



DOI 10.31074

Gyermeknevelés Tudományos Folyóirat

Journal of Early Years Education

2022. 10. évfolyam, 4. szám

*Gyermekek és a tér
– Új kutatási lehetőségek
a „térbeli fordulat” forrásvidékein*

ELTE Tanító- és Óvóképző Kar



GYERMEKNEVELÉS
TUDOMÁNYOS FOLYÓIRAT
JOURNAL OF EARLY YEARS EDUCATION

*Gyermekek és a tér – Új kutatási lehetőségek
a „térbeli fordulat” forrásvidékein*

Főszerkesztő

Kolosai Nedda

Vendégszerkesztő

Kéri Katalin és Szabolcs Éva

Szerkesztő

M. Pintér Tibor

Rovatvezetők

Tanulmány: Csikos Csaba, Józsa Krisztián

Műhely: Nyitrai Ágnes, Janek Noémi

Határtalan: Kádár Annamária, Pálfi Sándor

Szemle: Lencse Máté

A szerkesztőbizottság tagjai

Dávid Mária

Endrődy Orsolya

Hunyady Györgyné †

Kéri Katalin

N. Kollár Katalin

F. Lassú Zsuzsa

Lénárd András

Orosz Ildikó

Perlusz Andrea

Pintér Krekity Valéria

Podráczy Judit

Peter Sherwood

Barbara Surma

Szabolcs Éva

Angol nyelvi lektor

Peter Sherwood

Szerkesztőségi titkár

Kantó Éva

Olvasószerkesztő

Knausz Imre

Borítóterv

Császár Lilla, M. Pintér Tibor

© Szerzők, szerkesztők

2022/4. szám szerzői

Albrecht Zsófia

Angyal Zsuzsanna

Bálint Ágnes

Bugyi Anett

Daróczy Gabriella

Düll Andrea

Endrődy Orsolya

Erdei Róbert

Farkas Palma

Fási Katalin

Fejes József Balázs

Fleisz-Gyurcsik Anita

Frang Gizella

Gyöngy Kinga

Haász Sándor

Jámbori Szilvia

Kereki Judit

Kéri Katalin

Kóger Yvetta

Pléh Csaba

Révész József

Révészné Pálfi Krisztina

Szabolcs Éva

Szócs Levente Álmos

Szűcs Norbert

Tóth Edit

Tóth-Varga Violetta

Trencsényi László

Varga Attila

Vida Gergő

DOI 10.31074
HU ISSN 2063-9945

Felelős kiadó:
Márkus Éva dékán

gyermeknevelés@tok.elte.hu
<http://gyermeknevelés.elte.hu>

Szerkesztőség címe:
1126 Budapest, Kiss János altábornagy u. 40.
telefon: 00 36 1 487-81-00

Eötvös Loránd Tudományegyetem,
Tanító- és Óvóképző Kar



Tartalomjegyzék

TANULMÁNYOK

CSABA PLÉH

*Two types of genetic reasoning in contemporary psychology
and their relevance for education* 5

FEJES JÓZSEF BALÁZS, BUGYI ANETT, SZÜCS NORBERT, TÓTH EDIT

*Szülői preferenciák és tapasztalatok az általános iskola választásával
összefüggésben* 26

FLEISZ-GYURCSIK ANITA

Hogyan vélekednek a szülők az óvoda–iskola átmenet főbb kérdéseiről? 50

RÉVÉSZ JÓZSEF, RÉVÉSZNÉ PÁLFI KRISZTINA, VIDA GERGŐ

Az implicit tanulás faktorai a zenehallgatás során. 77

TEMATIKUS TANULMÁNYOK

SZABOLCS ÉVA

Előszó 89

KÉRI KATALIN, SZABOLCS ÉVA

Téri fordulat a nevelés- és gyermekkortörténet kutatásában 91

TÓTH-VARGA VIOLETTA, DÚLL ANDREA

Csecsemőmegfigyelések téri vonatkozásai 101

BÁLINT ÁGNES, JÁMBORI SZILVIA

Kulturális tükrök – Nevelési célok és értékek Japánban és Magyarországon 122

KEREKI JUDIT, HAÁSZ SÁNDOR

Gyermekút az ágazatközi együttműködés fókuszában 144

FARKAS PÁLMA, ENDRŐDY ORSOLYA

*Az 1980-as évek köztéri szobrainak gyermekképe
négy magyarországi szobor elemzésén keresztül* 169

GYÖNGY KINGA

Kisgyermeknevelők által befolyásolható környezet a bölcsődében 193

KÓGER YVETTA

*Az óvodáskorú gyermek fő nevelési színtereinek, azaz a család és az óvoda
kapcsolatának alakulása az ötvenes években* 220

SZŐCS LEVENTE ÁLMOS, VARGA ATTILA, ANGYAL ZSUZSANNA

*Tanulási tér és tanulási környezetek kapcsolatrendszere
a környezeti nevelésben* 245

TEMATIKUS MŰHELY	
TRENCSENYI LÁSZLÓ	
<i>Játék – udvar – gyerekközösség</i>	256
FRANG GIZELLA	
<i>A tér és a magyar népmesei szimbólumok</i>	268
ALBRECHT ZSÓFIA	
<i>Test/tér/kép – kísérlet a múzeumi tér és térélmény gyermeki test felőli megközelítésére</i>	300
FÁSI KATALIN, ERDEI RÓBERT	
<i>Az autizmus spektrumzavar néhány pedagógiai vonatkozása</i>	312
SZEMLE	
DARÓCZI GABRIELLA	
<i>A gyermekkori szenzoros információ-feldolgozás támogatásának hazai interpretációja</i>	325
Szerzőink	329
Authors	337



Two types of genetic reasoning in contemporary psychology and their relevance for education¹

Csaba Pléh

Central European University Department of Cognitive Science

Abstract

The paper shows how arguments based on genetics came back in the 1960s. The universalist claims started from the innatism of Chomsky, and gradually extended the idea of preconfigured cognitive systems to several areas. This resulted in the development on new methods towards studying preverbal infants, but also in proposing much leaner prewired core systems. The other revival of genetic ideas in psychology was mainly reraising to classical nature/nurture debates regarding IQ. The new epigenetic theories propose a new synthesis in the frames of developmental science: environmental enrichment fosters the unfolding of genetic based individual differences.

Keywords: psychogenetics, universal inheritance, innatism, core systems, IQ, epigenetics

In order to understand the present fate of genetic ideas within psychology, we have to go back to the 1960s. The popularity of notions related to genetics changed drastically during the last half century. Genetic determination that became a specific issue of the psychometric tradition, with the debates on intelligence in the 1920s-1930s, was lost to theoretical psychology in the 1950s, only to reappear in American psychology of the 1960s, but in two rival and different forms, as summarized in Table 1 as two theories about the determinants of development. One was the universalist innatism proposed by Chomsky (1959, 1965, 1968), mainly on analogy with ethology and other European inspirations, suggesting that complex human behaviors may be under genetic control (see Pléh, 2019). The other trend was the reemergence of genetic interpretation of individual differences, that was mainly interested

¹ Chapter parts of my forthcoming new book *The formation of modern psychology*. (Routledge, 2023).



in the unfolding of variation, and not in the general genesis of the mind differences.

Table 1

New biological ideas about the determination of development in the 1960's

Type of innovation	Key novelty	Opponents	Leading representatives
Universal nativism	Cognitive structures are <i>a priori</i>	Learning theories	Chomsky, Fodor
Inheritance of differences	Individual differences are heritable	Differences based on nurture	Hans Eysenck Arthur Jensen
Critical periods	Experience is efficient only at certain times	Cumulative experience	Konrad Lorenz Eric Lenneberg

The psychological interests remain divided. Some people are mainly interested in the generic, species-specific, supposedly innate determination of certain functions, while others look for the genetic components of individual differences. The real future would be to connect these two interests in comprehensive theories of development.

Generic inheritance

The work of the 'generic innatist' group followed the argumentation initiated by Chomsky and applied it to psychology in a universalistic manner. Innatism was one way to overcome the "empty organism" and "black box" metaphor of the behaviorists. Innate organizing principles of language and other complex human achievements belong to "species-specific behaviors." In the hand of his followers, this general innatism claim has usually been transformed into the specific innatism claims of the modularists. The critical period theories were an accommodation of the innatist theories. Before the formation of recent epigenetic theories of development, they allowed for the influence of individual experience factors supplementing the innate mechanism, usually talking about species-specific stable environmental factors in the sense of Donald Hebb (1949, 1958).

Most of the research was interested in the early development of some particular abilities, or *domains* as they preferred to call them later on, like numbers, face recognition, language, and the like. The main arguments for a generic genetic determination were based on early and universal developmental manifestations, cross species comparisons, content specific developmental disorders, and less frequently, real cross-cultural comparisons.

Pinker (2002), in his book criticizing the environmentalist position, exposed this universalistic innatist attitude as a positive social program. He showed that for many people, the Darwinian commitment to an image

of human nature was usually accompanied by a rather liberal egalitarian social philosophy. Even very famous naturalists and geneticists like Stephen Jay Gould (1996) made some historical errors due to their left wing social commitments, when they equated the role of modern genetics in psychology with eugenics and selectionist social Darwinism. This socially left wing group preached that while our bodies are Darwinian creatures, at the same time, regarding our mind, we are open universal learning machines. According to Pinker, and the entire universalist-innatist group, this combination was a mistaken path. The starting point for the genetic optimists should be a postulation of a rich human nature, and acceptance of the very rich human universals listed by David Brown (1991). It should be accompanied by accepting the large individual differences at the same time. Pinker also spelled out that in our folk psychology we hardly ever believe in the “blank slate” of the human condition. “I suspect that few people really believe, deep down, that boys and girls are interchangeable, that all differences in intelligence come from the environment, that parents can micromanage the personalities of their children, that humans are born free of selfish tendencies, or that appealing stories, melodies, and faces are arbitrary social constructions” (Pinker, 2002, p. 422). According to Pinker, the difficult task is to accept differences and at the same time belief in equality. We should stand for equality on a moral basis. At the same time, with all the genetic variations acknowledged, we should see clearly that these variations, compared to other primates, are relatively small.

Interestingly, in his take on evolutionary psychologists, the cognitive philosopher Jerry Fodor highlighted the built-in social tensions as well in evolutionary psychology. There is a tension between the innatism of the new evolutionists and the cultural relativism of most social sciences. “Cultural relativism is widely held to be politically correct. So, sooner or later, political correctness and cognitive science are going to collide. Many tears will be shed and many hands will be wrung in public. Be that as it may, if there is a human nature, and it is to some interesting extent genetically determined, it is folly for humanists to ignore it” (Fodor, 1998, pp. 207–208).

Innatism and the smart babies

With the innatism background, and the ongoing social debates, during the last generation, a new *developmental science* has been taking shape. It is reminiscent of pedology a good hundred years earlier. The similarity is due both to interdisciplinary methodology, and due to an aim to base education on the knowledge of children. Developmental science is an interdisciplinary enterprise that tries to understand child development with a combination of the methodical and conceptual tools of the genetics, biology and psychology of development. The new trend brings many real conceptual novelties as well. It is open to challenging new theoretical ideas, again not unlike pedology a

hundred years ago. This is related to the generalist innatism claims started half a century earlier. One implication of innatism was that innate components of mental life should be present very early on. These efforts resulted in conceptions of the *competent infant*. The usual starting point is the mocking of an idea of William James (1890, p. 487) about the disordered sensory confusion of objects in the sensations of babies. “The baby, assailed by eyes, ears, nose, skin, and entrails at once, feels it all as one great blooming, buzzing confusion,” and the babies would take a long time to learn to differentiate these sensory impressions to be parts of objects. This image was prevalent in all empiricist theories of child development, including behaviorism and Piaget. The earliest efforts to question this entirely constructed image were proposed by psychoanalytic theories of ego development in the 1930s, such as Mélanie Klein in the 1920’s and René Spitz in his theory of hospitalization. These psychoanalysts were not taken seriously by mainstream developmentalists. The real innovation and the discovery of smart babies has come with the factual, psychological interpretation of theoretical innatist claims. The new proposals emphasize what complex achievements regarding the world of objects and the world of communication are available even for neonates, and these hidden competencies are domain specific. Infants acquire very early on complex skills, such as getting tuned to the phonological system of the mother tongue, after starting with a broader innate sensibility (Mehler & Dupoux, 1994).

There were two crucial inroads for this new vision.

Development of infancy research technologies. It is impossible to give verbal instructions to babies, and to ask them about their experiences. Infancy research has taken indirect routes, from the time of John B. Watson, with his controversial study of fear conditioning in little Albert, an infant. From the 1970s on, new, refined technologies for the indirect study of baby preferences, like habituation and selective looking and the like played a crucial role in developing the conception of “smart babies.” One central technique has been the use of *habituation*. Habituation has been a central tool in studying animal learning, perception, and attention. You can study discrimination with repeated stimulation until boredom (habituation), and changing one aspect of the stimulus afterwards to see if it still evokes the habituated response (Sokolov, 1960). This research tool was extended to babies from animals. The first method still in use was introduced by the team of Peter Eimas (1934–2005) at Brown University. He made babies listen to repetitive syllables, like *da, da, da* while their sucking frequency was measured by a pacifier provided with a sensor. In general, babies react with increased sucking frequency to new stimuli. After a while, as a result of habituation, the reaction to the repeated [da] syllable decreased. When the stimulus was changed to [ta], the sucking frequency increased again. Thus, babies could differentiate between voiced [d] and voiceless [t], and showing signs even of categorical phoneme perception, where discrimination of the

same acoustic difference is better when it spans the boundary between two phonemes, compared to when it falls within the same phoneme category (Eimas et al., 1971). This technology has been extended to many areas, including human infant and animal comparisons, developmental effects of early exposure, etc. (Gervain & Mehler, 2010 summarize the evidence).

Another frequently used technology is the measurement of *looking times* with a peculiar double presupposition. With very elaborate stimulus procedures, the researchers either suppose that children look more at familiar stimuli, or in other arrangements, that they look more at the unexpected, surprising stimuli. For example, children look at targets speaking their environmental language, showing a familiarity effect (Gervain & Mehler, 2010). At the same time, children look more at unfamiliarly arranged face targets, because they have an expectation for the face arrangement. With much setting elaboration, the two interpretations can be differentiated. Looking times and selective turning towards one source are useful measures for discrimination here. With looking time technologies one can study for example understanding of words in preverbal children. The baby listens to the word *apple*, and is shown an apple on the left, and a banana on the right. If the baby looks more frequently to the left, this implies the baby ‘understands’ the word *apple* (Bloom, 2005).

Another class of technologies uses brain evoked potentials and imaging. Csibra et al. (2000) for example, showed that a change in object perception might be detectable between 6 and 8 months old by a more regularized gamma band activity around 40 Hz in the infant brain. Or to take another example, research using the so-called *near infrared spectroscopy* of infant brain imaging compared different reactions in newborns to “repetition-based AAB (e.g., *babamu, nanape*) and ABB (e.g., *mubaba, penana*) patterns as compared to random ABC controls (e.g., *mubage, penaku*) in the bilateral temporal areas, with a somewhat stronger response in the left hemisphere, as well as in the left frontal regions. The processing of structural regularities thus appears to be clearly left-lateralized at birth” (Gervain, 2013, p. 212).

A literal interpretation of innatism. The innatist claims forced psychologists to look for early signs of preparedness for many cognitive and emotional achievements. Innatism was not interpreted by them as a mere general philosophical self-explaining doctrine, but something that has to be checked empirically, possibly on very young children.

Very young children, like humans in general, started to be interpreted – following the way Chomsky (1968) introduced grammatical knowledge into the mind of every speaker – not merely as knowers, but also as theory builders, little scientists and philosophers. They started to be assumed to form general theories of the physical and social environment and test these theories by observation and active experimentation. Jean Mandler (1992) called the non-propositionally organized perceptual starting principles *conceptual primitives*. Later, the smart babies started to be assumed to be

philosophers of knowledge and social life (Gopnik et al., 1999; Gopnik, 2009). The original linguistic innatism proposed by Chomsky in the 1960s was generalized from the 1980s on into a general “cognitive innatism.”

A special version of these ‘babies as theoreticians’ idea is the *core knowledge* vision promoted by Sue Spelke at Harvard University (2000; Spelke & Kinzler, 2007). According to this innatist model, the innate ideas do not relate to specific concepts as Fodor (1983) proposed, but only to some basic systems of knowledge. The theory proposed by Susanne Spelke assumes some content specific modular systems, but they are presented as a compromise between the general cognition and the overmodular conceptions. “The human mind is not a single, general-purpose device that adapts itself to whatever structures and challenges the environment affords. Humans learn some things readily, and others with greater difficulty, by exercising more specific cognitive systems with signature properties and limits. The human mind also does not appear to be a ‘massively modular’ collection of hundreds or thousands of special-purpose cognitive devices [... but it is] built on a small number of core systems.” (Spelke & Kinzler, 2007, pp. 91–92).

The first core system is *object representation*. It centers on the spatio-temporal principles of cohesion, continuity, and contact (ibid., 89). The second one is *agency*. “The intentional actions of agents are directed to goals, and agents achieve their goals through means that are efficient. Numerosity and geometry, and maybe social representation of others make the list full.

Core systems do give us strong constraints, they are peculiarities of our everyday naive thought. At the same time, their limited scope can be overcome through the history of human knowledge, especially science. For example, though our core geometry is Euclidean, we could develop other geometries, as well as create numbers that are not part of our natural system of numerosity. The constraints of the social core system are still hard to overcome. “A predisposition for dividing the social world into *us* vs. *them* may have evolved for the adaptive purpose of detecting safe and trustworthy social partners, but it can be misemployed in modern, interconnected and multicultural societies. It even may support the ravages of discord, violence and warfare among individuals, groups and nations” (ibid., 93)

Thus, a central message of new developmental studies is the postulation of smart babies. At the same time, the new developmental studies have also shown, that several procedures in many areas, which seemed to develop very early, do take much more time. Visual integration, for example, develops until rather late, into early puberty (Kovács, 2000, 2004). Related to these timing issues, several practical questions are also integrated into contemporary developmental science, like the reopening of the issue of sensitive periods. Some practically interesting issues are what remain relatively open throughout our entire life, such as learning new words, or recognizing and storing new faces. The crucial age in the consolidation of value systems and self-regulation, the specific importance of a ‘second critical period,’ is adolescence.

Inheritance of individual differences

The study of individual variation was labeled as the ‘other type of scientific psychology,’ i.e. psychometry (Cronbach, 1957). The two main areas for psychogenetics in this domain studied were personality differences like the origin of temperamental variations following the traditions of Galen (Kagan, 1994), and (on the footsteps of Galton, 1869, 1893), genetic differences in general intellectual abilities (MacKintosh, 1998). Socially, the latter interest in the genetics of intelligence was often linked to a conservative social philosophy and to a belief in a stable social order. It remained true for the late 20th century as well.

The inheritance of intelligence issue is the most telling and most visible one. This is the issue where the social embedding continues to be seen most clearly, and that is where the entire issue was discussed for most of modern psychology, for over 100 years.

Heredity of intelligence: Galton reloaded

The issue of genetic determinism of human behavioral and intellectual individual differences became the focus of increasing scientific attention again in the 1960s. This reemerging view also started as a criticism of behaviorism. The new psychogeneticians denied that the behaviorists’ simple life history empiricism could be a possible way to explain individual differences. To explain individual differences, they referred to the Galtonian paradigm that proposed heredity to be crucial in determining individual differences in behavior, and basically presupposed an additive role of nature (genetic) and nurture (environment). The followers of Galton did not consider the possibilities of substantial proactive visions of interaction, where human agents as environmental factors factually enter the causal chain, in changing schooling patterns for example (for critical surveys, see Richardson, Spears & Richards, 1972; Sternberg, 2018).

There is a further important aspect of the revival of Galton’s theory, namely, that it assumes *one single feature of excellence*, which is in clear contrast to the modular ideas. “In psychology Darwin’s theory has taken two competing forms for more than a hundred years. The first is a conservative, deterministic approach based upon the theory of natural selection and the survival of the fittest. It stresses the need to reduce the dimensions of psychological variability by finding a small number of traits in which individuals differ from each other. If someone excels in these traits, he is considered to be fitter than others. The second approach is more tolerant, emphasizes development, and considers variability itself as an evolutionary asset” (Kovács & Pléh, 2000, p. 1).

A hot new debate regarding the validity of the Galtonian paradigm started half a century ago when Arthur Jensen (1923–2012), a Berkeley based educational psychologist published a paper claiming the genetic

intellectual inferiority of African-Americans (Jensen, 1969). Jensen claimed that intellectual differences are inherited and it is hardly possible to raise intelligence by interventions. *Table 2* shows the basic arguments promoted by this much discussed review and program paper, and the opponent opinions.

Table 2

Some value choices of the claims about the genetic determination of intelligence promoted by Arthur Jensen (1969)

Jensen's thesis	Consequences	Opponents
IQ is a key for social differences	Cognitive structures are unified	Multiplicity of cognitive differences
IQ differences inherited	Key to schooling. IQ cannot be raised.	IQ-differences results of early experience
Social differences inherited	No social injustice in schooling	The school and social cult of IQ is unjust

Jensen's paper started intensive debates that lasted for two generations. The paper by 2019 had over 5,000 references. The leading evolutionist, paleontologist and science popularizer of the egalitarian group at Harvard University, Stephen Jay Gould was a key player in the field with an emotionally committed antiracist environmentalist attitude, who openly claimed that scientific objectivity should not mean a lack of preferences. In his frequently cited (11,000 references!) and published book on the *Mismeasure of man*, where he surveyed all the allegedly distorted use of intelligence testing for social discrimination and related racist psychology, he expressed his opinion in emotional terms, that he kept later on as well, even in his criticism of evolutionary psychology. «We pass through this world but once. Few tragedies can be more extensive than the stunting of life, few injustices deeper than the denial of an opportunity to strive or even to hope, by a limit imposed from without, but falsely identified as lying within» (Gould, 1981, pp. 61–62).

The intervention issue was historically crucial, since in the presentation of Jensen, the crucial indirect social argument for a genetic determination of IQ levels was specifically the lack of success of the social intervention programs initiated in the United States as part of the Great Society efforts, the so-called Head Start program to raise IQ levels. Jensen (1969) already with his title – *How Much Can We Boost IQ and Scholastic Achievement?* – was challenging the idea of these compensatory interventions. The interventions relied on the notion of “impoverished environment” taken over from animal studies and proposed by J. M. Hunt (1906–1991). The book of Hunt (1961) on the importance of early experience was central in several regards. Hunt, who was by training and experience a Freudian developmental psychologist and was originally interested in early childhood to explain pathology,

gradually became interested in the impact of early experience on cognitive development. He did not rely on the 60-year-old psychometric tradition of intelligence, rather, in the new cognitive atmosphere, Hunt tried to interpret intelligence as an information processing ability. Hunt also postulated that this information processing ability was profoundly influenced by early experience, in line with the idea of critical periods.

As he summarized in a review paper two decades later, the first three years of life are crucial for both intellectual and emotional development. They are “highly important for the achievement of initiative (or roughly the opposite of learned helplessness), of trust (or readiness and skill in eliciting help from adults and others), of compassion [...] of curiosity [...] and of various still poorly understood attainments (or learning sets) that seem to be important for the later development of competencies” (Hunt, 1979, p. 136).

Hunt’s book was significantly influential in setting the stage for the social intervention programs in the U.S. initiated in the mid 1960s. He served in presidential committees under Lyndon B. Johnson, was one of the authors of a policy document *The Children’s Bill of Rights*, and even acted as a promoter of educational television programs, such as *Sesame Street*. The logic underlying the interventions, based on his book of 1961, had several limitations or problems, however. They were not sophisticated enough in an educational sense, and treated some social groups in a rather condescending manner, such as lacking culture or even lacking a proper language, like the deprived ideas regarding Black English in the U.S. In their hasty design, compensatory education proposals were not based on strategic intervention plans in an educational sense. As many social critics saw it, the entire idea that a program was successful only if it raised the IQ of the participants, was socially questionable as well. There might be other gains, like in learning motivation, strategic life planning, and so on.

Around the same time, when Jensen published his provocative paper, Richard Herrnstein (1930–1994), a Harvard psychologist, who was an old style pigeon psychophysicist and historian of psychology, published a paper in the *Atlantic* magazine spelling out the social aspects of the genetic argumentation (Herrnstein, 1971). In searching for the bases of meritocratic society, Herrnstein claimed that (inherited) IQ was a determinant of social success in America. Therefore, social distribution of wealth, power, and so on was becoming more and more based on IQ. Interestingly, the *Atlantic* magazine where Herrnstein published his ideas was already involved in the abolition of slavery issues as early as the 1860’s (!), and the IQ debates of the 1920’s (!), and was read by a wide variety of people, including many liberal intellectuals. Thus, the paper of Herrnstein created a sizeable secondary social literature. The logic of this paper was straightforward that later resulted in a book on meritocracy (Herrnstein, 1973). This was shocking especially from someone who himself had come to Harvard as a child of uneducated, poor Jewish migrants in New York. This was similar to the background of Gould, his basic liberal left wing opponent of

hereditarian ideas, also from Harvard, who dedicated his book on intelligence measurement to his Eastern European immigrant Jewish grandparents, who came through selective US immigration screenings.

The essence of the conservative social proposition of Herrnstein was summarized as a series of statements.

- differences in mental abilities are inherited;
- social success requires those abilities;
- earning and prestige depend on success;
- social standing will be based on inherited differences among people;
- social differences shall increase because IQ will be more and more inheritance determined;
- all of the above brings modern social intervention programs into question.

There was a wider context to all of these debates that was raised at the time by Noam Chomsky (1978). Chomsky as a representative both of the generic innatist group, and a radical left wing social thinker questioned several issues in the reasoning of Herrnstein in a rather radical manner, as well as some of the naive liberal criticisms directed against Herrnstein. First, Chomsky expressed his puzzlement why the possible inheritance of any trait is such a disturbing social issue. “The question of heritability of I.Q. might conceivably have some social importance, say, with regard to educational practice. [...] It is, incidentally, surprising to me that so many commentators should find it disturbing that I.Q. might be heritable, perhaps largely so. Would it also be disturbing to discover that relative height, or musical talent, or rank in running the 100 yard dash, is in part genetically determined? Why should one have preconceptions one way or another about these questions, and how do the answers to them, whatever they may be, relate either to serious scientific issues (in the present state of our knowledge) or to social practice, in a decent society?” (Chomsky, 1972, p. 44). He moved on to more basic and disturbing social issues, to question the very distribution of social rewards. “It is alleged that in our society remuneration correlates in part with IQ. But insofar as that is true, it is simply a social malady to be overcome much as slavery had to be eliminated at an earlier stage of human history. [...] The standard arguments for ‘meritocracy’ have no basis in fact or logic” (Chomsky, 1978, p. 122). Only capitalist society distributes rewards in a meritocratic manner. “Herrnstein recognizes that his argument will collapse if, indeed, society can be organized in accordance with the ‘socialist dictum,’ ‘From each according to his ability, to each according to his needs.’ [...] If [...] society can be organized more or less in accordance with the ‘socialist dictum,’ then nothing is left of Herrnstein’s argument.” (Chomsky, 1972, p. 34).

According to Chomsky, another misleading factor is related to the very notion of intelligence. Differences in intelligence between groups are measuring the wrong thing. “We have to study less complex issues. An inquiry into such questions as race and IQ appears to be of virtually no

scientific interest. [...] race and IQ, each an obscure amalgam of complex properties. Rather, he would ask whether there is a correlation between measurable and significant traits, say, eye color and length of the big toe. It is difficult to see how the study of race and IQ can be justified on any scientific ground” (Chomsky, 1978, p. 132).

Chomsky also arrived to the same conclusion as Pinker (2002) a generation later: social equality of opportunity is not an issue of abilities, but an issue of principle. “Human talents vary considerably, within a fixed framework that is characteristic of the species and that permits ample scope for creative work, including the creative work of appreciating the achievements of others. This should be a matter for delight rather than a condition to be abhorred. Those who assume otherwise must be adopting the tacit premise that a person’s rights or social reward are somehow contingent on his abilities. [...] in a decent society opportunities should confirm as far as possible to personal needs, and such needs may be specialized and related to particular talents and capacities” (Chomsky, 1978, p. 127).

This was rather much in line with later developments in postindustrial societies. From the 1980s on, the sometimes paternalistic programs of ‘elevating the oppressed’ and compensatory education typical of the late 1960s, are replaced in American universities and elsewhere with “multiculturalism.” ‘Studies programs’ like ‘Black studies, Minority Studies, and Women’s Studies’ representing the recognition of alternative cultures and values were created, where what was at stake was no more the denial of differences and compensation, but the acceptance of differences. These processes were not necessarily decreasing social inequalities in access to education and jobs.

The interesting controversies between the two camps had an assumed opposite causal chain in their social argumentation. The macro sociological level relations between social status and intelligence were accepted by both camps. The politically left wing ‘environmentalists’ claimed that these differences are caused by cumulative effects of the environment, from childhood undernutrition to intellectually unchallenging environments. For the researchers claiming inheritance, the social differences in intelligence would be a result of a long history in liberal societies of social class position becoming tied to inherited intellectual differences. Due to an assumed equal opportunity schooling in liberal societies, social stratification would be more and more stabilized, and would historically mirror inherited individual differences in general intellectual ability. We know, however, that there are overlaps in intelligence between social strata.

The next wave of the debate on the inheritance of intelligence started with the publication of a book by Herrnstein and Murray (1994) that claimed that many variations on social success and failure in American society, the unequal distribution of merit, are basically caused by inherited differences in intelligence. (For Herrnstein, who was by then a veteran of the intelligence

debates, this was already a posthumous book, with over 10,000 citations). In an interesting way, as the analysis of Weidman (1997) clearly showed it, their argument fired up the cultural war between progressives and conservatives in psychology and in social science again. The first group stood for nurture, the second for nature. One aspect of the hereditary determination group's claims was almost forgotten. They did claim that with economic growth, there was a standardization of the environment, including cultural environment, with things like universal education, reading, and numeracy – which actually raises heritability. This last point is especially important in modern societies, with their intense efforts *to equalize opportunity*. As a general rule, as environments become more uniform, heritabilities rise. "It is the central irony of egalitarianism: uniformity in society makes the members of families more similar to each other and members of different families more different. This assumption proves to be the crux of Herrnstein's and Murray's argument. Yet it has not attracted commensurate attention from the book's critics. The flaw in its logic is obvious: it is impossible for Herrnstein and Murray to prove that our society presents a 'uniform' environment to all people" (Weidman, 1997, pp. 142–143). As the anthropologists, Richerson, Boyd and Henrich (2010, p. 8990), summarized there is a paradoxical effect of culture here. "Human genetic variation for behavioral traits may be large because cultural variation shelters much genetic variation from selection." The new review of Tucker-Drob and Bates (2016) showed interesting cultural differences here as well. The higher effects of heritability in higher status were especially true in societies with a socioeconomically unequal access to schooling.

As Dickens and Flynn (2001) showed in a formal model, high heritability and environmental influences are not contradictory. People select environments that correspond to their IQ the same way as they selectively chose partners, fitting to their own intelligence (assortative mating). These influences increase the effect of heredity in a peculiar way. "The picture that emerges suggests a powerful role for environment in shaping individual IQ. However, we wish to stress that the way environment plays its role is very different from the traditional characterization. It appears that most environmental effects are relatively short-lived. At least for young children, experiences much more than a year old influence today's IQ only because of their effect on past IQ and the effect of past IQ on today's environment. Even then, the effects of environment decay, leaving only a narrow window in which transient environmental effects may influence IQ. [...] improving IQs in childhood is not the way to raise the IQs of adults. Adult IQ is influenced mainly by adult environment. Enrichment programs may nonetheless be worthwhile because at least some seem to have long-term effects on achievement and life outcomes, and the temporary IQ boosts they provide may mediate those effects. [...] such programs would be most likely to produce long-term IQ gains if they taught children how to replicate outside the program the kinds of cognitively demanding experiences that

produce IQ gains while they are in the program and motivate them to persist in that replication long after they have left the program” (Dickens and Flynn, 2001:366). Thus, the success of interventions depends on the success of motivational changes.

As Anastasi (1958, p. 197) pointed out two generations ago, the real issue was not addition of variance, following the Galton model, but explaining the mechanisms of effects. “Rather than seeking to discover *how much* of the variance was attributable to heredity and how much to environment, a more fruitful approach is to be found in the question ‘*How?*’ There is still much to be learned about the specific *modus operandi* of hereditary and environmental factors in the development of behavioral differences.” In the middle of behavioristic environmentalism, she claimed that the crucial issue is the directness of the influence. Among environmental influences there are direct ones like brain damage, and indirect ones, like richer environment. “Environmental factors of an organic nature vary along a ‘continuum of indirectness.’ The more indirect their connection with behavior, the wider will be the range of variation of possible outcomes.” (ibid.)

Bronfenbrenner and Ceci (1994) proposed a framework along these lines, by distinguishing systematically between proximal and distal influences. This was one of the last papers of the famous cultural developmental psychologist, Uriel Bronfenbrenner (1917–2005). He was one of the intellectual moving forces of the Head Start movement in the 1960s. A generation later they concluded that the better environmental conditions in fact provide for a fuller development of genetic potential, thus in a paradoxical manner, there is more observed heredity effects under good developmental conditions. That is an argument for social improvement and intervention in their view. “When proximal processes are weak [ie. in poverty, Cs. P.], genetically based potentials for effective psychological functioning remain relatively unrealized but that they become actualized to a progressively greater extent as proximal processes increase in magnitude [...] unrealized capacities might be actualized through social policies and programs that enhance exposure to proximal processes in environmental settings [...], can provide the stability and resources that enable such processes to be most effective” (Bronfenbrenner & Ceci, 1994, p. 569, 583).

Thus, the debate that continued for two generations has two interesting messages. First, to interpret the effects of genetic and environmental differences, a sophisticated developmental theory is necessary. Second, both progressive and conservative theorists agree that the impact of the genetic potential increases in better and/or homogenous environments. These differences regard social policy implications: the conservatives think that these better environments are already attained, while the liberals and progressives argue for interventions to achieve these favoring environments.

The idea about general intelligence had an old-time neuroscience support. The proposals of Lashley (1929) about mass action and equipotentiality in

his rat studies implied that intelligence may be dependent on the amount of cortical tissue rather than on any specific brain areas. Recently, the challenge is how to relate modularity of function to the psychometric claims regarding general intelligence. Gary Marcus and his colleagues made an interesting secondary reanalysis of the many – over 200 – available brain imaging studies of general cognitive functions (Cabeza & Nyberg, 2000). They proposed that basically there is always an overlap between the different brain areas which is supposed to be responsible for a given task. This is due to the fact that even simple looking cognitive tasks would involve different modules. As a matter of fact, if this general intelligence would be real, it would be the result of the overlap between real world tasks and the need to involve different modules for each task. “We suggest a potential way of reconciling a central finding in human individual differences, both with modern conceptions of neural function and with some forms of modularity and functional specialization in cognitive science. [...] any given task will most likely necessarily call upon the operation of hypothesized modules” (Rabaglia et al., 2011, p. 301). Thus, they basically propose something like what was proposed by the neuropsychology of Luria (1966) in the 1960s: complex human function involves an entire array of brain regions. Kovács and Conway (2016) made an even more detailed region overlap analysis, showing that *g* might be related to prefrontal functions. During this process, the two separate modern psychogenetic traditions, the universalist and individual differences trends start to be reconnected.

Determining factors of development

The traditional nature/nurture issue had become complex due to the self-conscious development of the modern natural sciences of development. William Stern proposed already a 100 year ago a convergence theory of development. According to the convergence theory, nature and nurture not merely interact in determining development, but they determine development in a convergent manner, somehow relying on common proximal causal mechanisms. For Stern, this joint integrating field was the concept of personality where environmental and genetic factors do relate to each other (Stern, 1914, 1938). As a matter of fact, some modern developmental theories that criticize as a starting point the separation of inheritance and environment can be taken as followers of Stern (Oyama, 2000). This more dynamic attitude means that embryology should not be entirely replaced by genetics as an inspiration for psychological studies of development. Development should not be interpreted as a realization of an essentialist blue print, where all results and varieties would be contained in the genome interpreted in an archetypical manner. “Organic form [...] is not transmitted in the genes, neither is it contained in the environment. [...] rather] it is constituted in a developmental process” (Oyama, 2000, p. 26).

The novelties due to the Human Genome Project did overwrite former simplistic systems of psychogenetics relying on a direct, blueprint-read-out metaphor.

Limitations of the genome. Psychologists themselves have been challenged in their psychogenetic models by the fact born out of the Human Genome Project, where the basic issue is how so few genes (numbers were moving from 32,000 down to 23,000 over the decade) can be responsible for so many cognitive adaptations (Marcus, 2006).

The limitations related to the size of the gene pool question the early visions of evolutionary psychology, that abundantly postulated over a 1,000 elementary minor psychologically interpreted genetic changes merely to differentiate between humans and other apes (Cosmides & Tooby, 1992). It is also difficult to accommodate the small number of genes with those conceptions that interpreted certain peculiarities of human grammar such as number agreement to be genetically determined, together with certain taste or, face preferences, and so on. Both in behavior genetics and in the genetic interpretation of psychological processes, we have to forget the idea of a biunique correspondence between genes and preferences or species-specific behaviors. Most behavioral and cognitive features must have a polygenic determination, supplemented by epigenetic mechanisms (Grigorenko, 2018).

Fostering regulatory genes. These do play trivial roles in organic development, like in the development of body symmetries, but they may as well be crucial in neural development and therefore in determining sensitive developmental periods (Johnson et al., 2011; Charney, 2012).

Genetics in an open system. Philosophers have emphasized for centuries that man is an open project. Nowadays, research on mental development also realized the centrality of this issue. The most characteristic human processes such as language or culture, though they do follow interesting universals, do assume an adjustment during individual lifetime (Slobin, 1985, 2004). Thus, when looking for genetic determinants of behavior and cognition we have to look for genetic models that entail the existence of environmental interactions as a sort of species wide expectation, which have a stabilizing role for example for the sound system of the mother tongue, kinship relations and so on.

The classical discussions of how genetics and “embryology” contribute to the unfolding of psychological individuality are also highly relevant to the developmental theories. For the psychologists, this concept supports a possible new interpretation of their own classical doubts regarding straightforward genetic determinism. Evolution paves the way for individual development, where genetics and ecology, such as the cultural environment of primary and secondary socialization, determine the way of ‘choosing individual’ routes made possible by the evolutionary landscape. The intense study of epigenetic unfolding as shown by Charney (2012) indicate the implications of the still relevant landscape metaphor proposed by

Waddington (1942, 1957) to illustrate the concept of epigenesis. Jablonka and Lamb (2002) present the history of this concept as an intersection of evolution, development, genetics, and ecology. They claim that both the traditional idea entertained by Waddington and the novel postgenomic ideas allow for multiple developmental pathways. “Epigenetics [is] associated with the interaction of genes, their products, and the internal and external environment. [...it focuses] on alternate developmental pathways, on the developmental pathways underlying stability and flexibility, and on the influence of environmental conditions on what happens in cells and organism” (Jablonka & Lamb, 2002, pp. 88–89).

Epigenesis as a term has several meanings. In some of its loose psychological usage, it merely means the idea that environment driven development is important. It is also used to refer in an evolutionary sense to gene-culture co-evolutions, such as lactose tolerance in human adults and cattle breeding. It is often used in the interpretation of genetic vulnerability and environmental interactions in the genesis of different psychopathologies. In the modern genetic interpretation, however, the very term epigenesis also implies a definite genetic notion, namely that the activation of the genome, or more precisely parts of the genome are experience dependent as well (Charney, 2012).

Epigenesis has several meanings regarding behavioral development as well. It does imply some kind of intricate sensitivity to environmental effects, in the form of sensitive periods or the like. Grigorenko (2018) summarized how this concept might be useful in understanding some puzzles of the assumed inheritance of intelligence. Epigenesis can be interpreted, as the famous image of Waddington (1942, 1953, 1957) suggested, a picture where evolution and genetics determine only possible pathways of development but development itself depends on many environmental factors as well.

It is hard to imagine a simple Mendelian genetics for (supposed) modular cognitive organizations. In addition, we have to recognize that there are not only opponent systems in cognition, but supplementary systems as well, such as nighttime and daytime vision, or grammar and the lexicon. Finally, specific cultural learning mechanisms show up in humans as a procedure that is prepared to acquire relatively unmotivated, arbitrary systems in a flexible manner (Csibra & Gergely, 2009).

The newer approaches started off with a theoretical critique of a simple blue print image of genetic determination. In a way, as presented among the first ones by Gary Marcus (2001, 2004) of New York University and by the edited volume of Ellis and Bjorklund (2005), the new aim was and is to relate proximal mechanism of development with distal mechanisms of evolution. This has been the eternal dream since the time of Haeckel and J.M. Baldwin through evolutionary epistemology of Karl Popper and Donald Campbell. The new approaches have two basic novelties. They are not merely looking for analogies, but for causal relations connecting the two changes, and they

rely on clear notions of modern genetics. There are interesting analogies between developmental processes of psychology and biological processes regarding the 'preparedness' of organisms for change. "Evolutionary biology possessed not only an analogue to trial and error learning, but also an analogue to cognitive psychology in the theory of developmental constraints! Cognitivists insisted that trial and error was mediated by complex internal states that could speed up, slow down, or channel the effects of environmentally mediated learning. Advocates of developmental constraints said the same thing about the operation of natural selection. Embryological development biased the set of 'options' that were available to selection. [...] the criticisms of cognition and constraints were very similar. Behaviorists scorned cognitive states as 'mentalistic,' while neo-Darwinians scorned *Bauplans* as 'idealistic'" (Amundson, 2006, p. 10).

As Gary Marcus (2001) emphasized, nativism can be reconciled with the effect of experience. The brain can be assumed to have an initial structure, at the same time emphasizing that during development there are factors such as gene expression, interaction between cellular structure, chemoaffinity, and gradual differentiation that all play a role in the unfolding of the genetic make-up. The last 10–15 years have witnessed the appearance of a new synthesis, whereby innate mechanisms, learning and experience, perception, as well as social factors have all been acknowledged to play important roles in the development of higher order cognition and language. In this new perspective, the question is shifted from a simple *nature versus nurture* dichotomy to exploring the mechanisms that are responsible for aspects of cognitive development and their interaction with one another.

The new issues raised at the turn of century are nevertheless embedded into classical issues of nature/nurture, and the role of genetics in contemporary psychological theories. The reemergence and reanalysis of the whole issue of genetic components of behavior is a striking feature of the last half century, from two different angles.

References

- Amundson, R. (2006). EvoDevo as Cognitive Psychology. *Biological Theory* 1, 10–11. <https://doi.org/10.1162/biot.2006.1.1.10>
- Anastasi, A. (1958). Heredity, environment, and the question «How?» *Psychological Review*, 65, 197–208. <https://doi.org/10.1037/h0044895>
- Bloom, P. (2005). *Descartes' Baby. How the Science of Child Development Explains What Makes Us Human*, Basic Books.
- Bronfenbrenner, U. & Ceci, S. J. (1994). Nature-Nurture Reconceptualized in Developmental Perspective: A Bioecological Model. *Psychological Review*, 101, 568–586. <https://doi.org/10.1037/0033-295X.101.4.568>
- Brown, D. E. (1999). *Human universals*. McGraw–Hill.

- Cabeza, R. & Nyberg, L. (2000). Imaging cognition II: An empirical review of 275 PET and fMRI studies. *Journal of Cognitive Neuroscience*, 12, 1–47. <https://doi.org/10.1162/08989290051137585>
- Charney, E. (2012). Behavior genetics and postgenomics. *Behavioral and Brain Sciences*, 35, 331–410. <https://doi.org/10.1017/S0140525X11002226>
- Chomsky, N. (1959). Review of B. F. Skinner's Verbal Behavior. *Language*, 35, 26–58. <https://doi.org/10.2307/411334>
- Chomsky, N. (1965). *Aspects of a theory of syntax*. M.I.T. Press. <https://doi.org/10.21236/AD0616323>
- Chomsky, N. (1968). *Language and mind*. Harcourt. Third edition 2006. Cambridge University Press.
- Chomsky, N. (1972). Psychology and ideology. *Cognition* 1, 11–46. [https://doi.org/10.1016/0010-0277\(72\)90043-1](https://doi.org/10.1016/0010-0277(72)90043-1)
- Chomsky, N. (1978). Language Development, Human Intelligence, and Social Organization. In Feinberg, W. (Ed.), *Equality and Social Policy* (pp. 120–143). University of Illinois Press.
- Cosmides, L. & Tooby, J. (1992). Psychological foundations of culture. In Barkow, J. H., Cosmides, L. & Tooby, J. (1992, Eds.), *The Adapted Mind*. Oxford University Press.
- Cronbach, L. J. (1957). The Two Disciplines of Scientific Psychology. *American Psychologist*, 12, 671–684. <https://doi.org/10.1037/h0043943>
- Csibra, G., Davis, G., Spratling, M. W. & Johnson, M. H. (2000). Gamma Oscillations and Object Processing in the Infant Brain." *Science*, 290(5496), 1582–1585. <https://doi.org/10.1126/science.290.5496.1582>
- Csibra, G. & Gergely, G. (2009). Natural pedagogy. *Trends in Cognitive Sciences*, 13, 148–153. <https://doi.org/10.1016/j.tics.2009.01.005>
- Dickens, W. T & Flynn J.R. (2001). Heritability estimates versus large environmental effects: the IQ paradox resolved. *Psychological Review*, 108, 346–369. <https://doi.org/10.1037/0033-295X.108.2.346>
- Eimas, P. D., Siqueland, E. R., Jusczyk, P. W. & Vigorito, J. (1971). Speech perception in infants. *Science* 171, 303–306. <https://doi.org/10.1126/science.171.3968.303>
- Ellis, B. J. & Bjorklund, D.F. (2005) *Origins of the Social Mind: Evolutionary Psychology and Child Development*. Guilford Press
- Fodor, J. (1983). *The modularity of mind*. M.I.T. Press.
- Fodor J. (1998). *In critical condition: Polemical essays on cognitive science and the philosophy of mind*. MIT Press. <https://doi.org/10.7551/mitpress/4737.001.0001>
- Galton, F. (1869). *Heredity genius*. Macmillan. Electronic version of the 1892 edition: <http://galton.org/books/hereditary-genius/text/pdf/galton-1869-genius-v3.pdf>
- Galton, F. (1883). *Inquiries into human faculty and its development*. Macmillan. <http://galton.org/books/human-faculty/text/galton-1883-human-faculty-v4.pdf>, <https://doi.org/10.1037/14178-000>

- Gervain, J. (2014). Developmental Science and the Nature–Nurture Issue: The Case of Language. In Pléh, Cs., Csibra, G. & Richerdson, P. (Eds.), *Naturalistic approaches to culture* (pp. 209–221). Akadémiai. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.093008.100408>
- Gervain, J. & Mehler, J. (2010). Speech perception and language acquisition in the first year of life. *Annual Review of Psychology* 61, 191–218.
- Gopnik, A. (2009). *The philosophical baby*. Farra, Strauss and Giroux Farrar.
- Gopnik, A., Meltzoff, A. N. & Kuhl, P. K. (1999). *The Scientist in the Crib: What Early Learning Tells Us About the Mind*. Morris.
- Gould, S. J. (1981). *The mismeasure of man*. Norton.
- Gould, S. J. (1996). *Full house. The spread of excellence from Plato to Darwin*. Harmony Books. <https://doi.org/10.4159/harvard.9780674063396>
- Grigorenko, E. L. (2018). Puzzled intelligence: Looking for missing pieces. In Sternberg, R. J. (Ed.), *The nature of human intelligence* (pp. 152–166). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/9781316817049.011>
- Hebb, D. O. (1949). *The organization of behavior*. Wiley.
- Hebb, D. O. (1958). *A textbook of psychology*. Saunders. <https://doi.org/10.1037/14200-000>
- Herrnstein, R. J. (1971). I.Q. *Atlantic Monthly*, 228, (3), 43–64.
- Herrnstein, R. J. (1973). *I.Q. in the Meritocracy*. Little Brown.
- Herrnstein, R. J. & Murray, C. (1994). *The Bell Curve*. Free Press.
- Hunt J. M. (1961). *Intelligence and experience*. Ronald Press.
- Hunt J. M. (1979). Psychological development: early experience. *Annual Review of Psychology*, 30, 103–143. <https://doi.org/10.1146/annurev.ps.30.020179.000535>
- Jablonka, E. & Lamb, M. J. (2002). The changing concept of epigenetics. *Annals of the New York Academy of Sciences*, 981, 82–96. <https://doi.org/10.1111/j.1749-6632.2002.tb04913.x>
- James, W. (1890). *Principles of Psychology*. Holt. Digitized version <http://www.bahaistudies.net/asma/principlesofpsychology.pdf> or <https://archive.org/details/theprinciplesofp01jameuoft/page/n6/mode/2up>
- Jensen, A. R. (1969). How Much Can We Boost IQ and Scholastic Achievement? *Harvard Educational Review*, 39, 1–123. <https://doi.org/10.17763/haer.39.1.l3u15956627424k7>
- Johnson, W., Penke, L. & Spinath, F. M. (2011) Heritability in the era of molecular genetics: Some thoughts for understanding genetic influences on behavioural traits. *European Journal of Personality*, 25, 254–266. <https://doi.org/10.1002/per.836>
- Kagan, J. S. (1994). *Galen's prophecy. Temperament in Human Nature*. Basic Books.
- Kovács, I. (2000). Human development of perceptual organization. *Vision Res. Special Issue on Attention*, 40(10–12), 1301–1310. [https://doi.org/10.1016/S0042-6989\(00\)00055-9](https://doi.org/10.1016/S0042-6989(00)00055-9)

- Kovács, I. (2004). *Visual Integration: Development and Impairments*. Akadémiai.
- Kovács, K. & Conway, A. (2016). Process overlap theory: A unified account of the general factor of intelligence. *Psychological Inquiry*, 27, 151–177. <https://doi.org/10.1080/1047840X.2016.1153946>
- Kovács, K. & Pléh, C. (2000) Evolution, individual differences and social commitments. *Psychology*, 11, 1–4. <http://www.cogsci.ecs.soton.ac.uk/cgi/psyc/newpsy?11.045>.
- Lashley, K. S. (1929). *Brain mechanisms and intelligence*. University of Chicago Press.
- Luria, A. R. (1966). *Higher Cortical Function in Man*. Basic Books.
- MacKintosh, N.J. (1998). *IQ and Human Intelligence*. Oxford University Press.
- Mandler, J. M. (1992). How to build a baby. II. Conceptual primitives. *Psychological Review*, 99, 587–604. <https://doi.org/10.1037/0033-295X.99.4.587>
- Marcus, G. (2004). *The birth of the mind*. MIT Press
- Marcus, G. F. (2001). Plasticity and nativism: Towards a resolution of an apparent paradox. In Wermter, S., Austin, J. & Willshaw, D. (Eds.), *Emergent neural computational architectures based on neuroscience* (pp. 368–382). Springer. https://doi.org/10.1007/3-540-44597-8_27
- Marcus, G. F. (2005). What Developmental Biology can Tell Us about Innateness. In Carruthers, P., Laurence, S. & S. Stich (2005, Eds.), *The Innate Mind: Structure and Content* (pp. 22–33). Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780195179675.003.0002>
- Marcus, G. F. (2006). Cognitive Architecture and Descent with Modification. *Cognition*, 101, 443–465. <https://doi.org/10.1016/j.cognition.2006.04.009>
- Mehler, J. & Dupoux, E. (1994). *What Infants Know: New Cognitive Science of Early Development*. Blackwell.
- Oyama, S. (2000). *The ontogeny of information*. Duke University Press.
- Pinker, S. (2002). *The Blank Slate*. Penguin.
- Pléh, Cs. (2019). The inspirational role of Chomsky in the cognitive turn of psychology. *Acta Linguistica Academica*, 66, 397–428. <https://doi.org/10.1556/2062.2019.66.3.5>
- Rabaglia, C.D., Marcus, G.F. & Lane, S. P. (2011). What can individual differences tell us about the specialization of function? *Cognitive Neuropsychology*, 28(3–4), 288–303. <https://doi.org/10.1080/02643294.2011.609813>
- Richardson, K., Spears, D. & Richards, M. (1972). *Race, culture and intelligence*. Penguin.
- Richerson, P. J., Boyd, R. & Henrich, J. (2010). Gene-culture coevolution in the age of genomics *Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States of America*, 107, Supplement 2: In the Light of Evolution IV: The Human Condition, 8985–8992. <https://doi.org/10.1073/pnas.0914631107>

- Slobin, D. I. (1985). Crosslinguistic evidence for the language-making capacity. In Slobin, D. I. (Ed.), *The crosslinguistic study of language acquisition, vol. 2.* (pp. 1157–1249). Lawrence Erlbaum Associates.
- Slobin, D. (2004). From Ontogenesis to Phylogenesis: What Can Child Language Tell Us About Language Evolution? In J. Langer, S. T. Parker, & C. Milbrath (Eds.), *Biology and Knowledge revisited: From neurogenesis to psychogenesis* (pp. 255–285). Lawrence Erlbaum Associates.
- Sokolov, E. N. (1960). Neuronal models in the orienting reflex. In Brazier, M. A. (Ed.), *The Central Nervous System and Behavior* (pp. 187–271). Macy Foundation, <https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.11.1233>
- Spelke, E. (2000). Core knowledge. *American Psychologist, 55*, 1233–1243.
- Spelke, E. & Kinzler, K. D. (2007). Core knowledge. *Developmental Science, 10*, 89–96. <https://doi.org/10.1111/j.1467-7687.2007.00569.x>
- Stern, W. (1914). *The psychological methods of testing intelligence*. Warwick & York. Electronic version https://openlibrary.org/books/OL7093967M/The_psychological_methods_of_testing_intelligence, <https://doi.org/10.5962/bhl.title.31110>
- Stern, W. (1938). *General psychology from the personalistic standpoint*. Trans. by H. D Spoerl. Macmillan. <https://doi.org/10.1037/11642-000>
- Sternberg, R. J. (2018, ed.). *The nature of human intelligence*. Cambridge University Press.
- Tucker-Drob, E.M. & Bates, T. C. (2016). Large Cross-National Differences in Gene × Socioeconomic Status Interaction on Intelligence. *Psychological Science, 27*, 138–149. <https://doi.org/10.1177/0956797615612727>
- Waddington, C. H. (1942). The epigenotype. *Endeavour, 1*, 18–20.
- Waddington, C. H. (1953). The “Baldwin Effect”, “Genetic Assimilation” and “Homeostasis”. *Evolution, 3*, 386–387. <https://doi.org/10.1111/j.1558-5646.1953.tb00099.x>
- Waddington, C.H. (1957). *The Strategy of the Genes*. George Allen & Unwin.
- Weidman, N. (1997). Heredity, intelligence and neuropsychology; or, why The Bell Curve is good science. *Journal of the Behavior Sciences, 33*, 141–144. [https://doi.org/10.1002/\(SICI\)1520-6696\(199721\)33:2<141::AID-JHBS5>3.0.CO;2-W](https://doi.org/10.1002/(SICI)1520-6696(199721)33:2<141::AID-JHBS5>3.0.CO;2-W)





Szülői preferenciák és tapasztalatok az általános iskola választásával összefüggésben

Fejes József Balázs¹, Bugyi Anett², Szűcs Norbert³, Tóth Edit⁴

¹*SZTE BTK Neveléstudományi Intézet Gyermeki fejlődés nyomon követését segítő mérőeszközök fejlesztése kutatócsoport; Motiváció Oktatási Egyesület*

²*ELTE TÁTK Szociológia Doktori Iskola; SZTE BTK Szociológia Tanszék*

³*Motiváció Oktatási Egyesület*

⁴*SZTE BTK Neveléstudományi Intézet Pedagógiai Értékelés és Tervezés Tanszék, MTA-SZTE Iskolai Kudarok Megelőzése Kutatócsoport*

Absztrakt

Kutatásunk célja, hogy feltárjuk az általános iskola megválasztásában szerepet játszó szülői szempontokat, megvizsgáljuk néhány, a szülői preferenciákat befolyásoló tényező szerepét. További cél, hogy feltárjuk a szülői tapasztalatokat az iskolaválasztáshoz kötődő programokon való részvétel, valamint a méltányosság esetleges sérülése kapcsán. Online kérdőívünket olyan szülők töltötték ki, akiknek gyermeke a felmérés évében kezdte az általános iskolát, azaz a szülők közvetlen tapasztalatokkal rendelkeztek az iskola kiválasztása kapcsán. Kényelmi mintavételre alapozott elemzésünk 526 szülő válaszára épül. Eredményeink szerint az általános iskola választásában kiemelkedő szempont a tanító személyisége, és ennek megítélésében a szülő mellett a leendő első-sők véleménye is mérvadó. További lényeges szempont az iskola légköre, felszereltsége és az iskola jó híre. A szülők iskolázottsága és szubjektív jövedelmi helyzete több iskolaválasztási szempont fontosságának megítélését is befolyásolja. A részvételi arányok alapján a leendő iskola és a családok közötti kommunikációban kiemelt szerepe van a szülőknek szóló iskolai tájékoztatóknak, a gyermekeknek szóló játékos foglalkozásoknak és a bemutatóóráknak. Annak ellenére, hogy az általános iskola kezdetekor tapasztalható társadalmi státuszon alapuló szelekció nemzetközi összehasonlítás alapján is jelentős hazánkban, ez a szülők előtt rejtve marad.

Kulcsszavak: iskolaválasztás, szülői preferenciák, szocioökonómiai státusz

A szülők iskolaválasztási szempontjait illetően szinte konszenzus érzékelhető a közbeszédben. A legtöbben tudni vélik, hogy olyan szempontok emel-

kednek ki, mint a tanító személye, az iskola hírneve vagy az osztálylétszám. Ugyanakkor alig rendelkezünk empirikus adatokkal e területen. Hazai kontextusban az iskolaválasztást vizsgáló korábbi kutatások, főként az oktatási méltányosság kapcsán, elsősorban makroszintű folyamatokra, az intézmények működési mechanizmusaira, valamint területi, települési hatásokra fókuszáltak (például Berényi et al., 2008; Hricsovinyi & Józsa, 2018; Kertesi & Kézdi, 2005; Kiss, 2018). Ugyanakkor a szülők szempontjai, percepciója általában és a méltányosság kapcsán is kevésbé feltárt területnek tekinthetők az általános iskola kiválasztásával összefüggésben. Emellett az is felvethető, hogy amennyiben részletes adatokkal rendelkezünk az iskolaválasztás szülői preferenciáit illetően, akkor is érdemes lehet bizonyos időközönként adatgyűjtést végezni, hiszen a körülmények változásának következményeként vélhetően a szülők szempontjai is változnak. Napjainkban e változások közé sorolható az erősödő versenyhelyzet az iskolák között, amely minden bizonnyal a tanulók létszámának csökkenésének következménye (például Zolnay, 2020), az egyházi fenntartású iskolák arányának növekedése (például Ercse, 2019; Ercse & Radó, 2019) vagy az egyenlőtlenségek mértékének erősödése (Bazsalya & Hörich, 2020; Fejes & Szűcs, 2018; Varga, 2022).

Kutatásunk elsődleges célja azon szülői szempontok feltárása, amelyek az általános iskola megválasztásában szerepet játszanak. További cél néhány olyan tényező hatásának vizsgálata, amelyek vélhetően befolyásolják a szülői szempontokat. Emellett felmérésünk néhány további, az általános iskola kiválasztásához szorosan kötődő témakörre is kitér, így az iskolaválasztáshoz kötődő programokon való részvételre, valamint az iskolaválasztás kapcsán a szülők részéről érzékelhető szelekciós jelenségekre.

Kutatásunkban olyan szülők vettek részt, akiknek gyermeke a felmérés évében kezdte az általános iskolát, azaz a szülők közvetlen tapasztalatokkal rendelkeztek az általános iskola kiválasztása kapcsán. Kényelmi mintavételre alapozott elemzésünk N=526 szülő válaszára épül. Jelen munka elsősorban a választást befolyásoló tényezőkre, valamint a méltányosság szülői érzékelésére fókuszál, ugyanakkor közvetett módon információkat kínál arról is, hogyan zajlik a tanulók kiválasztásának folyamata az intézmények részéről.

Elméleti háttér

Az iskolaválasztás keretei Magyarországon

A nemzetközi színteret vizsgálva a szülők számára kínált választási lehetőség gyermekeik iskolába lépésekor alig volt jellemző korábban, ugyanakkor az elmúlt évtizedekben egyre több ország kínál valamiféle választási lehetőséget. Számos országban főként az alsó középfokú iskoláztatás megkezdésekor élhetnek ezzel a lehetőséggel a szülők. A magyarországi széles körű, korlátozásokat alig tartalmazó, választáson alapuló rendszer szinte egyedülálló a világon. További lényeges különbség, hogy alapfokon a legtöbb országban

a közoktatási intézmények nem határozhatnak meg felvételi kritériumokat (Musset, 2012). Vagyis kivételesnek tekinthető a magyar oktatási rendszer, amelyben a szülők szinte korlátlan választási lehetősége nagyfokú intézményi autonómiával párosul a tanulók felvételét tekintve (Berényi, 2018).

A hazai iskolaválasztás kereteinek áttekintése kapcsán lényeges röviden áttekinteni az iskolaválasztás lehetőségeit. A körzettel rendelkező, azaz a Klebelsberg Központ által fenntartott (állami) általános iskolák kötelesek felvenni a körzetükben lakó tanulókat, de ezt követően, amennyiben szabad férőhellyel rendelkeznek, további tanulókat vehetnek fel. A szabad férőhelyek számát az indítható osztályok is meghatározzák, amely főként a rendelkezésre álló infrastruktúrától és a fenntartó döntésétől függ. Túljelentkezés esetén a szabad férőhelyekről való döntés során az iskolák bizonyos tanulói csoportokat általában előnyben részesítenek (például testvérek, körzetben dolgozó szülők gyermekei). A köznevelési törvény a sport- és művészeti emelt szintű oktatás esetében lehetővé teszi alkalmassági vizsga szervezését általános iskolában (2011. évi CXCV. törvény). Bár e speciális képzést kínáló osztályok kivételével az iskolák nem válogathatnak a jelentkezők közül, túljelentkezés esetén általában valamilyen szempontok szerint mégis szelektálnak. E szempontok elsősorban a tanulók *„könnyen taníthatóságával, várható iskolai beválásával”* kapcsolatosak, és jellemzően szorosan összefüggenek a családok társadalmi-gazdasági helyzetével (lásd részletesen Szűcs & Fejes, 2020). A válogatás e szempontját bizonyítja, hogy amennyiben a magasabb társadalmi pozíciójú szülők körében népszerű iskoláról van szó, esetenként az adott körzetben lakó, kedvezőtlen társadalmi pozíciójú gyermekek más körzetben tanulnak (Hricsovinyi & Józsa, 2018; Zolnay, 2010). Emellett az alapvető jogok biztosának beszámolója szerint is: „Évek óta visszatérő kérdés a kötelező felvételt biztosító iskolába való felvétel elutasítása” (Alapvető Jogok Biztosának Hivatala, 2020, p. 61).

A hátrányos helyzetű tanulókra vonatkozóan a kötelező beiskolázási körzettel rendelkező iskolák esetében elvileg egy korlát még felmerül. A köznevelési törvény szerint, ha egy településen több általános iskola is működik, az egyes általános iskolai körzeteket úgy kell meghatározni, hogy a hátrányos helyzetű gyermekek aránya az oktatási intézményekben egyenletes legyen (2011. évi CXCV. törvény). Azonban a gyakorlatban ennek teljesülését nem ellenőrzik, sőt jellemzően az ellenőrzéséhez szükséges adatok sem elérhetőek, ami a jogszabály betartását eleve lehetetlenné teszi, hiszen számszerűsíthető meghatározás hiányában nehezen eldönthető, hogy mikor nem egyenletes a hátrányos helyzetű tanulók intézmények közötti eloszlása.

A nem állami, így elsősorban egyházi és magánintézményekre alig vonatkoznak olyan szabályok, amelyek erősen korlátoznák a jelentkezők közötti válogatást. Ezen intézmények fenntartója a települési önkormányzattal és az oktatásért felelős miniszterrel köt köznevelési szerződést, vagy egyoldalúan nyilatkozik arról, hogy a fenntartásában működő általános iskola részt vesz a kötelező felvételt biztosító iskola feladatainak ellátásában. Cserébe működési támogatásra válik jogosulttá. Ebben az esetben a felvételi körzet az a település

(a fővárosban az a kerületet), amelyben az iskola székhelye, telephelye található. A köznevelési feladatokat ellátó hatósággal közösen a hivatal és a területileg illetékes tankerületi központ véleményének kikérésével határozzák meg azt a tanulói létszámot, amelynek felvételét az általános iskola nem tagadhatja meg, de e létszám nem lehet kevesebb, mint az általános iskola alapító okiratában meghatározott felvehető maximális tanulói létszám 25%-a (2011. évi CXCV. törvény). Vagyis a jelentkezők válogatását alig befolyásolják külső korlátok. A korlátok hiányát egyrészt az okozza, hogy ezen intézményekben a kedvezőtlenebb pozíciójú szülők gyermekei potenciális jelentkezőként eleve ritkábban jelennek meg, így a válogatás is kevésbé lényeges, másrészt – néhány kivételtől eltekintve – nehezen elképzelhető, hogy egy adott intézménybe jelentkező tanulók jelentős része nem az adott településről érkezne.

A szülői oldalt tekintve a választás minden bizonnyal az adott lakóköztervezetbe tartozó általános iskola értékelésével kezdődik, amit – a környezeti iskolával való elégedetlenség esetén – az adott településen elérhető iskolák, valamint azok különböző specialitásokat kínáló osztályai közötti mérlegelés követ. Lényeges tényezőként merülhet fel a folyamat során a településméret, amely egyrészt befolyásolja a kínálatot, másrészt az esetleges ingázásra fordítandó időt és költségeket.

Az iskolaválasztást befolyásoló tényezők

Annak ellenére, hogy a szabad iskolaválasztás és az általános iskola kezdetén megjelenő szelekció kérdésköre nem tekinthető elhanyagolt területnek a hazai társadalomtudományi szakirodalomban (például Berényi et al., 2008; Hricsovinyi & Józsa, 2018; Kertesi & Kézdi, 2005; Kiss, 2018), viszonylag keveset tudunk arról, hogy hazánkban a szülők milyen szempontok szerint választanak általános iskolát. A korábbi hazai vizsgálatok alapján tudható, hogy az óvodapedagógusok bizonyosan szerepet játszanak az iskolaválasztás folyamatában (Berényi et al., 2005; Kocsis & Subrt, 2021), valamint az iskola etnikai összetétele is befolyásolja a szülői preferenciákat (Berényi, 2016; Berkovics, 2008; Erőss, 2008a; Kertesi & Kézdi, 2014).

A nemzetközi – főként az Amerikai Egyesült Államokban végzett – kutatások alapján megfogalmazható legfontosabb szempontok a szülők iskolaválasztása kapcsán magukban foglalják az oktatási minőség észlelését, a szülők szociális hálójának véleményét, az iskola és az otthon közötti távolságot, az etnikai összetételt, a biztonság és fegyelmezés iskolai jellemzőit, az iskola infrastruktúrájának állapotát, az iskola által kínált kiegészítő szolgáltatásokat, valamint a tanári kar és az iskolai közösség jellemzőit (például Altenhofen et al., 2016; Schneider & Buckley, 2002; Schneider et al., 2000).

A nemzetközi szakirodalomban számos empirikus kutatást találunk, amelyek alátámasztják, hogy a szülők társadalmi-gazdasági helyzete szerint különbségek léteznek az iskolaválasztás kapcsán, és általában a kedvezőbb pozíciójú szülők gyermekei a választási lehetőségek kínálta előnyök kiakná-

zásán keresztül további előnyökhöz jutnak (például Bell, 2009b; Lareau, 2014; Rhodes & DeLuca, 2014; Schneider et al., 1997). Az oktatási méltányossággal kapcsolatos hazai diskurzusban is hangsúlyos témakör, hogy a szabad iskolaválasztás eltérő lehetőségeket kínál a különböző társadalmi helyzetű családok számára, és a kedvezőtlen társadalmi helyzetű szülők nem vagy csak korlátozottan tudnak élni a választás lehetőségével. Vagyis az iskolaválasztásban fontos tényezőként jelenik meg a szülők szociokulturális helyzete is. A hazai szakirodalomban fellelhető feltételezések szerint az alacsony szocioökonómiai státuszú szülők kisebb valószínűséggel ismerik fel az iskolaválasztás fontosságát, nem rendelkeznek a döntéshez szükséges információkkal, valamint az esetleges ingázáshoz szükséges erőforrásokkal. A kevésbé tehetős szülőket a magas presztízs, az ezzel várhatóan együtt járó magasabb költségek és a saját iskolai kudarcuk is elrettenthetik attól, hogy egy jobb hírű iskolát válasszanak gyermeküknek (Bajomi, 2007; Berényi, 2018; Berényi et al., 2008; Fejes, 2013).

Ugyanakkor több empirikus munka arra is felhívja a figyelmet az alacsony szocioökonómiai státuszú családok iskolaválasztása kapcsán, hogy a választás fontosságával igenis tisztában vannak az alacsonyabb szociális státuszú szülők is (például Ball & Vincent, 1998; Bell, 2009a). E munkák közül Bonal és munkatársai (2017) kutatása kiemelten fontos lehet, mivel a magyarországihoz hasonlóan extrém mértékben szelektív chilei oktatási rendszerben vizsgálták az iskolaválasztást kedvezőtlen társadalmi pozíciójú családok körében. Interjúkutatásuk eredményei szerint magas szintű reflexivitás jellemző az alacsonyabb státuszú szülők körében. A szülők tisztában vannak választási lehetőségeik korlátaival, valamint azzal, hogy mely iskolák tartoznak az általuk választható szegmensbe. A kérdezett szülők szinte mindegyikét olyan előre meghatározott preferenciák vezérelték, amelyek megalapozták prioritásaikat abban, hogy egyes iskolákat elutasítsanak, és átgondolják végössé döntéseiket. Ugyanakkor a preferenciáikban bizonyos sajátosságok voltak megfigyelhetők az előnyösebb családokéhoz képest. Másként értékelték a minőségi oktatást, mint a magasan képzett szülők. Elsősorban gyakorlati szempontokat említettek, például hogy a gyerekek milyen korán kezdenek el olvasni vagy számolni, vagy mennyi házi feladatot kapnak, és ritkábban hivatkoztak pedagógiai megközelítésekre vagy egy iskola filozófiájára, mint ahogyan azt gyakran a középosztálybeli szülők teszik.

Több kutatás által megerősített további különbségként említhető, hogy a kedvezőtlen pozíciójú szülők számára az objektív tényezők (például teszteredmények) kevésbé fontosak, és döntésükben a szociális háló szereplőinek véleménye kiemelt helyet foglal el (Ball & Vincent, 1998; Bonal et al., 2017; Rhodes & DeLuca, 2014). A kedvezőbb helyzetű szülőkhöz képest a társadalmi-gazdasági szempontból hátrányos helyzetű szülők sokkal nagyobb jelentőséget tulajdonítottak az otthonuk és az iskola közötti földrajzi távolságnak, az iskola vallási filozófiájának, illetve annak, hogy ismerik-e az iskolát, valamint, hogy más családtagok jártak-e ugyanabba az iskolába (Elmore & Fuller, 1996; OECD, 2015).

Kutatási célok és kérdések

Kutatásunk célja, hogy feltárjuk az általános iskola megválasztásában szerepet játszó szülői szempontokat, továbbá megvizsgáljuk néhány, a szülői preferenciákat befolyásoló tényező szerepét. Felmérésünk további célja, hogy megismerje a szülői tapasztalatokat az iskolaválasztáshoz kötődő programokon való részvétel, valamint a méltányosság esetleges sérülése kapcsán.

A szülői preferenciákat az iskolaválasztás során befolyásoló tényezők közül elsősorban a szülők társadalmi pozíciójára fókuszálunk, amely a nemzetközi szakirodalom szerint jelentős hatást gyakorol a preferenciákra (például Ball & Vincent, 1998; Bonal et al., 2017; Rhodes & DeLuca, 2014). Számos hazai szerző is felhívja a figyelmet arra, hogy az alacsonyabb szocioökonómiai státuszú családok iskolaválasztási szempontjai vélhetően eltérnek a kedvezőbb státuszú családokéitól (például Bajomi, 2007; Berényi, 2018; Berényi et al., 2008; Fejes, 2013), ugyanakkor ezen állítások inkább közvetett bizonyítékokon, például a különböző társadalmi háttérű tanulók iskolák közötti eloszlásán alapulnak. Valószínűsítjük továbbá, hogy a kínálati oldal miatt a település mérete is lényeges szerepet játszik a szülői preferenciákban az iskolaválasztás kapcsán (például Kiss, 2018).

Kutatási kérdéseink a következők: 1. Milyen szempontok játszanak központi szerepet a szülők iskolaválasztási döntéseiben? 2. Hogyan befolyásolja az iskolaválasztási szempontokat a szülők iskolázottsága, szubjektív jövedelmi helyzete és lakóhelyének településtípusa? 3. Az iskolaválasztással összefüggésben jellemzően milyen programokon vesznek részt a szülők és gyermekeik? 4. Tapasztalják-e a szülők a méltányosság sérülését az iskolaválasztás során?

Módszerek

Minta

Az elemzés alapjául szolgáló adatfelvétel kényelmi mintavételre alapozva történt. Kutatásunkhoz olyan szülőket kerestünk, akiknek gyermeke 2020. szeptemberében kezdte az első osztályt, így a felmérés időpontjában aktuálisan foglalkoztatta az iskolaválasztás kérdése, illetve friss tapasztalatokkal rendelkezett az iskolaválasztásról. E kitétel az online kérdőívünk elején megjelenített tájékoztatónkban is jeleztük. A kérdőívre $N=526$ érvényes kitöltés érkezett. A válaszadók elsősorban az iskolát kezdő tanulók szülei voltak (98,9%), többségében az anyák (89,2%). A minta jellemzője az anya iskolai végzettségére vonatkozóan: (1) legfeljebb szakiskolai végzettséggel a szülők 11,6%-a, (2) érettségivel 26%-a, (3) felsőfokú végzettséggel 62,4%-a rendelkezik. A kitöltők között tehát felülreprezentáltak a felsőfokú iskolai végzettséggel rendelkezők (vesd össze Varga, 2022 adataival a népesség iskolázottságáról a 25–50 éves korcsoportban). A válaszadók közel harmadának a jövedelme saját bevallása szerint (1) átlag feletti (31,6%), valamivel több

mint felének (2) átlagos (54%), (3) átlag alatti jövedelmi helyzetről a válaszadók kevesebb mint hatoda (14,4%) nyilatkozott. A válaszokban megjelenő jövedelmi helyzet szerinti különbségek bemutatásakor e hármas felosztást használjuk.

Településtípus szempontjából a minta heterogénnek tekinthető. Közel hasonló arányban vannak jelen a mintában azok, akik megyeszékhelyen (35,9%), valamint azok, akik egyéb városban élnek (31,7%). A válaszadók 8,2%-a fővárosi, és 24,1%-a él községben. A minta jelentős arányban az Észak-Magyarország (52,1%) és a Dél-Alföld (24,9%) régiókból került ki, de jelentős a közép-magyarországi válaszadók köre is (13,5%).

A válaszadók háromnegyedének gyermeke állami fenntartású iskolában kezdte meg tanulmányait 2020 őszén (egyházi: 14,3%, alapítványi: 6,3%, egyetemi: 3,4%, egyéb: 0,8%), 97%-ukat felvették az első helyen megjelölt iskolába. 37%-uk tagozatos osztályban kezdte meg tanulmányait (idegen nyelv: 85 fő, testnevelés/sport: 42 fő, matematika, informatika: 26 fő, művészeti oktatás: 23 fő).

Mérőeszköz

Saját fejlesztésű online kérdőívünk a következő témaköröket fedte le: (1) iskolaválasztási szempontok; (2) az iskolaválasztási folyamat tapasztalatai (részvétel az iskolaválasztáshoz kapcsolódó eseményeken, méltányossággal kapcsolatos tapasztalatok); (3) háttértényezők (a válaszadók demográfiai jellemzői, a választott iskola jellemzői).

Iskolaválasztási szempontok. A kitöltők 39 szempont szerint értékelték az iskolaválasztást befolyásoló tényezők fontosságát négyfokú Likert-skála segítségével (1 = *Egyáltalán nem számított*, 2 = *Kismértékben számított*, 3 = *Jelentős mértékben számított*, 4 = *Döntő szempont volt*). A válaszadók jelezhettek, ha egy szempont kapcsán nem rendelkeztek információval, nem tudták megítélni azt. A iskolaválasztást befolyásoló tényezők egy része esetében a legutóbbi PISA-vizsgálatban alkalmazott szülői kérdőívre támaszkodtunk (OECD, 2019).

Tájékozódás az iskoláról. Információt gyűjtöttünk arról is, milyen lehetőségeket aknáztak ki, milyen programokon, eseményeken vettek részt a kérdezettek az iskolaválasztás folyamata során. A kérdezettek előre megadott listából választhatták ki azokat a lehetőségeket, amelyek kapcsán érintettek voltak.

Méltányossággal kapcsolatos tapasztalatok. Arról is megkérdeztük a szülőket, hogyan látják általában az egyenlő esélyek teljesülését az iskolaválasztás során. A kérdezettek általános percepciójukat négy felkínált állítás vonatkozásában négyfokú Likert-skála segítségével adhatták meg (1 = *Nem értek egyet*, 2 = *Valamennyire egyetértek*, 3 = *Egyetértek*, 4 = *Teljes mértékben egyetértek*). A válaszadók emellett a *Nem tudom* választ is megjelölhették. Továbbá nyílt végű kérdést fogalmaztunk meg arra vonatkozóan, hogy a szülők tapasztaltak-e igazságtalan bánásmódot, és ha igen, az miben mutatkozott meg.

Háttértényezők. Munkánkban a társadalmi pozíciót egyrésről az anya iskolai végzettségével, másrésről a család szubjektív jövedelmi helyzetével jellemezzük. Vizsgáltuk továbbá a települések méretéből, azaz a kínálati oldalból fakadó tényezőket. Emellett azon iskola néhány jellemzője kapcsán szerepeltettünk kérdéseket a kérdőívben, amelyben a kérdezett gyermeke megkezdte tanulmányait.

Adatfelvétel

Az iskolaválasztással kapcsolatos online kérdőívet 2020. július első hetében tettük közzé, és november közepéig lehetett kitölteni azt. A koronavírus okozta intézkedések némileg befolyásolhatták a szülői tapasztalatokat, elsősorban az iskoláknak a szülők és gyermekeik részére kínált programokat tekintve (például személyes helyett online tájékoztatás az adott iskola iránt érdeklődő szülők számára), ugyanakkor az online adatfelvétellel párhuzamosan végzett interjúkutatásunk szerint a tervezett programok többségét az iskolák már megvalósították a koronavírus kapcsán bevezetett intézkedések előtt. A kutatásban való részvétel önkéntes és anonim volt, a válaszadás a szülők tájékozott beleegyezésével történt.

Adatelemzés

Elemzésünkben az iskolaválasztási szempontok fontosságának átlagát és szórást közöljük, emellett feltüntetjük az információval nem rendelkezők százalékos arányát minden szempont esetében (1–8. táblázat). A szempontokat nyolc témakörbe rendezve mutatjuk be: (1) iskola közelsége, elérhetősége; (2) az iskolai infrastrukturális jellemzői; (3) az iskolába járó tanulók teljesítményének percepciója; (4) az iskola által kínált szolgáltatások és szemlélet; (5) társas viszonyok; (6) az iskola általános megítélése; a különleges bánásmódot igénylő tanulók jelenléte (7) iskolai és (8) osztályszinten. A témakörökbe rendezés vélhetően segíti a hasonló szempontok összevetését, ugyanakkor megnehezítheti a különböző szempontok fontosságának összehasonlítását. Minden szempont esetében varianciaanalízissel hasonlítottuk össze, hogy a válaszok eltérnek-e az anya iskolai végzettsége (legfeljebb szakiskola, érettségi, felsőfok), a család szubjektív jövedelmi helyzete (átlag alatti, átlagos, átlag feletti) és a településméret (főváros, megyeszékhely, egyéb város, község) szerint.

Az iskolaválasztás folyamatához kötődő eseményeken való részvétel kapcsán azon szülők százalékos arányát adjuk meg, akik részt vettek az adott programon. Emellett keresztábra-elemzések segítségével összehasonlítjuk az anya iskolázottsága alapján képzett három csoportban a programokon való részvételi arányt.

A méltányossággal kapcsolatos tapasztalatok esetében egyrészt közöljük azon válaszadók százalékos arányát, akik az előre megadott állításokra az *Egyetérték* vagy a *Teljes mértékben egyetérték* választ jelölték, másrészt meg-

vizsgáljuk, hogy a válaszok különböznek-e az anya iskolai végzettsége és a család vélt jövedelmi helyzete szerint. Emellett röviden összegezzük azon szülők tapasztalatait, akik nyílt végű kérdéseinkre válaszolva kifejtették, milyen esetben észleltek igazságtalan bánásmódot.

Eredmények

Az iskolaválasztás szempontjai

Az iskola közelsége, elérhetősége

Az iskola közelségére, elérhetőségére vonatkozóan megfogalmazott szempontok közül a kitöltők számára egyértelműen az volt a legfontosabb, hogy az iskola közel legyen az otthonukhoz. (1. táblázat) Ugyanakkor lényeges megemlíteni, hogy egyes szempontok esetén a válaszadók ötöde arról nyilatkozott, hogy nem rendelkezik információval. E szempontok az iskola tömegközlekedéssel való elérése és a szükséges utazási költségek voltak.

Az anya iskolázottsága mentén nem mutatható ki különbség a válaszokban, ugyanakkor a jövedelmi helyzet mentén igen. Az utazási költségek ($F^1 = 8,96$, $p < 0,001$) és tömegközlekedés elérhetősége ($F = 3,73$, $p < 0,05$) a magukat átlag alatti jövedelmüként érzékelők körében fontosabb, mint a magukat átlag fölötti jövedelműnek vallók körében. Településtípus szerint két állítás esetében tapasztaltunk különbséget. Az iskola közelsége a fővárosban élők számára fontosabb, mint a városokban, megyeszékhelyeken lakók számára ($F = 3,79$, $p < 0,01$). Emellett az iskola tömegközlekedéssel való könnyű elérhetősége ($F = 6,00$, $p < 0,001$) a Budapesten élő válaszadók számára fontosabb, mint a városokban, községekben élők körében.

1. táblázat

Az iskola közelségéhez, elérhetőségéhez kapcsolódó szempontok fontossága

Szempontok	Átlag	Szórás	NRI
Az iskola közel legyen az otthonunkhoz.	2,61	1,07	4,2
Az iskola személygépkocsival könnyen elérhető legyen.	2,21	1,03	13,7
Az iskola közel legyen valamely családtag munkahelyéhez.	2,05	1,04	11,6
Az iskola tömegközlekedéssel könnyen elérhető legyen.	1,84	0,95	20,4
Az iskolába járáshoz kapcsolódó utazási költségek alacsonyak legyenek.	1,62	0,92	19,3

Megjegyzés. NRI = nem rendelkezett információval (%).

¹ A varianciaanalízis során az átlagértékek aránya az F-hányados, ennek nagysága mutatja, van-e lineáris összefüggés a függő és független változók között.

Az iskola légköre, infrastruktúrája

Az iskola elérhetőségéhez viszonyítva az iskola infrastruktúrájához kapcsolódó szempontok valamivel fontosabbnak tűnnek az iskola kiválasztásában. (2. táblázat) Az általános megfogalmazású, jó légkörre, felszereltségre vonatkozó szempontok jelentősebbnek bizonyultak, mint az iskola épületének és tornatermének állapotára vonatkozók.

Az átlag alatti jövedelműek körében kevésbé volt jelentős aspektus az iskola kellemes légköre ($F = 4,17, p < 0,01$), mint az átlag körüliek vagy az átlag felettiéik számára. A jó felszereltség inkább fontos az érettségizett, mint a nem érettségizett szülők számára ($F = 2,97, p < 0,01$).

2. táblázat

Az iskolai infrastruktúrához kapcsolódó szempontok fontossága

Szempontok	Átlag	Szórás	NRI
Az iskola légköre kellemes legyen.	3,31	0,67	2,3
Az iskola jól felszerelt legyen.	3,03	0,74	2,1
Az iskola épületének állapota.	2,64	0,82	3,2
Az iskola tornatermének állapota.	2,55	0,84	5,0

Megjegyzés. NRI = nem rendelkezett információval (%).

Teljesítményindikátorok

Az iskolába járó tanulók teljesítményére vonatkozó szempontok fontosságát a válaszadók alacsonyabbnak értékelték az iskola infrastruktúrájával kapcsolatos szempontoknál, és a három megadott szempont átlagai nem térnek el lényegesen. (3. táblázat) A válaszadók 9–15%-a jelezte az egyes szempontok esetében, hogy információ hiányában nem tudja az állítást megítélni.

A válaszok között sem az anya iskolázottsága, sem a településtípus mentén nem mutatható ki különbség. A három állítás közül csak a diákok kiemelkedő teljesítményének fontosságában mutatható ki különbség a vélt jövedelmi szint alapján, a magukat átlag körüli jövedelmi helyzetűnek ítéltők számára mérvadóbb ez a szempont, mint a magukat az átlag alatti jövedelmi helyzetűnek tartók számára ($F = 2,97, p < 0,05$).

3. táblázat

Az iskolába járó tanulók teljesítményének percepciójához kapcsolódó szempontok fontossága

Szempontok	Átlag	Szórás	NRI
A diákok kiemelkedő teljesítménye az iskolában.	2,34	0,97	9,3
Az iskola középfokú továbbtanulási mutatói.	2,51	0,97	12,0
Az iskola tanulóinak kompetenciamérésen elért eredményei.	2,28	0,99	15,0

Megjegyzés. NRI = nem rendelkezett információval (%).

Az iskola által kínált szolgáltatások és szemlélet

Az iskola által kínált szolgáltatásokat és szemléletet érintő szempontok közül a legfontosabbnak az iskolában tanulható idegen nyelvek bizonyultak, de alig maradt el ettől az iskola pedagógiai megközelítésének, az iskola specializált-ságának és tehetséggondozó programjának, valamint a kínált sportolási lehetőségeknek a fontossága. (4. táblázat) Kevésbé lényeges szempontnak ítélték a várható kiadásokat, amit megerősít, hogy a válaszadók közel harmada jelezte, hogy nem is rendelkezett ennek kapcsán információval.

A várható kiadások szempontja esetén a szülők iskolai végzettsége és a vélt vagyoni helyzet alapján képzett csoportok válaszai elkülönülnek. A legalább érettségivel rendelkezők számára kevésbé fontos e szempont, mint az érettségivel nem rendelkező válaszadók számára ($F = 6,42, p < 0,01$). A jövedelmi helyzetüket átlag alattinak ítézők számára fontosabb ez a szempont, mint az átlag fölötti jövedelműek számára ($F = 17,59, p < 0,01$). Településtípus szerint két szempont esetében van különbség. Az iskola pedagógiai megközelítése ($F = 6,48, p < 0,01$), specializációja ($F = 5,78, p < 0,01$) kevésbé fontos a községi válaszadók számára, mint a többi településtípuson élők számára.

4. táblázat

Az iskola által kínált szolgáltatásokkal, szemlélettel kapcsolatos szempontok fontossága

Szempontok	Átlag	Szórás	NRI
Az iskolában tanulható idegen nyelv(ek).	2,63	0,99	9,7
Az iskola egy bizonyos megközelítést alkalmazzon a pedagógia terén.	2,49	0,96	14,1
Az iskola bizonyos tantárgyakra, területekre specializálódjon (például idegen nyelv, sport, művészet).	2,45	1,08	11,1
Az iskola tehetséggondozó programja.	2,45	0,97	10,7
Az iskolához kötődő sportolási lehetőség(ek).	2,36	0,96	11,4
Alacsonyak legyenek az osztálylétszámok.	2,22	0,99	12,6
Alacsonyak legyenek az iskolai kiadások (osztálypénz, iskolai felszerelés stb.).	1,47	0,81	31,3

Megjegyzés. NRI = nem rendelkezett információval (%).

Társas viszonyok

A társas viszonyokat leíró állítások értékelése változatos. (5. táblázat) A szülői társas iskolázottságára, a családi hagyományokra és a családtagok iskolai jelenlétére vonatkozó szempontok jelentősége alacsony, míg a tanító személyiségének, valamint a gyermek számára rokonszenves voltának súlya kiemelkedő. Ez a változatosság az információval nem rendelkezők arányában is visszatükröződik.

A magasabb iskolai végzettségű szülők számára fontosabb a leendő tanítók személyisége, mint a másik két iskolázottsági kategóriába tartozók számára ($F = 6,58, p < 0,01$). A családi hagyomány esetében fordított a helyzet ($F = 4,46, p < 0,01$). A magukat alacsony jövedelmi státuszba sorolók számára fontosabb szempont, hogy gyermekük óvodájából tipikusan a választott intézménybe jelentkeznek a társaik ($F = 3,25, p < 0,05$), míg az, hogy a gyermek számára rokonszenves legyen az iskola ($F = 3,51, p < 0,05$) a magasabb jövedelmi kategóriában lévő szülők számára fontosabb. A kisebb településeken élő válaszadók döntésében meghatározóbb, mint a megyeszékhelyen vagy fővárosban élőkében, hogy gyermekük barátai ($F = 8,71, p < 0,01$), volt óvodástársai ($F = 11,03, p < 0,01$) is a választott intézménybe jelentkeztek.

5. táblázat

Társas viszonyokhoz kapcsolódó szempontok fontossága

Szempontok	Átlag	Szórás	NRI
A szülőtársak rokonszenvesek legyenek számomra.	2,08	0,91	11,5
A szülőtársaknak hasonló legyen az iskolázottsága.	1,60	0,78	22,3
Gyermekem barátai is jelen legyenek az iskolában.	2,18	1,00	10,7
A gyermekem óvodájából tipikusan ebbe az iskolába menjenek tovább a gyermekek.	2,18	1,09	17,9
A családból más gyermekek is jelen legyenek az iskolában.	1,94	1,11	18,3
Gyermekemnek rokonszenves legyen a tanító.	3,26	0,89	4,2
A leendő tanító(k) személyisége.	3,34	0,79	5,2
Családi hagyomány (pl. szülők, nagyszülők is ebbe az intézménybe jártak)	1,73	1,00	21,6

Megjegyzés. NRI = nem rendelkezett információval (%).

Az iskola megítélése

Az általános iskola választásában egyértelműen szerepet játszik az intézmény hírneve, amely kapcsán nem kiemelkedő, de nem is elhanyagolható tényező a barátok, családtagok, valamint az óvodapedagógusok véleménye. (6. táblázat) Kevésbé fontos szempontnak bizonyult, hogy az iskoláról milyen képet alakított ki a helyi média. A válaszadók jelentős aránya nyilatkozott úgy, hogy nem is rendelkezett erről információval.

A válaszadók vélt jövedelmi státusza mentén két állítás esetében mutatható ki különbség. Az iskola jó híre a magukat átlag feletti jövedelműnek vélők számára fontosabb, mint az átlag alatti jövedelműek számára ($F = 3,66, p < 0,03$), ugyanakkor az óvodapedagógusok meglátásaira inkább a magukat átlag alatti jövedelműnek ítéltők adnak, kevéssé a magasabb gazdasági státuszúak ($F = 3,94, p < 0,02$).

6. táblázat

Az iskola általános megítéléséhez kapcsolódó szempontok fontossága

Szempontok	Átlag	Szórás	NRI
Az iskolának jó híre legyen.	2,88	0,85	5,2
Barátok, családtagok iskoláról alkotott véleménye.	2,41	0,95	5,3
Az óvópedagógusok iskoláról alkotott véleménye.	2,30	0,96	12,0
Az iskola megjelenése a helyi médiában.	1,81	0,86	14,3

Megjegyzés. NRI = nem rendelkezett információval (%).

Különleges bánásmódot igénylő tanulók az iskolában és az osztályban

A különleges bánásmódot igénylő tanulók különböző csoportjainak (cigány/roma, viselkedési problémával küzdő, sajátos nevelési igényű, szegénységből érkező) intézményi, illetve osztályszintű jelenlétét iskolaválasztást befolyásoló faktorként soroltuk fel a kérdőíven (7. és 8. táblázat). A kérdezettek az e csoportban megjelenített tényezők esetében rendelkeznek a legmagasabb mértékű információhiánnyal (18–30%).

Elsősorban a cigány/roma, majd a viselkedési problémákkal jellemezhető tanulók jelenléte zavarhatja a szülőket, az anyagi hátrányokkal rendelkező tanulók látszólag alig befolyásolják az iskolaválasztással kapcsolatos döntéseiket. A felsorolt szempontok fontosságának sorrendje intézményi és osztálytermi szinten azonos. A szülők iskolai végzettsége, szubjektív jövedelmi helyzete és lakóhelyének településtípusa szerint nem találtunk különbségeket a válaszokban.

7. táblázat

Különleges bánásmódot igénylők iskolai jelenlétéhez kapcsolódó szempontok fontossága

Szempontok	Átlag	Szórás	NRI
Alacsony legyen a cigány/roma tanulók aránya az iskolában.	2,41	1,11	17,9
Alacsony legyen a viselkedési problémás tanulók aránya az iskolában.	2,34	1,08	19,7
Alacsony legyen a sajátos nevelési igényű tanulók aránya az iskolában.	1,97	1,01	25,0
Alacsony legyen a szegénységből érkező tanulók aránya az iskolában.	1,51	0,80	29,0

Megjegyzés. NRI = nem rendelkezett információval (%).

8. táblázat

Különleges bánásmódot igénylők osztálytermi jelenlétéhez kapcsolódó szempontok fontossága

Szempontok	Átlag	Szórás	NRI
Alacsony legyen a cigány/roma tanulók aránya gyermeke leendő osztályában.	2,42	1,11	18,9
Alacsony legyen a viselkedési problémás tanulók aránya gyermeke leendő osztályában.	2,35	1,09	20,0
Alacsony legyen a sajátos nevelési igényű tanulók aránya gyermeke leendő osztályában.	1,99	1,06	25,4
Alacsony legyen a szegénységből érkező tanulók aránya gyermeke leendő osztályában.	1,50	0,79	29,6

Megjegyzés. NRI = nem rendelkezett információval (%).

Részvétel az iskolaválasztáshoz kapcsolódó programokon

Az iskolák és óvodák számos különféle lehetőséget kínálnak annak érdekében, hogy az érdeklődő szülők és gyermekeik megismerhessék a potenciális oktatási intézményeket és az osztálytanítókat. Kutatásunkban információt gyűjtöttünk arról is, ezek közül mely lehetőségekkel éltek a kérdezettek. A kérdőívben megjelenített lehetőségeket és a programokon részt vett szülők százalékos arányát a 9. táblázat közli.

A válaszok alapján az iskolai tájékoztatón való részvétel emelkedik ki, a szülők kétharmada vett részt ilyen eseményen. Emellett a leendő elsősöknek szóló iskolai foglalkozásokat is sokan választják, a kérdezettek közel 60 százaléka számolt be arról, hogy gyermeke részt vett ilyen foglalkozáson. Az iskolai bemutatóórák ugyancsak gyakran látogatott programok – a kérdezettek fele jelezte, hogy részt vett bemutató tanórán. Az említetteket az óvodában szervezett programok követik, ugyanakkor az ezeken való részvétel gyakorisága (megközelítőleg a szülők 20 %-a) jóval elmarad az előzőektől. A mintába kerülő szülők 37 százaléka számolt be arról, hogy gyermeke tagozatos osztályban kezdi meg tanulmányait. Ehhez viszonyítva a felvételi és alkalmassági vizsgák kapcsán adott válaszok nem tűnnek magasnak, ugyanakkor nem szükségszerű, hogy csak a tagozatra jelentkező tanulók vettek részt ilyen eseményeken. A további iskolaválasztáshoz kötődő programokon való részvétel aránya elhanyagolható volt. A kérdezettek kevesebb mint tizede nem vett részt a felsorolásban szereplő egyik programon sem.

A keresztábra-elemzések szerint az anya iskolázottsága alapján képzett három csoportban a programokon való részvételi arány különbözött, az iskolázottabb anyák körében magasabb azok aránya, akik részt vettek foglalkozásokon. A különbség három program esetében volt kimutatható: iskolai tájékoztató (khí-négyzet: 19,00, $p < 0,001$), bemutatóóra az iskolában (khí-négyzet: 13,64, $p < 0,001$), játékos iskolai foglalkozás leendő elsősök számára (khí-négyzet: 11,25, $p < 0,005$).

9. táblázat

Részvétel az iskolaválasztáshoz kapcsolódó programokon

Programok az iskolaválasztás során	Részvételi arány (%)
Iskolai tájékoztató	66
Játékos iskolai foglalkozás leendő elsősöknek	59,5
Bemutatóóra az iskolában	51
Tanító/tanítók bemutatkozása az óvodában	21,9
Iskolaválasztásról szóló szülői értekezlet az óvodában	20,5
Iskola/iskolák bemutatkozó előadása az óvodában	18,3
Ingyenes iskola-előkészítő foglalkozás az iskolában	11,4
Szűk körű beszélgetés egy vagy több pedagógussal gyermek nélkül	8,7
Felvételi/alkalmassági vizsga	8,2
Felvételi elbeszélgetés szülői jelenléttel	7,8
Szűk körű beszélgetés egy vagy több pedagógussal gyermek jelenlétével	4
Felvételi elbeszélgetés szülői jelenlét nélkül	3,8
Fizetős iskola-előkészítő foglalkozás az iskolában	1,5
Nem vett részt egyik programon sem	8,4

Méltányosság a szülők percepciója alapján

A 10. táblázat egyrészt az arányát közli, akik az iskolák előnyben részesítési gyakorlatára vonatkozóan megfogalmazott négy állítás esetében az *Egyetértek* vagy *Teljes mértékben egyetértek* választ jelölték, másrészt azt mutatja meg, hogy a válaszok különböznek-e az anya iskolai végzettsége és a család vélt jövedelmi helyzete szerint.

A szülők 31%-a szerint az ismeretségnek jelentősége van egy adott iskolába való sikeres felvétel kapcsán. A szülők közel harmada véli úgy, hogy az iskolák felméri a szülők elköteleződését az iskola oktatási értékrendje iránt. Negyedük szerint a felvételi döntéshozatal során az iskolák figyelembe veszik a beiratkozás előtti foglalkozásokon szerzett tapasztalatokat a gyermekek teljesítménye kapcsán, illetve ötödük szerint van jelentősége a társadalmi státusznak abban, hogy a be nem töltött helyekre kiket vesznek fel.

Az anya iskolázottsága mentén a válaszok különböznek az ismeretség fontossága, a szülők elköteleződésének feltárása, valamint a család társadalmi státusza tekintetében. A családok szubjektív jövedelmi helyzete alapján képzett csoportok válasza két állítás esetében mutatnak különbséget: az átlag alatti jövedelemmel rendelkezők csoportja inkább véli úgy, hogy számít a szülők ismeretsége, mint az átlagos jövedelműek, továbbá ők inkább látják úgy, hogy az iskolák felméri a szülők elköteleződését az iskola iránt, mint az átlag fölötti jövedelműek.

10. táblázat

Az iskolák előnyben részesítési gyakorlata a szülők percepciója alapján

Szempontok	Gyak. (%)	Nem tudom (%)	Anya iskolázottsága		Szubjektív jövedelmi helyzet	
			F	Különbséget mutató csoportok	F	Különbséget mutató csoportok
Számít, hogy a szülőknek van-e ismeretsége az adott iskolában.	31,0	13,3	14,85	1 < 2, 3	5,77	2 < 3
A jelentkezéskor felméri a szülők elköteleződését az iskola oktatási nézetei iránt.	30,4	11,6	6,22	1 < 2, 3	3,44	1 < 3
A gyerekek teljesítménye számít a beiratkozást megelőző foglalkozásokon, ez alapján döntenek, hogy bekerül-e a gyerekek az iskolába vagy egy adott osztályba.	24,5	15,4	nem szignifikáns		nem szignifikáns	
Előnyben részesítik a magasabb társadalmi státuszú szülők gyermekeit.	20,4	13,1	16,72	1 < 2, 3	nem szignifikáns	

Megjegyzés. Az anya iskolázottsága szerinti különbségeket mutató F-értékekhez tartozó szignifikanciaszint $p < 0,001$, a jövedelemhez tartozó $p < 0,05$. Gyak. = gyakoriság, az *Egyetérték* vagy *Teljes mértékben egyetérték* választ jelölők aránya. Anya iskolázottsága: 1 = legfeljebb szakiskola; 2 = érettség; 3 = felsőfokú végzettség. Szubjektív jövedelmi helyzet: 1 = átlag alatti jövedelem; 2 = átlagos jövedelem; 3 = átlag feletti jövedelem.

A kérdezettek az iskolaválasztás során jellemzően nem tapasztaltak igazságtalanságot. Mindössze nyolc szülő fogalmazta meg elégedetlenségét az iskolaválasztás folyamatának valamely eleme kapcsán az erre vonatkozó nyílt végű kérdésre adott válaszában. A megfogalmazott problémák arra vonatkoztak, hogy a tanulók egy része helyhiány miatt nem kerülhetett be egy-egy kiválasztott intézménybe, másrésztől elégedetlenségüket fejezték ki a kérdezettek abban a tekintetben, hogy az elvárásainak megfelelő, jó minőségű oktatáshoz való hozzáférést korlátozottnak látják. Az első válaszcsoportban a méltánytalan helyzetet a válaszadók egyike abban érezte, hogy a gyermek lakóhelyét, nem a tartózkodási helyét vették figyelembe az elutasító döntés során. Egy másik szülő amiatt érezte a lehetőségeit korlátozottnak, mert a kistelephelyen, ahol élnek, nem elégedett az iskolával, és így a lakóhelye behatárolja az iskolaválasztási lehetőségeit.

Emellett két szülő utalt arra a válaszában, hogy gyermeke azért nem kerülhetett be a kiszemelt iskolába, mert vélhetően sokan nem valós lakcím alapján nyertek felvételt, illetve a testvéreket előnyben részesítették a kiválasztás során. A méltánytalanság érzését fokozta, hogy tudomást szereztek arról, hogy több esetben az intézményi döntés ellen felszólaló vagy formálisan fellebbező szülőtársak gyermekei végül mégis bekerülhettek az általuk választott iskolába.

Egy további szülő által leírt esetben iskolaéretlenségre és viselkedési problémákra hivatkozva utasították el a gyermek felvételét. Azonban az óvodapedagógusok szerint a tanuló iskolaérettnak tekinthető. A szülő leginkább azzal volt elégedetlen, hogy gyermeke vizsgahelyzetben mutatott reakciói alapján vonták le a sorsdöntő következtetésüket a pedagógusok. Emellett az eljárást azért sem érezte korrektnek a szülő, mert formálisan felvették gyermekét az iskolába, ugyanakkor szóban a gyermek felvételének elutasításáról tájékoztatták.

Kérdőívünkben arra is rákérdeztünk, milyen módon közölték az intézmények a szülőkkel gyermekük felvételének elutasítását. Az említett problémás esetek többségében ez nem írásban, hanem telefonon történt.

Összegzés, következtetések

Felmérésünk keretében az általános iskola kiválasztásának szempontjait és tapasztalatait kívántuk feltárni az iskolaválasztással összefüggésben friss tapasztalatokkal rendelkező szülők körében. Online kérdőívünket 526 olyan szülő töltötte ki, akiknek gyermeke 2020 szeptemberében, adatgyűjtésünk évében kezdte meg az általános iskolát.

Az iskolaválasztás szempontjai

Az általános iskola kiválasztása kapcsán felkínált, négyfokú Likert-skála által értékelhető szempontok közül mintánkat tekintve kiemelkedett a tanító személyisége (3,34). Lényeges, hogy ennek megítélésében a szülő mellett a leendő elsősök véleménye is mérvadó a szülők válaszai szerint (3,26). A kérdezettek körében az iskola légköre (3,31), felszereltsége (3,03) ugyancsak kiemelkedő szempont a választás során, emellett az iskola jó híre (2,88) tekinthető még hangsúlyos aspektusnak.

Az iskola megközelítésével kapcsolatos praktikus és anyagi szempontok közül az iskolának a lakóhelyhez való közelsége volt az egyetlen, amely említésre méltó fontosságát tekintve. Az iskolába járó tanulók teljesítményét leíró szempontok közül a középfokú továbbtanulási mutatók jelentek meg első helyen, bár nem túl hangsúlyosan. Meglepő, hogy e szempontok kapcsán kevesen jelezték, hogy nem rendelkeznek információval. Ennek egyik magyarázata talán az lehet, hogy a középosztálybeli szülőket célzó iskolák tudatosan felhasználják ezen adatokat vonzerejük növelése céljából, vagyis a szülőkkel való kommunikáció során hivatkoznak ezekre, kiemelik a számukra előnyös adatokat (lásd Berényi, 2008; Erőss, 2008b).

A válaszok alapján a cigány/roma tanulók iskolai vagy osztálytermi jelenléte nem tűnik kiemelkedő szempontnak az iskola kiválasztása során, ami látszólag ellentmond a hazánkban tapasztalható extrém mértékű etnikai alapú szelekciónak (lásd Hajdu et al., 2021). Erre magyarázatot kínálhat, hogy az egyéb szempontok (például az iskola hírneve, felszereltsége) vélhetően magukban foglalják a cigány/roma tanulók alacsony iskolai, osztálytermi arányát. Azonban az is szembetűnő, hogy a cigány/roma tanulók alacsony arányának szempontja fontosabb a többletsegítséget igénylő további tanulói csoportok (viselkedési problémás, sajátos nevelési igényű, szegénységből érkező) arányával összehasonlítva. Ugyanakkor a szórások alapján látható, hogy a szülők véleménykülönbsége e szempontok szerint jelentős. Nem volt különbség a szülők válaszai között abban, hogy a választott iskolában vagy konkrétan gyermekük osztályában vannak-e jelen az említett tanulói csoportok.

Társadalmi helyzet és településtípus szerinti különbségek

A szülők iskolázottsága és szubjektív jövedelmi helyzete több iskolaválasztási szempont fontosságának megítélését is befolyásolja. Az utazási költségek, az iskolában várható kiadások, valamint az iskola tömegközlekedéssel való elérhetősége jobban számítanak a magukat átlag alatti jövedelmüként érzékelők számára. További jövedelmi helyzet szerinti eltérésként azonosítottuk, hogy az átlag alatti jövedelmű szülők számára az iskola légköre és jó híre kevésbé lényeges, de fontosabb e szülőknek, hogy gyermekük óvodájából mások is az adott intézményt választják-e, valamint nagyobb a súlya az óvodapedagógusok véleményének.

A szülők iskolázottsága szerinti különbségek vizsgálata kapcsán azt találtuk, hogy az iskola felszereltsége és a tanító személyisége kevésbé fontos a legalacsonyabb iskolázottsági kategóriába tartozók számára. A várható kiadások és a családi hagyományok (valamely családtag korábban az adott intézménybe járt) kapcsán fordított a helyzet.

A településtípus szerinti különbségek vizsgálatának eredményei szerint az iskola közelsége és tömegközlekedéssel való megközelíthetősége fontosabb a fővárosban élők számára. Emellett a kisebb településeken élő válaszadók döntésében meghatározóbb, hogy gyermekük barátai, volt óvodástársai is a választott intézménybe jelentkeztek-e.

Eredményeink megerősítik azt a feltételezést (például Berényi et al., 2008; Fejes, 2013), mely szerint a várható utazási és egyéb költségek erősebb hatást gyakorolnak az iskola kiválasztására az alacsonyabb jövedelmű családok körében. Emellett arra is rámutatnak, hogy – a nemzetközi szakirodalomban feltártakhoz hasonlóan (például Ball & Vincent, 1998; Bonal et al., 2017; Rhodes & DeLuca, 2014) – az iskolaválasztás nem anyagi jellegű szempontjai egyaránt eltérhetnek társadalmi pozíció szerint.

Iskolaválasztással összefüggő programokon való részvétel

Az iskolaválasztás során az iskola és a családok közötti kommunikációban a szülőknek szóló iskolai tájékoztatóknak kiemelt szerepük van, a kérdezettek nagyjából kétharmada (66%) vett részt ilyen eseményen. Részvételi arány alapján ezt követik a leendő elsősök bevonásával megvalósuló játékos foglalkozások, amelyeken a kérdezettek gyermekeinek közel 60%-a vett részt. Amellett, hogy ezek a programok a jelentkezők közötti válogatáshoz is információt kínálhatnak az iskolák számára, úgy tűnik, a családok igényével is találkoznak, hiszen az intézményválasztást befolyásoló szempontok között a gyermekek leendő tanítók iránti rokonszenve az egyik legfontosabb szempontként jelent meg. Emellett a bemutatóórák jelentek meg az iskolaválasztást támogató lényeges programként. Ezekben a szülők valamivel több mint fele vett részt (51%).

Méltányosság sérülése

Bár az általános iskola kezdetekor tapasztalható társadalmi státuszon alapuló szelekció nemzetközi összehasonlítás alapján vizsgálva is jelentős házában (például Csapó et al., 2019; Fejes et al., 2020), adataink szerint ez a kérdezettek előtt rejtve maradt. Jellemzően nem értettek egyet az adatközlők azzal, hogy a magasabb társadalmi státuszú szülők gyermekeit előnyben részesítenék az iskolaválasztás folyamán. Mintánk jórészt magasán kvalifikált szülőkből áll, ami részben magyarázatot kínálhat arra, miért nem látszik a válaszadók szemszögéből a szelekció problémája. E szülők gyermekeit részesíti előnyben a rendszer, így nincsenek olyan tapasztalataik, amikor gyermekeik lennének a kárvallottak. A méltányosság megítélése kapcsán a szülők iskolázottsága és szubjektív jövedelmi helyzete szerinti különbségek megerősíteni látszanak ezt. A jelenséget minden bizonnyal támogatja a csökkenő gyermekszám is, ami vélhetően a magasabb státuszú családok választási lehetőségeit tovább növeli (Andl et al., 2009; Zolnay, 2020). Beszédesebb, hogy a kérdezetteknek mindössze 3%-a számolt be arról, hogy gyermeke nem az első helyen választott iskolába került be.

Információt kértünk a szülőktől arról is, hogy sikertelen jelentkezés esetén milyen módon közölték az intézmények gyermekük elutasítását. A szülők által problémásnak vélt esetek többségében ez telefonon történt. A kutatási mintába került konkrét esetek kapcsán úgy tűnik tehát, az intézmények a hivatalos értesítés kiküldése előtt telefonon mérik fel a szülők esetleges reakcióit a későbbi vitás helyzetek elkerülése érdekében.

Korlátok

Adatfelvételünk kényelmi mintavételre alapult, és a felsőfokú végzettséggel rendelkezők felülreprezentáltak a válaszadók között, vagyis elemzéseink következtetéseinek általánosíthatósága korlátokba ütközik. További korlátot jelenthet,

hogy a kitöltők az iskolaválasztás szempontjai kapcsán előre megadott listából válogathattak, így lehetséges, hogy lényeges szempontok nem kaptak helyet a felkínált lehetőségek között. Emiatt a jövőben érdemes lehet a szülők iskolaválasztási szempontjairól kvalitatív módszerek segítségével is tájékozódni.

Köszönetnyilvánítás, támogatás

Köszönjük a kérdőívet kitöltő szülőknek részvételüket a kutatásban. Köszönettel tartozunk továbbá dr. Tózsza-Rigóné dr. Nagy Juditnak, a miskolci tanterület szakmai helyettesének a minta szervezése kapcsán nyújtott segítségével. A kutatás a Foundation Open Society Institute támogatásának köszönhetően valósult meg (OR 2019-65252). A kutatást a Szegei Tudományegyetem Interdiszciplináris Kutatásfejlesztési és Innovációs Kiválósági Központ (IKIKK) Humán és Társadalomtudományi Klaszterének IKT és Társadalmi Kihívások Kompetenciaközpontja támogatta. Fejes József Balázs a Gyermeki fejlődés nyomon követését segítő mérőeszközök fejlesztése kutatócsoport tagja.

Irodalom

- Alapvető Jogok Biztosának Hivatala. (2020). *Beszámoló az alapvető jogok biztosának és helyetteseinek tevékenységéről 2019*. <https://www.ajbh.hu/documents/10180/3224326/AJBH+besz%C3%A1mol%C3%B3+2019/ea4f590a-b1fe-ea34-56de-ba0f8a5cb604?version=1.0>
- Altenhofen, S., Berends, M., & White, T. G., (2016). School choice decision making among suburban high-income parents. *AERA Open*, 2(1), 1–14. <https://doi.org/10.1177/2332858415624098>
- Andl, H., Kóródi, M., Szűcs, N., & Vég, Z. Á. (2009). Regisztráció, közzethatár, előnyben részesítés. *Esély*, 19(3), 38–73.
- Bajomi, I. (2007). Az önkormányzatok és az iskolai szegregáció Budapest egyes kerületeiben és vidéken. In Gy. Enyedi (Ed.), *A történelmi városközpontok átalakulásának társadalmi hatásai* (pp. 217–246). MTA Társadalomkutató Központ.
- Ball, S. J., & Vincent, C. (1998). 'I heard it on the grapevine': 'hot' knowledge and school choice. *British Journal of Sociology of Education*, 19(3), 377–400. <https://doi.org/10.1080/0142569980190307>
- Bazsalya, B., & Hörich, B. (2020). Iskolák közötti egyenlőtlenségek alakulása 2010 után. *Educatio*, 29(3), 425–448. <https://doi.org/10.1556/2063.29.2020.3.7>
- Bonal, X., Verger, A. & Zancajo, A. (2017). Making Poor Choices? Demand Rationalities and School Choice in a Chilean Local Education Market. *Journal of School Choice*, 11(2), 258–281. <https://doi.org/10.1080/15582159.2017.1286206>
- Bell, C. (2009a). All choices created equal? The role of choice sets in the selection of schools. *Peabody Journal of Education*, 84, 191–208. <https://doi.org/10.1080/01619560902810146>

- Bell, C. (2009b). Geography in parental choice. *American Journal of Education*, 115(4), 493–521. <https://doi.org/10.1086/599779>
- Berényi E., Berkovits, B., & Eröss, G. (2005). Iskolaválasztás az óvodában: A korai szelekció gyakorlata. *Educatio*, 17(4), 805–824. https://folyoiratok.oh.gov.hu/sites/default/files/article_attachments/berenyie_0504.pdf (2022.12.16.)
- Berényi, E., Berkovits, B., & Eröss, G. (2008). Iskolarendszer és szabad választás. A jóindulatú szegregációról. In E. Berényi, B. Berkovits, & G. Eröss (Eds.), *Iskolarend. Kiváltság és különbségtétel a közoktatásban* (pp. 15–26). Gondolat Kiadó.
- Berényi, E. (2008). A magyarországi szabad iskolaválasztási rendszer eredetéről és problémáiról. In E. Berényi, B. Berkovits, & G. Eröss (Eds.), *Az iskolába rendezett gyerek – kiváltság és különbségtétel a közoktatásban* (pp. 103–129). Gondolat Kiadó.
- Berényi, E. (2016). *Az autonómiától a szelekcióig. Az iskolaválasztás jelentése a rendszerváltás utáni időszak magyar közoktatásában*. Gondolat Kiadó. <https://doi.org/10.17543/ISKKULT.2016.9.3>
- Berényi, E. (2018). Szabad iskolaválasztás és szegregáció. In J. B. Fejes & N. Szűcs (Eds.), *Én vétkem. Helyzetkép az oktatási szegregációról* (pp. 57–66). Motiváció Oktatási Egyesület.
- Berkovits, B. (2008). A képességek diskurzusa és az osztályba sorolás módjai. In E. Berényi, B. Berkovits, & G. Eröss (Eds.), *Iskolarend. Kiváltság és különbségtétel a közoktatásban* (pp. 77–132). Gondolat Kiadó.
- Csapó, B., Fejes, J. B., Kinyó, L., & Tóth, E. (2019). Educational achievement in social and international contexts. In T. Kolosi & I. Gy. Tóth (Eds.), *Social Riport 2019* (pp. 217–236). TÁRKI.
- Elmore, R. F., & Fuller, B. (1996). Empirical research on educational choice: What are the implications for policy-makers? In B. Fuller & R. F. Elmore (Eds.), *Who chooses? Who loses?* (pp. 187–202). Teachers College Press.
- Ercse, K. (2019). Az egyházi fenntartású iskolák és a szelekció, szegregáció kapcsolata. *Iskolakultúra*, 29(7), 50–72. <https://doi.org/10.14232/ISKKULT.2019.7.50>
- Ercse, K. & Radó, P. (2019). A magyar közoktatásban zajló privatizáció és annak hatásai. *Iskolakultúra*, 29(7), 8–49. <https://doi.org/10.14232/ISKKULT.2019.7.8>
- Eröss, G. (2008a). A habitus színe és visszája. Az iskolaválasztás és a helyi hatalom antropológiája. In E. Berényi, B. Berkovits, & G. Eröss (Eds.), *Az iskolába rendezett gyerek – kiváltság és különbségtétel a közoktatásban* (pp. 190–245). Gondolat Kiadó.
- Eröss, G. (2008b). Mozaik-Magyarország felfedezése, avagy az esetlegesség uralma. In E. Berényi, B. Berkovits, & G. Eröss (Eds.), *Iskolarend. Kiváltság és különbségtétel a közoktatásban* (pp. 27–76). Gondolat Kiadó.
- Fejes, J. B. (2013). Miért van szükség deszegregációra? In J. B. Fejes & N. Szűcs (Eds.), *A szegedi és hódmezővásárhelyi deszegregációt támogató Hallgatói*

- Mentorprogram. Öt év tapasztalatai* (pp. 15–35). Belvedere Meridionale. <https://doi.org/10.14232/belvbook.2013.58504.a>
- Fejes, J. B., & Szűcs, N. (2018). Az oktatási integráció ügye a 2010-es évek végén. In J. B. Fejes & N. Szűcs (Eds.), *Én vétkem. Helyzetkép az oktatási szegregációról* (pp. 11–30). Motiváció Oktatási Egyesület.
- Fejes, J. B., Tóth, E., & Szabó, D. F. (2020). Az oktatási méltányosság és aktuális kérdései Magyarországon. *Magyar Tudomány*, 181(1), 68–78. <https://doi.org/10.1556/2065.181.2020.1.7>
- Hajdu, T., Kertesi, G., & Kézdi, G. (2021). Ethnic segregation and inter-ethnic relationships in Hungarian schools. *On Education. Journal for Research and Debate*, 4(11), 1–6. https://doi.org/10.17899/on_ed.2021.11.5
- Hricsovinyi, J. & Józsa, K. (2018). Iskolaválasztás és szelekció. In J. B. Fejes & N. Szűcs (Eds.), *Én vétkem. Helyzetkép az oktatási szegregációról* (pp. 129–146). Motiváció Oktatási Egyesület.
- Kertesi, G., & Kézdi, G. (2005). Általános iskolai szegregáció Magyarországon az ezredforduló után. *Közgazdasági Szemle*, 56(11), 959–1000.
- Kertesi, G., & Kézdi, G. (2014). *Budapesti Munkgazdaságtani Füzetek. BWP – 2014/6. Iskolai szegregáció, szabad iskolaválasztás és helyi oktatáspolitikai 100 magyar városban*. Magyar Tudományos Akadémia Közgazdaság és Regionális Tudományi Kutatóközpont, Közgazdaságtudományi Intézet.
2011. évi CXCV. törvény a nemzeti köznevelésről. <https://mkogy.jogtar.hu/jogszabaly?docid=a1100190.TV> (2022. 12.15.)
- Kiss, M. (2018). A szelektív iskolaválasztás tényezői, motiváció és az oktatás minőségével való összefüggései a leghátrányosabb helyzetű térségekben. In J. B. Fejes & N. Szűcs (Eds.), *Én vétkem. Helyzetkép az oktatási szegregációról* (pp. 147–172). Motiváció Oktatási Egyesület.
- Kocsis, R., & Subrt, P. (2021). Az iskola külső megítélése. In I. Falus & I. Szűcs (Eds.), *A gyakorlótól a szakmai fejlesztő iskoláig* (pp. 157–182). EKKE Líceum Kiadó. <https://doi.org/10.46403/Agyakorlotol.2021.157>
- Lareau, A. (2014). Schools, housing, and the reproduction of inequality. In A. Lareau & K. Goyette (Eds.), *Choosing homes, choosing schools* (pp. 169–206). Russell Sage Foundation.
- Musset, P. (2012). *School choice and equity: Current policies in OECD countries and a literature review*. OECD Education Working Papers (No. 66). OECD Publishing.
- OECD (2015). *What do parents look for in their child's school?* PISA in Focus, 51. <https://doi.org/10.1787/22260919>
- OECD (2019). *PISA 2018 Results (Volume II): Where All Students Can Succeed*. PISA, OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/b5fd1b8f-en>
- Rhodes, A., & DeLuca, S. (2014). Residential mobility and school choice among poor families. In A. Lareau & K. Goyette (Eds.), *Choosing homes, choosing schools* (pp. 137–166). Russell Sage Foundation.

