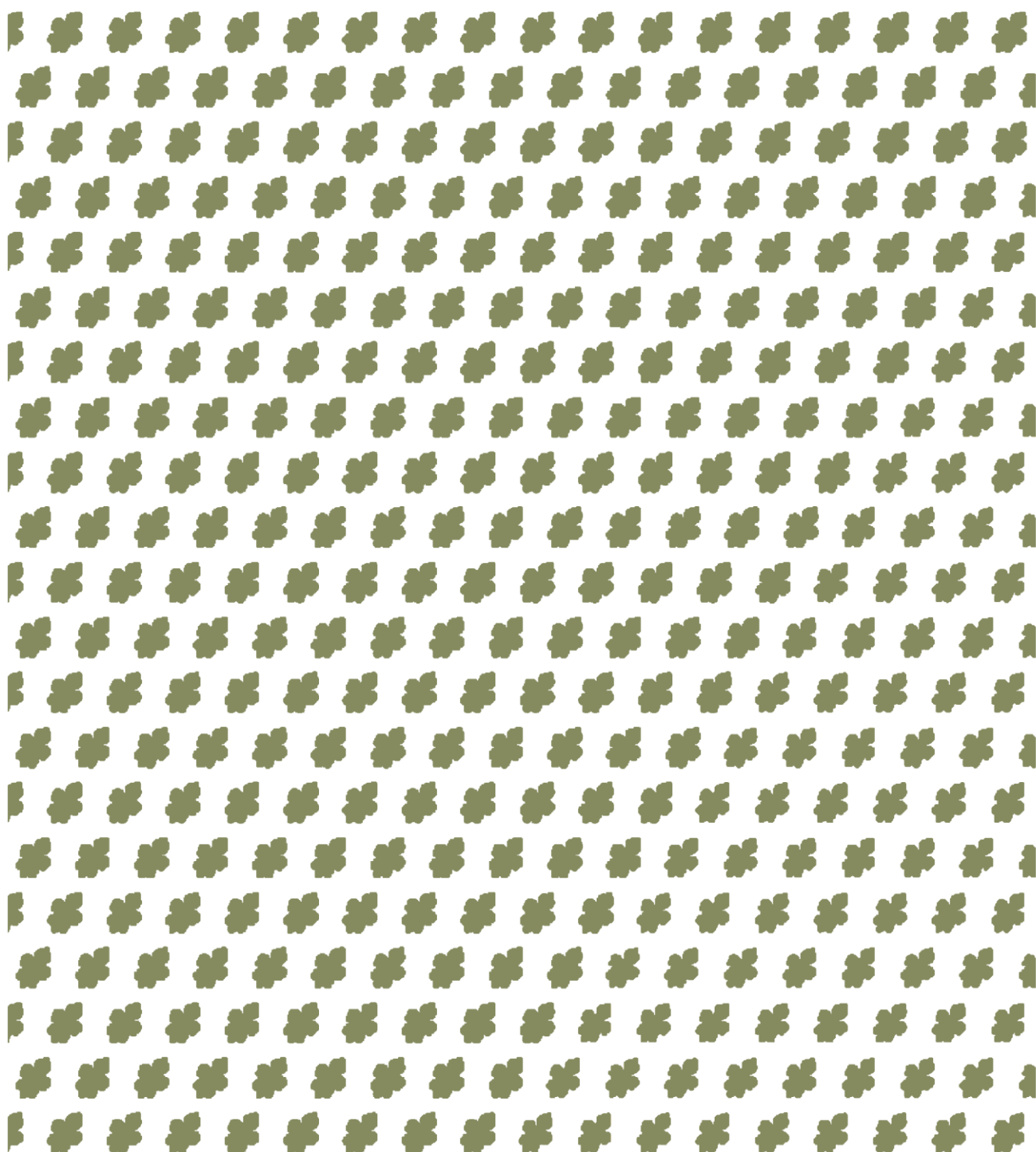


# TUDÁS MENEDZSMENT

A Pécsi Tudományegyetem Bölcsész- és Társadalomtudomány Kar  
Humán Fejlesztési és Művelődéstudományi Intézet periodikája

---



## Tartalomjegyzék

|                         |   |
|-------------------------|---|
| SZERKESZTŐI ELŐSZÓ..... | 5 |
|-------------------------|---|

### TUDÁSMENEDZSMENT

INCZÉDY KRISZTINA – JUHÁSZ TÍMEA

|   |   |
|---|---|
| A SAP bevezetési projektmenedzsment és a tudásmenedzsment rendszer elemeinek összefüggései..... | 6 |
|---|---|

KOLTAY TIBOR

|  |    |
|--|----|
| A laboratóriumtól a civil társadalomig: Az adtműveltség felnőtté válása..... | 18 |
|--|----|

### NEVELÉSTUDOMÁNY

SZEKÉR-MIHON ANIKÓ

|   |    |
|---|----|
| Milyen iskoláról álmodnak a diákok és a tanárok? Az 5–8. évfolyamos pécsi diákok és tanárok meglátásai az ideális iskolával kapcsolatban..... | 28 |
|---|----|

NYÚL ESZTER ANNA

|  |    |
|--|----|
| Az állampolgári nevelés és a társadalmi innováció kapcsolata ..... | 46 |
|--|----|

K. FARKAS CLAUDIA

|   |    |
|---|----|
| „A gyerekek művelődésével törődni kell” ..... | 62 |
|---|----|

BÉRCESI RICHÁRD

|   |    |
|---|----|
| Cserkészek, leventék, kisdobosok és úttörők – Az iskolán kívüli ifjúságnevelés a Horthy-, a Rákosi-, és a Kádár-korszakban..... | 73 |
|---|----|

PÉNTEK NÓRA

|  |     |
|--|-----|
| Konfliktuskezelési stratégiák a felsőoktatásban lévő hallgatók körében ..... | 100 |
|--|-----|

GRÜNHUT ZOLTÁN – BODOR ÁKOS

|  |     |
|--|-----|
| Értékválasztások a Pécsi Tudományegyetem hallgatói körében ..... | 117 |
|--|-----|

### KULTÚRA – KÖZMŰVELŐDÉS

RUTTKAY ZSÓFIA – BÉNYEI JUDIT – MÁCSAI ÁGNES ERZSÉBET – KŐHALMI ANETT

|   |     |
|---|-----|
| Kiállításbeli digitális alkalmazások kiértékelése. Egy egyetemi pilot projekt tanulságai..... | 139 |
|---|-----|

KOMÁNOVICS ALEXANDRA

|  |     |
|--|-----|
| A jogszabályi és intézményrendszeri változások hatása Nagykanizsa közművelődésére a rendszerváltástól napjainkig ..... | 154 |
|--|-----|

NÉMETH ÁKOS

|  |     |
|--|-----|
| Az „ötágú síp“ fél sípja: Magyar irodalmi élet és kultúraközvetítési törekvések Horvátországban..... | 175 |
|--|-----|

ZÁDORI IVÁN – NEMESKÉRI ZSOLT – KRISTON-VIZI JÓZSEF – KIS-PONGRÁCZ TAMÁS

|  |     |
|--|-----|
| Pincehelyi pille: egy 20. századi viselet a 21. században..... | 191 |
|--|-----|

## RECENZÍÓK

BORBÁNDI BÁLINT

Recenzió Koller Inez Zsófia (szerk.): „Játsszunk Komolyan! Módszertani tanulmányok a társadalmi érzékenyítés területén” című tanulmánykötetéről.....209

LÖWE ÉVA

Recenzió Máté Gábor: Szétszórt elmék / A figyelemhiány-zavar új gyógymódja című kötetéről .....212

ABSTRACTS.....219

SZERZŐINK.....226

AUTHORS .....228



A Pécsi Tudományegyetem Bölcsész- és Társadalomtudományi Kar  
Humán Fejlesztési és Művelődéstudományi Intézet periodikája

A szerkesztőbizottság tagjai: Varga Katalin (felelős szerkesztő), Agárdi Péter, Huszár Zoltán, Kleisz Teréz, Koltai Zsuzsa, Koller Inez, Németh Ákos, Németh Balázs, Oroszi Sándor, Reisz Terézia, Vámosi Tamás, Várnagy Péter, Zádori Iván

Olvasószerkesztő: Varga Katalin  
Tördelőszerkesztő: Bruszt Míra Tünde

Jelen számunk lektorálásában a szerkesztőbizottság tagjai mellett közreműködött:

DÓRI ÉVA, tanársegéd, Pécsi Tudományegyetem, Bölcsész- és Társadalomtudományi Kar, Humán Fejlesztési és Művelődéstudományi Intézet, Művelődéstudományi Tanszék

EGERVÁRI DÓRA PHD, intézetigazgató, adjunktus, Pécsi Tudományegyetem, Bölcsész- és Társadalomtudományi Kar, Humán Fejlesztési és Művelődéstudományi Intézet.

MINORICS TÜNDE, PhD, adjunktus, etnográfus, a PTE BTK Humán Fejlesztési és Művelődéstudományi Intézet, Művelődéstudományi Tanszék.

Kiadja a Pécsi Tudományegyetem Bölcsész- és Társadalomtudományi Kar Humán Fejlesztési és Művelődéstudományi Intézete  
Felelős kiadó: a kar dékánja  
Szerkesztőség: 7624 Pécs, Rókus utca 2. P/4.

A folyóirat elérhetősége:  
<https://journals.lib.pte.hu/index.php/tm/issue/archive>  
<http://btk.pte.hu/hu/hfmi/tudasmenedzsment>  
E-mail: [tudasmenedzsment@pte.hu](mailto:tudasmenedzsment@pte.hu)

ISSN 1586-0698 (Nyomtatott)  
ISSN 2732-169X (Online)

## Szerkesztői előszó

A Tudásmenedzsment 2024/2. száma ismét bőségesen kínál olvasnivalót, több témakörben is.

Az első tanulmány egy magas színvonalú elemzés a SAP vállalatirányítási rendszer és a tudásmenedzsment összefüggéseiről, ezzel egy újabb szempontot adva a projektmenedzsment vizsgálatához. Megállapításait a szakirodalmi elemzés mellett SAP projektmenedzserekkel folytatott interjúkra alapozza.

Szintén a tudásmenedzsment témakörét színesíti Koltay Tibor adatműveltségről szóló cikke. Az adatok egyre nagyobb mértékben vesznek körül bennünket, főként kutatóként fontos, hogy tisztában legyünk értékükkel, elemzési módszereikkel, kritikus értékelésük fontosságával. Az adatműveltség tehát napjaink egyik legfontosabb kompetenciája kell, hogy legyen.

A második blokkban neveléselmélet, részben neveléstörténeti témájú tanulmányok olvashatók. Egy érdekes kutatás például arra keresi a választ, hogy a tanulók és a pedagógusok hogyan képzelik el a jövő iskoláját, milyen elvárásaik lennének. Nem kell nagy dolgokra gondolni a megkérdezettek már azzal is elégedettek lennének, ha az iskolaépületek jobban megfelelénének az oktatási funkcióknak.

Olvashatunk két tanulmányt is az ideológiai nevelés sajátosságairól a Horthy-korszakban és a második világháború utáni diktatúrák korában. Mindkét cikk értékes adalékokkal szolgál a közelmúlt még jobb megismeréséhez. Ezt a vonalat koronázza meg a pécsi egyetemi hallgatók értékválasztását bemutató tanulmány, amelyben ismét nagyon elgondolkodtató kutatási eredményeket látunk.

Nyúl Eszter Anna az állampolgári nevelés és a társadalmi innováció kapcsolatával foglalkozik, elsősorban a közösségi tanulás szempontjából. Péntek Nóra kutatása pedig az egyetemi hallgatók konfliktuskezelési stratégiáit elemzi.

Kultúra, közművelődés rovatunkban ezúttal található a múzeumok digitális alkalmazásaival foglalkozó tanulmány, a horvátországi magyarság irodalmi műveltségéről és kulturális identitásáról szóló kutatás, Nagykanizsa közművelődésének fejlődését elemző cikk, valamint egy népviseletről szóló igen gazdag elemzés. A folyóiratszámot két recenzió zárja.

Ezt a számot tehát nem annyira az egységes tematika, inkább a sokszínűség jellemzi. Szerzőink között megtalálhatók egyetemi oktatók, kutatók, gyakorlati szakemberek és doktorandusz hallgatók egyaránt. Örömkre szolgál, hogy lapunk tematikája lehetővé teszi, hogy ennyire sokféle témát publikáljanak hasábjainkon szerzőink.

Reméljük, sokan találják örömetnek a lapszámnak a lapozgatása közben is, és kedvet kapnak, hogy lapunkban publikáljanak.

Pécs, 2024. december

Varga Katalin  
felelős szerkesztő



---

## Tudásmenedzsment

---

Inczédy Krisztina – Juhász Tímea

## *A SAP BEVEZETÉSI PROJEKTMENEDZSMENT ÉS A TUDÁSMENEDZSMENT RENDSZER ELEMEINEK ÖSSZEFÜGGÉSEI*

---

### Absztrakt

Ma már nem kétséges, hogy a vállalatirányítási rendszerek alapot szolgáltatnak ahhoz, hogy egy szervezet hatékonyan és integráltan tudjon működni egy globalizált környezetben. Éppen ezért ezeknek a rendszereknek a használata ma már nem kérdésként merül fel a szervezetek életében, hanem konkrét igényként.

Az egyik legnépszerűbb ilyen rendszer a SAP, amelynek a világon 2024-ben több, mint 280 millió felhő felhasználói előfizetője volt (SAP 2024). Egy ilyen komplex rendszer bevezetésének főszereplői a projektmenedzserek, akiknek nagy szerepük van abban, hogy egy SAP integrált elindulása és működése sikeres legyen egy vállalatnál. Ennek a bevezetési folyamatnak igen sok kötődése van a tudásmenedzsmenthez. Jelen tanulmány e két terület kapcsolódási pontjait vizsgálja meg, és azt elemzi, hogy egy sikeres SAP rendszer bevezetése során, milyen tudásmenedzsment elemeket lehet azonosítani, és milyen szerepük lehet a projekt során. Az szerzők ennek tisztázása érdekében egyrészt irodalmi kutatásokra támaszkodva, másrészt Magyarországon dolgozó SAP projektmenedzserekkel készült interjúk alapján arra a következtésre jutottak, hogy a tudásmenedzsment rendszer elemei nélkül egy projekt megvalósulása nem lehet sikeres. Másrészt a SAP olyan értékes tudásanyagot képvisel a szervezeteken belül, amely mindenképpen erősíti a vállalat és a benne dolgozó humán erőforrás piaci értékét.

---

*Kulcsszavak: SAP; projektvezetés; tudás*

### **Bevezetés**

Napjainkban az ERP rendszerek biztosítják a szervezetek számára, hogy legoptimálisabban tudják az erőforrásaikat tervezni, és elősegítsék a vállalatok minél hatékonyabb működését, alkalmazkodva a különböző piaci kihívásokhoz.

Babos-Záhonyi (2020) az ERP rendszereken egy olyan integrált működést ért, amely során az egy vállalaton belül megtalálható valamennyi műszaki, termelési, kereskedelmi, raktározási, készletgazdálkodási, pénzügyi, vezetési, irányítási és számos egyéb folyamat egymással összefüggésben kezelünk a számítástechnikai megoldások segítségével.

Ezeknek a rendszereknek az alapfeladata az lenne, hogy a vállalatok értékmaksimalizáló módon működjenek, és segítsenek abban, hogy a vezetők minél optimálisabb döntéseket tudjanak adott helyzetekben meghozni. Ugyanakkor Kopányi (2005) rámutat arra, hogy ez a cél nem mindig valósul meg, mert gyakran a rendszer működtetői nem ismerik annak képességeit, és nem hatékonyan, esetleg nem jól, vagy egyáltalán nem is aknázzák ki az integráció előnyeit.



Ennek sok oka lehet, ám mindenképpen fontos kérdés, hogy egy adott cég, amikor bevezet egy ilyen rendszert miképpen sikeres az a projekt, amely során a szervezet folyamatai átgondolva és újra értelmezve egy ingerált rendszerbe bekerülnek és működnek.

Az egyik leggyakrabban és igen széles körben alkalmazott ilyen ERP rendszer a SAP, amelynek moduljai többek között lefedik a vállalatok pénzügy-számviteli, logisztikai, emberi erőforrás-kezelés, ügyfélkezelés tevékenységeit.

A SAP vállalat adataiból kiderül, hogy a cég ügyfelei a teljes globális kereskedelem 87%-át generálja és a világ 100 legnagyobb vállalata közül 99 db SAP ügyfelek (Seidor, 2022). Látható tehát, hogy egy igen komoly piacot lefedő szervezetről van szó, amelynek az ERP rendszere az egyik legtöbbet használt a világon.

Ám, amint azt a szerzők is említették, a jó működés alapja, hogy egy rendszer bevezetése mennyire sikeres, és a projektmenedzsment lépések miképpen biztosítják azt, hogy később a vállalatok megfelelően tudják üzemeltetni és kihasználni a rendszer moduljait és lehetőségeit.

A bevezetési projektekben nagy szerepe van a projektmenedzsereknek, akik mellett, hogy koordinálják a projektet, hivatkozhatnak a megrendelő és a SAP-ot bevezető cégek között. Emellett igen fontos szerepet vállalnak abban, hogy a vállalati tudásmenedzsment rendszerhez tudjon harmonikusan kapcsolódni és illeszkedni az integrált rendszer. Ebben a tanulmányban irodalmi és empirikus kutatások révén vizsgálják meg a szerzők, hogy miképpen illeszkedik a szervezeti tudásmenedzsment a SAP projektmenedzsment-hez egy bevezetési projekt során.

### **Néhány gondolat az egyik leggyakrabban használt SAP bevezetési projektmenedzsment gyakorlatról**

Több különböző projektmenedzsment módszertan van már a világban. Ezek közül a víz-esés modell volt az egyik legelső, és nagyon széles körben alkalmazott, bár a szoftverfejlesztés területén ez most változni látszik (Proman Consulting, 2022). Ahogy a Bluebird (2021) egyik tanulmányában utal rá: a víz-esés módszertan egymást követő fázisokból áll. Viszonylag könnyen tervezhető és nyomon követhető. Már 1970-ben Winston W. Royce (1970) az alábbi logika szerint vázolta fel a víz-esés modellt:

- rendszer- és szoftverigények, - követelmények,
- elemzés,
- program dizájn,
- kódolás / fejlesztés,
- tesztelés,
- üzemeltetés, műveletek.

Ezeket a fázisokat, illetve a fázisokhoz tartozó egyes feladatokat kicsit tovább gondolva, D Yu Stepanov 2021-ben az alábbiak szerint csoportosította a lépéseket:

- *„projekt előkészítése,*
- *követelmények azonosítása, részletezése és rangsorolása,*
- *tervek és funkcionális specifikációk készítése,*

- *szoftverrendszer testre szabása és fejlesztése,*
- *egység-, integrációs és felhasználói átvételi tesztek elvégzés,*
- *adatmigráció és végfelhasználói képzés,*
- *indulás és indulás utáni támogatás."* (D Yu Stepanov, 2021)

Ugyanakkor a SAP kifejlesztette az ASAP (Accelerated SAP) metodológiáját, amely a fentiektől kissé eltérően, az alábbi fázisokat tartalmazza (SAP Community, 2013):

1. fázis projekt előkészítés
2. fázis blueprint (dizájn)
3. fázis megvalósítás
4. fázis élesindulásra való előkészítés
5. fázis élesindulás és az éles indulás utáni támogatás.

Látható, hogy a vízésés modellnek az egyik alapja a szakaszolás. Habár különbözőképpen is nevezhetik el az egyes módszertanok a fázisokat, azonban az elnevezések alapvetően nem is annyira fontosak, mint az, amit D Yu Stepanov (2021) is hangsúlyoz. Hogyha egy projektet e szerint vezetünk, akkor az adott szakasz összes feladatának elvégzését igényli mielőtt egy fázis lezárható. Ezen túlmenően a következő szakaszba történő átmenet csak akkor lehetséges, ha az előzőket sikeresen befejezték. Kiemeli, hogy tilos a szakaszok átugrása, nem lehetséges az előző szakaszokhoz történő visszatérés és azok megismétlése.

A szerzők az alábbi szakaszolás szerint fogják a fázisokat részletezni:

1. fázis A projekt előkészítés és projekt indítás
2. fázis A blueprint (dizájn) – igények összeírása, rendszerterv- és koncepció előállítás
3. fázis A Megvalósítás
4. fázis A tesztelés
5. fázis Az éles indulásra történő előkészítés
6. fázis Az éles indulás és az éles indulás utáni támogatás.

Az első fázis magában foglalja a projekt előkészítését, illetve a projekt elindítását. Ebben a fázisban először a rendelkezésre álló információkat és a projekthez szükséges különböző forrásokat gyűjtik össze. Összeáll a projektcsapat, kinevezik a projektmenedzser(ek)e)t, meghatározzák az irányító bizottság tagjait, összegyűjtik az érintett feleket.

Első lépésként a projekt alapító dokumentumon kezd el dolgozni a projektmenedzser, ami a következőkben kifejtett dolgokat foglalja magában. A projektmenedzser konkrét célokat határoz meg, felvázolja a projektszervezetet, összegyűjti a projektagok és az érintett felek elérhetőségeit, megalkotja a kommunikációs modellt, megszervezi a státusz megbeszéléseket, az irányító bizottság üléseit, megalkotja a template-eket (státusz, dizájn dokumentum, változtatási igény sablonja stb.) illetve előállítja a projekt nyomon követéséhez szükséges státuszt követő file-okat. Ezen túlmenően a változáskezelési, a döntéshozatali és a kockázatkezelési szabályokat is lefekteti, összeírja a felelősségi mátrixot, amiket az első irányítóbizottsági ülésen elfogadtat.

A projektmenedzser megtervezi a projekt menetét, előáll a teljes projekt idejére egy magas szintű projektterv, míg a 2. fázisra egy nagyon részletes munkaterv felelősökkel.

A fázis az úgy nevezett projekt indító üléssel, a megbeszéléssel zárul, amelynek keretében a projekt lényeges elemei bemutatásra kerülnek, többek között, de nem kizárólagosan: a projekt célja, a hatóköre, a projektcsapat, az időkeret, a működési modell. Az ülésen részt vesznek a projekt csapattagok, az irányító bizottság tagjai, illetve az érintett felek.

A második fázisban (blueprint (dizájn) – az igények összeírása, a rendszerterv- és a koncepció előállítás) felméri az igényeket, és az adott igényekre történő megoldással együtt elkészítik az úgynevezett blueprintet. Ez egy dokumentumcsomag, amely tartalmazza a minden egyes üzleti folyamathoz szükséges információt arra vonatkozóan, hogy hogyan kell a SAP rendszert beállítani, illetve, hogy szükséges-e ehhez a rendszert fejleszteni. Ezzel párhuzamosan elkészülnek az oktatással, az adatmigrációval és a teszteléssel kapcsolatban is a stratégiai dokumentációk. A fázis egy irányító bizottsági üléssel zárul, ahol az elkészült dokumentáció elfogadásra kerül, azaz megbeszélik az igényeket, és az arra adott javasolt megoldásokat elfogadják.

A harmadik fázis (megvalósítás) alatt állítják be a rendszert, ügyelve arra, hogy a blueprint dokumentációban a meghatározottól ne térjenek el. Ez a szakasz viszonylag hosszú is lehet, függ az elvárt üzleti folyamatok rendszerben történő leképezésének a komplexitásától. Amint a rendszer beállításra kerül, a rendszert beállító tanácsadók tesztelik azt. Ezalatt a fázis alatt készülnek el a blueprintben meghatározott üzleti folyamatokhoz tartozó részletes tesztesetek, amik alapján a tesztelést végzik. Sorrendbe szedik őket, beütemezik azokat, és kulcsfelhasználókat rendelnek hozzájuk.

Véglegesítik a migrációs folyamatot, részletes leírásra kerül, hogy ki, milyen adatot szolgáltat, milyen formában, ki, mit és milyen módszerrel migrál be a rendszerbe, illetve ki, hogyan ellenőrzi azt. Az oktatási koncepcióból kezd a részletes terv előállni. Elsődleges fókuszban a kulcsfelhasználói oktatás van, ennek a részletes ütemezése elkészül. Ha mindezzel végzett a projektcsapat, akkor az irányító bizottság előtt a leszállítandókat bemutatja, és amint elfogadásra kerültek tervek, lehet a következő fázisba lépni.

A negyedik fázis (tesztelés) sikeres elkezdésének, mintegy nulladik lépéseként kerül a tesztkörnyezet kialakításra, ahol a kulcsfelhasználók tesztelni fognak. Ehhez szükséges a tesztkörnyezet beállítása, és a részletes migrációs terv szerinti adatmigráció végrehajtása. Emellett nem szabad megfelelkezni arról sem, hogy ezen a tesztkörnyezeten az ütemtervnek megfelelően le kell oktatni a kulcsfelhasználókat is. Amint mindegyik megvan, akkor kezdődik a kulcsfelhasználói tesztelés. A sikeres kulcsfelhasználói tesztelésről jegyzőkönyvek készülnek, a sikertelen esetekről hibaplátók, amelyeket akár – súlyosságtól függően - haladéktalanul javítanak. Legtöbbször a válogatott végfelhasználók is tesztelik (egy vagy több körben) a rendszert, hiszen ők azok, akik minden nap használni fogják azt. Amint sikeresen lezárult a teszt, és erről az irányító bizottság is meggyőződött, utána kap a projekt engedélyt arra, hogy tovább lépjen a következő szakaszba.

Az ötödik fázis (élesindulásra előkészítés) alatt történik az éles rendszer előkészülete, többek között az alábbi tevékenységekkel:

- az új rendszer beállítása
- a szükséges adatok migrálása
- a felhasználói jogosultságok beállítása.

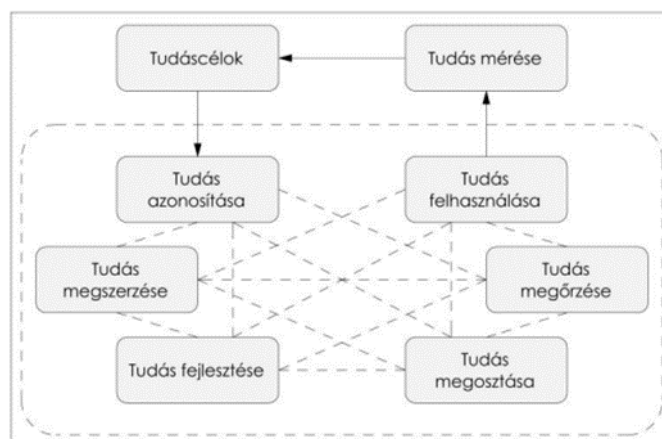
Teszik ezt a folyamat szereplői egy meghatározott részletes ütemterv alapján.

A hatodik, és egyben az utolsó projekt fázisban (élesindulás és az élesindulás utáni támogatás) történik meg a tényleges élesindulás, amely alatt azt értjük, hogy az üzlet az előkészített új rendszert elkezd a mindennapos folyamataira használni. Ehhez legtöbbször szükséges egy 2 héttől akár 3-6 hónapig terjedő fókuszált támogatás is. A segítség hossza függ a projekt méretétől, és az átadott üzleti folyamatok komplexitásától.

### A SAP bevezetési projektmenedzsment és a vállalati tudásmenedzsment rendszer lehetséges összefüggései

Az egyik legismertebb tudásrendszer modellt Probst (1998) alkotta meg. A modell nyolc alkotóelemből áll, és külső és belső körfolyamatra osztható (Bencsik, 2015). A modellt az 1. ábra mutatja be:

1. ábra Probst-modell



*Forrás: Bencsik Andrea (2015) A tudásmenedzsment létjogosultsága. Tudásmenedzsment. 26. Műhely. 5. oldal*

Az ábra alapján a modell a tudáscélok definiálásával indul, ez a külső körfolyamat első lépése. A belső körfolyamat a tudás azonosításával kezdődik, azaz megvizsgálja a vállalat a szervezeten belül meglévő tudást. A tudás megszerzése a következő lépés, amelynek csatornái lehetnek formálisak és informálisak. A tudás fejlesztése igen fontos eleme a modellnek. Egyrészt a dolgozók maguk teremtik meg a szükséges ismereteket, másrészt fontos a meglévő tudás erősítése, frissítése és bővítése. A tudásmegosztás a tudás megnövelése és terjesztése a szervezeten belül. A tudásmegőrzés célja, hogy az adott tudás elérhető legyen a dolgozók számára, olyan módon, hogy ahhoz csak megfelelő jogosultsággal rendelkezők férhessenek hozzá a kívánt formában és frissességben. A tudás felhasználása során van lehetősége arra a szervezetnek, hogy úgy tudja hasznosítani a benne lévő tudást, hogy az biztosítsa a cég minél produktívabb működését.

A modell utolsó alkotóeleme, ami már újra a külső folyamat része, a tudás ellenőrzése, amely felülvizsgálja, hogy elérte-e a szervezet a kitűzött célokat. Ennek a folyamatelemnek köszönhetően a szervezeti tudás változásait tudjuk nyomon követni.

Látható tehát, hogy a tudásmenedzsment rendszer kiépülése egy igen összetett és egymással összefüggő folyamatokból áll. Ehhez a komplex struktúrához kell illeszkednie a SAP bevezetésének és a projektvezetőnek, aki koordinálja a projektet.

A szerzők által felvázolt projektfázis első szakasza a projekt előkészítése és indítása. Ez a rész szépen illeszkedik a tudásmenedzsment számos eleméhez. Többek között itt olyan célokat kell kitűznie a projektvezetőnek a vállalati kollegákkal együtt, amelyek összhangban vannak a szervezet tudásmenedzsment céljaival. Ebben a fázisban gyakran egyrészt olyan szabályokat fektetnek le a projekt szereplői, amelyek később beépülnek és részei lesznek a vállalati tudásnak, másrészt olyan template-eteket alkotnak meg, amelyek keretet adhatnak a vállalati folyamatok dezinolálásának, és ezzel együtt egy leíró képet adnak majd a vállalati folyamatokról. Itt a tudásmenedzsment cél, a bevezetés során olyan ismeretek megszerzése, amely egyrészt optimalizálja a vállalati működést, másrészt olyan tudás birtokába helyezi a dolgozókat, amely képessé teszi őket majd arra, hogy egy integrált rendszert működtessenek. A projektmenedzser ebben a szakaszban a template-ek elkészülését felügyeli, illetve egységes formába önti.

A projekt második szakaszában zajlik a blueprint összeírása. Ebben a fázisban lehetősége van a szervezetnek arra, hogy egyrészt megfogalmazza és tevékenységi elemekre bontsa a saját folyamatait. Ilyenkor a szervezet dolgozói és a tanácsadó cégek munkatársai együtt vázolják fel az egyes műveleti területek elemeit és vizsgálják meg az azok közötti integrációt. Ezek az alkalmak remek lehetőséget teremtenek arra, hogy a szervezet dolgozóinak tudását megismerje a tanácsadó cég, azaz ki, milyen szakmai és egyéb ismerettel rendelkezik a saját munkája során. Gyakran ilyenkor derülnek ki a szervezet hiányosságai, már ami a szabályok és műveletek dokumentálásának hiányát jelentik, valamint, hogy nem feltétlenül a megfelelő és legaktuálisabb tudás birtokában vannak a dolgozók. A blueprint megbeszélések arra is lehetőséget nyújtanak, hogy az elavult folyamatokat a megrendelő vállalatok újra gondolják a tanácsadókkal, és csak az optimális megoldások kerüljenek már az új rendszerben megvalósításra. A blueprint megbeszélések rendszeresen részt vesz a projektmenedzser, irányítja a beszélgetéseket, készíti a jegyzőkönyveket, folyamatosan kommunikál a megrendelő és a tanácsadó cég között. A blueprint változtatásokat felügyeli, és ha kell, segít értelmezni az abban leírtakat az ügyfél számára.

A projektmenedzsment harmadik megvalósítási fázisa is számos szállal kötődhet a szervezeti tudásmenedzsment rendszerhez. Egyrészt a beállítások dokumentálása igen fontos tudásanyagot jelent a cég számára, hiszen a megrendelőnek tudnia kell, hogy miképpen történt a rendszer beállítása és fejlesztése. Ez a dokumentum anyag igen értékes tudásforrás a szervezet számára. Másrészt a beállításokkal párhuzamosan készülnek az oktatási anyagok is, amelyek fontos szerepet kapnak a dolgozók rendszer oktatása során, nem csak a projekt ideje alatt, de mindenképpen hasznos anyagok, később az újonnan belépő dolgozó képzése során is. Ebben a fázisban történik a kulcsfelhasználók kijelölése, akik a projekt során és azt követően, a rendszer működésével kapcsolatos tudás

legfőbb birtokosai és a tudástranszfer kijelölt szereplői. Ők fogják a későbbiekben oktatni a kollégákat, és jellemzően ők tartják a kapcsolatot a bevezetés után a tanácsadó cégekkel, ha hiba merül fel. A projektmenedzser ebben a szakaszban felügyeli az oktatási anyagok elkészítését, biztosítja a tanácsadók és a userek számára, hogy könnyen el tudják érni egymást, és elősegíti, hogy zökkenőmentes legyen a tudástranszfer.

A tesztelési fázisban megvizsgálásra kerül, hogy arról, amiről korábban számos egyeztetés volt, majd beállításra került a rendszerben, azok folyamatok miképpen működnek egy integrált környezetben. Itt még bőven van lehetőség a folyamatok javítására, a tudásanyag korrekciójára. A projektmenedzser ellenőrzi a tesztelési ütemezéseket, a tesztesetek megvalósulását, és azt, hogy a megjelenő hibajelenségek javításra kerültek-e. Ezek dokumentációja szintén fontos tudásanyagot jelent egy szervezetnek, mert a keletkező hibák korrigálásának protokoll leírása lehetőséget ad arra, hogy később a userek már maguk tudjanak hibákat keresni, és esetleg megoldásokat találni a jelentkező problémákra.

Az élesindulás előkészítése egy dokumentált ütemterv alapján készül, amelynek koordinátora és ellenőrzője a projektmenedzser. Ez az ütemterv a vállalati userek közreműködésével készül, őket is megtanítva, hogy ebben az esetben milyen tevékenységeket kell ellátni, illetve ellenőrizni a rendszerben.

Az élesindulás és az élesindulás után, azaz, amikor már userek a mindennapokban dolgoznak, a megállapodás alapján, a tanácsadó cég egy meghatározott ideig még segíti a felhasználók munkáját, támogatják őket a hibák értelmezésében, esetleg az oktatási anyagok finomításában, azaz a zökkenőmentes rendszerhasználatban. Ilyenkor a projektmenedzser segíti a tanácsadók és a userek munkájának összehangolását, a keletkező hibák gyors megoldását, és a rendszerdokumentáció frissítését, ha esetleg olyan hiba jön fel, amellyel korábban nem találkoztak a tesztelés során.

Összességében tehát elmondható, hogy a bevezetést koordináló projektmenedzserek nemcsak a tanácsadó cégek oldalán jelennek meg, mint a folyamatok koordinátorai, de aktívan közreműködnek abban is, hogy a szervezeti tudásmenedzsment rendszerhez harmonikusan tudjon illeszkedni és beépülni a SAP integrált rendszer a maga tudásbázisával és működésével. A szerzők az első táblázatban foglalják össze a projektmenedzsment fázisait, és a velük párhuzamosan megjelenő tudásmenedzsment rendszer elemeket.

1. táblázat: A SAP bevezetési projektmenedzsment szakaszai és a szervezeti tudásmenedzsment rendszer elemei közötti kapcsolat

| Projektmenedzsment szakaszai                      | Tudásmenedzsment rendszer alkotó elemei   |
|---|---|
| 1. fázis A projekt előkészítés és projekt indítás | Projektcélok összehangolása a szervezeti tudáscélokkal<br>Tudás azonosítása<br>Tudás megszerzése  |
| 2. fázis A blueprint (dizájn)                     | Tudás azonosítása<br>Tudás megszerzése<br>Tudás fejlesztése<br>Tudás megőrzése<br>Projektcélok és tudáscélok felülvizsgálata, újragondolása, ha szükséges                               |
| 3. fázis Megvalósítás                             | Tudás megszerzése<br>Tudás fejlesztése<br>Tudás megosztása<br>Tudás megőrzése   |
| 4. fázis Tesztelés                                | Tudás fejlesztése<br>Tudás megosztása<br>Tudás megőrzése<br>Tudás felhasználása<br>Tudás mérése   |
| 5. fázis Éles indulásra előkészülés               | Tudás fejlesztése<br>Tudás megosztása<br>Tudás megőrzése<br>Tudás felhasználása   |
| 6. fázis Éles indulás és az azutáni támogatás     | Tudás fejlesztése<br>Tudás megosztása<br>Tudás megőrzése<br>Tudás felhasználása<br>Tudás mérése<br>Visszacsatolás a kiindulási célokra, azok megvalósulásának ellenőrzése és értékelése |

*Forrás: szerzők saját szerkesztése*

### **A szerzők témában készült kutatása**

Az idei évben a szerzők a SAP projektmenedzsment és a szervezeti tudásmenedzsment összefüggéseire fókuszálva egy kvalitatív kutatást végeztek, amelynek célja az volt, hogy Magyarországon dolgozó, és SAP bevezetéssel foglalkozó projekt menedzsereket kérdezzenek meg a témával kapcsolatos tapasztalataikról. A strukturált interjúkat készítették a

kutatók 5 projektmenedzserrel, akik különböző tanácsadó cégeknél dolgoznak Magyarországon, és többek között az integrált rendszerek bevezetésével foglalkoznak. A strukturált interjú kérdései az alábbi táblázatban került kérdés csoportok szerint bemutatásra:

2. táblázat: Az interjú kérdéssor struktúrája

| Kérdéscsoport              | Kérdések  |
|----------------------------|---|
| Minta specifikus jellemzői | Nem<br>Életkor<br>Legmagasabb iskolai végzettség  |
| Vállalati kultúra          | Bevezetést megrendelő cégek vállalati kultúra jellemzői<br>Vállalati kultúra hatása a bevezetési projekt menedzsmentre<br>Projekt menedzser viszonyulási dimenziói a vállalati kultúrához |
| Projekt metodológia        | Projekt metodológiát befolyásoló makro és mikro tényezők  |
| Projekt vezetési stílusok  | Stílusok és jellemzőik<br>Stílust meghatározó makro és mikro tényezők   |
| Tudásmenedzsment           | Bevezetési folyamat tudásmenedzsment lépései<br>Projektmenedzser feladata tudásmenedzsment folyamatban<br>Mentorálási alternatívák a bevezetés során                                      |

*Forrás: a szerzők saját szerkesztése*

Jelen tanulmányban az interjúk nem összes kérdéscsoportjára fókuszálnak a szerzők, hanem kimondottan a tudásmenedzsment területet érintő válaszokra, illetve a minta specifikus jellemzőire. A beszélgetésekre teamsen került sor az interjú alanyokkal előzetes egyeztetés alapján. Írásban a kutatók megerősítették abban a válaszadókat, hogy az adott beszélgetés csak kutatási célokat szolgál, és nem lehet azonosítani a résztvevőket.

A tanulmány készítői szigorúan ügyeltek arra, hogy megkapják a válaszolók engedélyét a kvalitatív kutatáshoz, és hogy betartsák a teljes vizsgálat során a GDPR előírásokat. Mindenki külön egyeztetett időpontban voltak a felvételek, egy-egy beszélgetés körülbelül 45-60 percig tartott. Az interjúalanyok specifikus jellemzőit a hármastáblázatban mutatják be a szerzők:

3. táblázat: Az interjúalanyok jellemzői (5 fő)

| Jellemzők                               | Válaszok   |
|---|--|
| Nem                                     | 2 fő nő, 3 fő férfi  |
| Életkor                                 | 3 fő 40 és 50 év között 2 fő 50 év felett                      |
| Hány éve dolgozik projektmenedzserként? | 3 fő 5-10 év között 2 fő 10-nél több 20 évig                   |
| Projektbevezetés típusai                | Jellemzően zöld mezős beruházások S4 HANA és cloud bevezetések |

*Forrás: a szerzők saját szerkesztése*



A beszélgetések egyik vonulatát a SAP projektbevezetések tudásmenedzsment vetületei adták. Abban a válaszadók egyet értettek, hogy nem lehet csak a projektmenedzser szempontjából vizsgálni a kérdést. Elsőként is nagyon fontos, hogy a felsővezetés, aki dönt stratégiai szinten a SAP bevezetéséről már tudja, hogy az integrált rendszerrel kapcsolatos tudás, egy igen kardinális értéket fog képviselni a vállalatban belül, és olyan értékes információk és tudáselemek birtokában lesznek a dolgozók, amelyeket nemcsak rövid, de hosszútávon is menedzselnie kell a szervezetnek. Ez pedig már a tudásmenedzsment feladata lesz azután, amikor egy projekt befejeződik és a tanácsadó cég levonul a helyszínről.

A projektmenedzsernek kitűntetett feladata van azzal kapcsolatban, hogy ennek a tudásnak a megszerzésére motiválja a dolgozókat és megpróbálja az állandó kommunikációs lehetőségek megteremtésével a kezdeti ellenállásokat az újjal szemben enyhíteni. Az egyik projektmenedzser így nyilatkozott a bevezetés során a kezdeti nehézségekről, már ami az ellenállást jelenti:

*„Ez nehéz kérdés, mivel cég méretétől függően ez egy üzleti döntés. A SAP egy cégérték növelő megoldás, nemcsak egy ERP rendszer. Meg kell győzni a vezetést, talán azzal, hogy egy megfelelő verzió választással ez nem egy merev, hanem rugalmas rendszer. Felhasználók esetén már nehezebb a helyzet, mert ők csak a munkát látják benne, így a tevékenységük egyszerűsítésével és hatékonyabbá tételével lehetséges őket meggyőzni. Illetve azzal, hogy szélesebb és igen értékes tudás birtokába kerülhetnek.”*

Mint ahogyan említették a szerzők, a projektmenedzsernek a tudás megszerzés elősegítésében aktív szerep jut a projekt során. A válaszadók közül, az egyik női projektmenedzser ehhez a következőket fűzte hozzá:

*„A nyílt kommunikáció mindig hasznos. Hírleveleket kell írni, tájékoztatni a cég munkavállalóit – főleg az érintetteket, hogyan áll a projekt, milyen erőfeszítésekre lesz szükség, ki miért lesz felelős, és milyen tudás birtokosa és felelőse lesz a későbbiekben. Játékos módon kell bevonni a jövőbeni usereket. El kell érni, hogy ne rettegjenek a változástól, ez az ő érdekük is, és ezzel az ismerettel az ő humán tőke értékük is erősödni fog. A projektmenedzsernek ezekben a folyamatokban fontos szerep jut, hiszen ő képviseli a projektet, ő van az előtérben, híd a megrendelő és a tanácsadó cég között.”*

A szerzők rákérdeztek arra, hogy a mentorálásnak, mint a tudástranszfer egyik lehetséges módjának van-e létjogosultsága a projektek során. Itt érdekes módon a válaszolók nem a megbízó cég és a tanácsadó cég közötti mentorálást említették, hanem kihangsúlyozták, hogy itt elsősorban a projekt idején a tanácsadó cégekben szokás, hogy a szenior tanácsadók gyakorlatban mentorálják a juniorokat. Azaz a fiatalabb kollégák a teljes projekt ideje alatt figyelik, hogy miképpen dolgozik egy tapasztaltabb munkatárs. Itt nemcsak a szakmai ismeret elsajátításáról van szó, azaz, hogy miképpen állítanak be egy rendszert, hanem a kezdő, még kevés projekten résztvevő tanácsadó, belelát az ügyfélkezelésbe, a tárgyalások menetébe, a megrendelővel folytatott stratégia beszélgetésekbe. Itt olyan ismeret és skillek megszerzése és fejlesztése történik, amelyek csak egy projekten történő gyakorlati munkavégzése során valósulhatnak meg. Ebben a folyamatban azonban nem a projektmenedzseré a főszerep, mint ahogyan erre az egyik interjúalany határozottan felhívta a figyelmet:

*„Egy tanácsadó cég életében minden projekt nagyon fontos a juniorok képzése miatt. Ebben a projektmenedzser támogat, de nem ő választja ki, hogy ki legyen a mentor és a mentorált. Javaslatokat adhat, de nincsen döntési jogköre a kérdésben.”*

A projekt bevezetése során nem kérdés, hogy a megszerzett tudást dokumentálni kell, a usereket oktatni kell, a megfelelő tudás birtokában lévőket azonosítani kell stb. De felmerül a kérdés, hogy a projekt végével, ez a folyamat le is zárul? A megkérdezett projektmenedzserek válasza az egyértelmű nem volt. Ők azon a véleményen voltak, hogy a projekt befejezése egy stáció a rendszer működésében és működtetésében. A folyamatos tudásfejlesztés és bővítés elengedhetetlen ahhoz, hogy ezt az igen drága integrációt helyesen, és a mi nagyon fontos optimálisan tudja használni a szervezet. Végezetül a bevezetés utáni időszakot a hypercare-t az egyik projektmenedzser nagyon szemléletesen foglalta össze a tudásmenedzsment szemszögéből is:

*„Hypercare alatt nemcsak az 1 hónapos kiemelt támogatást értjük - szerződés szerint-, hanem azt, hogy még nem épült be a mindennapos használatba a SAP tudás. A rendszer üzemeltetési idejében lesznek majd újabb elvárások. Rendszerstabilizáció kell, support megszervezés is, mert nem lesznek minden tudás birtokában a szervezet dolgozói. Támogatói csapatot kell felállítani vagy belső, vagy külső forrásból. Azonban bizonyos területre túl drága valakit kiképezni a szervezeten belül; ezekre kell bérelni a tanácsadói csapatot. A projekt végére tudni kell tehát, hogy a jövőben a működés során ki, mit csinál – csak ezeknek az információknak a megléte után záródik és fejeződik be sikeresen a projekt.”*

## **Összegzés**

A szerzők a jelen tanulmányukban a SAP, mint integrált vállalat irányítási rendszer bevezetése során megvalósuló projektmenedzsment és a szervezeti tudásmenedzsment közötti összefüggéseket vizsgálta meg. A felhasznált irodalmak és a megkérdezett vállalati szakemberek véleménye alapján megállapítható, hogy a két terület egy SAP bevezetés során integráltan kapcsolódik, és együttesen képesek biztosítani azt, hogy az ERP rendszerek hatékonyan tudják teljesíteni a feladatukat a szervezeten belül.

Már a célok kitűzése során a projektcéloknak is összhangban kell lennie a tudásmenedzsment célokkal. A projekt során, de leginkább utána is a vállalati vezetőknek meg kell arról győződnie, hogy a szervezeti tudásmenedzsment rendszer elegendő erőforrással és fejlettséggel bír ahhoz, hogy a SAP integrált rendszer működéséhez szükség ismeretet menedzselni tudja, és képes legyen annak elérhetőségét és folyamatos fejlesztését biztosítani. Erről gyakran egy projekt során elfeledkeznek a folyamat szereplői, pedig az ERP rendszer által kínált értékes tudás csak akkor lehet igazán hasznos a cégek számára, ha azzal megfelelően tudnak gazdálkodni a vállalati szereplők, és ebben a folyamatban a tudásmenedzsmentnek is aktív szerep jut.

## Irodalomjegyzék

- Babos Tibor-Záhony Lajos (2020) Az információbiztonság fejlődéstörténeti vizsgálata – az ERP rendszerek fejlődése. *Biztonságtudományi Szemle*. 2(3) 55-67.
- Bencsik Andrea (2015) A tudásmenedzsment létjogosultsága. *Tudásmenedzsment*. 26. <https://www.hte.hu/documents/10180/4676338/26.+PM+M%C5%B1hely+-+Bencsik+Andrea+-+TUD%C3%81SMENEDZSMENT-+2015.+nov.+19.pdf>; (Letöltés dátuma: 2024. szeptember 20.)
- Bluebird (2021). *Vízéses modell: út az eredményes fejlesztéshez*; 2021.06.21.; <https://bluebird.hu/vizeses-modell/>; (Letöltés dátuma: 2024. szeptember 9.)
- Kopányi Tamás (2005) Integrált vállalatirányítási rendszerek a vállalati értékmaximalizálás szolgálatában. *Vezetéstudomány - Budapest Management Review*, 36 (11) 27-39. DOI <https://doi.org/10.14267/VEZTUD.2005.11.03>
- Gilbert J. B. Probst (1998) *Practical Knowledge Management: A Model That Works*; [https://www.researchgate.net/publication/271508998\\_Practical\\_Knowledge\\_Management\\_-\\_A\\_Model\\_That\\_Works](https://www.researchgate.net/publication/271508998_Practical_Knowledge_Management_-_A_Model_That_Works); (Letöltés dátuma: 2024. szeptember 20.)
- Proman Consulting (2022) *Mi az a vízéses modell és mikor érdemes alkalmazni?*; 2022.04.27.; <https://pro-manconsulting.hu/mi-az-a-vizeses-modell-es-mikor-erdemes-alkalmazni/>; (Letöltés dátuma: 2024. szeptember 9.)
- Royce, Winston W. (1970): *Managing the Development of Large Software Systems*; <https://blog.jbra-ins.ca/assets/articles/royce1970.pdf>; (Letöltés dátuma: 2024. szeptember 9.)
- SAP Community (2013). *Basic understanding on ASAP Methodology for beginners*; 2013.11.15.; <https://community.sap.com/t5/enterprise-resource-planning-blogs-by-members/basic-understanding-on-asap-methodology-for-beginners/ba-p/13242013>; (Letöltés dátuma: 2024. szeptember 9.)
- Seidor, (2022). *What is SAP software?* <https://www.seidor.com/en-gb/blog/what-sap-software>; (Letöltés dátuma: 2024. szeptember 23.)
- Stepanov, D Yu (2021) Using waterfall, iterative and spiral models in ERP-system implementation projects under uncertainty. *Journal of Physics: Conference Series* 2142 012016; <https://iopscience.iop.org/article/10.1088/1742-6596/2142/1/012016/pdf> (Letöltés dátuma: 2024. szeptember 9.)

*Koltay Tibor*

## *A LABORATÓRIUMTÓL A CIVIL TÁRSADALOMIG: AZ ADATMŰVELTSÉG FELNŐTTÉ VÁLÁSA*

### **Absztrakt**

Bár egységes, elfogadott meghatározás híján az adatműveltségnek számtalan válfaja és elnevezése van, az adatok fontossága okán egyre többen foglalkoznak jellemzőivel. Felhasználása a kutatásban és az oktatásban sokrétű és ma már számos, részben kritikai típusa is van, de hagyományos megközelítései is jelen vannak. Az adatok létrehozása és felhasználása feltételezi, hogy ismerjük forrásait és azokat értékelni és elemezni is tudjuk. Az adatok számos válfaja és azok felhasználása ma már része életünknek. Ebben az írásban azonban főként a tudományos kutatást, az oktatást, és az állampolgárok igényeit szolgáló adatok kapnak figyelmet. Ezekkel az adatokkal szemben általános követelmény, hogy mindig etikus módon használjunk minden adatállományt, még akkor is, ha tudjuk, hogy az adatműveltségnek nincs egységes, elfogadott meghatározása. Mindezt figyelembe véve egyre többen elfogadják, hogy az adatok fontosak és értékesek, ami azt is eredményezi, hogy többet kell foglalkoznunk azzal, amelyet összefoglaló jelleggel adatműveltségnek nevezünk, viszont viszonylag kevés esetben szerepel a hazai szakirodalomban, ezért a következőkben főként idegen nyelvű forrásokra támaszkodunk.

*Kulcsszavak: adatműveltség; kompetenciák; kritikai adatműveltség; oktatás*

### **Bevezetés**

Az adatokon alapuló döntéshozatal kezd nélkülözhetetlenné válni életünk számtalan területén, ideértve az oktatást is, mivel az egyre inkább az adatok szisztematikus gyűjtésére, elemzésére és alkalmazására összpontosít (Sebestyén, 2021). Tény az is, hogy a különböző adatállományok növekvő alkalmazhatósága folytán célzott felhasználásuk egyre több területen és egyre inkább nélkülözhetetlenné válik.

Témánk néhány kérdésének megválaszolása érdekében felmérő jellegű szakirodalmi áttekintést végeztünk, amely a szisztematikus áttekintésekhez képest részben eltérő célok elérését szolgálja, ám szintén szigorú és átlátható válogatásra épül, így biztosítani tudja az eredmények hitelességét és pontosságát (Munn et al., 2018).

### **Az adatműveltség környezete és jellemzői**

Az adatműveltségnek nincs egységes, elfogadott meghatározása, viszont számos megközelítést ismerjük, tehát nem mondhatjuk, hogy ne lettek volna előzményei, legalábbis ezt mutatja a téma sokféleségét felölelő szakirodalom gazdag választéka, amelyből a következőkben válogatni fogunk.

Tim Berners-Lee, aki hírnevét a World Wide Web, a HTML jelölőnyelv, az URL-rendszer és a HTTP kifejlesztésével szerezte, az adatműveltséget úgy határozza meg, mint annak a képességét, amely lehetővé teszi, hogy az adatállományok természetére nézve valós

kérdéseket tegyünk fel, majd ezeket – ügyelve az adatok etikus felhasználására – megválaszoljunk, (Inverarity et al., 2022).

Éppen ezért kell ismernünk azt is, hogy a társadalmak miként ismerik fel az adatok iránti szükséglet típusait és formáit. Természetesen felmerül az a kérdés is, hogy mennyire vagyunk képesek felismerni az adatok előállításának és újra-felhasználásának kontextusait, továbbá milyen mértékben tudjuk értékelni és elemezni az adatokat és forrásikat. Ezt figyelembe véve azt mondhatjuk, hogy napjainkban is érvényes az a megállapítás, hogy nincs egyetlen írástudástudás (műveltség), amely mindenkinek az igényét ki tudja elégíteni és megfelelni az információs környezet és a változó világ minden jelenségének megfelelő módon és formában (Bawden, 2008).

## **Definíciók**

Az adatuműveltséget olyan speciális készségkészletként és tudásbázisként határozhatjuk meg, amely képessé tesz bennünket arra, hogy az adatokat információvá és hasznosítható tudássá alakítsuk azáltal, hogy értelmezzünk, kezeljük, továbbá kritikai szemlélettel értékeljük és etikusan használjuk (Koltay, 2017). Nem szabad azonban szem előtt veszítenünk, hogy ez a meghatározás elsősorban a kutatás és a felsőoktatás számára jelöli ki a határokat.

Az adatuműveltség viszonylag rokona a sokak számára jól ismert DigComp 2.2 Állampolgári Digitáliskompetencia-keretrendszer, amely kitér a digitális adatok, információk és tartalmak tárolására, kezelésére és rendszerezésére. Foglalkozik az információ- és az adatmenedzsment témájával is, lényegében adatuműveltséget értve alatta (Vuorikari, et al., 2022).

Azt is be kell látnunk, hogy az adatuműveltség megjelenését megelőzte, mégsem tekinthető elavultnak az IKT-műveltség fogalma, hiszen összetevői (meghatározás, hozzáférés, rendszerezés, integrálás, értékelés, kommunikáció, létrehozás) mellett számolhatunk technológiai, kognitív és szociális aspektusaival is ( , 2012). Ezek a tulajdonságok ugyanis nemcsak az információra, hanem az adatokra is igazak.

Az adatkultúra (data culture) is közeli rokonságban áll az adatuműveltséggel. Az eltérő elnevezés ellenére azt is mutatja, hogy jelentős igény van az adatokkal való hatékony interakcióhoz szükséges ismeretekre és készségekre, úgy a tudományos kutatás, mint a mindennapi életben való eligazodás kontextusában (Oliver et al., 2024).

## **Az adatuműveltség eszközei és modelljei**

Az adatuműveltség kapcsán vegyük észre, hogy mi a különbség valamely tudományág vagy szakterület fogalmainak és elveinek elsajátítása és aközött, hogy valamit adatnak tekintünk, ha érveinket adatokkal támasztjuk alá még hozzá az adatuműveltség alapelveire építve, továbbá összehasonlítva az analóg olvasásra épülő tanulással, melyet a hagyományosnak nevezhető műveltség irányít.

Fentebb kiemeltük az adatuműveltség természetének összetett voltát. Tanulmányozása és oktatása még mindig kialakulóban van, de jónéhány megközelítést ismerjük, mégsem áll rendelkezésre olyan, átfogó elemzés, amely az adatok különböző alkalmazásának

minden aspektusát figyelembe venné (Downes, 2023). Tegyük azonban hozzá, hogy számos erénye mellett elsősorban az adatműveltség első fázisára, tehát az információ visszakeresésére és értelmezésére koncentrál, viszont kevésbé kapcsolódik az adatok kreatív feldolgozásához (Raffaghelli, 2017).

Számos olyan kompetenciát ismerünk, amelyek referenciaként szolgálnak úgy az információs műveltségi, mint az adatműveltségi programok esetében.

- A megfelelő kutatási módszerek meghatározása és alkalmazása,
- A tervezés, szervezés és önértékelés, különös tekintettel annak meghatározására, hogy mikor van szükségünk adatokra,
- A forrásadatok értékének, típusainak és formátumainak felismerése,
- A szükséges adatforrásokhoz való hozzáférés,
- Az adatok és forrásaik értékelése,
- Az adatok kezelésének és elemzésének eszközei,
- Az adatok kiválasztásának és szintetizálásának, valamint más információforrásokkal és előzetes ismeretekkel való ötvözésének képessége,
- Az adatok etikus felhasználása,
- Az eredmények alkalmazása a tanulásban, a döntéshozatalban vagy a problémamegoldásban (Calzada Prado & Marzal, 2013).

Az adatműveltség további készségek használatát is megköveteli.

- Az adatok olvasása, amelynek segítségével megérthetjük, hogy a világ mely aspektusait reprezentálják,
- Az adatokkal való munka, amely magában foglalja az adatok létrehozását, megszerzését és tisztítását,
- Az adatok elemzése, melynek része szűrésük, elrendezésük, összesítjük, az adatállományok összehasonlítása és egyéb elemző műveletek elvégzése (Bhargava & D'Ignazio, 2015).

Az adatműveltségnek ezek a legkorábban létrehozott és főként készségközpontú modelljei ugyanis arra hajlamosítanak bennünket, hogy az egymásba fonódó rendszereket megfigyelhető vagy mérhető részekre, valamint az eredményekre szűkítsük le. Bár erre valószínűleg szükség van, ennél tágabban célszerű vizsgálódnunk. A technológiai innováció ugyanis inkább az eladható termékek vagy folyamatok kezelésében, semmint a rendszer szintű vagy társadalmi változások szempontjából fogalmazódik meg, ezért a Weben zajló interakciókból származó adatokat egyre többen profitszerzés végett használják fel, (Erickson, 2018) ami számos esetben legitimálható is.

Az adatokat felhasználhatjuk érvelésünk alátámasztására is. Ebben az esetben a gyakorlati és kreatív képességek köré összpontosuló adatműveltség sok esetben magában foglalja az adatok kiválasztását, vizsgálatát, leírását, értékelését olyan módon, hogy a származtatott adatokat beépíthessük stratégiánkba (Wolff et al., 2016).

További, főként a kutatási adatok kezelése során hasznosítható folyamatok és feladatok közül a következőkkel is érdemes foglalkoznunk:

- az adatok értékelése, ide értve az elemzést és értelmezést, az adatok felhasználásával kapcsolatos problémák azonosítását és az adatok vizualizálását,
- az adatok alkalmazása, amely él a kritikai gondolkodás kínálta eszközeivel,
- olyan kérdéskörök, mint az adatokra való hivatkozás, vagy az adatok megosztása (Ridsdale et al., 2015).

Egy újabb keletű – ismét csak részben eltérő tartalmú – kompetencialistából érdemes következőket kiemelni:

- Az adatok gondos gyűjtése és rögzítése a technológia segítségével, beleértve a táblázatok és szoftverek használatát számítások elvégzéséhez.
- A műszerek és a technológia használatának készségei az adatok gyűjtéséhez és tárolásához, matematikai számítások elvégzéséhez és az adatok mintázatainak leírásához (Deja et al., 2021).

Már jó ideje már azt is fel tudjuk tárni, hogy milyen statisztikai hipotéziseket kell felhasználnunk és hogyan kell ellenőriznünk a köztük meglévő összefüggéseket (Carlson et al., 2011). Szükségünk van arra is, hogy kérdéseket tegyünk fel az adatok gyűjtése során, miközben az adatok kezelésének már ebben a fázisban szem előtt kell tartanunk etikus felhasználásuk szükségességét (Ghodoosi et al., 2023).

A természettudományok mellett számos más tudományterületen is jelen van az adatműveltség. Ennek egyik példája a digitális bölcsészet (digital humanities), amely sok esetben információtechnológiai eszközöket használ az irodalomtudomány, a nyelvtudomány, a történelemtudomány és a filozófia területén folyó kutatás és az oktatás támogatására. Adatvezérelt természeténél fogva igényli a kutatási adatok kezelését, hiszen azok az adatok fontos építőkövei. Nem idegen tőle a nagy adatokkal való foglalkozás sem (Robinson, Priego, & Bawden, 2015). Intelligens adatokat is kínál, amelyeket kevésbé a méretük, mint aktív és célzott használatuk határoz meg. Ezek az adatok félig strukturáltak, és egy sémában kifejezett adatmodellt követnek, amely azonban rugalmasságot is lehetővé tesz, így a nagy adatok ellentétének alternatíváját jelentheti (Schöch, 2013).

A digitális bölcsészet természete nemcsak interdiszciplináris, hanem együttműködésen is alapul, így kapcsolódik a könyvtárakhoz. Része a digitális anyagok gondozására és a vele közeli rokonságban álló kurátor adatgondozás, valamint a kutatási adatok menedzselése is nélkülözhetetlen ezen a területen (Garwood & Poole, 2019).

### **A középiskolásoktól az egyetemi oktatókig**

Az adatműveltség oktatása egyaránt hasznos lehet a középiskolákban, valamint az egyetemeken szinte minden szakán, alap- és mesterszinten tanuló hallgatók képzésében. Ez igaz a doktoranduszok, kutatók, oktatók, valamint az őket támogató könyvtárak és könyvtárosok esetében is.

Célszerű volna az is, ha minden középiskolás megismerné az adatok különböző típusait, lehetőségeit és korlátait. Ennek kapcsán fel kell hívnunk a diákok figyelmét arra, hogy nem csupán környezetük, hanem maguk is mindennapi adatforrást jelentenek, tehát az adatműveltségnek jelentős szerepet kell játszania természettudományos, technológiai,

műszaki és matematikai műveltségük, valamint állampolgári tájékozottságuk terén. Ezekre a témákra azonban többnyire csak néhány szűk téma kapcsán figyelnek a középiskolákban.

Ennek ellenére törekednünk arra, hogy a tanulókat megismertessük az adatműveltség terén már elért eredményekkel. Ehhez gyűjtenünk és elemeznünk kell a tanulói viselkedésre vonatkozó adatokat. Ezt az is segíti, ha megismerjük az aktuális szabványokat, a felhasznált adatok diszciplináris háttérét és a rendelkezésre álló tantervek tartalmát is (Mandinach & Gummer, 2013).

A sokszor statikus és elméleti megközelítések ellenére számos pozitív irányú elmozdulás szemtanúi lehetünk. Ennek egyik példája az, amikor a tanulók egy rövid, projekt előtti felmérésre válaszolnak, majd egy biológiai kutatási projekten dolgoznak és már képessé válnak arra, hogy posztereiken tegyenek közzé tudományos híreket (Gebre, 2018).

Azt se felejtjük el, hogy az adatműveltség elsajátítása minden felsőoktatási intézmény hallgatója számára is, szakterületétől függetlenül kötelező kellene, hogy legyen. Ehhez tanulmányaik során biztosítanunk kell, hogy alapos ismeretekkel rendelkezzenek az adatok jellemzőiről. Akik ugyanis ezeket nem ismerik, könnyebben fogadja el igazságként az elfogult, torzított, vagy akár hamis adatokat, ami téves értelmezéseket eredményezhet vagy potenciálisan káros döntésekhez vezethet (Galih, & Barát, 2024).

Ezt szem előtt tartva sokan tartják nagyhatású gyakorlatnak az alsóbb évfolyamokon tanuló hallgatók bevonását a kutatásba, mivel az növeli érdeklődésüket. Amikor ugyanis ezek a hallgatók először vesznek részt valamely eredeti kutatásban, már nemcsak a tudás fogyasztói lesznek, hanem tudásuk megköveteli, hogy ismerjék és alkalmazni is tudják az információs és az adatműveltség által kínált ismereteket. Evvel egyúttal valós kutatási tapasztalatra is szert tehetnek (Burruss, 2022).

Sajnálatos módon az egyetemi oktatók adatműveltségi képzésében is találunk hiányosságokat. Raffaghelli és Stewart (2020) például megállapították, hogy az adatműveltségi definíciók többsége az instrumentális megközelítése felé hajlik, mivel olyan készségek fejlesztésére fókuszál, mint a statisztikai elemzések, vagy a vizuális információ korrekt értelmezésre, viszont ennél több és szélesebb körű oktatásra lenne szükségük. Azt is világos, hogy a tanárok és a felsőoktatásban dolgozó oktatók szerepe nem kap elég figyelmet, vagy – mivel gyakran kizárólag az adatok menedzselésére, valamint a technikai-technológiai készségeken terjed ki figyelmük – nem szentelnek kellő figyelmet a kritikai megközelítéseknek, ráadásul személyes tapasztalataik sincsenek, nem beszélve arról, hogy az adatosítás (datafikáció), valamint az erre adott reakció szerepe korlátozott mértékben érvényesül a tantervekben. Ez arra késztet bennünket, hogy az adatműveltséget ne csak az egyetemi képzések részeként vegyük figyelembe, hanem társadalmi és/vagy politikai problémaként kezeljük.

Ha ezekre is figyelünk, akkor olyan kurzusok részeként beszélhetünk róla hallgatóinknak, mint például az adatetika vagy a médiaoktatás, ahol a technikai, etikai, esztétikai és politikai követelményeknek is meg kell jelennie az oktatásban. Ezért is kell a közép- és felsőfokú oktatás irányítóinak belátnia, hogy az adatműveltséget új fogalomként kell megmutatniuk, mivel meghatározását és előmozdítását gyakran a társadalmon belüli hatalmi struktúrák konstrukciói jelentették, ami részben ma is igaz, viszont ellentétben áll az írni-



olvasni tudásnak azzal a felfogásával, amely szükségszerűen felhatalmazó és felvilágosító erőnek tekinti az írástudásokat (műveltségeket) (Bhargava et al., 2015).

A tanulási célok és eredmények értékelését humán tudományi adatok felhasználásával is elvégezhetjük. Ebben a kontextusban, az adatműveltség azt követeli meg, hogy kérdéseket tegyünk fel azzal kapcsolatban, hogy mely társadalmi tényezők befolyásolhatják egyes szövegek értékét. Ezek fontos kutatási kérdések, viszont a válaszok nem mindig (vagy egyáltalán nem) állnak rendelkezésünkre.

Kiemelkedően fontos, hogy az oktatás és kutatás során és a gyakorlatban senkit se kezeljünk passzív adatfogyasztóként, mindenkit arra ösztönözzünk, hogy aktívan formálják az adatokkal kapcsolatos ismereteiket és meglátásaikat, a döntéseket csak ezt követően hozzanak (Schüller et al., 2021).

### **Az adatműveltség „nagykorúsága”**

A fentiek már részben már arra mutatnak, hogy az adatműveltség új utakat is nyithat, ami pozitív változást is hozhat. Ugyanakkor az adatinfrastruktúrára irányuló oktatást gyakran uralják a „*tanulj meg kódolni*” kezdeményezések és az (egyébként önmagában nagyon is fontos) számítástechnikai gondolkodás, amely azonban sokszor szinte minden mást háttérbe szorít, mivel a figyelem fókuszában a mesterséges intelligencia, a nagy adatok és a gépi tanulás, valamint az gépi tanulás iránti figyelem áll (Bridle, 2018).

Nem véletlen tehát, hogy Cox (2024) arra figyelmeztet bennünket, hogy az adatok bármilyen célú felhasználása – ideértve a mesterséges intelligenciát is – problémákat okozhat, ha nem tudjuk, hogy az adatok miért és miként jönnek létre. Ráadásul az sem mindig világos, hogy mennyire érvényesek ezek az adatok az elemzés vagy egyéb felhasználás céljaira.

Maga a mesterséges intelligencia-műveltség (AI literacy) az adatműveltség egyik összetevőjének is tekinthető, amelyet D'Ignazio és Bhargava (2016) úgy definiált, mint „*az adatok olvasásának, feldolgozásának, elemzésének és az adatokkal való érvelésnek a képessége, mely már túllép a korlátozott vizsgálódás határain.*”

Ha azonban megértjük, hogy az adatok létrehozásának folyamatát teljes mértékben emberek irányítják, akkor várható, felismerjük azt a tényt, hogy az adatok csupán egy adott valóság egy, viszonylag kis részét fedik le, szükség van arra is, hogy a nagy adatok jellemzőit is figyelembe vegyünk, ami egy újabb, a nagy adatokra figyelő kritikai adatműveltségre is (critical big data literacy) (Sander 2020).

A meglévő keretek és megoldások azonban nem feltétlenül terjednek ki átfogóan az adatműveltség fogalmaira (Touretzky et al., 2019), viszont szorosan kapcsolódnak a gépi tanulás mesterséges intelligencia részterületéhez (Long & Magerko, 2020). Ugyanakkor a mesterséges intelligencia nem érthető meg megfelelően adatműveltség nélkül. Mivel a legtöbb keretrendszer önálló területnek tekinti, holisztikus megközelítései még hiányoznak, így az adatműveltség gyakran önálló diszciplína marad, mivel nem tartalmaz a mesterséges intelligencia lényegére vonatkozó explicit utalásokat (Olari & Romeike, 2021).

Mindenesetre az adatműveltség bevonása a kutatásalapú tanulásba lehetővé teszi, hogy a tanárok (oktatók) és tanítványaik egy valós értékrendre alapozva integrálják az adatműveltséget is, lehetőséget nyújtva tanároknak és tanulóknak arra, hogy az adatokat

az eddiginél is erőteljesebb kritikai szemérettel nézzék. Ezzel ugyanis betekintést nyerhetnek a mögöttes algoritmusokba és megküzdhetnek az adatok felhasználásával kapcsolatos etikai dilemmákkal, amivel az adatok által vezérelt társadalom tájékozott és felelős résztvevőivé válhatnak (Picasso, et al., 2024).

Az adatműveltség – a címben szereplő – felnőtté válását jól mutatja, hogy az Amerikai Egyesült Államok katonai akadémiájának két oktatója, egy az adatműveltséggel kötődő cikket közölt. Szerzői hangsúlyozzák, hogy a hadseregnek nincs szüksége olyan vezetőkre, akik „nagy adatokat” igényelnek, hanem azt kell megérteniük, hogy milyen probléma megoldása várható adatok felhasználása révén. Ha ugyanis az adatokat a lőszerkehez hasonlítjuk, világossá válik, hogy – más adatokhoz hasonlóan – nem önmagukért kell tárolnunk és kezelnünk őket, hanem azért, hogy megítélhessük potenciális hatásukat (Dawson, & Matthew, 2024). Ezért mondhatjuk, hogy – az adatműveltség jellemzőit alapul véve – az adatok, a lőszerkehez hasonlóan – értelmezés nélkül haszontalanná válhatnak.

## Összegzés

Az adatműveltség sokarcú és folyamatosan megújuló fogalomkör, amelynek sajátosága nem a forradalmi változás, hanem a korábbi eredmények megtartása mellett a folyamatos fejlődés és a sokoldalúság jellemez, tehát számos változatban jelenik meg.

Nyilvánvalóan szükséges, de nem minden esetben megvalósítható, hogy az adatműveltség komplex megközelítései teljes mértékben kibontakozzanak és ezeket minden oldalról meg is tudjuk mutatni. Mindazonáltal ez az írás is aláhúzza azt, hogy a készségalapú, az instrumentális és a kritikai megközelítések összeegyeztethetők egymással valamint számos más, eltérő elképzeléssel, vagy akár közös nevezőre is hozhatjuk ezeket, mivel felhasználhatók lesznek több területen is, de főként az oktatásban tudjuk majd széles körben hasznosítani őket.

## Irodalomjegyzék

- Bawden, D. (2008): Origins and concepts of digital literacy. In C. Lankshear, and M. Knobel, M. (ed.) *Digital Literacies: concepts, policies and practices*. Peter Lang, New York, NY, (pp. 17-32.)
- Bhargava, R., & D'Ignazio, C. (2015). Designing Tools and Activities for Data Literacy Learners. *Data Literacy Workshop*. ACM Conference on Web Science, Oxford, UK
- Bhargava, R., Deahl, E., Letouzé, E., Noonan, A., Sangokoya, D. & Shoup, N. (2015). *Beyond Data Literacy: Reinventing Community Engagement and Empowerment in the Age of Data*. Data-Pop Alliance. <https://www.media.mit.edu/publications/beyond-data-literacy-reinventing-community-engagement-and-empowerment-in-the-age-of-data/>
- Bridle, J. (2018). *New Dark Age: Technology and the End of the Future*. London: Verso Books.
- Burress, T. (2022). Data literacy practices of students conducting undergraduate research. *College & Research Libraries*, 83(3), 434-449. <https://crl.acrl.org/index.php/crl/article/view/24740/33320>
- Calzada Prado, J., & Marzal, M. Á. (2013). Incorporating data literacy into information literacy programs: Core competencies and contents. *Libri*, 63(2), 123-134. DOI 10.1515/libri-2013-0010
- Carlson, J., Fosmire, M., Miller, C. C., & Nelson, M. S. (2011). Determining data information literacy needs: A study of students and research faculty. *Libraries and the Academy*, 11(2), 629-657. DOI 10.1353/pla.2011.0022
- Cox, A. (2024). Mobilising our skills and values for the data centric world of artificial intelligence. *Journal of EAHIL*. 20(2), 3-5. DOI: 10.32384/jeahil20615

- D'Ignazio, C., & Bhargava, R. (2016). DataBasic: Design principles, tools and activities for data literacy learners. *Journal of Community Informatics*, 12(3), 83-107.
- Davies, A, Fidler, D. & Gorbis, M. (2011). *Future work skills 2020*. Palo Alto, California: Institute for the Future for University of Phoenix Research Institute. [https://uqpn.uq.edu.au/files/203/LIBBY%20MARS-HALL%20future\\_work\\_skills\\_2020\\_full\\_research\\_report\\_final\\_1.pdf](https://uqpn.uq.edu.au/files/203/LIBBY%20MARS-HALL%20future_work_skills_2020_full_research_report_final_1.pdf)
- Davies, T., Perini, F., & Alonso, J. (2016). Researching the emerging impacts of open data ODDC conceptual framework. *The Journal of Community Informatics*, 12, 1-37. DOI 10.15353/joci.v12i2.3246
- Dawson, J. & Matthew, K. (2024). Data as Ammunition – A New Framework for Information Warfare. *The Cyber Defense Review*, 9(2) 93-107. <https://cyberdefensereview.army.mil/> DOI 10.1080/00228958.2017.1334479
- Deja, M., Januszko-Szakiel, A., Korycińska, P., & Deja, P. (2021). The impact of basic data literacy skills on work-related empowerment: The alumni perspective. *College & Research Libraries*, 82(5), 708-728. DOI 10.5860/crl.82.5.708
- Downes, S. (2023). Three Frameworks for Data Literacy. *20th International Conference on Cognition and Exploratory Learning in Digital Age (CELDA 2023)*, (pp. 107-115.)
- Erickson, K. (2018). The Future of Network Effects: Tokenization and the End of Extraction. *Medium, online*. <https://medium.com/public-market/the-future-of-network-effects-tokenization-and-the-end-of-extraction-a0f895639ffb>
- Galih, A. P., & Barát, Á. H. (2024). Data Literacy and Artificial Intelligence in Higher Education. In *AI Approaches to Literacy in Higher Education* (pp. 150-168). IGI Global. DOI 10.4018/979-8-3693-1054-0.ch007
- Garwood, D.A., Poole, A.H. (2019). Pedagogy and Public-Funded Research: An Exploratory Study of Skills in Digital Humanities Project. *The Journal of Documentation* 75( 3), 550-576. DOI: 10.1108/JD-06-2018-0094
- Gebre, E. H. (2018). Young adults' understanding and use of data: Insights for fostering secondary school students' data literacy. *Canadian Journal of Science, Mathematics and Technology Education*, 18(4), 330-341. DOI 10.1007/s42330-018-0034-z
- Ghodoosi, B., Torrisi-Steele, G., West, T., & Li, Q. (2023). An Exploration of the Definition of Data Literacy in the Academic and Public Domains. *International Journal of Adult Education and Technology (IJAET)*, 14(1), 1-16. DOI: 10.4018/IJAET.325218 <http://ci-journal.net/index.php/ciej/article/view/1294>
- Inverarity, C., Tarrant, D. D., Forrest, E., & Greenwood, P. (2022). Towards benchmarking data literacy. *Companion Proceedings of the Web Conference 2022* (pp. 408-416). DOI 10.1145/3487553.3524695
- Koltay, T (2017). Data literacy for researchers and data librarians. *Journal of Librarianship and Information Science* 49(1), 1. 3-14. DOI 10.1177/0961000615616450
- Long, D. & Magerko, B. (2020). What is AI Literacy? Competencies and Design Considerations. *Proceedings of the 2020 CHI Conference on Human Factors in Computing Systems*. DOI 10.1145/3313831.3376727
- Mandinach, E., & