkány, zsák/tömlő.

Bőség, termékenység: bika, kígyó, sárkány, béka, tánc, (anya)istennő/föld, ág, alma/almafa, gyümölcsök (alma/barack/meggy/cseresznye/szőlő/gránátalma), bot, edény, ég, eső/víz, (gabona)magvak/kalász, gyöngy, hal, hinta, király/uralkodó, kos, ló, méh, szent nász, tehén, farkas, vér, Hold, rituális nász, rituális meztelenség.

Mozgás/mozdulatok: spirál, csigavonal, hullámvonal, kör/kerék/szvasztika, tenger, szövés, levegő/szél, tánc, út, orsó, örvény.

Világmindenség: barlang/sátor, tojás, kereszt, kör, virág.

Bölcsesség, megvilágosodás: fény, gyertya/tűz, arany (fém és szín), mandala, öreg ember/aggastyán, írásjel, bagoly, drágakő, fej, gyöngy, könyv, labirintus, majom, méz, szem, tükör.

Ég és Föld összekötése: hegy, oszlop/fa/létra/kötél/lánc, korona, lépcső, sámán/táltos, szél, szivárvány, madár, szárnyas lény, dob, tűz, harang/csengő, oltár, pók szála, 9, tej, templom/torony, villám.

Ellentétek/ellentétpárok harmóniája: hermafrodita, elemek (víz, föld, tűz, levegő), évszakok, fény-sötétség/jin-jang, hegy-völgy, jobb-bal, vér-víz, férfi-nő, ég-föld, nappal-éjszaka, tűz-víz, tojás, 2, ikrek.

Szerelem/szexualitás: föld-ég, kert, meztelenség, nő/anya, férfi/apa, fallosz/fallikus formák (pl. fallikus formájú kövek, fenyőtoboz), mell, béka, eső, vulva, hal, kecske, közösülés, ló, tulipán, szív, tűz.

Tartósság, állandóság, halhatatlanság: oszlop/fa/bot, kő, gyöngy, denevér, örökzöld növények (pl.: borostyán, fenyő), 3 (föld-ember-ég), kocka/négyzet/4, páva, sárga/arany.

Uralkodás: korona, Nap, ragadozómadarak (sólyom/ölyv/héja/vércse/sas), szék, szekér, szarv/agancs.

Múlandóság: pókháló, urna.

Teljesség: 1, fehér, kör, 10.

A szimbólumok csoportosítását más szempontok szerint is el lehet végezni, s a felsorolt archetipikus szimbólumok sorát lehet még bővíteni azáltal, hogy tovább vizsgáljuk a különböző népcsoportokban a szimbólumok jelentéseit. Fontosnak tartottuk azonban, hogy – a felhasználási lehetőségük mentén – felsoroljunk archetipikus szimbólumokat, s ezáltal megkezdődjön tárházuk kialakítása. Az archetipikus szimbólumokkal kapcsolatos empirikus kutatásokat végző Rosen (1991) kutatásainak egyik konklúziójaként javasolja az archetipikus szimbólum-leltár kidolgozását.

Archetipikus szimbólumok alkalmazási lehetőségei a gyakorlatban

A következőkben néhány példát sorolunk fel arra, hogy jelen korunkban milyen területeken, illetve módokon alkalmazzák az archetipikus szimbólumokat. Szeretnénk kiemelni, hogy a gyakorlatban való felhasználásuk során szükségesnek tartjuk tárgyalni az alkalmazott archetipikus szimbólumok jelentése mellett a történetiségüket és kulturális környezetüket, mindezt a jelen kor számára érthető formában. Izod (2001) úgy véli, hogy annak ellenére, hogy az archetipikus képeknek univerzalizáló potenciállal kell rendelkezniük, ha a fogalomnak értéket akarunk adni, akkor figyelembe kell venni a kor kultúráját, nyelvét és jelrendszerét, s ezeken keresztül szükséges kommunikálni a szimbólumok jelentéseit. Ebből adódóan – Izod megállapítása szerint –, míg magukról az archetipusokról feltételezhető, hogy állandóak maradnak, az archetipikus képek abban az értelemben változnak, hogy új formát öltenek a generációk és a kultúrák hatásai miatt.

A nevelés-oktatás-képzés és a mentorálás területein

A fenntartható társadalom kialakításának egyik legmeghatározóbb szegmense a jövő generációinak nevelése, oktatása, képzése. Brantmeier (2020) szükségesnek véli a sebezhetőség fogalmának pedagógiai értelmezését, s fontosnak tartja a tanítás és tanulás eddiginél holisztikusabb, egészségesebb, előremutatóbb modelljének támogatását.

Archetipikus szimbólumok a képi nyelv értelmezésével kapcsolatos attitűdök kialakulásában

Óvodáskorú gyermekeknél a képiség szerepének vizsgálatával foglalkozott Silverstein (1997). Szerinte az ember érzelmi és mentális viselkedése archetipikus szimbólumokra épül, melyek a kreatív ötletek forrásai. A szerző e téren végzett kutatásai közé tartozott egy óvodáskorú gyermekkel folytatott beszélgetéssorozat a „felhő” fogalmának képzeletbeli kialakulásáról. A kutatásban részt vevő gyermek kreatív gondolkodásának vizsgálata azt jelezte, hogy a tudományos gondolkodás a művészi gondolkodással párhuzamosan zajlik. Silverstein arra a következtetésre jutott, hogy az archetipikus képek jelenléte a kreatív folyamatokban segíti azon attitűdök kialakulását, melyek támogatják a képi nyelv értelmezését mind a tudományos és mind a metaforikus folyamatokban.

Az archaikus ünnepek szerepe a nevelésben, oktatásban

Az évente ismétlődő, visszatérő archaikus ünnepek időpontjának a meghatározását a természeti, csillagászati jelenségek határozták meg. T. Molnár (2014) tanulmányában arról ír, hogy a megfelelő szertartásokban való részvétel által a résztvevő maga is bátorrá válik, küzd, meghal, bűnei megsemmisülnek, újjászületik stb. Az ünnep lehetőséget ad a múlt jelenvalóvá tételére, a közösség történetének, jeles eseményeinek a felelevenítésére. Az ünnep jellegzetességéhez hozzátartozik még az, hogy közösségben végzett tevékenységekben nyilvánul meg. A közösség ünnepei közül az archaikus/pogány ünnepek a legkorábbiak, minden későbbi ünnep ezekre épül és ezek jelentik az ünnepkultúra alapját (T. Molnár 2014). A Waldorf óvodában és iskolában a gyermekek, tanulók életét mindig ismétlődő, rendszeresen visszatérő időbeosztás tagolja. Állandó ismétlődéssel térnek vissza az évkör ünnepei, melyek megformálását tradíciók segítik. Ezek a tradíciók részben ősi, népi hagyományokhoz, részben keresztény szokásokhoz és részben jelképekhez kapcsolódnak. Az ünnepek állandó ritmusa segíti az érzelmi biztonság

megőrzését és a saját maguk által készített szimbólumok (pl. lámpás) által fejlődik a kez ügyességük. Az ünnepek eljátszása során a szerepjátékok észrevétlenül fejlesztik az összetartozás élményét, a bátorságpróbák pedig segítik az erkölcsi értékek kialakítását. Mindezen élmények pozitív irányban fejlesztik a gyermekek egyéniségét (Ortutay 2020).

A személyiségfejlődés segítése és az archetipikus pedagógiai modell kidolgozása

Gyerekeknél, serdülőknél és felnőtteknél a személyiségfejlődés segítését célzó, szimbólumokkal való játékokat mutatnak be könyvükben Pearson és Wilson (2001). A könyvben gyakorlati tanácsokat is adnak a szimbólumokkal kapcsolatos érzések, gondolatok megbeszéléséhez, feldolgozásához (pl. konkrét kérdések megfogalmazása). Clifford Mayes (2005) könyvében a legkülönbözőbb oktatási kontextusokban a pszicho-spirituális felfedezés és növekedés technikáiról ír. A szerző ebben a könyvében több mint hét évnyi kutatását fogja össze, s átfogóan és szisztematikusan felvázolja a jungi pszichológia pedagógiai következményeit. Vizsgálja a tanár-diák kapcsolat archetipikus természetét és példákat mutat be az „archetipikus reflektivitás” működésére. 2020-ban egy pedagógiai modellt dolgoz ki, *archetypal pedagogy* néven, ahol javasolja a pedagógiai munkába az archetipikus szimbólumokat megjelenítő archetipikus játékok, feladatok, helyzetek beillesztését (Mayes 2020).

A „híd” archetipikus szimbólumának felhasználása a mentorálás során

A mentori tevékenységben is alkalmazhatóak az archetipikus szimbólumok Blake-Beard (2009) meglátása szerint. A mentorálás megvalósulhat a nevelés-oktatás-képzés keretein belül, illetve munkahelyi környezetben is. A mentori kapcsolatban pedagógiai és pszichológiai folyamatok befolyásolása történik. Blake-Beard tanulmányában arról ír, hogy a mentori kapcsolatok szó szerint és átvitt értelemben is módot adnak arra, hogy az emberek átlépjék a határokat, alternatív perspektívákhoz és tapasztalatokhoz jussanak. A szerző szerint a „hidak”, mint a változó tudatosság archetipikus, ősi szimbólumai átjárók, küszöbök más valóságok felé, csatornák és összekötők, amelyek átmenetet, határátlépést és perspektívaváltást jelentenek. Ebből adódóan a hídnek mint archetipikus szimbólumnak az értelmezését a mentorálás folyamatában is érdemesnek tartja hasznosítani. Blake-Beard úgy véli, hogy a munkaerő növekvő sokszínűségét, a globalizációt és a technológiai fejlődést figyelembe véve, a mentorálás hídként való használata egyre fontosabbá válik. Mivel egyre több embernek kell olyan emberrel együtt dolgoznia vagy kapcsolatba lépnie, akitől nagyon különbözik, a mentorálást nemcsak a faji vagy nemi, hanem a kulturális és/vagy nemzetiségi különbségeken keresztül is szükséges értelmezni. A szerző szerint ehhez a perspektívaváltáshoz nyújthat segítséget a híd ősi szimbólumának az értelmezése a mentorálás folyamatában. A nevelés-oktatás-képzés területein és a mentorálási tevékenységben egyre inkább megjelenik a multikulturalizmus, az ebből adódó új normák érvényesítésére lehetőséget ad az archetipikus szimbólumok pedagógia és/vagy mentori munkában való alkalmazása.

Pedagógiai modellek az archetipikus szimbólumok alkalmazásával

A nevelés-oktatás-képzés területein az archetipikus szimbólumok alkalmazására vonatkozóan elméleti, és gyakorlati stratégiák szintjén is megfogalmazódtak, illetve kidolgozásra kerültek pedagógiai modellek, melyeket a többségi ellátás keretein belül is fel lehet használni, pl.: mese-pedagógia (Bajzáth 2017), szimbólumpedagógia (Hevesi 2019), archetipikus pedagógia (Mayes 2020), táncpedagógia (Német 2020, Serlin 2020). Az archetipikus szimbólumokat alkalmazó pedagógiai modellekben különböző, a kor igényeinek megfeleltethető értékek megjelenítésére nyílik lehetőség, pl.: közösségek megteremtése és fenntartása, belső harmónia megteremtése, lelki betegségek gyógyítása, megújulás-újrakezdés segítése. A szimbólumok alkalmazásában rejlő pedagógia lehetőségek kiaknázása, hatékonyságának feltárásai új távlatokat nyithatnak meg a pedagógiai kutatások területén.

Pszichológia

A hazai és nemzetközi szakirodalom áttekintésekor a pszichológia területéről találtuk a legtöbb példát az archetipikus szimbólumok alkalmazására. Ez vélhetően abból adódik, hogy Jung munkásságára támaszkodva, az ő gondolatait továbbgondolva ennek a területnek a szakemberei foglalkoztak és foglalkoznak jelenleg is a legtöbbet az archetipikus szimbólumok témakörével.

A természeti területeken való tartózkodás pozitív hatása az emberi egészségre és jóllétre

A természeti területek pozitív hatásait Ottosson és Grahn (2021) tanulmánya alapján az 1980-as évek óta egyre több kutatási eredmény bizonyítja. A természeti területek egészséget leginkább elősegítő tulajdonságait úgy értelmezik a szerzők, hogy azok a természetnek azon tulajdonságai, amelyeknél az ember az evolúció révén felkészült arra, hogy pozitív módon érzékelje azokat. Kutatásaik a skandináv természet sajátos, archetipikusnak nevezhető (például az archaikus skandináv mitológiára, életmódra utaló) helyeihez és jelenségeihez kapcsolódnak. Kérdőíves kutatásukban vizsgálták, hogy ezek a természeti archetípusok hogyan idéznek elő szorongást, félelmet és távolságtartást, valamint nyugalmat, békességet és kapcsolatot. Eredményeik alapján a továbbiakban egy modellt kívánnak kidolgozni arra vonatkozóan, hogy a természeti archetípusok milyen módokon hathatnak az emberre, nyugalmat, békességet előidézve és kapcsolatot kialakítva vele.

Az archetípusok fenomenológiai valóságának filogenetikai tényként való kezelése

Sztereotip viselkedési formák megfigyelése során a klinikai pszichológus, Major (2021) megfigyelte, hogy a kor, a rassz vagy a kultúra különbözőségei ellenére ezen viselkedési formák kodifikált szabályokként vagy tipikus viselkedési módokként jelennek meg. Ez a megfigyelés – meglátása szerint – megerősíti azt, amit Jung vélt az öröklött/filogenetikus tárbán tárolt archetípusok létezésével kapcsolatban, amelyre kollektív tudattalanként utalt. Major tanulmányában a kódbiológia és az archetípus fogalma közötti párhuzamok bemutatásával foglalkozik. Úgy véli, hogy születésünkkor az elménk nem tabula rasa: az agy robbanásszerű diverzifikációja, a tudatosság és az intencionalitás megjelenése ellenére nemcsak az embernél, hanem minden emlősnél és más élőlénynél megfigyelhető az alapvető ösztönök és érzelmek megőrzése, ami a viselkedés alapjául szolgáló neurális kódokra utal. Ezeknek az alapvető szabályrendszereknek az ismétlődéséből az következik, hogy egy vagy több neurális kód nagymértékben konzerválódott. Így az archetípusok fenomenológiai valósága nem valami metaforikus, hanem ontológiai (filogenetikai) tényként értelmezhető. Azt javasolja, hogy a pszichológusok a kódbiológiai perspektívát használják az emberi viselkedés megértésének érdekében. Ez a megközelítés segíthet felismerni, hogy ezeknek a fenomenológiai eseményeknek ontológiai valóságuk van.

A rák pszichológiai kezelése

Lehetségesnek tartják a rák pszichológiai kezelését archetipikus képek felhasználásával. Bulotiene (2020) tanulmányának célja, hogy klinikai példákon keresztül bemutassa, hogy a litván rákbetegeknél hogyan alakultak ki a természethez kapcsolódó archetipikus képek, s elemezze, hogy ezek a képek hogyan segítettek a rákbetegeknek kapcsolatba kerülni érzelmeikkel és személyes tapasztalataikkal. A szerző szerint az elemzett példák lehetővé teszik azt az előzetes következtetést, hogy a rákos megbetegedés során az ember pszichéje univerzális archetipikus képeket hoz létre, amelyek fontos részét képezik a betegséggel való pszichológiai megbirkózás folyamatának.

A halálos betegek fájdalmának pszichospirituális enyhítése

A témával kapcsolatban az archetipikus gyógyítás módszeréről Devilen és Churchill (1994) kutatásaiban olvashatunk. A halálos betegek fájdalmának pszichospirituális enyhítésére a következő archetipikus módszereket javasolják: életre visszatekintő terápia (a beteg személy megosztja élettörténetét a gondozójával, hasonlóan az ősi mesemondókhöz); a jelenlét szolgálata (a gondozó nem a szakmai képességeinek az alkalmazására, hanem sebezhetőségének a megosztására összpontosít); klinikai hipnózis (a hipnózist végző a tudattalanhoz való hozzáférés természetességét és egyszerűségét hangsúlyozza); mítoszok, szimbólumok, rituálék (segítség a fájdalom feldolgozásában); kreatív terápiák (eszközök az életminőség javítására: zene, dráma, kézművesség). A tanulmány írói szerint az archetipikus gyógyítás a gondozóban és a betegben egyaránt a fájdalom enyhülését eredményezi.

A mandalák hatása az orvostanhallgatók pszichológiai állapotára vonatkozóan

Ennek a kvalitatív kutatást alkalmazó vizsgálatnak (Potash et al. 2015) az volt a célja, hogy feltárja, a mandalák létrehozása milyen módon adhat lehetőséget arra, hogy az orvostanhallgatók reflektálhassanak aktuális pszichológiai állapotukra. Az orvostanhallgatók egy művészeti alkotóműhely foglalkozásán vettek részt, ahol az aktuális érzelmi állapotuk alapján man-

dalákat alkottak. Ezt követően reflektív írást készítettek, és beszélgettek a megélt tapasztalataikról. A kutatás eredményei azt mutatták, hogy a hallgatók erőteljesen küzdöttek az ellentmondásos perspektívák integrálásával, mivel megpróbálták összeegyeztetni egyéni és szakmai (orvosi) identitásukat. A pszichoszociális jellemzők, problémák feltárásával kapcsolatos további eredmények között szerepeltek még a következők: gondoskodás igénye; egzisztenciális aggodalmak; érzelmileg nehéz helyzetek, a végkifejlet és a stressz kezelése. Eredményeik alapján a kutatók úgy vélik, hogy a mandalakészítés és az ahhoz kapcsolódó tapasztalatok feldolgozása eszköz lehet az orvostanhallgatók számára arra vonatkozóan, hogy érzelmi állapotukra reflektáljanak és a pszichológiai egyensúlyukat megteremtsék.

A labirintusjárásból származó előnyök tárgyalása

Burt (2014) kutatásában a labirintust ősi archetipikus szimbólumként értelmezi. A labirintusjárás előnyeiként sorolja fel a jobb (kreatív) agyféltekés gondolkodást, a sétálva meditálást, a szívrítmus és a vérnyomás szabályozását, a krónikus fájdalom csökkentését és az álmatlanság kezelését. A szerző javasolja, hogy a labirintusjárást építsék be a figyelem- és egyéb tanulási zavarral küzdők, és az autizmussal élők terápiájába.

Az előzőekben felsorolt példák alapján láthatjuk, hogy az archetipikus szimbólumokat a gyakorlatban jellemzően a pedagógia és a pszichológia területén alkalmazzák. Ez érthető, hiszen a praktikus archetipikus szimbólumok csoportosításánál olyan funkciókat találtunk (pl.: ismétlődése biztonságot ad, közvetít, gyógyít, egyensúlyt teremt stb.), melyek leginkább a nevelés-oktatás-képzés, illetve a pszichológia területeihez kapcsolódnak. A példákban láthatjuk, hogy az archetipikus szimbólumokat olyan problémák kezelésére, illetve feladatok megoldására alkalmazzák, melyek korunkban folyamatos kihívást jelentenek számunkra: attitűdformálás, kompetenciafejlesztés, érzelmi biztonság megteremtése, személyiségfejlesztés, multikulturalitásra nevelés, egészség és jólét védelme, a társadalmi normáktól eltérő emberi viselkedés megértése, betegségekből való gyógyulás segítése, halálos betegek fájdalmának enyhítése, pszichológiai egyensúly megteremtése, képességfejlesztés.

Újrafogalmazott praktikus archetipikus szimbólumok

Annak érdekében, hogy jelen korunkban a praktikus archetipikus szimbólumok funkcióit minél szélesebb körben felhasználhassuk, szükséges azok funkcióit a kor elvárásai, általánosan használt kifejezései szerint is megfogalmaznunk, segítve ezzel a könnyebb érthetőséget/értelmezhetőséget és ebből adódóan az alkalmazhatóságot.

Újrafogalmazva a következő funkcióit jelölhetjük meg a praktikus archetipikus szimbólumoknak:

motivál (életerő); *segít* (teremt); *spirituális tapasztalatra ad lehetőséget* (transzcendencia/spiritualitás); *harmonizál* (egyensúlyt teremt); *közösséget teremt és összetart*; *gyógyít; véd; patronál* (lélekvezető, segítő); *segít az újrakezdésben* (újjászületés, megtisztulás, megújulás); *tanít* (átmenet/felemelkedés, átalakulás); *küzdésre nevel* (harcoló); *csapdába ejt* (rabság); *eredményt/sikert biztosít* (bőség, termékenység); *megmozgat, ismétlődése biztonságot ad* (mozdulatok/mozgás); *érzékelletti a világmindenséget* (világmindenség); *tudást ad/értékrendet formál* (bölcesség, megvilágosodás); *szellemi útkeresésben segít* (Ég és Föld összekötése); *konfliktusokat felold* (ellentétek/ellentétpárok harmóniája); *párkapcsolati és szexuális nevelést biztosít* (szerelem, szexualitás); *megbízhatóságra nevel* (tartósság, állandóság, halhatatlanság); *szemlélteti a vezérszerepet* (uralkodás); *kifejezi a sebezhetőséget* (múlандóság); *életcélokat mutat* (teljesség).

A felsorolt – és újonnan megfogalmazott – funkciók alapján több szintéren (pl.: bölcsőde, óvoda, köz- és felsőoktatás, szakképzés, munkahely, művelődés színterei) és több területen is (pl.: multikulturalizmusból adódó új normák érvényesítése, kompetenciafejlesztés, integráció, inklúzió, management, érdekérvényesítés, társadalmi diszkrimináció elkerülése) alkalmazni lehet az archetipikus szimbólumokat. A praktikus archetipikus szimbólumok jellemzőikből adódóan lehetőséget kínálnak a társadalmi diszkrimináció szempontjából érintett személyek (pl.: sérüléssel, képességzavarral élők, romák, megváltozott munkaképességű személyek, börtönviseltek) számára a társadalomba való beilleszkedésük megkönnyítésére.

Összegzés, záró gondolatok

Tanulmányunkban arra a kérdésre igyekeztünk választ találni, hogy milyen módon segíthetik a szimbólumok a fenntartható társadalom kialakítását, s milyen lehetőségeket nyújthatnak az új kihívásoknak való megfelelés terén. A fenntartható társadalom jellemzői közé soroltuk, hogy generációkon keresztül fennmarad, működőképes, és fenntartható fejlődést támogató értékrendet alakít ki. Munkánk összegzéseként megállapíthatjuk, hogy az archetipikus szimbólumok olyan – jelentésében intangible – örökségelemek, melyeket a közösségek nemzedékről nemzedékre egyrészt átörökítenek, másrészt ezen örökségelemeket – a kollektív tudattalan feltevezésén alapulva – az ember születésétől fogva birtokol. Ezek az archetipikus képek alakítják az identitásunkat és biztosítják a generációk közötti folyamatosság érzését.

Az új kihívásoknak való megfelelés érdekében az archetipikus szimbólumoknak elemeztük a jelentéstartalmait, majd kiemeltünk néhányat az általánosan jellemezhető funkciói közül. (A funkciók között jelölve a befolyásolás lehetőségét, mely a szimbólumok használatának a veszélyeire is felhívja a figyelmet). Ezt követően, jellemzőik alapján, csoportosítva összegyűjtöttük a gyakorlatban is alkalmazható, praktikusnak jelölt archetipikus szimbólumokat. Tanulmányunk második felében a hazai és a nemzetközi szakirodalomban példákat kerestünk az archetipikus szimbólumok alkalmazásának lehetőségeire, gyakorlati példákon keresztül szemlélve azok vulnerabilitását, azaz válaszadási és helyreállítási képességét. A példák alapján arra a következtetésre jutottunk, hogy az archetipikus szimbólumok vulnerabilitása megfelelő, mert lehetőséget ad az új kihívásoknak való megfelelésre. Ezt követően a kor elvárásai, általánosan használt kifejezései szerint újrafogalmaztuk a praktikus archetipikus szimbólumok funkcióit, segítve ezzel a könnyebb értelmezhetőséget és ebből adódóan az alkalmazhatóságot.

A bevezetőben jelzett, Brantmeier (2020) által feltett kérdésre úgy tűnik, hogy van válasz: teremthetünk olyan kultúrákat, amelyekben az elkötelezett vizsgálódás a sebezhetőség jegyében zajlik, s ahol olyan kérdéseket tehetünk fel, amelyek a felfogóképességünkön túlmutatnak, s amelyek talán, csak talán, egy békésebb és igazságosabb világhoz vezetnek el.

Irodalom

- Adams, M. (2008). The archetypal school. In P. Young-Eisendrath & T. Dawson (szerk.), *The Cambridge Companion to Jung*. 107–124. Cambridge University Press: Cambridge.
- Adkinson, R. (2018). *Szent szimbólumok. Népek, vallások, misztériumok*. Corvina Kiadó. Budapest.
- Alleau, R. (1976). *La science des symboles*. Payot. Paris.
- Bajzáth M. (2017). *Mesefoglalkozások gyűjteménye 1. – Pedagógusoknak*. Kolibri Gyerekkönyvkiadó Kft. Budapest.
- Blake-Beard, S. (2009). Mentoring as a Bridge to Understanding Cultural Difference. *Adult Learning*, 20(1–2), 14–18.
- Boldizsár I. (szerk., 2019). *Mesék a Csodakertről. Az egyetlen Földért*. Magvető Kiadó. Budapest.
- Bradshaw, S., Storm, L. (2013). Archetypes, symbols and the apprehension of meaning. *International Journal of Jungian Studies*, 5(2), 154–176.
- Brâncuși, C. (1920). *Le commencement du monde*. (Szobor) Dallas Museum of Art. Texas.
- Brantmeier, E. J. (2020). *Pedagogy of Vulnerability*. Information Age Publishing. Charlotte, NC.
- Bulla M. (2011). Sokféleség és sérülékenység. A resilience képesség társadalmi interpretálása. In Tamás Pál, Bulla Miklós (szerk., 2011), *Sebezhetőség és adaptáció. A reziliencia esélyei*, 19–31. MTA Szociológiai Kutatóintézet. Budapest.
- Bulotiene, G. (2020). Archetypal images emerging in the therapy of Lithuanian cancer patients. *Journal of Analytical Psychology*, 65(2), 408–422. doi: [10.1111/1468-5922.12584](https://doi.org/10.1111/1468-5922.12584)
- Burns, Ch. P. E. (2017). Archetypal Symbolism. In Leeming D. (szerk.), *Encyclopedia of Psychology and Religion*. Springer, Berlin, Heidelberg. doi: [10.1007/978-3-642-27771-9_9358-1](https://doi.org/10.1007/978-3-642-27771-9_9358-1)
- Burt, V. (2014). Labyrinth found. *Landscapes/Paysages*. (16)(2), 47–47.
- Chagall, M. (1961). *The Paradise*. (Festmény) Marc Chagall National Museum. Nice.
- Chang, H. M., Ivonin, L., Díaz, M., Català, A., Chen, W., Rauterberg, M. (2013a). From mythology to psychology: Identifying archetypal symbols in movies. *Technoetic Arts*, 11(2), 99–113. doi: [10.1386/tear.11.2.99_1](https://doi.org/10.1386/tear.11.2.99_1)
- Chang, H. M., Ivonin, L., Díaz, M., Català, A., Chen, W., Rauterberg, M. (2013b). Experience the World with Archetypal Symbols: A New Form of Aesthetics. In N. Streitz, C. Stephanidis (szerk.), *Distributed, Ambient, and Pervasive Interactions. DAPI Lecture Notes in Computer Science*, Springer, Berlin, Heidelberg. doi: [10.1007/978-3-642-39351-8_23](https://doi.org/10.1007/978-3-642-39351-8_23)

- Creuzer, F. (1821). *Symbolik und Mythologie der alten Völker, besonders der Griechen: in Vorträgen und Entwürfen (Band 4)*. Leipzig. Darmstadt.
- Devilen, J., Churchill, J. E. (1994). Archetypal healing. *American Journal of Hospice and Palliative Medicine*, 11(1), 26–33. doi: [10.1177/104990919401100105](https://doi.org/10.1177/104990919401100105)
- Eliade, M. (2006). *Vallási hiedelmek és eszmék története*. Osiris Kiadó. Budapest.
- Faragó F. (2011). A szimbólumok ereje. *Szózat*, 21(2), 3–5.
- Feischmidt Margit (1997). Multikulturalizmus: kultúra, identitás és politika új diskurzusa. In Feischmidt Margit (szerk.), *Multikulturalizmus*, 7–29. Osiris Kiadó. Budapest.
http://www.kallaierno.hu/data/files/feischmidt_margit_multikulturalizmus_bevezeto_6zsz_mv.pdf Utolsó letöltés: 2022. 01. 26.
- Gardin, N., Olorenshaw, R., Gardin, J., Klein, O. (2009). *Szimbólumok lexikona*. Saxum Kiadó. Budapest.
- Hart, D., Neil Brady, F. (2005). Spirituality and Archetype in Organizational Life. *Business Ethics Quarterly*, 15(3), 409–428. doi: [10.5840/beq200515327](https://doi.org/10.5840/beq200515327)
- Hevesi T. M. (2019). A „Szimbólum pedagógia” fogalmának megalapozása, bevezetése. In Kaposi J., Szőke-Milinte E. (szerk.), *Pedagógiai változások – a változás pedagógiája*. Szaktudás Kiadó Ház. Budapest. 160–178.
- Hoppál M., Jankovics M., Nagy A., Szemadám Gy. (1995). *Jelképtár*. Helikon Kiadó. Gyula.
- Houze, R. (2016). *New Mythologies in Design and Culture: Reading Signs and Symbols in the Visual Landscape*. Bloomsbury Academic. New York.
- Izod, J. (2001). Archetypal images: Symbols and the cultural unconscious. In Izod, J. *Myth, Mind and the Screen: Understanding the Heroes of our Time*, 47–56. Cambridge University Press: Cambridge. doi: [10.1017/CBO9780511489464.004](https://doi.org/10.1017/CBO9780511489464.004)
- Jung, C. G. (2011). Az archetipusok és a kollektív tudattalan. Scolar Kiadó. Budapest.
- Kapitány Á., Kapitány G. (2020). *Szimbolizáció és pszichológia*. ELTE PPK – L'Harmattan Kiadó. Budapest.
- Kapitány Á., Kapitány G. (2019). *Szimbolizáció és szemiotika*. A jelteremtő ember. IKU – MSZT. Budapest.
- Mayes, C. (2005). *Jung and education: Elements of an archetypal pedagogy*. Rowman & Littlefield Education. Lanham, Md.
- Mayes, C. (2020). *Archetype, Culture, and the Individual in Education. The Three Pedagogical Narratives*. Routledge.
- Major, J. Ch. (2021). Archetypes and code biology. *Biosystems*, 208, 104501. doi: [10.1016/j.biosystems.2021.104501](https://doi.org/10.1016/j.biosystems.2021.104501)
- Maloney, A. (1999). Preference ratings of images representing archetypal themes: an empirical study of the concept of archetypes. *Journal of Analytical Psychology*, 44(1), 9–116.
- Német L. (2020). Világmegváltó táncpedagógia. Tényleg javíthat a balett a matekjegyen? *Új Köznevelés*, 76(1–3) <https://folyoiratok.oh.gov.hu/uj-kozneveles/vilagmegvalto-tancpedagogia#main-content> Utolsó letöltés: 2022. 01. 26.
- Ortutay K. (2020). Ünnepek és szimbólumok az óvodáskorú gyermekek nevelésében. In Balázs Géza, Pölcz Ádám (szerk.), *A gyermek szemiotikája*, 85–95. Magyar Szemiotikai Társaság. Budapest.
- Ottosson, J., Grahm, P. (2021). Nature Archetypes – Concepts Related to Objects and Phenomena in Natural Environments. A Swedish Case. *Frontiers in Psychology*, 11, 612672. doi: [10.3389/fpsyg.2020.612672](https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.612672)
- Pál J., Újvári E., Borus J., Ruttkay H. (2001). *Szimbólumtár. Jelképek, motívumok, témák az egyetemes és a magyar kultúrából*. <https://docplayer.hu/987422-Szimbolumtar-jelkepek-motivumok-temak-az-egyetemes-es-a-magyar-kulturabol.html> Utolsó letöltés: 2022. 01. 22.
- Pearson, M., Wilson, H. (2001). *Sandplay & Symbol Work: Emotional Healing & Personal Development with Children, Adolescents, and Adults*. Australian Council for Education Research. Camberwell, Melbourne.
- Piercy, J. (2018). *Szimbólumok. Egy egyetemes nyelv*. Saxum Kiadó. Budapest.
- Pigulevskiy, V., Mirskaya, L. (2019). Archetypes and design. SHS Web of Conferences 72:03017. *Directory of Open Access Journals: DOAJ Articles*.
https://www.researchgate.net/publication/337595337_Archetypes_and_design Utolsó letöltés: 2022. 01. 18.
- Potash, J. S., Chen, J. Y., Tsang, J. P. Y. (2015). Medical student mandala making for holistic well-being. *Medical Humanities*, 42(1), 17–25. doi: [10.1136/medhum-2015-010717](https://doi.org/10.1136/medhum-2015-010717)
- Roesler, Christian (2012). Are archetypes transmitted more by culture than biology? Questions arising from conceptualizations of the archetype. *Journal of Analytical Psychology*, 57(2), 223–246. doi: [10.1111/j.1468-5922.2011.01963.x](https://doi.org/10.1111/j.1468-5922.2011.01963.x)

- Rosen, D. H., Smith, S. M., Huston, H. L., Gonzalez, G. (1991). Empirical study of associations between symbols and their meanings: evidence of collective unconscious (archetypal) memory. *Journal of Analytical Psychology*, 36(2), 211–228.
- Sas I. (2012). *Reklám és pszichológia a webkorszakban – Upgrade 3.0.* Kommunikációs Akadémia Kft. Budapest.
- Serlin, I. A. (2020). Dance/Movement Therapy: A Whole Person Approach to Working with Trauma and Building Resilience. *American Journal of Dance Therapy*, 42(2), 1–18. doi: [10.1007/s10465-020-09335-6](https://doi.org/10.1007/s10465-020-09335-6)
- Silverstein, O., Asael N. (1997). Imagery, Concept Formation and Creativity – From Past to Future. 9 pp. (ED408983), Beszámoló, Adatbázis: ERIC. <https://eric.ed.gov/?id=ED408983> Utolsó letöltés: 2022. 04. 17.
- Spineto, N. (2003). *Szimbólumok az emberiség történetében.* Officina '96 Kiadó. Budapest.
- Sotirova-Kohli, M., Opwis, K., Roesler, C., Smith, S. M., Rosen, D. H., Vaid, J., Djonov, V. (2013). Symbol/Meaning Paired-Associate Recall: An “Archetypal Memory” Advantage? *Behavioral Sciences*, 3(4), 541–561. doi: [10.3390/bs3040541](https://doi.org/10.3390/bs3040541)
- Sotirova-Kohli, M., Rosen, D. H., Smith, S. M., Henderson, P., Taki-Reece, S. (2011). Empirical study of Kanji as archetypal images: understanding the collective unconscious as part of the Japanese language. *Journal of Analytical Psychology*, 56(1), 109–132. doi: [10.1111/j.1468-5922.2010.01893.x](https://doi.org/10.1111/j.1468-5922.2010.01893.x)
- Spoto, A. (2021). Experiencing whole type: living into the archetypal Self. *Journal of Analytical Psychology*, 66(5), 1094–1118. doi: [10.1111/1468-5922.12731](https://doi.org/10.1111/1468-5922.12731)
- Szirmai É. (2019). A digitális identitás titkos jelei. In Balázs Géza, Minya Károly, Pölcz Ádám (szerk.), *A titok szemiotikája*, 301–312. Magyar Szemiotikai Társaság. Budapest.
- T. Molnár G. (2014). Ünnepe, ünneplés, ünnepkultúra In Takács Zoltán, Ricz András (szerk.), *Regionális kaleidoszkóp*, 293–303. Regionális Tudományi Társaság. Szabadka.
- Tamás P., Bulla M. (szerk., 2011). *Sebezhetőség és adaptáció. A reziliencia esélyei.* MTA Szociológiai Kutatóintézet. Budapest.
- Tánczos V. (2007). *Szimbolikus formák a folklórban.* Kairosz Kiadó. Pécs.
- Újvári E. (2017). A multikulturalitás terminológiájának szemantikája a kulturális antropológia elméleteiben. In Balázs Géza, Minya Károly (szerk.), *Multikulturalitás. Kultúraközlés a tudományban, művészetekben, médiában, mindennapokban*, 83–89. Magyar Szemiotikai Társaság. Budapest.
- Újvári E. (2001). Szimbólumfelfogásunk. In Pál József, Újvári Edit (szerk.), *Szimbólumtár. Jelképek, motívumok, témák az egyetemes és a magyar kultúrából*, 5–11. <https://docplayer.hu/987422-Szimbolumtar-jelkepek-motivumok-temak-az-egyetemes-es-a-magyar-kulturabol.html>
- White, Leslie A. (1940). The Symbol: The Origin and Basis of Human Behavior. *Philosophy of Science*, 7(4), 451–463.

Ringert Csaba

Dobó István Vármúzeum, Eger

ORCID:0000-0002-8706-3236

A digitális múzeumpedagógia modellje

Absztrakt

Tanulmányom célja a digitális múzeumpedagógia definíciója, valamint az ehhez kapcsolódó modell bemutatása. Napjainkban a digitális eszközök fejlődése számtalan új, hatékony megoldást, lehetőséget biztosít a múzeumok számára is. A 2020. év elején kirobbant világjárvány a kulturális intézményeket is bezárásra kényszerítette, így kénytelenek voltak intenzívebb jelenléttel kilépni a virtuális térbe. A korábbi fejlesztések előkerültek, a digitális tartalmak megújultak, és ami még fontosabb, megindult egy olyan léptékű oktatást támogató tartalomfejlesztés a múzeumi szektorban, amelyre korábban nem volt példa. Ennek a kényszernek a hatására igyekeztek az intézmények nagyobb szerepet vállalni az otthoni digitális oktatás támogatásában.

Kulcsszavak: digitális múzeumpedagógia, digitális pedagógia, múzeumpedagógia, IKT műveltség

Abstract

The model of the digital museum pedagogy

The aim of my study is to define digital museum pedagogy and to present a model for digital museum pedagogy. Nowadays, the development of digital tools provides museums with many new and effective solutions and opportunities. The pandemic of the beginning of 2020 has forced cultural institutions to close down, forcing them to enter the virtual space with a more intensive presence. Previous developments have been brought to life, digital content has been renewed and, more importantly, content development in support of education has been launched on a scale never seen before in the museum sector. As a result of this pressure, institutions have sought to play a greater role in supporting digital education at home.

Keywords: digital museum pedagogy, digital pedagogy, museum education, ICT literacy

1. A digitális múzeumpedagógia fogalmi keretének meghatározásához kapcsolódó definíciók, ismeretek

1.1. Múzeumok a 21. században: hagyományos vagy digitális?

A digitális technológiák múzeumokban, múzeumi környezetben való megjelenésével párhuzamosan elindult egy vita a digitális megjelenítés kontra hagyományos technológiák témakörében. Ez a vita mind a mai napig tart a szakemberek között. Az utóbbi évek intenzív, kényszerű digitalizációjának köszönhetően azonban sokban változott a pártolók, és a szkeptikusok véleménye. A pandémia alatt végzett, nagyléptékű digitalizáció, digitális tartalomfejlesztés, új lendületet adott a múzeumi szakma számára (Kassai 2021).

A fejlesztések megkezdésekor minden esetben felmerül a kérdés a kiállítások kurátoraiban, múzeumpedagógusokban, hogy vajon a túlzott digitalizációval nem távolodnak-e el a látogatók a valós, kézzelfogható múzeumi terektől, az őrzött műtárgyaktól. Korábbi nemzetközi tapasztalatok, kutatások is azt támasztják alá, hogy a digitális térben való múzeumi nyitás inkább

felkelti az érdeklődést a potenciális látogatókban, és növeli az offline múzeumi élmény megszerzésének igényét. A múzeumi szakemberekkel szemben mostanság sokszor elhangzik az a kritika, hogy indokolatlanul sok információt szeretnének eljuttatni a látogatókhoz. Ez a hagyományos, „offline” kiállítások esetében gyakran társul a kiállítási szövegek terjengősségével. Egy-egy tablón, vagy leírásban olyan mennyiségű információ, ismeret közvetítésére törekszik a kurátor, amelyet befogadni, feldolgozni szinte képtelenség nagyszámú tárgy esetében. A legújabb fejlesztések alkalmával előtérbe kerültek olyan digitális megoldások, amelyek segítségével a látogató közvetlen hozzáférést kap az előbb említett tartalmakhoz, azonban azokat el tudja vinni magával a múzeumból, és a későbbiekben, már nyugodt körülmények között, átböngészheti, értelmezheti. A múzeumok digitális átállása során ez a fajta megközelítés látogatóbarát szemléletet tükröz, és hozzásegít minket az ismereteink bővítéséhez, további kutatások, vizsgálódások elvégzéséhez. Az ilyen esetekben a látogatónak nem marad hiányérzete, illetve könnyebb számára felidézni a látottakat, hallottakat. Az is nagyon fontos szempont, hogy tudunk szelektálni az információk halmazában. Képesek vagyunk az általunk preferált tartalmi egységekre nagyobb figyelmet fordítani. Ez a szelekciós lehetőség még inkább hozzájárul a téma feldolgozásához, és ami a nagyon fontos, az ismeretek élményszerű bővítéséhez. Ebben az esetben a látogató szívesen tekint vissza a látottakra, a múzeumi kiállítások megtekintése, a múzeumlátogatás iránti attitűdje várhatóan pozitívan alakul.

A jelenkori múzeumi fejlesztések során egyre többször hangzik el az élményszerű kiállítás kifejezése, az élménypedagógia fogalma. A múzeumi szakembereknek a modern, 21. századi múzeumi fejlesztések során a látogatók számára élményszerű megismerést kell biztosítani. Ez egyfajta elvárásként jelentkezik napjainkban. Ha egy új múzeumi tárlat a hagyományos módszerekkel igyekszik bemutatni a műtárgyait, akkor rögtön unalmasnak, vagy éppen elmaradottnak tekinthetik. A digitális eszközök, technológia használata ugyan nem mindenható, de ezen a területen sokat tud hozzáadni a látogatói elégedettség eléréséhez. Az élményszerűséget természetesen más módszerekkel is lehet biztosítani, csak gondoljunk az élő történelmi interpretációk, az interaktív bemutatók, játékos felfedezések típusú múzeumi programokra. Ezek a digitális technológia nélkül is működőképeseek.

1.2. A digitális múzeum és –múzeumpedagógia kapcsolata

Mielőtt részletesen rátérünk a múzeumpedagógia – digitális pedagógia – IKT-műveltség hármasának tárgyalására, elsőként fontos tisztázni a digitális múzeum és a digitális múzeumpedagógia közti különbséget.

A digitális múzeum kifejezést Ben Davis használhatta elsőként az 1994-es *Digital museums* című munkájában (Davis 1994). Davis ekkor arról írt, hogy a múzeumok számos módon kezdik használni a digitális képalkotási technológiát, a gyűjteményeik archiválásától kezdve, a közönség felé történő kommunikációig. A múzeum számára a digitális nyilvántartás hatékony, a kommunikáció azonban nehézkes. A számítógép hozzásegít minket ahhoz, hogy ez a két tevékenység integrálódjon. A múzeum által digitalizált tartalmak a számítógépes kommunikáció által eljutnak az oktatás, a gazdaság, a szórakoztatóipar területére is (Davis 1994). A digitális múzeumi tartalmak oktatásban történő hasznosítása a számítógépes kommunikáció által ug-rásszerűen megnőhet. A digitális múzeum ma már gyűjtőfogalomként magában hordozza mindazon múzeumi tevékenységeket, szolgáltatásokat, amely során a múzeumi dolgozók és a látogatók digitális eszközök segítségével, vagy azokon keresztül kapnak információt a múzeumi gyűjteményi anyagról, kutatásokról. A múzeumokban vagy a virtuális terekben, a tudásközvetítés során bemutatásra kerülő tárgyi vagy szellemi tartalom digitális eszközökön keresztül valósul meg. (Ruttkay, German 2018). A mai felfogás szerint tehát „a digitális múzeum alatt értendő minden olyan, a digitális technológiák tárházát kiaknázó eszköz, módszer, mely fizikailag létező kulturális örökség intézmények – hagyományos múzeumok, levéltárak – a közönséget szolgáló, elsősorban interpretációs munkáját segíti és terjeszti ki.” (Ruttkay, Bényei 2021: 85).

A 21. századi, modern múzeumokban a digitális eszközök használata a tudásközvetítés során már-már kézenfekvő. Manapság egy új kiállítás el sem képzelhető olyan eszközök és tartalmak nélkül, amelyekhez a látogatóknak ne lenne szükségük digitális kompetenciájuk használatára.

Szinte kötelező elemmé váltak az applikációk, interaktív panelek, tematikus digitális tartalmak, stb. (Boyko 2012). „A múzeum az információs társadalomban olyan környezetbe ágyazódik, ahol a digitális médiumok alapvetően meghatározzák az információk tárolásának, hozzáférhetővé tételének és értelmezésének módjait. Az ebben a környezetben szocializálódó „digitális nemzedék”, de valójában az eszközökhöz hozzáférő minden személy számára új utak nyíltak meg a tanulásban és általában a világ megismerésében”. (Bényei, Ruttkay 2015: 36).

A jelenlegi múzeumi gyakorlatban a digitális múzeum fogalmát szűkítve beszélhetünk digitális múzeumpedagógiáról. Ha a hagyományos múzeumpedagógiai tevékenységünk megvalósítása során digitális eszközöket használunk, és a múzeumi gyűjteményekhez, múzeumi feladatellátáshoz kapcsolódóan olyan tartalmakat dolgozunk fel, amelyek célja az ismeretszerzés, akkor általában kiterjesztjük a múzeumpedagógia fogalmát, és digitális múzeumpedagógiát említünk. Ebből a megfogalmazásból az is kiderül, hogy nem elegendő az IKT-eszközök feladatvégzésbe való beépítése, hiszen annak célja lehet pl. az élményszerzés is, különösebb tanulási cél nélkül. Fontos eleme, az alapvető múzeumpedagógiai célnak, illetve a megfelelő digitális tartalomnak, a nevelési-oktatási folyamatba való integrálása is. A digitális múzeumpedagógia kifejezés használatának megjelenése alig néhány évvel ezelőttre tehető, és a hagyományos múzeumpedagógia digitális térben, vagy digitális eszközzel való megvalósításaként jelentkezett először. A 2020-ban kirobbant világjárvány azonban olyan mértékű lökést adott a digitális múzeumi tartalmak pedagógiai, oktatási célú fejlesztésének, felhasználásának, amit nagyon nehéz volt lekövetni (Kassai 2021). Nagyon sok anyag született a múzeumpedagógiai műhelyekben, és ezek az anyagok nagyon színes képet mutattak.

1.3. A múzeumpedagógia fogalma

A múzeumpedagógia fogalmát a múzeum oktatáshoz való kapcsolatát több oldalról is megközelítették a kutatók. Számunkra legkézenfekvőbb a felvilágosodás eszmevilágában megjelenő reformpedagógiai irányzatok iskolafelfogása. A múzeumok által őrzött kulturális javak közkinccsé tétele, a gyűjteményi egységek bemutatása ekkor került előtérbe (Koltai 2012). A múzeumok hasznosításáról az iskolai pedagógiában John Dewey írt először az 1912-ben megjelent *Az iskola és a társadalom* című művében. A könyvben felvázolt modell az iskola és az élet kíváncsnak tartott viszonyát, élő kapcsolatát valósítja meg (Pukánszky, Németh 1996), amely szerint: „Minden egyes iskolánk egy kicsi kis társadalmi közösséggé válik (*embryonic community life*) az alkotó munka típusaival, amely a nagyobb társadalom életének tükré” (Dewey 1912). A múzeum szempontjából kiemelten fontos, hogy Dewey annak központi szerepét hangsúlyozza, és úgy tekinthetünk rá, mint az ismeretszerzés központi elemére, ahol a gyűjteményen, a tárgyakon keresztül, tapasztalati úton, gyakorlati tevékenységek végzése közben szereznek ismeretet a gyerekek. A múzeumpedagógia legfontosabb alapvetése, hogy a tárgyakon és a cselekvésen keresztüli tanulás, az interaktivitás jelentik a múzeumi tanulás legfontosabb formáit (Koltai 2012).

A hagyományos felfogás szerint a múzeumpedagógia a múzeumi terek meglátogatását, a kiállításokban való tematikus vezetést jelenti. Újabban ez kibővült a célzottan múzeumpedagógiai foglalkoztató helyiségekkel is (Veres Verók 2017). A múzeumpedagógia fogalmának értelmezése során a digitális tartalmak felhasználásával nem foglalkozunk. Ennek a területnek a fejlődése csak sok évvel a digitális eszközök oktatási rendszerben történő megjelenését követően valósult meg. A köznevelési rendszerben sokkal hamarabb megindultak azok a digitális fejlesztések, amelyek a múzeumi környezetben csak évekkel később jelentek meg. A digitális átállás mind az iskolai, mind a múzeumi környezetben szorosan összekapcsolódott az élménypedagógiával. Ma már elképzelhetetlen egy-egy kiállítás digitális technológia alkalmazása nélkül, ami így természetesen beépül a múzeumpedagógiai gyakorlatba is (Veres, Verók 2017).

A múzeumpedagógia fogalmi keretének elemzési területei:

- múzeumi gyűjteményen alapuló ismeretközvetítés
- korhatár nélküli, csoportos
- a múzeumpedagógiai foglalkozás tartalmának egyértelműen illeszkednie kell a köznevelési tartalmi keretébe
- alapvető szemlélete a konstruktivizmus

- adaptív módszertan jellemzi
- szemléletmódjában hangsúlyos a művészetpedagógia, az élményszerűség.

Minden múzeum számára a legfontosabb a gondozásában lévő közgyűjtemény állapota, feldolgozottsága, valamint publikálása. A múzeumpedagógiát leginkább az különbözteti meg az egyéb formális vagy nem formális pedagógiai környezettől, hogy tartalmi alapját a gyűjteményben fellelhető kulturális javak adják. A múzeumpedagógiai foglalkozás alkalmával, a pedagógia módszereit alkalmazva, a múzeumpedagógus a gyűjteményi kulturális javak megismertetésén keresztül próbálja meg a tanulók ismereteit bővíteni az adott témakörben. A foglalkozások tervezésekor célszerű figyelemmel lenni a köznevelési kapcsolódásra, illeszkedve a Nemzeti Alaptantervben, valamint a kiadott kerettantervekben foglaltakra. Sok esetben nehéz a múzeumnak a konkrét köznevelési törzsanyagot megjelölni, hiszen a gyűjteményi anyagok rendkívül színesek, sok közvetíthető ismeretet hordoznak.

A múzeumpedagógiai tevékenységet konstruktivizmus jellemzi. A tanulási tevékenység során a részt vevő személyiségének fejlődése belső késztetésből, indítatásból eredt. Ez azt is jelenti, hogy a pedagógus szerep nem mint a tudás, ismeret, attitűd közvetítője, illetve átadója jelenik meg a nevelési-oktatási folyamatban, hanem mint a folyamat szervezője, támogatója (Nahalka 2013). A foglalkozások során megjelenik az adaptivitás is, amelyhez a konstruktivista szemléletmód is hozzájárul. A tanuló alapvetően optimális, számára hasznos tevékenységet végez úgy, hogy közben értékeli önmagát, és alkalmazkodik a feladatvégzéshez (Nahalka 2013). Az adaptív oktatási stratégiai megalkotása szorosan összefügg a tanulók képességeinek, adottságainak megítélésével (Falus 2003). A tanulók az oktatási folyamatba eltérő előzetes tudással, képességekkel érkeznek (Csapó 1978). A tanulói sikerességet, az elsajátítást jelentősen befolyásolják a személyiségvonások, kognitív képességek, a motiváció (Falus 2003). Emiatt fontos feladatunk, hogy minden diák számára a lehető legoptimálisabb tanulási utat határozzuk meg a múzeumpedagógiai foglalkozások során is. Ez nemcsak az egyes tananyagok, feladatok nehézségi szintjét jelenti, hanem azokat a tanulási módszereket is, amelyeket vélhetően eredményesen tudunk alkalmazni az ismeretközvetítés során, figyelembe véve a konstruktivista szemléletmódot.

A múzeumpedagógiai foglalkozásokkal kapcsolatban alapvető elvárásként jelentkezik az élményszerűség. Ma már az egyes programok során, a nem formális tanulási környezet adta lehetőségeket kihasználva, tárgyalgató, tevékenykedtető, mozgásos feladatokat végeznek a diákok. A kooperatív munka, a projekt módszer mindennapossá vált a múzeumpedagógiában. A hagyományos elemeket jól egészítik ki, az IKT által végzett digitális múzeumi fejlesztések (Veres, Verő, 2017).

1.4. Múzeumpedagógiai módszerek bemutatása

A múzeumpedagógiai foglalkozások során alkalmazott módszerek a múzeumok technológiai fejlesztéseivel párhuzamosan alakultak ki. Ennek megfelelően, a témánk szempontjából beszélhetünk hagyományos, illetve újszerű, innovatív módszerekről. A hagyományos módszerek használata még mindig nagyobb mértékben jelen van a napi gyakorlatban, de a digitális technológia fejlődésével egyre inkább teret nyernek az új módszerek is.

A digitális múzeumpedagógia alkalmazása szempontjából mindkét csoport fontos számunkra, hiszen sok helyen ezek a módszerek kiegészítik egymást. Még kevésbé beszélhetünk egyértelműen csak az újszerű módszerekre támaszkodó, „tisztán” digitális múzeumpedagógiáról, és az is lehetséges, hogy nem is szükséges feltétlenül ilyen módszertanban gondolkodnunk. Ennek eldöntése természetesen az intézmény feladata, hiszen több mérlegelendő tényező szerepet játszik a választáskor. A legfontosabb mindenképp a múzeumi szakemberek felkészültsége, módszertani ismerete; a digitális kompetencia szintje, valamint az intézmény eszközellátottsága, infrastruktúrális lehetőségei.

A következőkben csoportosítva bemutatjuk az egyes módszerek sajátosságait, ismérveit.

1.4.1. Hagyományosnak tekinthető múzeumpedagógiai módszerek

Tárlatvezetés

A legrégebbi gyökerekkel rendelkező közvetítési módszer. A múzeumpedagógiai célú tárlatvezetést azonban meg kell különböztetnünk a turisták számára szervezett, a múzeum teljes, vagy nagy múzeumok esetében az egyes kiállításegységek anyagának bemutatását célzó tárlatvezetéstől. Mint múzeumpedagógiai módszer elsősorban az adott múzeumpedagógiai program által meghatározott speciális ismeretkörök megismertetését támogatja, ezért ebben az esetben meghatározott számú kiválasztott tárgy bemutatására irányul (Koltai, 2011).

A járványhelyzet során megjelentek az online térben megvalósuló tárlatvezetések is. Ezek múzeumpedagógiai célú alkalmazása egyértelműen digitális múzeumpedagógiai tevékenységformának tekinthető.

Feladatlap, foglalkoztató füzet

A feladatlapok, foglalkoztató füzetek széles körben elterjedt múzeumpedagógiai eszközök. A legnagyobb hatékonyság a gyermekek nyelvezetének figyelembevétele, valamint a különböző feladattípusok (szöveges, rajzos, kiegészítendő feladatok, keresztrejtvény) kombinációja által érhető el. A feladatlapokat több szempont szerint csoportosíthatjuk: egyéni/csoportos; múzeumi látogatás során alkalmazandó / múzeumi látogatást követően alkalmazandó; múzeumpedagógiai tevékenységet kiegészítendő / múzeumpedagógiai tevékenység alapját képező feladatlapok. Az intézmények ezeket a feladatlapokat előszeretettel publikálták az utóbbi években a weboldalainkon. Ennek kettős funkciója volt. Egyrészt lehetőség nyílt a valós térben a feladatlap alkalmazására, és későbbi kiértékelésére, amelyhez a múzeum segítséget nyújtott. Másodsorban az otthoni tanulást is támogatta, amennyiben a megfelelő digitális tartalmat, online térben végzett kutatómunkát mellé tudjuk rendelni. Az utóbbi megoldást több intézmény is javasolta a világjárvány kitörését követően.

A manuális tevékenység és a tárgykészítés

A hazai intézményrendszerben legtöbbször alkalmazott múzeumpedagógiai módszer, amelynek alkalmazása során illeszkedünk a múzeum profiljához, a gyűjtemény típusához (Koltai 2011). A kézműves foglalkozások gyakorlata nemcsak a közgyűjteményi intézményeknél népszerű módszer, hanem az iskolában, óvodában, vagy a közművelődésben is sokszor alkalmazzák. A tárgyalgó tevékenység során a saját produktum elkészítése „flow élményt” (Csíkszentmihályi 2010) jelent a részt vevő számára, ami az egyik legfontosabb múzeumpedagógia cél.

Drámapedagógia

A drámapedagógiai módszerének alkalmazása lényegesen nehezebb, mint pl. a tárgyalgó foglalkozások szervezése. Adódik ez elsősorban abból, hogy a foglalkozást vezető múzeumpedagógusnak rendelkeznie kell a sikeres lebonyolításhoz szükséges módszertani ismeretekkel is, ami a drámapedagógia estében jóval nagyobb gyakorlatot igényel (Novák 2016).

A múzeumban számos olyan téma adódik, amelynek feldolgozása során ez a módszer jól használható. Régmúlt idők története elevenedhet meg újra egy-egy ilyen játék alkalmával. Lényeges kiemelnünk, hogy ebben az esetben is a dráma pedagógiai célú felhasználásáról van szó. Kaposi megfogalmazásában: „a dráma olyan csoportos játéktevékenység, amelynek során képzeletbeli (fiktív) világot építenek fel, ebbe a képzeletbeli világba a résztvevők szereplőként vonódnak be, a fiktív világon belül valós problémákkal találkoznak, s ebből valós tudásra és tapasztalatra tesznek szert.” (Kaposi 2008: 2).

A gyűjteményi anyagok alapján készülő műtárgymásolatok még inkább élményszerűvé tehetik ezt a tevékenységet. A módszer nagyon közel áll a múzeumszínházi gyakorlathoz, bár hangsúlyozni kell, hogy a drámapedagógiai módszer végeredményeként nem feltétlenül jön létre színpadi előadás, sőt inkább a résztvevők alkalmoszerű, pillanatnyi részvétele valósul meg, nem cél nagyközönség előtt bemutatni egy-egy történetet (Káldy 2010).

1. kép: Viseletbe öltözött gyerekek az egri Dobó István Vármúzeumban



Forrás: Veres 2010

Élő történelmi interpretáció

Ma a múzeumokban előszeretettel alkalmazzák az élő történelmi interpretációt, amely során korhű viseletbe öltözött múzeumi szakemberek, az intézmény profiljához illeszkedően mutatnak be egy-egy történetet (Káldy 2010; Zöldi-Birkás 2021). Ebbe az interpretációba olykor bekapcsolódnak tanulók is, hiszen az előadás interaktív formában valósul meg.

Lehet elsőszám első személyű, illetve harmadik személyű változat is (E/1, illetve E/3). Maga a műfaj sok előkészületet igényel, és nehéz gyorsan, hatékonyan bevonni a célcsoportot a tevékenység végzésébe. A történetmesélő számára a legfontosabb cél az átadandó ismeretek élményszerű közvetítése. Az interaktivitással együtt jár az alkalomszerű improvizációs szükséglet is, amely ugyancsak jó kommunikációs tudást igényel az előadó részéről.

Vetélkedő, társasjáték, vita

A vetélkedők és társasjátékok szintén népszerű múzeumpedagógiai módszerek. Az intézmények a múzeumi környezetben, a kiállításokban előszeretettel alkalmazzák a különféle vetélkedő formákat. Lehet szó kincskereső típusú játékról, feladatlap megoldásáról, amely során a műtárgyakkal kapcsolatos ismereteink bővíthetnek. A társasjátékok általában ugyancsak a múzeum profiljához kapcsolódnak, saját fejlesztésű programok.

Projekt módszer

A projekt módszer alkalmazása esetén a múzeumpedagógusnak ügyelnie kell a végrehajtandó feladatok sokszínűségére, valamint arra, hogy a résztvevők lehetőség szerint minél változatosabb részfeladatok közül választhassanak. A projekt-módszer inkább a több foglalkozásra épülő múzeumpedagógiai programokban, illetve a hazánkban is egyre népszerűbb múzeumi táborokban alkalmazható. A projekt-módszer során fejleszthetőek a szociális kompetenciák, a kreativitáshoz, tervezéshez és az adott feladat önállóan vagy egy csoport tagjaként megvalósuló teljesítéséhez kötődő képességek (Koltai 2011).

A projekt módszer online környezetben való alkalmazásával könnyen létrehozhatunk digitális múzeumpedagógiai foglalkozásokat. Egy adott témakör kooperatív, kollaboratív munkával történő feldolgozása projektszemléletben valósulhat meg.

A történetmesélés

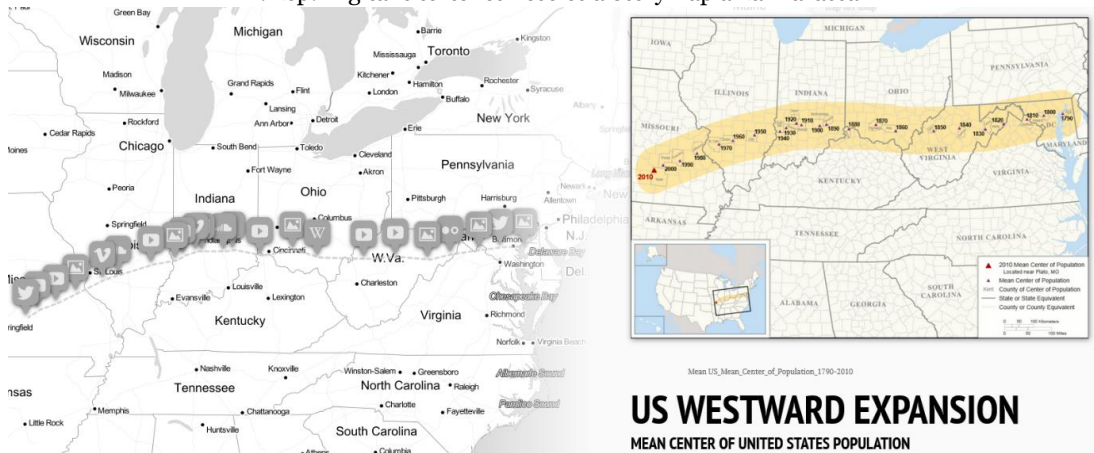
Az egyik leghatékonyabb hagyományos múzeumpedagógiai módszer, amelynek az írásbeliség megjelenésében fontos kultúrák közvetítő szerepe volt, hiszen az idősebb korosztály elbeszélések során tudta átadni a szerzett tapasztalatait, tudását (Donald 2001; Meyrowitz 2003). A szóbeli történetbe integrált narratív informálódási folyamat révén lehetőséget nyújt saját tapasztalataink és a kulturális örökség jobb megértésére, másokkal való megosztására. Legfőbb pedagógiai és andragógiai előnye a vizualitás, a képzelőerő és a szókincs fejlesztésében határozható meg.

1.4.2. Innovatív, digitális eszközökkel támogatott módszerek

Digitális történetmesélés

A történetmesélés mint módszer hagyományosan jelen van a mai múzeumpedagógiai gyakorlatban. Segítségével az emberi tapasztalatok, élmények elbeszélések formájában, történetek elmondásával valósítható meg. A digitális történetmesélés során az egyéni elbeszélések digitális eszközökkel, multimédiás eszközökkel történő létrehozása a cél (Lanszki 2019). Gyakorlatilag a hagyományos történetmesélés és az IKT-eszközrendszer ötvözésével jön létre. A történetalkotás során fontos, hogy a történetmesélő digitálisan menedzselni tudja a saját gyűjteményét valamilyen gyűjteménykezelő rendszeren keresztül. A felhasználók számára több ingyenes szoftver is biztosítja a fejlesztői környezetet, amelyek alkalmasan a tartalmak látványos bemutatására. A legjellemzőbb digitális technológiák a timeline, a kiterjesztett valóság, a geolokáció (Kómár 2016).

2. kép: Digitális történetmesélés a Storymap alkalmazással



Forrás: StoryMap Knight Lab¹

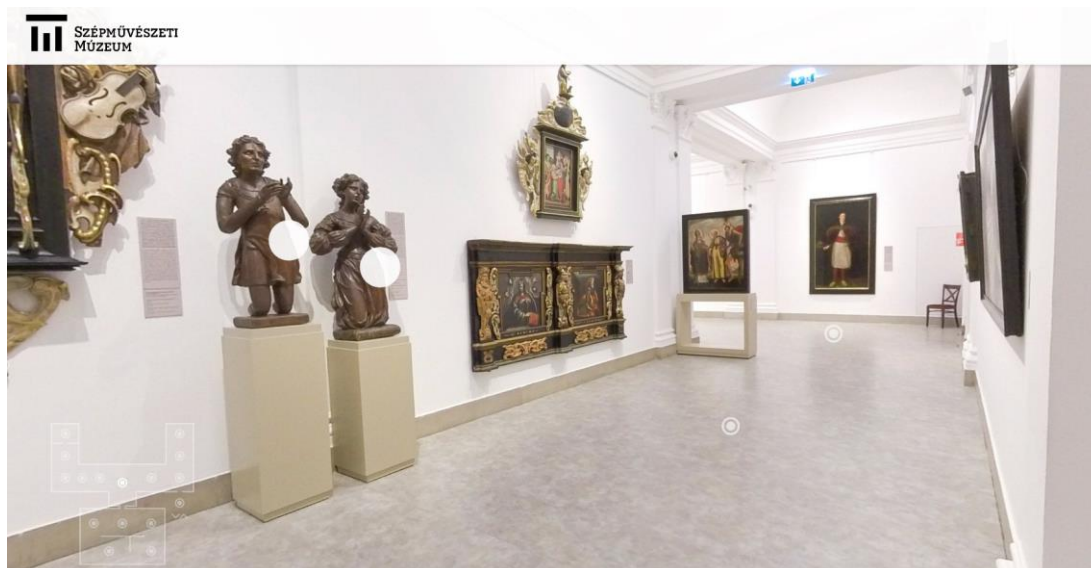
Az elkészült történetek szabadon megoszthatók, bővíthetők a jelenleg rendelkezésre álló IKT-eszközökön keresztül, legyen szó hagyományos PC-ről, vagy a legújabb mobil kommunikációs technológiáról.

Online bejárható múzeumi terek

Az online bejárható múzeumi terek tulajdonképpen valós kiállítóterek, virtuális térben való leképezését jelentik. Gyakran összetévesztjük ezt a formát a virtuális kiállítással. Ennek az az oka, hogy kezdetben a múzeumok a virtuális kiállítások között sorolták fel – és sok esetben mind a mai napig is ott tartják számon – az olyan digitális tartalmaikat, amelyeket a meglévő kiállításaik fotózását követően, online módon közzétettek. Ez önmagában természetesen nem jelent problémát, hiszen a virtuális szó jelentéséből (nem valós) adódóan, valóban egy ilyen, perceptuálisan nem valós térélményt adunk a látogatónak. Ugyanakkor itt nagyon fontos elem, hogy szemben a virtuális kiállítással, a múzeumi tér valós reprezentációját igyekszünk virtuálisan visszaadni a látogatónak, és ezzel akár arra is ösztönözhetjük, hogy a későbbiekben látogasson el hozzánk. Tekinthejtük ezt egyfajta motivációs eszköznek is, amellyel elérjük az valós jelenlétet.

¹ <https://storymap.knightlab.com>

3. kép: Online bejárható múzeumi tér – Régi magyar gyűjtemény, virtuális kiállítás a Szépművészeti Múzeumban



Forrás: Szépművészeti Múzeum²

Virtuális kiállítások

A virtuális kiállítások elterjedése a multimédia fejlődésével együtt következett be. Az internet megjelenésével, a hipertext és a multimédia által biztosított lehetőségekkel, a múzeumok a digitális térben is be tudják mutatni a tematikus kiállításait (Szűts 2013). Egy virtuális kiállítás kezdetben a meglévő, offline módon is elérhető anyag gyűjteményi anyag digitalizálását jelentette. Ennek során a valós kiállítótér befotózására, valamint a kapcsolódó ismeretanyag hipertext segítségével történő publikálására került sor. Ezt a folyamatosan fejlődő audiovizuális technológia segítségével, egyre könnyebben meg tudják valósítani a múzeumok. Az ilyen típusú, offline kiállítások virtualizálása alkalmas a megőrzésre is. Ugyanis amennyiben akár egy állandó, akár egy időszakos kiállítótérben bontásra kerül az installáció, az utókor számára így tudjuk megőrizni a tematikus tárlatot.

A múzeumi digitalizáció az elmúlt években dinamikusan haladt előre.³ Ennek köszönhetően főként a nagyobb, országos, illetve megyei hatókörű városi múzeumok, jelentős lépéseket tettek a raktárakban őrzött tárgyi anyagok digitális feldolgozásában. Ez nemcsak a fotózást, vagy a modellezést jelenti, hanem olyan tárgyleírások készítését is, amelyek segítségével a kutatók, tanulók, érdeklődő látogatók számára az adott gyűjteményi egység részletesen bemutatható, értelmezhető. Éppen ezek a fejlesztések adnak lehetőséget arra, hogy a múzeumok ne csak az épített, meglévő kiállításaikból készítsenek virtuális tárlatot, hanem a múzeumi gyűjteményekben fellelhető valamennyi tárgyból, tematikusan kiválasztva új kiállítás hozzanak létre a virtuális térben. Ezt a fajta szemléletmód akár ahhoz is lehetőséget biztosít számunkra, hogy a digitális múzeumpedagógia céljait szolgálva, a NAT igényeihez igazodva, akár kisebb kamara típusú, akár nagyobb, tematikus kiállításokat hozzunk létre.

Augmented Reality

Az *augmented reality* (kiterjesztett valóság) a valós környezetben igyekszik digitális tartalmakat bemutatni. A digitális tartalmak a múzeumi környezet esetében főként az épített örökség, a gyűjteményi tárgyak 3D modellek útján történő megjelenítését jelentik (Szűts 2013).

A kiterjesztett valóság lehetőségeinek alkalmazása költséges megoldás. Bár élményszerűsége vitathatatlan, ugyanakkor használata elenyésző a magyarországi múzeumokban. Az utóbbi években a Közgűjteményi Digitalizálási Stratégiának köszönhetően, jelentős lépést tettek a múzeumok a gyűjteményi anyagaik 3D modellezésének terén. Ennek köszönhetően ma már

² <https://virtualiskiallitas.szepmuveszeti.hu/tour/regi-magyar-gyujtemeny> Utolsó letöltés: 2022. 05. 30.

³ <https://digitalisjoletprogram.hu/hu/tartalom/kds-kozgyujtemenyi-digitalizalasi-strategia>

elmondható, hogy a KDS projekthez csatlakozó múzeumok rendelkeznek a számukra legfontosabb tárgyak 3D modelljeivel, ami predesztinálja őket az ilyen típusú digitális fejlesztések megvalósítására. Ennek egyik komoly mozgatórugói lehetnek azok a szoftverek, amelyek a kiterjesztett valóság egyszerű, felhasználóbarát, gyors megvalósítását segítik.

4. kép: Az emberi test felépítésének bemutatása az AR technológia segítségével



Forrás: AR Books librARy⁴

Virtual Reality

A virtuális valóság múzeumi környezetben való alkalmazásának tárgyalása előtt fontos kitérnünk a fogalom meghatározására. A „virtuális” szó sok esetben előkerül az újszerű, digitális technológiák múzeumi alkalmazása során. Ilyenek a virtuális kiállítás, a virtuális séta, virtuális múzeumi séta, virtuális múzeumlátogatás vagy akár a virtuális múzeum. A virtuális szó használata minden esetben egy olyan térnek, gyűjteményi egységnek, műtárgynak az online világban történő bemutatását jelenti, amelyet a látogató valamilyen digitális eszközön keresztül ér el. Ugyanakkor a virtuális valóság esetében amellet, hogy a szükséges IKT-technológia biztosítja a virtuális tér programozása során előállított textúrát, a látogatónak, résztvevőnek valós interaktív élményszerzési lehetősége van a technológia által. A virtuális valóság „egy olyan perceptuális élményt idéz elő, mely a nézőt interaktív szereplővé változtatja” (György 1994).

Amennyiben az informatikus nyelvén értelmezzük a virtuális valóság fogalmát, akkor elsőként az eszközök oldaláról tesszük azt. Ebben az esetben a VR biztosításának alapfeltétele a technika (audiovizuális eszköz, kesztyű stb.), és csak ezután foglalkozunk a programozással, illetve annak tartalmi elemeivel, minőségével. Ugyanis az eszköz megteremti a lehetőséget számunkra, hogy minél élethűbb környezetbe kerüljünk, viszont annak valóság-hű mélységét a programozási technológia biztosítja. Nem mindegy, hogy mennyi időt és energiát fordítunk arra, hogy a virtuális térben zajló cselekmények során az interaktivitás, a valóság-hű élményszerzés megvalósuljon. A technológiai fejlesztő cégek egyre többet foglalkoznak a mesterséges intelligencia virtuális valóságba történő integrálásával, valamint ehhez kapcsolódóan a hangvezérléssel támogatott programok fejlesztésével. A virtuális valóság múzeumi terekben való megjelenése is robbanásszerű volt az utóbbi években. Köszönhető ez annak is, hogy nemcsak az eszközök fejlődtek rohamosan, hanem a fejlesztői környezet is hamar alkalmazkodott az új elvárásokhoz, és a múzeumok mellett dolgozó, VR programozásban jártas szakemberek is aktívan bekapcsolódtak a kiállítások tervezésébe.

Az egyik legújabb alkalmazási terület a 2021-ben tartott *Egy a Természettel Vadászati és Természeti Világkiállítás* volt, ahol a látogatók több helyszínen is, VR eszközök használatával vehettek részt aktívan a kiállítás megismerésében. „A kiállításon lehetőség lesz továbbá több VR-

⁴ https://shop.arbookslibrary.com/az_emberi_test_kiterjesztett_valóság_konyv

játék kipróbálására is, ami alkalmat ad arra, hogy játszva ismerjük meg a természet szépségeit: például sólyomként barangolhatjuk be hazánk virtuális vidékeit⁵.

Személyre szabott múzeumi profil

Egyre több nagyobb múzeum foglalkozik a személyre szabott online múzeumi tartalmak közvetítésének kérdésével. Ennek fő célja, hogy a látogató számára még inkább élményszerűvé, érdekessé, informatívá tegyék a múzeumban őrzött gyűjteményi anyag bemutatását. A személyre szabott kínálat tulajdonképpen egy profilalkotás, amelynek során megismerjük a látogató érdeklődési körét, látogatásának célját, vagy információt szerezhetünk egyéb jellemzőiről is (nem, kor, életmód stb.), illetve akár a pillanatnyi hangulatáról is. A profilalkotáshoz szükséges információk begyűjtésének sebessége és élményszerűsége nagyban befolyásolja a hatékonyságot. Nem mindegy, hogy egy egyszerű kérdőívben, vagy egy játékos kvízsorozaton próbáljuk meg begyűjteni a számunkra fontos információkat (Antoniou et al. 2016).

Online tárlatvezetések

Az online tárlatvezetések műfaja a világiárvány 2020-as kitörését követően vett komoly lendületet (Berényi 2021). Korábban a múzeumok inkább ragaszkodtak a valós múzeumi terekben, offline, jelenléti tárlatvezetések szervezéséhez. Az első alkalmakkor a múzeumok más-más módszerrel igyekeztek megszervezni a vezetéseket. Időbeliségét tekintve volt élő, és előre rögzített felvétel is. A múzeumi tér használatát tekintve megjelentek a múzeumi valós térben történő vezetések, valamint a virtuális kiállítások bemutatásai. A múzeumok igyekeztek minél színesebben, élményszerűbben megvalósítani ezeket a programokat. Egyes intézmények értékesíteni is tudták a vezetéseiket, így csökkentve kieső bevételeiket.

Az online térben való múzeumpedagógiai gyakorlat megvalósítása során napjainkban előszeretettel alkalmazták az online tárlatvezetéseket, amelyek során a korábban digitalizált múzeumi terek kerülnek bemutatásra. Ennek az eljárásnak csak abban az esetben van értelme, ha nem korlátozódik a kiállítás bemutatására, hanem kibővül a vezető múzeumpedagógus narrációjával, illetve olyan tevékenységekkel, amelyek illeszkednek a múzeumpedagógia gyakorlatához.

Játékosítás (gamifikáció a múzeumban)

A gamifikáció kifejezés leegyszerűsítve egy olyan ösztönző, motiváló rendszert, alkalmazást takar, amely játékos formában igyekszik az adott személyt minél jobban bevonni az adott tevékenységbe. Lényege, hogy a gamifikáció az élet számos területén megjelenik, így a múzeumban is. Ebben az esetben viszont számunkra nem pl. a fogyasztói attitűd befolyásolása a cél, hanem az ismeretszerzés hatékonyságának növelése. A játékosítás az oktatásban tulajdonképpen a játszva tanulás fogalmának a modern megfelelője. A játék ugyanúgy egyfajta tanulási módszer, mint például az elméleti ismeretek elsajátítása, vagy a gyakorlati feladatok megoldása. A különbség ebben az esetben az a motivációs potenciál, amely kiemeli a játékot a többi tanulási tevékenység közül (Nahalka 2006). A játék motiváló ereje érthető módon, nagyobb mértékben a gyerekekben, fiatalokban van meg. Van azonban olyan felnőtt is, aki legalább olyan szívesen vesz részt a játékos tevékenységben, mint gyermeke.

Mobileszközök a múzeumban

A legutóbbi időszak újítása a mobiltanulás (M-learning/podcasting) múzeumi környezetben való alkalmazása. A vezeték nélküli kommunikációs eszközök segítségével (például GPS, mobiltelefon, tablet) kialakított múzeumi programok olyan új tanulási módszert jelentenek, ahol a hagyományos múzeumpedagógiai módszerek kiegészülnek a digitális és a kooperációs képességek javítására irányuló online tevékenységekkel, amelyek hozzájárulnak a szociális kompetenciák fejlesztéséhez is. A mobileszközök ma már helymeghatározással, digitális fényképezőgép funkcióval vannak ellátva. Ezáltal a hagyományosnak tekinthető audio guide helyett, a múzeumi mobiltanulás egy lehetséges formáját, alternatíváját képezik, könnyen használhatók az információ tárolására és későbbi reprodukciójára is, akár újszerű összeállításban.

⁵ <https://egyatermeszettel.jegy.hu/one-with-nature/> Utolsó letöltés: 2021. 10. 30.

A hagyományos audio tárlatvezetés módszertani fejlődéséből kiemelkedik az, melyben a látogatónak lehetősége nyílik „kihallgatni” a múzeumi kurátorok, restaurátorok és kutatók beszélgetését. Ezt az új típusú eszközökkel, akár előre meghirdetett, online stream-ek formájában is megvalósíthatjuk.

1.5. Digitális pedagógia, digitális kompetencia

A digitális múzeumpedagógiával szemben támasztott elvárásaink megértése szempontjából fontos tisztáznunk, hogy mit értünk digitális pedagógia, valamint digitális kompetenciafejlesztés alatt. Ha egyszerűen akarnánk megfogalmazni, akkor azt mondhatnánk, hogy a digitális kompetenciafejlesztés a digitális pedagógián keresztül valósul meg. Ez így rendben is van, de mégis mikor beszélhetünk digitális kompetenciafejlesztésről, és mikor valósul meg a digitális pedagógiai eljárás, mikor teljesülnek azok az elvárások, amelyeket a digitális pedagógiával szemben követelményként támasztunk.

Nem elegendő csak nemes egyszerűséggel annyit kijelentenünk, hogy amennyiben a pedagógiai cselekményrendszerünk során az IKT-eszközök használatának minél magasabb szintű elsajátítása megvalósul, akkor digitális kompetenciafejlesztést valósítunk meg. Sőt, azt sem mondhatjuk ki, hogy digitális pedagógiáról beszélünk, ha IKT-eszközök használatával digitális kompetenciafejlesztést valósítunk meg. A két fogalom ettől sokkal összetettebb tevékenységrendszert, valamint célrendszert határoz meg.

1.5.1. Digitális kompetencia

Magyarországon a Nemzeti Alaptanterv 2020-ban kiadott változatában, hasonlóan a korábbi változatokhoz, kiemelten kezeli a digitális kompetenciát, mint kulcskompetenciát, ezzel igazodva az Európai Unió által meghatározott területekhez.

A fogalom meghatározása a következő: „a digitális kompetencia magában foglalja az információs társadalmi technológiák (IST) magabiztos és kritikus használatát a munka, a szabadidő és a kommunikáció terén. Ez az IKT terén meglévő alapvető készségeken alapul: számítógép használata információ visszakeresése, értékelése, tárolása, előállítása, bemutatása és cseréje céljából, valamint a kommunikáció és az együttműködő hálózatokban való részvétel céljából az interneten keresztül”⁶. A digitális kompetencia fogalom meghatározása során ismertetik a kapcsolódó ismereteket, készségeket és attitűdöket, amelyek fejlesztésére a tanítás-tanulás folyamata irányul. A digitális kompetencia megköveteli a fő számítógépes alkalmazások ismeretét, az internet által kínált lehetőségek és esetleges veszélyek megértését, valamint az elektronikus média útján történő kommunikációt. Az egyénnek tisztában kell lennie az információbiztonság fogalmával, az érvényesülő jogi és etikai alapelvekkel, továbbá készség szinten rendelkeznie kell az információ megkeresésének, összegyűjtésének és feldolgozásának képességével.

A digitális kulcskompetencia 2006-ban megfogalmazott fogalom meghatározását a 2017-ben kiadott DigComp 2.1 ajánlás jelentősen bővíti. Az ismeretek, készségek, attitűdök vonatkozásában 5 területen, összesen 21 részterületet határoz meg.

Az 5 terület esetében részletesen ismertetik az egyes részterületeket, amelyeken belül bemutatják az ismeret, készség, attitűd szempontrendszerét. A részterületeken belül további négy szint is elkülöníthető, úgymint alap, közép, felső és szakértői szint.

⁶ <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/HU/TXT/?uri=celex%3A32006H0962> Utolsó letöltés: 2022. 02. 03.

1. ábra: DigComp 2.1 – az 1.1. Böngészés, keresés, információk szűrése részterület meghatározása

1. INFORMÁCIÓ				
Digitális információk azonosítása, elhelyezése, visszanyerése, tárolása, rendszerezése és elemzése, elbírálva azok relevanciáját és célját				
A – Alapszint		B – Középszint		
Alapszint 1. – 1–4. évfolyam	Alapszint 2. – 5–8. évfolyam	Középszint 1. – 9–10. évfolyam	Középszint 2. – 11–12. évfolyam	
MKKR1	MKKR2	MKKR3	MKKR4	
1.1. Böngészés, keresés, információk szűrése				
Online információk elérése és keresése, információszükségletek megfogalmazása, releváns információk megtalálása, információforrások hatékony kiválasztása, online források közötti navigálás, személyes információs stratégiák kialakítása				
A böngészők, a különböző keresőmotorok és a különböző keresési eredmények ismerete. Online keresések végzése böngészők segítségével.	A böngészők, a különböző keresőmotorok és a különböző keresési eredmények ismerete. Online keresések végzése és releváns információk megtalálása böngészők segítségével.	Az internethasználat képessége böngészésre és információk keresésére. Az információs szükséglet meghatározása, az információforrások hatékony kiválasztása, az online források közötti navigálás és a megfelelő információ kiválasztására való képesség és önállóság megléte.	Az internethasználat képessége böngészésre és információk keresésére. Az információs szükséglet meghatározása, az információforrások hatékony kiválasztására, az online források közötti önálló navigálás és a megfelelő információ kiválasztására, valamint a személyes információs stratégiák kialakítására és alkalmazására való képesség megléte.	
Példák ismeretre	Ismeri a megfelelő, alapvető információkeresési eljárásokat és a keresett dokumentum típusát (pl. Google szöveges dokumentum vagy képkérés).	Ismeri a megfelelő, alapvető információkeresési eljárásokat és a keresett dokumentum típusát, miközben már a linkek alapján felismeri a releváns forrásokat (pl. egy dőlt esetlen nem a Wikipédiáról, hanem tudományos folyóiratról tájékozódik).	Ismeri a megfelelő, összetett információkeresési eljárásokat, és a speciális beállításokkal szűkíti a keresést (például egy weboldalon belülre vagy adott intervallumra).	Ismeri a megfelelő, összetett információkeresési eljárásokat, és specifikus keresőket használ (pl. Google Scholar, TinEye).
Példák képességre	Alapszinten segítséggel képes azonosítani az információs szükségleteket, megtalálni az adatokat, információkat és tartalmakat egyszerű kereséssel, a digitális (online) környezetben képes felismerni, hogyan érhető el ezek az adatok és információk, és tud navigálni közöttük, ki tud alakítani egyszerű keresési stratégiákat.	Alapszinten és önállóan, de megfelelő támogatás mellett képes azonosítani az információs szükségleteket, megtalálni az adatokat, információkat és tartalmakat, egyszerű kereséssel a digitális (online) környezetben felismeri, hogyan érhető el ezek az adatok és információk, navigál közöttük, és ki tud alakítani egyszerű keresési stratégiákat.	Önállóan, problémákat megoldva képes elmagyarázni az információs szükségleteket, végrehajtani jól definiálható rutinkereséseket és megtalálni az adatokat, információkat és tartalmakat egyszerű kereséssel a digitális (online) környezetben, el tudja magyarázni, hogyan lehet elérni őket, navigál közöttük, és ki tud alakítani egyszerű keresési stratégiákat.	Önállóan, saját igényekre szabva, problémákat megoldva képes elmagyarázni az információs szükségleteket, szervezni a kereséseket és megtalálni az adatokat, információkat és tartalmakat a digitális (online) környezetben, el tudja magyarázni, hogyan lehet elérni őket és navigálni közöttük, továbbá elmagyaráz és kialakít egyszerű keresési stratégiákat.

Forrás: Oktatási Hivatal⁷

1.5.2. Digitális pedagógia

A digitális kompetencia szűkebb fogalmával szemben elmondható, hogy a digitális pedagógiának számos különböző meghatározása is létezik. Ahogy Szűts Zoltán is fogalmaz: „az elnevezésben sincs konszenzus: a szakma egyaránt használja az elektronikus tanulási környezetet, az IKT az oktatásban vagy az egyértelműen jelentésszűkítő e-learning kifejezést”. (Szűts 2020). Komenczi Bertalan az elektronikus tanulási környezetek ismérveit az alábbiak szerint foglalja össze: „Az elektronikus tanulási környezet fogalom olyan tanulási környezeteket jelent, ahol a tanítás és tanulás feltételrendszerének kialakításánál meghatározó szerepe van az elektronikus információ- és kommunikációtechnikai eszközöknek. Ezek az eszközök interaktív kommunikációs és információszolgáltató platformként szolgáló, sajátos interfészekkel rendelkeznek” (Komenczi 2013: 69). Az elektronikus tanulási környezet információs erőforrásai részben de-lokalizáltak, de a hiperlinkek aktiválásával összekapcsolhatók, valamint egy folyamatosan működő kommunikációs csatornát biztosít a résztvevők számára (Komenczi 2013). „Az elektronikus tanulási környezeteket digitális tanulási környezeteknek is nevezik. Ez arra vezethető vissza, hogy az információk gépi feldolgozása, tárolása, módosítása, továbbítása ma már főleg digitális vagy digitalizált tananyagoknak, innen ered – sokak szerint indokolatlanul kiterjesztve a fogalom használatát – a digitális pedagógia kifejezés is” (Komenczi 2013: 70).

Kis-Tóth Lajos munkájában a következőképpen fogalmazza meg az IKT oktatásban betöltött szerepét: „az IKT az oktatásban elsősorban az oktatás kibernetikai, rendszerelméleti, kommunikációelméleti alapokon történő megtervezésének olyan átfogó pedagógiai stratégiája, amely biztosítja a tananyag hatékony elsajátítását, korszerű információhordozó anyagok, eszközök és módszerek együttes felhasználásával” (Kis-Tóth, Lengyelne 2014). A fogalom meghatározása ebben az esetben már nemcsak a digitális eszközről szól, hanem az ahhoz kapcsolódó pedagógiai stratégiáról, amely az optimális, hatékony eszközhasználat révén segíti az ismeretek elsajátítását.

Benedek András a digitális pedagógia fogalmát a folyamatosan fejlődő IKT-eszközrendszerrel párhuzamosan határozta meg. Míg kezdetben az eszközhasználat jelentette az újdonságot a tanítás tanulás folyamatában (Benedek 2008), addig a „digitális pedagógia 2.0” esetében már a hálózat fejlődése révén a kommunikáció, a kollaboráció, a hálózati struktúrák által elérhető új tanulási formák biztosítják az egyén számára az ismeretszerzést, a tanulást (Benedek 2013).

⁷ https://www.oktatas.hu/pub_bin/dload/unios_projektek/efop3215/tanuloi_digitalis_komp_keret-rendszer.pdf Utolsó letöltés: 2022. 02. 03.

A hálózati rendszerek fejlődésével megjelenő tudásmegosztó portálok, adatbázisok, közösségi médiumok új tanulási, fejlődési tereket nyitottak.

Szűts Zoltán a digitális pedagógia fogalmát a következőképpen definiálja: „a digitális pedagógia az információs társadalomba beágyazott osztálytermi vagy távoktatási módszertanok, gondolkodásmódok, szervezési folyamatok és munkaformák egysége, amelyben a tanítási és tanulási folyamat infokommunikációs eszközökre, képernyőkre, adatbázisokra és digitális tartalmakra épül” (Szűts 2020). A definíció szerint a digitális pedagógia osztálytermi vagy távoktatási. A múzeumi közegben, illetve a digitális múzeumpedagógia modelljének megalkotásánál pontosan erre a kérdésre keressük a választ, miszerint csak online térben, vagy a valós múzeumi környezetben is megvalósulhat a foglalkozás. Az mindenképpen érezhető, hogy a digitális pedagógia nem korlátozódik kizárólag az online világra. Tovább azt is fontos kiemelni, hogy a digitális pedagógia hagyományos osztálytermi, vagy iskolai környezetben történő alkalmazásával szemben, amikor megérkezünk a valós múzeumi térbe, akkor inkább múzeumpedagógiai foglalkoztató térről kell beszélnünk, amely némileg melegebb érzést kelt bennünk, mint az osztálytermi, iskolai környezet.

1.6. Az IKT-műveltség fogalmi kerete és dimenziói

Az IKT-műveltség definiálása mind a mai napig nem egységes a szakirodalomban (Tongori 2012). Kezdetben szinte kizárólag csak a számítógépek használata, valamint a kapcsolódó szoftverek ismerete jelentette az IKT-műveltség vizsgálatával kapcsolatos kutatások tárgyát (Masat 1981). Az 1990-es évek elejétől kezdve már számítógépes műveltségről beszélünk. Itt már nemcsak a számítógép és a rajta futó szoftver ismerete jelenti a vizsgálatok tárgyát, hanem a tágabb körben, az IKT-eszközök használata, azok alkalmazása, valamint a célszoftverek kiválasztása, praktikus alkalmazása. Megjelentek olyan modulok is, amelyek nemcsak a számítógép, a szoftver és annak alkalmazása szempontjából közelítik meg a digitális világ tartalmi elemeit, hanem az általunk használt IKT-műveltség fogalom egyes dimenziói is helyet kapnak a keretrendszer moduláris elemei között⁸.

Az IKT műveltség modelljének egyes elemei:

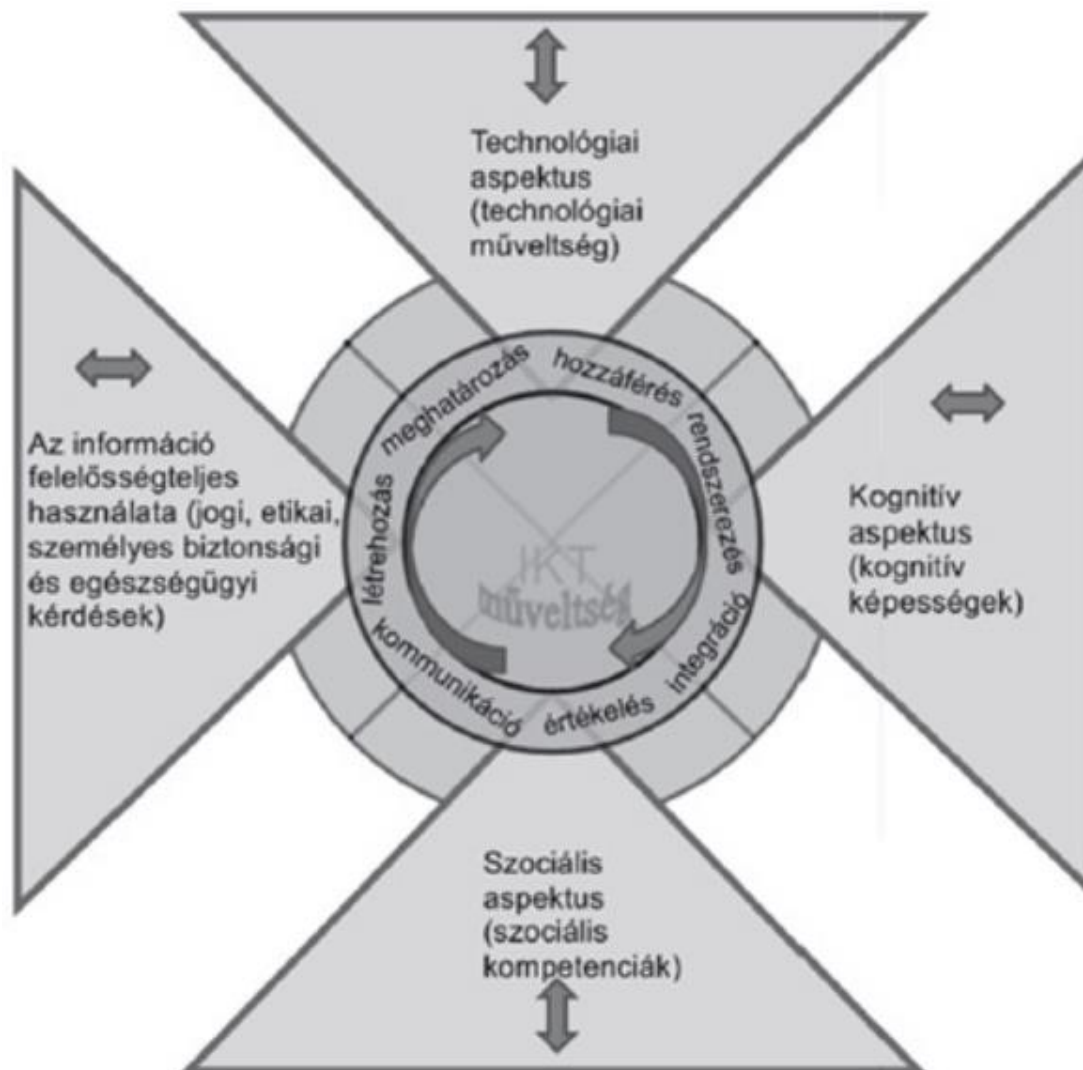
„Az IKT-műveltségtartomány újabb és újabb komponensekkel bővül, melynek során a meghatározásokban bizonyos elemek nagyobb hangsúlyt kapnak, mások veszítenek jelentőségükből. Azonban közös a szakirodalmi modellekben, hogy már az 1990-es évek elejétől (Papert 1993, 1996) mindegyikben fontos szerep jut a gondolkodási képességeknek, ezen belül is a kritikus és problémamegoldó gondolkodásnak” (Tongori 2012: 42).

Tongori Ágota 2012-ben megjelent tanulmányában összefoglaló képet adott az IKT-műveltség értelmezéséhez hozzájáruló modellekről.

Az IKT-műveltség tágabb fogalmi keretet határoz meg számunkra, mint a digitális pedagógia, vagy az IKT kompetenciafejlesztés. Ez a többszempontúság alkalmassá teszi arra, hogy a múzeumi környezetben kiterjesztett vizsgálatra használjuk, és részévé váljon annak a modellnek, amelyen keresztül le kívánjuk írni a digitális múzeumpedagógia rendszerét alkotó elemeket. A modell magában hordozza az IKT-műveltség fejlesztésének elemeit.

⁸ <https://njszt.hu/hu/ecdl/modul> Utolsó letöltés: 2021. 11. 17.

2. ábra: Az IKT-műveltség összegző modellje a négy fő aspektus és a hét komponens



Forrás: Tongori 2012: 43

Az IKT-műveltség magában foglalja az alábbi fejlesztési célterületeket:

- technológiai aspektus
- kognitív képességek aspektusa
- szociális kompetenciák
- az információ felelősségteljes használata (etikai, jogi, személyes biztonsági, egészségügyi aspektus)

1.6.1. Technológiai aspektus

A gyakorlatban az IKT-eszközök használatát jelenti. A digitális világban való eligazodáshoz rendelkezniünk kell a megfelelő szintű eszközhasználati tudással, meglétének hiánya alapvetően befolyásolja benne való aktív részvételünket. A technológiai aspektus alatt nemcsak az eszköz fizikai használatát értjük, hanem a szükséges szoftveres tudást is, amely mindenképp feltételez egy alapszintű IKT kompetenciát.

1.6.2. A kognitív aspektus

Az IKT-műveltség fogalmi keretében a kritikus és a problémamegoldó gondolkodás jelenik meg (Tongori 2012). A kognitív képességek rendszerét tekintve, viszont a digitális eszközök oktatási célú alkalmazásának egyik fontos előnye a kognitív képességek szélesebb körének fejlesztése (Bloom 1984). A digitális alkalmazások azon túl, hogy a feladatok rendszerével több kognitív képesség fejlesztésére is alkalmasak, a differenciált tanulási környezetet is támogatják. A múzeumpedagógia szempontjából fontos a differenciálás, valamint az adaptivitás. Ha

mindezt ötvözni tudjuk a digitális, online rendszerekkel, akkor egyértelműen pozitív hatást érhetünk el a kognitív képességek fejlesztése terén is (Ringert, Tömösközi 2015).

1.6.3. Szociális aspektus

A szociális készségek és kompetenciák közül az együttműködési és a kommunikációs készség szintén kiemelt helyet foglal el az IKT-műveltség komponensrendszerében. A foglalkozások során a kommunikációs aktus mindenképpen kétirányú a múzeumpedagógia szempontjából. Ennek megfelelően meg kell teremtenünk az online térben a visszacsatolást, legyen szó valós idejű, vagy időben késleltetett kommunikációról. A szociális kompetenciák vizsgálatában is kulcsfontosságú az eszközhasználat mellett a kommunikációs aktus kialakítására alkalmas online csatorna ismerete, és alkalmazásának képessége. Ennek hiányban nem tud megvalósulni a cselekmény.

1.6.4. Jogi, etikai aspektus

Az információ felelősségteljes használata, a jogi és etikai kérdések a múzeumi környezetben kiemelten fontosak, hiszen minden gyűjtemény alapja az eredetiség, a valódiság. Közgyűjteményi szempontból kiemelt szerepe van a felhasználhatóságnak, a kutathatóságnak. A felelősségteljes használat esetében gondolnunk kell az információ körütekintő, hiteles felhasználására is, hogy a későbbiekben annak visszakereshetősége, idézhetősége biztosítva legyen.

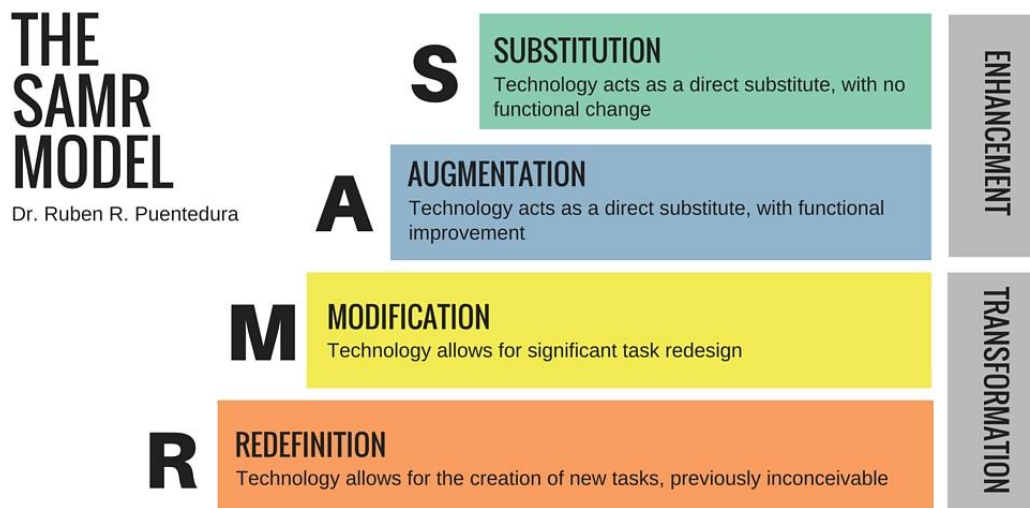
Az egészségügyi aspektus talán elsőre nehezen értelmezhető, ugyanakkor, ha annak vizsgálatával foglalkozunk, hogy az online, digitális térben milyen aktivitással vesz részt a használó, akkor azonnal meg tudunk különböztetni mennyiségi használat szerint az embereket. Ha mindezt kombináljuk a ténnyel, hogy még napjainkban is komoly viták vannak arról, hogy az online térben való múzeumhasználat nem hasonlítható össze a tényleges offline tapasztalatszerzéssel, akkor ugyancsak vizsgálhatjuk ennek egészségre való hatásmechanizmusát.

1.7. A digitális technológiák hatása az oktatás megújítására

Az előző fejezetekben részletesen foglalkoztunk mindazokkal a fogalmakkal, amelyek bemutatása, értelmezése elengedhetetlen a digitális múzeumpedagógia fogalmának definiálásához, és a digitális múzeumpedagógiai modell megértéséhez.

Mielőtt azonban rátérnénk a konkrét modell ismertetésére, vizsgáljuk meg, hogy a digitális technológiák milyen hatással vannak az oktatás megújítására. A technológia iskolai megjelenéséről írt részletesen Ruben R. Puentedura, aki a témához kapcsolódóan publikálta a SAMR-modellt (Puentedura 2013). A modell két szintből, szintenként két-két lépésből áll, amelyek lehetőséget adnak annak megítélésére, hogy mennyire sikeres a digitális pedagógia oktatási integrációja (Prieara 2020). A modell szintjeit, illetve lépéseit kiterjesztve a múzeumi szakmai fejlesztésre, képet kaphatunk arról, hogy a múzeumpedagógiai tartalmak digitalizációja során milyen lépésnél tartunk a SAMR-modell alapján. Ha a digitális múzeumpedagógiai foglalkozással szemben alapelvárásként fogalmazzuk meg, hogy abban minél hangsúlyosabban jelenleg meg a digitális pedagógia, akkor a foglalkozásaink fejlesztése során vizsgálnunk kell ezt az aspektust is.

2. ábra: Ruben R. Puentedura: The SAMR MODEL

Forrás: Wikiwersity⁹

A modellben megjelentett két szint a Bővítés (Enhancement), illetve az Átalakítás (Transformation), amelyeken belül található négy lépés:

- Helyettesítés (Substitution): A helyettesítés szintjén az eddig megszokott feladatainkat már digitális technológia alkalmazásával oldjuk meg. Funkcionális változás azonban nem valósul meg ennél a lépésnél.
- Kiterjesztés (Augmentation): Ezen a szinten már a tanulókat is bevonjuk a technológia használatába, tehát kiterjesztjük a feladatmegoldás során a felhasználók körét. Itt már nemcsak passzív befogadó a diák, hanem aktív részese a folyamatnak.
- Módosítás (Modification): Az átalakulás szintjén az első lépés amikor a tanulók már tudatosan használják a technológia biztosította lehetőségeket arra, hogy a tanórai célok és feladatok teljesítése érdekében, alkotó módon egészítsék ki a tudásukat. Ezzel együtt új, kooperatív módszerrel készített tartalmak jelenhetnek meg a tanulási folyamatban.
- Újraértelmezés (Redefinition): Az újraértelmezés lépése során a pedagógus a valóságban hátrébe vonul az oktatási tevékenységben, és mintegy facilitátor működik közre. A lehetőséget, a környezetet természetesen megteremti a munkavégzéshez, azonban a tanulók itt már öntevékenyen, a technológiát teljes mértékben a saját szolgálatukba állítva dolgozzák fel a tanórai anyagot. Ebben az esetben az IKT-eszközök már a mindennapi tevékenység részeivé válnak, nemcsak egy-egy alkalommal kerülnek elő a hét-köznapiokon (Prieara 2020).

⁹ https://en.wikiversity.org/wiki/Instructional_design/SAMR_Model/What_is_the_SAMR_Model%3F#/media/File:The_SAMR_Model.jpg

5. kép: Projektorral kivetített interaktív memóriajáték. Batteria Museo Vettor Pisani – Cavallino-Treporti (VE), Italy



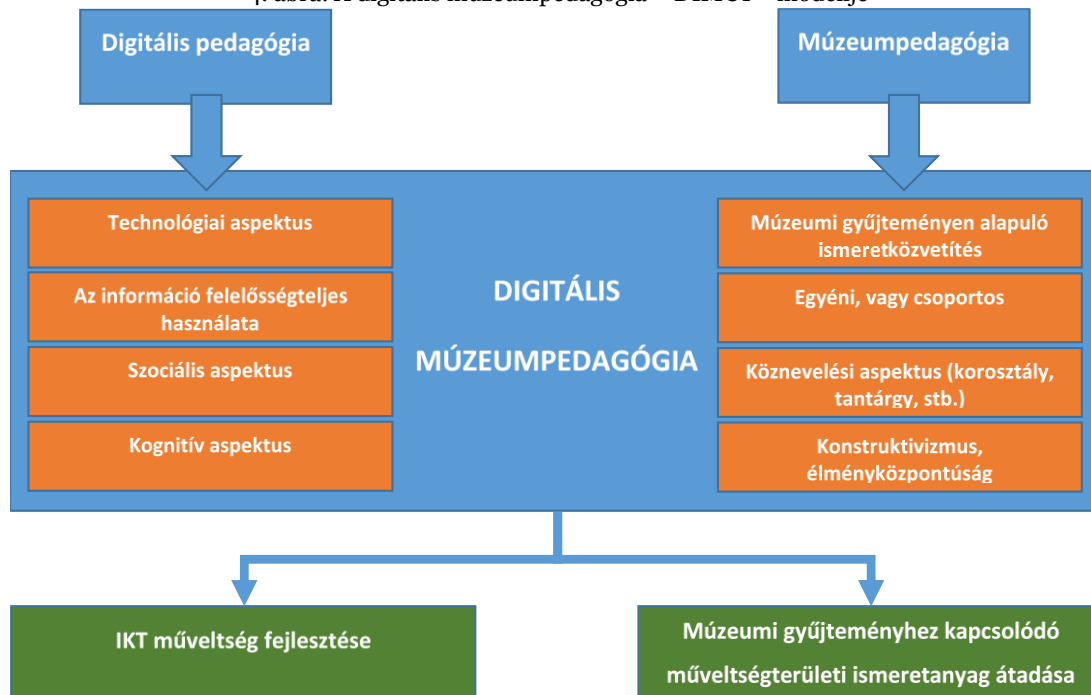
Forrás: Saját felvétel

2. A digitális múzeumpedagógia modellje

Az ismertett fogalmakat integrálva a digitális múzeumpedagógiát az alábbiak szerint definiáljuk: a digitális múzeumpedagógiai olyan élményközpontú múzeumi foglalkozás, amely speciálisan valós, vagy virtuális múzeumi környezetben, IKT-eszközök használatával valósul meg, közvetlen hatással van a részt vevő IKT-műveltségének fejlesztésére, és a múzeumi gyűjteményhez kapcsolódó műveltségterületek ismeretanyagának átadására.

A definíció alapján a digitális múzeumpedagógia modelljét (DIMUP modell), a következőképpen ábrázolhatjuk:

4. ábra: A digitális múzeumpedagógia – DIMUP - modellje



Forrás: Saját szerkesztés

A modell megalkotása során, az IKT-műveltség fejlesztésével kapcsolatban a múzeumpedagógia definíciójából származó, korhatár nélküli, csoportos keretekben történő foglalkoztatás okozza a legnagyobb ellentmondást. Ennek két nagyon fontos aspektusa van. Először is, múzeumpedagógián túl már múzeumandragógiával, sőt múzeum gerontológiával is foglalkozhatunk. Ez alapján egyértelmű, hogy a korhatár nélküli meghatározás jelen esetben idejét múlt, de a digitális múzeumpedagógiai szempontjából mindenképpen irreleváns.

Másodszorban lényeges ellentmondás van a csoportos forma meghatározásban, hiszem az online térben történő foglalkoztatás nem feltétlenül csoportos formában valósul meg, és itt természetesen nem az online térben történő kollaborációra gondolunk, hanem a ténylegesen egyénileg történő munkavégzésre. Nézetünk szerint a csoportos formában történő foglalkoztatás lehet digitális múzeumpedagógia keretében akár online, akár offline formában, azonban az egyéni foglalkoztatásra is lehetőség nyílt a technológia fejlődésével, amely segíti az adaptív tanulási utak kialakítását, akár differenciált módon (Ringert 2015).

Amennyiben azonban azt vizsgáljuk, hogy a múzeumpedagógiai foglalkozások tartalmának illeszkednie kell a köznevelési rendszerben előírt tantervhez, akkor egyértelművé válik, hogy a korhatárnélküliség jelen esetben nem életszerű. Bár amennyiben a múzeumpedagógiai tartalmak olyan képzési tartalmat egészítenek ki, amelyek akár felnőttképzési rendszerben is szerepelnek, úgy nem korlátozhatjuk a vizsgálatunkat a köznevelési rendszerére. Emiatt úgy gondoljuk, hogy a digitális múzeumpedagógiai tartalmak megítélését elsősorban nem a korosztály határozza meg, illetve nem a csoportos, vagy egyéni oktatási forma, hanem a közvetlen tartalmi kapcsolódási pont, amelyre egy fejlesztés során mindenképpen ki kell térnünk.

A múzeumpedagógia alapvetően konstruktivista szemléletű. Ehhez hozzájárulnak a nem formális tanulási környezet adta lehetőségek, a gyűjteményen alapuló ismeretszerzés. Szemléletmódjában kiemelkedő szerepet játszik a művészetpedagógia, az interpretáció, az élményszerzés. Ehhez kiváló kiegészítő eszköz a digitális, online tér, amelynek alkalmazása, az érzékszervekre való hatása, élményfokozó ingereket képes kiváltani a felhasználóból.

3. Összegzés

A tanulmány célja a digitális múzeumpedagógia modelljének bemutatás volt.

A modell megalkotásához minden lényeges fogalmat igyekeztünk bemutatni, tisztázni. Mind a digitális pedagógia, mind az IKT-műveltség, mind pedig a múzeumpedagógia területe gazdagon kutatott, számos tudományos publikáció jelent meg egy-egy témában. Ezeket feldolgozva lehetett átfogó képet kapni a digitális múzeumpedagógia definiálásához szükséges fogalmi környezetről.

Alapvetően két, eddig viszonylag távoli oktatási módszert kellett egymáshoz közelíteni, és olyan keretrendszert alkotni, amelyben mindkét terület szerepe jól definiálható, és egyik sem „kerekedik” a másik fölé. Először úgy fogalmaztuk meg: ahhoz, hogy valaki digitális múzeumpedagógiát tudjon „csinálni”, egyszerre kell informatikatanárnak és múzeumpedagógusnak lennie. Nem volt ez másképp akkor sem, amikor közel 20 évvel ezelőtt a köznevelési rendszerben megindultak a digitális fejlesztések. Ezek a fejlesztések azóta is töretlenül folynak, és kiegészülnek a tanárok és tanárjelöltek digitális kompetencia fejlesztéséhez kapcsolódó továbbképzéseivel is. Hasonlóan ehhez a gyakorlathoz, a jövőre nézve elengedhetetlenül fontosnak tartjuk a digitális kompetenciafejlesztés beépítését a múzeumi szakemberek képzésébe is. Jelenleg ugyanis ez jelenti az egyik legnagyobb korlátozó tényezőt abban, hogy a múzeumpedagógiai foglalkozások, amennyiben szükséges, kiegészülhessenek az IKT-műveltséget fejlesztő digitális pedagógiai módszerekkel. Jelenleg a muzeális intézmények legtöbbször külső szolgáltatók, vagy amelyik intézménynél lehetőség van rá, múzeumi informatikus segítségét veszik igénybe a fejlesztések során. Az intézményrendszer által kínált tartalmak bemutatásakor láthatóvá vált, hogy azok az országos múzeumok, ahol vélhetően lényegesen jobban biztosítottak mind az anyagi, mind a személyi feltételek, sokkal előrébb tartanak a múzeumpedagógia területén végzett digitális tartalomfejlesztésben. Amíg ezen a területen nem sikerült előrelépést tenni, addig bizonyosan visszafordulnak a kényszerűen vállalt online térből a múzeumi szakemberek a hagyományos, valós környezethez.

Ennek ismeretében érdemes elgondolkodni azon, hogy a múzeumpedagógia, mint önálló múzeumi szakmai terület, a felsőoktatásban, tanárképzésben is helyet kapjon önálló alapszakként. Ezzel együtt garancia lehet, hogy a tanárképzésben markánsan megjelenő digitális kompetenciafejlesztés beépül a jövő múzeumpedagógiai gyakorlatába.

A digitális múzeumpedagógia létjogosultsága a múzeumi környezetben megkérdőjelezhetetlen. A tanulók IKT-eszközök, élményszerű alkalmazások iránti fogékonysága nagy, éppen emiatt is kell fejlődnie a múzeumoknak ezen a területen. Nem szabad azonban a digitális eszközök egyeduralmát hirdetni, és egyetlen lehetséges útként megjelölni, ami a mai kor gyermekéhez elvezet. Ebben erősítenek meg minket a gyerekek is, akiben megjelenik az igény a valóság, az érzékszervekre komplex módon hatást gyakorló környezet iránt.

Irodalom

- Antoniou, A., Katifori, M., Roussou, M., Vayanou, M., Karvounis, M., Kyriakidi, L., Pujol-Tost (2016). Capturing the Visitor Profile for a Personalized Mobile Museum Experience: an Indirect Approach. HAAPIE 2016: Human Aspects in Adaptive and Personalised Interactive Environments Workshop. Late-breaking Results, Posters, Demos, Doctoral Consortium and Workshops Proceedings of the 24th ACM Conference on User Modeling, Adaptation and Personalisation (UMAP 2016). Halifax, Canada, July 13–16, 2016. http://ceur-ws.org/Vol-1618/HAAPIE_paper1.pdf Utolsó letöltés: 2022. 06. 01.
- Benedek A. (2008, szerk.). *Digitális pedagógia: Tanulás IKT környezetben*. Typotex.
- Benedek A. (2013). *Digitális pedagógia 2.0: Tanulás IKT környezetben*. Typotex.
- Bényei J., Ruttikay Zs. (2015). A kulturális örökség közvetítése digitális, interaktív technológiák segítségével. In German K. (szerk.), *Múzeumpedagógia. Szociálpedagógia: Nemzetközi Szaklektorált Folyóirat*, 3(1–2), 36–52.
- Berényi M. (2021). *Hogyan értékeli a magyar látogatók a múzeumok koronavírus alatt folytatott online tevékenységét?* Szentendre: Múzeumi Oktatási és Módszertani Központ. https://mokk.skanzen.hu/admin/data/file/20210527/berenyi_marianna_hogyan_ertekelik_a_latogatok_a.pdf Utolsó letöltés: 2022. 06. 01.
- Bloom, B. S. (1984). The 2 Sigma Problem: The Search for Methods of Group Instruction as Effective as One-to-One Tutoring. *Educational Researcher*, 13(6), 4–16., doi: [10.3102/0013189X013006004](https://doi.org/10.3102/0013189X013006004)
- Boyko, A. (2012). *ICTs in museum Education*. UNESCO Institute for Information Technologies in Education.

- Csapó B. (1978). A mastery learning elmélete és gyakorlata. *Magyar Pedagógia*, 78(1), 60–73.
- Csikszentmihályi M. (2010). *FLOW Az áramlat A tökéletes élmény pszichológiája*. Akadémiai Kiadó.
- Davis, B. (1994). Digital Museums. *Aperture*, 36, 68–70.
<https://archive.aperture.org/article/1994/3/3/the-digital-museum> Utolsó letöltés: 2022. 06. 01.
- Dewey, J. (1912). *Az iskola és a társadalom*. Lampel R. Kk. (Wodainer F. és Fiai) R.T. Könyvkiadóvállalata.
- Donald, M. (2001). *Az emberi gondolkodás eredete*. Osiris Kiadó.
- Falus I. (2003). Az oktatás stratégiai és módszerei. In Falus I. (szerk.), *Didaktika. Elméleti alapok a tanítás tanuláshoz*. Nemzeti Tankönyv kiadó.
- György P. (1994). Szép új világkép. *Filmvilág* 37(9), 38–41.
- Káldy M. (2010). Élő történelem vagy múzeumi színház? In Bereczky I., Sági I. (szerk.), *Tudás és gyakorlat: múzeumpedagógiai módszerek – európai példák és hazai alkalmazások. Múzeumi iránytű 5* 148–149, Szabadtéri Néprajzi Múzeum – Múzeumi Oktatási és Képzési Központ
- Kaposi L. (2008). Mi a dráma és mi nem az? Dráma és színház. In Lipták I. (szerk.): *Tanítási dráma – Drámapedagógia a hátrányos helyzetű tanulók integrált nevelésének elősegítésére 2–6*) Educatio Társadalmi Szolgáltató Közhazsnú Társaság.
- Kassai H. (2021). Digitális kihívások és sikerek a hazai múzeumokban. In Kajár G., Pacsika M. (szerk.), *Távol is közel... Múzeumi Iránytű 30.* 167–176. Szabadtéri Néprajzi Múzeum - Múzeumi Oktatási és Módszertani Központ.
- Kis-Tóth L., Lengyelne Molnár T. (2014). *IKT innováció*. Líceum Kiadó.
http://okt.ektf.hu/data/szlahorek/file/kezek/05_ikt_02_27/221ikt_fogalma.html Utolsó letöltés: 2022. 06. 01.
- Koltai Zs. (2011). *A múzeumi kultúrák közvetítés változó világa – Iskolakultúra-könyvek 41*. Budapest: Gondolat Kiadó.
- Koltai Zs. (2012). Innováció a múzeumpedagógiai elméletben és gyakorlatban. *Új Pedagógiai Szemle* 62(9–10), 84–91.
- Komenczi B. (2013). *Elektronikus tanulási környezetek kutatásai*. Líceum Kiadó.
- Kómar É. (2016). Újraízütt történetek – A digitális storytelling alkalmazása a kulturális örökség közvetítésében. *MúzeumCafé 55–56*. 10(5–6). <http://muzeumcafe.hu/hu/ujrafuzott-tortenetek> Utolsó letöltés: 2022. 06. 01.
- Lanszki A. (2019). Tanulói kreativitás fejlesztése digitális történetmesélés segítségével. *Iskolakultúra*, 29(4–5), 71–85. doi: [10.14232/ISKKULT.2019.4-5.71](https://doi.org/10.14232/ISKKULT.2019.4-5.71)
- Masat, F. E. (1981). Computer Literacy in Higher Education. *AAHE-ERIC/Higher Education Research Report No. 6.*, 1981. Washington, D.C.: American Association for Higher Education.
<http://www.eric.ed.gov/PDFS/ED214446.pdf> Utolsó letöltés: 2022. 06. 01.
- Meyrowitz, J. (2003). Médiumelmélet. In Kondor Zs., Fábri György (szerk.) *Az információs társadalom és a kommunikáció-technológia elméletei és kulcsfogalmai*. Századvég Kiadó.
- Nahalka I. (2006). Tanulási tevékenységtípusok. In Nahalka I. (szerk.), *A gyakorlati pedagógia néhány alapkérdése, Hatékony tanulás* 93–110. Bölcsész Konzorcium.
<https://docplayer.hu/15943901-A-gyakorlati-pedagogia-nehany-alapkerdes.html> Utolsó letöltés: 2022. 06. 01.
- Nahalka I. (2013). Konstruktívizmus és nevelés. *Neveléstudomány: oktatás – kutatás – innováció* 1(4), 21–33. https://matarka.hu/cikk_list.php?fusz=117828 Utolsó letöltés: 2022. 06. 01.
- Novák G. M. (2016). Dráma és pedagógia: A drámapedagógia aktuális kérdéseiről. *Neveléstudomány: oktatás – kutatás – innováció* 4(2), 43–52. doi: [10.215499/ntny.19.2014..2.3](https://doi.org/10.215499/ntny.19.2014..2.3)
- Prievara T. (2020). Digitális technológia a tanítási órákon. In Katona N. (szerk.), *Digitális pedagógia a közoktatásban* 41–44. Eger: Eszterházy Károly Egyetem. <https://www.oktatas2030.hu/wp-content/uploads/2020/10/digitalis-pedagogia-a-kozoktatásban.pdf> Utolsó letöltés: 2022. 06. 01.
- Puentedura, R. R. (2013). Technology In Education: A Brief Introduction.
<http://hippasus.com/blog/archives/80> Utolsó letöltés: 2022. 06. 01.
- Pukánszky B. Németh A. (1996). *Neveléstörténet*. Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Ringert Cs. (2015). Adaptív pedagógiai módszerek a tanulók aktivizálásában. In: Papp-Danka A., Lévai D. (szerk.), *Interaktív oktatásinformatika* 130–137. ELTE Eötvös Kiadó.
- Ringert Cs., Tömösközi P. (2015). A számítógéppel támogatott adaptív oktatási környezet megvalósítása. *Módszertani közlemények* 52(4), 17–24.
- Ruttkay Zs., German K. (2018). Digitális Múzeum szerkesztői előszó. In Ruttkay Zs., German K. (szerk.), *Digitális Múzeum Múzeumi Iránytű 12.* 16–17. Szabadtéri Néprajzi Múzeum - Múzeumi Oktatási és Módszertani Központ.
- Ruttkay, Z., Bényei, J. (2021). A Digitális Múzeum 10 éve. *Tudásmenedzsment*, 22(2), 84–105. doi: [10.15170/TM.2021.22.K2.4](https://doi.org/10.15170/TM.2021.22.K2.4)

- Szűts, Z. (2013). *A világháló metaforái*. Osiris Kiadó.
- Szűts, Z. (2020). *A digitális pedagógia elmélete*. Akadémiai Kiadó. doi: [10.1556/9789634545859](https://doi.org/10.1556/9789634545859)
- Tongori, Á. (2012). Az IKT-műveltség fogalmi keretének változása. *Iskolakultúra*, 22(11), 34–47. <http://www.iskolakultura.hu/index.php/iskolakultura/article/view/21326> Utolsó letöltés: 2022. 06. 01.
- Veres G. (2010). Az egri vár évszázadai. https://doboimht.ucoz.ua/publ/az_quot_eletjel_quot_kozmuvelodesi_magazin_2010_januari_szamaban_szamolt_be_az_iskolankban_megrendezett_dobo_istvan_konferenciarol/1-1-0-1 Utolsó letöltés: 2022. 06. 01.
- Veres G., Verók A. (2017). Új taneszközök, újmédia-kompetenciák a kulturális örökség tárgyban. In Forgó S. (szerk.): *Az információközvetítő szakmák újmédia-kompetenciái, az újmédia lehetőségei* 79–85. Líceum Kiadó.
- Zöldi-Birkás É. (2021). Az élő történelem gyökerei külföldön és a magyar múzeumokban. *Polymatheia Művelődés- és neveléstörténeti folyóirat* 18(1–2), 220–239. doi: [10.51455/Polymatheia.2021.1-2.12](https://doi.org/10.51455/Polymatheia.2021.1-2.12)

Redenczki István

SZTE Bölcsész- és Társadalomtudományi Kar

ORCID:0000-0002-4948-3571

Nemzetközi kitekintés – a 2021-es év három olvasáskutatási vizsgálatának módszertani áttekintése

Absztrakt

Írásomban áttekintem az elmúlt év három olvasáskutatási vizsgálatát: egy francia felmérést, egy spanyolt és egy angolt. Ezen kutatások frissességük miatt mindenképpen szemlészésre érdemesek, továbbá az is indokolja áttekintésüket, hogy érintik a fiatal korosztályt, valamint a Covid-helyzet miatti egyes változásokra is reflektálnak. A dolgozat fókuszát azok az egyedi kérdések és gyakorlatok képezik, melyek a magyarországi gyermekek körében végzett olvasási szokásokat vizsgáló felmérésekben is hasznosíthatók lehetnek.

Kulcsszavak: olvasáskutatás, külföld, jó gyakorlat, összehasonlító vizsgálat, Covid-19

Abstract

International perspective – three reading surveys of the year 2021

In this article, I would like to review three surveys of reading from the past year: a French-, a Spanish- and an English investigation. These studies are certainly worth to overview them because of their recentness, and also because they concern the young age group and refer to some of the changes that are brought by the COVID-situation. The focus of this essay is on specific issues and practices that could be used in the surveys of reading habits among children in Hungary.

Keywords: reading surveys, foreign, best practices, comparative analysis, COVID-19

Bevezetés

A következőkben fel szeretném hívni a figyelmet három olvasáskutatási vizsgálat módszereire és néhány érdekes eredményére, összevetvén azokat a legutóbbi magyar kutatás gyakorlatával és egyes eredményeivel. Ennek szükségességét elsődlegesen két dolog indokolja: mivel mind-egyik külföldi vizsgálat friss (2020/21. évi), így a jövő magyar vizsgálatainak számára aktuális tanulságok vonhatók le; másrésztől mivel a jelenben folytatták őket, elkerülhetetlenül reflektálnak a COVID-helyzet fejleményeire, és a más országok ezen következmények felmérésében szerzett tapasztalatai és a velük kapcsolatos gyakorlati felvetések ugyancsak hasznosan tudnak majd beépülni a leendő magyar vizsgálatokba.¹

A spanyol vizsgálat

A magyar kutatáshoz (Tóth 2019a) módszertani tekintetben legközelebb álló vizsgálat a *Hábitos de lectura y compra de libros en España*. Nem előzmény nélküli, a 2000-es és 2012-es évek között már folytattak hasonlót, viszont akkor még nem közös koncepció részeként. Ezután egy ideig a Spanyol Kulturális Minisztérium (MECD) monitorozta az olvasási szokásokat, de a

¹ A tanulmányban a hivatkozásokat a jobb olvashatóság érdekében többször csak a bekezdések végén közlöm. A kérdéseket és válaszokat fordításban ismertetem – az oldalszámra való hivatkozások egyszerűen lehetővé teszik majd az ellenőrizhetőséget.

spanyolországi kutatók is szükségesnek látták, hogy összevethető adatokat kapjanak meghatározott időközönként, így végleges formájában, a 2017-es évben indult újra, és ismétlődött évente. Az általam áttekintett vizsgálatot 2020 novembere és decembere között végezték el (FGEE 2020: 4).

A magyar felfogáshoz hasonlóan az olvasást tágan értelmezik: információk feldolgozásaként, melyet egy médiumon (pl. a nyelven) keresztül közvetítenek; más szóval egy olyan folyamatként, amelyben szimbólumokat lefordítanak a megértés érdekében (FGEE 2020: 7). Ugyancsak átvették azon modern elveket, hogy a „muszáj-olvasást” (munkahely, iskola) külön kezelik a szabadidős olvasástól, és 2017 óta a közösségi média olvasása náluk is szerepel a szövegfeldolgozási listán (FGEE 2020: 7, 17).

A vizsgálat lefolytatásának módja – a magyar gyakorlattal ellentétben – a telefonos interjú volt, computer-assisted telephone interviewing (CATI) segítségével, mobil és vezetékes telefonokat egyaránt tartalmazó mintán. Az I.N.E. (Spanyol Statisztikai Hivatal) egy vizsgálata szerint a lakások 71%-ában van vezetékes telefon, 25%-ában már csak mobil, így az interjúk negyede mobilon készült. Szimpatikus megfontolás, hogy az interjúk között egyenlő arányban készültek délelőtti és délutániak, nehogy a kiválasztott egyének között gazdasági tevékenységüktől függő különbségek keletkezzenek a válogatásból kifolyólag (FGEE 2020: 8). Mindösszesen 2.514 interjú készült, 17 kiválasztott körzetben – ezek között a legkisebb területi egységben is legalább 100 db, így az országos reprezentativitás 95,5%-ban megbízható (náluk a válogatásból fakadó hibaráta 2%), elsősorban az autonóm területek jelentősen eltérő méretei miatt (FGEE 2020: 9).

A megkérdezés módja is nagyon hasonló a magyar gyakorlathoz, a strukturált interjút választották, többségükben zárt kérdésekkel és/vagy előre megadott válaszlehetőségekkel, kisebb részben nyitott, saját véleményre épülő kérdésekkel; náluk a kérdéssor megválaszolásának maximális hossza 20 perc (FGEE 2020: 10).

A kutatók szempontjából rendkívül kedvező módon részletesen ismertették a kérdőív struktúráját és az egyes részeket:

Az interjú részei (FGEE 2020: 10):

1. validáció, alapadatok felvétele és kiskorúak esetén a szülői engedélyek kikérése
2. könyvek és más formátumú kiadványok olvasása, különböző formátumok, a nem-olvasás indokai
3. legutóbb olvasott könyv szerző, cím, téma, nyelv, formátum
4. az olvasási szokások más jellegei – nyelvek, az olvasás helyei
5. a legutolsó megvásárolt nem-tankönyv jellegű olvasmány papír és elektronikus formátumban
6. a legutolsó könyvvásárlás: időpont, cím, szerző, formátum, a vásárlás motivációja, a vásárlás helye
7. szakkönyvek vásárlása
8. könyvtári tevékenység (látogatások, a könyvtár típusa, értékelés)
9. a fiatalok olvasása
10. szociodemográfia

A magyarországi vizsgálatban a felnőtt és a gyermek korosztályok vizsgálata élesen elkülönült, a megkérdezéshez két különböző kérdőívet használtak; ezen két felmérés eredményeinek rövid összegzését Tóth Máté két tanulmánya adja (Tóth 2019a; Tóth 2019b). Ahogy viszont ebből a struktúra-vázlatból is látható, a spanyolországi vizsgálat nem tesz különbséget a fiatal felnőttek és a felnőttek olvasása között; viszont a fiatalabb korosztályokat külön kérdések érintik. Noha leginkább csak a kutatás vége foglalkozik a gyermekekkel, némelyik kérdést/módszert mégis érdemes áttekinteni. A *Milyen gyakran szokott olvasni?* kérdésre például az alábbi kategóriákat adták meg (FGEE 2020: 11):

minden nap, majdnem minden nap

1. 1–2 alkalommal egy héten
2. legalább egyszer egy hónapban

3. három havonta legalább egyszer
4. szinte sosem olvasok
5. soha nem olvasok

Ezután kiegészítésképpen azt kérdezték, hogy *Az alábbi típusú tartalmakból (papíron vagy digitálisan) olvasott-e legalább egyet az elmúlt negyedévben?* Az olvasmánytípusok a könyv, a magazin, az újság, a képregény, a web/blog/fórum és a közösségi média voltak. Így a tágran értelmezett olvasásról 95,7%-os eredményt kaptak, ezen belül a könyvet is olvasók száma 68,8% volt. Ezek között témánk szempontjából fontos lehet, hogy a fiatalok (15–24 évesek) könyvolvasásban és újságolvasásban nívós helyen vannak, a képregény olvasásban, valamint az internetes- és közösségi média tartalmak olvasásában abszolút élen járnak (FGEE 2020: 16–21).

Ezt követően hosszasan tárgyalja a kérdőív a nyelvhasználatot olvasásnál. Spanyolországban az etnikai sokszínűség és az autonóm tartományok miatt ez fontosabb kérdés, számunkra ebből az lehet leginkább érdekes, hogy náluk is az angol a kasztíliai spanyol után a második helyezett. Az anyanyelvük viszont az olvasási nyelvek között abszolút elsőbbséget élvez (99,7% olvas spanyolul vagy spanyolul is) ezt követi a válaszoknál általában az angol, vagy a katalán, majd a francia (FGEE 2020: 23–26).

Ezután részletesebben rátérnek a könyvolvasásra. Az első kérdés: *Olvas-e könyveket?* Ezután tovább bontják az olvasókat, hogy: *Milyen céllal?* 68,8% olvasott könyvet, közülük 64% hobbi-ból, 23,1% elsősorban munka- vagy tanulmányi céllal, 18,3% hobbi-ból is és hasznos céllal is. A spanyolok évente átlag 10,5 könyvet olvasnak (FGEE 2020: 28). A magyar vizsgálathoz hasonlóan a gyakoriságra is rákérdeznek: *Az elmúlt negyedévben milyen gyakran olvasott könyveket?* A lakosság 52,7%-a gyakran olvasó (34,7%-uk naponta olvas, 18% hetente), 11,3%-a alkalmi olvasó (FGEE 2020: 29–37). Az olvasás mellett rákérdeznek a nem-olvasás indokaira. A nem olvasóktól azt kérdezik meg, hogy *Milyen okból nem olvas/nem olvas gyakrabban?* A válaszok sorban a következők: időhiány 50,6%, érdeklődés hiánya 30%, másféle szórakozási módot választ szabadidejében 23,3%, látáshiba vagy egészségi állapotra hivatkozás 9,9%, nehezen olvas, ezért nem élvezi 0,7%, más 0,4% (FGEE 2020: 35). A nem olvasók indokai a mindenkori vizsgálatokban nálunk is nagyon hasonlóak.

A *Milyen műfajú könyveket olvass legszívesebben?* kérdésnél számunkra a miénktől különböző kategóriák lehetnek érdekesek: szépirodalom (ez a többség, 79,2%-kal), ezt követi a bölcsészettudomány/társadalomtudomány, majd a reáltudományok/gyógyászat/biológia, és ezután jönnek a gyakorlati könyvek/oktatás, és végül a gyermek és/vagy ifjúsági könyvek, valamint az egyéb típusú könyvek. A szépirodalmon belül külön is kérdeztek műfajokra, itt a regény és elbeszélés 93%-, az esszé 4,6%-, a költészet 1,3%-, a dráma 1,1%-ot képvisel (FGEE 2020: 39). Eredményeik itt is a mieinkhez kísértetiesen hasonlítanak.

Emellett azt is megkérdezik, hogy *A legutolsó könyv, amelyet olvasott milyen formátumú volt?* (FGEE 2020: 39). Ez az adat némileg más formában, de a magyar vizsgálatban is kulcsfontosságú kérdés. Ez az olvasók 48,6%-nál normál formátumú papír, 32,8%-nál zsebkönyv, 18%-nál e-book, 0,6%-nál hangoskönyv. Érdekes módon a spanyolok a zsebkönyv és a normál könyvforma között jelentős különbséget tesznek e tekintetben (FGEE 2020: 39). A digitális eszközön történő olvasásnál az eszköz is meghatározó, további kérdés, hogy *Milyen eszközökön olvas?* A válaszok erre: számítógép 38%, mobil 70,3%, e-olvasó 12,6%, tablet 21,4% (ez utóbbi 2017 óta jelenik meg válaszlehetőségként) (FGEE 2020: 44). Az e-könyveket ezen belül külön kiemelik, *Milyen eszközökön olvassa az e-könyveket?* Erre a válaszok a számítógép 12,5%, az e-book-olvasó 12,6%, a tablet 10,1% és a mobil 6,2% (FGEE 2020: 45). Az e-bookoknál a beszerzést illetően is kérdeznek: *Általában hogyan szerzi be azokat a könyveket, amelyeket e-könyv formátumban olvas?* (FGEE 2020: 46) A három fix válasszal az alábbi arányban értettek egyet: letöltöm az internetről (fizetős módon) 39,8%, letöltöm az internetről (ingyen) 55%, barátaim/ismerőseim odaadják usb-n, cd-n, e-mailben 43,7%. Ezt egy igazán érdekes kérdés követi: *Meg tudja különböztetni azokat a letöltéseket, amelyek illegálisak, és amelyek nem?* A válaszok: Igen, könnyen 60%, Nem tudja 29,4%, Néha kétségei vannak 10,6%. A statisztikák alapján így 10 letöltött könyvből 5,6 ingyenes és 4,4 fizetős (FGEE 2020: 39). Az e-olvasásban – ahogy az várható is – a fiatalok felülreprezentáltak (FGEE 2020: 56).

A hangoskönyv a magyar kérdőívben is több helyen megjelenik (pl. Tóth 2019a: 25), itt külön kérdést szenteltek a hangoskönyvek hallgatásának: *Általában hallgat hangoskönyvet? Ha igen, milyen gyakran? A spanyolok 1,6%-a gyakran, 1,5% néha és a lakosság 96,9%-a soha vagy majdnem soha.* (FGEE 2020: 59)

Ezután az olvasást befolyásoló tényezők közül külön blokkot képeznek a karanténnal kapcsolatos kérdések. A felmérés egyértelműen megállapítja, hogy a karantén ideje alatt a heti olvasott órák mennyisége nőtt, majd a lezárás feloldásával némileg csökkent (ebben, mint majd láthatjuk, mindhárom vizsgálat egyetért); és továbbá azt is, hogy a lezárás alatt a nők és a 14–35 éves korúak olvastak leginkább többet, mint előtte (FGEE 2020: 61–62).

A COVID-dal kapcsolatban több kérdést is feltettek. Az első az, hogy *A könyvek olvasása segítette-e Önnnek, hogy jobban viselje el a megváltozott helyzetet a lezárás alatt?* A válaszadók a felsorolt lehetőségek közül az alábbi válaszokat adták: 51%-nak sokat, 30%-nak valamennyit, 11%-nak keveset, 7%-nak semennyit (FGEE 2020: 63). A másik kérdés így szólt: *Hogyan segítette Önnnek, milyen módon segítette jobban kezelni helyzetét a könyvek olvasása?* A kérdésre a leggyakoribb válaszok: az olvasás segített legyőzni az unalmat 65%, segített abban, hogy elolvashassam, amit szeretnék, de időm nem engedte 46%, segített csökkenteni a bezártság stresszét 45% – ezen a helyen véleményt is kérdeztek kifejtve (FGEE 2020: 63). A következő kérdés ekképpen szólt: *Milyen előnyöket biztosított Önnnek a szabadidős olvasás?*

A felvetődő előnyök kulcsszavakban (FGEE 2020: 64):

– szórakoztatott	99%
– segített kikapcsolódni	97%
– relaxált	93%
– megnyugtató	90%
– segített pozitív maradni	83%
– vidámmá tett	77%
– lelkesített	66%
– segített képzeletben elutazni	63%
– mentálisan megerősített	63%
– biztonságérzetet adott	48%

Ezután bővebben rákérdeztek a könyvvásárlásra (FGEE 2020: 65–78). Ez a magyar kutatáshoz (Tóth 2019a: 47–49) nagyon hasonló módon (és eredményekkel) történt, ezért részletesen nem térnénk ki rá. Talán az a legérdekesebb aspektus, hogy a kérdezésben oppozícióként állítják szembe a szakirodalmat és a szépirodalmat.

Ahogy az a magyar vizsgálatban is kulcsfontosságú (Tóth 2019a: 29–47; Tóth 2019b: 46–60), itt is részletesen vizsgálják könyvtárhasználatot. Az első kérdés így szól a témában: *Látogatott-e könyvtárat, vagy igénybe vette-e a könyvtárbusz szolgáltatást az elmúlt évben?* Igennel csak átlag 23,2 % válaszolt. Másik kérdés a témában, hogy *Ön tagja-e valamelyik könyvtárnak?* Erre 34,1 % válaszolt igennel. Ezek körülbelül ugyanígy jelennek meg a magyar 2017/19-es országos reprezentatív vizsgálatokban is. Témánk szempontjából viszont külön érdekes, hogy a fiatal (14–24 és 35–45 éves) korosztályok tagjai járnak a legnagyobb arányban könyvtárba (FGEE 2020: 80–81).

Külön rákérdeznek a könyvtártípusra is: *(ha ellátogatott), milyen típusú könyvtárban volt?* Itt a közkönyvtárat követi az egyetemi, azt az iskolai, és utánuk jön a könyvtárbusz és legutolsó a valamilyen más típusúban voltam kategória. Valamint a könyvtárba járás gyakoriságára is itt kérdeztek rá, oly módon, hogy ha jár, akkor *Milyen gyakran?* A lehetséges válaszokat az alábbi százalékokban összegezték: 24,1% naponta/hetente, 60,9% alkalmanként, 15% ritkán (FGEE 2020: 81). A leginkább rendhagyó kérdés a könyvtárakkal kapcsolatban, hogy *Ön hogyan értékelné 1–10-ig azt a könyvtárat, amelybe járni szokott?* Erre a spanyol olvasóknál 8,3-as átlag lett a válasz (FGEE 2020: 81–82). Ez egy gyorsan megválaszolható és informatív kérdés.

A vizsgálat, a leírt módon, pár kérdés erejéig érinti külön a fiatal korosztályt. Elsőként a hat év alattiak olvasási (mesehallgatási) szokásaira kérdez rá: *Szokott-e Ön vagy családtagja olvasni gyermekének/gyermekeinek?* Ezt követi a *...ha igen, akkor mennyit?* kérdés (FGEE 2020:

85). Ezt Tóth Máté vizsgálatában ugyanígy megkérdezték, ám nálunk beszámították azt, hogy a szülő válasza torzíthat (Tóth 2019b: 8, 15), viszont a spanyoloknál erről is csak a szülőt kérdezték. Ez abban a tekintetben nem szerencsés, hogy így nem hívták fel a figyelmet arra tényezőre, amire a magyar vizsgálat reflektál: ha a szülő adja a választ, akkor ő magára nézve pozitív képet akar kialakítani, így felfelé kerekítheti az értékeket. Mindenesetre a szülők 74,4%-a nyilatkozott igennel, és náluk ez átlag heti 3 órát jelent. Rákérdeztek továbbá ugyanitt, hogy milyen nyelveken szoktak felolvasni, erre a válaszok sorrendben a spanyol, a katalán és az angol. Megkérdezték azt is, hogy milyen eszközről olvasnak nekik, itt sorrendben a következő eszközök a leggyakoribbak: papíron, tableten, mobilon, e-bookon olvasunk, hangoskönyvet hallgatunk. (FGEE 2020: 85).

A 6–9 évesekre vonatkozó kérdés is hasonló, mint a magyar vizsgálatban: *Olvas-e (6–9 éves korú) gyermeke a tankönyveken kívül más könyveket is?* Szerencsére 88,8%-uk igen, összesen 3 óra 2 percet hetente. Náluk is a nyelvre és az eszközökre kérdeztek, közel azonos eredményt kaptak, mint az előző korosztálynál (FGEE 2020: 85). A kamaszok olvasásával kapcsolatosan megállapítható, hogy náluk némileg megfogytakoznak a könyvek, s az internet és közösségi média a veszi át a helyüket, de különösen népszerűek körükben a képregények is. Válamint a számítógépes/eszközökön történő olvasás náluk a legnépszerűbb (FGEE 2020: 87–88).

A vizsgálat három korosztálynál kérdezi a gyakoriságot, és hogy az olvasás milyen környezetben történt, ezeknek kitűnő összevető diagramjait is adja (FGEE 2020: 88).

1. ábra: Az olvasás gyakorisága és módjai Spanyolországban



Forrás: FGEE 2020: 88

Ahogy az ábrán látható, a 10–14 éves korosztálynál a többség (közel 80%) gyakran olvasó, s ez a 15–18 éves korra jelentősen visszaesik, 50%-ra. Ezzel összhangban az elmúlt évben olvasott könyvek száma is jelentősen csökken, 10,6-os átlagról 9,1-re. E számokat a felnőtt korosztály kompenzálja némileg, bár ezzel ellentétes tendenciaként náluk nő legnagyobb mértékben az abszolút nem olvasók száma. A papír alapú olvasás még minden korosztálynál elsőbbséget élvez, érdekes módon a fiatalabb, és a felnőtt korosztályok között e tekintetben nincs különbség. A gyermekek olvasásával kapcsolatban az utolsó feltett kérdésben rákérdeztek a 10–13 éves korosztály által leggyakrabban olvasott könyvekre is, ezek sorban a következők: a Stilton-sorozat, a spanyol Los futbolisimos-sorozat, a Harry Potter-könyvek, az Egy ropi naplója-sorozat, és Eloy Morenotól az *Invisible* című könyv (FGEE 2020: 91). Ezek ugyancsak megegyeznek a hazai olvasók által megjelölt kedvencekkel, abban is, hogy náluk is található anyanyelvű kedvenc sorozat (Tóth 2019b: 32–33).

A gyermekolvasást illetően végeredményében vegyes eredményeket kapnak. Az olvasás gyakorisága az olyan háztartásokban, ahol van 6 évnél fiatalabb gyermek csökkent 2018-hoz képest, ellenben a gyermekeknek meseolvasásra fordított idő összességében mégis 20 perccel nőtt (FGEE 2020: 99). A preferenciákat illetően pedig megállapítható, hogy a 6–9 éves korosztály szinte kizárólag (88,8%-ban) csak mesekönyveket olvas, nem ismeretterjesztő könyveket; a kamasz korosztály pedig erősen felülreprezentált a webes tartalmak olvasásában, és ők a digitális tartalmak legnagyobb fogyasztói (FGEE 2020: 99).

A francia vizsgálat

A francia vizsgálat nagyon hasonló standardok mentén jár el, azonban számos eltérést is mutat. Ez a vizsgálat is egy sorozat része, 2015-től két évente felveszik, azonos kérdőívvel és módszerrel. Ebben viszont a fiatalabb korosztályt éppen csak érintik (15 éves kortól felfelé mérnek). A megkérdezettek számának tekintetében 1000 véletlenszerűen kiválasztott interjúról beszélhetünk, ugyancsak telefonon keresztül megválaszolt kérdésekkel, az adatfelvételt CATI-val segítve. A kérdőívek kitöltésének összideje 28 perc volt. A kutatást 2021. január 8. és 26. között folytatták le – náluk nem beszélnek annyira részletesen az interjúk időpontjáról, a megkérdezések pontos helyéről (Vincent Gerard, Lapointe 2021: 3).

A vizsgálat sajátossága, hogy nagyon sok kérdést attitűd-felmérésként tesznek fel. Legelőször is az interjúalanyok véleményét kéri ki önmagukról: *Őn egy olyan személynek tekinti magát, aki... nem igazán/keveset/közepesen sokat/sokat olvas.* Itt ki kell válasszák az opciót, amely rájuk a legjellemzőbb. Ebből a keveset/közepesen sokat/sokat kategóriákat tekintik olvasónak, így a válaszadók 81%-ban olvasónak tekinthetők. Sajnos ebben éppen a 15–24 és a 25–34 éves korosztályoknál (a fiataloknál) a legnagyobb a visszaesés az előző években regisztrált eredményekhez képest (Vincent Gerard, Lapointe 2021: 6).

Ugyanakkor egy másik módon is rákérdeznek, hogy ki olvasó, ez nagyon hasonlít a bemutatott spanyol vizsgálatban a hat olvasmánytípusra, ill. a Tóth Máté-féle vizsgálat olvasói napi menü részére (Tóth 2019a: 25; Tóth 2019b: 21)², bár a francia vizsgálatban irodalomközpontúbb kultúrafelfogás dominál, így az olvasott tartalmakat illetően csak az irodalmi műfajokra kérdeznek. A kérdés: *Az alább felsorolt könyvtípusokból melyek azok, amelyeket olvasott az elmúlt 12 hónapban, papír vagy digitális formában?* 87% olvasott belőlük átlag 5,7 műfajt (Vincent Gerard, Lapointe 2021: 7–8). A műfajok népszerűségi sorrendben (Vincent Gerard, Lapointe 2021: 7):

1. Praktikus könyvek, életstílus, szabadidő
2. Történelemmel kapcsolatos könyvek
3. Rendőrségi/kémes könyvek
4. Aktuális történetek könyvei
5. Tudományos, technikai és szakmai könyvek
6. Képregényalbumok
7. Klasszikus francia és külföldi irodalom
8. Művészeti könyvek, fotóalbumok
9. Szótárak, enciklopédiák
10. Gyerekkönyvek
11. Vallási, politikai, filozófiai esszék
12. Személyiségfejlesztés, pszichológia
13. Sci-fi, fantasy, hőstörténetek, horror
14. Verses könyvek
15. Mangák, amerikai képregények
16. Érzelmes regények, Harlequin-történetek
17. Más műfajú regények
18. Más műfajú könyvek

² Fontos megjegyezni, hogy a „napi menü” fogalma nem újkeletű, Tóth Máté cikkében is felhívja a figyelmet arra, hogy a kérdés hosszas szakmai diskurzus előzte meg, s az általa követett modellt egy lengyel kutatótól vette át. Tóth 2019a: 24. 20. jegyzete: A kérdést Lengyelországban dolgozták ki és azokat Pawel Kuczyński mutatta be a *New Spaces of reading* konferencián Varsóban 2017. május 16-án

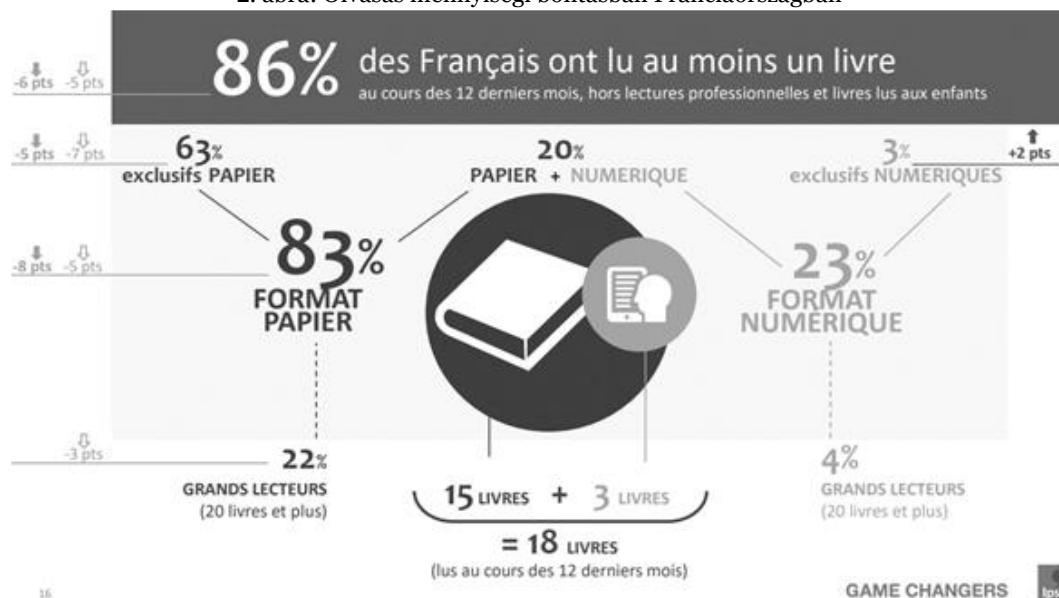
Furcsa módon a regénytípusokat szétbontották, majd a végső összesítésnél összevonták. A műfajok népszerűsége Franciaországban sorrendben a következő regény > gyakorlati könyvek > történelem > képregény. Érdekes, viszont, hogy ha a szépirodalmi műfajok összevonása elmarad, akkor a praktikus könyvek/életstílus és szabadidő könyvei az elsők. A legnagyobb visszaesést az eddigi években regisztrált eredményekhez képest, sajnos ebben is a fiatal korosztály mutatja (a 15–24 és 25–34 évesek) (Vincent Gerard, Lapointe 2021: 9–10).

Egy további – és szerintem rendkívül érdekes, a másik vizsgálatokhoz képest eléggé unikális – kérdés az olvasott műfajokkal kapcsolatban, hogy: *Az említett műfajok közül, amelyeket olvasott az elmúlt évben, melyek azok, amelyeket végigolvasott (az elsőtől az utolsó oldalig, melyek azok, amelyeknek csak egy részét olvasta (mondjuk csak néhány fejezetet) és melyik az, amelyekbe éppen csak belenézett?* (Vincent Gerard, Lapointe 2021: 15).

Ezután, ahogy a legtöbb vizsgálatban, a könyvolvasás, és annak a formátuma mérvadó. A vonatkozó kérdés így szólt: *Ön olvasott-e legalább egy könyvet az elmúlt 12 hónapban, és ha igen, milyen formátumban?* Végeredményben e kérdések alapján kimutatják, hogy a franciák 22%-a sokat olvasó (grands lecteurs = 20 vagy több könyvet olvasott az elmúlt évben), ami számunkra még érdekesebb, hogy a sokat olvasók aránya egyik legnagyobb mértékben a fiataloknál, a 15–24 éves korosztályban emelkedett. Érdekes továbbá, hogy az e-könyvet olvasók átlag életkora 41 év, a fiatalok itt is felülreprezentáltak, a 15–34 évesek teszik ki az e-olvasók 44%-át. Ezeket az adatokat össze is vetették az okostelefonok arányával (az olvasók 95%-ának van az eddigi 88%-hoz képest), de furcsa módon a telefonon olvasók aránya nem nőtt, hanem megmaradt az eddigi 30% körüli értéken (Vincent Gerard, Lapointe 2021: 16–17).

A magyar lakosság vizsgálatánál felteszik a kérdést, hogy *Hol és mikor (milyen alkalmakkor) szokott könyvet olvasni?* (Tóth 2019a: 23; Tóth 2019b: 19) Ezt a francia kérdőívben is megkérdezték: *Milyen körülmények között szokott könyveket olvasni?*³ A válaszadók 96%-a az otthonát jelölte meg elsődlegesen jellemzőnek, 65%-uk a házon kívülit is, ezeknek 48%-a elsősorban tömegközlekedésen olvas. A házon kívüli olvasás éppen a fiatal korosztálynál a legnépszerűbb (Vincent Gerard, Lapointe 2021: 19).

2. ábra: Olvasás mennyiségi bontásban Franciaországban



Forrás: Vincent Gerard, Lapointe 2021: 16

A könyvolvasást itt is felosztották szabadidős és kötelező formákra – a magyar és a spanyol vizsgálatokhoz hasonlóan. A vonatkozó kérdés így szólt: *A könyveket szabadidejében, vagy munka és/vagy tanulmányi céllal olvassa?* A hobbi olvasást 95% jelölte meg, ebből 70% csak

³ Nem igazán fordítható, a kérdésben a *dans quelles circonstances* a helyet és az alkalmat egyaránt kifejezi

szórakozási céllal olvas, 25% hobbi és tanulmányi céllal is, a fennmaradó 5% csak munka vagy tanulás miatt. A fiataloknál jelentősen nőtt a hobbi olvasók száma (Vincent Gerard, Lapointe 2021: 20). Az olvasás gyakoriságát egy attitűdre vonatkozó kérdéssel is mérték, nevezetesen: *Általában úgy érzi, hogy... többet olvas (mint előtte), ugyanannyit, kevesebbet?*, a válaszok sorban 26%, 44% és 30%. A 15–34 év közötti korosztálynál a többet olvas, mint előtte kategória jelentős mértékben nőtt (Vincent Gerard, Lapointe 2021: 21).

A felmérés következő kérdése a spanyolhoz hasonlóan arra kérdez rá, hogy *Szeretne-e többet olvasni/elkezdeni könyveket olvasni?* Erre válaszképpen 57% nyilatkozta, hogy olvasna többet, ezen belül az olvasók 63%-a szeretne többet olvasni, a nem olvasók 20%-a kezdené el komolyabban az olvasást; a 35–49 éves korosztály szeretne leginkább többet olvasni (Vincent Gerard, Lapointe 2021: 22).

A franciák a könyvbeszerzés módjára szokatlan módon kérdeznak: *A legutóbbi XXX könyvhöz, amit olvasott az elmúlt 12 hónapban, általában ... jutott.* Erre az olvasók 75%-a válaszolta, hogy új könyv megvásárlásával, 34% pedig, hogy használt mű vásárlásával jutott hozzá könyveihez, 68% kapott ajándékba. A *Vásárolt-e könyvet ajándékba?* kérdésre pedig 78% azt válaszolta, hogy maga is vásárolt könyvet ajándékba. Összesítve a franciák 88%-a vásárolt az elmúlt évben vagy magának vagy másnak könyvet (Vincent Gerard, Lapointe 2021: 24). A *Hol szerzi be könyveit?* kérdésre a döntő többség (77%) a könyvesboltot jelölte meg. Az e-book vásárlást ide vették fel egy alpontnak, a 10 opció közül 9.-nek jelölték meg gyakoriság szerint (Vincent Gerard, Lapointe 2021: 25).

A kérdést negatív előjellel is feltették: a *Miért nem vásárol könyvesboltban?* kérdésre 40% azt mondta, hogy mert nincs a közelében könyvesbolt, 27%-uk úgy vélte, hogy a könyvesboltok árai magasabbak, mint a könyvek ára más boltokban, 24%-nak a keresett könyvei nincsenek készleten, 26% egyéb okot jelölt meg (Vincent Gerard, Lapointe 2021: 26).

A könyvtárhasználat kérdéseinél az első, hogy *Szokott-e magának kölcsönözni a könyvtárból/médiatárból?* Erre a kérdésre 13% állítja, hogy gyakran kölcsönöz, 14% hogy néha, 17% hogy ritkán és 56% hogy soha. A *... ha nem, akkor miért nem?* kérdésre 64% azt válaszolta, hogy szereti a saját könyveit olvasni, 28%-uk azt mondta, hogy a könyveket, amelyeket keres, sokszor nem találja a könyvtárban, 25% azt, hogy nincs a közelében könyvtár, és 16%-uk jelölt egyéb más indokot (Vincent Gerard, Lapointe 2021: 27).

Ahogy utaltam rá, a vizsgálatban számtalan attitűdöt figyelő kérdés van, ezek közül egy újabb az *Ön szerint manapság miért fontos olvasni?* Első helyen az olvasás élvezetét jelölték meg, második helyen az ismeretek elsajátítását, harmadiknak a boldog és teljes élet elérését jelölték, negyedikként a szakmai életben elérhető sikereket, ötödiknek a társadalmi megítélést (Vincent Gerard, Lapointe 2021: 29). Ezt követte egy másik attitűd-kérdés, mely érdekes összevetésre ad lehetőséget, nevezetesen, hogy *És Ön miért olvas könyveket?* A nagy többség itt a négy opció közül a tanulást jelölte meg, ezt követte az okok közt a kikapcsolódás, majd a könyvek élvezete. A fiatal korosztálynál a kikapcsolódásképpen olvasás kevésbé népszerű, de náluk a tanulási vágy és a világból való kiszakadás mint indok, jelentősen növekedett (Vincent Gerard, Lapointe 2021: 30).

A nem-olvasóknak hosszabb szakaszt szenteltek. Azoknál, akik úgy érzik, hogy kevesebbet olvasnak, kíváncsiak voltak a miértekre. Ezt egy nyitott állítással lehetett megválaszolni: *(kevesebbet olvas) azért, mert...* Nincs elég időm, Szabadidőmben valami más kikapcsolódási formát választanék, Olvasok, de valami mást, nem könyvet – ezen állításoknál az egyetért és a többnyire igaz lehetőségeket választhatták (Vincent Gerard, Lapointe 2021: 33).

A következő kérdés is érdekes, ezzel arra próbáltak választ találni, hogy hogyan lehetne többet bevonni az olvasásba. A kérdés az alábbi módon szólt: *Mi tudná rávenni Önt, hogy több könyvet olvasson? / Mi tudná rávenni Önt, hogy elkezdjön könyveket olvasni?* Itt is egyetért és többnyire egyetért lehetőségek közül választhattak. A válaszlehetőségek 1) Több szabadidő 2) Beszélgetés a barátokkal 3) Találni valakit, akivel lehet beszélgetni az olvasmányokról 4) Olyan könyvek, amelyek jobban passzolnának ízlésemhez, érdeklődésemhez, 5) A hagyományos média ajánlásai 6) Ha több pénzem volna 7) A vélemények az interneten 8) Egy könnyebb olvasmány 9) Vélemények a közösségi médiában. A kevés idő mint ok itt is győzedelmeskedett.

Azonban érdemes felhívni rá a figyelmet, hogy az eddig háttérbe szoruló vélemények jelentősen erősödtek, főleg a 15–24 éveseknél. A találni könnyedebb olvasmányokat opció mellett az interneten olvasható vélemények súlya és a közösségi média hatása is jelentősen nőtt (Vincent Gerard, Lapointe 2021: 34).

A zárókérdés is egészen egyedi ötlet: *Ha lenne még egy napja a héten, mivel töltené a felsorolt lehetőségek közül?* Elmennék valahová a barátaimmal / olvasnék egy könyvet / ellátogatnék valamilyen kulturális intézménybe / moziba mennék / elutaznék valahová / sportolnék / vásárolgatnék. Ezek között a barátokkal időt tölteni után az olvasás következett népszerűségi sorrend szerint, a harmadik dobogós a kulturális intézménybe menni lehetősége volt (Vincent Gerard, Lapointe 2021: 36).

Az angliai vizsgálat

Az angliai vizsgálat is egy sorozat részét képezi. Január és március közepe között folytatta a 2021-es évben a National Literacy Trust nevű szervezet, ez utóbbi az olvasási szokásokat csak a gyermekek körében vizsgálta. Ebben az évben 42.502 gyermek töltötte ki az online kérdőívet, 117 iskolából, a 8–18 éves korosztályt képviselve (Clark, Picton 2021: 1).

Az előző évi 2020-as felmérésből kiderült, hogy a gyermekek a lezárás ideje alatt jobban szerettek olvasni és többet olvastak, valószínűleg azért, mert otthon volt idejük (újra) megismerni az olvasás örömét, és mert több szabadidejük és kevesebb iskolai feladatuk volt az online oktatás alatt. Sajnos egyúttal az is elmondható volt, hogy a fiúk és lányok közti, valamint a jómódúbb és szerényebb körülmények között élők között fennálló olvasási különbségek is növekedtek (Clark, Picton 2021: 1–2).

Mivel ez csak kiskorúakhoz szólt, a kérdések valamivel egyszerűbbek voltak. A megkérdezettek arra, hogy *Szeretsz -e olvasni / élvezed -e az olvasást?*, Angliában 51,5%-ban válaszoltak igennel. Ez visszaesés a 2020-as 55,9%-os arányhoz képest. A lányok mindkét évben nagyobb arányban válaszoltak igennel. Az angolok a gyermekek társadalmi helyzetét az FSM (*free school meal*) kategóriával differenciálták. Az FSM-es gyerekek szerettek legkevésbé olvasni, közülük is a fiúk (Clark, Picton 2021: 1–2). Másik kérdés volt, hogy *Szoktál-e olvasni szabadidőben minden nap?* Erre 30,1% válaszolt igennel. A változók szerinti arányok megegyeznek a fentiekkel (Clark, Picton 2021: 2).

A kérdést, hogy *Ki miért olvas?*, a gyermekeknek is vizsgálták. Erre a többség (52,7%) azt válaszolta, hogy az olvasás jó kapcsolódási forma, a második leggyakoribb indok az volt (51,4%), hogy szeretnének új dolgokat tanulni, harmadikként (49,8%) pedig az új szavak megismerését jelölték meg motivációnak. Továbbá egy másik kérdésben azzal az állítással, hogy az olvasás segít jobban érezni magukat, 44,6%-ban értettek egyet (Clark, Picton 2021: 7).

A gyermekek által szabadidőben legtöbbet olvasott tartalmak a vizsgálat szerint a szöveges üzenetek, ezeket a gyermekek 92,4%-a olvassa, ezt követi náluk a játékokban chatelés 87,4%-kal. Ellenben szépirodalmat 51% olvas papír alapon is, és 28,1% képernyőn is olvas könyvet, valamint 2021-ben többet olvasnak képernyőn, mint előtte, papíron pedig kevesebbet (Clark, Picton 2021: 2).

A *Mennyire szeretsz olvasni?* kérdésre 21,6%-ban a nagyon, 29,9%-ban az eléggé szeret olvasni választ adták az olvasást kedvelők. Az olvasni nem szeretők leggyakoribb indoknak itt is a több feladatot és a kevés időt választották (Clark, Picton 2021: 3). A korosztályi megoszlást illetően a 8–11 évesek és 16–18 évesek szeretnek a legnagyobb arányban olvasni. Továbbá kimutatták, hogy akik nem mentek vissza az iskolába, jobban szerettek olvasni (Clark, Picton 2021: 4).

Az angolok a gyermekek által az elmúlt hónapban olvasott tartalmakat a 3. ábrán látható csoportokra bontották, külön véve a papír alapú és a digitális olvasást.

A vizsgálat szerint a szépirodalom, a képregény, az ismeretterjesztő könyvek és a versek népszerűsége növekedést mutat, a többiét mind visszaesést (Clark, Picton 2021: 11).

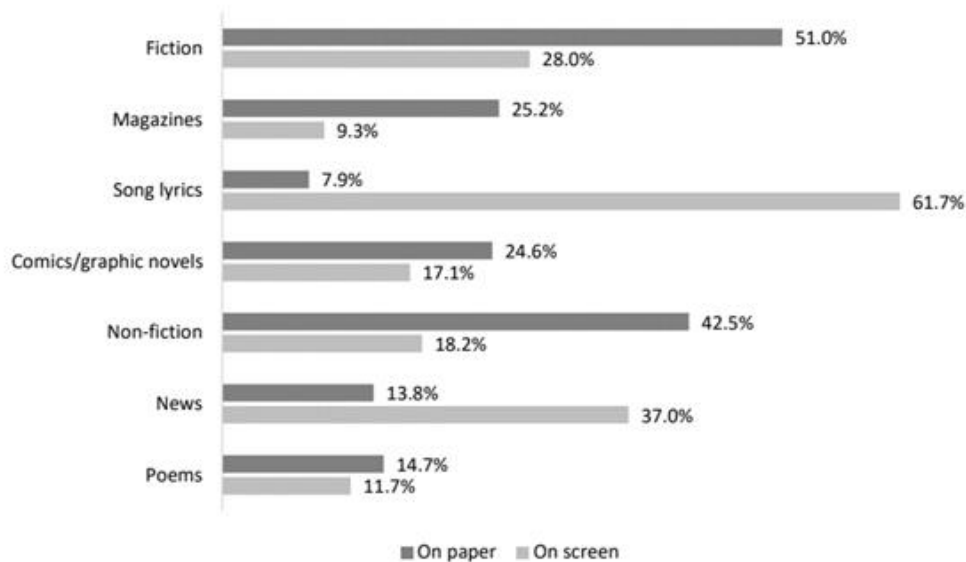
A *Milyen online tartalmakat olvasol?* kérdésre a szöveges üzenetek, a játékon belüli chat, a weboldalak, a közösségi média tartalmai, az e-mailek és blogok/fórumok voltak gyakorisági sorrendben a válaszok (Clark, Picton 2021: 13).

A *Hogyan fértél hozzá az olvasott tartalmakhoz a pandémia alatt?* kérdésre az alábbi válaszok érkeztek gyakorisági sorrendben: Az otthon meglevő könyveinket olvastam, Legtöbbet online olvastam, Legtöbbet e-bookokat töltöttem le, Először töltöttem le e-bookot, Először töltöttem le könyvtári alkalmazást, Legtöbbször a már letöltött könyvtári alkalmazásomat használtam.

A lezárás azonban negatív befolyással is volt az olvasásra. E vizsgálatok rákérdeztek, hogy: *Mi hátráltatott téged az olvasásban?* Erre gyakori válaszok a korlátozott hozzáférés a könyvekhez (bezárt iskolai- és közkönyvtárak), az otthoni csendes helyek hiánya, valamint az iskolai/segitői támogatás nélkülözése.

A kutatásban rákérdeztek, hogy: *Megvannak-e otthon a szükséges könyveid?* Erre 94,2% azt válaszolta, hogy saját könyvei vannak, 95,4% pedig, hogy vannak otthon olyan könyvei, amit olvasni tudott (Clark, Picton 2021: 13).

3. ábra: Az olvasott műfajok Angliában
Figure 10: Materials read either on screen or on paper outside school at least once a month in early 2021 by children and young people aged 8 to 18



Forrás: Clark, Picton 2021: 7

Összegzés

Mindezek alapján elmondható, hogy az egyes országokban közel ugyanazok a trendek figyelhetők meg. Különbség ezeknek leginkább az előrehaladottsági fokában található, sajnálatos módon sok a visszaesés, de nagyon érdekes és kellemes meglepetések is előfordulnak. Ellenben minden országban mérhető, hogy a lezárások alatt növekedett az olvasási kedv és az olvasással eltöltött idő, viszont ezek a feloldások után némileg csökkentek.⁴

⁴ A kézirat lezárása után újabb eredményeket is publikáltak, felkerült a 2021-es spanyol kutatás, valamint a francia FNL által készített, specifikusan a gyermekek olvasását vizsgáló jelentés is, egy következő anyagban ezeket mindenképpen fel kell dolgoznunk. Továbbá érdekes kapcsolódó cikkek is vannak, amelyek kimerítő vizsgálatát a dolgozat terjedelme nem engedte. Ilyen Spanyolországban ugyanezen vizsgálatnak a Madrid-fókuszú jelentése: <https://www.editoresmadrid.org/wp-content/uploads/2021/02/Informe-Habitos-de-Lectura-y-Compra-de-Libros-en-la-CAM-2020.pdf>. Az SNE szabadidővizsgálata Franciaországban <https://www.sne.fr/app/uploads/2020/12/14122020-Pratique-de-lecture-pendant-le-confinement.pdf>.

A vizsgálatok lefolytatási módja nagyon hasonló, azonban az ördög a részletekben rejlik. A három reprezentatív felmérés a strukturált interjú módszerét választotta, a negyedik, a gyermekeket kérdező vizsgálat is, bár valamivel szabadabban és gyermekcentrikus kérdésekkel. Ebben a sorban a magyar felmérés is megállta a helyét, minden megfontolása és kérdése teljesen korszerű volt. Mivel a magyar vizsgálat 2017/2019-es, ezért a COVID-kérdések még nem jelentek meg benne, a következő vizsgálat idejéig a TÁRKI 2020-as vizsgálatának (Bernát, Hudácskó 2020) a koronavírusra vonatkozó részei részben pótolhatják ezt a hiányt.

Véleményem szerint a vizsgálatokban az egyik legérdekesebb apró, ám annál jelentősebb különbség a felvett típusokban és kategóriákban érhető tetten. Ezen kívül a spanyol felmérés például a karantén idejére és a könyvtárhasználatra vonatkozó kérdéseiben tud hasznosítható újdonságokkal szolgálni. A francia vizsgálatban igazán megfontolandók és átvehetők az attitűd-vizsgálatszerű kérdések és a szabadabb, modern gondolkodás. Az angliai gyermekfelmérés pedig a kisebbek olvasásánál a miértek keresésében igazán előre mutató, és a tapintatosság, a „gyermekekre-szabás”, gyermekbarát jellege tekintetében követendő.

Irodalom

- Bernát A., Hudácskó Sz. (2020). *Könyvolvasási és könyvvásárlási szokások, 2020*.
https://mkke.hu/content/download/7771/53994/file/TARKI_olvasas2020_tanulmany.pdf
 Utolsó letöltés: 2022. 04. 23.
- Clark, C.; Picton, I. (2021). *Children and young people's reading engagement in 2021*.
https://cdn.literacytrust.org.uk/media/documents/Reading_in_2021.pdf Utolsó letöltés: 2022. 04. 23.
- FGEE Federación de Gremios de Editores de España (2020). *Hábitos de Lectura y Compra de Libros en España – 2020*. https://www.gremieditores.cat/wp-content/uploads/2021/02/Ha%CC%81bitos-de-Lectura-y-Compra-de-Libros-2020-ESPAN%CC%83A_150221.pdf Utolsó letöltés: 2022. 04. 23.
- Tóth Máté (2019a). *A hazai felnőtt lakosság olvasási és könyvtárhasználati szokásai 2019-ben*.
http://www.azenkonyvtaram.hu/documents/11543/49234/Toth_Mate_Felnott_olvasas_konyvtarhasznalat.pdf/07ba9b52-f9a3-40b4-84bf-6dbff50d218f Utolsó letöltés: 2022. 04. 23.
- Tóth Máté (2019b). *A 3–18 év közötti hazai lakosság olvasási és könyvtárhasználati szokásai 2019-ben*.
http://www.azenkonyvtaram.hu/documents/11543/49234/Toth_Mate_gyerek_olvasas_konyvtarhasznalat.pdf/18596353-e1fa-4740-9a91-8ca797306668 Utolsó letöltés: 2022. 04. 23.
- Vincent Gerard, A.; Lapointe M. (2021). *Les Français et la lecture Synthèse 2021*.
https://centrenationaldulivre.fr/sites/default/files/2021-03/Barom%C3%A8tre%20Les%20Fran%C3%A7ais%20et%20la%20lecture%202021-03-29%20OK%20Synth%C3%A8se_o.pdf Utolsó letöltés: 2022. 04. 23.

[ment.pdf](#). Vagy az angol kutatás járványra fókuszáló külön jelentése https://cdn.literacytrust.org.uk/media/documents/National_Literacy_Trust_-_Reading_practices_under_lockdown_report_-_FINAL.pdf.

Újvári Edit

SZTE Juhász Gyula Pedagógusképző Kar

ORCID:[0000-0002-4552-1585](https://orcid.org/0000-0002-4552-1585)

Horváth Nóra

SZE Apáczai Csere János Kar

ORCID:[0000-0002-0055-0753](https://orcid.org/0000-0002-0055-0753)

Mitnyán Lajos

SZTE Juhász Gyula Pedagógusképző Kar

ORCID:[0000-0001-9976-2491](https://orcid.org/0000-0001-9976-2491)

Közelítések a művészetfilozófia és interpretáció alternatívái között – Horváth Nóra és Mitnyán Lajos eszmecseréje

Folyóiratunk 2021.1–2. számának szerzője, Horváth Nóra, és publikációjának egyik lektora, Mitnyán Lajos véleménykülönbségéből indul ki az alábbi közelítési kísérlet. Horváth Nóra *Az átjárhatóság fogalmának jelentésrétegei Frenák Pál művészetében* című tanulmánya és annak lektori véleményezése elsősorban a művészeti alkotások és filozófiai nézetek közötti kapcsolat megragadásának és megítélésének, valamint a műalkotások elemzésének módszertani kérdéseit vetette fel.

Ú. E. Az európai kultúrában – az antik minták nyomán is – nagy hagyománya van a filozófiai eszmék és a művészeti alkotások kapcsolódásának. Például a neves firenzei humanista költő, Angelo Poliziano a következőképpen fogalmaz: „mindenelőtt a filozófia fényére van szükség: a költők munkáit áthatják a filozófia eszméi” (Poliziano 2003: 10).

Első, megvitatandó témánk erre vonatkozik. Mit gondoltok, mennyire lehet egyetérteni Polizianoval, valóban jellemző-e az, hogy a filozófia alkotásokat inspiráljon? Ugyanakkor, az ezzel lényegében ellentétes folyamatra, a művészeti alkotások filozófusokra gyakorolt hatására milyen példák említhetők? Úgy vélem, az is izgalmas kérdés, hogy az alkotások tartalmi és/vagy formai elemeit mennyiben alakíthatják a filozófiai eszmék?

M. L. Mindenelőtt azzal kezdem, hogy egyetértek Poliziano tételével. Válaszomban egy-egy konkrét példa segítségével érvelnék a filozófia művészetre gyakorolt inspiratív ereje, illetve a fordított helyzet: a művészet és a műalkotások filozófiai relevanciája mellett. A grafikus és festő, Maurits Cornelis Escher, részben matematikai, részben fenomenológiai problémák inspiráltak alkotásainál, Martin Heidegger pedig nemcsak inspirálta a költészet és a festészet, de különösen a kései korszakában a diszkurzív tudományos beszédmódnál relevánsabb valóságfeltáró képességet tulajdonított a művészetnek.

Escher példája az eszmecserénk szempontjából különösen érdekes és tanulságos lehet, hiszen az ő esetében a művészet és a fenomenológia/matematika közötti inspiratív viszony igazolhatóan kölcsönös volt. Amellett, hogy Escher rendkívül gyakran geometriai és fenomenológiai problémákból indult ki, implicit módon alkotásai is új kérdésekkel bombázták a tudományt. Escher ellentmondásos perspektívájú képeinek problémafelvetései matematikai és geometriai tekintetben éppúgy relevánsak, mint fenomenológiai és kogníciófilozófiai szempontból. Gondoljunk csak a *Relativitás* című litográfiájára, a *Metamorfózis I.* című fametszetére vagy épp az ikonikus *Rajzoló kezekre*! Minden kétdimenziós képnek végtelenül sok háromdimenziós ősképe van. Hogy a látott képet ki hogyan értelmezi, az azon, a ma még alig kutatott, bonyolult összjátékon alapszik, ami a konkrét percepciónk és az ábrázoltról való előzetes tudásunk között áll fenn.

Számomra Escher metamorfózis-képei igen szemléletesen mutatnak rá olyan tudományelméleti problémákra, melyek irodalom- és kultúratudománnyal foglalkozó kutatóként is folyamatos fejlődést okoznak. Egy-egy mű (kép, zene, vers) interpretációja esetében milyen fokú deformáció vezet el odáig, hogy a vizsgált objektum felismerhetetlenné válik? A *Metamorfózis I.* című fametszet ennek a problémának a művészettörténetben egyik egyedülálló reflexiója.

1. kép: Escher: Metamorfózis I. (1937)¹



A művészet filozófiai relevanciája kapcsán Martin Heideggert említeném meg. Számára a festészet és a költészet jelentett két olyan inspirációforrást, melyek konkrét filozófiai felismerésekhez vezették el. Van Gogh, Cézanne, és Paul Klee az a három festőművész, akik Heidegger ontológiáját és speciális – nem husserli – fenomenológiáját meghatározó mértékben alakították. A *Műalkotás eredetének* ma már ikonikus Van Gogh-elemzése a maga költőiségével az ontológia és a logika igazságfogalma közti különbséget világítja meg. Amíg a logika helyességfogalma egy tényszerű „igazsággal” konfrontál, az ontológia igazságfogalma felfedi: láthatóvá teszi azt, a szemléltet bekapcsolja „az igazság megtörténésébe”. Van Gogh *Parasztcipői* Heidegger értelmezésében mérhetetlenül többen mondanak el a hétköznapi élet szépségéről és fájdalomról, mint egy szociológiai leírás. Ahogy ő fogalmazott: a műalkotás az igazság megtörténésének a színhelye. Ezért különösen izgalmas, hogy Heidegger Paul Klee nyomán veti fel sok évvel később, mennyiben tekinthető a műalkotás még mindig az igazság-történet színhelyének? Klee műveiről írja, hogy azok nem pusztán *eidosok*, mint a legtöbb modern kép, hanem állapotok: nem valaminek a képei, hanem olyan helyzetek, ahová a szemlélőnek be kell lépni, ahhoz hogy értelmezni legyen képes a látottakat.

H. N. Úgy gondolom, a filozófia és a művészet egymásra hatása vitathatatlan. Egyetlen korszak esztétikája sem vizsgálható a filozófiai eszmék és a művészeti alkotások közti kapcsolódási pontok felkutatása nélkül. Gondoljunk csak a középkori fényesztétikára vagy a reneszánsz költészet gazdagságára, a Szabad Akadémiák egymást inspiráló tagjaira Toszkánában a Mediciek körében vagy a barokk művészet kialakulásának hátterére. A sort a végtelenségig lehetne folytatni.

Vannak különleges példák, mikor valakit – művészként – teljesen magával ragad egy-egy filozófiai gondolat. Számomra az az igazán izgalmas, mikor azt látom, hogy egy művész teljes mértékben a magáévá tesz egy motívumot, vagy egy ideált és minden erejével megpróbálja – akár évezredek múltán is – feléleszteni azt. Sokat foglalkoztam a 19–20. század fordulójának újangliai eszmetörténetével, melyben rendhagyó szerepet játszott Fred Holland Day fotóművész, George Santayana filozófus – aki platonista költő is volt –, illetve Edward Perry Warren filozófiai végzettségű író-költő, műgyűjtő. Ők mindannyian példázatai lehetnek a jó életet kereső, az antikvitás bájával elcsábított emberek képzeletbeli közösségének. A filozófiára nem elméleti konstrukcióként, hanem lélekvezetési módszerként tekintettek, hittek az önnevelés, a tökéletesedés erejében. Platón *Phaidroszával* és *Lakomájával* próbáltak identifikálódni, annak szerelm- és szépségfelfogásával, mint Winckelmann egy évszázaddal korábban. Ami közös bennük, az a vágyakozás – valami évezredek óta eltűnt után, a széphez imádattal való viszonyulás után, melynek kétértelmű erotikus vonását a kereszténység leszűkítette egy letisztult, istenire való törekvéssé. E férfiak számára a kétértelműség volt a csábító, a fizikai és szellemi határán való ingadozás, mely bizonyos helyzetekben az aszkézis szem előtt tartása miatt átengedi a teret az imaginációnak, megteremtve ezáltal egy végtelenül színes, fantáziadús világot. Számukra a Platón műveiből sugárzó érzéki impulzusok váltak meghatározóvá. Vonzalmaik és

¹ https://www.researchgate.net/figure/Metamorphose-1-Escher_fig1_263724903 Utolsó letöltés: 2022. 06. 12.

gondolataik Platón által igazolódtak és legitimálódtak, ezért vonzotta őket a kor. Mindhármuk életműve az égi Erősz által meghatározott eszmének van alárendelve, világhoz való viszonyuk esztétikai alapon nyugszik. Személyiségetikáik ugyanarról a töről fakadnak, életüknek és műveiknek legnagyobb értéke a hitelesség. „Egyöntetű egyéniségek”, kiknél az élet és a létrehozott műalkotás szétválaszthatatlan egymástól (v.ö.: Hegel 1980: II. 291). Ahogy Santayana a *Reason in Art*-ban megjegyezte: „Az ideális művész, ahogy az ideális filozófus is, minden idejét, egész létét, tulajdonképpen témájának szenteli” (Santayana 1906: 220). Oly mértékben foglalkoztatott ez az elköteleződés és ókor iránti szenvedély, hogy doktori témámat és első könyvemmet e három kiemelkedő alkotónak szenteltem. Magyarországon munkásságuk szinte ismeretlen volt, pedig életművük alapjaiban határozta meg az USA művészeti és filozófiai életét a 19–20. század fordulóján.

Az e vitát elindító tanulmányomban pedig a nemzetközileg ismert és elismert kortárs táncművész, koreográfus, Frenák Pál életművét közelítettem meg Gilles Deleuze filozófiája felől. Egyrészt azért, mert maga az alkotó rajong Deleuze írásaiért, másrészt pedig azért, mert még műveinek szerkesztésmódjában is fellelhető a Deleuze-re oly jellemző fragmentszerű gondolkodás és egész művészi világa visszatükrözi Deleuze *L'Abécédaire* című interjúsorozatának bizonyos gondolatait. Tehát az ő esetében is nyilvánvaló, hogy a filozófia igen is lehet inspirációs forrás egy művész számára.

Deleuze pedig filozófusként tökéletes példa arra, hogy milyen nagymértékben inspirálta a művészet. Elsősorban Francis Bacon festészete, akinek egy könyvet is szentelt, vagy Proust regényfolyama, *Az eltűnt idő nyomában*. Deleuze fantasztikus filozófiai alapot és háttérrel ad Bacon festészetéhez, Proust művét pedig a jelek világán keresztül vizsgálja. De azt hiszem a filozófusokat inspiráló művészek témakörnél kihagyhatatlan Arthur C. Danto esete, aki az egész modern művészetelméletet befolyásoló nézeteit, melyek magyarul a *Hogyan semmiszte ki a filozófia a művészetet?* című kötetben jelentek meg, Andy Warhol *Brillo Box*-ára építette fel, mikor bemutatta, hogy az értelmezés az az emelőkar, ami műalkotássá avat egy hétköznapi tárgyat.

M. L. Úgy vélem, Nóra válaszbán szépen kirajzolódtak azok az erő-, és részben törésvonalak, melyek mentén az Edit által felvetett kérdéskörrel foglalkozunk. A művészet és filozófia közti termékeny viszonyrendszer leírásánál Nóra argumentációja a platóni érvelést követve a szent lelkesültség, a szépség imádata, a rajongás, azaz egyfajta esztétikai világviszonyból kiindulva közelít a kérdéshez. Ez a megoldás egyáltalában nem áll távol az én felfogásomtól, hiszen a művészi inspiráció és imagináció és az ehhez szükséges lelki diszpozíció összefüggésének leírására aligha találunk *szébb* példát, mint Szókratész második beszédét a közel 2500 éves Platón-dialógusban, a *Phaidroszban*. Érdekesnek találom a Nóra által említett új-angliai példát is, ahol egy művészekből álló csoportosulás, mintegy az életével és életmódjával hitelesít egy filozófiai elképzelést. Azaz az ő esetükben az esztétikai valóságviszony a szó legszorosabb értelmében volt esztétikai. Az „ideális művész” ideális létmódjának realizálására Németországban is találunk egy nagyon fontos példát. A 19. század végén, a 20. század első éveiben működött Stefan George köre (George-Kreis), melynek tagjai Nóra példájához hasonlóan, egyfajta misztiko-erotikus platonizmust valósítottak meg. Ők is a művészi hitelességük zálogát látták a platóni filozoféma megélésben.

Irodalom- és esztétörténészként messzemenően egyetértek tehát azzal, hogy az inspiráció elképzelhetetlen a platóni értelemben (is) vett lelkesültségen alapuló teremtő erő nélkül. Sőt tovább megyek: véleményem szerint a szókratészi szent *mania*, nem csak a művészeti tevékenységek vonatkozásában meghatározó, hanem minden alkotó tevékenység magját képezi. Itt azonban egy megszorítással élnék. Ha a teremtő lelkesültség szárba szökken, jelen kell lennie egy gondos kertésznek, aki megmetszi a túlbujánzásra hajlamos növényt. A filozófia szerepe ebben az összefüggésben meghatározóan fontos *lehet*, hiszen kanalizálni képes a „szépség imádatát” anélkül, hogy lemetszené a szárnyaló lélek szárnyait. A kertészkezek hiányára példaként említeném egyrészt Heidegger sokszor hajmeresztő Hölderlin- és Rilke-elemzéseit, de hasonlóan problematikus – az ellenkező irányból – Magritte Hegel- ill. Heidegger-értelmezése.

H. N. Ebben a kérdéskörben nem látok feszültséget kettőnk nézetei között, úgy gondolom, valóban hasonló példákat lehet találni az amerikai és az európai esztétörténetben, és kimutathatók a kölcsönhatások is. Annyiban pontosítanám a Lajos által leírtakat, hogy az általam említett amerikaiak nem alkottak csoportot, pusztán ismerték egymást valamelyest, de igazán nem is mélyültek el egymás munkáiban. Santayana megszállottnak tartotta Warrent, és ő, a személyiségéből fakadóan, nem is lett volna képes oly mértékű elköteleződésre, mint Warren. Száz év távlatából, leveleik és naplójuk felhasználásával, valamint műveik elemzésével azonban olyan eredményekre juthatunk, melyek nagyon hasonló ideálokat mutatnak, és rajongásaik gyökerét könnyen visszavezethetjük akár a korabeli oktatási struktúrához is.

Ú. E. Köszönöm a válaszokat és a reflexiókat!

Érveléseitekből és példáitokból a művészet és filozófia közötti kölcsönös kapcsolat érzékletesen kibontakozik. Különösen érdekesek azok az esetek, amikor a filozófiai nézetek nem csupán elméleti konstrukcióként és inspirációs forrásként, hanem lélekvezetési módszerként jelentek meg. Az esztétika és erkölcsfilozófia összekapcsolása, a *kalokagathia*-eszmény érvényesítésére való törekvés nagyszerűen példázza az antikvitás hatását, különösen a platóni örökség meghatározó és befolyásoló erejét az európai kultúra számos korszakában. A „legszebb művészet (...) a múzsáktól való megszállottság” (*Phaidrosz* 244c–245a) platóni elvének hatását is számos példával igazoljátok.

A második kérdéscsoport a kutatói munkásságunkra, elemzési műfajainkra fókuszál: a műalkotások interpretációja során vajon egyértelműen kijelölhető-e a határ a műalkotás autonómiáját tiszteletben tartó objektív, tudományos igényű elemzés, és a részben szubjektív elemekre építő esszé között? Mi a véleményetek, hogyan ragadható meg eredményesen egy műalkotás, milyen módszertan(ok) segíti(k) elő leginkább a hiteles interpretációt?

M. L. Ahhoz, hogy módszertanilag és teoretikusan is adekvát módon ragadhassunk meg problémákat, legalább nagy vonalakban érdemes tisztázni saját kutatói pozíciónkat. Ez alatt azt a nézőpontot értem, mely felől megközelítünk egy konkrét kérdést. Én úgy tapasztalom, hogy művészet és filozófia viszonyának tudományos tematizálásánál tradicionálisan két pozíció áll szemben egymással. Az egyik a művészettudományok (művészettörténet, irodalomtudomány, zenetudomány stb.) pozíciója, a másik pedig a legtágabb értelemben vett társadalomtudományi pozíció (kultúratudomány, filozófia, szociológia, antropológia stb.) Mindkét pozíció egyenértékű, de munkamódszerük, elvárásaik a módszertanilag és elméleti szinten is adekvát tudományos megközelítéssel szemben eltérnek egymástól. Míg a művészettudományok a művészeti tárgy (legyen ez festmény, szobor, vers, film, tánc stb.) formai analízisét, stilisztikai besorolását, esztétikai jegyeinek megítélését tekintik adekvát megközelítésnek, a társadalomtudományok az esztétikai tárgy heteronómiájából kiindulva, azokat mintegy forrásként kezelik és felhasználják saját kérdésfeltevéseik, argumentációk folyamán, miközben a szorosabb, szakmai–akadémikus értelemben vett esztétikai értelmezést zárójelezzik.

Saját kutatói pozíciómban kezdettől fogva organikusan kapcsolódott össze az irodalomtudomány az esztétikával és a kultúrafilozófiával, és ebből adódóan mindig is egyfajta köztes álláspontot képviseltem a két megközelítésmód között, ami adott esetben vitákat is generált. Bár érdeklődésem homlokterében a művészet episztemikus/kognitív funkciójának filozófiai vizsgálata, a műalkotás világmagyarázó elveinek és szabályszerűségeinek feltárása – különös tekintettel a műalkotás társadalomtudományi relevanciájára – áll, mégis elengedhetetlennek tartom a műalkotás lehető legobjektívebb formai analízisét a tudományosan releváns, azaz a nem apologetikus megközelítés érdekében.

A művészetről való tudományos beszédmódot vizsgálva annyit talán leszögezhetünk, hogy noha a megismerési folyamat télosza a művészettudományos és kultúratudományos/filozófiai stb. megközelítéseknél erősen eltérő lehet, ezek nem zárják ki egymást. Úgy gondolom, tudományos szempontból akkor tekinthető egy műértelmezés adekvát megközelítésnek, ha a művészeti tárgy autonómiája intakt marad, de a heteronóm vonatkozásai is transzparensen megjelenítődnek. Épp úgy tévedésnek tartom azt a megközelítést, mely a műalkotások autonómiáját abszolutizálva, azokat kvázi légüres térbe zárja, és pusztán formalista módon közelít feléjük, mint ahogy az ennek ellenkezőjét képező tudományos határsértést is, amikor a kutató képtelen az objektív reflexióhoz elengedhetetlen távolságot megtartani vizsgálata tárgyától, és

mintegy belülről, apologetikus módon közelíti meg azt. A művészeti tárgyról való tudományos beszédmódnak legalább meg kell próbálnia objektíven érvelve feloldani vizsgálata tárgyának esetleges hermetikus voltát, különösen ódzkodva valamiféle indokolatlan privátnyelv használatától, minoriter fogalmiságtól, hiszen az nem csak zavaró, de éppenséggel kontraproduktív is.

H. N. Ez egy rendkívül összetett kérdés, melyben az is fontos szerepet játszik, hogy milyen műfajú művészeti alkotásról beszélünk. Egészen más elméleti megközelítései vannak egy irodalmi műnek, egy képzőművészeti alkotásnak vagy egy táncelőadásnak stb. A különböző elméletek sokszor véresen komoly ellentéteket szülnek egy-egy tudományterület képviselői között, s akkor még nem is beszéltünk az interdiszciplinaritás művészetértelmezésre gyakorolt hatásáról. Számomra a műalkotások elemzéséhez elengedhetetlen a művész alakjának, világának a vizsgálata. Fontosnak tartom, hogy a művészeti alkotásokról ne csak kritikai írások szülessenek, hanem a művek mögötti filozófiai mélységeket is kutató szövegek, melyek rámutathatnak egy-egy autentikus alkotó életművének meghatározó vonásaira és az őt inspiráló gondolatok, lelki–szellemi–fizikai meghatározottságok összefüggéseire. Vizsgálódásaim középpontjában mindig az egyén, egy alkotó, egy bizonyos művész áll, akinek érzésem szerint sajátja az az egyedi stílus, mely egyöntetű egyéniséggé teszi, s amely mindenki másától megkülönbözteti – ezért életműve leginkább az autentikusságot elsődlegesnek tekintő, létezésesztétika szempontjából vizsgálható. Azoknál a művészeknél, akik egyedi stílusukkal, minden alkotásukban autentikus módon képesek közvetíteni ugyanannak a jellegzetes világnak a hangulatdarabkait, feltételezhető egy mélyebb tartalmakat sejtető egységes létezésesztétika. Az egyedi/egyéni stílus az oeuvre formálója.

Frenák Pál munkásságának bemutatásához is egyéni világának jellegzetességei felől közelítem, hisz az ő munkái is az egyéni világ teremtésének problémái inspirálják. Jó megközelítés lehet a szómaesztétikai is, mely a kortárs amerikai filozófus, Richard Shusterman nevéhez köthető. A shustermani filozófiai szótárban központi helyet elfoglaló szomatikus stílus definíciójának a lényege, hogy azokról is jeleket ad, akik soha nem foglalkoztak táncsal – a meghatározó lelki hatások beépülnek az egyén test-nyelvébe, mely maga lesz a stílus; akik pedig a táncnak szentelik az életüket, professzionális mozgáskultúrájuk alakulását, szomatikus stílusuknak köszönhetik. Shusterman *Pragmatista esztétika* című könyve 30 éve jelent meg, és azóta is folyamatosan gazdagítja szómaesztétikával kapcsolatos elméletét. Az elmúlt 30 évben pedig követők és tanítványok hada fejlesztette tovább az esztétikának ezt az egyik legfrissebb szemléletét, a lehető legkülönbözőbb irányokba. Úgy gondolom, nagyon fontos, hogy a különböző elméletek képviselői meghallgassák egymás véleményét és megmaradjon az átjárás és a nyitottság lehetősége.

M. L. A második kérdéskörben már markánsabban eltérő álláspontot képviselünk. Ez az eltérés érthetőbbé válik, ha felidézzük a platóni érvelés kapcsán tematizált művészi lelkesültségről és az esztétikai valóságviszonyról mondottakat. Az én értelmezésemben az esztétikai világviszony, mint „létezésesztétikai” létmód szigorúan a művészet, a művészek birodalma. Kutatóként a műalkotás diszkurzív megragadhatósága érdekében az esztétikai világviszonyon kívül igyekszem felvenni a pozícióm; a belülről történő megközelítés esetében épp saját kutatói autenticitásomat, objektív ítéleteimet érezném veszélyben. Ezért a művész biográfiája, személyiségrajza, sőt még az önvallomása is kívül esik a kutatói kompetenciámon. Nyilván teljesen más a helyzet, ha egy *alkotóról* szóló monográfiával van dolgunk, mely ráadásul személyes interakciók során formálódott. Az utóbbi esetben pedig újabb problémaként a műalkotás és művész viszonyának megítélése merülhet fel.

Amikor a minoriter nyelvhasználat kerülésének fontosságáról beszélek, akkor azt mindenekelőtt azért teszem, mert azt a tudománytól elvárt diszkurzív nyelvhasználat egyik legfőbb ellenségének tekintem. Bár egy-egy nagy gondolkodó nyelvhasználatával diskurzust képes teremteni, ami aztán valóban egyedi, senkivel nem összekeverhető filozofémákat eredményez, nekünk azonban meg kell próbálnunk eltávolodni ettől, vagy legalábbis az objektivitást biztosító távolságból szemlélni.

H. N. Ebben a kérdésben valóban megmutatkoznak az álláspontjaink közti különbségek. Számomra egyértelmű, hogy a „létezésesztétika”, melynek fogalmát Michel Foucault vezette be a

filozófiába *A szexualitás története* című trilógiájában, egyáltalán nem csak a művészekről és a művészetről szól. Foucault éppen ebben a fogalomban ragadta meg az ókori életideál lényegét, melyben a szépen élt élet erkölcsi vonatkozása domborodik ki, s így, az érzéki észlelés (aisthesis) pontossága – és platóni értelemben a születés előtről származó meghatározottsága – mindjárt erkölcsi jelentőséggel is bír. Foucault azoknak a gyakorlatoknak a történetét tárgyalta, amelyeket „a létezés művészeinek” nevezhetnénk” (Foucault 1999: 15). Bár ő csak az ókori görög és római hétköznapiakra koncentrált, megjegyezte, hogy egyszer már valaki megírhatná a „létezésesztétikák” és „önformálási technikák” hosszú történetét”, de Burckhardt is csak a reneszánsz korról kapcsolatban vizsgálódott, pedig „utóéletük, történetük, fejlődésük nem állt meg a reneszánsznál” (Foucault 1999: 15). Foucault komoly tudományos erőfeszítéseket tett, hogy rekonstruálja az esztétikai életvitel erkölcsi ideálját, mely az ókori görögöknél az önformálás gyakorlataiban testesült meg. Megközelítése azért különösen megragadó, mert tanulmánya középpontjába „a vágyakozó ember származástanát” állította, és olyan általános filozófiai problémává tette az önművelést és a vágyak kielégítésére irányuló életvitelt, mely minden kor vizsgálatánál felhasználható (Foucault 1999: 16). A 20–21. században pedig egyre több olyan filozófiai írás született (és születik), melyek az életművészet filozófiájával foglalkoznak. Legalapvetőbb példaként Alexander Nehamas lehetne említeni, aki a *The Art of Living, Socratic Reflections from Plato to Foucault* című művében kijelenti, hogy el kellene fogadnunk végre, hogy létezik olyan filozófiai koncepció, mely valójában az élet művészete. Nehamas elmélete szerint azok, akik életművészetként tekintenek a filozófiára, kutatás és kritizmus, valamint filozófiai nézetek megalkotása során formálják a személyiségüket. A személyiségük pedig nyilvánvaló módon visszahat a munkásságukra. E filozófiai nézet alapján nem hagyható ki a filozófus életének és személyiségének a vizsgálata. Nehamas, érthető módon, Friedrich Nietzsche-nek szentelte egyik kötetét (*Nietzsche: Life as Literature*). Nehamas nem pragmatista, de filozófiája számos ponton összeér Shusterman szemléletével, aki még messzebb megy: szómaesztétikai vizsgálódásaiban már a testtartást, a külsőt, a fizikai adottságokat és a betegségeket is szemügyre veszi. E felfogás egyik legizgalmasabb lenyomata a *Practicing Philosophy* című könyvének első fejezete, mely a *Profiles of the Philosophical Life* Dewey Wittgenstein Foucault címet kapta (Shusterman 2016). Bár ezek a művek még nem jelentek meg magyarul, meghatározzák a kortárs filozófia irányzatait, és pár évtized elegendő volt ahhoz, hogy az én amelioratív gondozása – mely a filozófia legősibb feladata –, visszanyerje létjogosultságát és új szemléletű vizsgálódásokat eredményezzen.

Ú. E. Nagyon tanulságosak a második témában kifejtett nézeteitek és reflexióitok. A Lajos által említett, az interpretáció során alkalmazott művészettudományi és társadalomtudományi megközelítések, az ezekből következő módszertanok különbségei remekül rávilágítanak arra, hogy az elemzéskor mennyire fontos tisztázni a szerzőnek a kutatás célját, az általa adekvátnak tartott elméleti kereteket, elemzési módszereket. Ezek szinkronizálása is tudatosságot igényel. Ezt Nóra is megerősíti a tudományterületek (vagy akár csak módszertani irányzatok) képviselői között zajló komoly szakmai viták említésével. Jó példa erre az ikonológiai iskola és annak kritikáit képviselő irányzatok elméleti diskurzusa. A szintén Nóra által említett shustermani szómaesztétika, „a filozófiát az élet művészeteként kezelő pragmatista eszme” minden bizonnyal egyedi és új nézőpontot, interpretációs modellt, terminusokat képvisel, amelynek alkalmazása új eredményekre vezethet (Krémer 2017).

Ugyanakkor az is kétségtelen, hogy az interpretáció tárgyát, az alkotást, számos aspektusból meg lehet közelíteni, az eltérő elemzési eredmények pedig ki is egészíthetik egymást. A kritikai észrevételekkel járó argumentáció pedig kétségtelenül elő is segítheti az egyes elméleti irányzatok nézeteinek, valamint módszertani eszköztáraiknak a csiszolását, fejlesztését, specifikumaik tudatosítását. Mindeközben az is szem előtt tartandó, hogy az elméletek és módszertanok közti különbségeket hiba lenne relativizálni. A kutatási célnak leginkább megfelelő elméleti háttér és terminusok hiteles és eredményes alkalmazása a kutatói kompetencia alapja, a kutató felelőssége.

Az esszé intuitív és a tudományos szövegek diszkurzív nyelvhasználata közötti különbség hangsúlyozása Lajos reflexiójában, úgy vélem, ugyancsak értékes eleme ennek a szakmai eszmecserének. Mindez szorosan összefügg a fentebb említett eltérő kutatási célok és módszertanok tényezőivel. Mivel a tudományos, objektív megközelítés és a szubjektivitással, önreflexivitással

is élő esszé-jelleg eltérő kutatói-szerzői attitűdöt, elméleti háttérrel és nyelvhasználatot feltételez, ennek tisztázása, meghatározása megkerülhetetlen az elemzői munkában.

Nóra reflexiójában a kortárs filozófia – szintén görög gyökerekkel rendelkező – életművészet tematikája izgalmas távlatokat nyit, hiszen ennek vizsgálata befolyásolja a kutatói attitűdöt és az interpretáció módszertanát is.

Nóra egyik gondolatát idézem az első „Közelítések” rovat konklúziójaként: „nagyon fontos, hogy a különböző elméletek képviselői meghallgassák egymás véleményét és megmaradjon az átjárás és a nyitottság lehetősége.”

Nagyon köszönöm az értékes gondolataitokat és a közreműködéseket!

Irodalom

- Foucault, M. (1999). *A szexualitás története. A gyönyörök gyakorlása*, ford.: Albert Sándor, Szántó István, Somlyó Bálint. Budapest, Atlantisz.
- Hegel, G. W. F. (1980). *Eszttikai előadások*, Második kötet, ford.: Zoltai Dénes. Budapest, Akadémiai.
- Krémer S. (2017). *A szómaesztétika teremője Szegeden. Interjú Richard Shusterman neopragmatista filozófussal*. Tiszatáj, <https://tizatajonline.hu/semleges/a-szomaesztetika-teremtoje-szegeden/> Utolsó letöltés: 2022. 06. 10.
- Poliziano, Angelo (2003). *Stanzák - Orfeusz története*. Előszó, ford.: Simon Gyula. Budapest, Eötvös József Kiadó.
- Platón (1984). *Összes művei, Második kötet*. Budapest, Európa.
- Santayana, G. (1906). *The Life of Reason or the Phase of Human Progress, Reason in Art*, London, Archibald Constable & Co. Ltd.
- Shusterman, R. (2016). A filozófiai életvitel példázatai – Dewey, Wittgenstein, Foucault, ford.: Horváth Nóra. *Műhely* 2016/2–3. <https://gyorimuhely.hu/2016-02/> Utolsó letöltés: 2022. 06. 13.

Szabó Péter

Kodolányi János Egyetem

ORCID:0000-0003-3192-8381

A kooperatív egyetemi modell, egy lehetséges válasz a 21. századi felsőoktatás-pedagógiai kihívásokra – A felsőoktatás szerepvállalása az ezredfordulón: akadémiai szerepkörből gazdaságfejlesztő és kultúramegtartó szerepkörbe

Absztrakt

A 21. század elején dinamikusan változik a globális felsőoktatás környezete, ami a több mint nyolcszáz éves rendszer megszokottnál gyorsabb alkalmazkodását követeli meg az intézményektől, mind a kutatás, mind az oktatás területén. Dr. Szabó Péter, a Kodolányi János Egyetem alapító rektora, harminc éve foglalkozik a folyamatosan megjelenő, új kihívásokra adandó, adekvát szervezetfejlesztési és felsőoktatás-pedagógiai válaszok kimunkálásával. Jelen tanulmányában egyetemén bevezetett, és 2014-ben Európai Innovációs Díjat kapott, felsőoktatás-pedagógiai modell, a PIQ & Lead™ képzési modell bemutatásával vázol fel egy lehetséges utat a hazai és a nemzetközi felsőoktatásban dolgozó szakemberek számára.

Kulcsszavak: kooperatív modell, PIQ & Lead™ képzési modell, minőségmenedzsment

Abstract

The Co-operative University Model, a Possible Answer to the HE-Pedagogical Challenges of the 21st Century – The Role of Higher Education at the Turn of the Millennium: from an Academic Role to an Economic Development and Culture Preservation Role

At the beginning of the 21st century, the global higher education environment is changing dynamically, requiring institutions to adapt more quickly than usual to a more than eight-hundred-year-old system, both in research and education. Dr. Péter Szabó, the founding rector of Kodolányi János University, has been working on the development of adequate organizational development and higher education pedagogical responses to new challenges for thirty years. In his present study, he outlines a possible path for professionals working in domestic and international higher education by presenting the PIQ & Lead™ Model, a higher education pedagogical model introduced at his university and granted with the European Innovation Award in 2014.

Keywords: cooperative model, PIQ & Lead™ education model, quality management

1. A felsőoktatási környezet változásai a közelmúltban

„Egy fenntartható, élhető és a szolidaritást hangsúlyozó világ kialakításában a felsőoktatásnak, mint a jövő értelmiségét, vezetőit és tanárait képző szellemi központnak, kiemelkedő szerepe van. Az Európai Egyetemek Magna Chartája úgy fogalmaz, hogy az egyetemeknek olyan képzést kell nyújtaniuk, amelyben és amely által az új generációk megtanulják tisztelni a természetes környezet és az emberi élet felbecsülhetetlen harmóniáját” – olvasható egy kötet előszo-

vában (Mang 2003: 5). Az, hogy a felsőoktatás az utóbbi évtizedekben a globalizációs folyamatokban kiemelt szerepet kapott, számos olyan stratégiai elemben jelent meg, amelyek alapján átrendeződtek ennek, a már több mint nyolc évszázados oktatási-képző intézményrendszernek a céljai, a működés keretei, az oktatás-képzés tartalmai és eszközrendszere, s nem kevésbé: az ezt működtető oktatók.

Az időben visszatekintve, 1968-tól vizsgálható, hogyan és miért kerültek a politika, a nemzetgazdaságok, a tudományok, az ezekről való gondolkodás középpontjába az egyetemek, amelyek évszázadokon át az autonómiájukat őrizve és védve, szilárdan álltak a társadalmakban. Ugyanis a rendi autonómia és a tudomány „magaslataiban” élő-létező felsőoktatási intézmények „tudáskibocsátó” eredményei a 18–19. század fordulójától már nem voltak összhangban a társadalmi szükségletekkel, az ipari forradalomnak azzal a követelményével, amely racionális, többnyire természettudományos alapokra helyezett oktatást és tudáskibocsátást igényelt. Ez megrendítette azt a felsőoktatási struktúrát, amely a horizontális működésében már nem volt képes arra, hogy új dimenziókat nyisson, és a klasszikus tudományterületek mellé egyenrangúként beemelje a kor követelményeinek megfelelő képzési tartalmakat, és ehhez olyan infrastruktúrát alakítson ki, amely a tárgyiasítottágával is bizonyíthatja: a tudományok széles spektrumában tud működni. Ez már az egyetemnek a tudós specialisták és az alkotó diákok közösségét feltételezte, amelyben a szabad intellektuális tevékenység eredményeként ugrás-szerű a fejlődés az oktatás és a kutatás tartalmában, és részben a módszertanában is. Ez a duális rendszer kereteinek a megjelenése, amely összefügg a szolgáltatások és a minőség kívánalmi szükségleteivel. Ebben az oktatás és a képzés, mint szolgáltatás, jelenik meg, és létrejön az együttműködés a tudásreprodukáló, -fejlesztő és -közvetítő hálózatok és individuumok között. S mindezek mellett: a felsőoktatás nem csak szorosabb kapcsolatba került a gazdaság szereplőivel (főképpen a transznacionális és a nemzeti stratégiájú cégekkel, a pénztőkével, azaz az üzleti környezettel), hanem ezek részben működtetői is lettek számos egyetemnek, főiskolának és ezek egy vagy több campusának.

A 21. század első felétől megindult intenzív egyetemalapítási folyamat egyaránt megfigyelhető volt az európai és a transzatlanti dimenzióban (az USA-ban), s az új, feltörekvő ázsiai régióban is, akkor még Japánban. A 21. század második felének utolsó évtizedeiben ezekhez zárkóztak fel Kína (például az elhíresült Fudannal), Dél-Korea, Szingapúr stb. egyetemei, amelyek a nyugati típusúakhoz hasonlóak, de ugyanakkor átalakítással olyan, a tradicionális nemzeti hagyományokat is megőrző/beépítő felsőoktatást hoztak létre, amelyek képesek lettek akár rövid távon is megoldani a társadalmi hatások (főképpen a gazdaság szereplői) által igényelt funkcióváltást. Ezt fogalmaztuk meg egy írásunkban: „Az euro-atlanti térségben lezajlott változások egyaránt érintették az alap-, a közép- és a felsőoktatást, valamint az ezeken túliakat is, amely utóbbiakat az élethosszig tartó tanulás fogalmával definiálunk. Új, markáns jelenség, hogy a tanulás fogalma kiterjesztetté vált: nem csak az általános és a szakmai-tudományos műveltség elsajátítását jelenti, hanem az ezt megalapozó és fenntartó emberi tőkébe történő beruházást is. Ennek hátterében az a munkaerő-piaci igény áll, hogy a technológiák, a tudományok fejlődésével párhuzamosan létrejön a kettő olyan integrációja, amely által mindig a korábbi meghaladóan működhessen a tudásalapú társadalom” (Szabó P. 2012).

A Lisszaboni Stratégiai Integrált Irányelveiben hangsúlyosan jelenik meg a humántőke fejlesztése mint a tudásalapú társadalom kiteljesedésének fő argumentuma, amely a gazdaság egyik fő erőforrásaként kap szerepet abban, hogy „...az Európai Unió gazdasága váljon a világ legversenyképesebb és legdinamikusabb tudásalapú gazdaságává...” (Hervainé 2005). Ezért a felsőoktatásnak a tradicionális akadémiai szerepkörből át kellett lépnie a gazdaságfejlesztő és a kultúramegtartó szerepkörbe. Az előbbi, a gazdaságfejlesztő szerepkör azt jelenti, hogy nem csak követője, hanem indukálója, létrehozója is kell, hogy legyen a gazdaságfejlesztésnek, az ipari stb. potenciál növelésének transznacionális, kontinentális és nemzeti szintereken egyaránt. Ez feltételezi a felsőoktatási hálózatok létrejöttét, ezek folyamatos fejlesztését, az együttműködés bővítését, a hallgatók számára az átjárás biztosítását, s ugyanígy az oktatókét is. A felsőoktatásnak ez a globális jellege, meghatározottsága már 1960-tól markánsan datálható, akkortól, amikor Montrealban a II. Nemzetközi Felsőoktatási Konferencia deklarálta, hogy a felnőttoktatásban (s benne a felsőoktatásban) teljesen új hozzáállásra van szükség, s minden szereplőnek el kell fogadni az élethosszig tartó tanulás fontosságát. Az 1972-ben Tokióban,

majd 1979-ben Nairobiban, és 1985-ben Párizsban tartott konferenciák újra megerősítették a változások/változtatások szükségességét, és azt, hogy minden ország maga felel a felsőoktatási prioritások meghatározásáért és ezek megvalósításáért. (Szabó 2008, 2012)

Ebben a folyamatban két törekvés figyelhető meg. Az egyetemek részéről az oktatás tartalmának a demokratizálása után a tudás elérhetőségének a demokratizálása, ez utóbbi abban az értelemben, hogy mindenkinek lehetősége legyen a legmagasabb szintű képzésben való részvételre, illetve az államok részéről a beavatkozás igénye, amellyel szinkronba hoznák az egyetemi képzés tartalmát és a gazdaság valamennyi szektora által igényelt munkaerő-képzést. Ebben (csak kettőt ideidézve:) példaértékűnek tekinthető az 1990-es finn felsőoktatás rendszer és a francia Grande Ecole-rendszer. Ide applikálható a Bologna-rendszerű felsőoktatási modell (Bologna Nyilatkozat 1999) előírása is, amely a professzionális működés egyik elindító programja volt. Ez alapvetően meghatározta, befolyásolta, hogy milyen irányú legyen a felsőoktatás-fejlesztés, s ebben az unió országai vállalták, hogy az egyetemi hálózatukban áttekinthető struktúrát hoznak létre, és olyan kimeneti tanultság-eredményt produkálnak, amely a társadalom minden szegmense részére versenyképes lesz. (Szabó 2021.)

A négy alapelv

1. Az egyetem önálló, autonóm intézmény, amely független a politikai, ideológiai és az államhatalmi befolyástól.¹
2. A felsőoktatásban egységet alkot az oktatás és a kutatás.
3. Az egyetem működése az oktatás, a kutatás és a képzés szabadságára épül.
4. Az európai egyetem a humanista történelmi hagyományokra alapoz, amely elismeri a különböző nagy lokális térségek kultúrája fontosságát, s elfogadja a kölcsönhatásukat.

Fontos alapelvnek kell tartanunk azt, hogy modern korunkban a jelen és a jövő nem válnak el élesen egymástól: ugyanis amikor a jelenről szólunk, a tudományos diskurzusban benne van a jövő is, mert amikor modellezünk egy elképzelt, optimalizált felsőoktatási reformfolyamatot, a jelenből kiindulva lehet csak felépíteni magát a struktúrát. S ezt a két, egymás melletti idejűséget kell összekapcsolni, amikor a felsőoktatás stratégiai szintű reformját tervezzük.

2. Új kihívások

Az egyetem akkor lehet gazdaságfejlesztő, ha az oktatást és a kutatást összekapcsolja, vagyis olyan elit oktató- és kutatóegyetemet hozunk létre, amely modellszerűen leképezi a társadalmi elvárásokat egyrészt az egyén, másrészt a különböző (gazdasági, pénzügyi, kulturális stb.) szereplők és az állam által igényelt tartalommal és minőségben. Ennek feltétele az ún. szolgáltató szemléletű felsőoktatási intézmény(hálózat). Vagyis: nem csak oktat, kutat, hanem termeli, és „eladja” a tudást; mindezeket jól reflektáló, adekvát felsőoktatás-pedagógiai módszerekkel végzi. A közös vonások: a piaci szemlélet, a gazdasági-pénzügyi sikeresség, amellyel ellent tud állni az állam és más aktorok olyan, nem koherens tartalmú nyomásgyakorlásának, amely csak aktualizálnak, nem átgondoltnak s akár hektikusnak is tartható.

Ha tehát a piac, az állam részéről elvárás az egyetemek oktatási-képzési gazdaságfejlesztő hatása, akkor biztosítani szükséges az akadémiai szabadság és a cégszerű működés összhangját, konformitását. Ez természetesen nem zárja ki, sőt, igényli a külső gazdasági-pénzügyi eszközök bevonását (konkrétan a tőkét is) az egyetemek működésébe. Erre az utóbbi két évtizedben számos példa van: hazai és külföldi nagyüzemek, termelő cégek, kutatóintézetek finanszíroznak közös kutatásokat mindkét fél tudományos humán erőforrása biztosításával. Ezért egyre intenzívebb lett a humán- és a pénztőke iránti versengés, amelyek alapvető feltételei a működésnek, a sikerességnek (hatékonyságnak), a szükséges (és vagy lehetséges) képzési funkcióváltásnak, a minőségi, valid tudástermelésnek és a folyamatos fejlesztéseknek.

¹ Ennek teljesülését figyelhetjük meg a hazai felsőoktatási intézmények alapítványokba történt szervezésével kapcsolatban: működésük csak a kuratóriumuktól függ, minden külső beavatkozást blokkolni tudnak.

A szolgáltatások nemzetközi szintű ellenőrzésére, értékelésére alkotta meg az Európai Egyetemek Szövetsége a minőségkultúra-projektet, amelyet kezdetben 33 országban 88 egyetem fogadott el. Ez a többi egyetem számára folyamatosan ösztönzést adott arra, hogy a nemzetközi előírásokat figyelembe véve, megalkossák a saját minőségbiztosítási szabályrendszerüket.

A sikerességben jelentős szerepe van a felsőoktatási intézmények működése során az ún. hálózatosodásnak, a nyitottságuknak, a nemzeti keretek feletti tartalmak megjelenítésének, a bármely országból érkező magasan (szak)képzett humánerőforrás alkalmazásának és az anyagi, valamint a pénztőke szabad beáramlásának. A hálózatoság fontos eredménye, hogy optimalizálhatóvá válik a munkaerő-piaci képzések földrajzi térségbeli eloszlásának meghatározása, az átalakulások dinamizmusának és egyensúlyának növelése, a programok standardizáltsága a kutatásban, a tudományos közlemények megjelentetésében a kooperáció. Így a horizontális és vertikális szinteken megjelenő globalizáció már alkalmas arra, hogy szignifikánsan mérhető legyen az egyes intézmények kibocsátó teljesítménye, és hazai, valamint nemzetközi szinten is mérhető és értékelhető legyen a koherencia-index.

A 90-es évtized a minőség első időszaka volt: ekkor alakultak ki azok a standard mérési eljárások, amelyekkel ezt a faktort különböző leképezésekkel mérhették. A globális minőségi trendek természetesen hatottak a nemzeti minőségbiztosítási folyamatokra, amely során a kiszámíthatóság volt a kulcsszó. Természetesen, ezek valamennyi (helyi, regionális, nemzeti és kontinentális) szinten megjelentek, és az egységes mérési eljárások miatt ezeket harmonizálni kellett: a legmagasabb szintről kiindulva a konkrét egyetemi szintig visszavezetve. Ez a minőségbiztosítási standard azonban nemhogy fékezte volna, hanem éppen ellenkezőleg, megnövelte a felsőoktatási intézmények mobilitását, amely nemzeti és a nemzetközi térben is megjelent úgy, hogy a versenyhelyzetben lévő egyetemek egymásnak nemcsak partnerei, hanem egyben konkurensei is. Ez egy új fogalom megjelenését eredményezte, a „felsőoktatási piac”-ét. De lehet-e ennek olyan értelmezése, hogy a közgazdaság-marketing szerint „valamit eladni akar”, és erre kereslet van? A válasz mára egyértelmű: nemzeti, kontinentális és globális szinten egyaránt megnőtt a kereslet a felsőoktatási képzések iránt, annak ellenére, hogy a képzések többsége is „piacosodott”: fizetős lett, azaz, az egyetemek az érintettek (a hallgatók) többségénél pénztőke-befektetést igényelnek az oktatásban történő részvételhez. Ez természetesen azt is jelenti, hogy a hallgatók számára a nyílt oktatási piac miatt a képzés már nemcsak nemzeti kereteken belül lehetséges, hanem rész- vagy akár a teljes képzési idő alatt a világ bármely egyeteme rendelkezésére áll, azaz, partnerségi kapcsolatok alakulhatnak ki. (Szabó 2021.)

A globalizáció² tehát nemcsak a képző intézményekre vonatkozik, hanem a hallgatókra is: a nemzeti kereteken túl lehet (sőt: korunkban túl kell) lépni ahhoz, hogy a tanulmányok befejezése után megvalósulhasson a munkaerő szabad „közlekedése” a nemzetközi szinten (akár a „nagypolitikai”, a multinacionális gazdasági vagy a kulturális stb. területeken). Mindezekben jelentős szerepe volt az ún. Bologna-rendszer bevezetésének, mert ez indukálta az elvárt és a szükséges változtatásokat, olyanokat, mint a képzési programok standardizációja, megvalósítása, a korszerű kompetenciafejlesztés, az új módszertanok, a képzési struktúra átalakítása.³ Ennek volt következménye az is, hogy a Bologna-kiáltvány felgyorsította a munkaerő-piac kívánalmainak megfelelő, a technológiai és információközvetítő egyetemek iránti keresletet (Szolár 2009). De – megfordítva ezt az állítást – úgy is fogalmazhatunk, hogy nem csak nemzeti, hanem már globális szinten folytatódott a hallgatók megnyeréséért zajló konkurenciaharc. S nem mindegyik egyetem mondhatta el, hogy győztes lett ezen a terepen. Ezért mind gyakrabban fordult elő, hogy szinte teljesen új egyetemi portfóliócsomaggal kellett biztosítani még az egyszerű fenn- és megmaradást is számos egyetemnek.⁴ Ehhez kapcsolódóan fontos megállapítás, hogy „a 21. századi oktatásügyi trendek között egyre nagyobb hangsúlyt kaptak azok a felfogások, amelyek eltávolodnak attól a gondolkozásmódtól, hogy milyen egy holland vagy egy német, és sokkal inkább európaiként közelítik meg az egyént” (Szabóné 2010), – azaz,

² Ezzel kapcsolatban figyelemre méltó elemzés olvasható Kiss Endre tanulmányában (Kiss 2012: 33–39).

³ Két ide vonatkozó forrás: Szabó 2012. 129–136; és Borsa M., Horváth T., Simon I. szerk., 2013.

⁴ Hazai jellemzője volt ennek a folyamatnak, hogy számos kis egyetemet összevontak, karokat, intézeteket delegáltak más egyetemekhez, megváltoztatták a képzési célokat, tartalmakat stb. Eredmény volt viszont az, hogy a főiskolák egyetemi státust kaphattak/kaptak.

a hallgatót mint „szolgáltatásvevőt”. Ezért is tartjuk fontosnak, hogy az Európai Unió arra törekszik, hogy megteremtse a felsőoktatás európai arculatát. Ez az elvárás természetesnek mondható: a mi kontinentális kultúránkba ágyazott felsőoktatásnak vannak olyan hangsúlyos vonásai, amelyek karakteresen meg kell, hogy különböztessék a transzatlantitól, az ázsiaitól stb. Ez azonban nem írja felül a kultúrák és nyelvek sokszínűségének fontosságát, figyelembevételét, de mindenképpen jeleznie kell azt, hogy az egységesülő Európai Unió tagállamaiban a felsőoktatás főbb elemeiben koherenciára kell törekedni, azaz, biztosítani kell az egyetemek közötti átjárást úgy, hogy az a hallgatók számára lehetővé tegye a tanulmányaik zökkenőmentes folytatását.⁵ Ugyanis csak ekkor van lehetőség arra, hogy megvalósulhasson a hallgatói csere- és ösztöndíjprogramok indukálta oktatási mobilitás.

Az aktuális nemzeti és európai felsőoktatási trendek azonban csak akkor vezethetnek eredményre, ha egyrészt illeszkednek a globális trendekhez, másrészt, ha ezek jövőorientáltak, azaz, megfelelően tudnak kapcsolatot teremteni azokkal a kihívásokkal, amelyek meghatározzák és teljesítik a közeljövő elvárásait. Ez csak permanens oktatási reformokkal valósítható meg, amelyeknek a legfőbb pillérei a globalizmus-konceptióban lelhetők fel. A felsőoktatás szempontjából Európának tehát azt a törekvést kell szem előtt tartania, hogy egyszerre tudjon reagálni a globális, a kontinentális, a regionális, a nemzeti, és a helyi problémák megoldására. Ez azért is fontos, mert a gazdaság, a kulturális és a politikai szféra igényei már jelentős mértékben túllépnek nem csak a nemzeti, hanem a kontinentális kereteken is, azaz nemzetek és kontinensek feletti dimenzióban jelennek meg az egyetemet végzett személyekkel és társadalmi csoportokkal szemben.⁶

De mindezeket tudta-e, tudja-e teljesíteni a magyar felsőoktatás? Az 1994. évi törvény, majd a 2004-es és ezek módosításai nemcsak követelményeket határoztak meg, hanem módot adtak az intézményeknek arra, hogy a lehetőségeiken belül, de ezen túlterjeszkedve is, alkossák meg a saját közép- és hosszú távú fejlesztési koncepciójukat, amelyben hangsúlyosan kellett szerepeltetni a képzési portfóliójukat, valamint az ehhez szükséges pénzügyi, személyi és infrastrukturális szükségleteiket. Figyelembe kellett venni a képzéshez történő hozzáférés során a tömegesedést, vagyis nagyobb kapacitás-megfeleltetésre kellett felkészülnie mindegyik intézménynek. A hallgatók megtartása (a pénzügyi szempontokat sem mellékesnek tekintve), ugyancsak prioritás lett, főképpen azokban az intézményekben, amelyekben az állami képzési támogatás nem jelent meg, vagy az évek folyamán jelentős mértékben csökkent. Mindezek mellett „a felsőoktatás hazai hálózatában jelen van a regionalitás. Számos képző intézmény számára egy viszonylag jól körülhatárolható földrajzi térség biztosítja a hallgatók többségét. Ugyanakkor – mivel az e térségekből beiskolázható hallgatói létszám folyamatosan szűkült⁷ – nyitottá váltak más térségek irányában is lokális képzőhelyek létesítésével, vagy a központi képzőhely kollégiuma feltételei javításával”⁸ (Szabó 2011: 31).

3. Minőség: vezetés-, oktatásminőség, szolgáltatásminőség, szervezeti kultúra minőség

A minőség e komplex megközelítése és tartalmának kibontása, majd értékelése számos olyan feltétel meglétét igényli, amelyek nemcsak egymást tételezik fel, hanem – a könnyebb értelmezhetőségük miatt – önállóan is vizsgálhatók. Ennek során elsődlegesnek kell tekintenünk a képzési programot. Erről fogalmaztuk meg a következőket: „A KJF⁹ képzési programját a piacképes struktúrák és a szakok fenntarthatósága szerint alakítja. A képzési program kereteit a képesítési követelmények adják. A KJF képzési programjai tartalmilag szakmai modulokba

⁵ Ezt szolgálják az idegen nyelveken történő kommunikációs készség elsajátítása (főképpen az angol, német, francia nyelveké), a magas szintű gyakorlatorientált informatikai készségekkel történő rendelkezés, valamint az európai földrajzi térben történő fizikai tájékozódás képességének megléte.

⁶ Gondoljunk csak a transznacionális gazdasági-pénzügyi vagy a diplomáciai és a média szektorokra. De ugyanez érvényes az egyre növekvő számú, a világ különböző egyetemein rövidebb-hosszabb időszakon át oktató, különböző nemzetiségű tanárookra, professzorokra, kutatókra is.

⁷ Egyrészt a negatív demográfiai trend hatására, másrészt a mind intenzívebbé váló, külföldön már az első tanévtől tanulmányokat folytató hallgatók hazai hiánya miatt.

⁸ Elsősorban férőhely-bővítéssel, másodsorban a szolgáltatás minőségének emelésével, harmadsorban a térítési költségek bizonyos mértékű csökkentésével.

⁹ Akkor még Kodolányi János Főiskola, ma: Egyetem.

szerveződnek. A programok, modulok oktatása és mérése tükrözi a differenciált képzést és értékelést, annak integrált rendszerét: a belépő és a kimenő hallgatók tudásszintjét, képességeik fejlődését és elégedettségét. A képzési programok standardjait az Európai Képesítési Kreditrendszer alapján egységesen megvalósítandó, fejlődési szintekre lebontott követelmények képezik. Az oktatási tevékenység minőségbiztosítási rendszerébe beletartozik a hallgató- és oktatóbarát képzésszervezés, annak megvalósítása és ellenőrzése. Kiemelten fontos a szakszerű, átlátható, hozzáférhető tájékoztatás, a gyors és hatékony ügyintézés. A képzési folyamat szervezése a kiválóság alapelvei által meghatározott, amelyben a kiválóság és a pedagógiai módszertani modellel való azonosulás mind az oktatók, mint a hallgatók, mind a szakszemélyzet egyenrangú partnerségét és elkötelezett magatartását igényli” (Szabó 2011 :34).

3.1. Vezetésminőség

A felsőoktatási intézmények vezetése stratégiai feladat. Nem egy személyhez, kötődik, hanem különböző oktatói, szakmai-tudományos és kutatói közösségek alkotják, de érvényesül az egy személyi vezetés is a rektor személyében. Ez a megosztott felelősség azonban irányítási szempontból jelentős mértékű egyéni (rektori) felelősség mellett működik.

A modern irányítási formák – amelyek szerveződési struktúrájukban az adott cég, intézmény stb. – funkcióját képezik le, közősek abban, hogy a velük szemben támasztott követelményrendszer szervezeti és működési szabályzatokban (és más formulákban) jelenik meg. Teljes megnevezése: vezetésirányítási rendszer. Ennek része az ún. stratégiai minőségmenedzsment, amely munkája alapján működik és értékelhető a cég, az intézmény. Mindegyik felsőoktatási intézmény szervezeti struktúrája hálózatot alkot, amelynek leképezése az organogramja¹⁰. Ennek a jó áttekinthetősége biztosítja, hogy a részegységek és a személyek meghatározzák a hálózatban elfoglalt helyüket, és hozzárendelik egyrészt a saját feladataikat, másfelől pedig azt, hogy mely részegységekkel kell együttműködniük (amely utóbbiak időlegesen vagy tartósak is lehetnek). A minőségmenedzsmentet tágabban úgy értelmezhetjük, hogy az intézmény valamennyi munkatársa és hallgatója, közreműködője, részvevője ennek, azaz, közös felelősségük van a minőségi előírások megtartásában, fejlesztésében. Szűkebben értelmezve azokat foglalja magában, akik a minőségbiztosítással kapcsolatos operatív munkát végzik. Ezek résztvevői/tagjai számára kötelező a minőségbiztosítással kapcsolatos ismeretek széles körű ismerete és ennek folyamatos „karbantartása”. Ez utóbbi követelmény miatt számukra (és a közvetlen vezetők számára is) elengedhetetlen a rendszeres ön- és továbbképzés.

3.2. Oktatásminőség

Az oktatásminőséget alapvetően a curriculum, és az ehhez tartozó követelményrendszer határozza meg. A curriculum tartalma a képzési céloknak kell, hogy megfeleljen, leginkább egy fontos elemének, a kimenő tudásteljesítmény pontos körvonalazásának. Ez azt jelenti, hogy a hallgatók a belépéskor legyenek tisztában azzal, hogy a képzési tartalom elsajátítása, teljesítése milyen szintű tudásértéket képvisel. (Az időközönkénti korrekciót, ha erre szükség van, természetesnek kell tartanunk.) A curriculumhoz adekvát szakmódszertannak, tantárgy-pedagógiai elveknek, konkrét előírásoknak kell tartozniuk, amelyek alapján az ismeretközlés és -elsajátítás módzatai, folyamata és a várható eredménye mindenki számára megismerhető és dekódolható. Ez utóbbi azt jelenti, hogy mindegyik hallgató a saját tanulási képességéhez, sajátosságához igazítva lehet részese ennek a folyamatnak. (Ehhez az oktatók, a mentorok és más, a hallgatók munkájában közreműködők adhatnak tanácsot.) Az elméleti ismeretek elsajátításához többnyire a gyakorlati jellegű feladatok teljesítései is hozzá tartoznak. Ennek a céljáról, tartalmáról, szervezési eljárásairól a tantárgyakat oktatóknak kell tájékoztatást adniuk úgy, hogy a hallgatók az elméleti és a gyakorlati ismereteket egy közös program megvalósításaként tudják értelmezni.

Az oktatók és a hallgatók közös munkája előfeltétele annak, hogy a hallgatók részt vegyenek tanár–diák vagy önállóan diák és/vagy diákcsoport kutatómunkájában. Bár az ilyen kutatómunkában történő részvétel nem feltétele a diplomának, azonban jelentős értéként lehet fel-

¹⁰ A Kodolányi 2018-ban alkotta meg a saját új típusú organogramját (lásd melléklet).

mutatni a munkába álláskor, s ugyanakkor lehet inputja egy olyan karriernek, amelyben a kutatás, a kutatómunka és publikálás jelentős helyet kap.¹¹ Magyarország egyik első magán fenn tartású intézménye, a Kodolányi János Egyetem, ebben számos hallgatói sikert tud felmutatni, s ez is jelzése annak, hogy az oktató-diák együttműködésnek a hagyományosnál szélesebb terépe van ebben az intézményben.

A hallgatók az első évtől „építik” a portfóliójukat (elektronikus és hagyományos módon), amelyben rögzíthetnek minden olyan aktív tevékenységet, amely a tanulmányaikhoz, kutatómunkájukhoz stb. kapcsolódik. Ez által – a dokumentumok révén – ők és az oktatóik is figyelemmel kísérhetik nemcsak a tanulmányi előmenetelük, hanem a szakmai-tudományos érdeklődésük alakulását, a munkájuk minősége változásait. A hallgatói portfólió arra is alkalmas, hogy a hallgatóink az első munkavállalásuk során tényanyagot nyújtsanak az alkalmazó számára arról, mennyiben felkészültek a leendő feladatuk ellátására. Egyetemünk ennek nagy fontosságot tulajdonít, mert számunkra nem egyszerűen csak az a cél, hogy mindegyik hallgató oklevelet/diplomát kapjon, hanem hogy hasznosítható elméleti és gyakorlati tudással rendelkezzen. Ennek (igaz, csak egyik, de lényeges) tükröképe a hallgatói portfólió.

A hallgatók elhelyezkedését tehetséggondozási, specializációs és a nemzetközi programok lehetőség szerinti felhasználásával segítjük. Az értelmiségi szerepkörökre való felkészítésüket (szakmai, kulturális, sport stb. területeken) önkéntes segítő, aktív állampolgársági programba történő bevonásukkal ösztönözzük. Ezt segítik az egyetemünk által a hallgatók számára biztosított professzionális ismeretek, a képességeik komplex gyakorlati programokkal történő fejlesztése.

Egyetemünk számára fontos a hallgatók tudásának folyamatos mérése és értékelése. Ennek megvannak a tantárgy-specifikus eljárásai, amelyről a hallgatók a tanulmányaik elején megismerkedhetnek, tehát tudatosan felkészülhetnek ezekre az eljárásokra.¹²

3.3. Szolgáltatásminőség

A Kodolányi János Egyetem számára – az előzőekben írtak alapján is –, fontos a hallgatói teljesítmény kutatása, mert ezt olyan, az oktatók és az egyetem vezetése számára szolgáló visszajelzésnek tartjuk, amely nem csak kontrollja a munkánknak, hanem lehetőség is arra, hogy megtehessük a szükséges változtatásokat. Ezt standard és specifikus eljárásokkal valósítjuk meg, amelyek az oktatói portfóliókban éppúgy szerepelnek, mint az egyetemünk stratégiai portfóliójában. A hallgató teljesítmény kutatása tehát nem öncélú, éppúgy szól az oktatóknak és az egyetemi vezetésnek, mint a hallgatóknak. Ugyanis ebben a folyamatban olyan partnerkapcsolatok működnek, amelyeknek feltétele az etikus, demokratikus, kölcsönösség elvének nem csak formális betartása, hanem a tartalmi elvárásoknak való megfelelés is.

A programok, a modulok oktatása és mérése tükrözi a differenciált képzést és értékelést, annak integrált rendszerét: a belépő és a kimenő hallgatók tudásszintjét, a képességeik fejlődését és elégedettségét. A hallgatók tájékozódását, tájékoztatását, ügyeik intézését, ezek segítségét szolgálja az ügyfélszolgálatunk, amely több csatornán érhető el (személyesen, elektronikusan, telefonon, levélben stb.). A tanévenkénti több ezer megkeresés bizonyítja, hogy erre nemcsak szükség van, hanem nélküle megszakadna az egyetem–hallgató kapcsolat számos olyan eleme, amelyek nélkülözhetetlenek a mindennapi kommunikációban. A hallgatói tanácsadás célja és feladata elsősorban a tanulmányokkal függ össze, de természetesen, más jellegű kérdésekben, problémákban is szakszerű segítséget, tájékoztatást kaphatnak az érdeklődők. Ennek létjogosultságát, szükségességét szintén a hallgatók által történő keresések nagy száma igazolja. Különlegessége az életmód-vezetési tanácsadás, amely pszichológiai, kríziselhárítási támogatást is nyújt.

¹¹ Ugyanilyen célt szolgál a hallgatók számára az Országos Tudományos Diákköri Konferenciára készített dolgozat, illetve a konferencián történő részvétel.

¹² Ebben a témakörben két fontos publikációt jelentettünk meg: Kontó G., Mező V. (2010); Bordás S. (2011).

3.4. Szervezeti kultúra minőség

Az új vezetési modellünk egy olyan hálózati szervezet, amely összekapcsolja a működésében résztvevőket és a szervezeti egységeket úgy, hogy azok működése a kölcsönösségén és a kooperációra való törekvésén alapul. A hálózat modellszerűen az organogramban jelenik meg, és a gyakorlatban úgy működik, hogy lehetővé teszi az információáramlást mindegyik érdekelt személyhez, szervezethez. Ezért a kapcsolati háló nem csak érdekvezérelt szempontokat tükröz, hanem támogató jellege is van: az egymásrautaltságot is deklarálja. E rendszerben három kollégiumot működtetünk, amelyeknek meghatároztuk a működési célját, a munkatartalmat, a módszereket és az ellenőrzés, az eredményesség kritériumait. Csak vázlatosan e három: 1. Szakmai kollégium, 2. Adminisztratív kollégium, 3. Üzleti versenyképességi kollégium. Ez utóbbi nem csak hazai, hanem nemzetközi színterű orientációra is ösztönöz és felkészít, kvalitatív leendő munkaerőt biztosít. A professzionálisan működő belső szolgáltatási rendszerünk biztosítja az oktatásnak és képzésnek azt a háttérét, amely lehetővé teszi, segíti a zökkenőmentes működést. Ebben a szolgáltatási szektorban is olyan szakmailag jól felkészült, feladatorientált munkatársaink vannak, akik a feladataik végzése során jelentős empátiakészséggel viszonyulnak a hallgatókhoz. Ez a jól-léti környezet nem csak hallgatóbaráttá, hanem európai színvonalúvá is segíti tenni az egyetemünket. A szervezeti minőség kultúrája olyan 21. századi „termék”, amely az alábbi szinteken és időintervallumokon jelent/jelenik meg:

Az 1990-es évek a minőség kezdeti évtizede volt: Európa-szerte megjelentek a nemzeti minőségbiztosítási rendszerek. Ezekben fontos központi témaként szerepelt a szervezetek minősége, ezek minőségbiztosítása, kiszámíthatósága, és a minőségük értékelése. Tartalmazta az is, hogy a minőség olyan egyetemes értelmezésű legyen, amely mindenki számára azonos követelményeket jelent, mert a globális és a lokális szintek közötti mindegyik sávban megnövekedett a szervezeti kultúra minősége iránti elvárás. Ennek megfelelően dolgoztuk ki az egyetemünk minőségbiztosítási rendszerét, és fogalmaztuk meg ennek követelményeit. A törekvések sikerének legutóbbi mutatója a 2021-ben elnyert Nemzeti Kiválóság Díj.

3.5. A kooperatív egyetemi szerepkör kialakítása

A kooperatív egyetem több mint az egyes egységek elemeinek megléte, a hallgató, oktató, szolgáltató, támogató szakember, a várostérségi közösség, a munkahelyi közösségek, a pénzügyi és más befektetők, a munkatársi, a hallgatói vállalkozói közösségek olyan innovatív csomópontja, amelynek transzformációs, transzmissziós hatása van és csökkenti a működés negatív attitűdjeit. A Kodolányi János Egyetemen a kooperatív egyetemi koncepció megvalósítására a 2016–2019 közötti években került sor több éves előkészítés után. Ennek az eredményei folyamatosan jelentkeztek, amit különböző egzakt eljárásokkal is igazoltnak tarthattunk (országos hallgatókövetési mutatók ITM adatbázisok alapján).

A kooperatív oktatás olyan eredményorientált felsőoktatás, amelyben a kooperatív képzés minden szinten ajánlott (helyi, országos, globális), beleértve a mentor vezette kutatást, a nyitott laboratóriumi kísérletezést, a nonprofit, a kormányzati és a kreatív formákat. Ez tulajdonképpen vállalati-akadémiai együttműködési modell.

A Kodolányin hangsúlyos a karrier-tanácsadás, a karrier-tervezés, a főszakhoz kapcsolódó életpálya tervezés támogatása, a szakképzettségi és a felsőoktatási képzési követelmények integrálása, az értékelési rendszer működtetése és a stratégiai partnerség építése cégekkel. Nemcsak törekszünk a kapcsolatépítésre, hanem differenciáltan alkalmazzuk különböző formáit, megnyilvánulásait: a hallgatói karrier és a munkahelyek összekapcsolását, a professzionális edukátorfejlesztést, a hallgatói asszisztencia programot, a hallgatókat foglalkoztatók toborzását, és folyamatosan fejlesztjük a közösségi és a partnerségi kapcsolatokat. A munkahelyi tanulás biztosítja a foglalkoztathatósági képesség fejlesztését, a munkatapasztalatok megszerzését, a munkahelyi mentorálást, a technikai kompetenciák és a szakmai módszertan elsajátítását. Az oktatási-képzés modellünkben szerepel az e-oktatás speciális modellje, a hibrid oktatás és prémium szintű szolgáltatásaink kínálata, amelyeknek fontos szerepe van az online oktatásban (átalakító vezetési kultúra, vízionális vezetés, integritás, kiszámíthatóság, kommunikációs képességek fejlesztése); átfogó tanszéki fejlesztés, közösségi weboldal, online és hibrid program kiválóság; elérhetőség, hallgatói elégedettség, képzési hatékonyság, oktatói elégedett-

ség és költséghatékonyság; a tapasztalati, kooperatív oktatás on-line eszközökkel történő támogatása: inspirációs jazzkönyvtár, szaknyelvi szolgáltató, valamint távoktatási fejlesztő és -gyártó központ kialakítása.

Ezek összessége jeleníti meg a Kodolányin tervezett és megvalósított olyan fejlesztést, amely biztosítja a kooperatív szerepkörű egyetemünk működését. Ez a modell nem csak hazai, hanem európai szintű oktatást és képzést is nyújt, s ezzel a hallgatók nem csak a hazai, hanem a nemzetközi munkaerő-piac követelményei szerinti képzettséget is teljesíteni tudják. Ezzel a Kodolányi menedzsmentjének stratégiájában jelentős helye lett az új pedagógiai modellnek, annak, amely biztosítja az egyensúlyt az aktuális felsőoktatási törvény előírásai és a hallgatók munkaerő-piaci szempontok szerinti eredményes végzettsége között. Ez azt jelenti, hogy a képzés beemeneti (input) és a kimeneti (output) pontjai közötti (kooperatív) pedagógiai modellünk olyan szervezeti struktúrát, oktatási-képzési anyagokat, minőség- és kiválóság-biztosítási programot, kutatási-fejlesztési tervet, oktatói háttérrel biztosít, amely megfelel az akkreditációban rögzített követelmények megvalósításához, de többet nyújt azoknál.

3.6. A kooperatív képesség szervezése és fejlesztése

Egyetemünkön alapvetőnek tartjuk azoknak a kooperatív értékeknek az érvényesítését, amelyek építenek a szolidáris gazdaság értékeire. (Többek között az önkéntes tevékenység, az alumni-hálózatok, a szövetkezés, a csoport vállalkozás stb.) A kooperatív működésünk alappillérei a részvétel, a fenntarthatóság, az identitás, a jogi keretek, valamint a tőke megléte és a finanszírozás elégségessége. Mindezek mellett reflektálunk az új társadalmi kihívásokra, többek között a zöld céloknak, programoknak történő megfeleléssel: környezeti hatékonysággal és az ökológiai lábnyom csökkentésére való törekvéssel.

Új megfelelési színterünk: az inklúziós követelményeknek megfelelő helyi, regionális és nemzetközi szükségletek integrált gazdasági-társadalmi ökorendszerek fejlesztése, s ugyanilyen fontosnak tartjuk a jól-léti kihívásoknak történő megfelelést is. Ez utóbbiban azért, mert a gazdasági hatékonyság mellett más jól-léti eredményeket is generál. Védjük a kockázatviselők érdekeit, a lehetőségeink szerint biztosítjuk a foglalkoztatást (és új munkahelyek létrehozását), ezek megtartását és az emberi méltóságnak megfelelő minőségét. A morális kihívásoknak való megfelelés során alapozunk a klaszter, az együttműködés hatásaira, valamint arra, hogy az értéklánc fejlesztési célokat is szolgál. A demokratikus irányításban alapvetőnek tartjuk az információs csatornák és szolgáltatások működtetését, a működés autonómiájának meglétét. A kooperatív működéshez kapcsolódó identitásaink, amelyek meglétére, fejlesztésére törekszünk: a földrajzi kiterjedés és a pénzügyi képességünk növelése, az irányítás során a kreatív piaci orientáltság figyelembevétele, és a „tudástermelés” hatékonyságának, eredményességének magas szintre emelése. Mindezek együtt azt is jelentik, hogy ehhez feltárjuk azokat a finanszírozási lehetőségeket, amelyek háttérfeltételként szolgálnak a működésünk folyamatos optimalizálásához.

4. Összefoglalás

A Kodolányi János Egyetem mint innovatív felsőoktatási intézmény folyamatosan fejleszti, korszerűsíti a pedagógiai környezetét. Ebben az egyik hangsúlyos terület az új pedagógiai programja kidolgozása volt (2005–2014.), amely a sokoldalúan minőségbiztosított és jogvédett kooperatív modellt eredményezte. (PIQ & Lead™) Ez az egyetemünk részéről egy olyan szakmai-tudományos kutatásra alapozott felsőoktatási modell lett, amely egy lehetséges válasz volt a 21. századi kihívásokra. Ennek során a szervezetfejlesztés, a működési struktúra optimalizálása, a curriculumoknak a társadalmi-gazdasági szükségletekhez történt adaptálása, a módszertani kultúra megújítása, a minőségi paraméterek meghatározása mind azt szolgálták, hogy a Kodolányi ne csak a hazai felsőoktatási színtérben, hanem nemzetközi vonatkozásban is közvetlen szereplővé váljon. Ezért vállaltuk a hálózatosodásnak azokat a belső és külső szegmenseit, amelyek alapján stabil, vonzó oktatási-képzési környezetet alakíthattunk ki. Ennek eredménye lett az a felsőoktatási szerepvállalásunk, amely során az akadémiai szerepkörből átléphetünk a gazdaságfejlesztő és kultúramegtartó szerepkörbe. Ezzel biztosítottuk, hogy az egyetemünk főképpen már nem lokális, hanem regionális szinten működik, sőt, több területen a felsőoktatás nemzetköziesedése és globalizációja számos elemével rendelkezik. Egyetemünk

napjainkra olyan jelentős képzési-kutatási intézménnyé alakult át, amelyben a végzett hallgatók a hazai és a nemzetközi munkaerőpiacon elfoglalt helyükkel, az oktatók tudományos munkájával, minőséginnovációjával, tudományos publikációival, a hazai és külföldi konferenciák szervezésével, oktató- és hallgatóbarát környezetével, médiahálózatával, valamint az oktatás-kutatás szükségleteihez szükséges infrastruktúrájával megfelel a felsőoktatástól elvárt sikerességnek.

Irodalom

- Beszteri B., Majoros P. (2011, szerk.). *A huszonegyedik század kihívásai és Magyarország jövőképe*. MTA Veszprémi Területi Bizottság.
- Bolognai Nyilatkozat (1999). *Bologna Declaration. The European Higher Education Area. Joint declaration of the European Ministers of Education*, 1999. In: <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=LEGISSUM:c11088> Utolsó letöltés: 2022. 01. 27.
- Bordás S., Kontó G. (2011). *Mentálhigiénés kutatás a Kodolányi János Főiskolán*. Kodolányi János Főiskola.
- Borsa M., Horváth T., Simon I. (2011, szerk.). *Stratégiai gondolkodás a felsőoktatásban*. Educatio Társadalmi Szolgáltató Nonprofit Kft.
- Czippán K. (2003, szerk.). *Helyzetkép a fenntarthatóságról a hazai felsőoktatásban*. Környezeti Nevelési és Kommunikációs Iroda.
- Hervainé Szabó Gy. (2005). Minőségbiztosítás a felsőoktatási intézményekben. In: Varga N. (szerk.). *Az európai felsőoktatási térség felé*. Komárno, Szlovákia, Selye János Egyetem 75–112.,
- Kiss E. (2012). A globalizáció néhány újabb értelmezéséről. In: Beszteri Béla – Majoros Pál (szerk.), *Változó világ: társadalmi és gazdasági útkeresés*. MTA Veszprémi Területi Bizottság. 33–40.
- Kontó G., Mező V. (2010, szerk.). *Pályakövetés 2010*. Kodolányi János Főiskola.
- Mang B. (2003). Előszó. In: Czippán Katalin (szerk.), *Helyzetkép a fenntarthatóságról a hazai felsőoktatásban*. Környezeti Nevelési és Kommunikációs Iroda 5.
- Szabó P. (2008). *Az egységes európai oktatási térség és a magyar felsőoktatás problémái*. www.kodolanyi.hu/szabadpart/16/16_tarstud_szabo.html. Utolsó letöltés: 2022. 02. 22.
- Szabó P. (2012). Magyar felsőoktatás-fejlesztés és versenyképesség nem konszolidált hazai és uniós gazdasági környezetben. In: Bús Imre – Klein Ágnes – Tancz Tünde (szerk.), *Értékkörzés és -átadás. Nevelés- és művelődéstörténeti tanulmányok*. Pécsi Tudományegyetem Illyés Gyula Kar. 129–136.
- Szabó P. (2011). Pedagógiai modellek bevezetésének lehetősége és szükségessége a felsőoktatásban. In: Tölgyesi József (szerk.), *A modern pedagógia új dimenziói: konferencia Bábosik István professzor 70. születésnapja tiszteletére*. Kodolányi János Főiskola. 28–37.
- Szabóné Mojzes A. (2010). Gondolatok a felsőoktatás tömegesedéséről. *Új Pedagógiai Szemle*, 5. sz. 16–23.
- Szolár É. (2009). A Bologna-folyamat kritikai fogadtatása a felsőoktatás irodalmában. *Magyar Pedagógia*, 109(2), 147–167.

Medgyesi Konstantin

SZTE Juhász Gyula Pedagógusképző Kar

ORCID:0000-0001-8667-6025

Erzsébet királyné a Covid árnyékában – a szegedi Sisi-kiállítás tanulságai

Absztrakt

A 2021-es covid-újranitás markáns attrakciója volt a szegedi Móra Ferenc Múzeumban a Sisi-tárlat. A több mint 43 ezer látogató által a kiállítás minden idők ötödik legnézettebb szegedi tárlata lett. Azt állítjuk, hogy a nehéz covidos időszakban a látogatók igényelték a kulturális élményeket és a Sisi-tárlat ezt az élményfaktort biztosította. Szintén fontos tényező, hogy önmagában az Erzsébet királyné történeti brand elegendő felhajtóerőt biztosított a sikeres kiállításmenedzsment számára.

A tanulmányban elemezzük a kiállítás létrejöttének kontextusát, a tárlat sajtókommunikációját, s számba vesszük a kiállításhoz kapcsolódó kulturális események tapasztalatait. Azt is bemutatjuk, hogy miként állt össze a kiállítás témakínálata, amely képes volt tízezrek érdeklődését felkelteni.

Kulcsszavak: kiállítás, múzeum, járvány, Erzsébet királyné, imázs

Abstract

Queen Elisabeth Overshadowed by Covid – Lessons Learned from the Sisi Exhibition in Szeged

The Sisi exhibition at the Móra Ferenc Museum in Szeged was a key attraction of the covid reopening in 2021. With more than 43,000 visitors, the exhibition has become the fifth most visited exhibition in Szeged. We claim that during the difficult covid period, visitors demanded cultural experiences and the Sisi exhibition provided this experience factor. Also important is the fact that the Queen Elisabeth historic brand alone has provided enough impetus for a successful exhibition management.

In the study, we analyze the context of the creation and the press communication of the exhibition, we take into account the experiences of the cultural events related to the exhibition as well. We also show how the theme of the exhibition was put together, which was able to arouse the interest of tens of thousands.

Keywords: exhibition, museum, epidemic, Queen Elisabeth, image

A szegedi Móra Ferenc Múzeumban a koronavírusjárvány harmadik hulláma után, de még a negyedik hullám előtt nyílt meg 2021. június 26-án a *Sisi – Királyné feketén-fehéren* című kiállítás. A Móra-múzeumnak otthont adó Közművelődési Palotában 2020 nyarán komoly, másfél milliárdos, meghatározó részben EU-s forrásokból finanszírozott fejlesztés történt. Néhány hónappal a nagyszabású megnyitó után azonban a Covid-járvány miatt a közgyűjteménynek be kellett zárnia. A 2021-es újranitás markáns attrakciója volt a Sisi-tárlat. A kiállítás minden várakozáson felül teljesített. A több mint 43 ezer látogató által a tárlat minden idők ötödik legnézettebb kiállítása lett.

A tanulmány azt vizsgálja, hogy mely tényezők állhatnak a tárlat sikere mögött. Azt már előzetesen megállapíthatjuk, hogy a 2020-as felújítás húzóhatása még 2021-ben is megvolt, hiszen a járványügyi zárás miatt sokan nem jutottak el a Kultúrpalotába. A nehéz, covidos időszakban a látogatók igényelték a kulturális élményeket, s a Sisi-tárlat ezt az élményfaktort biztosította.

S szintén fontos tényező, hogy önmagában az Erzsébet királyné történeti brand elegendő felhajtóerőt biztosít a sikeres kiállításmenedzsment számára.

Az esettanulmányban elemezzük a kiállítás létrejöttét, a tárlat kommunikációját, s számba vesszük a kiállításához kapcsolódó programok tapasztalatait. Célunk egyfajta „jó gyakorlat” bemutatása, műfajilag azonban hibrid megközelítésről van szó, mert a szerző részese volt a tárlat előkészítésének, majd kommunikációs menedzselésének. A „jó gyakorlat” kifejezést szigorúan metodológiai alapon használjuk, s ebből fakadóan nem állítjuk, hogy a Sisi-kiállítás kommunikációja olyan szinten kanonizált tartalmat jelentene, hogy az nem tűrné a kritikát. Pusztán egy működőképes lehetőségként szeretnénk a szakmai közvélemény számára bemutatni, hogy miként állt össze a tárlat témakínálata és kommunikációja, amely képes volt tízezrek érdeklődését felkelteni.

A bulvárosodás dilemmái

A kiállítás kommunikációjának tervezésekor – a médiakörnyezetet ismerve – a stábnak tisztáznia kellett a viszonyulását a bulvárosodás fogalmához. Éppen ebből fakadóan a bulvárosodás jelenségét kell először elméleti szempontból áttekintenünk.

A bulvárosodás és tabloidizáció kifejezések tágabb értelmezésben lényegében szinonimaként is használatosak. A két fogalom jelentése szinte teljesen megegyezik, azonban Magyarországon a bulvár kifejezéshez erőteljes negatív attitűd kapcsolódott az elmúlt évek során, így a fogalom nem tudja megfelelően, kellő érzelmi távolsággal leírni a média világában lezajlott átalakulást. A bulvárosodásról vagy tabloidizációról szólva elengedhetetlen a fogalmi keretek tisztázása. Mit is értünk bulvárosodáson? Honnan indult ez a folyamat és hol tart ma? Milyen hatásai vannak a jelenlegi hazai médiarendszer működésére? Maga a fogalom (tabloid) már a 20. század eleje óta használatos: az angolszász világban azokat az újságokat hívták így, melyek feleakkorák voltak, mint a kor hagyományos, megszokott lapjai. A csökkentett méretnek köszönhetően ezek az újságok a hétköznapi élet mindennapos tevékenységei közben is könnyen olvashatóknak bizonyultak. Magyarországon nem a méretre, hanem az árusítás helyére vonatkozó „bulvárlap” kifejezés vált elterjedné, és maradt mind a mai napig használatban (Császi 2003: 157). A bulvárosodás jelenségét azonban az elmúlt évtizedek amerikai televíziózásával hozhatjuk leginkább kapcsolatba. Napjainkban már nem csak a nyomtatott orgánumokat, a hagyományos értelemben vett bulvárt érthetjük ide, ugyanis az elektronikus média, azaz a különböző televízió- és rádióműsorok, valamint egyes internetes portálok is beletartoznak. Más szemszögből nézve: ide sorolhatjuk nemcsak a bulvárosodott híreket, hanem a különböző szórakoztató műsортípusokat is.

A bulvárosodás lényege, hogy a médiumok a tömeghatásra építenek: a lehető legszélesebb közönséget akarják megszólítani, ezáltal pedig a lehető legmagasabb olvasottsági, nézettségi vagy hallgatottsági adatok elérése a céljuk. A bulvárosodás megjelenésével óriási változások történtek a hagyományos médiafelfogáshoz képest. A tabloidok a társadalmi élet intézményi oldala helyett a személyes, az emberi oldalt állítják középpontba és szinte kizárólag szubjektív nézőpontot alkalmaznak. A nézők, hallgatók már nem a hivatalos, „száraz” információkra és kemény hírekre kíváncsiak, hanem a személyesebb vagy megszemélyesített hírekre, melyeket saját magukhoz közelebbinek érezhetnek: az értelem helyett a bulvár az érzelmekre akar hatni. A bulvárosodás megjelenésével egy újszerű nyilvánosság jelent meg: a média „a korábbi időszakkal szemben nemcsak a hivatalosan támogatott közéleti információnak és kultúrának ad teret, hanem a populáris kultúrát felhasználva olyan emocionális nyilvánosságot teremt, amely a szabadidő szórakoztató eltöltésének és a paraszociális interakciónak a legáltalánosabb eszközévé is vált” (Császi 2010: 18).

A médiumoknak (főként a kereskedelmieknek) egyértelmű érdeke, hogy ezt a hozzáférhetőséget minél többekre kiterjesszék, azaz minél magasabb olvasottságot, nézettséget, hallgatottságot érjenek el. Ebből fakadóan kialakultak a tabloid azon módszerei, melyek a lehető leginkább erősítik a tartalomhoz történő minél szélesebb és minél egyszerűbb hozzáférhetőséget, így a bulvár mindig röviden, érthetően fogalmaz: a cél a minél könnyebb érthetőség, a minél nagyobb tömegek megszólítása. A legtöbb szöveg egyszerűsít, a lehető legközelebbi módon fogalmaz. Ezeknek a leegyszerűsítő kereteknek megfelelően interpretálják a híreket - elkerülve

az összetettséget, a bonyolultabb kommentárokat (Sípos 2010: 194). A vizualitás a bulvár egyik legfontosabb eleme: egy jól megkomponált képnek, egy jól kitalált szalagcímnek is mindössze csak néhány másodperce van, hogy megszólítsa az olvasót, hogy felkeltse annak érdeklődését.

Mindezeket a tulajdonságokat kulturális kommunikációs szempontból is érdemes megvizsgálnunk és figyelembe vennünk egy-egy szervezet kommunikációs tevékenységének megtervezésekor, működtetésekor. Ugyanis a PR-szakembernek, egy kulturális kommunikációs szakértőnek már egy újságíróknak szánt sajtóanyag megírásakor is figyelembe kell vennie ezeket a jellemzőket, mivel az újságíró a potenciális olvasó/néző/ hallgató szemével figyeli az általunk felkínált tartalmakat. Egy figyelemfelhívó cím vagy egy illusztrációként küldött, jól megkomponált fotó segítheti az adott téma megjelenését, az általunk közvetíteni kívánt üzenet továbbítását. Emellett a kommunikációs szakmának élnie kell a megszemélyesítés, a sztorigenerálás eszközeivel is: egy-egy meglévő történetet ennek fényében, ennek tudatában kell megfogalmazni, a híreket, eseményeket át/újrapozicionálni. (Hegedűs, Medgyesi 2014: 580).

Úgy gondoljuk, a bulvárosodás kikerülhetetlen jelenség, mely napjainkban a teljes hazai médiát átfonja. Fontos kiemelnünk, hogy a bulvármédia sok negatív jellemzője ellenére lényegében nem tekinthető hiteltelennek: alapvetően nem magát a témakínálatot változtatta meg, hanem a „tálalás” módját, az üzenetek megfogalmazásának mikéntjét. Egy adott témát ugyanis többféleképpen is fel lehet dolgozni – a tabloidizált média a bulváros feldolgozást erősíti. A fentiek alapján tehát látható, hogy a kulturális kommunikációval foglalkozó szakember célja, hogy a bulvárosodott média elvárásainak megfelelő üzeneteket fogalmazzon meg és juttasson el az újságírókhoz, ezáltal minél szélesebb célcsoportot értesítve az adott témáról – a bulvár ugyanis a sajtóban történő megjelenés legfontosabb eszköze, a „médiába kerülés művészete” (Nógrádi 2004: 15).

A Sisi-kiállítás kommunikációjának megtervezésekor, majd kivitelezésekor is az előbbieken vázolt szemléletet igyekeztünk követni. Az volt a célunk, hogy a tárlatot minél szélesebb körben tudjuk pozicionálni.

Múzeumi paradigmaváltás

A korábbiakban ismertetett bulvárosodási jellemzők ismertetésével párhuzamosan kell szólnunk a múzeumi világban az elmúlt bő egy évtizedben végbemenő paradigmaváltásról (Krasósi, Medgyesi 2014: 552). A megváltozott kulturális mikro- és makroklíma változását a múzeumelmélettel foglalkozó szakemberek is az internet pozíciójának terjedésével hozzák összefüggésbe. Manuel Castells szerint „az internet lehetővé teszi számunkra, hogy szelektíven kapcsolódjunk a kulturális kifejeződés különféle formáihoz, az eltérő elektronikus kommunikációs rendszerekhez, és hogy a saját igényeink szerint gyűjtsük össze ezen kommunikációs rendszerek különféle elemeit, aszerint, hogy ki-kí mit kíván, gondol vagy érez” (Castells 2012: 32–33). E radikálisan megváltozott múzeumi koordinátarendszerben talán nem is annyira számít szentségtörésnek Peter Van Mensch megállapítása, miszerint a múzeum nem tárgyakat, dokumentumokat gyűjt, hanem interakciókat, történeteket, narratívákat – ráadásul egy diskurzuson belül nem is egy egyenes vonalú történetet, hanem egyszerre több narratívát vázol és a látogatóra bízta az orientálódást az egyszerre jelen lévő narratívák között (Van Mensch 2012: 123–126). Hegedűs Anita állapította meg, hogy a magyar múzeumi szféra számára a kétezres évek óta kiemelt feladatot jelent, hogy képes legyen új célcsoportok megszólítására – „olyan célcsoportoké is, akik hagyományosan nem tekinthetők múzeumkedvelőnek, a rendszeresen múzeumba járó közönség tagjainak” (Hegedűs 2016a: 99). Az új célcsoportok bevonásának szükségessége mint prioritás illeszkedik abba a kommunikációs trendbe, mely szerint egy-egy múzeumi kiállításnak nem egyenesvonalú történetet kell mesélnie, hanem több narratívát kellene vázolnia. A „több narratíva” koncepciója alapvető feltétele az új célcsoportok bevonásának. Kiemelt új célcsoportot jelentenek a fiatalok és különösen az egyetemisták. A legújabb kutatások is alátámasztják, hogy az ifjabb nemzedékek nyitottak az új megismerésekre és „rendkívül jól körülhatárolt elképzeléseik vannak a múzeumok megújításával, átalakításával kapcsolatosan, s amennyiben önmotiváció eredményeként térnek be a múzeumokba, tanulási folyamat is lezajlik az egyetemisták körében” (Hegedűs 2016b: 360). Mivel a múzeumi világ alapvető fontosságú célja volt az elmúlt évtizedben a fiatalok bevonása, ezért a kiállítási

paletta, a tárlatmenedzsment is átalakult. A múzeumok e folyamattal is összefüggésben nyitottabbá, érzékenyebbé váltak a különböző narratívák léte iránt.

A szegedi Móra Ferenc Múzeum az elmúlt évtizedben igyekezett építeni a kultúrakutatások segítségével érzékelhető, tetten érhető társadalmi, kommunikációs folyamatokra. A Móra-múzeum történetének legsikeresebb időszak kiállítása a 2014-es *A fáraók Egyiptoma* című tárlat lett: kilenc hónap alatt három helyszínen 114 ezer 113 látogató fordult meg. „Ez a szám a vidéki múzeumok tekintetében különösen kiemelkedő jelentőségű: ezzel az eredménnyel múzeum-történelmet írt a szegedi közgyűjtemény” (Hegedűs 2015: 459). Ezt követően a szegedi közgyűjtemény következő blockbuster tárlata a 2016-os Pompeji-kiállítás volt. A Pompeji katasztrófáját illusztráló kiállításon bemutatott eredeti tárgyak a Nápolyi Múzeumból érkeztek Szegedre. „A tárlat témájának köszönhetően, valamint az eredeti tárgyak, az érdekes installáció és az újszerű kommunikáció segítségével kiemelt látogatottságot ért el: a kiállítást több mint száz ezren látták” (Hegedűs 2017: 379). 2018-ban ezt a sort folytatta egy interaktív természettudományi kiállítás: az *Évmilliók urai – Élethű dinók Amerikából* című tárlat 98 ezres látogatottságot ért el, s ezzel a múzeum harmadik leglátogatottabb időszak kiállítása lett (Hegedűs, Wilhelm 2019: 427).

A szegedi Sisi-kiállítás: kommunikáció és kontextus

2020-ban, a Covid-járvány kirobbanásának időszakában, a szegedi múzeum főépületében éppen egy másfél milliárdos felújítás zajlott. Az első hullámot követően 2020 augusztusában nyílt meg ismét a kultúrpalota. A felújított múzeum a második hullám miatti zárások bejelentéséig, november elejéig, vagyis alig három hónapig várta a látogatókat. A nagykiállításokat idéző látogatószám, intenzív látogatói dinamika főként azzal volt összefüggésben, hogy olyan új interaktív állandó tárlatok nyíltak a felújítást követően, mint a *Móra Rengeteg – A zöld Móra* és az új természettudományi kiállítás. Rendkívül kíváncsiak voltak a látogatók az új múzeumi kilátóra is, melyet az épület legmagasabb pontján alakítottak ki. „Ennek köszönhető, hogy közel 19 ezer látogatót fogadtak az említett időszakban”¹.

2020 novemberétől 2021 májusáig a második és a harmadik hullám miatt ismét zárva voltak a szegedi kiállítóhelyek. Először a vármúzeum nyitotta ki a kapuit májusban. A főépületben tervezett attrakció, a Sisi-kiállítás kommunikációs felépítése már tavasztól megkezdődött. A múzeum először még nem árulta el, hogy milyen kiállítással készül az újrainyitásra. Csak azt kommunikálta a közgyűjtemény, hogy olyan új nagyszabású kiállítás építését tervezik, amely „szintén szépszámmú közönséget”² vonz majd. Április 29-én történt meg a Sisi-kiállítás hivatalos bejelentése: „Már zajlanak az előkészítő munkálatok a Móra Ferenc Múzeumban a nagyszabású Sisi-kiállítás szervezése kapcsán. A tervezett Sisi-kiállításon olyan nemzetközi jelentőségű kollekciót mutatnak be, amely tárggyűjtés legutóbb Kínában járt. A látogatók az eredeti, Sisihez köthető műtárgyak segítségével ismerhetik meg a magyarok királynéje, Erzsébet izgalmas, szenvedélyes és egyben tragikus életét. A készülő kiállításban külön blokkok szólnak majd a Sisi elleni merényletről; a gyönyörű királyné titokzatos arcáról; a kedvteléseiről, a sportszokásairól, magyarországi kedvelt tartózkodási helyeiről; az impozáns 1867-es koronázási szertartásról, az Erzsébethez közel álló személyekről, barátairól, közöttük a legendás Andrássy Gyuláról is”³ – olvasható a múzeum sajtóközleményében, amelyet médiumok sokasága vett át és közölt.

A szegedi Sisi-kiállítás kommunikációs közegének a feltárásához a Sisi-imázs összetevőiről is szót kell ejtenünk. Az imázs fogalmán azon elképzelések, vélemények összességét értjük, amely az emberekben objektív vagy szubjektív benyomások alapján alakul ki. Imázs, amit az emberek gondolnak, éreznek, hisznek és érzékelnek valakiről, valamely intézményről. Ilyen értelemben: az imázs pszichológiai kategória, ahol gondolatok, érzelmek, hitek, érzetek keverednek. „Az

¹ <https://webradio.hu/hirek/belfold/meglepetesekkel-keszul-a-mora-ferenc-muzeum-az-ujranyitasra> Utolsó letöltés: 2022. 03. 29.

² <https://webradio.hu/hirek/belfold/meglepetesekkel-keszul-a-mora-ferenc-muzeum-az-ujranyitasra> Utolsó letöltés: 2022. 03. 29.

³ <https://kultura.hu/sisi-kiallitast-hoz-az-ujranyitas-szegedre/> Utolsó letöltés: 2022. 03. 29.

imázs a szubjektumban nyer értékelést, tehát általános kategóriákban nem érdemes beszélni róla, mert csak konkrét emberekhez kötődik” (Mikulás 2002: 405).

Erzsébet királynénak halála után több mint 123 évvel is intenzíven jelen van az imázsa, történeti brandje a magyar közgondolkodásban. Empirikus adatok nem állnak rendelkezésünkre ezen imázs jelenlegi magyarországi erejéről; a kulturális szervezői tapasztalatok viszont arra utalnak, hogy a Sisi iránti érdeklődés, rajongás komoly mértékű. „Erzsébet már életében legenda lett, mert a titokzatosság köpenyébe burkolózott. Volt ugyan a monarchiának egy császárnéja, akit azonban szinte soha senki nem látott szemtől szemben. Szépsége hosszú éveken át beszédtema volt, és aki személyes kapcsolatba került vele, el volt ragadtatva a kedvességétől és a bájától. De csak keveseknek adatott meg, hogy megismerje ezt az elragadó asszonyt. Amikor Genfben meggyilkolták, olyan embert gyászolt a világ, aki a kortársai számára már régóta nem létezett. Titokzatos lény, szépsége és erőszakos halála azonban mítosszá emelte. Életmódjában és gondolkodásában évtizedekkel megelőzte a korát” – írja a Sisi-imázsról Erzsébet életrajzírója, Sigrid-Maria Grössing (Grössing 2009: 10). A néhai királyné történeti brandjében a történész szerint hangsúlyos elem Sisi titokzatos személyisége, kiemelkedő szépsége és a merénylet. Mindezekkel egyetértve hozzátehetjük, hogy a Romy Schneider-féle minisorozatnak kiemelkedő szerepe lehet a modernkori kultusz fenntartásában. Az imázs hazai jellemzőit vizsgálva pedig megállapíthatjuk, hogy Erzsébetnek a magyarok iránti szimpátiája fontos tényező a helyi tisztelet fennmaradásában.

A létező Sisi-imázs olyan erős alap, amely minden jövőbeli Erzsébet királynéről szóló tárlat számára markáns kommunikációs bázist biztosít. A kulturális menedzsereknek és a kommunikációs szakembereknek erre a történeti imázusra kell építeniük a tervezett kiállítás előkészítésekor, kivitelezésekor. A szegedi Sisi-kiállítás leghangsúlyosabb tárgya az az eredeti fekete ruha volt, amelyet Erzsébet királyné a merényletkor viselt. A ruhadarab a maga drámaiságával rendkívüli intenzitással volt képes megjeleníteni Sisi tragédiáját és a merénylet körülményeit. Ahogy az előbbieken elemeztük, az Erzsébet-imázs egyik kiemelt eleme a királyné erőszakos halála. A merényletkor viselt fekete ruha lehetőséget biztosított arra a kiállítás menedzseléséért felelős szakembereknek, hogy a Sisi-kultusz frekvenciát tényezőjére emlékeztessék az érdeklődőket. A kiállítási kollekció Szegedre érkezése is azért volt sajtónyilvános, hogy a ruha különleges mivoltára lehessen fókuszálni. A rendőrségi kíséret még inkább aláhúzta a jövőbeli tárlat jelentőségét: „Rendőri felvezetéssel érkezett meg Szegedre kedden az a jármű, ami a Nemzeti Múzeum Sisi-kollekcióját szállította Budapestről a Móra Ferenc Múzeumba. Komo-lyabb gyűjtemény esetében mindig szükség van hasonló biztonsági intézkedésekre, Erzsébet királyné ereklyéi pedig nemcsak anyagilag, de eszmeileg is hatalmas értéket képviselnek. A szegedi kiállítás legkülönlegesebb darabja az az eredeti ruhaderék lesz, amiben Erzsébet királynét meggyilkolták. A 16. század második felében vált általánossá a derékban szabott női ruha, mely a sűrűn rakott vagy húzott szoknya mellett egy elől kapcsos vagy fűzős ruhaderékből állt. Ez utóbbi az a híres öltözet, melyet hamarosan a szegedi közgyűjteményben láthatunk. Különlegessége, hogy éppen ez volt az okozója annak, hogy nem derült ki azonnal, hogy az 1898. szeptember 10-én megtámadott Erzsébet királyné halálos sebet kapott. Sisi aznap elhátározta, hogy hajóra száll, és kirándul egyet a Genfi-tavon. A kikötőben azonban egy Habsburg-ellenes olasz anarchista, Luigi Lucheni egy élesre fent reszelőt a mellkasába szúrt. A támadás után Erzsébet királynő azonnal lábra állt, így a sérülés súlyossága először nem volt nyilvánvaló. Csak a hajón lett rosszul, miután az kifutott a kikötőből. A vérvesztéstől összeesett, és csak a fűzője megnyitásakor fedezték fel, hogy a merénylet szíven szúrta a királynét. Mikor észrevették a sérülést, a hajó azonnal visszafordult és hordágyon szállították Sisi a szállodába. A kikerkező orvosok azonban már csak a halál beálltát tudták megállapítani”⁴ – írta a kollekció megérkezésének körülményeiről, illetve a legfontosabb tárgy történetéről a *Délmagyarország* internetes felülete.

⁴ <https://www.delmagyar.hu/helyi-kozelet/2021/06/rendori-felvezetessel-erkeztek-meg-sisi-szemelyes-targyai-szegedre-fotok-video> Utolsó letöltés: 2022. 03. 29.

Csak még két cím a helyi sajtóból a rendőri felvezetésről: „Fegyveres rendőri kísérettel érkezett meg Szegedre a ruhadarab, amelyben meggyilkolták Sisit”⁵, „Állig felfegyverzett rendőrök hozták Szegedre a Sissi-kiállítás kollekcióját”⁶. A legolvasottabb magyar bulvárlap, a *Blikk* is a merényletkor viselt ruha témáját emelte ki. „Most bárki megtekintheti a ruhát, amiben meggyilkolták a magyarok kedvelt királynőjét, Sisit” – e címmel tudósított a kiállításról a *Blikk*. A bulvárlap a tárlat kurátorát, Kollár Csillát is megszólaltatta: „A ruhák nagy szerepet kapnak a kiállításon, hiszen Sisi híres volt karcsú alakjáról, ruhái mind kiemelték vékony derekát”⁷. A *Magyar Nemzet* szintén a merényletet látott ruhára építette tudósítását. „Szegeden mutatják be a ruhát, melyben Sisit meggyilkolták”⁸ – írta a lap. A *Demokrata* ekképpen tudósított a szegedi Sisi-kiállítás előkészületeiről: „Hosszú évek után újra láthatjuk azt az eredeti ruhadereket, amelyet Erzsébet királyné 1898-ban, meggyilkolása pillanatában viselt a Genfi-tó partján. A kultikus ruhadarabot rendőri kísérettel szállították a szegedi Móra Ferenc Múzeumba, ahol a Múzeumok Éjszakáján, június 26-án *Sisi királyné – Feketén-fehéren* címmel nagyszabású kiállítás nyílik a királyné személyes tárgyaiból. A tárlat mindezek mellett bemutatja életének legfontosabb eseményeit, szereplőit és halálának körülményeit is”⁹. A Rádió1 is foglalkozott a szegedi Sisi-tárlat előkészületeivel: „Újabb szakaszába lép a szegedi Sisi-kiállítás építése. Hegedűs Anita, a Móra Ferenc Múzeum sajtóreferense a Rádió1 Szegednek elmondta: a múlt héten megérkezett a tárlat kollekciója, melynek része az az eredeti ruhaderék, azaz ruha felsőrész is, melyet Erzsébet királyné akkor viselt, amikor meggyilkolták. Hozzátette, a ruhadarabot napokon keresztül pihentették, hogy hozzászokjon az itteni klimatikus viszonyokhoz, hamarosan kicsomagolják, majd elhelyezik a kiállítóterben”¹⁰. Az idézett és hivatkozott cikkek megerősíthetik, hogy a kiállítási kollekció hírétekben legerősebb tárgya s egyben markáns narratív eleme valóban a merényletkor viselt ruha volt.

A hivatalos megnyitó előtt még egy kisebb horderejű, de szintén Sisihez köthető személyes történetre alapozva generáltak sajtómegjelenést a múzeum szakemberei. Erzsébet királyné kedvenc virága az ibolya volt. E tényre építve kezdeményezett egy kommunikációs vetületű akciót a közgyűjtemény. Mindez a következőképpen jelent meg a múzeum egyik sajtóközleményében: „Folyamatosan készülnek a Móra Ferenc Múzeumban a leendő Sisi-kiállításra. Az előkészületekbe a múzeum önkéntes csapatát is bevonták: Erzsébet királyné kedvenc virágát, ibolyát préseltek és adták át a múzeum munkatársainak. Így ibolyák is várják majd a látogatókat – és Sisit is Szegeden. Szorgos munka folyik a szegedi Móra Ferenc Múzeum falai között: folyamatosan készülnek a júniusra tervezett Sisi-kiállításra. Ebbe a munkába csatlakoztak be a múzeum önkéntesei: azt kérte tőlük a múzeum, hogy gyűjtsenek és szárítsanak minél több ibolyát, mely Erzsébet királyné kedvenc virága volt. Az önkéntesek átadták a szárított virágokat a múzeum munkatársainak, melyeket a tárlat kapcsán fognak majd felhasználni. Sisi rajongott az ibolyáért: amikor például a gödöllői kastélyba látogatott, akkor a kertészek mindig kedvenc virágát ültették el a lakosztálya előtti előkertbe. A lakrészének több fala is ibolyakék, ibolyalila színekben pompázott. De nem csak nézni szerette a gyönyörű virágot: a tudósítások szerint kandírozott ibolyát és ibolya ízű fagylaltot is szívesen fogyasztott”¹¹.

A megnyitás napján, a Múzeumok Éjszakáján hatezer érdeklődő fordult meg a szegedi múzeum különböző helyszínein. „Hatezren vettek részt a szombati Múzeumok Éjszakáján a Móra Ferenc Múzeumban és kiállítóhelyein Szegeden. A legtöbben a frissen megnyitott Sisi-kiállításra

⁵ <https://szeged365.hu/2021/06/08/megerkezett-szegedre-az-a-ruhadarab-amelyben-meggyilkoltak-sisit/> Utolsó letöltés: 2022. 03. 29.

⁶ <https://szeged.hu/cikk/allig-felfegyverzett-rendorok-hoztak-szegedre-a-sissi-kiallitas-kollekciokat> Utolsó letöltés: 2022. 03. 29.

⁷ <https://www.blikk.hu/aktualis/belfold/sisi-erzsebet-kiralyne-gyilkossag-genf-szegedi-mora-ferenc-muzeum-kiallitas/sw2sryy> Utolsó letöltés: 2022. 03. 29.

⁸ <https://magyarnemzet.hu/kultura/2021/06/szegeden-mutatjak-be-a-ruhat-melyben-sisit-meggyilkoltak> Utolsó letöltés: 2022. 03. 29.

⁹ <https://demokrata.hu/kultura/feketen-feheren-sisi-kiallitas-nyilik-szegeden-398274/> Utolsó letöltés: 2022. 03. 29.

¹⁰ <https://radio1szeged.hu/2021/06/15/ujabb-szakaszaba-lep-a-szegedi-sisi-kiallitas-epitese/> Utolsó letöltés: 2022. 03. 29.

¹¹ Megjelenés a kezdeményezésről: <https://esemenymenedzser.hu/szabadido-2/item/30179-rengeteg-ibolyaval-nyitja-meg-kapuit-a-sissi-kiallitas-szegeden.html> Utolsó letöltés: 2022. 03. 29.

voltak kíváncsiak: sorban álltak az érdeklődők a kiállítóterem előtt, hogy megnézhessék például azt az eredeti ruhát, amit halálakor viselt Erzsébet királyné¹² – érzékeltette a nyitás éjszakájának hangulatát a *Szeged365* hírportál. A *Szegedi Egyetem* híroldala nemes egyszerűséggel csak így vezette fel a nyitőeseményről szóló információkat: „Nemzetközi jelentőségű Sisi kiállítás nyílt a Móra Ferenc Múzeumban”¹³.

A kiállítás a június 26-i megnyitót követően gyorsan jutott el a tízezres látogatószámig. Augusztus 3-án köszöntötték a tízezredik látogatót. Kálmánné Follner Magdolna domaszéki nagymama két unokájával érkezett a tárlatra¹⁴. Alig 21 napnak kellett csak elteltie és a tárlat már a húszezredik látogatónál tartott. Érdemes leszögezünk: a látogatói köszöntések a már megnyitott, működő kiállítások számára biztosítanak kommunikációs lehetőséget. Éppen ebből fakadóan ezek kevésbé protokolláris, sokkal inkább sajtóesemények, ahol a cél újabb hírek, impulzusok generálása az adott tárlat kapcsán. A húszezredik látogató Kecskemétről érkezett. A kislányával együtt kiállítást megtekintő Fortron Ildikó korábban is járt már a szegedi gyűjteményben. E látogatóköszöntő sajtóesemények arra is alkalmasak, hogy a múzeum imázsát erősítsék, hiszen a szerencsés látogatók felidézik azt is, hogy mikor és milyen élményekkel jártak már a kiállítóhelyen. „A kislánnyal három éve jártunk itt, de akkor ő még csak hatéves volt, és nem emlékszik a múzeumra. Én viszont emlékeztem, hogy a honfoglalásról egy nagyon szépen, szórakoztatva tanító kiállítás volt, amit úgy gondoltam, hogy meg kell mutatni neki. Most pedig, amikor láttam, hogy a Sisi-gyűjtemény is látható, azonnal eldöntöttem, hogy eljövünk”¹⁵ – mondta a húszezredik látogató.

A harmincezedik látogató október 13-án érkezett. „A Móra Ferenc Múzeum ma köszöntötte a Sisi-kiállítás 30 ezredik látogatóját. Pontosabban látogatóit, ugyanis Ferencz Katalin és Bakter Veronika egyszerre, egyben vásárolták meg a belépőjegyet, így osztott 30 ezredik látogatói címet kaptak. Mindketten az SZTE hallgatói: Katalin jogon, Veronika történelem szakon tanul. Az intézmény igazgatója, Fogas Ottó egy Sisi-s ajándécsomaggal köszöntötte őket. A kiállításra az ősz folyamán főként a szervezett csoportok és iskolások kíváncsiak, valamint a hétvégeken nagy sikerrel futnak továbbra is az ajándék tárlatvezetések. A kiállításon bemutatják Sisi életének különböző részleteit, személyiségének ismert és kevésbé ismert oldalát. A tárlat legkiemelkedőbb darabja az az eredeti ruhafelső, melyet Erzsébet királyné a meggyilkolása-kor viselt Genfben¹⁶ – tudósított az eseményről a *Szegeder*. Figyelemreméltó tény, hogy a harmincezedik látogató köszöntéséről szóló cikkben is külön kiemeli az újságíró, hogy a tárlat legfontosabb tárgya a merényletkor viselt ruhadarab. Ez is illusztrálja, hogy milyen jelentősége van a kulturális/múzeumi kommunikációban egy-egy tárgynak vagy dokumentumnak.

A kiállítások működtetése során szükséges, hogy a különböző látogatói köszöntések és a tárlat témájához fűződő rendezvényeken túl a szakmai stáb képes legyen újabb híreket generálni. Ez gyakran a vakvéletlen folytán valósul meg. A kulturális kommunikációs szakembereknek árgus szemekkel kell figyelniük a tárlat kapcsán arra, hogy milyen lehetőségek adódhatnak. A Sisi-kiállítás tekintetében ez a hirtelen jött téma az volt, amikor egy műgyűjtő jelentkezett, hogy birtokában van Erzsébet királyné eredetinek tekinthető hajtincse. A sajátos műtárgyat a múzeum a létező tárlattól különválasztva mutatta be. „Újabb meglepetéssel várja a látogatókat a Móra Ferenc Múzeum a Sisi-kiállításon. Két hétig egy olyan hajtincset mutatnak be, amelyik a legendárium szerint Erzsébet királyné hajkoronájából származik. A hajsálak Erzsébet királyné fodrászától, Fanny Feifaliktól származhatnak, aki a frizuraigazítások során vághatta le ezeket a királyné hajából. Sisi azonban valószínűleg nem tudott arról, hogy Feifalik a hajtincseit másoknak adhatta, mert egész életében megtagadott minden olyan kérést, ami arra irányult, hogy emlékebe adja hajszáit. Az ereklyetartóban őrzött tárgyat egy magángyűjtő vásárolta meg egy régiségkereskedőtől, a tárgy korábban egy idős hölgy tulajdonában volt. A hölgy

¹² <https://szeged365.hu/2021/06/27/hatezer-latogatoval-nyitott-ujra-a-mora-ferenc-muzeum-nep-szeru-volt-a-sisi-kiallitas/> Utolsó letöltés: 2022. 03. 29.

¹³ <https://u-szeged.hu/sztechirek/2021-julius/nemzetkozi-jelentosegu> Utolsó letöltés: 2022. 03. 29.

¹⁴ <https://pannonrtv.com/rovatok/regio/sisi-magyarok-kiralyneja-rendkivul-nepszeru-szegeden> Utolsó letöltés: 2022. 03. 29.

¹⁵ <https://www.delmagyar.hu/helyi-kultura/2021/08/mar-huszezen-lattak-a-sisi-kiallitast> Utolsó letöltés: 2022. 03. 29.

¹⁶ <https://www.szegeder.hu/helyi/2021-10-13/ma-volt-meg-a-sisikiallitas-30-ezredik-latogatoja-a-mora-ferenc-muzeumban/6166e3be47d3c05287294d04> Utolsó letöltés: 2022. 03. 29.

a hajtincset a bécsi karmelita apácák főnöknőjétől örökölte. A körülbelül egy centiméter vastag és 10–12 centiméter hosszú hajtincset két héten keresztül láthatják az érdeklődők a Móra Ferenc Múzeumban”¹⁷ – tájékoztatta olvasóit a *Szeged.hu* hírportál. A *Szegedma* pedig a következő címmel tudósított a különleges darab múzeumba kerüléséről: „Még mindig tud újat mutatni a Sisi kiállítás”¹⁸.

A negyvenezredik látogatót december 8-án köszöntötték. „Hihetetlenül sikeres a Móra Ferenc Múzeum Sisi-kiállítása: szerdán már a 40 ezredik belépőt adták el rá. Ennél többet csak a Munkácsy, a Pompei, a Fáraó és a Dinoszaurusz kiállításokra voltak kíváncsiak a kultúrpalota történetében. A kerek sorszámú jegyet egy házaspár váltotta tegnap délelőtt. Farkas Mária és Érchezyi Tamás a fővárosból érkeztek. Mint mesélték, színházba jöttek Szegedre, az 1984 című darabra. Mivel azonban későn lett vége, itt is aludtak és mielőtt hazaindultak, még eljöttek a múzeumba is”¹⁹ – írta a *Délmagyar.hu*.

„Óriásit ment a tegnap bezárt Sisi-kiállítás, 43 ezren látták”²⁰ – adta hírül a *Szeged365*. „Több mint 43 ezren látták a Móra Ferenc Múzeum Sisi-kiállítását, mely a szegedi múzeum ötödik legsikeresebb tárlatává vált. A kiállítás december 30-án zárta kapuit, az utolsó napokban óriási tömegek vettek búcsút az Erzsébet királyné életét bemutató tárlattól. Ezt a látogatószámot azért is tartja kiemelkedően fontosnak a szegedi közgyűjtemény, mert egy soha nem látott helyzetben, járványidőszakban volt látogatható a kiállítás. Ez az eredmény megerősítette a múzeumot abban, hogy a kulturális rendezvényekre, kiállításokra szükség van, és ezekben a nehezebb időkben is sokan keresik a minőségi kulturális élményeket”²¹ – tudósított a *Hír Tv*. A kiállításról szóló zárótudósítás is kiemelte, hogy a tárlat a Covid-időszakban valósult meg és lett sikeres. A szegedi Sisi-tárlat komoly, több mint 40 ezres látogatottsága nyilvánvalóan utal arra, hogy létezett Szegeden, Csongrád-Csanád megyében egy komoly társadalmi igény a járvány miatti lezárások után a minőségi kulturális fogyasztásra.

Az eddigiek során bemutattuk, ismertettük, hogy a Móra-múzeum milyen kommunikációs stratégiát követett a Sisi-kiállítás alatt és elemeztük, hogy a sajtónyilvánosság miként rezonált a közgyűjtemény által generált kommunikációs tartalomra. Érdekes ugyanakkor azt is vizsgálunk, miként viszonyult a napi médiamegjelenésektől független szakmai kritika a tárlathoz és a kiállítást övező kulturális PR-kampányhoz. A szegedi Sisi-tárlatról a *Magyar Múzeumok* online lap és az *Újkor.hu* nevű kulturális-történeti magazin közölt komolyabb kitekintésű kritikát.

A *Magyar Múzeumok* felületén Pallagi Mária két nagyobb lélegzetű írással is jelentkezett. A történész szakember meglehetősen távolságtartással kezelte a szegedi tárlatot magát és különösen annak kommunikációját. Pallagi élesen bírálta a kiállítás címét (*Sisi – Királyné feketén-fehéren*) – mindezt arra alapozva, hogy a korszakban a köznyelvben nem volt használatos a Sisi megnevezés. „Tekintettel arra, hogy Magyarországon Erzsébet királynét nem „sisiszték” – sem gróf Andrassy Gyula, sem Deák Ferenc, de Krúdy Gyula, Mikszáth Kálmán, a »jó barát« Jókai Mór sem, és magyar udvartartásának tagjai sem – így udvarhölgyei, például Festetics Mária Naplójában vagy bizalmasa, Ferenczy Ida – ezért a „Sisi királyné” elnevezés nem szerencsés. A magyarok királynéja ERZSÉBET volt” – fogalmazott a történész (Pallagi 2021a).

Itt kell leszögeznünk: a múzeum vezetése tudatosan döntött a Sisi név használata mellett, abból fakadóan, hogy a mai magyar társadalom számára a Sisi megnevezés jelenti az orientációs pontot. Ebben a kognitív jelenségben tagadhatatlanul komoly szerepet játszhat a Romy Schneider-féle film tovagyrúzó hatása. Egy populáris kiállításnak a szegedi múzeum szerepfelfogása szerint ugyanakkor nincs olyan feladata, hogy megváltoztassa a közgondolkodás rögzült

¹⁷ <https://szeged.hu/cikk/sisi-hajkoronajabol-is-lathato-egy-tincs-a-mora-muzeum-kiallitasan> Utolsó letöltés: 2022. 03. 29.

¹⁸ <https://szegedma.hu/2021/11/meg-mindig-tud-ujat-mutatni-a-sisi-kiallitas> Utolsó letöltés: 2022. 03. 29.

¹⁹ <https://www.delmagyar.hu/vezeto-hirek/2021/12/a-negyvenezredik-sisi-latogatot-koszontottek> Utolsó letöltés: 2022. 03. 29.

²⁰ <https://szeged365.hu/2021/12/31/oriasit-ment-a-tegnap-bezart-sisi-kiallitas-43-ezren-lattak/> Utolsó letöltés: 2022. 03. 29.

²¹ <https://hirtv.hu/kultura/43-ezren-lattak-a-szegedi-sisi-kiallitast-2533972> Utolsó letöltés: 2022. 03. 29.

paneljeit – hacsak az nem életidegenül valótlan vagy ellentétes az alapvető európai értékekkel. E nézőpont alapján a tárlatnak a szórakoztatva megismertetés a feladata; a közgondolkodás potenciális átalakítása a történeti alap kutatás és a tudományos publikációk kötelessége. Ezzel az állásponttal szemben legitim módon létezhetnek más nézetek, de a Móra Ferenc Múzeum aktuális vezetése az előbb kifejtett gondolatokat vallja magáénak.

Pallagi Mária úgy vélte, a szegedi Sisi-kiállítást „aránytalan marketing” jellemezte. „A Móra Ferenc Múzeum már a nyitás előtt mintegy két hónappal megkezdte [...] a Sisi-tárlat igen intenzív marketingjét. Hangzatos címekkel hangolták a jövőbeni látogatókat a kiállításra. [...] Az pedig a történet paradoxonja, hogy Erzsébet királyné nem szerette a nagy nyilvánosságot, idővel valóságos emberiszonya lett” – hangoztatta a történész (Pallagi 2021b). Mindezekből is kitűnik, hogy Pallagi nem ért egyet a kommunikációközpontú kiállításmenedzsmenttel. Érzékeli és megállapítja, hogy a merényletkor viselt ruha a tárlat és a kommunikáció központi tárgya, de szóhasználatára arra utal, számára ez nem megfelelő narratív keret. „Amint a megnyitón is hangsúlyozták, sikerült múzeumuknak az a bravúr, hogy az egyébként szigorúan óvott ruhahadereket, amit Erzsébet királyné a merénylet napján viselt, bemutathatják tárlatukban. Tulajdonképpen ez a darab már-már »logója« lett így a kiállításnak. Múzeumba való megérkezését is nagy csinnadratta kísérte” (Pallagi 2021b). A kritikus fogalomhasználatából (a ruha mint „logó”, „csinnadratta”, „hangzatos címek”) kitetszik, hogy mély ellenszenvvel szemléli a szegedi tárlat PR-kampányát. Ez joggal lehet egy műkritikus hozzáállása, de megítélésünk szerint a hatékony kiállításmenedzsment egyszerűen nem nélkülözheti a tabloid-bulvár nézőpontot, a kommunikációközpontú PR-megközelítést. A bulvárosodási tendenciákat, a tabloid médiavilág működésének elméleti dimenziót azért is boncolgattuk hosszasan a tanulmányunk elején, hogy kellő nyomatékka tudjunk érvelni amellett: a múzeumok, a tárlatok, a kulturális szféra produktumai, jelenségei nem állnak a média fölött; a kiállításmenedzsmentnek a létező társadalmi valóságra kell épülnie; a kulturális kommunikáció nem lehet független a minden napok narratív trendjeitől.

Az *Újkor.hu*-n megjelenő kritikájában Szabó-Gajmer Bernadett megengedőbben fogalmazta meg álláspontját a szegedi Sisi-kiállításról. Szabó-Gajmer nem vonja kétségbe, hogy egy Erzsébet királynéről szóló tárlatnak a Sisi-film által generált kultuszra érdemes építkeznie. „A téma választás dicséretes, mivel a királyné kultusza életében és halála után is kiemelkedő Magyarország, és Európa szerte, továbbá a jelenkorban is megihletett számos művészeti és marketing-turisztikai ágat – elég csak a Romy Schneider főszereplésével készült filmsorozatra gondolni. A kiállítás elrendezése logikus, áttekinthető, világos elemekből áll össze” – írja a kritikus (Szabó-Gajmer 2021). Szabó-Gajmer Bernadett óvatosan bírálva, de szóvá tette, hogy a kiállítás kollekciója nem volt túlságosan bőséges, ahogy a szerző fogalmaz: a tárlat „körülbelül fél óra alatt teljesen körbejárható.” Kritikája ezzel együtt összességében elismerő hangvételű: „A kiállítás kurátorai alapos, igényes kiállítást rendeztek, és a járvány utáni kulturális élet helyrehozásának egy nagyszerű projektjének lehetünk tanúi a vidéki megyeszékhelyen” (Szabó-Gajmer 2021). A kritika legutóbb idézett mondata is kitért arra, hogy a szegedi Sisi-kiállítás a 2021-es nyári időszakban az első három Covid-hullám utáni kulturális újrakezdés egyik fontos dél-alföldi produkciója volt.

Ahogy arra a tanulmány során többször utaltunk, a kiállítás sikere mögött részben a járványügyi zárás után kialakult plusz kulturális fogyasztási igény áll. Mindezen túlmenően a rendkívül erős Sisi-imázs alapvető feltétele volt a sikerességnek. Az előbb említett tényezőkön túl, azt valószínűsítjük, hogy a tanulmányban vázolt kommunikációközpontú kiállításmenedzsment szintén szükséges eleme volt annak, hogy a 2021-es Sisi-tárlat minden idők ötödik leglátogatottabb szegedi múzeumi kiállítása lett.

Irodalom

- Castells, M. (2012). Múzeumok az információs korszakban. In Palkó Gábor (szerk.), *Múzeumelmélet. A képzeletbeli múzeumtól a hálózati múzeumig*. Petőfi Irodalmi Múzeum-Ráció Kiadó. 30–43.
- Császi L. (2003). A média tabloidizációja és a nyilvánosság átalakulása. *Politikatudományi Szemle*, 12(2), 157–172.
- Császi L. (2010). *A mindennapi élet tabloidizációja a populáris médiában: a Mónika-jelenség kulturális szociológiai vizsgálata*. Akadémiai doktori értekezés. Budapest, MTA.hu, 2010.

- Forrás: http://real-d.mtak.hu/379/4/dc_17_10_doktori_mu.pdf Utolsó letöltés: 2022. 03. 29.
- Grössing, S-M. (2009). *Sisi, a modern nő*. Gabo Kiadó.
- Hegedűs A. (2015). Egyetemisták a terepen: Két időszaki kiállítás látogatói elégedettség-mérésének tanulságai az egyetemi hallgatók szemszögéből. *A Móra Ferenc Múzeum évkönyve, Új évfolyam* 2, 459–476.
- Hegedűs A. (2016a). Egyetemisták és kultúrafogyasztás Intézményi szintű kultúrákínálat a vidéki egyetemeken tekintetében. *Tudásmenedzsment*, 17 (1. Különszám), 99–108.
- Hegedűs A. (2016b). Egyetemisták és/vagy múzeumok. Az egyetemi hallgatók múzeumképe. In *A népműveléstől a közösségi művelődésig*. Debreceni Egyetem TEK BTK - Acta Andragogiae et Culturae sorozat 27., 351–361.
- Hegedűs A. (2017). Blockbuster-kiállítás a Vezúv árnyékából. A szegedi Pompeji-tárlat kommunikációs és látogatottsági aspektusai. *A Móra Ferenc Múzeum évkönyve, Új évfolyam* 4, 379–393.
- Hegedűs A., Medgyesi K. (2014). Hogyan hat a 21. században a Munkácsy-imázs? A 2012-es szegedi Munkácsy-kiállítás kommunikációja. *A Móra Ferenc Múzeum évkönyve, Új évfolyam* 1, 575–592.
- Hegedűs A., Wilhelm A. (2019). „Évmilliók urai” – A szegedi dinoszaurusz-kiállítás kommunikációs és múzeumpedagógiai módszertana, tapasztalatai. *A Móra Ferenc Múzeum évkönyve, Új évfolyam* 6, 427–445.
- Krassói A., Medgyesi K. (2014). Mi van a fejekben? Múzeum, imázs és az Y-generáció. A „Múzeumba-járás” című kurzus hallgatóinak múzeumképe. *A Móra Ferenc Múzeum évkönyve, Új évfolyam* 1, 551–572.
- Mikulás G. (2002). Az információs és könyvtári szolgáltatások Pr-je. In Horváth Tibor, Papp István (szerk.), *Könyvtárosok kézikönyve. 4. Határterületek*. Osiris Kiadó. 397–426.
- Nógrádi G. (2004). *Ide nekem a címlapot is!* Presskontakt.
- Pallagi M. (2021a). Két kiállítás Erzsébet királynéről. *Magyar Múzeumok Online a Pulszky Társaság – Magyar Múzeumi Egyesület internetes folyóirata* <https://magyarmuzeumok.hu/cikk/ket-kiallitas-erzsebet-kiralynerol> Utolsó letöltés: 2022. 03. 29.
- Pallagi M. (2021b). Egy királyné és egy királynő Szegeden. *Magyar Múzeumok Online a Pulszky Társaság – Magyar Múzeumi Egyesület internetes folyóirata* <https://magyarmuzeumok.hu/cikk/egy-kiralyne-es-egy-kiralyino-szegeden> Utolsó letöltés: 2022. 03. 29.
- Sípos B. (2010). *Média és demokrácia Magyarországon: a politikai média jelenkortörténete*. Napvilág Kiadó.
- Szabó-Gajmer B. (2021). Sisi a Móra Ferenc Múzeumban. *Magyar Múzeumok Online a Pulszky Társaság – Magyar Múzeumi Egyesület internetes folyóirata* <https://ujkor.hu/content/sisi-a-mora-ferenc-muzeumban> Utolsó letöltés: 2022. 03. 29.
- Van Mensch, P. (2012). A szaktudományos felügyelettől az együttalkotásig. A gyűjtés és a múzeumi gyakorlat fejlődése a 19. és a 20. században. In Palkó Gábor (szerk.), *Múzeumelmélet. A képzeletbeli múzeumtól a hálózati múzeumig*. Petőfi Irodalmi Múzeum-Ráció Kiadó. 97–126.

Források:

- Meglepetésekkel készül a Móra Ferenc Múzeum az újrányításra. <https://webradio.hu/hirek/belfold/meglepetesekkel-keszul-a-mora-ferenc-muzeum-az-ujranyitasra> Utolsó letöltés: 2022. 03. 29.
- Most bárki megtekintheti a ruhát, amiben meggyilkolták a magyarok kedvelt királynőjét, Sisit. <https://www.blikk.hu/aktualis/belfold/sisi-erzsebet-kiralyne-gyilkossag-genf-szegedi-mora-ferenc-muzeum-kiallitas/sw2sryy> Utolsó letöltés: 2022. 03. 29.
- Rendőri felvezetéssel érkeztek meg Sisi személyes tárgyai Szegedre. <https://www.delmagyar.hu/helyi-kozelet/2021/06/rendori-felvezetessel-erkeztek-meg-sisi-szemelyes-targyai-szegedre-fotok-video> Utolsó letöltés: 2022. 03. 29.
- Már hatezren látták a Sisi-kiállítást. <https://www.delmagyar.hu/helyi-kultura/2021/08/mar-huszezren-lattak-a-sisi-kiallitast> Utolsó letöltés: 2022. 03. 29.
- A negyvenezredik Sisi-látogatót köszöntötték. <https://www.delmagyar.hu/vezeto-hirek/2021/12/a-negyvenezredik-sisi-latogatot-koszontottek> Utolsó letöltés: 2022. 03. 29.
- Feketen-fehéren: Sisi-kiállítás nyílik Szegeden. <https://demokrata.hu/kultura/feketen-feheren-sisi-kiallitas-nyilik-szegeden-398274/> Utolsó letöltés: 2022. 03. 29.
- Rengeteg ibolyával nyitja meg kapuit a Sissi-kiállítás. <https://esemenymenedzser.hu/szabadido-2/item/30179-rengeteg-ibolyaval-nyitja-meg-kapuit-a-sissi-kiallitas-szegeden.html> Utolsó letöltés: 2022. 03. 29.
- 43 ezren látták a szegedi Sisi-kiállítást. <https://hirtv.hu/kultura/43-ezren-lattak-a-szegedi-sisi-kiallitast-2533972> Utolsó letöltés: 2022. 03. 29.

- Sisi kiállítást hoz az újrányítás Szegedre. <https://kultura.hu/sisi-kiallitast-hoz-az-ujranyitas-szegedre/> Utolsó letöltés: 2022. 03. 29.
- Szegeden mutatják be a ruhát, melyben Sisit meggyilkolták. <https://magyarnemzet.hu/kultura/2021/06/szegeden-mutatjak-be-a-ruhat-melyben-sisit-meggyilkoltak> Utolsó letöltés: 2022. 03. 29.
- Sisi, a „magyarok királynéja” rendkívül népszerű Szegeden. <https://pannonrtv.com/rovatok/regio/sisi-magyarok-kiralyneja-rendkivul-nepszeru-szegeden> Utolsó letöltés: 2022. 03. 29.
- Újabb szakaszba lép a szegedi Sisi-kiállítás építése. <https://radioiszeged.hu/2021/06/15/ujabb-szakaszaba-lep-a-szegedi-sisi-kiallitas-epitese/> Utolsó letöltés: 2022. 03. 29.
- Állig felfegyverzett rendőrök hozták Szegedre a Sissi-kiállítás kollekcióját. <https://szeged.hu/cikk/allig-felfegyverzett-rendorok-hoztak-szegedre-a-sissi-kiallitas-kollekciokat> Utolsó letöltés: 2022. 03. 29.
- Sisi hajkoronájából is látható egy tincs a Móra-múzeum kiállításán. <https://szeged.hu/cikk/sisi-hajkoronajabol-is-lathato-egy-tincs-a-mora-muzeum-kiallitasan> Utolsó letöltés: 2022. 03. 29.
- Megérkezett Szegedre az a ruhadarab, amelyben meggyilkolták Sisit. <https://szeged365.hu/2021/06/08/megerkezett-szegedre-az-a-ruhadarab-amelyben-meggyilkoltak-sisit> Utolsó letöltés: 2022. 03. 29.
- Hatezer látogatóval nyitott újra a Móra Ferenc Múzeum - Népszerű volt a Sisi-kiállítás. <https://szeged365.hu/2021/06/27/hatezer-latogatoval-nyitott-ujra-a-mora-ferenc-muzeum-nepszeru-volt-a-sisi-kiallitas/> Utolsó letöltés: 2022. 03. 29.
- Óriásit ment a tegnap bezárt Sisi-kiállítás, 43 ezren látták. <https://szeged365.hu/2021/12/31/oriasit-ment-a-tegnap-bezart-sisi-kiallitas-43-ezren-lattak/> Utolsó letöltés: 2022. 03. 29.
- Ma volt meg a Sisi-kiállítás 30 ezredik látogatója a Móra Ferenc Múzeumban. <https://www.szegeder.hu/helyi/2021-10-13/ma-volt-meg-a-sisikiallitas-30-ezredik-latogatoja-a-mora-ferenc-muzeumban/6166e3be47d3c05287294d04> Utolsó letöltés: 2022. 03. 29.
- Még mindig tud újat mutatni a Sisi-kiállítás. <https://szegedma.hu/2021/11/meg-mindig-tud-ujat-mutatni-a-sisi-kiallitas> Utolsó letöltés: 2022. 03. 29.
- Nemzetközi jelentőségű Sisi kiállítás nyílt a Móra Ferenc Múzeumban. <https://u-szeged.hu/sztehitek/2021-julius/nemzetkozi-jelentosegu> Utolsó letöltés: 2022. 03. 29.

Repisky Dániel

Erkel Ferenc Kulturális Központ és Múzeum, Gyula

ORCID:0000-0002-1421-7273

Jógyakorlatok a koronavírus-járvány idején a gyulai Erkel Ferenc Művelődési Központban

Absztrakt

A koronavírus járvány nagy befolyással van a személyes kapcsolatokra. Kutatásomban azt járom körül, hogy az Erkel Ferenc Művelődési Központ aktív csoportjainak szokásaira és tevékenységeire milyen hatással van. A dolgozatomban célja, hogy világosabb képet kapjak arról, hogy a közösségek milyen módon reagáltak erre a helyzetre: közelebb hozta vagy eltávolította a csoportokat a pandémia a gyulai közművelődési intézménytől. Ezen felül pedig arra is keresem a választ, hogy milyen jó gyakorlatok születtek a korlátozások alatt a kulturális szférában. A célcsoportomban részben a gyulai Művelődési Központ közösségei, amelyeket papír alapú kérdőívvel kerestem meg, illetve az eredményeket összehasonlítottam a Csabagyöngye Kulturális Központtal, Békés megye másik kiemelkedő közművelődési intézményével, ahol interjú keretében vizsgáltam az ott működő közösségek aktivitásának változásait. A kutatásom összességében a pozitív, hasznos megoldásokat keresi, amelyekkel a közművelődési terület reagált a járvány kihívásaira.

Kulcsszavak: Erkel Ferenc Művelődési központ, művelődő közösségek, jógyakorlat, közművelődési intézmény

Abstract

Good practices during the coronavirus epidemic at the Ferenc Erkel Cultural Center in Gyula

The coronavirus epidemic has a major impact on personal relationships. In my research, I reveal the impact of the cultural groups of the Ferenc Erkel Cultural Center on their habits and activities. The aim of my essay is to get a clearer picture of how the communities reacted to this situation: the pandemic brought the groups closer or away from the public cultural institution in Gyula. In addition, I am looking for an answer to what good practices have been born under the restrictions in the cultural sphere. My target group is partly the communities of the Gyula Cultural Center, which I asked with a paper-based questionnaire, and I compared the results with the Csabagyöngye Cultural Center, another outstanding public cultural institution in Békés County, where I examined the changes in the activities of the communities. On the whole, my research seeks positive, useful solutions with which the cultural education sector responded to the challenges of the epidemic.

Keywords: Ferenc Erkel Community Center, cultural community, good practice, public education institution

Bevezetés

Tanulmányom tárgya a COVID-19 világjárvány közművelődésre, illetve az ennek keretein belül működő közösségekre gyakorolt hatása az Erkel Ferenc Művelődési Központ példáján keresztül. A 2019-es év végén diagnosztizálták az első koronavírusos esetet Kínában, amely vírus nagyon gyorsan kezdett terjedni, és 2020. március 11-én világjárvánnyá nyilvánították (WHO

2020). A szociális távolságtartás, amelyet a járvány megkövetelt, növelte az elmagányosodás lehetőségét, amely a rosszabb egészséget és a jólét érzésének romlását is eredményezheti. A közösségi élet hiányát online térben nem lehet teljes mértékben pótolni (Dalhberg 2021). Ebben a globális válságban még nagyobb szükség van a kultúrára, mint előtte, hiszen együtt tartja a közösségeket, segít megtartani a kapcsolatokat, és szűkíti a távolságot az emberek között. Biztonságot és reményt tud adni az emberek számára a bizonytalan időkben is (UNESCO 2020). Mind Magyarországon, mind Európában a kulturális szektor azért keresett gyors választ a kialakult helyzetre, hogy minél jobban támogathassa az embereket. Rengeteg jogalkotás született, amelyekkel a kultúrákövetítés nem állt meg ebben az időszakban sem.

Európában minden ország igyekezett a leggyorsabban és leghatékonyabban reagálni erre a mérőben új helyzetre. A kultúra segítségül szolgált ezen problémák enyhítésében. Lengyelországban kormányzati támogatásokkal igyekeztek segíteni a szektoron, míg a kultúrában dolgozók az online térbe vitték programjaikat, és kivették részüket a társadalmi felelősségvállalásból (maszkkészítés, bevásárlás időseknek stb.) vagy új kezdeményezéseket indítottak (Kantor, Kubiczek 2021). Németországban az első hullámot három periódusra bontva kezelték. Itt is először jelentős állami támogatást biztosítottak a kulturális szféra részére, majd a második szakaszban elindultak azok a kezdeményezések, amelyek a kultúrákövetítést erősítették. Érdekes, hogy a digitalizációra, az online programokra jobban fel voltak készülve a múzeumok, könyvtárak, mozik, mint mondjuk az előadóművészek vagy a zenei szektor képviselői. A harmadik szakasz a „kultúra újraindulása” néven futott, ahol a támogatások nagy részét az infrastruktúra és a digitalizáció fejlesztésére költötték (Dümcke 2021). Horvátországban két fontos eredményt hozott a járvány. A korábbi években kifejezetten csak a turizmusra koncentrált a kulturális kínálatuk, amely most olyan módon változott, hogy a helyiek is fókuszba kerültek mint célközönség, illetve a helyi művészek is több szerepet kaptak. A járvány katalizátorként hatott a horvát kulturális szférára, és lendületet adott ahhoz, hogy egy „új, normális”, egy „jobb, normális” kulturális életet alakítsanak ki az országban (Krajnovic et al. 2021).

A gyulai Erkel Ferenc Művelődési Központ bemutatása

A gyulai Erkel Ferenc Művelődési Központ az Alföld egyik kiemelt közművelődési intézménye, hiszen agóráként nemcsak a város kulturális életében játszik fontos szerepet, hanem a környező kisebb településeiben is. A kulturális programok kínálatának jelentős részét ez az intézmény szervezi, legyen szó könnyű- és komolyzenei koncertről, ismeretterjesztő előadásról, színházi előadásról, bálról, konferenciáról, kulturális seregszemléről, kiállításról. Ezen felül jelenleg rengeteg művelődő, alkotó közösség, szabadidős tevékenységet végző közösség, baba-mama klub, nyugdíjas klub és más, egyéb típusú közösség található meg heti szinten az intézményben. A helyszín biztosítása mellett, természetesen, más módon is támogatjuk a kiscsoportokat. A pályázati lehetőségek folyamatos nyomon követése mellett, a pályázatok megalkotásában és benyújtásában is segítségére vagyunk a közösségeknek. Ezen felül pedig az egyes közösségeknek célzottan szervezett programokkal is készülünk, vagy az olyan aktív közösségeknek, ahol ez releváns, bemutatkozási lehetőséget is biztosítunk.

Számos olyan aktív közösség van, amelyekkel folyamatos közös gondolkodást és tervezést végzünk, és különféle módokon valósítunk meg sikeres programokat. A művelődő közösségek közül rengeteggel dolgozunk közösen: a Gyulai Erkel Ferenc Vegyeskarral, a Székely Aladár Fotóklubbal, az Illés Panna Hagyományőrző Népdalkörrel, a Bizseri Bábcsoporttal, a Gyulai Alkotók Baráti Körével, a József Dezső Amatőr Művész Szakkörrel vagy éppen a Művészklubbal. Zenei bemutatók, különböző típusú kiállítások, bábelőadások vagy éppen irodalmi estek valósulnak meg ezen közösségekkel való együttműködés gyümölcseként.

Az agórában működnek még szabadidős foglalkozások, mint például baba-mama klubok, gyermekkarate, önvédelmi edzés, gyermektorna és különböző táncművészeti csoportok, amelyek számára szintén lehetőséget adunk a különböző rendezvényeken való bemutatkozásra.

Számos nyugdíjas klub is működik az Erkel Ferenc Művelődési Központban. Rajtuk kívül számos egyéb érdeklődésű egyesület, alapítvány számára is helyet biztosítunk, mint például a Békés Megyei Galamb- és Kisállattenyésztők Egyesületének, a Békés Megyei Vakok és Gyengénlátók Gyulai Körzeti Csoportjának és a Békés Megyei Méhész Egyesületnek.

Összességében elmondható, hogy nagyon változatos típusú és érdeklődési körű közösségek tartoznak az intézményhez, amelyekkel kölcsönös és pozitív együttműködés alakult ki. Jelenleg összesen ez közel 40 közösséget jelent (EFKK 2021a).

A világjárvány hatása a gyulai Erkel Ferenc Művelődési Központ rendezvényeire

A rendezvényeket tekintve, összességében azt láthatjuk, hogy a gyulai Agóra kínálatát a járványhelyzet az utóbbi két évben jelentős mértékben visszavetette. 2019-ben összesen 231 rendezvényt szerveztünk, amelyeken közel 160 ezer ember vett részt. Figyelembe véve azt, hogy Gyula egy 30 ezer fős város, ezek a számok igen kiemelkedőek. Természetesen, az igazsághoz hozzátartozik, hogy a két nyári fesztivál, a Gyulai Végvári Napok és a Minden Magyarok Nemzetközi Néptáncfesztiválja, közel 60 ezer látogatót jelent két hétvége alatt. A megyében Békéscsaba után a második helyen álltunk ezekkel az adatokkal. A statisztika teljes mértékben alátámasztja azt, hogy Gyula az Alföld egyik leggazdagabb kulturális programkínálatával rendelkező települése (EFKK 2020). Ezen számok viszont 2020-ban 73 rendezvényre és kicsivel több mint 20 ezer résztvevőre csökkentek (EFKK 2021b). A 2021-es évben ismét minimális növekedés volt tapasztalható 87 rendezvénnyel és közel 55 ezer résztvevővel, de még mindig jelentős elmaradások voltak a 2019-es adatokhoz képest (EFKK 2022b). 2020 és 2021 között az események száma kis mértékben emelkedett, viszont a látogatóké jóval jelentősebb növekedést hozott. Ennek az az oka, hogy 2021-ben ismét megrendezésre került a Gyulai Végvári Napok fesztiválja. Azt fontos figyelembe venni, hogy mind 2020-ban, mind 2021-ben közel 5–5 hónapig zárva tartott az intézmény, illetve folyamatosan rendezvényszervezési korlátozásokkal kellett szembenéznie. A mostani időszak biztatónak tűnik, azonban a teljes kulturális szektornak fel kell készülnie arra a kihívásra, hogy a korábbi közönségüket, látogatóikat visszacsalogassa az eseményeire.

1. táblázat: Az Erkel Ferenc Művelődési Központ rendezvényeinek száma és látogatottsága az elmúlt 3 évben

	Rendszeres művelődési formák foglalkozásainak száma (db)	Résztvevők rendszeres művelődési formákban (fő)	Saját rendezvények száma (db)	Saját rendezvényeken résztvevők száma (fő)	Összes látogató száma (fő)
2019	1 830	784	231	157 959	220 565
2020	1 122	701	73	20 366	57 620
2021	779	664	87	54 770	79 227

Forrás: EFKK 2020, EFKK 2021b és EFKK2022b alapján saját szerkesztés

Jógyakorlatok a korlátozások alatt Magyarországon

Az elmúlt 2 évben közel 9 hónapig teljes mértékben korlátozások alatt állt a kulturális szféra. Az ország szakembereinek egy olyan helyzettel kellett szembenézniük, amellyel előtte még sohasem. Kutatásom során arra törekedtem, hogy megvizsgáljam, milyen típusú jógyakorlatok születtek ez idő alatt, és hogy sikerült-e a szektornak pozitívan reagálni erre a helyzetre.

Az országban a legtöbb településen úgy válaszoltak a korlátozásokra, hogy egy-egy eseményt áthelyeztek az online térbe. Egyes ünnepkörök rendezvényeit, vetélkedőket, előadásokat a virtuális térben valósítottak meg. Vecsésen online „gasztrosétát” szerveztek egy alapos felmérés után (Sohajda 2021), Iváncon és Hegyhátszentmártonon is online gasztrosorozatot indítottak, amely személyes alkalmakkal is folytatódott, Lánycsókban több forduló helyismereti kvízt szerveztek online, Veszében és Oslin is hasonlóan online kvíz versenyeket hirdettek, Devecseren online farsangi jelmezversennyel és Wass Albert szavalóversennyel készültek, Lakitelken és Veszprémben online kézműves foglalkozásokat tartottak, Szolnokon pedig Kanapé koncert néven online koncertsorozatot kínáltak (NMI 2022a). Ez a felsorolás még sokáig folytatódhatna, hiszen több más település is készült ezekhez hasonló kezdeményezésekkel, de most csak a szemléltetés végett mutattam be ezt a pár programot.

Más típusú, de szintén rendkívül eredeti ötlet volt, amikor a kulturális intézmények egy település sűrűbben lakott területein meglepetés koncerteket vagy teraszokról előadott koncerteket vittek a lakosoknak. Ezeket a kezdeményezéseket flashmobszerű jogyakorlatoknak nevezem. Balatonfüreden Zenevonat néven indult az a programsorozat, ahol a helyi fúvószenekar járta a város különböző pontjait, és adott flashmobszerű koncerteket az ott élő embereknek. Hasonló kezdeményezés történt Szombathelyen Kultúrfutár akció címen. A „Házhoz visszük a kultúrát” jelmonddal működő program keretein belül a település híres előadói, művészei részvételével rendeztek zenés, táncos eseményeket a közterületeken úgy, hogy mindenki részese lehessen a kulturális élménynek. Szolnokon valósult meg több alkalommal is olyan teraszkoncert, amely egy-egy nagyobb lakótelepen adott életre szóló kulturális élményt az ott lakóknak (NMI 2022a).

A harmadik nagy halmaza az innovatív programoknak már nem a virtuális térben valósult meg. A kirakat tárlatok célja pont az volt, hogy azok számára is, akik nem nyitottak az online programokra, fel tudjanak kínálni kulturális élményeket. Rendkívül sok kreatív megoldás született arra, hogy milyen helyszín lehet ideális egy-egy kiállítás megalkotására. Tapolcán átlátó ajtóban, Óriszentpéteren a helyi ikonikus sárga ház ablakában, Nagykőrösön egy üzlet kirakatában, Vasváron kocsmák ablakaiban, Cegléden bank és papírbolt kirakatában készültek különböző tematikájú tárlatok a korlátozások alatt (NMI 2022a).

Az országos jogyakorlatok bemutatásának végére hagytam a jogyakorlatON és A Szakkör minitaprogramot, amelyhez több, az országhatáron belüli és kívüli közművelődési intézmény is csatlakozott.

Tulajdonképpen a jogyakorlatON funkciója éppen az, amit az előző sorokban leírtam: összegyűjteni az országban megvalósult jogyakorlatokat, és ezeket mindenki számára elérhetővé tenni. Ezzel létrejön egy olyan felület, ahol a közművelődési szakemberek könnyen tudnak tapasztalatcserét folytatni, és meg tudják osztani egymással a kreatív, innovatív ötleteiket (NMI 2022a). A Látóút program tulajdonképpen ehhez kapcsolódik, hiszen ott ezek a tapasztalatcserék ismét személyesen egy-egy településen vagy intézményben folynak.

A Szakkör „célja, hogy a hagyományos szakköri tevékenységek egyes fázisaiba az internet segítségével avassa be a látogatókat, ezáltal összegyűjtse, rendszerezze és népszerűsítse a különböző közösségi tevékenységi formákat. A felület bemutató videókon keresztül díjmentesen biztosít lehetőséget a szakköri tevékenységek kipróbálására, megismerteti a látogatókkal a közreműködő mestereket és oktatókat, akik magas szinten, több évtizedes tapasztalattal rendelkezve vállalkoznak tudásuk megosztására.” (NMI 2022a). A kezdeményezés nagyszerűségét mutatja, hogy a tagok – gondolva arra, hogy a korlátozások megszűnnek – továbbfejlesztették a programot a fizikai szakkörök irányába. A Szakkör kiváló példája annak, hogyan lehetett innovatívan válaszolni a korlátozások adta kihívásokra, majd hogyan lehetett a virtuális térből hatékonyan visszatérni a fizikai jelenlétbe. Ez a kezdeményezés az online és az offline világ közötti hídként működik tulajdonképpen.

Jogyakorlatok a korlátozások alatt a gyulai Erkel Ferenc Művelődési Központban

Szeretném bemutatni a gyulai Erkel Ferenc Kulturális Központ és Múzeum Nonprofit Kft. azon tevékenységét, melyet a korlátozások alatt folytatott. Nemcsak egy programot, hanem az összes olyan tevékenységet részletezem, melyek jogyakorlatként ötletekkel szolgálhatnak más kulturális intézményeknek is.

A kialakult járványhelyzet és a vele járó korlátozó intézkedések egy pillanat alatt változtatták meg az ideális helyzetet a városban. Szükséges volt olyan megoldásokat kitalálni, amelyekkel ebben – a személyes kontaktusok csökkenésével járó – időszakban is eljuttathattuk az üzenetünket, a kultúrát a közönség felé. Az egyik első és legfontosabb lépés – amelynek teljesen természetesnek kellett lennie mindenhol –, hogy azon csoportokkal, művészekkel, alkotókkal, akik az intézmény holdudvarához tartoznak, továbbra is akár telefonon, akár interneten ke-

resztül, de megmaradjon a folyamatos kommunikáció, megmaradjanak a közösségek. Ez teljesen evidensnek tűnt, és az is, rendkívül fontos, mert velük közösen hoztunk létre és honosítottunk meg újszerű megoldásokat (EFKK 2021a).

A korlátozások idején egyértelműen az online tér kapott kiemelt szerepet a kultúra közvetítésében is. Szükséges innovatívnak és úttörőnek lenni minden helyzetben. A gyulai Erkel Ferenc Művelődés Központ tevékenységének nagy részét a virtuális térbe helyezte át, de egy kreatív kiállítóhely megvalósítását is bemutatom majd.

Stream Szerda

Először az online programokat tekintem át. Az egyik legsikeresebb kezdeményezés volt a Stream Szerda címmel elindított rendezvénysorozat. A neve sok mindent elárul. Egy, a virtuális térben közvetített programról van szó, amely minden szerdán új tartalommal jelentkezett. Az Agórában kialakítottunk helyszínek egy stúdiót, amely leginkább egy zenekar próbaterméhez hasonlított. Ezt berendeztük hangtechnikai eszközökkel és természetesen több kamerával is. Egy-egy előadás alkalmával mindig egy hangtechnikus és egy operatőr tevékenykedett. A programokat az OBS Virtual Camera nevű programmal közvetítettük a cég twitch csatornáján keresztül. A rendezvények minden szerdán este hat órától kezdődtek. Minden Stream Szerda programja 30 és 45 perc közötti időtartamú volt. Ezeket az élő előadásokat felvettük, annak érdekében, hogy akik lemaradtak a szerdai közvetítésről, utólag is lehetőségük legyen megtekinteni azokat.

Ezek az online programok rengeteg témát öleltek fel. Itt térnék vissza arra, hogy folyamatos kapcsolatban maradtunk azokkal a művészekkel, közösségekkel, akikkel évek óta sokat dolgozunk együtt, és ők azok, akik a Stream Szerdákon is megjelentek. A közvetítések során leginkább a helyi értékeket mutattuk be. A teljesség igénye nélkül, a következő típusú bemutatók voltak az élő adásokon: népzenei koncert, hangszerbemutató, bábszínház, gyermek koncert, könnyűzenei koncert, rendhagyó irodalomóra, színházi produkció, beszélgetés művészekkel, pedagógusokkal és elismert pszichológussal. Amit fontos kiemelni, hogy a célunk az volt, hogy minél több művészt, zenekart, előadót mutassunk be, akik helyiek és tehetségesek a kultúra valamely területén. Ezzel a sokszínű kínálattal lehetett azt elérni, hogy számos különböző célcsoport számára nyújtsunk tartalmas időtöltést. Így, a kisgyermekes családoktól kezdve, a középiskolai diákokon át a nyugdíjas korosztályig, mindenki talált a maga számára érdekes programot (EFKK 2022a).

Virtuális meseolvasás

Egy másik kezdeményezés során kifejezetten a családokra és a kisebb gyermekekre fókuszáló programot költöztettünk online térbe. Az Agórában egy gyermekfoglalkoztató működik, ahol a szülők szakképzett felügyelőkre bízhatják gyermekeiket, míg ők különböző szakkörökben, művelődő közösségekben tevékenykednek. Ez a szolgáltatás rendkívül népszerű volt, ezért is készítettünk egy sorozatot ennek a korosztálynak. A gyermekfoglalkoztatóban kialakítottunk egy sarkot, ahol egy helyi színművésszel olvastattunk fel meséket. Olyan mesék voltak, mint például a Kerekderő meséi, Benedek Elek vagy éppen a Grimm testvérek alkotásai. Ezeket a meséket felvettük, majd szerkesztéssel összevágtuk őket. Az elkészült alkotásokat pedig a cég közösségi média felületén tettük közzé heti rendszerességgel. Ezek az anyagok egyfajta segítségnyújtásként funkcionálhattak azon szülők számára, akik a járványhelyzetben még leterheltebbek lettek, hiszen így esténként elég volt elindítani egy felvételt a gyermeknek az intézmény oldaláról. Emellett olyan személyeket és helyszínt láthattak a gyermekek, ahova „békeidőben” sokat járnak. Az ismerős környezet pedig növelhette az érdeklődésüket a mese és az olvasás iránt (EFKK 2022a).

A Szakkör

Nem saját kezdeményezésünk a korábban említett A Szakkör program, de mindenképpen innovatív megoldásról szól, amelyhez elsőként csatlakozott intézményünk. Mivel számos kiváló szakemberrel állunk kapcsolatban, így sikeresen tudtunk kapcsolódni ehhez a programhoz. Széll János fafaragó, népi iparművésszel készítettünk egy nyolc foglalkozásból álló fafaragó sorozatot. Szintén az Agórában alakítottunk ki egy szakköri termet a felvételekhez, ahol több kamerával forgattunk. Amiben innovatívnak számított az intézmény a korábbi A Szakkör

felületre feltöltött anyagokhoz képest, hogy mi bevontunk egy „laikus” műsorvezetőt (egy tanulót), aki a szakkörvezető mellett kérdezett és próbálta ő is elkészíteni a különböző tárgyakat. A kezdő szintű feladatokat egyre nehezebb foglalkozások követték; készült síp, fűtyülő, csörgő, járóbot és számos más érdekes játék is. Egy-egy foglalkozás 10–15 perces volt, vagyis nem túl hosszú, így az érdeklődők általában végig is nézték. A cél az volt, hogy a látogatók megismerhessék a fafaragás alapjait, és ideális esetben kedvet is kapjanak e mesterség elsajátításához, ezáltal továbbörökítéséhez is hozzájáruljanak.

A Művelődési Központ falain belül A Szakkör kezdeményezéséhez felhasználói oldalról is csatlakoztunk. Hiszen, miután ez a sok online anyag elkészült, a következő lépés volt ezt fizikai, valós közösségek kialakítása mellett elindítani. Egy gyöngyfüző szakkör indításában vettünk részt az intézmény gondozásában működő Kreatív Klub és az egyik helyi oktatási intézmény, a Nicolae Bălcescu Román Gimnázium, Általános Iskola és Kollégium diákjaival közösen. A húsz alkalmas sorozat végén egy kiállítás valósult meg az elkészült termékekből. Ez egy tipikus példája annak, hogyan lehet a virtuális térből elindított kezdeményezést a fizikai valóságba viszszahozni és megtartani (EFKK 2022a).

Karanténkoncert felvételek

Egy alkalommal a Művelődési Központ, egy alkalommal pedig a Vigadó adott helyszínt gyulai kötődésű zenekarok klipjének leforgatásához, illetve karanténkoncert felvételéhez. A Művelődési Központ színháztermében a Dirty Slippers gyulai zenekar forgatott egy videóklipet Rendetlen gyerek címmel. Azóta közel 250 ezer fő tekintette meg a YouTube-on a felvételt. Tavasszal a Vigadóban a Madrapur nevű budapesti zenekar készített egy négy dalból álló karanténkoncert felvételt. A zenekart három gyulai származású és egy békéscsabai fiatal alkotja. Ez a koncertsorozat is több ezres megtekintést ért el. A korlátozások alatt is igyekeztünk segíteni a gyulai könnyűzenei élet működését, életben tartását (EFKK 2022a).

Kiállítások éjjel-nappal

A virtuális téren kívül is készültünk egy sokkal személyesebb projekttel, amely, ha nincsen járványhelyzet, nem is tűnik olyan újító megoldásnak, de az adott időszakban kifejezetten kreatív megoldásnak bizonyult. Az Erkel Ferenc Nonprofit Kft. használatában áll a Vigadó elnevezésű báli épület is, mely rögtön a Művelődési Központ mellett található. Ez helyileg a belvároshoz közel van, a Göndöcs-parkban, mely az egyik leglátogatottabb hely, ha sétálni indulnak a gyulaiak. Az épület sokféle rendezvény lebonyolítására alkalmas. A kényszerű zárva tartás alatt viszont egy teljesen új funkciót kapott, köszönhetően a külsejének. Ugyanis a Vigadó egy közel 50 méter hosszú üveg folyosóval rendelkezik az utcafronton. Az épület ezáltal tökéletesen alkalmas arra, hogy kiállítótérre változtassuk. Két fő csoportba lehet sorolni a kiállítási anyagokat, amelyek havonta változtak. Első körben festmény- és fotókiállítások készültek. Ezeket a festményeket, képeket festőállványokra elhelyezve raktuk ki, az ablakokhoz egészen közel. Természetesen pár ledlámpával elértük azt is, hogy sötétedés után is „látogatható” legyen a kiállítás. Itt meg lehet említeni a gyulai értékekről szóló fotókiállítást, illetve két alkotócsoport tagjainak kiállítását is, akik a Művelődési Központban tevékenykednek. Az első alkotócsoport anyaga tájképekből állt, a másik csendéleteket mutatott be. Szintén ide kerültek a különböző gyermek alkotópályázatok kiállításai is, melyek során paravánokra tettük fel a pályázati műveket. Volt karácsonyi rajzpályázat és farsangi maszk és álarc alkotópályázat. Ezenfelül volt egy nagyon különleges kiállítás is, ami a 2020 telén elmaradó Méz és Mézeskalács Fesztiválhoz tartozott. Ez alkalommal díjnyertes mézeket, mézeskalács figurákat és viaszgyertyákat helyeztünk el a kirakatba. Volt olyan téli alkalom, amikor az intézmény dolgozói készítettünk karácsonyi díszeket, és azokkal öltöztettük fel a körfolyosót. Napi szinten számos ember látogatta meg a Vigadó környékét, és már tudatosan látogatta az éppen aktuális kiállítást (EFKK 2022a).

Végezetül az egyik legérdekesebb kérdés az lehet, hogy ezek az innovatív megoldások vajon csak a pandémia időszaka alatt tudtak-e működni, vagy a jövőben már állandósulhatnak, és a kulturális kínálat részévé válhatnak. Érdemes-e a kulturális intézményeknek ezekbe a tevékenységekbe még több időt, energiát és pénzt fektetni, vagy észszerűbb tervezni a régi, megszokott életbe való visszatérést, és folytatni a „klasszikus” kultúráközvetítést?

Véleményem szerint az ebben az időszakban tanult módszereket, kreatív ötleteket nem szabad elfelejteni a jövőben sem. Azok a szakemberek, akik tanulással is töltötték ezt az időszakot, a megszerzett tapasztalatokat kamatoztatni tudják majd a jövőben. Ezáltal ezek az intézmények kitűnhetnek a tömegből modern és a körülményekhez igazodó kínálatukkal. Az elkövetkező időszak még rengeteg kérdést tartogat, de szükséges az is, hogy a szektor készen álljon ezekre a kihívásokra, és legalább olyan hatékonyan tudjon rájuk válaszolni, mint például ahogy tette a gyulai Erkel Ferenc Kulturális Központ és Múzeum Nonprofit Kft. a járványhelyzet alatt.

Kérdőíves adatgyűjtés az Erkel Ferenc Művelődési Központ közösségei körében

Kutatásom fő célja, hogy megvizsgáljam, milyen hatással volt a koronavírus-járvány a kultúraközvetítő és a kultúrafogyasztó, azon belül is leginkább a művelődő közösségek szokásaira, tevékenységeire a gyulai agórában. A következőkben ismertetni szeretném a hipotéziseimet és a kérdőívemben felépített logikai menetet.

A kérdőív ismertetése

A kutatás megkezdéséhez fontos volt megfogalmazni pár kérdést a témával kapcsolatban.

- Az idősebb generációt tömörítő közösség tud-e az online térben működni?
- A szellemi tevékenységet folytatók hatékonyabban tudnak-e működni az online térben, mint a gyakorlati foglalkozásokra épülő közösségek?
- Mely közösségek szenvedték meg legjobban a korlátozásokat? Voltak-e átmenetileg leálló vagy megszűnő közösségek?

A mérőeszközök használata előtt egy ütemtervet készítettem elő. A lehető legegyszerűbb és leghatékonyabb kivitelezésre törekedtem. A jó kérdőívhez szükséges, hogy egyszerű, világos, könnyen érthető kérdések legyenek, és a megkérdezettek egyértelmű válaszokat tudjanak adni. A könnyű kitölthetőségre törekedtem, és leginkább zárt kérdéseket használtam, de nyitott kérdések is szerepeltek benne. Emellett természetesen fontos, hogy a megkérdezettekhez alkalmazkodó legyen a kérdőívem (Cserné, Ponyi 2019). A kérdőíveket papír alapon készítettem elő, hogy minden korosztály számára könnyen kitölthetők legyenek. A megkérdezések 2021 júniusában és júliusában folytak, amikor feloldották a járványügyi korlátozások nagy részét. Az újrainduló csoportokba személyesen vittem be a kérdőíveket, így segítségére tudtam lenni azoknak, akiknek problémája akadt a kitöltés során. Mindenképpen fontos szempont, hogy ebben az időszakban nem indult el az összes csoportunk még. Jellemző, hogy a gyermek és ifjúsági közösségek a tanév vége miatt nem indultak újra, csak 2021 szeptemberében, így ők teljes egészében kiestek a mintából. Az idősebb generációt magába foglaló csoportok voltak az újraindulás idején a legaktívabbak, így a minta nagy részét ők adják. Ez a tényező természetesen valamelyest torzítja a kutatási eredményeket.

A kérdőívemet tartalmilag három részre tagoltam. Az első rész a demográfiai adatok felvételével foglalkozik. A második blokkban leginkább a közösségekben való részvételről, aktivitásról, kapcsolattartásról érdeklődtem a megkérdezetteknel. A harmadik, egyben utolsó része a kérdőívnek az online térben való aktivitással és lehetőségekkel foglalkozik.

Összességében a kérdőívemmel a gyulai közművelődési intézményben tevékenykedő közösségeket vizsgáltam abból a szempontból, hogy milyen aktivitásuk volt a járványhelyzet előtt, majd a korlátozások alatt ez hogyan változott, és hogy létrejöttek-e a jövőben is alkalmazható, alternatív, innovatív közösségi kezdeményezések.

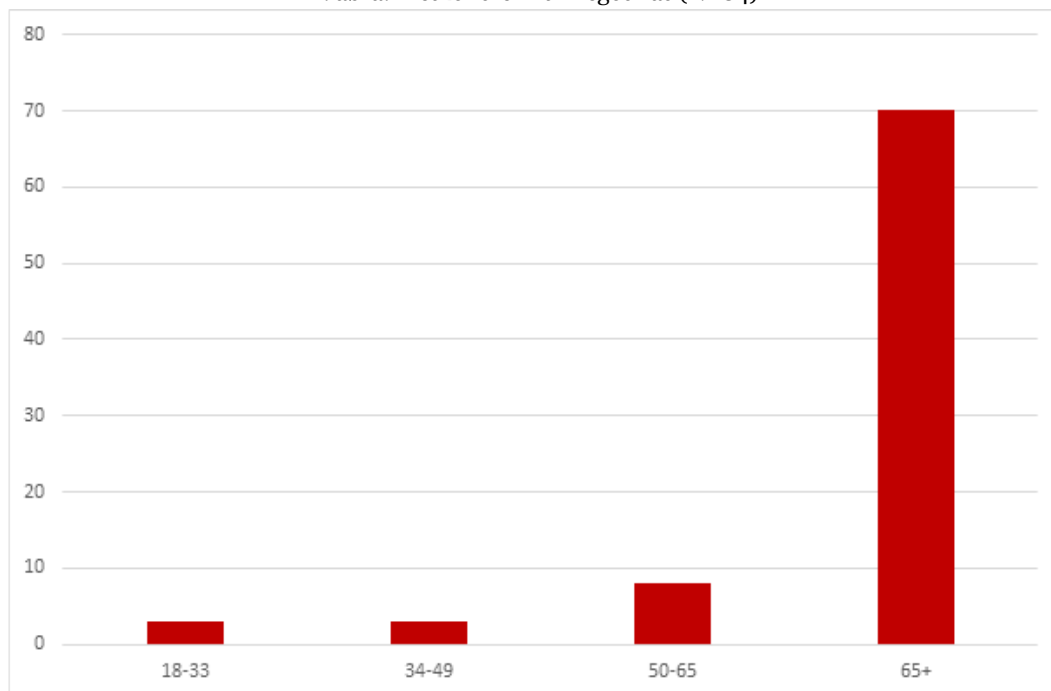
Minta bemutatása

Ahogy a korábbiakban említettem, a megkérdezetteket papír alapú kérdőívekkel értem el. Összesen 84 válasz érkezett be. Habár voltak olyan kitöltők, akik nem válaszoltak az összes kérdésre, de így is érvényes kérdőívekkel, használható válaszokkal szolgáltak. Így tehát, mind a 84 beérkezett kérdőív felhasználható volt az adatok elemzésekor.

A 84 megkérdezett személyből, a nemek megoszlása szerint, 60 nő és 24 férfi volt. Az életkorukat tekintve, a nyugdíjas korosztály jelentős többségben volt, hiszen a 65 év feletti, idősebb generáció alkotja a minta több mint 83%-át.

A kérdőíves adatfelvételben résztvevő alanyok közül mindösszesen két fő jelölte azt, hogy nem Gyulán él, hanem valamelyik környező településen. Iskolai végzettséget tekintve 9 fő rendelkezett alapfokú (általános iskola), 51 fő középfokú (szakmunkásképző, szakközépiskola, gimnázium) és 24 fő felsőfokú (főiskola, egyetem) végzettséggel.

1. ábra: Életkor szerinti megoszlás (N=84)



Forrás: saját szerkesztés

Kutatási eredmények

Az eredmények ismertetése előtt szeretném kiemelni, hogy a minta nem reprezentatív az Agóra közösségeire nézve, így az itt leírt állítások nem általánosíthatók. Sokkal inkább azt mondhatom, hogy az itt született eredmények arról adhatnak képet, hogy milyen irányban érdemes részletesebb kutatásokat végezni. Az Erkel Ferenc Művelődési Központ éves statisztikája alapján 2021 évében a rendszeres művelődési formák csoportjaiban 664 fő résztvevő volt (amiben közösségenként külön kerültek beszámításra azok, akik több csoportnak is tagjai), amelyből összesen 84 főt kérdeztem meg.

A megkérdezettek mindösszesen 5%-a nem volt tagja egy közösségnek sem, vagyis csak vendégként voltak jelen a megkérdezés helyszínén és időpontjában. Ezen felül 41 fő tagja legalább egy közösségnek, ami pedig kifejezetten érdekes, hogy 40 fő, azaz a válaszadók közel fele, több mint egy közösség résztvevője. Ez az adat azt a tapasztalatot erősíti, hogy Gyulán létezik egy nagyon aktív réteg, amely sok közösségi programon vesz részt.

A megkérdezett minta által látogatott közösségek típusait tekintve egyértelműen a nyugdíjas klubokba járók emelkedtek ki 44%-kal. A többi szakkörből még a népdalkör 19%-kal és a fotószakkör 8,33%-kal említendő meg. A maradék közösségi tagság elenyésző számban jelenik meg. A minta nagy részét tehát korosztályos jellegű csoportok tagjai adják, de a szabadidős és művészeti közösségek résztvevői is megtalálhatók. Ahogy korábban is említettem, a megkérdezés idején a gyermek és ifjúsági csoportok még nem kezdték el működésüket az intézményben, ez indokolja a minta ilyen fajta összetételét. Ahogyan az intézmény csoportjainak jellemzésekor azt már korábban is említettem, az idősek alkotta közösségek felülreprezentáltak az Agórában.

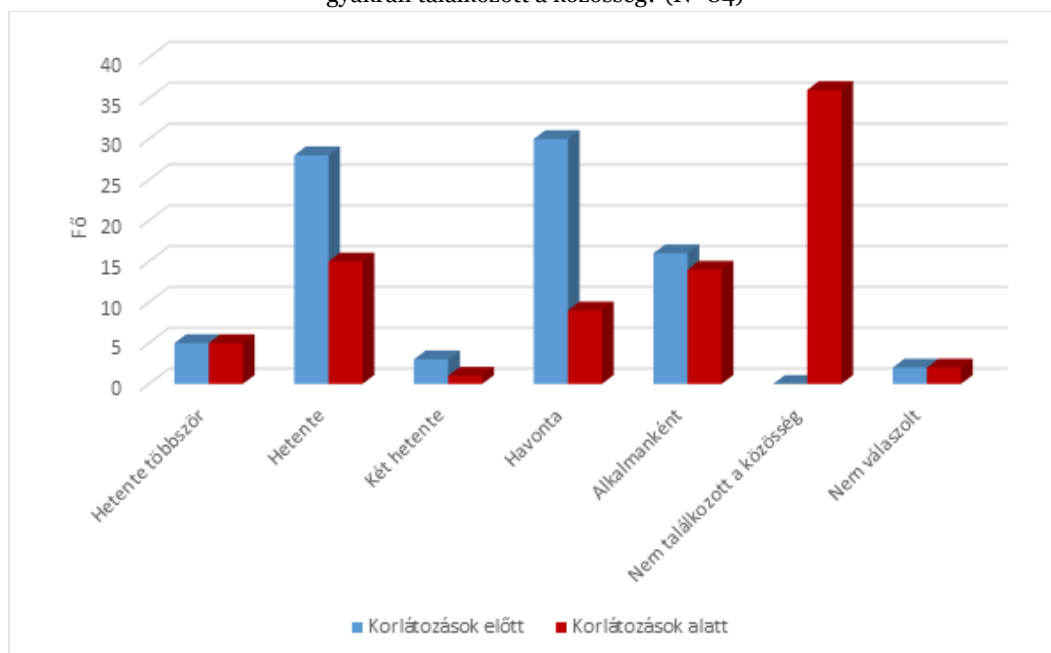
A közösségek működése

Kutatási kérdéseim egyik kiemelt szempontja volt, hogy a korlátozások milyen módon befolyásolták a közösségek kapcsolattartásának és találkozásainak intenzitását. Mielőtt a két időszakot összehasonlítottam, azt is vizsgáltam, hogy a megkérdezettek milyen sűrűn vettek részt az egyes foglalkozásokon. A válaszadók pontosan fele, azaz 42 fő vett részt az összes alkalmon, 13 fő szinte az összes alkalmon, 4 fő az alkalmak felén, 7 fő járt ritkán, és 13 fő szinte egy alkalmon sem vett részt. Tehát a minta több mint kétharmada állandó tagja a közösségének, és mindösszesen egyharmada az, amely változó aktivitással vesz részt a találkozókban. A koronavírus-járvány és a megfékezését szolgáló korlátozások előtt a megkérdezett közösségek 6%-a találkozott hetente többször, 33%-a hetente, 4%-a kéthetente, 36%-a havonta és 19%-a alkalmanként (2% nem válaszolt a kérdésre).

Ezen arányok, amíg a hetente többször, kéthetente és alkalmanként találkozók esetében nem, vagy csak minimálisan változtak, addig a másik két típusnál jelentősen. A hetente találkozó közösségek aránya 18%-ra, míg a havonta találkozóé 11%-ra esett vissza. Mindkét esetben markáns különbségeket láthatunk, és ehhez hozzátartozik, hogy a megkérdezettek 43%-a válaszolta azt, hogy a korlátozások alatt egyáltalán nem találkoztak a közösségek. Ezt a helyzetet erősítették azok a telefonbeszélgetések, amelyeket a csoportok vezetőivel folytattunk a korlátozások idején.

További érdekesség, hogy 2021-ben az Erkel Ferenc Művelődési Központ kötelékében összesen 40 közösség vagy klub működött. A májusi és júniusi időszakban, amikor az újranyitás megtörtént, 23 csoport indult el újra. Ahogy korábban említettem, leginkább a gyermekcsoportok voltak azok, amelyek a tanév végén már nem tartották érdemesnek az elindulást, de például olyan közösségek se kezdték újra tevékenységüket, amelyek korábban a legaktívabbak voltak. Legtöbb esetben a járványtól való félelem okozta a tartózkodást, távolmaradást. Ugyanezek a számok szeptemberre viszont nagyon pozitív irányba változtak, hiszen 33 közösség aktívan járt az intézménybe, és a maradék 7 közösség is tartott alkalmanként összejövetelt. Tehát elmondhatjuk, hogy az újranyitást követően 4 hónapon belül az összes közösség, még ha nem is ugyanazzal a létszámmal és ugyanazzal az aktivitással, de visszatért, és egyetlen közösség sem szűnt meg teljesen.

2. ábra: A koronavírus-járványhelyzet miatt hozott korlátozások előtti és alatti időszakban milyen gyakran találkozott a közösség? (N=84)

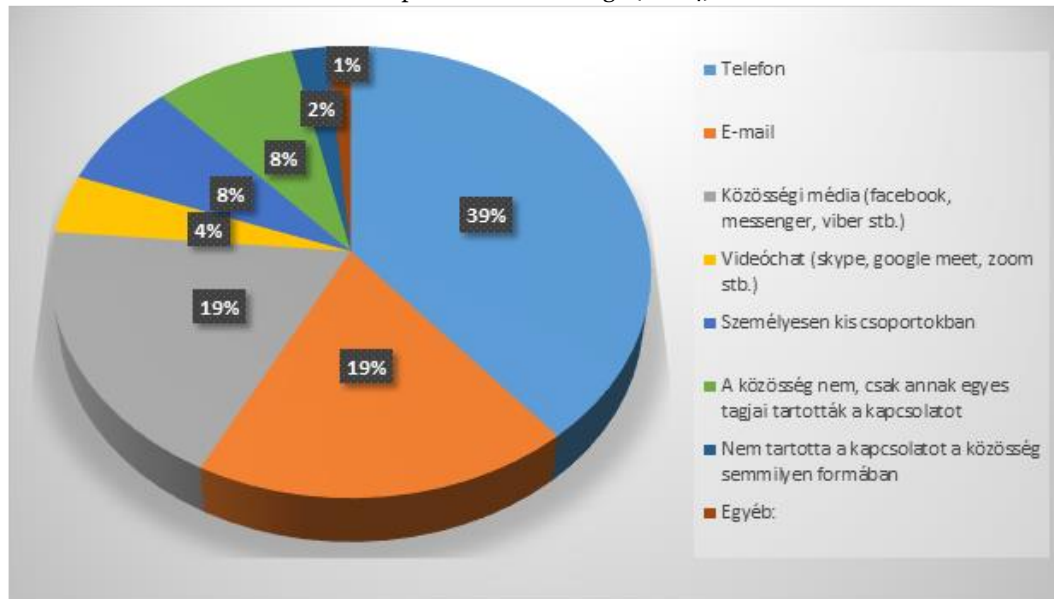


Forrás: saját szerkesztés

Kapcsolattartás a korlátozások idején

Erre a felvetődött problémára a kérdőív további szakaszában kerestem a válaszokat, hogy vajon mennyire tudták pótolni az online térben ezeket a találkozásokat. A korlátozások alatti kapcsolattartás típusát vizsgáltam és annak hatékonyságát. A legnépszerűbb eszköz a telefon volt, a megkérdezettek 39%-a használta a talán az egyik legegyszerűbb módszert. 19–19%-ban voltak a válaszadók, akik e-mailben, illetve a közösségi médián keresztül tartották a kapcsolatot. Mindössze a megkérdezettek 10%-a nem tartotta egyáltalán vagy csak pár taggal kapcsolatot.

3. ábra: A koronavírus járványhelyzet miatt hozott korlátozások alatt milyen módszerekkel tartotta a kapcsolatot a közösség? (N=84)



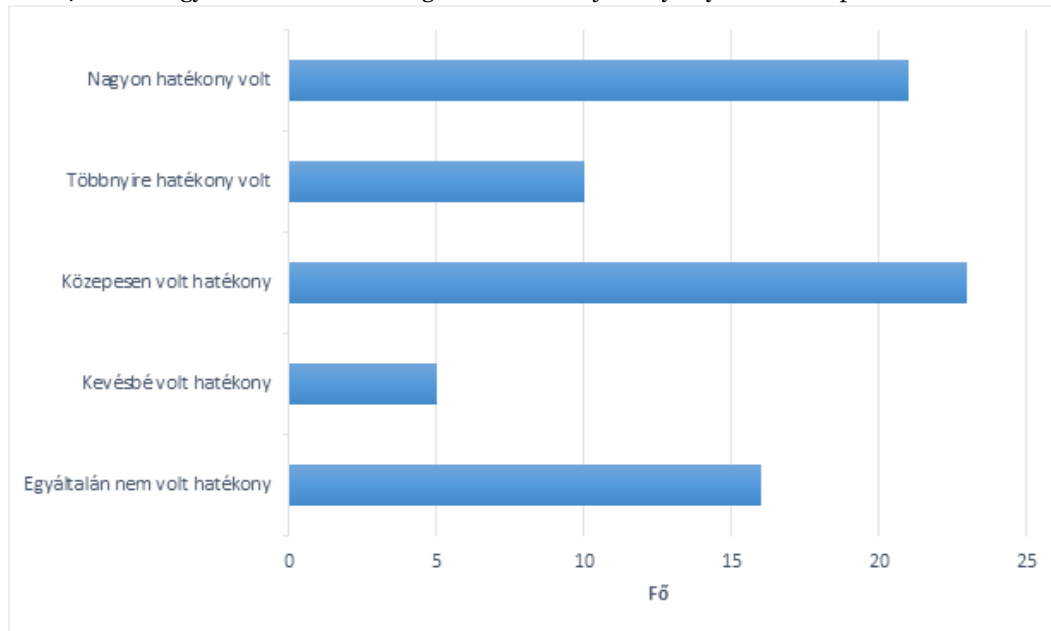
Forrás: saját szerkesztés

Ez az adat eléggé kettős vetületű. Először is kifejezetten alacsony létszám tartozik ebbe a körbe, viszont nagy a kockázata annak, hogy ezek az emberek könnyebben lemorzsolódhatnak a közösségtől, mivel megszakad a kapcsolatuk egymással. Fontos erre a csoportoknak, illetve az intézmény dolgozóinak is figyelniük, hogy ezeket a személyeket a későbbiekben megkeressék, és próbálják visszaintegrálni a közösségükbe. Ezek az eredmények részben választ adnak arra a kérdésre is, hogy az idősebb generációt hátráltatja-e a technika a kapcsolat fenntartásában. A válaszok azt mutatják, hogy nem okoz jelentős problémát nekik, hiszen a mintám 83%-a tartozik az idős korosztályba, mégis, válaszaik alapján tudják kezelni a technikai eszközöket. A fő eszköz, a telefon, nem tartozik az online térhez, de mindenképpen szükséges egy minimális technikai tudás a kezeléséhez. Ezen kívül kifejezetten pozitív adat az, hogy ugyanannyian használták a közösségi médiát, mint a klasszikusabb verziót, az e-mailt. Tehát a minta egy része tudja kezelni az online felületeket is.

Amikor a kapcsolattartási módokat vizsgáljuk, nem lehet csak abból következtetni, hogy melyik eszközt mennyien használják. Fontos ilyenkor annak hatékonyságát is mérni. Erre most egy 1-től 5-ig terjedő skálán kérdeztem meg, ahol az 1-es az „egyáltalán nem volt hatékony”, az 5-ös a „nagyon hatékony volt” jelentéssel bírt. Az átlag 3,2 pont volt 1,47 pontos szórással. Tehát az átlagos válasz a közepesen hatékony felé tendált, azonban jelentős eltérések voltak a válaszok között. 16 fő válaszolt úgy, hogy egyáltalán nem volt hatékony a kommunikáció, 21 fő pedig úgy, hogy nagyon hatékony volt. Akik nagyon hatékonyra értékelték a kommunikációt leginkább telefonon (16 fő), vagy e-mailben (7 fő), vagy a közösségi média felületén (7 fő) tartották a kapcsolatot. Azok között is, akik nem voltak elégedettek a kommunikációval, a telefon (8 fő) és a közösségi média (5 fő) emelkedett ki. Tehát érdekesség, hogy a megkérdezettek egy része pont azokat az eszközöket találta hatékornak, amelyeket a másik része nem tudott jól használni. Az átlaghoz közeli közepesen hatékony kommunikációt 23-an választották. Azzal

kapcsolatban, hogy a szellemi tevékenységet folytató közösségek számára könnyebb lenne az online térben való működés, nem találtam alátámasztó eredményeket.

4. ábra: Hogyan értékeli a közösség a koronavírus-járványhelyzet alatti kapcsolattartását?



Forrás: saját szerkesztés

Ezekből az eredményekből arra lehet következtetni, hogy összességében sokan használtak valamilyen eszközt a kommunikációra, de annak hatékonyságával nem voltak megelégedve. Szükséges megkeresni az okokat, és azokon javítani kell. Ilyen lehet például az eszközök használatát bemutató előadások szervezése a közösségek tagjai számára.

Pozitív és negatív tapasztalatok

A következő kérdéskör a járványhelyzet alatt pozitív és negatív tapasztalatokkal, illetve az ez idő alatt megvalósult jógyakorlatokkal foglalkozott. Ezek mind nyitott kérdések voltak, így a válaszokat nehezebb volt rendszerezni, de minden esetben találtam valamilyen módot, amivel azokat csoportosítani tudtam. A megkérdezettek pontosan fele a legnagyobb negatívumnak azt találta, hogy nem tudtak közösségbe járni, személyesen találkozni. 11 fő a bezártságot említette a legnegatívabb dologként. Mind a két tényező teljesen érthető olyan személyeknél, akik előtte aktív közösségi életet éltek. Ezen felül a minta többi tagja nem talált kiemelendő negatívumot, vagy nem válaszolt a kérdésre. A pozitív válaszoknál a különböző eszközökön való kapcsolattartás, az online rendezvényeken való részvétel vagy azok szervezése, a várakozás vagy a számvetés szerepelt. A válaszadók közül két olyan jógyakorlatot említettek többen is, amit most kiemelek. Az egyik ilyen a kérdőívben is sokat szereplő online kapcsolattartás volt. Tehát a korlátozások miatt az online térbe szoruló közösségekben voltak olyanok, akiknek ez egy pozitív időszak volt, és jól tudták használni az online teret a közösség egyben tartásához. Ezt a megszerzett tudást pedig a későbbiekben is valamilyen szinten kamatoztatják, és megtartják a csoport kommunikációjában ezt a módszert is. A másik jó gyakorlat az online rendezvények, azon belül is az online fotótárak készítése volt. Ez természetesen kifejezetten csak az Agórában tevékenykedő fotóklub tagjainál jelent meg.

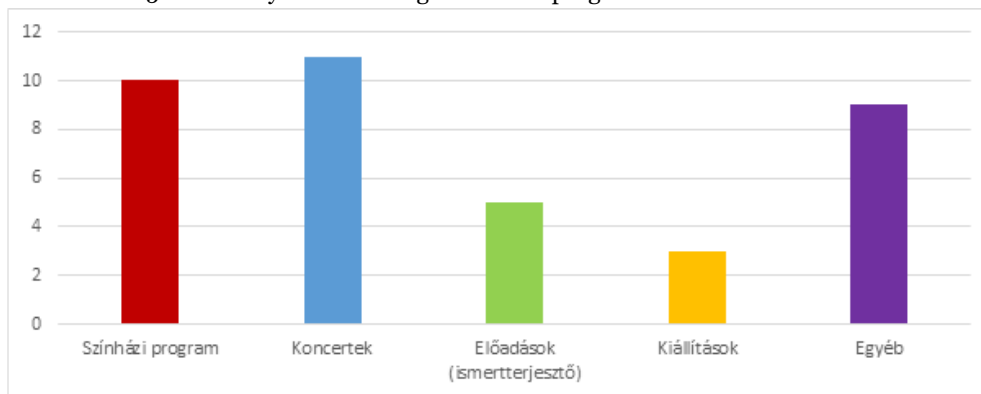
Online programok iránti érdeklődés

A kérdőív utolsó részében az online rendezvényekkel kapcsolatban és a korlátozások feloldása utáni programokról kérdeztem a mintában résztvevőket. Az online programokra való nyitottság pontosan 50–50%-ot hozott. Tehát a minta felét érdekelné a virtuális eseményeken való részvétel. Tovább kutatva arra is kíváncsi voltam, hogy az online programok iránti érdeklődés függ-e az iskolai végzettségtől. Az alapfokú végzettségű 9 főből mindössze 2 fő érdekelné, 6

főt nem érdekelné és 1 fő tartózkodott. A középfokú végzettséggel rendelkezőknél 23 fő válaszolt igennel és 23 fő nemmel, az 5 fő nem válaszoló mellett. A felsőfokú végzettségűek között 14-en érdeklődnek és 10-en nem a virtuális rendezvények iránt. Tehát összességében elmondható, hogy a felsőfokú végzettségűek nagyobb arányban érdeklődnek az online programok iránt, mint az alacsonyabb végzettségűek. A középfokú végzettségűek pedig pont ugyanazt az arányt mutatják, mint a teljes minta.

Itt külön megkérdeztem az igennel és nemmel válaszolókat egy-egy kérdésben. Akiket érdekelnének online rendezvények, azoktól azt kérdeztem, hogy milyen típusúak lennének azok. A válaszadókból 11 fő koncerteket, 10 fő a színházi előadásokat, 5 fő ismeretterjesztő előadásokat, 3 fő kiállításokat, illetve 9 fő egyéb eseményeket tekintene meg az online térben.

5. ábra: Milyen online megvalósítható programokat látna szívesen?

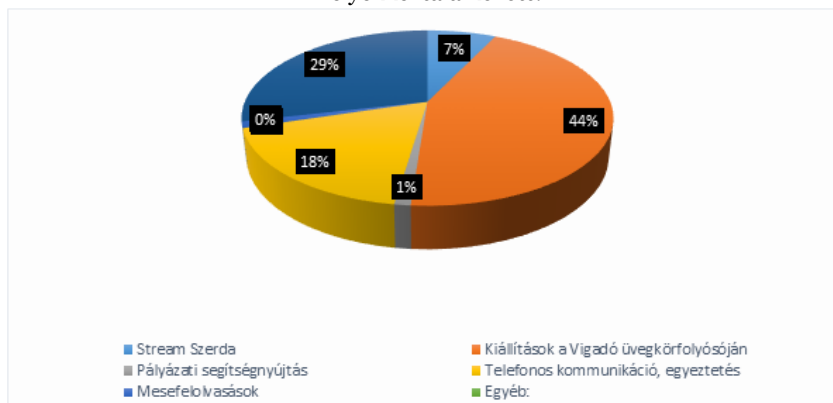


Forrás: saját szerkesztés

Azok, akik elzárkóztak az online rendezvényektől az időhiányt, az online eszközök használatában való tudáshiányt említették, illetve azt, hogy csak a személyes kapcsolatokra épülő programokat szeretik.

Zárásként az Erkel Ferenc Művelődési Központ korlátozások alatti programkínálatával kapcsolatban kérdeztem a résztvevőket. Elsőként arra voltam kíváncsi, hogy milyen eseményekkel találkoztak a korlátozások alatt az Agóra szervezésében. A válaszadók közül 37 fő, tehát közel a fele tekintette meg az üvegfoltyosón szervezett kiállításokat. 15 fő a telefonon és e-mailben történő megbeszéléseket emelte ki. Ezek leginkább a csoportok vezetői, illetve legaktívabb tagjai és a Művelődési Központ dolgozói között bonyolódtak le. A cél az volt, hogy folyamatos képet kapjunk a közösségek helyzetéről, és ha nehézségük akad, tudjuk őket segíteni is. Mindössze 6 fő találkozott a Stream Szerda sorozattal, 1 fő a mesefelolvasással és 1 fő a pályázati segítségnyújtással. Ezen felül 24 fő egyik kezdeményezéssel sem találkozott, ami olyan szempontból érthető, hogy a válaszadók fele nem is volt nyitott az online programok iránt.

6. ábra: Az Erkel Ferenc Művelődési Központ ebben az időszakban nyújtott szolgáltatásai közül melyekkel találkozott?



Forrás: saját szerkesztés

A gyulai Erkel Ferenc Művelődési Központ és a Csabagyöngye Kulturális Központ összehasonlítása a közösségek szempontjából

Gyulától mindössze pár kilométerre fekszik Békéscsaba, a másik Békés megyei település, amely rendelkezik agóra-típusú közművelődési intézménnyel. Mivel ez a két település az Alföldön kiemelt kulturális szerepet játszik, úgy gondolom, mindenképpen releváns lehet megvizsgálni, hogy milyen hasonlóságok és eltérések voltak tapasztalhatóak a korlátozások alatt és után a közművelődési intézményeikben. Ennek érdekében egy informális interjú keretében gyűjtöttem be információkat arról, hogy a Csabagyöngyében hogyan telt el ez a két év, amely jó alapot adott a két művelődési központ összehasonlítására.

Beszélgetőpartnerem Hajnal Edit volt, aki a Csabagyöngye Kulturális Központ egyik igazgatóhelyettese, és akinek fő területe a térségi közművelődési szolgáltatások, illetve mellette komplex rálátása van az intézményeikben működő közösségekre is. A megkérdezés személyesen történt. A beszélgetés első részében az intézményről kértem információkat, a második harmadában általánosan a közösségeikről beszélgettünk, és az utolsó harmadban konkrét példákat mesélt az igazgatóhelyettes a korlátozások alatti és utáni időszakból.

A Csabagyöngye Kulturális Központ hat telephelyen működő integrált közművelődési intézmény, mely évi háromszázezer látogatójával a város életének legfontosabb találkozási felülete, mely jelen van Békéscsaba szinte minden területén mind földrajzilag, mind tevékenységi struktúráját illetően. A Kulturális Központon kívül három lakóterületi közösségi ház (Arany János Művelődési Ház, Jaminai Községi Ház, Lencsési Községi Ház), illetve a Schéner Mihály mesevilágát idéző kreatív alkotóközpont (Meseház) és a Munkácsy Mihály nevét viselő Emlékház tartozik még az intézményhez.

Intézményi szinten közel 130 közösséggel rendelkeznek, amely kifejezetten magas számnak számít. A Csabagyöngye Kulturális Központban működik a közösségek egyharmada, míg közel kétharmada a kisebb közösségi házakban.

A korlátozások bevezetésével az volt az egyik első és legfontosabb feladat, hogy minden közösséget, a közösség vezetőjét felkeresték telefonon és felajánlották a segítségüket. Tehát ez mind a két településen ugyanolyan módon történt. A telefonon keresztüli egyeztetés és segítségnyújtás az első lépés volt ahhoz, hogy a közösségek együtt tudjanak maradni. Békéscsabán az egyik ilyen kapcsolattartási jógyakorlat a Facebook-csoportok létrehozása volt, az intézmény munkatársainak segítségével. A korlátozások előtt mindössze tíz közösség rendelkezett saját Facebook-csoporttal, míg ez a szám a korlátozások alatt közel negyvenre nőtt. Ez egy rendkívül pozitív változás, amely nyitottságot mutat az online térben való kommunikációra. A gyulai intézményt vizsgálva is hasonló tendenciát tapasztaltam, hiszen a telefonos kapcsolattartás után a második legnépszerűbb felület a közösségi média volt. Természetesen ugyanúgy, mint ahogy Gyulán is láthattuk, Békéscsabán is sok olyan közösség volt, amely nem volt nyitott erre a lehetőségre. Leginkább a nyugdíjas korosztály volt az, amely nem élt ezzel, főleg a technikai akadályok és a digitális kompetenciák hiánya miatt. A kevés közös múlttal rendelkező közösségeknek is nehézséget okozott az online csoport létrehozása, mert ott elég hamar elfogyott a lendület. Általánosságban az volt a tapasztalat, hogy az újranyitást követően az intézmény közösségeinek több mint kétharmada indult újra, de ezen belül a csoportok létszámában is hasonló arányban történt csökkenés. Az újra nem induló közösségek esetében pont az jelentette a problémát, hogy a korlátozások alatt megszűnt a kapcsolattartás egymás között. Ezeket a csoportokat nem is minden esetben tudták a későbbiekben sem újraindítani. Ott, ahol a közösség vezetője vagy hangadója a koránál, vagy élethelyzetéből fakadóan a kiemelten veszélyeztetettek közé tartozott, hosszabb ideig megmaradt a webes platform preferálása. Az újra tevékenykedő, de kisebb létszámban működő közösségek esetén leginkább az idősebb generáció maradt ott-hon. A legerősebb ok, éppen úgy, mint Gyulán is, a járványtól való félelem volt.

Több pozitív kezdeményezésről és példáról is hallhattam, amelyet Békéscsabán alkalmaztak. Ilyen volt a Békéscsabai Népi Díszítőművész Szakkör, melynek tagjai a korlátozások alatt még aktívabbá váltak. Ha tudtak, kisebb közösségekben, a szabadban találkoztak, de a Facebook felületén tudták a legsűrűbben bemutatni egymásnak műveiket. Számos kiállításra készítették elő alkotásaikat, és a csoport létszáma is növekedett ez idő alatt. A nyugdíjas korosztály mellett

fiatalabbak is csatlakoztak hozzájuk. Szintén a közösségekhez kapcsolódóan indult el a Kézműves Ház Facebook-csoport, ahol számos hétköznapi, szabadidős, kreativitásra, alkotásra ösztönző tevékenységet, technikát mutattak be közösségeik bevonásával. Van olyan jógyakorlat is, amely nem a korlátozások alatt, hanem azok után indult el, de mindenképpen a korábbi időszak tapasztalatai alapján: ez a saját intézményre kiterjedő KlubVezetők Klubjának életre hívása. Erre az eseményre az összes közösség, csoport vezetőjét meghívták, akik találkozhattak egymással és a „közösségi gondozóikkal”. A későbbiekben negyedévente megrendezett összejövetel legfőbb célja a közösségeken belüli kommunikáció még hatékonyabbá tétele, illetve a közösségek általános működésének és fejlődésének megismertetése, segítése volt.

Összességében, a két intézményt vizsgálva, hasonló trendeket lehet felfedezni. Mind Gyulán, mind Békéscsabán a közösségek nagy része jól tudott reagálni a korlátozásokra, és aktív tudott maradni. Itt mindenképpen fontosnak tartom megemlíteni, hogy a közművelődési szakemberek a háttérből segítették ezeket a csoportokat. Habár mindkét helyszínen történt létszámbeli csökkenés, vagy akár le is álltak csoportok, ezek száma nem kiugró. Illetve az is fontos, hogy természetesen mindkét agóra felelőssége, hogy ezeket az embereket és közösségeket ne hagyják magukra és próbálják segíteni őket, hogy visszatérhessenek az intézményekbe és a közösségeikbe. Ezen nehézségek mellett viszont sokkal inkább pozitív tapasztalatokról és jógyakorlatokról lehet beszámolni mindkét vizsgált helyszínen. A közösségek általánosságban megtalálták azokat a kapcsolattartási módokat, amelyekkel együtt tudtak maradni, és az aktivitásuk sem esett jelentősen vissza. Azok a kezdeményezések pedig példásak, ahol egy-egy közösség a virtuális térben képes volt kiállításokat, programokat megvalósítani a közönség számára, vagy például utcatárlat formájában megszólítani az embereket. Nem volt nehéz helyzetektől mentes ez az időszak, de mind a gyulai Erkel Ferenc Művelődési Központban, mind a békéscsabai Csabagyöngye Kulturális Központban a korlátozások alatti időszakból sokkal inkább pozitív eredményekkel sikerült kijönni, és a jövőben tovább lehet erősíteni a közösségeket, amelyeknek jelentős szerepük van a kultúra hagyományozásában, megteremtésében.

Összegzés

Kutatásom fő célja az volt, hogy példákon keresztül bemutassam a kulturális szektor reakcióját a koronavírus-járvány okozta helyzetekre, ezen belül bemutattam a gyulai Erkel Ferenc Művelődési Központ tevékenységét. Természetesen, mielőtt konkrétan a gyulai intézményre fókuszáltam volna, szükségesnek éreztem globális képet adni a kihívással kapcsolatban.

Tanulmányom első felében hazai és nemzetközi felmérések eredményein keresztül mutattam be, hogy a kulturális szektor általánosságban hogyan reagált a veszélyhelyzetre. Az látható, hogy több olyan általános lépés volt, amelyet mindenhol megtettek: a kulturális szektor állami támogatása, a kulturális élet online térbe való transzformálása vagy a szolidaritási akciókba való bekapcsolódás. A kultúra minden jól működő társadalom egyik alappillére, viszont az látható, hogy ebben a viszontagságos időszakban az embereknek még nagyobb szükségük volt és van rá, hiszen a kulturális programok összehozzák az embereket és elterelik a figyelmüket az aktuális problémákról, illetve lehetőséget adnak adott esetben arra is, hogy informálódjanak egymástól, megosszák egymással élményeiket, tapasztalataikat, ha éppen arra van szükségük.

Munkám során saját intézményi gyakorlatunkat is bemutattam, ami a tevékenységeink rendszerezését és jógyakorlataink összegyűjtését jelentette, így önmagában is hasznos volt számomra. Tanulmányom készítése egyéb hasznos tapasztalatokkal is szolgált, hiszen felismerem, hogy a nagy városoktól kezdve a legkisebb településekig nagyon kreatív megoldások születtek a kultúrákövetítés folytatásához.

A különböző forrásokból történő információgyűjtésen kívül, szükségesnek láttam saját adatfelvétel elkészítését is, hogy visszajelzést kapjak saját közösségeink tapasztalatairól. A megkérdezés során a gyulai Agóra közösségeiből összesen 84 főt értem el, mely mintában az idősebb generáció felülreprezentált. Ennek az volt az oka, hogy a fiatalabb generációkat magába foglaló csoportok a tanév végén nem indultak újra, amikor a kérdőívezés történt. Ez a tényező minimálisan torzíthatja az eredményeket, de esetleges további kutatási irányt jelenthetne ezen közösségek vizsgálata. A válaszadók nagy része nyugdíjas klubok, szabadidős vagy alkotó szak-

körök tagja volt. Célom az volt, hogy választ találjak arra, milyen módon befolyásolták a közösségek aktivitását a korlátozó intézkedések. A válaszok egyértelműen alátámasztották azt, amit korábban a csoportvezetőkkel történt telefonos egyeztetéseken tapasztaltunk. A korlátozások alatt sokkal kevesebbet találkoztak a csoportok – akár virtuálisan is –, mint a korlátozások előtt. Az viszont nagy pozitívum volt, hogy a korlátozások eltörlése után négy hónappal már az összes közösség visszatért az Agórába, még ha nem is ugyanolyan létszámmal és aktivitással. A békéscsabai Csabagyöngyével való összehasonlítás folyamán nagyon sok hasonló trendet találtam, hiszen a közösségek nagy része ott is átvészelte ezt a nehéz időszakot, és jól ki tudta használni a digitális eszközök adta lehetőségeket.

Összességében elmondható, hogy a magyar közművelődési terület az elmúlt két viziontagságos év után továbbra is aktívan dolgozik azon, hogy a közösségi élet sok-sok ember számára kínáljon lehetőséget a hasznosan eltöltött szabadidőre. Habár voltak kihívások, hogy a szektor életben tudjon maradni, rengeteg olyan jógyakorlat született, amely megkönnyítette az emberek számára ezt az időszakot. A gyulai Agóránál is az volt tapasztalható, hogy olyan válaszokat adtak a járvány okozta nehézségekre, amelyekkel nem állt meg a kultúrák közvetítési tevékenységük. További kutatási témaként felmerült, hogy meg lehetne vizsgálni abból a szempontból a közművelődési intézményeket, illetve a közösségeket, hogy melyek voltak azok a megoldások, amelyeket hosszú távon, a járvány lecsengése után is alkalmazni fognak. Érdekes lehetne megvizsgálni azt is, hogy a kultúrafogyasztó társadalom szokásai és igényei, milyen módon változtak, és milyen válaszokat adhat erre a kulturális szektor.

Irodalom

- Cserné A. G. – Ponyi L. (2018). *A kultúrakutatás módszertani alapjai*. NMI Művelődési Intézet Nonprofit Közhasznú Kft, Budapest. <https://nmi.hu/wp-content/uploads/2019/02/Tud%C3%A1st%C3%A1r-X.-Kult%C3%BArakutat%C3%A1sm%C3%B3dszertani-alapjai.pdf>. Utolsó letöltés: 2021. 11. 20.
- Dümcke, C. (2021). Five months under COVID-19 in the cultural sector: a German perspective, *Cultural Trends*. 30(1) 19–27.
- EFKK Erkel Ferenc Kulturális Központ és Múzeum Nonprofit Kft. (2021a). *Jelentés a 2020. évben folytatott közművelődési tevékenységekről*. Gyula.
- EFKK Erkel Ferenc Kulturális Központ és Múzeum Nonprofit Kft. (2021b). *Az Erkel Ferenc Kulturális Központ és Múzeum Nonprofit Kft. 2020 évi szakmai beszámolója*. Gyula.
- EFKK Erkel Ferenc Kulturális Központ és Múzeum Nonprofit Kft. (2022a). *Jelentés a 2021. évben folytatott közművelődési tevékenységekről*. Gyula.
- EFKK Erkel Ferenc Kulturális Központ és Múzeum Nonprofit Kft. (2022b). *Az Erkel Ferenc Kulturális Központ és Múzeum Nonprofit Kft. 2021 évi szakmai beszámolója*. Gyula.
- Kantor, A – Kubiczek, J. (2021). Polish Culture in the Face of the COVID-19 Pandemic Crisis. *Journal of Risk and Financial Management*. 14(4) 1–14.
- Krajnovic, A., Raguz Vrdolija I., Perkovic A. (2021). Strategic and digital marketing in cultural institutions and the impact of the Covid-19 pandemic – a comparative analysis of two case studies. *Interdisciplinary Description of Complex Systems*. 19(2) 257–280.
- Dahlberg, L. (2021). Loneliness during the COVID-19 pandemic, *Aging & Mental Health*, 25(7) 1161–1164.
- NMI Nemzeti Művelődési Intézet (2022a). *Rólunk* <https://jogyakorlaton.hu/rolunk> Utolsó letöltés: 2022. 01. 15.
- NMI Nemzeti Művelődési Intézet (2022b). *A Szakkörről* <https://www.aszakkor.hu/rolunk> Utolsó letöltés: 2022. 01. 15.
- UNESCO (2020). *In moments of crisis, people need culture*. <https://en.unesco.org/news/moments-crisis-people-need-culture> Utolsó letöltés: 2022. 03. 20.
- Sohajda L. (2021). Kultúrák közvetítés vilá járvány idején. *Közösségi Kapcsolódások* 1(1–2) 231–239. doi: 10.14232/kapocs.2021.1-2.231-239
- WHO – World Health Organization (2020). *Coronavirus disease (COVID-19) pandemic* <https://www.euro.who.int/en/health-topics/health-emergencies/coronavirus-covid-19/novel-coronavirus-2019-ncov> Utolsó letöltés: 2022. 03. 18.

Pelesz Nelli

SZTE Juhász Gyula Pedagógusképző Kar

ORCID:0000-0001-7791-9259

Online kihívások Carl Rogerstől a kick-boxig

	Digitális kommunikáció és tudatosság A kommunikáció oktatása 13. Balázs László (szerk.) H. Varga Gyula (sorozatszerk.) Hungarovox Kiadó Budapest 2021 A Kommunikációs Nevelésért Egyesület és az Eszterházy Károly Egyetem Alkalmazott Kommunikációtudományi Kutatócsoportjának sorozata
---	--

Digitális kommunikáció és tudatosság címmel jelent meg 2021-ben A kommunikáció oktatása című sorozat 13. kötete a Hungarovox Kiadó gondozásában. A Kommunikációs Nevelésért Egyesület, valamint az Eszterházy Károly Katolikus Egyetem Alkalmazott Kommunikációtudományi Kutatócsoportjának együttműködése nyomán megvalósult szakkönyvsorozat szerkesztője és a kötet lektora H. Varga Gyula, jelen kötet szerkesztője Balázs László volt. A mű aktuális kérdéseket feszeget, a címben jelölt tematikát tágan értelmezve. A Covid-19 járvány kibontakozása, illetve az utóbbi évek során tapasztalt villámgyors változások és átalakulások során tapasztalt jelenségek multidiszciplináris megközelítésére tesz kísérletet. Alapvetően a média és az ahhoz kapcsolódó kommunikációtudományi megközelítés dominál a tanulmányok többségében, ugyanakkor nyelvészeti, pedagógiai, vagy akár sporttudományi témák is színesítik a tematikát. Mindez azonban nem jelent felesleges tarkaságot, az értékelés fókuszja és a tudományos igényesség mindvégig egységes és színvonalas marad. A mű négy főbb fejezetbe tömöríti az írásokat, világos, jól követhető logika mentén.

Az első fejezet az Elvi-elméleti megközelítések címet kapta, ennek megfelelően az itt bemutatott kutatások részletes szakirodalmi és elméleti alapossággal mutatják be eredményeiket, amelyek a konkrét következtetések megfogalmazása mellett szélesebb tudományos kontextusban is értelmezhetők. Szőke-Milinte Enikő *Digitális tanulás és tanulási motiváció* című munkája a sokak által fontosnak tartott – és az online oktatás során épp ezért különösen hiányolt – társas közeg motiváló erejét vizsgálta, arra kereste a választ, hogy a digitális oktatás idején mennyire sikerült a tanulókat aktívan bevonni a tanulási folyamatba, hogyan sikerült megteremteni és fenntartani a tanulók motivációját? A kérdőíves felmérés résztvevői minden településtípust és képzési szintet megjelenítve képviseltették magukat, és bár a minta nem reprezentatív, az eredmények mégis megfontolandók és elgondolkodtatók. A megkérdezettek többsége visszafogottan kedveli ezt a tanulási formát, sokan kevésbé szeretik, kevésbé motiváltak és eredményesek, ugyanakkor a digitális tanulás egyfajta lehetőség is számukra: a digitális tanulás alkalmat adott arra, hogy felismerjék, többre képesek, új képességeiket, erőforrásaikat ismerhették meg. Ezzel együtt mint személyiségek, egyéniségek kevésbé tudnak megjeleníteni a digitális oktatási színtéren. A válaszok értékelése arra is rávilágított, hogy a személyes jelenléttel megvalósuló tanulás határfoka magasabb. A szerző szerint ez azért lehetséges, mert a digitális tanulás felerősít olyan problémákat, amelyek a hagyományos oktatás keretein belül is léteznek ugyan, de az online térben hatásuk fokozottabban érvényesül. Az ilyen típusú tanulás ugyanis megfelelő erősségű motivációt, önszabályozó stratégiák magas szintű működtetését,

tudatos időbeosztást kíván meg, amely sok diáknak nehézséget okoz. A szociokulturális közegnek itt is hangsúlyos jelentősége van, hiszen azok a tanulók, akik a társaik, illetve családjuk részéről támogatásban részesültek a tanulás során, megvitatták a feladatokat stb. a társas interakció pozitív, motiváló hatásáról számoltak be. Az eredmények felhasználása a probléma-alapú, innovatív tanulási lehetőségek, a hatékony, életszerű, társas interakciókat támogató digitális tanulási környezetek megteremtésében lehet fontos.

Szűts Zoltán *Az online kommunikáció új horizontjai – A digitális kultúra és pedagógia összefonódása* című tanulmánya – a címben foglaltaknak megfelelően – igen széles értelmezési mezőben, átfogóan tárgyalja a témát. A szerző Magyarországon hiánypótló munkásságának legfontosabb témáiról kaphatunk egy rövid áttekintést, hiszen a kommunikáció átalakulását kísérő soktényezős komplexitás összegző megragadása mellett képes átlátni és összefoglalni a szorosan vett oktatási-pedagógiai hatásokat is. A Covid-19 nyomán az oktatás világába is nagyobb mértékben férkőztek be az algoritmusok által szabályozott közösségi oldalak, hiszen diákok és tanárok, szülők számtalan zárt csoportja alakult meg, ahol a kapcsolattartás mellett tapasztalatok, jó gyakorlatok megosztására is lehetőség nyílt. Az egyének – ezen platformokon is generált – digitális lábnyoma a későbbiekben a könyvkiadók által kerül felhasználásra, pl. könyvek, illetve oktatási tartalmak ajánlásához. Az algoritmusok tematizálják az elérhető tartalmakat is: sokan kereséskor az első találatot preferálják (pl. Wikipédia), függetlenül annak kétes hitelességétől. A hitelesség kérdése kardinális, hiszen a hagyományos, ellenőrzött intézmények monopolhelyzete már a múlté, a jövő pedig csak formálódóban van ebből a szempontból, ezért a tudatos ismeretszerzési stratégiával bíró felhasználók képzése kulcskérdés. Az interaktivitásra épülő hipermedia egyre inkább személyreszabott tartalmakat kínál, a felhasználók pszichológiai szempontú értékelése teszi lehetővé számukra annak a bizalomnak és figyelemnek a felkeltését, amely szükséges akár oktatási platformok működtetéséhez és hasonló tartalmak értékesítéséhez is. Átalakulnak a tananyagok is, bár a nyomtatott tankönyvek továbbra is jelen lesznek, de még azokra is hatást gyakorolnak az online térben megjelenített e-learning tananyagok, digitális oktatási formák, amelyek jobban megfelelnek az új típusú olvasási szokásoknak (médiacentrikus, kulcsszavakkal operál, rövid tartalmi egységekre épül, interaktivitást és proaktív jelenlétet vár el). Az internet ismeretek és adatok végtelen tárháza, gyakorlatilag minden hozzáférhető, ugyanakkor ahhoz, hogy tényleg megtaláljuk a minket érdeklő érdemi, hiteles információt, nem hagyatkozhatunk az algoritmusok döntéseire, a felhasználónak tudatosságra és felkészültségre van szüksége. Hiába lesznek a digitális könyvtárak egyre nagyobbak, lassan bezáródnak, újra célirányosan kell kikérni a szövegrészeket, ezért az előzetes tudás megint felértékelődik. A mediatizált élet és tanulás másik fontos hatása az osztályközösségeket érinti: az online térben is látják egymást a diákok, sokszor a tanárok és szülők tudta nélkül zajlik itt nemcsak horizontális kapcsolattartás, hanem akár cyberbullying, kiközösítés stb. A szerző nagyon fontos megállapítása nemcsak pedagógiai szempontú megfontolásra érdemes: a kommunikáció komplexitása önmagában nem baj, hiszen tudatos használat esetén hatékonyabbá teszi az információk befogadását, ám tudatosság hiányában nagymértékben képes növelni a bizonytalanságot.

Szalay Györgyi *Hogyan dolgozna Rogers online?* című tanulmányában a kapcsolat erejét veszi górcső alá, a találkozás lehetőségeit vizsgálja az interszubjektív térben. A Rogers által kialakított terápiás attitűd, a kongruencia (valódiság, őszinteség, hitelesség), az empátikus megértés és a feltétel nélküli pozitív elfogadás csak biztonságosnak ítélt környezetben valósulhat meg, két ember nem tudatos, sokkal inkább az érintetteknek a megfelelő érzelmszabályozás segítségével nyugalomra hangolt idegrendszere és azok kapcsolódása által. Az online platformokról sokszor éppen ez hiányzik, az összehangolódás helyett „interszubjektív elidegenedés” az eredmény, az ún. VUCA (Volatility, Uncertainty, Complexity, Ambiguity) környezet stresszválaszt vált ki. A gyorsan változó és változtatható, bizonytalan, összetett és kétértelmű mindennapi élet feszültséget generál, a kezelésére pedig a korábbiaknál is fontosabb a ma embere számára a stresszkezelés megfelelő technikáinak, az érzelmszabályozásnak az elsajátítása, mindennek előtt testi szinten, mert a testi tudatosságot növelő, a paraszimpatikus idegrendszer áthangolását támogató gyakorlatok, meditációs és relaxációs technikák, core-gyakorlatok teszik lehetővé a stresszrel való adaptív megküzdést online és nem online térben egyaránt.

Oláh Szabolcs *Figyelem-összpontosítás a teljesen online térben* című tanulmánya továbbviszi az előzőekben tárgyalt online kapcsolódási lehetőségek vizsgálatát, és arra a következtetésre jut, miszerint a távolléti digitális oktatás átmenetileg alkalmas a folytonosság biztosítására, de hosszú távon sem a vegyes, sem a jelenléti oktatásnak nem lehet alternatívája. Mégpedig azért, mert a figyelem összpontosítása a tantermihez képest egészen másképp valósul meg az online térben. Itt ugyanis például nem, vagy nem úgy történik a viselkedések összehangolása, ha mondjuk néhányan lekapcsolják a kameraképüket, vagy tablószerűen mindenkit egyszerre látunk, majd páran hirtelen részleges takarásba kerülnek stb. A tanár cselekvőképessége is behatárolt, nem járhat körbe a teremben, a mozgalmasság hiányát epizódok gyors váltakozásával igyekszik ellensúlyozni, mindez azonban mentálisan rendkívül megterhelő. A bevált testtechnikák és önmegjelenítő gesztusok itt nem működnek, helyette pedig hiába van chat vagy emotikon, ez a fajta tanulási környezet a tananyag, az óratervezés és időgazdálkodás teljes és alapvető újragondolását kívánja meg. Ezen kívül érdekes leírást olvashatunk a globális techcégek látens befolyásáról, amelyek mint a virtuális világ rejtett menedzserei az adatvagyon közvetítésével, szoftverlicencként vásárlásával stb. befolyásolják a döntéshozókat az online oktatásfejlesztés irányába.

Szabó Csilla Marianna és Csikós Edit *Egymás tükrében – a generációs sztereotípiák nyomában* című munkájukban újszerű módon közelítik meg a nemzedékeket, a már sok helyütt hozzáférhető generációs tipizáláson túllépve középiskolások körében végzett kérdőíves kutatás segítségével bizonyítják, a sztereotípiák valóban csak leegyszerűsítések, szerencsére a fiatalok jóval összetettebbek és tudatosabbak annál, mintsem, hogy fekete-fehéren gondolkodhassunk róluk. „A kutatás alapján a megkérdezettek többsége elismerte, hogy a mobiltelefonjaikat mindig maguknál tartják, egyszerre több közösségi oldalon is jelen vannak, és képesek párhuzamosan több dologgal is foglalkozni. Igaznak tartották azt is, hogy szeretnének gyorsan jól fizető álláshoz jutni, de ehhez nem fektetnek elég energiát a tanulásba. Azt azonban már cáfolták, hogy ne használnák tudatosan az internetet, ne tudnának különbséget tenni valódi és álhírek között, s egyáltalán nem értettek egyet azzal, hogy folyamatosan kipoztolják életük eseményeit, folyton szelfiket készítenek, és nincsenek terveik a jövőre nézve. Érdekesség, hogy a tanulók szerint a tanáraik hasonlóan látják őket, mint ahogy ők vélekednek magukról” (Szabó-Csikós Edit 2021: 62).

Kőkuti Tamás *Hallgatói munkaérték-preferenciák a digitális oktatási formák bevezetésének fázisában* című tanulmánya egy egyetemisták körében végzett munkaérték-vizsgálat eredményeit mutatja be. A digitális kapcsolattartás időszakában végzett lekérdezés szerint a legkevésbé az irányítást, az esztétikumot és a munkateljesítményt preferálták a hallgatók, annál inkább fontosnak tartották az önérvényesítést és az anyagiakat, illetve a fizikai környezetet és a kreativitást. A szerző szerint a hallgatói attitűdök figyelembevétele elengedhetetlen mind a digitális, mind a normál munkarend esetén, és alapvető hatással van arra a módszertani megújulásra, amelynek legfontosabb része a hallgatói egyéni munkavégzés súlyának, ill. a hallgatói aktivitásnak a növelése.

A kötet következő nagy egysége a Média és tudatosság címet viseli, ez a fejezet négy tanulmányt rendez csokorba. Elsőként Andok Mónika *Digitális médiahasználati trendek és hatásaik a fiatalok körében* című műve ad áttekintő és informatív elemzést a 2020 tavaszi időszak online átállásra vonatkozó globális és magyar adatairól. A szolgáltatók adatai szerint érthető módon nagymértékben, mintegy harmadával nőtt a vizsgált időszakban az adatforgalom. Magyarországon mind a széles sávú internettel való lefedettség, mind a közösségi hálózatok használatának mértéke meghaladja az uniós átlagot, ugyanakkor az internet megítélése kétarcú: a lakosság szerint – bár rontja a személyes kapcsolatok minőségét, mégis – kitűnő lehetőséget biztosít a kapcsolattartásra. Sokan többet interneteztek, mint a járvány előtt, ám a home office és digitális tanulás nem várt nehézségeket jelentett. Az előbbi sajátos munkakultúrát, figyelmet és motivációt kíván meg, az utóbbi pedig az UNESCO – a tanulmányban idézett – felmérése szerint növelte a félbemaradó tanulmányok arányát, problémákat okozott a diákok étkezésében (!), zavarodottságot és növekvő stresszt idézett elő a tanári munkában és a szülők részéről, növekedtek a gyermekgondozásban jelenlévő különbségek és a társas izoláció veszélye. A társadalom igyekszik persze alkalmazkodni a kihívásokhoz, számtalan olyan fejlesztés indult el,

amely ellensúlyozhatja a felsoroltakat. Az infrastruktúra, az eszközellátottság, a szoftverfejlesztés szintje is javult, szélesebb körűvé váltak a pedagógus-továbbképzések. Kiemelendő trend az oktatás területén is megvalósuló adatosítás folyamata, ez alapján az emberi viselkedés újszerű értelmezése és esetünkben nem csak a politikai kommunikáció vagy az online vásárlások alkalmával történő felhasználása, hanem oktatási tartalmak ajánlása, perszonalizált tudás biztosítása. Az adatbiztonság jelentősége folyamatosan nő, csakúgy, mint a mesterséges intelligencia jelenléte az oktatásban.

Veszelszki Ágnes *deepFAKEnews: Az információmanipuláció új módszerei* című tanulmányában megjegyzi, hogy csak két iparág nevezi felhasználóit usereknek, a drogkereskedelem és a közösségi média. A felütés csak első ránézésre merész, utóbbi legalább olyan veszélyes lehet, mint az előbbi. Az álhírek terjedését elősegíti a közösségi oldalak hírmegjelenítési módja (figyelemfelkeltő, rövid cím, bombasztikus kép, sejtelmes lead, clickbait szöveg) és a felhasználók olvasási szokásainak változása. A tartalomszűrő algoritmusok révén kialakuló perszonalizált filterbuborékok veszélyes irányba terelhetik a felhasználó gondolkodását. A hamis videók politikai vagy áltudományos célokra történő felhasználása pedig újabb kihívást jelent, ezért fontos az ún. episztemikus éberség kialakítása, azaz a megbízható és megbízhatatlan információ közti különbség felismerését lehetővé tevő edukáció kiterjesztése, a média világának megismerése. Felhívja a figyelmet arra is, hogy azért ne essünk át a ló túloldalára, manapság már a „kétely kételye” paradoxon is megjelent, azaz a felhasználók már annyira cinikusak, hogy a legitim forrásból származó valós információkat is megkérdőjelezzik, tovább fokozva az amúgy sem jelentéktelen mértékű instabilitást.

Bartal Orsolya *Kinek a feladata a médiatudatosságra nevelés?* című tanulmánya szomorú tanulsággal szolgál. A szerző felteszi a kérdést, kinek a feladata tehát a diákok médiatudatosságra nevelése, majd általános iskolák felső tagozatainak tanító tanárokat és intézményvezetőket kérdez meg a témáról, kérdőív és félig strukturált interjúk segítségével. A megkérdezett tanárok többsége a szülők feladatának tartja mind a médiatudatosságra nevelést, mind az internet biztonságos használatára nevelést, a maga szerepét mindegyikük mérsékelten tartja fontosnak. Ugyanakkor látszik egyfajta kettősség: abban a nevelőterületben, ahol a vezetés nyitottabb, innovatívabb, ott a pedagógusok attitűdjén is érezhető ugyanez, míg az elutasító, innovációt kevésbé befogadó vezetésű tanári kar tagjai nagyobb mértékben tagadták felelősségüket, partnerekre, infrastruktúra hiányaira, leterheltségre hárítva azt. Saját tapasztalataim szerint, illetve amint a közelmúltban széles körben ismertté vált *Csapda a neten* című cseh film, és a hozzá kapcsolódó oktatói videóban megszólaló szakembergárda (pedagógus, pszichológus, rendőr, szülő stb.) is egységesen rámutat, a felelősség sem egyik, sem másik oldal kizárólagos terhe, hanem bizony mindenki a maga eszközeivel hivatott megoldani ezt a közös feladatot.

Horváth Daniella Dominika *Akciókutatás az általános iskolában* című munkája kiemeli a módszertani innováció fontosságát. A szerző megosztja egy általa kidolgozott oktatásmódszertani eszköz, egy, a dizájnkommunikáció módszertanára épülő foglalkozás tapasztalatait. Alapvető kérdésfeltevése egy olyan kutatás része, amely azt vizsgálja, hogy egy nyílt problémamegoldó helyzetre építő foglalkozás milyen módon formálja a közösséget, befolyásolja a gyerekek kapcsolatteremtő képességét. Eredményei szerint pozitívan; a közös cél közös gondolkodásra sarkallta a diákokat, valamint felismerték a közös alkotás, alkotói kapcsolatteremtés jelentőségét, amit sikerélményként könyveltek el. Az ilyen típusú, workshop jellegű, kooperatív együttműködési kereteket biztosító csoportfoglalkozások bevezetését minél hamarabb el kell kezdeni, már alsó tagozatban, mert a felső tagozatban kellő alapok és előzmények nélkül nagyon nehéz a hatékony kivitelezése, holott egyre nagyobb szükség van az alkalmazására.

A kötet harmadik, Nyelvi kommunikáció című fejezete három tanulmányt gyűjt csokorba. Először Domonkosi Ágnes *„Tanárnő, bevenne a meetingbe? – A társas deixis szerepei a digitális távoktatás gyakorlatában* című műve mutatja be a tanárok és diákok kapcsolattartásának átalakulóban lévő mikéntjét. A tegezés-magázás, a megszólítások, üdvözlések, személymegjelenítések műveletei a résztvevői szerepeket és a személyközi viszonyokat is megjelenítik. A szerző tanórák és üzenetváltások vizsgálata során arra a következtetésre jutott, hogy a digitális oktatás során a szóbeli és írásbeli terek összekapcsolódnak, a mozzanatok tipikusan a tár-

szas deixis műveleteit igénylik, miközben a „kapcsolattartási lehetőség közvetlensége, azonnalisága az írásbeli üzenetváltásokban is az informális, személyes nyelvi megoldások felé mozdítja az online oktatás nyelvi gyakorlatait (Domonkosi 2021: 138).

Lőrincz Gábor *Kommunikációs tudatosság a nyelvi tájképben* című tanulmányában bemutatott kutatása újszerű látásmóddal ajándékozza meg az olvasót azáltal, hogy a nyelvi kifejezést és a vizuális megjelenítést egyaránt vizsgálja. A nyelvi tájkép részei az útjelző táblák, a reklámtáblák, utcanévek, helynevek, kereskedelmi egységek feliratai stb., gyakorlatilag minden szöveges és nem szöveges elem pl. akár egy falfirka. A közös figyelemirányítás és jelentésképzés folyamatait megragadó, sok esetben határon túli magyar területekről származó példákon keresztül szemlélteti a szerző, kollégiumi portaaajtótól az emlékoszlop talapzatáig. A szimbólumok, a színek használata, a nyelvjárási kifejezések jelenléte mind-mind az identitás és a kommunikációs kényszer összefüggéseire kérdeznak rá.

Már Orsolya *Korszerű anyanyelvi nevelés a megváltozott tantervi tartalmak tükrében* című műve is határon túli területre koncentrál: a romániai anyanyelvi oktatás számára irányadó keverttanterveket mutatja be. Részletezi a főbb alapelveket és nemzetközi dokumentumokat, amelyek meghatározó hatással voltak a dokumentum elkészítésében, valamint kiemeli a tantervek új szemléletét, kompetencialapú megközelítését, a tantervi célok, tevékenységek és tartalmak újszerű összekapcsolását.

A kötet negyedik, utolsó szakasza a Speciális színterek címet kapta, amelyben színes mozaikként vehetjük szemügyre az egyes tudományok és gyakorlatok részterületeinek legújabb kutatási eredményeit. Pap Ferenc, Kovács Tibor Attila, Lehoczky Mária Magdolna, Tóth Etelka és Fehér Ágota közösen jegyzik a *Tehetségek hite és a kibontakozást segítő keresztyén pedagógusi kommunikáció* című tanulmányt. A Károli Gáspár Református Egyetem Tanítóképző Főiskolai Karának munkatársaiként betekintést nyújtanak különleges pedagógiai gyakorlatukba, melynek részeként igyekeznek választ találni arra, hogy milyen környezeti tényezők azok, amelyek segíthetik a tehetség kibontakozását, milyen pedagógusi kommunikáció szükséges ennek megvalósításához. Az érzékeny egymásra figyelés, a magas szintű érzelmi intelligencia működtetése, a kreatív klíma kialakítása egyaránt hozzájárulhatnak, csakúgy, mint a „lelkekben ösztönző” mentori tevékenység. Fontos kiemelni, hogy mindez nem egyoldali folyamat, hanem a résztvevők „kölcsonös növekedésével” jár. A karon elvégzett kérdőíves felmérésben református hittanoktató szakos hallgatók vettek részt, visszajelzéseik alapján elmondható, az érzelmi megérintődés, a bizalom élménye, a kreatív kibontakozást és szakmai iránymutatást egyaránt biztosítani képes pedagógus személye lehet a garancia a képességek minél teljesebb körű kibontakoztatására.

Farkas Anett *A történetmesélés módszerével történő kommunikációs készségfejlesztés lehetőségei az oktatásban* című tanulmánya témájának megfelelően igen olvasmányos stílusban foglalja össze a történetmesélés kutatását és előzményeit, széles körű nemzetközi szakirodalomra támaszkodva, valamint rámutat a kommunikációs készség fejlesztésében betöltött fontos szerepére, lehetőségeire. Ezen kívül egy attitűdvizsgálat eredményeit is megismerhetjük, amelyek a tanulmány következtetéseinek pontos alátámasztásául szolgálnak. A storytelling nemcsak egy múltó divat, sokkal inkább a legősibb pedagógiai stratégia, kiváló motivációs eszköz és memotechnikai eljárás. Sajnálatos, hogy a magyar oktatási gyakorlatban jellemzően nem tudatosan alkalmazott módszer, inkább csak bizonyos elemeit használják a pedagógusok. A tanulmányban részletezett vizsgálat igazolta, a módszernek nemcsak, hogy létjogosultsága van az oktatási gyakorlatban, hanem humán és nem humán műveltségterületen is kiválóan alkalmazható és olyan eredményeket képes produkálni, amelyet más módszerek nem, vagy nem ilyen mértékben. Ilyen például a kommunikációs készségek minden szegmensének fejlesztése, a szövegértés-szövegalkotás javítása, a kreativitás, az önismeret és a motiváció szintjének fokozása.

Borbás Emese *Kórházpedagógusok digitális kompetenciái* című tanulmányában egy még mindig kevésbé kutatott, ám annál fontosabb területtel, mégpedig a kórházpedagógiával foglalkozik. A beteg gyermekek kórházi körülményeinek oktatásában a hagyományos modellek nem megfelelőek, a speciális színtér és célok (tanulás folytonosságának biztosítása, reintegráció) egyedi mérlegelést és módszertant igényelnek. A kórházpedagógusok feladatköre rendkívül szerteágazó, multidiszciplináris közegben látják el munkájukat, amelynek középpontjában

minden esetben a beteg gyermek áll. A világjárvány nyomán felerősödött globális trend alól ez a terület sem kivétel, az IKT-eszközök fokozott használatának szükségessége a kórházpedagógusoktól is kompetenciáik újszerű működtetését és bővítését várja el.

Mácsár Gábor, Bognár József és Plachy Judit *A karate szaknyelv használata a pedagógiában – az infokommunikáció és a lemorzsolódás* című munkája bepillantást enged a karate világába, a sport és a nyelvhasználat összefüggéseinek ábrázolásán keresztül. A karate öt alapelve (jellem, tisztelet, akarat, szertartásosság, önuralom) elválaszthatatlan a karate pedagógiájában is tetten érhető verbális és nem verbális kommunikációtól. A rituálék, a ruhák, a színek, a szaknyelv stb. az adekvát közlést szolgálják, egyben az érték közvetítő jellemformálás eszközei. Vizsgálatuk napjainkban akár az online sportszakmai dimenziók kialakításához, edzői módszertanok és stratégiai tervek kidolgozásához is hozzájárulhatnak.

A fejezet, és egyben a kötet záródarabja szintén a sportot állítja a középpontba: Balázs Gábor *A kick-bokszt versenyzők stresszfactorainak elemzése* című munkájában a kick-bokszt versenyzők speciális kihívásait, a bírói munka összetettségét, az általuk megélt stresszhelyzeteket vizsgálja. A huszonhárom országra kiterjedő kérdőíves felmérés eredményei szerint védőfaktorot jelent számukra, ha maguk is versenyzői múlttal rendelkeznek, vagy ha jelenleg is rendszeresen sportolnak. A bíráskodás során előforduló atrocitások miatt többször tanúsítanak sértő, bántó magatartást, ezért a konfliktus- és stresszkezelés technikáinak elsajátítása, a tapasztalatok megosztása, az elméleti és gyakorlati képzéseken való részvétel célszerű lehet.

A kötet a mintegy tizenhét tanulmányhoz kapcsolódó angol nyelvű absztraktokkal, valamint a szerzők rövid bemutatásával zárul. A művek mindegyike praktikus és releváns eredményekkel szolgál, multidiszciplináris megközelítésének köszönhetően számos tudományterület szakembereinek érdeklődésére számot tarthat. A kaleidoszkópszerűen elénk táruló sokszínű tematika következetes strukturáltsága, a művek igényessége termékeny továbbgondolásra készíti az olvasót.

Holczer Szilvia

Homoki Általános Iskola, Tiszaöldvár

ORCID:0000-0001-9277-2697

Innováció, inspiráció és jó gyakorlatok könyvtárosoknak



Élménykönyvtár: innováció, inspiráció, jó gyakorlatok könyvtárosoknak

Luzsi Margó, Komló-Szabó Ágnes

Bródy Sándor Megyei és Városi Könyvtár Eger 2022

A könyvtárak szerepe századunkban jelentősen megváltozott. Az olvasó számára a könyvtárat egyre inkább közösségi térként és élmények szerzésére szolgáló helyként kell felhasználni. A könyvtár élményszerű használata jó alapot teremt az olvasás népszerűsítésre, az irodalom megszerettetésére és az egész életen át való tanulás megalapozására. Ennek a tapasztalatait és bevált módszereit osztják meg a könyvtárosokkal a szerzők. A könyv elsősorban könyvtárosoknak készült. Bátran forgathatják azonban a pedagógusok is, hogy inspirációt és ötletet merítsenek a tanóráikhoz és különböző iskolai programokhoz.

A kötet szerzői Luzsi Margó és Komló-Szabó Ágnes. Luzsi Margó az egri Bródy Sándor Megyei Könyvtár gyermekkönyvtárosa volt, meseterapeuta, a Mustármag Mikroműhely alapítója. Emellett úttörőnek számít a gyermekek olvasásra nevelésében és a Manó Könyvek Kiadó „Mesélj nekem!” sorozatának szerkesztője. Komló-Szabó Ágnes a könyvtár HEVESTÉKA csoportjának vezetője és különböző olvasásnépszerűsítő programok fűződnek a nevéhez, mint az *E'mese vár* és *Fröccs-műhely és Ször(p)parti*.

A könyv szerzői sok éves gyakorlatukból merített ötleteket és módszereket osztanak meg az olvasókkal. „A könyvben olvasható könyvtárszakmai módszerek egyik újdonsága a mese- és a biblioterápia ötvözése” – írja Boldizsár Márta ajánlójában a fülszövegben. Az írók szándéka egy inspiráló módszertani könyvet adni a könyvtárosok kezébe, melynek lényege a szemléletváltás.

A kötet lazán egymáshoz kapcsolódó fejezetekben, történetekbe ágyazva foglalja össze a könyvtárosszakma fontos kérdéseit, ugyanakkor e fejezetek egy jól követhető logikai sorrendben vannak elrendezve. A téma rövid elméleti felvezetését válogatott történetek magyarázzák, egészítik ki és nyomatékosítják. Ezt követik a gyakorlatból vett példák. A leírásban hangsúlyt fektetnek a gyakorlat kivitelezésével kapcsolatos tapasztalatok megosztására, valamint a lehetséges változtatásokra, melyek egyénivé és személyre szabottá tehetik a foglalkozásokat. A fejezeteket a témához kapcsolódó, olykor a feldolgozását segítő, olykor gondolatébresztő, inspiráló szövegek és irodalmi ajánló zárják le.

Az első fejezetben a szerzők kis útmutatót adnak a könyv használatához. Nem kötelezően követendő irányt adnak, hanem arra ösztönöznek mindenkit, hogy a saját belső iránytűjét használja a könyv olvasása közben (8). Kifejezik azon véleményüket, hogy mindenkinek saját magának kell megtalálni a személyisége kiteljesedéséhez vezető utat és e könyv segíthet ebben a

felvonultatott ötletekkel és inspirációkkal. „Hisszük, hogy a szemléletváltás új tudást, új kapcsolatokat, új minőségeket hoz magával a könyvtári területen is.... Az új minőség mögött pedig minden esetben ott van a megújulás esélye és a kreativitás fejlődése” (9).

A könyv a könyvtár két legfontosabb elemének számbavételével kezdődik – a történetek és a könyvtáros személyisége. Az ember alapvető tulajdonsága, hogy vonzódik a történetekhez; a történetek és történetmesélők az ősi idők óta életünk részei. A jó történeteken keresztül ismerjük és értjük meg a világot, valamint saját magunkat. A könyvtár, mint a történetek tárháza, fel kell, hogy használja ezeket. „Átéltető, befogadható, kacagtató és elgondolkodtató, személyes élménnyé tehető” (17) történeteket kell az olvasó kezébe adni és időt kell hagyni az élmények feldolgozására, belsővé tételére. Az *Élménykönyvtár* célja kettős. A szerzők szeretnék, ha a könyv élményt nyújtana mindenkinek, aki olvassa. Emellett szeretnék, ha az olvasó még több élményt tudna közvetíteni, átadni a munkájában és a kapcsolataiban a könyv által nyújtott új ismeretek alapján, amelyeket egybeolvaszt a saját tapasztalataival (19). Azzal a gondolattal, hogy könyvtáros személyisége „csodateremtő eszköz” (39.) elmélkedésre buzdítja az olvasót és arra készteti, hogy elgondolkodjon, képes-e a csodára. A gondolkodási folyamatban segítséget adnak a fejezet történetei. Majd a következő fejezetekben megvilágosodik, melyek is a csoda elemei, amelyek a könyvtáros személyiségében rejlenek.

A könyvtáros személyisége a katalizátor, amely elindítja az élményszerzés folyamatát. A könyvtáros munkájának alapeleme a pozitív, biztató és erős szakmentes kommunikáció (59). Az olvasóval való sikeres kapcsolatfelvétel határozza meg a könyvtáros munkájának sikerét és eredményességét. A nyílt és félreértésektől mentes párbeszéd kiemelten fontos a gyermekkönyvtárban, ahol elengedhetetlen a jó kapcsolat kialakítása már az első könyvtári látogatás alkalmával. A könyvtárosnak meg kell találnia az egyensúlyt a valós igények és a saját ötletei között annak érdekében, hogy a csoportos foglalkozások eredményesek legyenek. A siker titkainak megfogalmazásakor kiemelik, hogy szükség van a „mindenkori változásokhoz való alkalmazkodásra az igényeket és lehetőségeket tekintve” (78). A könyvtárakat az utóbbi időszak komoly nehézségek elé állította. Át kellett gondolniuk, hogyan helyezhetik át a programjaikat, szolgáltatásaikat az online térbe. Valamint a lezárások után fontos kérdéssé vált, hogyan vonzzák be újra az olvasókat a könyvtárba.

A hatodik fejezetben jó gyakorlatokat osztanak meg az olvasókkal, amelyeket a Bródy Sándor Városi és Megyei Könyvtárban valósítottak meg. A csoportszervezés lehetőségeit változatos gyakorlati példák alapján mutatják be. Kulcsfontosságú, hogy már a csoportmunka elején a jó kapcsolat kialakítása a résztvevőkkel – nagyon fontos az elfogadó, oldott légkör megteremtése. A kétirányú bemutatkozás mindenképpen szükséges, ezt ismerkedő és kapcsolatteremtő játékokkal tehetjük meg – egy csokorra valót meg is osztanak belőle az olvasókkal. Az ismerkedős játékok mellett segítik a témára való ráhangolódást és az irodalomhoz való kapcsolódást is (125).

A világ megismerése, birtokba vétele a meséken keresztül valósul meg. Miért a mese? „Gyakorlatilag a meséből származik minden műfaj”¹. A meséket úgy kell birtokba venni, hogy képesek legyünk továbbadni, azaz meséljük is a meséket, történeteket. „A mesemondás jó. A mesemondáshoz összeszedettség kell, a gondolatok megfogalmazása” (148). Aki betartja a mesemondás hármas szabályát – „Olvasom a mesét. Hallgatom a mesét. Mondom a mesét” (148) –, az nem vall kudarcot. Ha mesét mondunk, azt a történetet mondjuk, ami tetszik nekünk, amit személyes történetnek tekintünk. A hétköznapi nyelven beszélünk, ne utánozzunk ismert mesemondókat, legyünk önmagunk. Képzeljük el a mesét, hiszen akkor mondjuk jól, ha látjuk a történetet miközben mondjuk. A mesélés hozzátartozik életünkhöz, hiszen mindig mesélünk és történeteket mondunk. A folyamatos változás mellett a mese állandó része az életünknek.

Az állandó változás a kamaszokkal kapcsolatban ragadható meg a legjobban. Otthonosan mozognak azokban a technológiákban, amelyekkel mi jobb esetben is csak ismerkedünk. Olyan ötleteik vannak, amelyek nekünk nem jutottak még eszünkbe. Sokat tanulhatunk a velük való kapcsolatban és a velük való csoportos foglalkozásban. Talán a velük való kommunikációban

¹ Kling József (2016). Nálunk a gyerekek profitáltak a cenzúrából. Interjú Csukás Istvánnal. Origo hírportál. <https://www.origo.hu/kultura/20160331-csukas-istvan-80-eves-szuletesnap-interju-bagameri-susu-pom-pom.html> Utolsó letöltés: 2022. 05. 09.

a legfontosabb, hogy megtaláljuk a megfelelő hangot és elfogadtassuk magunkat. A változások során átalakulnak az olvasási szokások is. „De az olvasás nem vész el, csak átalakul” (172) A kamaszok gyakran nem tudnak mit kezdeni a kötelező olvasmányokkal, a nyelvezetük miatt – sok esetben szótárt kell használniuk vagy a lábjegyzeteket kell olvasniuk a szöveg megértéséhez. Ezzel szemben a kortárs irodalmi alkotások megszólítják a fiatalokat, a kamaszok értik a bennük ábrázolt világot, hisz maguk is benne élnek (174). A szerzők beszámolnak egy kamaszcsoport működéséről, ahol a kortárs novellák és versek mellett a foglalkozások elmaradhatatlan része a zenehallgatás, a játék, a mozgás, az írás és a rajzolás. Emellett kiemelt fontosságú az online kapcsolattartás, zárt Facebook csoport, illetve csoportos chat segítségével. A kamaszcsoportok szervezésénél fontos, hogy a könyvtári programokon kívül más közös tevékenységet is szervezzünk.

A kistérségi településeken élő gyerekek minőségi könyvtári szolgáltatásokhoz juttatása érdekében dolgozták ki az *E'mese vár* könyv-, könyvtár- és olvasásnépszerűsítő programot. Az alapot a népmese jelentette, amely mindenki számára befogadható és azonnali élményt jelent a résztvevőknek (185). A könyvtárakban megalakult csoportoknak három próbát kellett kiállniuk, mint a legkisebb királyfinak és a próbák végére minden gyerek megtalálta a kedvenc meséjét. A program sikeréhez hozzájárult az interaktivitás az alkotókészség fejlesztése és az élményalapúság. Nemcsak a diákok, hanem a könyvtárosok is profitáltak a programból – megtanultak egy olyan módszert, amelyet bármikor tudnak alkalmazni. A különböző gyerekeknek szóló csoportprogramok a családot is bevonzzák a könyvtárba. A gyerekek a szüleiket is elviszik az intézménybe, hogy közös élményeket szerezzenek.

Az óvodás és kisiskolás gyerekek számára tartott mesefoglalkozás megszervezéséhez (206) egészen hasonló szempontokat kell figyelembe venni, mint a kamaszok számára szervezett könyvtári foglalkozások (228) megtervezésekor. Mindkét korcsoport számára a foglalkozás tervezése hasonló. Fontos az időpont egyeztetése, az időtartam egyeztetése, valamint az irodalmi mű vagy mese kiválasztása, játékok és kérdések kiválasztása, valamint a szerkezet átgondolása. A foglalkozáson a mese vagy irodalmi mű feldolgozását mindig egyfajta ráhangoló-dás előzi meg, melynek során belépünk a történetbe, ezt követi a történet feldolgozása, majd a lezárás, amely minden esetben játék, a kamaszok esetében kreatív írás, vers vagy kép készítése. A foglalkozás végén a könyvtáros ösztönzi a gyerekeket a böngészésre és a kölcsönzésre. Aki még nem tartott történetekre alapozott foglalkozásokat, a leírások alapján bátran belevághat. Maguk a szerzők is arra buzdítanak, hogy merjünk kísérletezni és ötletelni a könyv alapján.

Az *Élménykönyvtár* olvasása nem passzív folyamat. A problémafelvetések és az irodalmi művek folyamatosan gondolkodásra és kérdésfelvetésre készítenek az olvasót. Emellett a történetek élményt is jelentenek és arra készítetnek, hogy más nézőpontból tekintsünk az olvasottakra. A szemléletváltás folyamata nem ér véget a könyv olvasásával, hanem éppen a könyv befejezésével kezdődik. Az írók útravalót adnak az olvasónak. „Útravalót kap az, aki útnak indul. Azért, hogy legyen tartaléka, amikor éppen szüksége lesz rá” (241).