- Schneider, M. & Buckley, J. (2002). What do parents want from schools? Evidence from the internet. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 24(2), 133–144. <https://doi.org/10.3102/01623737024002133>
- Schneider, M., Teske, P. & Marschall, M. (2000). *Choosing schools: Consumer choice and the quality of American schools*. Princeton University Press. <https://doi.org/10.1515/9780691225685>
- Schneider, M., Teske, P., Roch, C., & Marschall, M. (1997). Networks to nowhere: Segregation and stratification in networks of information about schools. *American Journal of Political Science*, 41(4), 1201–1223. <https://doi.org/10.2307/2960487>
- Szűcs, N. & Fejes, J. B. (2020). A középosztálynak is kárt okoz az iskolák joga a szabad tanulóválasztáshoz. *Qubit*. <https://qubit.hu/2020/09/08/a-kozeosztalynak-is-kart-okoz-az-iskolak-joga-a-szabad-tanulovalasztashoz> (2020.09.08.)
- Varga, J. (2022, Ed.). *A közoktatás indikátorrendszere 2021*. Közgazdaság- és Regionális Tudományi Kutatóközpont, Közgazdaság-tudományi Intézet.
- Zolnay, J. (2010). „Olvashatatlan város.” Közoktatási migráció és migrációs iskolatípusok Pécsen. *Esély*, 21(6) 41–65.
- Zolnay, J. (2020). Térvakság Oktatási stratégiák a városi zsugorodás és a tanulói létszám csökkenésének időszakában. *Szociológiai Szemle*, 30(2), 96–114. <https://doi.org/10.51624/SzocSzemle.2020.2.5>



Fejes, J. B., Bugyi, A., Szűcs, N. & Tóth, E.

Parental choice of primary school: Preferences and experiences

This study aimed to explore the aspects that play a role in parents' choice of primary school in order to examine some of the factors that influence their preferences. Furthermore, the study looked at parents' perceptions about the information schools provide as well as any perceived violations of equity. The online questionnaire was completed by parents whose children were about to enter primary school in the school year when the study was conducted, which ensured that parents had first-hand experience of school selection. The study used convenience sampling. The sample consisted of 526 parents. The results highlight the prominent role played by the teacher's personality in choosing a primary school, and the perceptions of future first-graders also matter in this respect in addition to their parents' opinions. Other important aspects include the school's atmosphere, its equipment, and its reputation. The parents' level of education as well as their de facto financial situation influence a number of aspects that are considered when selecting a primary school. The participation rates suggest that information provided to parents, meet-and-greet events offered to future first-graders, and school open house events all play a key role. Although the Hungarian education system is ab ovo highly selective, even by international standards, this seems to escape the notice of parents.

Keywords: school choice, parental preferences, socioeconomic status



Fejes József Balázs: <http://orcid.org/0000-0003-3777-415X>

Bugyi Anett: <http://orcid.org/0000-0003-1676-9781>

Szűcs Norbert: <http://orcid.org/0000-0001-9473-9882>

Tóth Edit: <http://orcid.org/0000-0001-9281-5730>



Hogyan vélekednek a szülők az óvoda–iskola átmenet főbb kérdéseiről?

Fleisz-Gyurcsik Anita

Szegedi Tudományegyetem Neveléstudományi Doktori Iskola

Absztrakt

Az mindenki számára nyilvánvaló, hogy a koragyermekkor egyik kritikus időszaka az óvoda–iskola átmenet. Számos longitudinális vizsgálat bebizonyította, hogy a későbbi tanulmányi teljesítményt szignifikánsan meghatározza az egyes képességterületek iskolakezdéskori fejlettsége. A nemzetközi kutatások arra hívták fel a figyelmet, hogy az átmenet során érintett egyes szereplők nézeteinek megismerése során megszerzett információk felhasználásával az óvoda–iskola átmenet megkönnyíthető. A szülők óvoda–iskola átmenettel kapcsolatos nézeteinek megismerésének fontossága jól ismert. A nevelési-oktatási intézmények eredményessége csökken a családdal való együttműködés nélkül (Puccioni, 2018), a szülők kiemelt szereppel rendelkeznek a gyermekek iskolaérettségében (Stein et al., 2019), illetve a szülők elsődleges meggyőződései fontos szerepet játszanak a gyermekek iskolára való felkészítésében (Takriti, 2020). Ezek következtében a kutatók világszerte foglalkoznak a szülők óvoda–iskola átmenettel kapcsolatos vélekedésének megismerésével (Fleisz-Gyurcsik, 2021), ugyanakkor Magyarországon a szülők iskolakezdéssel kapcsolatos nézetei kevésbé ismeretek. Ezért egy saját fejlesztésű, online kérdőív segítségével 226 első osztályos gyermeket nevelő szülő körében gyűjtöttem adatokat. Az eredményeim rámutatnak arra, hogy a szülők véleménye szerint melyek azok a tényezők, amelyek megnehezítik az iskolakezdést a gyermekek számára; milyen feladatokat tulajdonítanak a szülők az átmenet megsegítésében az óvodapedagógusoknak, a tanítóknak és a szülőknak; hogyan jellemezhető a szülők szemén keresztül az egyes szereplők kapcsolattartása; milyen óvoda–iskola átmenetet segítő intézményi programokon vettek részt a gyermekek az iskolakezdést előtt; illetve milyen forrásokból tájékozódtak a szülők az iskolaérettség jellemzőiről. Az eredményeim a gyakorló pedagógusok számára szolgálhatnak alapul, mivel rámutatnak arra, hogy milyen irányban lenne érdemes segítséget kínálni a szülők nézeteinek a formálásához és bővítéséhez az iskolakezdéssel kapcsolatban.

Kulcsszavak: óvoda–iskola átmenet, iskolakezdés, szülők nézetei

Bevezetés

Nagy József kutatási eredményei (például 1980; 1986) már az 1980-as években felhívták a figyelmet a koragyermekkorai fejlődés megsegítésének fontosságára.



Eredményei rávilágítottak arra, hogy az intézményváltás kritikus fejlődési folyamatok közepette zajlik. Hazai longitudinális kutatások eredményei (például Józsa, 2004; 2007) rámutattak arra, hogy az iskolát kezdő gyermekek ötödének nehézséget jelent az iskolai tanulás megkezdése, mivel nem érik el az iskolai tanuláshoz szükséges optimális fejlettségi szintet. Ezenfelül az iskolakezdést számos tényező is megnehezíti (Fleisz-Gyurcsik, 2021a).

A nemzetközi szakirodalom szerint az átmenet során érintett szereplők nézeteinek megismerésével, az információk felhasználásával, az óvoda-iskola átmenet segíthető, megkönnyíthető a gyermekek számára (Correia & Marques-Pinto, 2016). Ennek következtében a nemzetközi szakirodalomban számos olyan kutatással találkozhatunk, amelyek a stakeholderek (az óvoda-iskola átmenet során érintett egyes szereplők) nézeteit tárják fel az átmenettel kapcsolatban (Fleisz-Gyurcsik, 2021b). A nemzetközi kutatásokban gyakori, hogy a szülők vélekedését vizsgálják, ugyanakkor hazánkban a szülők nézetei kevésbé ismertek (Gyurcsik, 2020). Ezért tanulmányom célja a szülők nézeteinek megismerése az óvoda-iskola átmenet főbb kérdéseiről.

Kérdőíves kutatásomban 226 olyan édesanya vett részt, akinek a gyermeke az adatfelvétel idején fejezte be az általános iskola első osztályát. A vizsgálatban részt vevő szülők perspektíváján keresztül feltártam (1) az iskolakezdést megnehezítő tényezőket; (2) a szülők elvárásait az egyes szereplőkkel szemben az átmenet megsegítésében; (3) az egyes szereplők kapcsolattartását az átmenet során; adatokat gyűjtöttem (4) az átmenetet segítő intézményi programokon való részvételről és (5) továbbá arról, az édesanyák mennyire tájékozódtak az iskolaérettség jellemzőiről.

Tanulmányom elméleti áttekintésében az iskolakezdésre vonatkozó magyarországi törvényi szabályozást, illetve a téma két alapfogalmát - óvoda-iskola átmenet és iskolaérettség - ismertetem. Ezt követően a szülők óvoda-iskola átmenettel kapcsolatos nézeteit feltáró hazai kutatásokat foglalom össze, majd bemutatom kutatásom részleteit és eredményeit.

Az iskolakezdés törvényi szabályozása hazánkban

A tanulmány írásakor hatályos törvény (2011. évi köznevelési törvény 45. § 2) a harmadik életév betöltését követően kötelezi a napi négy órás óvodai foglalkozásokon való részvételt. Az Óvodai nevelés országos alapprogramja (2012, A továbbiakban: Alapprogram) szabályozza az óvodák nevelési alapelveit. Az óvodai nevelés három fő feladatát írja le: (1) az egészséges életmód alakítását; (2) az érzelmi, erkölcsi és értékorientált közösségi nevelést; (3) valamint az anyanyelvi, értelmi fejlesztést és nevelést.

A gyermekek „tankötelessé válnak abban az évben, amelynek augusztus 31. napjáig a hatodik életévüket betöltik” (2019-ben módosított 2011. évi köznevelési törvény 45. § 2.). A szülők kérvényezhetik az iskolakezdés évében január 15-éig az Oktatási Hivatalnál az iskolakezdés egy évvel történő elhalasztását vagy csökkentését, melyről szakértői bizottság dönt.

Az óvoda-iskola átmenet és az iskolaérettség fogalmának rövid áttekintése

A koragyermekkorban zajlanak különböző átmenetek, melyek a nevelés-oktatás egyik szintjéről a másikra való váltást, az egyik környezetből a másikba kerülést jelentik (Fabian, 2007). A koragyermekkor legkritikusabb átmenete az óvodából iskolába való átmenet (Margetts, 2004), mely a különböző országok eltérő iskolakezdési szabályozása révén az ötéves és a hét-nyolc éves kor közötti időszakot öleli fel (OECD, 2014). Az iskolakezdés számos nehézséget rejt magában, például új csoporthoz, új szerephez, új pedagógushoz és új elvárásokhoz való alkalmazkodást követel meg a gyermekektől (Bronfenbrenner, 1979; Margetts, 2004; Dockett & Perry, 2013). Az, hogy a gyermekek mennyire alkalmazkodnak ezekhez és milyen pozitív tapasztalatokat szereznek az iskola kezdeti időszakában meghatározza későbbi iskolai pályafutásukat (például Alexander et al., 1988; Ahtola et al., 2015).

Britto (2012) tanulmánya kiemeli, hogy az óvoda-iskola átmenet három folyamat eredménye: (1) új tanulási környezetbe lépnek a gyerekek és alkalmazkodnak azokhoz; (2) a formális oktatással megtanulnak együttműködni a családok; illetve (3) az iskolák lépéseket tesznek a gyerekek iskolai életbe történő bevezetésére.

Az óvoda-iskola átmenet fő kérdése, hogy a gyermek megfelelő mértékben érett-e az iskolakezdésre (Páli, 1997; Britto, 2012). Az iskolaérettség összetett fogalom, eltérő meghatározásait olvashatjuk a szakirodalomban, ugyanakkor a különböző tanulmányok egyetértenek abban, hogy a sikeres iskolakezdést több, egymással szorosan összefüggő terület határozza meg. Az alábbi területek megfelelő fejlettsége kiemelten fontos az iskolakezdés szempontjából: kognitív terület; szociális és érzelmi terület; motoros terület; valamint a fizikai-tesztí fejlettség (Kagan et al., 1995; Wesley & Buysse, 2003; Hair et al., 2006; Commodari, 2013). Kálmán László és Tóth Edit (2021) tanulmánya részletezi az iskolakezdéshez szükséges képességeket.

Hazánkban az iskolaérettség fogalma helyett jellemző más fogalmak használata, noha ezek között csak szemléletbeli különbségek vannak. Mérei Ferenc és V. Binét Ágnes (1978) az iskolára való alkalmasság fogalmát használta, míg Nagy József munkáiban (1980) az iskolakészültség fogalma jelenik meg. Kálmán László és Tóth Edit (2021) tanulmánya részletesen elemzi a felsorolt fogalmak közötti különbségeket. Hazánkban az iskolaérettség szempontjából az Alapprogram (2012) a mérvadó, ugyanis részletesen leírja a testileg, a lelkileg és a szociálisan egészségesen fejlődő gyermek óvodáskor végi jellemzőit.

A szülők óvoda-iskola átmenettel kapcsolatos nézeteit feltáró hazai kutatások áttekintése

Hazánkban Gyurcsik Anita (2020) feltáró jellegű kutatásán, illetve Kálmán László és Tóth Edit (2021) kérdőíves adatfelvételén kívül nem készültek olyan vizsgálatok, amelyek a szülők óvoda-iskola átmenettel kapcsolatos nézeteinek megismerését célozzák. Gyurcsik Anita (2020), valamint Kálmán László és Tóth Edit (2021) kutatása óvodapedagógusok, tanítók és szülők körében is gyűjtött adatokat. Jelen tanulmányom céljának megfelelően a szülők körében végzett eredményeik relevánsak, így csak ezeket tárgyalom.

Korábbi kutatásomban (Gyurcsik, 2020) 2019-ben egy magyar nagyvárosban élő, öt első osztályos gyermeket nevelő szülő körében készített félig strukturált interjúkat. A kutatás a szülők szempontjain keresztül feltárta, hogyan értelmezik az óvoda-iskola átmenet és az iskolaérettség fogalmát, hogyan vélekednek az óvoda-iskola átmenetet segítő intézményi gyakorlatokról, illetve milyen feladatokat tulajdonítanak az egyes szereplőknek az átmenet megsegítésében. Az eredmények arra mutattak rá, hogy a megkérdezett szülők az óvoda-iskola átmenetet intézményváltási folyamatként értelmezik; véleményük szerint ez a folyamat magába foglalja az óvodában zajló iskolai felkészítést (Gyurcsik, 2020).

A kutatásában részt vevő szülők hasonlóan látják az óvoda-iskola átmenet során megjelenő nehézségeket (például az alaptevékenység, a környezet és az elvárásrendszer megváltozását; az együttműködés hiányát a szülők és az érintett pedagógusok között). A megkérdezett szülők leginkább a kognitív területhez tartozó képességeket tartják fontosnak az iskolakezdés szempontjából (például a gyermek tud tízig számolni). A gyermekeik által látogatott intézményekben alkalmazott óvoda-iskola átmenetet segítő gyakorlatok a szülők szemében az új intézmény és a leendő tanító megismertetésére irányulnak. A megkérdezett szülők a programok mennyiségével elégedettek, a minőségükkel már kevésbé. A szülők az óvodapedagógusok feladatának elsősorban azt tulajdonítják az átmenet során, hogy tájékoztassa a szülőket szóban a gyermekek fejlettségéről. A szülők a tanítók feladatának tulajdonítják, hogy iskolakezdekor az óvodai környezethez hasonló iskolai környezetet teremtsenek, illetve törekedjenek a leendő első osztályos gyermekek és a szüleik megismerésére. A megkérdezett szülők a saját feladatuknak tulajdonítják a rendszeres beszélgetést a gyermekükkel az iskolakezdekről, illetve a kapcsolatfelvételt a leendő tanítóval az iskolakezdés előtt (Gyurcsik, 2020).

Kálmán László és Tóth Edit (2021) kérdőíves adatfelvétele 2016-ban valósult meg 130 szülő részvételével. Kutatásukban azt vizsgálták, az egyes szereplők milyen képességeket tartanak fontosnak az iskolakezdés szempontjából. Eredményeik arra mutattak rá, hogy „a szülők a kognitív területeknél fontosabbnak tartják a gyerekek szociális és lelki fejlettségét, vagyis a tanulás iránti elköteleződésüket, a feladattartásukat és az önkiszolgálást” (Kálmán & Tóth, 2021, p. 21).

Az empirikus kutatás bemutatása

Célok

A kutatásomban célként tűztem ki annak megismerését, a szülők hogyan vélekednek az óvoda-iskola átmenet főbb kérdéseiről. Hosszú távú céljaim közé tartozik a kutatási eredményeim gyakorlatba való átültetése, vagyis az, hogy az eredményeim hozzájáruljanak az átmenet megkönnyítéséhez. Jelen kutatásomban az alábbi kutatási kérdésekre kerestem a válaszokat:

1. Milyen tényezők nehezítik meg leginkább a gyermekek számára az iskolakezdést a szülők véleménye szerint?
2. Milyen feladatokat tulajdonítanak az átmenet megsegítésében a szülők az óvodapedagógusoknak, a tanítóknak és szülőknak?
3. Hogyan jellemezhető a szülők és az óvodapedagógusok, illetve a szülők és a tanítók kapcsolattartása a szülők megítélése szerint?
4. Milyen óvoda–iskola átmenetet segítő intézményi gyakorlatokon vettek részt az iskolakezdést megelőzően a gyermekek?
5. Milyen forrásokból tájékozódtak a szülők az iskolaérettség jellemzőiről?

Módszerek ismertetése

Az óvoda-iskola átmenet számos kérdésköre vizsgált hazánkban (vesd össze Nagy József kutatásai), ugyanakkor a stakeholderek nézeteinek a megismerése nem tartozik az elterjedt kutatási irányok közé. Ennek következtében nincs olyan hazai mérőeszköz, amely alkalmas lehet a stakeholderek nézeteinek a megismerésére. A nemzetközi szakirodalomban gyakori a stakeholderek vélekedésének feltárása (Correia & Marques-Pinto, 2016), ugyanakkor a különböző országok oktatási rendszerének eltérő felépítése miatt, illetve az iskolakezdés eltérő szabályozása révén ezek hazai felhasználása nem célszerű. A felsorolt szempontok miatt saját kérdőív kidolgozása mellett döntöttem. A kérdőívfejlesztés első lépéseként (2019. december – 2020. május) interjúkat készítettem óvodapedagógusokkal, tanítókkal és első osztályos gyermeket nevelő szülőkkal. Az interjúk elemzését követően kidolgoztam egy-egy kérdőívet az óvodapedagógusok, a tanítók és a szülők vélekedésének megismerése céljából (2021. március–június). Ezt követően egy nagymintás adatfelvételekre került sor 2021. július és szeptember között.

A kérdőív felépítése

A szülői kérdőív kérdései, a kutatási céloknak megfelelően, az alábbi témakörök feltárására irányultak: (1) nehézségek az átmenet során; (2) az egyes szereplőknek tulajdonított feladatok az átmenet megsegítésében; (3) a stakeholderek kapcsolattartása az átmenet során; (4) az átmenetet segítő intézményi gyakorlatokon való részvétel; (5) információgyűjtés az iskolaérettség jellemzőiről. Továbbá a kérdőív utolsó néhány kérdésében információkat

gyűjtöttem a szülők háttéréről: a nemre, az életkorra, a településtípusra és az iskolai végzettségre vonatkozóan tettem fel kérdéseket, illetve a gyermekek számára is rákérdeztem, valamint arra, hányadik a testvérsorban az adatfelvétel idején első osztályos gyermek.

A szülőknek készült kérdőív többnyire zárt kérdéseket tartalmaz, ugyanakkor ezek többségénél lehetőséget biztosítottam az egyéb, más, máshonnan válaszlehetőség beírására. A zárt kérdések többségénél a válaszadóknak az állításokat ötfokú Likert skálán vagy intenzitás skálán kellett megítélniük.

A nagymintás adatfelvétel, adatrögzítés és adatelemzés eljárásai

Az adatgyűjtés 2021. július elejétől szeptember közepéig zajlott online felületen. A kérdőíveket a véletlenszerűen kiválasztott iskolák vezetőinek e-mailben küldtem el. Az intézményvezetők elérhetőségét az Oktatási Hivatal oldalán elérhető köznevelési intézmények jegyzékéből választottam ki. Az iskolák vezetőit egy kísérőlevélben arra kértem, hogy továbbítsák a kérdőívet olyan szülőknek, akiknek a gyermeke a 2020/2021-es tanévben fejezte be az általános iskola első osztályát. A szakértői mintavételezés mellett a közösségi média Facebook-felületét is felhasználtam az adatgyűjtés céljából, ugyanis a kérdőívet megosztottam olyan csoportokban, amelyeknek a tagjai csak tanítók lehetnek, és arra kértem őket, hogy osszák meg a szülői kérdőívet olyan szülőkkel, akiknek a gyermeke az adatfelvétel idején fejezte be az első osztályt. Mivel a tanítók juttatták el a szülőknek a kérdőívet, így alacsony az esélye annak, hogy a megosztott űrlapot a célszemélyeken kívül mások is kitöltötték.

A vizsgálatban név nélkül, önként vettek részt a kitöltők. A kitöltés nagyjából 25 percet vett igénybe. A kérdőívek egyik kérdésére sem volt kötelező a válaszadás; a kitöltés szüneteltetésére volt lehetőség, illetve egy személy csak egy alkalommal tölthette ki a kérdőívet.

Az adatok rögzítését az online felület automatikusan elvégezte, így kódolási hiba nem fordulhat elő. Az adatok tisztítása során, a megbízhatóság növelése érdekében, törlésre kerültek azon kitöltések, amelyeknél látszott, hogy a kitöltő mindig ugyanazt a számot jelölte meg, vagy csak az első néhány kérdésre adott választ.

A minta jellemzése

A szülői mintát összesen 226 olyan édesanya alkotja, akinek a gyermeke az adatfelvétel idején fejezte be az általános iskola első osztályát. Az édesanyákból álló minta heterogén abban, hogy hány gyermekük van (1. táblázat), illetve abban, hogy az adatfelvétel idején hányadik gyermekük fejezte be az első osztályt (2. táblázat). A kutatásban többségében olyan édesanyák vettek részt, akiknek kettő vagy három gyermekük van, illetve a legtöbb édesanyának az adatfelvétel idején az első gyermeke fejezte be az első osztályt. A tanulmányomban a gyermekek száma és az adatfelvétel idején első osztályos gyermek helye a testvérsorban alapul szolgál különböző elemzéseknek.

1. táblázat

A kutatásban részt vevő édesanyák gyermekeinek száma

Gyermekek száma	Válaszadók (%)
1	20,5
2	36,2
3	33,9
4	9,4

2. táblázat

A kutatásban részt vevő édesanyák első osztályt végzett gyermekének helye a testvérsorban

Első osztályos gyermek a testvérsorban	Válaszadók (%)
első	50,2
második	28,9
harmadik	20,9
negyedik	0

Az édesanyákból álló minta az iskolai végzettség tekintetében is heterogén. 34,1 %-uk főiskolát, 22,1 %-uk egyetemet, 19,5 %-uk szakközépiskolát és 13,7 %-uk szakmunkásképzőt végzett. Kisebbségi arányban (6,6 %) vettek részt a kutatásban olyan édesanyák, akik legmagasabb iskolai végzettsége a gimnázium, illetve 4 %-uk az általános iskola nyolcadik osztálya után nem tanult tovább. A minta nem reprezentatív az anya iskolai végzettsége szerint ($\chi^2=42,14$; $p<0,001$). A tanulmányomban az édesanyák iskolai végzettsége szerinti kategóriák alapul szolgálnak különböző elemzéseknek.

A 3. táblázat mutatja a részminták településtípusok szerinti eloszlást. A legtöbb kitöltés városokból érkezett. Tanulmányomban a településtípus szerinti kategóriák is alapul szolgálnak különböző elemzéseknek.

3. táblázat

A vizsgált részminták eloszlása a településtípus alapján (%)

Településtípus	Szülők
község	29,2
város	35,8
megyei jogú város	22,6
főváros	12,4

Eredmények

A következőkben a kérdőíves vizsgálat eredményeit ismertetem. Az eredményeket öt alfejezetre bontva tárgyalom: (1) az iskolakezdést megnehezítő tényezők a stakeholderek megítélése szerint; (2) az egyes szereplőknek tulajdonított feladatok az átmenet megsegítésében; (3) a stakeholderek kapcsolattartása az átmenet során; (4) az óvoda-iskola átmenetet segítő intézményi gyakorlatokon való részvétel; és (5) a tájékozódás az iskolaérettség jellemzőiről.

Az óvoda-iskola átmenetet megnehezítő tényezők a szülők megítélése szerint

A 4. táblázat szemlélteti az átlagok szerinti sorrendben azt, hogy a szülők megítélése szerint mely tényezők milyen mértékű nehézséget jelentenek az iskolakezdekőkor a gyermekek számára. Az eredmények alapján láthatjuk, a szülők megítélése szerint leginkább nehézséget okoz a gyermekek számára az, hogy a tanulás feszített tempóban zajlik, illetve az, hogy a korábbi önkéntes jellegű foglalkozásokat felváltják a kötelező jellegű 45 perces tanítási órák. Ezekről szignifikánsan kisebb mértékű nehézségnek tartják a többi felsorolt nehézséget. Ezek átlagai nem különböznek szignifikánsan egymástól.

4. táblázat

Az iskolakezdést megnehezítő tényezők a szülők megítélése szerint (átlagok szerinti sorrendben)

Az iskolakezdekőkor nehézséget okoz...	A válaszadók eloszlása (%)					Átlag	Szórás
	Egyáltalán nem okoz nehézséget	Nem okoz nehézséget	Nehézséget okoz is, meg nem s	Nehézséget okoz	Teljes mértékben nehézséget okoz		
a tanulás feszített tempóban zajlik	18,6	18,1	26,2	19	18,1	3,00	1,359
a korábbi önkéntes jellegű foglalkozásokat felváltják a kötelező jellegű 45 perces tanítási órák	22,7	19	24,1	17,6	16,7	2,87	1,390

a korábbi játékos tevékenységformákat felváltja a szándékos tanulás	25	19	25,9	22,2	7,9	2,69*	1,280
az óvodánál szigorúbb, kötöttebb szabályrendszer kell követniük	29,4	15,6	27	20,9	7,1	2,61	1,295
új, még nem ismert pedagógusok irányítják a tanulásukat	34,5	10,5	33,2	16,8	5	2,47	1,258
nem elég fejlettek az iskolai tanuláshoz szükséges képességeik	37,1	17,1	25,7	11	9	2,38	1,322
a teljesítményüket értékelik	42,2	13,7	20,1	14,7	9,3	2,35	1,391
új, még nem ismert gyerekek veszik őket körbe	38,1	8,7	33,5	15,1	4,5	2,29	1,259

Megjegyzés: a *-gal jelölt átlag az előzőtől szignifikánsan különbözik

A varianciaanalízis eredményei rámutattak arra, hogy az iskolakezdést megnehezítő tényezők megítélését illetően nincs szignifikáns különbség az édesanyák között az alapján, hogy milyen településtípuson élnek, hány gyermekük van, illetve az adatfelvétel idején hányadik volt a testvérsorban az első osztályos gyermekük.

A szülők elvárásai az átmenet megsegítésében az egyes szereplőkkel szemben

Részletes szakirodalmi áttekintés és a szóbeli kikérdezés eredményei (Gyurcsik, 2020) alapján azonosítottam az óvodapedagógusok, a tanítók és a szülők lehetséges feladatait az átmenet megsegítésében. A szülőket arra kértem, jelezzék, milyen feladatokat milyen mértékben kötnek az értintett aktorokhoz. Lehetőséget adtam egyéb válasz rögzítésére is, ugyanakkor ezt a lehetőséget egyik kitöltő sem használta. Ez arra utalhat egyrészt, hogy sikerült minden olyan feladatot azonosítanom, amelyet az egyes szereplők elvárnak a másiktól és önmaguktól. Másrészt arra, hogy a kitöltés során nem foglalkoztak az egyéb kategóriával.

A 5. táblázat mutatja, hogy a szülők mely feladatokat milyen mértékben tulajdonítják a saját feladatuknak az átmenet megsegítésében. Leginkább a saját feladatuknak tulajdonítják azt, hogy érdeklődjenek az óvodapedagógusoknál a gyermek fejlettségi állapotáról; részt vegyenek az óvodai és az iskolai szülői értekezleteken; illetve rendszeresen beszélgessenek a gyermekükkel az iskola-kezdésről. Ezekről szignifikánsan kisebb mértékben tartják a feladatuknak azt, hogy törekedjenek az iskola és a leendő tanító elvárásainak megismerésére; részt vegyenek az iskolai nyílt napokon; valamint azt, hogy elfogadják a pedagógusok tanácsait és észrevételeit a gyermek iskolaérettségével kapcsolatban. Ezekről szignifikánsan kisebb mértékben tartják a saját feladatuknak azt, hogy felvegyék a kapcsolatot a leendő tanítóval, illetve azt, hogy játékos formában ismertessék a gyermekükkel az óvoda és az iskola közötti főbb különbségeket.

5. táblázat

A szülők feladatai az átmenet megsegítésében a szülők megítélése szerint (átlagok szerinti sorrendben)

Szülők feladatai	Válaszadók eloszlása (%)					Átlag	Szórás
	Egyáltalán nem a feladata	Nem a feladata	Részen feladata, részben nem	Feladata	Teljes mértékben a feladata		
érdeklődés az óvodapedagógustól a gyermek fejlettségi állapotáról	0,9	0	4,7	23,9	70,4	4,63	0,665
részvétel az óvodai szülői értekezleteken	0,9	0	4,7	25	69,3	4,62	0,668

részvétel az iskolai szülői értekezleteken	1,4	0,5	3,8	24,1	70,3	4,61	0,716
rendszeres beszélgetés az iskolakezdekről	1,4	0,5	5,2	28,2	64,8	4,54	0,742
az iskola és a leendő tanító elvárásainak megismerésére való törekvés	1,9	0,9	7,5	30,7	59	4,44*	0,827
részvétel az iskolai nyílt napokon	1,4	1,4	6,1	36,6	54,5	4,41	0,788
a pedagógusok tanácsainak, észrevételeinek elfogadása a gyermek iskolaérettiségével kapcsolatban	1,4	0,5	10	64,6	53,6	4,38	0,799
kapcsolatfelvétel a leendő tanítóval	2,8	0,9	74,7	33,2	48,3	4,23*	0,935
részvétel az óvoda és az iskola által szervezett programokon, ünnepeken	2,4	2,8	17,9	34,9	42	4,11	0,957
óvoda és iskola között különbségek játékos ismertetése	2,8	5,1	20,1	35	36,9	3,98	1,016

Megjegyzés: a *-gal jelölt átlag az előzőtől szignifikánsan különbözik

A magasabb iskolai végzettségű szülők nagyobb mértékben tulajdonítják a saját feladatuknak a rendszeres beszélgetést a gyermekükkel az iskolakezdésről ($r=0,189$; $p=0,006$); az óvodai ($r=0,230$; $p=0,001$) és az iskolai szülői értekezleteken való részvételt ($r=0,175$; $p=0,011$); az iskolai nyílt napokon ($r=0,220$; $p=0,001$), illetve az óvoda és az iskola által közösen szervezett programokon való részvételt ($r=0,208$; $p=0,002$), valamint az érdeklődést a gyermekük fejlettségi állapotáról ($r=0,154$; $p=0,025$).

A varianciaanalízis eredményei arra mutattak rá, hogy az eltérő településtípusokon élő szülők között csak egy szülői feladat megítélésében azonosítható különbség. A nagyobb településtípusokon élő szülők nagyobb mértékben tulajdonítják a feladatuknak a rendszeres beszélgetést a gyermekükkel az iskolakezdésről, mint azok, akik kisebb településtípusokon élnek ($F=3,524$; $p=0,016$). Továbbá a varianciaanalízis eredményei felhívták arra a figyelmet, hogy a szülők között a gyermekük számát tekintve csak egy feladat megítélésében található szignifikáns különbség. Azok az édesanyák, akik egy gyermeket nevelnek, kevésbé tartják a szülők feladatának az iskola és a leendő tanító elvárásainak megismerésére való törekvést, mint azok, akik egynél több gyermeket nevelnek ($F=4,999$; $p=0,002$). A szülők között nem találtam szignifikáns különbséget saját lehetséges feladataik megítélésében az alapján, hogy az adatfelvétel idején hányadik volt a testvérsorban az első osztályos gyermekük.

A megkérdezett szülők között az óvodapedagógusoknak tulajdonított feladatok megítélésében nem alakult ki annyira egységes vélemény, mint a saját szülői feladataik megítélésében. A 6. táblázat mutatja, hogy a szülők mely feladatokat milyen mértékben tulajdonítják az óvodapedagógusok feladatának az átmenet megsegítésében. A szülők az óvodapedagógusoktól leginkább elvárják, hogy tájékoztassák őket szóban a gyermekek fejlettségéről. Fontosnak tartják, ugyanakkor ettől szignifikánsan kisebb mértékben várják el az óvodapedagógusoktól, hogy tájékoztassák őket írásban a gyermekek fejlettségéről. Ettől szignifikánsan kisebb mértékben tulajdonítják az óvodapedagógusok feladatának a foglalkozások szervezését azoknak a gyerekeknek, akiknek az iskolai tanuláshoz szükséges képességeikben lemaradás tapasztalható. Szignifikánsan kisebb mértékben várják el az óvodapedagógusoktól a rendszeres beszélgetést a gyermekekkel az iskolakezdésről; az óvoda és az iskola közötti különbségek átbeszélését a gyermekekkel; óvodai szülői értekezletek szervezését az iskolakezdés témakörben; az óvodai tanulásszervezés közelítését az óvodai nagycsoport végén az iskolához; valamint a tanítók tájékoztatását írásban a gyermekek fejlettségéről. Ezekről szignifikánsan kisebb mértékben várják el az óvodapedagógusoktól a tanítók tájékoztatását szóban a gyermekek fejlettségéről. Még kevésbé tartják az óvodapedagógusok feladatának a leendő első osztályos gyermekek és szüleik megismertetését a leendő tanítóval; a közös óvodai és iskolai ünnepek, programok szervezését. Legkevesbé tartják az óvodapedagógusok feladatának a szülők és a leendő első osztályos gyermekek megismertetését a tanítóval; valamint a gyermekek meglátogatását az iskolakezdést követően az iskolában.

6. táblázat

Az óvodapedagógusok feladatai az átmenet megsegítésében a szülők megítélése szerint (átlagok szerinti sorrendben)

Az óvodapedagógusok feladata	Válaszadók eloszlása (%)					Átlag	Szórás
	Egyáltalán nem a feladata	Nem a feladata	Részben a feladata, részben nem	Feladata	Teljes mértékben a feladata		
szülők tájékoztatása szóban a gyermekek fejlettségéről	2,3	0,9	4,7	23,5	68,5	4,55	0,826
szülők tájékoztatása írásban a gyermekek fejlettségéről	2,8	3,2	13	31,5	49,5	4,22*	0,981
foglalkozás(ok) szervezése azoknak a gyerekeknek, akiknek az iskolai tanuláshoz szükséges képességeikben lemaradás tapasztalható	4,2	3,7	22,4	36,4	33,2	3,91*	1,039
rendszeres beszélgetés a gyerekekkel az iskolakezésről	3,8	6,1	25	45,3	19,8	3,71	0,977
az óvoda és az iskola közötti különbségek játékos formában történő ismertetése	5,3	5,3	27,6	42,2	19,6	3,65	1,024

óvodai szülői értekezletek szervezése az iskolakezdéssel kapcsolatban	8,5	12,7	19,2	36,6	23	3,53	1,215
óvodai tanulás-szervezés közelítése az óvodai nagycsoport végén az iskolához	8,5	9,9	25,8	35,2	20,7	3,50	1,172
tanítók tájékoztatása írásban a gyermekek fejlettségéről	12,7	16,9	19,2	30	21,6	3,32	1,341
tanítók tájékoztatása szóban a gyermekek fejlettségéről	11,7	23	21,1	23,5	20,7	3,18*	1,317
leendő első osztályos gyermekek megismertetése a leendő tanítóval	18,3	25,8	23	20,2	12,7	2,83*	1,296
közös óvodai és iskolai ünnepek és programok szervezése	16,1	28	27,5	19,9	8,5	2,77	1,119
szülők megismertetése a leendő tanítóval	23	34,7	16,4	15	10,8	2,56	1,290
gyerekek meglátogatása az iskolában	25,2	32,7	15,9	16,8	9,3	2,52	1,288

Megjegyzés: a *-gal jelölt átlag az előzőtől szignifikánsan különbözik

A szülők iskolai végzettsége összefüggésben áll az óvodapedagógusoknak tulajdonított egyes feladatok megítélésével. A magasabb iskolai végzettségű szülők kevésbé várják el az óvodapedagógusoktól a közös óvodai és iskolai ünnepeket,

programok szervezését ($r=-0,172$; $p=0,012$); illetve a leendő tanítók tájékoztatását írásban a gyermekek fejlettségéről ($r=-0,161$; $p=0,019$). A magasabb iskolai végzettségű szülők nagyobb mértékben várják el az óvodapedagógusoktól, hogy a szülőket tájékoztassák szóban a gyermekek fejlettségéről ($r=0,258$; $p<0,001$).

A varianciaanalízis eredményei rámutattak arra, hogy az eltérő településtípusokon élő szülők között szignifikáns különbségek vannak az óvodapedagógusoknak tulajdonított egyes feladatok megítélésében. A nagyobb településtípusokon élő családokban az anyák kevésbé tartják az óvodapedagógusok feladatának a leendő első osztályos gyermekek és ($F=6,320$; $p<0,001$) az ő szüleiknek megismertetését a tanítóval ($F=3,957$; $p=0,009$); a közös óvodai és iskolai ünnepek, programok szervezését ($F=4,950$; $p=0,002$); illetve a leendő tanítók tájékoztatását szóban a gyermekek fejlettségéről ($F=6,127$; $p=0,001$). Továbbá a szülők között, a gyermekük számát tekintve, csak egy feladat megítélésében azonosítottam szignifikáns különbséget. Azok az édesanyák, akik négy gyermeket nevelnek, kevésbé tartják az óvodapedagógusok feladatának az óvoda és az iskola közötti különbségek játékos megbeszélését a gyerekekkel, mint azok, akik négynél kevesebb gyermeket nevelnek ($F=4,844$; $p=0,003$). Ezenfelül a varianciaanalízis eredményei rámutattak arra, hogy az óvodapedagógusok feladatainak megítélésében nincs szignifikáns különbség az édesanyák között az alapján, hogy az adatfelvétel idején hányadik volt a testvérsorban az első osztályos gyermekük.

A vizsgálatban részt vevő szülők között a tanítóknak tulajdonított feladatok megítélésében sem alakult ki annyira egységes vélemény, mint a szülői feladatok megítélésében. A 7. táblázat mutatja, hogy a szülők mely feladatokat milyen mértékben tulajdonítják a tanítóknak az átmenet megsegítésében. Az eredményekből látható, hogy a szülők leginkább azt várják el a tanítóktól, hogy törekedjenek a gyermekek képességeinek a megismerésére az iskola kezdetekor. Elvárják a tanítóktól az iskolai szülői értekezletek és nyílt napok megszervezését; a felzárkóztató foglalkozás szervezését, azoknak a gyermekeknek, akiknek az iskolai tanuláshoz szükséges képességeikben lemaradás tapasztalható; valamint a leendő elsős gyerekek megismerésére való törekvést. Ezekről szignifikánsan kisebb mértékben várják el a tanítóktól az óvoda és iskola közötti különbségek játékos formában történő megismertetését a gyerekekkel; az iskolai tanulászervezés közelítését a kezdetekben az óvodáéhoz; valamint a rendszeres beszélgetést a gyermekekkel az iskolakezdetéről. Az előbb felsorolt tényezőktől szignifikánsan kisebb mértékben várják el a tanítóktól az óvodai környezethez hasonló iskolai környezet megteremtését; és az érdeklődést az óvodapedagógustól a gyermek fejlettségi állapotáról. Ezekről szignifikánsan kisebb mértékben tulajdonítják a tanítók feladatának az óvodai, iskolakezdetessel kapcsolatos szülői értekezleteken való részvételt és az óvodai foglalkozások meglátogatását az iskolakezdet előtt. Legkevesbé tartják a tanítók feladatának a közös óvodai és iskolai ünnepek, programok szervezését.

7. táblázat

A tanítók feladatai az átmenet megsegítésében a szülők megítélése szerint (átlagok szerinti sorrendben)

Tanítók feladata	Válaszadók eloszlása (%)					Átlag	Szórás
	Egyáltalán nem a feladata	Nem a feladata	Részben a feladata, részben nem	Feladata	Teljes mértékben a feladata		
a gyermekek képességeinek a megismerése az iskolakezdetéskor	3,3	1,4	4,2	30,5	60,6	4,44	0,902
iskolai szülői értekezletek szervezése	3,3	0,9	8,5	39	48,4	4,28*	0,909
iskolai nyílt napok szervezése	3,3	1,9	12,3	37,7	44,8	4,19	0,955
felzárkóztató foglalkozások szervezése	3,7	2,3	11,7	35,5	46,7	4,19	0,991
leendő elsősök megismerésére való törekvés	3,3	4,2	14	38,8	39,7	4,07	1,000
óvoda és iskola közötti különbségek játékos formában történő megismertetése a gyerekekkel	7	5,6	18,1	38,1	31,2	3,81*	1,146
leendő elsősök szüleinek megismerésére való törekvés	5,6	6,6	23,5	38,5	25,8	3,72	1,092
iskolai tanulás-szervezés közlése a kezdetekben az óvodához	4,7	6,1	29,4	34,1	25,7	3,70	1,063

rendszeres beszélgetés a gyerekekkel az iskolakezdésről	9,4	7,5	19,7	36,2	27,2	3,64	1,223
óvodai környezethez hasonló iskolai környezet megteremtése	5,2	15	35,2	28,2	16,4	3,36*	1,084
érdeklődés az óvodapedagógustól a gyermek fejlettségi állapotáról	11,3	18,8	20,7	29,1	20,2	3,28	1,291
óvodai szülői értekezleteken való részvétel	14,1	28,2	26,8	18,3	12,7	2,87*	1,235
óvodai foglalkozások meglátogatása	16	31,9	22,5	20,7	8,9	2,75	1,210
közös óvodai és iskolai ünnepek, programok szervezése	16,1	40,8	20,4	15,2	7,6	2,57*	1,154

Megjegyzés: a *-gal jelölt átlag az előzőtől szignifikánsan különbözik

A szülők iskolai végzettsége összefüggésben áll a tanítóknak tulajdonított egyes feladatok megítélésével. A magasabb iskolai végzettségű szülők nagyobb mértékben várják el a tanítóktól az iskolai szülői értekezletek ($r=0,192$; $p=0,005$) és nyílt napok szervezését ($r=0,204$; $p=0,003$); az iskolai tanulás-szervezés közelítését a kezdetekben az óvodáéhoz ($r=0,182$, $p=0,008$); illetve a gyermekek képességeinek a megismerésére való törekvést az iskola kezdetkor ($r=0,180$; $p=0,008$).

A varianciaanalízis eredményei rámutattak arra, hogy a nagyobb településtípusokon élő családokban az anyák kevésbé várják el a tanítóktól az óvodai foglalkozások meglátogatását ($F=6,095$; $p=0,001$); a közös óvodai és iskolai programok szervezését ($F=5,340$; $p=0,001$); illetve az érdeklődést az óvodapedagógustól a gyermek fejlettségi állapotáról ($F=4,987$; $p=0,002$). Minél nagyobb településtípuson él a család, a szülők annál inkább elvárják a tanítóktól az iskolai szülői értekezletek szervezését az iskolakezdés témakörben ($F=4,580$; $p=0,004$). A varianciaanalízissel a gyermekek száma, illetve az első osztályos gyermek testvérsorban betöltött helye alapján nem találtam szignifikáns különbségeket a szülők között a tanítókkal szemben tulajdonított elvárásokban.

Az óvoda-iskola átmenetet segítő intézményi gyakorlatok a szülők tapasztalatain keresztül

A válaszadó édesanyák 77,9 %-a úgy emlékszik, hogy gyermeke részt vett az intézmények által szervezett óvoda–iskola átmenetet segítő programokon. A szülők 64,2 %-a úgy emlékszik, a gyermeke az iskolakezdést megelőzően részt vett iskolai nyílt napokon. 40,3 %-a úgy gondolja, hogy a gyermeke képességfejlesztést célzó foglalkozásokon vett részt. A szülők 24,3 %-a arra emlékszik, hogy a gyermeke találkozott az óvodában az iskolakezdés előtt a leendő tanítóval. A gyerekek 14,2 %-a az óvoda és az iskola által együtt szervezett programokon, ünnepségeken vett részt.

Azt is elemeztem, hogy a szülők iskolai végzettsége összefüggésben áll-e azzal, hogy a gyermekek mely óvoda-iskola átmenetet segítő intézményi programon vettek részt. Negatív korrelációt találtam a szülők iskolai végzettsége és az iskolai nyílt napokon való részvétel között, vagyis minél magasabb a szülő iskolai végzettsége, annál kevésbé jellemző, hogy a gyermekük részt vett az iskolai nyílt napokon ($r=-0,218$; $p=0,001$). A varianciaanalízis során fény derült arra, hogy nincs szignifikáns különbség az eltérő településtípusokon élő, az eltérő iskolai végzettségű, illetve az eltérő számú gyermeket nevelő édesanyák között abban, hogy mely óvoda-iskola átmenetet segítő intézményi programokon vettek részt a gyermekeik.

A szülők és az óvodapedagógusok kapcsolattartása a szülők perspektívájából

A válaszadó édesanyák többsége (70,5 %) arról számolt be, hogy az iskolakezdés előtt felvette a kapcsolatot az óvodával, ahová a gyermeke járt. A korrelációelemzés során láthatóvá vált, hogy az óvodával való kapcsolatfelvétel független a szülők iskolai végzettségétől ($r=-0,050$; $p=0,460$). Továbbá a varianciaanalízis eredményei rámutattak arra, hogy az óvodával való kapcsolatfelvétel megvalósulása független attól, milyen településtípuson él az édesanya ($F=1,385$; $p=0,248$).

A szülők beszámolója alapján az óvodával való kapcsolatfelvételt leggyakrabban az édesanyák kezdeményezték. Ezt követően gyakori volt az, hogy az óvodapedagógus vette fel a kapcsolatot a szülőkkel. A szülők emlékei szerint ritkábban fordult elő, hogy az édesapák kezdeményezték a kapcsolatfelvételt és legritkábban volt arra példa, hogy az óvoda vezetője kereste fel a szülőket. (8. táblázat)

8. táblázat

Az óvodával való kapcsolatfelvételt kezdeményező személy a szülők beszámolója szerint

Kapcsolatfelvételt kezdeményező személy	Válaszadók eloszlása (%)				Átlag	Szórás
	Soha	Néha	Gyakran	Mindig		
óvodapedagógus	9,9	31,6	41,4	17,1	2,66	0,877
óvoda vezetője	44,1	23,4	22,8	9,7	1,98	1,031
gyermek édesanyja	1,3	12,8	45,5	40,4	3,25	0,724
gyermek édesapja	25	45,8	18,1	11,1	2,15	0,926

A szülők emlékei szerint az óvodával inkább szóban történt a tapasztalatcsere, mint írásban. (9. táblázat) A korrelációk elemzése során kiderült, a szülők iskolai végzettsége független attól, hogy az óvodával írásban ($r=-0,139$; $p=0,111$) vagy szóban ($r=-0,001$; $p=0,991$) történik a tapasztalatcsere. A varianciaanalízis eredményei rámutattak arra, hogy nincs szignifikáns különbség a különböző településtípusokon élő szülők között annak megítélésében, hogy írásban ($F=0,263$; $p=0,852$) vagy szóban ($F=2,372$; $p=0,073$) történik a tapasztalatcsere az óvodával.

9. táblázat

Az óvodával való kapcsolattartás formája a szülők megítélése szerint

Tapasztalatcsere formája	Válaszadók eloszlása (%)				Átlag	Szórás
	Soha	Néha	Gyakran	Mindig		
írásban	36,8	36,1	18	9	1,99	0,957
szóban	0,6	10,4	39	50	3,38	0,697

A válaszadó szülők többsége elégedett az óvodával való kapcsolattartás minőségével. (10. táblázat) A varianciaanalízis eredményei rámutattak arra, hogy a településtípus ($F=1,099$; $p=0,352$), a gyermekek száma ($F=0,044$; $p=0,987$), illetve az adatfelvétel idején első osztályos gyermek testvérsorban betöltött helye ($F=1,880$; $p=0,156$) nincs összefüggésben azzal, hogy a szülők milyen mértékben elégedettek az óvodával való kapcsolattartás minőségével.

10. táblázat*Elégedettség az óvodával való kapcsolattartás minőségével a szülők szerint*

Elégedettség az óvodával való kapcsolattartás minőségével	Válaszadók eloszlása (%)
egyáltalán nem elégedett	0,5
inkább nem elégedett	4,5
részben elégedett, részben nem	26,3
inkább elégedett	28,2
teljes mértékben elégedett	40,4

A szülők és a tanítók kapcsolattartása a szülők perspektívájából

A válaszadó édesanyák (76,2%) jellemzően felvették a kapcsolatot azzal az iskolával, ahol a gyermekük kezdte az első osztályt. A korrelációelemzés arra mutatott rá, hogy a szülők iskolai végzettségétől független, hogy felveszik-e az iskolával a kapcsolatot ($r=-0,047$; $p=0,493$). Továbbá a varianciaanalízis eredményei felhívták arra a figyelmet, hogy az iskolával való kapcsolatfelvételt független a településtípustól egyaránt ($F=2,297$; $p=0,079$).

Az anyák egyöntetű véleménye alapján az iskolával való kapcsolatfelvételt ők kezdeményezik a leggyakrabban. Emlékeik szerint az is gyakori, hogy a leendő tanító veszi fel a kapcsolatot a szülőkkel. Kevésbé jellemző, hogy a gyermek édesapja keresi fel az iskolát, és legritkábban fordult elő, hogy az iskola vezetője kereste fel a szülőket. (11. táblázat)

11. táblázat*Az iskolával való kapcsolatfelvételt kezdeményező személy a szülők beszámolója szerint*

Kapcsolatfelvételt kezdeményező személy	Válaszadók eloszlása (%)				Átlag	Szórás
	Soha	Néha	Gyakran	Mindig		
leendő tanító	15,4	27,6	35,9	21,2	2,63	0,985
iskola vezetője	28	28	16	28	2,44	1,173
gyermek édesanyja	3,1	35,2	48,1	13,6	2,72	0,733
gyermek édesapja	25,9	21,5	13,4	32,2	2,45	1,249

A szülők emlékei szerint az iskolával a tapasztalatcsere jellemzően szóban történt, kevésbé volt jellemző, hogy írásban osztottak meg egymással információkat. (12. táblázat) A varianciaanalízis eredményei rámutattak arra, hogy nincs szignifikáns eltérés a különböző településtípusokon élő szülők között annak megítélésében, hogy írásban ($F=0,33$; $p=0,802$) vagy szóban ($F=1,851$; $p=0,140$) történik a tapasztalatcsere az iskolával.

12. táblázat

Az iskolával való kapcsolattartás formája a szülők megítélése szerint

Tapasztalatszere formája	Válaszadók eloszlása (%)				Átlag	Szórás
	Soha	Néha	Gyakran	Mindig		
írásban	22,2	29,5	29,5	18,5	2,44	1,034
szóban	2,5	13,8	38,4	45,3	3,26	0,791

A szülők többsége elégedett az iskolával való kapcsolattartás minőségével (13. táblázat). A korrelációelemzés eredményei rámutattak arra, hogy az iskolával való kapcsolattartás minőségével való elégedettség független a szülők iskolai végzettségétől ($r=-0,087$; $p=0,272$). Továbbá a varianciaanalízis eredményei rávilágítottak arra, hogy az iskolával való kapcsolattartás minőségével való elégedettség nincs összefüggésben azzal, hogy a szülők milyen településtípuson élnek ($F=2,696$; $p=0,048$), a gyermekek számával ($F=0,044$; $p=0,987$), illetve azzal, hogy az adatfelvétel idején első osztályos gyermek hányadik volt a testvérsorban ($F=1,880$; $p=0,156$).

13. táblázat

A szülők elégedettsége az iskolával való kapcsolattartás minőségével

Elégedettség az iskolával való kapcsolattartás minőségével	Válaszadók eloszlása (%)
egyáltalán nem elégedett	2,5
Inkább nem elégedett	1,8
Részben elégedett, részben nem	15,3
Inkább elégedett	28,2
Teljes mértékben elégedett	52,1

A szülők megismerkedése az iskolaérettség jellemzőivel

A vizsgálatban részt vevő szülők többsége (84,5 %) úgy véli, az iskolakezdés előtt rendelkezett arról információval, mit tud az a gyermek, aki készen áll az iskolakezdésre. Minél magasabb a szülő iskolai végzettsége, annál inkább jellemző, hogy rendelkezik információkkal az iskolaérettség jellemzőiről ($r=0,233$; $p<0,001$). A varianciaanalízis eredményei rámutattak arra, hogy független egymástól a településtípus és az, hogy a szülők rendelkeznek-e információkkal az iskolaérettség jellemzőiről ($F=0,435$; $p=0,728$). Továbbá a varianciaanalízis eredményei felhívták arra a figyelmet, hogy a négy gyermeket nevelő édesanyák több ismerettel rendelkeznek az iskolaérett gyermek jellemzőiről, mint azok, akiknek négynél kevesebb gyermekük van ($F=2,061$; $p=0,013$).

A szülőket megkérdeztem arról, honnan gyűjtöttek információt az iskolaérettség jellemzőiről. Minden item alternatív döntést igényelt. A szülők

55,8%-a az óvodapedagógustól gyűjtött információkat az iskolaérettség jellemzőiről. 35,9%-uk az interneten található ismeretterjesztő szövegekből; 35,8%-uk könyvekből; 29,7%-uk ismerősöktől, barátoktól tájékozódott az iskolaérettség jellemzőiről. 20,7 %-uk a leendő tanítótól; 17,1 %-uk internetes blogokból, illetve 15,4 %-uk az óvoda vezetőjétől gyűjtött információkat. Elenyésző azok aránya (5,2 %), akik az iskola vezetőjétől gyűjtöttek információkat az iskolaérettség jellemzőiről.

A településtípus az azonosított források közül csak az interneten található ismeretterjesztő szövegekből való tájékozódással áll összefüggésben. A varianciaanalízis eredményei arra hívták fel a figyelmet, hogy minél nagyobb településtípuson él a szülő, annál kevésbé jellemző, hogy az interneten található ismeretterjesztő szövegekből tájékozódik arról, hogy mit tud az a gyermek, aki készen áll az iskolakezdeményezésre ($F=3,624$; $p=0,014$). Ezenfelül a varianciaanalízis eredményei rámutattak arra, hogy a négy gyermeket nevelő édesanyákra jellemzőbb, hogy az óvodapedagógustól kérnek információkat az iskolaérettség jellemzőiről, mint azok az édesanyák, akiknek négynél kevesebb gyermekük van ($F=2,785$; $p=0,042$). Továbbá azok az édesanyák, akiknek az első gyermekük volt első osztályos az adatfelvétel idején, kevésbé gyűjtöttek információkat az iskolaérettség jellemzőiről internetes blogokból, mint azok, akiknek a második vagy harmadik gyermekük volt első osztályos az adatfelvétel idején ($F=3,243$; $p=0,041$). Továbbá azokra az édesanyákra, akiknek a harmadik gyermekük volt első osztályos az adatfelvétel idején, jellemzőbb, hogy az interneten található ismeretterjesztő szövegekből tájékozódott az iskolaérettség jellemzőiről, mint azok, akiknek az első vagy második gyermekük volt első osztályos az adatfelvétel idején ($F=3,305$; $p=0,039$).

Arra is kerestem a választ, vajon a szülők hány forrásból tájékozódottak az iskolaérettség jellemzőiről. Ehhez egy összevont változót hoztam létre a kérdőívemben feltárt összes forrásból. Eredményeim szerint a szülők többsége egy forrásból tájékozódik, ugyanakkor negyedük kettő vagy annál több forrásra támaszkodik. (14. táblázat)

14. táblázat

Összevont változó a kérdőívben feltárt összes forrásból

Források száma	Válaszadók eloszlása (%)
1	33
2	26,3
3	20,1
4	8,9
5	8,4
6	3,4

A kutatás eredményei szerint (15. táblázat), a szülők többsége elégedett az iskolaérettség jellemzőiről megszerzett információkkal, ugyanakkor negyedük nem tudott ebben a kérdésben dönteni, mivel azt a választ jelölték be, hogy részben elégedettek, részben nem.

15. táblázat

A szülők elégedettsége az iskolaérettség jellemzőiről megszerzett információkkal

Elégedettség	Válaszadók eloszlása (%)
egyáltalán nem	3,6
inkább nem	3,6
részben igen, részben nem	24,5
inkább igen	28,6
teljes mértékben igen	39,6

Összegzés

Hosszú ideje foglalkoztatja a kutatókat, a gyakorló pedagógusokat és a szülőket is a sikeres iskolakezdés elősegítése (Fleisz-Gyurcsik, 2021a; 2021b). A nemzetközi szakirodalom (például Hair et al., 2006) rámutatott arra, hogy az átmenet során érintett egyes szereplők iskolakezdéssel kapcsolatos nézeteinek megismerése kulcsfontosságú, mivel a megszerzett információk gyakorlatba ültetésével segíthető az intézményváltás. A téma jelentősége ellenére hazánkban szerényebb kutatói figyelem irányul erre a kérdésre

Munkám középpontjában a szülők vélekedésének és saját tapasztalatainak megismerése áll. Ennek érdekében egy saját fejlesztésű kérdőívet dolgoztam ki, amelyet 226 első osztályos gyermeket nevelő édesanya töltött ki online. Az eredményekből kiderült, hogy:

1. A szülők megítélése szerint az iskolakezdéskor a gyermekek számára leginkább nehézséget jelentő tényező, hogy a tanulás feszített tempóban zajlik, a korábbi játékos tevékenységformákat felváltja a szándékos tanulás és az, hogy az iskolában a gyerekeknek az óvodáénál szigorúbb, kötöttebb szabályrendszert kell követniük. A szülők nézetei szerint az iskolakezdéskor legkevésbé okoz nehézséget a gyermekek számára, hogy a gyermekeket új, még nem ismert felnőttek és gyerekek veszik körül, illetve az a tény, hogy a teljesítményüket értékelik.
2. A vizsgálatban résztvevő szülők úgy gondolják, az átmenet során az óvodapedagógusok legfőbb feladata a szülők tájékoztatása szóban vagy írásban a gyermekek fejlettségéről; foglalkozások szervezése azoknak a gyerekeknek, akiknek az iskolai tanuláshoz szükséges képességeiben lemaradás tapasztalható; illetve rendszeres beszélgetés a gyermekekkel az iskolakezdésről. A szülők úgy gondolják, a tanítók feladata leginkább a gyermekek képességeinek a megismerése az iskolakezdéskor; az iskolai

szülői értekezletek megszervezése; felzárkóztató foglalkozások szervezése, azoknak a gyermekeknek, akiknek az iskolai tanuláshoz szükséges képességeikben lemaradás tapasztalható; iskolai nyílt napok szervezése; a leendő elsős gyerekek megismerésére való törekvés; az iskolai tanulás-szervezés közelítése kezdetekben az óvodáéhoz, valamint a rendszeres beszélgetés a gyermekekkel az iskolakezdekről. A szülők leginkább a saját feladatuknak tulajdonítják azt, hogy érdeklődjenek az óvodapedagógusoknál a gyermek fejlettségi állapotáról; részt vegyenek az óvodai és az iskolai szülői értekezleteken; illetve rendszeresen beszélgessenek a gyermekükkel az iskolakezdekről.

3. A szülők emlékei szerint az iskolakezde előtt az óvodával és az iskolával egyaránt felvették a kapcsolatot. Jellemzően szóban történt a tapasztalatcsere. A szülők többnyire elégedettek az óvodával és az iskolával való kapcsolattartás minőségével.
4. A szülők túlnyomó többsége úgy emlékszik, gyermeke részt vett óvoda-iskola átmenetet segítő intézményi programokon. Legjellemzőbb az iskolai nyílt napokon való részvétel. Eredményeim szerint a gyermekek közel fele vett részt képességfejlesztést célzó foglalkozásokon. Jellemző még, hogy a gyerekek a leendő tanítóval találkoznak az óvodában. Legkevésbé jellemző, hogy a gyermekek az óvoda és az iskola által együtt szervezett programokon, ünnepeken vesznek részt.
5. A vizsgálatban részt vevő szülők emlékei szerint rendelkeztek ismeretekkel az iskolakezde előtt az iskolaérett gyermek jellemzőiről. Jellemzően egy vagy két forrásból gyűjtöttek információkat. Leggyakoribb, hogy az óvodapedagógustól, az interneten található ismeretterjesztő szövegekből, illetve könyvekből tájékozódnak arról, hogy mit tud az a gyermek, aki készen áll az iskolakezdekre. A szülők elégedettek a megszerzett információk mennyiségével.

Tanulmányom a szülők nézeteinek megismerésére nyújt lehetőséget. Felhívja a figyelmet az óvoda-iskola átmenet megsegítésének fontosságára. A későbbiekben érdemes lehet az óvodapedagógusok és a tanítók körében gyűjtött adatokat összevetni a szülők körében gyűjtött adatokkal, az egyes kutatási kérdésekben hasonlóságokat és különbségeket keresni az átmenetben érintett szereplők között.

Irodalom

2011. évi CXCV. törvény a nemzeti köznevelésről. <https://net.jogtar.hu/getpdf?docid=a1100190.tv&targetdate=&printTitle=2011.+%C3%A9vi+CXCV.+t%C3%B6rv%C3%A9ny>
- Ahtola, A., Björn, P. M., Turunen, T., Poikonen, P. L., Kontoniemi, M., Lerkkanen, M. K. & Nurmi, J. E. (2016). The concordance between teachers' and parents' perceptions of school transition practices: A solid base for the future. *Scandinavian*

- Journal of Educational Research*, 60(2), 168–181. <https://doi.org/10.1080/00313831.2014.996598>
- Alexander, K. L., Entwisle, D. R., Blyth, D. A. & McAdoo, H. P. (1988). Achievement in the first 2 years of school: Patterns and processes. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 53, 1–157. 10.2307/1166081
- Britto, P. R. (2012). *School readiness: A conceptual framework*. United Nations Children's Fund. [https://www.unicef.org/earlychildhood/files/Child2Child_ConceptualFramework_FINAL\(1\).pdf](https://www.unicef.org/earlychildhood/files/Child2Child_ConceptualFramework_FINAL(1).pdf)
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: Experiments by design and nature*. Harvard University Press.
- Commodari, E. (2013). Preschool teacher attachment, school readiness and risk of learning difficulties. *Early Childhood Research Quarterly*, 28(1), 123–133. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2012.03.004>
- Correia, K. & Marques-Pinto, A. (2016). Adaptation in the transition to school: perspectives of parents, preschool and primary school teachers. *Educational Research*, 58(3), 247–264. <https://doi.org/10.1080/00131881.2016.1200255>
- Dockett, S. & Perry, B. (2013). Trends and tensions: Australian and international research about starting school. *International Journal of Early Years Education*, 21(2–3), 163–177. <https://doi.org/10.1080/09669760.2013.832943>
- Fabian, H. (2007). Informing Transitions. In Dunlop, A. & Fabian, H. (Eds.), *Informing transitions in the early years* (pp. 3–17). Open University Press.
- Fleisz-Gyurcsik, A. (2021a). A hazai publikált óvoda–iskola átmenetet segítő gyakorlatok szisztematikus áttekintése. *Gyermeknevelés Tudományos Folyóirat*, 9(2), 56–90. <https://doi.org/10.31074/gyntf.2021.2.56.90>
- Fleisz-Gyurcsik, A. (2021b). A Systematic Review of Research Exploring Stakeholder Views on the Kindergarten-school Transition. *Journal of Studies in Education*, 11(3), 147–165. <https://doi.org/10.5296/jse.v11i3.18893>
- Gyurcsik, A. (2020). Az óvoda–iskola átmenet óvodapedagógusok, tanítók és szülők szemén keresztül. *Gyermeknevelés Tudományos Folyóirat*, 8(3), 189–209. <https://doi.org/10.31074/gyntf.2020.3.189.209>
- Hair, E., Halle, T. & Humen, E. T. (2006). Children's school readiness in the ECLS-K: Predictions to academic, Health, and social outcomes in the first grade. *Early Childhood Research Quarterly*, 21(4), 431–454. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2006.09.005>
- Józsa, K. (2004). Az első osztályos tanulók elemi alapképességeinek fejlettsége – Egy longitudinális kutatás első mérési pontja. *Iskolakultúra*, 14(11), 3–16.
- Józsa, K. (2007). Az elemi alapképességek szerepe az olvasási képesség fejlődésében: egy longitudinális vizsgálat tapasztalatai. Szimpózium előadás. In Korom, E. (Ed.), *PÉK 2007 – V. Pedagógiai Értékelési Konferencia: Program – Tartalmi összefoglalók* (p. 55). SZTE Neveléstudományi Doktori Iskola.

- Kagan, S. L., Moore, E. & Bredekamp, S. (1995). *Reconsidering children's early learning and development: Toward shared beliefs and vocabulary. Report of the National Education Goals Panel.* Government Printing Office.
- Kagan, S. L., Moore, E. & Bredekamp, S. (1995). *Reconsidering children's early learning and development: Toward shared beliefs and vocabulary.* Report of the National Education Goals Panel. Government Printing Office.
- Kálmán, L. & Tóth, E. (2021). Óvodapedagógusok, tanítók és szülők vélekedései az iskolakészültségről. *Iskolakultúra*, 31(09), 3–24. <https://doi.org/10.14232/ISKKULT.2021.09.3>
- Margetts, K. (2004). Identifying and supporting behaviours associated with co-operation, assertion and self-control in young children starting school. *European Early Childhood Education Research Journal*, 12(2), 75–85.
- Mérei, F. & V. Binét, Á. (1978). *Gyermeklélektan.* Gondolat Kiadó.
- Nagy, J. (1980). *Az 5–6 éves gyermekeink iskolakészültsége.* Akadémiai Kiadó.
- Nagy, J. (1986). *PREFER: Preventív fejlettségvizsgáló rendszer 4–7 éves gyermekek számára.* Akadémiai Kiadó.
- Organisation for Economic Co-operation and Development. OECD (2014). *Education at a glance 2014: OECD indicators.* OECD Publishing. <http://dx.doi.org/10.1787/eag-2014-en>
- Óvodai nevelés országos alapprogramja (2012). 363/2012. (XII. 17.) Korm. rendelet az Óvodai nevelés országos alapprogramjáról.
- Páli, J. (1997). Óvoda-iskola átmenet. In Báthory, Z. & Falus, I. (Eds.), *Pedagógiai lexikon* (pp. 93–94). Keraban Kiadó.
- Wesley, P. W. & Buysse, V. (2003). Making meaning of school readiness in schools and communities. *Early Childhood Research Quarterly*, 18(3), 351–375. [https://doi.org/10.1016/s0885-2006\(03\)00044-9](https://doi.org/10.1016/s0885-2006(03)00044-9)



Fleisz-Gyurcsik, A.

What do parents think are the main issues in the transition from kindergarten to primary school?

Transition from kindergarten to primary school is widely recognised as the most critical transition in the early childhood phase, as it poses several difficulties for children, families and schools (Britto, 2012). Various researchers (e.g. Pianta & Hamre, 2009) have shed light on the fact that experiences in kindergarten-school transition determine later school success. As a result of this, in recent years increasing attention has focused on the exploration of early childhood development and its long term effects. The importance of discovering parents' views on transition from early learning to a primary school environment is well known. Lack of parental involvement has a negative impact on the effectiveness of educational institutions (Puccioni, 2018), parents play a crucial role in their children's readiness for school (Stein et al., 2019), and parents' convictions have an important role to play in preparing their children for school (Takriti, 2020). Researchers worldwide have therefore aimed to understand parents' perceptions of transition from kindergarten to first grade (Fleisz-Gyurcsik, 2021); however, in Hungary, little is known as yet about parents' views on starting primary school. To collect these, a self-developed online questionnaire was used to collect data from 226 parents of first graders. My results show what parents perceive as factors that make it difficult for children to start school; what roles parents attribute to kindergarten teachers, other teachers, and parents in helping children make the transition; how parents perceive the relationship between the different actors; what kind of institutional programmes to help children make the transition were attended by children before starting school; and the research also aimed to answer the following questions: are there are significant differences between parents regarding whether they seek information about the characteristics of school readiness before the start of school, what sources do they rely on for information, and how satisfied are they with the quality of the information obtained. In-service educators and teachers may use these research findings as a basis, since the results clarify the best way for offering assistance to parents in order to form their views and enhance their knowledge of the characteristics of school readiness.

Keywords: kindergarten-school transition, starting school, parents' views



Az implicit tanulás faktorai a zenehallgatás során.

Potenciális fejlesztési transzferek

Révész József¹, Révészné Pálfi Krisztina² Vida Gergő³

^{1, 2, 3}Soproni Egyetem Benedek Elek Pedagógiai Kar

Absztrakt

Az egyéni képességek és a proximális, azaz legközelebbi fejlődési zóna (Magyaródi, 2016; Pléh, 2020) közötti távolság háttérében a tanulás implicit faktorai húzódnak meg. A tanulás érzelmi háttéréhez az implicit tartalmakat és az érzelmeket köthetjük a szakirodalom alapján (Lorin et al., 2001). Az emlékezeti funkciók facilitálása tehát elérhető érzelmi és implicit tartalmakon keresztül is a szakirodalmi források alapján. Az olvasás esetén már bebizonyosodott, hogy a mélydiszlexia esetén, amennyiben sérül a fonológiai és szemantikai út (Pritchard et al., 2012), implicit módon az olvasás részfunkciója akkor is létrehozható. Afáziával küzdők esetében részben emiatt indítható az éneklésen keresztül részleges beszédprodukción (Fekete, 2021). A zene mint az implicit tartalmak potenciális forrása tehát igazolhatóan fejlesztő hatással bírhat a kognitív funkciók esetében, hasonlóan az emlékezethez. A kutatás során rendelkezésre álló erőforrásaink tekintetében mindennek egy szűk szegmensét próbáltuk meg igazolni kvantitatív stratégia mentén. Hipotézisünk, szerint a passzív zenehallgatás során ismétléssel előfeszített zenei váltásokat a váltakozó sorrendben lejátszott zenerészletekben képesek perceptuális, implicit tanulás útján felismerni a résztvevők (Baddeley, 2003). Kutatási kérdésünk is ehhez a felvetéshez igazodik, hiszen amennyiben a hipotézis igazolódik megválaszolhatjuk azt a kutatási kérdést is, hogy a passzív zenehallgatás vajon felfogható-e implicit tanulásként vagy sem. Amennyiben igazolható az implicit tanulás a passzív zenehallgatás során, megerősítést nyer a zene fejlesztő hatása a már korábban említett beszéd és olvasási problémák esetében is. Hiszen az explicit utak sérülése során létrejövő diszfunkciók esetében a kerülő és menekülő utat pont az implicit tanulás jelentheti. Mindez felértékeli a passzív zenehallgatás transzferhatásának súlyát és a zene fejlesztő hatását, ami további kutatásokat indukálhat.

Kulcsszavak: implicit tanulás, priming, előfeszítés, zenehallgatás

A kutatás fogalmi keretei

A tanulás értelmezése és fogalmi kereteinek lehatárolása túlmutat a jelenlegi tanulmány keretén és fókuszán. Számunkra azonban indokolt a tanulás fejlődésként való értelmezése, mely egybevág Vigotszkij legközelebbi fejlődési zóna elméletével (Pléh, 2010). Ugyanis a klasszikus értelemben véve behaviorista vagy akár kognitív pszichológiai paradigmákon (Virág, 2013) alapuló tanulás nem történt a kutatásunk során.

A legközelebbi fejlődési zóna elmélete szerint a fejlődés adott szakasza nem felel meg tökéletesen a tanulás szintjeinek, de azzal mégis egybevetethető. Pontosán emiatt kerültük a vizsgálat során a klasszikus oktatási-nevelési helyzetek létrehozását és döntöttünk a passzív zenehallgatás mellett. Hiszen így sikerülhetett leginkább a fókuszba kerülő képesség fejlődését figyelemmel kísérni, mely fejlődés utal a tanulás folyamatára is, bár azzal nem teljesen egyezik meg. Pont ez jelenthet transzfert számunkra azzal kapcsolatban is, hogy a zenei fejlesztés mint implicit tanulás az explicit tudáselemek bővülését, a hagyományos értelemben vett tanulást egyaránt segíti.

Nissen és Bullemer sorozatosreakcióidő-feladat (*serial reaction time* – SRT) (Németh, 2006) kísérlete során az elvégzett kutatásunkhoz hasonló elméleti keretezésre került sor 1987-ben. Az említett kísérlet során a vizsgálati személyek nem tudták, hogy egy képernyőn a vonalak fölött megjelenő pont nem véletlen sorrendben tűnik fel, hanem egy adott szekvenciát követ. A kísérlet során négy vonal fölött az említett pont egy 12 elemű sorozatnak megfelelő mintázatban tűnt fel. A képernyő előtt pedig a vonalakat szimbolizáló billentyűket kellett lenyomni a pont megjelenésekor. A mért változó a pont megjelenése és a billentyű lenyomása között eltelt idő, azaz reakcióidő volt. A kísérlet lényege volt, hogy a résztvevők a megfigyelt minta alapján gyakorisági döntéseket hozzanak és ne a szabályt tanulják meg. Lényegében számukra véletlennek tűnt a pont feltűnése a vonalak felett, szabályról nem tudtak volna beszámolni, hiszen explicit tanulás nem történt. Azonban a megfigyelések alapján a reakcióidő csökkent, tehát tanulás történt. Méghozzá implicit tanulás, hiszen explicit szabály nem volt hozzáférhető.

Az implicit tanulás jelentőségét korábban még a nyelvtanulás esetében is igazolták (Reber, 1967), ahol olyan mesterséges nyelvet kellett megtanítani a kísérleti személyeknek, aminek a szabályait és a szavait sem értették. Döntéseiket és a tanulást tehát nem a mesterséges nyelvről szerzett explicit tartalmak irányították. Ennek jelentősége messzebbre mutat a mai napig, hiszen az implicit tanulás a gyermekek nyelvfejlődésében is jelentős faktor lehet (Pléh, 2010). Ahogy arra az absztraktban utaltunk, az explicit utak sérülése esetén, afázia, diszfázia és vélhetően egyes tanulási zavarok esetében is az implicit út még járható marad. Ha pedig sikerül igazolni az implicit tanulást a passzív zenehallgatás során, akkor a zene fejlesztő eszköz lehet, mely segítségével beléphetünk a legközelebbi fejlődési zónába és a tanulási képességeket, köztük akár az olvasási, nyelvi képességeket is közvetve fejleszthetjük. Feltételezésünk

szerint, ha a spontán zenehallgatással előfeszíthető adott zenerész ritmusának, hangulatának, hangnemének (*minore-maggiore*), dinamikájának változása vagy a modulálás, az igazolhatja az implicit tanulás bekövetkezését. Ez további kutatásokat indukálhat, a zenehallgatás, az implicit tanulás és a fonológiai tudatosság összefüggéseinek feltárásaiban a gyógypedagógiában is.

A korábban említett, előfeszítést igazoló kutatások alapján, indokolt magának a előfeszítésnek is a bemutatása a vizsgálatunkhoz kötve. Az előfeszítés avagy priming úgy fogalmazható meg, mint amikor egy adott inger, esetünkben egy akusztikus inger (zene) észlelése és annak felidézése mintegy előhangolja, azaz előfeszíti a következő inger feldolgozását (Baddeley, 2003). A bemutatott SRT-kísérlet (Nissen & Bullemer, 1987) során a felvillanó pontok sorrendjének szabályszerűségei előfeszítették magának a sorozatnak a felidézését és így látszólag „tudattalanul” felismerték a résztvevők, hogy melyik vonal felett fog felvillanni a pont és egyre gyorsabban nyomták le a billentyűt. A reakcióidő csökkenése jelezte a tanulást.

Ahogy láttuk az inger sok minden lehet, akár vizuális forrásból is érkezhet, illetve lehet egy elvont kódrendszer felépítése is. Az ingerlés történhet ingerküszöb alatt és felett is. Kutatásunk során az ingerküszöb alatti ingerlés, tekintve, hogy tudatosan nem hozzáférhető, nem volt indokolt. Aszerint, hogy a megadott ingerek közötti kapcsolatot, kifejezetten jelentéstani asszociációit feszítjük-e elő beszélhetünk szemantikus (*semantic*) és ismétlési (*repetition*) előfeszítésről is (Greene et al., 2001). Az észlelési küszöb alatt felvillantott inger tudatosan nem hozzáférhető, esetünkben ennek vizsgálata nem tűnt relevánsnak, így észlelési küszöb feletti ingerekkel feszítettünk elő.

Az előfeszítéshez előre kiválasztott rövid zeneműrészeket hallgattak meg adott sorrendben a résztvevők. A zeneművek összeállítása során öt zeneműrészt választottunk ki, ezek egyike sem volt egy percnél hosszabb, így a váltásokkal együtt egy meghallgatás mintegy hat percig tartott. Mindez a kutatás során rendelkezésünkre álló erőforrások tekintetében is releváns volt, illetve az aktív figyelem fenntartása szempontjából is indokolt volt előzetes megfigyelésünk során. A kondicionálást elkerülendő, passzív zenehallgatás történt, tehát instrukciót ezzel kapcsolatban nem adtunk. Az ismétlések a kulcsingert feszítették elő, mely a zene menetében beálló érzelmi, tartalmi, dinamikai, hangulati változás volt. A zeneművek és a részletek hossza az erőforrásokhoz is igazodott az említettek alapján, de még megfelelt annak a kritériumnak is, hogy ne egyszerű memorizálás legyen. A kulcsinger időzítése, azaz a zenében bekövetkező változás volt ugyanis valójában a kulcsinger. A részletek hossza és száma, majd a sorrend változása azonban kizárta, hogy a teljes részleteket memorizálják vagy akárcsak megnevezzék és név, cím vagy szerző, azaz bármilyen explicit tartalom alapján azokat azonosítsák. A résztvevők ugyanis a meghallgatott zenék mellé semmilyen explicit tartalmat vagy akár instrukciót nem kaptak. Pontosan az explicit tartalmak torzító hatásának csökkentése miatt. Az ismétlés mint előfeszítés, a zenei összeállítás egy alkalommal való meghallgatása után következett.

Felhívtuk a résztvevők figyelmét arra, hogy bizonyos zeneművekben cél-, avagy kulcsinger található, azaz a zene menetében beálló valamilyen – érzelmi, tartalmi, dinamikai, hangulati – változás. Nem mindegyik részlet tartalmazott kulcsingert, de a résztvevők ezt nem tudták. Azért döntöttünk a kísérlet módosításán az eredeti SRT-kísérlethez képest mert a zenehallgatás komplexebb tevékenység, mint a felvillanó pontok azonosítása és ha kifejezetten és jól körül írjuk, hogy mi a kulcsinger és hogy hol és melyik zenében hallható, akkor egyszerűen explicit tanulás történik, azaz memorizálás.

Ezt követően egy egységes lapon történt az adatok felmérése a zenehallgatás során. Grafikusan kellett ugyanapon jelölniük adott sorszám mellett, hogy a zenemű, amit éppen hallanak tartalmaz-e kulcsingert vagy sem. A zenék sorrendje folyamatosan változott, hogy ne tudják számmal vagy bármi módon explicit tartalmak alapján megtanulni, hogy melyik zene tartalmazza a vizsgálat szempontjából releváns részt. A zeneművek hossza és sorrendje, az általunk adott instrukció, feltetésünk szerint nem támogatta az adott részletet tartalmazó zenemű felismerését. Azaz „hallás után” kellett azonosítani a résztvevőknek, ami megfelel egy ismétléses, percepto-perceptuális előfeszítésnek (Greene et al., 2001).

A kutatás bemutatása

A cél megvalósításához kvantitatív kutatási stratégia mentén kényelmi mintavétellel meghatározott 44 fő esetében végeztünk vizsgálatot. A kutatás intervalluma 2022 február–március. A zenei alapképzettség meglétét nem vizsgáltuk, de a kutatás fókuszja szempontjából nem is tekinthető relevánsnak. A kutatás két szakaszban zajlott. A mintavétel három csoportban történt, egy 9. és egy 11. évfolyamos gimnáziumi osztályban, illetve egy kisgyermeknevelő I. évfolyamos csoportban. A vizsgálat során három csoportban összesen 44 elemű adatbázist hoztunk létre.

A kutatás során az etikai elveknek megfelelően anonimán, egyedi, névre és érzékeny adatra vissza nem vezethető kódolást használtunk. Ezek mindegyike név nélkül történt. A kiskorú személyek esetében szülői beleegyezést kértünk, az adatokat névtelenül gyűjtöttük, és más személyes adatot sem rögzítettünk. Az intézményvezető a vizsgálat elvégzéséhez hozzájárult.

Minden kitöltő helyesen hallotta meg, hogy három zeneműben van kulcsinger. A kitöltések közül 40 fő esetében lett teljesen hibátlan, azaz a zeneművekben hallható kulcsingereket mindkét esetben, mint számban, mint a sorrendnek megfelelő helyen azonosították. Két esetben az első alkalommal helyesen, míg a második alkalommal helytelenül azonosították a zeneművek ingereit. Egy esetben az első alkalommal rossz, míg a második alkalommal jó sorrendet adtak meg a kitöltők. Egy esetben mindkét kitöltés sikertelen volt.

Tekintve a helyes válaszok 90% feletti arányát, az eredmények igazolták a tervezett kutatás megbízhatóságát, mely természetesen csak a kulcsinger felismerésére vonatkozik, nem pedig a kutatási kérdés és a hipotézis érvényességére. Alapvető követelmény azonban, hogy a kutatás szempontjából releváns módon

történt-e a kulcsinger meghatározása és szűkebb keresztmetszetű minta ellenére is értelmezhető-e a vizsgálat. További, egyelőre megválaszolatlan kérdés, hogy a teljesen rossz kitöltés mire vezethető vissza, a kulcsinger beazonosításának problémájára vagy a feladat megértésének nehézségére, esetleg másra. A kutatás erőforrásai és alkalmazott stratégiája szempontjából nem hozzáférhető a hibás kitöltések mögött rejlő nehézségek és problémák okainak felfedése.

A kutatás során felhasznált zeneművek és azok kiválasztásának módja

A kiválasztott minta véletlenszerűen lett meghatározva, ugyanakkor a vizsgálat során alkalmazott zeneművek tudatosan lettek kiválasztva, többféle szempontot is figyelembe véve. Ezek voltak: eltérő műfaji stílus, részben ismertebb és részben feltételezhetően kevésbé közismert zeneművek, különböző, a műfajokból adódó kulcsingerek, ezek némelyike könnyebben, némelyike nehezebben megfogható, rövid, koncentrált zenei részletek.

1. W. A. Mozart: *D-Dúr Divertimento (KwV. 136)* I. tétel. 1–36. ütem
2. A. Bruckner: *8. Szimfónia 4. tétel. Finale.* 135–158. ütem
3. B. Bartók: *Concerto 5. tétel. Finale* 96–175. ütem
4. G. F. Telemann: *Concerto in D. (TWV 51: D7)* I. tétel. 1–17. ütem
5. J. Sibeliusi. *Valse Triste Kuolema Opus 44.* 130–202. ütem

Kulcsingerek a művekben:

A Mozart és a Telemann mű esetében nincs érdemleges kulcsinger, a zenemű részletekben érzelmi, hangulati, formatani váltás nem történik.

Kulcsingerek helye és módja:

- A. Bruckner: *8. Szimfónia 4. tétel. Finale.* A 150. ütemben hangnemi váltás van, az addig uralkodó F-moll átvált Esz-moll hangnembe.
- B. Bartók: *Concerto 5. tétel. Finale.* A 148. ütemben a Fortissimo hangzást követően subito váltással egy Fuga téma indul el.
- J. Sibelius: *Valse Triste Kuolema Opus 44.* A 195. ütemben Lento Assai, Stretto-ból hirtelen váltás: meno P. Igen gyors érzelmi, hangulati váltás.

A passzív zenehallgatás segítségével, a zenei rendben rejlő ritmusmintázatok, akusztikus mintázatok, ezek ismétlődése volt a felfejtendő kód, azaz az inger a fenti felsorolásnak megfelelően. Szándékosan nem egységes vagy ugyanazon jellemző változása volt a kulcsinger, hanem maga a változás, hiszen ez is nehezítette, hogy egyszerű memorizálást mérjünk. Nyilvánvaló, hogy a torzítás nem kizárható ennek ellenére sem, de az eredmények tükrében, ha a vizsgálatban résztvevők alacsonyabb létszáma miatt csak korlátozott érvényességgel is fogalmazhatunk meg következtetéseket, a hipotézisünk megerősíthető, kutatási kérdésünk megválaszolható.

A kutatás eredményei

Kutatási kérdésünk, hogy a passzív zenehallgatás során igazolható-e az előfeszítés (Baddeley, 2003). Ennek megfelelően fogalmaztuk meg null-hipotézisünket:

H_0 : az ismétléssel előfeszített zenei váltásokat a váltakozó sorrendben lejátszott zenerészletekben nem ismerik fel a résztvevők.

A null-hipotézist sikerült cáfolni, ugyanis a váltakozó sorrendben lejátszott zenék közül is 90% feletti magabiztossággal felismerték a hallgatók, résztvevők azon részleteket, melyekben a zenerészlet adott változása következett be. Ez igazolhatja a kutatási kérdésünket, mely szerint a passzív zenehallgatás implicit tanulást indukálhat. (1. táblázat)

1. táblázat

A zenehallgatás eredményei

	előfeszítés	ismétlés	hibaszázalék
Mozart	42 (95 %)	41 (93%)	2%
Bruckner	43 (93 %)	41(93,1818%)	4%
Bartók	44 (100%)	44 (100%)	nincs hiba
Telemann	44 (100%)	44 (100%)	nincs hiba
Sibelius	43 (93,1818%)	44 (100%)	2%

A kapott kutatási eredmények igazolták azon feltevésünket, hogy a zeneművekben rejlő változásokra – legyen az egyértelmű, vagy rejtettebb, függetlenül a klasszikus zenén belüli eltérő műfaji sajátosságoktól, valamint a hallgatóság zenei felkészültségétől – az esetek túlnyomó többségében érzékenyen reagált a hallgatóság. Ez alátámasztja a kutatás egyik kiindulópontját, mely szerint Gardner összetett intelligencia elméletén belül a zenei intelligencia is fontos szerepet játszik (Gardner, 2011). Ugyanakkor kiemelendő, hogy az egyes zenei részletek értékelésében eltérés figyelhető meg, melyet az eltérő jellegű kulcsingereknek tudhatunk be. A két zeneműnél (Bartók, Telemann), ahol minden esetben 100% helyes válasz született, a Bartók-műben a kulcsinger, a változás igen hirtelen, subito történik, illetve a Telemann-mű esetében a zenei részletben nem szerepelt a figyelmet felkeltő hangnemi, ritmikai, érzelmi és egyéb változás. Sibelius esetében is feltűnő a váltás és ezt igen jól meghallották a kutatás résztvevői. A legnagyobb különbség a Bruckner-műnél figyelhető meg, amely véleményünk szerint érhető, hiszen ott „csak” egy rövid hangnemi váltás történik.

Eredmények statisztikai elemzése

Tekintve az alacsonyabb elemszámú mintát, illetve a vizsgált csoportok létszáma közti alacsony eltérést Kruskal–Wallis próbát (Spurrier, 2003) láttunk indokoltnak elvégezni és ezzel párhuzamosan ANOVA-t, mely megkötései

szigorúbbnak tekinthetők. A Kruskal-Wallis próba esetén arra kaphatunk választ, hogy a vizsgált csoportok, melyek egymástól függetlenek, származtathatók-e egyazon eloszlásból, melyben az ismétléssel előkészített zenei váltásokat a váltakozó sorrendben lejátszott zenerészletekben a csoport résztvevői felismerik (Spurrier, 2003). Ezáltal kizárható az, hogy csupán véletlenről lenne szó, hiszen egymástól független vizsgálati csoportokban ismétlődik ugyanaz a mintázat, mely kódolja, hogy felismerik az előkészített ingereket. Ez igazolhatja, hogy valóban előkészítés és implicit tanulás, nem pedig klasszikus kondicionálás történt.

A válaszokat valamennyi előkészítésre és ismétlésre lebontva Excel-táblázatban rögzítettük. 1-sel jelölve a helyes válaszokat, 0-val jelölve a téves válaszokat. Nyilvánvalóan köztes értékre nem volt lehetőség. Majd ezeket saját, SPSS 25-ös verziójú szoftverrel elemeztük.

1. ábra

SPSS-eredmények az előkészítés és felidézés tekintetében (SPSS 25)

	MOZART	BRUCKNER	BARTÓK	TELEMANN	SIBELIUS	MOZART_ism
Kruskal-Wallis H	,000	,000	,000	,000	2,000	,537
df	2	2	2	2	2	2
ASymp. Sig.	1,000	1,000	1,000	1,000	,368	,755

Test Statistics^{a,b}

	BRUCKNER_is m	BARTÓK_ism	TELEMANN_is m	MOZART_ism
Kruskal-Wallis H	1,023	,000	,000	,000
df	2	2	2	2
ASymp. Sig.	,600	1,000	1,000	1,000

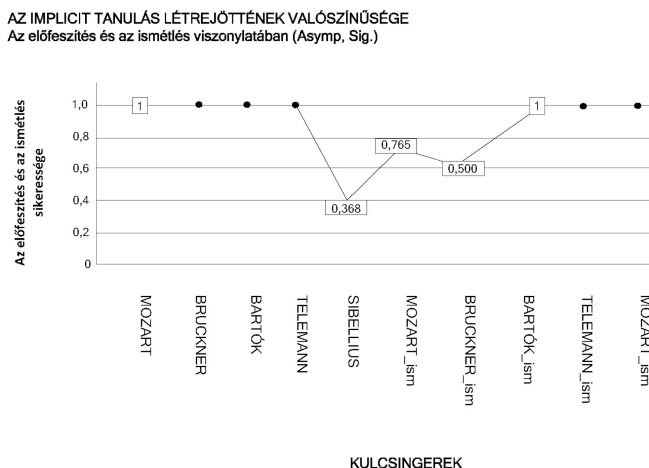
Az 1. ábra a 3 csoportra bontva tartalmazza az eredményeket. Ahol hiba nélkül történt az ismétlés során a kulcsinger felidézése, ott igazolódott, hogy valóban végbemehetett az előkészítés. Abban az esetben, ahol már az előkészítés során hiba történt, felmerül, hogy valóban megértette-e a feladatot a vizsgálatban résztvevő tanuló, eredményeink jelentős mértékben arra utalnak, hogy nem feltétlenül történt meg ott az előkészítés. A $p=0.368$, 0.765 , valamint a $p=0.6$ érték a szignifikancia esetében (Asymp. Sig.-ként jelöli a szoftver a táblázatban) az a p -érték, amely a chi-négyzet közelítésen alapul. A $p=0,368$ -es érték alapvetően azt jelenti, hogy 36,7% az esélye annak, hogy a mintánk esetében végbement az implicit tanulás, míg a másik két esetben, ahol hiba volt tapasztalható, ez az érték 76,5% és 60% (Spurrier, 2003).

A vizsgált csoportok létszámát tekintve azonban így is elmondható, hogy az esetek többségében igazolható a feltételezés, és az implicit tanulás létrejöhett. Abban az esetben, amikor a vizsgált tanuló már az előkészítés során

eltéveszti a kulcsingert, nem is várható, hogy létrejöjjön az implicit tanulás, hiszen fókuszot téveszt. Ezért a 36,7%-os valószínűség még így is relatíve magas számnak tűnik. Látható az is, hogy amennyiben a kulcsinger azonosítása sikeresen megtörténik, és az ismétlés során egy-egy téveszter elő is fordul, abban az esetben is nagyobb a valószínűsége, hogy létrejött az előfeszítése, mint annak az esélye, hogy nem (60% és 76% a sikeres előfeszítés lehetősége).

2. ábra

Az implicit tanulás létrejöttének valószínűsége a csoportokra vetítve



Elvégezve az ANOVA elemzést, a Kruskal–Wallis-próba eredményeihez nagyon hasonló eredményeket kaptunk. Az egyirányú ANOVA olyan lineáris modellt jelent, amelyben egy folytonos változót egy kategorikus változóból (két vagy több kategóriából) jósolhatunk meg. Az egyirányú, csoportok közötti ANOVA tehát azt jelenti, hogy a kategorikus prediktor olyan kategóriákat tartalmaz, amelyek függetlenek, azaz az egyik kategóriában elért pontszámok függetlenek a másik kategóriában elért pontszámoktól. Ez a tévesztések esetében vált relevánssá, ott ugyanis nagy valószínűséggel a modell nem működik az ANOVA alapján abban az esetben, amikor már a kulcsingert is téveszti.

Az egyirányú ismételt méréses ANOVA (Barna & Székelyi, 2003), esetünkben annak meghatározására szolgált, hogy a három csoport átlaga különbözik-e olyan mértékben, hogy eltérő működés és mintázat legyen megfigyelhető, azaz, hogy nem kezelhetjük összefüggőként a csoportokat. Az elemzés nem igazolta, hogy bármelyik csoport átlaga mutatott volna olyan eltérést, ami alapján ez feltételezhető. Egyetlen, az ismétlés során történt tévesztésének köszönhetően csökkent ennek a valószínűsége, de az alkalmazott módszertani eszközeink tükrében nem beazonosítható, hogy pontosan mi történt ebben az esetben, ahogy az sem feltárható már, hogy a kulcsinger

tévesztése mire vezethető vissza. A csoportok átlaga alapján azonban összefüggő csoportokról beszélhetünk és a tévesztések alacsony száma tovább erősíti feltételezésünket.

Az alacsony tévesztések ellenére is, a statisztikai próbák által jelzett szignifikanciaértékek világosan jelzik, a tévesztések esetében nem kizárható, hogy statisztikailag kevésbé szignifikáns az eredmény és akár a véletlen is hatással lehetett ezekben az esetekben az eredményekre. Az erőforrások bővítésével és szélesebb körű csoport és más módszertani eszközök bevonásával, indokolt további vizsgálatok végzése.

Következtetések

Az előfeszítés és a perceptuális tanulás egyes szegmensei megítélésünk szerint egyszerű és rövid vizsgálat során is igazolhatók, akár a passzív zenehallgatás kapcsán is. Bár a részletes hatásmechanizmus nem feltárható, illetve szélesebb körben is ismételni indokolt a vizsgálatot, a hipotézisünk igazolhatóvá vált. A priming, előfeszítés és a zenehallgatás kapcsolata, azaz az implicit tanulás létrejötté egy pár perces zenei részletekből álló tevékenység során jelentősen túlmutat az elvégzett kutatás egyszerűségén. Hiszen igazolttá vált a passzív zenehallgatás és a zene jelentős transzferhatása. Mindez felértékelheti a zene hatását akár a gyógypedagógiai fejlesztés során is és szerephez juthat a képességfejlesztésben. Ennek programozott és hatékony felhasználása, ahogy említettük, további kutatásokat igényel. Elsőként a jelenleg is érvényes diszlexiamodellekkel történő transzfer emelendő ki, azok közül is az inhibitor diszfunkció esetében (Colangelo & Buchanan, 2006) mely szerint a mélydiszlexiával küzdők esetében implicit módon akkor is létrehozható adott olvasási teljesítmény, ha az egyéb explicit hozzáférés és út gátolt vagy sérült. Más olvasászavar-elméletek az olvasás érzelmi hátterére is kiternek, mely szintén felértékeli az implicit tanulás szerepét az olvasás tekintetében (Poole, 2008). A beszédfunkciók kialakulásában is releváns artikulomotoros előfeszítés (Kemény, 2007), tehát a maga az implicit tanulás nem csak az írott, hanem természetesen a beszélt nyelv szempontjából is releváns folyamat.

A muzikalitás és a nyelv prozódiai sajátosságainak összefüggései sem újkeletű ismeretek a tudomány területén (Fekete, 2021). A zenei nevelés, valamint az írott és beszélt nyelv fejlődésének transzferhatásait a rendelkezésre álló források is utalnak. Mérsékelt erőforrásainkat tekintve mindössze annyira vállalkoztunk, hogy igazoljuk, akár egy pár perces órarészlet, melyet zenehallgatással töltünk el, képes lehet tanulási folyamatokat indukálni. Ezek a tanulási folyamatok pedig jelentős fejlesztő hatással bírhatnak a gyermekek, tanulók oktatása és nevelés során. A zeneterápia az autizmus és a felnőttkori Alzheimer-kór terápiájában egyaránt szerephez jut a 21. századi diskurzusban (Kollár, 2006), ugyanakkor lehetőségeinek kiaknázása a neveléstudomány területén is számtalan lehetőséget rejt, akár a gyógypedagógián

kívül is. A pár perces zenehallgatás során felépülő rendkívül komplex implicit folyamat diverz idegrendszeri aktivizáción alapul és olyan agyterületeket aktivál, melyek explicit tartalmakon keresztül közvetlenül nem elérhetők (Squire et al., 1995). Az érzelmi bevonódás pedig kulcsfontosságú a tanulás és a tanuláshoz fűződő pozitív attitűd formálásában (Vida, 2021).

Irodalom

- Anderson L. W., Krathwohl, D. R., Airasian, P. W., Cruikshank, K. A., Mayer, R. E., Pintrich P. R., Raths, J. & Wittrock, M. C. (2001). *Taxonomy for Learning, Teaching, and Assessing – A Revision of Bloom’s Taxonomy of Educational Objectives – Abridged Edition*. Longman.
- Baddeley, A. (2003). *Az emberi emlékezet*. Osiris Kiadó.
- Barna, I. & Székelyi, M. (2003). *Túlélőkészlet az SPSS-hez – Többváltozós elemzési technikákról társadalomkutatók számára*. Typotex Elektronikus Kiadó Kft.
- Colangelo, A. & Buchanan, L. (2006). Implicit and explicit processing in deep dyslexia: Semantic blocking as a test for failure of inhibition in the phonological output lexicon. *Brain and Language*, 99(3), 258–271. <https://doi.org/10.1016/j.bandl.2005.07.048>
- Fekete, Zs. (2021). A dalok szárnyain előhívható szó. *Parlando: Zenepedagógiai folyóirat*, (63)1, 1–9.
- Gardner, H. (2011). *Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences*. Basic Books.
- Green, A. J., Easton, R. D. & LaShell, L. S. R. (2001). Visual-auditory events: Cross-modal perceptual priming and recognition memory. *Consciousness and Cognition: An International Journal*, 10(3), 425–435. <https://doi.org/10.1006/ccog.2001.0502>
- Kemény, F. (2007). A mozgásfelismerés és a nyelv kapcsolata. *Magyar Pszichológiai Szemle*, 62(4), 513–522. <https://doi.org/10.1556/mpszle.62.2007.4.6>
- Kollár, J. (2006). Zeneterápia az Alzheimer-kóros betegek kezelésében. *Lege Artis Medicinae*, 162, 186–190.
- Magyaródi, T. (2016). *Az áramlat-élmény vizsgálata társas helyzetben*. ELTE PPK.
- Németh, D. (2006). *A nyelvi folyamatok és az emlékezeti rendszerek kapcsolata*. Akadémiai Kiadó.
- Nissen, M. J. & Bullemer, P. (1987). Attentional requirements of learning: Evidence from performance measures. *Cognitive Psychology*, 19(1), 1–32. [https://doi.org/10.1016/0010-0285\(87\)90002-8](https://doi.org/10.1016/0010-0285(87)90002-8)
- Pléh, Cs. (2010). *A lélektan története*. Osiris Kiadó.
- Poole, J. (2008). *Decoding Dyslexia: 14 programmes for helping dyslexia*. Troubador Publishing.

- Reber, A. S. (1967). Implicit learning of artificial grammars. *Journal of Verbal Learning & Verbal Behavior*, 6(6), 855–863. [https://doi.org/10.1016/S0022-5371\(67\)80149-X](https://doi.org/10.1016/S0022-5371(67)80149-X)
- Reed, J. M., Squire, L. R., Patalano, A. L., Smith, E. E. & Jonides, J. (1999). Learning about categories that are defined by object-like stimuli despite impaired declarative memory. *Behavioral Neuroscience*, 113(3), 411–419. <https://doi.org/10.1037/0735-7044.113.3.411>
- Spurrier, J. D. (2003). On the null distribution of the Kruskal–Wallis statistic. *Journal of Nonparametric Statistics*, 15(6), 685–691. <https://doi.org/10.1080/10485250310001634719>
- Vida, G. (2021). *Róluk, de nélkülik – Kategóriák fogságában (A tanulási zavarral küzdő gyermekek kategorizálásának diagnosztikus nehézségei)*. Soproni Egyetem Kiadó. <http://doi.org/10.35511/978-963-334-300-5>
- Virág, I. (2013). *Tanuláselméletek és tanítási-tanulási stratégiák – Pedagógia, nevelés/Pedagógiai módszerek (tanulás, oktatási módszer)*. Eszterházy Károly Főiskola – EK Líceum.



Révész, J., Révészné Pálfi, K. & Vida, G.**Factors affecting implicit learning whilst listening to music.
Potential developmental transfers**

Implicit factors of learning may lie behind the gap between Individual abilities and the proximal, i.e. closest development zone (Magyaródi, 2016). The literature suggests that emotional implicit content and emotions can be linked to the background of learning (Lorin et al., 2001). That is to say, the specialist literature indicates that the facilitation of memory functions is also accessible via emotional and implicit content. In the case of reading, it has already been shown that in the case of profound dyslexia, when both the phonological and semantic pathways are damaged (Pritchard et al., 2012), a reading subfunction can nevertheless be created. For those with aphasia partial speech production can for this reason be achieved through singing (Fekete, 2021). Music, as a potential source of implicit content, can therefore have a demonstrably developmental effect just as in the case of cognitive functions, such as memory. In terms of resources available for our research, we have tried to justify a narrow segment of this following a quantitative strategy. Our hypothesis is that during passive music listening with repetitions, participants are able to recognise pre-stressed musical transitions in the music excerpts played in alternating sequences through perceptual, implicit learning (Baddeley, 2003). Our research question is also aligned with this proposition, since if the hypothesis is verified we can also answer the research question of whether or not passive music listening can be understood as implicit learning. If implicit learning can be proven, as it is passive while listening to music, the developmental effect of music on the previously mentioned speech is confirmed, just as in the case of reading problems. After all, as it is created during the damage of the explicit pathways in the case of dysfunctions, implicit learning can mean the way to their avoidance.

Keywords: implicit learning, priming bias, listening to music



Előszó

Szabolcs Éva

*Eötvös Loránd Tudományegyetem Pedagógiai és Pszichológiai Kar,
egyetemi tanár, professzor emerita*

Az utóbbi évtizedekben számos tudományterület – antropológia, szociológia, pszichológia – foglalkozott a gyermeki terek, a gyermekek térhasználatának kérdéseivel (James & James, 2012; Berger, 2016; Pál, 2019; Tamáska, 2017), ezek sokféle módon hatottak a neveléstudományi vizsgálódásokra. A *Gyermeknevelés Tudományos Folyóirat*, *Gyermekek és a tér – Új* kutatási lehetőségek a „térbeli fordulat” forrásvidékein tematikus száma igyekszik érzékeltetni, hogy hazai kutatók is érdeklődnek a gyermek-tér tematika iránt. Az itt közölt különböző tematikájú és kutatási háttérű írások igen széles spektrumban tárgyalják a témát, és jól látható, hogy a térértelmezések sokasága mennyire érdekes meglátásokkal szolgál a gyermeki világok feltáráshoz, megértéséhez.

A bevezető írás szélesebb társadalomtudományi kontextusba helyezve világítja meg az úgynevezett téri fordulat jelentőségét és hatását többek között a gyermekkel kapcsolatos újabb kutatásokra (Kéri & Szabolcs, 2022).

Az írásokból láthatóvá válnak a társadalmi tér különböző szegmensei, a különböző korú gyermekek kapcsolata az intézményes és az intézményen kívüli terekkel. A bölcsődei környezeti tényezők, az óvoda-iskola átmenet színterei mint kutatási témák fontos elemekkel bővítik tudásunkat ezen intézmények gyermekekre gyakorolt hatásáról (Gyöngy, 2022). Esszéisztikus mikrokutatásként értelmezhető az az írás, amely azt bontja ki, hogyan kelt életre és vált a gyermeki játék színterévé egy ház udvara (Trencsényi, 2022). A múzeumi tér mint lehetséges gyermeki tér jelenik meg egy tanulmányban, amely fontos múzeumpedagógiai adalékokkal szolgál (Albrecht, 2022). Történeti kutatásként az 1950-es évek fő nevelési színtereit kutató írás jó példáját adja annak, hogy a térértelmezés történeti kontextusban tárgyalva új nézőpontot adhat a témának (Linda et al., 2022).

Különböző, szokatlanak tűnő térfogalmakkal is találkozhatunk: ikonográfiai kutatás elemez néhány szabadtéri gyermeket (is) ábrázoló szobrot (Farkas & Endrődy, 2022). Magyar, illetve japán kulturális térben vizsgálja egy tanulmány a szülői nevelési stílusokat, a kulturális tér értékpreferenciáit keresve (Bálint & Jámbori, 2022).

A tematikus írások betekintést engednek abba a gazdag témakínálatba, amely a hazai gyermekkel és térrel kapcsolatos interdiszciplináris kutatásokat jellemzi.

Irodalom

- Albrecht, (2022). Test/tér/kép – kísérlet a múzeumi tér és térélmény gyermeki test felőli megközelítésére. *Gyermeknevelés Tudományos Folyóirat*, 10(4), 300–311. <https://doi.org/10.31074/gyntf.2022.4.300.311>
- Bálint, Á. & Jámbori, Sz. (2022). Kulturális tükör - Nevelési célok és értékek Japánban és Magyarországon. *Gyermeknevelés Tudományos Folyóirat*, 10(4), 122–143. <https://doi.org/10.31074/gyntf.2022.4.122.143>
- Berger, V. (2016). *A tér kategóriája a szociológia- és társadalomelméletekben*. PhD-értekezés. ELTE TÁTK. https://edit.elte.hu/xmlui/bitstream/handle/10831/37855/t%C3%A9rszoc_eg%C3%A9sz-1.pdf (2022. 06. 13.)
- Farkas, P. & Endrődy, O. (2022). Az 1980-as évek köztéri szobrainak gyermekképe – vizuális elemzés. *Gyermeknevelés Tudományos Folyóirat*, 10(4), 169–192. <https://doi.org/10.31074/gyntf.2022.4.161.184>
- Gyöngy, K. (2022). Kisgyermeknevelők által befolyásolható környezeti tényezők a bölcsődében. *Gyermeknevelés Tudományos Folyóirat*, 10(4), 193–219. <https://doi.org/10.31074/gyntf.2022.4.193.219>
- James, A. & James, A. (2012, Eds.). *Key Concepts in Childhood Studies*. Sage.
- Kéri, K. & Szabolcs, É (2022). Fordulat a bölcsészeti és társadalomtudományi kutatásokban. *Gyermeknevelés Tudományos Folyóirat*, 10(4), 91–100. <https://doi.org/10.31074/gyntf.2022.4.91.100>
- Pál, E. (2019), A táguló tér. A tér fogalma diszciplínán innen és túl. In Pál, E. (Ed.), *Tér, tudomány, történet* (pp. 7–12). Martin Opitz.





Téri fordulat a nevelés- és gyermekkortörténet kutatásában

Kéri Katalin¹, Szabolcs Éva²

¹Pécsi Tudományegyetem Bölcsész- és Társadalomtudományi Kar

²Eötvös Loránd Tudományegyetem Pedagógiai- és Pszichológiai Kar

Absztrakt

A tanulmány a téri fordulat társadalomtudományi megközelítéséből kiindulva a téma neveléstörténeti vonatkozásaival foglalkozó kutatásokból szemlél. Az írás a teljesség igénye nélkül – néhány, amerikai, spanyol, francia és magyar neveléstudományi / neveléstörténeti műről ad rövid áttekintést, érzékeltetve mind kutatómódszertani, mind pedig tartalmi értelemben vett sokszínűségüket a gyermeki tér mint társadalmi konstrukció témakörében.

Kulcsszavak: téri fordulat, iskolai tér, gyermek és tér

Fordulat a bölcsészeti és társadalomtudományi kutatásokban

A tér kategóriája, a térbeli fordulat (*spatial turn*) napjainkban világszerte nagy hatást gyakorol a bölcsészeti- és társadalomtudományi kutatásokra. Ez a fordulat számos tudományterület művelőinek nézőpontját, kutatói hozzáállását változtatta meg ez, illetve néhány év alatt annyi kutatási eredményt hozott, amit korábban vélhetően senki nem is remélt. Ráadásul együtt járt ez a képi fordulattal (*visual turn*), az antropológiai szemléletmód előtérbe kerülésével, így még erősebben tudott érvényesülni. Az utóbbi években több olyan, az előzményeket és az elméleti kereteket vázoló munka jelent meg világszerte, amelyek elősegítették ennek a fordulatnak a kibontakozását, többek között a neveléstudomány különböző területein is. Minderre jó példa Kümin és Osborne, 2013-ban írott tanulmánya. Pál Eszter arra mutatott rá, hogy „a tér konceptuális vonzasköre kimeríthetetlen forrásvidéke művészeti alkotásoknak és tudományos vizsgálódásoknak egyaránt. A tudományban a „térbeli fordulat” egyszerre utal régebbi szerzők újraolvasására e sajátos fogalmi szűrőn keresztül, és újabb, a tér fogalma által kijelölt tájékozódási pontok keresésére.” (Pál, 2019, p. 8).

A tér konkrét és átvitt értelemben egyaránt vitathatatlanul jelentős a múlt, a jelen és a jövő idősíkjait célzó, bármiféle kutatások esetében, ehhez képest

meglepő, milyen sok korábbi vizsgálat egyáltalán nem, vagy csak alig vette figyelembe. A szociológus Berger Viktor 2016-os doktori értekezésében azt írta erről, hogy „A térbeli-anyagi világ az emberi társadalmiság nem elhanyagolható aspektusa. Mégis: sokan térbeli-anyagi viszonyok nélkül koncipiálták a társadalmiságot. S ha figyelembe is vették a teret, akkor pusztán az emberi cselekvések helyszínéként vagy embercsoportoknak otthont adó területként.” (Berger, 2016, p. 5). Ő a szociológia tudományával kapcsolatosan írta azt, hogy reflektálnia kell a térbeliség dimenziójára, ugyanezt a történettudomány, és az ahhoz sok szállal kapcsolódó neveléstörténet, tágabban pedig a neveléstudomány, valamint a pszichológia, a filozófia, a politika- és közgazdaságtudományok, és természetesen a földrajztudomány szempontjából is elmondhatjuk (Berger, 2016, p. 7).

Jóllehet, Émile Durkheim saját vizsgálódásaiba már a 20. század elején bevonta a teret, csakúgy, mint az 1929-től megjelenő *Annales* folyóirat, majd az *Annales*-iskolához kapcsolódó tudósok egy része (például Rössler, 1991, pp. 153–167), annak kutatása a nyugati világban később, például Henri Lefebvre 1974-ben megjelent, *La production de l'espace* című műve nyomán kezdett kibontakozni. Utóbbi kutató ugyanis arra mutatott rá – új alapokat és új célokat adva ezzel más kutatóknak –, hogy a tér maga társadalmi konstrukció: egyrészt jelentősége, értelme van annak, hogy mikor, hogyan alakul, másrészt pedig a jellemzői hatással vannak a társadalomra. Mellette Michel Foucault, és főként De Certeau is hatással voltak a tériség vizsgálatára, a „térbeli fordulat” kihirdetője viszont egy földrajztudós, Edward Soja volt. 1989-ben írott művéről Berger Viktor ezt fogalmazta meg: „A ma már klasszikusnak számító *Postmodern geographies* alaptézise, hogy a társadalmi és a térbeli egymást konstituálják, ezért egyiket sem szabad elméletileg privilegizálni.” (Soja, 1989 idézi Berger, 2016, p. 21).

Az utóbbi évtizedekben számos tudományterület – antropológia, szociológia, pszichológia – foglalkozott a gyermeki terek, a gyermekek térhasználatának kérdéseivel, ezek a kutatások sokféle módon hatottak a neveléstudományi vizsgálódásokra (James & James, 2012). A történeti kutatásokban mind gyakrabban középpontba kerülő téri szemlélet pedig az, ami leginkább a neveléstörténeti kutatások területén éreztette hatását. Ez utóbbihoz az egyik alapmunka kontinensünkön a *Raum und Geschichte* című munka volt (Rauch-Kühne & Kühne, 2001). A történeti kutatásokat is megújító, inspiráló a szociológus Martina Löw munkája (2016), amely a klasszikus térelméleteket kritika alá vonva egy új, dinamikus, a tér anyagi, társadalmi és szimbolikus dimenzióit kontextusban vizsgáló modellt dolgozott ki a közelmúltban.

A fordulat történettudományi kutatásokra gyakorolt hatását hazánkban – a várostörténet kutatásával kapcsolatosan – legrészletesebben Gyáni Gábor fejtette ki, aki egy 2007-es tanulmánya elején Foucault-t idézve utalt arra, hogy míg a 19. század inkább az idő, a jelenlegi kor inkább a tér korszaka (Gyáni, 2007).

A gyermek és a tér: fordulat a nevelés- és gyermekkortörténeti kutatásokban

Jelen írásunkban – a teljesség igénye nélkül – néhány, amerikai, spanyol, francia és magyar neveléstudományi / neveléstörténeti műről adunk rövid áttekintést, érzékeltetve mind kutatómódszertani, mind pedig tartalmi értelemben vett sokszínűségüket.

Az 1990-es években kibontakozó, angol szociológusok által új szociológiai gyermekkor-kutatásnak nevezett kutatásoknak (Jenks 1996; James et al., 1998) egyik meghatározó iránya lett a gyermek és a tér kapcsolatának vizsgálata. Az irányzat követői számos olyan tematikát emeltek be egyrészt az elméleti, másrészt az empirikus kutatásaikba, amelyek a gyermekek térhasználatát elemezték. Látszólag mindennapi jelenségek jelentek meg ezekben a munkákban, ugyanakkor korábban nem észlelt megvilágításban. Ilyen volt például a nyugati kultúrában tapasztalható, a gyermekek térhasználatát ellenőrző és/vagy tiltó szemlélet elemzése. Az iskola, a város, az otthon, mint szociális tér elemzése olyan kutatói szemléletben jelent meg, amely e terek reguláló, a gyermek testét-lelkét fegyelmező szerepére hívta fel a figyelmet. A nyugati kultúrában a gyermeki és a felnőtt világ történetileg is megragadható térbeli elkülönülése egyfelől a gyermeki igényekre való odafigyelést szolgálta, másfelől különböző szintű kontrollját jelentette. E felfogás szerint a társadalmi tér sohasem semleges (James et al., 1998). Ennek a szemléletmódnak a keretei között megjelentek olyan kutatások is, amelyek a gyermekekre mint ágensekre tekintettek: azt vizsgálták, hogyan hoznak létre a gyermekek saját használatukra tereket, hogyan viszonyulnak a számukra a felnőttek által kijelölt terekhez, akár otthoni, akár iskolai környezetben, de akár a tágabban értelmezett társadalmi térben is.

A teljesség igénye nélkül néhány példa a sokszínű kutatási tematikára: egy amerikai kutatásban alsó tagozatos gyermekek térhasználatát vizsgálták, értelmező megközelítés keretében (Green, 2013). A kutatók arra voltak kíváncsiak, hogy a gyermekek hogyan látják, milyen jelentést tulajdonítanak az otthonaikban használt tereiknek. A kutatók megkérték a gyermekeket, vezessék körbe őket – mintegy „túravezetőként” – azokon az otthoni tereken, ahol játszanak, tevékenykednek (gyerekszoba, kert, az otthonhoz tartozó melléképületek stb.). A felvett adatok alapján mintázatokat próbáltak létrehozni a terek és a gyermeki tevékenységek kapcsolatában, a különböző játéktevékenységek és a terek azonosításában. Úgy találták, azok a fontos helyek a gyermekek számára, ahol saját szabályokat alkothatnak, ahol kreatív módon rendezhetik be az adott teret, azaz önálló szerepet játszhatnak, és érvényre juttathatják a saját elképzeléseiket (Green, 2013).

Egy másik amerikai kutatás onnan közelített a gyermekek térhasználatához, hogy azt a 80% ébren töltött időt vizsgálták, amelyet a gyermekek nem az iskolában töltenek (Hassinger-Das et al., 2018). Közterületekre szerveztek programokat hátrányos helyzetű gyermekeknek, és azt vizsgálták, vajon az

épített környezet hogyan befolyásolja a gyermeki tanulást, fejlődést. A játékra úgy tekintettek, mint olyan tevékenységre, amely összehozza az embereket a közterületeken. A „Learning Landscapes” néven futó projekt keretében játékos tanulási lehetőségeket teremtettek közparkokban, szupermarketekben. A gyermekeket például tűzfalakra festett képekkel motiválták történetmesélésre, buszmegállóknak elhelyezett, képes fejtörőkkel vonták be őket a programba, játszótereken kialakított ugróiskolával, különböző számolási feladatokkal kötötték össze a mozgástevékenységet. Ez csak néhány példa az ötletes, a gyermekek érdeklődését is felkeltő tevékenységekből. A különböző helyszíneken bevezetett projekt elemeit igyekeztek tudományos megközelítéssel értékelni (Hassinger-Das et al., 2018).

A téri fordulatnak köszönhetően a kutatók a gyermekkortörténet vizsgálataiba is új szempontokat, új módszereket vontak be, ezek segítségével eddig nem látott összefüggéseket feltárva. A korábban elsősorban esztétikumra figyelő neveléstörténet-írásban az iskolai tér, illetve a gyermeknevelés más terei históriájának a bemutatása többnyire csak mellékszálón mozgott. Jól érzékelhető áttörést jelentett ebből a szempontból az elmúlt években több rangos publikáció, kutatói műhely, például a 2007 nyarán Hamburgban szervezett, az ISCHE működéséhez kapcsolható konferencia, melynek Eckhardt Fuchs volt a koordinátora. Újabban például a 2019-ben Portóban rendezett nemzetközi neveléstörténeti konferencia emelhető ki, melynek középponti témája a nevelés és a tér volt. (lásd erről bővebben: Grosso & Poças, 2019). Az elmúlt években megjelent olyan jelentős nemzetközi neveléstörténeti folyóiratokban is többször volt kiemelt téma a tér, mint a *History of Education Quarterly* 2021-ben megjelent 61. számában, melyhez Angulo és Schneider írták a *Place, Space, and Localism in Education History* című, bevezető tanulmányt.

Franciaországban, ahonnan a téri fordulat a fentebb említett szerzők, Durkheim, Foucault, Lefebvre és De Certeau nyomán kiindult, ugyancsak fontos művek és konferenciák sokasága jelzi a téri fordulatot a nevelés- és gyermekkortörténet kutatásában. Az ezt középpontba állító vizsgálatok mögött, elméleti kiindulásként gyakran Pierre Nora korábbi, az emlékhelyekkel kapcsolatosan szerkesztett művei is ott állnak, kiemelten a *Les lieux de mémoire* című, három kötetes munka (Nora, 1984–1992). A témával foglalkozó művek sorában világszerte fontos alapot ad az az összefoglalás, amelyet az új-zélandi Sue Middleton (2013) írt Lefebvre oktatáskutatásokat megújító szemléletéről.

Sur les traces du passé de l'éducation... címmel, Condette és Figeac-Mont-hus szerkesztésében jelent meg egy tanulmánykötet a francia iskolai terek vizsgálatáról, mely kiemelte az oktatási-nevelési múlt megőrzésének fontossága mellett a tér kutatásának új, neveléstörténeti módszereit és témáit. A könyv a CEMMC (Centre d'Etudes des Mondes Moderne et Contemporain)¹

¹ Történelem és emlékezet között, Aquitánia oktatási öröksége: <http://www.patrimoine-aquitain-education.fr/>

és az aquitániai ESPE által működtetett Patria kutatási program keretében jelent meg. Pierre-Andrés Dupuis 1997-ben kiadott műve pedig olyan, antropológiai szemléletű munka, amely a tér mellett a neveléstörténethez kapcsolódóan az időstruktúrák vizsgálatára is mutat példákat (Dupuis, 1997).

A gyermekszoba története több országban is önálló kutatási területként bontakozott ki a téri fordulathoz kapcsolódóan. Ezt Franciaországban például a nők és a magánélet történetével, ezen belül a lakóhelyek tereivel sokat foglalkozó Michelle Perrot (2010) *La chambre d'enfant dans l'espace familial* című műve jelzi. Ugyanezt, a mindinkább érdeklődésre számot tartó témát emelte középpontba egy 2013-ban Rouenban megrendezett, *La chambre d'enfant, un microcosme culturel : espace, consommation, pédagogie*² című konferencia. A rendezvény nyomán kiadásra került a Strenae című folyóiratnak egy tematikus lapszám is.³

Az itt bemutatott amerikai és francia törekvésekhez hasonlóan, az általunk vizsgálat alá vont Spanyolországban az elmúlt évtizedekben ugyancsak figyelemre méltóan fejlődik és virágzik a neveléstörténet, ezen belül a gyermekkortörténet kutatása. Megfigyelhető, hogy a nyugati bölcséleti- és társadalomtudományok legjelentősebb eredményei gyorsan beépülnek a spanyol vizsgálódásokba, és az ottani egyetemek, kutatóközpontok rövid időn belül reagálnak a legfrissebb kutatói trendekre. Egyértelműen így volt ez a téri fordulat esetében is. Az országban már a 19-20. század fordulóján komoly irodalma volt tématerülethez tartozó olyan vizsgálódásoknak, mint az iskolaépítkezések, az iskolai és óvodai tér, a város és az oktatási-nevelési intézmények kölcsönhatásának kérdései. A *Museo Pedagógico Nacional* című, 1882-től 59 éven át működő korabeli folyóirat például számos, ezzel kapcsolatos cikket közölt, és többször írt e témáról Giner de los Rios (1884) vagy Manuel Cossío (1905). A 20. század utolsó negyedében, 1985-ben jelent meg a témával kapcsolatos jelentős, máig tartó hatású spanyol munka, Trilla i Bernet iskolai térrel kapcsolatos önálló kötete (Trilla i Bernet, 1985).

A *Revista de Educación* már 1992-ben a 298. tematikus számát az iskolai tér problematikájának szentelte, az ország vezető neveléstörténeti folyóirata, az *Historia de la Educación* pedig 1993-94-ben állított össze egy különszámot a térrel kapcsolatos kutatások bemutatásának. Ebben a tematikus lapszámban neves európai szerzők közreműködésével, az ókortól a 20. századig bejárva a neveléstörténet évszázadait, több problémátörténeti csomópont és módszertani kérdés kiemelésével került bemutatásra maga a tér. A vaskos folyóiratszám előszavát a neves kutató, a tematikus összeállítás szerkesztője, Antonio Viñao Frago írta, és ő készítette a témához kapcsolódó bibliográfiát is (Viñao Frago, 1993, pp. 17–74. és pp. 573–593.). A murciai kutató később önálló kötetet is szentelt – kifejezetten neveléstörténeti szempontból – az idő és a tér témájának, *Espacio y Tiempo, Educación e Historia* (Tér és idő,

² A gyerekszoba, kulturális mikrokozmosza: tér, konsummáció, pedagógia

³ <https://journals.openedition.org/strenae/1153>

nevelés és történelem) címmel (Viñao Frago, 1996). Ugyanő az *Histoire de l'Éducation* című francia folyóirat spanyol oktatásügyről szóló, 1998-as tematikus számában is erről a témáról publikált, *L'espace et le temps scolaires comme objet d'histoire* címmel (Viñao Frago, 1996).

A kilencvenes évektől mind több, spanyol szerzők által írott tanulmány látott napvilágot, több esetben is a tér és az idő oktatás- és neveléstörténeti vizsgálatának egybekapcsolásával. Része lett ez a szemléleti mód az iskola-történeti kutatások mellett a gyermekkortörténeti és a reformpedagógiákkal foglalkozó munkáknak egyaránt. Kiemelten fontos lett az óvodák, iskolák építészettörténetének, berendezéseinek, udvari- és kertkultúrájának vizsgálata. Madridban 2019-ben volt az egyik legjelentősebb, a tématerülethez kapcsolódó kiállítás, amely a spanyol főváros 1898–1938 közötti történetéről megőrzött számos, leginkább képi forrás segítségével mutatta be a korabeli madridi nevelés legfontosabb (szín)tereit, koncentrálván az ottani alsófokú iskolákra. Az utolsó gyarmati területeit 1898-ban elveszítő Spanyolország a századfordulón a megújulás időszakába lépett, ennek fontos eleme volt az oktatásügy, az oktatási-nevelési intézmények támogatása, ezt tükrözi vissza a kötet, külön figyelve a tér elemeire. A kiállításhoz jeles spanyol és külföldi szerzők közreműködésével kétnyelvű, spanyol és angol szövegekkel szerkesztett tanulmánykötet készült. A könyv méltán tarthat figyelmet a magyar kutatók érdeklődésére is, hiszen mintát nyújt a nevelés, a tanulás szempontjából fontos városi, iskolai terek sokszempontú elemzéséhez.

A kötet, és az annak alapjául szolgáló, a Madridi Történeti Múzeumban rendezett kiállítás és konferencia motorja, a számos kutatót megmozgató, monumentális munka fő koordinátora María del Mar del Pozo Andrés neveléstörténész professzornő volt, aki a Madrid közelében található Alcalá de Henares városának egyetemén dolgozik. A kutatónő nemzetközileg jól ismert a 19–20. század fordulójának iskolatörténetét, életreform-mozgalmakhoz kapcsolódó reformpedagógiáját, gyermekkortörténetét feltáró szakmunkáinak köszönhetően. Ő ma az egyik legkiemelkedőbb európai kutató a képkutatásokat magas szintre emelő neveléstörténészek között, az egyike azoknak az európai kutatóknak, akiknek hatására a *képi* és a *téri* fordulat a nevelés- és gyermekkortörténetben is végbement. (korábbi művei közül lásd: Andrés, 1993/94, pp. 149–184.) A madridi kiállítás anyagait feldolgozó kötetben Maria del Mar del Pozo Andrés tanulmánya azt mutatja be, hogy miként is vált a spanyol, világvárossá fejlődő főváros a 20. század elején a pedagógiai megújulás szempontjából kiemelt jelentőségű helyszínné, az új nevelés világmozgalmának ikonikus terévé, az új és megújított, Montessori, Decroly pedagógiájának, valamint a Dalton-tervnek az elemeit is felhasználó iskoláival. Ugyancsak ő jegyzi a könyvnek azt a fejezetét, amelyben valamennyi, a kiállításon átfogott és bemutatott három évtizedben Madridban működő alsófokú iskolát bemutatta, részletes adatokat közölve az akkori elhelyezkedésükről, mai funkciójukról, egykori igazgatóik adatairól.

Az utóbbi években útjára indult egy olyan, a neves nemzetközi adatbázisokban jegyzett spanyol elektronikus folyóirat, amelynek maga a címe is egyértelműen utal arra, hogy a lap a térrel és idővel kapcsolatos tanulmányokat várja: *Espacio, Tiempo y Educación*⁴.

A nevelés- és gyermekkortörténeti kutatások esetében Magyarországon is több olyan eredményt, ezek összefoglalásaként született művet említhetünk a közelműltből, amelyekben ez a téri fordulat jól érzékelhető. Magyarországon ezt jelzik mások munkái mellett Németh András (2004; 2015), Boreczky Ágnes (1997), Sanda István Dániel (2014; 2018) művei. A néprajzi, művészettörténeti kutatások is többször adtak fontos összefoglalásokat vagy újabb feltárásokra inspiráló adatokat a gyermeki, óvodai, iskolai, természetben vagy lakásban történő térhasználatról (például Deáky, 2011; Támba, 2017).

A téri fordulat a neveléstörténet, tágabban a neveléstudomány szempontjából kétségkívül fontos új szemléletmódot, elméleti kereteket és gyakorlatba is átültethető kutatási eredményeket hozott, ezeket az oktatási-nevelési folyamatok tervezéséhez, elemzéséhez fontos és szükséges felhasználni, újabban kiegészítve a virtuális térrel kapcsolatosan keletkezett számos új jelenséggel és ezek értő vizsgálatával.

Irodalom

- Andrés del Pozo, M. (1993/94) La utilización de parques y jardines como espacios educativos alternativos en Madrid (1900–1931). *Historia de la educación*, 12–13, 149–184.
- Angulo, A. J. & Schneider, J. (2021). Place, Space, and Localism in Education History. *History of Education Quarterly*, 61(4), 389–391. <https://doi.org/10.1017/heq.2021.39>
- Berger, V. (2016). *A tér kategóriája a szociológia- és társadalomelméletekben*. PhD-értekezés. ELTE TÁTK. <https://edit.elte.hu/xmlui/bitstream/handle/10831/37855/t%C3%A9rseg%C3%A9sz-1.pdf> (2022. 06. 13.)
- Boreczky, Á. (1997). *A gyermekkor változó színterei*. Eötvös József Könyvkiadó.
- Condette, J-F. & Figeac-Monthus, M. (dir.). *Sur les traces du passé de l'éducation... Patrimoines et territoires de la recherche en éducation dans l'espace français*. Maison des Sciences de l'Homme d'Aquitaine. <https://doi.org/10.4000/books.msha.597>
- Cossío, M. B. (1905). *El maestro, la escuela y el material de enseñanza*. La Lectura.
- Deáky, Z. (2011). „Jó kisfiúk és leánykák”. *A kisgyermekkor történeti néprajza Magyarországon*. Századvég.
- Dupuis, P.-A. (1997). *Éduquer, une longue histoire - recherches sur l'espace et le temps de l'éducation*. Presses universitaires de Strasbourg. <https://www.eyrolles.com/Entreprise/Livre/eduquer-une-longue-histoire-recherches-sur-l-espace-et-le-temps-de-l-education-9782868204301/> (2022. 06. 13.)

⁴ *Tér, idő és oktatás* A folyóirat honlapja: <https://www.espaciotiempoyeducacion.com/>

- Giner de los Rios, F. (1884). *El edificio de la escuela*. Tip. El Correo.
- Green, C. (2013). A Sense of Autonomy in Young Children's Special Spaces. *International Journal of Early Childhood Environmental Education*, 1(1), 8–31. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1108047>.
- Grosso, C. L. & Poças, S. (2019, Eds.). *ISCHE 41 – Spaces and Places of Education – Book of Abstracts*. International Standing Conference for the History of Education & Centre for Research and Intervention in Education of the Faculty of Psychology and Education Sciences of the University of Porto .
- Gyáni, G. (2007). „Térbeli fordulat” és a várostörténet. *Korunk*, 3(18), 4–14.
- Hassinger-Das, B., Bustamante, A. S., Hirsh-Pasek, K., & Michnick Golinkoff, R. (2018). Learning Landscapes: Playing the Way to Learning and Engagement in Public Spaces. *Education Sciences*, 8(74), <https://doi.org/10.3390/educsci8020074>
- James, A., Jenks, C. & Prout, A. (1998). *Theorizing Childhood*. Polity Press. <https://doi.org/10.3390/educsci8020074>
- James, A. & James, A. (2012, Eds.). *Key Concepts in Childhood Studies*. Sage. <https://doi.org/10.4135/9781526435613>
- Jenks, C. (1996). *Childhood*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203129241>
- Kümin, B. & Osborne, C. (2013). At home and in the workplace: a historical introduction to the „Spatial turn”. *History and Theory*, 52(3), 305–318. <https://doi.org/10.1111/hith.10671>
- Löw, M. (2016). *The Sociology of Space. Materiality, Social Structures, and Action*. Palgrave Macmillan. <https://doi.org/10.1057/978-1-349-69568-3>
- Middleton, S. (2013). *Henri Lefebvre and Education. Space, history, theory*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203070666>
- Németh, A. (2004). Az osztályterem és berendezésének történeti alakulása. In Németh, A. & Pukánszky, B. (Eds.), *A pedagógia problémátörténete* (pp. 505–527). Gondolat.
- Németh, A. (2015). Az iskolai tér, iskolaépítészlet. A tanterem és berendezésének története. In Vörös, K. (Ed.), *Neveléstörténet az osztatlan tanárképzésben* (35–46). Pécsi Tudományegyetem.
- Nora, P. (1984–1992, dir.). *Les lieux de mémoire*. I–III. Gallimard.
- Nora, P. (2010). *Emlékezet és történelem között*. Napvilág Kiadó.
- Nora P. (1999). Emlékezet és történelem között: a helyek problematikája. *Aetas*, (14)3, 142–157.
- Pál, E. (2019), A táguló tér. A tér fogalma diszciplínán innen és túl. In Pál, E. (Ed.), *Tér, tudomány, történet* (pp. 7–12). Martin Opitz Kiadó.
- Perrot, M. (2010). La chambre d'enfant dans l'espace familial. *Journal français de psychiatrie*, 37(2), 25–28. <https://doi.org/10.3917/jfp.037.0025>
- Rauch-Kühne, C. & Kühne, T. (2001, Eds.). *Raum und Geschichte. Regionale Traditionen und föderative Ordnungen von der Frühen Neuzeit bis zur Gegenwart*. DRW.

- Rössler, M. (1991). Der andere Diskurs zu Raum und Geschichte: Wechselbeziehungen zwischen „Ecole des Annales” und früher deutscher Sozialgeographie 1920–1950. *Geographische Zeitschrift*, 79(3), 153–167. <https://www.jstor.org/stable/27818600> (2022. 08. 13.)
- Sanda, I. D. (2014) Iskolaépület-típusok és életrefom-motívumok a Bárczy-korszak iskoláiban. In Németh, A., Pukánszky, B. & Pirka, V. (Eds.), *Továbbélő utópiák II.: reformpedagógia és életreform a 20. század első felében* (pp. 214–301). Gondolat Kiadó.
- Sanda, I. D. (2018). A XVI. és XVII. század új iskolatípusai és azok tanulási terei. In Buda, A. & Kiss, E. (Eds.). *Interdiszciplináris pedagógia és a taneszközök változó regiszterei* (pp. 352–360). Debreceni Egyetem Neveléstudományok Intézete, Kiss Árpád Archívum Könyvtára, Debreceni Egyetem Bölcsészettudományi Kar, Nevelés- és Művelődéstudományi Intézet.
- Soja, E. (1989). *Postmodern geographies. The reassertion of space in critical social theory*. Verso.
- Támba, R. (2017). A gyermek a természetben: A fürdés és a víz motívuma a 19. század második felének, illetve a Szolnoki Művésztelep néhány alkotójának gyermekábrázolásain. *Gyermeknevelés Tudományos Folyóirat*, 5(1), 18–42. <https://doi.org/10.31074/gyntf.2017.1.17.42>
- Trilla i Bernet, J. (1985). *Ensayos sobre la escuela. El espacio social y material de la escuela*. Laertes Editorial. <https://doi.org/10.31074/gyntf.2017.1.17.42>
- Viñao Frago, A. (1993). Del espacio escolar y la escuela como lugar: propuestas y cuestiones. *Historia de la Educación*, 12-13., 17–74. <https://revistas.usal.es/index.php/0212-0267/article/view/10113> (2022. 06. 13.)
- Viñao Frago, A. (1993). El espacio escolar en su perspectiva histórica. Bibliografía. *Historia de la Educación*, 12., 573–593.
- Viñao Frago, A. (1996). *Espacio y Tiempo, Educación e Historia. Instituto Michoacano de Ciencias de la Educación*. Cuadernos del IMCED, Morelia, Michoacan. <https://www.espaciotiempoyeducacion.com/ojs/index.php/ete> (2022. 06. 13.)
- Viñao Frago, A. (1998). L’espace et le temps scolaires comme objet d’histoire. *Année*, 78, 89–108. <https://doi.org/10.3406/hedu.1998.2984>



Kéri, K. & Szabolcs, É.

Spatial turn research on children's history

Starting from recent social science research on the spatial turn, the article aims to focus on some history of education aspects of the relationship between the child's world and space. Without attempting to be exhaustive the article gives a brief description of American, French, Hungarian and Spanish research on children's space as social construction. It emphasizes the manifold thematic and research methodological approaches to the topic.

Keywords: spatial turn, school' s space, child and space



Kéri Katalin: <https://orcid.org/0000-0003-1850-3282>

Szabolcs Éva: <https://orcid.org/0000-0002-6591-436X>



Csecsemőmegfigyelések téri vonatkozásai

Tóth-Varga Violetta¹, Dúll Andrea²

^{1,2}*ELTE Eötvös Loránd Tudományegyetem Pedagógiai és Pszichológiai Kar Ember-Környezet Tranzakció Intézet*

²*Budapesti Műszaki és Gazdaságtudományi Egyetem Gazdaság- és Társadalomtudományi Kar Szociológia és Kommunikáció Tanszék*

Absztrakt

A tanulmány célja az oktatási célú csecsemőmegfigyelés szempontrendszerének feltárásán belül a szociofizikai környezet reprezentációjának, azon belül pedig a tér szerepének bemutatása. Kvalitatív tartalomelemzésen (Grounded Theory) alapuló vizsgálatunkban annak jártunk utána, hogy a szociofizikai környezet és azon belül a tér milyen minőségben jelenik meg a megfigyelés fókuszában. Az Ego Klinika módszer-specifikus gyermekterapeuta képzésében részt vevő hallgatók már befejezett, lezárt megfigyelési jegyzőkönyveit elemeztük. A jegyzőkönyvek rögzítése során nem volt feladat a téri helyzet leírása. Ennek ellenére a megfigyelésekben jól azonosítható volt a tér és a mozgás szoros kapcsolata, melyen belül a közelség-távolság, az aktivitás-passzivitás dimenzió és a mozgás korlátozása emelkedett ki fontos tényezőként. Az eredmények azt mutatják, hogy a szociofizikai környezet és benne a tér markánsan megjelent a megfigyelendő jelenségek háttérében akkor is, ha a megfigyelés fókuszában nem ez van, hanem a humán viselkedés. A tapasztalatok azt mutatják, a megfigyelők gyakran fontos, affektív többletjelentéssel rendelkező információforrásként tekintettek a térre, több esetben értelmezési keretek sarokpontjaiként szolgált a számukra.

Kulcsszavak: csecsemőmegfigyelés, tér, szociofizikai környezet, kvalitatív kutatás

A szociofizikai környezet szerepe a csecsemők és gyermekek fejlődésében

A tanulmányban az oktatási cézzal kidolgozott csecsemőmegfigyelési jegyzőkönyvek téri aspektusait vizsgáljuk. Annak járunk utána, a tér miként jelenik meg a csecsemők és gyermekek interakcióiban a mindennapi életük megfigyelése során, annak ellenére, hogy a helyzetben nem feladat a tér megfigyelése, a megfigyelőnek az emberi viselkedésre kell koncentrálnia. A kutatásban pszichoanalitikusan orientált, tanulmányi cézzal készült csecsemőmegfigyelési jegyzőkönyvek (Tóth-Varga, 2019) kvalitatív tartalomelemzését végeztük el abból a célból, hogy képet kapjunk arról, milyen szerepet és je-



lentőséget nyer a megfigyelések során és miképp nyilvánul meg a leírásokban a(z) – egyébként látens módon „csak ott levő”, nem a megfigyelés célját képező – szociofizikai környezet (lásd Dúll, 2009). E tanulmányban a kutatás térrel kapcsolatos eredményeit helyezzük fókuszba.

A csecsemők és gyerekek térben való mozgását, egyáltalán a fizikai környezettel való kapcsolatát több elmélet és kutatás érinti, ugyanakkor ritkán szentelnek ennek az aspektusnak deklarált figyelmet a kutatók, a téma explicit módon való bemutatása jelenleg újdonság (például Bergman, 2004; Dúll, 2021). A vonatkozó környezetpszichológiai kutatások mellett több fejlődés-
lélektani, kötődéseméleti vizsgálat, tárgykapcsolati teória implicit módon tartalmaz téri és/vagy tárgyi vonatkozásokat, melyekből – a teljesség igénye nélkül – néhányat bemutatunk, a kutatás elméleti keretrendszerét felvázolva.

A kötődés téri vonatkozásai

A Budapesti Iskola fontos képviselője, Bálint Mihály és első felesége Bálint Alice (1933) írásaiból tudjuk, hogy a csecsemő a környezetével való intenzív kapcsolatban fejlődik, s bár a környezet értelmezésükben főként – de nem kizárólag – humán jelentéssel bírt, Bálint Mihály későbbi munkássága is mutatja, hogy gondolkodásában szerepet kapott a környezethez való viszony, olyannyira, hogy kötődéseméleti tipológiájának (1959/1997) kialakítása az egyén környezetéhez való viszonyulása mentén artikulálódik. Bálint a környezet alatt részben a társas kapcsolatokat érti, ugyanakkor emellett a (szocio)fizikai helyeket s tárgyakat is, ekképpen a világot oknofilikus (erős ragaszkodás, sőt akár függés a tárgyaktól) és filobatikus (a tárgyak iránti szükségletek tagadása és a nyitott terek iránti túlzott igény) hozzáállásra osztja.

Már Spitz (1957) is az elkülönülésre és a megkapaszkodásra való egyidejűleg jelentkező igényt látta alapvetőnek a fejlődésben, Bowlby (1969/1982) pedig a kötődéseméleti modelljében kifejezetten hangsúlyozza ezt a dichotómiát. Bowlby (1969/1982) alapvetőnek tartja egyrészt a gyerek biztonsági szükségletét és ezáltal az anyához való közeledés fontosságát, a közelében maradást, másrészt egy ellentétes előjelű folyamatként a tanulási tapasztalatokra való igény egyaránt megfogalmazódik, ugyanis a környezet felderítésére való vágy eltávolítja a babát az anyától és egyben felfedezésre sarkallja.

Az anya-csecsemő kapcsolat otthoni közegben végzett megfigyelései kapcsán elsőként Ainsworth (1969, 1979) világított rá arra, hogy az anya-baba közötti interakciós történések jellemző mintázatai erősen kontextusfüggők, azaz egy szülő-csecsemő páros az élet bizonyos területein harmonikusan együtt tud működni egymással, míg más területeken kevésbé vagy egyáltalán nem. Ezáltal az anyai szenzitivitás is jelentősen kontextus-függő, tehát kevésbé határozza meg a kötődés jellege (vesd össze Hámori, 2005), ugyanakkor a kontextus különbözősége sokszor a közeg, a környezet különbözőségét is jelentheti. Az is Ainsworth (1985) kutatásai révén vált ismertté, hogy a biztonságos kötődésű gyerekek szabadon explorálja környezetét, bátran felderíti körülötte lévő teret és

tesz meg nagyobb távolságokat a felfedezés örömeért. Ellenben, ha nem elég biztonságos az anya-gyerek kapcsolat -írja Schachtel-, akkor a fizikai környezetben jelenik meg a biztonság-igény, s jobban ragaszkodik a gyerek a biztonságot jelentő hely(ek)hez (Schachtel, é.n. idézi Chawla, 1992).

A fizikai tér szerepe az individuáció / személyiségfejlődés során

Winnicott elméletében is jelentős szerephez jut a humán és nem humán környezet, ezek folytonossága meglátása szerint elsőrendű, mert elősegíti a gyermeki személyiség integrációját (Winnicott, 1960; Mitchell & Black, 2000). Elképzelésében a várandósság idején az anya dolga az, hogy megfelelő környezetet készítsen elő csecsemőjének, hogy létrejöhessen az az állapot, melyet *elsődleges anyai elmerülésnek* nevez (Winnicott, 1956). Ez a jól tartó környezet, mint egy védőernyő, veszi körbe és óvja a csecsemőt a felfoghatatlanul nagy szorongás ellen, mely elképzelése (Winnicott, 1971/1999) szerint az élet korai szakaszának velejárója. Az anya kielégítő gondoskodása révén ez a nagyon erős téri aspektusokkal is rendelkező szorongás (darabokra hullás, a folytonos zuhanás, a kapcsolat hiánya a testtel és a tájékozódási hiány (Winnicott, 1962/2004) mérsékelhetővé, elviselhetővé válik. A test és a tér viszonya minden érzésben erőteljesen visszaköszön – ennek fényében nem is meglepő, ha ettől a hihetetlen szorongástól az anya a *holding* funkció, azaz a csecsemő biztonságos fizikai tartása, alátámasztása révén képes megóvni a csecsemőjét, amennyiben empátiája segítségével, a testi gondozás, fizikai törődés révén gondoskodik a biztonságáról (Winnicott, 1962/2004; Khan et al., 1974; Tóth-Varga & Dúll, 2019a). Ugyanakkor Winnicott (1969b) az anya fontosságán túl rámutat az apa és a család szerepére, az őket körülvevő társadalomra, sőt, a csecsemő tárgyi környezetének fontosságára is. Ugyan természetes fejlődési, kibontakozási folyamatként írja le az én és nem-én (vagyis a környezet) különválását, mely folyamatban az átmeneti tárgyak és jelenségek segítik a csecsemőt (Winnicott, 1969a), de a facilitáló környezet segítségét nélkülözhetetlennek tartja (Winnicott, 1969b/1986).

A tér és a környezet individuációban betöltött szerepét emeli ki Bergman (2004), aki Mahlerrel és Pine-nal közösen kidolgozott szeparációs-individuációs elmélet (1975) téri relációit vizsgálta. Az individuáció kibontakozásában a fejlődés biológiai alapjain túl, nagy jelentőséget tulajdonítanak az alkalmazkodásnak. A leválás folyamatát a térben való eltávolodással, mozgással, a megkapaszkodás és az exploráció mentén szemléltetik, s a szimbiózisból való kikelés az anyától való távolság mentén konceptualizálják.

Az első négy-hat hónapot követően indul meg a valódi szeparációs-individualizációs folyamat a *differenciáció* (vagy fészekalja) alfázisával, melyet Mahler kikelésnek nevezett el, hiszen elképzelésében ekkor kezd a testkép elkülönülni az anyától (Mahler et al., 1975). Ezt a baba anyától való elfordulása, a tőle való, hátradőlés általi elkülönülése, szemlélődése, illetve egyik preferált játék, a kukucs-játék demonstrálja, mely a térben való eltűnés-előbukkanás dichotómiájára épül.

Tíz hónapos kor után lép a csecsemő a következő alfázisba, mely a *gyakorlás* nevet viseli, s melyben a mágikus omnipotenciájába vetett hite határtalan, hiszen ekkor kezdődik a helyváltoztatásra való képessége is, mászik, feláll, majd totyogni kezd, s a saját képességeitől egészen megmámorosodik, mire a *valódi gyakorlás* időszaka beköszönt. Az anya iránti érdeklődés más tárgyakra tevődik át, a legnagyobb élvezeti forrás számára a környezet explorációja, anyjához csak némi érzelmi feltankolásra jár vissza. A másfél éves kor körüli időszak hoz ebben változást, akkor ugyanis beköszönt az újraközeledési alfázis, melyben Mahler elképzelése szerint fel kell adja saját mindenhatósági illúzióját, tehát felismeri saját sérülékeny és szülei különálló mivoltát. Ezért ismét megjelenik a szeparációs szorongás és az anyával való közelségkeresés (Mahler et al., 1975; Fonagy & Target, 2005).

Bergman (2004) az elmélet téri vonatkozásait gondolja tovább és leírja a csecsemő és a gyermek térhez való változó viszonyát, a tárgyi világ felfedezését, használatát, illetve megfogalmazza az optimális és biztonságos teret, melyben a baba fejlődése kielégítően halad az individuáció felé. A differenciáció szakaszában a baba ugyan távolodni kezd anyjától, mert a külvilág csábítja, de az optimális tér a kettejük közötti és kettejük körüli közvetlen, tehát az *anyai tér*. Vizsgálatainkban megfigyelték, hogy a csecsemők legszívesebben és legaktívabban anyjuk öléből vizsgálták környezetüket; azt preferálták legjobban, ha az anyaölből ehhez elég szabadságot kaptak, azaz törzsük és karjuk szabadon maradhatott az exploráció céljából. Amennyiben anyjuk túl szorosan tartotta őket, inkább elnyomták magukat tőle, hogy a világot felfedezhessék, sőt szélsőséges esetben az is megfigyelhető volt, hogy a túl szorosan tartott csecsemő szívesebben nézelődött anyja helyett egy idegen karjából.

A gyakorlás alfázisában a baba már képes testével áthidalni azt a teret, amit az előzőben teremtett, hiszen aktivitása jelentősen megnő, szüntelen a nyitott terek után kutat, a tér határai szinte megszűnnek számára. Ebben a szakaszban az optimális teret anyja látó- és hallótávolsága jelenti, ami már a *külső tér* vagy *külvilág*, de ahonnan bármikor visszamehet egy kis érzelmi tankolásra az anyához, a biztos ponthoz (Bergman, 2004). Az újraközeledési krízisben lévő kisgyermek egyszerre szeretne önálló és autonóm lenni, de azt is szeretné, hogy anyja mindenkor a rendelkezésére álljon. Ráadásul ez az időszak, amikor kognitív fejlettségének köszönhetően mágikus omnipotenciáját is feladni kényszerül, ezért gyakran érezheti úgy, hogy ha anyja közelségét érzi, az passzívvá teszi őt, ha viszont az anya túl távol van, akkor kiszolgáltatottnak érzi magát. Ebben a szakaszban segíthetnek sokat az átmeneti terek, amik lehetővé teszik, hogy a baba egyszerre jelen lehessen mind a külvilágban, mind az anyai világban (Bergman, 2004).

Margaret Mead (1952, idézi Sebba, 1994) szerint az első évet ölbéli gyermek (*lap-child*), a második és harmadikat pedig térd-/térdig érő-gyerek (*knee child*) névvel illeti, azaz eleve aszerint osztja szakaszokra a gyermek-kort, hogy aktuálisan mekkora „világot” fog át, mekkora teret birtokol a gyerek. Az ölbéli- és térd-gyermek elnevezés jól szemlélteti, hogy a csecsemő és

a kisgyermek ekkor az idő nagy részét az otthonában tölti gondozója karjában és testének szoros közelségében, tehát ez képezi az alapvető környezeti bázist, mind a biztonságos, mind a patológiás (például Holman & Stokols, 1994) családi folyamatok esetén.

Az otthon szerepe a gyerekek fejlődésében

Mivel az élet korai időszakában a csecsemő idejének java része az anya és az otthon szociofizikai kontextusában zajlik (lásd Dúll, 2012; White, 1970), ébenléte legalább nyolcvan százalékában a fizikai környezettel kerül interakcióba (White, 1970), így könnyű belátni, hogy az otthon tere nagyban befolyásolhatja a baba bontakozó személyiségfejlődését. A környezetpszichológia tranzakcionális szemlélete (vesd össze Dúll, 2009) szerint otthonaink, épületeink jellegét nemcsak a személyi jellemzők határozzák meg, hanem a fizikaiak is: ember-környezet kölcsönkapcsolat figyelhető meg. A tér és benne a tárgyak (Baudrillard, 1984/1987) bizonyos hangulatokat, érzéseket kiváltanak, egyes viselkedési és megnyilvánulási formákat elősegítenek, másokat gátolnak, de ezzel egyúttal vissza is hatnak a használóikra. Mindemellett az otthon szimbolikus anya is, lehet körülölelő, megtartó, de fojtogató egyaránt „Az otthon hozza létre vagy pusztítja el a lelki egészséget. A gyermekek életszemléletét az otthoni tapasztalatok és az otthon történetek formálják.” (Bettelheim, 1979/1988, p. 141). Saegert és Winkel (1990) kutatásai szerint az otthon fizikai környezete hat a szülő és gyerek között zajló interakciókra, ezáltal a kapcsolatukra is.

Werner et al. (1985) tranzakcionális otthon-modellje szerint az emberek három dimenzió mentén kapcsolódnak egymáshoz. Ezek közül a *társas szabályok és interakciók* részben a szociális és kulturális normákat jelölik ki, részben az otthonhoz fűződő érzelmi és értékelő viszonyt, melynek része az otthonkötődés is. Ezek határozzák meg egy adott otthon viselkedéses jellemzőit, az otthoni terek, bútorok, tárgyak használatának lehetőségeit, mint például lehet-e enni a nappaliban, érkezhetnek-e hirtelen betoppanó látogatók az esti órákban, vagy lehet-e az alvás helyét változtatni. A társas kapcsolatok azonban az otthon fizikai terében alakulnak, ennek megfelelően törvényszerű, hogy lenyomatot is képeznek a fizikai közegben is, részben lakói kapcsolatainak térbeni megjelenítődése révén, részben pedig múltbeli, családi és tágabb kulturális értékeket is képviselnek és hordoznak. Ez a *használat, felhasználás, megfelelés*, mint másik fontos dimenzió Werner és munkatársai elméletében (1985), amit az ott élők aktív téralakításának tudatos és tudattalan folyamatai vezérelnek, de azáltal, hogy ez a színtér veszi körül a családot, hat is rájuk és a viselkedésüket is alakítja, befolyásolja. Ezeketől a sajátos cselekvésektől, cselekvési hálózatoktól lesz egyedi, jelentéssel teli az otthon. A harmadik fontos dimenzió az elmélet szerint az *affordancia*, mely a helyeknek és tárgyakkal azon a tulajdonságait fedi le, melyek meghatározzák, elősegítik vagy gátolják, hogy bizonyos cselekvési formák kötődjenek hozzá, s egyúttal jelentést adjanak neki. Például a nap-

pali a pihenés helye kényelmes kanapéval, az olvasófotel lámpával dedikáltan a csendes, kényelmes, olvasás helye. E három fent említett weneri dimenzió kölcsönös egymásra hatása kiegészítve az idő tényezővel, kellően demonstrálja az otthon működését. Az idő, mint a folyamatos változás lehetősége, lényeges tényező az egyén, a család és az otthon kapcsolatában, sajátos dinamikát kölcsönöz neki: úgy is, mint az idő előre haladása egyben lehetőség a változásra, de úgyszólván, mint a napi-heti vagy akár éves ciklusok tekintetében, melyek az egyéni és családi rutinkok (Dúll, 2012) visszatérő jellegére helyezik a hangsúlyt. Ezek oly módon is fontosak, amit Seamon (1979) a helyhez fűződő érzelmek kapcsán a *térbalett* (*space ballet*) jelenségeként írt le, amely az élet mindennapos, repetitív oldalát mutatja be. Elméletében a mindennapos, megszokott rutinszerű cselekedetek következtében válik a tér helyé, azaz „megélt térre”, amihez kialakul az otthonosság érzése (*at-homeness*). Seamon elképzelésben egy helyhez fűződő érzelmek és jelentések a gyakori, ismétlődő, hétköznapi történések, aktivitások és rituálék megszokott ritmusa révén alakul ki, amikor az események ugyanazt a forgatókönyvet követik, kiszámíthatóvá és bejósolhatóvá teszik a következményeket. Például, amikor az este, a lefekvés ideje egy kisgyermekes családban mindig ugyanúgy, a jól megszokott szcenárió szerint zajlik, ha a gyerek tudja, hogy a vacsorát mindig a fürdés, majd a meseolvasás és a villanyoltás, alvás követi, aminek a térbeli, bejárt útvonala éppolyan jól megszokott és begyakorolt, mint az eseménye – akkor könnyebben és jobb hangulatban zajlanak ezek az események. Ezek az otthon kontextusában zajló mindennapi rutinkok, bár egyszerűek, egyhangúak, automatikusnak tűnnek, mégis nagyon fontos szerepet játszanak a kül- és belvilág integrációjában (Dúll, 2012). Stern (1985) hívta fel a figyelmet arra, hogy azok a mikrotörténések, melyek a leghétköznapibb, a baba mindennapi gondozása közben repetitív módon megjelenő események (például ahogy hozzáérnek a babához vagy, ahogy szólnak hozzá) tükrözik leginkább az anyai gondozás, az anya-csecsemő kapcsolat sajátos, csak rájuk vonatkozó minőségét. S ez az a tényező, ami a megfigyelések által válik kézzel foghatóvá, s ahogy a mindennapos, ismétlődő, főként nemverbális történésekben ragadható meg az anyai gondozás, az anyagyerek kapcsolat egyedi, csak rájuk jellemző jellege (Stern, 1985). A megfigyelés mindennapisága azért igen nagy fontosságú, mert a szülők panaszai is a mindennapos rutinszerű interakciókban, az etetés, alvás, kötődés zavaraiiban fogalmazódnak meg, ahogy a traumák is gyakran ilyen közönséges, mindennapos, akár szavak nélkül lejátszódó történések (Rajnik, 2010).

A rutinizált történések alapjait képezik az otthonosságélménynek és ez fordítva is igaz: az otthonosság élménye gyakran teremti meg a rutinkok harmonikus lefolyásának lehetőségét (Dúll, 1995, 1998). Az otthoni környezetet és az otthon tárgyait intimizálni kezdjük (Hernádi, 1982), ami által egyrészt a sajátunkká válnak, másrészt a tudatos figyelem és a tudatos élmény számára elvesznek, mivel csakis rutinos cselekvéseket végzünk vele. Akkor kerülnek a tudatosság számára ismét hozzáférhetővé, ha valami zavar áll be velük kapcsolatban: elvesznek, megsérülnek vagy bármi ok miatt nélkülöznünk kell őket (Dúll, 2012).

A csecsemőmegfigyelés módszere

Kutatásunkban Esther Bick (1964), a brit tárgykapcsolati iskola képviselője által kidolgozott módszer szerint készült feljegyzéseket, jegyzőkönyveket elemeztünk. Bick az egyik fontos alakja volt a Tavistock Klinikának, s már 1948-tól foglalkozott csecsemőmegfigyeléssel. Munkásságának eredményeképpen a Londoni Pszichoanalitikus Egyesület 1960-tól a képzési programja részévé tette a csecsemőmegfigyelést (Halász, 1998). Az általa kidolgozott módszer lényege abban rejlik, hogy a leendő terapeuta-jelöltek hosszú időn (egy-két éven) át, rendszeresen (heti egy órában) látogatnak egy csecsemőt és családját azok saját otthonában, hogy megfigyeléseik segítségével képet alkothassanak egy csecsemő bontakozó világáról, közvetlen közléről szemlélhessék fejlődését és figyelemmel követhessék a baba és elsődleges gondozója (és esetleg más családtagok) között alakuló, formálódó kapcsolatot. A megfigyelésekkel járó élményeket, ismereteket jegyzőkönyvben rögzítik, melyek tapasztalatait a képzés során csoportos formában, szupervizor vezetése mellett megbeszélik. E megbeszélés során hallott asszociációk, gondolatok, a mások élményeivel való összevetés segít megvilágítani és kibontani a történések mögött meghúzódó jelentéseket (Bick, 1964; Bick & Harris, 1976; Rajnik, 2010).

A jegyzőkönyvben rögzítésre kerülnek és megbeszélés tárgyát képezik azok a meglátások és megállapítások, melyeket a jelölt a babáról, annak fejlődésmenetéről tesz, az anyával és egyéb családtagokkal zajló interakciók, továbbá a megfigyelőben zajló érzések, történések, gondolatok leírása is szerves részét képezi a megfigyelői feladatnak. Az önreflexió a tanulmányi folyamatban szerves része a csecsemőkori élményvilágba való behelyezkedésnek (Rajnik, 2010), valamint a kvalitatív metodológia egyik fontos alapelve (lásd például Babbie, 2003; Szokolszky, 2004.)

A megfigyelés módszere sajátos beállítódást követel a szakembertől, hiszen a családon belül érzi magát, mégis távolságot kell tartania a családtagoktól, úgy, hogy a megfigyelői pozíciót tudja tartani, melyből megfigyelheti a családbeli történéseket. Ez nem könnyű feladat, mert a családtagok valamilyen ráosztott szerep mentén integrálni próbálják a megfigyelőt a családba, amit a megfigyelőnek hagynia kell, hiszen az anya ezt saját szükségletei mentén teszi. Ugyanakkor ellen kell állni azoknak a szerepeknek, melyek erős indulatátételi töltetűek, például a tipikusan jelentkező tanácsadó, szakember, vagy valamely családtag szerepe (Rajnik, 2010; Halász, 2018).

A megfigyelő szerepét olyan hasonlattal is illusztrálják, mint „egy légy a falon”, de aposztrofálhatjuk tapétamintaként is. Végül mindenki a saját stílusában közelíti meg a családot, de fontos, hogy meleg, szimpatikus érdeklődéssel kell a szülők és a csecsemő felé fordulni. Azt is lényeges szem előtt tartani, hogy csecsemőt nevelve a szülőkben mindig erős érzelmek mobilizálódnak, átélnek félelmet, szorongást, ambivalenciát, féltékenységet, kiábrándultságot, de mellette persze boldogságot, szeretetet és reményt is. Általában a szülők azt várják a megfigyelőtől, hogy résztvevő vendég legyen, akivel megoszthatják küzdelmeiket és eredményeiket (Brafman, 1988).

A Bick-által 1964-ben kidolgozott résztvevő megfigyelés módszere azért volt nagy hatású, mert a pszichoanalitikus gyermek- (és egyes helyeken a felnőtt) pszichoterapeuta képzés részeként a megfigyelői szerep elsajátítása által nagyban hozzájárul az analitikussá váláshoz, tehát Bick (1964) oktatási célú eljárás kidolgozására vállalkozott. Célkitűzése az volt, hogy a szakemberek jobban megérthessék gyermek pácienseik csecsemőkori élményeit, át tudják élni benne az egykori csecsemőt. Segíti a nonverbális viselkedés vagy a játék megértését, mely igen fontos a verbalitás kialakulása előtti korszakban járó gyerek megértésében vagy az idősebb, de nem játszó, nem beszélő gyerek vizsgálatában, terápiájában (Bick, 1964).

A korai kapcsolat regresszív élményeinek világába kalauzol el, ahol Bollas (1987, idézi Hámori, 2016) kifejezésével élve „nem gondolt tudott” élmények jelennek meg, akár a terápiás munkában. Emellett megtanít a látottak és hallottak összekötésére, a szabadon lebegő figyelem alkalmazására, valamint a tartalmazásra, melyek a pszichoterápiás munka alapvető vejejárói (Halász, 2018). Ezáltal tapasztalatot is szerezhet a terapeutajelölt arról, miként tudja egy ilyen, a professzionális szerep védelme nélküli helyzetben megtartani a kereteket, tartalmazni a feszültséget, a diszkomfort érzéseket, mennyire képes az érzelmi bevonódásra és az egyszerre kint és bent is zajló történések megfigyelésére, valamint gyakorlatban is megtapasztalhatóvá válnak az áttéti és viszontáttéti érzések (Rajnik, 2010).

Kutatási cél

A fent bemutatott csecsemőmegfigyelés döntően a családok otthonában zajlik, ezért magától értetődően adódott az a kérdés, vajon a csecsemőmegfigyelések alkalmával rögzített jegyzetekben hogyan artikulálódott, milyen lenyomatot képezett az otthoni szociofizikai tér. A tanulmányban a csecsemőmegfigyelések jegyzőkönyvei, beszámolóí alapján, kvalitatív tartalom-elemzési módszerrel dolgozva megvilágítjuk a szociofizikai környezet megjelenési formáit, hogy ráláthassunk a tér szerepére, illetve ennek másodlagos, mögöttes jelentéseinek megértésére. Az eredeti kutatás (Tóth-Varga, 2019) kiemelt figyelmet fordított a csecsemőmegfigyelés szempontrendszerének feltárásán belül a szociofizikai környezet reprezentációjára (lásd még Tóth-Varga & Dúll, 2019b), ebben a tanulmányban azonban a teljes kutatási eredmények téri összefüggéseit bemutató tapasztalatokat összegezzük, rámutatva a tér szerepére az anya-csecsemő megfigyelések perspektívájából.

Módszer

Kutatásunk, a kvalitatív paradigmával összhangban, a jelenség feltárására, megismerésére, leírására vállalkozott, tehát nem előzetesen megfogalmazott hipotézisek igazolását vagy cáfolását célozta meg. A kutatási kérdés megválaszolására a kvalitatív elemzési technikák közül a *Grounded Theory* (GT) (Corbin & Strauss, 2015) módszerét találtuk legalkalmasabb megközelítési

módnak. Eszerint a megközelítés szerint dolgozva az adatok szisztematikus elemzése révén, induktív logikával juthatunk el egy jelenség megértéséhez (Sallay, 2015; Sallay & Martos, 2018). A módszer, fenomenológiai alapjainak köszönhetően, az egyének élményeit kutatja, illetve az egyének közötti interakciók és történések mintázataira kíváncsi, melyekből elméleti következtetéseket fogalmaz meg (Mitev, 2012; Charmaz, 2013; Rácz et al., 2016). A GT módszerén belül a konstruktivista irányzat határozta meg az elemzésünket (Charmaz, 2013), mely szerint élményeket és kapcsolati történéseket vizsgálni csakis egyfajta konstruktív jelentésadási folyamat révén lehetséges, amelyben a kutató és a kutatás tárgya egymástól szét nem választhatók.

Filozófiai háttér

A kvalitatív kutatási paradigmánk, az általunk használt tartalomelemzési módszer ontológiai és episztemológiai háttérének rövid megvilágításával a gondolkodási folyamat keretére mutatunk rá. A gondolkodás fenomenológiai alapú, melynek jellegzetessége, hogy a világ megértése szubjektív alapon szerveződik, tehát ab ovo elveti az objektív – szubjektív megkülönböztetésének elvét, s kiindulópontjának tekinti, hogy az emberi tudat és tárgya össze vannak kötve egymással. A dolgok jelentését és értelmét az adja, ahogy az egyéni tudat számára megérthető (Rácz, 2016). Merleau-Ponty filozófiája (1964/2007, idézi Rácz, 2016) releváns vonatkoztatási pont, mert az észlelés és értelmezés egymástól el nem választhatóságát, a test, a testi érzékelés alapvető jellegét hirdeti. Ez a jelenség, miszerint testünkkel kapcsolódunk a fizikai világhoz, a kutatás szempontjából is alapvető.

A hermeneutikai megértés, azaz az értelmezés tudománya szintén alapköve e módszertani szemléletnek, melynek kiindulópontja, hogy a szöveg egésze, csak részei révén ragadható meg, illetve egyes részek csak az egészbe ágyazottan értelmezhetők, önmagukban nem. Az egzisztencialista gondolkodás lenyomatai is megjelennek, mely szerint az ember nem érthető meg a környezetétől elszakítottan, csakis a világgal való viszonyában értelmezhető, ugyanakkor a környező világ megértésében is mindig az ember jelenti a vonatkoztatási pontot (Rácz, 2016). Ez a gondolkodás ráadásul erősen összecseng az ember és környezet tranzakcióját vizsgáló környezetpszichológia (Dúll, 2009) tudományterület elgondolásaival. Elemzésünk szempontjából egyaránt fontos a konstrukcionista szemlélet (Charmaz, 2013), ugyanis ennek felfogása szerint minden emberi tudás az emberi tevékenységtől függ, mindenképpen szociális kontextusban közvetítődik, emberek egymás közötti és környezetükkel való kapcsolatában alakul és formálódik, vagyis a környezetéből semmiképpen sem kiemelhető.

Vizsgálati minta

A kutatásban (Tóth-Varga, 2019) tíz megfigyelő jegyzőkönyvének elemzése készült el, mely feljegyzések az egy-másfél éven át, heti rendszerességgel (1 óra) zajló megfigyelések lenyomatai. Összesen mintegy 750 oldalt felölelő szöveg került tartalomelemzésre, kilenc női és egy férfi megfigyelő tollából, akik

mindannyian az Ego Klinika gyermekterapeuta képzésének csecsemőmegfigyelési modulján készített jegyzőkönyveiket ajánlották fel elemzés céljából. A kutatásban kizárólag már befejezett megfigyelések (2006 és 2016 közöttiek) lezárt jegyzőkönyvei kerültek feldolgozásra, folyamatban lévő megfigyelések szövegei nem képezték a vizsgálat tárgyát. A megfigyelők mindannyian pszichológus diplomával és gyakorlattal rendelkeztek, de szakmai tapasztalataik és egyéb képzettségeik szerint eltérőek voltak. A munka az Ego Klinika jóváhagyása és támogatása mellett zajlott. A megfigyelők – megismerve a kutatás céljait –, kérésünkre felajánlották elemzésre a feljegyzéseiket, illetve a megfigyelt családok is írásos beleegyezésüket adták a jegyzőkönyvek kutatásban való felhasználásához. A kutatás az ELTE Kutatásetikai Bizottságának jóváhagyásával készült, a jóváhagyott kérelem száma: 2018/30.

Az elemzés menete

A tartalomelemzésben a GT (fentebb röviden vázolt) elveinek megfelelően a szövegekből nyert nyers adatokat fogalmakká tömörítettük, azután ezeket a fogalmakat egy logikus és rendszerezett magyarázó sémába rendezhettük. Állandó összehasonlítással és kérdésfeltevésekkel, a szöveget kis egységekre tördelve, mikroelemzés révén haladtunk előre. A módszertannak megfelelően az adatredukció első lépéseként nyílt kódokat kaptak a jegyzőkönyvek kisebb tartalmi egységei, melyek axiális kódokká, majd végül szelektív kódokká álltak össze azáltal, hogy a darabokra szedett adatokhoz fogalmakat rendeltünk, majd ezeket tulajdonságaik és dimenzióik szerint továbbfejlesztettük (Corbin & Strauss, 2015). A tizedik jegyzőkönyv elemzése során az adatokból kialakított kódok elérték a szaturációt, azaz azt a pontot, amikor az előzőekhez képest új kódok már nem képződtek, így az elemzés befejeződött és kialakult a hierarchikus kategóriarendszer, azaz a kódfa és a belőle kibontakozó megalapozott elmélet (lásd Tóth-Varga, 2019, p. 136).

Eredmények és értelmezéseik

A kutatás fő kérdésköre az volt tehát, hogy az otthoni szociofizikai kontextus miként bukkan fel a csecsemőmegfigyelés szempontjaira fókuszálás közepette. A kutatás hat szelektív kódban sűrítette össze a jegyzőkönyvek megfigyelési aspektusait, melyek közül háromnak, a *Mozgások a térben*, a megélt *helyélménynek és az „elfedések”* nevet kapó textusrészleteknek erős és elsődlegesen szociofizikai vetülete van. A másik három szelektív kód, a *múlt történései*, az *Átélt érzések*, és az egyéneket mozgató *elvárások-alkalmazkodások* rendszere, a cselekedetek, élmények és interakciók magyarázó háttérét adják, segítségükkel helyezhetők érthető magyarázó keretbe a történések és a szociofizikai vetületű kódok is (Tóth-Varga, 2019).

Jelen tanulmányban a hangsúly, a lapszám tematikájához illeszkedve, a tér szerepére, annak használatára, illetve a térben történő mozgásokra helyeződik, így ennek a szelektív kódnak, s az alájuk besorolt axiális és a nyílt kódoknak a bemutatására vállalkozunk, példákkal érzékeltetve az egyes jelenségeket. (1. táblázat)

A térben való mozgás jellegzetességei

1. táblázat

A mozgás a térben szelektív kód

(Forrás: Tóth-Varga, 2019)

AXIÁLIS KÓD	NYÍLT KÓD
Közelség	Közelség keresése
	Frusztráció hatására testi közelség létesítése
	„Állandó” szoptatás
	Folyton ölben van a baba
Távolság	Gyakori testkontaktus
	Az anya gyakran háttal áll a gyerekeknek
	A gyerek gyakrabban ölbe kívánkozna, de keveset van ott
	Anya és gyerek között van valami a térben
	A távolság, mint szeparáció
	Távolságtartás a megfigyelőtől
Aktivitás-passzivitás/ pihenés	Szabad mozgás, exploráció
	Az anya állandó aktivitása valamit helyettesít
	Teljes kikapcsolódás - kávézás
	„A babázással mindenki jól jár” - elmerülés a babában
Mozgáskorlátozás	Rituálék a családban
	A megfigyelő hozzáférése a babához korlátozott
	A baba mozgása(fejlődése) korlátozott/akadályozott
	„Az etetőszék fogságában”
	Zárt ajtók, tiltott terek korlátozzák a mozgást
	Kontrollált tevékenységek

A mozgás a térben szelektív kódban (Tóth-Varga, 2019) azok, a tapasztalatokat összegző axiális kódok, alkottak egy csoportot, melyekben a térben történő mozgás dominanciája volt felfedezhető. A mozgásokat a közelség és távolság, illetve az aktivitás és passzivitás dichotómiája írta le, valamint hangsúlyosan megjelent a mozgás korlátozásának jelensége is. (2. táblázat)

Közelség-távolság dimenzió és jelentése

A közelség mint axiális kód nyílt kódjai felölelik azokat a dimenziókat, amelyek előzményként, kiváltó okként és a megoldások egyes módozataiként kerülnek ebbe a tartományba. Itt előzményként jelenik meg a *közelség keresése*, kiváltó okként említhető a *frusztráció hatására testi közelség létesítése*. En-

nek példája lehet, amikor az anya a frusztrációra történő reagálásképp veszi fel a babáját, vagy létesít vele rövidebb vagy hosszabb ideig tartó kontaktust, mint például az „*állandó szoptatás*”, *folytonosan ölben van a baba*, vagy *gyakori testkontaktus* nyílt kódokkal ellátott tartalmak. (2. táblázat)

2. táblázat

A közelség axiális kód nyílt kódjai

(Forrás: Tóth-Varga, 2019)

Közelség keresése
Frusztráció hatására testi közelség létesítése
„Állandó szoptatás”
Folytonosan ölben van a baba
Gyakori testkontaktus

Az alábbi példa jól szemlélteti, miként zajlott ez a gyakorlatban.

„Ekkor arca grimaszra húzódott, majd fenekét feltolta, nyöszörgött és a következő pillanatban már sírt. Ildi rögtön fel is állt, odament hozzá, felvette az ölébe. A sírás abbamaradt, és Marci elkezdett nézelődni meg tátogni. Ildi leült vele ismét és kérdezte tőle, hogy kér-e még cicit. Marci már fordította is a fejét a szó hallatára [...]. Ildi közben beszélt hozzá, hogy: »itt a cici, de egyél is, mert elrakom, mert a cici evésre való, ha nem eszel, akkor elrakom«. Amit mondott, és ahogy csinálta, egyáltalán nem volt összhangban, és valahogy elképzelhetetlennek tartottam, hogy elvegye tőle a mellét.”

A távolságot érzékeltető axiális kód olyan tartalmakat, azaz nyílt kódokat ölel fel, melyek a térközszabályozáson belül a távolságtartással kapcsolatos különböző módokat mutatja be. Ez például abban nyilvánulhat meg, hogy a megfigyelő azt rögzíti, hogy *az anya a babának háttal áll*, vagy éppen azt veszi észre, hogy kettejük arca között, a kettejük között zajló kommunikációk során sokszor „belelóg” valami tárgy, azaz *anya-gyerek között van valami a térben*, ami a közvetlen szemkontaktust megzavarja. (3. táblázat)

3. táblázat

A távolság axiális kódjának nyílt kódjai

(Forrás: Tóth-Varga, 2019)

Az anya gyakran háttal áll a gyerekeknek
A gyerek gyakrabban ölbe kíváncsogna, de keveset van ott
Anya-gyerek között van valami a térben
A távolság szeparációként jelentkezik
Távolságtartás a megfigyelőtől

Ahogy az alábbi példában is látható: *„Feltűnik, hogy a babakocsiban is az arca elé egy babajáték van felcsíptetve, ez a tárgy, mint otthon a játzókeret, kettejük közé esik, ha nézik egymást.”*

A közelség és távolság szabályozása a felszíni jelentésréteg mögött mindig személyek közötti kapcsolati összefüggéseket is rejt, de a megfigyelő mindezt „csak” térbeli ábrázolásban fogalmazza meg, mindössze sejtetve a mögötte lévő jelentésréteget.

Emellett megjelennek olyan helyzetek is, ahol a távolság szeparációként bukkan fel, nem ritkán valamilyen negatív érzés (düh, harag, félelem) következményeként. Előfordul, hogy hol a baba kerül a járókába vagy, ami még gyakoribb, a „renitenskedő” nagytestvér lesz kirekesztve a család által elfoglalt térből, s szeparálják a gyerekszobába. A távolságtartás a megfigyelőtől is markánsan felbukkanó jelenség, amit a megfigyelő gyakran az elfogadásával kapcsolatos jelenségeként detektál, vagy eleve ő mer nehezen közelíteni hasonló okok, érzések miatt.

Aktivitás-passzivitás dimenzió jellemzői

Az *aktivitás-passzivitás* dichotómiáján belül mindkét végpont megjelenik. Az aktivitás úgy manifesztálódhat, mint a *szabad mozgás/exploráció lehetősége a térben*, vagy az *anya állandó aktivitása*, „*pörgése*”, ami valamit *helyettesít*. Bár ez utóbbi egyértelműen aktivitás, de mégsem a szabad explorációt jelenti, mert valamilyen belső kényszer mentén történik. A passzivitás vagy pihenés ugyancsak kétféle módon került lejegyzésre, egyrészt egy *in vivo*-kódban, mely „*a babázással mindenki jól jár*” nevet viseli, ami a babába való feledkezés, a vele való örömteli, tevékenységektől mentes együttlét, vagy csak az ő figyelését jelenti, mely valóban egy relaxált állapotot eredményez. (4. táblázat)

„De jó, hogy most babáztam, mondja Era a végén. »Jó Erának ez a kis szé-
 ánsz veled, legálisan nem csinál semmit, csak mucizik és a gyerek is jól jár«.
 – fűzi hozzá a nagymama mosolygósan.”

Hasonlóan teljes kikapcsolódásról tanúskodó helyzetek a kávézás, a teljes kikapcsolódás pillanatai, mely kódot az előzőtől a babanélküliség különbözteti meg.

Rituálék a családban kód alatt szintén a térben való mozgás aktív vagy passzív voltának megnyilvánulásai tükröződnek, ezek azok a jelenségek, melyek jól megfigyelhetően visszatérők, a megfigyelő számára is kiszámíthatók, jól ismertek. Megjelenik ez az étkezés előtti vagy utáni tevékenységekben, az anya szoptatáshoz készülődésében, a nagyobb gyerek „feladataiban”, ami a reggeli készülődés közepette megszokott, de akár a megfigyelőében, aki megtanulta a családi szabályokat és megérkezéskor lehúzza a cipőjét, kezét mos és elfoglalja a megfigyelői helyét. (4. táblázat)

4. táblázat

Az aktivitás-passzivitás axiális kódjának nyílt kódjai
(Forrás: Tóth-Varga, 2019)

Szabad mozgás/exploráció lehetősége a térben
Az anya állandó aktivitása, „pörgése”, ami valamit helyettesít
Kávészás, a teljes kikapcsolódás
„A babázással mindenki jól jár” - elmerülés a babában
Rituálék a családban

A mozgáskorlátozás jelensége

A mozgásban való korlátozás megnyilvánulhat abban a formában, amikor konkrét fizikai akadály gördül az egyén elé, ami a mozgását korlátozza. Ez olykor vonatkozik a megfigyelőre, akinek *hozzáférese a babához korlátozott* lehet egyes helyzetekben, akár a baba lakásban való elhelyezése okán, akár azért, mert nem engedik be a megfigyelőt az alvó babához. Nagyon érdekes dinamikát sejtető jelenség, amikor a *baba mozgása(fejlődése) korlátozott*: például nem teszik le a földre, hogy mászhasson, holott akár aggodalmakat is fogalmaznak meg a szülők a megfelelő mozgásfejlődése miatt. A túlzottan kiszolgáló, túlvédő szülői magatartás eredményeként túl közel ülnek hozzá, túlságosan „kipárnázzák” a környezetét, körbeveszik tárgyakkal, bútorokkal, elzárva tőle a teret a szabad mozgásra, az explorációra s egyben akár a fejlődésre.

Sokszor a gyerekek térben megtett mozgása tekintetében találkozunk korlátozással, megesisik, hogy zárt ajtók, tiltott terek korlátozzák a mozgását, vagy hogy a gyerek „*az etetőszék fogságában*” marad egy időre, például, ha biztonságban akarják tudni, míg a felnőtteknek valami dolga van és nem tud rá annyira figyelni. *Kontrollált tevékenységek* elnevezés alatt azok a momentumok kaptak nyílt kódot, melyek a családtagok vagy a megfigyelő valamelyikének erős kontrolljáról szóltak. (5. táblázat)

5. táblázat

A mozgás-korlátozás axiális kódjának nyílt kódjai
(Forrás: Tóth-Varga, 2019)

A megfigyelő hozzáférese a babához korlátozott
A baba mozgás(fejlődése) korlátozott/akadályozott
„Az etetőszék fogságában”
Zárt ajtók, tiltott terek korlátozzák a mozgást
Kontrollált tevékenységek

Az alábbi példában a megfigyelt kisbaba óvodás testvére megnyilatkozása látható, melyben a szülői minta modelláló szerepének lehetünk szemtanúi. „Én is odaálltam kezét mosni és A. kedvesen odatartott egy rózsaszín törülközőt: »ez a felnőtteké, a gyerekek a kékbe törülköznek!«”

Diszkusszió

Kutatásunkban arra kerestük a választ, hogy a csecsemőmegfigyelési jegyzőkönyvekben milyen kategóriarendszer rajzolódik ki arról, hogy a terapeutajelöltek mi alapján figyelik meg az anya-csecsemő kapcsolatot, továbbá, hogy ebben a szempontrendszerben miként jelennek meg, hogyan manifesztálódnak a szociofizikai környezeti tényezők, azon belül pedig a tér. A térrel kapcsolatos tartalmak, úgy tűnik, erős kapcsolatot mutatnak a mozgással, melyen belül a térközszabályozással kapcsolatos jelenségek mellett az *Aktivitás-passzivitás*, valamint a *Mozgáskorlátozás* emelkedett ki központi tényezőként. Érdekes, hogy mindezek a térbeli és mozgásos aspektusok szinte mindig kapcsolati jellemzők kiindulópontjai is egyben. Az alábbi példa szemléletesen mutatja be a távolság mögött megbúvó kapcsolati sajátosságát:

„F. [az anya] ismét kartávolságon picit kívülre tesz le két érdekes kis játékot. [...] B. [a baba] elfordul a szőnyegtől és a két játék kezd érdekelni. Megpróbálja elérni, mégpedig úgy, hogy jógázókat megszégyenítő könnyedséggel előrehajol a nyújtott ülésből [...], de még mindig hiányzik 2 centi. (Nekem meg az, hogy anyukája könyörüljön már meg rajta és csak egyszer cserélje le a kognitív fejlesztést az együttérzésre), de F. csak ennyit mond: hát igen, el kéne dőlni Bogi, meg kéne fordulni!”

A történet rétegzett jelentésű: nagyon erős érzelmeket vált ki a megfigyelőből, ennek oka pedig abban rejlik, hogy a „távoli tárgy” az (ilyenkor) érzelmi-
leg nehezen elérhető anyát is szimbolizálja. Tehát a fizikai közelség, egyben az érzelmi közelség jelentéssel is bír ezekben a helyzetekben.

A *távolság* persze több módon is megjelenhet: a megfigyelő nem pusztán a szereplők fizikai elhelyezkedése szempontjából tulajdonít jelentőséget a távolságnak és rögzíti a térbeli elhelyezkedésüket, hanem érezhetően, olykor akár expliciten is a kapcsolat, a viszonyulás szempontjából érzi a távolságot relevánsnak. Érzelmi távolságként értelmezi, amikor az anya a babának sokszor, hosszan háttal helyezkedik el, vagy azokban az esetekben, amikor azt érzékeli, hogy anya és baba közötti zavartalan szemkontaktust valami megakadályozza. Az *aktivitás és passzivitás*, mint szabad választás (explorációs lehetőség a térben), és mint kényszer (valami egyebet helyettesítő „pörgés”) is megjelenik, illetve ez alá a tengely alá került besorolásra az aktivitást és passzivitást akár egy időben is magában foglaló *rituálé*kről szóló nyílt kód. Adódnak olyan helyzetek is, amikor a mozgást kevésbé a szabadság jelének érzékeli a megfigyelő, hanem sokkal inkább valamiféle pótcselekvésnek, ezáltal mégis csak kötöttségnek, belső kényszernek. Ezek azok a helyzetek, amikor az *anya állandó aktivitása*, „*pörgése*”, *ami valamit helyettesít* című nyílt kódot kapott egy-egy szövegrész, amikor a megfigyelő számára is elképesztő az anya állandó tette készsége, az állandó aktivitása, ami például a lakás túlzott rendezettségében, takarításában, állandó sürgés-forgásban ma-

nifesztálódik. Az aktivitás-passzivitás kérdésköre implicit módon inkább a személyiség egyes aspektusait hivatott jelölni, jellemzőbben intraperszonális sajátosságokat takar.

Ugyanakkor az aktív és passzív mozgásokat is egyesítik a *rituálék* a családban, melyek egyrészt a családtagok jól begyakorolt rutinjellegű tevékenységei, mozgásai, másrészt a megfigyelő által már elsajátított családi koreográfia, mely a saját, a család otthonában kívánatos és megengedett viselkedésformáiról szól. Arról, hogy tudja hova ülhet, meg kell-e mosnia érkezéskor a kezét, hová tegye a cipőjét. Ez egybevág a már emlegetett *térbalett* (Seamon, 1979) fogalommal, és arra hívja fel a figyelmet, hogy a helyhez fűződő érzelmek és jelentések a gyakori, ismétlődő, hétköznapi történések, aktivitások és rituálék megszokott ritmusa révén alakul ki, hiszen a tér így válik megélt térré, amihez kialakulhat a helykötődés, az otthonosság.

Nemcsak a másokkal való közelség és távolság szabályozása, de a *mozgáskorlátozás* is gyakorta kapcsolati jellemzőkről referál. Ez egyrészt megmutatja, hogy a gyerek és a szülők eltérően értékelik a környezeti tényezőket, másrészt az otthoni környezet megtapasztalása-megtanulása környezeti és szociális interakciók egyvelegeként történik meg. Az otthonban szerzett környezeti tapasztalatok később más környezetekben való működésnek is az alapjait képezik, az eredeti tapasztalat mintegy mintaként, modellként megmarad, ami markáns hasonlóságot mutat a humán kötődésből ismert Bowlby-féle (1969/1982) belső munkamoddellel.

A *kontrollált tevékenységek* nevű nyílt kód alatt valamely személy erős irányító tevékenysége rejlik, például két családban is az anya rendkívül kontrolláló módon bánt a nagyobbik gyerekkel, akinek a játékát is erősen ellenőrizte és igyekezett azt befolyásolni, részben a testi épségét féltve, részben az agresszió minden megnyilvánulási formájától rettegve. Az egyik családban az óvodáskorú kislány hasonló kontrolláló működéssel viszonyult a megfigyelőhöz, amit ő is átélt a szülei hozzá való viszonyulásában. Azonosult a nevelési módszerrel, amikor ismertette a megfigyelővel a fürdőszobai törülközőhasználat szabályait (lásd fent leírt idézet) szigorú, parancsoló hangnemben beszélve.

A mozgás elsőrendűségének központi szerepe és a térrel való kapcsolata nem újdonság a szakirodalomban sem, hiszen Stern (1985) vitalitás affektusokról írt munkája is a mozgásos érzelmi minőségek szerepét taglalja. Elképzelésében a mozgás nagy szerepet játszik a korai érzelmi ráhangolódásban, mert nagyon érzékletesen mutatja meg az érzelmi állapotok változásait. Kapitány és Kapitány (2000) tanulmányukban a lakásmód és lakáshasználat szempontjából vizsgálták az otthonokat, s szintén lényeges szerepet töltöttek be a térben kínálgató mozgások, a mozgások szabadságának lehetőségei. Munkájukban markáns elemként különült el a lakásban való akadálytalan járás, az egyes terek könnyű megközelíthetősége, vagyis általában a mozgás szabadsága. Ezek közül kiemelkedik a külső megközelíthetőség, amely a környezettel való kapcsolatot szimbolizálja.

Chawla (1992) kutatása kiemeli, hogy a változatos és komplex, fizikai gá-
takat nélkülöző szabad terekből álló otthoni környezet, ahol a gyerekek le-
hetősége nyílik a szabad explorációra, a fejlődése szempontjából a legszeren-
cséesebb konstelláció. Chawla (1992) a kognitív fejlődés tekintetében vizsgálta
a témát, ugyanakkor a mozgás szabadsága kétségtelenül az érzelmi fejlődésre
is hatással van. Kutatásunk eredményei szerint, amennyiben a szülőtől való
eltávolodás, kötődés és exploráció, biztonság és felfedezés szempontjaiból te-
kintünk a mozgásra, rögtön kiviláglik, hogy a csecsemő térben történő moz-
gása az érzelmi fejlődés szempontjából is rendkívül fontos tényező.

Köszönetnyilvánítás

Ezúton is köszönetet mondunk az Ego Klinika vezetőségének segítségéért és
támogatásáért, a megfigyelést végző és jegyzőkönyvüket rendelkezésünkre
bocsájtó kollégáknak és nem utolsósorban a családoknak, akik hozzájárul-
tak a róluk szóló jegyzőkönyvek elemzéséhez.

Irodalom

- Ainsworth, M. D. (1969). *Maternal Sensitivity Scales. The Baltimore Longitudinal Project.* <http://www.psychology.sunysb.edu/attachment/measures/content/maternal%20sensitivity%20scales.pdf> (2016.03.17.)
- Ainsworth, D. (1979). Infant-Mother Attachment. *American Psychologist*, 34(10), 932-937. 10.1037//0003-066x.34.10.932.
- Ainsworth, M. D. (1985). Patterns of attachment. *The Clinical Psychologist*, 38(2), 27–29. <https://doi.org/10.1037/e550432011-004>
- Babbie, E. (2003). *A társadalomtudományi kutatás gyakorlata.* Balassi Kiadó.
- Baudrillard, J. (1984/1987). *A tárgyak rendszere.* Gondolat Kiadó.
- Bálint, A. (1933). A szeretet fejlődése és a valóságérzék. In *Lélekelemzési tanulmányok. Dolgozatok a pszichoanalízis főbb kérdéseiről.* Somló Béla Könyvkiadó.
- Bálint, M. (1959/1997). *A borzongások és regressziók világa.* Animula Kiadó.
- Baudrillard, J. (1984/1987). *A tárgyak rendszere.* Gondolat Kiadó.
- Bettelheim, B. (1979/1988). A lelki egészség és a várostervezés. In *A végső határ* (pp. 141–168). Európa Kiadó.
- Bergman, A. (2004). Az anyaöltől a külvilágig: a tér használata a szeparációs-individuációs fázisban. In B. Péley (Ed.), *Winnicott: a kapcsolatban bontakozó lélek* (pp. 222-236). *Válogatott tanulmányok.* Új Mandátum Könyvkiadó.
- Bick, E. (1964). Notes on Infant Observation in Psycho-analytic Training. *International Journal of Psychoanalysis*, 45, 558–566.
- Bick, E., & Harris, M. (1976). *The Contribution of Observation of Mother-Infant Interaction and Development to the Equipment of a Psychoanalyst or*

- Psychoanalytic Psychotherapist*. Psychoanalytic Electronic Publishing. <http://www.harris-meltzer-trust.org.uk/pdfs/InfantObservation.pdf>. (2017.04. 18.)
- Bowlby, J. (1969/1982). *Attachment and loss – Volume I. Attachment*. Tavistock Institute of Human Relations, Basic Books.
- Brafman, A. H. (1988). Infant observation. *The International Review of Psychoanalysis*, 15, 45–58.
- Charmaz, K. (2013) A lehorgonyzott elmélet. In Bodor, P. (Ed.), *Szavak, képek, jelentés. Kvalitatív kutatási olvasókönyv* (pp. 61–94). L'Harmattan.
- Chawla, L. (1992). Childhood place attachment. In Altman I., & Low, S. M. (Eds.), *Place Attachment* (pp. 63–87). Plenum Press. https://doi.org/10.1007/978-1-4684-8753-4_4
- Corbin, J., & Strauss, A. (2015). *A kvalitatív kutatás alapjai*. L'Harmattan.
- Dúll, A. (1995). Az otthon környezetpszichológiai aspektusai. *Magyar Pszichológiai Szemle*, 35(5–6), 345–377.
- Dúll, A. (1998). *Hétköznapi otthoni rutinok környezetpszichológiai vizsgálata*. PhD-értekezés ELTE.
- Dúll, A. (2009). *A környezetpszichológia alapkérdései. Helyek, tárgyak, viselkedés*. L'Harmattan.
- Dúll, A. (2012). Az otthon dialektikája: A hétköznapi rutinok kreativitásától az otthon szakralitásáig. In Varga K., & Gósiné Greguss, A. (Eds.), *Tudatállapotok, hipnózis, egymásra hangolódás. Tisztelgő kötet Prof. Bányai Éva 70. születésnapja alkalmából*. (pp. 525–561). L'Harmattan.
- Dúll, A. (2021). A környezetpszichológiától az ember-környezet tranzakció tudományig – áttekintés az elmúlt (majdnem) 30 évről. *Magyar Pszichológiai Szemle*, 76(3–4), 727–745. <https://doi.org/10.1556/0016.2021.00050>
- Fonagy, P. & Target, M. (2005). *Pszichoanalitikus elméletek a fejlődési pszichopatológia tükrében*. Gondolat Kiadó.
- Halász, A. (1998). Csecsemőmegfigyelés – csecsemő kutatás. *Pszichoterápia*, 7(6), 420–428.
- Halász, A. (2018). Táguló perspektíva. A csecsemőmegfigyelés szerepe a gyermekpszichoterápiában. *Serdülő- és gyermekpszichoterápia*, 11(1), 5–20.
- Hámori, E. (2005). *Koraszülöttség és az anya-gyerek kapcsolat kezdete - Buktatók és korrekzív lehetőségek a korai kapcsolat fejlődésében*. Pázmány Péter Katolikus Egyetem BTK.
- Hámori, E. (2016). *A korai kapcsolat zavarai. Pszichoanalízis, kötődélmélet és csecsemőkutatás a korai kapcsolati patológiák megértésében*. Oriold és Társai.
- Hernádi, M. (1982). *Tárgyak a társadalomban. Bevezetés a tárgyak rendszerébe*. Kozmosz Könyvek.
- Holman, A. E., & Stokols, D. (1994). The environmental psychology of child sexual abuse. *Journal of Environmental Psychology*, 14(3), 237–252. <https://doi.org/10.1080/09593709408414000>

- org/10.1016/S0272-4944(94)80059-6
- Kapitány, Á. & Kapitány, G. (2000). *Beszélő házak*. Kossuth Kiadó.
- Khan, M., Davis, J. A. & Davis, M. E. V. (1974). The Beginning and Fruition of Self – An Essay on D. W. Winnicott. In J. A. Davis & J. Dutting (Eds.), *The Scientific Foundations of Pediatrics* (pp. 274–289). Heinemann Medical Books.
- Mahler, M., S., Pine, F. & Bergman, A. (1975). *The psychological Birth of the Human Infant*. Basic Books.
- Mitchell, S. A. & Black, M. J. (2012). *A modern pszichoanalitikus gondolkodás története*. Animula.
- Mitev, A. Z. (2012). Grounded theory, a kvalitatív kutatás klasszikus mérföldköve. *Vezetéstudomány*, 43(1), 17–30. <http://dx.doi.org/10.14267/VEZTUD.2012.01.02>
- Rác J., Kassai Sz. & Pintér J. N. (2016). Az interpretatív fenomenológiai analízis (IPA) mint kvalitatív pszichológiai eszköz bemutatása. Szakirodalmi összefoglalás. *Magyar Pszichológiai Szemle*, 71(2–4). 313–336. <http://dx.doi.org/10.1556/0016.2016.71.2.4>
- Rajnik M. (2010). A csecsemőmegfigyelés szerepe a baba-mama terápiákban. In Németh T., Bürger N. & Kovács, R. (Eds.), *Pszichoszomatikus betegségek csecsemő- és kisgyerekkorban. Regulációs zavarok. XII. Családbarát Konferencia. Konferenciakötet* (pp. 35–40). Országos Gyermekegészségügyi Intézet.
- Saegert, S. & Winkel, G.H. (1990). Environmental psychology. *Annual Review of Psychology* 41, 441–477. <https://doi.org/10.1146/annurev.ps.41.020190.002301>
- Sallay, V. (2015). Előszó a magyar kiadáshoz. In J. Corbin & A. Strauss (Eds.), *A kvalitatív kutatás alapjai*. L'Harmattan.
- Sallay, V. & Martos, T. (2018). A Grounded Theory (GT) módszertana. *Magyar Pszichológiai Szemle* 73(1), 11–28. <https://doi.org/10.1556/0016.2018.73.1.2>
- Seamon, D. (1979). *A geography of the lifeworld. Movement, rest, and encounter*. St Martin's Press.
- Sebba, R. (1991). The landscapes of childhood: The reflection of childhood's environment in adult memories and children's attitudes. *Environment and Behavior*, 23(4), 395–422. <https://doi.org/10.1177/0013916591234001>
- Spitz, R. A. (1957). *No, and yes: On the genesis of human communication*. International Universities Press.
- Stern, D. N. (1985/é.n.). *A csecsemő személyközi világa*. Animula.
- Stern, D. N. (1995/2004). *Az anyaság állapota*. Animula.
- Stern, D. N. (2004/2009). *A jelen pillanat. Mikroanalízis a pszichoterápiában*. Animula Kiadó.
- Szokolszky, Á. (2004). *Kutatómunka a pszichológiában. Metodológia, módszerek, gyakorlat*. Osiris Kiadó.
- Tóth-Varga, V. (2019). *A pszichoanalitikus szemléletű csecsemőmegfigyelési jegyzőkönyvek környezetpszichológiai aspektusai*. PhD-értekezés. ELTE.

- Tóth-Varga, V. & Dúll, A. (2019a). A térhasználat jellegzetességei a pszichoanalitikus szemléletű csecsemőmegfigyelési jegyzőkönyvekben. A holding és handling funkciók megjelenése a szociofizikai környezetben. *Alkalmazott Pszichológia*, 19(3), 7–31. <https://doi.org/10.17627/AlkPszich.2019.3.7>
- Tóth-Varga, V. & Dúll, A. (2019b). The appearance of the socio-physical environment in psychoanalytic infant observations: localization and the experience of the locality. *Imágó Budapest*, 8(4), 76–106.
- Werner, C. M., Altman, I. & Oxley, D. (1985). Temporal aspects of homes. A transactional perspective. In I. Altman, & C. M. Werner (Eds.), *Home environments* (pp. 1–32). Plenum Press. https://doi.org/10.1007/978-1-4899-2266-3_1
- White, L. E. (1970a). The outdoor play of children living in flats: An inquiry into the use of courtyards as playgrounds. In H. M. Proshansky, W. H., Ittelson, & L. G. Rivlin (Eds.), *Environmental psychology: Man and his physical setting* (pp. 370–382). Holt, Rinehart, and Winston.
- Winnicott, D.W. (1956). *Primary maternal preoccupation*, XXIV. fejezet – kézirat. Ego Klinika.
- Winnicott, D. W. (1958). Az egyedüllét képessége. In Péley B. (Ed.), *D.W. Winnicott: A kapcsolatban bontakozó lélek* (pp. 114–119). Új Mandátum Kiadó.
- Winnicott, D. W. (1960). The theory of the parent-infant relationship. *International Journal of Psycho-Analysis*, 41, 585–595.
- Winnicott, D. W. (1962). Én-integráció a gyermeki fejlődés során. In Péley B. (Ed.), *D. W. Winnicott: a kapcsolatban bontakozó lélek* (pp. 120–125). Új Mandátum Kiadó.
- Winnicott, D. W. (1969a). The use of an object. *International Journal of Psycho-Analysis*, 50, 711–716.
- Winnicott, D. W. (1969b/1986). Berlin walls. In D. W. Winnicott, C. Winnicott, R. Shepherd, & M. Davis (Eds.), *Home is where we start from* (pp. 221–227). Norton
- Winnicott, D. W. (1971/1999). *Játszás és valóság*. Animula Kiadó.



Tóth-Varga, V. & Dúll, A.

Spatial aspects of infant observations

In the study we aimed to explore the representation of the sociophysical environment and the role of space within it in the context of aspects of infant observation for educational purposes. Based on qualitative content analysis (Grounded Theory), we investigated the qualities of the sociophysical environment and space within it in the focus of observation. We analyzed the completed and closed observation protocols of students in the Ego Clinic's method-specific training as child therapists. While the task of recording the protocols was not to describe the situation in the field, nevertheless, the close relationship between space and movement was clearly identified in the observations, with proximity-distance, activity-passivity dimensions and movement restriction emerging as important factors. The results show that the sociophysical environment, including space, is prominent in the background of the observed phenomena, even when the focus of observation is not on this but on human behaviour. Experience shows that observers often considered space as an important source of information, with an affective surplus meaning, and in many cases it served as a cornerstone of their interpretative frameworks.

Keywords: infant observation, space, sociophysical environment, qualitative research



Tóth-Varga Violetta: <http://orcid.org/0000-0002-5190-1242>

Dúll Andrea: <http://orcid.org/0000-0002-0087-3309>



Kulturális tükör – Nevelési célok és értékek Japánban és Magyarországon

Bálint Ágnes¹, Jámbori Szilvia²

¹Károli Gáspár Református Egyetem

²Szegedi Tudományegyetem Szociál- és Fejlesztéslélektani Tanszék

Absztrakt

A szülői nevelési értékeket és célokat, ezeken keresztül pedig a szülői nevelési stílusokat jelentősen befolyásolja a kulturális környezet. E tanulmány japán és magyar szülők neveléssel kapcsolatos céljait és a „jó szülőről” alkotott elképzeléseit vizsgálja (A kutatás mintája: N=64; N_{japán}=28; N_{magyar}=36). A vizsgálati személyeknek nyitott kérdésekből álló kérdőívet kellett kitölteniük. A válaszok alapján különítettünk el kategóriákat, melyek mentén a hasonlóságokat és a különbségeket vizsgáljuk: (1) A tudatos nevelés fontosságának érzése; (2) A nevelésről szerzett tudás forrása; (3) A szülőkép és a környezet viszonya; (4) A nevelés célja. Az eredmények azt mutatják, hogy ezen kategóriákban megmutatkoznak a kulturális különbségek, azonban fellelhetők általános jegyek, valamint a nyugati, elsősorban észak-amerikai kultúra individualista értékei, vonásai egyaránt.

Kulcsszavak: szülői nevelési értékek, szülői nevelési célok, „jó szülő”, magyar és japán kulturális különbségek

Jelen írás egy nemrégiben megjelent tanulmányunk elővizsgálatát foglalja össze. Az elővizsgálat célkitűzése elsősorban a fő vizsgálati kérdések és hipotézisek körüljárása érdekében történt. Fő vizsgálatunkban a nevelési attitűdök és a szociális problémamegoldás összefüggéseit vizsgáltuk magyar és japán szülők körében, kitérve a szülői rezilienciára is (Jámbori & Bálint, 2022). Elővizsgálatunkban a nevelési attitűdök és a szülők által fontosnak tartott értékek, valamint a kulturális-társadalmi hatások befolyásoló szerepéről igyekeztünk képet kapni. Ezt a vonatkozó szakirodalom hiánya miatt tartottuk fontosnak, ugyanis kevés hazai kutatás áll rendelkezésünkre a magyar nevelés kulturális szempontból való vizsgálatáról. Bár megemlíteni fontos, a szerzők mégis határozottan elvetik azt az álláspontot, hogy a jelen témában angolszász és más kultúrák összehasonlító tanulmányaiból vonjanak le következtetéseket.

Bevezetés

A gyermeknevelés stílusában és a mögöttesen meghúzódó értékrendben kultúránként jelentős eltérések mutatkoznak. A kultúra mint értékpreferencia vizsgálata egyre több figyelmet kap a magyarországi neveléstudományi kutatásokban (lásd például Gordon Győri, 2009), és erre elsősorban a rendszerváltás óta a kelet-ázsiai bevándorlók megnövekedett aránya miatt van szükség, hiszen egyre több kelet-ázsiai diák vesz részt a köz- és felsőoktatásban (Hárs, 2015). A jelen tanulmány célja a szülői nevelés mögött meghúzódó értékek és célok, valamint a nevelés eszköztárának forrásai és a tudatos nevelés vizsgálata volt, magyar és japán kulturális kontextusban.

A szülői nevelési attitűdöket és a nevelés gyakorlatát a szülő értékrendje és a nevelés céljai határozzák meg (Darling & Steinberg, 1993). A szakirodalomban az értékek fogalmának több meghatározása is megtalálható, e tanulmányban a társas cselekvés normatíváival, orientációival és céljaival összefüggő kognitív képződményként határozzuk meg ezeket, melyek az adott társadalomban önszabályozó, kontrolláló eszközként funkcionálnak (Váriné, 1987). Super és Harkness (1986) fejlődésifülke-modellje szerint a gyermek a környezetével dinamikus kölcsönhatásban van, és a szülők nevelési eszköztárára a mikrokörnyezet és a szülő vagy gondozó pszichikai jellemzői mellett a tágabb kultúra nevelési szokásai is hatással vannak. Ezek leginkább az adott társadalom környezeti adottságaihoz való alkalmazkodást segítették a múltban, a globalizáció és a megnövekedett mobilitás viszont napjainkra bizonyos országokban, így például Japánban is értékválságot eredményezett (Hidasi, 2019). A folyamatos átalakulás, a nyugati (első sorban észak-amerikai, illetve nyugat-európai) kultúra hatása az egész világon, így Magyarországon is megmutatkozik, konfliktus van a régi és az újonnan megjelenő értékek között. Az újonnan megjelenő nézetek, értékek, és az ezek mentén kibontakozó nevelés a jövő generációit tartósan befolyásolja, ezért fontosnak gondoljuk, hogy mind hazai, mind nemzetközi szinten képet kaphassunk a szülők nevelési céljairól és értékeiről, annak reményében, hogy napjaink értékrendbeli és kulturális sokszínűségére, annak összefüggéseire, és az átalakulás folyamataira jobban rálátást kaphassunk, ezzel segítve itthon is a más kultúrából érkezők megértését és a velük való együttélést.

Az autonóm és az interdependens szelf szerepe a szocializációban

Hazánkban a magyar–japán interkulturális vonatkozások kutatásában többek között Fülöp Márta versengéssel kapcsolatos vizsgálatai (Fülöp, 1999, 2002, 2013), és a pszichoanalízis mint kultúrákon átívelő módszer alkalmazhatóságának tanulmányozása került eddig fókuszba. Indries Krisztián és Szummer Csaba (2018) munkája átfogó képet ad a nyugati és távol-keleti freudi értelemben vett lelki működések eltéréseiről, érintve a szülők szerepét

a gyermek lelki fejlődésében is, például az Ödipusz- és az Ajase-komplexus motívumainak hasonlóságai és eltérései rámutatnak arra hogy az adott kultúrára jellemző hagyományok mentén létrejövő fogalmi és hiedelemrendszer meghatározóan alakítja, így univerzális modellt kialakítására törekedni nem tartható (LeVine, 1987, idézi Fülöp, 2004). Marie Ainsworth kötődési mintázat (Idegen Helyzet) kultúraközi vizsgálata is hasonlóra enged következtetni, ugyanis az amerikai csecsemőknél pontos mérőeszköz pontatlan eredményekre vezetett a japán csecsemőknél (Fülöp & Szabó, 2017).

Szocializáció Japánban

Japánt hagyományosan mezőgazdasági társadalmi berendezkedés jellemezte, melynek kulturális elemei a gyermeknevelésben még ma is fellelhetőek. Az emberek egymásrautaltsága miatt szoros együttműködésre volt szükség, így a gyermeknevelés fő célja a jól beilleszkedő és együttműködő felnőtté válás elősegítése volt. A közösség előtérbe helyezése az egyén helyett a mai napig meghatározó értéke a japán kollektivisták társadalomnak, így az önmegvalósítási törekvés, mint a csoport biztonságát veszélyeztető tényező, kerülendő magatartás volt az életben maradás érdekében. Ez a felfogás szembe helyezkedik a nyugati (főként az amerikai), individuumot hangsúlyozó kultúrákkal, melyekben a szülő nevelési célja inkább a gyermek önbizalmának, kreativitásának és önállóságának kibontakoztatása (Davies & Ikeno, 2002).

Markus és Kitayama 1991-es elméletében az Egyesült Államok és Japán közti kulturális különbségen alapul a független és az interdependens én fogalma (Nguyen et al., 2006). Az individualista kultúrák énfelfogásában az én független, egyéni motivációkkal rendelkezik, önálló kognitív rendszert alkot, tudatos, az érzelem-cselekvés dinamikus központja, a környezettől elhatárolódva nyilvánul meg (Nguyen et al., 2006). A nem nyugati kultúrákban, főleg távol-keleten hagyományosan a kollektívizmus, az interdependens (kollektív függőségi viszonyokon alapuló) énfelfogás volt uralkodó. Ennek jellegzetességei, hogy az én nem különül el a társas kontextustól, hanem szorosan kapcsolódik a többiekhez annak érdekében, hogy harmonikus kapcsolatot tudjon fenntartani, mely az együttműködés alapja. A kelet-ázsiai kultúra nem emeli ki az egyének különállását, a kölcsönösen függő én fontos vonásai a társas szerep nyilvános részeiben jelennek meg (mely alkalmazkodik a társas elvárásokhoz), nem pedig egy belső, viszonylag állandó, kontextus-független én-magban, mely az individualista énfelfogásra jellemző (Nguyen et al., 2006). A távol-keleti, kollektivisták énfelfogáshoz olyan értékek társulnak, mint a harmónia, kohézió és az együttműködés, míg a nyugati, individualista értékek az egyén függetlenségét és egyediségét hangsúlyozzák. A japánok értékrendjét az európai és amerikai kultúráktól különbözően alakuló távol-keleti tradíció és a jelenkori globalizáció mentén bekövetkező érték-átrendeződés határozza meg (Hidasi, 2019). Az értékek forrása hagyományosan a mezőgazdasági berendezkedés, a sintoizmus tanításai, a Kínából átvett

konfucianizmus és buddhizmus, illetve a 10. századra megerősödő harcos osztály katonai erkölce (a *buisidó*) volt. Az így formálódott mai értékrend elemei például az idősek feltétlen tisztelete, a hűség és a csoport érdekeinek előtérbe helyezése, melyek még mindig erősen befolyásolják a szocializáció folyamatát (Trommsdorff, 1985).

A nyugati kultúra befolyásának térnyerése előtt a neveléssel kapcsolatban a japán vélekedésben uralkodó volt, hogy a gyermek veleszületett, „isteni eredetűen” jó, és inkább a környezet különbségei, és nem a veleszületett különbségek határozzák meg a gyermekek közötti eltéréseket. A gyermeket önálló és tanulásra képes lénynek látták, aki aktív és nyitott a tapasztalatokra. A nevelés során a harmonikus emberi kapcsolatok fenntartását, és a vállalt feladatok felé való hűséges, kitartó hozzáállás kialakítását célozták meg. Alapvető nevelési technika volt a gyermek fejlődésére való gondos odafigyelés és az életkorhoz illesztett feladatok adása. Az újszülötteket és a csecsemőket bár kompetensnek vélték az észlelés-érzékelés területén, de ingatagnak és törekenynek is. Ezért a megfigyeléses tanulást és a viselkedés belső szabályozását az idősebb gyermekeknél hangsúlyozták. Hétéves korig nem nevelték eltérően a fiúkat és a lányokat, mind a két nemet engedékenyen, néha túlzottan elnézően kezelték (Kojima, 1986).

A második világháborút követően, napjaink átalakuló japán társadalmában jól megmutatkoznak ezen hagyományos értékek és vélekedések a gyermekhez való hozzáállásban. Kisgyermekkorban a szülő és a környezet nagy mértékben engedékeny a gyermekkel: nem szólnak rájuk, hagyják, hogy szabadon rohangáljanak, zajongjanak, tapogassák a környezetben lévő tárgyakat, nem fegyelmezik őket. A gyermeknevelés első sorban az anya feladata, aki a születés után is szoros fizikai közelséget tart a csecsemővel, napközben magára köti, éjszaka pedig hagyományosan jellemző, hogy a szülők a gyermekkel közepén hárman alszanak (ez az úgynevezett. *||| kawa*, a folyó írásjegyre vonatkoztatható, mely az alvók elhelyezkedésére utal) és nem külön szobában altatják (Hidasi, 2019; Tahhan, 2008).

További kulturális sajátosság, hogy serdülőkorig együtt fürdenek a gyerekek a családtagok (Hidasi, 2019). A japán anyák ritkán térnek vissza teljes munkaidőben dolgozni. Az egész napos gyermekintézmények helyett csak fél napos, pár órás foglalkozást biztosító magánintézmények elterjedtebbek, nincs annyira fejlett óvodai hálózat, mint Európában (Hidasi, 2019). Ebből látszik, hogy a család fontosabbnak tartja, hogy az anya teljes energiájával és figyelmével a gyerekekre koncentráljon, megteremtve számára a megfelelő környezetet az iskolában való elvárások teljesítéséhez, a tanuláshoz, amely a gyermek legfőbb feladata, hiszen ennek segítségével tud majd beszállni a felsőoktatásba való bekerülés versenyébe, hogy megalapozhassa a jövőjét.

Az iskolakezdéssel nagyjából egy időben a korábbi engedékenység fokozatosan eltűnik. A gyermeknek meg kell tanulnia a társadalmi elvárásokhoz való alkalmazkodást, azok mindenhatóságát. Ez a jellemformálás időszaka, amikor rendszerezik és gondos nevelés útján visszafojtják a nemkívánt vi-

selkedésformákat. A közösségbe kerüléssel megjelennek a megszorítások, a szabályok, és a mozgástér egyre jobban beszűkül. A szigorú iskolai rend, a tanulással kapcsolatos egyéb kötelességek (például különórák, felvételire való felkészítő iskola, a *dzsuku* (塾) vagy *jobikó* (予備校)), melyek akár az esti órákig is eltarthatnak, elveszik az időt az egyénileg, szabadon választott tevékenységektől (Fülöp & Gordon Győri, 2021; Hidasi, 2019). Ez hosszútávon leszoktatja a gyermeket a kreatív gondolkodásról, ami probléma a későbbi tanulmányok során.

A gyermekek egyre nehezebben élik meg ezt a „betörési szakaszt”, egyre kevésbé alkalmazkodnak. Ennek oka, hogy Japánban ma egyre több az egygyermekes család, ahol a gyermek kizárólagos figyelmet élvez, ebből a környezetből kikerülve nagyobb kihívásnak éli meg a közösségbe való beilleszkedést, mint azok, akik testvérek közt szocializálódnak. Továbbá ez a médiával beszivárgó kulturális hatásokkal is magyarázható. Egyre elterjedtebbek a külföldi életformák, a nyugati (elsősorban észak-amerikai) értékrend és életvitel, mely az individuuum szabadságát és a sokszínűséget hangsúlyozza. A hagyományos és a nyugati kultúra értékeinek ellentmondásai konfliktust okoznak a gyermekben. Az oktatás nem tud lépést tartani a társadalomban zajló változásokkal, továbbra is a hagyományos értékeket képviseli, melyek nem hagynak teret az egyén kibontakozásának: ezek az értékek a kitartás, önfegyelem, beilleszkedés, önfeláldozás, lemondás, lojalitás (Hidasi, 2019).

Szocializáció Magyarországon: A szocialista gyermekfelfogás és a rendszerváltozást követő „modernizálódó” értékek

Az európai tradicionális háztartásmodellben a család termelési egységet alkotott, így a házastárs megválasztása és a gyermekek nevelése is a mezőgazdasági munkálatok köré szerveződött. A férfi és női szerepek kiegészítették egymást, a gyermeket pedig „kis felnőttnek” tekintették, aki 6–7 éves korától már dolgozott a földeken vagy szolgált. A magas születésszám és gyermekhalandóság miatt az érzelmi kötelékek nem voltak olyan szorosak, mint napjainkban.

A 17–18. századtól a polgárosodással és az urbanizációval vette kezdetét a családi élet négy fal közé szorulása, a privát tér és az intimitás hangsúlyossá válása, a bérmunka megjelenésével az apa mint családfő kenyérkeresővé, az anya és a gyermekek eltartottá váltak. Az újonnan megjelenő értékek leginkább az individualizmusra jellemzőek: vonzalom alapú házasságkötések, egyéni jövedelemszerzés, a nyilvánosságtól való távolságtartás (Somlai, 1984, 2013). Magyarországon a család fontossága hagyományosan kiemelkedő a munka vagy más társas kapcsolatokkal szemben. A kétezres évek elején végzett kutatások kimutatták, hogy minden korosztályban a tradicionális attitűd volt jellemző a családi férfi - női szerepekre vonatkozóan: a férfi mint családfő jövedelemszerző szerepének hangsúlyossága, míg a nők esetében a háztartásvezetési és gyermeknevelési feladatok elsődlegessége.

Az 1980-as évekre gazdasági szükségéből is megemelkedett a részmunkaidős női munkavállalás aránya, ugyanakkor fennmaradt a család fontossága és a tradicionális szerepekről alkotott elképzelések dominanciája. A rendszerváltás utáni magyar társadalmat továbbra is jellemezte a külső emberi kapcsolatokkal és a társadalmi intézményekkel szembeni bizalmatlanság, valamint a család zártsága és elsődlegessége, noha a házasságkötések és a válások száma az európai átlaghoz hasonló tendenciát mutat. A családba való visszahúzódás védelmet jelentett, így ez fontos attitűd maradt a rendszerváltás utáni magyar társadalomban is (Dupcsik & Tóth, 2008, idézi Jámbori & Kőrössy, 2020).

A kétezres évekre a tradicionális értékekkel párhuzamosan megjelentek a modernizálódás jelei is, például a partnerek közötti szerepmegosztás és a női munkavállalás, mely a család- és gyermekcentrikus attitűdök meggyengülésével jár (Jámbori & Kőrössy, 2020). Noha a nők jövedelemszerző szerepe elfogadottabbá vált, a gyermeknevelés főként az anyák feladata maradt.

A szülői nevelési stílusban azonban változás mutatkozott: a korábbi tekintélyelvűséget hangsúlyozó, követelő szülői attitűdök mellett megjelentek a gyermek autonómiájára, önálló döntéshozatalára és függetlenségére vonatkozó elfogadó nevelési stílusok is. A rendszerváltás előtti oktatásban megjelenő célok a gyermek felfelé ívelő fejlődésére, felnőtté fejlesztésére vonatkoztak. A gyermeket formálható biológiai-pszichológiai rendszerként szemlélték, és a nevelhetőségre koncentrálni elvárásokat támasztottak vele szemben, a gyermeki szempontokat figyelembe nem véve. A pártideológia végső célja pedig egy közösségorientált, internacionalista szemléletű „kommunista harcos” felnőtt nevelése volt. A kortárs gyermekkép-változatokban megjelenik továbbá, hogy a gyermek sikeréért mások (rendszerint szülők, tanárok), a sikertelenségéért viszont ő a felelős (Géczi, 2008). A nevelési stílusok transzgenerációs átadódásának elméletét követve feltételezhetjük, hogy az előző évtizedekben (főleg a nyugat-európai és amerikai kultúra hatására) folyamatosan átformálódó nevelési attitűdök mellett, még jelen van a tekintélyelvűség és az azzal kapcsolatos alá-fölé rendeltségi viszonyokat jellemző attitűd egyaránt.

Kutatási kérdések és hipotézisek

A szakirodalom összefoglalását követően az alábbi kutatási kérdést és hipotéziseket fogalmaztuk meg: A nevelésre vonatkozó értékek mélyen a kultúrában gyökereznek és hosszú idő alatt válnak tartós és általános érvényű értékekké, és a távol-keleti filozófiai irányzatok sok esetben eltérnek az európaiktól.

Kíváncsiak vagyunk, hogy a mintánk esetében:

1. Milyen kultúrafüggő és kultúrafüggetlen értékek jelennek meg, amelyeket át akarnak adni a szülők a gyermeknevelés során,
2. illetve hogy a „jó szülőről” alkotott elképzelések hogyan jelennek meg kultúránként.

Ez utóbbi kérdés a Leon Festinger társas összehasonlítás elméletén keresztül a kulturális-társadalmi elvárások felbukkanását feltételezi a kitöltőknél, hiszen (egyéb egyedi pszichológiai-fizikai befolyásoló tényezők mellett) a szűkebb és tágabb környezet jelentősen hat a szülői nevelési attitűdökre és stílusokra (Super & Harkness, 1986). Mindkét társadalomban hangsúlyosnak gondoljuk a család fontosságát mint értéket (például Géczy, 2008; Tahhan, 2008).

A nyugat-európai kultúrkörnyezet és az amerikai média globális hatásai miatt továbbá úgy gondoljuk, hogy mindkét csoportnál meg fog jelenni az individuum szabadsága és az „emberek egyenlősége”, mint fontos érték.

Módszerek

Vizsgálati eszközök és a vizsgálat leírása

Vizsgálatunk 10 nyitott kérdést tartalmazó online kérdőívvel valósult meg. Az eredeti tervekkel ellentétben személyes mélyinterjú felvételére a járványhelyzet miatt nem volt lehetőség, ezért választottuk ezt a megoldást. A kutatásról való rövid tájékoztató és informált beleegyezést követően először demográfiai kérdéseket (például a kitöltők neme, életkora, állampolgársága, családi állapota, házastárs/partner állampolgársága, jelenlegi lakhelye, gyermekeinek száma), utána pedig Bálint Ágnes által megfogalmazott kérdéseket tettük fel. Validált kérdőív helyett az általunk megfogalmazott kérdések használatát indokolta, hogy témánkat pontosan lefedő kérdőív nem áll rendelkezésre sem magyar, sem japán változatban, így az eredetileg mélyinterjúhoz összeállított kérdéseket tettük fel mind a két csoportnak anyanyelven. A kérdésekre a vizsgálati személyek tetszőleges hosszúságú válaszokat adhattak. A kérdések a nevelésről és a szülőséggel kapcsolatos tapasztalatokról, a nevelési módszerek tudatos alkalmazásáról, a szülői identitásról, a nevelés során átadni kívánt értékekről szóltak. A kérdéseket négy kategóriába rendeztük: (1) A tudatos nevelés fontosságának érzése (készülés, tájékozottság); (2) Nevelésről szerzett tudás forrása; (3) Szülőkép és a környezet viszonya; (4) Átadni kívánt értékek (nevelés célja). Példatételek: *Hogyan készült a gyermek(ei) érkezésére? Gyermeke születése előtt megtervezte-e, hogy hogyan, milyen módszerekkel szeretné nevelni majd gyermekét? Ha igen, kérem meséljen erről a tervezésről! Ha nem, kérem mondja el, hogy miért nem.* (1) *Vagy, Milyen, az Ön számára fontos értékeket szeretne átadni gyermekének a nevelés során? (Kérem, adjon meg legalább öt fontos értéket!)* (4). A kérdőív internetes online platformokon (Facebook, e-mail) jutott el a kitöltőkhöz, melyet a járványhelyzet miatt a távolság is indokolt. A vizsgálat során nyert adatokat kulcsszavas kódolást követően kategóriákba rendezve értékeltük. Két származási csoportot különítettünk el, (1) magyar; (2) japán, és a kategóriák, illetve a kulcsszavak gyakoriságát hasonlítottuk össze.

Minta

A szóbeli interjú kiváltó nyílt végű írásbeli kikérdezésre összesen 64 felhasználható kitöltés érkezett, az átlag életkor 45,8 év (szórás=8,10 év) volt. A legfiatalabb kitöltő 26 éves és magyar származású, a legidősebb 62 éves és japán származású. A mintát 36 fő magyar és 28 fő japán kitöltő adta. A magyarok átlag életkora 44,4 év (szórás=7,75 év), míg a japánoké 47,6 év (szórás=8,30 év). A kitöltők 84,4%-a él házasságban (magyar: 80,5%; japán: 89%), 12,5%-uk elvált (magyar: 13,9%; japán: 11%) és 3,1%-uk egyedülálló (magyar: 3,1%). A japán kitöltők 28,5%-ának magyar házastársa van, és Magyarországon él (de nem itt nőtt fel). A magyar kitöltők esetében nincsen japán partner. A kitöltőknek összesen 135 fő gyermeke volt, akik átlagéletkora 15,9 év (szórás=9,48 év; legfiatalabb: 3 hónapos; legidősebb: 40 éves). Az egy szülőre jutó átlagos gyermekszám 2,18 fő a magyar szülők, és 2 fő a japán szülők esetében. A minimum gyermekszám mindkét nemzetnél 1 fő, a maximum pedig 4 fő. A nemi aránytalanság miatt elvetettük a két csoport nemek szerinti további bontását. A magyar minta 78%-át nők, 22%-a férfiak tették ki, a japán minta pedig 75%-ban női, 25%-ban férfi kitöltőkből áll. Ez összesítve 80%–20% női–férfi arányt jelent az egész mintát tekintve.

A kitöltőket hozzáférési mintavétellel toboroztuk. A kérdőív kitöltése térítésmentes volt, az adatgyűjtésben közreműködők szíveségből segítették a jelen kutatást.

A vizsgálat etikai vonatkozásai

A vizsgálatban feltett kérdések is érintik a szülői identitást, észlelt társas támogatást, a gyermekkel való kapcsolatot és a problémamegoldás hatékonyságát, így a válaszadás mélyebb önreflexiót igényelhetett, esetenként érzékeny pontokat érinthetett. A felmerülő etikai problémák elkerülése érdekében a kitöltő szülők írásban tájékoztatást kaptak a vizsgálat menetéről, a kitöltés anonimitásáról és arról, hogy kellemetlen érzések, gondolatok esetén a kitöltés bármikor megszakítható.

Eredmények

A vizsgálat célja a magyar és japán szülők nevelésről alkotott elképzeléseinek, a nevelési erőforrásainak, az alkalmazott módszereiknek, az átadni kívánt értékeik esetleges különbségekről való tájékozódás volt, az alábbi kategóriákban:

1. A tudatos nevelés fontosságának érzése (készülés, tájékozottság)
2. Nevelésről szerzett tudás forrása
3. Szülőkép és környezet viszonya
4. Nevelés célja

1. A tudatos nevelés fontosságának érzése (készülés, tájékozottság)

A magyarok közül 61%-a (22 fő) elmondása szerint tudatosan alkalmaz nevelési módszereket, 33% (12 fő) nem. Két fő jegyezte meg, hogy a tudatosság alkalmazása a helyzetből adódik, de inkább a megérzéseikre hallgatnak. A japán szülők 82%-a sorolt fel konkrét dolgot, amire figyel a nevelés során, míg 18%-uk (5 fő) nem figyel tudatosan az alkalmazott nevelési módszerekre. A második kérdés arra vonatkozott, hogy tudatosan készültek-e a szülők a gyermek érkezésére. A magyarok 44%-a (16 fő) tudatosan készült, 56%-uk nem tervezte meg a születés előtt, hogy hogyan fogja nevelni a gyermeket. Ennek indoka legtöbb esetben a gyermek váratlan érkezése volt, de pár szülő szerint nem is lehet előre tervezni. A japánok 36%-a (10 fő) tervezett valamilyen módon, ezalatt leginkább az iskolai előmenetel előkészületeit (például felkészítő intézményekbe való beiratkozás) értették. 64%-uk (18 fő) viszont nem tervezett. Ezt bevallásuk szerint számos szülő tudatosan tette, azért, mert a nevelést a gyermek személyiségéhez szerették volna igazítani, azt pedig csak a születést követően ismerhetik meg. Sok esetben a nevet is csak a születés utáni hetekben döntötték el.

2. Nevelésről szerzett tudás forrása

E kategória két kérdése a nevelési elvek és célok forrásaira fókuszált. Az eredményeket az 1. táblázat mutatja be. Mind a magyar, mind a japán szülőknél megjelenik a saját tapasztalat és a hozott minták, valamint a megérzéseken, ráérzéseken alapuló nevelés. A magyar szülők bővebben részletezték a jó szülő értékeit, mint például a következetesség, rugalmasság, tudatosság, érzelmek kimutatása, őszinteség, míg a japán szülők esetében nem a szülők konkrét tulajdonságaira, hanem a gyermekkel való kapcsolatra vonatkozó belső erőforrások jelentek meg. Például a gyermek személyiségéhez szükséges alakítani a nevelési módszert, a nevelés a szülő felelőssége és tisztelni kell a gyermek személyiségét, illetve hogy a szülő is a gyermekkel együtt fejlődik. Mind a két csoport által ismert nevelési módszer a Waldorf- és a Montessori-nevelés.

1. táblázat

*A nevelés erőforrásai: magyar és japán szülők
(Forrás: saját szerkesztés)*

Nevelés erőforrásai (magyar szülők)	Nevelés erőforrásai (japán szülők)
Szülő saját erőforrása (emlékek, megérzések, tapasztalat)	
Saját életemmel mutatok példát Hozott minták „megérzésekre hagyatkozás”	A gyereknevelés élvezetes, szórakoztató. A gyermekkel együtt fejlődik a szülő is.

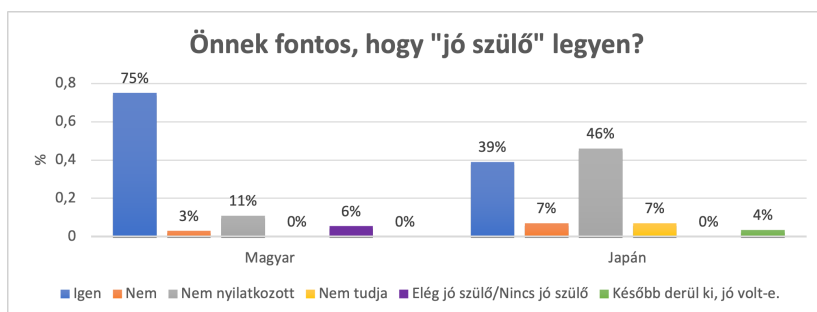
Módszerfüggetlen értékek	
Következetesség Rendszer kialakítása Rugalmasság Tudatosság Gyerek és önmaga szeretete Érzelmek kimutatása Őszinteség Türelem	A gyermek személyiségéhez kell találni, alakítani módszert. Egyensúly (ne avatkozzon be túlzottan a fejlődésbe, de ne hanyagolja el) A nevelés felelősség Gyermek személyének tisztelete (pl. a szülő beismeri ha hibázik és bocsánatot kér)
Család, házastárs, barátok, szakemberek	
Megnevezett szerzők, módszerek (könyvek, internet)	
Megnevezett módszerek, szerzők	
Montessori Kötődő nevelés Porosz Liberális KÉK (kapcsolatra épülő szemlélet) PET (Gordon-modell) Szülői nevelési attitűdök: Meleg engedékeny - a legmegfelelőbb, Hideg engedékeny, Meleg korlátozó, Hideg korlátozó Dr. Vekerdy Tamás Pozitív nevelés Waldorf Dr. Spock Autokratikus, Laissez faire, együttműködő Pikler Edit Ranschburg Helikopter Cesar Millan kutya tréner	Pelenka nélküli nevelés (Christine Gross-Loh) Montessori nevelés Reggio Emilia megközelítés Waldorf iskola Meseolvasás Kodály-módszer Kumon (matematikai nevelés) Dicséret Ne legyen leválasztva a gyerekszoba Dorothy Nolte John Bowlby Andrew Matthews Dr. Carol Cooper Todai magazin Christine Gross-Loh Japán szerzők: Yokogawa Kazuo, Koyasu Michiko, Kawai Hayao, Saito Kimiko, Sasaki Masami, Hirayama Michiko, Matsui Ruriko

3. Szülőkép és a környezet viszonya

A vizsgálat a „jó szülőről” alkotott reprezentációk különbségeire fókuszált. Ebből a szülő iránt támasztott elvárásokról, normákról próbáltunk képet kapni, és a szülők ezekhez való viszonyát vizsgálni (fontos-e számukra követni ezeket, vagy nem). A fontosság érzésének alakulását mutatja az 1. ábra.

1. ábra

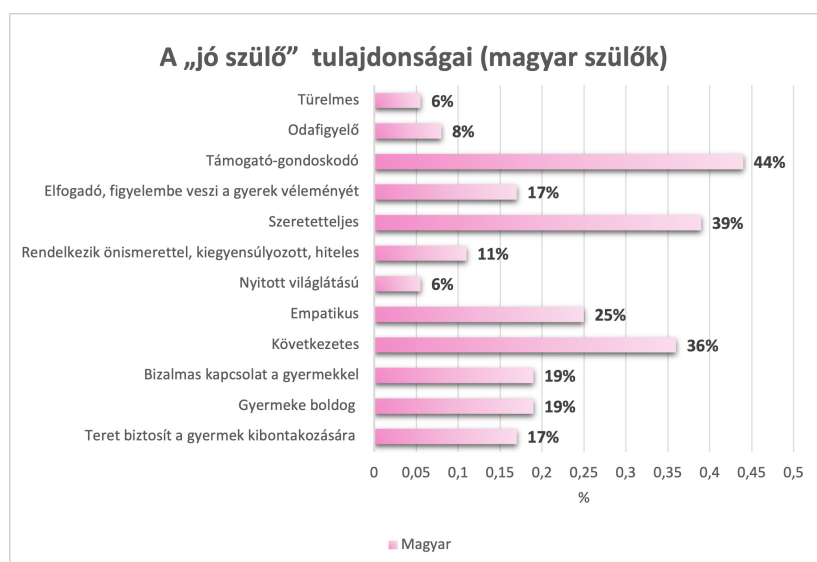
*A „jó szülőség” fontossága magyar és japán szülők körében
(Forrás: saját szerkesztés)*



A magyar szülők 75%-a válaszolta, hogy számukra fontos, hogy jó szülők legyenek, 3%-uknak nem fontos, 11%-uk tartózkodott a válaszadástól, 6%-uk szerint pedig nincs „jó szülő” csak „elég jó szülő”. Ezzel szemben a japánok 46%-a nem adott világos választ arra a kérdésre, hogy fontos-e számukra, ehelyett a jó szülő tulajdonságait emelték ki. 39%-uknak fontos, hogy jó szülők legyenek, 7%-uk nem tudja, 4%-uk pedig azt válaszolta, hogy ez majd akkor derül ki, ha a gyermekük felnőtt. A „jó szülő” koncepciójához rendelt asszociációkban felfedezhető különbség (ezeket lásd. 2. és 3. ábrában).

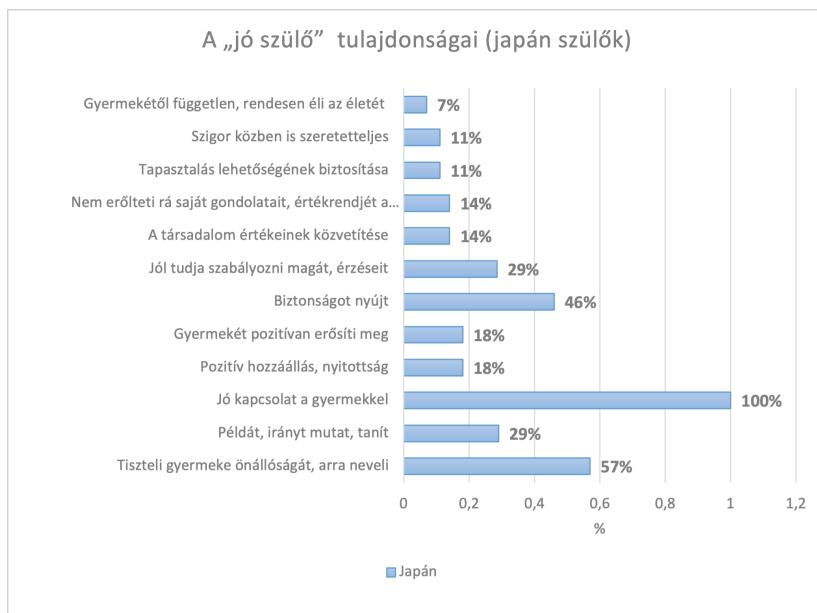
2. ábra

*A „jó szülő” tulajdonságai, magyar szülők szerint
(Forrás: saját szerkesztés)*



3. ábra

A „jó szülő” tulajdonságai, japán szülők szerint
(Forrás: saját szerkesztés)



Míg a magyar szülők azt hangsúlyozták leggyakrabban, hogy a „jó szülő” támogató-gondoskodó (44%) és szeretetteljes (39%), illetve következetes (36%), addig a japánoknak a gyermekkel való jó kapcsolat kialakításának képessége a legfontosabb (100%). Például a gyermekkel való hatékony kommunikáció, őszinteség, partnerség és elfogadás, az érzelmek inkább nonverbális kifejezése (mosoly), odafigyelés, az együtt játszásra való képesség. Ez a magyar szülőknél is megjelenik (19%). A japán szülők hangsúlyozták még a gyermek önállóságának tiszteletét és önállóságra való nevelésének szükségességét (57%), és csak ezután a biztonság nyújtását (támogató-védelmező-megőrző: 46%). Mind a japán (18%), mind a magyar szülők (6%) kiemelik a nyitottságot és pozitív hozzáállást, mint fontos jellemzőt, és a „jó szülő” lelki kiegyensúlyozottságának motívuma is megjelenik, de a magyar szülőknél „hitelességként” vagy „önismeretként”, a japán szülők inkább az emberi kapcsolatok rendezettsége és a gyermekre való rá nem telepedésként határozzák meg. A japán szülőknél megjelenik az önszabályozás fontossága (29%), illetve a példamutatás is, mint többször említett fogalom (29%), míg a magyar szülőknél nem.

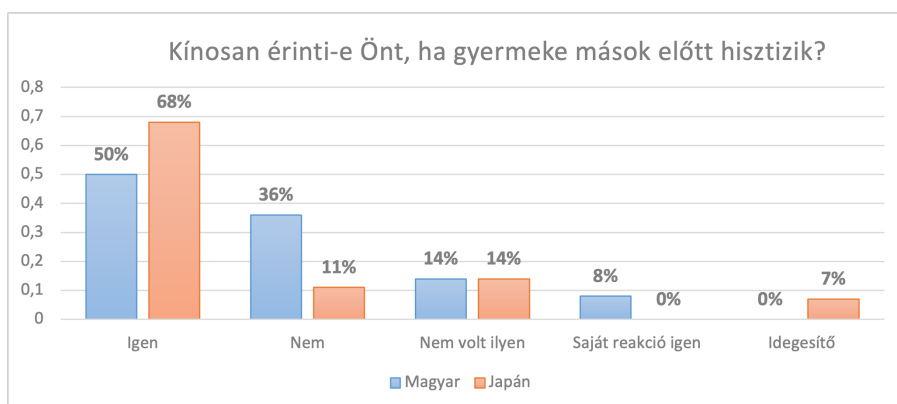
A következő kérdés a társadalmi elvárások miatti nyomást próbálta megvizsgálni: *„Kínosan érinti-e Önt, ha mások előtt úgy érzékeli, hogy szülőként nem tudja megállni a helyét (például az utcán vagy társasági összejövetelen gyermeke sírása, hisztije felhívja más emberek figyelmét is)?”* A legtöbben

igennel (magyar: 50%; japán: 68%), „nem”-mel viszont a magyarok 36%-a, míg a japánoknak csak 11%-a válaszolt. Valamint hasonló arányban nyilatkoztak arról, hogy még nem tapasztaltak ilyen helyzetet (14%), a magyarok közül 8%-ot saját reakciója hozza zavarba, míg a japánok 7% nem zavarban érzi magát, hanem ideges lesz (lásd 4. ábra).

4. ábra

Kínosság érzése, ha a gyermek harmadik fél előtt engedetlen, magyar és japán szülők körében

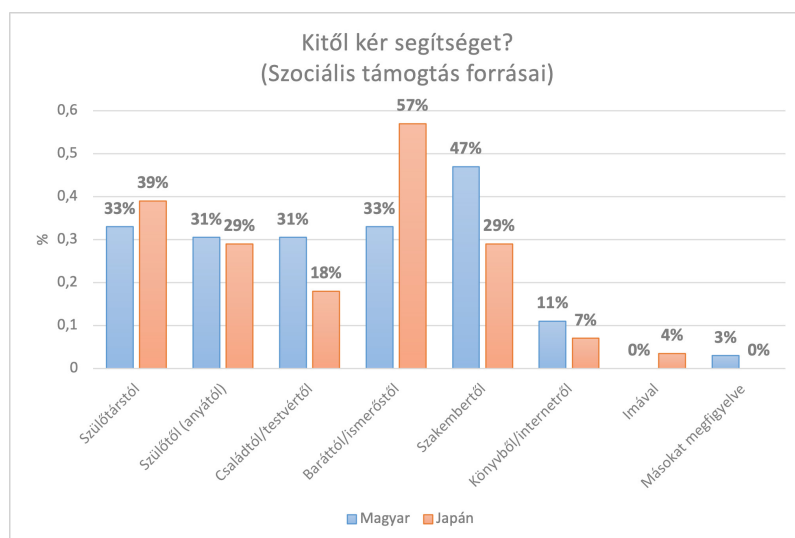
(Forrás: saját szerkesztés)



5. ábra

Szociális támogatás forrásai magyar és japán szülők körében

(Forrás: saját szerkesztés)



Végül a szülők szociális támogatottság érzésére kérdeztünk rá: A magyar kitöltők 89%-a, a japán kitöltők 79%-a kér segítséget, ha problémája van a nevelés során. Az 5. ábra szemlélteti a szülők által megnevezett támogatókat: A magyar szülők legnagyobb arányban valamilyen szakembertől (pszichológus, nevelési tanácsadó stb.) kérnének segítséget (47%), míg a japán szülők a barátokkal, idősebb, tapasztaltabb ismerősökkel való megbeszélést vetették fel a legtöbbször (57%). A magyar szülők azonos mértékben említették a szülőtársakkal és a barátokkal való megbeszélést (33%), míg a japánok ennél nagyobb arányban említették a szülőtárssal való megbeszélést (39%) és csak ezután (29%) a szakemberek segítségét (például iskolapszichológus, tanácsadó, egészségügyi szakember). Mindkét csoport válaszaiban megjelent az önálló tájékozódás lehetősége, könyvből, illetve internetről (magyar: 11%; japán: 7%). A japánok 4%-a említette, hogy imádkozik, a magyarok 3% pedig másokat megfigyelve és utánözva próbálja elhárítani a nehézségeket. Mindkét csoport hangsúlyozta, csak olyan személytől kérne segítséget, akiben megbízik.

4. Nevelés célja

A szülőket nevelésük során kitűzött céljaikról is kérdeztük. A válaszokban megjelenő kulcsszavak nyolc nagyobb kategóriába sorolhatóak, az egyes al-kategóriákon belül vannak különbségek (ezeket a 2. táblázat mutatja be).

2. táblázat

A nevelés során elérni kívánt célok gyermekre vonatkozóan magyar és japán szülők körében

(Forrás: saját szerkesztés)

Nevelés során elérni kívánt célok a gyermekre vonatkozóan		
	Magyar	Japán
Mások tisztelete, alkalmazkodás, kedvesség	50%	86%
Sikeres tanulmányok	36%	39%
Világra való nyitottság, pozitív viszonyulás	33%	21%
Másokhoz való kapcsolódás	58%	61%
A gyermek jövőjére vonatkozó célok	72%	32%
Egészség	14%	43%
Lelkiismeretesség	22%	3,5%
Szülő-gyerek kapcsolat minősége	5,5%	3,5%
A gyerek szelfjére vonatkozó elvárások	83%	64%
Önállóság	72%	68%
Transzcendencia	3%	0%
Nincs konkrét célom	8%	0%

A japánok legnagyobb arányban a mások tiszteletét, a másokhoz való alkalmazkodást és kedvességet (86%) emelték ki, az együttműködésre való képességet, a mások hátrányos megkülönböztetésének elkerülését, és csak kis mértékben a szabálykövetést és engedelmességet. A magyar szülők céljai között is szerepel az alkalmazkodó, másokat tisztelő gyermek nevelése (50%), azonban ez inkább olyan fogalmakban nyilvánul meg, mint „udvarias”, „szerény”, „kulturált, rendezett”, „alázatos, tisztelettudó”, „felelősségvállaló”, „empatikus, kedves”. A magyar szülők céljai leginkább a gyermek szelfjére vonatkoznak (83%): „határozottság”, „kiegyensúlyozottság”, „önkritika”, „önismeret”, „önbizalom”, „önuralom”. Ezek a japán szülőknél is megjelennek, illetve még a „bátorság” és a „belső önmege erősítés”.

A másokhoz való kapcsolódást mindkét csoport fontosnak tartja (magyar: 58%; japán: 61%). A japán szülőknél mások segítése, a hála kifejezésének fontossága és a harmóniára való törekvés, illetve a saját érzések kifejezésének képessége, a magyar szülőknél a szeretetre való képesség, bizalom, jó párkapcsolat hangsúlyos. Mindkét csoport esetében fontos, hogy a gyermeknek jó problémamegoldó képessége legyen a társas helyzetekben, illetve fontosnak tartják gyermekük önállóságát. A japán szülők jobban hangsúlyozták a testi-lelki egészséget (43%) a magyar szülőkkel szemben (14%) és részletesebb célokat is fogalmaztak meg a fizikai egészséggel kapcsolatban. A magyar szülők által hangsúlyozott lelkiismeretesség (22%) (például becsületesség), a japán szülők esetében mások ki nem használásában, a bocsánatkérésre való képességben jelent meg, az erre irányuló célokat inkább a mások tiszteletként fogalmazták meg. A gyermek jövőjére vonatkozó célok a magyar szülők esetében voltak hangsúlyosabbak (például „legyen boldog”, „sikeres”, „érje el a céljait, szeresse a szakmáját”), a japán szülők a jövő tervezését leginkább a gyermekre bízzák (önállóság), vagy a harmóniát hangsúlyozzák („nyugodt élet”), de megjelenik a sikeres pályaválasztás is.

A szülők átadni kívánt értékei sok kitöltő esetében azonosak voltak a nevelés céljával, de különbségek is mutatkoztak. (A kategóriákat a magyar szülők által adott kulcsszavak szerint állítottuk fel, melyet a 3. táblázat mutat be.)

3. táblázat

A nevelés során a gyermeknek átadni kívánt értékek magyar és japán szülők körében (Forrás: saját szerkesztés)

Nevelés során a gyermeknek átadni kívánt értékek		
	Magyar	Japán
Emberi kapcsolatok, mint érték	100%	71%
Felelősségvállalás	100%	21%
Lelki ellenállóképesség	86%	28,5%
Talpraesettség	86%	50%
Pozitív hozzáállás, nyitottság	67%	28,5%

Kötelességtudat	41%	7%
Önismeret	28%	7%
Mások és önmaga tisztelete	-	71%
Nincs olyan érték, amit át akar adni	-	7%

A magyar szülők legfontosabb értéknek az emberi kapcsolatokat (100%) és a felelősségvállalást (100%) tartják, míg a japánok a mások és önmaguk tiszteletét (71%) az emberi kapcsolatok (71%) mellett. A magyar szülők az „emberi kapcsolatok” alatt kiemelt értékei: „bizalom”, „jószívűség”. A japánok a „jó kommunikációs készséget”, „békét, harmóniát” és a köszönés és gratuláció, illetve a hála kifejezését hangsúlyozzák. Mindkét csoport említi az „önzetlenséget”, „kedvességet”, a „család és barátok fontosságát” és az „empátiát”. A magyar szülők felelősségvállaláshoz sorolt fogalmai közül az alábbiak egyáltalán nem jelentek meg a japán kitöltőknél: „tisztesség”, „hűség”, „környezettudatosság”, „őszinteség”. A japánoknál ez a kategória kevésbé hangsúlyosan jelent meg. Mindkét csoportnál megjelenő érték a „talpraesettség” (magyar: 86%; japán: 50%). Ebbe a kategóriába az önállóság, önálló gondolkodás, aktivitás, sokoldalú látásmód tartozik, a magyarok az értelmi képességek fejlesztését, a japánok inkább a tapasztalatszerzés fontosságát és az anyagi biztonság megteremtését emelik ki. A magyaroknál megjelenik az önismeret kategóriája (28%), melyben az „önbecsülés”, „önbizalom” és a „magabiztosság” értékei jelennek meg, ezzel szemben a japánoknál csak kis mértékben (7%), és inkább a belső célok megtalálásának képességére vonatkozik. A japánok kiemelt érték kategóriája a „mások és önmaga tisztelete” az alábbi értékeket tartalmazta: „mások tiszteletben tartása”, „erőszakkal nem oldunk meg problémát”, „minden ember különböző”/„minden ember egyenlő”, „állatok tisztelete”, „ne legyen előítéletes”, „elfogulatlan megismerésre törekedjen”. Ezeket a magyarok alig emelték ki, például az élet tiszteletét mint fontos értéket (5,5%). A magyar szülők fontos érték kategóriája a pozitív hozzáállás és a nyitottság, melybe beletartozik a szeretet képessége (ami nem kap nagy hangsúlyt a japán kitöltők esetében) a „vidámság” és a „humor”. (Ez utóbbi egyáltalán nem jelenik meg a japán kitöltőknél.) A japánok a pozitív hozzáállás és nyitottság kategóriájában a „pozitív gondolkodást”, a „reményt” a „világ szépségének megtapasztalását” és a „dolgok valódi értékének szemlélését”, az „élet élvezetét” és az „öröm érzetének képességét” emelik ki. A kötelességtudat kategóriájában megjelenő fogalmak a magyaroknál (41%), melyek a japánoknál nem jelentek meg: „alázatosság”, „tisztaság-rendezettség”, „tisztelettel viselkedés”. A japánoknál ebben a kategóriában a „szorgalom” és a „mindennapi rutin kialakításának fontossága” jelent csak meg (7%). A „szorgalmat” mindkét csoport fontosnak tartja.

A kutatás eredményei

Kutatásunk a nevelési értékek és célok kulturális különbségeit vizsgálta magyar és japán szülők körében. Eredményeink azt mutatják, hogy a szakirodalomban feltárt hagyományos társadalmi értékrendek eltérései napjainkban is fellelhetőek mindkét kultúránál, ezek mellett vannak alapvető hasonlóságok is abban, ahogy a szülők tájékozódnak vagy segítséget keresnek. A legnagyobb különbségeket a szülő gyermekhez való viszonyulásában találtuk. Ez tükrözi a társadalmi beállítódást is: a magyar szülők nevelése inkább szülőközpontú és az átadni kívánt értékek inkább vonatkoznak a gyermek szelfjére, mely az individualista független énfelfogás sajátossága, addig a japánok nevelése inkább a gyermekkel való kapcsolat minőségére koncentrálnak, emellett az átadni kívánt értékek és célok is a megfelelő társas kapcsolatok kialakításában segítik a gyermeket, mely a kollektív, kölcsönös függőségi viszonyokon alapuló társadalmakra jellemző (Markus & Kitayama, 1991 idézi Nguyen et al., 2006).

A nevelés fontosságának érzése és a nevelésről szerzett tudás forrása

A tapasztaltak alapján nincs jelentős különbség a gyermek érkezésére való felkészülésben. A kutatási mintába került japán szülők esetében azonban megfigyelhető egy „tudatos nem-készülés”, amely mögött az a felfogás húzódik meg, miszerint a gyermek neveléséről csak a gyermek megszületését követően, azt megismerve lehet dönteni. Mind a két esetben fontosak a szülő tapasztalatai, például hogy hogyan nevelték őket a saját szülei, valamint a megérzések és a kísérletezgetés is. A környezettől való segítségkérés a japán szülők esetében kisebb volt, azonban az ő esetükben kevésbé kérnének szakembertől segítséget, mint inkább közeli, tapasztalt ismerősöktől, míg ez a magyaroknál fordítva van. Ebben az esetben a probléma jellege is befolyásoló tényező, valamint az, hogy Japánban Magyarországgal ellentétben nem ingyenes az egészségügyi ellátás (Matsuda, 2015). Mind a két kultúrában ismert módszer a Montessoris és a Waldorf-nevelés.

A szülőkép és a környezet viszonya

Mind a két kultúrában hangsúlyos a gyermek szeretete, a szülő biztonságot adó és támogató funkciója. A magyar szülőknek fontosabb, hogy jó szülők legyenek, és inkább a szülő szerepét hangsúlyozzák. Konkrét elképzeléseik vannak a „jó szülő” tulajdonságairól (például gondoskodó, következetes), illetve több konkrétumot fogalmaznak meg arról, hogy hogyan „kell” nevelni a gyereket, mint a japán válaszadók. A szülő ilyen módon való előtérbe helyezése közelebb áll az individualista szellemiségű neveléshez (Azuma, 1984 idézi Davies & Ikeno, 2002/2019). A japán szülők esetében inkább a szülő személyisége idomul a gyermek tulajdonságaihoz, kihangsúlyozva a gyermek személyiségének tiszteletben tartását. A japánoknál megjelenik fontos

értékként a szülő önmegtartóztatása is a nevelés során, tehát a japán szülők feltehetően tudatosan igyekeznek háttérben maradni. Esetükben a hangsúly inkább a gyermekkel való jó kapcsolat kialakításán, a hatékony kommunikáción, az őszinteségen és az elfogadáson, valamint az érzelmek nonverbális kifejezésén, és az önállóság tiszteletén van. A magyar szülők számára fontos, hogy támogassák, következetesen és szeretetteljesen neveljék a gyermeküket, míg a japánok a jól működő interperszonális kapcsolatok kialakítását, az önszabályozást és az egyéni önállóságra való nevelést tartják fontos értéknek a szülő szempontjából, ezzel megtanítva, hogyan helyezték előtérbe a közösséget, és hogyan tartják fenn a harmóniát (Holloway & Nagase, 2014). Mindkét csoport fontosnak tartja a szülő mentális egészségét, azonban ez a magyaroknál inkább a szelfre (például hiteles, önismeret), japánoknál a társas kapcsolatokra vonatkozik: kapcsolatok rendezettsége, önszabályozás és háttérben maradás. Ezeket az alábbi példák jól szemléltetik:

Magyar szülők: *„Szerintem a jó szülő szeretettel, a gyermek önállóságát és véleményét figyelembe véve, de megőrizve a gyermek biztonságát, bizalmát erősítve a szülő-gyermek viszonyt, következetesen nevel.”; „Odafigyelő, kedves, egyenes, megpróbál nem elfogult lenni, stb. Igen, fontos, hogy én „jó” legyek, és úgy akarok jó lenni, hogy ezt a gyerekeimtől halljam vissza.”; „Következetes, empatikus, türelmes, de határokat is szab.”*

Japán: szülők *„Jó szülő a gyerekek jó. Hiába mondják mások, hogy milyen jó szülő, ha a gyerekek nem az!”, „Mindig vidám és a jövőbe tekintő, nem vár visszajelzést/elismerést, Nappá válik.”; „Hisz a gyerekében, és távolról figyelve vigyáz rá.”*

A nevelés célja

Mind a két csoport számára fontos volt az alkalmazkodás és a tisztelet. A magyar szülők céljai inkább belső értékként jelennek meg, mint például udvarias, szerény, kulturált, melyek a szelfre vonatkozó tulajdonságok. A japán szülők mások tiszteletét, az alkalmazkodásra való képességet, az együttműködést és kedvességet hangsúlyozták, melyek szintén fontos képességek a társadalomba való beilleszkedés során. A régi normarendszer felbomlásának jegyeként azonban sokkal kevésbé tartották fontos értéknek a szabálykövetést és az engedelmességet, illetve megjelent a diszkrimináció elítélése is, mely az amerikai értékrend egy tükröződése is lehet (Hidasi, 2019). A magyar szülőknél sokkal erősebben jelenik meg a felelősségvállalás, mint a japánok esetén, mely szintén az individualista – kollektivista kultúrák különbségének tekinthető. A magyar szülők azt szeretnék, ha a gyermekeik ellenállóak és talpraesettek lennének, míg a japán szülők azt, hogy gyermekük tiszteljen másokat és saját magát. Mind a két csoport szeretné, hogy a gyermek jó szociális kapcsolatokat tudjon kialakítani, pozitívan és nyitottan álljon a világhoz, és meg tudja találni a helyét benne.

A kutatás korlátai

A múlt század szociológiai kutatásai hangsúlyozzák, hogy egy társadalmon belül is vannak különbségek társadalmi réteg szerint a nevelésben (Kohn, 1959). (Ezeket a rétegeket leginkább a foglalkozás és az anyagi helyzet alapján különítették el.) Jelen kutatásban nem volt lehetőség az egyes társadalmi rétegek különbségeit is vizsgálni, az viszont elmondható, hogy a válaszok alapján a közép- és felső középosztály értékei jelennek meg (kevésbé hangsúlyos a tekintélyelvű nevelés, fontos, hogy a gyermek önálló és boldog legyen). Vannak azonban kutatások, amelyek szerint az intrakulturális különbségek nagyobbak bizonyulnak a kultúraközi különbségeknél (van IJendoorn & Kroonenberg, 1988). További limitáció, hogy a két csoport elemszáma kicsi, és nem reprezentatív egyik társadalomra nézve sem. A nemi aránytalanság miatt a nemi különbségeket sem tudtuk külön vizsgálni. Főleg a japán apák gyermeknevelésbe való bevonódásának hiánya miatt esetükben nehezen elérhető populációról van szó (Hidasi, 2019; Tahhan, 2008).

A válaszadók nagy arányban nők voltak, ennek magyarázata pedig lehet, hogy mind a két kultúrában még mindig az anya szerepe hangsúlyosabb a nevelésben. A kutatás érzékeny témákat is vizsgált a szülő-gyermek kapcsolatra vonatkozóan, így előfordulhat, hogy a kitöltés során nem mindenki válaszolt őszintén. Jelen vizsgálatot megnehezítette még a kialakult járványhelyzet, illetve a fizikai távolság is, így a gyermekek életkora szerint változó szülői attitűd vizsgálatára a jövőben érdemes lehetne kitérni.

Összegzés és kitekintés

Összességében elmondható, hogy a kulturális különbségek a társadalmi elvárásokban és az értékrendben nyilvánulnak meg, melyekbe a szülő igyekszik integrálni gyermekét. A japán szülők megengedőbbek a nevelés során, ugyanakkor mindkét kultúrában kihívást jelent a gyermeknevelés. Ennek ellenére úgy gondoljuk, hogy az individualista és kollektív értékek és irányultság közötti egyensúly megteremtésére érdemes törekednünk. Kulturális értékek különbözőségéből adódnak a gondolkodás és a viselkedés eltérései is, és ezek könnyen vezethetnek félreértésekhez, konfliktusokhoz interkulturális környezetben (például Elsayed-Ekhouly & Buda, 1996). Fontos a nyitottság és a tájékozódás, hiszen egymás megértése által új perspektívát, szemléletmódot tanulhatunk meg, mely a saját kultúránkon belül is új viszonyítási pont lesz, mely az átalakulás és tökéletesedés legfontosabb összetevője.

Irodalom

- Darling, N. & Steinberg, L. (1993). Parenting Style as Context: An Integrative Model. *Psychological bulletin*, 113(3), 487. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.113.3.487>
- Davies, R. J. & Osamu, I. (2002/2019). *A japán észjárás. Ismerkedés a kortárs Japán kultúrával*. Pallas Athéné Kiadó.

- Elsayed-Ekhouly, S. M. & Buda, R. (1996). Organizational conflict: A comparative analysis of conflict styles across cultures. *International Journal of Conflict Management*, 1(1), 141–155. <https://doi.org/10.1108/eb022776>
- Fülöp, M. (1998). A csoport és a közösség szerepe Japánban. *Pszichológia*, 18(3), 469–498.
- Fülöp, M. (1999). Students' perception of the role of competition in their representative countries: Hungary, Japan, USA. In A. Ross (Ed.), *Young citizens in Europe* (pp. 195–219). University of North London.
- Fülöp, M. (2002). A versengés kulturális tükörben. In Czigler, I., Halász, L. & Marton, L. M. (Eds.), *Az általánostól a különöségig* (pp. 337–356). Gondolat.
- Fülöp, M. (2004). A pszichoanalízis története és alkalmazhatósága a japán és a kínai kultúrában. *Thalassa*, 15, 3–25.
- Fülöp, M. & Gordon Györi, J. (2021). Japanese students' perceptions of the role that shadow education plays in competition in education. *Hungarian Educational Research Journal*, 11(2), 143–165. <https://doi.org/10.1556/063.2021.00059>
- Fülöp, M. & Szabó, Z. É. (2017). A kötődés kulturális különbségei. *Magyar Pszichológiai Szemle*, 72(1), 27–45. <https://doi.org/10.1556/0016.2017.72.1.3>
- Géczi, J. (2010). *Sajtó, kép, neveléstörténet*. Iskolakultúra, Veszprém-Budapest.
- Gordon Györi, J. (2009). Kulturális különbségek a tanulási motivációban *Magyar Pszichológiai Szemle*, 64(1), 203–228. <https://doi.org/10.1556/MPSzle.64.2009.1.7>
- Hárs, Á. (2015). Célország vagy tranzitország? Az ázsiai országokból érkező migránsok Magyarországon. *Külgazdaság*, 65(11–12), 23–51. https://epa.oszk.hu/04200/04259/00124/pdf/EPA04259_kulgzdasag_2015_11-12_023-051.pdf
- Hidasi, J. (2019). Gyerek, nevelés és társadalom kapcsolata Japánban. *Gyermeknevelés Tudományos Folyóirat*, 7(1), 7–11. <https://doi.org/10.31074/gyn20191711>
- Holloway, S. D. & Nagase, A. (2014). Child rearing in Japan. In *Parenting Across Cultures* (pp. 59–76). Springer. https://doi.org/10.1007/978-94-007-7503-9_6
- Indries, K. & Szummer, Cs. (2018). *Freud és a felkelő nap országa – A pszichoanalízis Japánban*. L'Harmattan.
- Jámbori, Sz. & Kőrössy, J., (2020). Észlelt szülői nevelés a fiataloknál: társas és társadalmi hatások. *Magyar Pszichológiai Szemle*, 75(2), 193–215. <https://doi.org/10.1556/0016.2020.00013>
- Kohn, M. L. (1959). Social class and parental values. *American Journal of Sociology*, 64(4), 337–351. <https://doi.org/10.1086/222493>
- Kojima, H. (1986). Japanese concepts of child development from the mid-17th to mid-19th century. *International Journal of Behavioral Development*, 9(3), 315–329. <https://doi.org/10.1177/016502548600900304>
- Matsuda, R. (2015). The Japanese health care system. *International profiles of health care systems*, 107–114. https://www.researchgate.net/publication/269404636_The_Japanese_Health_Care_System

- Nguyen, L. L. A., Fülöp, M., Berkics, M., Bujdosó, B., László, P. & Thuma, O. (2006). *Kultúra és pszichológia* (pp. 365–385). Osiris.
- Somlai, P. (1984). A „hagyományos háztartások” és a „polgári intimitás”. *Szociológia: az MTA Szociológiai Bizottságának folyóirata*, 85(1), 2. <https://fszek.hu/uploads/zoF2Hh69d9V26mv9BxTFCjb3PBLqzt0l.pdf>
- Somlai, P. (2013). *Család 2.0.: Együttélési formák a polgári családtól a jelenkorig*. Napvilág Kiadó.
- Super, C. M. & Harkness, S. (1986). The developmental niche: A conceptualization at the interface of child and culture. *International Journal of Behavioral Development*, 9(4), 545–569. <https://doi.org/10.1177/016502548600900409>
- Tahhan, D. A. (2008). Two plus one still equals two: Inclusion and exclusion in the Japanese family. *Japanstudien*, 19(1), 151–168. <https://doi.org/10.1080/09386491.2008.11826954>
- Trommsdorff, G. (1985). *Some comparative aspects of socialization in Japan and Germany*. <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:bsz:352-opus-66910>
- Van IJzendoorn, M. H., & Kroonenberg, P. M. (1988). Cross-cultural patterns of attachment: A meta-analysis of the strange situation. *Child Development*, 59(1), 147–156. <https://doi.org/10.2307/1130396>
- Váriné Szilágyi, I. (1987). *Az ember, a világ és az értékek világa*. Gondolat Kiadó.



Bálint, Á. & Jámbori, S.

**Cultural Mirror
– Parenting goals and values in Japan and Hungary**

The values and goals of parenting – which form the basis of parenting styles – are significantly influenced by the cultural environment. This study investigates the goals of Hungarian and Japanese parents related to parenting, and their ideas of “the good parent” (Sample of research $N=64$: $N_{\text{Japanese}}=28$; $N_{\text{Hungarian}}=36$). The subjects were required to complete a questionnaire of 10 open-ended questions. We identified four categories (based on the responses) along which we examined similarities and differences: (1) The sense of the importance of conscious parenting; (2) The sources of parenting knowledge; (3) Relations between the parental image and the environment; (4) The goals of parenting. The results show that there are cultural differences in all these categories. However, general features also can be found, especially and in the first place, the influence of the Western (North-American) parenting culture.

Keywords: parenting values, parenting goals, the idea of “the good parent”, cultural differences, Japanese and Hungarian parents





Gyermekút az ágazatközi együttműködés fókuszában

Kereki Judit¹, Haász Sándor²

¹Pázmány Péter Katolikus Egyetem

²Károli Gáspár Református Egyetem

Absztrakt

A kora gyermekkori intervenció ágazatközi fejlesztése projekt 2017 tavaszán indult, a Széchenyi 2020 program keretében, és az iskoláskor előtti eltérő, megkésett fejlődésű gyermekek és családjaik hatékonyabb, a szükségletekhez jobban igazodó, magasabb színvonalú ellátását segíti. A projekt elsődleges célja olyan egységes gyermekút kialakítása, amelyben a különböző szakterületekhez tartozó kora gyermekkori intervencióval foglalkozó szakemberek együttműködése és a továbbküldési utak pontosan szabályozottak. A gyermekút kialakítása kapcsán az eltérő, megkésett fejlődésű és veszélyeztetett gyermekek minél korábbi életkorban történő felismerése, a probléma azonosítása és a diagnózis pontos felállítása érdekében egységes szűrési-, mérési-, vizsgálóeljárások, valamint irányelvek, protokollok kerültek kidolgozásra. Jelen tanulmány a projekt és az ágazatközi együttműködések céljait, valamint azok komplexitását átvilágító gyermekvédelmi szemlélet hatékonyságát hangsúlyozza.

Kulcsszavak: együttműködés, ágazatköziség, korai fejlesztés, atipikus fejlődés

Bevezetés

A kora gyermekkori intervenció minden olyan ellátást, szolgáltatást magában foglal, amely a fogantatástól a gyermek iskolába lépéséig a gyermekekre és családjaikra irányul, beleértve a speciális ellátásokat, szolgáltatásokat. Az érintett szakpolitikák (egészségügy, oktatásügy, szociális ügy, fogyatékosügy, családügy stb.) a kérdésben való koncepcionális elképzeléseinek összehangolása a családügyi terület 2014 óta tartó koordinációja mellett szervezettebb formát öltött, összefonódva a fejlesztéspolitikai törekvésekkel.

A korábbi években jól érzékelhető volt, hogy a szektorok és szolgáltatások széttagoltsága, az összehangolatlan jogszabályok vagy az információhiány akadályozza a különböző ellátási szükségletű gyermekek és családjaik ellátáshoz jutását. Bár történtek strukturális átalakítások az intézményrendszereket érintően, összességében a kora gyermekkori szolgáltatások esetében a heterogenitás fennmaradt, a szülők és sokszor a szakemberek is nehezen tá-



jékozódnak az intézményi hálóban. A tapasztalatok azt mutatták, hogy az információhiány gátolja a továbblépést, a különböző intézményrendszerek közötti átjárást. Többször megfogalmazásra került, hogy megoldást nyújtana a különböző intézményekben folyó, egymást követő vagy egymással párhuzamos szűrő, állapotmegismerő, diagnosztizáló vagy terápiás, fejlesztő munka összehangolására, illetve az információk megosztására és hatékony kezelésére, valamint a visszacsatolásra egy egységes protokoll, és annak használatát segítő, az ágazati szereplőket összekapcsoló informatikai rendszer. Ennek megfelelően erősödött az az igény, hogy a különböző ágazatokban zajló, a kora gyermekkori intervenciót érintő kutatási és fejlesztési programok eredményei alapján kerüljön sor egy ágazatközi projekt megvalósítására, ahol a kisgyermeket ellátó, eltérő szektorokból és szakterületekről érkező szakemberek egységes szemléletű módszertani támogatásban részesülnek, és közös, vegyesen szervezett képzésekben vesznek részt.

Ilyen alapokon indult el 2017 februárjától egy ötéves, átfogó, komplex fejlesztési elképzelést magába foglaló, ágazatokon átívelő kora gyermekkori intervenció projekt, amelynek célja, hogy a kisgyermek és családjai egy korszerűbb szemléletű, hatékonyabban működő, az interdiszciplináris együttműködést szem előtt tartó szolgáltatásnyújtásban vehessenek részt, amely támogatja a mielőbbi ellátásba kerülésüket, különös tekintettel a speciális ellátási szükségletű csoportokra. Fókuszába egy szabályozott *gyermekút* kialakítása került, annak használatát pedig olyan módszertani fejlesztések, szűrő- és vizsgálóeljárások, protokollok, irányelv támogatják, amelyek az eltérő szakterületekről jövő szakemberek kora gyermekkori intervencióról való *szemléletét és tudását egységesítik. A tudásbázis növelését* az ellátórendszer minden szereplőjére kiterjedő, nagy volumenű képzések biztosították, amelynek része volt a szülők és a szakemberek partneri kapcsolatának támogatása, illetve a szülői kompetenciák szélesítése. Mindemelllett a hozzáférési egyenlőtlenségek enyhítése érdekében a szolgáltatáshiányos területekre való szolgáltatáseljuttatás egy új modelljének kidolgozására és kipróbálására is sor került.

Jelen tanulmány első része az *EFOP 1.9.5 A kora gyermekkori intervenció ágazatközi fejlesztése*, röviden Gyermekút projekt szakmai hitvallásának, céljainak, kimutatható eredményeinek ismertetésére, majd ezt követően az ágazatközi együttműködést segítő hatékonysági, önreflektív és szakmai kommunikációs tényezők kihangsúlyozására törekszik. A szerzők a gyermekkel foglalkozó szakmák hozott és a szerzett tudástöbbletét, valamint az együttműködéseket behatároló gyermekvédelmi kontextus jelentőségét szeretnék az olvasó szakközönség elé tárni.

Az ágazatközi projekt megvalósításához vezető út

Az *EFOP 1.9.5 A kora gyermekkori intervenció ágazatközi fejlesztése* kiemelt projekt elindítását indokolta, hogy az addig különböző ágazatokhoz kötöten zajló, a kora gyermekkori intervenciót érintő projektek jellemzően inkább az

egy-egy szektorokon belül dolgozó szakemberek tudásanyagát, eszközrendszerét bővítették, és ezek a tudástartalmak az eltérő ágazati irányítás alá tartozó szakterületeken nem értek össze. Ezért előtérbe került a kora gyermekkori intervenció egységes megközelítésének fontossága, az ágazatok közötti együttműködések kialakításának, megerősítésének és az összehangolt jogszabályi környezet megteremtésének gondolata.

Korábbi kutatások és a gyakorlati tapasztalatok szerint a szülők bizonytalanok abban, hogy hová fordulhatnak, ha valamilyen gyanújuk fogalmazódik meg gyermekük fejlődését illetően. Mivel nem látják át az ellátórendszert, nincsenek tisztában a lehetőségeikkel, nem kapnak megnyugtató választ a kérdéseikre, ezért a gyakorlatban kénytelenek maguk „kijárni” az ellátási utakat, koordinátori szerepkörbe lépve gyermekük ellátásba juttatását illetően. Az intézményekről, a különböző terápiákról, a juttatásokról az érintett szülők leggyakrabban hasonló helyzetben lévő szülőktől, ismerősöktől vagy internetről informálódnak (Kereki & Lannert, 2009). Gyakori, hogy a szakemberek sincsenek tisztában pontosan, hová irányítsák a szülőt a gyermekkel, a különböző ágazatokban dolgozó szakterületek képviselői nem ismerik egymás szakmai tevékenységeit, kompetenciáit, a kommunikációs csatornák nem működnek megfelelően, a kapcsolatok kiépülése nehézkes. Közöttük a továbbküldési utak mellett az oda-vissza jelzési utak működése sem valósul meg hiánytalanul, ha megtörténik is a visszajelzés, az intézkedésről a jelzéstevő már nem feltétlenül kap értesítést (Kereki & Lannert, 2009; Kereki, 2011, 2013, 2015, 2017).

Az egyes ágazatok alá tartozó intézményrendszereken belül a jogszabályokban viszonylag jól leírtak a továbbküldési, jelzési utakat, a különböző ágazati irányítás alá tartozó intézményeket azonban nem minden esetben köti össze szabályozott, egyértelműen követhető gyermekút. Így például *nincs szabályozott kapcsolódás a kora gyermekkori intézményrendszer egészségügyi alapellátói és a köznevelés különleges bánásmódot igénylő gyermekeket ellátó intézményei között*. A védőnő és a házi gyermekorvos/háziorvos informáltságán múlik, hogy a fejlődésbeli elmaradások, megkésett fejlődés esetén az egészségügyi szakellátás felé vezető szabályozott úton kívül javasolja-e az érintett gyermek szüleinek a pedagógiai szakszolgálat felkeresését. Ami bizakodásra ad okot, az az egészségügyi szakellátás és a pedagógiai szakszolgálat közvetlen összekötése a jogszabály által, hiszen hároméves kor alatt az egészségügyi szakellátás közvetlenül küldheti korai fejlesztésbe a gyermeket, a járási pedagógiai szakszolgálat felé irányítva őt¹. A gyermekjóléti szolgáltatások és a köznevelés intézményei között a jelzőrendszerben való együttműködés, a pedagógiai szakszolgálati te-

¹ A pedagógiai szakszolgálat szakértői bizottsága a három évnél fiatalabb gyermek esetében szakértői véleményét a gyermek külön vizsgálata nélkül, a neonatológia, csecsemő és gyermek fül-orr-gégégyógyászat, audiológia, szemészet, ortopédia és traumatológia, gyermek- és ifjúságpszichiátria, fizikális medicina és rehabilitációs orvoslás, orvosi rehabilitáció csecsemő- és gyermekgyógyászat szakterületen, illetve gyermek-neurológia szakorvos által felállított diagnosztikai vélemény és terápiás javaslat alapján is elkészítheti (15/2013. [II. 26.] EMMI rendelet a pedagógiai szakszolgálati intézmények működéséről, 4.§, 2a).

vékenység, illetve az óvodai szociális segítő feladatai kapcsán azonosíthatók érintkezési pontok. A gyermekjóléti alapellátás (így a család- és gyermekjóléti szolgálat, központ vagy a gyermekek napközbeni ellátását végző intézmény) sokat tud segíteni abban, hogy az arra rászoruló gyermekek minél hamarabb ellátásba jussanak. Tény, hogy azokon a területeken, ahol három különböző ágazat (egészségügyi, szociális, köznevelési) intézményei közötti kapcsolati háló elég kiterjedt és intenzív, valamint jól működnek az informális kapcsolatok, gyorsabb az információáramlás, és a gyermekek korábban bejutnak a pedagógiai jellegű intézményekbe (Kereki, 2010).

A rendszer működésének említett hiányosságai olyan megoldásokat kívánnak, ahol nagyobb hangsúly helyeződik a különböző támogatórendszerek együttműködésének összehangolására, megerősítésére, az intézményes szereplők kapcsolódásainak, feladatainak áttekinthetőbbé tételére, a kompetenciák tisztázására, a kommunikáció támogatására, végeredményben egy ellátási út leírására, működtetésére. *A kora gyermekkori intervenció ágazatközi fejlesztése* projekt egy olyan gyermekút protokollt írt le, amely sérülésspecifikusan, meghatározott lépések mentén mutatja be a gyermek útját a felismeréstől az ellátásba kerülésig (Kereki et al., 2020, 2022).

Annak érdekében, hogy a leírt ellátási út megfelelően tudjon működni, a projekt keretében olyan egységes szemléletű, korszerű módszertani tudásanyag kifejlesztésére volt szükség, amely a kora gyermekkori intervenció különböző szakaszaihoz kapcsolódva, a felismeréstől az ellátásba kerülésig bázistudásként áll a szakemberek rendelkezésére. Így a *gyermeki fejlődésről, az eltérő fejlődés felismeréséről, valamint a mindennapi nevelési problémákról és azok megoldásáról* szóló módszertani anyag elsősorban a gyermekjóléti alapellátásban, a gyermekvédelmi szakellátásban, a köznevelés területén és az egészségügyben dolgozó szakemberek munkájának elősegítéséhez járul hozzá (Kereki & Tóth, 2019). A kiadvány alapelvének tartja, hogy a szakembereket abban segítse, hogyan tudják a szülőket támogatni gyermekük erősségeinek, képességeinek felismerésében, jelzéseik, szükségleteik értelmezésében, hogy azokra adekvát válaszokat tudjanak adni. Emellett hiánypótló munkaként tekinthetünk *a fejlődési zavarok korai szűrésének, azonosításának és állapotmegismerésének* módszertani szakanyagára (Csepregi, 2018), amely elsősorban a pedagógiai szakszolgálatok, illetve más, diagnosztikus feladatot végző intézmény, szakembercsoport számára készült. *A korai komplex családközpontú tanácsadás, intervenció* témájában írt kézikönyv (Mészéna et al., 2019) a szülőknek nyújtott gyógypedagógiai tanácsadás, illetve a kisgyermekeknek nyújtható korai fejlesztés, terápiás ellátás kérdéskörét járja körbe, amelyet szintén elsősorban a pedagógiai szakszolgálatok szakemberei forgathatnak haszonnal, ám a társszakmák szakemberei számára is világossá teszi, mi zajlik pontosan a pedagógiai szakszolgálatok korai fejlesztésként ismert tevékenységének keretében.

A gyakorlatközpontú módszertani kézikönyvek mellett olyan protokollok és irányelvek kerültek kidolgozásra, amelyek a gyermekútba való belépéshez biz-

tosítanak fontos támpontokat. A *Szakmai irányelv a rizikó újszülöttek utógondozásáról* című egészségügyi irányelv tervezet (Nádor et al., 2018) összefoglalja a perinatális intenzív centrumokhoz kötöten zajló koraszülött utógondozó tevékenység alapelveit, interdiszciplináris alapokra helyezve azt. Az irányelvet szervesen kiegészíti a *Mozgásterápiás protokoll* (Szvatkó et al., 2018a), amely a különböző mozgásterápiás, mozgásfejlesztő módszereket foglalja rendszerbe. Az Óvodai fejlődéskövető szűrővizsgálatok rendszere az iskolába lépés idejéig (Szvatkó et al., 2018b) című protokoll egységes keretbe helyezi az óvodákban használt szűrőeszközöket. Ez utóbbihoz szorosan kapcsolódik *Az iskolábalépést megelőző komplex vizsgálat protokollja* (Szvatkó et al., 2021c), amely az eddig alkalmazott iskolaérettségi vizsgálatok és azok tapasztalatainak összefoglalása mellett egy új, a projektben kifejlesztett, az iskolába lépést megelőző vizsgálóeljárás használatát írja le. A kisgyermeknevelők (0,5–2 éves életkorú gyermekek esetében) és az óvodapedagógusok (3–7 éves életkorú gyermekek-nél) munkáját segíti az érintett korosztályok fejlődésének nyomonkövetésére szolgáló *Gyermekfejlődési kérdőív*, amely kis- és nagy mintán bemért, validált mérőeszköz. Ennek alkalmazhatóságát foglalja össze a hozzá kapcsolódó módszertani kézikönyv (Nyitrai et al., 2021).

Gyermekút a kora gyermekkori intervenció rendszerben

A gyermekcsoportok és családjaik a kora gyermekkori intervenció ellátórendszerben kapják meg a számukra szükséges ellátásokat, szolgáltatásokat. A korai intézményrendszer szereplői közé soroljuk mindazokat az egészségügyi, köznevelési, szociális, gyermekvédelmi, gyermekjóléti, illetve egyéb intézményeket, valamint ezek képviselőit, akik a fogantatástól a gyermek iskolába kerüléséig a gyermekekkel (köztük a speciális ellátást igénylő gyermekekkel), illetve családjaikkal kapcsolatba kerülnek (Kereki, 2011). Többek között ide soroljuk az egészségügyi alapellátás szakembereit (házi gyermekorvos, vegyes praxisú háziorvos, védőnő) és a szakellátó szakorvosokat, a gyógytornászokat, a köznevelés területén dolgozó óvodapedagógusokat, gyogyopedagógusokat, pszichológusokat, mozgásfejlesztőket, konduktorokat vagy a szociális, gyermekjóléti, gyermekvédelmi területen működő szakembereket (például kisgyermeknevelők, családsegítők, esetmenedzserek, szociális segítők). Munkájuk a kora gyermekkori intervenció rendszerének különböző szakaszaihoz, a felismerés, szűrés fázisához, a problémaazonosítás, állapotmegismerés, diagnosztika szakaszához, illetve az ellátások, szolgáltatások, juttatások rendszeréhez kapcsolódik.

Ellátási jogosultsági csoportok

A Gyermekút-modellt leíró módszertani könyv (Kereki et al., 2020, 2022) elméleti keretezést nyújt a kora gyermekkori intervenció szerteágazó témaköréhez, amely segíti az ellátási utak kontextusának megteremtését. A kora gyermekkori intervenció értelmezése, célcsoportjainak meghatározása, a hazai ellátórendszer ellátásainak, juttatásainak, szakembereinek, illetve azok

feladatainak és kapcsolódásainak leírása segít ennek a több ágazathoz és területhez kötött, nagyon bonyolult rendszernek az átlátásában.

Az aktuális jogszabályi környezetet és az intézményrendszert figyelembe véve, az általános keretben megfogalmazott ellátási út mellett 25 ellátási jogosultsági csoport esetében ír le olyan gyermekút-algoritmust, amely a szakemberek (és a szülők) számára is egyértelműen követhető, áttekinthető. Minden olyan szakember számára, aki a gyermekkel a korai életszakaszban találkozik, a felismerés, szűrés; az állapotmegismerés, diagnosztika, illetve a fejlesztő, terápiás ellátás dimenziói mentén, lépésről lépésre tartalmazza, hogy egy felismert probléma esetén hová kell továbbirányítani a gyermeket, ott mely kompetenciájú szakembernek milyen teendői vannak, és egy megállapított probléma esetén hová küldhet tovább, milyen helyszínen, ki fogja nyújtani a szolgáltatást. A továbbküldési utak mellett a jelzési, visszajelzési utak szintén ismertetésre kerülnek az eljárásrendben. Az interdiszciplináris team tevékenység alapelvként jelenik meg a gyermekellátás minden egyes mozzanatában, elköteleződve amellet a holisztikus látásmód mellett, amely a többféle tudás és szakértelem együttesét kívánja megjeleníteni a gyermek fejlődési elakadásainak felismerése, a problémaazonosítás, a beavatkozások, azok tervezése, kivitelezése és értékelése horizontális ívében, a család kontextusában megjelenítve.

Az ellátási jogosultsági csoportok kialakításánál a szélesebb értelemben vett kora gyermekkori intervenció célcsoport kategóriái közül elsődlegesen a biológiai rizikóval élő, illetve biológiai (organikus) szinten érintetteknek és családjaikra irányult a fókusz, ezentúl a pszichésen sérülékeny csoport továbbküldési útjai is leírásra kerültek, mindehhez kapcsolódva pedig a szociálisan hátrányos helyzetű gyermekek és családjaik köre is bevonásra került². Ezek a csoportok sokszor egymást átfedő célcsoportokat alkotnak, ennek a ténynek a figyelembe vétele javasolt az ellátási utak értelmezésénél.

Szemponként merült fel még a korcsoportok alapján való tematizálás, választóvonalaként kezelve a 3 éves életkort, figyelembe véve egyrészt, hogy ez az óvodába lépés kezdete, másrészt a pedagógiai szakszolgálatok is ehhez az életkorhoz szabták differenciált működésüket, hiszen többek között döntően a 0–3 éves életkorú gyermekekre irányul a korai fejlesztés (amely 6 éves korig tart, de csak akkor, ha a gyermek állapota miatt óvodába nem járhat)³. Ugyancsak indokolja ezt a szétválasztást az a szakmai álláspont, hogy 3 éves kor alatt a fogyatékoscsoporthba való besorolás bizonyos állapotok esetén nem szerencsés. A korai organikus sérülések inkább csak rizikótényezőkként

² A kora gyermekkori intervenció célcsoportjai: (1) a biológiai rizikóval élő, illetve biológiai (organikus) szinten érintettek: a fejlődési rizikóval született (például koraszülött), a sérült, eltérő vagy megkésett fejlődésű, fogyatékos, illetve krónikus beteg és ritka beteg gyermekek; (2) a pszichés fejlődés szempontjából sérülékeny; (3) a szociálisan hátrányos helyzetű (HH, HHH), valamint (4) a kiemelten tehetséges gyermekek és mindezen gyermekek családjai, akik a korai beavatkozások sokszor egymást átfedő célcsoportjait alkotják (Kereki, 2015; Kereki & Szvatkó, 2015).

³ 15/2013. (II. 26.) EMMI rendelet a pedagógiai szakszolgálati intézmények működéséről, 4. § (4).

azonosíthatóak. Ilyenkor nem tudjuk még előre, hogy a különböző állapotoknak milyen kimenetei várhatók a beavatkozások hatására. Mindemellett az életkorspecifikus incidencieltéréseket is figyelembe kell venni, hiszen bizonyos fogyatékoságok felismerése későbbi életkorokban valószínűsíthető, ilyen például az ADHD, az autizmus spektrum zavar, valamint az intellektuális képességzavar (Vekerdy-Nagy, 2008). A három év feletti korcsoportot az iskolába lépésig tartó időszakig azonosítottuk be célcsoportként.

Az ismertetett elv mentén a 0–3 éves korcsoportra vonatkozóan beszélhetünk *fogyatékoságot eredményező állapotról*, amelybe beletartoznak a különféle szindrómák, ritka betegségek, a neuromusculáris eltérések⁴, a központi idegrendszer rendellenességei, valamint a látás és hallássérülés miatti eltérő fejlődés. A fejlődési rizikó miatt preventív ellátást igénylők esetében azokat az előzetes jelzéseket tekinthetjük kockázati tényezőkné, amelyek valószínűleg a későbbi nemkívánatos fejlődési utak, elakadások oki hátterében állnak. A korai fejlődést veszélyeztető biológiai meghatározottságú rizikótényezők közül az egyik leggyakoribb a *koraszülöttség*, amely későbbi fejlődési problémák megjelenésének forrása lehet. Átlagtól eltérő vagy megkésett fejlődésű csoportokról beszélünk a motoros funkciók, a kognitív funkciók, a kommunikáció atipikus fejlődésének előfordulásakor, illetve a szabályozási és a szorongásos zavarok esetén.

3 éves kortól az iskolába lépésig tartó időszakban a fennálló állapot már nagyobb eséllyel azonosítható *fogyatékosággként*, különösen a diagnózis felállítását követően. Az ebben a korcsoportban megnevezett fogyatékoságtípusok (látássérülés, hallássérülés, mozgásszervi fogyatékoságok, intellektuális képességzavar, beszéd-fogyatékoság, autizmus spektrum zavar, tanulási- és viselkedészavarok) szakmai megfontolások alapján nem követik le teljes mértékben a vonatkozó jogszabályban megjelenő sajátos nevelési igényű gyűjtőnév alatt felsorolt fogyatékosági csoportokat és azok megnevezéseit⁵. Ugyanakkor figyelembe véve, hogy bizonyos jogosultsági csoportokról a születéstől az iskolába lépésig gondolkodunk, külön halmazt képeznek a következő kategóriák: halmozott fogyatékoság következtében zavart fejlődés, krónikus gyermekkori betegségek, *traumával és stresszrel összefüggő zavarok* (kötődési zavarok, hospitalizáció, poszttraumás stressz-zavar), valamint a *pszichoszociális okok miatti veszélyeztetettség* (elhanyagolás, bántalmazás).

⁴ Változatos klinikai képet mutató, főként genetikai eredetű betegség, amely akadályozza a gyermekek mozgás- (motoros) képességeinek kialakulását, fejlődését, mozgástevékenységük gördülékeny kivitelezését, és sokszor eredményezi a már kialakult motoros funkciók leépülését.

⁵ A köznevelési törvényben foglaltak szerint, amennyiben a pedagógiai szakszolgálat szakértői bizottságának véleménye alapján a gyermek mozgásszervi, érzékszervi (látási, hallási), értelmi vagy beszéd-fogyatékos, több fogyatékoság együttes előfordulása esetén halmozottan fogyatékos, autizmus spektrum zavarral vagy egyéb pszichés fejlődési zavarral (súlyos tanulási, figyelem- vagy magatartásszabályozási zavarral) küzd, abban az esetben sajátos nevelési igényűként azonosítják (lásd 2011. évi CXCV. törvény a nemzeti köznevelésről, 4. §, 25).

Ellátási út a jogszabályok alapján

A szélesebb értelemben vett kora gyermekkori intervenció értelmezése alapján az ellátási utat több szakaszra tagoljuk, a pre- és a perikonceptcionális szakasztól a várandósságon és a perinatális időszakon keresztül a hazakerülés utáni, az otthon és az iskolába lépés előtti intézményes ellátásban eltöltött időszakig (Kereki et al., 2014). Az egyes szakaszokban az eltérő ágazatok más-más hangsúllyal vannak jelen, mint ahogy a felismerés, a diagnosztizálás és fejlesztő-, terápiás beavatkozások folyamatába is különböző szinteken lépnek be. Az ellátási út szakaszait tekintve az aktuális jogszabályok alapján beazonosíthatóak azok az intézmények, illetve szakemberek, amelyek/akik az ellátásban részt vesznek. A feladataik és a különböző rendszerszereplők közötti továbbküldési és jelzési utak a jogszabály által meghatározottak, illetve azok alapján beazonosíthatóak.

A felismeréstől az ellátásba kerülésig tartó gyermekút egy általános séma szerint leírható, a különböző sérülésspecifikus utak ettől differenciáltabban futnak. A gyermek kórházból való hazakerülése után elsődlegesen az egészségügyi alapellátásnak van szerepe, a védőnő első látogatása 48 órán belül megtörténik⁶, a házi gyermekorvos/háziorvos első vizsgálata pedig a hazakerülés utáni 4–7 napon belül⁷. Sűrű kontrollpontos szűrőrendszer biztosítja a fejlődésbeli elmaradások és eltérések kiszűrését, felismerését. A védőnő három alkalommal vesz fel rizikókérdőívet, a várandósság ideje alatt, a gyermek egy hónapos korában, valamint a későbbiekben az életkörülményekben történő egészségi, környezeti változás esetén. Szülői megfigyelésen alapuló kérdőívet a gyermek egy hónapos és hét éves kora között 12 alkalommal töltenek ki a szülők (ha szükséges, védőnői segítséggel), három kiegészítő életkorban lehet kontrollálni az előzetes, kevésbé egyértelmű eredményeket⁸. A szülői kérdőív a védőnői szűrővizsgálati kérdésekkel összehangoltan szűri ki a problémás eseteket. Ugyanakkor a házi gyermekorvosok, háziorvosok számára is egységes vizsgálati szempontsorok kerültek megfogalmazásra, a releváns vizsgálatok elvégzését az újszülött hazaadását követő első vizsgálat után 13 alkalommal, illetve két kiegészítő életkorban kell elvégezni⁹.

Amennyiben a védőnő a szűrés során eltérést tapasztal, a szülőt a gyermek háziorvosához irányítja, kivéve érzékszervi eltérés gyanúja esetén, mi-

⁶ 51/1997. (XII. 18.) NM rendelet a kötelező egészségbiztosítás keretében igénybe vehető, betegségek megelőzését és korai felismerését szolgáló egészségügyi szolgáltatásokról és a szűrővizsgálatok igazolásáról, 8. § (4).

⁷ Jellemzően a szokásjog alapján látogatja meg az újszülöttet a házi gyermekorvos/vegyes praxisú háziorvos, akinek csak az intézeten kívüli szülés esetében írja elő a jogszabály a szülés megtörténtétől számított 4–7 napon belül történő látogatást (4/2000. (II. 25.) EüM rendelet a háziorvosi, házi gyermekorvosi és fogorvosi tevékenységről, 4. § (3) b).

⁸ A *Gyermek-alapellátási útmutatóban* (Altörjai, Fogarasi & Kereki, 2015) megtalálhatóak a rizikókérdőívek és a szülői kérdőívek, korcsoportok szerinti bontásban.

⁹ 51/1997. (XII. 18.) NM rendelet a kötelező egészségbiztosítás keretében igénybe vehető betegségek megelőzését és korai felismerését szolgáló egészségügyi szolgáltatásokról és a szűrővizsgálatok igazolásáról, 4. § és 1. sz. melléklet.

kor is közvetlenül irányíthat az egészségügyi szakellátás felé¹⁰, ugyanakkor mindezt jelzi a gyermeket ellátó háziorvosnak. Ha a házi gyermekorvos/házi orvos vizsgálata alapján indokoltnak tartja, saját ágazatának szakellátásába utalja tovább a gyermeket. Mivel a jelenlegi szabályozás nem tartalmazza a pedagógiai szakszolgálat felé történő továbbküldési utat, ezért csak javasolhatja a szülő számára az intézmény felkeresését. A pedagógiai szakszolgálati rendelet alapján megnevezett szakellátó szakorvosok *a három évesnél fiatalabb gyermekek* esetében, ha szükséges, közvetlenül javasolhatnak korai fejlesztést a gyermek számára, és egyúttal a járási pedagógiai szakszolgálathoz irányítják, ahol a szakértői bizottság az orvosi diagnózis és javaslat alapján állítja ki a szakértői véleményt¹¹. Adott esetben a szakellátó szakorvos más intézménybe is küldheti a gyermeket, így ahol a korai fejlesztést szakszolgálati feladatként látják el (korai fejlesztő központ) vagy olyan egészségügyi intézménybe (akár magánellátóhoz)¹², ahol rehabilitációs, rehabilitációs, terápiás ellátásban tudják a gyermeket részesíteni. Az egészségügyi szakellátásból a három éves kor feletti gyermeknek is a járási pedagógiai szakszolgálat felé vezet az útja, ahol komplex vizsgálat elvégzése után döntenek el, milyen ellátásban kell részesülnie.

Amennyiben a gyermek bekerül bölcsődébe vagy óvodába, a kisgyermeknevelők és az óvodapedagógusok feladatai között megjelenik a gyermekek fejlődésének nyomonkövetése. A kisgyermeknevelők a 0–1 éves gyermekekről havonta, az 1 évesnél idősebbekről háromhavonta vezetik a *Fejlődési napló* című kötelező dokumentumot. Az óvodapedagógusok többféle mérőeszköz közül választhatnak, előfordul, hogy egy-egy intézményben önállóan kidolgoznak a fejlődés nyomon követésére alkalmasnak tartott eszközt. Az óvodai évek során a pedagógiai szakszolgálati munkához kapcsolódva jelenleg két kötelező, jogszabály által előírt köznevelésbeli szűrésen esnek át a gyermekek, és mind a két szűrés a logopédia területéhez tartozik: hároméves korban a *KOFA-3* korai nyelvfejlődési szűrőeljárás felvétele, ötéves korban *SZÓL-E* szűrőeljárás, a nyelvi fejlettség szűrésére. *A kora gyermekori intervenció ágazatközi fejlesztése* projekt keretében kifejlesztett, validált mérőeszköz, a *Gyermekfejlődési kérdőív*, feltehetően segíteni fogja a fejlődés nyomonkövetésének egységes szempontrendszer szerinti megvalósulását.

Ha a szakember megfigyelései, a szűrő-mérő eszközök valamilyen a gyermek esetében fejlődésbeli elmaradásra vagy eltérésre hívják fel a figyelmet történjen ez a felismerés bármilyen, nem egészségügyi intézményben – bölcsődében, óvodában, család- és gyermekjóléti szolgálatnál vagy központban,

¹⁰ A csecsemő- és gyermek fül-orr-gégészet és a gyermekszemészet orvosi beutaló nélkül is igénybe vehetők. Lásd 217/1997 (XII. 1.) Kormányrendelet az 1997. évi LXXXIII. a kötelező egészségbiztosítás ellátásairól szóló törvény végrehajtásáról, 2. §.

¹¹ 15/2013. [II. 26.] EMMI rendeletet a pedagógiai szakszolgálati intézmények működéséről, 4.§, 2a)

¹² 12 2003. évi LXXXIV. törvény az egészségügyi tevékenység végzésének egyes kérdéseiről, 3. §, 7.§

gyermekotthonban, Biztos Kezdet Gyerekházban stb. –, akkor a gyermeket a szülővel jellemzően a járási pedagógiai szakszolgálat felé kell, hogy irányítsák. A járási pedagógiai szakszolgálat feladata a gyermek teljes körű pszichológiai, pedagógiai-gyógypedagógiai vizsgálata, továbbá szükség szerint orvosi vizsgálata. Amennyiben a szakértői bizottság korai fejlesztést javasol, ellátási helyszíneként a gyermek lakóhelyéhez legközelebb lévő pedagógiai szakszolgálati tagintézményt jelöli ki. Ha ilyen módon nem oldható meg az ellátás, a gyermek fejlesztésére otthoni ellátás keretében, vagy a gyermek gondozását végző intézményben kerülhet sor¹³. Ha megítélése szerint a gyermeknél saját nevelési igény valószínűsíthető, a gyermeket – dokumentációs anyagával együtt – továbbküldi a megyei szakértői bizottság felé, ahol a sajátos nevelési igényt megállapítják vagy kizárják¹⁴.

A gyermekút védelmi terei, az együttműködések hatékony allokálása

A gyermek nevelésében és oktatásban részt vevő pedagógusok szerepe kiemelkedően fontos a gyermekút követése szempontjából. Az Nkt. 1. § (1) bekezdése szerint, a törvény célja olyan köznevelési rendszer megalkotása, amely elősegíti a gyermekek, fiatalok harmonikus lelki, testi és értelmi fejlődését, készségeik, képességeik, ismereteik, jártasságaik, érzelmi és akarat-tulajdonságaik, műveltségük életkori sajátosságainak megfelelő, tudatos fejlesztése révén, és ezáltal erkölcsös, önálló életvitelre és céljaik elérésére, a magánérdeket a köz érdekeivel összeegyeztetni képes embereket, felelős állampolgárokat nevel. A 3. § (1)–(2) bekezdések alapján főszabályként a köznevelés középpontjában a gyermek, a tanuló, a pedagógus és a szülő áll, akiknek kötelességei és jogai egységet alkotnak. Ehhez társultan megjelennek a társszaktmák képviselői, nevezzük a Gyvt. (1997. évi XXXI. tv.) értelmében észlelő- és jelzőrendszeri tagoknak, akik tudásalapú és bizalmi kapcsolódása nélkül ma nem beszélhetünk gyermekvédelemről. A kölcsönös információ-áramlás feltétele az adekvát és felelős jelentét, a tudásalapú kapcsolódások rendszere és a rendszerszintű ellenállások (akár a család, akár a társszaktmák részéről) szinte napra pontos ismerete.

A szociális dimenzió az, ami összekapcsol, ami referenciát nyújt és a fejlődés allokációit adja a rendszerszintű gyermekút megértéséhez. A szociális munka megszületése óta a praxis alapú megközelítésekkel igazolta képzései és kutatásai irányvonalait. Eredeti közege az aktív cselekvés (*knowledge-for-action*), ami a tapasztalati tudások összegzésére hagyatkozik (Budai & Szöllősi, 2020). Igazi hajtóerő, a szakmai és jogszabályi környezetben is deklaráltan

¹³ 15/2013. (II. 26.) EMMI rendelet a pedagógiai szakszolgálati intézmények működéséről, 4. § (8).

¹⁴ 15/2013 (II. 26.) EMMI rendelet a pedagógiai szakszolgálati intézmények működéséről, 11. § (1), (2).

megjelenő tudatos jelenlét. Elég, ha a gyermekvédelmi törvényünk azon passzusaira tekintünk rá, ahol a már említett jelzőrendszeri aktivitást felelősökhöz rendeli. A családsegítő- és gyermekjóléti szolgálatok ezeknek a rendszereknek a támpillérei, akik minden hazai településen elérhető aktivitással kapcsolják össze a tapasztalati tudások bázisát. Mindezek mégis csupán normatív intézkedések maradnának a *cselekvő én* jelenléte nélkül, ami a megfelelő tudásokkal párosulva az egyik legfontosabb eleme a gyermekvédelmi együttműködéseknek. A cselekvés hajtóerejét az önreflektív, tudatos segítői jelenlét adja. A gyermekútkövetési együttműködések komplexitásának vizsgálatában alapvetően fontos a tudatos jelenlét és a jelzési-együttműködési aktivitás összekapcsolása. index a felismerési és cselekvési szándékok mozgatórugója.

Önreflektív jelenlét a jelzőrendszeri munkában

Az önreflexió nem csupán szociális vagy pszichés karakterű identitásképző elem. Valamennyi, a gyermekútprojektben érintett társprofesszió sajátja is.

Azt, hogy a gyermekútsegítés az egyéni életutak sajátos produktuma, amely tud igazságtalanságokat és aránytalanságokat is szülni, csak az képes felismerni, aki a tudatos önreflexiót választja. Képes belső diskurzusra, önértékelő és önelemző attitűdre. Képes felismerni a jelzési és együttműködési szándék mögött meghúzódó érzelmi és sajátélményű aszimmetriákat. Az aszimmetria a segítői kapcsolatok természetéből fakad, a kongruens működés feltétele ezek releváns felülvizsgálata. Mint ahogy annak a tisztán látása is, hogy mi vagyunk a segítségért vagy a segítség van értünk. A bennünk élő segítő, együttműködő, vagy „aktor” széles perspektívákat nyit, amit higgadt és megengedő szemlélettel kell tanulmányoznunk. A féltve őrzött érzelmi aszimmetriáknak (lásd elhatárolódásoknak vagy bevonódásoknak) is lehet valóságépítő és rekonstruáló hatása, ha azokat legalizáljuk és felismerhetővé tesszük. A gyermekvédelmi identitásunk az ágazatközi feladatmegosztások sajátosságát is mutatja. Mit tud a szakember az adott esettel kezdeni? Hol, miben látja saját elakadásait, miért tart vissza vagy mikor delegál jelzésértékű információkat.

A segítőipraxis-elméletek mentén minden körülmény, tudás és tapasztalat relatív. Két ember találkozásán és „kémiaián” múlik a segítség, amely alapvetően érzelmeket és élményeket adaptál. Az élményközpontú szemlélet erősen meghatározta szakmai formálódásunkat (Haász & Varga, 2010). A segítség eseményvezérelt folyamata a kapcsolati történéseket, mint meghatározó életeseményeket jeleníti meg, melyben minden egyes aktusnak (kommunikációnak, reflexív felismerésnek) élménytartalma lehet. A segítő kapcsolatban résztvevőkön múlik a tartalom kitöltése spontán aktusok által, mint a személyes vagy kapcsolati tényezők, elégedettség, és mintanyújtás. Az élményközpontú kapcsolat mélyebb összefüggéseinek értelmezése a gyakorlatban, az időkorlátoktól vagy egyéb zavaró tényezőktől mentes dialógusok megvalósulásának a feltétele. A szakmai dialógusok két színtere az úgyneve-

zett explorációs vagy explicit kérdezz-felelek – típusú dialógus, valamint a reflexív vagy implicit kérdezz-felelek – típusú dialógus. Ez utóbbi két fajtája a viselkedési- (vagy társreflexió) és az önreflexió (Haász & Varga, 2010).

Az élmények rendszerezésének eszköze az önreflektív tudás, amelyet minden érintett szereplőnek gyakorolni kell ahhoz, hogy hiteles és ezáltal bizalmi tudjon maradni. Gyakran felmerül problémaként, hogy a gyermekkel professzionálisan foglalkozó szakemberek hogyan értelmezik ezeket a tapasztalati élményeket. Mennyi időt szánnak az egyes interakciók érzelmi megértésére, gyakorolni képesek-e a perspektíaváltás szemléletformáló erejét. Mégis talán a legegyszerűbb megközelítése a kérdésnek, hogy tudnak-e kapcsolódni a gyermekhez és nevelési környezetéhez.

1. ábra

Hatékonyság a gyermekvédelemben (Forrás: saját szerkesztés)



Az önreflektív jelenlét bástyái közül szükséges kiemelni párat, ami a hatékony segítők, együttműködési folyamatokat támogatja:

1. *Fokozott érzelmi bevonódások szerepe.* Az itt és most személyközi kapcsolataiban táplált érzelmek, a szimpátia – antipátia érzelmi tengelyen való elhelyezkedés önfeltáró jellege egy sor kiváltó esemény, akár élethelyzet vagy személyhez kötött viselkedési minta alapjául szolgál. Az empátia, mint fejlett érzelmi, mentalizációs képesség csak és kizárólag a tudatos érzelemszabályozás alapja lehet. Ahol a pozitív és negatív érzelmi részvétel, ezzel együtt a klienst felmentő vagy épp ellenkezőleg, okoló/hibáztató/stigmatizáló attitűdök önreflektív vizsgálata megtörténik, az érzelmi tengelyek kiegyenlítésére törekvés, az úgynevezett *realizált érzelmi távolságtartás* elérése zajlik. Ez egy tudatos működés, amiben önmagunk érzelmeinek vizsgálatát végezzük.
2. *Szolgáltatói tévutak.* A szindrómás segítség és annak felismerése, hogy kiért zajlik a segítő munka, a gyermekút kompetenciák nélkülözhetetlen eleme. A túlzott érzelmi bevonódások mögött gyakran a saját érzelmi igé-

nyek sokszor tudattalan reprezentálása zajlik, ami lehet egyszerű kompenzációja az érzelmi deficitek rekonstruálásának. Fejlett önismerettel a folyamat megszakítható, a tudattalan, vagy berögzült viszonyulások felismerhetővé válnak. Ennek egyszerűen értelmezhető megközelítése, mikor „értünk, segítőkért van a segítség” nem lehet a professzionalizáció része.

3. *Ön- és társreflexiók kiegészülése.* A kapcsolati munkában a saját viszonyulás meghatározója a társ (segített/kliens és környezete) reflektív jelenléte. Az érzelmek, indulatok megértése a saját segítői viszonyulásaink sarokköve. Egy sor érzelmfeltáró technika (ventillálás, érzelmi tükrözés) segíti a mentális változók irányainak, intenzitásainak követését. Az indulat- és viszontindulatáttétel mögött a gyakran tapasztalt érzelmi projekciók félreértése, azok tisztázatlansága állhat. A segítő akkor tudja a problémát és annak érzelmi kontextusát a helyén kezelni, ha a segítségre szoruló saját tapasztalatait, a helyzet megélését reflektív módon kinyilvánítja és azt a segítőmegfelelő kontextusba tudja helyezni.

A gyermekút, azaz a gyermek és környezetének releváns ismerete éppúgy a szociális, mint a pedagógiai és az egyéb kapcsolódó társszakmák szakmai identitásának részévé kell váljon. Ebben kulcsfontosságú mozzanat az *ellenállások* megfelelő értelmezése. *Az egyik leggyakrabban tapasztalt folyamat a környezeti ellenállás, a terhelések fokozódása vagy a változás elérésének tehetlenségi mutatói mentén.* Ebben segít a rendszerszintű ismeretek előhívása, ami minden működő rendszer sajátja. A rendszerelméletek a belső homeosztázisra helyezik a hangsúlyt, aminek feltétele a környezeti kiszámíthatóság, a megszokotthoz való biztonságot nyújtó alkalmazkodás megléte. Egy gyermek számára, ugyanúgy ahogyan egy felnőtt számára, a saját megkonstruált valósága a mérvadó, amit a nevelés vagy a család tett számára valóssá és követhetővé. A rendszerelméletek a kölcsönös válaszreakciók mentén úgynevezett már rögzült maladaptív¹⁵ viselkedéselemeket, valamint úgynevezett rendszerre szabott viselkedési illemkódexeket rögzítenek. Ezekben a család könnyen tudja tagjait navigálni, a szerepeket és az anticipátorokat (következményeket) is egyértelműbben látja, hisz a sajátja. Innentől fogva nem létezhet egyetlen szakmai professzió sem abban a tévhitben, hogy rögzült viselkedéseket instrukciók vagy gyors intervenciók mentén képes lesz megváltoztatni. Az ellenállások természetes rendszere a változásokkal szembeni egyéni érzékenység folyamatának tudatos és szakmai dekódolása. Nem szakmai sikertelenségek szintéziséről beszélünk, legalábbis addig nem, amíg a rendszerszintű ellenállások felismerése és az ahhoz alkalmazkodó interakciók és érzelmi motivációk tisztázatlanok maradnak. Gyakran tapasztalt ellenállás jele lehet a gyermek, mint érzelmileg legérintettebb családtag viselkedése,

¹⁵ A maladaptív kifejezés a pszichológiában és az evolúcióbíológiaiában elégtelen, hiányos, rossz alkalmazkodást jelent, ami gyakran kifejezetten káros viselkedésben vagy tulajdonságokban nyilvánul meg. (A Szerkesztő) Forrás: lexiq.hu

egy általunk kontrollált pedagógiai környezetben. A tudásalapú kompetenciák kiszélesítése nemcsak teoretikussá, hanem gyakorlatban is alkalmazni képes hatékony szakemberré teszik annak tudatos művelőjét. A kérdés minden esetben a megértésen van. A viselkedések és rendszerszintű kapcsolataik feltérképezése adhat világos támpontokat a jelenben észlelt ellenállások magyarázatához. Gyakran tapasztal folyamat az is, ahogy a család, mint rendszer a saját határvonalai meghúzásával teszi egyértelművé autonómiáját. Az autonómiára törekvés a rendszerek önvédelmét szolgálja. A döntésképeség látszata mögött gyakran korábban megélt védekező mechanizmusok állnak, amit szintén a helyén kell értelmezni ahhoz, nehogy idejekorán tegyünk elhamarkodott szakmai döntéseket. Például a korai fejlesztések gyakran viszsztatérő „zsákutcai” a szülői ellenállások kezelésének nehézsége. A szülői autonómia és a fejlődési lehetőségek elfogadásának összekapcsolása felelős szakmai, főként kommunikációs kompetenciákat kívánnak meg a gyermekút követésében érintett szakemberektől.

Az általános gyermekvédelem ismerete egyéb olyan identitásképző elemet is magában foglal, melyeket a társszakmáknak, így a pedagógiának is felkészülten kell fogadnia:

Nincs tőlünk független gyermekvédelem. A Gyvt. vonatkozó paragrafusai az észlelő- és jelzőrendszeri funkciók, valamint az együttműködési kötelezettségek kiemelt szerepére hívja fel a figyelmet, ami a gyermekekkel hivatásszerűen foglalkozó társprofessziók erkölcsi, egyben jogszabályi kötelezettsége. Fontos kérdés tehát a felelősség értelmezése. Ha a preventív gyermekvédelemben hiszünk, ami aktív családtámogató folyamatokkal párosul, akkor egy fontos, sőt lényegi elemet ki kell emelnünk a pedagógia vonatkozásában. A változások elsőrendű indikátorai alapvetően a pedagógusok és azok a családközei egészségügyi szolgáltatók - a védőnő, a házi gyermekorvos - akik nem direkt módon a „megnevezett, vagy indexált” veszélyeztetéssel dolgoznak. Hogy kifejtsük ennek jelentőségét példának okáért a pedagógiai munka esetében, elég ha azt a tényt azonosítjuk, ami a pedagógiai nevelői munka és a köznevelés sajátja. Egyszerre egy időben a legtöbb gyermeket, ahogy az őket körülvevő körülmények, nevelésük, vagy magatartásuk változását is alapvetően a kisgyermekpedagógia és a köznevelés későbbi pedagógiai szereplői látják, ahogy az úgynevezett korai kezelésbevétel szükségét vagy igényét is. Persze ha látják, vagy látni akarják. Innen datálódik a gyermekvédelem szereplőinek legfőbb felelősségi köre, ahogy a felelős gyermekutak elindításának elvárt feladata is. Kiemelt szereplői a jelzőrendszernek, akiket persze nem dőlt és félkövér betűkkel szerepeltet a hivatkozott joganyag, ugyanakkor releváns jelenlétükkel igazolható gyermekvédelmi aktivitásuk jelentősége. Ma már megkérdőjelezhetetlen a jól felkészült, gyermekvédelmi ismeretekkel felvértezett pedagógusok jelenléte.

Egyéni versus kollektív felelősség. Tény, hogy az egyéni szintű felelősség kérdését a korábbiakban érintett magánéleti tényezők mellett a jogszabály (Gyvt.) is kiemelten deklarálja. A hazai, ahogy egyetlen gyermekvédelmi szabályozás sem tudja ugyanakkor semlegesíteni a szubjektív tartalmak ere-

jét. Azt, ahol a felelősség születik, ahol látom, vagy látni akarom a probléma gyökerét, a viselkedések változóinak eredőjét. Ma gyakorló szakemberként gyakran elütjük ezt a terhelési és figyelmi kapacitásaink kimerülésével, sok esetben irracionális vezetői vagy fenntartói döntések hálójában, mi magunk is veszélyeztetettnak érezhetjük magunkat. Ezek mind reális tapasztalások és megélések lehetnek, ám magyarázatai a gyermekvédelmi felelősség kérdésének semmiképpen sem. Mi lehet akkor vigasz? Itt van az egyéni felelősséget megosztó úgynevezett kollektív felelősség kérdése, ami nem véletlenül jelzőrendszeri és együttműködési aktivitásokban teljesedik ki gyermekvédelmi törvényünkben. 2018 szeptembere hozta azt a hangsúlyos gyermekvédelmi változást, ami a szociális munka közneveléshez rendelésével a család- és gyermekjóléti központok kötelezően vállalt feladatai közé illesztette az óvodai és iskolai szociális segítő tevékenységet. Az együttműködés és felelősségmegosztás vonatkozásában bár korábban is adott volt a lehetőség a releváns információk megosztására, mostantól a megoldás is házhoz megy. Olyan szociális szakemberek kerültek a pedagógia helyzetekhez legközelebb, akik szerepe a felelősség kollektivizálásában meghatározó. Nyitott, bizalmi légkört teremtve lépnek a közös felelősségvállalásban és ha kell, támogató szakmai jelenlétet biztosítanak a köznevelési intézmények számára. A jelzőrendszer motorjaként is ismert szolgáltató egyben koordinatív szerepet is betölt a jelzőrendszeri szereplők közötti kommunikációban, a területet érintő gyermekvédelmi kérdések tematizálásban.

2. ábra

A felelősségek egyensúlya (Forrás: saját szerkesztés)



A gyermekvédelem gyakorlatközpontú kérdései

A hazai gyermekvédelem ismeretköre a jogalanyiség vonatkozásában szükségyszerű, ami alapvetően két fontos támpillérré épít. Az első a gyermekvédelmi észlelő- és jelzőrendszer deklarált feladatait hangsúlyozza, míg a másik fontos pillér a szakmaközi kommunikációt támogató rendszerek és folyamatok ismeretét. A továbbiakban ezeket a támpilléreket értelmezzük az evidenciák elnagyolása helyett gyakorlatközpontú és a szakmai munkát segítő jelleggel.

A gyermekvédelmi jelzést segítő tényezők

Legfontosabb kérdés a gyermekvédelmi jelzést megalapozó információk köre, ami sok tévhitnek ellentmondó valós gyakorlatot kell kövessen. A legkézenfekvőbb ellentmondás, hogy a jelzésre és együttműködésre kötelezett természetes és jogi személyek a feltételezett¹⁶ veszély észlelését követően csak és kizárólag a saját benyomásait és tapasztalataikat¹⁷ jelzik a törvényben nevesített intézmény/hatóság irányába. Nem bonyolódhatnak saját kompetenciáikat meghaladó vizsgáló/bizonyító eljárásba, még akkor sem, ha ennek – belső, egyéni vagy intézményi – szükségét érzik. Gyakran megszólal a felelősség kérdésének félreértelmezése a jelzésnek kitett gyermek, család vonatkozásában és ami még megtorpanást jelenthet, az alapvetően a jogos félelem. Mi lesz, ha nem jól látjuk a kialakult körülményt? Hogy vállalhatunk ezért pont mi felelősséget? Ki segít bennünket abban, ha a jelzést követő ellenállásokba, esetleg fenyegetésekbe keveredünk?

A felsorolt három kérdés a gyermekvédelmi jelzőrendszeri szabályozás óta kardinális kérdések a jogalanyiség vonatkozásában. Szándékos a jogi nyelvezet alkalmazása, hiszen alapvetően lefordítható lenne *de jure* pusztán erre is, ami nem szól másról, mint a jogkövető magatartásról. Aki jelzésre kötelezett intézményt képvisel, egyszerűen a jogszabályi felelősségre vonás terhe mellett kell munkáját végezze, melynek része a kiterjesztett gyermekvédelmi hatáskör. Ez önmagában egy érzelemmentes, ám a gyermek mindennek felett álló érdekét vizsgáló tényállás, ami megkérdőjelezhetetlen. Mégis ennek ellensúlyozása érdekében számos olyan, a jelzést tevőt védő intézkedés ismeretes, ami valamelyest megkönnyíti a nyílt esetkommunikációt. Az egyik ilyen a jelzést tevő adatainak védelme. A jelzőrendszer hatékonyabb működése és a jelzést adó védelme érdekében lényeges szabályozást vezetett be 2014. március 15-től a Gyvt. 17. § (2a) bekezdése és 130/A. §. 2. bekezdése. Ennek értelmében a családsegítő és gyermekjóléti szolgálatnak és a gyámhatóságnak a gyermek bántalmazása, elhanyagolása miatt jelzést tevő intézmény, személy adatait külön kérelem nélkül is zártan kell kezelnie. Emellett a gyermek bántalmazása, súlyos elhanyagolása vagy egyéb más súlyos veszé-

¹⁶ Lásd a gyanú fogalmát, mely később kerül kifejtésre.

¹⁷ Többnyire a megváltozott és veszélyeztető körülményről, vagy magatartásról.

lyezettő ok felmerülése esetén a gyámhatóság erre irányuló külön kérelem hiányában is zártan kezeli a gyermek, a tanú és az eljárást kezdeményező szerv vagy személy adatait. Természetesen a jelzés mögé rendelt adatvédelem csak időlegesen nyújthat megnyugvást, a családi autonómiásértés miatt aggódó jelzőrendszeri tagoknak.

Az a szemléletváltás, amit a gyermekvédelem kíván *de facto* kiszélesíteni, az már önmagában is megnyugtatóbb képet fest, különösen a kötelezettségek ismeretében. A szemlélet pedig nem más, mint a gyermek mindenképp álló érdekének, a gyermeki alapjogok sérthetetlenségének a biztosítása. Ez egy határozott kommunikációs térben preventív intézkedésnek minősül, ami – s a határozottság alatt ezt értem – a szülői, családi, gondozói kapcsolatokban egyaránt determinált prioritásként értelmezendő. Legyen fontos a gyermek környezete számára a veszélyeztetés tényének ismerete, függetlenül az azokat kiváltó, avagy meghatározó kontextusok értelmezésétől. Ebből következően legyen motivált a gyermek közvetlen és szakmai környezete az együttműködésben, különösen a veszélyeztető okok megszüntetésében, ami már a jelzést követő szakmaspecifikus együttműködések, azaz a családsegítés keretében zajlik.

3. ábra

A jelzési folyamat lépcsőfokai (Forrás: saját szerkesztés)



A jelzési protokoll értelmében két hangsúlyos kérdés merül fel. Az egyik a szakmaterületi preventív intézkedések területe, míg a másik a jelzés alapjául szolgáló „gyanú” mint jogszabályi terminus értelmezése.

A gyermekút és gyermekvédelem szakmaközi kapcsolatrendszerében a lehető legnagyobb hangsúly helyeződik a konkrét gyermekvédelmi szereplőkön kívüli szakterületek (szakemberek) gyermekvédelmi identitásának kialakítására. A gyermeki fejlődési rendellenesség, a probléma, vagy tünet korai kezelése az egyes szakterületi tevékenységek prevenciójának része. Ennek legfőbb eleme a felismerés és korai kezelésbevitel. A primer prevenció értelmezése azonban még határozottabb feladatköröket céloz az egyes társzakták – az egészségügy, a köznevelés, a szociális ellátórendszer – sajátjaként értelmezett gyakorlat- és módszerspecifikus tudások rendszerében. Az egészségügy az egészségpromóció terén kapcsolódik a közneveléshez is,

ahogy a tudatos gyermekvállalás és a fejlődési eltérések korai diagnosztikája szintén megjelenik a primer színtereken. A szakmaközi kapcsolatok kiépítésében és a folyamatos kooperációk részeként monitorozni szükséges az egyes lokális hálózatokban a preventív intézkedések komplex kapcsolódásának lehetőségeit, ezzel is segítve a gyermek családban történő nevelkedését.

A *gyanú* mint szakterminus mindazoknak a jelzőtüneteknek és rendszerindikátoroknak az összesege, amelyet bármely jelzésre és együttműködésre kötelezett szakterület *a saját szakmai szűrőin keresztül veszélyeztető helyzetnek ítél meg*. Alapvetően szubjektív megítélésről van szó, amihez objektív feltételrendszert támasztanak a vonatkozó joganyagok. Az „input” tehát a szubjektum megítélése, tudás és szakmai tapasztalat alapján. Ehhez társulnak a későbbiekben azok az intézkedések, amelyek a veszély mielőbbi elhárítását segítik. A megszokottól eltérő viselkedés, fejlődés, állapot az, ami a gyanú kiszűrésének alapja lehet.

Hatékony együttműködési formák a gyakorlatban

A kollektív felelősség megteremtésének további fontos eszköze a szakmaközi kommunikációt és együttműködést elősegítő módszerek ismerete és alkalmazása. Ahhoz, hogy a felelősségi és terhelési egyensúlyok helyreálljanak, nélkülözhetetlen eszköz a nyíltan vállalható szakmaközi kommunikáció. Ennek jogalapja is mára tisztán értelmezhető. Fontos elem a jelzés megtételének megfontolása közben, hogy a titokvédelem, a gyermek adatainak védelme ne élvezzen elsőbbséget a jelzést tevő tudatában a gyermek veszélyeztetésének, bántalmazásának stb. gyanúja esetén, hanem a veszélyeztető okok elhárítása és a gyermek alapvető jogainak védelme legyen a fókuszban. Előfordul, hogy a gyermekvédelmi jelzőrendszer tagjai a jelzés elmulasztásakor titoktartási kötelezettségükre hivatkoznak, így fontos figyelni arra, hogy a Gyvt. 17. § (2) bekezdés szerint a jelzőrendszeri tagok kötelesek jelzéssel élni a gyermek veszélyeztetettsége esetén a családsegítő és gyermekjóléti szolgálatnál vagy hatósági eljárást kezdeményezni a gyermek bántalmazása, súlyos elhanyagolása, más súlyos veszélyeztető ok fennállása esetén. A Gyvt. 135–136/A. §-ában foglalt rendelkezések a jelzőrendszeri tagoknak az adatkezelésre – beleértve a törvényben meghatározott szervnek, hatóságnak való továbbítást is – kifejezett felhatalmazást adnak. Az Infotv. 3. §-a értelmében a jelzőrendszeri tagok közötti kommunikáció ugyanúgy nem minősül adattal való visszaélésnek vagy jogosulatlan adatkezelésnek.

A szakmaközi konzultáció fontos eszköz az esetmenedzsment, ahogy a gyermekút követésében is, ami alapvetően az együttműködésre épít. A formális szakmaközi együttműködések mellett a kapcsolati háló bővítése és informalizálása még nagyobb teret nyit a szabad interakcióknak. Személyre szabottá tehető a megszólítás, ahogy a segítségkérés is egyes szakmaközi helyzetek, valós problémák értelmezésében.

A szakmaközi konzultációs formák sajátosságai:

Egyéni esetkonzultáció: Ezt a kapcsolati formát lehet a hétköznapokban is a leghatékonyabban alkalmazni. A személyközi szakmai kapcsolatok rendszere átszövi a felelősségteljes gondolkodást, ami egyfajta érzékenységet és nyitottságot feltételez. A legfontosabb szempont, hasonlóan az egyéni versus kollektív kötelezettség értelmezéséhez, az hogy nem vagyunk egyedül a problémák detektálásában, ahogy azok megoldásában, kezelésében sem. A nyílt interakciók ugyanakkor a már említett kapcsolati háló működtetésének és karbantartásának (adok-kapok egyensúly) feltétele is, így annak kiépítése és bővítése folyamatos felismerés és feladat.

TEAM konzultáció: Az egy szakmát képviselő kollégák releváns problémaértelmezését segítő szakmai fórum. A legtöbb intézményben alkalmazott eljárás, azonban ezek nagy része napjainkban még mindig jellemzően operatív. A szolgáltatások és szakmai munka hatékonyságára fókuszál, minőségi protokollok és előírásoknak megfelelően, kvázi a szervezeti minőségirányítás részeként. Fontosabb lenne mégis az individuális esetmunkát támogató folyamatok, azok rendszerszintű hatásainak jobb megértését erősítő szakmai összefogás.

Esetmegbeszélés: A szakmaközi konzultáció kics csoportos formája, ahol az adott eset (klienst érintő probléma) sajátos szakmai szűrőkön, szemüvegen keresztül vizsgálva lesz rendszereiben és komplexitásában is átlátható. Ebben a közös halmazt a veszélyeztetettséget kizáró, vagy azt megerősítő tényezők szerepeltetése alkotja. A gyermekút vonatkozásában az esetmegbeszélés a potenciálisan kijelölhető szolgáltatások és a segítség folyamatának, célállomásainak megerősítését is szolgálja, így a család- és gyermekjóléti szolgálatok leggyakrabban alkalmazott szakmaközi fóruma. Fontos kiemelni, hogy esetmegbeszélést bármely szakma képviselője kezdeményezhet.

Esetkonferencia: A szakmaközi stábtagok beemelésén kívül az érintetti kör és rendszere (többnyire a család, hozzátartozók, támogatók) is meghívást kapnak ebbe a konzultációs formába, ahol az egyes szakmák képviselőinek állásfoglalásán túl az érintettek erőfeszítései, hozzászólásai, értékelései is közös csatornán megjelenhetnek. Az ellenállások és indulatok kezelésének helyszíne lehet egy esetkonferencia, így az azt vezető szakember jó ha mediátori tapasztalattal is rendelkezik, avagy kommunikációs szakember is egyben. Az indulatoknak és az érzelmek kivetülésének helye lehet a szakmaközi kommunikációban, ahol nem csak a dokumentációkból tájékozódunk, hanem reális tapasztalati élményeket keresünk és empatizálók, perspektívaváltásra kész szakemberek vagyunk. A hazai gyermekvédelem ezirányú törekvése a sokszereplős rendszert érintő kommunikációs nehézségek csapdáiban vergődik. Kevés a személyközi kapcsolódás, ellenben nagy a dokumentációs teher. Az esetkonferencia a kapcsolati háló erősítésének eszköze is lehet.

Szakemberek kompetenciáinak szélesítése a gyermekút követésben

A szabályozott gyermekút működésének és működtetésének egyik feltétele egy olyan ismeretanyag összeállítása, amely a kora gyermekkori intervenciók ellátásában részt vevő szakemberek egységes tudásának forrása. A kompetenciák szélesítése, a közös szemlélet kialakítása hozzájárul a különböző szakterületek közötti együttműködések erősítéséhez, egymás munkájának megismeréséhez, a gyermekek körül kiépített kapcsolati háló fenntartásához, a gyermek mielőbbi ellátásba kerülésének és nyomon követésének biztosításához. Mindezen információk azonban nemcsak a szakembereknek, hanem a szülőknek is hasznosak, mivel segítenek a gyermekekkel foglalkozó szolgáltatások könnyebb elérésében, ugyanakkor megteremtik a szakemberek és a családok közötti partneri kapcsolat kialakításának, a szülők fokozottabb bevonásának lehetőségeit is.

A *kora gyermekkori intervenció ágazatközi fejlesztése* projekt 23 saját fejlesztésű képzése keretében közel 12 000 fő szakember képzése valósult meg. A szakemberek 23%-a a köznevelés, 42%-a a szociális, gyermekjólét, gyermekvédelem és 34%-a az egészségügy területéről érkezett. A képzések között voltak komplex, vegyes képzések, amelyek minden korábban említett ágazat összes érintett szakterülete számára nyitottak voltak (például *A tipikus fejlődés jellemzői, az eltérő fejlődésmenet figyelemfelkeltő jelei a korai életkorban* vagy a *Gyermekút* képzés), és úgynevezett témaspecifikus vagy célcsoport-specifikus képzések, amelyek célzott módon vontak be egy-egy homogénebb csoportot a képzendők körébe, például *Megfigyelés és állapotmegismerés a kora gyermekkorban* vagy *A pedagógiai tanácsadás szerepe a kora gyermekkori intervencióban* című képzések.

A Gyermekút képzés *A kora gyermekkori intervenció ágazatközi fejlesztése* projekt komplex képzéseinek egyike. Alapját a már előzőekben hivatkozott módszertani kézikönyv mint tananyag (Kereki et al., 2020, 2022) és az ebből szerkesztett segédanyagok (Szabó, 2020a, 2020b) alkották. Elsődleges célja, hogy a résztvevők megismerjék az ellátórendszer speciális feladatait, megközelítési fókuszait, működését, egymáshoz való kapcsolódásukat az egészségügyi, a szociális és a pedagógiai ellátási területeken. Továbbá, hogy eligazodjanak a teljes ellátórendszerben, a továbbküldési, jelzési utak feltérképezésében, és a különféle ágazatokhoz, szakterületekhez tartozó szakemberek feladatainak átlátásában.

A továbbképzés heterogén képzési csoportokban valósult meg, a különböző ágazatok szakterületeinek képviselői vegyesen vettek részt a kiscsoportos képzésben, minden ágazatban akkreditált/minősített, azonos képzési tartalom alapján. A Covid okozta járvány okán a képzések online térben valósultak meg, úgynevezett online kontakt formában. Kétféle módon kerültek megszervezésre, lehetőség volt egy 8 alkalmas rövidebb blokkból álló, illetve egy 4 alkalmas, egész napos képzésen való részvételre.

A továbbképzés specialitása, hogy nemcsak a csoport összetétele képezte le a kora gyermekkori ellátásban résztvevő ágazatokat, hanem a trénerek is, akik gyermekgyógyászok/gyermekeurologusok, gyógypedagógusok, pszichológusok, szociális munkások/szociálpedagógusok voltak. A továbbképzés kettős vezetéssel zajlott a négyféle megnevezett szakemberrel, a szakmai tartalomnak megfelelő kombinációban. A továbbképzés módszerei döntően a résztvevők aktivitására, együttműködésére épültek, szerepet vállalva a kapcsolatok kialakításában. Szerepelt a módszerek között előadás, konzultáció, a résztvevők előzetes tapasztalatára épülő páros és csoportmunka, szakmai anyagok feldolgozása, esetmegbeszélések, szituációs gyakorlatok, esetkonferencia megvalósítása.

Közel 1800 fő vett részt a Gyermekút képzéseken, a 8 alkalmas képzések összesített elégedettségi mutatója az 1-től 5-ig osztályozható skálán 4,69, a 4 alkalmas képzéseké 4,73. Ez utóbbi a projekt keretében zajló képzések átlagértékelési mutatója közül a legmagasabb. Több szempont alapján is értékelték a hallgatók a képzéseket, mindkét típusú képzés esetén a legmagasabb átlagértéke az *oktatói munka, szaktudás* megítélésének (a 8 alkalmas képzésé 4,94, a 4 alkalmasé 4,85) és mellette a *tananyag szakmai tartalma minőségének* lett (4,84 és 4,85). Az írásbeli hallgatói visszajelzések között gyakran szerepel annak az élménynek a megfogalmazása, hogy a más ágazatokból érkező szakemberekkel való közös munka milyen örömet és új tapasztalatokat hozott Például „*Csodálatos képzés, megmutatja az utat a szakmák között. Számomra nagy segítség volt, és sok új információval bővült a tudásom. Nagyon koncentráltan összefoglalja a gyermekutat.*” vagy „*Imádtam ezt a négy napot! Nagyon sok újat tanultam, s végre rendszerben látom a dolgokat.*”

Az oktatói értékelések alapján a legnagyobb kihívást a csoportvezetés, az oktatás jelentette a trénerek számára, a saját magukkal való elégedettség kapta a felsorolt szempontok értékelése közül a legalacsonyabb átlagpontszámot, amely 5-ös skálán a 8 alkalmas képzésen 4,31, a 4 alkalmason 4,26 volt. A 8 alkalmas képzésen a két legmagasabb átlagértéket (4,98 és 4,97) az *oktatótársakkal való együttműködés*, illetve *a képzés szervezetsége* kapta. A 4 alkalmas képzések kicsit később indultak, az oktatók között kialakult személyes összehangolódás és az összegyűjtött tapasztalat hatására maximális átlagértéket (5,0-öt) kapott az oktatótársakkal való együttműködés, és 4,99-t a képzés szervezése, szervezetsége. Ez utóbbi érték mögött megjelenik a képzésszervezők személyes segítő munkája, amely nemcsak az előkészítő tevékenységet foglalta magában, hanem teljes egészében jelen volt a lebonyolítás során. Mint ahogy a *képzési témák használhatósága és hasznossága* is a visszajelzések nyomán megtett korrekciók hatására a 8 alkalmas képzésben elért 4,88-as átlagról 4,96-ra emelkedett.

Az oktatótársakkal való együttműködés jó mintát nyújtott a különböző ágazatok szakemberei közötti együttműködésre, kommunikációra. Az eltérő illetve eltérően használt szakkifejezések, az egyes esetek megközelítéseinek különbsége, arra ösztönözte az oktatókat és hallgatókat is, hogy megtalálják a

közös pontokat. A képzés szervezésénél is ugyanez a támogató, problémamegoldásra törekvő, segítő attitűd nyilvánult meg, amely tiszteletben tartotta a kapcsolat szimmetrikusságát. Annak megtapasztalása a résztvevők részéről, hogy hogyan kell jól segíteni a személyes (például IKT-kompetencia hiánya esetén) és szakmai elakadások során, valódi szemléletformálást tudott nyújtani. Bizva a tapasztalati tanulás meghatározó erejében, remélhetőleg ez a hozzáállás és gyakorlat a kollégákkal, szülőkkel való kommunikáció során egyaránt továbbadásra kerül. Az oktatók visszajelzései arról árulkodtak, hogy élményként és szakmai sikerként élték meg a képzéseket, amelynek alapját minőségi, színvonalas szakmai anyag szolgáltatta: *„Nagyon régen volt ilyen pozitív élményben részem, hogy ennyire jó érzést válthattunk volna ki tevékenységünkkel – a nemegyszer zavarba ejtő, kedves, mély köszönetnyilvánítások részint nekünk, a személyeinknek, de ugyanilyen részt a képzési anyagnak és a metodikának is szoltak.”* vagy *„Maximálisan elégedett vagyok a képzés témájával, sok helyütt ajánlottam a képzést. Véleményem szerint páratlan a tematikáját tekintve. Jó lenne, ha ez egy hosszú távú képzés tudna maradni, én kötelezően előírnám.”*

Összefoglalás

A kora gyermekkori intervenció ágazatközi fejlesztése projekt gerincét képező gyermekútprotokoll és a hozzá kapcsolódó módszertani fejlesztések, tananyagok tudástartalma, több csatornán keresztül jutott el a terepen dolgozó szakemberekhez és az érintett szülőkhöz. Képzések, workshopok, tájékoztató napok, a projekt honlapja (gyermekut.hu) és a hozzá kapcsolódó applikáció segítették, hogy az ismeretek és az információk megosztása minél szélesebb körben megtörténhessen, és a kora gyermekkori intervencióról nyert korszerű, interdiszciplináris szemléletű tudás a napi gyakorlatba beépülhessen. A projekt szakmaközi és önreflektív tartalmain keresztül szemléletbeli megújulást indított el a szakemberek körében, komplexebbé, egységesebbé vált a kora gyermekkorról nyert tudásuk, javult az ágazatok közötti kommunikáció, a különböző szakterületek képviselőinek együttműködése.

Nem csak a kisgyermekek körül dolgozó, eltérő ágazati irányítású intézmények szakembereinek összehangolt munkáját kívánta támogatni a projekt, mindezen túl cél volt az is, hogy megújítsa a graduális képzésben részt vevő szakemberek tudását és átemelje a projekt által kifejlesztett, kora gyermekkori intervenciót érintő tudástartalmakat, a hazai felsőfokú képzésbe.

Ez a törekvés egy olyan együttműködést eredményezett, amely a korai ellátásban dolgozó szakembereket képző felsőoktatási intézmények delegáltjai között valósult meg, akik rendszeres műhelymunkák keretében cserélték ki a tapasztalataikat. Remélhetőleg, ez a sok éves munka elősegíti, hogy a korai ellátórendszer működéséről, a gyermekutakról, az eltérő, megkésett fejlődés felismeréséről, diagnosztikájáról és terápiás, fejlesztő ellátásáról szóló tudás hosszú időre részévé váljon a hazai felsőoktatási képzésekben oktatott tudásanyagoknak.

Irodalom

- Altorjai, P., Fogarasi, A. & Kereki, J. (2015, Eds.). *Gyermek-alapellátási útmutató a 0–7 éves korú gyermekek szűrési vizsgálatainak elvégzéséhez*. 2. javított kiadás. Országos Tisztifőorvosi Hivatal.
- Budai, I. & Szöllösi, G. (2020). A szociális munka gyakorlati kutatása. *Párbeszéd szociális munka folyóirat* 1. <https://doi.org/10.29376/parbeszed.2020.7/1/1>
- Csepregi, A. (2018, Ed.). *Ajánlások – A fejlődési zavarok és az érzékszervi fogyatékoságok korai szűréséhez, állapotmegismeréséhez. Módszertani kézikönyv*. Családbarát Ország Nonprofit Közhasznú Kft.
- Haász, S. & Varga, L. (2010). Élménykeresés a szociális professzióban. *Képzés és gyakorlat: Training and practice*, 18(1–2), 75–84.
- Kereki, J. (2010). A kora gyermekkori intervenció intézményrendszerének anomáliái és jó gyakorlata. *Gyógypedagógiai Szemle*, 36(1), 32–45.
- Kereki, J. (2013). A kora gyermekkori intervenció rendszer működésének legfontosabb problématerületei és fejlesztési lehetőségei. *Gyógypedagógiai Szemle*, 41(1), 23–38.
- Kereki, J. (2017). *Utak: A kora gyermekkori intervenció rendszerszintű megközelítése*. ELTE Eötvös Kiadó – ELTE Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Kar.
- Kereki, J., Bauer, V., Gyarmathyné Doma, G., Kujalek, É., Nádor, Cs., Nyuli, K., Schultheisz, J., Somodi, A., Újhelyi, J. & Vámos, É. (2014). *Gyermekút – Jogsabályok, gyakorlat, lehetséges modell*. Országos Tisztifőorvosi Hivatal.
- Kereki, J., Futó, G., Altorjai, P., Baranyi, I., Csepregi, A., Kardos, R., Kiss, E., Szegedi, T. & Szvatkó, A. (2020). *Gyermekút*. Családbarát Ország Nonprofit Közhasznú Kft.
- Kereki, J., Futó, G., Altorjai, P., Baranyi, I., Csepregi, A., Kardos, R., Kiss, E., Szegedi, T. & Szvatkó, A. (2022). *Gyermekút*. 2. javított kiadás. Családbarát Magyarország Központ Nonprofit Közhasznú Kft.
- Kereki, J. & Szvatkó, A. (2015). *A koragyermekkori intervenció, valamint a gyógypedagógiai tanácsadás, korai fejlesztés, oktatás és gondozás szakszolgálati protokollja*. Educatio Társadalmi Szolgáltató Nonprofit Kft.
- Kereki, J. (2015, Ed.). *Kliensút Kalauz*. Educatio Társadalmi Szolgáltató Nonprofit Kft.
- Kereki, J. (2011). *Regionális helyzetértékelés a kora gyermekkori intézményrendszer hálózatos fejlesztésének megalapozásához*. Kutatási zárójelentés. Educatio Társadalmi Szolgáltató Nonprofit Kft. http://www.educatio.hu/pub_bin/download/tamop_311/4pillar/regionalis_helyzetertekeles_kezirat.pdf (2022. 06. 15.)
- Kereki, J. & Lannert, J. (2009). *A korai intervenció intézményrendszer hazai működése*. Kutatási zárójelentés. TÁRKI-TUDOK ZRT. – Fogyatékos Személyek Esélyegyenlőségéért Közalapítvány. <http://fszk.hu/kiadvany/a-korai-intervencios-intezmenyrendszer-hazai-mokodese/> (2022. 06. 15.)
- Kereki, J. & Tóth, A. (2019, Ed.). *Lépések. I.-II. kötet. Módszertani kézikönyv a kora gyermekkori intervencióban dolgozó szakemberek számára*. Családbarát Ország Nonprofit Közhasznú Kft.

- Perlman, H. H. (1957). *Social Casework: A Problem Solving Case*. The University of Chicago Press.
- Nádor, Cs., Cziniel, M., Bajnok, I., Elmont, B., Király, B., Merő, G., Palugyay, D. & Zátonyi, A. (2018). *Szakmai irányelv a rizikó újszülöttek utógondozásáról*. Családbarát Ország Nonprofit Közhasznú Kft.
- Nyitrai, Á., Korintus, M.-né, Hajdúné Holló, K., Józsa, K., Rózsa, S. & Kereki, J. (2021). *A gyermekfejlődési kérdőív alkalmazása a bölcsődében és az óvodában*. Családbarát Magyarország Központ Nonprofit Közhasznú Kft.
- Meszéna, T.-né (2019, Ed.). *Kaleidoszkóp – Rendszerszemléletben a korai terápiás háromszög*. Módszertani kézikönyv. Családbarát Ország Nonprofit Közhasznú Kft.
- Szabó Gy.-né (2020a, Ed.). *Gyermekút a kora gyermekkori intervenciók ellátórendszerben*. Hallgatói segédanyag az akkreditált továbbképzéshez és a Gyermekút módszertani kézikönyv feldolgozásához CSBO MS TEAMS-felületen. Családbarát Ország Nonprofit Közhasznú Kft.
- Szabó Gy.-né (2020b, Ed.). *Gyermekút a kora gyermekkori intervenciók ellátórendszerben. Tréneri kézikönyv az akkreditált továbbképzéshez és a Gyermekút módszertani kézikönyv feldolgozásához*. Családbarát Ország Nonprofit Közhasznú Kft.
- Szvatkó, A., Arató, D., Bodnár, E. & Fodorné Földi, R. (2018a). *Mozgásterápiás protokoll a kora gyermekkori intervencióban*. Családbarát Ország Nonprofit Közhasznú Kft.
- Szvatkó, A., Borovics, B., Eckhardt, D. & Somlai, B. (2018b). *Óvodai fejlődéskövető szűrővizsgálatok rendszere az iskolába lépés idejéig*. Családbarát Ország Nonprofit Közhasznú Kft.
- Szvatkó, A., Göbel, O., Lapis, A., Ódorné Mátyássy, Á. & Rózsa, S. (2021c). *Az iskolába lépést megelőző komplex vizsgálat protokollja*. Családbarát Magyarország Központ Nonprofit Közhasznú Kft.
- Vekerdy-Nagy, Zs. (2008). Az egészségügyi ellátás sajátosságai értelmi fogyatékos gyermekek és felnőttek körében. In Bass, L. (Ed.), *Amit tudunk és amit nem... az értelmi fogyatékos emberek helyzetéről Magyarországon* (pp. 21–51). Kéznevelési Alapítvány.

Jogszabályok

2011. évi CXCV. törvény a nemzeti köznevelésről
- 15/2013. [II. 26.] EMMI rendelet a pedagógiai szakszolgálati intézmények működéséről
- 51/1997. (XII. 18.) NM rendelet a kötelező egészségbiztosítás keretében igénybe vehető, betegségek megelőzését és korai felismerését szolgáló egészségügyi szolgáltatásokról és a szűrővizsgálatok igazolásáról
- 4/2000. (II. 25.) EüM rendelet a házi orvosi, házi gyermekorvosi és fogorvosi tevékenységről



Kereki, J. & Haász, S.

Children's Way to focus on inter-sector cooperation

The early childhood intervention development project was launched in the spring of 2017, in the framework of the Széchenyi 2020 program, to help children and their families with differing advanced pre-school development in a way that is more efficient and better adapted to their needs. The primary purpose of the project is to create a unified child path in which the cooperation of early childhood intervention professionals and the paths of transmission are well regulated. Single-test procedures and guidelines have been evolved to identify delayed-development children at an early age and ensure accurate diagnosis. This study emphasizes the objectives of the project and intersectoral cooperation and the effectiveness of the child protection approach.

Keywords: cooperation, inter-sector, early development, atypical development



Az 1980-as évek köztéri szobrainak gyermekképe négy magyarországi szobor elemzésén keresztül

Farkas Pálma¹, Endrődy Orsolya²

^{1,2}Eötvös Loránd Tudományegyetem Pedagógiai és Pszichológiai Kar
Interkulturális Pszichológiai és Pedagógiai Intézet

Absztrakt

A vizuális források létjogosultságát számos tanulmány és kutatás bizonyítja a neveléstudományban (Géczi, 2008, 2010a, 2010b; Somogyvári, 2012a, 2012b, 2015; Kéri, 2002, 2008; Darvai, 2010, 2011, 2019; Endrődy, 2010, 2015, 2017, 2019; Támba, 2020a, 2020b; Portik, 2014; Farkas 2022; Nemes-Wéber, 2020). A téma vizsgálatánál fontos jelezni, hogy interdiszciplináris kutatásról van szó, emiatt a korszak hazai művészettörténeti paradigmáinak elemzésével indítjuk kutatásunkat (Aradi, 1970, 1976; András-Pataki-Szűcs-Zwiczl, 1999), hiszen már abban is tetten érhető a cezúra. Emellett a gyermekkép fogalmának meghatározására is próbát teszünk (Ariès, 1987; Nóbik, 2000; Dombi, 2002; Golnhofer & Szabolcs, 2005; Pukánszky, 2008). Korábban a hazai kutatók elsősorban a fotókat, festményeket választották kutatásaik témájaként, nem született még átfogó módszertani iránymutatás a szobrok elemzési lehetőségeiről. Jelen kutatásunkban az 1980-as évek hazai szobrászatának gyermekképét bontjuk ki. Egy lehetséges gyermekképi narratívát vizsgálunk a rendelkezésre álló adatbázisok (Köztérkép.hu, Fortepan.hu, MTVA Archívum) szisztematikus elemzésével. A műveket a Darvai és Somogyvári által javasolt korszakhatár mentén, 1979-1989 között tekintettük át (Darvai 2010, 2011, 2019; Somogyvári, 2012, 2014, 2015, 2017, 2019). Kutatási módszerünk az ikonográfia (lásd fent), melynek hazai irodalmában első sorban fotóelemzéseket és kisebb részben egyéb vizuális (például festmény, miniatúra, rajzfilm) elemzéseket találunk. Az 1980-as évek a kulturális nomádizmus a jellemző, amely a művészek különböző kultúrák és stílusok elemeinek nem szabályszerű, hanem szabadon felhasználását és tudatos keverését jelentik (Hegyí, 1990). Az adatbázisok adatai alapján kapott eredményekre jellemző az archaizált, népies vonal, de megjelennek a nonfiguratív, stilizált formák is. A kutatás eredményeként várható, hogy a hazai szakirodalom újabb módszertani adalékkal bővül a vizuális források feldolgozási lehetőségeivel.

Kulcsszavak: gyermekkép, szobrok, művészettörténet

Egy lehetséges gyermekképi narratíva felé

Milyen volt a '80-as évek hazai gyermekképe? Vajon mennyire befolyásolta az alkotó szobrász nézeteit a szocialista ideológia? Kutatásunkban többek között ezekre a kérdésekre keressük a választ. Már a tanulmány elején leszögezzük, hogy maradéktalan, kielégítő válaszokat nem tudunk adni, de talán valamelyest közlelni tudunk majd egy lehetséges narratíva felé. Mindehhez azonban első és legfontosabb lépés azt tisztázni, hogy kutatásunk alapkövét az angol szociológusok, nevezetesen James – Jenks – Prout-féle paradigma adja. Eszerint a gyermekkor narratívákat adnak. A lehetséges definíciók száma végtelen, hisz számít az adott korszak, térség és még számtalan determináns. Így a mi megközelítésünk csak egy a lehetséges sokféleségből. A fenti teoretikusokkal egyetértésben valljuk, hogy a gyermekkor társadalmi konstrukcióként értelmezhető (James et al., 1998), és a gyermekek 'társadalmi aktorok' (Hendrick, 2000). Hendrick szerint, Alderson szavaival élve a gyermek aktorként képes a körülötte levő világ formálására is, így értelmezhető aktorként (Alderson, 2013). Gyermekkép-értelmezésünk tehát jelen tanulmány kereteiben a vázolt társadalmi konstrukciós nézőpontból szemlélve arra törekszik, hogy a forráselemzés segítségével alkossa meg narratíváját.

Egy adott korszak gyermekképének kialakításához számos forrás feldolgozása szükséges. Jelen tanulmányunk egy sokrétű és sokféle forrástípust vizsgáló kutatás egy forrására, a köztéri szobrokra fókuszál. A 20. század második felének gyermekképét – magyar aspektusban – is kevés kutatás reprezentálja. Kéri Katalin (2002, 2003, 2008) az 1950-es éveket korabeli sajtótermékek vizsgálatával (*Nők Lapja, Óvodai Nevelés*) járja körbe a gyermekkép fogalmát, míg Géczy János (2010a, b) ugyancsak korabeli sajtótermékekben, periodikákban (*A Tanító, A Tanító munkája, Köznevelés, Óvodai Nevelés, Úttörővezető*) fellelhető képek segítségével az 1960-as és 1980-as éveket járja körbe, Darvai Tibor (2011) az 1963 és 1970-es évek gyermekképét kutatja *A Tanító* folyóirat képein, és még ugyanebben az évben Géczy és Darvai (2011) a nevelésügyi folyóiratok (*A Tanító, Köznevelés, Óvodai Nevelés, Magyar Pszichológiai Szemle, Úttörővezető*) sajtófotóinak gyermekképét vizsgálja. Somogyvári Lajos (2012a, 2012b) is az 1960-as és 1970-es évek gyermekképét kutatja a korszak pedagógiai szaksajtójában (*A Tanító, A Tanító munkája, Köznevelés, Gyermekünk, Óvodai Nevelés, Úttörővezető*) megjelent portréfotókon.

A gyermekkép fogalmának meghatározása

A gyermekkép fogalmának meghatározását számos nemzetközi és hazai kutatás és tanulmány próbálta általánosan megfogalmazni (Ariès, 1987; Nóbik, 2000; Dombi, 2002; Pukánszky, 2008), de interdiszciplinaritását és a rendelkezésre álló források sokféleségét és mennyiségét tekintve egyáltalán nem vált egyszerű feladattá. A magyar nyelvű tanulmányok és kutatások különböző, korabeli források és különböző aspektusok segítségével tesznek erre próbát, mind pedagógiai (Pukánszky & Dombi, 2000; Pukánszky, 2018; Németh, 2002; Trencsényi, 2002; Németh & Pukánszky, 2004) mind sajtó- (Kéri, 2002; Darvai, 2011; Somogyvári,

2012) irodalmi mű- (Dombi, 2002; Kicsák, 2013), festmény-, (Endrődy, 2010; Támba, 2020), fametszet- (Endrődy, 2019) és filmelemzés (Mészáros, 2005) formájában. Ugyanakkor unikalitásukkal hozzájárulnak a gyermekkép fogalmának további körvonalazásához, árnyalásához, ezáltal pedig különböző perspektívák-ból való megközelítéséhez és értelmezéséhez.

Tekintsünk át néhány lehetséges definíciót, elsősorban négy neveléstudományi szakember meghatározását:

„A gyermekről való gondoskodás új fogalmakat, új érzéseket sugallt, melyeket a 17. századi ikonográfia hangsúlyosan és szerencsésen ábrázolt: a modern család felfogását. (...) A kor erkölce azt parancsolja, hogy a szülők összes gyermeküket – nemcsak a legidősebbet, sőt, a 17. század végén már a lányokat is – felkészítsék az életre.” (Ariès, 1987, p. 313)

Jól érzékelhető, hogy a kialakuló felvilágosodás eszméi már kibontakozóban vannak a társadalomban, a családi életben is, melyek formát öltenek különböző művekben, legyen szó szoborról, festményről vagy egy pedagógiai témájú írásról. Létrejön egy bensőségebb viszony a gyermekek és a szülők között. A gyermekszemlélet folyamatos változása nem csak Ariès művében, hanem Dombi megfogalmazásában is tetten érhető:

„Minden korszak gyermekfelfogása igen körül határolható formában ad képet a gyermekszemlélet jellemzőiről. Ez akkor hiteles és megbízható, ha a fennmaradt közvetett és közvetlen kordokumentumokra támaszkodik, figyelembe véve az elfogadott szokásokat, a hétköznapi életeseményeit, a változó szellemi miliót.” (Dombi, 2002, p. 39)

Ez a megfogalmazás magában foglalja nem csak a korszakokat, hanem a társadalmi felfogásokra ható eszmei áramlatokat, valamint a pedagógiában, nevelésben (is) létrejövő gyökeres változásokat. Erre reflektál Pukánszky is:

„A gyermekkép értelmezésünk szerint egy, az adott korszak és kultúra közgondolkodásában, mentalitásában kikristályosodó társadalmi-mentális konstrukció, amelyben a gyermekkel, a gyermekséggel kapcsolatos vélekedések, attitűdök elvont formában öltenek testet. Ez a kép megjelenhet idealizált, eszményített, olykor mitizált alakban a korszak irodalmában, művészetében, a nevelésről elmélkedő filozófusok, írók, pedagógusok műveiben. Kifejezheti, hogy milyenek szeretnék volna látni a felnőttek saját társadalmuk gyermekeit, s ezzel együtt azt is, hogy milyen tulajdonságokkal szeretnék volna felruházni őket.” (Pukánszky, 2018, p. 37)

A 20. század elején létrejövő paradigmák, reformtörekvések, a pszichológia megjelenése, melyek középpontjában a gyermek áll és a gyermek minél inkább gyermekként való felfogása, illetve a vele való foglalkozás, hozzáállás a gyermekkép egy más aspektusban való észlelését eredményezte. Erre hatás-

sal voltak a szakemberek, a művészek és a családok is, akik által fennmaradtak írásos források az adott korszakból. A fenti meghatározások elvezetnek és körvonalaznak egy általános vélekedést, ami alap és kiindulópont lehet a gyermekkor és a gyermekkép témáival foglalkozó kutatások számára:

„Gyermekkép alatt a gyermekről és a gyermek világáról való ismereteket, és az ahhoz kapcsolódó hozzáállást érthetjük.” (Nóvik, 2000, p. 374)

Néhány művészettörténeti megfontolás

Mint fent említettük, jelen fejezet a korszak művészettörténeti kereteit mutatja be, valamint a szobor történeti kontextusáról elmélkedik.

A szobor mint kifejező eszköz már a paleolit korszakban is jelen volt, legfőképpen állatábrázolások alakjában. Az akkori emberek életének folyamatos változása, a nők és a férfiak feladatainak egyre szeparáltabbá válása és a termékenység fókuszba helyezése az anyát tette a társadalom középpontjává. Ez is magyarázatul szolgálhat a 10–12 cm-es Vénusz-szobrok, mint a Willendorfi-, Vestonicei-, Lausseli vénusz feltárására. Ezek mindegyike telt keblű, széles csípőjű, kerekded formájú, várandós nőket ábrázol. Csepp alakú fejjel, némelyiken apró konttyal, vastag combokkal, karokkal melyek vékony láb-szárban és alkarokban értek véget (Kovács, 2015, p. 46).

Egyiptomban isteneket, uralkodókat mintáztak meg időtálló, kemény anyagokból (például gránit, márvány és diorit). A túlvilági létben is fontos szerepe és helye volt a szobroknak felruházva azokat varázslattal és misztikus, isteni jelentéstartalommal. A görögöknél mindennek mértéke az ember volt, így náluk a szobrászat számított az igazi művészetnek. A legelső görög leletek, melyek már képzőművészeti alkotásoknak minősülnek, a Kr. e. 8. századból való kuroszok és korék, meztelen fiatal férfiak és nők szobrai, melyek fontos épületek oldalán, oszlopain kaptak helyet (Artner, 1979, pp. 51–52; Kovács, 2015, p. 171).

A gótikus művészetben inkább az épületszobrászat volt jellemző, emellett jelentős volt a síremlékszobrászat is. Elsősorban a fa- és bronzhasználat a meghatározó, a szobrokon megjelenik a kifinomult mozgás, a szoborfejek az érzelem, a ruhák ráncai követik a testet (Kovács, 2015, p. 271). A reneszánsz középpontjában az ember, szobrászatában a test ábrázolása, a meztelenség, a természetesség jelenik meg (Michelangelo: Dávid-szobor). A barokk szobrászatára inkább a felfokozott érzelmek, a hatáskeltés a méretnövelés, a sokféle anyaghasználat jellemző. A klasszicista szobrászatban háttérbe szorul az épületplasztika, mindinkább az ókori istenek kerülnek előtérbe, a szobrokra általánosságban jellemző a hűvös nyugalom. A romantika szobrászata elsősorban Franciaországra és Németországra korlátozódik, témája a nemzeti és a szabadságért folytatott harcok hőseinek ábrázolása (Artner, 1979; Kovács, 2015).

A magyar képzőművészetben már a hetvenes évek közepén elkezdődik, de láthatóan és érezhetően a nyolcvanas évek elején és közepén lesz érzékel-

hető szemléletbeli változás. Ezt az időszakot korszakhatárnak is nevezik. Ez formai és szemléleti változás, mely új tendenciák megerősödését és a hetvenes évekből megmaradt, de átalakult stílusáramlatokat is jelenti. Ezt az évtizedet a kulturális nomadizmus jellemzi, amely azt jelenti, hogy a művészek a különböző kultúrák és stílusok elemeit nem szabályszerűen, hanem szabadon járva használják fel, tudatosan keverik azokat (Hegyi, 1990).

A kiválasztott forrásokon is tetten érhető a kulturális nomadizmus.

„A gyermekalak keresztény mitologikus alkalmazásának közvetlen folytatása és a teljes átalakulása követhető az anya-gyermek csoportban. Szimbolikus jelentése mind a csoporton belül, mind önmagában nagyjából a századforduló óta lehetséges, a gyermekalak általános társadalmi szituációként illetve társadalmi eszményben testesül meg.” (Aradi, 1974, p. 102).

Ezen kívül szimbolikus jelentése a jövő nemzedék, a jövő, a család lényegére való koncentráció különösen fókuszál és kiemeli a béke és az építés fogalmait – vallja Aradi (1974, p. 102). Kérdés, hogy a korszak vezető művészettörténésze elemzésében mennyire ideologikus.

Ugyanakkor a nyolcvanas évek elején nem csak az egyetemes művészet változása, hanem a szocialista állami reprezentáció intézményeinek gyengülése és válsága vált érezhetővé nem csak az előbb említettek hatására, hanem a politikai mozgások, változások miatt is. Történészek szerint ez a Sztálin halálától (1953) induló időszak folyamánya is lehet. Ezt a „kulturpolitika elbizonytalanodásának és teljes ideológiai dezintegráció korszakának” aposztrofálták (Andrási et al., 1999, p. 211). A „hivatalos és a valódi valóság” egyre közelebb kerültek egymáshoz, és mindinkább a második nyilvánosságra lehetett támaszkodni nem csak politikailag, hanem kulturálisan is (Andrási et al., 1999, p. 211).

A forrásokról és a választott szobrokról

A szobrokat ábrázoló képeket a Köztérkép.hu közösségi szerkesztésű szoboradatbázisból válogattuk. Az adatbázis folyamatosan bővül, jelenleg 37 187 műlapot és 384 938 fotót tartalmaz. A keresés során több száz szobor műlapját vizsgáltuk szisztematikusan, valamint különböző keresőkifejezéseket és szűréseket alkalmazva. A szobrok kiválasztásánál törekedtünk az évtized elejéről és közepéről beemelni műveket, fontosnak tartottuk, hogy Magyarország különböző pontjain lévő szobrokat elemezzünk és az is elsődleges szempont volt, hogy gyermekábrázolás legyen.

A forrásokat időrendi sorrendben elemezzük.

1. Szigeti Magda: *Életfa* –1980, Szeged
2. Szabolcs Péter: *Játszó gyermekek* – 1984, Kaposvár
3. Anatolij Alexandrovics Sirnyin: *Anyja gyermekével* – 1985, Szombathely
4. Takács Erzsébet: *Anyja gyermekeivel* – Budapest, 1985

Szigeti Magda: Életfa –1980, Szeged

1. ábra

Szigeti Magda: Életfa, 1980, Szeged (Forrás: Köztérkép.hu)



Szigeti Magda (1947–1998) szegedi születésű szobrász, 1961–1965 között a szegedi Tömörkény István Művészeti Szakközépiskola szobrász szakos tanulója, mestere Tóth Sándor. 1966–1970 között a Magyar Képzőművészeti Főiskola tanulója, mestere Szabó Iván. 1972 óta vett részt csoportos kiállításokon. Fontos állomásai az 1975-ös Nemzetközi Szobrász Szimpózium Lengyelországban és az 1979-es Nyíregyháza-Sóstói Nemzetközi Alkotótábor (Szolláth, 2017).

Életfa című művét 1980. május 11-én, Anyák napján avatták fel Szeged Odessza lakótelep nevű részén, a Vedres utcában. Az alkotás kettő méter magas, anyaga mészkő. A családi életet szimbolizálja és erősen utal az 1979-es a Gyermek Nemzetközi Évének szimbólumára (Tóth, 1993). Ebben a szimbólumban maga a földgömb is megmutatkozik, mely sohasem csak önmagában jelenik meg, hanem más tárgyakkal együtt, azok által válik jelentéshordozóvá. A 20. században – szakítva az addigi világmindenség jelentéssel – a szolidaritás, az internacionalizmus tartalmára koncentrálódik (Aradi, 1974).

2. ábra

Az 1979-es A Nemzetközi Gyermekév emblémájával ellátott szovjet kitűző
(Forrás: Nyelv és Tudomány, 2020)



3. ábra

Az UNICEF hivatalos emblémája
(Forrás: Wikipedia.hu, 2020)



A Vedres utca és Maróczy Géza tér találkozásánál tízeleteres panelházak, játszótér, bölcsőde, általános iskola között áll az alkotás. Talán nem véletlen a helyszínválasztás, mely ezeket – egy gyerek és családja fontos élethelyeit – köti össze a környező intézmények, épületek központjában, egy láthatatlan szállal.

Az alkotás formája kerek, tojásdad, ami utalhat az anyaméhre, a családi kohézióra, az összetartozásra, de ugyanakkor a meleg, biztonságos családi fészekre egyaránt. Utalhat emellett az új évtizedre is a forma kerekességével, szimbolizálva az 1980-as év nulla számjegyét. Az alkotás Életfa címe viszont egyértelmű jelentéstartalommal bír. Vallástörténeti értelemben egy ember életét jelenti. Ha a magyar népszokásokra támaszkodunk, akkor azt látjuk, hogy életet, termékenységet jelent. Lakodalmakon egy faág feldíszítése után, azt a vőlegénynek ajándékozták végül a lakodalmas asztalon állították fel (Ortutay, 1982), vagyis nem a szocialista-kommunista ideológia a releváns a műben. A címadás utal a '80-as évek szobrászatában megjelenő újfajta eklektikára, amelyben ugyan keverednek a különböző stíluselemek, de jelentéstartalmában a kultúrtörténeti előzményekre biztos támaszkodhatunk (Hegyi, 1990).

A művész utalhat itt az 1979-es Gyerekek Nemzetközi Évének szimbólumára – amelyen egy felnőtt felemel, magasba tart egy gyermeket ezzel megerősítve azt a tényt, hogy a nemzetek és szervezetek elköteleződtek a gyermekek jogai iránt (UNICEF, 2021).

A szobor központi része a középen álló gyermek, aki az anya és az apa összefonódásának középpontjában áll, velünk szemben. Kezei a magasba emelkednek, ugyanakkor hozzáérnek az anya és az apa nyakához, így zárva a kört, jelképezve a család egészét és annak biztonságos létét. A szülők karjukkal együttesen emelik fel és tartják meg a gyermeket, mindhármuk feje egy szintben van, egymáshoz ér. Ez is reflektálhat a gyermekek jogainak fontosságára.

A szobor kidolgozottsága minimalista, egyszerű, lekerekített formák jellemzik, ugyanakkor nagy, robusztus, de hosszúkás idomokat, testrészeket sejtet. A gyermeken csak egy ágyékkötő jellegű alsónemű látható. Ez az érinthetlenség szimbóluma is, de ábrázolhat fügefalevelet, kosbőrt, ami Ádám ismerveiként jelenik meg a Bibliában, aki az örök ember típusa (Pál & Újváry, 2001).

A szobor témája és mondanivalója jól érvényesül a térben, a helyszín megválasztása egyben metszéspontja a gyermeki élet korra jellemző, fontos helyszíneinek, úgymint bölcsőde, óvoda, általános iskola, lakótelep.

Szabolcs Péter: Játszó gyermekek – 1984, Kaposvár

4. ábra

Szabolcs Péter: Játszó gyermekek, 1984, Kaposvár

(Forrás: Saját fotó, 2021)



5. ábra

Szabolcs Péter: *Játszó gyermekek*, 1984, Kaposvár
(Forrás: Somogy megyei Hírlap, 1984)



Szabolcs Péter (1942–) diósgyőri születésű, Zalaegerszegen élő, Munkácsy Mihály-díjas, Képzőművészeti Alap Kiállítási Nívódíjas magyar szobrász. 1967-ben végzett a Magyar Képzőművészeti Egyetemen, mesterei Szabó Iván és Somogyi József voltak. Különbőféle anyagokkal dolgozott, elsősorban bronzal, de fával, pop-art témájú fa-fém kompozíciókkal is. Bronz munkáinak jellegzetessége az érzelmi töltöttség, érzékeny megmunkálásmód (Szabolcspeter.hu, 2020). Művészetére leginkább a humanitás jellemző, műveiben mindig az embert keresi (Kostyál, 2002).

A szoborcsoportot 1984. szeptember 28-án, a képzőművészeti világhét alkalmából avatták fel, a Búzavirág utcai Bölcsőde és Óvoda előtti téren. A témaválasztást a *Bújj-bújj zöldág* kezdetű gyermekdal ihlette (Somogyi Néplap, 1984).

Több helyen „Jurtaóvoda”-ként is emlegetik a szoborcsoport helyszínét, amely az intézményhez szervesen kapcsolódik. Ennek magyarázata az alkotás elhelyezését is alátámasztja. A szoborcsoportot befogadó Kinizsi-lakótelepet 1974 végén avatták fel, s a Búzavirág utca, ahol a műalkotást felállították, 1977-ben kapott nevet. Kovács Attila 1978-ban készített tervei alapján a következő évben itt kezdett óvodát építeni a Somogy Megyei Tanácsi Magas- és Mélyépítő Vállalata. A Kaposvári Városi Tanács megbízásából létesült kupolás óvoda mesevár, jurtaszerű külső és belső kialakítása olyannyira illett a funkciójához, hogy a sajtó, az építészeti szakemberek és a városba látogató neves személyek érdeklődését egyaránt felkeltette, s csakhamar országos hírnévre tett szert. Mindenekelőtt azonban a város lakói csodálkoztak rá a nem

hétköznapi építményre. „Az óvoda két szárnyának félgömb alakja – kupolája – hamar magára vonta a kaposváriak figyelmét, el is nevezték nyomban meseóvodának.” (Somogyi Néplap, 1980)

Szabolcs Péter művészetének lényege és a gyermekekhez fűződő szeretete egyaránt visszaköszön a szoborcsopotról, egyben reflektál az intézményekben folyó nevelésre, a gyerekekkel való foglalkozásra. Az alkotás funkcióját tekintve is illeszkedik a helyszínhez: a reggel oda igyekvő, és délután onnan hazafelé menő gyerekeket hívja játéokra. A szoborcsoport alakjain jól láthatóak a népi, hagyományőrző stílus jegyei – ahogy a korábban tárgyalt szobor esetében –, melyeket a gyerekek öltözetén és magán a választott játékon is tetten érhetünk, de ide sorolhatjuk a mezítlábas megjelenítést is. Figurális gondolkodása művészetének fő témájából, az emberből fakad (Kosztály, 2002). Általában jellemző a népi témák megjelenése az 1980-as évek szobrászatában (Hegyi, 1990).

A *Bújj, bújj zöldág* című énekes gyermekjáték a hidasjátékok körébe tartozik, mely a tavaszi „zöldág járáshoz”, a Tavaszköszöntéshez, a Pünkösöd megjelenéséhez is kapcsolódik (Ortutay, 1977/1982). Több változata is ismert – az északi területeken kiszehajtásnak, villőzésnek vagy fendijózásnak nevezik (Ortutay, 1977/1980), de a szoborcsoportra reflektálva a dunántúli térséghez kapcsolódva egy mohácsi változatot mutatunk be:

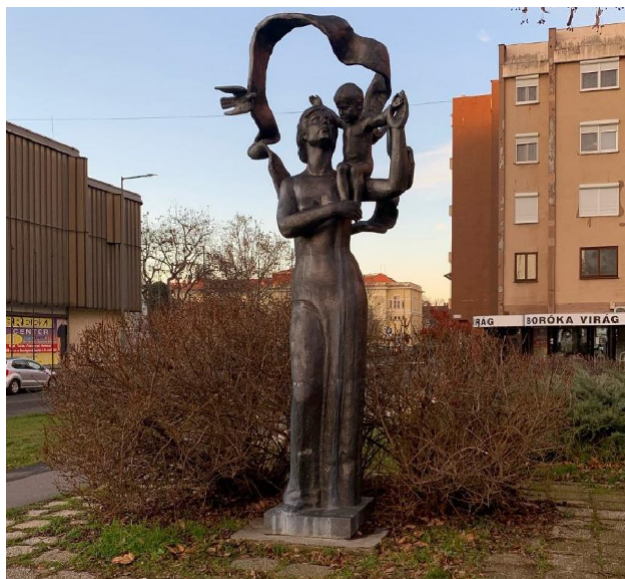
„Énekelte Kósza Istvánné (54), ugyancsak Mohácson, 1950. Két lány összekulcsolt kézzel hidat tart. Velük szemben egymás kezét fogó nagyobb leánycsoport áll. A dalt felváltva éneklük, a híd kezd. A „Bújj, bújj zöld ág”-at valamennyien éneklük; a csoport átbújj a híd alatt. A legutolsó bújó előtt a híd lecsapódik. Ez a híd mellé áll, kezét a híddal összekulcsolva magasra tartja, hogy a többi ez alatt is átbújhasson. A „Bújj, bújj” ismétlése addig tart, míg bújó van. Az utolsó bújó párt választ, ők lesznek az új játékban a híd. Kósza Istvánné szerint az ének nem ér itt véget, hanem folytatólag hozzáéneklük a szokásos „Nyisd ki rózsám kapudat” szakaszt is (Kerényi, 1951, p. 799).

Ugyanakkor a zöld ágnak a szoborcsoporton inkább palmaágra hasonlító megjelenítését láthatjuk, ami a győzelem, szabadság és halhatatlanság szimbóluma (Pál & Újváry, 2001). A két pár egymással kapcsolatban van, míg az egyikük esetében ez egy kézfogás, a másikuk esetében a közösen feltartott ág és a kislány tekintete, amelyet a kislányra szegez. A kislány kitekint a szoborcsoportból, ez akár lehet a szobrászművész által említett játéokra hívás megtestesítése is, amellyel az óvodába menő vagy onnan hazamenő gyermekeket játékra hívja.

Anatolij Alexandrovics Sirnyin: Anya gyermekével – 1985, Szombathely

6. ábra

Anatolij Alexandrovics Sirnyin: Anya gyermekével/Béke, 1985, Szombathely
(Forrás: Saját fotó, 2020)



Anatolij Alexandrovics Srinjin mari szobrászművész alkotása az *Any a gyermekével* vagy *Béke* szobor néven is emlegetett kompozíció, melyet Joskar-Ola, Szombathely testvérvárosa ajándékozott a háború végének, az orosz bevonulás 40. évfordulója alkalmából a magyar városnak. Ahogy a *Népszava* erről megemlékezik, az avatóra 1985. április 4-én került sor (Rab, 1985).

Sirnyin, mari szobrászművész, 1939-ben született Putyatino faluban, a Szovjetunióban, 14 évesen került Moszkvába, ahol művészeti iskolában tanult. Rajz szakra szeretett volna felvételizni, de csak a szobrász szakon volt hely. Az antik maszkok, bronz domborművek végül elbűvölték és szerencsés balesetként utal a szobrászatra való rátalálásra. Tanulmányait a Stroganov Iskolában, monumentális és dekoratív szobrász szakon végezte. A szakvizsgájának témája az űr volt, amelyre készített szobrára felfigyelt Joskar-Ola főépítész. Így kezdődött és tart ma is munkássága és művészete a városban, ahol sok szobor, emlékmű és kompozíció jelzi nevét (Oleneva, 2019).

1971-ben Joskar-Ola és Szombathely testvérvárosi szerződést kötött, ezt követően a magyar városban épülő lakótelepet is a testvérvárosról nevezték el, így lett a városrész neve Joskar-Ola lakótelep és fordítva, Joskar-Olában is épült egy Savaria lakótelep. 1978-ban a mari főváros alapításának 400. évfordulójának alkalmából Németh Mihály szobrászművész egy mészkőből

faragott szobrot, *Vasi üzenet* címmel készített, melyet a főváros új lakótelepének szélén, a Savaria Étterem mellett helyeztek el (Ország-Világ, 1987).

A szobor egy anyát és vállán ülő gyermekét ábrázolja, fölöttük szalag és békegalamb. A készítő szobrászművész az avatáson így mutatta be a művet: „fiatal nőt ábrázol, aki gyerekével indul sétára, biztonságukat a békegalamb szimbolizálja”. A delegáció pedig a megbonthatatlan barátságot és a béke fennmaradásának szükségességét emelte ki (Vas Népe, 1985).

7. ábra

Anatolij Alexandrovics Sirnyin: *Anya gyermekével/Béke*, 1985, Szombathely
(Forrás: Saját fotó, 2020)



A szobor Szombathely keleti városrészén, a Joskar-Ola lakótelepen, lakóházak, üzletház, park és forgalmas utak találkozásánál áll. Érdekesnek hatnak a művész szavai a szoborról, egy anya, aki sétálni indul gyermekével: az anya is és a kisgyermek is meztelen, a kisfiú anyja vállán ül. Ritka az anya-gyermek ilyen pozícióban való szemléltetése. Az anya óvó tekintete, a gyermek kezének és lábainak féltő tartása szoros egységet alkot. Ez az egység a szobor felső harmadában érzékelhető. A fejük körüli szalag be is keretezi ezt a szeretetteljes egységet. Az anya testbeszéde féltő, bezárkózó, míg a kisfiú alakja könnyed, szabad, nyitott a kitárt karokkal, égre meredő tenyérrel. Ez a kettősség mégis szoros egységet alkot, ugyanúgy, mint az anya felfelé néző, a kisfiú lefelé néző tekintete, mely egy ponton összetalálkozik, amiben a szeretet és a bizalom is kifejeződésre talál. A szalagon lévő galamb a békét szimbolizálja. Emellett jelent harmóniát, anyaságot is. A szalag és annak körkörös formája a halhatatlanság szimbóluma is, emellett pedig a győzelem jelentésével is bír, de palmaágot is szimbolizálhat, mely a győzelem, az újjászületés és ugyancsak a halhatatlanság szimbóluma (Pál & Újváry, 2001).

Aradi ideologikus magyarázatában jelentést tulajdonít és következtet: a *Béke* közelebb áll a mű mondanivalójához, mint az *Anya gyermekkel* való elnevezés, melyen az anya hosszú, elnyújtott teste Magyarországot, míg a vállon ülő gyermek a felszabadítás tényét tükrözheti, ezzel is reflektálva Magyarország felszabadításának 40. évfordulójára. Ugyanakkor a címadás és maga a szobor vizualitása végső soron jelentésbelileg egy és ugyanaz – az anya-gyermek témája a 20. század korai évtizedeiben válik a béke megszemélyesítőjévé (Aradi, 1974). Mindemellett nagyon érzékletesen, visszafogottan jeleníti meg az anya és gyermeke közötti gondoskodó, féltő, szeretettel teli kapcsolatot az egyéni testhelyzet ellenére is. Az anya-gyermek, anyaság téma előzményei a keresztény kultúra Madonna-gyermek ábrázolásain át követhetők (Aradi, 1974).

Takács Erzsébet: Anya gyermekeivel – Budapest, 1985

8. ábra

Takács Erzsébet: Anya gyermekeivel, 1985, Budapest
(Forrás: Sajtó fotó, 2021)



Takács Erzsébet (1928– 1999) SZOT-ösztöndíjas, Munkácsy-díjas szobrászművész. Mezőkövesden született, tehetségét korán észrevették, általános iskolai tanítója, Kis Jankó Bori volt, aki már ekkor biztatta. A Láng Gép-

gyár Képzőművész körének tanulója, mestere Mikus Sándor volt. 1974-ben SZOT-ösztöndíjat kapott, 1976-ban Munka Érdemrend arany fokozatot, majd 1986-ban Munkácsy-díjjal tüntették ki. Szobrászata figuratív, realista, anyagait tekintve kő, fa, terrakotta, bronz. Elsősorban kisplasztikákat, de emellett monumentálisabb műveket is készített. Visszatérő témája az anyaság, az anya-gyermek kapcsolat megjelenítése (Szolláth, 2017), melyről egy vele készített interjúban mesterének hozzá intézett szavaival definiál: „Erzsébet, ne törődjön azzal, hogy valamit ismét, hogy újra és újra közelít egy gondolathoz. Addig kell gyúrni és ismételni, amíg úgy nem érzi, hogy most már igaz és jó a szobor.” emellett pedig azt vallotta, hogy életét és művészpályáját is végig kísérték az anyai házban, az útravalóul kapott szeretet, gondoskodás, törődés melyekből táplálkozni tudott (Ország-Világ, 1986, p. 9).

A képen látható műve a Magyar Nők Országos Tanácsának kertjében látható, melyet 1985. március 8-án, nőnapon avattak fel a nőmozgalom 40., és a nőnap 75. évfordulója alkalmából. A korabeli újságcikk megemlíti, fontos momentum emellett, hogy 1985-ben zárult az ENSZ által meghirdetett Nők Évtizede program, melyet 1975-ben hívtak életre, a Nemzetközi Demokratikus Nőszövetség kezdeményezéseként (Szabad Föld, 1985).

A mű egy édesanyát és két gyermekét ábrázolja. A kisebbiket hordozókenőben, az anya öleli egyik karjával a mellkasán, a nagyobbik gyermek a lábánál, akinek vállán édesanyja keze van. A szobor monumentális, figuratív, tömörségre törekvő, „pátosz nélküli közvetlenség”, „karakterisztikus lényeg”, „nagyvonalú, modern formarend” (Takács Erzsébet gyűjteményes kiállítása, 1981), amely karakterjegyek – pályatársai szerint is – leginkább jellemzőek alkotói stílusára.

Az anya és a kislány arca, mintha a művész saját édesanyját és lányát ábrázolná. Fontos, hogy kommunista szervezet kertjében áll a szobor, de a képen nincs ideológiai elem, csak az anya a két gyermekével.

Az édesanyán hosszú ruha, amely, mintha körülölelné a nagyobbik gyermeket is, bár a kislány nem a szoknya alatt áll. A hosszú ruha és a hordozókenő egy szoros egységet alkot, amelyet még inkább jól mintáz az anya gondoskodó és óvó testbeszéde. Ugyanakkor a gyermekek testbeszéde is árulkodó, a kislány teljes testével anyja felé fordul, lábaiba kapaszkodik, míg a kisebbik gyermek az anya mellkasán, békésen alszik. A teljes szoborkompozíció nem csak az anyaságot, hanem a szoros egymáshoz tartozást is jelképezi, az óvás-féltés és a gondoskodás szimbóluma egyaránt. Az anyaság mellett egy erős női vonal felfedezhető a műben, amely az erős, büszke, kicsit felfelé irányuló tekintetben, a visszafogott, de elegáns viseletben és az egyenes, méltóságteljes tartásban is tetten érhető. Ezt alátámasztja Takács egyik interjúja, amelyben arról beszél, hogy édesanyját mindig erős nőnek látta, aki kilenc gyermekkel maradt egyedül, illetve Erzsébetet lánya is erős asszonynak látta, aki egyedül nevelte őt öt éves kora óta és sokszor látta a hatalmas mészke és bronztömbök között dolgozni. A művész magáról is hasonlóképpen nyilatkozott, akinek nem csak a művészpályán, hanem az életben is sok mindennel egyedül kellett megbirkóznia (Ország-Világ, 1986).

A mű szépségét, szimbolikáját és témáját tekintve méltó helyet kapott a Magyar Nők Országos Tanácsának székháza előtt, de talán túl eldugott helyen áll ahhoz, hogy sokkal többen láthassák és még jobban el tudja látni célját, ki tudja fejteni hatását.

Diszkusszió

Az elemzett szobrok összehasonlítása

A négy bemutatott szobor a gyermeket elsődleges és másodlagos szocializációs közegeiben mutatja be, úgymint édesanya, család, más gyermekek társasága, közelsége. E mellett másodlagos üzenetet is hordoznak, amelyek reflektálnak az adott korszakra, más meghatározó műre, művekre ezzel kifejezve tiszteletadásukat és a korszakban nem kívánatos alkotói szabadságnak is hangot adnak. Ezen jelentések jobban szemügyre vehetők és összehasonlíthatók Kisfaludi Strobl Zsigmond 1947-ben készült és felavatott Felszabadulás emlékmű szoborcsoport fő alakjával, a Szabadság-szoborral mely Budapesten, a Gellért-hegyen, a Citadellánál kapott helyet.

A Kisfaludi-mű példáját azért választottuk, mert „Kelet-Európa elfoglalt országaiban 1945-ben az emlékműállítás sajátos célokat követett: a leggyakrabban a szovjet áldozatokra emlékeztető művek egy új rendszer jelképei, s egyben határkövei lettek – a szovjet érdekszféra körvonala az emlékművek hálózatán keresztül is kirajzolódott. Magyarországon a többi kelet európai országhoz viszonyítva több alkotást készítettek hazai művészek – például Pátzay Pál. A Budapesten az elsősorban a meghívott szovjet szakértők javaslatai nyomán központi helyszínre került és monumentális méretűre nagyított Felszabadulási emlékmű e fordulat lenyomata, alkotója, Kisfaludi Strobl Zsigmond pedig – mint a Horthy István-emlékmű tervezője – az átfordíthatóság megtestesítője lett.” (Mélyi, 2020, p. 60)

„A háború utáni évek legrepresentatívabb magyarországi emlékműve azonban vizsgálható a szovjet emlékezetpolitika egykori céljai és eszközei összefüggésében is, s ebből kiindulva a legenda a szimbolikus térfoglalás, az emlékművek együtteséből a budapesti köztérben a háború után rövid időn belül kirajzolódó új emlékezeti koordináta-rendszer szempontjából lehet elemzés tárgya. A városi tér és a térkép átrajzolása mellett azonban mindig is jelen volt a történetek átírásának szándéka is: az emlékezet tereibe a régi-eket felülíró új legendák kerültek – gyakran a régi-ekhez hasonló vonatkozási pontokkal. Az emlékművekhez kapcsolódó legendák és történetek nem szó szerint, hanem elsősorban ezekből a máig tovább élő keretekből kiindulva értelmezhetők.” (Mélyi, 2019, p. 550)

9. ábra

*Az elemzett szobrok szimbólumainak összehasonlítása
(Saját szerkesztés, 2021, Kisfaludi Strobl Zsigmond Szabadság-szobor képének
forrása: Köztérkép.hu)*



A négy kiválasztott szobron jól láthatóak a Szabadság-szobron is megjelenő szimbólumok, amelyeket különböző színekkel jelöltünk. (8. ábra)

1. táblázat

A szobrokon található szimbólumok és jelentéseik

Jelölés színe	Jelkép	Jelentés
piros	pálmaág / szalag, stóla	szabadság, győzelem, béke
kék	felfelé tekintő, hősi arc	éggel való kapcsolat
lila	kéz	kérés, védekezés, veszély elhárítása, összefogás, szolidaritás, közös cselekvés, békevágy

zöld	magasba, ég felé emelt kar	éggel való kapcsolat
narancssárga	antik ruházat	az antik művészetek, a reneszánsz stílusjegyeinek megjelenése
sárga	mezítelen láb	szabadság, egyszerűség, földdel való kapcsolat*

*a Szabolcs Péter szoborcsoport eredetileg fűre/földre volt állítva (5. ábra)

Megállapítható, hogy a négy alkotás közös szála a gyermek elsődleges és másodlagos szocializációs szintéren való ábrázolása, az anya, a család és a gyermektársak fontossága, ahol biztonságban, szeretetben, önfeledten létezhetnek. A különböző stílusban megalkotott szobrok elsődleges mondanivalójaként a gyermeket a kötődés, a szeretet, a biztonság, a bizalom narratívájaként mutatják be. Másodlagos, rejtett mondanivalóként a család-gyermek, anya-gyermek és gyermek-gyermek kapcsolat relációjaként mutatják be a művészek a béke, győzelem, szabadság és halhatatlanság eszméit.

A művek elhelyezkedését tekintve elmondható, hogy a városok forgalmas, központi helyszínein kaptak helyet, lakótelepek, gyermek intézmények közelségében. Kivétel ez alól a Takács Erzsébet *Anya gyermekeivel* szobor, amely kerítésen belül helyezkedik el, de szimbolikus térben áll – a Magyar Nők Szövetségének kertjében.

Az elemzett szobrok összehasonlítása a korai Kádár-korszak köztéri szobraival

Az elemzett szobrok szimbólumrendszerét összevetettük a kommunizmus első éveiben készült alkotásokkal. A kiválasztott, 1950-es években készült szobrokon sem találhatóak, láthatóak ideológiai-mozgalmi szimbólumok. Erre magyarázatot adhat az a tény, hogy „az ötvenes évek végén, a hatvanas évek első felében a kulturális irányítás szakított ugyan a szocreál tarthatatlannak bizonyult ortodox értelmezésével, ám helyébe egy megújult [...] szocialista művészet kánonját próbálta meg érvényre juttatni.” Ezt követően a Kádár-korszakban elvárttá vált a forradalmi és történelmi jelképekkel átszőtt vagy békés és vidám hétköznapokat sematikus dekórumokkal való ábrázolás (Andrási et al., 1999, p. 143).

Ezeket a forradalmi szimbólumokat fedezhettük fel az 1980-as évek elemzett szobrain (pálmaág, békegalamb, szalag), az 1950-es évek szobraira pedig egy „új szovjet valóság és új embertípus bemutatását, a kommunista eszmeiség minél gazdagabb kifejeződését tűzték ki célul, amely az aktuális vagy aktuálissá tett (történelmi) cselekményt a tömegekhez szóló képi üzenet formájában közvetítette” (Andrási et al., 1999, p. 136), illetve „a kompozíciót a megvastagított kontúrvonalak segítségével némileg ritmikusan-geometrikusan tagoló szerkesztésmóddal kiegészített posztimpreszionizmus lett szinte

a korszak generálstílusa, a hivatalos állami kiállítások, a mind jobban szaporodó murális megbízások egyik meghatározó hangütése.” (Andrási et al., 1999, p. 144). Hétköznapi élethelyzeteket (játék, családi együttlét, gyermeki konstruálás) közvetítő alkotások, melyek robosztus, erős munkás emberalakot öltenek.

10. ábra

Példák az 1950-es évek köztéri szobraiból

(Forrás: Saját szerkesztés, 2022)



Ahogy Andrásí és munkatársai (1999) összefoglalták az 1950-es évek köztéri szobrainak jellegzetességeit, valóban felfedezhetjük ezeket a jellegzetességeket az általunk kiválasztott 6 köztéri szobron, melyeket példaként villantunk fel az évtizedből:

1. Kiss István: *Béke*, 1955 – Budapest
2. Palotai Szkalos Gyula: *Anya gyermekeivel/Óvónő*, 1954 – Budapest
3. Mikus Sándor: *Anya gyermekkel és labdával*, 1956 – Budapest
4. Stöckert Károly: *Játszózó gyerekek*, 1955 – Komló
5. Kovács Ferenc: *Táncoló leányok*, 1956 – Budapest
6. Herczeg Klára: *Család*, 1957 – Várpalota

Ha ezeket az alkotásokat összevetjük az 1980-as évek elemzett szobraival, akkor láthatjuk, hogy az édesanya-gyermek, valamint a család mint erős egység elsődleges szocializációs közegeként jelenik meg itt is, a gyermek-gyermek kapcsolatot ugyanúgy játékos, lendületes, mozgékony formában jelenítik meg az alkotók. Itt is fontos a mezítelen láb, mint a földdel való érintkezés, a szabadság jelentése, emellett pedig hangsúlyos a gyermekek mezítelensége is, amely hasonlóan a mezítelen láb jelentését hordozhatja magán. A lányok hajviselete a két copf, amely esetleg utalhat a kisdobos hajviseletre is (Darvai, 2011).

A béke fogalmát az első szobor testesíti meg, ugyanúgy anya-gyermek képében, melyre a 80-as években is találhatunk példát.

Míg az '50-es évek női megformálására az erős, robosztus test és a munkásság megjelenése a jellemző, addig az 1980-es években inkább az antik megjelenítés – tóga szerű ruha, hősies arc.

Konklúzió

A kutatásunk egyfajta kiindulópont, betekintés egy lehetséges jövőbeli részletesebb, feltáróbb jellegű szoborelemzésbe, ahol a fókuszpontban egy kiválasztott év vagy egész évtized szoborforrásai szerepelhetnek. Szűkítve például a szobrok keletkezéstörténetére, amelyek mentén jobban elválaszthatóvá és láthatóvá válhatnak az állami megrendelésre és a művészek szabad alkotásából készült művek feltételezett, lehetséges csoportjai.

A fenti elemzések rámutattak az elsődleges és másodlagos szimbólumok tényszerűségére, melyek egyrészt a kultúrpolitika által elvárt jelentéstartalmat, ugyanakkor másodlagos, bújtatott szimbólumokat egyaránt magukon hordoznak. A négy különböző, mégis sok ponton hasonlóságot megjelenítő, szimbolizáló szobor jelentésének, vizualitásának, keletkezéstörténetének, valamint az elméleti háttér találkozása mentén kirajzolódik a politikai és kulturális kettősség egyfajta narratívája. Ez egybecseng egyrészt Hegyi Loránd (1990) művészettörténész megállapításával, miszerint a nyolcvanas évek szobrászata egyfajta határmezsgyén helyezkedik el. Másrészt Andrásiné és munkatársai (1999) szerint a korra egyre inkább jellemző kettősséggel, amely a politika és a kultúra kifelé mutatott valósága és a tényleges valóság egymáshoz közelítése volt.

Válaszolva a kutatási kérdéseinkre, melyeket a tanulmány elején jelzünk:

- Milyen volt a '80-as évek hazai gyermekképe a vizsgált köztéri szobrok tükrében?

Az 1980-as évekbeli köztéri szobrok egymással való összehasonlítása, majd az 1950-es évek köztéri szobraival való összevetése nyomán elmondhatjuk, hogy az 1980-as évek hazai gyermekképére jellemző az édesanya közelsége, a család egysége és a gyermektársak fontossága is. Az 1980-as években a gyermeket szabadon, boldogan, biztonságban jelenítették meg egy hősies, szerető anya és család képében, a béke, a szabadság és a győzelem szimbólumaival. Ezen szimbólumok megjelenése véleményünk szerint kevésbé lelhető fel a korai Kádár-korszak szobrain.

- Vajon mennyire befolyásolta az alkotó szobrász nézeteit a kommunista ideológia?

„A korszak művészetpolitikájának egyik kedvenc gondolata volt a táblakép és kisplasztika fokozatos visszaszorulásáról és a közösségi funkciókat betöltő köztéri szobrok és muráliák előtérbe kerüléséről vallott elképzelés. Ennek megfelelően 1960– 85 között a munkásmozgalmi vezetők, mártírok, költők, álló- és ülő nőalakok sokasága került a terekre, lakótelepekre, intézmények előcsarnokába, forradalmi és történelmi jelképekkel átszőtt vagy békés és vidám hétköznapiakat sematikus dekórumokkal ábrázoló falkép, intarzia, mozaik, üvegablak a pártbizottságok, szakszervezeti székházak, házasságkötő termek falaira. A megrendelésre készült munkák túlnyomó része csupán kordokumentum maradt.” (Andrási et al., 1999, p. 146).

Az általunk elemzett négy szobor mind megrendelésre készült.

Az elemzett szobrok esetén nem volt egyértelműen kimutatható, hogy a megrendelő személy, vagy szervezet befolyással bírt volna a szobrok ideológiai mondanivalójára. Összességében megállapítottuk, hogy a választott szobrok esetében többségében a népi vonal mellett az anyaság kerül fókuszpontba és kevésbé hangsúlyos a kommunista ideológia többi eleme.

A jövőre nézve két irány mutatkozik fontosnak, egyrészt a szobrok, mint lehetséges gyermekkortörténeti források áttekintése, valamint konkrétan a vizsgált időszak kontextusában a szobrok jelentése és jelentőségének vizsgálata lehet tanulságos a kutatók számára.

Irodalom

A magyar nőmozgalom kettős ünnepe. (1985.02.23.). *Szabad Föld*, 8.

Alderson, P. (2013). *Childhoods Real and Imagined – Volume 1: An introduction to critical realism and childhood studies*, Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203805350>

Andrási, G., Pataki, G., Szücs, Gy. & Zwickl, A. (1999). *Magyar képzőművészet a 20. században*. Corvina Kiadó.

Aradi, N. (1974). *A szocialista képzőművészet jelképei*. Kossuth Könyvkiadó/Corvina Kiadó.

Artner, T. (1979). *Az ókor művészete*. Móra Ferenc Könyvkiadó.

Bújj, bújj, zöldág (1984.09.29.). *Somogyi Néplap*, 5.

Csordás, L. Átlényegült hölgy mázsás palmaággal. (2002.04.04.). *Népszabadság*, 78.

Darvai, T. (2011a). A Tanító című neveléstudományi folyóirat ikonográfiai vizsgálata. 1963, 1970. *Iskolakultúra*, 21(6–7), 71– 86. <http://www.iskolakultura.hu/index.php/iskolakultura/article/view/21156>

- Darvai, T. (2011b). Rítusok az Úttörővezetőben, 1953– 83. In Kozma, T. & Perjés, I. (Eds.), *Törekvések és lehetőségek a XXI. század elején* (pp. 255–264). ELTE Eötvös Kiadó. <https://mek.oszk.hu/10100/10122/10122.pdf>
- Dombi, A. (2002). Gyermekkép-értelmezések a 19-20. század fordulóján. *Iskolakultúra*, 12(3), 39–46. <http://www.iskolakultura.hu/index.php/iskolakultura/article/view/19610>
- Endrődy-Nagy, O. (2010). Gyermekkép a 16. századi Németalföldön idősebb Pieter Brueghel művein. *Iskolakultúra*, 20(7–8), 137–47. <http://www.iskolakultura.hu/index.php/iskolakultura/article/view/21043>
- Endrődy-Nagy, O. (2015). *A reneszánsz gyermekképe: A gyermekkép reneszánsza 1455– 1517 között Európában. Ikonográfiai elemzés*. ELTE Eötvös Kiadó.
- Endrődy-Nagy, O. (2017). A gyermekkortörténeti ikonográfia kiáltványa. *Gyermeknevelés Tudományos Folyóirat*, 5(1), 110–122. <https://doi.org/10.31074/gyntf.2017.1.110.122>
- Endrődy, O. (2019). Gyermekkép fametszeteken. Japán az Edo-korszakban (江戸時代) (1603–1868). *Gyermeknevelés Tudományos Folyóirat*, 7(1), 36–44. <https://doi.org/10.31074/gyn201913644>
- Géczi, J. (2010). A szocialista nevelésügy két képi hangsúlya: az 1960-as és '80-as évek magyar pedagógiai szaksajtójában. *Iskolakultúra*, 20(1), 79–91. <http://www.iskolakultura.hu/index.php/iskolakultura/article/view/20959>
- Géczi, J. (2010). *Sajtó, kép, neveléstörténet. Tanulmányok. Iskolakultúra-könyvek 38*. Gondolat Kiadó.
- Géczi, J. & Darvai, T. (2010). A sajtófotók gyermekképe a nevelésügyi folyóiratokban 1960– 1980. *Iskolakultúra*, 20(7–8), 35–53. <https://ojs.bibl.u-szeged.hu/index.php/iskolakultura/article/view/21035>
- Golnhofer, E. & Szabolcs, É. (2005). *Gyermekkor: nézőpontok, narratívák*. Eötvös József Könyvkiadó.
- Hegy, L. (1990). Szubjektivizmus – eklektika – pluralizmus: A nyolcvanas évek képzőművészete Magyarországon. *Kultúra és közösség*, 17(4), 49–66.
- Hendrick, H. (2000), The Child as a Social Actor in Historical Sources. In Christiansen, P. – James, A. (Eds.), *Research with Children. Perspectives and Practices* (pp. 36–61). Falmer Press.
- Hósapka a kupolán. (1980.12.02.). *Somogyi Néplap*, 5.
- James, A., Jenks, C. & Prout, A. (1998). *Theorizing Childhood*. Polity Press.
- K., L. Béke-szobor Szombathely keleti kapujában. (1985.03.25.). *Vas Népe*, 70.
- Kerényi, Gy. (1951, Ed.). *A Magyar Népzene Tára I. Gyermekjátékok*. Akadémiai Kiadó.
- Kéri, K. (2002). Gyermekképünk az ötvenes évek első felében. *Iskolakultúra*, 12(3), 47–59. <http://www.iskolakultura.hu/index.php/iskolakultura/article/view/19611>

- Kéri, K. (2003). Gyermekkép Magyarországon az 1950-es évek első felében. In Pukánszky, B. (Ed.), *Két évszázad gyermekei – A tizenkilencedik-huszedik század gyermekkorának története* (pp. 229–245). Eötvös József Kiadó.
- Kéri, K. (2008). Gyermekábrázolás az 1950-es években a Nők Lapja címlapjain, In Kozma, T. & Perjés, I. (Eds.), *Új kutatások a neveléstudományokban* (pp. 203–212.). MTA Pedagógiai Bizottság. <https://kerikatalin.wordpress.com/2009/07/20/gyermekabrazolas-az-1950-es-evekben-a-nok-lapja-cimoldalain/>
- Kicsák, M. (2013). Romantikus gyermekkép motívumok Andersen néhány meséjében. *Könyv és Nevelés*, 15(2), https://epa.oszk.hu/03300/03300/00006/pdf/EPA03300_konyv_es_neveles_2013_2_11.pdf
- Kostyál, L. (2002). *Szabolcs. Szabolcs Péter Munkácsy-díjas szobrászművész katalógusa*. Zalaegerszeg. https://library.hungaricana.hu/hu/view/MEGY_ZALA_GZ_Sk_2002_Szabolcs_Peter/?pg=0&layout=s
- Kovács, N. (2015). *A képzőművészet története*. N.I. <https://mek.oszk.hu/14000/14064/>
- Magyar Nők Szövetsége. (2012). *Magyar Nők Szövetsége. Rólunk*. <http://nokszovetsége.hu/2012/06/05/rolunk/>
- Németh, A. (2002). A reformpedagógia gyermekképe: a szent gyermek mítoszától a gyermeki öntevékenység funkcionális gyakorlatáig. *Iskolakultúra*, 12(3), 21–32. <http://www.iskolakultura.hu/index.php/iskolakultura/article/view/19608>
- Németh, A. & Pukánszky, B. (1996). *Neveléstörténet*. Nemzeti Tankönyvkiadó. <https://mek.oszk.hu/01800/01893/html/>
- Mélyi, J. (2020). Az íjász legendája. *Artmagazin Online*. https://www.artmagazin.hu/articles/archivum/az_ijasz_legendaja
- Mélyi, J. (2019). Génusz a város fölött. *Jelenkor*, 62(5), 550–556. https://www.jelenkor.net/userfiles/archivum/JELENKOR_2019-05.pdf
- Mészáros, G. (2005). Kortárs filmek fiatalságképe. *Iskolakultúra*, 15(10), 84–96. <http://www.iskolakultura.hu/index.php/iskolakultura/article/view/20322>
- Némethi, Gy. „Mamai szobrai”. (1986.04.30.). *Ország-Világ*, 18.
- Oleneva, M. (2019). Történelmi vonalak bronzból és gránitból. Mari egyik ismert szobrászművésze, Anatolij Shirnin beszélt munkájáról, önmagáról és Yoshkin macskájáról. *Mariyskaya Pravda*. (2019.03.23.) <https://www.marpravda.ru/news/religiya/izvestnyy-v-mariy-el-skulptor-anatolij-shirnin-rasskazal-o-svoem-tvorchestve-o-sebe-i-yoshkinom-kote/>
- Ortutay, Gy. (1977/1982, Ed.). *Magyar Néprajzi Lexikon*. Akadémiai Kiadó. <https://mek.oszk.hu/02100/02115/html/>
- Pál, J. & Újvári, E. (1997). *Szimbólumtár*. Balassi Kiadó. http://www.balassikiado.hu/BB/netre/Net_szimbolum/szimbolumszotar.htm
- Pukánszky, B. (2018). Gyermekkép, romantika, „romantikus gyermekkép”. In Sárkány, P. & Schwendtner, T. (Eds.), *A filozófia lehetséges szerepei a neveléstudományban* (pp. 37–50). Eszterházy Károly Egyetem Liceum Kiadó. <http://publikacio.uni-eszterhazy.hu/3691/>

- Pukánszky, B. (2000, Ed.). *A gyermek évszázada*. Osiris Kiadó.
- Pukánszky, B. (2003, Ed.). *Két évszázad gyermekei. A tizenkilencedik-huszedik század gyermekkorának története*. Eötvös József Könyvkiadó.
- Rab, N. Szombathelyi szoborcseré. (1985.11.06.). *Népszava*, 261.
- Rab, Zs. Rokonlátogatóban Mari-földön 2. (1987.05.13.). *Ország-Világ*, 19.
- Somogyvári, L. (2012). Közelítések a portrék és az egyszereplős képek jelenségéhez a magyar pedagógiai szaksajtóban (1960–1970). *Iskolakultúra*, 22(5), 56–75. <http://www.iskolakultura.hu/index.php/iskolakultura/article/view/21274>
- Somogyvári, L. (2012). Közelítések a portrék és az egyszereplős képek jelenségéhez a magyar pedagógiai szaksajtóban (1960–1970) 2. rész. *Iskolakultúra*, 22(6), 14–37. <http://www.iskolakultura.hu/index.php/iskolakultura/article/view/21281/21071>
- Szolláth, Gy. (2017). *Artportal.hu*. Lexikon. Szigeti Magda. <https://artportal.hu/lexikon-muvesz/szigeti-magda-6449/> 2020. október 5.
- Szolláth, Gy. & Wehner, T. (2017). *Artportal.hu*. Lexikon. Takács Erzsébet. <https://artportal.hu/lexikon-muvesz/takacs-erzsebet-6535/> 2021. február 21.
- Takács Erzsébet gyűjteményes kiállítása* (Jósa András Múzeum, Nyíregyháza, 1981)
- Támba, R. (2020). A gyermekkor felszabadítása Czóbel Béla festészetében I. Leánygyermek-ábrázolások. *Neveléstudomány*, 7(2), 61–84. <https://doi.org/10.21549/NTNY.29.2020.2.5>
- Támba, R. (2020). A gyermekkor felszabadítása Czóbel Béla festészetében II. Fiúgyermek-ábrázolások. *Neveléstudomány*, 7(3), 79–95. <https://doi.org/10.21549/NTNY.30.2020.3.5>
- Tóth, A. (1993). *Szeged szobrai és muráliái*. Szeged Megyei Jogú Város Önkormányzata és Csongrád Megyei Levéltár.
- UNICEF (2021). *Így segíünk. Az UNICEF története*. <https://unicef.hu/igy-segitunk/gyermekeknek-az-unicef-nemzetkozi-szervezetrol/az-unicef-tortenete>



Farkas, P. & Endrődy, O.

The conception of childhood in public sculpture of the 1980s through the analysis of four Hungarian sculptures

Numerous studies and research have proved the validity of visual resources in education (Géczi, 2008, 2010a, 2010b; Somogyvári, 2012a, 2012b, 2015; Kéri, 2002, 2008; Darvai, 2010, 2011, 2019; Endrődy, 2010, 2015, 2017, 2019; Tamba, 2020a, 2020b; Portik, 2014; Farkas, 2022; Nemes-Wéber, 2020). It is essential to point out that such research is interdisciplinary. We begin by analyzing paradigmatic formulations of Hungarian art history (Aradi, 1970, 1976; Andrási-Pataki-Szűcs-Zwickl, 1999) because these already show the crucial caesura. In addition, we also attempt to identify the concept of childhood conception (Ariès, 1987; Nóbik, 2000; Dombi, 2002; Golnohofer & Szabolcs, 2005; Pukánszky, 2008). Hungarian researchers in the past have mainly chosen to consider photos and paintings and no comprehensive methodological guidelines have been yet appeared on the possibilities of analyzing sculptures. In this research, we develop the conception of childhood in domestic sculpture of the 1980s through the examination of four works. We examine the available databases (Köztérkép.hu, Fortepan.hu, MTVA Archívum) for a possible concept of childhood narrative. The works were located along the period boundary suggested by Darvai and Somogyvári, between 1979-1989 (Darvai 2010, 2011, 2019; Somogyvári, 2012, 2014, 2015, 2017, 2019). Our research method is iconography (see above), which in the Hungarian literature analyzes primarily photographs and to a lesser extent, other visual media (e.g. paintings, miniatures, cartoons). The 1980s are characterized by what has been called cultural nomadism, in which artists employ the free and conscious mixing of elements of various cultures and styles, not according to fixed rules. (Hegyí, 1990). The archaizing, folk line is typical of the results obtained from the databases, but non-figurative, stylized forms also appear. The research will expand the Hungarian literature with new methodological additions to the possibilities of processing visual.

Keywords: conception of childhood, sculptures, art history



Farkas Pálma: <http://orcid.org/http://orcid.org/0000-0002-2459-8559>

Endrődy Orsolya: <http://orcid.org/0000-0002-6432-1095>



Kisgyermeknevelők által befolyásolható környezet a bölcsődében

Gyöngy Kinga

Eötvös Loránd Tudományegyetem Tanító- és Óvóképző Kar Neveléstudományi Tanszék

Absztrakt

Szakirodalom-kutatásunk során a magyar bölcsődék történetében a csoportszobai környezet szempontjából jelentős változtatásokat mutatjuk meg, összevetve a jelen szabályzóban – vonatkozó törvényben, rendeletekben, építési szabványban, bölcsődei minőségbiztosítási sztenderdében – a környezetre vonatkozó tartalmakkal. Azokat a környezeti tényezőket kerestük, melyek a bölcsődében a kisgyermek viselkedésére hatással vannak és amelyekre a pedagógusok hatással lehetnek. Tanulmányunkban ezen környezeti tényezők tétele bemutatására vállalkozunk nemzetközi szakirodalmi kitekintéssel, a bölcsődeépületek tervezésében résztvevők, valamint a térhasználó és teret alakító kisgyermeknevelők számára. A keresési kritériumok között két fontos szempont volt. Az egyik, hogy empirikus módon bizonyosodjon, a környezeti tényező befolyásolja a gyermekek viselkedését. A másik, hogy a bölcsődevezető vagy a kisgyermeknevelő hatáskörébe essen ezek megváltoztatása, valamint a leírásból legyen egyértelmű, hogy a gyakorlatban hogyan is néz ki a pedagógiai pozitívumokat hordozó tér.

Kulcsszavak: kisgyermeknevelési környezet, bölcsődetervezés, bölcsődei csoportszoba, környezetpszichológia

Bevezetés

A kisgyermekellátás csak a környezet kontextusában valósulhat meg. A napközbeni gyermekellátás céljait szolgáló építmény hat a használókra, miközben nem létezhet bölcsőde bölcsődeépület nélkül.

A bölcsődei tereket több szakma képviselői alakítják: a telket megválasztó beruházó, a tervező építész, a minőségi megvalósítást biztosító kivitelező, a bútorzatról döntést hozó és azt beszerző személy, a karbantartásra, fogyóeszközökre, felszereltségre fordítható pénzt biztosító fenntartó, a javításokat végző karbantartó, és végezetül a terekben dolgozó intézményvezető és a kisgyermeknevelők. A sor végén szerepelnek a tér tényleges használói.

Abban az esetben, ha meglévő bölcsőde felújításáról, átépítéséről, modernizálásáról van szó, az épület használóinak tapasztalatai, igényei orientálhatják a tervezőket. Így történt a 2014-ben épített Csillaghegyi Makovecz



Bölcsőde (vesd össze Kravár, 2014) tervezésekor is; a korábbi bölcsődeépületben dolgozó kisgyermeknevelők tapasztalatait is kikérték az építészek¹ Jó esetben gyermeki nézőpontból is megvizsgálják a tervet a felnőttek, ugyanis a „gyermek szemmagasságából eredően mást lát, más természetű a tárgyakkal való viszonya, mint a felnőtteknek (...) más jelentősége van egy küszöbnek, egy asztallábnak, a parketta mintázatának.” (Szabó, 2000, p. 31). Erre Jameson és Watson (1998) is felhívja a figyelmet egy eset ismertetésével, melynek során a bölcsődevezető és az építész négykézláb másztak végig a meglévő bölcsődén, hogy a gyermekek magasságából észleljék a teret.

Jelentős és a használat során már nem változtatható döntéseket kell a tervezés pillanatában meghozni, például, hogy hova kerüljön a fürdőszoba, milyen nagyságúak legyenek a terek és ezek milyen módon kapcsolódjanak egymáshoz. Korlátozottabban, de a mindennapi használó is hatással lesz a térre, például azáltal, hogy milyen izzót tesz a meglévő lámpatestbe, vagy hogy hova helyezi a mozdítható bútorzatot.

A tanulmányban támpontokat kínálunk a tervezőknek és a térhasználó, teret alakító kisgyermeknevelőknek, hogy a bölcsődei csoportszobák kialakítása minél inkább a kisgyermek fejlődését és a zökkenőmentes nevelését-gondozását, a mindennapokban a nyugodt légkört támogassa. Írásunkkal adalékokat kínálunk a bölcsődei csoportszoba jobb megértéséhez, kiegészítve Düll Andrea (2015) a területet megalapozó összefoglaló tanulmányát.

Bölcsődeépítés

A magyarországi bölcsődék történetében a bölcsődék számának változását az 1. ábra szemlélteti. Az első bölcsődék létesítését követően majd egy évszázadig igen keveset nőtt a kisgyermekellátó intézmények száma. A második világháború után a nők munkába állásának megkönnyítésére tömegesen hoztak létre bölcsődéket² A bölcsődeépítési öt éves tervek egymást követték³ egészen az 1980-as évekig, amikor a családtámogatási formák között új elemként megjelent a gyermekgondozási díj (GYED), amely jövedelemarányos juttatást jelentett a kisgyermeküket otthon nevelő anyák részére, ezzel csökkentve az igényt a napközbeni ellátásra. A rendszerváltozás után a

¹ Kálvinné Török Judit bölcsődevezető, 2018-as személyes közlése.

² A magyar bölcsődék történetében a napközbeni ellátást nyújtó intézmények számának ugrásszerű növekedését két, második világháborút követő jogszabály előzte meg. 1948-ban rendelet jelent meg bölcsődék és csecsemőotthonok létesítéséről (13.430/1948. Korm. sz. A bölcsődékről és csecsemőotthonokról), három évvel később pedig a Magyar Népköztársaság Minisztertanácsának 1011/1951. (V.19) sz. határozata a termelésben részt vevő nők számának emeléséről előírta, hogy üzemi bölcsődéket is létre kell hozni ott, ahol 250 főnél több nő dolgozik (Gyöngy, 2014).

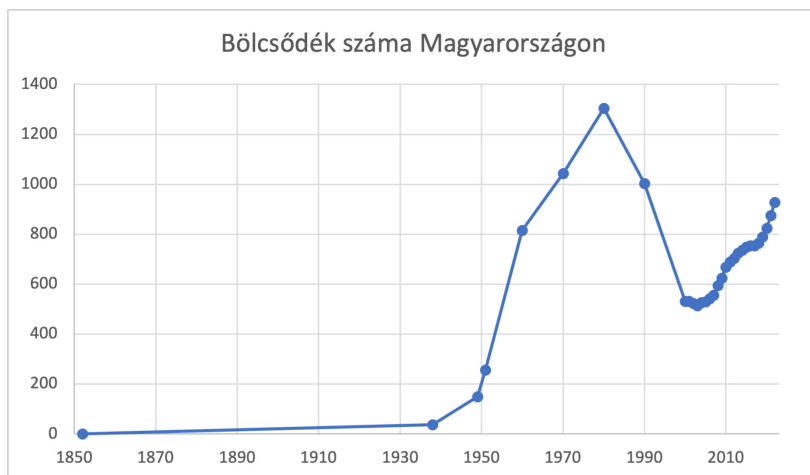
³ „Hazánkban 1938. év végére már 54 bölcsőde működött. (...) 1946–55 között több, mint 22 ezer bölcsődei férőhely létesült. 1956–1970 között 16 ezernél is több a létesített férőhelyek száma. 1977-ben 55 ezer bölcsődei férőhely volt az országban.” (Galamb & Ábrahám, 1980, p. 7).

bölcsődék leépítése felgyorsult⁴, számukban jelentős hullámvölgy alakult ki.

Az ezredforduló tájékától ismét emelkedni kezdett a görbe, a 2003-as évhez képest mára szinte megduplázódott a bölcsődék száma. A csökkenő tendencia megállításában és megfordításában a családok igényén kívül közrejátszott a barcelonai egyezmény, melynek értelmében az Európai Unió tagállamai célul tűzték ki, hogy az óvodáskorú gyermekek 90%-a, valamint a 3 év alatti gyermekek 33%-a számára elérhetővé teszik 2010-re a napközbeni ellátást (Európai Bizottság, 2013).

1. ábra

A magyarországi bölcsődék száma 1855-től 2022-ig (KSH, 2012; 2016, 2022 alapján)



Az eredetileg vállalt határidőre, 2010-re Magyarországon nem sikerült teljesíteni a kitűzött célokat⁵. Ahhoz, hogy minden harmadik gyermek számára létesüljön férőhely, nagyléptékű cselekvésre volt szükség. Kérdés volt, hogy a vállalás hogyan teljesíthető, hiszen a bölcsődei férőhelyek létrehozása és működtetése igen költséges, a három éven aluli gyermekek napközbeni ellátására való igény ingadozhat, a helyi gyermeklakosság számától függ. A gordiuszi csomó átvágása azáltal történt, hogy a *Gyermekvédelmi törvény* (1997.

⁴ „A rendszerváltásig már megszüntettek 20 ezer férőhelyet. A kilencvenes években az igények csökkenése gondot okozott, de ideológiai és politikai okok is közrejátszottak abban, hogy felgyorsult a bölcsődék bezárása. Dehonesztáló, sértő megjegyzések jelentek meg a sajtóban. Szocialista csökevénynek tartották, mely teljes tájékozatlanságra utalt. Az önkormányzatok nem tekintették kötelező feladatuknak, mert a költségvetés nem biztosított számukra bölcsődei normatívát.” (Koncz, 2022, p. 29).

⁵ Az Európai Bizottság 2013-as jelentése szerint a 3 év alatti kisgyermekek 8-9%-a jutott hozzá hivatalos rendszerű napközbeni ellátáshoz, magyar publikációban ez a szám valamivel magasabb volt: „a 3 éven aluliak esetében a kívánatos hozzáférési arány helyett napközbeni ellátásban mindössze az érintett korosztály 11,16 százaléka részesült 2011-ben” (Népesedési Kerekasztal, 2014).

évi XXXI. törvény) 2017. január 1-től hatályos módosítása többféle ellátási formát engedélyezett. Az intézményi ellátási formák kibővültek a mini bölcsődével. A szolgáltatási formák között megjelent a családi és a munkahelyi bölcsőde. A korábban a bölcsődei férőhelyhiányt piaci alapon enyhítő családi napközik a továbbiakban családi bölcsődeként működhetnek, és a hozzájuk beíratott gyermekek is bekerültek a bölcsődei ellátást nyújtók adatai közé. A rendszer rugalmasságát tükrözi, hogy az alacsonyabb gyermekszámot ellátó napközbeni ellátási formáknál a tárgyi és személyi feltételekkel kapcsolatos követelményeken lazított a jogalkotó.

Az 1. ábra csak az intézményes bölcsődék adatait tartalmazza, hiányoznak belőle a 2017 utáni mini-, családi, illetve munkahelyi bölcsődék adatai. Az ezekkel való egyesítést megakadályozza, hogy az eltérő típusok eltérő számú gyermeket látnak el és épületükben, felszereltségükben egyaránt különbözőek lehetnek.

Az elmúlt két évtized bölcsődeépítései a tipikus technológiákon túl a konténerbölcsődétől kezdve a különböző építészeti díjat nyert középületekig (homlokzati vagy környezettudatos építészeti megoldások díjazása, például Média Építészeti Díja stb.) sokféle megoldást felvonultattak (lásd többek között Bán, 2015; Zimborás, 2017; Pleskovics, 2021; Baumit, 2021; Somogyi, 2022). A helyi igényekhez és forrásokhoz való alkalmazkodás a tervezők kreativitását igényli – például a közértből átalakított minibölcsőde esetében – (vesd össze Bálint, 2022).

Bölcsődetervezés

Az 1950-es évek bölcsődei kórházi jellegűek voltak. A betegségek elleni védekezés jegyében születtek meg az „átadónak” nevezett helyiségek, ahol a szülők a kisgyermeküket levetkőztették, és ahonnan beadták őket a gondozónőknek. A bölcsőde külvilágtól zártsága a tárgyi környezetben egyaránt tetten érhető volt: az átadóból nyíló fürdőszoba ajtó fölött tábla állt, mely a szülőknek a belépést tiltotta: „Idegeneknek TILOS a bemenet” (vesd össze Németh, 2022). Az is az egészségügyi szemléletet tükrözte, hogy a gyermekszobákhoz elkülönítő tartozott, ahova a napközben megbetegedett kisgyermeket társaitól szeparálni lehetett. Mára megváltozott a bölcsődék jellege, a családokkal együttműködő, nyitott gyermeknevelési intézményekké váltak. A változást tükrözi a tér átnevezése is: átadó helyett gyermeköltöző szerepel a legújabb építésügyi ágazati szabványban (MSZ 24203-7, 2022).

Magyarországon az 1960-as években Akócsi Sándorné kezdeményezésére komoly gondolkodás indult az otthonihoz hasonló – korabeli szóhasználatlaltal „otthonjellegű” –, a gyermekek igényeit kielégítő, „a bölcsődében dolgozók részére pedig legkedvezőbb munkafeltételeket” biztosító bölcsőde-épületekről (Koncz, 2022, p. 15). Máig a bölcsődetervezést meghatározó elv Magyarországon, hogy az intézmény gondozási egységekbe szerveződik. „Gondozási egységen azt a gyermeklétszámot értjük, melyet reggel 6 órától

este 18 óráig (a bölcsődenyitástól zárásig) négy gondozónő lát el. Építészeti megfogalmazásban pedig azt az épületrészt, amelyben a gyermekszobák és a gyermekek közvetlen kiszolgálásához szükséges mellékhelyiségek helyezkednek el.” (Galamb, 1983, p. 20). A bölcsődék tervezetésekor az az elv, hogy a gondozási egységeket úgy alakítsák ki, hogy mindegyik korosztály számára használhatók legyenek, ugyanis változhat a különböző életkorú gyermekek aránya a bölcsődében.

Rendszerváltás előtt épült bölcsődéket látogatva hasonlóan érezhetjük ezeket az intézményeket, mivel a bölcsődék típusstervek⁶ alapján létesültek. A gondozási egységekbe felvehető gyermekek száma adott volt, így a bölcsődék létszámát a gondozási egységek száma határozta meg. A bölcsődék gondozási egységeként bővíthetők, így évtizedeken keresztül 20, 40, 60, 80, 100 vagy 120 férőhelyes bölcsődékben lehetett csak gondolkodni. Mára a mini, családi és munkahelyi bölcsődékben 20-nál kevesebb gyermek is fogadható.

A gondozási egységek tervezését meghatározó elveket sikerült megfogalmazni az évek során. Az egyik alapelv, hogy a fürdőszoba közvetlenül csatlakozzon a csoportszobához. A két helyiség kapcsolódását úgy kell megoldani, hogy ha a kisgyermeknevelő kivisz a fürdőszobába egy gyermeket, akkor a csoportszobában maradó gyermekeket még lássa és hallja. A csoportszoba kialakításának másik, a gyermekek biztonságát szavatoló irányelve a beláthatóság, vagyis az arra való igény, hogy a kisgyermeknevelő a szobát akadálytalanul belássa és a játszó gyermekeket figyelemmel tudja követni (ezek az építésügyi szabványok korábbi verzióiban is szerepeltek, nem csak a jelenlegiben olvashatók).

A magyar bölcsődék történetében fontos időszak volt, amíg a Bölcsődék Országos Módszertani Intézete (BOMI) központi szakmódszertani irányítást nyújtott számukra. 1970-től egy bölcsőde épületében található irodában működött, majd tervpályázatot követően saját, oktatási-kutatási célokra felszerelt bölcsőde és módszertani központ épült 1977-re (Ulrich, 1970; BOMI, 1971). A csoportszoba be volt mikrofonozva, így a látogatók a detektívablakos oktatóteremből a gyermekek megzavarása nélkül tudták megfigyelni a kisgyermekellátást. A Bölcsődék Országos Módszertani Intézete kötetlékében végzett építészeti kutatások (Galamb et al., 1980; Galamb, 1983, 1985; Doby & Debreczeni, 1987) is hatással voltak a tervezésre, ezekre részletesebben kitérünk a továbbiakban, ahol relevánsak.

A rendszerváltás után a bölcsődék nehéz időszakon mentek át. Jelentős számú bölcsődét zártak be, többek közt a BOMI bölcsődét és az intézetet is megszüntették. Az ezredfordulót követően lassan kezdődött újra növekedni a bölcsődei hálózat.

2019-ben bölcsődetervezési ötletpályázat vonta a közös gondolkodásba az építészeket (a pályázat részleteiért lásd Somogyi, 2020, a díjazott pályaművekért: Kopp Mária Intézet a Népesedésért és a Családokért, 2020). Az egyik pályamű

⁶ „1964-ben az Országos Tervhivatal és az Építésügyi Minisztérium előírta a bölcsőde-óvoda típusstervek előkészítését” (Galamb, 2022, p. 91.).

tartalmazott olyan lélektani megállapításokat, amelyek téri megvalósítását ki-tűzte célként (vesd össze Cseh et al., 2020). Ezek közt szerepelt – többek közt – a túlingerlés kerülése, a gyermekek által önállóan használható tér belátható-ságáról való gondoskodás (eltűnésélmény elkerülése), a gyermekek számára a félprivát terekbe való elvonulás (bekuckózás) biztosítása, és a kisgyermek és a kisgyermeknevelő közötti félprivát helyzetek térbeli megoldásainak kidolgozása egyaránt (Cseh et al., 2020). Ez azért figyelemre méltó törekvés, mert amennyi-ben a bölcsődei pedagógia elveit képesek vagyunk téri megoldásokra lefordítani, azáltal az adott térben megvalósuló nevelés-gondozás is hitelesebbé válik.

Az ötletpályázatot követően a Lechner Tudásközpont a Családbarát Ma-gyarország Központtal együttműködésben bölcsődei mintaterv-katalógus⁷ állított össze (a mintaterv-katalógus összeállításának részleteiért lásd: Szu-rominé Balogh, 2022). A kereshető, egyéni igényekre szűrhető, ingyenesen elérhető tervkatalógus a további bölcsődeépítések gördülékenyebbé tételét szolgálja. A tervpályázat további gyümölcseként megtörtént a Bölcsődei MSZ 24210-1:2012 szabvány felülvizsgálata és korrekciója is, megjelent a 2022-es bölcsődeépítési ágazati szabvány MSZ 24203-7 kóddal.

Mekkora az optimális méretű csoportszoba?

Azt gondolnánk, hogy a csoportszoba legyen minél nagyobb, ám csak bizo-nyos határokon belül érdemes gondolkodni a gyermekszoba méretéről. Vannak ugyanis tapasztalatok egybenyitott terű intézményekről, melyek egy hatalmas csoportszobának tekinthetők. Az angol nyelvű szakirodalomban az egyterű, úgy-nevezett open-plan kisgyermeknevelési intézményekről szóló publikációkban a fokozott zajterhelésre és arra a tapasztalatra hívják fel a figyelmet, hogy kevéssé támogatják az elcsendesedést, megpihenést (például Campbell et al., 2018). Ja-pán egyterű (*open-plan*) óvodákról olvashatjuk, hogy ezek hatalmas egybefüggő terei stimulálóan hatnak a gyermekekre (sokat szaladgálnak), de a tér jellegéből fakadóan a gyermekeknek a figyelem fenntartása kihívást jelent (lásd Gregory, 2007 vagy Wang, 2015). Számolnunk kell tehát azzal, hogy a térkialakítás mi-kéntje bizonyos típusú tevékenységek spontán megjelenését támogatja, másokét akadályozza. A nehézség ezekkel, hogy a hatások kevéssé tudatosulnak, ambiens környezeti hatásokról is szól a szakirodalom (lásd Düll, 2015).

A csoportszoba méretét tekintve az is kérdés, hogy milyen funkciókat szolgál ki a gyermekszoba. A magyar bölcsődei hagyományban a csoport-szobán belül zajlik a gyermekek szinte minden beltéri tevékenysége a für-dőszoba-használaton kívül⁸. A szabad levegőn, vagyis a teraszon való aldtás

⁷ <https://bolcsodemintaterv.lechnerkozpont.hu/>

⁸ „A gyermekszoba rendeltetése a külföldi példákon sok esetben a magyartól eltérő. Egyes szakértők felfogása szerint ugyanis a gyermekszobákban lebonyolítandó funkciókat szét le-het, vagy akár szét kell választani. Elképzelhető és tervezhető tehát olyan megoldás is, hogy a gyermekek külön étkezőhelyiségben esznek és külön helyiségben játszanak vagy alszanak. Úgy vélem, hogy nem helyes a két gyermekszoba területét csökkenteni annak érdekében, hogy rövid ideig tartó használatra egy harmadik helyiséget – például étkezőt – létesítsünk.” (Ga-

megfelelő időjárás⁹ és levegőminőségi viszonyok esetén azokban a bölcsődékben szokás, ahol a tárgyi feltételek is adottak hozzá. A szabad levegőn altatás feltételeit jelentő fém fektetők és a hozzá tartozó matracok ugyanis nem szerepelnek a bölcsőde kötelező berendezési tárgyai között¹⁰.) A bölcsődék tervezési szabványa is azt írja, hogy az „alvás, az étkezés, a csendes játék és a nagymozgások területét egy szobán belül, korosztály szerint kell megtervezni” (MSZ 24203-7, 2022, p. 8).

Korosztálytól függ, hogy ezen funkciók közül melyek azok, amelyek egymással párhuzamosan megjelennek. Ha vannak olyan tevékenységek, melyeket időben eltolódva figyelhetünk meg, ezekhez a tér alakításával, átrendezésével lehet alkalmazkodni. Például alvás és nagymozgásos tevékenység általában nem zajlik egyszerre, így ugyanaz a terület kiszolgálhatja ezeket a különböző funkciókat, csak meg kell változtatni hozzá a berendezést.

Mégis mekkora csoportszobákban gondolkozhatunk? Az egy gyermekre jutó négyzetméter értéke a magyar bölcsődék létesítési elveiben kis változáson ment át. Az 1950-es években fogalmazták meg az első bölcsődei tervezési irányelveket, melyek szerint a gondozási egységek részeként szereplő „gyermekfoglalkoztatók” alapterülete 30 m² volt. Ezek a csoportszobák kicsinek mutatkoztak, mivel a berendezési tárgyak mellett nem maradt elég játszóhely a gyermekek számára. A tapasztalatok nyomán gyermekenként 4,0 m²-re emelkedett a tervezendő csoportszobai alapterület, és a csoportszoba mérete legalább 40 m² lett (Galamb, 1985), ez az elv volt érvényben majd fél évszázadig.

Galamb Erzsébet kandidátusi értekezésében hosszan tárgyalta a csecsemőszoba berendezését. Az 1980-as évekbeli felszerelést alapul véve pontosan lemérte a bútorzat alapterületét és megállapította, hogy nincs elég hely ahhoz, hogy 10 kiságyat, a többszemélyes hempergőt, a nagymozgást fejlesztő dobogót, háromszöget, alagutat és a gyermekek étkeztetéséhez szükséges asztaltszéket, valamint a tárolóbútorokat úgy el lehessen helyezni a szobában, hogy köztük biztonságosan lehessen közlekedni (Galamb, 1983; publikálva 1985).

Mivel a csoportszobákat különböző korosztályok számára tervezik, ezért a probléma orvoslására azt javasolta, a csoportszobák alapterülete legyen egységesen nagyobb, 50 m². Javaslata szerint ezen az alapterületen csecsemőkorban 6 kisdetet fogadhatnak, tipegőkorban 10–12 gyermeket, kisóvodás korban pedig 14–16 gyermeket. Így az idősebb korosztályok magasabb csoportlétszáma kompenzálná a csecsemőcsoport alacsonyabb létszáma miatti férőhelycsökkenést. Elgondolása szerint életkorfüggő lehetne, hogy egy gyermekre hány négyzetméter jut a csoportszobában: csecsemőkorban 8,33 m², tipegőkorban 4,16 m², kisóvodáskorban 2,77 m² (Galamb, 1985).

Galamb, Erzsébet, Bölcsőde, bölcsőde-óvoda épületfunkciók és tervezési módszerek fejlesztése. Kandidátusi értekezés, 1983, p. 32)

⁹ „Akkor megfelelők az időjárás viszonyok a kinti altatáshoz, ha nincs hidegebb –5 °C-nál, nincs erős, viharos szél, esős, havas, szeles idő, kánikula vagy köd.” (Nyitrai, Murányi, & Szurominé Balogh, 2022, old.: 42)

¹⁰ 15/1998. (IV. 30.) NM rendelet 11. melléklete

Az elgondolás a csoportlétszám életkorfüggő emelése tekintetében megvalósult. A jogalkotó jelenleg úgy szabályozza a csoportlétszámot, hogy egy csoportban legfeljebb 12 gyermek nevelhető-gondozható, ám amennyiben minden gyermek betöltötte a második életévét, a csoportlétszám 14 főre emelhető¹¹. Az ehhez szükséges nagyobb alapterület időszakosan szerepelt a bölcsődei ágazati szabványban, mely a csoportszoba méretét legalább 50 négyzetméterben állapította meg (MSZE 24210-1, 2012), de mára már hatályon kívül került.

A rendszerváltás után bölcsőde bezárások következtek, majd az ezredfordulót követően a lecsökkent férőhelyek mellett újra megemelkedett az igény a bölcsődék iránt, ugyanakkor a szülők nem a csecsemőkorúak számára igénylik a bölcsődét. A kétezres években általános volt, hogy a beiratott gyermekek száma országos szinten meghaladta a férőhelyek számát. 2000 és 2012 között 118-130%-os túltöltöttség jellemezte a bölcsődéket (KSH, 2016). A férőhelybővítés csoportlétszám emelés nélkül történt, a szabályzóban is jelentkezett az egy gyermekre jutó alapterület csökkentése. A 2012-es *A bölcsődei nevelés-gondozás szakmai szabályai* című módszertani levélben a „gyermekszoba ajánlott alapterülete minimum 3 m² /fő, de 10 fő esetében legalább 40 négyzetméter” (Balogh et al., 2012, p. 41). Az utóbbi évek változása, hogy a jogszabály a gyermekszoba méretét gyermekenként legalább három *hasznos*, vagyis *bútorzat nélküli* négyzetméterben írja le. E két változtatás 2016-ban¹², illetve 2021-ben¹³ került az 15/1998. (IV. 30.) NM rendeletbe. További figyelemreméltó változás, hogy a korábban térhasználóként nem említett, de a valóságban jelenlévő felnőttek is megjelennek a szövegben¹⁴.

Kérdés marad, hogy a jogi szabályzóban lefektetett egy főre eső négyzetméter ténylegesen a fejlődést leginkább támogató értéknél lett-e megszabva. Empirikus vizsgálatokból ismeretes, hogy a zsúfoltság negatív gyermeki viselkedéssel jár együtt: a gyermekek kevésbé tudják figyelmüket irányítani (Evans, 2006), és hamarabb elfáradnak (Legendre, 2003). Franciaországban végzett vizsgálatok szerint a gyermeki negatív hatások már akkor jelentkeznek, ha egy főre 5 négyzetméternél kevesebb tér jut (Legendre, 2003).

Ugyanakkor nem mindegy, hogy a zsúfoltság hány fős csoporton belül jön létre. Legendre (2003) vizsgálata szerint a gyermekeknél a kortizol nevű stresszhormon emelkedése volt tapasztalható (a normál cirkadián ritmus-

¹¹ 15/1998. (IV. 30.) NM rendelet 46§.

¹² 6/2016. (III. 24.) EMMI rendelet a személyes gondoskodást nyújtó gyermekjóléti, gyermekvédelmi intézmények, valamint személyek szakmai feladatairól és működésük feltételeiről szóló 15/1998. (IV. 30.) NM rendelet módosításáról.

¹³ A családokért felelős tárca nélküli miniszter 6/2021. (VII. 19.) CSTNM rendelete a személyes gondoskodást nyújtó gyermekjóléti, gyermekvédelmi intézmények, valamint személyek szakmai feladatairól és működésük feltételeiről szóló 15/1998. (IV. 30.) NM rendeletnek a bölcsődei ellátással összefüggő módosításáról

¹⁴ „Az egyes helyiségeket a csoportlétszám figyelembevételével kell kialakítani. Az adott helyiségnek olyan méretűnek és berendezésűnek kell lennie, hogy minden egyidejűleg jelen lévő gyermek és felnőtt igénye teljesíthető legyen.” (15/1998. (IV. 30.) NM rendelet, 11. melléklet, 1.2. pont).

ban megszokott délutáni csökkenő tendenciához képest) négynél több kisgyermeknevelő mellett, főleg akkor, ha 5 négyzetméternél kevesebb hasznos játéktér jutott egy főre. Azaz a kevés tér és a sok ember együttesen eredményezi a negatív zsúfoltsági hatást.

A gyakorlatban ez azt jelenti, hogy a magyar bölcsődei hagyományban többé-kevésbé optimálisan lett megállapítva a csoportméret. Az empirikus eredmények ugyanis arra utalnak, hogy a gyermekeknek pszichésen megterhelő a 15 főnél nagyobb létszámú csoport. Amennyiben 10-12 fős csoportokat létesítünk, remélhetőleg ezeket a negatív hatásokat elkerülhetjük.

A magyar bölcsődepedagógia másik érdeme, hogy kimondott elv a személyi állandóság és a saját kisgyermeknevelő-rendszer működtetése (Alapprogram, 2020). A fent idézett vizsgálat tapasztalatai is erre utalnak. Amennyiben nem áll rendelkezésre elegendő tér, hiába csökkentjük a gyermek-felnőtt arányt akár 3:1 re, négy felnőttnél több egy gyermekcsoportban megterhelő. Ez azért van, mert a felnőttek számának növekedése a csoportlétszám növekedését is jelzi, illetve a gyakorlatban sokszor csak beugrók vagy helyettesítők alkalmazásával kifizetődő a csoportokban aznap jelenlévő gyermekek számához való alkalmazkodás. Azért is megterhelő a gyermekeknek a sok gondozó, mert a felnőttek képtelenek a gyermekek nyugalmának – stresszhormon szintben is kimutatható – biztosítására, ha a kisgyermeknevelők gyakori cserélődése miatt a kapcsolatuk a gyermekekkel felszínes marad és ha a gyermekek nem tudják előre, hogy aznap kivel lesznek a csoportban (Dúll, 2015).

Összességében elmondható, hogy ha nem lenne gazdasági akadálya, 12 kisgyermek számára fejlődéslelektani szempontból optimális ellátást tudna biztosítani 3 állandó kisgyermeknevelő egy olyan csoportszobában, ahol egy főre 5 négyzetméter játéktér esik. Megvalósul-e ez a két feltétel a magyar bölcsődékben? A jelen magyar szabályozás majdnem ilyen kedvező: 5, illetve 6 kisgyermekre jut egy nevelő egy 10–12 fős csoportban. Szakirodalom-kutatásunk szempontjából fontos megemlítenünk a bölcsődei dajkát is, hiszen ő lehet a hiányzó harmadik személy. Gondozási egységenként egy felnőtt támogatja a kisgyermeknevelők munkáját. Az általa elvégzett technikai feladatok, melyek között számos térrendezési, térrel kapcsolatos munkafolyamat van, nagyban megkönnyítik a kisgyermeknevelők nevelői-gondozói szerepkörét. Az ilyen, jól körülírt támogatói feladatkörrel rendelkező bölcsődei alkalmazott ritka külföldön. A négyzetméterek tekintetében a jelenlegi szabályozók szerint egy gyermekre legalább 3 hasznos négyzetméter jut, a gyermekcsoport minimális alapterülete hagyományosan minimum 40 négyzetméter¹⁵.

Valószínűleg a magyar csoportszobák kisebbek a lehető legoptimálisabbnál. A tervezéskor számolni kell a bútorok által elfoglalt területtel, mert enél-

¹⁵ „Alapvető követelmény, hogy minden bölcsődei csoport, azaz 10 gyermek számára a gyermekszoba mérete 40 m²-nél kisebb ne legyen. Ha nincs meg a kellő alapterület, nem lehet megfelelő módon megoldani a gyermek mozgás és játékigényének kielégítését, étkezését, altatását, a nyugodt légkör biztosítását.” (Akócsi & L. Galamb, 1972 körül, p. 5–6; nyomtatásban megjelent Bölcsődék Országos Módszertani Intézete – tervpályázati gyűjtemény, 1971 bevezetőjében)

kül nem tudhatjuk, mekkora helye lesz a valóságban a térhasználóknak. A továbbiakban bemutatjuk, hogy a csoportszobák kialakításánál mire érdemes ügyelni és hogyan lehet használni egy 10–15 négyzetméternyi, vagyis egy-két játéksaroknyi teret.

Bútorozás

Az 15/1998. (IV. 30.) NM rendelet 11. melléklete szerinti felszereléslista a csoportszobába minimumfeltételként állítható magasságú gyermekasztalt hozzá tartozó változó magasságú gyermekszékekkel, tárolásra pedig nyitott játéktároló polcot és zárható szekrényt ír elő. A nyitott játéktároló polcokat „a csoportszoba adottságainak és a játékszerek mennyiségének figyelembevételével” kell beszerezni. Ezen kívül az elkülönülésre alkalmas kuckó kialakításához szükséges mennyiségben gyermekheverőről, szivacsról vagy padlóárnáról kell gondoskodni.

A tipegők és nagycsoportosok altatásához szükséges bútorzat nem a csoportszoba játékterében áll napközben. A fektető tárolását meg kell oldani a játékidő alatt, illetve a csoportszoba elrendezését olyan szempontból átgondolni, hogy ha bent altatják a gyermekeket, akkor hova lehet lerakni majd alvásidőben az ágyakat. A csecsemőszoba berendezéséhez rácsoságyak is szükségesek.

Stílus tekintetében már az 1970-es években is azt gondolták, hogy a bölcsődék berendezésének és felszerelésének – a gyermek életkori sajátosságának megfelelően – „a lakáskultúra fejlődését kell követnie” (Akócsi & L. Galamb, 1972 körül, p. 6). Máig közkedvelt az 1980-as évek vége óta gyártott CIBŐ kétféle magasságra szerelhető fa gyermekasztal, kétféle állású támla nélküli ültetővel. Formatervezése kiállta az idő próbáját, a bölcsődei mintaterv katalógus belsőépítészeti ajánlójában is szerepel (lásd Lechner Tudásközpont, 2022).

Lényeges, hogy a berendezési tárgyak és az épület stílusa lehetőleg illeszkedjen egymáshoz, illetve a szoba egészét nézve is egységes, de legalábbis átgondolt legyen. Mivel a játékok színviláguk tekintetében sokfélék és igen élénk színűek, ezért érdemes az egyéb felületeknek – fal, padlózat, tárolók, bútorok – visszafogott, natúr színvilágot adni a bölcsődei mintaterv katalógus belsőépítészeti ajánlója szerint világos, pasztellszínre festeni (lásd Lechner Tudásközpont, 2022).

„Kezdetben a bútor és a játék fogalma átfedi egymást. A gyermekbútorok tehát használati eszközök, játéklehetőségek, a megismerési terepe, esztétikai élményhordozók, cselekvésre ösztönző ingerforrások.” (Szabó, 2000, p. 30). Ezek miatt a gyermekbútorok biztonságossága, borulásmenetségé igen fontos.

Igen hasznos, ha a csoportszoba terve a berendezésre is kitér, főképp, ha méretarányosan tervezik a bútorzatot. Fontos kérdés, hogy hol helyezhető el a bútor a szobán belül. Ha egy falszakaszon akár két ajtó is van, vagy földig ér az ablak, illetve alacsony 60 cm magas parapet, akkor nem tudunk elé bútort állítani.

Útvonalak

A bölcsődeépületek tervezéséről szóló korai értekezésekben sokat olvashatunk a bölcsődén belüli útvonalokról, ezen belül a kiszolgáló egységek (konyha, mosoda) és a csoportszoba kapcsolatáról. Az ételt szállító tálalókocsinak akadálytalanul kellett gördülnie a fürdőszoba érintése nélkül a konyhától a gyermekszoba azon részére, ahol étkeztetik a gyermeket. A mosható pelenkák és bölcsődei ruha korában előírták, hogy a szennyest a fürdőszobában zárt badellákba gyűjtsék, és a gyermekszoba érintése nélkül szállítsák át a mosodába (Galamb, 1983). Ezek a megkötések meghatározták az alaprajzot, például a fürdőszobának két ajtaja volt, az egyik a közlekedő felé, a másik az átadó felé. A jelenlegi szabvány már nem tartalmaz a szennyes útvonalára vonatkozó megkötést, az étkezőkocsiról is csak annyit ír, hogy „keresztszennyeződés elkerülésével”, -mely lehet időbeli elkülönítés -, akadálymentesen kell a közlekedését megoldani (MSZ 24203-7, 2022, p. 8).

Amikor a szoba bútorozásáról gondolkodunk, azt is figyelembe kell vennünk, hogy a berendezési tárgyak között milyen ösvények maradnak a közlekedésre. Prescott (1987) szerint a közlekedő rész vagy „ösvény” olyan üres rész a térben, melyen keresztül az emberek az egyik helyről a másikra eljutnak. Ezek általában nincsenek kijelölve a padlón. Egy jó elrendezésben mégis nyilvánvaló, hogy milyen úton juthatunk el a tér egyik pontjából a másikba. Ha egy játékra kialakított teret szemlélve nem tudjuk könnyen megválaszolni azt a kérdést, hogy a gyerekek hogyan juthatnak el egyik helyről a másikra, akkor valószínűleg a gyerekek sem tudják, azaz nincs világos út az aktivitásterületek közt (Prescott, 1987). Egy rosszul berendezett, vagy zsúfolt szobában a közlekedő tér hiánya is lehet az oka annak, ha egy aktivitásterületet a gyerekek nem nagyon használnak.

Játékkészlet

A bölcsődei csoportok játékkészletéről a tervezésben részt vevőknek azért jó tudnia, mivel a csoportszoba végleges képét a játéksarkok kialakítása és a játékszerek tárolása fogja meghatározni. A játékkészlet elemeit a *Játék a bölcsődében* című módszertani levél (Korintus et al., 1997) tételesen ismerteti. Olyan sokelemes felszerelésről van szó, melynek a tárolását előrelátóan meg kell oldani. Erre azért is térünk ki, mivel a bölcsődei mintaterv katalógus belsőépítészeti segédletének látványtervein (vesd össze Lechner Tudásközpont, 2022) nem látható, hogy a játékkészlet tárolása hogyan valósulhat meg úgy, hogy a módszertani ajánlások (vesd össze Korintus et al., 1997; Nyitrai et al., 2022) teljesüljenek.

Köztudott, hogy a bölcsődében arra törekszünk, hogy egy játékból legyen több is (Korintus et al., 1997). Ezzel az a cél, hogy a gyermekek ne vesszenek össze egy speciális játékon, huzakodás esetén fel lehessen nekik ajánlani egy ugyanolyan másikat vagy egy ugyanabba a típusba tartozó hasonlót. A kutatási eredmények is alátámasztják ezt a gyakorlati tapasztalatot. Ha a zsúfoltság további negatívummal párosul, mint az erőforrások, játékszerek vagy eszközök hiánya, azaz, ha meg kell küzdeni az eszközökért is, akkor ez a visszahúzóda-

son túl agressziót is szülhet (Rohe & Patterson, 1974; Smith & Connolly, 1977 idézi Evans, 2006). Ez az információ azért fontos, mert egy bölcsődei csoportszobában a családok gyerekszobai játékkészleténél jóval több játékot kell majd az összes gyermek számára egyidőben hozzáférhető módon tárolni.

A használatban lévő játékokat úgy kell tárolni, hogy a gyermekek önállóan el tudják őket venni. A felnőtt felügyelete mellett játszható játékszerek esetében viszont azt kell megoldani, hogy a gyermekek láthassák őket, de egyedül ne tudják elővenni, vagyis a felnőtteknek kelljen odaadnia ezeket. A játékszerek cseréje miatt az épp nem használatos játékokat is el kell tenni valahová, ez lehet a csoportszobán kívüli raktár is.

A gyermekek számára elérhető játékok esetében a bölcsődei szóhasználatban (például Acsainé Végvári, 2014) azzal találkozunk, hogy úgy érdemes elhelyezni a játékszereket, hogy „önmagukat kínálják” és játékra hívjanak. Mit jelent ez pontosan? Izraeli kutatók kísérletéből ismert, hogy a gyerekek jobban érdeklődnek és a kétéveseknél több pozitív társas megnyilvánulást láthatunk játék közben, ha a játékszereket nem fajtánként csoportosítva, hanem a saját életükből ismert eljátszható forgatókönyveket sugallva készítjük elő például a babákat jelenetekbe rendezzük: az étkezéshez előkészített babák a földön ültek, előttük játékkeríték, mellettük a fektetés forgatókönyvéhez a babák párnákon feküdtek betakarva, a könyvnézegetési szkripthez a baba a nyitott könyv előtt ült párnával megtámasztva (Shohet & Klein, 2010). A kísérlet arra hívta fel a figyelmet, hogy a játékszereket nem kategóriák szerint rendszerezve érdemes előkészíteni, tárolni, hanem adott játékhoz a kellékeket összeválogatva. Ez azt jelenti, hogy a csoportszoba kialakításakor a játéklehetőségeket érdemes mérlegelni (Csóka Eszter, 2022, személyes közlés), illetve más megoldásokban érdemes gondolkodni a fajtánként kosarakban való tároláson túl.

Prescott (1987) is erre hívja fel a figyelmet. Szerinte a játékkészletet nem darabszámba érdemes felmérni, hanem annak mentén, hogy a különböző aktivitásokban egyszerre az adott felszereltség mellett hány gyermek tud részt venni, egymás mellett tevékenykedni. Így kapjuk meg egy adott játéktér által kínált választási lehetőségek számát. Ez függ attól, hogy az adott játékformához hány gyermek befogadására képes tér tartozik és a játékszerek milyen sokféleképp variálhatók a játék során. Kültéri példával élve, egy nagyméretű homokozóban több gyermek tevékenykedhet párhuzamosan ugyanannyi homokozóforma és lapát mellett, mint egy kisebb, lábakon álló homokozóteknő körül. A homokozókészlet akkor jó, ha az eszközök a homok többféle megmunkálását is lehetővé teszik. A nagyméretű homokozó a homokozókészletekkel kiegészülve válik több gyermek szabad játékának lehetséges helyszínévé.

Prescott (1987) szerint a játéktér és játékszerek által felkínált lehetőségek sokféleségét kell megvizsgálni, és a nyílt végű, többféle lehetőséget és egyszerre több gyermek tevékenységét támogató játékeszközöket érdemes választani. Ha a gyermekek számára elérhető játékszereket a csoportlétszám tükrében vizsgáljuk, akkor 4–5 választási lehetőség kell fejenként ahhoz, hogy mindenki találjon magának foglalatosságot a szabad játék során (Prescott, 1987).

Berendezés – játszószarkok kialakítása

A 2019-es bölcsődeépítési ötletpályázat díjazottjainak (Kopp Mária Intézet a Népesedésért és a Családokért, 2020) alaprajzait végignézve azt látjuk, ritkán van feltüntetve rajta bútorozás, vagy belsőépítészeti megoldások. Ha van az építészeti terveken berendezés, akkor általában szimbolikus, nem pontosan méretarányos.

A bölcsődei mintaterv katalógus belsőépítészeti segédletében azt olvashatjuk, hogy a játszószarkok átgondoltan, a szakmai szabályzóknak megfelelően alakítandók ki (Lechner Tudásközpont, 2022). Lássuk, mit olvashatunk ezekről a módszertani ajánlásokban! *A Játék a bölcsődében* című módszertani levél utal az aktivitásterületek szerinti tértagolás szükségességére: „A csoportszoba berendezése olyan legyen, hogy a különböző játéktevékenységek jól elkülönüljenek egymástól. Elegendő hely álljon a gyermekek rendelkezésére, egymást ne zavarják, akadályozzák.” (Korintus et al., 1997, p. 14). Azonban az elrendezés mikéntjéhez további szempontokat nem kínál.

A 2000-es évek elején Vokony Éva kezdeményezte a magyarországi bölcsődék minőségbiztosításának kialakítását, melynek során a környezet értékelésére szolgáló ITERS (Harms et al., 1990) és ECERS (Harms et al., 1998) elnevezésű skálákat próbálták ki az ellátás értékeléséhez (Vokony, 2004). Végül a minőségértékelésben ezek a mérőeszközök nem honosodtak meg hazánkban, ugyanakkor érdekes tapasztalatokat hozott használatuk.

Bölcsődei szakemberek 1998 végén felkészítő tanfolyamon sajátították el a környezeti minőség értékelőskálájának használatát. Ezt követően felméréseket készítettek. Szolnok bölcsődéinek csoportjairól maradt fenn publikáció az ITERS és az ECERS-R skálák használatáról (Balogh & Dobi, 2006). A felmérés szerint a fizikai környezet alapvetően jó volt. Tiszta, biztonságos környezetet találtak, elkerített szobarészeket a még nem járó gyermekek számára, korosztályos játékkészletet. A funkciószarkok kialakítására való törekvés megvolt a bölcsődékben. „A csoportszoba elrendezésével kapcsolatban néhány helyen tapasztalt probléma abból adódott, hogy a pihenésre, csendes tevékenységre és az aktív nagymozgásra, illetve az építő tevékenységre szánt területeket egymástól nem, vagy nem megfelelő módon különítették el.” (Balogh & Dobi, 2006, p. 2). Tehát a térkialakítás, azaz a „bölcsődei lakberendezés” okozott nehézséget a kisgyermeknevelők számára.

A csoportszobai környezet alakítására ezek után nagyobb figyelmet szenteltek ezekben a bölcsődékben a szolnoki szaktanácsadók vezetésével (Balogh & Dobi, 2000). A helyi adottságokhoz illeszkedve alakították ki a csoportszobák elrendezését. Megtervezték, majd a tapasztalatok nyomán többször módosították a berendezésen. Az egyik cél az volt, hogy az aktív és a csendes tevékenység végzéséhez a területek jól elkülönüljenek egymástól. A másik, hogy térelválasztó elemek, bútorok elhelyezésével minél több funkciószarkot tudjanak a csoportszobán belül kialakítani. Akár 6–8 ilyen egyfunkciós játéktevékenységre lehetőséget adó teret sikerült létrehozni. Tapasztalatként megfogal-

mazták, hogy „nagy létszámú gyermekcsoportoknál ennek még fokozottabb volt a jelentősége, hiszen csökkentek a konfliktushelyzetek. (...) a játékszerek, játékeszközök logika és összetartozás szerinti elhelyezése tartalmasabb, elmélyültebb játékot eredményezett.” (Balogh & Dobi, 2000, p. 38). A magyar tapasztalatok tehát a korábban említett nemzetközi empirikus szakirodalom eredményeit támasztották alá: az aktivitásterületek a játékszerekhez való optimálisabb hozzáférést biztosítják és ezáltal a zsúfoltság negatív következményeit tudják ellensúlyozni, valamint a játékszerek sugalló elrendezése mellett a gyermekek játéka kidolgozottabbá válik, társas szempontból is fejlődik.

Noha a kisgyermek környezetének értékelési skálái nem kerültek a bölcsődei nevelés-gondozás területén bevezetésre, cél volt a bölcsődei minőség mérésének és ellenőrzésének módját megtalálni. 2022-ben jelent meg a *Családbarát ország* megnevezésű projekt eredményeként a bölcsődei ellátást nyújtó intézményekről szóló *Gyermekek napközbeni ellátásához illeszkedő standard* (Nyitrai et al., 2022). A standard előnye, hogy a bölcsődei gyakorlatban használt ellenőrzéseket operacionalizálja, tehát a már folytatott gyakorlatot teszi mérhetővé.

A minőségbiztosítási standard (Nyitrai et al., 2022) több helyen kitér a játéktér kialakítására. Elvárja, hogy vonzó játéktérületek, illetve tevékenységsarkok álljanak a gyermekek rendelkezésére a csoportszobában. A tevékenységsarkokból legalább kettő legyen, funkcióként rendszerezetten tárolt játékkészlettel, melyben az önállóan használható játékok figyelemfelkeltő módon vannak elhelyezve és a gyermekek számára elérhetők. Ezen kívül szükséges puhasarkot kialakítani a félrevonulni vágyó gyermekek számára. A puhasarkokkal integrálva vagy más megoldással a csoportszobán belül kívánatos a könyvespolc közelében mesélésre, verselésre, képeskönyv-nézegetésre, vagy mondókázásra, zenélésre is alkalmas helyet teremteni. Térbeli kíváncságot, hogy a szoba területének minimum harmadrészében homogén színű szőnyegen játszhassanak a gyermekek¹⁶. Ha csecsemő is van a csoportban, akkor elvárás, hogy számára biztonságos és kellemes játéktér – elkerített szobasarkot vagy hempergőt – alakítsanak ki (vesd össze Nyitrai et al., 2022, p. 43, 47, 56, 62).

Mindezek ismeretében szükséges volna, hogy a térhátáról megoldásokat a kisgyermeknevelők is megismerjék, illetve fordítva, a kisgyermeknevelőkkel szemben állított téri követelményekkel az építészek tisztában legyenek. A specifikus használat alapján tervezett világítás- vagy burkolatterv jobb beválást eredményez, mint egy általános célokra tervezett. „Mesterséges megvilágítással fényszigeteket hozhatunk létre, amely nem csak általános megvilágítást ad.” (Szabó, 2000, p. 32). A jól tervezett világítás is segíti a tér tagolását, de nagyon nehéz úgy tervezni, hogy később a berendezés változtatható legyen és a fényforrások továbbra is megfelelő pozícióban legyenek. A burkolat tervezésekor figyelembe kell venni, hogy amennyiben terveznek bele színt, grafikát, akkor ezt jó abból a szempontból megvizsgálni, hogy a

¹⁶ Szőnyegpadló nem alkalmazható a 2022-es MSZ 24203-7 építészeti szabvány szerint.

majdani berendezéssel, szőnyegezéssel összhangban lesz-e a felületbeli színváltás.

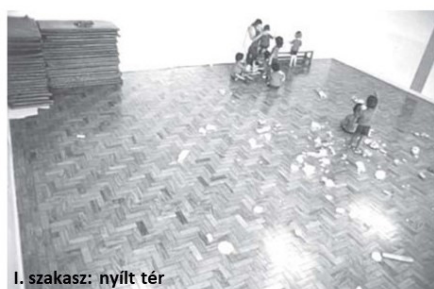
Tértagolás

Beltéren egész más hatást érhetünk el, ha csak a nyílt tér van előttünk, mint ha a teret tagoljuk. A belsőépítészek, lakberendezők szoktak ezzel a kérdéssel foglalkozni, azonban a kisgyermeknevelés szempontjából is jelentős a berendezés kérdése. A tér akkor válik tagolttá, ha körülhatárolt zónákat hozunk létre. A körülhatároltság azt jelenti, hogy legalább három oldalról fizikai határt alkot valami: fal, bútor, térelválasztó rács, a padlózatban való szintkülönbség stb.

Önmagában a tér tagolása megváltoztatja a térben az emberek eloszlását. Ezt a jelenséget jól szemlélteti Campos-de-Carvalho és Rossetti-Ferreira (1993) vizsgálata. Brazíliában, két és három év közötti, szegény családokból származó gyermekek bölcsődei csoportjaiban térelválasztó polcok hatását vizsgálták a gyermekek téri eloszlására. A bölcsőde felszereltségéhez további játékokat vagy egyéb eszközöket nem biztosítottak, a játékokkal való ellátottság szegényes volt. (2. ábra)

2. ábra

Campos-de-Carvalho (1993, 2004, p. 44) vizsgálatában a körülhatárolt zónák létrehozása – a mi fogalmaink szerint – szinte játégmentes környezetben történt (Forrás: Campos-de-Carvalho, 2004)



Ugyanannak a szobának két ellentétes pontjáról készült fotó

A gyermekek téri elhelyezkedését nyomon követték a nyílt elrendezés mellett, a polcok érkezése előtt, majd a polcok szobába vitelét követően, végül a polcok olyan elrendezésben való felállításakor, melynek során körülhatárolt zónákat hoztak létre. A vizsgálat jól szemlélteti, hogy a körülhatárolt terek létrehozása révén a gyermekek másképp oszlanak el a térben: az aktivitásterületek mintegy „bevonzzák” a gyermekeket. (3. ábra)

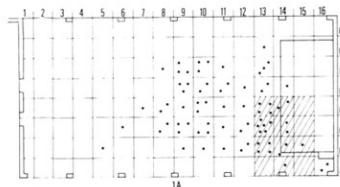
3. ábra


A körülhatárolt terekben a gyermekek másképp oszlanak el, az aktivitásterületek „bevonzzák” a gyermekeket

(Forrás: Campos-de-Carvalho&s Rossetti-Ferreira, 1993)

I. szakasz: nyílt tér

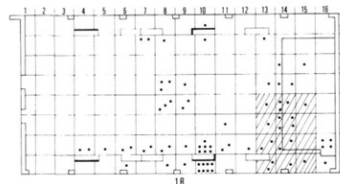
berendezés nélkül (4 hét, ezalatt négyszer megfigyelés)




 kisgyermeknevelő elhelyezkedése a megfigyelés alatt

• az összmegfigyelési idő alatt a gyermekek legalább 1%-ban itt tartózkodtak

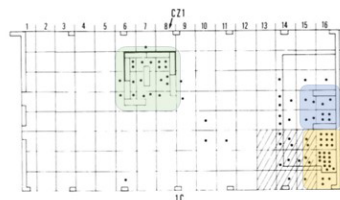
II. szakasz: térelválasztó polcok elhelyezése a csoportban a nyílt tér megtartásával (kb 6 hét, ezalatt hatszor megfigyelés)





 fa polc, átlátható


 fa polc, kartonnal, átláthatatlan

III. szakasz: a térelválasztó polcok segítségével három körülhatárolt zóna létrehozása (kb 4 hét, ezalatt hatszor megfigyelés)



 1 körülhatárolt zónák

 2

 3

Azért is fontos a tértagolás, mert a zsúfoltságot tudjuk ellensúlyozni azáltal, ha a teret aktivitási területekre tagoljuk (Kantrowitz & Evans, 2004). Így a tér „kuckós” érzetet kelt.

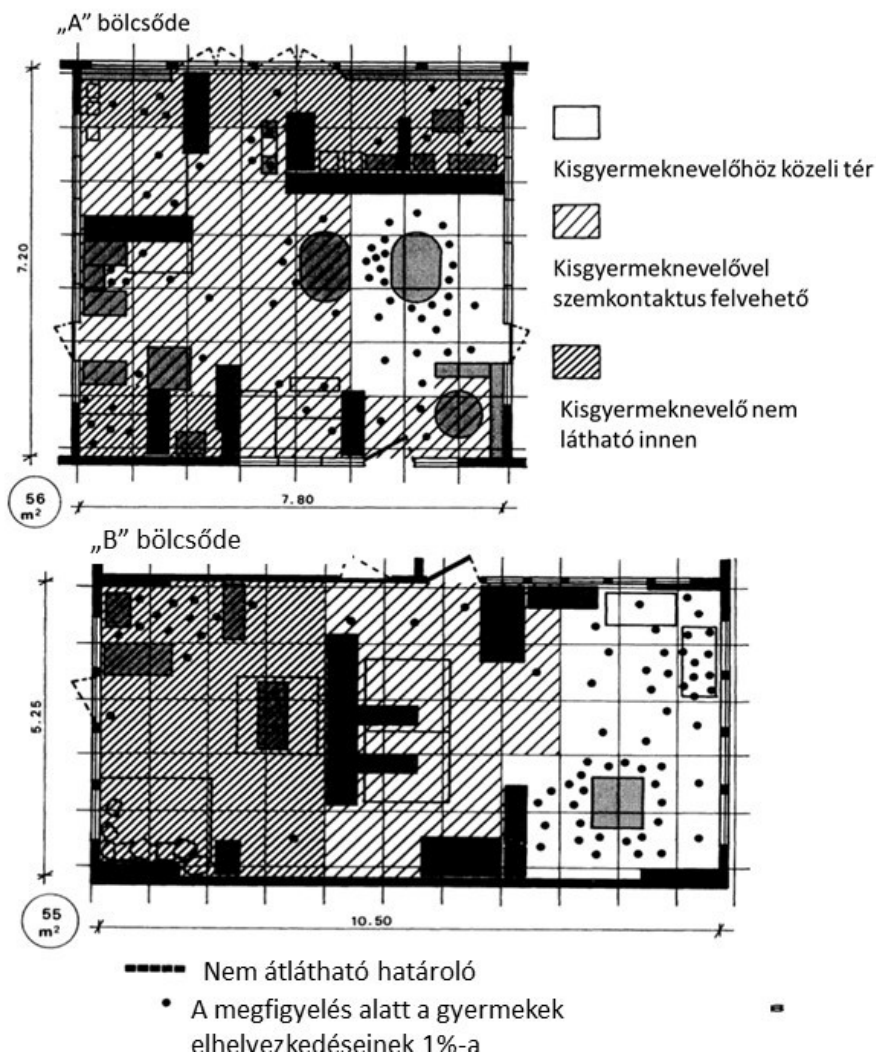
A tér fizikai tagolásának mikéntje

A kisgyermeknevelésben nem mindegy, hogy a tér tagolását mivel oldjuk meg. Attól, hogy a teret pedagógiai célok mentén képzeletben részekre bontjuk, még nem válik tagolttá. A gyermekek számára is értelmezhető körülhatárolásra van szükség. Legendre (1989) francia bölcsődékben vizsgálta a különböző térelválasztók hatását a gyermekek felnőttől való távolságára, valamint a gyermekek egymás közti társas kapcsolataira (Legendre, 1989; Legendre & Fontaine, 1991).

Társas szempontból azért jelentősek a körülhatárolt terek, mert a gyermekek ezeken a helyeken általában kis csoportokban, vagy még inkább diádokban vesznek részt kortárs interakciókban a felnőtt közvetítése nélkül. Ezek a társas tevékenységek tartósabbak, mint a nyílt területen folyók, mert nem zavarják meg mások. A kisgyermeknevelő sincs ott, hogy közvetítsen vagy átvegye az irányítást. Jó körülményeket biztosít a gyermekek közötti közös figyelmi helyzetekre. A felnőtthez térben közel, ezzel szemben kevés a kortárs interakció (Campos-de-Carvalho & Rossetti-Ferreira, 1993).

4. ábra

Legendre térhatárolókról szóló vizsgálatában két megfigyelt csoportszoba
(Forrás: Legendre, 1989, p. 267)



A képeken (4. ábra) olyan bölcsődei szobák láthatók, melyekben átláthatatlan térhatárolókat használtak egy hónapig. Ha a gyermekek az alaprajzon sűrű csíkozással jelölt területen helyezkedtek el, nem látták a kisgyermeknevelőt. A vizsgálatban megfigyelték a gyermekek eloszlását a térben az átláthatatlan térhatárolók melletti berendezésben. A 4. ábra azt mutatja, hogy az átláthatatlan területeken a 2–3 év közötti kisgyermek kevesbé helyezkednek el, mint azokon a területeken, ahol a kisgyermeknevelő látható volt.

A vizsgálatban megfigyelték a gyermekeket egy olyan másik elrendezés mellett is, amelyben részleges elkülönülést lehetővé tevő, a kisgyermeknevelővel való szemkontaktust nem akadályozó térhatárolókat, illetve elrendezést használtak. Ha a láthatóságot nem akadályozó térelválasztókat használtak, akkor a gyermekek használták a kisgyermeknevelőtől távolabb eső körülhatárolt zónákat is. Tehát a kisgyermek a térhatárolók átláthatóságát szeretik, ami a biztonsági szempontokkal is egybe vág. Keszei, Böddi és Dúll (2019) azt találták budapesti óvodák természetes megfigyelésekor, hogy a gyermekek az óvodapedagógusok környezetében szeretnek tartózkodni, illetve a félig átlátható térhatárolást kedvelik, miközben a felnőttek szeretik belátni a teret. E kettős preferencia úgy valósulhat meg, ha a polcok csak az óvodások szemmagasságáig takarnak.

A láthatósággal kapcsolatos fontos szempont, hogy a kisgyermek magasságából kell a berendezést megvizsgálni, nem pedig felnőtt szemmagasságból. A kétévesek számára már egy 80 cm magas hátlappal rendelkező polc is átláthatatlanságot eredményez (Legendre & Fontaine, 1991), míg a felnőtt számára ez a magasság még nem számít a láthatóságot akadályozó berendezésnek.

Jól definiált tér

A tértagoláson túl a szakirodalomban előforduló fogalom a tér definiáltságának foka (Moore, 1986). Ennek megfelelően beszélhetünk jól definiált, mérsékelttel definiált és aluldefiniált terekről. A definiáltság arra utal, hogy építészetiileg elkülönülő térrészekre vagy Moore (1986) szóhasználatával élve „téri zsebekre” tagoldódik a csoportszoba. A tagolást fallal, polc beforgatásával, dobogó, alacsonyabb szintű plafon, burkolatváltás, szőnyeg, galéria stb. alkalmazása révén érhetjük el. A jól definiált terekben egyértelmű, hogy hol vannak a közlekedésre alkalmas térrészek (Prescottnál ösvények) és a más viselkedésformáktól egyértelmű határokkal rendelkező és legalább részleges akusztikai és vizuális elválasztással rendelkező téri zsebek. A gyermekek számára világos, hogy ezekben mit lehet csinálni. Egy téri zseb akkora, hogy elfér benne legalább két gyermek (vagy 2-4) és a pedagógus, valamint az eszközök is. A definiáltság tehát a tagoláson túl utal a játékok, eszközök, kellékek rendelkezésre állására egyaránt¹⁷.

Mérsékelttel definiált csoportsobákban függőleges tértagolás, szinteltolás (dobogó, galéria stb.) nincs, de a hasonló típusú bútorokat csoportosítják és alacsony polcokkal térelválasztókat képeznek. Ezzel szemben az aluldefi-

¹⁷ Alkotó tevékenység esetén az eszközök tárolóhelye és az alkotások kiállítóhelye is adott.

niált tér egyöntetű, tagolatlan, nincsenek benne különböző típusú játéksarok, nagy nyílt terek vannak a csoportszobákban, nincsenek térhatárolók, a belmagasságban sincs változás, nincsenek beforgatott könyvespolcok vagy más bútorok, melyek tagolhatnák a teret (Moore, 1986).

A téri definiáltság magasabb foka mellett a Moore (1986) vizsgálatában a gyermekek szignifikánsan többet exploráltak, több volt köztük az interakció és az együttműködés. A vizsgálatban résztvevő pedagógusok nevelői stílusa és a térkialakítás együttesen volt hatással a gyermekek közötti társas kapcsolatokra, vagyis együttjárások voltak a gyermekek közötti kapcsolatokba kevésbé beavatkozó felnőtt viselkedés és a tér magasabb definiáltsága között (Moore, 1986). Ennek több oka lehet. Egyrészt elképzelhető, hogy azok a pedagógusok szeretnek a magasabb téri definiáltság mellett dolgozni, akik megengedőbbek azzal kapcsolatban, hogy a gyermekek tőlük távolabb, a kontrolljukon kívül játszanak, de az is lehet, hogy a magasabb téri definiáltság egyszerűen lehetetlenné teszi, hogy a felnőtt mindenütt jelen legyen.

A jól definiált bölcsődei térre magyar példát is találunk. Csóka Eszter tervezett és épített bölcsődei csoportszobákat Szombathelyen¹⁸. (5. ábra) A tér függőleges tagolására látunk példákat a plafonról lógatott textiliákkal és dobogóval. Az erdőt szimbolizáló, a csoportszoba terébe állított bambusz oszlopok és az alattuk levő szőnyeg is hozzájárulnak a tér tagolásához. A definiáltság attól jelenik meg, hogy a térrészek tematizáltak, a játékkészlet is a téri zseb témájához illeszkedik.

5. ábra

A Csóka Eszter által tervezett és kivitelezett dzsungel szoba részletei
(Forrás: <https://artcsooka.blog.hu/>)



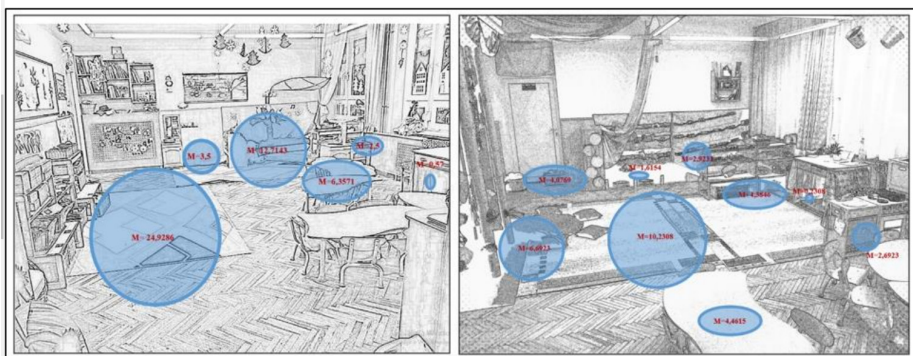
¹⁸ <https://artcsooka.blog.hu/>

Csóka Eszter dzsungelszobájának további előnye, hogy a játékszerek tárolása egyben a játékra sugalló elrendezést is jelenti. A kisautók a polcon úgy vannak elrendezve, hogy akár helyben is lehetne velük játszani, nem kell őket feltétlenül leemelni a földre. A zsebes tárolóban lévő babák a számukra kialakított erszényben alszanak, takargathatók. Jól működik az az elv, hogy „a játékfelület és a tároló egybeépítésével funkciókombinálással helyet takaríthatunk meg.” (Szabó, 2000, p. 33).

Ezt a dzsungelszobát hasonlította össze egy 2019-es tanulmány egy másik csoportszobával (Hegedűsné Bem et al., 2019) annak mentén, hogy a gyermekek a térben milyen módon oszlanak meg. Sajnálatos, hogy a vizsgálat nem úgy zajlott, hogy az átalakításra szánt tér beavatkozás előtti állapotában vizsgálta a gyermekek térhasználatát, majd a belsőépítészeti átalakítás után figyelte meg a térhasználatot ugyanabban a csoportszobában, ugyanazokkal a gyermekekkel. Így túl sok egyéb tényező kontrollálatlan maradt, és a vizsgálat korlátozottan értelmezhető. Mindazonáltal úgy tűnik, a magasabb téri definiáltság mellett a gyermekek kevésbé koncentrálnak a tér bizonyos pontjain. (lásd 6. ábra)

6. ábra

A csoportszobák játéktérképe. A körök nagysága az adott játéktérületen a gyermekek előfordulási gyakoriságának átlagaival arányos. A jobb oldali csoportszobában a gyermekek jobban szétszóródnak a térben
(Forrás: Hegedűsné Bem et al., 2019, p. 157)



A téri definiáltság azt jelenti, hogy játéklehetőségekben és a hozzájuk szükséges kellékekben, valamint a hozzájuk tartozó elhatárolt térrészletekben gondolkodunk. Az előkészített játék is arról szól, hogy már előrevetítjük, hogy a játékeszközzel miként lehet játszani. Nem azt jelenti, hogy előírunk valamilyen játékformát, csak a gyermekek játéktendenciáit ismerve – adott életkorban hogyan szokták kombinálni a játékokat, milyen forgatókönyveket játszanak le, stb. - a nyílt végű játéklehetőségekhez összekészítjük a játékszereket.

Összegzés

A fenti összefoglaló támpontokat kínált a bölcsődei környezet fejlődést támogató kialakításához. Ennek mentén érdemes törekedni a 15 főnél nem nagyobb csoportok kialakítására – a létszámba a felnőtt kisgyermeknevelőket is beleértve. A játékkészlet és a fizikai környezet egységében gondolkodva alkothatjuk meg az elegendő változatosságot és játéklehetőséget kínáló csoportszobát.

A fizikai környezet elemzésekor szem előtt kell tartani, hogy a személyes interakcióknak (procedurális tényezőknek) nagyobb a szerepe a minőségi gondozásban-nevelésben, mint a strukturális tényezőknek. Azonban a strukturális tényezők hatással lesznek a procedurális tényezőkre, mivel nem optimális kialakítás esetén leszívják a személyek erőforrásait, és ezáltal rontják a személyes interakciók színvonalát. Mindazonáltal a személyek is hatással vannak a környezet kialakítására, tehát képesek a fizikai környezet javítására a tértagolás, a tér definiálása és a játékszerek sugalló elrendezése révén.

Köszönetnyilvánítás

A szerző köszönettel tartozik a lektor(ok)nak építő meglátásaikért, továbbá Rózsa Juditnak, Vokony Évának és Csapó Katalinnak az irodalomkutatásban nyújtott segítségükért.

Irodalom

- Acsainé Végvári, K. (2014). A bölcsőde, mint a család támogató partnere. In Golyán, Sz. (Ed.), *Gyengéd átmenetek* (pp. 8–9). ELTE-TÓK. http://tamop2014.tok.elte.hu/dok/rendezvenyek/gyenged_atmenetek/Acsaine_Vegvari_Katalin_absztr.pdf
- Akócsi, Á., & L. Galamb, E. (1972 körül). *A bölcsődék és a BOMI működésének és tervezésének alapelvei*. Kézirat. BOMI.
- Alapprogram. (2020). *A bölcsődei nevelés-gondozás országos alapprogramja*. Magyar Bölcsődék Egyesülete. <https://magyarbolcsodek.hu/hu/alapprogram/> (2022.12.22.)
- Bálint, I. (2022). Mini bölcsőde Mogyorósbányán. *Építészforum*, <https://epiteszforum.hu/mogyorosbanya-mini-bolcsode> (2022. 07. 12.)
- Balogh, L., Barbainé Bérci, K., Kovácsné Bárány, I., Nyitrai, Á., Rózsa, J., Tolnayné Falusi, M. & Vokony, É. (2012). *A bölcsődei nevelés-gondozás szakmai szabályai (Professional standards of nursery education and care)*. Nemzeti Család- és Szociálpolitikai Intézet.
- Balogh, T., & Dobi, T. (2000). A minőség lesz a főszerep nálunk. In *III. Bölcsődei Kongresszus szakmai anyaga* (pp. 35–38). Szombathely Megyei Jogú Város Önkormányzat Egyesített Bölcsődei Intézmény.
- Balogh, T., & Dobi, T. (2006). Szintfelmérés Szolnok város bölcsődéiben. *BOMInfo*, Hírcsomag 1.

- Bán, D. (2015. 11 23). Fórumot teremt: bölcsőde Nagykovácsiban. *Építészforum*, <https://epiteszforum.hu/forumot-teremt-bolcsode-nagykovacsiban>
- Baumit. (2021. 11 12). *Bölcsőde, buszpályaudvar és energetikai felújítás is nyert. octogon* <https://www.octogon.hu/epiteszet/bolcsode-buszpalyaudvar-muemlekes-energetikai-is-felujitas-is-nyert/>
- Bimbó, Z. (2015). Pedagógiai szempontok a bölcsődei élettér és életesemények megszervezéséhez, alakításához. In Nyitrai, Á. (Ed.), *Szemelvények a kisgyermeknevelés köréből 2.* (pp. 61–90). Kaposvári Egyetem Pedagógiai Kar.
- Birinyi, P. (2014. 09 30). *Várandósgondozás gyógyszerészek részére. Szakmai irányelv.* (4.). Emberi Erőforrások Minisztériuma, Egészségügyért Felelős Államtitkárság, Egészségügyi Szakmai Kollégium. <https://semmelweis.hu/gytk/files/2018/06/Birinyi-Szakkepzes-20180324.pdf>
- Bölcsődék Országos Módszertani Intézete – tervpályázati gyűjtemény.* (1971). Készült az Egészségügyi Minisztérium megbízásából és közreműködésével a BME Középülettervezési Tanszékén.
- Campbell, C., Saint-Gobain, H. B., Vugts, J. & van Oorschot-Slaat, E. (2018). Acoustic impact on effective teaching and learning activities in open learning spaces. *2018 Euronoise conference*, (pp. 1741-1748). Crete. http://www.euronoise2018.eu/docs/papers/293_Euronoise2018.pdf
- Campos-de-Carvalho, M. (2004). Use of space by children in day care centers. *Revista de Etologia*, 6(1), 41–48.
- Campos-de-Carvalho, M. I., & Rossetti-Ferreira, M. C. (1993). Importance of Spatial Arrangements for Young Children in Day Care Centers. *Children's Environments*, 10(1), 19–30.
- Csatári, I., Kálló, É. & Vincze, M. (1993/1996). *Vigyázz rám! DVD.* A Pikler-Lóczy Társaság a Kisgyermekéért.
- Cseh, A., Köninger, S., Németh, D., Petrovicz, A., Kocsis, Z., Morva, D. & Dúll, A. Bölcsőde – a CANarchitects multidiszciplináris felvetésében. *Építészforum*, <https://www.epiteszforum.hu/bolcsode-a-canarchitects-multidisciplinaris-felveteseben> (2020. 02. 06.).
- de Schipper, E. J., Riksen-Walraven, J. M. & Geurts, S. A. (2006). Effects of child-caregiver ratio on the interactions between caregivers and children in child-care centers: an experimental study. *Child Development*, 77(4), 861–874. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2006.00907.x>
- Doby, L. & Debreczeni, G. (1987). *Bölcsődevilágítási ajánlás.* Tunggram.
- Dúll, A. (2015). A bölcsőde környezetpszichológiája. In Gyöngy, K. *Első lépések a művészetek felé I. A vizuális nevelés és az anyanyelvi-irodalmi nevelés lehetőségei kisgyermekkorban* (pp. 265–298). Dialóg Campus.
- Európai Bizottság (2013). *A barcelonai célkitűzések – A kisgyermek-gondozási szolgáltatások fejlesztése Európában a tartós és inkluzív növekedés érdekében.* <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/HU/TXT/?uri=CELEX%3A52013DC0322>

- Evans, G. W. (2006). Child Development and the Physical Environment. *Annual Review of Psychology*, 57, 423–451. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.57.102904.190057>
- Galamb, E. (1983). *Bölcsőde, bölcsőde-óvoda épületfunkciói és tervezési módszerek fejlesztése. Kandidátusi értekezés.* Miskolc.
- Galamb, E. (1985). Bölcsődék, bölcsőde-óvodák épületfunkciói, tervezés módszerei. *Egészségügyi gazdasági szemle*, 23(1), 85–122.
- Galamb, E. (2022). Dr. Galamb Erzsébet. In Vokony, É. (Ed.), *Bölcsődei szakemberek életútja, önvallomása I. kötet* (pp. 91–93). Bölcsődei Múzeum Alapítvány.
- Galamb, E. & Ábrahám, L. (1980). Különböző szerkezetű bölcsőde, bölcsőde-óvoda épületek funkcionális kialakításának és építészeti megoldásainak értékelése. In Galamb, E. (Ed.), *Különböző szerkezetű bölcsődék és óvodák funkcionális mikroklima vizsgálata* (pp. 7–53). Építésügyi Tájékoztatási Központ.
- Galamb, E., Ábrahám, I., Bánhidi, L. & Merétei, K. (1980). *Különböző szerkezetű bölcsődék és óvodák funkcionális és mikroklima vizsgálata.* Építésügyi Tájékoztatási Központ.
- Gregory, R. (2007. 08 20). Kindergarten, Tezuka Architects, Tokyo, Japan. *The Architectural Review*, <https://www.architectural-review.com/buildings/kindergarten-tezuka-architects-tokyo-japan>
- Gyöngy, K. (2014). A bölcsődepedagógia története a játékirányítási elvek és a művészeti nevelés szempontjából. In Gyöngy, K. (Ed.), *A bölcsődei művészeti nevelés előzményei és jelen gyakorlata* (pp. 9–58). ELTE-Eötvös Kiadó.
- Harms, T., Clifford, R. & Cryer, D. (1998). *Early Childhood Environment Rating Scale, Rev. ed.* Teachers College Press.
- Harms, T., Cryer, D. & Clifford, R. (1990). *Infant/Toddler Environment Rating Scale.* Teachers College Press.
- Hegedűsné Bem, A., Sebestyén, B. & Pachner, O. (2019). A fizikai környezet hatása a bölcsődei csoportra. *Képzés és Gyakorlat*, 17(3–4), 151–160. <https://doi.org/10.17165/TP.2019.3-4.13>
- Jameson, H. & Watson, M. (1998). *Starting and running a nursery. The business of early years care.* Stanley Thornes.
- Kantrowitz, E. J. & Evans, G. W. (2004). The relation between the ratio of children per activity area and off-task behavior and type of play in day care centers. *Environment and Behavior*, 36(4), 541–557. <https://doi.org/10.1177/0013916503255613>
- Keszei, B., Böddi, Z., & Dúll, A. (2019). Óvodás gyermekek csoportszobai térhasználatának vizsgálata a térszintaxis módszerével. *Gyermeknevelés*, 7(2–3), 45–63. <https://doi.org/10.31074/2019234563>
- Knauf, H. (2020). Visual Environmental Scale: Analysing the Early Childhood Education Environment. *Early Childhood Education Journal*, 47, 43–51. <https://doi.org/10.1007/s10643-018-0914-x>
- Koncz, J. (2022). Akócsi Ágnes emlékére – részlet. In Vokony, É. (Ed.), *Bölcsődei szakemberek életútja, önvallomása I. kötet* (pp. 14–17). Bölcsődei Múzeum Alapítvány.

- Koncz, J. (2022). Dr. Koncz József visszaemlékezései. In Vokony, É. (Ed.), *Bölcsődei szakemberek életútja, önvallomása I. kötet* (pp. 22–44). Bölcsődei Múzeum Alapítvány.
- Kopp Mária Intézet a Népesedésért és a Családokért. (2020). *Eredményeket megjelenítő oldal*. Bölcsődeépítéshez kapcsolódó építészeti ötletpályázat: <https://bolcsodeotletpalyazat.hu/> (2022.12.23.)
- Korintus, M., Nyitrai, Á. & Rózsa, J. (1997). *Játék a bölcsődében. Módszertani levél*. BOMI. http://www.magyarbolcsode.hu/files/shares/jatek_a_bolcsodeben.pdf
- Kravár, Á. (2014). Csillaghegyi Makovecz bölcsőde, Budapest. *Ki tervezte?* <http://www.kitervezte.hu/epuletek/oktatas/csillaghegyi-makovecz-bolcsode-budapest> (2022..11.23.)
- KSH (2012). *Kisgyermek napközbeni ellátása*. KSH. <https://www.ksh.hu/docs/hun/xftp/idoszaki/pdf/kisgyermnapkozbeni.pdf>
- KSH. (2016). 2.5.5.1. *Bölcsőde, családi napközi (2000–2016)*. Központi Statisztikai Hivatal. https://www.ksh.hu/docs/hun/xstadat/xstadat_eves/i_fsg005a.html
- KSH. (2022). 25.1.1.9. *Gyermekek napközbeni ellátása*. Központi Statisztikai Hivatal. https://www.ksh.hu/stadat_files/szo/hu/szo0009.html
- Lechner Tudásközpont (2022). *Belsőépítész*. Bölcsőde mintaterv katalógus: <https://bolcsodemintaterv.lechnerkozpont.hu/segedletek/belsoepiteszet>
- Legendre, A. (1989). Young children's social competence and their use of space in day-care centers. In B. Schneider, G. Attili, J. Nadel, & R. P. Weissberg, *Social competence in developmental perspective* (pp. 263–276). Springer. https://doi.org/10.1007/978-94-009-2442-0_16
- Legendre, A. (2003). Environmental features influencing toddlers' bioemotional reactions in day care centers. *Environment and Behavior*, 35(4), 523–549. <https://doi.org/10.1177/0013916503035004005>
- Legendre, A., & Fontaine, A.-M. (1991). The Effects of Visual Boundaries in Two-Year -Olds' Playrooms. *Children's Environments Quarterly*, 8(1), 2–16.
- Moore, G. T. (1986). Effects of the spatial definition of behavior settings on children's behavior: a quasi-experimental field study. *Journal of Environmental Psychology*, 6(3), 205–231. [https://doi.org/10.1016/S0272-4944\(86\)80023-8](https://doi.org/10.1016/S0272-4944(86)80023-8)
- Moore, G. T. (1987). The Psycical Environment and Cognitive Development in Child-Care Centers. In C. S. Weinstein, & T. G. David (Eds.), *Spaces for Children. The built enviroment and child development* (pp. 41–72). Plenum Press. https://doi.org/10.1007/978-1-4684-5227-3_3
- Moore, G. T., & Sugiyama, T. (2007). The Children's Physical Environment Rating Scale (CPERS): Reliability and Validity for Assessing the Physical Environment of Early Childhood Educational Facilities. *Children, Youth and Environments*, 17(4), 24–53.
- MSZ 24203-7. (2022). *Nevelési és oktatási épületek tervezési előírásai 7. rész: Bölcsődék*. Magyar Szabványügyi Testület.

- Németh, M. (2022). Németh Margit (Margó) gyermekpszichológus visszaemlékezései. In Vokony, É. (Ed.), *Bölcsődei szakemberek életútja, önvallomása I. kötet* (pp. 100–108). Bölcsődei Múzeum Alapítvány.
- Népesedési Kerekasztal (2014). *A Népesedési Kerekasztal javaslatai a napközbeni gyermekellátás fejlesztésére*. <http://www.nepesedesikerekasztal.hu/index.php/dokumentumok/8-a-nepesedesi-kerekasztal-javaslati-a-napkoezbeni-gyermekellatas-fejlesztesere>
- Népjóléti Minisztérium (1998. IV 30). *15/1998. (IV.30.) NM rendelet a személyes gondoskodást nyújtó gyermekjóléti, gyermekvédelmi intézmények, valamint személyek szakmai feladatairól és működésük feltételeiről*. Jogszabálykereső: http://net.jogtar.hu/jr/gen/hjegy_doc.cgi?docid=99800015.NM
- Nyitrai, Á., Murányi, B. & Szurominé Balogh, M. (2022). *Gyermekek napközbeni ellátásához illeszkedő standard – Bölcsődei ellátást nyújtó intézmények*. Családbarát Magyarország Központ.
- Pleskovics, V. (2021. 11 24). Ők a XXIII. FIABCI Hungary Nívódíj győztesei. *Építészforum*: <https://epiteszforum.hu/ok-a-23-fiabci-hungary-nivodij-gyoztesei>
- Prescott, E. (1987). The environment as organizer of intent in child-care. In C. S. Weinstein, & T. G. David (Eds.), *Spaces for Children. The Built Environment and Child Development* (pp. 73–88). Plenum Press.
- Rohe, W., & Patterson, A. H. (1974). The effects of varied levels of resources and density on behavior in a day care center. *Childhood City*, (1), 161–171.
- behaviour of infants and toddlers in childcare. *Early Child Development and Care*, 180(6), 823–834.
- Smith, P. K., & Connolly, K. J. (1977). Social and aggressive behaviour in preschool children as a function of crowding. *Social Science Information*, 16(5), 601–620.
- Somogyi, K. (2020. 01 29). A bölcsődeépítési ötletpályázat eredménye. *Építészforum*, <https://epiteszforum.hu/magyarorszag-bolcsodeepitesi-otlepalyazat-eredmenye>
- Somogyi, K. (2022. 09 20). Építészet barlangtól a tájig, a legkisebbeknek – Zöldike Tagbölcsőde Budafokon. *Építészforum*, <https://epiteszforum.hu/epiteszet-barlangtol-a-tajig-a-legkisebbeknek-zoldike-tagbolcsode-budafokon>
- Szabó, I. (2000). A gyermekek környezete lakberendezői szemmel. *III. Bölcsődei Kongresszus szakmai anyaga* (pp. 30–34). Szombathelyi Megyei Jogú Város Önkormányzata Egyesített Bölcsődei Intézmény.
- Szurominé Balogh, M. (2022. április 14.). *Hol jó a gyerekeknek? Nagy tapasztalati szakértő bevonásával készült a Bölcsőde Mintaterv Katalógus. Beszélgetés Szurominé Balogh Mónika bölcsődepedagógussal*. (R. Juhász, Kérdező:) Lechner Tudásközpont. <https://lechnerkozpont.hu/cikk/hol-jo-a-gyerekeknek-nagy-tapasztalatu-szakerto-bevonasaval-keszult-a-bolcsode-mintaterv>
- Ulrich, F. (1970). Bölcsődék Országos Módszertani Intézetének tervpályázata, 1969. *Magyar Építőművészet*, 2, 18–19.

- Vokony, É. (2004). Minőségbiztosítás, minőségfejlesztés a bölcsődékben. In Trencsényi, L. (Ed.), *Minőségirányítás többféle módon Horizontális tanulás a közoktatási minőségirányításban* (pp. 10–36). Okker Kiadó.
- Wang, L. (2015. 04 28). Terraced wooden nursery school brings the Japanese landscape indoors. *Inhabitat*, <https://inhabitat.com/terraced-wooden-nursery-school-brings-the-japanese-landscape-indoors/>
- Zimborás, G. (2017. 09 15). Bölcsőde a zoldtető alatt Zuglóban. *Építészfórum*, <https://epiteszforum.hu/bolcsode-a-zoldteto-alatt-zugloban>



Gyöngy, K.

**Environmental factors that can be influenced
by early childhood educators in the nursery**

We provide guidelines for the design of developmentally appropriate nursery classrooms. We seek to highlight significant changes in the history of Hungarian nurseries from the point of view of the classroom environment, and we compare these with the current relevant regulations, legislation, and quality standards. The role of environmental factors is supported by empirical results, with references to the international literature where necessary. We present, to those involved in the planning of nursery buildings, the considerations behind the design guidelines and their evolution, while the educators of young children – those who use and shape the spaces – are provided with guidelines for how to furnish, design, and organize the nursery classroom.

Keywords: early childhood education and care environments, nursery planning, classroom design, environmental psychology



Gyöngy Kinga: <https://orcid.org/0000-0001-6416-8548>



Az óvodáskorú gyermek fő nevelési színtereinek, azaz a család és az óvoda kapcsolatának alakulása az ötvenes években

Kóger Yvetta

*Pécsi Tudományegyetem Bölcsészettudományi Kar
Bölcsészeti- és Társadalomtudományi Kar*

Absztrakt

Jelen tanulmányban az ötvenes évek óvoda-család kapcsolatának magyarországi alakulása kerül kifejtésre. Ezen időszakot megelőzően az iskoláskor előtti nevelés színtere elsősorban a család volt, ám 1948 után államhatalmi célként fogalmazódott meg az óvodáskorú gyermekek nevelésének társadalmisítása, vagyis elkezdődött az óvoda mint intézményi színtér jelentőségének növekedése. A vizsgálat célja annak felderítése, hogy a hivatalos elvárásként megfogalmazott „szocialista állampolgárok” nevelésének igénye miként jelent meg az óvodára vonatkozó dokumentumokban, az óvodai és a családi nevelést befolyásoló írott forrásokban. A kutatás során rámutatunk arra, hogy az aktuális óvodapolitika milyen szerepet szánt ebben a családnak és az óvodának. A vizsgálathoz kiválasztott források család-óvoda kontextusú, tartalmilag strukturáló kvalitatív tartalomelemzése eddig még nem valósult meg a magyarországi óvodatörténeti kutatások körében. A tanulmány áttekinti az ötvenes évek és a szocialista pedagógia kutatására vonatkozó felfogásokat, majd összefoglalja, hogy milyen megközelítésekből vizsgálható a szülők és a pedagógusok kapcsolata. A kvalitatív tartalomelemzés adatkorpusza szelektív mintavétellel került kiválasztásra, majd a kombinált (deduktív és induktív) kódolási logikával felállított kategóriarendszer mentén a megbízhatóság érdekében manuális intrakódolással történt a kódolás. Az elemzés hét fő kategóriája rámutat arra, hogy az óvodapolitikai döntések tartalmilag befolyásolták az örökzöld témának számító óvoda-család kapcsolat megjelenését a kutatott sajtóanyagokban. A tartalmi csomópontok mentén vizsgált manifeszt és látens tartalmak azokat az irányvonalakat tükrözik, amelyek az épülő szocialista rendszer legitimitációját segítő nevelés érdekében megfogalmazódtak az óvodára és a családra vonatkozóan. A kutatás eredményei nyomán tovább differenciálódhat az ötvenes évek óvodájáról való tudásunk, mely alapot jelenthet a további időszakot jellemző szocialista pedagógiai múlt kutatásának folytatásához.

Kulcsszavak: óvodatörténet, szocialista szocializáció, óvodapolitika, kvalitatív metodológia, kutatási dimenziók



Bevezető gondolatok

A magyarországi óvoda lassan kétszáz éves történetében az 1950-es évektől beszélhetünk az óvodai nevelés expanziójáról, amikor is a politikai, gazdasági és társadalmi változások következtében egyre több szülő járatta gyermekét e preszkoláris intézménybe (Vág, 1993).

Az óvodapedagógusi munkának ma is az egyik sarkalatos pontja a gyermek két színterű, családban és óvodában zajló nevelése közötti egyensúly, illetve együttműködés megteremtése. Magyarországon a köznevelési törvényben deklarált óvodakötelezettség nyomán minden szülőt érint, hogy miként alakul e két nevelőközeg kapcsolata. Érdemes áttekinteni napjaink óvodai gyakorlatában érvényesülő együttműködési metódusok vizsgált időszakban gyökerező hagyományait, melyek segíthetik a mai joggyakorlatok létjogosultságának, illetve a szülői ház és óvoda kapcsolatában jelentkező anomáliáknak a megértését.

Az ötvenes évek formálódó szocialista rendszere az iskoláskor előtti gyermekek nevelésének társadalmazásával, állami fenntartású intézményi keretek közé szorításával igyekezett befolyása alá vonni a jövő nemzedékének új értékek és normák szerinti nevelését (Kömlösi, 1977). Vagyis a központi pártvezetés felismerte a családon keresztüli befolyásolás intézményi lehetőségeit, illetve a jövő „szocialista állampolgárainak” nevelésében az óvoda szerepét (Molnár et al., 2015, Szerepi et al., 2018).

Ezen vizsgálat – a család és óvoda kapcsolat mint tematikus dimenzió mentén körvonalazódó – célja annak felderítése, hogy e kíváncsi miként jelent meg az óvodára vonatkozó dokumentumokban (például jogszabályi rendelkezések), írott forrásokban (óvónőképzés tankönyvei, óvodapedagógusok szakmai orgánuma, illetve a szülőket tájékoztató sajtókiadványok), illetve annak feltérképezése, hogy az aktuális óvodapolitika milyen szerepet szánt ebben a családnak és az óvodának. Jelen kutatásba bevont források család-óvoda kapcsolat kontextusra fókuszáló áttekintése eddig még hiányzik a magyarországi óvodatörténeti kutatások palettájából. Az óvodaügy sajátos megközelítésű szubjektív valóságának konstruálódása által tovább differenciálódhat az ötvenes évek óvodájáról való tudásunk.

Kutatási dimenziók

Az ötvenes éveknek, mint időbeli dimenzióknak és pedagógiájának kutatása

A 20. század második fele még nem „rég történelem” (Koselleck, 2003), még él azon nemzedék, melynek tapasztalati horizontja kiterjed az 1950-es évek Magyarországra. Ugyanakkor egyre nagyobb számban élnek azon generációk, amelyeknek már történelem az ország szovjetizálása, a sztálinista diktatúra, a szocialista építés korántsem homogén időszaka, melyben a mindennapokra, a kultúrára erősen rányomta bélyegét a korabeli politika (Szabolcs,

2006). A világ legtöbb országában egyre növekvő és élénkülő érdeklődés tapasztalható a legközvetlenebb múltat, illetve a félmúltat feltáró, bemutató munkák iránt, amely időszak az emberek egyre csökkenő hányadának személyes élménye (Romsics, 2008 idézi Kolosai, 2012).

Jelen kutatás idődimenziójának – korszakhatárainak kijelölésénél óvodai vonatkozású események, az uralkodó óvodapolitika-koncepciók voltak mérvadóak. Óvodatörténeti szempontból e vizsgálatnál az ötvenes évek az 1948–1959 közötti egy évtizedet öleli fel. Ugyanis az óvodák 1948-as államosításával az addigi magyar óvodapedagógiai tradíciók megszakadtak, a hagyományoktól idegen szovjet mintájú óvodai nevelés került bevezetésre (Kövérné, 1987). Az 1959-es záró dátumot pedig a szocialista óvoda hőskorának, útkeresésének jelentős mérföldköve, az óvónőképzés felsőfokúvá válása jelölte ki.

Az 50-es évek pedagógiájáról szóló munkákban különféle múltak jelennek meg. Egyrészt a történetírók, pedagógiai szakemberek értékeitől, szándékaitól, valamint múltról való gondolkodásától, múltfelfogásától függően, másrészt a múlt megismerésének bizonytalanságából fakadóan (Golnhofer, 2006). A közelmúlt történeti kutatása kiválóan illusztrálja, hogy egymás mellett élő történelmek, a múlthoz kapcsolódó akár gyökeresen eltérő értelmezések együttesével jellemezhető az az időszak, amely belenyúlik a jelenbe (Szabolcs, 2006). Az elmúlt bő egy évtizedben egyre gyarapodott azon kutatók száma, akik neveléstudományi megközelítéssel igyekeznek e korszak, a „szocialista pedagógia” valóságát feltárni és leírni. Ilyen például egy olyan kiadványsorozat bemutatása, amely éppen e szovjet mintán alapuló pedagógia kialakításának törekvését támogatta (Szabolcs & Golnhofer, 2018), vagy a tanítóképzés alakulását befolyásoló oktatáspolitikai folyamatok számbavétele (Donáth, 2008). A szerzők e témák feldolgozását az egykori szakmai nyilvánosságban megjelenő pedagógiai, politikai diskurzus elemzésére alapozzák. Született néhány, az '50-es évek kisgyermeknevelésére, azon belül az óvodai nevelésre irányuló kutatásokat bemutató mű. Olvashatunk – többek között – az üzemi óvodák történetének szociálpolitikai megközelítéséről (Aczél, 2012), mely az óvodai ellátás szociálpolitikai juttatásként való értelmezését támasztja alá, elsősorban a szocialista időszak vállalati fenntartású intézményeiben. A szociálpolitika európai alakulásának történetiségéről a *Children, families, and states* című esszégyűjtemény ad áttekintést (Hagemann, Jarauscha & Allemann-Ghionda, 2011). Az óvodai nevelés tanulás szemléletének (Pálfi, 2010) sajátosságait a szovjet modell másolásának kényszere határozta meg. Egy erőltetett pedagógiai koncepció váltotta fel az addigi hagyományokat, melynek szemléletformáló hatásait követhetjük nyomon egy egykori óvodai kiadvány elemzése alapján.

A család és óvoda kapcsolat mint tematikus dimenzió jelenléte a neveléstudományi diskurzusban

A 20. század második felében egyre több kutató vonja érdeklődési terébe a szülők és a pedagógusok együttműködésének, a család és a köznevelési in-

tézmények kapcsolatának kérdéskörét (lásd például Bedmar & Palma, 2011; Bersan, 2021; Hryniewicz & Luff, 2021). A család és az intézményes nevelés kapcsolatának kutatására vonatkozó hazai és nemzetközi kitekintés tanulmányainak egy válogatása Podráczky Judit (2012) szerkesztésében jelent meg. Behatóan foglalkozott e téma magyarországi jellemzőivel Komlói Sándor – elsősorban a családi nevelés oldaláról közelítve –, illetve Füle Sándor, aki a két nevelési színtér kapcsolatát vette górcső alá (például Komlói, 1981; Füle, 1989). Az óvoda azonban az iskola mellett csak érintőlegesen jelenik meg mindkét szerző publikációiban. A téma szakirodalmi palettájának tanulmányozása is mutatja, hogy az óvoda és a család kapcsolatának különböző aspektusú megközelítése napjainkig örökzöld témának számít.

A témakör egyik szegmense a szülők óvodaválasztását befolyásoló tényezők vizsgálata. A kutatók itt az óvoda emberi dimenziójára, vagyis az óvodapedagógus személyére, illetve az őt jellemző szereteten alapuló attitűdre fókuszálnak (Török, 2005; Rose & Elicker, 2008; Kim & Fram, 2009; Teszenyi & Hevey, 2015). Egy, a szeretetkapcsolat kisgyermekkorai nevelésben betöltött szerepére vonatkozó kutatás angolai, kazahsztáni és magyarországi eredményei színesítik – többek között – az arról szóló ismereteinket, hogy miként tekint a család, illetve a társadalom a kisgyermekkorai nevelésre, illetve a gondozásban résztvevő szakemberek és a szülők közötti partnerségre (lásd például Vargáné, 2020; Murray et al., 2018).

A jelen tanulmányban ismertetett mikro kutatás abból indul ki, hogy az oktatási-nevelési intézmények közösségkapcsolatai - ahogyan ezt Kozma (1974) kifejti -, köztük a családdal való kapcsolat is több, akár az alább megnevezett, megközelítésből vizsgálható:

- *nevelélméleti-szociológiai* megközelítés: a nevelést tágabban értelmezi, társadalmi folyamatként tekint rá, ahol a szocializációban együttműködő csoportok közül az egyik legfontosabb a család és az oktatási-nevelési szervezetek.
- *pedagógiai* megközelítés: az, ami a pedagógiai, nevelélméleti tankönyvekben olvasható és a pedagógus köztudatban elterjedt. Vagyis a nevelésnek különböző szinterei vannak, például a család és az óvoda, ezeken a színtereken kívánatos az összehangolt munka, melyben az óvodáé a vezető, szervező szerep.
- tanügy irányítási megközelítés: az oktatásügy/óvodaügy általános és helyi irányítása felőli aspektust jelenti.

A köznevelés intézményeinek – köztük az óvodáknak – és a családnak is az egyik legfontosabb kijelölt és vállalt funkciója a felnövekvő új generáció integrálása a társadalomba (Háber & H. Sas, 1980). Jelen esetben a fókusz a szocialista társadalmi rendet elfogadó és erősítő új „szocialista embertípus” kialakítása jelenti (Millei, 2011). A gyermek eredményes neveléséhez a nevelőtestület irányításával megvalósuló családi és óvodai nevelőmunka közötti összhang megteremtése volt a kitűzött cél. Ennek érdekében megkezdődött

az erőteljes óvodapolitikai befolyás, vagyis a különböző szintű jogszabályi előírások hatására a két nevelési szintér – a család és az óvoda – kapcsolatának szervezetté alakítása (Komlósi, 1965).

Forrásdimenziók

Egy adaptált dimenzióséma (Molnár-Kovács, 2015, 2019) kutatási dimenziói orientáltak, körülhatárolták a vizsgálat primer és szekunder forrásait. Az úgynevezett forrásdimenziók meghatározása segít strukturálni mindazokat az írott forrásokat, melyek mentén jelen kutatás megvalósítható. A kutatásba az alábbi dimenziók kerültek kidolgozásra:

- óvodapolitikai dimenzió: a vizsgált időszakot is jellemezte a köznevelési intézmények ügyeibe különböző szintű jogszabályokkal való egyre nagyobb mértékű beavatkozás, ezért elemzés alá vonjuk az óvodai nevelésre vonatkozó, illetve annak alakulását befolyásoló jogi dekrétumokat, valamint az óvónőképzés tankönyveit, melyek a Vallás- és Közoktatási Minisztérium felügyelete alatt álló állami tankönyvkiadó által kerültek kiadásra (Kóger, 2019).
- sajtóirodalom dimenziója: a változatos elsődleges kútfők egyik csoportja a magyar nyelvű sajtóirodalom. Vizsgáljuk mind az óvónők szakmai munkáját orientáló szakorgánumot (*Gyermeknevelés – Óvodai Nevelés*), mind a szülőket tájékoztató nem szakmai sajtó kiadványait, például a sajtóhierarchia csúcán álló napilapokat és megyei testvérlapjaikat, egyéb hetilapokat, folyóiratokat. Szülői vonatkozásban tehát az egykori, nem szakmai sajtóanyag is nagyító alá került, mint a közvéleményt formáló diskurzus kiindulópontja és lenyomata (Lukacs, 2004). Az ilyen jellegű újságok neveléstörténeti kutatásokba való bevonása elsősorban Kéri Katalin munkásságához köthető (Baska, 2018), főként a dualizmus időszakát tekintve (lásd Kéri, 2018), de az ötvenes éveket is érintve (például Kéri, 2009). A szocialista társadalom kialakítása, a szocializmus építése idején a Magyar Népköztársaság Alkotmánya ugyan kimondta a sajtószabadságot, ám a megvalósulás hétköznapi lehetőségei a vezető párt többdimenziós ellenőrző mechanizmusa mellett mégsem voltak adottak. A sajtótermékek az államhatalmi propaganda eszközeivé váltak. A különböző lapok csak kollektív agitátorként funkcionálva maradhattak fenn úgy, hogy nem jelenhetett meg bennük olyan tartalom, amelyet ne hagytak volna jóvá a legfelső fokon (Somogyvári, 2018)

Mindezek alapján körvonalazódik az, hogy a fellelhető források számbeli gazdagsága ellenére mégis úgynevezett forrásszegénységről beszélhetünk, hiszen az elemzett források egyoldalúak, azokból csak a hivatalos, sokszor propagandisztikus előírások, követelmények ismerhetők meg. Emellett figyelembe kell venni a korabeli források tekintetében a (párt)állam által elfogadott ideológia nyelvezetének torzító hatásait, melyek esetében a szövegek stílusa totális ellenőrzést és stabilitást sugall (Jessen, 1997 idézi Apor, 2008; Judt, 1997 idézi Apor, 2008). Mégis érdemes ezeket számba venni az óvodapedagógiai múlt rekonstrukciója, tulajdonképpeni újrakonstruálása érdekében.

Elméleti keret – Az ötvenes évek magyarországi óvodatörténetének egy szubjektív valósága

A választott téma neveléstörténeti megközelítésben kutatható és értelmezhető (Kéri, 1997, 2001). A neveléstörténet önálló ágát jelentő óvodatörténet, az intézményes nevelés történetének keretén belül az óvoda mint nevelési intézmény fejlődésének vizsgálatát foglalja magába (Báthory & Falus, 1997).

Mikrokutatásunk térbeli dimenziójából következik, hogy a magyar óvodai nevelésre irányul, annak sajátosságait, tipikus jellegzetességeit igyekszik feltárni. Mindezt egy olyan időszakban, amikor a politikai hatalom szinte kisajátította mind az intézményes, mind a magánszférában folyó nevelést, így az óvodai és a családi nevelést is állami ügyként kezelték (Kozma, 2012).

A történeti szintézisalkotás során az ötvenes évektől formálódó szocialista óvoda családdal való kapcsolatának egyfajta konstrukcióját, történeti valóságát kívánjuk újraalkotni a konstruktivista episztemológia mentén (Denicolo et al., 2016). Ennek keretében kiinduló ontológiai kérdésünk az, hogy milyen természetű a valóság. A konstruktivizmus abban hisz, hogy több valóság létezik, így léteznek egyéni valóságok is, bár ezek társadalmi kontextusban fogalmazódnak meg. Bizonyos források igazságszemcséinek tanulmányozása mentén az ötvenes évek óvodájáról, társadalmi valóságáról alakul egyféle szubjektív tudást a nyelv által közöljük, hiszen tudásszociológiai felfogás szerint a nyelv objektíválja a valóságot, felfogja és megteremti is egyben (Berger & Luckmann, 1967; Searle, 1995; Given, 2008). Kutatásunkban a vizsgált rendszer szerves szereplője a kutató, aki az ötvenes évek óvodatörténetének sajátos interpretálására tesz kísérletet. Minden esetben a tudományos közösség próbája előtt áll e saját tapasztalaton alapuló, a meglévő konstrukciók közötti egyeztetés aktív folyamatában létrejött szubjektív értelmezésű mentális entitás, amely a kutatás eredményeként született.

Módszertani keret

A neveléstörténeti kutatások deduktív, analitikus jellegűek, hiszen források, illetve más tudományok tapasztalatainak elemzésére vállalkoznak, fogalmak, jelenségek leírását, értelmezését vállalják egy ciklikus jellegű folyamatban (Szabolcs, 1996). A neveléstörténeti források interpretálásánál szükség van a kutató nagyfokú képzelőerejére, művészi látásmódjára és kreativitására (Kéri, 2001). Ebből következik, hogy a történeti narráció során sohasem szűrhető ki teljesen a kutató szubjektivitása. Mindez összecseng a kvalitatív kutatási stratégia jellemzőivel, ahol a hangsúly a neveléstörténeti kutatásokat is jellemző feltáráson, bemutatáson, a jelenségek felfejtésén van (Szabolcs, 2001). Metodológiai szempontból jelen vizsgálat neveléstörténeti kutatási ismérveket szem előtt tartó kvalitatív szemléletű kutatás, gazdagítva az utóbbi években egyre nagyobb számban megjelenő, többségében még útkereső, kvalitatív stratégián nyugvó neveléstörténeti kutatások palettáját.

Vizsgálati minta, mintavétel

A kutatási dimenziók orientálta forrásfeltárás során számos dokumentum került a vizsgálat látóterébe, melyek alapjául szolgálnak e téma feldolgozásának. Elsődleges forrásként tekintünk az idődimenzió alapján 1948 és 1959 között kiadott óvodát érintő különböző szintű jogszabályokra, valamint az állam által meghatározott hivatalos elvárásokat közvetítő, a vizsgált időszakban a leendő óvónők képzésében használt módszertankönyvre. Emellett még az óvónők elismert szakmai orgánumának számító *Gyermeknevelés*, majd 1953-tól *Óvodai Nevelés* című folyóíratra, illetve a szülőkhöz is eljutó, őket tájékoztató napi és hetilapokra is. Az elemzett szövegek alapján a vizsgálati minta N=117 írás. A kutatás adatai ezekből kerültek kiemelésre kényelmi, célzott, szelektív mintavétellel. Az Országos Pedagógiai Könyvtár és Múzeum állományában kézbe vehető, kutatható tankönyv, jogszabályok és folyóiratcikkek esetében a témára vonatkozó címek voltak irányadóak, míg az Arcanum Digitális Tudománytárban fellelhető nem szakmai újságok esetében az óvoda kereső szó jelentette a szelektivitás kezdeti alapját, majd a tematikus dimenzióhoz köthető tartalmak mentén szűkítettük a vizsgálatba bevont szövegtörzset. A forráslelőhelyekről részletesen Molnár-Kovács Zsófia könyvei nyomán (Molnár-Kovács, 2017, 2019) tájékozódhatunk.

Adatelemzés

A történeti forráselemzés keretében tartalomelemzés történik, vagyis az eljárás során a szöveges adatokból a manifesztartalmak mellett a látens tartalmakra is fókuszáló következtetések fogalmazódnak meg. A kvalitatív tartalomelemzés eljárásai közül az elemzéshez választott dokumentumok szövegeinek tartalmilag strukturáló kvalitatív tartalomelemzését, mint kategórialapú módszertant végezzük. Ennek során a tartalmi strukturálás a kvalitatív adatelemzés központi céljaként értelmezhető (Kuckartz, 2012, 2019; Mayring, 2019; Sántha, 2021, 2022; Schreier 2014). A folyamat fázisait Kuckartz (2012) rendszere határozza meg. A szövegtörzsszel való első ismerkedés után történik a tematikus főkategóriák kifejlesztése.

A kódolási eljárás az adatvesztés elkerülése érdekében az összes szöveg-szegmens feldolgozását lehetővé tevő kombinált, deduktív (elméletvezérelt) és induktív (adatvezérelt) jellegű. Első lépésként a kódolási szisztémák közül az *a priori* kódolást mint az elméletvezérelt logikához tartozó kódolási típust alkalmazzuk (Sántha, 2015). A kvalitatív vizsgálatba bevont adatkorpusz kódolásához használt főkategóriákat az elemzés megkezdése előtt, elméleti megfontolások alapján az óvoda és a család kapcsolatára vonatkozó ötvenes évekbeli első szabályozó dokumentum - *Rendtartás az óvodák számára* (1951)¹ - elvárásai mentén alakítottuk ki. Az e dokumentumban megfogalmazott manifesztfeladatok adják a főbb tartalmi csomópontokat, amelyek kódként előre rögzítésre kerülnek a kódlistában.

¹ Az óvoda feladata a szülők felé.

Így a kiinduló kódstruktúra deduktív kódolási logikát követ. Olyan fogalmakat kerestünk, amelyek azt határozzák meg, hogy az egykori óvodapolitikai, a jövő szocialista állampolgárainak nevelését végző két nevelési színtérnek milyen szerepet szánt az állami keretek közé szorított preszkoláris nevelés keretében. A dokumentum további alegységekre bontásánál a főkategóriákhoz rendelhető alkategóriák megállapítása történik, a szövegeket az induktív logikának megfelelő adatvezérelt, vagyis a szövegtörzsből kiinduló eljárással kódoljuk tovább. Néhány alkategória esetében további szintezésre is lehetőség nyílt, mert az alkódok újabb alkódokkal is rendelkeztek.

A megbízhatóság teljesülése érdekében a kódolás intrakódolással zajlik, vagyis ugyanazon kódolási szisztéma alapján néhány nap különbséggel a kódoló újrakódolja az elemzésre szánt dokumentumokat, majd összehasonlítja a kapott kategóriákat (Dafinoiu & Lungu, 2003; Sántha, 2015, 2021, 2022). Esetünkben az újrakódolás tíz nap elteltével történt – színekre alapozott vizuális segítségű manuális kódolással.

1. táblázat

Kategóriarendszer

Főkategóriák	Alkategóriák	Alkategóriák alkategóriái
<i>a szülők és az óvoda együttműködése: ide tartoznak azok a szövegrészek, kijelentések, amelyek az óvoda működésének és a gyermekek nevelésének jobbá tétele érdekében végzett tevékenységekről szólnak</i>	<i>az együttműködés szervezeti kerete (erre történő utalás)</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Szülői munkaközösség • egyéb tömegszervezetek (például MNDSZ) • patronáló szervek
	<i>az óvoda segítése (a tevőleges, illetve anyagi hozzájárulásra vonatkozó utalás)</i>	<ul style="list-style-type: none"> • „akció”: versenymozgalmak • társadalmi munka • munkadélutánok • műsoros estek
bizalmas kapcsolat: ide tartoznak a szülővel való bizalmon alapuló kapcsolat kiépítésére vonatkozó szövegrészek, kijelentések	<i>a kapcsolatépítés alkalmai (azon egyéni és kollektív fórumok, ahol ez megvalósulhat)</i>	<ul style="list-style-type: none"> • szülői értekezlet • személyes beszélgetés
összehangolt nevelés: ide tartoznak azok a szövegrészek, kijelentések, amelyek az óvodai és a családi nevelés (szocialista pedagógia elvein nyugvó) egységességének megteremtésére utalnak	<i>pedagógiai irányítás/propaganda (a szülők meggyőzésére – „átnevelésére” utalás)</i>	
	<i>a pedagógiai felvilágosítás fórumai (az ezzel kapcsolatos utalások)</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Szülők Iskolája, szülői konferenciák, • a szülő látogatása az óvodában, ünnepélyek (óvodai nevelés szokásaival, szabályaival való megismertetés), • „Szülők sarka” – faliújság • média: újság, rádió

<i>családi körülmények ismerete:</i> ide tartoznak azok a szövegrészek, kijelentések, amelyek az óvodás gyermekek családja, szülei életkörülményeinek, munkájának, a családi nevelés milyenségének feltérképezésével vannak összefüggésben	<i>családdal való ismerkedés fóruma</i> (családlátogatásra történő utalások)	
<i>szülőkkel való törődés:</i> ide tartoznak azok a szövegrészek, kijelentések, amelyek az óvónő szülők számára nyújtott tanácsadására, segítségnyújtására vonatkoznak		
<i>felvilágosító munka (propaganda):</i> ide tartoznak azok a szövegrészek, amelyek az óvónő (politikai, kulturális, gazdasági) tájékozottságáról szólnak, amelyek segítségével az állami vezetés általi politikai nézeteket közvetíti a szülők felé, befolyásolja véleményüket	<i>az óvónő, mint népnevelő</i> (politika diktálta aktuáltevékenységekre ösztönzéssel – például tervkölcson, választás – összefüggő utalások)	
<i>példaadás:</i> ide tartoznak azok a szövegrészek, kijelentések, amelyek az óvónő minta szerepére utalnak mind pedagógiai, mind társadalmi téren	önképzés hiányosságok kiküszöbölése	

A manifesztmondanivaló mellett azon szövegrészek rejtett (látens) tartalmának feltárására is kísérletet teszünk, amelyek mondanivalója mögöttes tartalmat sugall, eszerint is osztályozhatjuk valamilyen fogalmi keretben (Babbie, 1996). Ezek kódolása kevésbé egyértelmű. Látens tartalomnak tekintettük az olyan mögöttes jelentéseket, amelyek valójában szándékot, feladatot és/vagy egyéb mondanivalót fejeznek ki, de azok nem nyíltan és közvetlenül, hanem áttételesen, burkolt formában fogalmazódnak meg (Podráczky, 2007). Mindezt annak tudatában, hogy az 1950-es évekről beszámoló írásbeli dokumentumok kezelése, forrásértékük megállapítása fokozott odafigyelést kíván. A vizsgált korszak pedagógiáját megismerni kívánóknak szembe kell nézniük azzal az eredményekkel is behatároló ténnyel, hogy főként a hatalom nézőpontjából született anyagok állnak a kutatók rendelkezésére (Golnhofer, 2006).

Az eredmények elemzése, értelmezés

A tartalomelemzés – egymástól nem élesen elváló – kétlépcsős folyamat, amelyben a kategorizálást és kódolást követik az értelmező-magyarázó műveletek, vagyis az adatok kontextusban történő értelmezése, következtetések megfogalmazása (Szabolcs, 2001).

Az általunk vizsgált időszakban az élet minden területét átható „hiperközpontosított” homogenizálásra törekvéssel együtt járó „szovjetizálás” (Kozma, 2012) a család és óvoda kapcsolatában is új elveket, célokat eredményezett. Az elvárásokat, a közvetített tartalmakat az aktuálpolitika, illetve az oktatás- és óvodapolitika határozta meg alkalmazkodást, elfogadást kényszerítve mind a szülőkre, mind az óvónőkre.

A forráskutatás során az körvonalazódott, hogy a különböző kútfők elemzés alá vont szövegeinek tartalma többségében egymást erősítette, igazolta. A sajtóanyagok az óvodapolitikai döntésekre reflektáltak, azokat közvetítették az érdekeltek számára. Ezekben – többek között – erőteljes a szovjet minta etalonná emelése, érvényesítésének igénye, illetve a sajátosan „hangolt” írásokból ízelítőt kaphatunk a vizsgált korszak mai olvasó számára már sokszor ismeretlen atmoszférájából. Emellett például az óvónők „személyes” tapasztalatairól szóló beszámolóinál, vagy a napilapok gyermekekről szóló cikkeiben olykor az eufemisztikus – a konkrét tényeket szépítő – kifejezés-mód nyomait is fellelhetjük. A hivatalos szocialista kommunikációs forma ugyanis sokszor nem információt hordozott, hanem bizonyos értékek megfogalmazását az ideológia által megfogalmazott elképzelt jövőbeli társadalomról és az ahhoz való viszonyulásról (Jensen, 1997 idézi Apor, 2008).

A gyermekek a feltételezett kollektív jövőbeli előképei, így kiemelt szerepet játszottak a szocialista államok politikájában (Apor, 2008). A sajtóban közvetített óvodakép – többségében – olyan tartalmakat hordozott, amely a gyermekek óvodai elhelyezésének szülői elfogadását igyekezett támogatni, ezáltal a szülők munkába való bekapcsolódását ösztönözte. A tündér- vagy mesekertként, gyermekparadicsomként jellemzett óvoda második otthonként kívánt funkcionálni addig, amíg a szülők dolgoztak, hiszen „A mi országunk féltő gondossággal vigyáz arra, hogy a jövő reménysége ne szenvedjen semmiben sem hiányt. Sorsuk a napsugaras gyermekkor legyen, amely boldog munkáséletre készít elő.” (Lőke, 1952, p. 4).

A napközi otthonos óvodák étkezést is biztosítottak, amely megnyugtató segítség volt a szülők számára: „örök terített asztalt [...] a demokrácia varázsolt az óvodák falai közé.” (Független Újság, 1948, p. 7). Néha azonban a valóság, vagyis a hiányosságok, az étkezés és felszereltség körüli problémák is „hangot” kaptak az újságokban.

A szülők és az óvoda kapcsolatrendszere

A család-óvoda kapcsolat kiépítésénél, fenntartásánál az ötvenes években preferált kapcsolattartási formák az 1948-ban már 120 éves múltra visszatekintő óvodai nevelésben nem voltak előzmény nélküliek. Az óvodás gyer-

mekek életkorából adódóan mind a mai napig nagyobb az igénye, illetve a lehetősége a szülő és a nevelő közötti személyes kapcsolattartásnak.

A szülők és pedagógusok együttműködésének iskolai előzményeire vonatkozó kutatás eredményeiről Füle Sándor (1988) egyik írásában olvashatunk. Eszerint az 1920-as évek végéig kevés feljegyzés olvasható az együttműködési formákról. Ezen időszakot megelőzően elsősorban a kisdedovás népszerűsítése, az óvodaügyet támogatók megnyerése motiválta az olyan óvodai „rendezvényeket”, mint például a műsoros táncest vagy a teadélután. Az egykori újságok, például a *Hasznos mulatságok*, *Kalauz*, *Pesti Napló*, *Kisdednevelés* hasábjait is felhasználták ennek érdekében. Az 1930-as, 40-es években a családlátogatást, szülői értekezletet és fogadóórát tekintették a kapcsolatépítés elsődleges fórumainak, melyeket iskolai szinten miniszteri utasítások is megerősítettek. Ennek mintájára a *Kisdednevelés* egyik cikkében az óvónő szülők lakásán tett látogatásairól olvashatunk, illetve a szülők óvodai látogatásairól, mely történhet egyénileg, vagy szülői értekezlet formájában. Javaslatot tesz úgynevezett *Szülői tanácsadó* szerkesztésére egészség és nevelés témakörökben (Darvas, 1942).

A család és az óvoda kapcsolatát elsőként szabályozó 1951-ben kiadott *Rendtartásban* megfogalmazott – az adatelemzés főkategóriáit meghatározó – feladatok közül legdominánsabban a két nevelési szintér együttműködésre vonatkozó igény jelenik meg a hivatalos elvárásokat közvetítő egykori forrásokban. Ezzel összefüggésben szintén hangsúlyos az összehangolt nevelést fókuszba állító kívánalom, valamint az ehhez megfelelő alapot teremtő bizalmas kapcsolat kialakítására törekvés. Mindehhez elengedhetetlen – bár az elemzés alapján a korábban említett feladatok közül kevésbé hangsúlyozott – a családok körülményeinek ismerete, amely sok esetben összefonódik a szülőkkel való törődéssel. A propaganda igénye mindvégig jelen van, ám csak az államosítást követő időszakban, illetve az 1953. évi kisdedovási törvény megjelenésének évében erősödik fel az elemzett cikkekben. A legkevésbé preferált terület a választott szövegkorpuszban az óvónő példaadása, melynek keretében az önképzés fontossága csak egy-egy esetben kerül említésre.

Az óvodáztatás kiszélesedését, „expanzióját” több tényező indukálta, ezáltal egyre több szülő vált gyermekén keresztül kliensé az óvodai nevelés terén. Ebből következik, hogy a család és óvoda kapcsolat örökzöld témaként számtalanszor megjelenik az óvodai szaksajtó hasábjain. Néhány esetben a szülők által olvasott újságok is foglalkoztak a témával, hiszen „a nevelők a szülőkkel közösen készítik elő az új idők új kovácsait” (Vásárhely Népe, 1953, p. 3). Egy gyermeknevelésről szóló cikk a gyerekeket a történelem leendő alkotóiként aposztrofálja és azzal kapcsolatban, hogy hogyan neveljük jól gyermekeinket, a SzMK (Szülői munkaközösség) felelősségét is megfogalmazza. A cikk írója felhívja a figyelmet arra, hogy a tapasztalt nevelők és szülők tapasztalatcseréjének fórumává kell válni a szülői értekezleteknek (Szilágyi, 1955).

A cikkek tematikájában, tartalmában az aktuális politikai/óvodapolitikai irányok szerinti hangsúlyeltolódás érzékelhető.

A szülők és az óvoda együttműködése – Bizalmas kapcsolat kiépítése

A 40-es, 50-es évek fordulójának fókuszába a Szülői munkaközösség került, hiszen az oktatási-nevelési intézmények államosítását követően megkezdődött a család és az óvoda kapcsolatának jogszabályok által is megerősített szervezetté tétele. 1948 és 1950 között három VKM-rendelet került kiadásra a szülőket (és pedagógusokat) tömöríteni kívánó tömegszervezet megalakításával, működésével kapcsolatban. A SzMK történetéről és munkájának szocialista szempontú értékeléséről olvashatunk többek között Révai és munkatársai (1975) *Szülők és nevelők* című könyvében. A szülők és az óvoda együttműködésének szervezeti keretként a SzMK jogszabályban meghatározott fő feladatai szorosan kapcsolódnak kategóriarendszerünk egyes olyan fogalmaihoz, mint az óvoda segítése, a nevelés összehangolása a pedagógiai felvilágosítás fórumai keretében. A szülők e szervezetben való aktív részvétele propagandájaként 1949-ben a még *Gyermeknevelés* címen megjelenő óvónői szakorgánium külön rovatot indított *Szülői Munkaközösség* címmel, ahol a szervezet munkájával kapcsolatos aktualitások kaptak helyet. A SzMK sajtó lapokkal is rendelkezett, bár feltehetően ezek éppen az érintett szülőkhöz nem jutottak el, illetve kevésbé voltak olvasottak (például *Szülők Lapja, Család és Iskola*). A vizsgált évtized újságcikkeiben folyamatosan említésre kerül a család és az óvoda kapcsolatát erősíteni hivatott szervezet. Az, hogy milyen feladat megvalósítása kapcsán, jelentősen befolyásolták a politikai célkitűzések. Hol az óvoda anyagi, illetve társadalmi munkával való segítése hangsúlyosabb, hol a szülők körében végzett propagandamunka.

A SzMK fő fóruma a szülői értekezlet. Mivel a szülőkkel való – főkategóriaként is megfogalmazott – bizalmas kapcsolat kiépítésének kezdeményezője az akkori elvárás szerint az óvónő kellett hogy legyen, az óvodai szülői értekezletek egybefonódtak a szülői munkaközösség értekezleteivel. Ezek időpontját, sillabuszát a VKM határozta meg (Rendtartás 1951), melyről a szülőket napilapok útján is tájékoztatták. A szülő óvodában tett látogatásának alapvető formáját a szülői értekezlet jelentette. Ekkor nyerhetett bepillantást az óvoda életébe, sőt az óvónő egyik feladata éppen az volt, hogy min-tát nyújtson a szocialista értékrend szerinti nevelés terén. A szülői látogatás további lehetőségei voltak az ünnepélyek és a fogadóórák.

A szülők közötti nevelő/propagandamunka megvalósításának számos formájában vállalt részt a SzMK, úgymint családlátogatás, munkadélutánok, ünnepélyek szervezése (Télapó, Fenyőünnep, Gyermeknap, Pedagógus Nap), versenymozgalmak, mint az „Építsük, szépítsük óvodáinkat” mozgalom (1952, 1953), „Építs, szépíts, nevelj” mozgalom (1954), társadalmi összefogás/segítség az óvodákért (1958). Ezekről, illetve a SzMK közreműködésével megvalósuló egyéb programjairól – mint táncest, tea-, kávé- és műsoros délután – a napilapok az ötvenes évek folyamán rendszeresen be is számoltak. A szovjet gazdasági modellből átvett szélsőségesen centralizált

tervezgárdálkodás generálta azt az erőltetett növekedést, amely az 1948–1956 közötti időszakot jellemezte többek között az óvodahálózat bővítése terén is. Ez megjelent az úgynevezett közsgépolitikai tervekben, melyhez kapcsolódóan született az a hangzatos szocialista frázis, hogy „miénk az ország, magunknak építjük” (Tanácsok Lapja, 1953, p. 1). Ehhez kapcsolódóan az SzMK fontos feladata volt a társadalmi segítség lehetőségeinek felkutatása, a patronálás ösztönzése. A társadalmi munka eredményeiről szintén folyamatosan számot adtak az országos és helyi lapok. Eufemisztikus értékelést tükröz az a vélemény, hogy a társadalmi munka egyé kovácsolta a szülők és az óvónők kis kollektíváját és megmutatták, milyen szép tettekre képes a közös szándék – a közös munka (Esti Budapest, 1955).

Feltehetően a SzMK kötelezősége, tömegbefolyásoló szerepe válthatott ki ellenérzést a szülőkben, amely részben napjainkig érezteti hatását. Több évtizeddel a SzMK mint tömegszervezet felszámolása után is több helyen nehezen aktivizálhatóak a szülők bármilyen óvodai szülői szervezet „választmányában” való részvételre. Ugyanakkor a munkadélutánok, ünnepekhez, jeles napokhoz kapcsolódó közösségi programok szervezésében továbbra is szívesen vállalnak részt.

A családdal való ismerkedés

– propagandamunka: összehangolt nevelés

Az oktatásügy bírálatát jelentő 1950-es párthatározat: „Az MDP Központi Vezetőségének határozata a Vallás- és Közoktatásügyi Minisztérium munkájával kapcsolatos kérdésekről.” (Kardos & Kordinesz, 1990) nyomán többször kerül említésre a lemorzsolódás elleni küzdelem óvodai aspektusa. Az óvodába járás ösztönzésére (és a korábban már említett ideológiai befolyásolásra) felhasználták a családdal való ismerkedés fő fórumát, a családlátogatásokat is. Elsősorban az óvodáztatással szembeni maradi nézetek elosztatását célozták. Ez végigkíséri a vizsgált időszakot, még 1959-ben is feladatként merül fel az új óvodák benépesítését gátló falusi előítélet megszüntetése. Erre a napilapok is felhívták a társadalom figyelmét, például „A nők térhódításának másik, még veszélyesebb fékje: a maradiság. A régi, megszokott száz és száz szállal húzza vissza a nőt az újtól.” (Szabad Nép, 1951) „Az asszonyoknak a háztartásban a helyük.” (Szabad Nép, 1955). A családlátogatásnak máig élő gyakorlata van az óvodai nevelés terén. Elsősorban az óvodába lépést megelőző családdal való ismerkedésre helyeződik a hangsúly, ahogy erre már az ötvenes években is ösztönözték a pedagógusokat. Napjainkban is fontos elvárás az, hogy a látogatás ne jelentsen terhet a szülőnek, ne érezze kellemetlen kötelezettségnek, illetve az óvodapedagógus gondos szervezése előzze meg.

A családi és az óvodai nevelés összehangolását szolgáló pedagógiai propagandamunka egyik legfontosabb szervezeti formája volt a Szülők Iskolája. A központi irányítás a szülők nevelésének bevált formájaként utalt rá, de a gyakorlatban nagy szükség volt ezen alkalmak népszerűsítésére. Ez abból is

adódott, hogy hasonló szervezett együttműködésnek korábban nem voltak hagyományai. A pedagógiai felvilágosító munkát az 1948/1949. tanévben még kísérleti jelleggel szervezték meg, de a következő évben már kötelezővé tették. A népszerűségének nem kedvezett az, hogy pedagógiai helyett főként ideológiai nevelésre fókuszált, vagyis széles tömegek politikai oktatását kívánta megvalósítani, főként szovjet minta alapján (Komlói, 1965).

Az óvodai szaksajtóban kevés szó esett róla, ugyanakkor a szülőket tájékoztató lapokban 1952-ig erőteljes volt a *Szülők Iskolája* propagandája. Ezt követően ebben a formában megszűnt, de más kontextusban a szülők felvilágosítására szolgáló fórum a későbbiekben „újraéledt”. 1953-ban az új kisdédóvási törvény nyomán, a SzMK átalakuló vezetéséhez kapcsolódóan még történik említés arról, hogy a Magyar Nők Demokratikus Szövetségének aszszonyai *Szülők Iskolája* keretében segítséget nyújtanak az édesanyáknak a gyermekneveléshez (például Vásárhely Népe, 1953). Hódmezővásárhelyen a *Szülők Szabadegyeteme* előadássorozat is hasonló célokat szolgált, de már inkább tanfolyami jelleggel (Viharsarok, 1955). A nőmozgalmat irányító Magyar Nők Országos Tanácsa szintén szervezett pedagógiai, nevelést segítő előadásokat, melyeket a szülők és az óvónők is örömmel fogadtak. Ezekről a Nőtanács hírei között olvashatunk például a *Zalai Hírlap Család és Otthon* rovatában (1958). A mindennapi tapasztalatok alapján máig a hasonló ismeretterjesztő alkalmak a legkevésbé látogatottak a szülők részéről.

1954-ben párthatározat született a közoktatás helyzetéről és feladatairól (Kardos & Kordinesz, 1990), amely a hiányosságokra is rámutat. Fókuszba emelkedik az, hogy fontos a szülői és az óvodai nevelés egysége: közös nevelés a korszerű marxista módszerek alkalmazásával (Szabad Nép, 1954). Ehhez nyújt segítséget a szovjet irodalom, vagyis továbbra is előtérben marad a szovjet minta érvényesítése. Erdey-Grúz Tibor, az egykori oktatásügyi miniszter beszédében hangsúlyozta azt, hogy fel kell kelteni a szülők és a társadalom érdeklődését a pedagógusok munkája iránt azért, hogy segíteni tudják azt (például Szabad Nép, 1954).

Az Óvodai Nevelés folyóirat lapszámai számos példát mutatnak be az elemzett évtizedben a nevelés összehangolására, valamint a nem szakmai sajtótermékek is indítottak rovatokat a nevelési tanácsadás érdekében. A mind több szülőt érintő óvónővel való kapcsolatot az akkori pártvezetés igyekezett ellenőrzése, befolyása alatt tartani úgy, hogy az óvodán keresztül a családok értékeit, nevelési elveit az épülő szocializmus érdekében a kívánt formába (át)formálják. Nem véletlen, hogy az óvónőképzők számára készült *Neveléstan és módszertan* könyvben (1951) az akkori „pártszólamoknak” megfelelően a szülőkkel és a társadalommal való együttműködésről szólva arra biztatja a lendő óvónőt, hogy munkája ne korlátozódjék csupán a gyerekekre, hatósugara terjedjen ki a szülőkre is, végezzen felvilágosító munkát például a szocialista nevelés célkitűzései, módszerei tekintetében, illetve kultúrpolitikai kérdésekben. Legyen a szó igazi értelmében népnevelő, akire a kormány és a párt a szocializmus építésében, mint hűséges segítőt, agilis munkatársra számíthat.

A kutatott időszak végéhez közeledve óvodapedagógiai szempontból meghatározó volt az, amikor 1957-ben kiadásra került a *Nevelőmunka az óvodában* című kézikönyv, amely minden részletében kidolgozott irányítást adott, ezzel egységessé tette és rendszerbe foglalta a magyar óvodák munkáját, elvben megadta a biztosítékát annak, hogy az minden részletében a szocialista nevelés színtere legyen. Alapos, mértanilag kiszámított paramétereket ad a kisgyermek neveléséhez, amit csak „be kell tartani” és nem kell a nevelés kérdéseiről gondolkodni (Szerepi et al., 2018). A rendtartásokhoz hasonlóan az útmutató egyik alfejezete szól az óvoda és a család kapcsolatáról. A két nevelőhatás egységét és az egymástól való tanulást hangsúlyozza, vagyis az óvónőnek sokat kell tanulnia a szülőktől, ám ott, ahol szükség van rá, tanítania is kell a szülőket. A kapcsolatukban a vezető szerep az óvodáé, meg kell győznie a szülőket, hogy támogassák az ő munkáját. Ezt több olyan cikk is erősítette, melyek a társadalom, ezen belül a szülők figyelmét kívánta felkelteni a kisgyermeknevelés és a pedagógusok munkája iránt, például a *Szülőknek nevelésről* rovatban (Szabadi, 1959). A szovjet minta alapján, de mégis a helyi lehetőségekhez igazodva formálódott tovább a szülők és a pedagógusok kapcsolata a szocialista óvoda hőskorában.

Az elemzés főkategóriái mentén körvonalazódó mögöttes tartalmak

A szülők és az óvoda együttműködése

A kategóriához kapcsolódó definíció jelen kutatásban az óvoda működésének jobbá tételére helyezi a hangsúlyt. A vizsgált szövegrészekben is történik utalás arra, hogy mennyi mindenre van szüksége az óvónőnek ahhoz, hogy a gyerekek ellátását, napi tevékenységeit biztosíthassa. A hiányosságok a satirikus lapokban karikatúrák, humoreszkek vagy olvasói levelek köntösében jelennek meg, legtöbbször a szocialista ügyintézés bürokratikus voltát kifigurázva. Az elemzett szövegtörzset azt a látens tartalmat hordozza, hogy bár a szocialista tervgazdaság három-, majd öt éves terve impozáns módon előirányozta az óvodahálózat-bővítést, de ennek valós feltételei korántsem voltak adottak. Így az óvodai férőhelyek száma sem tudta követni a korszakot jellemző demográfiai hullámvásból, illetve munkaerőgazdálkodási intézkedésekből adódóan egyre növekvő ellátási igényt.

Az óvoda iránt jelentkező társadalmi igény többféle szempont által befolyásolt. A gyermekvállalásra és azzal összefüggésben az óvodaügyre is hatást gyakorló dekrétumok kerültek elfogadásra 1948-tól, amikor az Országgyűlés megszavazta az 1948. évi XLIII. törvénycikket a nők egyenjogúsításáról, mely a nőkkel szemben fennálló hátrányos helyzet megszüntetéséről szólt. Így jogilag megnyitotta a lehetőséget arra, hogy a nők bármely területen elhelyezkedjenek. Ezt erősítette meg a Magyar Népköztársaság Alkotmánya, amely az egyenlő jogok gyakorlásának feltételeiről is gondoskodik, így ezt

szolgálja az anya- és gyermekvédelmi intézmények rendszere. Az óvodai férőhelyek bővítése szükségességének egyik legtöbbet hangoztatott magyarázata a Magyar Népköztársaság minisztertanácsának határozata a termelésben résztvevő nők számának emeléséről. Az ötvenes évek kutatói közül Schadt (2003) részletesen tárgyalja a nők társadalmi egyenlőségét hirdető jelszavak hivatalos ideológiából eredő mögöttes céljait.

Az óvodáskorú gyerekek számát tekintve 1955-ig stagnálásról beszélhetünk, majd 1956 és 1958 között egy erőteljesebb növekedésről. A pártvezetés szerint a népességszám növekedése a rendszer legitimitációját jelentette, így a célok között prioritást élvezett a gyermekvállalási kedv ösztönzése. Az 1953-tól bevezetett anya- és csecsemővédelmi intézkedések, az abortusz lehetőségének drasztikus korlátozása, illetve a propaganda hatására 1954-re a születési arányszám elérte a 20. század második felének legmagasabb értékét, mely európai viszonylatban is kiemelkedően magasnak számított. Az óvodai ellátás igényéhez kapcsolódó társadalmi elvárások mértéke nem vált feszítettebbé, ám az úgynevezett Ratkó-korszak eredményezte demográfiai hullámhegy elérte az óvodákat, a népesség számának növekedése tehertételként nehezedett az óvodai intézményrendszer teljesítőképességére. Annak ellenére, hogy a tervezési előirányzatok folytonosan túlszárnyalták a korábbi döntéseket, a realitásokat, illetve a kudarcokat nem lehetett teljesen elhallgatni (Aczél, 2012; Kéri, 2003; Schadt, 2003; Léderer, 1991).

A szocialista versenymozgalmak, magasztos célokhoz rendelt felajánlások mögé bújtatva kényszerítették a szülőket arra, hogy az erkölcsi elismerést leszámítva ingyen járuljanak hozzá az óvodák megépítéséhez, felszereléséhez, amiről valójában az államnak kellene gondoskodni. „A szocializmus építésének, hazánk boldogulásának [...] megvalósításáért teljes erejéből küzdenie kell minden hazáját és népét szerető embernek.” (Róka, 1949a, p. 2).

Bizalmas kapcsolat

– családi körülmények ismerete – az óvónő, mint népnevelő

Az ötvenes évek pedagógusának szülőkkel való bizalmas kapcsolata nem csak a gyermekneveléshez kötődően lehetett fontos. A szülők bizalmába férkőzni szinte államvezetési elvárás volt egy olyan rendszer kiépítése idején, ahol még az emberek gondolatait is igyekeztek szigorú ellenőrzés alá vonni. Ehhez szorosan kapcsolódik a családi körülmények ismeretére vonatkozó kíváncsi esetleges látens célja is. A családnál tett látogatás vagy irányított beszélgetés bepillantást enged a magánéleti viszonyokba, például a lakáskörülményekre, vallási tevékenységre, beszolgáltatás elmulasztására fókuszálva, amit az aktuális politikai elvárások generáltak. A megvalósítás jellemző módszere, főként az 1950-es évek elején, az úgynevezett házi agitáció, amely a sokkal hatásosabb személyes meggyőzés lehetőségét teremtette meg. Mindez a pártonkívüli lakosság politikai felvilágosítására, mozgósítására, ideológiai és politikai nevelésére irányult. A népnevelők lakásról lakásra járva végezték politikai felvilágo-

sító munkájukat úgy, hogy az alig ellenőrizhető privát terekbe bejutva számos információt szereztek. Más-más súllyal, de a politikai nevelés, agitálás, mozgósítás, ellenőrzés és a lakosság életkörülményeinek megismerése is beletartozott a „munkakörükbe”. A rendszer az óvónőket is népnevelőknek tekintette. „A falusi óvónők, akik a családlátogatások alkalmával állandó összeköttetésben vannak a dolgozó parasztsággal, igen komoly és értékes munkát végezhetnek a felvilágosítás és meggyőzés területén.” (Róka, 1949b, p. 4). A látogatás idejére az otthonok is nyilvános térére változtak, mert az állampolgárokat a párt képviselője előtt készítették nyilatkozatokra. Ennek ellenére nem mindig a legpártszerűbb mondatok hangzottak el, és bizonyos helyzetekben az ideológiát legyőzte a lakosság problémáival való együttérzés (Huhák, 2020).

Összehangolt nevelés – propagandamunka

E két előző elvárásból szinte egyenesen következik a szövegekben is tetten érhető látens tartalom, amely a *kettős nevelés* elkerülése érdekében kívánja összehangolni a családi és az óvodai nevelést. Manifeszt módon ezen inkább a magatartást befolyásoló nevelő hatásokat, a szülők nevelési stratégiáinak és közvetített értékeinek különbségét, valamint az egymás ellenében történő nevelését jelölik meg. A kettős nevelésnek ez a máig használatos fogalma (Fenyő, 2017). Az ötvenes évek politikai közbeszédében azonban mást takart e fogalom, amelynek érvényesítési „kötelezettsége” egy-egy helyen szintén kimondásra került, ám emellett rejtetten az egész nevelésügyet áthatotta.

Eszerint a szocialista társadalom ugyanazon nevelési célokat tűzi a szülők és az iskola, illetve az óvoda elé. Mind a családban, mind az iskolában/óvodában a kommunista nevelés feladatait kell megvalósítani. Materialista világnézeti alapon álló, öntudatos, művelt, a szocialista hazához feltétlenül hű és a nép ügyéért áldozatra kész bátor nemzedékeket kell felnevelni. A nevelés csak akkor lehet eredményes, ha a család és az iskola/óvoda nevelőmunkája egybehangolt. A hivatalos intenciók szerint tehát akkoriban a szocialista-kommunista nevelési elvektől áthatott iskola/óvoda és pedagógus lett volna a nevelés egyik domináns tényezője. Emellett a család, mely az állam és ideológiája által nem, vagy csak kevéssé ellenőrizhető és befolyásolható, jellemben is különböző második tényező (Donáth, 2000, 2008).

E cél megvalósításának eszköze az óvónőktől is elvárt propagandamunka, amely a szülőkön keresztül a társadalom - pedagógiai felvilágosítás köntöskébe bújtatott - ideológiai átnevelése. Emellett számos olyan terület is volt, ami a politikai propaganda tartalmát meghatározta.

Az 1948–1956 közötti időszakot az erőltetett növekedés jellemezte az élet számos területén, amit a szovjet gazdasági modellből átvett szélsőségesen centralizált tervgazdálkodás generált. A vidéki körülményekre jelentős hatással volt a mezőgazdaság tulajdonosi szerkezetének átalakítása, a kollektivizálás többször elinduló erőltetése, városokban pedig az intenzív iparosítás (Tomka,

2011). A kollektivizálás kényszerítő eszköze a kötelező beszolgáltatás volt. Az ehhez társuló folyamatos ellenőrzésektől, büntetésektől, illetve teljes kifosztástól való menekülés legbiztosabb útja a termelészövetkezetbe való belépés (Romsics, 2010), amelynek ösztönzésére szintén széleskörű propaganda folyt.

A pedagógus pedagógiai munkájához tartozó népnevelői szerepkörben példaképként kellett hogy szolgáljon a szülők számára az államhatalom által megfogalmazott értékrend terén.

A felsorolt látens tartalmak a diktatórikus pártvezetés hivatalos állásfoglalásaihoz kapcsolódóan szótták át a nevelői munkát. Manifeszt jelenlétükről az általunk vizsgált forrásokból nem kaphatunk képet, ezért hangsúlyozzuk a források egyoldalúsító voltát.

A manifeszt és látens tartalmakat egymásra vetítve arra következtethetünk, hogy az óvoda és a család kapcsolatának fórumai a szocialista rendszer legitimációs törekvéseinek eszközeiként szolgáltak. Éppen ezért igyekezett szervezetté tenni az államhatalom a két nevelési szintér kapcsolatát tömegszervezeti jelleggel.

Az óvodai nevelőhatást, mely a gyermekeken keresztül a szülőkre is kiterjedt, kiszélesíteni igyekezett az akkori pártvezetés. Az expanzió megvalósítása érdekében propagandát folytatott, bár az extenzív óvoda-hálózatbővítés feltételei nem voltak adottak.

Konklúzió

Az egykori írott forrásokban nyomon követhető a korábbi óvodapedagógiai hagyományoktól idegen, a tradíciókkal szakító, a hatalom által kötelezően megfogalmazott új, szocialista értékrend érvényesítési igénye. Jelen kutatás a források egyoldalúsága folytán nem is vállalkozhatott többre, minthogy az akkori államhatalom hivatalos elvárásait vizsgálja. Az egykori pártvezetés szoros ellenőrzés alatt tartotta mind az óvodák felügyeletét ellátó minisztériumot, mind a tankönyvkiadást, illetve a sajtót is. Ebből következik, hogy a vizsgálatba bevont források csakis az általa jóváhagyott elvárásrendszer közvetíthettek. Ez a kutatás bizonyos fokú korlátjának tekinthető.

Az óvodapolitika az óvodán keresztül szándékozott befolyása alá vonni a magánszférába tartozó családi nevelést annak érdekében, hogy a fennálló társadalmi rendet legitimálja. Ehhez igyekezett felhasználni a család és az óvoda kapcsolattartási fórumait.

Az akkori jogszabályok által előírt kapcsolattartási formák többsége máig él az óvodai nevelés keretében, ám ezek mellett olyan egyéb fórumok is szerepet játszottak a szülők tájékoztatásában (például üzenőfüzet, „Szülők sarka”), amelyek napjainkban már nem divatosak, vagy inkább áttevődtek az online térbe. Az ötvenes évek óvodáiban ezeket áthatotta az ideológiai-politikai iránymutatás (mint a „kettős nevelés” elleni küzdelem a szocialista értékek és normák elfogadása érdekében), és bár mára tartalmuk, funkciójuk jelentősen megváltozott, mégis társul(hat) hozzájuk negatív konnotáció a szülők szem-

szögéből, amely a pedagógiai múlt továbbélését jelzi. Az elemzett források többször említik a szülő látogatásának jelentőségét az óvodában. Ez ugyan nem a mai értelemben vett nyitottságot jelentette, ám mégis megteremtette az óvodai munkába való szülői betekintés lehetőségét, melynek napjainkig fennáll az igénye. Az ötvenes évek óvónője eszköz volt a hatalom általi manipuláció-szocializáció folyamatának. Ezért is fogalmazta meg az egykori pártvezetés elvárásként azt, hogy a két nevelési szintér együttműködésében a kezdeményező szerepet az óvónő töltsse be. Napjainkban is érvényes az, hogy a családdal való kapcsolat tekintetében az óvodapedagógus aktív, kezdeményező és kreatív legyen az eredményesség érdekében. Feltehetően ezzel függ össze, hogy az óvoda és család kapcsolata máig örökzöld téma mind a gyakorlati szakemberek, mind a neveléstudományi kutatások diskurzusában.

Jelen tanulmány az 1948–1959 közötti időszak óvodatörténetének egyfajta valóságába enged bepillantást a család-óvoda kapcsolat aspektusából. Neveléstörténeti megközelítésben további kutatási lehetőséget jelenthet annak elemzése, vajon történt-e hangsúlyeltolódás a változó politikai környezet hatására az óvoda és a család kapcsolatának tartalmát illetően az 1959-ben felsőfokúvá váló óvónőképzés tankönyveiben, illetve a jelen kutatásban vizsgált időszakot követően, milyen kontextusban jelenik meg a tematikus dimenzió a sajtóforrásokban az ötvenes évekhez viszonyítva már másként alakuló szocialista rendszerben.

Irodalom

Elsődleges források

- B., Gy. (1953). Az óvoda és az otthon. *Vásárhely Népe*, 9(279), 3.
- Darvas, K. (1942). Milyen módon és eszközökkel hathat az óvónő a szülőkre a gyermekek helyes nevelése érdekében. *Kisdednevelés*, 67(9), 227–234.
- Földesi, K. (1957, Ed.). *Nevelőmunka az óvodában. Útmutatás óvónők számára*. Tankönyvkiadó.
- Lőke, F. (1952). Az idén tovább bővül az óvodák, nyári napköziotthonok hálózata. *Fejér Megyei Néplap*, 3(7), 4.
- Róka, G. (1949a). Magyar Függetlenségi Népfront. *Gyermeknevelés*, 2(3), 1–2.
- Róka, G. (1949b). A falu fejlődése. *Gyermeknevelés*, 2(4), 1–4.
- Sági, Á. (1955). „Nincs itt szükség sok beszédre...” *Szabad Nép*, 103(201), 2.
- Szabadi, I. (1959). Óvodás gyermekeinkről. *Népszabadság*, 17(182), 9.
- Szilágyi, E. (1955). „A történelem leendő alkotói...” A gyermeknevelésről. *Szabad Nép*, 13(196), 5.
- sz. n. (1948). Valahol egy vásárhelyi óvodában... A demokrácia felemeli az elesettet. *Független Újság*, 2(297), 7.
- sz. n. (1951). *Rendtartás az óvodák számára*. Tankönyvkiadó.

- sz. n. (1951). *Neveléstan és módszertan az óvónőképzők számára II. rész.* Tankönyvkiadó.
- sz. n. (1951). Több nőt a termelésbe. *Szabad Nép*, 9(133), 1.
- sz. n. (1953). A községpolitikai tervek feladata öt éves tervünk végrehajtásában. *Tanácsok Lapja*, 4(1), 1.
- sz. n. (1953). Sokezer olvasóköron, gazdasszonyköron tanulnak az új oktatási évben az MNDSZ asszonyok. *Vásárhely Népe*, 9(212), 6.
- sz. n. (1954). A budapesti pártértekezlet tanácskozásai. *Szabad Nép*, 12(102), 2.
- sz. n. (1955). Ablak. *Esti Budapest*, 4(110), 4.
- sz. n. (1955). „Szülők Szabadegyeteme” Hódmezővásárhelyen. *Viharsarok*, 11(262), 2.

Másodlagos források

- Aczél, Zs. (2012). Üzemi óvodák 1945 és 1975 között. *Iskolakultúra*, 22(5), 37-55.
- Apor, P. (2008). A mindennapi élet öröme. In Horváth, S. (Eds.), *Mindennapok Rákosi és Kádár korában* (pp. 13-49). Nyitott Könyvműhely Kiadó.
- Babbie, E. (1996). *A társadalomtudományi kutatás gyakorlata*. Balassi Kiadó.
- Baska, G. (2018). „Néptanítónak lenni nem comicum” A Borsszem Jankó tanítóképe. In Fehérvári, A. (Eds.), *A Borsszem Jankótól Bolognáig. Neveléstudományi tanulmányok. Metszéspontok* (pp. 13-32). ELTE PPK – L'Harmattan Kiadó.
- Báthory, Z. & Falus, I. (1997). *Pedagógiai Lexikon I-III*. Keraban Kiadó.
- Bedmar, V. L. & Palma, V. C. D. (2011). The family and pre-school education in the european union: Reconciling education and work. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 15, 2271-2277. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2011.04.092>
- Berger, P. L. & Luckman, T. (1967). *The social construction of reality: A treatise in the sociology of knowledge*. Anchor Books.
- Bersan, O. S. (2021). The kindergarten-family partnership, a basis for early childhood education. In M. Micle & G. Clitan (Eds.), *Innovative instruments for community development in communication and education* (pp. 103-112). Trivent Books. <https://doi.org/10.22618/TP.PCMS.20216.360007>
- Dafinoiu, I. & Lungu, O (2003). *Research methods in the social sciences*. Peter Lang.
- Denicolo, P., Long, T. & Bradley-Cole, K. (2016). Introduction and orientation to constructivist research. In *Constructivist Approaches and Research Methods: A Practical Guide to Exploring Personal Meanings*. SAGE Research Methods. <https://dx.doi.org/10.4135/9781526402660.n1>
- Donáth, P. (2000). A „kettős nevelésről” az ötvenes években. *Valóság*, 43(7), 64-79.
- Donáth, P. (2008). *Oktatáspolitikai és tanítóképzési Magyarországon 1945-1960*. Trezor Kiadó.
- Fenyő, D. Gy. (2017). Homo politicus - homo pedagogicus. *Új Pedagógiai Szemle*, 67(9-10), 95-109.

- Füle, S. (1989). *A pedagógusok és a szülők együttműködése*. Tankönyvkiadó.
- Füle, S. (1988). A szülők és pedagógusok együttműködésének előzményei hazánkban. In Bollókné Panyik I. & Csillag, G. J. (Eds.), *A Budapesti Tanítóképző Főiskola tudományos közleményei*. 5. (pp. 36–49). BTF.
- Given, L. M. (2008). Reality and Multiple Realities In *The SAGE Encyclopedia of Qualitative Research Methods*. SAGE Research Methods. <https://doi.org/10.4135/9781412963909.n371>
- Golnhofer, E. (2006). Rendszerváltások a tudománylegitimációjában – Magyarország, 1945-1949. In Szabolcs, É. (Eds.), *Pedagógia és politika a XX. század második felében Magyarországon*. Eötvös József Könyvkiadó.
- Háber, J. & H. Sas, J. (1980). *Tankönyvszagú világ*. Akadémiai Kiadó.
- Hagemann, K., Jarausch, K. H. & Allemann-Ghionda, C. (2011, Eds.). *Children, families, and states. Time Policies of Childcare, Preschool, and Primary Education in Europe*. Berghahn Books.
- Hryniewicz, L. & Luff, P. (2021). *Partnership with parents in early childhood settings. insights from five European countries*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780429437113>
- Huhák, H. (2020). Megfigyelés másképp. Házi agitáció és egy angyalöldi tanácsstag lakólátogatásai. *Korall*, 21(79), 5–24.
- Kardos, J. & Kordinesz, M. (Eds., 1990). *Dokumentumok a magyar oktatáspolitikai történetéből, 1945–1972. I–II. kötet*. Tankönyvkiadó.
- Kéri, K. (1997). *Mi a neveléstörténet? A diszciplína múltja, jelene és jövője. Mozaikok a nevelés történetéből II*. JPTE Tanárképző Intézet. <http://www.mek.oszk.hu/01800/01886/html/>
- Kéri, K. (2001). *Bevezetés a neveléstörténeti kutatások módszertanába*. Műszaki Könyvkiadó.
- Kéri, K. (2003). Gyermekkép Magyarországon az 1950-es évek első felében. In Pukánszky, B. (Eds.), *Két évszázad gyermekei. A tizenkilencedik-huszedik század gyermekkorának története* (pp. 229–247). Eötvös József Könyvkiadó.
- Kéri, K. (2009). Gyermekábrázolás az 1950-es években a Nők Lapja címlapjain. In Kozma, T. & Perjés, I. (Eds.), *Új kutatások a neveléstudományokban 2008. Hatékony tudomány, pedagógiai kultúra, sikeres iskola* (pp. 203–211). MTA Pedagógiai Bizottsága.
- Kéri, K. (2018). *Leánynevelés és női művelődés az újkori Magyarországon*. Kronosz Kiadó.
- Kim, J. & Fram, M.S. (2009). Profiles of choice: Parents' patterns of priority in child care decision-making. *Early Childhood Research Quarterly*, 2(4), 77–91. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2008.10.001>
- Kolosai, N. (2012). *Kisiskoláskor és történeti idő – Az 1950-es évek kisiskoláskorára vonatkozó narratívák tartalomelemzése*. Doktori értekezés. ELTE NDI.

- Komlósi, S. (1965). Az iskola és a család kapcsolata. In Simon, Gy. (Eds.), *Nevelés-ügyünk húsz éve 1945-1964. Tanulmányok a magyar népi demokrácia neveléstörténetéből* (pp. 271–318). Tankönyvkiadó.
- Komlósi, S. (1977). *A család a változó világban. Pedagógiai füzetek*. Tudományos Ismeretterjesztő Társulat.
- Komlósi, S. (1981). A családi nevelés értékközvetítő szerepe. In Horváth, L., Majzik, L. & Petrikás, Á. (Eds.), *A szocialista nevelés, a szocialista nevelőiskola* (pp. 431-437). Magyar Pedagógiai Társaság.
- Koselleck, R. (2003). *Elmúlt jövő – A történelmi idők szemantikája*. Atlantisz Kiadó.
- Kozma, T. (1974). *Az iskola közönségkapcsolatai: Kutatási beszámoló*. MTA PKCS.
- Kozma, T. (2012). *Oktatáspolitikai*. Elektronikus jegyzet. <http://mek.oszk.hu/11200/11203/11203.pdf>
- Kóger, Y. (2019). A család és óvoda kapcsolata az 1950-es és 1960-as években az óvónőképzés tankönyveinek tükrében. In Bordás, S. (Eds.), *Módszerek, művek, teóriák: A X. Tantárgy-pedagógiai Nemzetközi Tudományos Konferencia előadásai: Értekezések, tudományos dolgozatok 27.* (pp. 265–277). Eötvös József Főiskolai Kiadó.
- Kövér, S. (1987). *Az értelmi nevelés története óvodáinkban 1828-1975 között*. Közgazdasági és Jogi Könyvkiadó.
- Kuckartz, U. (2012). *Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung*. Beltz Juventa.
- Kuckartz, U. (2019). Qualitative Text Analysis: A Systematic Approach. In Kaiser, G. & Presmeg, N. (Eds.), *Compendium for Early Career Researchers in Mathematics Education* (pp. 181–197). Springer Nature. https://doi.org/10.1007/978-3-030-15636-7_8
- Léderer, P. (1991). Nyomás az óvodákon. *Esély*, 3(2), 92–104.
- Lukacs, J. (2004). *A történelmi tudat avagy a múlt emlékezete*. Európa kiadó.
- Mayring, P. (2019). Qualitative Inhaltsanalyse – Abgrenzungen, Spielarten, Weiterentwicklungen. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum Qualitative Social Research*, 20(3), <https://doi.org/10.17169/fqs-20.3.3343>
- Millei, Zs. (2011). Governing through early childhood curriculum, “the child” and “community”. Ideologies of socialist Hungary and neoliberal Australia. *European Education*, 43(1), 33–35. <https://doi.org/10.2753/EUE1056-4934430103>
- Molnár, B., Pálfi, S., Szerepi, S. & Varga, N. A. (2015). Kisgyermekkori nevelés Magyarországon. *Educatio*, 24(3), 121–128.
- Molnár-Kovács, Zs. (2015). *A dualizmus kori magyar középiskolai történelemtan-könyvek Európa-képe kortörténelmi, iskolatörténelmi, tankönyvtörténelmi kontextus-ban*. Doktori értekezés. PTE.
- Molnár-Kovács, Zs. (2017). *A tankönyvkutatások dualizmus kori forrásai*. Capillus Kiadó.

- Molnár-Kovács, Zs. (2019). *A magyar tankönyvkutatások forrásdimenziói (1867–1918)*. Institutio Könyvkiadó.
- Murray, J., Teszenyi, E., Varga, N. A., Pálfi, S., Tajiyeva, M. & Iskakova, A. (2018). Parent-practitioner partnerships in early childhood provision in England, Hungary and Kazakhstan: similarities and differences in discourses. *Early Child Development and Care*, 188(5), 594–612. <https://doi.org/10.1080/03004430.2018.1438422>
- Pálfi, S. (2010). A magyar óvoda tanulásszemléletének sajátosságai az 1950'-s években az óvodai alapidokumentumok tükrében. In Kovács, B. É. (Ed.), *Társadalomtudományi tanulmányok III. Tanulmánykötet a Debreceni Egyetem Gyermekevelési és Felnőttképzési Kar oktatóinak írásaiból* (pp. 137–149). Debreceni Egyetem.
- Podráczky, J. (2007). *Óvodaügy a 19. századi magyar társadalomban*. Doktori értekezés. ELTE NDI.
- Podráczky, J. (2012, Ed.). *Szövetségben. Tanulmányok a család és az intézményes nevelés kapcsolatáról*. ELTE Eötvös Kiadó. <http://mek.oszk.hu/11300/11368/11368.pdf> (2021.11.10.)
- Révai, L., Gál, E. & Majzik, L. (1975, Eds.). *Szülők és nevelők*. Kossuth Kiadó.
- Romsics, I. (2010). *Magyarország története a XX. században*. Osiris Kiadó.
- Rose, K. K. & Elicker, J. (2008). Parental decision making about child care. *Journal of Family Issues*, 29(9), 1161–1184. <https://doi.org/10.1177/0192513X07312103>
- Sántha, K. (2022). *Kvalitatív tartalomelemzés*. Eötvös József Könyvkiadó.
- Sántha, K. (2021). A típusképző kvalitatív tartalomelemzés politetikus terei a pedagógusok reflektív gondolkodásának feltárásában. *Iskolakultúra*, 31(3), 19–29. <https://doi.org/10.14232/ISKKULT.2021.03.19>
- Sántha, K. (2015). *Trianguláció a pedagógiai kutatásban*. Eötvös József Könyvkiadó.
- Schadt, M. (2003). *Feltörekvő dolgozó nő - Nők az ötvenes években*. Pro Pannonia Kiadói Alapítvány.
- Schreier, M. (2014). Varianten qualitativer Inhaltanalyse: ein Wegweiser im Dicklicht der Begrifflichkeiten. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum Qualitative Social Research*, 15(1), <https://doi.org/10.17169/fqs-15.1.2043>
- Searle, J. R. (1995). *The construction of social reality*. Penguin Books.
- Somogyvári, L. (2018). Államilag támogatott politikai karikatúra a „puha diktatúrában”: Kádári tabló 1963-ból. *Történelemtanítás*, 9(1–2). <https://www.folyoirat.tortenelemtanitas.hu/2018/08/somogyvari-lajos-allamilag-tamogatott-politikai-karikatura-a-puha-diktaturaban-kadari-tablo-1963-bol-09-01-05>
- Szabolcs, É. (1996). Deduktív (analitikus) jellegű kutatások. In Falus, I. (Ed.), *Bevezetés a pedagógiai kutatás módszereibe* (pp. 106–121). Műszaki Könyvkiadó.
- Szabolcs, É. (2001). *Kvalitatív kutatási metodológia a pedagógiában*. Műszaki Könyvkiadó.

- Szabolcs, É. (2006, Ed.). *Pedagógia és politika a XX. század második felében Magyarországon*. Eötvös József Könyvkiadó.
- Szabolcs, É. & Golnhofer, E. (2018). A szocialista Nevelés Könyvtára: törekvés a szocialista pedagógia kialakítására, 1950–1957. In Fehérvári, A. (Ed.), *A Borsszem Jankótól Bolognáig. Neveléstudományi tanulmányok. Metszéspontok* (pp. 13–32). ELTE PPK – L'Harmattan Kiadó.
- Szerepi, S., Varga, N. A., Pálfi, S. & Molnár, B. (2018). A magyar óvoda történeti szakaszai a kezdetektől napjainkig. In Pálfi, S. (Ed.), *A gyermekekre fókuszáló korai nevelés* (pp. 6–24). Debreceni Egyetemi Kiadó.
- Teszeyi, E. & Hevey, D. (2015). Age group, location or pedagogue: factors affecting parental choice of kindergartens in Hungary. *Early Child Development and Care*, 185(11-12), 1961–1977. <https://doi.org/10.1080/03004430.2015.1028391>
- Tomka, B. (2011). Gazdasági változások és a fogyasztás alakulása a huszadik századi Magyarországon. In Kovács, K. & Romsics, I. (Eds.), *A mi 20. századunk* (pp. 101–180). Komp-Press Kiadó – Korunk.
- Török, B. (2005). Óvodák és szülők. Vonzások és választások. *Educatio*, 14(4), 787–805.
- Vargáné, N. A. (2020). A szeretet kifejezésének fontossága a kora gyermekkori pedagógusok körében Angliában és Magyarországon. In Varga, N. A. (Ed.), *Családi nevelés. A család megismerésének módszerei* (pp. 131–151). Forstag Nonprofit Közhasznú Kft.
- Vág, O. (1993). *A kisgyermeknevelés története*. Magyar Óvodapedagógiai Egyesület.



Kóger, Y.

The relationship of kindergarten and family as the main educational scenes of young children in the 1950s

This research explains how the relationship between families and kindergartens developed in the Hungary of the 1950s. Prior to this era, the family was where preschoolers received their initial education; however, after 1948 a goal was set by government powers which included the socialization of young children. So the kindergarten was born and grew into an institution. My objective is to explore how the official expectation of raising 'socialist citizens' was incorporated in documents related to kindergartens and written sources influencing kindergarten and family education. The research shows the role assigned to families and kindergartens in this respect by the kindergarten policies of the time. Family and kindergarten-related, content-structuring qualitative content analysis of the chosen sources has not yet been carried out in the context of research on Hungarian kindergarten history. The study outlines the theoretical framework of the presentation of constructivist epistemological subjective reality. It reviews the approaches of researching the 1950s and social pedagogy and then summarises the perspectives of analyzing the relationship between parents and pedagogues. The corpus of the qualitative content analysis was chosen by selective sampling. In order to achieve reliability, coding was done using intra-frame coding by hand, based on a category system applied by combined (deductive and inductive) coding logic. The seven main categories of the analysis point out that kindergarten policy decisions influenced the content of the ever-recurring topic of the relationship between kindergarten and families in the press samples analyzed. under analysis. The manifest and latent contents explored along the content hubs reflect the guidelines applying to kindergartens and families, drawn up in order to achieve the nurturing of the legitimation of the socialist system being built. Such guidelines included organised collaboration, ideologically aligned education and related propaganda work. Using the results of the research, our knowledge of kindergartens in the 1950s can be further differentiated. This can become the basis of continued analysis of the survival of the socialist pedagogical past which can mean the basis for continuing the following era's socialist exploration of pedagogical history.

Keywords: history of early childhood education, socialist socialization, early childhood education policy, qualitative methodology, research dimensions



Kóger Yvetta: <http://orcid.org/0000-0001-8059-0749>



Tanulási tér és tanulási környezetek kapcsolatrendszere a környezeti nevelésben

Elméleti megközelítés a környezeti nevelés tanulási környezeteinek vizsgálatához

Szőcs Levente Álmos¹, Varga Attila², Angyal Zsuzsanna³

¹ELTE PPK Neveléstudományi Doktori Iskola, ELTE PPK Ember-környezet Tranzakció Intézet

²ELTE PPK, Ember-Környezet Tranzakció Intézet, Budapest

³ELTE TTK, Környezettudományi Centrum

Absztrakt

A tanulásalakító tényezők kölcsönösen összefüggő rendszerben alakítják a tanulás folyamatát, így a tanulás támogatásának sikerességét az határozza meg, hogy miként értelmezzük a tanulási tér és a tanulási környezet kapcsolatrendszerét. Az eltérő fogalomhasználat sok esetben eltérő elméleti megközelítéseket jelent. A környezeti nevelés esetében ráadásul a környezet fogalom használata egybemosódhat a tanulási környezet értelmezésében megjelenő fogalmakkal. Megközelítésünkben elválasztjuk a tanulási tér és a tanulási környezet fogalmát. A tanulási környezetet egy olyan, a tanulásalakító tényezők mentén folytonosan alakuló interakciós egységként kezeljük, amelyben a tanulóhoz köthető reflexiók folytonosak, és amelyben az egyén tanulása és a közösségi tanulás tulajdonképpen egymás feltételeként írható le. Tanulmányunkban a tanulási környezetek értelmezésének egyféle elméleti megközelítését írjuk le abból a célból, hogy rávilágítsunk a környezeti nevelés fogalmi rendszerében rejlő kapcsolódási pontokra.

Kulcsszavak: tanulási tér, tanulási környezet, környezeti nevelés

Bevezetés

A tanulás és azon keresztül a tanulás támogatásának sikerességét sok tényező határozza meg. Ezek a tényezők egy egymással kölcsönösen összefüggő rendszerben alakítják a tanulás folyamatát (Brown et al., 2014). A tanulás támogatása – a modern pedagógia megközelítései szerint – igazodik az egyedi tanulói sajátosságokhoz, épít a tanulót is magában foglaló közösség adottsá-



gaira, valamint figyelembe veszi a tanuló mikro-, mezo- és makrokörnyezetének tanulásalakító tényezőit (Corbett, 2002). Másként fogalmazva: a tanulás támogatásának sikeressége abban a komplex értelmezésben rejlik, amelyben a tanulás folyamatát az arra ható tényezőkkel közös hatásrendszerben definiáljuk. E rendszerszintű gondolkodás hívja életre a tanulási környezet fogalmát, ahol különös jelentőséget tulajdonítunk annak, hogy a tanulási környezetben leírható tanulásalakító tényezők/elemek határozzák meg a tanulás eredményességét (Komenczi, 2016). A fogalomhasználatban és a fogalom tartalmi elemeiben azonban eltérések vannak, mivel a különböző kutatások különböző elméleti keretrendszerei másként értelmezik, illetve a saját kutatási dizájnjukhoz formálják a tanulási környezet definícióját (Tókos et al., 2020).

A környezeti neveléshez köthető kutatások esetében a tanulási környezet fogalmának használatát tovább nehezíti annak ténye, hogy az, egyes értelmezésekben szervesen összekapcsolódik a környezeti nevelésben megjelenő környezetfogalommal (Bélanger, 2003). Éppen ezért különösképpen fontosnak találjuk a két fogalom kapcsolatrendszerének leírását, az értelmezésekben látható hasonlóságok és különbségek pontos feltárását. Azt gondoljuk, a definíciók értelmezéseinek és alkalmazásuknak pontos leírása nemcsak egy sikeres kutatás alapját jelenti, de a környezet szó használatából eredő szintaktikai problémákat is orvosolhatja. Az alábbiakban egy olyan elméleti megközelítést írunk le, amelyben a lehető legpontosabban definiáljuk a tanulási környezet fogalmát annak okán, hogy rögzíteni tudjuk azokat a kapcsolódási pontokat, amelyek a nevelési környezet fogalma, valamint a tanulási környezet között írhatók le.

Tanulási tér és tanulási környezet

A minket körülvevő tér definiálása nem egyszerű feladat, hiszen egyszerre jelennek meg természettudományos és filozófiai megközelítések is. A tanulási folyamat vizsgálata szempontjából azonban mindegyik megközelítésnek van jelentősége. A tér fizikai, matematikai, történeti vagy éppen társadalomtudományi szemléletű definiálása jelentősen befolyásolja a tanulásról alkotott képet (Ellis & Goodyear, 2016). Éppen ezért a térre olyan hatásrendszerként érdemes gondolnunk, amelyben egyaránt megjelennek az egységes tudományos paradigmák mentén elfogadott törvényszerűségek (De Young, 1999), valamint az egyéni és társadalmi szubjektumok (Wilcox, 2004). E hatásrendszer összetevői azok, amik meghatározzák a térről alkotott képünket és egyben alakítják azt. A tanulás mint folyamat jelenik meg ebben a térben, ahol a hatásrendszer elemei hatnak a tanulás folyamatára (Qvortrup et al, 2016), ugyanakkor a tanulás eredményei alakíthatják a tér értelmezését. Azaz a tanulási folyamat végén akár olyan tanulási eredmények is leírhatók, amelyek a tér definícióját jelentő hatásrendszer elemeit változtatják meg.

A tanulás szempontjából kiemelt jelentősége lesz annak, hogy a teret az egyén és a közösség, valamint az ezeken kívül eső terek egészeként értelmezzük, mivel a tanulás folyamata egyéni és közösségi szinten is reflektálható (Adedokun

et al., 2017). Azaz az egyéni és közösségi terek leválasztása nemcsak célszerű, de szükséges is, mivel a tanulási folyamat egyéni és közösségi szintű megvalósulása egészen különböző dimenziók mentén alakíthatja azt a hatásrendszert, amiben az megvalósult. Az egyéni és a közösségi tér leválasztása a fogalomhasználatban azt teszi lehetővé, hogy a tanulás folyamatáról különböző szinteken gondolkodjunk, s olyan további egységeket hozzunk létre (például családi tér, szervezeti tér), amely egységek eltérő módon viszonyulnak a térhez, eltérő módon használják és alakítják azt egy tanulási folyamatban (Kozma, 2016). Kiemelt jelentősége van továbbá az időbeliségnek mint a tanulás egészét befolyásoló tényezőnek, hiszen a tér értelmezésében megjelenő dimenziók időbeli változása alapvetően meghatározza a tanulás folyamatának mozzanatait (Forgó et al., 2004). Ha a térre mint összetett hatásrendszerre gondolunk, amely a tanulás konkrét megvalósulásának kereteit adja, akkor a hatásrendszer folyamatos időbeli változása azt is jelenti, hogy a tanulás feltételei folyamatosan átalakulnak.

A fentebb leírtak szerint a térként megfogalmazott hatásrendszer egyes dimenziói jobban kapcsolódnak a tanulás folyamatához, míg mások a tanulási folyamat adott mozzanata szempontjából közömbösek (Banyard & Underwood, 2008). Ennek okán elkülöníthető olyan tér, amely a tanulás térként definiálható. Amelyben azokat a hatásokat, dimenziókat vesszük figyelembe a teljes hatásrendszerből, melyek a tanulás folyamatát közvetlenül befolyásolják. Vagyis a tanulási folyamat az adott dimenziók, hatások mentén reflektálódik. Tanulási térnek nevezhetünk tehát minden olyan teret, amelyben egy tanulási folyamat vagy annak egyes elemei absztraktálva és/vagy reflektálva vannak.

Itt érdemes megemlítenünk a tanulási tér realizálódásának problematikáját. Vagyis annak dilemmáját, hogy egy adott térre tekinthetünk-e tanulási térként már az abban lejátszódó tanulási folyamatot megelőzően is, ha az a tér tulajdonképpen „előkészíti”, kialakítja a tanulási folyamatot. Illetve felmerül a kérdés, hogy a tanulási folyamat lezárultával értelmezhetjük-e továbbra is tanulási térként az adott teret, amennyiben az ahhoz kapcsolódó, tanúláshoz köthető reflexiók utólagosan születnek, más tanulási terek tanulási eredményei mentén.

A tanulási térben leírható és jellemezhető tanúlásalakító tényezőket a tanulási tér hatásrendszerének elemeiként definiálhatjuk, így ehhez kapcsolódó vizsgálataink is olyan komplex megközelítést igényelnek, amelyben *ab ovo* elfogadjuk, hogy a tanúlás folyamata csak a rá ható tényezőkkel együtt, kölcsönös összefüggéseik mentén vizsgálható (De Corte et al., 2003).

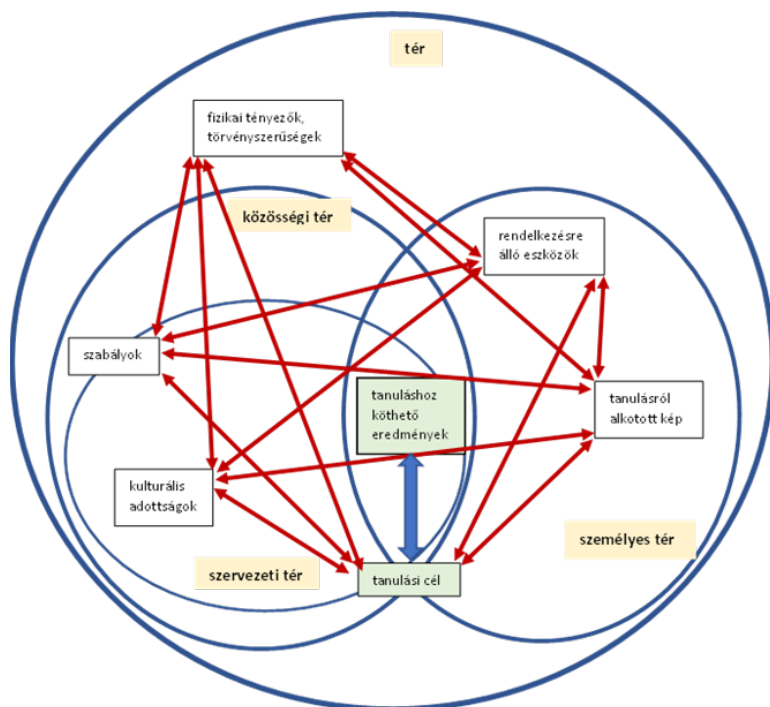
A tanulási térre ható tényezők komplex kapcsolati hálója olyan interakciós egységet határoz meg, ahol a tanúláshoz köthető absztrakció és reflexió folytonos, vagy kvázi folytonos. Ez az interakciós egység a tanulási környezet. Vagyis az a tanulási tér, ahol a tanúlásalakító tényezők folytonos jelenlétükkel alakítják a tanúlás folyamatát és ez a tanúláshoz köthető reflexiókat szül. Nagyon fontos kiemelnünk, hogy ebben az értelmezésben a tanúlásalakító tényezők jelenlétének folytonossága különíti el az adott tanulási környezetet a tanulási tértől. Azaz, egészen addig beszélhetünk egy tanulási térben egy-egy meghatá-

rozható tanulási környezetről, amíg az abban definiált tanulásalakító tényezők adekvát hatással vannak jelen. Egy példával élve: az óvodás korú gyermeknek rendkívül fontos tanulási környezete lesz az óvoda épülete, mivel az abban a térben leírható tanulásalakító tényezők a képzés ideje alatt folytonosan hatással vannak a tanulási eredményekre. Azonban, amikor a gyermek kijárja az óvodát és kisiskolás lesz, akkor az óvodai térben leírható tanulásalakító tényezők már nem lesznek folytonos hatással a tanulásra és a tanulás eredményeire. Azaz az óvoda a gyermek életéhez köthető tanulási tér marad, viszont a kisiskolás éve alatt jó eséllyel nem lesz kiemelt tanulási környezet. Ugyanakkor azt is meg kell jegyeznünk, hogy egy adott tanulási tér hosszabb időintervallumot vizsgálva többször is lehet fontos tanulási környezete egy adott tanulónak (Mannien et al., 2007). Például a tanár szakos egyetemi hallgatóknak az általános és középiskolai éveik után ismét nagyon fontos tanulási környezete lesz az iskolai tér, hiszen szakmai gyakorlatukat végzik ott, szakmai tanulási folyamat valósul meg. Ebben az esetben a tanulási környezetben leírható tanulásalakító tényezők már egészen más hatásmechanizmusok mentén fogják befolyásolni a tanulást és a tanulási eredményeket.

Az alábbi ábra a tanulási tér és a tanulási környezet definíciójának általunk használt értelmezését és fogalmi kapcsolatrendszerét mutatja be. (1. ábra)

1. ábra

Tanulási terek és a tanulási környezetek dinamikus rendszere



Az adott tanulási környezetet mindig az egyéni és a közösségi tér fejlődése mentén leírt tanulási célok és az azokhoz rendelt tanulási eredmények alakítják ki. A célok és eredmények elérésére való törekvés – ami a tanulás folyamataként értelmezhető – az adott tanulási eredményektől függően eltérő módon, eltérő volumennel veszi figyelembe vagy építi be a tanulás folyamatába a tanulási környezet tanulásalakító tényezőit (Fraser, 2002). A tanulási eredmények az ismeret-képesség-attitűd-autonómia és felelősségvállalás kontextusában meghatározott, pontos kijelentések arra vonatkozóan, hogy az adott képzési szakasz végén (ami egy tanóra idejétől több éves fejlesztési periódus is lehet) mit tud és mire képes az adott tanuló (OECD, 2008, 2013).

Az ideális tanulási környezet a tanulási folyamat sikerességét támogatja, így a tanulási eredmények pontos meghatározása az ideális tanulási környezet kialakítását segíti, hiszen a tanulási tér hatásrendszeréből mintegy kiemeljük azokat az elemeket, amelyek a tanulási célok elérését szolgálják (Instance, 2011). Amint azt a későbbiekben még részletesen is kifejthetjük, a tanulási eredményekben való gondolkodás, illetve a tanulási környezet tanulási eredmények mentén történő értelmezése kifejezetten jól összekapcsolható a környezeti nevelés pedagógiai gondolkodásmódjával. Ugyanis elég megnéznünk a környezeti nevelés fogalmi meghatározását és azt látjuk, hogy a környezeti nevelés „magasztosabb céljait” *pontosan leírható tanulási eredményekben* képzelel el.

A tanulási eredmények tehát nemcsak meghatározzák az adott tanulási környezetet, de a tanulási eredmények mentén leírható változás (amely a tanulás folyamatának köszönhető) alakítani is fogja azokat a tereket, ahol a tanulásalakító tényezők hatnak. Ebben a megközelítésben a tanulás tereit, a leírható tanulási célokat és a megfogalmazott tanulási eredményeket is olyan dinamikusan változó rendszerként értelmezzük, amelyben elmondható, hogy a tanulás céljainak megfogalmazását és a leírható eredmények megalkotását eleve meghatározzák a rá ható tényezők, ugyanakkor a tanulási eredmények mentén és a tanulási folyamat eredményeképpen a tanulást alakító tényezők egyaránt folyamatosan változnak. Egy egyszerű példával élve, a közoktatásban tanulók környezetvédelemmel kapcsolatos tanulási eredményeit befolyásolni fogja, hogy milyen általános képpel rendelkezünk a környezet állapotáról. Azaz olyan tanulási eredményeket fogalmazunk meg, amelyek a környezeti változást az eddigi tudásrendszerünkhöz rendelik, és amik a tanulási tér egy aktuális képéhez kapcsolódnak. Azonban a tanulási célok elérése mentén olyan ismeretekhez, készségekhez, attitűdbeli változásokhoz juthatnak a tanulók, amelyek dinamikusan változtatják a környezetről alkotott képet, és ez a hatásrendszerben is olyan változásokat indukál, ami megváltoztatja a tanulás környezetét is. A tanulási eredmények és a tanulási cél kölcsönösen alakítják egymást, hiszen ahogy írtuk a tanulási célok mentén fogalmazunk meg tanulási eredményként leírható, egyértelmű kijelentéseket az ismeret-képesség/készség-attitűd-autonómia és felelősségvállalás kontextusában (Békési, 2006). Ugyanakkor egyes tanulási eredmények elérése a további tanulási célok megfogalmazásának feltétele is.

Egy adott tanulási környezetben a tanulásalakító tényezők dinamikusan változó hálózattá alakulnak és a hálózat elemei különböző módon hatnak a tanulási folyamatban résztvevő személy tevékenységrendszerére (Engeström, 1987). Az egyéni tevékenységrendszerek azonban szükségszerűen összekapcsolódnak, mivel az esetek nagy részében az egyéni tanulási célok a közösség tanulási céljai mentén fogalmazódnak meg (Engeström & Engeström, 2003). (Például, az írni-olvasni tudó felnőtt vagy a kritikus gondolkodásra képes felnőtt a közösség céljainak elérését is szolgálja.) Az egyéni és a közösség tanulási tevékenységrendszerének összekapcsolódása kölcsönös függést is jelent, amelyben az egyik tanulási tevékenységrendszer aktívan és folyamatosan alakítja a másikat. A tanulási tevékenységrendszerek összekapcsolódása a tanulási eredmények mentén határozható meg, mivel a tanulási eredményként megfogalmazott állítások az egyén és a közösség fejlődéséhez egyaránt szervesen kapcsolódnak. Ez arra enged következtetni, hogy az egyén és a közösség tanulási eredményei tulajdonképpen feltételei egymásnak (Engeström, 1999). Más szóval az egyén tanulási eredményei a közösség tanulási eredményei mentén, a közösség tanulási eredményei csak az egyéni tanulási eredmények mentén értelmezhetőek. Eszerint a tanulási eredmények mentén összekapcsolódó tevékenységrendszerek jelentik a tanulási környezetet, ahol az egyén tanulás tere és a közösségi tanulási tér is feltételei egymásnak. A hálózatosodó tanulásalakító tényezőkön nyugvó tanulási tevékenységrendszer, és az egymás feltételeként megjelenő egyéni és közösségi tanulási célok és eredmények az expanzív tanulás elméletében (Engeström, 1987) szervesen megjelenik. A tanulási környezetek vizsgálatához felállított elméleti keretrendszerünkben a környezeti nevelés ezért expanzív tanulás-ként is értelmezhető, ahol a környezeti tudás fejlődése és a környezeti nevelés céljainak elérése csak az egyén és a közösség egymástól függő tanulási tevékenységrendszerében valid.

Hallatlanul fontosnak tartjuk a tudás egyéni konstrukciók mentén történő felépülését egy olyan rendszerszemléletű megközelítésben, ahol az az egyéni tanulási eredmények feltételeként és a közösség tanulásának tanulásalakító tényezőjeként is megjelenik. Az egyéni konstrukciók mentén épülő tudás tehát az egyik alapismérve lehet az ideális tanulási környezetnek (Tókos et al., 2020), amelyben a tanulásalakító tényezők által meghatározott tanulási tevékenységrendszer az eredményes tanulást támogatja. Ebben az értelmezésben a tanulás támogatása (a tanár vagy nevelő által folytatott tevékenység) az egyéni konstrukciókra épül. Azaz olyan konstruktív pedagógiai szemléletet kíván meg, amelyben a saját tapasztalatok szerzése és az állandói tanulói aktivitás áll a középpontban. Az egyéni konstrukciókra építő szemlélet és tanulásalakító tényezők egyénenként eltérő változásai felvetik annak dilemmáját, hogy az ideális tanulási környezetet valójában tanulónként célszerű meghatározni (Feffer, 1988) és fejleszteni. Ez azonban azt is jelenti, hogy valójában nem tudunk olyan tanulási környezetet és tanulási tereket kialakítani, amelyek kifejezetten a közösségi tanulást tudnák támogatni. Azaz

az általunk hagyományosan használt tanulási terekben létrejövő tanulási környezetek pusztán az egyéni tanulási környezetek közötti hasonlóságokon alapulnak. Például azon a közös szabályrendszeren, amely meghatározza az intézményesült tanulás folyamatát, és amely támogató vagy korlátozó tényezője egyaránt lehet az egyéni konstrukciók mentén történő tudásépülésnek.

Környezeti nevelés a tanulási környezet értelmezésében

A tanulási környezet fent leírt értelmezése rendszerszinten kapcsolódik a környezeti nevelés komplex szemléletéhez. A környezeti nevelés megvalósítása esetében olyan dinamikusan változó tanulástámogatási lehetőségeket és utakat látunk, amelyek alapvetően a megváltozó térre, vagyis a megváltozó tanulási hatásrendszerre reagálnak.

A környezeti problémák megjelenése és egyre pontosabb megismerése változtat a minket körülvevő téren, az abban helyet foglaló egyéni és közösségi tereken (Amstrong & Impara, 1991). A környezet változása egyaránt változtat 1. a tanulásalakító tényezőkön, 2. a tér fizikai jellemzőin és törvényszerűségein, amelyeket számos kutatásnak köszönhetően egyre pontosabban le tudunk írni (Vitousek, 1992), valamint 3. a kulturális adottságokon, a szabályokon és 4. a rendelkezésre álló eszközökön egyaránt (Takács Sánta, 2008). A környezet változása így a tanulási terek megváltozását is eredményezi, azaz az egyes terek tanuláshoz köthető reflexióit. A minket körülvevő környezet állapota és a tanulás céljai kölcsönösen meghatározzák egymást, ezért a környezeti nevelés tanulási környezetének talán legfontosabb alakítója pont a környezetünk állapota lesz.

A környezet állapotához kapcsolódóan fogalmaz meg tanulási célokat a környezeti nevelés. Sőt, ha ilyen szempontból vizsgáljuk definícióalkotásokat, akkor azt láthatjuk, hogy a definíció a legtöbb esetben maga a tanulási cél. Vagyis egy olyan célállapot elérése, amelyhez eleve tanulási eredményeket rendel. Képesség/készség-attitűd-autónómia és felelősségvállalás kontextusában meghatározott tanulási eredményeket. Habár a fogalom értelmezésében és használatában ma sincs teljes egyetértés, széles spektrumon értelmezik a környezeti nevelés tartalmát, jelentését és a nevelés megvalósítását is, az elmondható, hogy a hazai fogalomhasználat megegyezik a nemzetközi közgondolkodásban alkalmazottal (Varga, 2004). „A környezeti nevelés célja a környezettudatos magatartás, a környezetért felelős életvitel elősegítése. Messzebb tekintve a környezeti nevelés a bioszféra – s benne az ember – megőrzését, fenntartását célozza. Célja a természetet, az épített és társadalmi környezetet, az embert tisztelő szokásrendszer érzelmi, értelmi, esztétikai és erkölcsi megalapozása. A nevelés célja ebben az esetben a (gyermek vagy felnőtt korú) ember általános (és különös) adottságainak együttes fejlesztése.” (NKNS, 1998). A Nemzeti Környezeti Nevelési Stratégia fogalomhasználatában jól tetten érhető, hogy a tanulási cél valójában ismeretelemek bővülését, készség- és képességfejlesztést, az attitűd pozitív

változását és nagyfokú autonómia elérését célozza meg. A környezeti nevelés tanulási eredményei a térhez, az egyéni és közösségi terekhez kapcsolódnak, amely kapcsolódás egyes tanulási eredmények esetében alapvetően meghatározhat a tanulási tevékenységhez ideális tanulási környezetet. Ezek a tanulási eredmények nemcsak meghatározhatják az ideális tanulási környezetet, de folyamatosan alakítják is azt. A tanulási folyamat eredményeként bővül a környezeti tudás, amely az egész hatásrendszer (a minket körülvevő tér) újabb, megváltozó értelmezését teszi lehetővé. Másszóval, a környezeti nevelés tanulási eredményei valójában azt a célt szolgálják, hogy az egész hatásrendszeren alakítani és/vagy változtatni tudjunk.

A környezeti nevelés gyakorlatában megjelenő konstruktív pedagógiai szemlélet a tanulóközpontú, tapasztalatszerzésen és tevékenységeken alapuló oktatásra sarkall (Palmer, 1998). A tapasztalatszerzés a környezeti nevelés esetében azt is jelenti, hogy az különböző tanulási környezetekhez kapcsolódik, hiszen az egyes környezeti problémák elkerülése és/vagy kezelése miatt megfogalmazott tanulási eredmények is nagyon különböző tanulási környezeteket határoznak meg. Valószínűleg más tanulási környezet lesz ideális a hulladékkezeléssel kapcsolatos tanulási eredmények elérésére, mint a szigorúan védett állatfajaink megóvásával kapcsolatos tanulási eredmények esetében.

A környezeti nevelés tanulási környezetinek érdemi vizsgálatában meghatározóak lehetnek az expanzív tanuláselmélet egyes elemei. Az egyén és a közösség tanulási tevékenységrendszerének összekapcsolódása a környezeti nevelés esetében létfontosságú. Kölcsönös kapcsolatban kell állnia az egyén és a közösség környezeti tudásának, hiszen az egyén környezethasználatát az is meghatározza, ahogy a közösség a környezetről gondolkodik. Illetve a közösség környezettel kapcsolatos tanulásának feltétele, hogy az egyén a környezettel kapcsolatban megfogalmazott tanulási eredményeket érjen el.

Összefoglalás

A tanulási környezet pontos értelmezése a tanulásra használt tereket segít megérteni. Ehhez egy olyan összetett rendszerként kell vizsgálnunk, ahol a tanulást alakító tényezők egyszerre befolyásolhatják a tanulás folyamatát és egyszerre változhatnak a tanulás folyamata által. Ebben a dinamikusan változó rendszerben a tanulási eredmények meghatároznak ideális és kevésbé ideális tanulási környezeteket. A tanulási környezetek lehetséges fejlesztése ezért a tanulási eredményekből kiindulva, de a tanulásalakító tényezők rendszerszintű figyelembevételével képzelhető el. Különösen igaz ez a környezeti nevelés esetében, ahol a tanulási eredmények a hatásrendszer megváltoztatásával kapcsolódnak össze. Ezért az egyes tanulási környezetek értelmezésében leírható esetleges hasonlóságok és mintázatok a környezeti tudás bővülésének folyamatát segítenek megérteni.

Irodalom

- Adedokun, O. A., Parker, L. C., Henke, J. N. & Burgess, W. D. (2017). Student perceptions of a 21st century learning space. *Journal of Learning Spaces*, 6(1), 1–13.
- Armstrong, J. B. & Impara, J. C. (1991). The impact of environmental education program on knowledge and attitude. *Journal of Environmental Education*, 22(4), 36–40. <https://doi.org/10.1080/00958964.1991.9943060>
- Banyard, P. & Underwood, J. (2008). Understanding the learning space. *eLearning Papers*, 1(9),
- Bélanger, P. (2003). Learning environments and environmental education. *New directions for adult and continuing education*, (99), 79–88. <https://doi.org/10.1002/ace.112>
- Kálmán, B. (2006). Tanulási környezet–A diákok szemével. Lannert, J. & Nagy, M. (Eds.), *Az eredményes iskola*. OKI.
- Brown, P. C., Roediger III, H. L. & McDaniel, M. A. (2014). *Make it stick: The science of successful learning*. Harvard University Press. <https://doi.org/10.2307/j.ctt6wpr3>
- Corbett, J. (2002). *Supporting inclusive education*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203453339>
- De Corte, E., Verschaffel, L., Entwistle, N. & Van Marrienoer, J. (2003, Eds.), *Powerful Learning Environments: Unravelling Basic Components and Dimensions*. Pergamon Press.
- De Young, R. (1999). *Environmental psychology*. Kluwer Academic Publishers
- Ellis, R. A. & Goodyear, P. (2016). Models of learning space: Integrating research on space, place and learning in higher education. *Review of Education*, 4(2), 149–191. <https://doi.org/10.1002/rev3.3056>
- Engeström, Y. (1987). *Learning by expanding: An activity-theoretical approach to developmental research*. Orienta-Konsultit. <https://doi.org/10.1023/A:1008648532192>
- Engeström, Y. (1999). Expansive visibilization of work: An activity-theoretical perspective. *Computer Supported Cooperative Work*, 8, 63–93.
- Engeström, Y. & Engeström, Y. (2003). The horizontal dimension of expansive learning: weaving a texture of cognitive trails in the terrain of health care in Helsinki. In Achtenhagen, F. & John, E. G. (Eds.), *Milestones of vocational and occupational education and training Bertelsmann*.
- Feffer, M. (1988). *Radical constructivism*. New York University
- Fennessey, G. M., Livingston, S. A., Edwards, K. J., Kidder, S. J. & Fraser, B. J. (2002). Learning Environments Research: Yesterday, Today and Tomorrow. In Goh, S. C. & Khine, M. S. (Eds.), *Studies In Educational Learning Environments. An International Perspective* (pp. 1–25). Nanyang Technological University.
- Forgó, S., Hauser, Z. & Kis-Tóth, L. (2004). Tanulás tér-és időkorlátok nélkül. *Iskolakultúra*, 14(12), 123–139. https://doi.org/10.1142/9789812777133_0001

- Instance, D. (2011). *Innovative Learning Environments: An international OECD project. Seminar Series*. Victoria Centre for Strategic Education (CSE).
- Komenczi, B. (2016). *Tanulási környezet a 21. század elején*. GlobeEdit.
- Kozma, T. (2016). A tanulás térformáló ereje. *Educatio*, 25(2), 161–169.
- Manninen, J., Koivunen, A., Kuittinen, E., Luukanne, S., Sarkka, A. & Passi, S. (2007). *Environments that Support Learning: An Introduction to the Learning Environments Approach*. Finnish National Board of Education. Helsinki.
- Nemzeti Környezeti Nevelési Stratégia (2010, October). Magyar Környezeti Nevelési Egyesület. <https://mek.oszk.hu/13400/13463/13463.pdf>
- OECD (2008, 2013). *Innovative Learning Environments, Educational Research and Innovation*. OECD Publishing. (2022.10.09.) 10.1787/9789264203488-en
- Palmer, J. A. (1998). *Environmental Education in the 21st Century: Theory, Practice, Progress and Promise*. Routledge.
- Qvortrup, A., Wiberg, M., Christensen, G., & Hansbøl, M. (2016, Eds.). *On the definition of learning*. University Press of Southern Denmark.
- Takács Sánta, A. (2008). *Bioszféra-átalakításunk nagy ugrásai*. L'Harmattan.
- Tókos, K., Rapos, N., Szivák, J., Lénárd, S. & Kárász, J. T. (2020). Osztálytermi tanulási környezet vizsgálata. *Iskolakultúra*, 30(8), 41–61. <https://orcid.org/0000-0002-6198-482X>
- Varga, A. (2004). *A környezeti nevelés pedagógiai, pszichológiai alapjai*. Eötvös Loránd Tudományegyetem Bölcsészettudományi Kar, Neveléstudományi Doktori Iskola.
- Vitousek, P. M. (1992). Global environmental change: an introduction. *Annual review of Ecology and Systematics*, 1–14. <https://doi.org/10.1146/annurev.es.23.110192.000245>
- Wilcox, S. (2004). Cognitive iconicity: Conceptual spaces, meaning, and gesture in signed language. *Cognitive Linguistics*, 15(2), 119–147. <https://doi.org/10.1515/cogl.2004.005>



Szőcs, L., Varga, A. & Angyal, Zs.

Learning space and learning environments in environmental education. A theoretical approach to the study of learning environments in environmental education

The factors that influence learning are interrelated and shape the learning process, so the success of supporting learning is determined by how we understand the relationship between the learning space and the learning environment. Different conceptualisations often imply different theoretical approaches. In the case of environmental education, moreover, the use of the term 'environment' may be confused with the concepts used to understand the learning environment. In our approach we separate the concepts of learning space and learning environment. We treat the learning environment as an interactional unit that is continuously evolving along the factors which shape learning, and in which the reflections that are linked to learning are continuous and in which individual learning and community learning can in fact be described as mutually conditioned. In our study, we describe a theoretical approach to understanding learning environments with the aim of highlighting the interconnections behind the conceptual framework of environmental education.

Keywords: learning space, learning environment, environmental education



Szőcs Levente Álmos: <http://orcid.org/0000-0002-7680-9485>

Varga Attila: <http://orcid.org/0000-0002-0659-3551>

Angyal Zsuzsanna: <http://orcid.org/0000-0002-2733-0101>



Játék – udvar – gyerekközösség

Trencsényi László

Eötvös Loránd Tudományegyetem Tanító- és Óvóképző Kar

Bevezetesképp

A magyarországi játszótérek funkcióira, fejlődésére a hetvenes évek óta volt figyelmem. Érdeklődéssel követtem a szocialista brigádok által annak idején lelkes önkéntes munkával készült, addigra már rozsdásodó földgömb- és úrhajómászókáinak lecserélését, a természetes anyagok megjelenését helyettük, s a hozzá kapcsolódó teóriákat, ideológiákat is. Pirk Ambrus és Nádas László munkássága ezügyben meghatározó volt. S néhány évtizedre rá mindez különös üzenetekkel, gondolat egységekkel, de a játszhatás funkcióinak megőrzésével virágzott ki Kő Boldizsár életművében (P. Sz. E., 1982; Pirk, 1979; Kalmár et al., 2006; Kő, 2015).

Párhuzamosan e térátalakítással, a közművelődési innovációk sorában a gyerekközösségek játszási szokásaira is új, komplex megoldások születtek. Ezt neveztük „játszóháznak” (Hollós 1980, 1982). A játszóház „iskolai” változatát magam is megpróbáltam, erről publikáltam is annak idején (Trencsényi, 1981). Fontos faktor volt mindehhez, hogy a szóban forgó, 1958-ban épült (ma már tanulók híján bezárt) általános iskola főbejárata egy – az első tanulói generáció családjainak épült kis lakótelep, a háromszintes úgynevezett „békeházak” közrefogta – nagy játszótérre nyílt. Az iskola napköziotthonos foglalkozásai így rendre korábban kijutottak a szabad térre, ennek megannyi – természeti és társadalmi tapasztalatot felkínáló – sajátosságával együtt.

E mostani történet nem erről a térről szól.

Néha a véletlen mülk

Történt, hogy a hetvenes évek elején az OTP társasházak épített a főváros déli külvárosában közel a centrumhoz, a helyi piac oldalában. A tervek szerint az öt lépcsőházból álló épület oldalirányú kijáratot is biztosított volna a mellékutcákhoz. Azonban a kisajátítás nem sikerült, a szélső lépcsőház nem épülhetett meg, így a mellékutcákból behajtani nem lehetett, más épületek, kerítések, falak zárták körbe a ház mögötti hatalmas udvart – az egykori

disznópiac területét. Az autótulajdonosok vágya nem teljesülhetett: nem nyílt gépkocsibejáró az udvarra. Maradt udvar.

Homokos, betonzúzalékos, feketesalakos felület borította az udvart. A beruházó illendően elültetett 4–5 facsemetét, s a megtakarításból egy háromülése méreleghintára, ugyancsak háromülése hintára, s betonplaccra telepített beton pingpongasztalra, sőt egy méreletes homokozóra is futotta. Ez utóbbi volt a beköltöző fiatalok kedves szórakozóhelye, késő estig pattogott a labda.

A társasházi szervezetfejlesztés, az első ügyek, a „belső” közös képviselő (akinek még elég volt a kockás füzet és a tintaceruza a könyvelésre) viszonylag jó társulattá szervezték a 32 lakás jobbára fiatal lakóit. Sok, egyre több gyerek élt a társasházban és járt a közeli óvodába és iskolába, ahová együtt jártak a gyerekek és a szülők- nagyszülők egymást kisegítve váltogatták a kíséretet. A gyerekek nemigen törődtek a salaktól elkoszolódott ruháikkal, lassan birtokba vették a szabad teret.

S aztán jöttek a kirándulásokról hátizsákban hazahozott erdőföld-labdák, sziklák egy leendő sziklakerthez, palánták, magok, ültetvények. A szél évek alatt lösszel borította a salakot, az évente cserélődő homok is töltögette a talajt.

Mire virágzóvá nőtt az első nagypapa ültette orgonabokor, a második nemzedékkel kertész is költözött a házba, aki az éppen megszűnő közeli botanikus kertből hozott különleges cserjéket.

Már nem emlékezik senki se rá, kinek az ötlete volt megünnepelni a Ház születésnapját. Főzés szabadtűzön, piknik – így kezdődött. A gyerekek ott sertepertéltek a felnőttek között. Adódott, hogy ők legyenek az augusztus végi házszületésnap főszereplői.

Kialakultak ennek hagyományai a játszóházi kultúra tapasztalatai alapján¹.

Reggelre a növekvő bokrok közé rejtett cédulákra írt fejtörő feladatokat oldottak meg a gyerekek. A feladatok (jobbára „házismeret”, a ház lakóihoz fűződő kíváncsiságok², helyismeret, az udvar flóráját és faunáját illető kérdések voltak).

¹ Mint korábban említettem, a *játszóházi mozgalmat* a neveléstörténet a közművelődést megújító innovációként tartja számon, s az 1979-es Nemzetközi Gyermekevhez köti. Az akkori Népművelési Intézet, s ennek kreatív munkatársa, Hollós Róbertnél tekinti „alapító anyának”, a játszóházi mozgalom a drámapedagógia és az újfolklorizmus ágazatai (kézművesség és tánc-ház) ötvözetéből jött létre, ennek a szabad szombatok bevezetése után kialakult iskolai változatai egyaránt megjelentek. A „ház-születésnap” hagyománya támaszkodott erre a tudásra és tapasztalatra. A kiemelkedő személyiséggel az ELTE egykori pedagógia szakos hallgatói készítettek életútinterjút (Ferencz-Sikó, 2010). A programsorozat másik tudatosan követett mintája a „nagyvárosi közösségfejlesztés” tapasztalata, elsősorban a józsefvárosi napklub, Templom Józsefné, Horváth Judit kezdeményezte programokat (Sörös, 1996).

² Például ki a legidősebb lakó, melyik lakásban nevelkedik a legtöbb gyerek, milyen foglalkozású felnőttek lagnak a házban, melyik gyerek ért el sport- vagy művészi vagy tanulmányi sikereket, kinek van névnapja, születésnapja stb.

Délelőtt

Elindult a távolugró verseny. Azért is délelőtt, hogy az újraásott homokozóban később homokvárépítő vetélkedés indulhasson – szépségre, magasságra stb. Megrendezésre kerültek még: sportjátékok (labdajátékok, futások, ugrások); papírrepülő-hajtogató verseny (kinek repül messzebbre?); ügyességi váltóversenyek, bennük palacktöltés kiskanállal, kapura-hokizás partvissal, kislabdabobás vödörbe stb.; más ügyességi próbák; pókfoci-bajnokság; számháború³.

Ebéd után

Ki Mit Tud?; állatszépségverseny⁴; improvizációk előre megadott témákban, cédulákról húzott feladatokból⁵ – mikor némajátékkal, mikor szöveggel, mikor monológban, mikor dialógusban.

A zsűriben minden esetben vállalkozó szülők, gyerekek foglaltak helyet, olykor csaknem annyian, mint ahányan a fellépők voltak.

Néhány év után a kamaszodó leánykák büfét is nyitottak, melyet az udvaron felállított sátorban működtettek, ide a vasárnapi anyukák folyamatosan küldték a frissen sült süteményeket.

Hagyományá vált az is, hogy a gyerekek mindenkori kívánságát figyelembe véve vendéget is hívunk – szerencsésebb években még tiszteletdíjukra is futotta a társasház közgyűlésén elfogadott költségvetésből.⁶

Tombolahúzás is rendszeresen része lett a ház programjának. Ez a program külön megjegyzéseket igényel. Ritkán volt, hogy a gyerekekkel bevásároltunk volna a költségvetési támogatásból (egy évben OTP társasházi pályázatot is nyertünk), sokkal inkább a lakók felajánlásai (könyvek, babák, játékok stb.) képezték a nyereménytárgyakat. A fődíj mindig az egyik nagymama frissen főtt üveg baracklekvárja volt. Tombolajegyet nem lehetett vásárolni. Azt *kapták* a jelenlévők (akár gyerekek, akár felnőttek – voltak családok, amelyek együtt gyűjtöttek). Érdemeik szerint. A versenyek győztesei és résztvevői rangsoruk szerint, de mindenki, a versenyek közreműködői (versenybírák, az udvar rendjének biztosítói, karbantartói – locsolók, homokozósók stb.). Rendkívüli jótettért is járt tombolajegy.

A tombolahúzáshoz csaknem egy évtized óta „udvari bál” is tartozik. A sors úgy hozta, hogy muzsikus család költözött az egyik lakásba. A *Kaszabzenekar* évek óta vállalja a talpalávalót – még elköltözésük óta is.⁷

³ Különösen kedvelt ebéd előtti játék volt, akkor is, ha 3–3 fős csapatok küzdöttek.

⁴ Egészen meglepően sok állatka lakik a házban ma is (nyúl, kutya, tengerimalac, sün stb.)

⁵ Például: *a piacon egy Marslakóval találkozol, a piacon énektanároddal találkozol, Celeb látogat a házba, intőt kapsz, meghívna a bűvöskocka-olimpiára a magyar csapatba* stb.

⁶ Vendégek voltak: ugrálóvár-tulajdonos, hivatásos animátor, a Görömbő Kompanya népi dramatikus játszóházának szereplői, a Homo Ludens.hu Egyesület aktivistái, fiatal tánctanár – a kerületi PMS Dance Tánciskola tagja, Bogaras Vagyok projekt képviselői, egy ló és kísérelője stb.

⁷ Egyébként az természetes, hogy egykori lakók és gyerekeik visszatérő vendégek ezen az ünnepnapon. Előkerülnek az udvari beszélgetéseken a régi fotók, emlékek.

Szóltam már arról, hogy a program, a vendég megválasztásakor a kezdeményező felnőttek mindig kikérték a gyerekek véleményét. Adódott az organikus fejlődésben ennek strukturálása. Így jött létre a *gyerek lakóbizottság*, választott elnökkel, valamint a lépcsőházakat képviselő tagokkal. Választási kampány, progambeszéd kísérte minden évben az elnökválasztást. Egyik évben óriási viták, obstrukciós kísérletek, másik évben egyetlen favorit. Minden gyereknek születéstől 18 koráig volt szavazójoga, egyszer egy fiatal, magányos férfit választott „tisztelőbeli gyerekké” a lakóbizottság. Azzal a ténnyel is el kell számolni, hogy a lakóbizottságosdi játék alapvetően a kiskamaszok „játéka” volt, ahogy nőttek a gyerekek, kamaszodtak, úgy húzódtak ki ebből a feladatból.⁸

Hullámmó rokonszenvet váltott ki a társaságból a „gyerekek kertjének” kezdeményezése. Több évi „pangás” után került elő egészen váratlanul ez a hagyomány, s évek óta van egy kis általuk gondozott parcella: gyógynövények, zöldségek, virágok.

A programhoz csatlakozott a felnőttek „játéka” is, a tábortúzi sütögetésből (fóliába csomagolt szalonna, hagyma, krumpli, kolbász) valóságos főzőcske lett, a bográcsban finomabbnál finomabb étel készült, amíg a gyerekek az udvar túlsó végében mutatták be tudásukat. A(a Ki Mit Tud-ok profilja is átalakult: eleinte a leánykák táncoltak, énekeltek, mára inkább állatidomár-szám, bűvészmutatványos művészek, rubikkocka-mutatvány (fiúk) a jellemző.

A lakóbizottság élete a házszületésnap és az ezt megelőző esti szabadtéri tisztújító ülés köré csoportosult. De voltak évek, amikor igény mutatkozott év közben is valami csoportosulásra. Gyermeknapon a fenti repertoár „szűkített” változata, egy télen teafozós szilvesztereste a tűzrakóhely mellett, egyszer „teanap”⁹

Legalább két évig adott feladatot a gyerekeknek az udvart keretező szomszéd ház fehérre meszelt tűzfalára festett Bartl József Emlékfal. A korán elhunyt Kossuth-díjas festőművész a társasház lakója volt. Halála évében minden gyerek festett valamit a falon a részére kijelölt felületre. A fal ma is éke az udvarnak.

És eljött a pandémia

A gyerekek beszorultak a lakásba. De délutánonként csak-csak kirajzottak az udvarra. Az udvari gyermekélet új korszaka bontakozott ki. Olyannyira, hogy a történekekről szívesen írtak naplót is. E naplót ISBN-számmal – az

⁸ Az utolsó elnök hetedikesen egyenesen azzal a programmal választotta meg magát, hogy ha megválasztják, ő megszünteti az elnök intézményét. Tudni érdemes, hogy voltak élénk évek, amikor köztársasági vagy éppen királysági államformává alakulás tervei is felmerültek, de ezek nem voltak köztámogatást elérő indítványok.

⁹ Voltak felkészülő előadók a teák történetéről, fajtáiról, de a nagyobb élmény az ital elkészítése, elfogyasztása volt (az évek alatt kialakult gyógynövény-parcellából futotta nyersanyagra – menta, csalán, csipkebogyó, citromfű, szederlevél (planta) keveréke kis cukorral, citromlével megbolondítva. A gyógynövények összegyűjtésére nagyon szívesen vállalkoztak a gyerekek, versengtek azért, hogy a „csalánszedő kesztyűt” megszerezzék.

OTP-pályázat támogatásával – adtuk ki. Néhány fontos részlet. Nemcsak az udvar objektumainak gazdag, árnyalt kihasználásáról tanúskodik az írás, de legalább ennyire bemutatja a játék természetét – a valóság és a szerepjáték lehetőségeinek átütése az ihletett környezetben¹⁰ egészen szembevető. Mindjárt az első fejezet.¹¹



Március 16-ika van. A sulik pár napja zártak be, még alig van valami hír a „házik” felől – remélem, ez így is marad -, és én itt ülök a szobában és csinálom a

Csinálom ...

Mit is csinállok?

Semmit.

Duplán semmit.

Giga-mega semmit.

Még mielőtt bárki rosszra gondolna, ez cseppet sem baj, hiszen a semmittevés – az a sport, melynek lelkes rajongója vagyok – azon az elven alapul, hogy ne csináljunk semmit. Ennek viszont van egy kisebb mellékhatása, mégpedig:

– Unatkozom – mondtam félhangosan.

– Mit csináljak?

Valószínű, hogy egy lépcsőházzal és egy emelettel arrébb, Bertalan Ciprián Marcell is erre gondolt, mert fél perc múlva megcsörrent a kaputelefon.

Felvettem és hallottam, hogy egy rekedtes hang azonnal, gondolkodás nélkül megszólal:

– Szia, Cipri vagyok, Simi itthon van?

Nagyot sóhajtottam, és válaszoltam.

– Hol lennék? Hát iskolában vagyok.

Mondanom sem kell, ez nem igaz.

– Szia, Simon, itthon vagy? Ja, persze, a sulis... Várjunk csak! Nincs is „Van, csak...”

– Ne aggódj, még nem voltak lent a többiek.

És még mielőtt azt mondhatta volna, hogy gigász-úrbrutyü, letettem. Lehet, hogy ezzel vége a semmittevésnek?

*

¹⁰ A szakma „támogató környezetnek” nevezi.

¹¹ Karanténnapló / írták, szerkesztették, rajzolták a pesterzsébeti Tátra téri társasház gyerekei; [szöveg Kaszab Simon, illusztrációk Kun Ákos, Kun Réka, Kaszab Simon]. Budapest, Új Helikon Bt., 2020. A „naplóból” idézek – az eredeti szövegek minden esetben kurzív betűkkel jelennek meg.

A folytatás

Egy viszonylag unalmas szombati nap volt. A felhős ég már nem sokra volt attól, hogy elsírja magát, de azért lementem az udvarra. Amikor leértem, vitatkozást hallottam. Épp arról szavaztak, hogy mit játsszunk, már csak az én döntő szavazatom hiányzott. „Katonás”-t szavaztam, s rögtön elő is szedtem a kis műanyag játékkatonákat. Két csapatra osztottunk, s a katonákat is kétféle osztottuk. Miután megbeszéltük a szabályokat, indult is a csata. Az ellenfél erőin kellett átverekedni magunkat, hogy megszerezzük a zászlóját. Ha ez megvan, a csapatod nyert.

Már a csata közepén jártunk, amikor az ég megdörrent, villámlott, majd a felhők arca könnyes lett. Lassan jött az eső, viszont folyton csak erősödött. Pont a vihar csúcspontja előtt sikerült bepakolnunk a játékokat. Mikor már majdnem mindenki készült felmenni, akkor egyszer csak elkiabáltam magam:
- Hajóra fel matrózok!

*

A repertoár gazdagodott, nőtt a választék

Ciprián már várt, köszöntünk és tanakodtunk... Egy kis idő múlva megszólaltam.

– Hívtad a kicsiket is?

– Már kinyögte volna a nem-et, amikor kinyílt a kapu és egy közepes bir-kacsordányi hangerővel három gyerek csörtetett elő. A kicsik nem is voltak annyira kicsik. A legnagyobb, Réka harmadikos, a középső, Liza másodikos, és a legkisebb, Ákos elsős. Egy iskolában tanulnak. Köszöntünk, leültünk, cse-verésztünk. Cipri épp újra kibékítette Ákost és Lizát, én pedig elmagyaráztam Rékának, hogy működik az asztma.

Ekkor Cipó nyelt egy nagyot és félve a közvéleménytől, azt találta mondani:

– Na, szerintem, szavazzunk!

A játék-szavazásnak az a szabálya, hogy választjuk a játékokat, szavazással. Amíg nincs az egész brigád egy véleményen, addig nincs játék.

Most én szólaltam meg:

– Tehát Állatos, Katonás vagy Mivagyunk?

Ezek voltak a jelenlegi játékaink. A következő sorokban kiderül, miért is féltünk mind a ketten.

– Katonást! – Vágta rá egyből Ákos.

– Állatost! – protestált egyből Liza.

Réka, látva, hogy rajta dől el minden így szólt:

– Hát legyen Mivagyunk – majd félénken hozzátette – Az mi is?

– Jaj – sóhajtottam -, ahol mi játsszuk el a szereplőket – válaszoltam.

– *Ajaj – szólt Réka, akkor inkább legyen... Állatos. – Itt nagy hibát követett el, mire Liza is megsértődött.*

– *Ne utánozz, akkor inkább Katonás legyen.*

Akkor Ákos a testvére (azaz Réka) mellé állt.

– *Legyen inkább Állatos.*

– *Ez biztos?*

Cipriánnal összenéztünk, és elkezdtek győzködni Lizát. Mindenki lehajtott fejjel bólintott. Ekkor megkérdeztem.

– *Van ellenvetés?*

Ákos felemelte a fejét, kihúzta magát, feltette a kezét, kinyitotta a száját, de a szava bennragadt vagy bennszakadt (vagy fordítva?), és Ákos nem szólt egy szót sem. Úgy összement, úgy omlott össze, mint a még pisaibb még ferdébb torony. Miért? Mert ekkor úgy néztem rá, mint egy medve, egy oroszlán és egy tesitanár egyvelege. Bólintottam és megszólaltam.

– *Úgy gondoltam én is.*

Az Állatosnak az a lényege, hogy kettéosztjuk az állatokat, s eljátszunk egy egész hosszú sztorit, ami az Állattörténelmünkhöz hozzátesz valamit.

*

Új „hosszújáték”: a Hajós¹²

Verőfényes napsütés volt. Lementem az udvarra. Nem hívtak, csak lementem. Lehívtam Cipriánt is, de nem volt otthon. Majomlétráztam egy kicsit. Leültem. Már éppen mentem volna fel, amikor lejöttek a „nagyok”: Ákos, Liza és Réka.

Köszöntünk, és itt már abba is hagyhatnám a fejezetet, ha nem eredt volna el az eső. Ekkor, mint rendszerint, felmentünk a csúzdára.

Ekkor támadt a légből kapott ötletem, és azt mondtam Lizának:

– *Kapitányné asszony, szolgálatra jelentkezem.*

Liza vette az adást.

– *Húzza fel a fővitorlát, Matróz.*

A Hajós lényege, hogy esőben játszunk, és nem játszunk el kalózhajót.

Rendszerint teaszállító, dohányszállító hajót játszunk.

Kell egy Kapitány, egy Első tiszt, egy vendég/rokon és két Matróz.

*

¹² Hosszújátéknak nevezem a több napon át az udvar tereptárgyait (hinta, mászóka, összeboruló juharfák, sátor stb.) kihasználva, állandó szerepekben játszásk ugyanazt a játékot – új kalandokkal, próbatételekkel fűszerezve, ahogyan játék közben adódott.

Állati sakk

*Kifejlesztettünk egy saját verziót, melyet állatbábokkal játszunk az udvaron.
A sakktábla maga a füves rész.*

*

A grundfoci

Tegnap lehívtuk Barnust. Ő egy velünk egyidős gyerek, de már nem nagyon játszik, folyton tanul. Ahányszor lehívjuk, azt mondja: tanul.

Ott tartottam, hogy lehívtuk Barnust, és kitakarítottuk a „Grundot”. A Grund egy viszonylag titkosított bázis, amelynek koordinátáit nem mondhatom el, hadititok.¹³ Másnap Barnus behívott a tiszta helyiségre, és azt mondta:

- Alapítsunk egy szövetséget, melynek célja az udvar rendbentartása.
- Tehát cserkészek leszünk?
- Nem, nem, mi titkosabbak leszünk.
- Tehát csöndes jótevők leszünk, mint teszem azt, Superman.
- Nem. Hivatalosak leszünk.
- Akkor nem leszünk titkosítottak?
- Én azt mondtam: titkosabbak.
- No mindegy. Térj a lényegre!

Látni lehetett, hogy van lényeg. És sejteni is. Barni a kis fémdobozát, ami olyan volt, mint egy aktatáska, jelentőségteljesen lerakta maga elé, és belekezdett a beszédbe.

– Szóval egy khm ... szövetségnek nem árt egy tudatos elnök. És úgy gondoltam: én is lehetnék az.

Kicsit meg voltam zavarodva, és azt mondtam:

– Elnök. Ja, ja. OK. Legyél. És Cipri tudja?

– Igen, igen. Vagy hasonló.

Már körülbelül felfogtam, miről van szó.

– Akkor én lehetek az mondjuk: Írnok?

– Az Cipri lesz!

– Akkor

– Inkább... Ne!

– Jó. Akkor Főtanácsadó?

– Rendben. Akkor beírlak, mint ...

– Beírsz? Hova?

¹³ A Grund célja a Tatra téri Társasház A, B, C, D kertjének tisztán tartása és szépítése. A gyerekek kertjét is mi képviseljük. Persze nem csak a Grund csinálta, hanem még más gyerekek is, így: Fanni, Mira, Bianka, Berci, Bence és Ildikó néni is segített sokat. Olykor velünk játszik Benedek és Csabi is, régebben Dominik és sokan mások is, vagy korábban Rozi, Matyi, Betty és Dorci, Réka és Dorka). Mit csináltunk az udvaron? Szemégyűjtés, levélseprés, kerttisztítás és fűnyírás. S persze játék! Ez a Grund! (Barnabásnak, a Grund Elnökének jegyzete.)

- *A taglistába. – És az orrom alá dugott egy cetlit, melyen ez állt:*
Tribol Barnabás Elnök
Kaszab Simon Főtanácsos
Bertalan Cipirán Írnok
Kun Réka Kadét
Kun Ákos Kadét
Kotyor Liza Kadét
- *És Bonci? – Kérdeztem. (Bonifác az öcsém. Két évvel fiatalabb nálam.)*
 – *Legyen az Ör!*
 – *Jó. Hol?*
 – *A fán.*
És akkor rákerült a lapra: Kaszab Lázár Bonifác Ör
Ezzel megvolnánk. Takarítottuk az udvart.
Szavazást hirdettem:
 – *Állatos?*
 – *Nem.*
 – *Sakk?*
 – *Uncsi.*
 – *Katonás?*
 – *Csak végszükség...*
 – *Mivagyunk? – Akkor Ciprivel összenéztünk.*
 – *Emlékszel?*
 – *Tegnap.*
 – *A slagnál. Szóval fölötte dobtuk a labdát.*

Az úgy volt, hogy először „dobja a labdát”, aztán fejlődött szépen a játék. Íme a végkifejlet. A játékot két ember játssza. A pálya: középpontjától számított 8 lépés (nem méter) mind a két oldalra. Ott elhelyezünk egy téglát jelölésnek. Egy nagy lépésre tőle egy vödör, mögötte 3 vagy 4 lépésre még egy téгла. Ha a játékos által eldobott labda a vödörben landol: azonnali győzelem. Ha a vödör és hátsó téгла közt landol: 2 pont, ha az ellenfél beleér: 1 pont. A vödörtől az elülső tégláig a mozgó tér, csak onnan dobhatsz (nekifutni szabad), és ha a labda ott leesik: nincs pont. Tehát két fél dobhatja a labdát, és nem szabad, hogy hátra kerüljön, vagy a vödörbe. A labdát lehet dobni, gurítani, rúgni, segítségül lehet hívni a Golf-áramlatot, egyszóval bármit lehet. Lehet kislabdával, nagy labdával (a kicsit javasлом), és amerikai focilabdával is.

Az alapvizsga négy feladat.

- *a szabályok megtanulása*
- *elkapni egy labdát 10-szer*
- *célba (vödrökbe) dobni*
- *kivédenni egykapura dova 10-szer*

A középvizsga és a mester tételelesen több.

Mindenki levizsgázott. Beleértve az Ört is. Réka még a mestert is letette. Én voltam az Edző. Barnus a Bajnok, Cipri a Bíró/Kommentátor.

*

Nagyon élveztem, ha ilyet játszottunk. Egy a baj vele: eléggé függ a becsülettől.

A szabálya: a legpraktikusabb 6–7 emberrel játszani.

Az egyik ember becsukott szemmel sétál, a többiek valami magaslati ponton helyezkednek el, és folyton máshová kell menniük.

Ha a földön vannak, és a becsukott szemű elkiáltja, hogy „ember a földön”, akkor aki a földön volt, az lesz a csukott szemű.

Továbbá, ha a csukott szemű a hang után meg tud érinteni valakit, akkor ő lesz a csukott szemű.

*

Fáramászás

Az udvaron öt mászható fa van. Még régen mind az ötöt elneveztük. Mindegyiknek van egy története. Mindegyik fa juhar.

A Bonci-fa

Ez a legkisebb. A Bonci régen csak erre tudott felmászni. Ennek vannak a legbiztosabb ágai. Terebélyes koronájával beárnyékolja a fél homokozót.

Easy-fa

Hamar kezdődő ritkás ágai miatt könnyű felmászni, ha akarjuk rönkel/paddal, ha a akarjuk, azzal a kúszó technikával, melyet az udvaron csak hárman tudnak, Barnus, Ricsi és én.

Ágnélküli fa

Ennek a fának az alján elhaltak az ágak, ezért levágták őket, és ide csak kúszó technikával lehet feljutni. Ezért nevezzük néha „Hármunk fájának.” Ha felmegyünk rajta egy darabig, akkor egy ék visz a tetejéig. Eztán egy kis, Kunyhó nevű ágformálás lesz látható. Ha fúj a szél, düllöngél. Tök jó élmény.

Ferde fa

A második legnagyobb fa minden értelemben. Viszont ezen tartja Barnus a magassági rekordot, ami a harmadik emelet fölött van. Amikor meg akartam dönteni rekordját, lebeszél, és így nem dönthettem meg.

Egyébként azért ferde, mert egy viharban elferdült, és így kényelmesebb rajta mászni.

Köteles fa

A legnagyobb fa. A törzse annyira vastag, hogy csak KÖTÉLLEL lehet feljutni rá.

*

Unatkozunk, mit csináljunk?

Lejött a teljes udvari legénység. Cipri, Barni, Ákos, Liza, Réka és én. Mindannyian boldogok voltunk, mert VÉGE A SULINAK! - Ordítottam. Mindenki örült. Én folytattam.

– *No akkor az utolsó nyári szavazás!*

– *Állatos?*

– *Nem!*

– *Mivagyunk?*

– *Nem!*

– *Katonás?*

– *Nem!*

– *Grundfoci?*

– *Nem!*

– *Slagozás?*

– *Nem!*

– *Fáramászás?*

– *Nem!*

– *Labdajátékok?*

– *Nem!*

– *La Mantis? – Ákosnak megcsillant a szeme.*

– *Igen! – Erre a többiek:*

– *Nem!*

– *None!*

– *Mégse!*

– *Nunn!*

Hosszú volt a lista, de így mentem végig az összesen. Unatkozunk. Mit csináljunk? És még itt van előttünk az egész nyár.

– *Vagyis?¹⁴*

Szomorú a vég. A naplóiros fiú s népes családja a nyár végén elköltözött.

Ez az „elégia” zárta a naplót. Búcsú-sóhaj. Egyre többet nézek ki az ablakon. Nézem a bokrokat, virágokat, a pingpongasztalt, és nagyokat sóhajtozok. Hogy miért? Mert ezen a nyáron elköltözzünk.

– *Hajj – sóhajtottam. S ebben a sóhajásban benne volt minden, amit kaptam ettől az udvartól.*

Minden. És én most szomorúan visszaadtam.

– *Simon! – szólt most anya – itt vannak a zongoraszállítók, légszi, menj le.*

– *Rendben.*

¹⁴ Kérem az olvasót, higgye el, hogy a napló minden betűje gyermekmunka. Felnőtt csak a tipográfiaát végezte.

Epilógus

S egy időre legalábbis véget ért az udvar gyermekélete is. Megnőttek (s nemcsak a megannyi különóra, hanem az életkori fejlődés adta új feladatok – párkapcsolatok tanulása stb. köti le őket), a nagycsaládosok elköltöztek (jobbára kertés házakba). A húsvéti csokinyuszi-keresést egy leánya magában abszolválta.

Ez az írás a 2022. évi ház-születésnap előtt született. Minden lehetséges. De nagy valószínűséggel mégiscsak arról van szó, hogy ez a történet véget ért.

Béla bácsi pálmafája, Attila egzotikus cserjéi beborítják az udvart.

Kizöldült az a hársfa is, melyet az elköltöző K. család fiai ültettek az udvaron. (A facsemete párját ők vitték magukkal vidéki kertjükbe.)

A „gyerekek kertjében” megjelentek az első paradicsompalánták...

Irodalom

- Ferencz, B. & Sikó, D. (2010). Hollós Róbertné és a magyarországi játszóházak 40 éve. *Szín*, 15(3), 74–78. https://epa.oszk.hu/01300/01306/00105/pdf/EPA01306_Szin_2010_15_03_junius_074-078.pdf
- Hollós, R. (1980). Gyermek, játék, alkotás, *Népművelés*, 9(32).
- Hollós, R. (1982). Játszóházak (Playing houses). In Hosszú, K. (Ed.), *Művészet–Oktatás–Játék (Arts–Education–Games)* (pp. 32–33).
- Kalmár, Á., Trencsényiné Tóth, E. & Virág-Nagyné Laczai, E. (2006). *Antoni Rozi és Nádas László ipari formatervező művészek*. Szókraténusz.
- Kő, B. (2015). *Belső tárlat*. Kráter Irodalmi és Művészeti Műhely.
- Pirk, A. (1979). *Játékról komolyan*. Ifjúsági Lapkiadó Vállalat.
- P. SZ. E. [P. Szabó E..] (1982). *Szabadtéri játszóterek*, *Művészet*, 22(9),
- Sörös, E. (1996, Ed). *Szomszédság a Nap utcában: a városi közösségfejlesztés tapasztalatai*. Nap Klub Alapítvány.
- Trencsényi, L. (1981). Dózsá-szombat: a játszóház egy iskolai változata. *Pedagógiai Szemle*, 30(11), 1061–1064.





A tér és a magyar népmesei szimbólumok

Frang Gizella

Soproni Egyetem, Benedek Elek Pedagógiai Kar

Absztrakt

A kisgyermek első találkozása az irodalmi alkotással a mesehallgatás. Ez a meghitt, a szülő majd a kisgyermeknevelő közelségében zajló aktus a világ kitágulásának, értelmezésének, a hely-idő képzetek és a fantázia megnyílásának is fontos pillére. A népmesében felbukkanó terek többféle jelentést hordoznak. Ennek fényében vizsgáljuk a tér és népmese kapcsolatát a Jankalovics című mesében. Látni fogjuk, hogy a mesei morál miként lesz a szocializáció és az egyéniség része és a nemzeti identitás alapja.

Kulcsszavak: mese, tér, szimbólumok, irányok, helyek

Bevezető gondolatok

A kisgyermek első találkozása az irodalmi alkotással a mesehallgatás. Ez a meghitt, a szülő majd a kisgyermeknevelő közelségében zajló aktus a világ kitágulásának, értelmezésének, a hely-idő képzetek és a fantázia megnyílásának is fontos pillére. A népmesében felbukkanó terek részben az ember komfortzónájához tartoznak, részben az ismeretlent, esetleg félelmetest, a felfedezésre várót jelentik. Ugyanakkor jelkép szerepük is van, amennyiben a mesét a nevelés részének, az emberi tapasztalatok tárházának, átadásuk módszerének tekintjük. Ezért kell megértenünk a mesét, azt, amit eleink jobbra felnőtteknek meséltek, hogy továbbadják az ősök által megélt tapasztalatrendszer, mely minden korban a jövő alapvetése is lehet.

A Jankalovics című, elsőként Gaal György által gyűjtött és publikált, majd Benedek Elek által formázott mesén keresztül megvizsgáljuk, hogy a valóságból kinőtt mese hogyan válik mintázattá, újfajta valósággá az életben. A mesei morál miként lesz a szocializáció és az egyéniség része szimbólumain keresztül, s hogyan válnak e jellemzők a nemzeti identitás alapjává, az összetartozás tudatának jellemzőivé, a száz évvel ezelőtt használt kifejezéssel: karakterré.

A kultúra és a tér-idő

Ha a meséről szólunk, akkor a kultúra fogalmánál is meg kell állnunk egy pillanatra, éppen a tartalmi mélységek okán. Bár a történelem során válto-

zott az emberi szabadság fogalma, a társadalmi együttélés azonban továbbra is csak a megfelelő erkölcsi normákkal lehetséges. Ennek alapja a mese által leegyszerűsített jó és rossz. Az első általában az embert szolgálja, a másik viszont valami rontáshoz köthető. Ugyanakkor mégsem biztos, hogy a fejlődést ne segítené. A népmesékből válogatva sokkal sűrítettebben jelenik meg ez a kérdés éppen a mese példázat, nevelőerő jelentőségéből fakadóan. A nevelés és egyúttal a népmesei világ is olyan támpontokat ad, amelyek a gyermekből kifejlődő felnőttet szilárd kapaszkodókkal segítik az életben. E támpontoknak pedig önmagukon túlmutatóan örökérvényűnek kell lenniük.

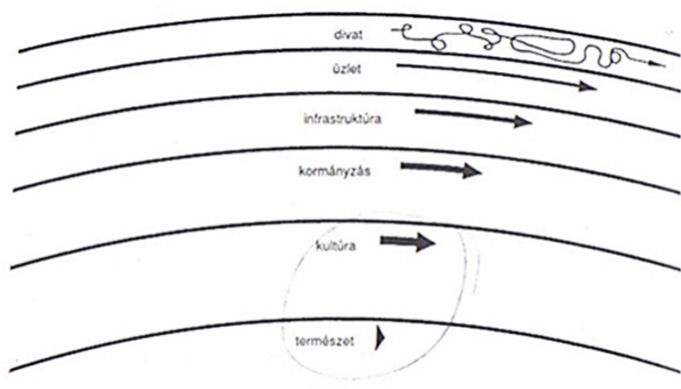
Mindennek egyik legfontosabb tárháza a kultúra (amelyből a mese is megformálódott), ami a 20. század közepéig hazánkban magába foglalta az élet összes többi területét, vagyis minden (politika, gazdaság, jog, egészségügy, oktatás, hitélet stb.) ezen belül helyezkedett el, s valamennyit áthatotta. Mára azonban a kultúra jelentése fokozatosan leszűkült, s globalizálódó világunkban a gazdasági és a közgondolkodásban csupán a mindenekelőtt állónak tekintett civilizáció apró részévé vált. Norbert Elias (2004) a különbözőség-kontextusban a kultúra és a civilizáció ellentétének szociogenezisést elemezve rámutat, hogy e két fogalom nem ugyanazt jelenti az egyes nyugati nemzeteknek. Vagyis nemcsak a földrajzi térben megfigyelt értelmezésben tért el, hanem fontossági sorrendben is módosult az idők során. Megkülönbözteti az angol, francia és a német értelmezést. Az előbbieknél a civilizáció fogalma egyetlen kifejezésbe sűríti a saját nemzet-jelentőséget, a Nyugat és az emberiség haladása felett érzett büszkeséget, a viselkedést, teljesítményt, belső értéket, a francia egyértelműen a polgári értékeket érti alatta (politika és gazdaság). A német területeken a civilizáció kifejezés a politikai, gazdasági, technikai, társadalmi tényekre vonatkozik, vagyis csupán külsődleges magatartásformát jelent, viszont a kultúra értékorientált, kizárólag szellemi, művészi és vallási vonatkozású.

Magyarországon is ez utóbbi vált általánossá, s ezzel rokonítható Brandnak (2001) és munkatársainak az óra-idő metaforája, ugyanis ők a kultúrát az idővel hozzák összefüggésbe. Óra-modelljükben a görög gondolkodáshoz visszanyúlva kétfajta időt különböztetnek meg: „a kairoszt” az alkalom vagy a kedvező pillanat jelentésben, és a kronoszt, az örökkévaló vagy folyamatos időt. Brand (2001) alábbi kéregábra modelljének héjszerkezetén, ahogy az 1. ábra is jól szemlélteti, egymáson mozognak a lemezek. A mag, a természet szintje állandó és adott, fölötte azonnal a kultúra következik, a maga lassú mozgásával, ami lassú változást jelent. Minden más civilizációs jelenség csak erre épülhet és ebből táplálkozhat, s lesz rétegenként gyorsabban mozgó, változó. Minél feljebb haladunk a lemezeken, az örökkévaló időből eljutunk a rövid, szinte pillanatnyi időig, s ezzel párhuzamosan a „hosszú most” értéktől a gyorsan változóig. (1. ábra)

1. ábra

Brand világóra-modelljének kéregábrája

(Forrás: Brand, 2001, p. 42)



Ebből következően is elmondhatjuk, hogy a kultúra az időben mélyen gyökerezik, ezért ősi látásmódot, törvényeket őriz meg, mondhatni, az emberi együttélés legáltalánosabb rendszerét. Ennek érvényesítése, megélése azonban csak valamilyen térben lehetséges.

A tér fogalmát sem egyszerű meghatározni, hiszen az ókortól kezdődően az folyamatosan változó, ráadásul többféle szempontból is megközelíthető. Leegyszerűsítve az Arisztotelész által meghatározott filozófiai tartalom szerint a tér a „testeknek egymáshoz való viszonyából származó létmozzanat”. Az idealizmusban már a gondolkodó emberhez kötöten jelenik meg a tér, amely csupán szemléleti mód, a skolasztika viszont egyszerre fizikai és logikai formának tekinti, Descartes pedig a matematikailag leírható anyag valóságát hangsúlyozza. A fizikában Einsteinig a Newton-féle hosszúság, szélesség és magasság szerinti kiterjedés a tér lényege. Szakrális értelemben a vallások is említik a tereket: elkülönítik a szent és a profán teret, de mindkettőre bizonyos írott vagy íratlan törvények érvényesek. A szakrális tér az összeszedettség helye, amelyben az ember a saját és a társadalom korlátai és határai mentén ismerheti meg a transzcendenst (Magyar Katolikus Lexikon, 1980/2013). A téri kiterjedés a teremtés időbeli megnyilvánulásának dinamikusan változó eredménye, vagyis a tér és az idő szorosan összetartozik. Tehát, amikor a meseelemzésnél a tereket vizsgáljuk, többféle megközelítést is figyelembe vehetünk.

A hagyomány mint jelkép- és normarendszer

A nyelvi alakzatokon, vagyis a népmesei fordulaton túl, melyek tanácsokat, illemszabályokat jelenítenek meg, a mesei tereknek is jelképertelmük van, noha gyakran nagyon is fizikai természetűek. Idesorolható az erdőmező, az ég–föld, a part–víz, vagy éppen az épített környezet ellentétpár-

jai: város–falu, kastély–kunyhó. De itt, a tér fogalmánál kell megemlítenünk a Benedek Elekhez is köthető mesekezdesi fordulatot is: „Egyszer volt, hol nem volt” / „Hol volt, hol nem volt”. Ezek az emlékezet-alakzatok, amelyek – bármilyen elvonttá válik is a gondolkodás – valami konkrétéhoz kapcsolódnak. A fogalmak és a tapasztalatok „összjátékát” nevezi Assmann (2018) „az emlékezés alakzatai”-nak, és nagyobb bölcsességet és mélyebb szimbólumrendszert hordoznak, mint első látásra gondolnánk. Különösen akkor, ha kulturális-nyelvi antropológiai megközelítéssel próbáljuk feltárni tartalmukat. Assmann (2018) rámutat arra is, hogy a közösségben (kollektíven) és adott földrajzi térben átélt idő teszi maradandóvá az emlékezést. Így a tér, a helyszín már önmagában is a csoport identitásának egyik szimbólumává válik (ország és haza). De milyen más jelképekkel számolhatunk a mesében?

Nagyon fontos szerepük van a számoknak, mennyiségeknek, a szereplőknek, akik között vannak különleges emberek, vannak hétköznapiak, állatok és túlvilági erővel rendelkező lények, megszemélyesített természeti jelenségek, eszközök, tárgyak, természeti elemek, színek, égtájak, irányok. De a próbáknak, tetteknek is jelképi erejük van.

A népmesei keretek jellemzően megtartják, ráadásul hagyományainkban és a bennük őrzött jelképrendszerekben megfigyelhetjük az ősi népi szakralitás rendjét.

Mivel a kisgyermeknevelés fontos eszköze a mesék világa, ezért a mese élményének átadásához szükség van annak megértésére. A megértésben segít részben a néprajz területeinek megismerése Kósa (2001), részben az antropológiai megközelítés, amely lehet kulturális vagy nyelvi, illetve egyszerre mindkettő.

Az antropológiai módszer tág vizsgálati lehetőséget ad: bevonhatók a kutatásba a gyermeki fejlődés pszichológiai jellemzői, a mesét megalkotó közösségek (nép, nemzet, kultúra) értékrendje, vagyis a magyar gondolatvilág jellemzői, jelképisége. E mesén keresztül a teljes és örök érvényű szociológiai törvények tárhatók fel az emberi gondolkodás alapjaként, a közösség szervezőerejeként, s egyben a gyermeki szereptanulás példájaként.

A textológiai vizsgálatokból kiderül, hogy minden, amit a történelem során megfogalmaztak, világviszonylatban vagy legalábbis nemzeti léptékben jelentős, átfogó értelmű kijelentés, amely sajátos emberi viszonyrendszert is feltételez. Ezen összefüggés jobb megértésének szándéka is hozzájárult ahhoz, hogy az addig elsősorban folklorisztikai kutatásokban használt (Geertz, 2001) antropológiai módszert más tudományterületeken is alkalmazzák. Mivel bizonyos, hogy az emberi élet több mint materiális lét, a fennmaradásért való küzdelem, akár a társadalmat, akár az egyént szemléljük, ezért a mesei mondanivalót korunk gondolkodásának összevetésével ilyen vonatkozásban is értelmezni lehet.

Annál is inkább oda kell figyelniünk a mese által közvetített ősi kultúrára és értékrendre, mert világunk az elmúlt évszázadban nagyot változott. Sőt, Spengler (1922/2021) már e változást régebről eredezteti, és az 1918-ban

és 1922-ben megjelent *A Nyugat alkonya* című történelemelemzésében és jövőképvázolásában hangsúlyozza, hogy az általánostól távol álló merkan-til gazdaságpolitika halála a nemzetek, népek lelki jellemzőinek figyelmen kívül hagyásából következik (Spengler, 1922/2021). Markánsan fogalmaz a civilizációt és ezzel együtt korát is jellemezve. Rámutat, hogy az eredetileg tulajdonként értelmezett javak áruvá váltak, a csere áruforgalommal, értéke pedig csak pénzben fejezhető ki. Így a gondolkodásban a javakat felváltja a pénz, ami „anorganikus”, a gyökértelen ember gondolkodása termeli ki. A társadalmi rétegeket értékelve kijelenti, hogy a vidék kultúrája veleszületett, a polgárság kultúrája azonban csupán megfizethető, így a pénz, ha „a birto-kot nem tudja kikezdeni, magába a paraszti és nemesi gondolkodásba hatol be” (Spengler, 2011, p. 697). Észreveszi, hogy az ember „a gép [és a pénz] rab-szolgája lett,” (Spengler, 2011, p. 145) miközben a „mesterséges világ befonta és megmérgezte a természetet” (Spengler, 2011, p. 146). Az ember tehát a társadalmi folyamatoknak nem irányítója, hanem alávetettje lesz.

A természetes gondolkodáshoz csak a hagyományokból és rajtuk keresztül például a népmesékből leszűrt erkölcsi rendet követve juthatunk vissza, így ezek segítségével kereshetünk válaszokat korunk jellemzőire.

A jelenünk kihívásaira adandó válaszként (Spenglernél is láthattuk) még a gazdasági gondolkodás vizsgálatok is megjelenik az etika, ami az egyéni kapcsolatok, a társadalmi szerveződések viszonylatában még fontosabb tényező, szabályozó erő.

Az antropológiai módszer segítségével feltárható, hogy az élet sajátos kul-túra, aminek része a filozófia (ami megjeleníti az életfelfogást, az ember és természet viszonyát, s mindezek értékelését), a gazdaság (ami leegyszerű-sített megfogalmazásban az önfenntartó technikák összessége), valamint a társadalmi szerveződés és rétegződés. Ennek a folyamatnak a vizsgálatában, az összefüggések összevetésében eljutunk a bölcelethez, mint gondolkodási alaphoz (Maróth, 1997).

Általánosságban elmondható, hogy a népeknek és sajátos kultúrájuknak a mai életben is megvan a maga szerepe. Sahlins (2010, p. 28) megállapítását idézve „az emberek és a társas helyzetek közötti, a kulturális rendszeren be-lül értelmezhető összefüggésekről” kell beszélnünk. Így értelmezhetjük nar-ratív szimbólumokként a történetileg kialakult nyugati és keleti kulturális viszonyrendszeren belül a nemzeti jellemzőket, amelyek fő területei többek között a gondolkodásmód, a fentebb már említett kultúra valamint a társa-dalmi felépítmény. Sahlins (2010) alapján tehát a kultúrának is szimbolizál-nia kell azt az egyénre, illetve az egyének meghatározott közösségére jellem-ző „totemisztikus” (Sahlins, 2010, p. 28) rendszert, ami egyszerre illeszti be egy nagyobb közösségbe, másrészt őrzi egyéniségét.

Ebben segít a nyelvészeti – kulturális antropológia, amely horizontális és vertikális vizsgálatokra, illetve a kettő ötvözésére is alkalmas. Olyan mód-szer, amely nem csupán a vizsgált területeket írja le, hanem azt a teljes élet kontextusába helyezi, vagyis központjában az ember áll.

A világunk komplexitásából és a fentiekből következően a mesei szövegek, mint a társadalmi erkölcsrendszer, illetve a szimbólumként megjelenő alapfogalmak értelmezései a nyelv és a gondolkodás összefüggésében megmutatják a társadalmi változásokat és a közvélekedés jellegét is. Mivel a mesélés történetmondás, ezért néhány szóban meg kell említeni a narráció fogalmát és szerepét. A narráció kifejezés elsődleges jelentése maga az elbeszélés. A kulturális enciklopédia (é.n.) szerint a narráció az ügy, a téma részletes kifejtése. Grice (2011) szövegszervezési kritériumai pedig – a klasszikus elméletet felújítva – az elbeszélés rövidege, a világos fogalmazásmód és valószínű dolog megnevezése. Az elbeszélés szöveg szervezésekor figyelembe kell venni azokat a kérdéseket, amelyeket esetünkben a szövegvizsgálatoknál éppen a jelentés-értelmezés felől teszünk fel. Mit jelent a szó? Létezik-e az, amit jelent, s annak milyen jellemzői vannak – esetünkben: milyen szimbólum? Magának a szónak – ezen keresztül a szövegnek – miféle jellegzetességei vannak? Milyen indítóokot lehet megnevezni, s annak mik a következményei? Melyek a témával rokon vagy ehhez hasonló illetőleg ellentétes fogalmak?

Az *Idegen szavak és kifejezések szótára* (Bakos, 1983) három jelentéscsoportot határoz meg. Első jelentésként az elbeszélést, elmondást hozza; második értelemben az eseménysor egymásutánját jelöli meg; harmadikként pedig a történet elbeszélésének aktusát.

A narráció, vagyis a közlés az emberi lét velejárója, és mint azt már az eddigiek során is láttuk, sokkal több információt hordoz, mint amit a szöveg felszíne mutat. Hordozza a történeti jegyeket, vagyis az elbeszélés előtti és az elbeszélés korában létező kulturális és erkölcsi elvárásrendszert, logikát. Ahogy White (1996, o.n.) megjegyzi: „az elbeszélés távolról sem csupán egy kód a sok közül, melyeket egy kultúra a valóságról szerzett tapasztalatok jelentéssel való felruházására használ, hanem olyan metakód, emberi univerzálé, melynek segítségével a kultúrák közölni tudják egymással egy közösen átélt valóság természetéről szerzett élményeiket”. Felhívja a figyelmet arra is, hogy a modernitásig (a 20. század elejéig) a „narrativizált diskurzus a morális ítéletalkotás céljait szolgálja”, tehát tanító, értékalkotó, értékmérő funkciója is van, tapasztalatokból leszűrt bölcsességet is hordoz. Ilyen értelemben is narráció a mese.

A Bettelheim (2013) által felállított pusztán pszichológiai és a Propp-féle (2005) morfológiai felosztás mellett a mese mint történetmesélés, valamely megtörtént eseményt emel példává, próbálja megmagyarázni az egyénnek és közösségnek, akár a népnek a világban megszerzett vagy vélt helyét, ezen felül jelképekbe sűrítve tovább örökíti a közösség erkölcsi, társadalmi és szakrális rendjét. Ezek a szimbólumok alkotják a történet magvát, ami köré sajátos rendszerű kibontó formai eszközt, asszociációs hálót fonnak. Ezt a jelenséget különböző korok értelmezői másként magyarázzák ugyan, de ezekben a magyarázatokban gyakran csupán árnyalati különbségek vannak. Pléh (2015) számára az első értelmezési fok a narratív sematizáció, amiben a „sztorik” intencionális sémákba szervezik az élményt. Két fő terület kapcsó-

lódik ebben össze: a pszichológiai, amely a „valamiről való tudatra” fókuszál, és a filozófia, melyben a gondolatokat szándékoltan irányítjuk bizonyos objektívációkra. Pléh (2015) felosztásában a második fok az emberi viselkedésekről és cselekedeteikről tanító narratív szocializáció.

A csoportazonosság tehát valamiféle narratív azonosságot is jelent, amelyben a történeti folyamat során a közösség által megalkotott szövegek és jelképtípusok megalapozzák a csoportazonosságot és összetartozást, így lesznek a nemzeti jellemzők alapjai. Az, hogy a nemzeteknek van-e sajátos karaktere, különösen a 19. és 20. század gondolkodói foglalkoztak. Például Karácsony Sándor, Szekfű Gyula, Prohászka Lajos, Lükő Gábor, Németh László, Szabó Dezső, Hamvas Béla, hogy csak néhányukat említsük (Frang, 2018).

Lükő Gábor A magyar lélek formáiban a 20. század elején tomboló történelmi viharok között és után keresi a kapaszkodókat a műveltségben, ezzel párhuzamosan a magyarság helyét és szerepét. Olyan erkölcsi és kulturális jegyeket kíván láttatni, amelyek szerinte meghatározzák a magyarság értékrendjét, szereptudatát. Nála a néprajzi vonatkozásokban is a nemzeti karakter jelenik meg, amihez kulturális színesség, teremtő erő kapcsolódik. Leírásában a magyar ember kétféle beszédmódot alkalmaz: a művészi beszédet (népmesék, népdalok, siratók, regölések, rigmusok stb.) és a köznyelvi, hétköznapi beszédet.

Bár pontosan látja, hogy az egyes magyarlakta területek embere különböző, ahogyan nyelv- és észjárásuk is, mégis úgy véli, hogy a magyarság gondolkodásbeli jellegzetességei általánosan leírhatók. És ezek különböznek az európaiaktól. „A magyar ember számára a tér határtalan, az idő időtlen (...) A magyar ember soha nem siet, mert nem veszi észre az idő múlását, s művészetében sem méri az időt (...) Az európai ember akkor is siet, amikor mulat” (Lükő, 1942, p. 292). S bár a leírás a 20. század eleji szabad parasztgazdára lehetett jellemző, Lükő leírásából kitetszik, hogy a tér határtalansága, az idő időtlensége, ez az ázsiai-sztyeppe szemlélet ezer év után is jellemző a magyar parasztra. Ezért is van gazdag folklórkincse.

Lükő nem vizsgálja külön a természeti, társadalmi, demográfiai, szociális hatásokat, ahogyan a technológiai és a műszaki újításokat sem. Számára a hagyományok hordozzák azt a belső értéket, amelyből a magyarság felépül, s szerinte a materiális vonulatnak is ezt kell kifejeznie. A belső adottságokat nem képes semmilyen külső erő alapjaiban megváltoztatni, tehát az embernek magához kell idomítania a környezeti tényezőket. Ezt állítja, amikor a fenti területekről leszögezi: „A nyelvi és gazdasági technika formáinak nem fizikai, földrajzi, hanem lelki tényezők szabnak határt” (Lükő, 1942, p. 325). Az ősi paraszti világ és a polgárosodott társadalom ellentétét is megmutató tudós kutatásának célja a még elérhető érték mentése, rokonítása volt. Lükő egyetlen utat látott: a haladás és a hagyományörzés antagonizmusának feloldását.

Amit Pozsgai Péter (2010, o.n.), a Lükő hagyaték gondozója egy interjúban kiemelt, számunkra a 21. században is követendő példa lehet: „Lükő

Gábor arra hívja fel figyelmünket, hogy csak saját kultúránkat értve tudunk kiteljesedni, és ezt nem gyömöszölhetjük indogermán tipológiákba, avagy hamis zenei skálákba.”

Jankovics Lükőhöz hasonlóan értelmezi, de egyúttal árnyalja is a paraszti kultúrát: „A paraszti világ sajátos módon különbözött a nemesitől és a polgáritól. A falusi munkamegosztásban a művészi szinten űzhető tennivalók egyik része (szövés, hímzés, pingálás, írókázás) a nők dolga volt, másik része (faragás, bőrmunka, korongozás, kovácsolás) a férfiaké. Egyes műfajok mindkét nemé (mesélés, ének, tánc, zenélés). A művészi színvonalat nem az alkotó neme, hanem rátermettsége határozta meg. A nőknek nem a férfiakkal kellett versengeniük, hanem egymással.” (Jankovics, 2015, p. 72).

Terek és jelentésük a *Jankalovics* című népmesében

1–2. kép

Benedek Elek: A magyar mese- és mondavilág 1894-es kiadása

(Forrás: saját fotó)

Gaal György 1857-es három kötetes Magyar népmese gyűjteményének mai kiadása

(Forrás: saját fotó)



A mesei terek bonyolult rendszerére és jelentésére jó példa a Jankalovics című népmese, így a továbbiakban ezen keresztül érezhetjük meg a mese ősműveltségét és nevelő erejét.

Maga a mesekezdés (Gaalnál „Egyszer volt”, Benedeknél „Egyszer volt, hol nem volt”) összemossa a teret és az időt, így az ősiségbe mutat. Solymossy (2017) a nyelvi alakzatot a keleti őshazából eredezteti. Az egy maga az eredő, a kezdeti pont. Vagyis a mese története nemcsak bizonytalan időt jelent,

hanem azt is, hogy az a Kezdettől a mindenkori Végig, az idők végezetéig érvényes erkölcsi rendet jeleníti meg.

Hogy megértsük a terek jelentését a mesében, röviden foglaljuk össze a történetet, összehasonlítva a Gaal-féle és a benedeki szöveget!

Az alábbi ábrán négy nagy csoportba szedtem a legfontosabb ismérveket. (1. táblázat)

1. táblázat

Gaal György és Benedek Elek meseszövegének főbb pontjai

	Gaal György 1812–1822 között gyűjtötte (felt.)	Benedek Elek (1860-1895 között)
terjedelem	hosszú	rövid
szerkezet	A benedeki történet + első részben: a három lány és a királyfi	Szüléstől az igazságtételig (harmónia, ősi rend)
Próbák (horizontális)	5 égtáj, 5 féle dolog: vár, sátor, híd, alma(fa), vessző;	3 égtáj, 3 dolog: vár, alma(fa), vessző
Próbák (vertikális)	3 szint: középső, alsó, felső világ	3 szint: középső, alsó, felső világ
Elemek	5 + 1 elem (tűz, víz, föld, fa, fém) + levegő	

A fenti táblázatban csoportosítottam a szereplőket, sorra véve a család tagjait, majd a környezetet. A tanulmánynak nem témája a szereplők jellemzése, néhány fontos vonásukat azonban ki kell emelnünk. Két csoportot hozhatunk létre a fő- valamint a mellékszereplők felsorolásával.

A Jankalovics című mese főszereplője valójában nem Jankalovics, a címadó figura, bár szerepe meghatározó a mese történéseiben. Ő az, akinek a segítségét ki kell érdemelni, és ő az, aki a történet folyamán egyengeti, segíti a gyermekeket a rájuk rótt próbáknál.

A legfontosabb főszereplő az aranyhajú ikerpár. A fiú és a lány nevét nem ismerjük meg, a történet szempontjából ez nem is lényeges, hiszen éppen az anonimitás által válnak általános típusúvá. A kettő, mint jelképes szám, az egységet, teljességet, az egy két oldalát, a szoros összetartozást mutatja.

Amennyiben a próbákat értelmük és helyszínük szerint horizontálisan és vertikálisan is megvizsgáljuk, láthatjuk, hogy a vízszintes irányban öt égtájjal találkozunk. Az égtájakat a színek és az irányok mutatják. Meglepő az ötös szám, hiszen a tudomány négy égtájat határoz meg. Azonban, ahogyan azt Jankovics és munkatársai (1990) leírják, a keleti gondolkodásban az ötödik a négy égtájat összekötő egyenesek metszéspontja, maga az eredő, amely egyben a világ köldöke, ahonnan a szakrális terekbe lehet átjutni: a profán világból az alsó és a felső világba. E helybe gyökerezik maga az életfa, mely a magyar hagyomány egyik legfontosabb jelképe, motívuma.

Természetesen a mesei metaforák a Jankalovics című mesében is jelen vannak. Így a számok, mennyiségek, a jellegzetes szereplők, közöttük a különleges gyermekek, a hétköznapi emberek, sárkányok, ősz öregember (Isten), Jankalovics (táltos), banya (gonosz lény), Világvámja (valós és mítikus egyszerre), a cselekmény és a mondanivaló szempontjából egyaránt fontos fordulópontok, tettek, valamint a természeti elemek. A tűz a színekben is megtalálható jelképesen, vagy egyes mitológikus alaknál (arany – nap, sárkányok tüze). A víz (kút, tengerek), a föld, a fa és a fém (aranyvessző) Belső-Ázsia öt alapeleme, amelyhez a nyugati gondolkodás levegő eleme, a szél is hozzákapcsolódik (lásd Jankovics et al., 1990; Magyar, 1995).

Megjelennek az anyagok, például a bőr, a selyem, illetve az állatok, mint például a ló/paripa, sárkány, de az élelmiszerek is, mint például az alma vagy a kenyér és a pogácsa, az életet jelképezve.

A helyszínek között egyaránt megtaláljuk a természeti környezetet (hármas üveghegy, tengerpart, kenderföld stb.) és az ember által épített környezetet (város, kastély, a molnárék/halászház egyszerű hajléka, sátor, híd).

A Gaal-féle lejegyzés bevezetésében a királyi városon kívül ismerjük meg a három hajadon bölcsességét. Mindannyian az emberi lét más-más területét képviselik: ketten a test mindennapi szükségleteit tartják fontosnak, a harmadik viszont az élet lényegét, a megszentelt születést: „szülne két aranyhajú magzatot”, megadná az élet csodáját. Az, hogy megjelenésük nem a várban, tehát nem a király közvetlen uralma alatt van, éppen az általános, mondhatni, nemzetek feletti, ősi erkölcsi rend alapját jelképezik, hiszen kívül esnek a téren és időn. Az aranyhajú ikrek megmentői és felnevelői, a halász illetőleg a molnár és felesége szegényes környezete a világi hívságokról a lélek gazdagságára hívja fel a figyelmet. Ők a gondoskodó időszak jelképei.

Az úton az itt kapott szellemi, lelki és anyagi kincsekkel kell jól bánniuk. Mivel megfelelően viselkednek az útjukat keresztező emberekkel, jól oldják meg a számukra erőpróbaként is előforduló helyzeteket, így visszajutnak szülővárosukba.

Szülőhelyükön alapozzák meg jövőjüket, így annak gazdagsága, a megszerzett anyagi és szellemi javak a teljes emberré válás lépcsőit jelentik.

A három koldus is útközben jelenik meg, amikor a gyermekek vándorolnak, hogy megtalálják vér szerinti szüleiket. Az út összekötő téri jelenség: a kiindulási pont és a cél között húzódik. Egyúttal a részvét, a segítőkészség és az önzetlenség próbatételeinek helyszíne is. Ezek azok a tulajdonságok, amelyeket a gyermekek nevelőszüleiktől tanultak, tehát a legfiatalabb korokban sajátítottak el. Ez a családi nevelés egész jövőjük alapja, hiszen ha elbuknak a próbákon, nem érik el céljukat. Út közben derül ki a két gyermek számára, hogy az emberek iránti szeretet olyan kincs, ami szétosztható, mégsem fogyatkozik. Az út emellett az emberi életet vagy annak egy szakaszát is jelöli. Mai korunk embereinek az életút jobbára csak a születéstől a halálig tart, sztyeppe-i őseink hitvilágában azonban csupán időszakos tér, amely a test és a lélek fejlődési helyszíne, hogy a halált követően átérjenek a túlvilágba.

Az út szavunk az egyik legrégebben fennmaradt szórvány nyelvemlékünkben, a Tihanyi Apátság Alapítólevelében, 1055-ből maradt fenn. Első és feltételezhetően legősibb jelentése nem egyszerűen a térnek az a csíkja, amely két végpontot köt össze, és amelyen gyalog vagy valamilyen szállítóeszkővel haladunk, hanem vízfolyás, csatorna illetőleg földnyelv, de nyom (csapa) is (TESZ, 1967/1995). Tehát egyszerre a vízhez és a szárazföldre is köthető. A további jelentések valaminek az elérési módját, illetőleg a cselekvés normák által megszabott rendjét adják. Származékai tehát nemcsak átvitt értelműek, hanem jelképek is.

Az utazás, úton haladás teret és időt jelképező cselekvés. Az út a népi szimbolikában maga az emberi élet, az időben elért fejlődés, változás, az emberi bölcsesség megszületése, a lélek útja is egyben. A szoláris mítosz- és mesehősök asztrális útja pedig a Nap és a Hold, valamint a világmindenség mozgását jelképezi.

2. táblázat

Hely, idő és eszközök a két mesében

Hely		Eszköz, tett	
Gaal Gy.	Benedek E.	Gaal Gy.	Benedek E.
3 szint: alsó, középső és felső világ		próbák és viselkedés	
város	∅	Kenderföld kender–ruha, 3 esztendő kenyér – 4 esztendő két aranyhajú gyermek	∅
város – (királyi lak)		banya+lánya: 2 gyermek, > ládába, vízbe teszik; > 2 kopókölyök	
vidék (otthon)		láda: ikrek aranyalmával	∅
		korsó, víz	
		3 pogácsa, 3 máriás	
úton		önzetlen segítség a rászorulón	
		jutalom	
		segítő	
város királyné bivalybőrben a földbe ásva, a templom előtt		3x mennek a templomba	1x mennek a templomba
		királyi vacsora: ajándék-ígéret – föld	
		1 fertályóra – cigánykerekezés – 399 mérföld	
1. próba: Forró-tenger		aranyvár	
2. próba: Veres-tenger		aranysátor	24 arany almafa
3. próba: Jeges-tenger	∅	arany-híd	∅

Ø	Fekete-tenger	Ø	Világámja legmagasabb hegynél magasabb, 2 szája
4. próba: Zöld király birodalma	Ø	24 aranyalmafa	Ø
5. próba: Fekete-tenger	Ø	1 muzsika fa 1 ága	Ø
		399 esztendeje nem látták egymást	
város (az ifjak várának terme)		399 karszék	Ø
		1 üres karszék	2 ugráló szék
		el valahova	pokol tornáca
		leleplezés visszahozzák a királynét visszaáll a természetes családi rend	

Földrajzi helyszínek és jelentésük a Jankalovicsban

Földrajzi helyszíneknek tekinthetjük a Benedek Elek által közreadott mese kezdő formulájában „Egyszer volt, hol nem volt, az Óperenciás-tengeren túl, a hármás üveghegyen is túl” (Benedek, 1913, p. 234) szereplő Óperenciás tengert és a hármás üveghegyet. Az Óperenciás tenger kifejezést a *Magyar Néprajzi Lexikon* (1977) szerint a Császári és Királyi hadsereg magyar katonái hozhatták be a köztudatba, mint a nagy víz fogalmát. Számukra az Ober Enns tartomány közelében lévő salzkammerguti tavak jelentették a nagy vizet, s mivel ez az elem az ősi hitvilág fontos része, így nem volt nehéz szervülnie a népmesékbe. A víz a népszokások rítuseleme, hiszen tisztító, újjáélesztő, gyógyító erőt tulajdonítottak neki. A térkijelölés a szinte elérhetetlen messzeséget mutatja, amely ilyformán egyszerre általánossá és mitikus helyszínné válik. Ahogyan az üveghegy is, szintén a K.u.K időszakra visszavezethetően, ugyanis a magas havasok jeges csúcsai valóban üveggént csilloghattak a magyar bakák szemében. Magasságuk az égbe mutat, így nem csak horizontális, de vertikális mesei távolságra is utal. A magasság, az orom amúgy is tiszteletet parancsolt eleinknek, hiszen a magasság égbe mutató. Etimológiailag a kiemelkedés, orom jelenik meg az úr, ország (ország) szavunkban is (TESZ, 1967/1995; CzF, 2003), vagyis a földi világ az égi leképeződése. Ha ehhez hozzátesszük a hármás üveghegy kifejezést, akkor a hármás kiemelkedésre, szláv jövevényszóval halomra (TESZ, 1967/1995) gondolva ősi jelképünkre is gondolhatunk, vagyis a címerünkben is megjelentett hármás halomra a kettős kereszttel. A három összefonódó kiemelkedésből a középső egyúttal a világ köldöke, amin a kettőskereszt egyszerre az apostoli kettőskereszt, s a világfa maga, vagyis a táltoslétra. Ráadásul az egy rovásjelünk (eGY) is fa, létra alakú. (2. ábra)

2. ábra

eGY rovásjel

(Forrás: saját rajz)



Ugyanez a létra látható az alábbi képen, mely az énlakai unitárius templom mennyezeti rovott kazettáját örökítette meg. A készítője fontosnak tartotta a székely motívum mellé odafesteni az unitárius jelmondatot: „Egy az Isten”, melynek első rovásjele a fentebb említett „kettőskereszt”.

3. kép

Az énlakai templom rovásos kazettája

(Forrás: saját fotó, 2017, p. 32)



Mesénkben az öt sztyepei égtáj együtt szerepel. A Forró-tenger a Délnek nevezett égtájunkat jelöli, mely ősi sztyepei szóként egyszerre jelöli az égtájat és a napszakot, amikor a nap a legmagasabb pontján áll (TESZ, (1967/1995; Cz-F, 2003). Nem véletlen, hogy az aranyhajú ifúnak ide kell mennie Jankalovics segítségével, hogy elhozza az aranyvázat. A Veres-tenger a Nyugatot jelöli. Képiségében is a lenyugvó nap vörös színét adja vissza. Nem véletlenül, hiszen a nyugat szavunk a napnyugatból egyszerűsödött, s mindenképpen jelzi, hogy a nap lementével is összefügg. Ezért lehet az arany szín is mögötte, hiszen az a nap, az uralkodás és az Isten színe (lásd Napba Öltözött Asszony) egyaránt. A nap isteni ereje nem csak a szóbeli (énekek, imák) népi hagyományokban, hanem annak fizikai, képzőművészeti megformálásában is tetten érhető. A csíksomlyói kegytemplom középkori szobránál Mária alakja mögött a nap sugárzik, ahogy azt az alábbi kép is mutatja.

4. kép

A csíksomlyói kegyszobor

(Forrás: saját fotó)



Az isteni tér ereje miatt kell innen elhozni az aransátrat aranyláncokkal, aranyoszlopokkal, hogy színükben is ezt az erőt vigyék tovább majd a testvérpár életébe. Az Észak megjelenítője a Jeges-tenger. S bár észak szavunk az éjszaka a nap legsötétebb része annak „szakadásáig” (vagyis reggelig) jelentős régi szóösszetételünkből ered, mégis az arany szín kötődik hozzá, mutatva a világosság-sötétség egymást szükségszerűen felváltó meglétét, az egységét, ami ősi gondolkodásunkban is meglélhető (két fél alkot egy teljes egészt). Épp ezáltal kell innen elhozni az aranyhidat.

Sajátos égtáj a Zöld király birodalma, hiszen eddig a tengerek jelképezték a térben az irányt. Itt viszont egy ország jelenik meg a Kelet jelölőjeként, ráadásul a zöld szín szimbolikájával, hiszen ez a tavasz, a megújulás és az új(ra) sarjadó élet jele. A tavasznak, a természet megújulásának, a növekvő életnek a kifejezője. Egyszerre jelenti a termékenységet és a halhatatlanságot, a fiataltságot illetve az átmenetet, egyúttal az égi és földi keveréke is. A keresztény szimbolikában a remény színe. A színszimbolikában számon tartják negatív jelentéseit is, mint például a tapasztalatlanságot, féltékenységet, a mérget, a gonoszt (lásd a sátán zöld szeme), azonban a mesénkben hozzá kötődő aranyalmafa egyértelművé teszi a pozitív jelentést.

A Fekete-tenger, bár konkrét földrajzi meghatározás, mégsem hagyományos égtáj jelölő. Mint fentebb már mondtuk, a sztyeppe népeknek egy ötödik irányuk is volt, ami magát a föld köldökét, az eredőt, az életfa vagy táltoslétra helyét jelölt ki. Ez a Nadír, vagyis a lábunk alatti világ felé mutató irány, a Föld belseje. Ezt őrzi a legveszedelmesebb lény, a Világvámja, s azon átkelve még a legtöbb sárkány is. Innen kell elhozni a muzsikafaágakat. Ehhez a próbához sem az aranyhajú ifjú, sem a segítője, Jankalovics képességei nem elegendők, így újabb segítőre van szükség: az öreg Jankalovicsra. Gaal

György meseközlésekor vagy hűen ragaszkodott adatközlőjéhez, s ezért jelentette meg a sztyeppei gondolkodás „öt” égtáját, vagy maga is ismerte ezt a felfogást. Benedek Eleknél csak három égtáj jelenik meg, de a legfontosabb megszerezni valók (aranyvár, aranyalma, zengő ágak) nála is fellelhetők.

A térben az irányok és az út, a környezet ismerete a sztyeppe népek világában elengedhetetlen volt, hiszen a mindennapi életükben, a nagyállatok legelőről legelőre hajtásakor vagy éppen a kereskedelmi utakon közlekedve, esetleg harcok közben élet-halál kérdésévé vált, akár lóháton, akár gyalogosan.

A Gaal-féle lejegyzésben a három aranyhajú leányt a királyfi a kenderföldön látja meg. Hajuk színe a kiválasztottságot jelenti, azonban az a fizikai tér, ahol vannak, az izzadságos munka helye, hiszen nem csupán a kender ültetvényt kell gondozni majd learatni, de a szálakat fáradságos munkával kell előállítani. A Magyar néprajz című könyv (Balassa & Ortutay, 1980) több finomságú, több egymást követő tilolást is felsorol, majd a gerebenezést, a guzsalyazást, a fonást és a szövést, s csak ekkor jutunk el a vászon alapanyagig. Így a helyszín a gondoskodás, a szorgalom jelképe is (Balassa & Ortutay, 1980).

A földrajzi helyszínek közül kiemelkedik egy sajátos jelenség, szereplő, a Világvámja. Maga a szó is többet jelent önmagánál. Az, hogy a világot vámolja meg, transzcendenssé teszi, különleges erővel és szereppel ruházza fel. Ő áll ott kapuként az utolsó próbánál, s hozzá eljutni is nehéz, s majd hőseink, átérve rajta, még mindig újabb akadályokkal találkoznak, mielőtt visszatérhetnének a Világvámján saját országukba. A Világvámja tulajdonképpen összeköti a két (földi és szellemi) világot. A szüleit kereső ikerpár fiú tagja csak a fizikai-lelki fejlődés után juthat a szellemi fejlődés szintjére. A Világvámja látszólag akadály, szerepe azonban ennél több. Aki rajta kétszer is átjut (odavissza), az méltóvá válik a harmonikus, tiszteletre méltó felnőtt életre.

5. kép

Világvámja (Forrás: Magyar, 1995, p. 998)



A Világvámja alapvetően egy megszemélyesített természeti képződmény, gátló erejében is segítő, tanító funkciójú attribútum. A leírás alapján barlang-

nak foghatjuk fel, amely a hegy belsejében fut végig egyik oldalról a másikra. A mese alapján a történetet egymásra hagyományozók (Felvidéken, Erdélyben) jól ismerhették a hegyek veszélyeit, különösen a barlangokéit, s ezen tapasztalatok alapján formálhatták meg a Világvámját. Már maga a hegy is az emberi világot az égi világgal összekötő jelkép (orom/oru). Egyúttal a barlang, ami átjáró, nyílás is különböző világok között (emberi-szellemi, földi-égi, ismerős-ismeretlen). Jankovics és munkatársai (1990) szerint a Tejút hasadéka: égi és földi világ összekötője, amelyen csak a beavatottak képesek közlekedni.

A mesei képzetben a hasadék kétarcú, emberi ábrázattal. Így a kettős arcú (Janus) ókori istenséghez is kapcsolható, mely nem csupán kétféle tulajdonságot testesít meg, hanem két irányba is néz, tehát kettős tudatú.

6–7. kép

Janus-arc és székykapu

(Forrás: Magyar, 1995, p. 999; p. 215)



Ugyanolyan alakú, mint Magyar Adorján (1995) leírásában és értelmezésében a székykapu. Magyar Adorján szerint azért van két arca a székykapunak, mert a külső és belső teret köti össze, s ezért is van rontáselhárító szerepe a küszöb alá helyezett talizmánnak, amely az ártó szellemeket tartja távol az udvartól, háztól.

A Világvájja szóösszetétel. A második tag, a 'vám' kifejezés a régi gondolkodás szerint nem uzsoraszedéstről szól, hanem az átjáró használatért kiszabott penzumot veszi el. A vámolás helye régebben hágóknál, gázlóknál, hídnál, határokon, vagyis szárazföldi és vízi átjáróknál volt. A vámolás az arra vitt áru utáni adó beszedését jelenti, ami nélkül a kereskedők, utazók nem kelhettek át. A kereskedői, szállítói csalást különböző módon büntették. Esetünkben a vámtétel szigorú, élet-halál kérdése. A hős saját életét veszélyeztetheti, ha nem tud megfelelni azon feltételeknek, amelyeket a világok átjárója megszab.

De miért van szükség Világvármjára ebben a mesében? Mert mint látni fogjuk, az utolsó próbán nem a léthez szükséges dolgokat kell megszerezni, hanem a luxushoz tartozót. Ennek elérése tehát természetesen sokkal nagyobb testi-lelki-szellemi erőfeszítést követel. Mivel a Világvármja egyszeri és megismételhetetlen, s esetünkben a két, általában halandó számára oda-vissza átjárhatatlan világot köti össze, így természetes, hogy ennek az átjárónak az összeomlása, megszűnése egy új világrendben szükségszerűség. A Világvármja eltűnése (széllé változása) egyúttal a hős sikerét, bátorságát, a rossz akadály fölötti győzelmét is jelenti.

Építmények

A tér kapcsán meg kell emlékeznünk a templomról illetve a templom előtt földbe ásott királynéről. A templom, az Isten háza, szakrális hely. Tornya az égbe mutat, mely az oltárra helyezett kereszttel ugyanolyan könnyen beillesztkedhetett őseink vallási tradíciói közé, mint Szűz Mária alakja. Hiszen ugyanúgy összekötő kapocs a földi világ és az ég, az isteni szféra között, mint a táltoslétra az ősi hitvilág többosztatú világánál. Látszólag anakronizmus és abszurd a királynét éppen a templom előtt félig földbe ásatni, hiszen a templom a megszentelődés helye, ahová csak tisztán (tisztá lélekkel) lehet belépni, s nem mást megalázó viselkedés árán, ahogyan azt a mesében látjuk. A király ugyanis megparancsolja, hogy a megszegyenített feleségét mindenkinek, aki bemegy a templomba, le kell köpnie.

Ha e képet kibontjuk, akkor elsőnek a templomról kell szót ejteni. A *Magyar Néprajzi Lexikon* (1977) több jelentést is megkülönböztet: egyrészt egy-egy közösség gyülekezetének kultusz helye, amelyet régen egyháznak, Istenháznak neveztek. A *TESZ* (1967/1995) szerint a régi szavunk összetett szó, első tagja az egy, amelynek így változata is ismert. Ez az 'id' alak a 'szent', 'megszentelt' jelentésű régi magyar szavunk (lásd idnap/ünnep). A templom kiemelkedő helyre épült, ahogyan a korábbi idők hitvilágában is a megszentelt helyek fáknaál, ligetekben, forrásoknál illetőleg magaslatokon voltak. A régi magyar faluszerkezetben a templom központi helyen állt, köréje emelték a legfontosabb középületeket, és a jobbmódúak is igyekeztek a templom közelében építkezni, így helye meghatározta a falu vagy város képét. Mivel a középpontban állt, a legfontosabb események is a templom előtti téren történtek: az ítélezés, a kihirdetés vagy éppen a piac.

Az Istenházához tilalmas hiedelmek is kapcsolódtak. A *Magyar Néprajzi Lexikon* (1977) e tilalmak közé sorolja a káromkodást a templom mellett, a templomban nem volt szabad köpni, mert a tilalom megszegése bajt von maga után.

A templomok titkos mágikus cselekedetek (például napvarázslás, esővarázslás) és a népi gyógyászat egyes tevékenységeinek színhelyei is voltak.

Az ítélezést követő ítéletvégrehajtás helyszíne mesénkben a templom előtti tér. Gaal meséjében csupán a templom elé vetteté a király feleségét

bivalybőrbe burkolva, Benedek azonban ugyanúgy írja le a büntetést, mint az iszlám államokban ma is meglévő megkövezést (Lukács, 2010): az elítéltet nyakig vagy derékig beássák, majd meghatározott méretű kövekkel halálra dobálják. Benedeknél azonban a köveket (ahogy Gaalnál is) a leköpés helyettesíti.

A királyné tehát szinte megsemmisül a büntetéstől, hiszen férje bizalmának és szeretetének elvesztése mellett megszűnik az alattvalók tisztelete is, ráadásul gyermekei is eltűntek számára. A templom előtti tér tehát esetünkben a pusztító megalázás helyszíne. Ugyanakkor nem feledkezhetünk meg egy részletről, amely árnyalja a büntetést: a bivalybőrről.

A *Magyar nyelv értelmező szótára* (1952/1962) Jókait idézve mutatja be a bivalybőr védő erejét, amikor a vért készítését ismerteti. A bivalybőr a legkeményebb természetes bőr, amely nem nedvesedik át (még a sóbányászok is az aknanyílásokat bivalybőrrel befedve védekeztek a vízbetörés ellen), és a külső mechanikai hatásoknak is ellenáll. Így tehát mindkét mesegyűjtőnk bennhagyta a történetben ezt a részletet, s bizonyára tudatosan. Hiszen így a bivalybőr védte a királynét, s bár a lába az alvilág felé mutatott az ástott gödörben, fizikai helyzete és a bőr védelme reményt adott a kiszabadulásra. Ráadásul az állatkoponyát és annak bőrét eleink a lélek szállásának tartották, a bőrbe öltözés az állat erejének átvételét is jelentette (lásd táltos) (Néprajzi Lexikon, 1959/1962; Andrásfalvy, 2014).

A ház ősi szavunk, első fennmaradt előfordulása a *Halotti Beszédből* (1195) való, lakóhely értelemben. Alig telik el száz esztendő, s már a kódexekben 'épület, szoba' jelentés is megtalálható. A *TESZ* (1967/1995) szerint az alapalak sátrat vagy földbe vájt épületet nevezhetett meg, s korai szóbokraiban a haza már mint ország, szülőföld is szerepel. Az, hogy a magyarság sztyeppi életében is jelen volt, bizonyítja az a kultúra, amelyről Sudár Balázs és Petkes Zsolt 6 kötetes sorozatban (2016-2018) – a viselettől a műveltségig – eleink életét ismertetik, illetőleg többek között Kiszely (2000), Csajághy (1998, 2012) írásai is bizonyítják. A ház tehát az otthon, a mindennapi élet helye és tere, tudatosan felosztva és berendezve. Egyszerre profán és szakrális tér is, hiszen helyet kapnak benne a mindennapi élet eszközei, mellettük pedig a hitvilághoz kapcsolódó tárgyak is. A házban él a család, ide tér vissza a munkával töltött nap után, itt pihen meg, itt szülik meg az új életet az asszonyok és itt szenderülnek el örökre a betegek, öregek. A ház ily módon életünk legfőbb és legstabilabb helyszíne. Az összetartozást, a jövőbe vetett hitet, a biztonságot jelenti (Frang, 2002b).

8. kép

Farkaslaka, Tamási Áron háza
(Forrás: saját fotó)

**9. kép**

Jurta Kisberényben (Forrás: saját fotó)



Mint fentebb láttuk, a sátor szavunk is ugyanezt a jelentést hordozza. A sátor és a ház elrendezése a külső térben is meghatározott rendet követ ugyanúgy, ahogyan a belső téré is. A külső térben a rangos előjárók, nemzetségfők szállása áll a település közepén, s körülöttük a rokonsági fokok, illetve hierarchikus rend szerint a közösség többi tagjáé. Az, hogy kör alakú tér a középpont vagy utcák metszéspontja, esetleg egyutcás falu utcájának a közepe, az már történelmi folyamat és a domborzat kínálta lehetőségek eredménye (Andrásfalvy, 2014).

10. kép

Buzsáki parasztház konyhája a tűzhellyel

(Forrás: saját fotó)

**11. kép**

A kisberényi jurta belső tere

(Forrás: saját fotó)



A sátor vagy a ház középpontjában, ahogyan a buzsáki parasztház konyhájában (ami önmagában is a ház mértani közepe), illetve a kisberényi jurtában

is a tűzhely található folyamatosan égő tűzzel, amely nemcsak melegedésre, ételkészítésre szolgál, hanem az isteni jelenléte is mutatja. A tűz kioltásának megfelelő rítusa volt, és megfelelő ünnephez kapcsolódott. A keresztény hagyományokban is megtalálhatjuk ugyanezt a jelentést, hiszen az úgynevezett örökmécses a katolikus templomokban szintén az Isten jelenlétét jelképezi.

12. kép

A sopron-brennbergbányai templom belső tere

(Forrás: saját fotó)



Az oltár melletti kis piros fénypont a folyamatosan világító örökmécs, melynek legalább a szentmise idején égnie kell.

A vár első ránézésre eltér az előbbiektől, hiszen általában fontos utak kereszteződésénél, illetve magaslatokon áll, és többszáz éven keresztül védelmi szerepű volt. A történelem során kialakult várak, városok korai jellemzője, hogy katonák állomáshelyeként a király vagy a földesúr felügyelete alá tartoztak. A várakban szolgálók már a középkorban is zsoldosok voltak, tehát nem feltétlenül magyar ajkú katonák, s zsoldért, fizetségért látták el munkájukat. A katonai szálláshelyek mellett csupán olyan iparosok települtek a várfalra, akik az ott lévő várvédők legfontosabb szükségleteit látták el. Így például kovácsok, asztalosok, ácsok. Az alábbi képen szereplő sümegi vár korai történetére is ez volt a jellemző, s az elmúlt évtizedekben megtörtént rekonstrukció is ezt a vonalat erősíti.

13. kép

A sümegi vár (Forrás: saját fotó)



Természetesen a nemesség és az uralkodó saját várat építtetett családjá és udvartartása védelmére is, így alakulhattak ki a várkastélyok. Itt már a kiszolgáló személyzet mesterség-palettája sokkal szélesebb volt, a katonáskodás és a sokféle kézműves ipart űző lakosság, a városok kialakulásában jelentős szerepet játszott. Az elemzett mesénkben is királyi városról szól a történet, vagyis a királyi család és a tágabban vett kiszolgáló személyzet védett lakóhelyéről. Az élet gyakorlati oldala mellett a mesékben a sátor, a ház, a vár többletjelentést hordoz, szimbólummá válik. Alaprajzuk a világ kivételése, egyúttal a társadalmi berendezkedés tükré. Ezt fejezi ki a tájolás és az arányok, ezt mutatja a forma. Valamennyiben a legősibb formákat (kör, négyszög) valamint a vertikális és horizontális irányokat láthatjuk. Ahogy azt már korábban is említettük, a függőleges vonalak a föld és ég összekapcsolódása, vagyis az emberi és az isteni világé, a vízszintes vonalak pedig a térbeli kiterjedést, az égtájak felé haladást, azok összekapcsolását jelzik. Az épületben (akár az ősi sátrakban vagy a régi parasztházakban, ahogyan azt fentebb láthattuk) mindenkinek és mindennek meghatározott helye és funkciója volt, ezáltal minden apró részletükben szimbolikus építészeti jegyeket hordoztak. Az épület mérete birtokosának égi és földi kapcsolatrendszerét, hatalmát is jelezte. A hatalommal a felelősség is együtt járt, hiszen csak így élvezhette a birtok gazdája vagy az uralkodó népének bizalmát.

Talán – többek között – ezért is lesz a mesében a kerethelyszín a királyi vár (város). Itt nőszül a királyfi, itt születnek meg a gyermekek, innen taszítja ki őket a banya, és itt alázza meg a sértett ifjú király a feleségét. A város tehát egyrészt a gazdagságot, az egzisztenciális biztonságot jelöli (materiális lét), másrészt a méltó helyet és a teljes családi egységet, harmóniát, ami a bizalmatlanság, ármány és bosszú miatt meginog.

A molnár vagy halász kunyhója, ahogy már a korábban megfogalmaztuk, a megmentés és a gondoskodás helyszíne, mégis csak ideiglenes. Az ikerpár önálló életének kiindulópontja. Itt nőnek fel a gyermekek, itt szívják magukba az életben legfontosabb morális rendet, és a kezdeti önálló lépésekhez megtanulják az alapokat, megszerzik a világban való tájékozódáshoz szükséges főbb ismereteket. Itt nem a külső forma, nem az anyagi érték számít, hanem, mivel a kunyhó a szegénység, egyszerűség helye, a belső életre, a lelki harmóniára, a kiegyensúlyozott életre kell koncentrálni. Így lesz az egyszerű kunyhó a spiritualitás jelképe, ahogyan az alábbi összegző ábra is mutatja.

3. táblázat

A megszerzett javak és jelentésük

(Forrás: saját összeállítás)

A helyszínek:

- ✓ királyi vár (város) – kerethelyszín
- ✓ halász / molnár kunyhója
- ✓ út
- ✓ szülőváros – a királyi vár
– saját terület

gazdagság (materiális javak)
szegénység (spiritualitás)
szegénység (tanulás)
gazdagság (teljes emberré válás)
(önállóság)

A megszerzett javak:

- ✓ földterület (hely, birtok)
- ✓ aranyvár és aranyátor (lakás)
- ✓ híd (kapcsolat)
- ✓ aranyalma (étel)

zengő ágak

létszükséglet

többlet, luxus

Ahogy korábban már a Gaal György és Benedek Elek meseszövegének főbb pontjait összehasonlító táblázatban láttuk, a két mese néhány helyszínben, narratívában és terjedelemben is eltérő. (1. táblázat) Ugyanakkor mindkét mesének a lényegét – elsősorban az aranyhajú gyermekekre koncentrálna – egyszerűen össze lehet foglalni. A legfontosabb megszerzendő dolgok két nagy csoportja a megfelelő szellemi-lelki bölcsesség és a mindennapi élethez szükséges alapvető javaké.

Ide tartozik a körül cigánykerekedett földterület, ami a majdani lakóhely alapja, a birtok. Alkalmas arra, hogy azon otthont teremtsenek, részben lakóhelyet, részben a mindennapi szükségletek előteremtésének gazdasági hátterét, hiszen a földet művelni kell, hogy a munkának gyümölcse legyen.

Az aranyvár maga a lakás, a maga védelmi, kényelmi és összetartó erejével.

A Gaal-féle mesében szerepel a híd, mint megszerzendő építmény. A híd szó az 1100-as évekből fennmaradt nyelvemlékeinkben is szerepel, a *TESZ* (1967/1995) a ma is elsődleges jelentését tekinti az eredetinek, vagyis a folyó feletti műszaki építmény, az út folytatása, kiegészítője. Származékai egyrészt fizikai alakjából, másrészt anyagából következően alakultak ki. Miként az út, a híd is két pontot köt össze, azzal a különbséggel, hogy olyan helyen is átível, amely egyébként akadályt jelent.

Mesénkben a híd a két birtokot köti össze: a gyermekét és a szülőkéét. Összeköti a régi helyszínt (királyi várost) az újjal (a testvérek várával), mondhatjuk, a múltat és a jelent. Tehát a fizikai sík mellett az idősíkokat is átíveli. Pszichológiai-lelki értelemben az emberi kapcsolatok kialakításának jelképe, hiszen megújítja a szülő-gyermek kapcsolatot. Ha a kultúrtörténetben tovább ásunk, a bibliai Noé és a vízözön jut eszünkbe. Az erkölcstelenség miatt haragra gerjedő Isten vízözönrel büntette az emberiséget. A vész elmúltával szövetséget kötött ismét az emberrel, ennek jelképeként szivárványt bocsátott a horizontra. Így részben az Isten-ember szövetségének, részben a bűnbocsánat, illetőleg a két világ összekötésének a jelképe lett a szivárvány. A CzF (2003) és a *Pallas Nagy Lexikona* (1897) a bábabukra (bába-bukra) palócok által használt főneve is a szivárványra utal, s ebben a formában a bába értelemben is megjelenő tündér szalagját, csokrát jelképezi. A *Pallas Nagy Lexikona* egyértelműsíti, hogy a népies képzetek legtöbbje valamely felsőbb lény alakjával kapcsolja össze az ebben a térben megjelenő, megfoghatatlan létköri jelenséget.

Egyéb természeti terek és jelentésük

Az épített környezet mellett a természeti tér is egyszerre anyagi és jelkép erejű. A természethez tartozik a megszerzendő dolgok közül az aranyalmafa és külön próba árán a zengő ágak.

A fa „összetett jelentésű, egyetemes szimbólum” (Jankovics et al., 1990, p. 60). Az örök fejlődés jelképe, illetőleg a földi-égi világ kapcsolatát kozmikus térben megjelenítő növény (égig érő fa). A népmesei fa általában a föld közepén (köldökén) áll, gyökerei az alvilágba futnak, törzse pedig a középső, emberi világ része. Innen nyúlnak ágai az égbe (a felső világba). Így az eredő, a mindenek kezdete jelentést is hordozza, amely fokozatosan növekszik, tágul, újra- és tovább teremődik. Szétterülő ágai az égtájakat kötik össze. A tér függőleges tengelye, egyben az égi sátor tartórúdja, a világok összekötője. A táltos e lajtorján közlekedik a világok között (Jankovics et al., 1990).

Az almafa a kultúrtörténetben az egyik legősibbnak is tekinthető fa, hiszen a Genézis teremtéstörténetében tiltott faként jelenik meg (Adams, 2006), amelynek meg nem nevezett gyümölcse egyszerre a jó és rossz tudását tartalmazza (vagyis a mindent), ahogyan azt részben az ószövetség, részben más korai műveltségek tartják. Smith (1876) asszirológus az ember bukásának leírását a korai babiloni időszakhoz köti.

14. kép*Rábaközi kazetta**(Forrás: Frang., 2017, p. 35)*

A népi motívumok egyszerre őrzik a fa tártoslétra képzetét és az életfa egyénre vetített képét. Az itt virágokból, indákból felépülő korszából mondhatni, közös tőből ezen az életfán ágak, indák, ráismerhető, jelképerejű növények, termékek (szekfűk, gyöngyvirágok, tulipánok, rozsmaringágak, gránátalmák, makkok illetve napraforgó) sarjadnak, ágaznak szét, s a legtöbbször a termés, magja is jól látható. A madár (páva) szintén fontos elem. Mesénkhez kapcsolódóan azonban a gránátalmákban és a napraforgó tányérjában látható magok az érés, a termékenység szimbólumai.

Az általunk elemzett történetben az alma megjelenése az ősi közép-ázsiai gondolkodást idézi. Mindezek alapján elmondhatjuk, hogy az aranyalmafa egyszerre jelenti az ételt és a testi-lelki érettséget. Mivel az alma gyümölcs, s mint ilyen, étel, ezért a mindennapi élet szükséglete is.

Az utolsó próbán a zengő ágakat kell megszerezni. Mivel korábban láttuk, a fa égbe nyúló ágai a szellemi és a lelki fejlődést is mutatják, így ez a felnőtt létben a lehetséges továbbfejlődést szimbolizálhatja, egyszerre jelképezve az egész életen át tartó szellemi-lelki tanulást. Ugyanakkor az ág, a hajtás a tavasz jellemzője. Az évszak (kikelet) az élet megindulásának, a természet újraéledésének az ideje. Az ág, vessző tehát a termékenység jelképe is, néphagyományainkban pedig a vesszőzés éppen termékenységvarázslás.

De a mesebeli ágak hangot adnak ki, zengenek, ami a művészetek felé irányítja a képzetet, s így azt a többletet, mondhatni: luxust is mutatják, amely a többletértelmet, érdeklődési kört, a magasabb fokú bölcsesség megtalálását is jelentik. Ez már túlmutat a mindennapi létszükségleten, fizikai-lelki-szellemi luxus, nem véletlen tehát, hogy a legnehezebb próba árán lehet csak megszerezni.

A térhez kapcsolódó mesei jelképek összegzése

A kerethelyszínek és a próbatételek alatt megtett út, illetve a megszerzendő javak többsége a térben és időben függőleges és vízszintes irányban is elhelyezhetők. Az épített és a természeti környezet azonban a puszta térnél többet jelent, bár a mesei cselekmény elképzelésekor elsődleges jelentésük az irányadó. Az alaposabb elemzéskor, a szimbólumok felfejtésével azonban sokkal mélyebb értelmezéssel találkozunk. Kibomlik előttünk a családdá érés és a felnőtté válás fizikai-szellemi illetve testi-lelki útja.

A nevelőszülőktől való elszakadás és az útnak indulás jelzi, hogy döntéseik ettől kezdve önálló életüket alapozzák meg. Vándorlásuk a lélek és a szellem fejlődése, a szociális érzék erősödése, az emberi kapcsolatok megfelelő kezelése, s a legfőbb feladat: megtalálni felnőtt életük színterét.

Hiszen mi az, amit meg kell szerezniük az ifjúvá érett gyermekeknek? A földet, az alapot ajándékba kapják, csupán annak nagyságát befolyásolja Jankalovics cigánykerekezése. A próbák során elsőként az aranyvárat (lakás) kell elhozniuk, amihez az aranyátor kapcsolódik, majd a hidat, amely egyszerre fizikai és szellemi összekötő is (emberi kapcsolatok), azután a megélhetésre is szolgáló aranyalma (étel), végül a fizikai-szellemi értelemben is felfogható luxust jelentő zengő ágakat (a szellemi és testi továbbfejlődésre, a kiteljesedésre szolgáló lehetőségek). Csak a javak megszerzése után várhatjuk a megoldást, amely igazságtétel is: egyesül a család, létrejön a testi-lelki harmónia.

A térben, időben és szerepek szerint is folyamatosan változó és kölcsönös szocializációs folyamatban az egymást követő küzdelmek tudják erősíteni az összetartozást, kiküszöbölni a külső és belső negatív hatásokat. Ebben nélkülözhetetlen a felelősségtudat és a közös értékrend.

Jankovics (2008) az ősi kultúrák alaptételeinek összehasonlítása alapján négy sarkalatos erényről emlékezik meg: a bölcsességről, az erőről (merészségről), az igazságosságról és a mértékletességről. Ezek azok a jegyek, melyek az ember tetteinek alapkövei. Mesénkben az ifjúvá érett aranyhajú ikerpár - sőt, szüleik is - segítséggel ugyan, de ezeket az erényeket sajátítják el mesebeli útjuk során.

Kisgyermek vagy felnőtt? – A mese és pedagógiai jelentősége

A mese nem gyermekeknek szánt elbeszélés volt. Pedig a népmese egy csodálatos, a mesélés jelenében valószerűtlennek tartott motívumokkal átszótt történet. Ráadásul a mesét generációk során át alakító közösség szóragoztatással kívánta/kívánja hallgatóját értékes, erkölcsös életre tanítani (Történelmi Telek, 2016).

„A jó mese hatása, hitelessége, igazsága abból adódik, hogy a népköltésben nincs vagy alig van szándékosság. Az irodalomnak ez az ősműfaja ösztön-

szerű és tökéletes költőiséggel nyilatkozik meg. A[z ön]tudatlan biztonságérzet elemi erejével. Kitalálója, tovább mesélője mindig komolyan vette. (...) A jó mesemondó ma is azt az illúziót tudja felidézni a hallgatóiban, mintha megélt eseményeket keltene életre belső vizualitással. Látja és meglátatja a részletekig kidolgozott képzeleti képeket. A mese fantasztikus túlzásaival, az élőbeszéd erejével igaznak hat.” (Zilahiné, 1996, p. 30).

Tehát a mesei bölcsesség a környezet erejének, jeleinek megértése, ismerete. Ezek a jelenségek egyszerre természeti, társadalmi és morális természetűek. Ezért lehetnek a történetben is iránymutatók. A türelem, a becsületes munka, az eltökéltség és a kitartás szintén jellemformáló jegyek. Őseink világában tehát a mesei rend a mindennapok és az ünnepek részeiként egyaránt meghatározó és megélt volt: a természet jelenségei mögött a szellemvilágot tisztelték, melyben a profán összekapcsolódott a szakralitással a maga tiszta, ám mégis bonyolult hitvilágával.

A mesefeldolgozásban tehát tudáselemnek és kompetenciának kell tekinteni minden, a magyar néphagyományt és népi kultúrát magába foglaló, a nyelvben is fellelhető, illetve felfejthető ismeretet, mellyel korunk gondolkodásának összefüggésrendszerét szocializációs és etikai vonatkozásban is értelmezni lehet. Elsősorban a felnőtteknek. Hiszen a mesét a maga bonyolultságában a gyermek – életkoránál fogva – még nem érti meg. A kisgyermek számára a játék a legfontosabb. A játékban ölt testet mindaz az érzelem, vágy, amit éppen átél. A mesei szerepekből is a számára legfontosabbakat, a legazonosíthatóbbat választja ki. Vagy azért, mert hasonlóvá akar válni, vagy azért, mert fél a szereplőtől, s annak bőrébe bújva levetkőzheti, „kijátszhatja” szorongásait. Erre az egyszerű, rövid mesék lehetnek alkalmasak, hiszen a mese egyszerű, képes beszédmódjával a hét évnél fiatalabb kisgyermek azonosulni tud, ezért számára örömforrás. A mese hangulata megragadja figyelmét, elindítja képzeletét.

„Hétéves koráig a gyermeket Isten a tenyerén hordja” – mondja Molnár V. József (2013). Rávilágít arra, hogy hétéves kor előtt nincs időérzékük és időfogalmuk a gyermekeknek, hiszen még az egységben léteznek, ezért az időhöz fogható dimenziók nem sokat mondanak nekik. Azonban – folytatja – „a mese, a mesélés összeköt, együtt tart bennünket. A mese a lélek rendezője. Aki mesét hallgat, jól előadott mesét, az megtanulja értékelni önmagát és a körülötte lévő világot. Megtanul alázatosnak lenni és furfangosnak, akárcsak a mesehősök. A mese befogadóvá teszi a gyermeket, általa könnyebben érvényesül majd az életben. A mese révén játszva sajátítja el a tudnivalókat, jóllehet a gyermek már eleve bölcsnek születik...(…) A mesére mindenkinek szüksége van korra való tekintet nélkül. A mai emberrel az a baj, hogy nem mesél – nem kommunikál, nem jut ideje semmire sem. A ma embere korszerű, és nem időszerű, holott épp annak kellene lennie. A mesét hallgató és a mesélő között egy olyan erős emberi kötődés jön létre, amely révén sok probléma megoldhatóvá válik. A számítógépek uralta jelen kor

mindennapjaiban a gyermekek elidegenednek egymástól, a szeretteiktől, sőt önmaguktól is. A mese ezzel szemben közelebb hozza egymáshoz az embereket” (Rencsényi, 2013).

A népmesék tehát erkölcsi alapelvek őrzői, melyeket a népi bölcsesség hagyományoz tovább. Ezért is lehet örökérvényű, ahogyan Szegedy-Maszáék (1999) a nemzeti hagyományok részeként ma is időszzerűnek tartja. Az örök emberi erkölcsi példákat és tulajdonságokat különböző toposzokban, motívumokkal meséli el. Ilyen motívum a gyenge (legkisebb, legfiatalabb) hős győzelmében az erő hiánya és a segítők (csoda) ereje. Mindez csak akkor érvényesül, ha tisztesség, illemtudás, részvét jellemzi az ifjú hőst. Ugyanakkor a furfang is alapvető motívum. Emellett a mese megmutatja a saját döntések felelősségét, tehát világa a lét jelképekben gazdag tükörképe, mély igazságokat mond el.

Ennek az igazságnak a kifejtője a felnőtt. A felnőttek (szülők, pedagógusok, pedagógusjelöltek) számára a népi hagyományok megismerése, értelmezése során jártasság szintjén elsajátítható a fentiek gyakorlati alkalmazhatósága, felismerhető mindennek a kisgyermeknevelésben betöltött helye és szerepe.

Nem mondhatjuk, hogy a mese sokrétűsége, nehéz felfejthetősége miatt a gyermek ne hallgasson népmesét. A gyermek egyéni szükségleteit, egyéni fejlesztését felismerve választhatnak a szülők, nevelők mesét, a legkisebbeknek verses mesét és láncmesét, a nagyobbaknak hosszabb, de egyszerű történeteket. A mesetípusok közül a legkisebbek a mondókameséket és a láncmeséket értik, élvezik, hiszen a szöveg ritmusa, ismétlései segítik a gyors megjegyzést, ráadásul az ismétlés, mint hangulati elem, fokozást is jelent, tehát izgalmat vált ki. Az állatmesék, amelyeket a 4–5 éves korú gyermeknek célszerű mondani, megszerettetik a kisgyermekkel a természetet, és a záró tanulságuk az emberi értékrend bevezetése is. Ebben a korban már az egyszerű tündérmesék is mondhatók, 5–6 éves korban ezekhez kapcsolhatók a tréfás állatmesék, csalimesék, valamint a már bonyolultabb tündérmesék, mondák (Frang, 2022a).

A meséket hallva a kisgyermek lassanként elsajátítja a szöveget, beleéli magát a szereplők helyzetébe, s ha kamasz korában nem is foglalkozik velük, az erkölcsi alapvetések észrevétlenül beleivódnak mindennapjaiba. Felnőttként pedig, ráébredve a mesék mélységére és szépségére, maga bonthatja ki azok valódi jelentését, sőt, általuk gondolatban visszamehet őseink világába, egy-egy motívum alapján jobban megismeri egykorvolt életüket, gondolkodásukat.

Irodalom

- Adams, C. (2006). *The Straight Dope: Was the forbidden fruit in the Garden of Eden an apple?* The Straight Dope. Creative Loafing Media. <https://www.straightdope.com/21343798/was-the-forbidden-fruit-in-the-garden-of-eden-an-apple>
- Andrásfalvy, B. (2014). *Magyarország földjének és népének múltja, jelene és jövője*. Balaton Akadémia.
- Assmann, J. (2018). *A kulturális emlékezet*. Atlantisz Könyvkiadó.
- Bakos, F. (1983). *Idegen szavak és kifejezések szótára*. Akadémiai Kiadó.
- Balassa, I. & Ortutay, Gy. (1980). *Magyar néprajz*. Corvina.
<https://mek.oszk.hu/02700/02789/html/94.html>
- Benedek, E. (1913). *Magyar mese- és mondavilág*. Athenaeum.
- Benkő, L. (1967/1995, Ed.). *A magyar nyelv történeti-etimológiai szótára [TESZ] I-IV*. Akadémia Kiadó.
- Bettelheim, B. (2013). *A mese bővölete és a bontakozó gyermeki lélek*. Corvina.
- Bokor, J. & Gerő, L. (1897, Eds.). *Pallas Nagy Lexikona*. Pallas Irodalmi és Nyomda.
<https://www.arcanum.com/hu/online-kiadvanyok/Lexikonok-a-pallas-nagy-lexikona-2/>
- Brand, S. (2001). *Amíg világ a világ - a Hosszú Most órája*. Vince Kiadó.
- Czuczor, G. & Fogarasi, J. (2003). *A magyar nyelv szótára [Cz-F]*. Arcanum CD-rom.
- Csajághy, Gy. (1998). *A magyar népzene bölcsője: Kelet*. Alexandra.
- Csajághy, Gy. (2012). Néhány nyelvi és ritmikai összefüggés a magyar népzeneben. *Valóság*, 55(11), 18–32.
- Elias, N. (2004). *A civilizáció folyamata*. Gondolat.
- Frang, G. (2017). Meseolvasás, anyanyelv és hagyomány. In Závoti, Jné (Ed.), *Magyar hagyományőrzés a mese és művészet eszközeivel a nevelésben – Tanulmánykötet* (pp. 19–41). MTA VEAB Soproni Tudós Társaság.
- Frang, G. (2018). *A magyar gazdaság szemlélet változása a reformkortól a II. világháborúig*. PhD-disszertáció. Soproni Egyetem. <http://doktori.uni-sopron.hu/710/>
- Frang, G. (2022a). A játék szerepe az anyanyelvi-irodalmi nevelésben. In Pásztor, E., Frang, G., Zsubrits, A. & Simon, I. Á. (2022). *A játék kisgyermekkorban – Szemelvények a játék különböző területeiről*. Soproni Egyetem Kiadó.
- Frang, G. (2022b). A magyar hagyományrendszer segítő érték központúsága. In Závoti, Jné (Ed.), *A segítő pedagógia aspektusai – Tanulmánykötet* (pp. 9–26). Soproni Egyetem Kiadó. <https://doi.org/10.35511/978-963-334-438-5-Frang>
- Geertz, C. (2001). *Az értelmezés hatalma*. Osiris.
- Gödéné, Török, I. (2017). Az ősz tudás: avagy a mese hatása az emberi lélekre. In Závoti, J. (Ed.), *Magyar hagyományőrzés a mese és művészet eszközeivel a nevelésben – Tanulmánykötet* (pp. 27–32). Soproni Egyetem Kiadó.

- Grice, H. P. (2011). *Tanulmányok a szavak életéről*. Gondolat Kiadó. <http://phil.elte.hu/zvolenszky/publ/gricezvolenszky2011.pdf>
- Jankovics, M., Hoppál, M., Nagy, A. & Szemadám, Gy. (1990). *Jelképtár*. Helikon Kiadó.
- Jankovics, M., (2008). *3+1 – A négy évszak szimbolikája*. Csokonai Kiadó.
- Jankovics, M. (2015). *A vizuális nevelésről*. Akadémiai Kiadó.
- Kósa, L. (2001). *A magyar néprajz tudománytörténete*. Osiris Kiadó.
- Kiszely, I. (2000). *A magyarok eredete és ősi kultúrája I – II*. Püski.
- Kulturális Enciklopédia <http://enciklopedia.fazekas.hu/index2.htm>
- Lukács, A. (2010). *A nőket nyakig, a férfiakat csak derékig temetik be megkövezés előtt* https://hvg.hu/shake/20100728_Iran_halalbuntetes_megkovezes_Sakinah_Moh (2022. január 28.)
- Lükő, G. (1942). *A magyar lélek formái*. Exodus.
- Magyar, A. (1995). *Ősműveltség*. Magyar Adorján Baráti Kör. http://www.osnyelv.hu/maadorjan/smveltsz_17.html
- Magyar Katolikus Lexikon* (1980-2013) Szent István Társulat. <http://lexikon.katolikus.hu/T/t%C3%A9.html> (2021.02.02.)
- Maróth, M. (1997). Az értelmiség szerepe In Fasang, Á. (Ed.), *A (magyar) értelmiség hivatása - 1997 - Tanulmányok, vallomások, elemzések, levelek (Hetven magyar értelmiségi írásai)*. Mundus Magyar Egyetemi Kiadó.
- Molnár, V. J. (2013). *A mesének nem tanulsága, hanem bölcselate van – Interjú*. Vajdasági Magyar Szövetség honlapja. <http://www.vmsz.org.rs/hirek/interjuk/mesenek-nem-tanulsaga-hanem-bolcselete-van> (2000. július 4.)
- Ortutay, Gy. (1977, Ed.). *Magyar Néprajzi Lexikon*. Akadémiai Kiadó.
- Pléh, Cs. (2015). *A tanulás és a gondolkodás keretei – A népi pszichológiától a gépi pszichológiáig*. Typotex.
- Pozsgai, P. (2010) A magyarság arca Lükő Gábor életművében – Nyilatkozat. Amerikai Magyar Népszava – *Szabadság*. 101, (2017.01.11.)
- Propp, V. J. (2005). *A mese morfológiája*. Osiris Kiadó.
- Rencsényi, E. (2013). A mesének nem tanulsága, hanem bölcselate van. Interjú Molnár V. Józseffel. *Vajdasági Magyar Szövetség honlapja*. <http://www.vmsz.org.rs/hirek/interjuk/mesenek-nem-tanulsaga-hanem-bolcselete-van>. (2013. 10.28.)
- Sahlins, M. (2010). La Pensée Bourgeoise; A nyugati társadalom mint kultúra. *Replika*, 72(3), 17–48.
- Smith, G. (1876). *The Chaldean Account of Genesis* (London: Thomas Scott, ca. 1876) <https://www.wisdomlib.org/mesopotamian/book/the-chaldean-account-of-genesis/d/doc2813.htm> (2022. március 1.)
- Solymossy, S. (2017). *A népmese és a tudomány*. Hermith Kiadó.
- Spengler (1922/2021). *A Nyugat alkonya. A világtörténelem morfológiájának körvonalai*. Noran Libro.

- Sudár, B. & Petkes, Zs. (2016-2018). *A Magyar őstörténet I. (1–6 kötetek)*. Helikon Kiadó.
- Szegedy-Maszák, M. (1999). A Nemzeti hagyományok időszerűsége. *Valóság*, 41(6) 31–43. (2000.06.6.)
- Törteli Telek, M. (2016). A mese, mint ősrégi epikai narráció. *Tanulmányok*, (2),. www.fepub.ff.uns.ac.rs/index.php/tan/article/download/1999/2016 (2019.06.20.)
- White, H, (1996). A narrativitás szerepe a valóság reprezentációjában. *AETAS* (1), <http://epa.oszk.hu/00800/00861/00001/white.html> (2020.09.23.)
- Zilahi, J. (1996, Ed.). *Óvodai nevelés játékkal, mesével I.* Eötvös József Könyvkiadó.



Frang, G.

Space and symbols in Hungarian folk tales

Hearing the folk tales of Hungary provides the first encounter with literature in the life of little child. This intimate act, which happens in close contact with parents and kindergarten teachers, is an important pillar to the opening and the interpretation of the world, and the starting point of place and time in imagination and fantasy. The spaces appearing in folk tales offer many types of meanings. In this light we examine the relationship between space and folk tales in the story titled "Jankalovics". The study shows how the moral of the tales forms an element of socialization, personality, and the basis of national identity.

Keywords: tale, place, symbols, directions, spaces



Frang Gizella: <https://orcid.org/000-0002-1534-6018>



Test/tér/kép – kísérlet a múzeumi tér és térélmény gyermeki test felőli megközelítésére

Albrecht Zsófia

*Eötvös Loránd Tudományegyetem Pedagógiai és Pszichológiai Kar
Neveléstudományi Doktori Iskola*

A múzeumok kulturális- és társadalmi szerepe, státusza, küldetése és értelmezése jelentős változásokon ment át az idők során. A múzeum, mint térben és időben, érzékszerveinkkel felfogható fizikai létező, alapvető eleme a múzeummal való interakciónknak. John Dewey és Alfred Lichtwark a (múzeum)pedagógiát megújító elképzelései hozzásegítettek a nevelési-oktatási tér kiterjesztéséhez: mára az egyik fontos feladatává vált az oktatás a múzeumoknak, a múzeumok pedig valódi részévé váltak az oktatási folyamatnak. A múzeum épületébe való belépéssel egyidőben elindul a befogadás folyamata; ennek aspektusai közül a tanulmány a múzeumi tér, a térélmény és térfoglalás gyermeki test felőli meghatározottságát járja körbe a nemzetközi és a magyar jó példák áttekintésének segítségével.

Kulcsszavak: múzeum, test, térélmény, gyermek, múzeumpedagógia

Múzeum, múzeumi tér, oktatási tér

Nemcsak a Covid-19 pandémia alatt megerősödött digitális világ felé való erőteljes elmozdulás, hanem már az elmúlt évtizedek technológiai fejlődése, a társadalmi változások és a mindezekből eredő új kihívások és elvárások a múzeum mint intézmény fogalmának újragondolását, újraértelmezését kívánták meg a múzeumi szakmától. Új módokon kell viszonyulni a kutatáshoz, a kiállításhoz és a kommunikációhoz (Fleming, 2019). A Múzeumok Nemzetközi Tanácsa (ICOM) 1946-os alapítása óta többször is meghatározta a múzeum definícióját, melynek aktuális, 2022 augusztusában elfogadott verziója szerint „a múzeum profitra nem törekvő, a társadalom fejlődése szolgálatában álló, a köz számára nyitott, állandó intézmény, amely az emberiség és környezete tárgyi és szellemi örökségét gyűjti, megőrzi, kutatja, közvetíti és kiállítja közművelődési, tudományos és szórakoztató céllal.”¹ *Társadalom, köz(össég), részvétel(iség), inkluzív, diverzív, oktatás* – az új definíciókból kiemelt néhány kulcsszó összhangban van azzal az iránnyal, amelyre már Ébli (2005) is felhívta a figyelmet:

¹ <https://icomhungary.hu/hu/muzeumok-etikai-kodexe> (2022.06.01.)



„A múzeum szervező elve egyre inkább az emberközpontúság lesz. Nem a világon és tárgyain uralkodó emberé, hanem az azokkal számtalan formációban együtt élő, s ennek a történetileg különböző, és a jelenbe nyúló változatait a maga teremtette múzeumokban bemutató emberé. A múzeum fő témája az ember és a környezetének tárgyai között meghúzó, igen összetett viszony. (...) A tárgy csak ürügy, alkalom lesz az emberi lét rétegzettségének megidézésére. (...) Ennek lett helyszíne az «antropologizált» múzeum, gyökeresen megváltoztatva a közgyűjteményi tevékenységet.” (Ébli, 2005, p. 16).

1. ábra

*A Gyökerek Tábor résztvevői a Magyar Nemzeti Galéria kupolaterében 2021-ben
(Forrás: A szerző felvétele)*



A múzeumi tér átértékelésére és más nézőpontból való megközelítésére – így például, mint az oktatás elsődleges helyszíne – a 19. század végétől kerül sor, angolszász és német területen, elsősorban John Dewey-nek és Alfred Lichtwarknak köszönhetően. Munkásságuk egybeesik az első reformpedagógiai irányzatok megszületésével, amelyekben szintén nagy hangsúly kerül a különböző művészeti ágakra, a közvetlen élmény- és tapasztalatszerzésen alapuló oktatásra. A művészetpedagógia születésének időszaka ez, „a kor életérzésében, kultúra-, ember- és világfelfogásának új elemeiben gyökerező, az életfilozófia és a modern művészeti törekvések szellemi atmoszféráját sugárzó, azoknak sajátos pedagógiai vetületét adó irányzat” (Németh, 1998, p. 49).

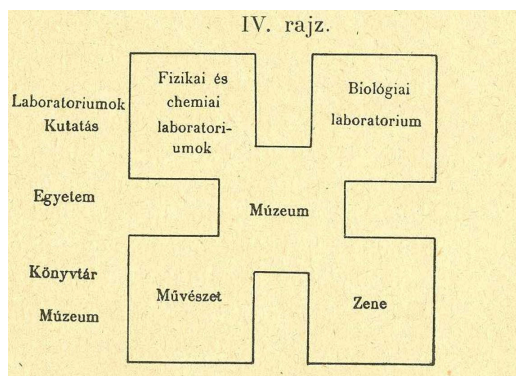
Alfred Lichtwark (1853–1914) német pedagógust, művészettörténészt miután kinevezték a hamburgi Kunsthalle igazgatójának 1886-ban, kezdeményezte – szoros együttműködésben a város tanárszövetségeivel – a művészeti és az esztétikai oktatás, a muzeológia haladó szellemiségű törekvéseinek elindítását. Az általa bevezetett új szemléletmód a közönséget és a(z eredeti) művet, egyben ezek kapcsolatát helyezte a középpontba; a múzeu-

mot a képzés helyszínének tekintette (mind a tanulók, mind a pedagógusok számára). Módszertana a „szem oktatása” (*Erziehung des Auges*), amelynek lényege a műalkotással való közvetlen kapcsolat, a mű megfigyelése, az arról való interaktív beszélgetés. A megfigyelés kulturális gyakorlatában nagy hangsúlyt fektetett a folyamat ágenseinek anyagiságának tudatosítására, azaz a műtárgyak kézzelfoghatóságára és a megfigyelő fizikai, testi jelenlétének összekapcsolására. Lichtwark szerint az esztétikai nevelés úgy valósulhat csak meg, ha minden érzékszerv interakcióba kerül (Priem & Mayer, 2017), kiemelte a testbeszéd, a gesztus és a mimika fontosságát (Joó, 2014).

Az amerikai filozófus, pedagógus John Dewey (1859–1952) névéhez köthető a *learning by doing*, azaz a tevékenységen keresztüli tanulás elmélete. Iskolamodelljében fontos szerepet kap a múzeum (~művészet), a tapasztalatszerzésen alapuló nevelési program részeként, egyúttal a tanulás mindennapi helyszínékként. (2. ábra)

2. ábra

Dewey iskolamodelljének alaprajza a felső emelettel, középen a múzeum
(Forrás: Dewey, 1912, p. 61)



Az először 1899-ben megjelent *The School and Society* című művében utal arra, hogy a művészet(ek)nek minden érzékszervünkre szüksége van: „All art involves physical organs – the eye and hand, the ear and voice.” (Dewey, 1915, p. 78). Később, 1934-ben megjelent *Art as Experience* című munkájában részletesebben kifejti a művészeti oktatásról vallott nézeteit.

Dewey-hoz hasonlóan vélekedik művészet és oktatás integrált szerepéről Herbert Read (1893–1968) angol művészettörténész, filozófus, aki az 1943-ban megjelent *Education through Art* című könyvében már azt mondja ki, hogy „art should be the basis of education”, azaz az oktatás alapjául a művészetnek kell szolgálnia (Read, 1943, p. 1).

Lichtwark és Dewey szemlélete köszön vissza és határozza meg napjaink múzeumpedagógia gondolkodásmódját a látogató fókuszba helyezésével, a minél inkább interaktív környezetre és élményközpontú módszerek használatára való törekvéssel; a szórakozva tanulás (*edutainment*) elvének figyelem-

bevételeivel (Takács, 2013; Schlichter-Takács – Csimáné Pozsegovics, 2020). Az ebbe az irányba tartó szakmai erőfeszítéseknek feladata az is, hogy lebontsa azokat a korábbi elképzeléseket, hogy hogyan kell „jól” viselkedniük a gyerekeknek múzeumi közegben (például Ne legyetek ilyen hangosak! Ne érjetelek hozzá! Ne fussatok!). Míg a múzeumok egyre többször jelölik meg magukat és programjaikat család-és gyermekbarátként, a valóságban

„Az első múzeumlátogatását megelőzően kevés gyermeknek van elképzelése arról, mi várja őt ott. Néhány filmből, esetleg mesekönyvből szerzett előzetes tudásával próbál megfelelni az «elvárt» múzeumi viselkedési normáknak, de mind életkori sajátosságai, mind pedig tapasztalatának hiánya miatt óhatatlanul is vét a kimondott vagy kimondatlan szabályok ellen. Sok szülő és pedagógus számára éppen ez jelenti a legnagyobb akadályt a múzeumlátogatás előtt: attól tart, hogy a gyermek viselkedését nem tolerálja majd a múzeumi közeg, a személyzet és a többi látogató.” (Bárd et al., 2020, p. 119).

A mozgásra, az akár hangosabb beszédre azonban igenis szükség van! Hooper-Greenhill (1994), a múzeumpedagógia egyik alapvető szakirodalmát jelentő könyvében többek között arról is ír, hogy milyen összefüggés mutatható ki a tanulási módszerek és az emlékezés minőségének kapcsolatában. (3. ábra)

3. ábra

Tanulási módszerek és az emlékezés összefüggése
 (Forrás: Hooper-Greenhill, 1994, p. 145)

Amire emlékezünk	Cselekvés
Olvasás 10%	Szövegolvasás
Hallás 20%	Beszédhallgatás
Látás 30%	Képek, tárgyak, film, dioráma, bemutató, színjáték megtekintése
Beszéd 70%	Beszéd tartása; részvétel egy beszélgetésben
Beszéd és cselekvés 90%	Bemutató megtartása; tárgyak megérintése és a róluk való beszélgetés; interaktív kiállítás használata; dramatizált előadás tartása

Eszerint az élményalapú, aktív részvételt megkövetelő cselekvés a leginkább hatékony „rögzítő” módszer, ezért alkalmazható például nagyon jól a drámapedagógia eszköztára múzeumi környezetben is, motorja lehet szinte bármely élményközpontú ismeretátadásnak amellet, hogy fejleszti az egyéni kifejezőkészséget, kreativitást és a társas kompetenciákat is (Bárd, 2010).

A múzeum tere a gyermek tere?

A múzeumi környezetben tartott óráknak, foglalkozásoknak az egyik fő előnye magának a helyszínnek a másságában rejlik: a gyerekek feloldódhatnak a kötetlenebb, informális múzeumi térben (például az iskolai helyiségek sokszor szűkös, túlszabályozott rendszerével szemben). Ennek egyik különálló intézményi típusa az úgynevezett gyermekmúzeum, amely egymástól jelentősen különböző tematikájú múzeumot is magában foglalhat; ami összekapcsolja őket, hogy koncepciójuk középpontjában a gyermek (mint látogató) áll, a gyermekek aktív, életkori sajátosságaiknak megfelelő tevékenykedtetése, élményszerű tanulásuk motiválása.

Az egyik legismertebb gyermekkorral foglalkozó európai múzeum a londoni Museum of Childhood, amelynek felújított épületét és kiállításait 2023 nyarán tervezik átadni. Az intézmény új elnevezést is kap (Young V&A), „a gyermekkor társadalmi és tárgyi történetét bemutató múzeumból egy teljesen felújított és újragondolt, a fiatalokkal és a fiatalok számára tervezett múzeummá alakul át.”² A magyarországi példák közül a Soproni Múzeum Gyermek- és Ifjúságtörténelmi Múzeumát, a martonvásári Óvodatörténelmi Múzeumot és a Szent István Király Múzeum Hetedhét Játékmúzeumát emelhetjük ki. A két utóbbi helyszín és az ELTE Tanító- és Óvóképző Kar együttműködésében 2017 és 2018 között „Kulturális játszótérek – Óvodások fejlesztése játékmúzeumi módszerekkel” címmel múzeumpedagógiai mintaprojekt (Kolosai, 2022) valósult meg, amelynek kiemelt célja volt a korosztály életkori sajátosságainak figyelembe vétele és igényeinek kielégítése, a múzeumlátogatói attitűd megalapozása élményszerű foglalkozások keretében, emellett az óvodapedagógusok megismertetése a múzeumpedagógia módszereivel (Hári, 2018), de egy online játékgyűjteményi adatbázis létrehozása is kapcsolódott a projekthez (célja a hazai játékkiállítások, játékgyűjtemények feltérképezése)³.

2019-től a firenzei Uffizi több új kezdeményezéssel is törekszik a gyermekközpontúságra: így például lejjebb került az egyik 15. századi reneszánsz festmény – hogy a műtárgy ne a felnőtt látogatók, hanem a gyerekek *szemmagasságában* legyen (4. ábra), és elindították az UffiziKids programot is, melynek keretében egyrészt egy külön honlapon lehet a gyerekekkel érkező családoknak és iskoláknak tájékozódniuk, másrészt meg lehet szólítani, és a felmerülő kérdésekre segítséget kérni azoktól a teremőröktől, akik a program logóját viselik a ruhájukon – egy mosolygó arcot ábrázoló matricát. A New York-i The Metropolitan Museum of Art MetKids programja volt az egyik első, amely külön weblapon⁴ és közösségi médiafelületen szólítja meg a fiatalabb korosztályt és velük együtt alakítja tartalmát.

² <https://www.vam.ac.uk/blog/museum-life/developing-a-new-operation-for-young-va> (2022.11.27.)

³ <https://mokk.skanzen.hu/hetedhet-jatekmuseum-kulturalis-jatszoterek-ovodasok-fejlesztese-jatekmuseumi-modszerekkel> (2022.11.27.)

⁴ <https://www.metmuseum.org/art/online-features/metkids/> és <https://www.instagram.com/metteens/?hl=en> (2022.11.27.)

4. ábra

Gyerekek kísérőjükkel Beato Angelico: Tebaide című festménye előtt az Uffizi képtárban⁵



Az Uffizihez hasonló nézőpontváltásra szükség van, ha a múzeumok valóban a gyermekek felől próbálják meg a világot értelmezni, abban a múzeum fizikai valóját elhelyezni. Ennek fontossága egyrészt a gyermekek térérzékelésében kap hangsúlyt: „(...) a gyermek téri fogalmak használata révén jelentést ad a világnak (*common sense*), ugyanakkor a valós világ téri mozzanataihoz, az aktuálisan regisztrált élményekhez, perceptuális elemekhez individuális tapasztalatokat társít, a maga élményforrásai alapján teremti meg életterét.” (Kállai et al., 1998, p. 51). Másrészt a múzeumok képesek közvetíteni és formálni a gyermeki nézőpontú világértelmezést azzal, hogy különböző identitásokat, tudományterületeket, idősíkokat és dimenziókat kötnek össze (Castells, 2012). A gyermeki testkép pedig a külvilágban látott képek mentén alakul, formálja az identitást, létrejön az azonosság és különbözőség felismerése (Borgos, 2002).

A gyermeki test bevonása a múzeum terébe több szinten lehetséges: a múzeum épületének és berendezésének alakításában (például bútorok, gyerekek számára kialakított mosdók), a kiállítótér alakításában (például gyermeki szemmagasságban elhelyezett műtárgyak és képcédulák; interaktív játékok és feladatlapok), valamint a múzeumpedagógiai foglalkozások során. Utóbbi esetében a taktilis, multiszenzoriális feladatok egyre gyakoribb használata nagyon jól példázza a felismerését annak, hogy gyermekkorban „a tér (...) észlelése alapvetően multimodális, több érzékszervből érkező információ-ra épít, melyen belül egyetlen érzékszerv sem élvez prioritást” (Kállai et al., 1998, p. 57). A tapintásra épülő múzeumi kezdeményezések gyakran használják a „kezet rá” elnevezést, amely az angol „hands on” kifejezés fordítása. A Gyerekek a Múzeumban Nemzetközi Egyesület is ezt választotta nevének (Hands On! International Association of Children in Museums), amely

⁵ <https://www.uffizi.it/en/pages/uffizi-kids>, 2022.06.01.

45 ország különböző múzeumát és szakemberét tömöríti. A szövetségnek a budapesti Iparművészeti Múzeum is tagja⁶.

A taktilitás fogalmát járja körül részletesen, többirányú megközelítésből egy kortárs kiállítási gyakorlatot, példát felhasználva Veres (2019), és rámutat arra, hogy a múzeumi taktilitás kérdésének kontextusba helyezéséhez mindekenélőtt a 20. század végén kibontakozó „testi fordulat” (*corporeal turn*) jelenségét kell vizsgálni, amely a testet újra a tudományos érdeklődés középpontjába helyezte, azt metaforaként és fizikai anyagiségában egyaránt értelmezve. A taktilitás fontosságát emeli ki Maurice Merleau-Ponty (1908–1961) is:

„Észlelésünk a tárgyakhoz vezet és a tárgy, mihelyst konstituáltuk, úgy jelenik meg, mint minden korábbi és minden jövőbeli tapasztalat alapja. [...] Az, ami kezem „taktilis érzeteit” egyesíti és hozzákapcsolja ugyanezen kéz vizuális észleléseihez valamint a test más részeinek észleléseihez, nem más, mint a kezem gesztusainak bizonyos stílusa, ami ujjaim mozgásának bizonyos stílusát implikálja, másfelől pedig hozzájárul a testem bizonyos megjelenéséhez. Nem a fizikai tárgy az, amihez testemet hasonlítani lehet, hanem inkább a műalkotás. Egy festménynél vagy egy zeneműnél az idea nem kommunikálódhat másként, csakis a színek vagy a hangok kibomlása révén. Cézanne művészetének elemzése, ha nem láttam a képeit, meghagyja a lehetőséget számomra, hogy különböző Cézanne-ok közül válasszak és a képek észlelése az, ami az egyetlen létező Cézanne-t adja: ez az, amiben az elemzés megtalálja a maga teljes értelmét” (Merleau-Ponty, 2012, pp. 89., 174).

Témánkhoz kapcsolódóan még Marcel Mauss (1872-1950) francia szociológus, antropológus test-techniká-elméletére is utalhatunk, amelyben kifejti, hogy a testi tevékenységeket meghatározzák a szociálisan közvetett tanulási folyamatok, „a testkontroll kulturálisan előregyártott, megtanult technikáit helyezi előtérbe” (Douglas, 1995). A Mauss-i test-technikák osztályozása a gyermekek múzeumi térben való mozgásának értelmezésekor válhat izgalmassá, például a guggolás, mint a gyermeki életkorhoz társított test-technika.

A múzeumi tér és a gyermeki test kapcsolatának kutatási lehetőségei – kitekintés

A közelmúlt pedagógiatörténeti kutatásaiban is előtérbe kerültek a korporalitás különböző megtapasztalási formái a test és az oktatás kapcsolatában (Polenghi et al., 2021). Ide sorolható Hofmann (2016) kutatása is, aki egy fenomenológiai szociológiai elemzés (múzeumpedagógiai foglalkozások során rögzített fotó-és videófelvetelek) keretében vezette be az általa „pedagógiai művészeti kommunikációnak” elnevezett modellt, melynek jövőbeni szerepét abban látja, hogy használatával a művészet-és múzeumpedagógiának

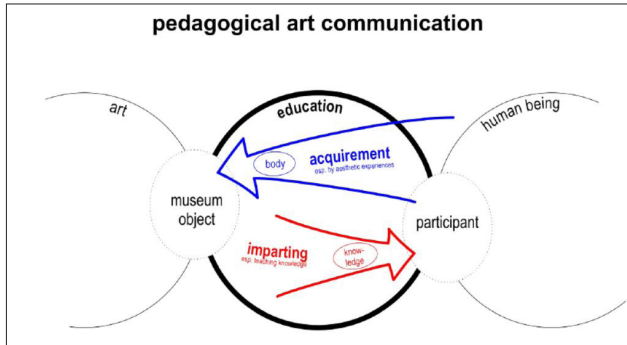
³ <https://www.hands-on-international.net/> (2022.06.01.)

arra kell inkább a hangsúlyt fektetnie, hogy sokkal érzékenyebb módon kezelje a művészetről való (információ) átadás (*impart*) – és fogadás (*acquire*) közti különbséget. Modelljében a (be)fogadás részhez társítja a testet, míg az átadáshoz a tudást. (5. ábra)

5. ábra

A pedagógiai művészeti kommunikáció modellje

(Forrás: Hofmann, 2016, Figure 9)



Egy közelmúltban angolszász területen végzett kutatásban, amely a gyermeki testet és a múzeumi teret, mint az élményszerzés folyamatát állította középpontba (Birch, 2018), Hofmann kutatásához hasonlóan a fotó és a videó, mint médium és a résztvevői megfigyelő módszer került a középpontba. Így például a gyerekek által, a múzeumban készített fotóikat elemezték. Az angol nyelvű szakirodalomban az egyik legfrissebb kötet (Hackett et al., 2020) szerzői közreműködtek a brit főváros progresszív nézetet valló múzeumának, a Museum of London kifejezetten gyerekek látogatásával foglalkozó honlapján megjelenő ajánlások elkészülésében is⁷.

2020 és 2022 között valósult meg az Európai Unió Horizon2020 AMASS projekt⁸ (Acting on the Margins: Arts as Social Sculpture, magyarul: Művészetpedagógia a társadalom periferiájára sodródottakért). Magyarországon a koordináló Corvinus Egyetem partnerintézményei voltak a Ludwig Múzeum és a Magyar Nemzeti Galéria is. Az AMASS projektben résztvevő „hét ország felsőoktatási és művészeti intézményeit tömörítő kutatói közösség céljai:

1. Szisztematikus, összehasonlító szakirodalmi tanulmányban feltárni a művészet alapú társadalmi integráció formáit, módszereit, értékelési módjait és eredményeit az AMASS partnerországokban;
2. Nemzetközi, összehasonlító projekt elemzések végzésével vizsgálni a határos iskolai és iskolán kívüli, fiataloknak és fiatal felnőtteknek szóló művészeti módszereket, amelyekkel az iskolai, múzeumi és közösségi terekben a kulturális és szociális integráció megvalósul;

⁷ <https://www.museumoflondon.org.uk/toolkits/early-years-toolkit/full-toolkit> (2022.06.01.)

⁸ <http://amassprojekt.hu>

3. A tapasztalatokra alapozva, országonként öt-öt új művészeti-alapú projektet tervezni, megvalósítani az iskolában és azon kívül, formális, nemformális vagy informális keretben és értékelni a vizuális (média) művészetek és a dráma személyiségformáló, képességfejlesztő és integratív hatását” (Kárpáti, 2021, p. 41; Kárpáti, 2023).

A Magyar Nemzeti Galéria az AMASS projekt keretében fővárosi és vidéki oktatási intézmények számára fejlesztett olyan múzeumpedagógiai foglalkozásokat, amelyek hatékonyak lehetnek a társadalmi különbségekből adódó hátrányos helyzet leküzdésére, segíti a sajátos nevelési igényű diákokat és adaptálhatóak más múzeumok számára is. A program részeként 30 órás akkreditált tanártovábbképzés is indult (Összefüggések és párhuzamok a képzőművészet tükrében – a 19. századi magyar irodalom és történelem tanításának újszerű lehetőségei)⁹. A kutatás során megvalósított programok lehetőséget teremtettek a múzeumi térben való tanulásra (egyúttal kapcsolódva a tantárgyi tanulmányokhoz), a foglalkozások képességfejlesztést és az érzelmi intelligencia támogatását tűzték ki célul, valamint figyelembe vették a tanulók nehézségeit is (diszlexia, koncentrációs nehézségek, figyelemhiány, kommunikációs nehézségek, finommotoros képességek alacsony szintje).

A bemutatott példák, valamint mind Birch (2018), Hackett és munkatársai (2020) egyaránt hangsúlyozzák, hogy alapvető szemléletváltásra van szükség – és itt kapcsolódnak Hoffmann (2016) kutatásához is – annak kihasználásában, hogy a múzeumi térben az élményszerzés folyamata sokkal több rétegű, mint ahogyan azt korábban értelmezték. A szemléletváltásnak azonban intézményi szinten is szélesebb körben meg kell valósulnia, hogy a múzeum tere valóban a gyermekek tere is lehessen.

Irodalom

- Bárd, E. (2010). Drámapedagógia a múzeumban, az emlékházakban. In Gulyás, G. & H. Bagó, I. (Eds.), *Múzeumpedagógiai Füzetek 1. A kezdet az egésznek a fele* (pp. 109–121). Petőfi Irodalmi Múzeum.
- Bárd, E., Szabadhegyi, Z., Szigethy, M. & Szigethy, Zs. (2020). A gyermekbarát múzeum. In Nagy, M. (Ed.), *Múzeumi iránytű 28. Fókuszban a közönség. Útmutató a család-, gyermek- és iskolabarát múzeumi működéshez, a múzeumpedagógia, az önkéntesség és az IKSZ minőségmenedzsmentjéhez* (pp. 107–135). Szabadtéri Néprajzi Múzeum – Múzeumi Oktatási és Módszertani Központ Szentendre.
- Birch, J. (2018). Museum spaces and experiences for children – ambiguity and uncertainty in defining the space, the child and the experience. *Children's Geographies*, 16(5), 516–528. <https://doi.org/10.1080/14733285.2018.1447088>
- Borgos, A. (2002). „Testkép-képek”. Áttekintés a fogalom filozófiai és pszichológiai értelmezéseiről. In Csabai, M. & Erős, F. (Eds.), *Test-beszédek. Köznapi és tudományos diskurzusok a testről* (pp. 46–60). Új Mandátum.

⁹ <https://mng.hu/amass/>

- Castells, M. (2012). Múzeumok az információs korszakban. In Palkó, G. (Ed.), *Múzeumelmélet. A képzeletbeli múzeumtól a hálózati múzeumig* (pp. 30–43). Petőfi Irodalmi Múzeum – Ráció Kiadó.
- Dewey, J. (1912). *Az iskola és a társadalom*. Lampel. https://mandadb.hu/tetel/215688/Az_iskola_es_a_tarsadalom_reszlet
- Dewey, J. (1915). *The School and Society*. The University of Chicago Press.
- Douglas, M. (1995): A két test. *Magyar Lettre Internationale*, 18, 8–11. <http://epa.oszk.hu/00000/00012/00002/04.htm>
- Ébli, G. (2005). *Az antropológizált múzeum*. Typotex.
- Fleming, D. (2019). Global Trends in Museums. *Museum International*, 71(1–2), 106–113. <https://doi.org/10.1080/13500775.2019.1638065>
- Hackett, A., Holmes, R. & MacRae, C. (2020). *Working with Young Children in Museums: Weaving Theory and Practice*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780429434457>
- Hári, K. (2018). *Múzeum? Gyerekjáték!* Hetedhét Játékmúzeum.
- Hofmann, F. (2016). Developing the Model of „Pedagogical Art Communication” Using Social Phenomenological Analysis: an Introduction to a Research Method and an Example for its Outcome. *Journal for Learning through the Arts*, 12(1), <https://escholarship.org/uc/item/6xw4f5c3>, <http://dx.doi.org/10.21977/D912130227>
- Hooper-Greenhill, E. (1994). *Museums and their Visitors*. Routledge.
- Joó, J. (2014). A német művészetpedagógia története 1900–1980 között. *Neveléstudomány*, 2(4), 79–91.
- Kállai, J., Karádi, K. & Tényi, T. (1998). *A térélmény kultúrtörténete és pszichopatológiája*. Tertia.
- Kárpáti, A. (2021). Művészetpedagógia a társadalom periferiájára sodródottakért: az AMASS kutatásról. *Vizuális kultúra*, 1(1), 41–44. <http://vizualiskulturausag.hu/2021/01/12/muveszetpedagogia-a-tarsadalom-periferiajara-sodrodottakert/>
- Kárpáti, A. (2023, Ed.). *Arts-Based Interventions and Social Change in Europe. Routledge Advances in Art and Visual Studies*. Routledge.
- Kolosai, N. (2022). *Anyá, menjünk ma múzeumba! – A múzeum mint innovatív kulturális játszótér kisgyerekeknek és családjaiknak*. Társadalmi Innovációs Nemzeti Laboratórium–ELTE Tanító- és Óvóképző Kar.
- Mauss, M. (2004). *Szociológia és antropológia*. Osiris.
- Merleau-Ponty, M. (2012). *Az észlelés fenomenológiája*. L’Harmattan.
- Németh, A. (1998). *A reformpedagógia múltja és jelene*. Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Polenghi, S., Németh, A. & Kasper, T. (2021). *Education and the Body in Europe (1900–1950)*. Peter Lang Verlag.
- Priem, K. & Mayer, Ch. (2017). Learning how to see and feel: Alfred Lichtwark and his concept of artistic and aesthetic education. *Paedagogica Historica*, 53(3), 199–213. <https://doi.org/10.1080/00309230.2016.1267779>

Read, H. (1943). *Education through Art*. Faber and Faber.

Schlichter-Takács, A. & Csimáné Pozsegovics, B. (2020). Múzeumpedagógia újragondolva – A kaposvári Rippl-Rónai Múzeum múzeumpedagógiai foglalkozásainak vizsgálata, módszertani megújítása. *Gyermeknevelés Tudományos Folyóirat*, 8(2), 232–259. <https://doi.org/10.31074/gyntf.2020.2.232.259>

Takács, A. (2013). A művészeti nevelés jó gyakorlatai hazai múzeumokban – múzeumpedagógia, a pedagógusok nélkülözhetetlen eszköztára. *Gyermeknevelés Tudományos Folyóirat*, 1(2), 48–56.

Veres, B. (2019). Taktilis taktikák a kortárs kiállítási gyakorlatban. *Disegno: A designkultúra folyóirata*, 4(1–2), 22–37. https://doi.org/10.21096/disegno_2019_1-2vb



Albrecht, Zs.

**Body/space/image – an attempt to approach the museum space
and spatial experience from the perspective of the child's body**

The cultural and social role, status, mission and interpretation of museums have changed significantly over the years. The museum, as a physical body in space and time, perceptible to our senses, is a fundamental element of our interaction with the museum itself. John Dewey's and Alfred Lichtwark's innovative ideas on (museum) education have helped to expand the educational space: museums have become an important part of the educational process and education has become a major task of museums. Entering a museum building is a process of inclusion, and the paper explores aspects of this process in the context of the definition of museum space, experience and occupation of space from the perspective of the child's body, through a review of fine examples, both international and Hungarian.

Keywords: museum, body, spacial experience, child, museum education



Albrecht Zsófia: <https://orcid.org/0000-0003-3723-4081>



Az autizmus spektrumzavar néhány pedagógiai vonatkozása

Fási Katalin¹, Erdei Róbert²

¹B-A-Z Megyei Pedagógia Szakszolgálat Encsi Tagintézménye,

²Tokaj-Hegyalja Egyetem Comenius Intézet Neveléstudományi Tanszék

Absztrakt

A tanulmány az autizmus spektrumzavar néhány olyan aspektusát kívánja bemutatni, amelyek a mindennapi pedagógiai gyakorlat szempontjából is jelentőséggel bírnak. A zavar általános áttekintéséből, a spektrumjellegéből kiindulva a szerzők bemutatják a legfontosabb diagnosztikus kritériumokat, valamint a diagnózis szempontjából legrelevánsabb tüneteket. Tárgyalásra kerül a jellemző életkor, amikor a diagnózis legkorábban megadható. A szerzők olyan aspektusokat is érintenek, mint az autizmus spektrumzavar és az intellektuális képességek összefüggése, az autizmussal élők mindennapi életben tapasztalt nehézségei és az autizmussal érintettek családjaira gyakorolt hatások, mint a stressz vagy a járulékos egészségügyi problémák. Az autizmus spektrumzavarral élők esetén a megfelelő fejlesztési lehetőségek biztosítása kiemelt jelentőségű. Ilyen lehetőségek a kognitív képességek fejlesztésére irányuló módszerek, a változások menedzselésének támogatása, a kommunikációs készségek fejlesztése. Kulcsfontosságú a társas támogatás biztosítása, amely nem csak az érintett gyermekek számára jelentős, hanem a szülőknek is nagy segítséget nyújt a mindennapi kihívások eredményes menedzselésében.

Kulcsszavak: autizmus, autizmus spektrumzavar, pervazív fejlődési zavar, kommunikációs készségek fejlesztése, kognitív képességfejlesztés, szociális készségek fejlesztése, stresszkezelés

Az autizmus spektrumzavar az egyik legizgalmasabb és pedagógiai értelemben is legnehezebb kihívásnak tekinthető. Maga a diagnosztikus kategória egy olyan ernyő, ami alá számos különféle módon megjelenő manifesztáció tartozik, hiszen az autizmus nem olyan jellegű tünetegyüttesekkel jár, amelyek minden érintettnél azonos vagy nagyon hasonló lefolyásúak. Jelen tanulmányban szeretnénk néhány olyan szempontra felhívni a figyelmet, amely szülőként és szakemberként, pedagógusként is érdekes vagy megfontolásra érdemes lehet. Arra nem vállalkozhatunk, hogy az autizmus spektrumzavar

valamennyi aspektusát áttekintsük, illetve arra sem, hogy minden felmerülő kérdést megválaszoljunk. Tanulmányunkban a diagnosztikus szempontokhoz, az autizmus spektrum zavarhoz társuló problémákhoz, a szülők reakcióinak, illetve a szülők és a pedagógusok közötti kapcsolat jelentőségének megértéséhez nyújtunk támogatásokat.

Jelen tudásunk szerint az autizmus spektrumzavar egy olyan komplex zavar, amelynek valamilyen idegrendszer fejlődését érintő alapja van. Noha a zavar okai nem teljesen egyértelműek, az feltételezhető, hogy környezeti tényezők és genetikai faktorok egyaránt hozzájárulnak a kialakulásához (Landrigan, 2010; Matson et al., 2011; Deth et al., 2008, Ratajczak, 2011). A genetikai tényezőket meghatározónak tekintik az autizmus kialakulásában, de szükségesnek tűnnek olyan környezeti hatások, amelyek triggerként működnek, tehát kiváltják a zavar kialakulását a genetikai meghatározottság talaján (Aarons & Gittens, 2001).

A zavar 'autisztikus fenotípusként' jelenik meg, amelyhez különböző genetikai és környezeti tényezőket kapcsolnak, így például az anya kitétséget különböző környezeti hatásoknak, a fogantatás idején idősebb szülői életkor, légszennyezettség, anyai cukorbetegség, elhízás, koraszülöttség vagy nagyon alacsony születési súly vagy szülés közbeni oxigénhiányos állapot (NIH, 2018). Mindezekkel a faktorokkal, mint potenciális hajlamosító tényezőkkel együtt az is fontos tudnivaló, hogy az autizmus spektrumzavar pontos kiváltó oka vagy okai ismeretlenek (Zimmerman, 2008). A genetikai tényezők, mint a mutációk, részben ugyan felelősek a zavarért, de nem magyarázzák önmagukban a megjelenését. Számos olyan eset van, amikor az autizmus megnyilvánulása mögött nem lehet genetikailag meghatározott okot azonosítani (Ratajczak, 2011; Landrigan, 2010; Lyons-Weiler, 2016).

Az ikervizsgálatok választ adtak arra a kérdésre, hogy a genetikai hatás nem iktatható ki a zavar értelmezésében, hiszen az egypetéjű ikreknél a kutatási eredmények szerint 50-90% a zavar egyidejű megjelenése, míg a kétpetéjű ikreknél ez mindössze 0-24%. Az is megfigyelhető, hogy az autizmus megjelenési valószínűsége szignifikánsan nagyobb azoknál a gyerekeknél, akiknek van autizmussal érintett testvérük (Chez et al., 2010; Guerra, 2011). Ezek az adatok azt is megmutatják azonban, hogy a genetikailag azonos egypetéjű ikreknél sem teljesen azonos a megnyilvánulás, tehát nincsen 100%-os egyezés a zavar megjelenésében. Ez a környezeti ingerek szerepét is hangsúlyozza.

Az autizmus spektrumzavart pervazív fejlődési zavarként is szokás leírni, amely arra utal, hogy a zavar tünetei, illetve hatása számos területen megmutatkozik, többek között a kommunikáció, a figyelemszabályozás, az érzelmi folyamatok, a mozgásfejlődés, a kognitív képességek, vagy az észlelés-érzékelés is érintettek lehetnek (Kalyva, 2011).

Az autizmus spektrumzavar diagnózisa különféle diagnosztikus kritériumok használatán alapulhat, ilyenek például a Betegségek Nemzetközi Osztályozása, amelynek jelenleg a 10. kiadása használatos (WHO, 1994), illetve az Amerikai Pszichiátriai Társaság által kidolgozott DSM-V, amely a Mentális

Betegségek Diagnosztikai és Statisztikai Kézikönyve címet viseli magyarul, s jelenleg az ötödik kiadása van érvényben (APA, 2013). A diagnózis általában multidiszciplináris keretek között történik, amely klinikai megfigyeléseket tartalmaz, illetve olyan autizmus-specifikus eszközök használatát is igényli, mint az ADOS.

Az autizmus spektrumzavar tünetei között három nagy terület érintettségét szokás említeni, amely a Lorna Wing által leírt autisztikus triász körébe tartoznak (Wing, 1995 idézi Ellis, 1990). Ezek a reciprok szociális interakciók, a reciprok szociális kapcsolatok és társas viselkedés, illetve a rugalmas viselkedésszervezés területén figyelhető meg (Szatmari, 2004). Kutatási eredmények és gyakorlati tapasztalatok alapján a legsúlyosabb tünet a társas készségek érintettsége, ami abból a szempontból is nehezíti az érintettek életét, hogy nehezebb számukra a társas támogatás és tanulás lehetőségeinek igénybevétele (Ellis, 1990). A DSM-V a szociális interakciók és a szociális kapcsolatok terén megnyilvánuló zavarokat egy diagnosztikus csoportba integrálta, megtartva a viselkedésszervezési sajátosságokat önálló kategóriaként (APA, 2013).

A zavart korai kezdet, illetve megjelenés jellemzi (Zimmerman, 2008). A klasszikus autizmus tünetei legjellemzőbben 2-3 éves kor körül jelennek meg, de a diagnózis sokszor később kerül megállapításra (NIH, 2018). Az autizmus jegyei ugyan korai időszakban megjelenhetnek, de a legerőteljesebb megnyilvánulásuk akkor valószínű, ha a szociális környezet követelményei túl erőssé válnak az egyén számára. A tünetek megnyilvánulása gyakran ölt olyan képet, mintha az érintett gyerek elvesztené már megszerzett szociális és nyelvi képességeit (APA, 2013).

Williams és Wright (2004) szintén hangsúlyozzák, hogy a zavar megléte nem azonosítható születéskor, az első gyanújelek leghamarabb 17-18 hónapos korban mutatkoznak meg. A gyermek ilyenkor nem reagál a nevére, nem vesz fel szemkontaktust, késést mutat a nyelvfejlődésben, vagy akár el is veszíti a már megszerzett nyelvi képességeit. A tünetek legmarkánsabban 3 és 5 éves kor között jelennek meg, a gyermek nem ért és használ gesztusokat, nem érdeklődik az emberek iránt, szokatlan reakciókat ad stresszhelyzetekben, a többiektől eltérő módon viselkedik társas szituációkban, nem játszik mintha-játékot, hogy néhány tipikus tünetet említsünk. További jellemzők lehetnek az önmagukról való gondoskodás elhanyagolása, érzékenység a zajokra, hangokra vagy érintésre (Williams & Wright, 2004).

Uta Frith (1991) szerint az autizmust eltérő kognitív stílus jellemzi, amely a világ észlelését is jelentősen befolyásolja. Balázs és munkatársai (2015) kiemelik a kognitív képességek fejlődési devianciáját és megkésettységét. Lorna Wing (1995 idézi Ellis, 1990) arra hívja fel a figyelmet, hogy a specifikus viselkedési mintázatok, mint például a repkedés, a repetitív rutinok, a bizonyos dolgok iránti nagyfokú érdeklődés és lelkesedés, a játékok nem rendeltetésszerű használata jellemzőek a nem autista gyerekekre is, de náluk ezek rövid fázisokban jelennek meg, míg az autizmussal érintett gyerekeknél hosszú évekig fennállhatnak.

Noha a tünetek korai megjelenése tipikus, Delfos (2005) figyelmeztet, hogy magát a zavart nem lehet 30 hónapos kor előtt diagnosztizálni, mivel a tünetek más zavarokat is jelezhetnek, mint például a súlyos értelmi fogyatékoság. Érdekes kutatási eredmény, hogy 12 hónapos korokban az autizmus spektrumzavarral későbbi életkorban diagnosztizált gyermekek kevesebb eltérést mutatnak a normál fejlődésmenethez képest, mint az értelmi fogyatékosággal diagnosztizáltak. Bolton és munkatársai (2012) kiemelik, hogy az autizmus korai jeleinek azonosítása gyakran a szülők retrospektív visszaemlékezésén alapul, amelyek nyilvánvalóan emlékezeti torzításokkal terheltek lehetnek.

Talán nem érdektelen megemlíteni, hogy az autizmus spektrumzavart, annak kialakulását és kauzális hátterét számos mítosz övezi. Ezekről azért tartjuk fontosnak szót ejteni, mert az ilyen hiedelmek komoly feszültségeket és problémákat okozhatnak a szülőknek is, akik a zavar kapcsán érintetté válnak. Az autizmus-mítoszok között lehetnek akár részigazságok is, érvényesek lehetnek néhány esetre, de nem az esetek mindegyikére vagy többségére. Ilyen hiedelem például az, hogy az autisták némák, csak a saját világukban léteznek, egy sarokban ülve ringatóznak egész nap (Szatmari, 2004).

Szintén az autizmushoz kapcsolódó mítosz az intellektuális érintettség kérdése is, ami ugyan gyakran valóban fennáll, de fontos tudni, hogy vannak kifejezetten jó intellektusú, jól működő autizmussal érintett egyének is (Goldstein et al., 2008). Croydon, Remington, Kenny és Pellicano (2020) szerint az autizmussal élő személyek 30%-a küzd társuló intellektuális képességzavarral, amely eltérő súlyosságú lehet. Őszi Tamásné (2020) hangsúlyozza, hogy az autizmus spektrumzavar minden értelmi képességszinten előfordulhat, így együtt járhat intellektuális képességzavarral, de akár normál, átlagos vagy átlag feletti intelligenciával bíró egyéneknél is megjelenhet. A kutatási eredmények egyértelműen cáfolták, hogy az autizmus spektrumzavar a nem megfelelő szülői nevelés következtében alakul ki (Smith et al., 2007). Szintén megcáfolásra került az a feltevés, miszerint a zavart a gyermek által megélt szülői elutasítás okozza, amely annyira drámai, hogy a gyermeknek nem marad más lehetősége, mint a saját világába történő visszahúzódás (Frith, 2008). A megcáfolt feltételezések közé sorolható az úgynevezett savant-szindróma, amely szerint az autizmussal érintettek a számos területen gyengébb teljesítményük ellenére bizonyos vonatkozásokban kivételes képességekkel rendelkeznek vagy teljesítményre képesek (Glezerman, 2013). Ez igaz lehet bizonyos érintettekre, de nem igaz minden egyes autistára. Stone (2004) szerint az is téves elképzelés, miszerint az autizmussal érintettek nem képesek érzelmek kimutatására.

Az autizmus spektrumzavarral érintettek körében nagyon gyakori jelenség az, hogy a hétköznapi élet során használandó készségeknek híján vannak, ezek nem megfelelő fejlettségűek, amik így az önálló életvitelt nagymértékben nehezítik, lásd például Kalyva (2011) és Smith Myles és munkatársai (2007) összegzését. A mindennapi életkészségek abból a szempontból is je-

lentősek, hogy az adaptív viselkedéshez szorosan kapcsolódnak, érintve számos olyan területet, amelyek felelősek a megfelelő beilleszkedésért, illetve a környezettel való hatékony boldogulásért, mint a kommunikáció vagy a szociális kapcsolatok kialakítása és fenntartása (Smith et al., 2012). A mindennapi életben használható készségek megszerzése sokat segíthet az autizmussal érintett személyeknek, hiszen ezek különböző kontextusokban használható készségeket jelentenek.

Az autizmus spektrumzavar diagnózisa nem csak az érintett gyermek szempontjából nagy jelentőségű, hanem a teljes családot érinti. A diagnózishoz vezető út első lépése nagyon gyakran az, hogy a szülő észlel valami szokatlant a gyermek fejlődésmenetét illetően (Hutton & Carron, 2005). Ez általában valamilyen érzelmi reakcióval is együtt jár, gyakori a sokk, félelem, bizonytalanság, elszigetelődés vagy büntudat (Boushény, 2003).

Ugyanakkor az is jellemző, hogy a diagnózis biztossá válásával a szülők büntudata csökken és egyfajta megnyugvást tapasztalnak meg a gyermek „másságával” kapcsolatban, amelynek konkrét oka van, nem pedig a rossz szülői gyakorlat vagy alkalmatlanság eredménye (Osborne & Reed, 2008, Nissenbaum et al., 2002). A diagnózis ugyan nehezen elfogadható és sok esetben egyfajta gyászreakciót is kiválthat a szülőkből, amint azt Carter (2004) is leírja, azonban mégis kulcsfontosságú abból a szempontból, hogy a gyermeknek és a családnak is valamilyen támogatásra van szüksége. Vacca (2013) különböző fázisokat ír le a szülői reakciókat illetően, kezdve az egészséges gyermek várásától, az önmaguk hibáztatásán át a zavar elfogadásán keresztül a jövőre vonatkozó tervezésig.

A szülők által megélt stressz szintje nagyon magas az autizmussal érintett gyermekek szüleinél. Ezek a szülők más fejlődési zavarral vagy sajátos nevelési igénnyel küzdő gyermekek szüleinél is nagyobb stresszt élnek meg. A stresszforrások a szülők esetében leginkább a szociális természetű nehézségekhez, a gyermek kommunikációs problémáihoz, illetve a kötődési kapcsolat megzavart voltához köthetőek (Schieve et al., 2007). Az autizmussal érintett gyermekek nagyon erősen rászorulnak a szüleik segítségére, akár a diagnosztikát, akár a terápiás ellátást illetően. Az autizmussal érintett gyermek nevelése nagy terhet ró a szülők közötti kapcsolatra is, mivel a zavar megléte a családon belül nagyfokú alkalmazkodást igényel (Hock et al., 2012).

Hock és munkatársai (2012) azt is megemlítik, hogy a szülők gyakran küzdenek fizikai vagy érzelmi kimerüléssel, a zavar megléte a családon belül gyakran nagy anyagi terhet ró a szülőkre, illetve a család is gyakran elszigetelődik társas kapcsolatait illetően. Gyakori reakció a szülők részéről, hogy merev szerepekbe kényszerülnek, így például egyikük feladja a munkáját és a gyermekről gondoskodik, míg a másik szülő több feladatot vállal, hogy a család működése biztosítható legyen. Gray (2006) hangsúlyozza, hogy a szülőknek olyan megküzdési stratégiákat kell azonosítaniuk, amelyek a személyiségükhöz és az egyéni élethelyzetükhöz a leginkább igazodnak. Az egymásnak nyújtott társas támogatás talán a legfontosabb ilyen jellegű stratégia, de ter-

mészetesen más támogatási formák is jelentősek lehetnek, mint a különböző ellátók, tanácsadók. Higgins és munkatársai (2005) szerint az autizmussal érintett gyermeket nevelő szülők számára a három legfontosabb erőforrás az optimizmus, a pozitív önértékelés és a házastárs támogató szerepe.

A szülőket nagyon gyakran negatívan érintik az autizmus spektrumzavarral együtt járó, társult egészségügyi problémák. Nagyon gyakori az alvás minőségének negatív változása, mivel az autizmussal érintett gyermekek sokkal gyakrabban ébresztik fel szüleiket, mint mások. Sok esetben figyelhető meg körükben alvajárás, sikoltozás, fogcsikorgatás. Az autizmussal érintettek körében az epilepsziás rohamok gyakorisága is nagyobb a populáció egészéhez viszonyítva. A szülők számára további, komoly problémát jelenthet a gyermek alacsony fájdalomküszöbe, a spektrumzavarhoz sok esetben társuló értelmi fogyatékoság, amelyhez hiperaktivitás, agresszivitás vagy rongálás is tartozhat. Fontos megjegyezni, hogy a szülők által megélt stressz forrása nem kizárólag a gyermek vagy a gyermek egészségügyi problémái lehetnek, hanem a szülők által megélt tapasztalatok is. Így például a szolgáltatások vagy a speciális oktatás szubjektíven megélt elégtelensége, a gyermek biztonsága felett érzett aggodalom vagy a pihenésre és kikapcsolódásra fordítható idő mennyiségével való elégedetlenség is ezen tényezőkhöz sorolható (Gabriels & Hills, 2007; Hastings & Brown, 2002). Balázs és munkatársai (2015) hangsúlyozzák, hogy a családok támogatása is kiemelt jelentőségű az autizmussal élők vonatkozásában, ők is szerepelnek a közvetlen célcsoportok között.

Az autizmussal érintett gyermekek körében kifejezetten komoly stresszforrásnak számít az életben tapasztalható átmenetek és változások kezelése. Nagyon fontos számukra, hogy biztonságban érezhessék magukat az adott környezetben, ez pedig minden változással megkérdőjeleződik. Az átmenetek a gyermekek életében igénylik azt, hogy a velük kapcsolatban álló felnőttek folyamatos irányítást és támogatást nyújtsanak számukra (Goldstein et al., 2008). A változások, amelyek akár csak a mindennapi rutint érintik, komoly szorongást válthatnak ki, amely sok esetben válhat ki belőlük aktív ellenállást a változásokkal szemben, így például agressziót, dühöt vagy engedetlenséget (Moyes, 2003). Az is elképzelhető, hogy a reakciónk a saját világunkba történő még erőteljesebb visszahúzóódás lesz, a szükséges inger-mennyiséget pedig olyan módon szerzik meg, amely szokatlan vagy akár veszélyes is lehet rájuk nézve (Davis et al., 2002). A változásokkal kapcsolatos nehézségek nem kizárólag az autizmussal élőket érintik rosszul, hanem sokszor az őket ellátó intézmények is nehezen tudnak reagálni a személyi és tárgyi feltételeket illetően a dinamikus változásokra (Balázs et al., 2015).

A változások menedzselésére ígéretes kezdeményezésnek tűnik a Croydon és munkatársai (2020) által bemutatott szatellit osztály program, amely segítséget nyújtott az autizmussal érintett tanulók számára a többségi iskolába történő könnyebb átmenetre. A szatellit osztályban történt elhelyezés pozitívan befolyásolta a tanulmányi eredményt, a viselkedést és a társadal-

mi tudatosságot. A szatellit osztályokban kevesebb magatartási problémát mutattak a tanulók, összehasonlítva a hagyományos osztálytermekkel, ezzel is támogatva a tanulók előrehaladását és fejlődését. A társas és kommunikációs készségek fejlesztésére szintén reményteli eredményekkel szolgált a hazai fejlesztésű Babzsák Fejlesztő Program, amely nem kizárólag a magasan funkcionáló autista gyermekek esetén, hanem a nem vagy alig beszélő és intellektuális képességzavarral érintettek vonatkozásában is eredményesnek bizonyult (Havasi et al., 2018).

Az autizmussal érintett gyermekeknek nagyon jelentős a társas támogatás, amint azt már korábban említettük. Ez a családok számára is fontos, a gyermekek érdekében folyó együttműködésnek pedig különösen nagy jelentősége van. A szülők és a pedagógusok partneri kapcsolata kulcsfontosságú a gyermekek oktatása, nevelése, fejlesztése szempontjából, amint azt Stoner és munkatársai (2005) is leírják. A szülők és a pedagógusok, szakemberek között hagyományosan feszültség volt tapasztalható az autista gyermekek nevelését-oktatását illetően, mivel a hangsúly sokáig a diagnózison és az ebből fakadó problémákon volt, nem pedig a gyermek egyéni sajátosságain. Ez hozzájárult ahhoz, hogy a szülők számára a diagnózis elfogadása nehéznek bizonyult. A szülők partnerként való részvétele fontos alapelv az autista gyermekek fejlesztésében, amint arra Őszi (2020) is rámutat. Emiatt a folyamatos kapcsolattartás a pedagógus és a szülők között kiemelt jelentőségű.

Manapság azonban jellemző, hogy a szülők igyekeznek tájékozódni és információhoz jutni a zavarral, illetve a potenciálisan rendelkezésre álló lehetőségekkel, erőforrásokkal kapcsolatosan. Ilyen módon gyakori konfliktusforrás az oktatási rendszer és a szülők között a szolgáltatásokhoz, fejlesztésekhez való hozzáférés kérdése. Amennyiben ezt a szülők elégtelennek ítélik meg, akkor könnyen csökkenhet az oktatási szakemberekbe vetett bizalmuk. Ilyen esetekben a szülők különösen nagy figyelmet fordítanak arra, hogy gyermekük minden olyan fejlesztést megkapjon, ami szerintük jár neki, aminek időnként objektív akadályai is vannak. A szakemberek kiemelt jelentőségűek a különböző ellátások biztosításában, mint a szenzoros integrációs terápia vagy az alkalmazott viselkedéselemzés (ABA = Applied Behavior Analysis), amelyeket megfelelő képzettséggel és felkészüléssel rendelkezők tudják a gyermeknek és a családnak biztosítani (Green, 2007).

A nyílt és őszinte kommunikáció a szülők és a szakemberek között egyre inkább felértékelődik, amiatt is, hogy a törvényi szabályozás a szülői és gyermeki jogok megerősödésének irányába hat. A szülők számára talán az a legfontosabb, hogy az oktatási rendszer megértően és elfogadóan viszonyuljon az autizmussal érintett gyermekhez (Whitaker, 2007). Allman (2010) szerint fontos a korai diagnózis, mivel az autizmus spektrumzavar terápiaja így korábban megkezdődhet, a gyermek pedig célirányos fejlesztést kaphat. Ez amiatt különösen fontos, hogy a zavar ugyan nem gyógyítható vagy eltüntethető, ennek ellenére a tünetek megnyilvánulási formái nagyban változhatnak a különféle beavatkozások hatására (Balázs et al., 2015). A környezethez való

alkalmazkodás akár drámai mértékű javulást is mutathat bizonyos esetekben. Ugyanakkor Aarons és Gittens (2001) figyelmeztetnek, hogy az autizmussal érintett gyermekek közül sokan mindig is sérülékenyek maradnak és némelyeknél lehetetlen a mindennapi alkalmazkodáshoz alapvető képességek elsajátítása. Ennek támogatása mégis jelentős, amint arra Őszi (2020) is utal, hiszen a hatékony alkalmazkodás segíti a környezetbe való illeszkedést és csökkenti a stressz mértékét. Ennek segítésére számos különböző lehetőség van, így például az egyénre szabott napirendek alkalmazása, kellően strukturált feladatok biztosítása, az önkiszolgálást és társas viselkedést támogató modellek és vizuális forgatókönyvek, hogy csak néhányat említsünk.

Az esetek nagy százalékában azonban mégsem erről van szó. Sőt, kutatási eredmények alapján az autizmussal érintettek számos aspektusát képesek megtanulni az önmenedzselésnek. Megfelelő önmenedzselésnek azt tekintik, ha az egyén képes döntéseket hozni egy optimális kimenet érdekében egy vagy több dimenzióban, mint a társas hatékonyság, személyes előrehaladás vagy elvont pszichológiai működések. Számítógép segítségével például hatékonyan lehet kommunikációs készségeket fejleszteni olyan autizmussal érintett egyéneknél is, akik nem tudtak megtanulni beszélni (Luiselli, 2004).

Megfigyelték azt is, hogy az autista gyerekek gyakran nagyon jól fejlett epizodikus emlékezettel bírnak, amely sokkal magasabb szinten működik, mint általában a kognitív képességeik. A kognitív képességek diagnosztikája az autizmus spektrumzavar esetében kiemelt jelentőségű és komoly nehézséget jelentő terület, ahogyan azt Luiselli (2014) is leírja. Az autizmussal érintettek között gyakori az, hogy a verbális intelligenciájuk alacsonyabb szinten működik a performációs intelligenciájukkal összevetve, jellemző lehet az, hogy a kognitív képességek komplexitását az autisztikus tünetek elfedik, így nehéz pontos képet kapni róluk. Az is gyakori, hogy a nyelvfejlődésben, nyelvhasználatban, figyelmi és észlelési folyamatokban tapasztalható eltérések kihatnak az értelmi fejlettség mutatóira, a mérhető intelligenciára is (Luiselli, 2014; Ellis, 1990).

Zimmerman (2008) szerint a második évtized az egyén élete során kulcsfontosságú az agy érési folyamatai szempontjából, így az autizmus megnyilvánulási formáit is jelentősen befolyásolja ez az időszak és ez a folyamat. Megfigyelhető, hogy még a jól működő, magas intelligenciával rendelkező autistáknál is bizonyos, a frontális kérget érintő folyamatok érése és fejlődése lassabb, ez pedig magyarázhatja a rosszabb kimeneteiket – a magasabb intelligenciahányadosuk ellenére is. Kalyva (2011) ehhez kapcsolódóan megállapítja, hogy az autizmussal érintettek esetében jellemzőek lehetnek a kognitív torzítások, amelyek megnehezítik számukra a köznapi szituációkkal való hatékony boldogulást. Ilyen gondolati torzítások lehetnek az események „mindent vagy semmit” jellegű észlelése, a polarizált gondolkodás (például az emberek vagy barátok vagy ellenségek), a fatalista felfogás (a dolgok így is, úgy is rosszabbra fordulnak), illetve a viselkedés okaira való pontatlan következtetés (például mindig más felelős az én problémáimért).

Az autizmussal érintett gyermekek esetében ugyan fontos a kognitív képességek lehetőség szerinti minél hatékonyabb fejlesztése, azonban Kalyva (2011) szerint nem lehet pusztán erre fókuszálni. Ugyanilyen fontos a szociális és kommunikációs készségek terén folytatott fejlesztés is. Őszi Tamásné (2020) szerint a korszerű, digitális eszközök komoly segítséget jelenthetnek a kommunikációértés és kifejező kommunikáció támogatásában. Zimmerman (2008) szerint a kognitív folyamatok problémái számos esetben a szociális jellegű információk feldolgozásának deficitjével függenek össze, így például az arc- és érzelmkifejezések nehezebb értelmezésével, a kommunikációs kísérletek félreértésével vagy a szociális helyzetek felfogásának elégtelenségével.

Az autizmus spektrumzavar hatékony kezelése pszichoedukációs módszerekkel történik, amint azt Kalyva (2011) összegzése feltételezi. Az ilyen megközelítések akkor tudnak igazán eredményesek lenni, ha tekintetbe veszik az autizmussal érintett egyén sajátosságait és a környezetében rendelkezésre álló feltételeket, erőforrásokat egyaránt. Smith Myles és munkatársai (2007) is hangsúlyozzák, hogy az autizmus eredményes kezelése lehetséges a zavar etiológiájától függetlenül. Az autizmus spektrumzavar és a kapcsolódó fejlődési zavarok kezelésében a legfontosabb tényezőnek azt tartják, hogy a szülő-gyermek kapcsolat minél hatékonyabb működése biztosítható legyen.

Amint ebből a rövid összefoglalásból is látható, az autizmus spektrumzavar számos megkülönböztető jeggel bír a többi fejlődési zavarral összehasonlítva. Noha az autizmus nem megszüntethető állapot, ugyanakkor a megnyilvánulási formák jelentős mértékben megváltoztathatóak, a gyermek beilleszkedése, a környezetével való harmonikusabb együttműködése pedig megcélozható. Ennek a jelentőségére és lehetőségeire kívántuk felhívni a figyelmet.

Irodalom

- Aarons, M. & Gittens, T. (2001). *The Handbook of Autism. 2nd Edition*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203019665>
- Allman, T. (2010). *Autism*. Gale.
- American Psychiatric Association (APA) (2013). *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders. 5th Edition*. American Psychiatry Publishing. <https://doi.org/10.1176/appi.books.9780890425596>
- Balázs, É., Csillag, S., Kocsis, M., Orosz, A., Udvarhelyi, T. & Vágó, I. (2015). *Akciókutatás a magyar autizmus ellátórendszer fejlesztéséért. Kutatási záróbeszámoló*. Fogyatékos Személyek Esélyegyenlőségéért Közhasznú Nonprofit Kft.
- Bolton, P. F., Golding, J., Emond, A. & Steer, C. D. (2012). Autism spectrum disorder and autistic traits in the Avon longitudinal study of parents and children: Precursors and early signs. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 51(3), 249–260. <https://doi.org/10.1016/j.jaac.2011.12.009>
- Boushey, A. (2003). *Parent to Parent: Information and Inspiration for Parents Dealing with Autism or Asperger's Syndrome*. Jessica Kingsley Publishers.

- Carter, S. (2004). For Just One Day, *Rehabilitation Counseling Bulletin*, 47(3), 181–183. <https://doi.org/10.1177/00343552040470030701>
- Chez, M. G. & Guido-Estrada, N. (2010). Immune Therapy in Autism: Historical Experience and Future Directions with Immunomodulatory Therapy. *Neurotherapeutics*, 7(3), 293–301. <https://doi.org/10.1016%2Fj.nurt.2010.05.008>
- Croydon, A., Remington, A., Kenny, L. & Pellicano, L. (2020). *Szatellit osztályok: egy ígéretes modell autista gyermekek és fiatalok oktatásában*. Nemzeti Fogytékosságügyi- és Szociálpolitikai Központ Közhasznú Nonprofit Kft.
- Davis, B. & Goldband Schunick, W. (2002). *Dangerous Encounters – Avoiding Perilous Situations with Autism*. Jessica Kingsley Publishers.
- Delfos, M. (2005). *A Strange World – Autism, Asperger's Syndrome and PDD-NOS*. Jessica Kingsley Publishers.
- Deth, R., Muratore, C., Benzecry, J., Power-Charnitsky, V.A. & Waly, M. (2008). How environmental and genetic factors combine to cause autism: A redox/methylation hypothesis. *Neurotoxicology*, 29(1), 190–201. <https://doi.org/10.1016/j.neuro.2007.09.010>
- Frith, U. (2008). *Autism, A Very Short Introduction*. Oxford University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511526770>
- Frith, U. (1991, Ed.). *Autism and Asperger Syndrome*. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1093/actrade/9780199207565.001.0001>
- Gabriels, R. L. & Hill, D. E. (2007). *Growing Up with Autism, Working with School-Age Children and Adolescents*. The Guilford Press.
- Glezerman, T. B. (2013). *Autism and the Brain, Neurophenomenological Interpretation*. Springer. <https://doi.org/10.1007/978-1-4614-4112-0>
- Goldstein, S., Naglieri, J. A. & Ozonoff, S. (2009). *Assessment of Autism Spectrum Disorders*. The Guilford Press
- Gray, D. E. (2006). Coping Over Time: The Parents of Children with Autism. *Journal of Intellectual Disability Research*, 50(12), 970–976. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2788.2006.00933.x>
- Green, V. A. (2007). Parental Experience with Treatment for Autism. *Journal of Developmental and Physical Disabilities*, 19, 91–100. <http://dx.doi.org/10.1007/s10882-007-9035-y>
- Guerra, D. J. (2011). The Molecular Genetics of Autism Spectrum Disorders: Genomic Mechanisms, Neuroimmunopathology, and Clinical Implications. *Autism Research & Treatment*, Vol. 2011
- Happéstings, FR. P. & FrithBrown, UT. (2002). The Weak Coherence Account: Detail-Focused Cognitive Style in Autism Spectrum Disorders. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 36(1), 5–25. <https://doi.org/10.1007/s10803-005-0039-0>
- Havasi, Á., Ószi, T., Ábrahám, A. & Balázs, A. (2018). Autizmussal élő gyermekek kiscsoportos szociokommunikációs fejlesztése – egy hazai fejlesztésű program eredményességének vizsgálata. *Gyógypedagógiai Szemle*, 46(3), 169–184.

- Higgins, D. J., Bailey, S. R. & Pearce, J. C. (2005). Factors Associated with Functioning Style and Coping Strategies of Families with a Child with an Autism Spectrum Disorder. *Autism*, 9(2), 125–137. <https://doi.org/10.1177/1362361305051403>
- Hock, R. M., Timm, T. M. & Ramisch, J. L. (2012). Parenting Children with Autism Spectrum Disorders: A Crucible for Couple Relationship. *Child and Family Social Work*, 17(4), 406–415. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2206.2011.00794.x>
- Hutton, A. M. & Carron, S. L. (2005). Experiences of Families with Children with Autism in Rural New England. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 20(3), 180–189. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1177/10883576050200030601>
- Kalyva, E. (2011). *Autism, Educational and Therapeutic Approaches*. SAGE. <https://doi.org/10.4135/9781446288658>
- Landrigan, P. J. (2010). What causes autism? Exploring the environmental contribution. *Current Opinion in Pediatrics*, 22(2), 219–225. <https://doi.org/10.1097/mop.0b013e328336eb9a>
- Luiselli, J. K. (2014, Ed.). *Children and Youth with Autism Spectrum Disorder (ASD), Recent Advances and Innovations in Assessment, Education, and Intervention*. Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/med:psych/9780199941575.001.0001>
- Lyons-Weiler, J. (2016). *The environmental and genetic causes of autism*. Skyhorse Publishing.
- Matson, J. L., Kozlowski, A. M., Worley, J. A., Shoemaker, M. E., Sipes, M. & Horovitz, M. (2011). What is the evidence for environmental causes of challenging behaviors in persons with intellectual disabilities and autism spectrum disorders? *Research in Developmental Disabilities*, 32(2), 693–698. <https://doi.org/10.1016/j.ridd.2010.11.012>
- Melmed, R. (2007). *Autism Early Intervention*. Future Horizons.
- Moyes, R. A. (2003). *Addressing the Challenging Behaviour of Children with High-Functioning Autism/Asperger Syndrome in the Classroom, A Guide for Teachers and Parents*. Jessica Kingsley Publishers
- NIH (2018). “Autism.” *National Institute of Mental Health*. [Online]. <https://www.nimh.nih.gov/health/topics/autism-spectrum-disorders-asd/index.shtml> (2021.01.23.).
- Nissenbaum, M. S., Tollefson, N. & Reese, R. M. (2002). The Interpretative Conference: Sharing a Diagnosis of Autism with Families. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 17(1), 30–43. <https://doi.org/10.1177/108835760201700103>
- Osborne, L. A. & Reed, P. (2008). Parents’ Perceptions of Communication with Professionals During the Diagnosis of Autism. *Autism*, 12(3), 309–324. <https://doi.org/10.1177/1362361307089517>
- Ószi, T. (2020). *Útmutató az autista tanulók integrált neveléséhez*. Oktatás 2030. Eszterházy Károly Egyetem.

- Ratajczak, H. (2011). Theoretical aspects of autism: Causes. *Journal of Immunotoxicology*, 8(1), 68–79. <https://doi.org/10.3109/1547691x.2010.545086>
- Schieve, L. A., Blumberg, S. J., Rice, C., Visser, N. S. & Boyle, C. (2007). The Relationship between Autism and Parenting Stress. *Pediatrics*, 199. Supplement 1., 114–121. <https://doi.org/10.1542/peds.2006-2089q>
- Smith Myles, B., Cooper Swanson, T., Holverstott, J. & Moore Duncan, M. (2007, Eds.). *Autism Spectrum Disorders. A Handbook for Parents and Professionals*. Praeger. <https://doi.org/10.1016/j.jaac.2012.03.001>
- Smith, L. E., Maenner, M. J. & Seltzer, M. M. (2012). Developmental Trajectories in Adolescents and Adults with Autism: The Case of Daily Living Skills. *Journal of American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 51(6), 622–631.
- Stone, F. (2004). *Autism – The Eighth Colour of the Rainbow, Learn to Speak Autistic*. Jessica Kingsley.
- Stoner, J. B., Jones Bock, S., Thompson, J. R., Angell, M. E., Heyl, B. S. & Crowley, E. P. (2005). Welcome to Our World: Parent Perceptions of Interactions Between Parents and Young Children with ASD and Education Professionals. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 20(13), 39–51. <https://doi.org/10.1177/10883576050200010401>
- Szatmari, P. (2004). *A Mind Apart, Understanding Children with Autism and Asperger Syndrome*. The Guilford Press.
- Vacca, J. J. (2013). The Parenting Process from the Father's Perspective: Analysis of Perceptions of Fathers about Raising Their Child with Autism Spectrum Disorder. *Best Practices in Mental Health*, 9(2), 79–93.
- Whitaker, P. (2007). Provision for Youngsters with Autistic Spectrum Disorders in Mainstream Schools: *What Parents Say – What Parents Want*. *British Journal of Special Education*, 34(3), 170–178. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8578.2007.00473.x>
- Williams, C. & Wright, B. (2004). *How to Live with Autism and Asperger Syndrome, Practical Strategies for Parents and Professionals*. Jessica Kingsley Publishers.
- Wing, L. (1990). *What is Autism?* In Ellis, K. (Ed.), *Autism, Professional Perspectives, and Practice*. Springer Science and Business Media. https://doi.org/10.1007/978-1-4899-6924-8_1
- World Health Organization (1994). *ICD-10 Classification of Mental and Behavioural Disorders*. Livingstone.
- Zimmerman, A. W. (2008). *Autism, Current Theories, and Evidence*. Springer, Humana Press. <https://doi.org/10.1007/978-1-60327-489-0>



Fási, K. & Erdei, R.**Some pedagogical aspects of autism spectrum disorder**

The present essay aims to demonstrate some aspects of autism spectrum disorder relevant to pedagogical practice. Starting from a general overview of the disorder, the authors discuss the most common symptoms and diagnostic criteria. Moreover, the typical age at diagnosis is also considered. The authors identify specific aspects of ASD, such as its correlation with intellectual abilities and the everyday experiences of individuals living with autism. The difficulties experienced by the families of the individuals affected are also considered, such as stress or collateral health issues. The provision of adequate services and treatments is imperative for individuals with autism, which necessitates the demonstration of some examples of such intervention methods. These include the improvement of communication or cognitive skills, or the support of accepting changes. Social support is a crucial aspect of service provision, which extends to parents of ASD children.

Keywords: autism, autism spectrum disorder, pervasive developmental disorder, the improvement of communication and cognitive skills, social skills development, stress management



A gyermekkori szenzoros információ- feldolgozás támogatásának hazai interpretációja

Gerebenné Várbíró Katalin – Reményi Tamás – Rosta Katalin (2021). *Szenzoros információ-feldolgozás, mozgás, nyelvi képesség. A Frostig-elven alapuló nevelési terápia elmélete és gyakorlata*. Gondolat Kiadó, 452 oldal

Daróczi Gabriella

*Eszterházy Károly Katolikus Egyetem Tanító- és Óvóképző Intézet,
Eötvös Loránd Tudományegyetem Tanító- és Óvóképző Kar
Magyar Nyelvi és Irodalom Tanszék*

Az utóbbi években a gyermekekkel foglalkozó szakemberek és pedagógusok magánbeszélgetéseken, publikációkban egyre gyakrabban számolnak be azokról a helyzetekről, amikor a kortárs óvodás- és iskolás gyermek már nem szorítható bele a nevelés és tanterv mentén működő intézmény mindennapi munkájába és profiljába. Ezekben a beszámolóknak jellemzően nem a valamiben tehetséges gyermekek alakja jelenik meg, sokkal inkább azoké, akik esetében „a tanulás folyamatát különféle belső és külső tényezők terhelik” (Gerebenné et al., 2021, p. 73). Az intézményi cél: a személyiség harmonikus kibontakoztatása, „a fejlettebb önértékelést biztosító kompetenciaérvés” biztosítása (Gerebenné et al., 2021, p. 149), viszont esetükben ugyanolyan relevanciával bír, mint az úgynevezett normál fejlődésű társaik esetében. Sőt: a különféle kulturális kényszerek, például az egyén és így a gyermek eredményességét, sikerességét, mérhető standardok mentén kijelölő kortárs gyakorlat, e gyermekpopuláció esetében az idézett klaszterikus intézményi nevelési célok megvalósításának még erősebb hangsúlyt ad.

Ebből következően nem lehet túlértékelni az olyan „pedagógust és terapeutát, aki a tanulást nem az iskolai tanulással összefüggésben, hanem annál tágabb kitekintésben értelmezi, és birtokában van az ehhez szükséges ismereteknek” (Gerebenné et al., 2021, p. 74.). A nevelési és oktatási intézményekben mindig is jelen voltak speciális tanítási módszereket és formákat igénylő gyermekek.

A tanulási és megismerési folyamatokhoz, valamint funkciókhoz a „szenzoros integráció folyamatának holisztikus szemlélete alapján” (Gerebenné et al., 2021, p. 115) közelítő nevelői és tanítói attitűdre, a differenciálás pedagógiai elvének érvényesítésére, a „szükségletalapú ellátásra” (Gerebenné et al., 2021, p. 17.) az úgynevezett normál fejlődésű gyermekközösségekben egyaránt szükség van.



Az „atipikus a tipikus” Gyarmathy Évától (2021) idézett, a kisiskolásokra vonatkozó szummatív helyzetleírás ugyanakkor az e gyermekek körül rettetetes tempóban változó világról is szól. E tempóváltás adta kihívásokon túl, az óvodás és iskolás korú gyermekek esetében nekünk, pedagógusoknak meg kell látnunk, hogy a különféle kulturális, szocio-kulturális jelenségek miként takarják el egyre inkább a gyermekeink előtt a közvetlenül érzékelhető világot. S ennek az eltartásnak, takarásnak súlyos következményei vannak a gyermekek saját jelenlétének tapasztalatára és ennek dinamikájára. A tapasztalatok megritkulnak, a háromdimenziós tapasztalatok (Gerebenné et al., 2021, p. 421) a születést követően néhány hónap alatt elkezdene két-dimenzióssá alakulni, s a folyamat pendantjaként a tapasztalatok feldolgozásához szükséges műveletek sora ugyanilyen gyorsan veszít dinamikájából. „Szemünk pusztá eszközzé silányult, amely megmér és azonosít, s abban, amit látunk, képtelenek vagyunk felfogni a jelentést. Elhanyagoljuk azt a képességünket, hogy érzékszerveink segítségével tudjunk megérteni dolgokat” – fogalmaz Rudolf Arnheim (2004, p. 7) *Az alkotó látás pszichológiája* című könyvében. Pedagógus kollégáink arról számolnak be, hogy néhány éve még alig lehetett behívni az udvari játékból a gyerekeket, ma pedig érdemes előre megtervezni a mozgásos udvari játékokat, hogy a rendelkezésre álló idő alatt valamennyi gyermek dinamikus mozgás élményben részesüljön. Diagnózisok, programok tartalmi fejlesztési figyelmeztetnek a világ észlelésével, érzékelésével kapcsolatos részleges vagy egészes, gyermekek körében megfigyelhető hiányosságokra. S mindennek a társadalmi, anyagi, szellemi értelemben negatívan ható tovahullámzásaira. Gondolhatunk azokra a mozgásmagatartásokra, amelyek szűkebb vagy tágabb szociális közösségeinkben jellemeznék bennünket, vagy arra, amelyek a tanuláshoz vagy magához a mozgáshoz való viszonyunkban jelennek meg.

A pedagógustársadalom iskolázottságának fundamentumát jelenti a bonthatatlanul egybetartozó belső megélések, érzékszervi mozgásos sémák jelentőségét taglaló szakirodalom. S idetartoznak mindazon koncepciók, fejlesztési rendszerek is, amelyek az atipikus fejlődés folyamatainak pozitív irányba mozdítására, a tanulási képességek megalapozására az érzékelő tudatfunkciók fejlesztésének az irányából tesznek javaslatot. A köznevelés és a közoktatás különféle szinterein pedig folyamatosan nő az igény az ebből az aspektusból kidolgozott fejlesztési módszerek iránt.

Ebben a szinte válságos időszakban, 2021-ben jelent meg a Gondolat Kiadó gondozásában a *Szenzoros információ-feldolgozás, mozgás, nyelvi képesség. A Frostig-elven alapuló nevelési terápia elmélete és gyakorlata* című, terjedelmében is – 450 oldal – tekintélyes monográfia.

A szerzők: Gerebenné Várbíró Katalin, Reményi Tamás, Rosta Katalin és a társszerzők: Alkonyi Mária, Bödös Eszter, Schuchné Rumpli Henrietta, Sv-raka Bernadett és Vajdáné Kutas Csilla az eltérő fejlődés és a sikertelen tanulás értelmében vett tanulási nehézségek feloldásához „önálló szerzői koncepciók alapján” közelítenek. Ezek közé tartozik Marianne Frostig (1906–1985)

konceptiója, akinek a munkássága a perceptuomotoros képességek, ezen belül a vizuális észlelés és mozgás vizsgálatára kidolgozott fejlődésetesztek és terápiás programok alapján vált ismertté.

A monográfia deklarált célja egyrészt az, hogy „nemzetközi és hazai kitekintésben” (Gerebenné et al., 2021, p. 427), tehát tág perspektívába helyezve adjon átfogó képet a Frostig-programról, ezáltal a diagnosztika és a terápia szemléleti egységében tárja fel a sikertelen tanulás és az eltérő fejlődés pedagógiai, pszichológiai és neuropszichológiai hátterét.

A szerzők nagyívű munkája gyakorló óvodapedagógusok, tanítók, gyógy-pedagógusok mellett, a Frostig-konceptió bázisául szolgáló pedagógiai és pszichológiai irányzatok, koncepciók ismerői és képviselői érdeklődésére tarthat számot. Mindazon szakemberek érdeklődésére, akik gyerekek körében fejlesztő munkát végeznek, tehát tanulási folyamatokat iniciálnak, így akár naponta szembesülhetnek a „figyelmi funkciók, az emlékezet, a gondolkodás és a nyelvhasználat” (Gerebenné et al., 2021, p. 401) összhangjának a jeleivel vagy ezen összhang megbomlásának következményeivel.

Marianne Frostig terápiaja a képességrendszer meghatározó modalitását, a vizuális észlelési képességet helyezi a középpontba, amely a mozgásos folyamatokkal és a képzetalkotást erősen befolyásoló nyelvi képességekkel együtt a külső és belső információk feldolgozásában meghatározó szerepet játszik.

A könyv szerzőinek monografikus koncepciója töretlenül érvényesül az anyag teljes terjedelmében. A pszichikus fejlődés egészéből kiinduló Frostig-konceptió kontextuális bemutatását ráadásul – s ez a munka túlbecsülhetetlen értéke a továbbiakban – kiterjesztve végzik el azáltal, hogy a könyv önálló fejezetében mutatják be a programrendszer gyakorlati alkalmazási lehetőségeit is. Ez az eljárásuk a könyv szakmai jelentőségét fokozza, hiszen például a helyi óvodai programok jogszabályi környezetét szabályozó 32/2012 (X.8.) EMMI rendelet értelmében az óvodákban megjelenő sajátos nevelési igényű gyermekek szükségletalapú ellátásához nyújt játékhelyzet leírásokat.

Az élmények, ingerek holisztikus szenzoros feldolgozásának frostigi koncepciója szerint az óvodai nevelés rendszerét kaleidoszkópszerűen körbevilágítva a tevékenységi formák, valamint a munka jellegű tevékenységek variációiban mutatják meg e felfogásmód innovatív alkalmazási lehetőségeit. A mű az óvodai nevelőmunka jogszabályi környezetének másik fontos dokumentumára, az Óvodai Nevelés Országos Alapprogramjára hivatkozik több különféle szöveghelyen is. Ezek a monográfiában megjelenő, fejlesztőmunkát támogató tervezetek az óvó-, tanító- és gyógy-pedagógus-képzés tankönyvi anyagául is szolgálhatnak. Egyrészt azért, mert az egyetemi képzési szakokon tanuló hallgatók számára a koncepciót mintegy rendszerszerű fogalmi háló formájában is terítéken nyújtják – ami komoly segítséget jelent a leendő pedagógusok problémaérzékenységének és -tudatosságának megalapozásában. A szerzők vállalt célja a monográfia megírásával a szövevényes összefüggések szakmai-fogalmi átvilágítása is. A tanulás–megismerés–szenzoros

feldolgozás összefüggésrendszerében ezt a munkát nem csak több különféle tudományterület, hanem nemzeti nyelvek – német–magyar–angol – relációjában is elvégzik.

A Frostig-fejlesztés gyakorlati alkalmazási lehetőségeinek koncepciózus szerzői-monografikus bemutatása másrészt azért is felbecsülhetetlen értékű, mert a tervezetek, játék- és feladathelyzet-leírások a munka önálló fejezeteiben feltárt szaktudományos összefüggéseket valorizálják a koncepció integratív percepció felfogása szerint. Ilyen módon, a koncepcióval kapcsolatosan a monográfia szerzői teamjének sikerül zavaró félreértéseket is eloszlatnia. Azokról a helyzetekről van szó, amikor például a Frostig-teszt lapjai fejlesztési célú munkaanyaggá válnak és pedagógiai célra használják fel őket.

Marianne Frostig benne mozog egy hagyományban. A szerzők ebben a munkában fejet hajtának egyúttal Piaget, a Piaget-tanítvány Affolter, Ayres, Arnheim és Mérei Ferenc előtt is. Marianne Frostig szerzői koncepciójának e monografikus bemutatásával azonban bizonyították, hogy ez a hagyományok tovább építésének konstruktív, reformjellegetű rendszerszerű megvalósulása, hiszen a tudásépítésben a mozgás közvetítő szerepének hangsúlyozásával újra ráirányítja a figyelmünket a tapasztalatokat formába öntő test interszenzoros, intermodális működésének jelentőségére az individuális fejlesztés szintjén.

Irodalom

- Arnheim, R. (2004). *A vizuális élmény – Az alkotó látás pszichológiája*. Aldus Kiadó.
- Gerebenné Várbíró, K., Reményi, T. & Rosta, K. (2021). *Szenzoros információ-feldolgozás, mozgás, nyelvi képesség. A Frostig-elven alapuló nevelési terápia elmélete és gyakorlata*. Gondolat Kiadó.
- Gyarmathy, É. (2021). *Atipikus hiperaktívak és a tipikus tehetségesek mítosza*. <http://real.mtak.hu/8810/1/Atipikus%20hiperaktívak%20es%20a%20tipikus%20tehetségesek%20mitosza.pdf>





Szerzőink

2022/4

ALBRECHT ZSÓFIA

Eötvös Loránd Tudományegyetem Pedagógiai és Pszichológiai Kar, Neveléstudományi Doktori Iskola (albrecht.zsofia@ppk.elte.hu; <https://orcid.org/0000-0003-3723-4081>)

Az ELKH Bölcsészettudományi Kutatóközpont Művészettörténeti Intézetének tudományos segédmunkatársa és a Magyar Tudományos Akadémia Művészeti Gyűjteményének gyűjteménykezelője. 2011 óta megbízott múzeumpedagógusként dolgozik a Magyar Nemzeti Galériában. Az Eötvös Loránd Tudományegyetemen végzett doktori kutatásának témája a művészetpedagógia, az életreform mozgalmak és a reformpedagógiák összefüggésének vizsgálata, elsősorban közép-európai kontextusban.

ANGYAL ZSUZSANNA

ELTE TTK Környezettudományi Centrum

Földrajz–környezettan szakos tanár, az ELTE TTK Környezettudományi Centrumának adjunktusa. Érdeklődési köre a fenntarthatóságra nevelés. Természettudomány–környezettan szakos hallgatóknak tart szakmódszertani kurzusokat. Részt vett a 2022-ben bevezetésre került Fenntarthatóság című tantárgy tananyagának kidolgozásában, valamint tárgy érettségi-összeállító bizottságának elnöke.

BÁLINT ÁGNES

KRE BTK, Pszichológia Intézet, Szociálpszichológiai és Interkulturális Pszichológiai Tanszék (sengatnilab@gmail.com; <https://orcid.org/0000-0001-7784-842X>)

Bálint Ágnes a pszichológia alapszakot a Szegedi Tudományegyetemen végezte. Jelenleg a Károli Gáspár Református Egyetem Pszichológia mester szakos hallgatója Interperszonális-Interkulturális szakirányon. Tíz hónapig tanult Japánban a Josai Nemzetközi Egyetemen Mizuta-ösztöndíjjal 2018–2019-ben.

DARÓCZI GABRIELLA

Eszterházy Károly Katolikus Egyetem Tanító- és Óvóképző Intézet, Eötvös Loránd Tudományegyetem Tanító- és Óvóképző Kar Magyar Nyelvi és Irodalmi Tanszék (daroczi.gabriella@uni-eszterhazy.hu, daroczi.gabriella@tok.elte.hu)

Az ELTE TÓK és az EKKE adjunktusa, több, mint két évtizede tanít a felsőoktatásban óvodapedagógus és tanító szakokon. Kutatási területe: a kisgyermekkorú befogadás



esztétikai és kognitív természete, az olvasóvá nevelés és a digitális eszközhasználat hatása az olvasóvá nevelésre.

BUGYI ANETT

ELTE TÁTK Szociológia Doktori Iskola; SZTE BTK Szociológia Tanszék (bugyi.anett@szte.hu; <https://orcid.org/0000-0003-1676-9781>)

Bugyi Anett az ELTE Szociológia Doktori Iskolájának hallgatója, emellett pedig az SZTE BTK Szociológia Tanszékén tevékenykedik tanársegédként.

DÚLL ANDREA

ELTE PPK Ember–Környezet Tranzakció, BME GTK Szociológia és Kommunikáció Tanszék (dull.andrea@ppk.elte.hu; <https://orcid.org/0000-0002-0087-3309>)

Környezetpszichológus, az MTA doktora. Az ELTE PPK Ember–Környezet Tranzakció Intézet igazgató egyetemi tanára és a BME GTK Szociológia és Kommunikáció Tanszékének egyetemi tanára. A hazai környezetpszichológia és környezeti kommunikáció tudományterületeinek megteremtője. Minden érdeklő, ami az ember és a környezet pszichológiai kapcsolata. Jelenleg az ember–környezet tranzakció tudomány (Dúll, 2021) és a környezetpszichológia viszonyának elemzésén dolgozik, illetve az előbbi terület elméletének kidolgozásával foglalkozik.

ENDRŐDY ORSOLYA

Eötvös Loránd Tudományegyetem, Pedagógiai és Pszichológiai Kar, Interkulturális Pszichológia és Pedagógia Intézet (endrody.orsolya@ppk.elte.hu; <https://orcid.org/0000-0002-6432-1095>)

Endrődy Orsolya egyetemi adjunktus az ELTE és BME egyetemeken. Kutatásai a koragyermekkor, ikonográfia, gyermekkor kutatás és kultúrák közti összehasonlító elemzések köréhez köthetők. Többek közt a HERA szaklap mellett az indonéziai Early Childhood Education Journal szerkesztője. Első monográfiája 2015-ben A reneszánsz gyermekképe címmel jelent meg az Eötvös Kiadónál. Legutóbbi publikációi a Koragyermekkor globális kontextusban témához kapcsolódnak. Jelenlegi kutatási projektjei az ERASMUS KA2 programon belül a STROLL és az EXCIITE projektek, melyek a kreativitást és az inklúziót állítják fókuszba.

ERDEI RÓBERT

Borsod-Abaúj-Zemplén Megyei Pedagógiai Szakszolgálat Encsi Tagintézményének igazgatója, a Tokaj-Hegyalja Egyetem Comenius Intézet Neveléstudományi Tanszék (https://orcid.org/0000-0002-3130-5435)

Pszichológus, a B-A-Z MPSZ Encsi Tagintézményének igazgatója, a Tokaj-Hegyalja Egyetem Comenius Intézet Neveléstudományi Tanszékének docense. Oktatási tevékenysége során gyógypedagógiai, pedagógiai és pszichológiai tárgyakat oktat a pedagógusképzésben részt vevő hallgatóknak. Kutatási területei a reziliencia, az iskolakezdés, az óvoda-iskola átmenet.

FARKAS PÁLMA

Eötvös Loránd Tudományegyetem, Pedagógiai és Pszichológiai Kar, Interkulturális Pszichológiai és Pedagógiai Intézet (farkas.palma@ppk.elte.hu; <https://orcid.org/0000-0002-2459-8559>)

Farkas Pálma neveléstudomány szakos bölcész, jelenleg az ELTE PPK Interkulturális Pszichológiai és Pedagógiai Intézet ügyvivő szakértőjeként tevékenykedik. Mesterszakos diplomamunkájának témája az 1980-as évek gyermekképe volt. Érdeklődési területei: gyermekkép, nőkép, ikonográfia, ikonológia.

FÁSI KATALIN

Borsod-Abaúj-Zemplén Megyei Pedagógiai Szakszolgálat Encsi Tagintézménye

A Borsod-Abaúj-Zemplén Megyei Pedagógiai Szakszolgálat Encsi Tagintézményének gyógypedagógusa 2009. szeptembere óta. Munkája során szakértői bizottsági tevékenységet és nevelési tanácsadás keretében nyújtott fejlesztést végez. A tagintézményben az ő feladata az autizmus spektrumt-zavar gyanújának vizsgálata.

FEJES JÓZSEF BALÁZS

SZTE BTK Neveléstudományi Intézet, Neveléstudományi Tanszék; Motiváció Oktatási Egyesület (fejesj@edpsy.u-szeged.hu; <http://orcid.org/0000-0003-3777-415X>)

Fejes József Balázs, PhD, a Szegedi Tudományegyetem Neveléstudományi Tanszékének docense, a Motiváció Oktatási Egyesület társalapítója, elnöke.

FLEISZ-GYURCSIK ANITA

Szegedi Tudományegyetem Neveléstudományi Doktori Iskola (gyurcsik.anita@edu.u-szeged.hu; <http://orcid.org/0000-0003-4353-2720>)

A Szegedi Tudományegyetem Neveléstudományi Doktori Iskola hallgatója. Kutatási területe a stakeholderek óvoda-iskola átmenet értelmezése és gyakorlata.

FRANG GIZELLA

Soproni Egyetem Benedek Elek Pedagógiai Kar Társadalom-, Szociális- és Kommunikációtudományi Intézet; (frang.gizella@uni-sopron.hu; <http://orcid.org/0000-0002-1534-6018>)

Egyetemi adjunktus. Fő kutatási területei: antropológiai nyelvészet; a magyar néprajzi hagyományok zenei és nyelvi vonatkozásai; a média története, különös tekintettel a rendszerváltás időszakára; Sopron német ajkú lakosságának magyar nyelvi változata (poncichter nyelv); a Rábaköz nyelvjárási, irodalmi hagyományai; A gazdaság szemlélet változása a reformkortól a 20. század közepéig; A keresztényszociális mozgalmak Magyarországon (EMSZO, HSZ).

GYÖNGY KINGA

ELTE TÓK Neveléstudományi Tanszék (gyongy.kinga@tok.elte.hu; <http://orcid.org/0000-0001-6416-8548>)

Gyöngy Kinga az ELTE Tanító- és Óvóképző Karának pszichológus oktatója, kutatója. Munkájának középpontjában a kisgyermeknevelők képzése áll, kutatási témái is a bölcsődés korosztályhoz, illetve a kisgyermekneveléshez, a kisgyermeknevelő képzés fejlesztéséhez kapcsolódnak.

HAÁSZ SÁNDOR

Károli Gáspár Református Egyetem Gazdaságtudományi Egészségtudományi és Szociális Kar (haasz.sandor@kre.hu).

Károli Gáspár Református Egyetem Gazdaságtudományi Egészségtudományi és Szociális Karának docense, gyermekvédelmi szakértő. Főbb kutatási területe a korai traumatizáció, a gyermekbántalmazás fókuszában van.

JÁMBORI SZILVIA

Szegedi Tudományegyetem Szociál- és Fejlődéslélektani Tanszék

Jámbori Szilvia a Szegedi Tudományegyetem Szociál- és Fejlődéslélektani Tanszékének adjunktusa. Egyetemi diplomáját a Debreceni Egyetem Pszichológia Intézetében szerezte 2000-ben, pszichológia szakon. PhD értekezését- amely a serdülők jövőorientációját meghatározó szocializációs tényezők vizsgálatát mutatja be – 2004-ben védte meg. Kutatási területe a serdülők és fiatal felnőttek karaktererősségeinek feltérképezése és ezek hatásának vizsgálata a sikeres iskolai előmenetelben, a családi és iskolai szocializáció meghatározói. 2021-ben habilitált az SZTE Neveléstudományi Doktori Iskolában. 2003 óta tanít pszichológia szakos hallgatókat és tanárszakos hallgatókat az SZTE Pszichológiai Intézetében. Részt vesz az Integratív Mentálhigiéné Képzésben és a Pedagógiai Szakpszichológus képzésben Pszichológusi gyakorlattal 2004 óta rendelkezik. Óraadó iskolapszichológusként dolgozik általános iskolában és pedagógiai szakszolgálatban.

KÉRI KATALIN

A Soproni Egyetem Benedek Elek Pedagógiai Kar és a révkomáromi Selye János Egyetem Tanárképző Kar egyetemi tanára. Fő kutatási területe a lánynevelés és a női művelődés története, valamint a gyermekkor-történet. Kutatásaiban sokszempontú, változatos források értelmezésén nyugvó, diakrón és szinkrón szempontokat együttesen érvényre juttató, térben és időben is átfogó módon művelt neveléstörténet művelésére törekszik.

KEREKI JUDIT

Pázmány Péter Katolikus Egyetem, Bölcsész- és Társadalomtudományi Kar, Vitéz János Tanárképző Központ (kerekijudit@btk.ppke.hu)

Kereki Judit a Pázmány Péter Katolikus Egyetem Bölcsész- és Társadalomtudományi Kar docense. Közgazdász, gyógypedagógus, 15 éve foglalkozik a kora gyermekkori intervenció témakörével, kiemelten az ellátórendszer működésével és annak fejlesztési lehetőségével. Kutatóként, egyetemi oktatóként, uniós és hazai projektek szakmai vezetőjeként és fejlesztőjeként számos kiadvány, tanulmány, protokoll, képzési anyag szerzőjeként sokoldalúan közelíti meg a kérdéskört, rendszerszintű megoldási lehetőségeket adva a szakpolitika számára a kora gyermekkori ellátórendszer hatékonyabb, a szükségletekhez jobban igazodó működésének biztosításához. PhD doktori fokozatát 2020-ban nyerte el az Eötvös Loránd Tudományegyetem Pedagógiai és Pszichológiai Kar Neveléstudományi Doktori Iskola Gyógypedagógiai Doktori Programjában.

KÓGER YVETTA

Pécsi Tudományegyetem „Oktatás és Társadalom” Neveléstudományi Doktori Iskola (yvetta.koger@gmail.com; <https://orcid.org/0000-0001-8059-0749>)

Kóger Yvett a Pécsi Tudományegyetem Oktatás és Társadalom Neveléstudományi Doktori Iskola PhD hallgatója. Óvodatörténeti kutatásának egyik inspirálója, hogy több mint 25 éve óvodapedagógusként dolgozik, jelenleg a székesfehérvári Gyöngyvirág Óvodában.

TRENCSÉNYI LÁSZLÓ

Pedagógiai kutató, az ELTE címzetes egyetemi docense. Kutatásai és gyakorlati innovációi középpontjában a nevelés felelősségének a társadalom organikus közösségeihez való visszavezetése áll - ideértve a gyermekkultúra, a mozgalmak és a spontán csoportosulások (bázisközösségek) világát is, az iskola "társadalmatisztását". Oktató és kutató tevékenységét a következő intézményekben végezte és végzi jelenleg: Alkalmazott Neveléstudományi Tanszék ELTE PPK [2006-2015], PhD Neveléstudományi Doktori Iskola ELTE PPK [2006-], Neveléstudományi Intézet ELTE PPK [2015-] Wesley János Lelkészképző Főiskola WJLF.

PLÉH CSABA

Central European University (vispleh@ceu.edu)

Széchenyi-díjas magyar pszichológus, nyelvész, a Magyar Tudományos Akadémia rendes tagja, az MTA főtítkárhelyettese (2006–2008), a BME Kognitív Tudományi Tanszékének alapító egyetemi tanára. Oktatói tevékenysége és kutatómunkája három hazai (Eötvös Loránd Tudományegyetem, József Attila Tudományegyetem, jelenleg Szegedi Tudományegyetem, Budapesti Műszaki és Gazdaságtudományi Egyetem), valamint több külföldi egyetemhez (Rutgers Egyetem, Trieszti Egyetem, Indianai Egyetem, Bécsi Egyetem, Harvard Egyetem) kapcsolódik, de szakmai együttműködései és szerkesztői munkája jóval szélesebb hatósugarú mind hazai, mind nemzetközi vonatkozásban. Szerzőként 20, szerzőként és szerkesztőként 60 könyv fűződik a nevéhez. A Central European University Department of Cognitive Science oktatója.

RÉVÉSZ JÓZSEF

Soproni Egyetem Benedek Elek Pedagógiai Kar

Révész József a Soproni Egyetem Benedek Elek Pedagógiai Kar tanársegédje, a Wiener Hofburg Orchester szólócellistája. A Pécsi Tudományegyetem Oktatás és Társadalom Neveléstudományi Doktori iskolájának doktorandusza, kutatási területe a zenei nevelés kreativitásra gyakorolt hatása, különös tekintettel az érzelmi kreativitás és a komplex művészeti nevelés kapcsolatára. Mese és Muzsika programjában 12 éve tart óvodai és általános iskolai koncertpedagógiai előadásokat.

RÉVÉSZNÉ PÁLFI KRISZTINA

Soproni Egyetem Benedek Elek Pedagógiai Kar

Révészné Pálfi Krisztina a Soproni Egyetem Benedek Elek Pedagógiai Kar művész-tanára a Wiener Hofburg Orchester hegedű szólamvezetője. Kutatási területe a kisgyermekkorú ének-zenei nevelés gyakorlati alkalmazása, beleértve az alternatív zene-pedagógiai irányzatok integrálását a mai óvodai zenei nevelésbe. Mese és Muzsika programjában 12 éve tart óvodai és általános iskolai koncertpedagógiai előadásokat.

SZABOLCS ÉVA

ELTE PPK Neveléstudományi Intézete (<https://orcid.org/0000-0002-6591-436X>; szabolcs.eva@ppk.elte.hu)

Az ELTE PPK Neveléstudományi Intézetének professor emerita-ja, a Neveléstudományi Doktori Iskola tőzrstagja. Érdeklődési területe a gyermekkor-kutatás, gyermekkor-történet. E témában publikált tanulmányai elsősorban a dualizmus pedagógiai sajtója alapján kutatták a gyermekség, a tanulói állapot korabeli helyzetét.

SZŐCS LEVENTE ÁLMOS

ELTE PPK Neveléstudományi Doktori Iskola, doktorandusz

Az ELTE PPK Neveléstudományi Doktori Iskolájának doktori hallgatója, Szaktárgyi Pedagógiák doktori programon. Kutatási területe az iskolán kívüli környezeti nevelés, mint eredményes tanulási környezet. Végzettsége szerint általános iskolai tanár, földrajz–természetismeret–környezettan szakpárral, az I. kerületi Batthyány Lajos Általános Iskolában tanít. A CAN Architects Bazalt Iskola projektjében az iskolán kívüli tanulási terek fejlesztésével foglalkozik.

SZŰCS NORBERT

Motiváció Oktatási Egyesület (szucs.norbert@motivaciomuhely.hu; <https://orcid.org/0000-0001-9473-9882>)

Szűcs Norbert, PhD, a Motiváció Oktatási Egyesület társalapítója, alelnöke.

TÓTH EDIT

SZTE BTK Neveléstudományi Intézet, Pedagógiai Értékelés és Tervezés Tanszék, MTA-SZTE Iskolai Kudarok Megelőzése Kutatócsoport (tothedit@edpsy.u-szeged.hu; <https://orcid.org/0000-0001-9281-5730>)

Közgazdász, az SZTE BTK Pedagógiai Értékelés és Tervezés Tanszék adjunktusa. Kutatásai fókuszában a rendszerszintű mérési programok tanítási folyamatra gyakorolt hatásának, a pedagógusok mérés-értékelés különböző dimenzióival kapcsolatos vélekedéseinek, a tanulói teljesítményt befolyásoló affektív tényezők, valamint az óvodás-korú gyermekek IKT-használatának vizsgálata áll.

TÓTH-VARGA VIOLETTA

ELTE Eötvös Loránd Tudományegyetem, PPK Ember-Környezet Tranzakció Intézet (toth-varga.violetta@ppk.elte.hu; <https://orcid.org/0000-0002-5190-1242>)

Az ELTE PPK Ember-Környezet Tranzakció Intézet adjunktusa, klinikai gyermek- és ifjúsági szakpszichológus és történész. 2020-ban doktorált az ELTE Pszichológiai Doktori Iskolájában Prof. Dr. Düll Andrea témavezetése mellett. Disszertációjában kvalitatív kutatási keretben megfigyelési helyzetek tapasztalatait összegezte és értelmezte környezetpszichológiai és pszichodinamikus szemléletben. Érdeklődése elsősorban a mindennapi élet otthonos tereinek vizsgálódása felé irányul, foglalkozik a régmúlt kávéházainak lélektani vetületeivel, az otthon terében zajló csecsemőmegfigyelés környezetpszichológiai aspektusaival, az érzelemszabályozás környezeti stratégiáival, ennek téri-tárgyi eszközeivel.

TRENCSÉNYI LÁSZLÓ

Eötvös Loránd Tudományegyetem Tanító- és Óvóképző Kar

Pedagógiai kutató, az ELTE címzetes egyetemi tanára. Kutatásai és gyakorlati innovációi középpontjában a nevelés felelősségének a társadalom organikus közösségeihez való visszavezetése áll – ideértve a gyermekkultúra, a mozgalmak és a spontán csoportosulások (bázisközösségek) világát is, az iskola “társadalmasítását”

VIDA GERGŐ

Soproni Egyetem Benedek Elek Pedagógiai Kar

Vida Gergő 2016 óta kutatja a sajátos nevelési igényű tanulók diagnosztizálásának rendszerét és a kategóriák alkotásának módszertanát. A tanulással és a képességekkel kapcsolatban több kutatást végzett. Kutatásai megerősítették, hogy a tanulási zavarral küzdő tanulók kategorizálása fejleszthető és indokolt is a téma kutatása. A spontán kompenzálást segítheti az átgondolt pedagógiai módszertan, melynek releváns része lehet a zenei nevelés is.

VARGA ÁTTILA*ELTE PPK Ember-Környezet Tranzakció Intézete*

Pszichológus, a neveléstudományok doktora. Fő érdeklődési területe a környezeti nevelés pszichológiai alapjai valamint hatékonysága és az egész intézményes környezeti nevelés. Részt vett a Magyarországi Ökoiskola Hálózat kialakításában és fejlesztésében. Jelenleg az ELTE PPK Ember-Környezet Tranzakció Intézetének docense és az ELTE, valamint EKKE neveléstudományi doktori iskolájának témavezetője.

Authors

2022/4

ALBRECHT, ZSÓFIA

is an assistant research fellow at the Institute of Art History, Research Centre for the Humanities (Eötvös Loránd Research Network) and is the Collection Manager of the Art Collection of the Hungarian Academy of Sciences. She collaborates as a Museum Educator with the Hungarian National Gallery since 2011. Her doctoral research at the Eötvös Loránd University focuses on art education, life reform movements and reform pedagogies, primarily in a Central European context.

ANGYAL, ZSUZSANNA

Teacher of Environmental Geography, Adjunct Professor at the Centre for Environmental Sciences, ELTE. Her field of interest is sustainability education. She teaches methodology courses for students of science and environment. She participated in the development of the curriculum of the subject Sustainability, which was introduced in 2022, and she is a member of the subject's graduation committee.

BÁLINT, ÁGNES

Ágnes Bálint is currently an MA student at Károli Gáspár University of the Reformed Church in Hungary. She finished her BA studies at the University of Szeged in 2021. During her studies, she was a student at Josai International University in Japan on Mizuta-scholarship from the fall of 2018 to the summer of 2019.

DARÓCZI, GABRIELLA

Assistant professor at ELTE TÓK and EKKE. She has been teaching in higher education for more than two decades in kindergarten teacher and teacher majors. Her research area: the aesthetic and cognitive nature of art-reception in childhood and the effects of digital devices on the process of education to become a reader.

BUGYI, ANETT

She is a PhD student at the Doctoral School of Sociology of Eötvös Loránd University. She also works as an assistant lecturer at the University of Szeged, Department of Sociology.

DÚLL, ANDREA

Environmental psychologist, DSc. She is the director of the People-Environment Transaction Institute of Eötvös Loránd University, Budapest, and professor of the Department of Sociology and Communication of Budapest University of Technology and Economics. She is the establisher of the scientific fields of environmental psychology and environmental communication in Hungary. She is interested in everything that is the psychological relationship between people and the environment. She is currently working on analyzing the relationship between people-environment transactional science (Dúll, 2021) and environmental psychology, and is developing the theory of the former field.

ENDRÓDY, ORSOLYA

Orsolya Endrődy (Ph.D.) is an adjunct professor at ELTE and BME. Her research interests are early years, iconography, childhood studies, and cross-cultural comparative analysis. She is the editor of the Hungarian Educational Research Journal and Early Childhood Education Journal in Indonesia. Her first monograph was published in 2015 by Eötvös Publishing with the title *Conceptions of Childhood in the Renaissance – an Iconographic Analysis*. Among her publications, several are about *Narratives of Childhood in Japan and Hungary* and suggestions about possible visual analysis methods for educational researchers. Her recent publication was about *Early Childhood in a Global Context*. Her current international projects under Erasmus KA2 are STROLL and EXCIITE and are about inclusion and creativity.

ERDEI, RÓBERT

He is a psychologist, the director of the Pedagogical Assistance Service in Borsod-Abaúj-Zemplén County (Encs). He works as an associate professor at the Tokaj-Hegyalja University in Sárospatak, where he teaches subjects of special education, pedagogy and psychology for students in teacher training. His research areas are resilience, starting school and the transition from kindergarten to school.

FARKAS, PALMA

Pálma Farkas is an educational scientist, she currently works as an Institute administrator of ELTE PPK Institute of Intercultural Psychology and Education. The subject of her master's degree was *Conception of childhood of the 1980s in Hungary*. Her research interests are the conception of childhood, female images, iconography, and iconology.

FÁSI, KATALIN

She is a special educator at the Pedagogical Assistance Service (Encs) in Borsod-Abaúj-Zemplén County. Her work includes expert committee activities (diagnostics) and the provision of educational counseling. Her responsibilities include the assessment of cases of autism spectrum disorder.

FEJES, JÓZSEF BALÁZS

He works as an associate professor at the University of Szeged, Department of Social and Affective Education. He is a co-founder and the president of the Motivation Educational Association.

FLEISZ-GYURCSIK, ANITA

She is a PhD student at the Doctoral School of Education at University of Szeged, Hungary. Her research topic is stakeholders' views and practice regarding school transition.

FRANG, GIZELLA

Gizella Frang (PhD) is a lecturer at University of Sopron. Main research topics: Antropologian linguistic; Musical and linguistic relationships with Hungarian ethnographic traditions; The media history with particular regard to the Hungarian regime change (about 1990's); The Hungarian tongue of „ponchicters”; The folk traditions of dialect and literature in the Rábaköz; The changing of Hungarian economic approach since reform era to the middle of 20th century; The Christian social movements in Hungary (especially EMSZO, HSZ).

GYÖNGY, KINGA

Kinga Gyöngy is a lecturer and researcher at the Faculty of Primary and Pre-School Education at Eötvös Loránd University. Her work focuses on the training of early childhood educators, her research topics are related to the nursery age group, as well as early childhood education and the development of the training program for early childhood educators.

HAÁSZ, SÁNDOR

He is an associate professor at the Faculty of Economics and Social Sciences of the Károli University of Reformed University, child protection expert. Its main area of research is the focus of early traumatization, child abuse.

JÁMBORI, SZILVIA

Szilvia Jámbori is an assistant professor at the University of Szeged, Social- and Developmental Psychology Department. She finished her studies at the University of Debrecen, as a psychologist in 2000. She defended her Phd thesis in 2004, its title was Socialization agents' influencing adolescents future orientation. Her main research interest is adolescents' and young adults' character skills and their effect on school engagement, the determinants of the family and school socialization. She made his habilitation in 2021 at the University of Szeged, Educational Doctoral School. She gives lectures and seminars for psychology students and for teachers training students. She takes part in the Integrative Mental Hygiene Program and the Pedagogical Psychologist Educational Program. She works as a schoolpsychologist and counselling psychologist from 2004.

KÉRI, KATALIN**KEREKI, JUDIT**

Judit Kereki is a college associate professor at the Pázmány Péter Catholic University, Faculty of Humanities and Social Sciences. She is an economist and special education teacher. She has been dealing with the topic of early childhood intervention for 15 years, especially with the functioning of the system and its development. As a researcher, university lecturer, professional leader and expert in European Union and national projects, she is the author of many publications, studies, protocols and training materials. She is dealing with the topic with inter- and multidisciplinary approach and looking for system-level solutions to promote the more efficient working of the early childhood intervention and ensure that it will provide services more in line with the needs. She got her PhD degree in 2020 at the Doctoral Program in Special Needs Education of Eötvös Loránd University Faculty of Pedagogy and Psychology, Doctoral School of Education.

KÓGER, YVETTA

Yvett Kóger a PhD student at University of Pécs 'Education and Society' Doctoral School of Education. One of the inspirations for her research on the history of kindergarten that she has been working as a kindergarten pedagogue for more than 25 years, currently in Székesfehérvár „Gyöngyvirág” Kindergarten.

TRENCSENYI, LÁSZLÓ**PLÉH, CSABA****RÉVÉSZ, JÓZSEF**

József Révész is a teaching assistant at the Benedek Elek Pedagogical Faculty of the University of Sopron, Solo cellist of the Wiener Hofburg Orchester. Doctoral student of the „Education and Society Doctoral School of Educational Sciences of the University of Pécs, his research area is the effect of music education on creativity, with particular regard to the relationship between emotional creativity and the complex art education. For 12 years, he has been giving concert pedagogy lectures in kindergarten and elementary schools in his Fairy Tales and Music program.

RÉVÉSZNÉ PÁLFI, KRISZTINA

Krisztina Révész Pálfi, art teacher at Benedek Elek Faculty of Pedagogy of the University of Sopron, violin leader of the Wiener Hofburg Orchestra. Her research area is early childhood singing practical application of music education, including alternative music pedagogic trends integration into today's kindergarten music education. For 12 years, she has been giving concert pedagogy lectures in kindergarten and elementary schools in his Fairy Tales and Music program

SZABOLCS, ÉVA**SZŐCS, LEVENTE ÁLMOS**

Doctoral student at the Doctoral School of Education, ELTE PPK, Doctoral Programme in Subject Pedagogies. Her research interests are in the field of out-of-school environmental education as an effective learning environment. She is a primary school teacher with a double major in geography - science-environment, teaching at the Batthyány Lajos Primary School in the 1st district. In the CAN Architects Basalt School project he is involved in the development of learning spaces outside school.

SZÚCS, NORBERT

He is a co-founder and the vice president of the Motivation Educational Association.

TÓTH, EDIT

She is an economist, assistant professor at the Department of Pedagogical Evaluation and Planning at the University of Szeged. Her research interests include the impact of system-level assessment programs on teaching and learning, the effects of socio-cultural factors influencing students' performance, and ICT use in early childhood.

TÓTH-VARGA, VIOLETTA**VIDA, GERGŐ**

Since 2016, Gergő Vida has been researching the system of diagnosing students with special educational needs and the methodology of creating categories. He has conducted several research studies on learning and skills. His research has confirmed that the categorisation of pupils with learning disabilities can be improved and that research on this topic is justified. Spontaneous compensation can be helped by a well thought-out pedagogical methodology, of which music education can be a relevant part.

VARGA, ATTILA

Psychologist, PhD in education. His main areas of interest are the psychological foundations and effectiveness of environmental education and whole-institutional environmental education. He was involved in the establishment and development of the Hungarian Eco-School Network. Currently, he is associate professor at the Institute of People-Environment Transaction, ELTE PPK and supervisor of the ELTE and EKKE Doctoral School of Education.

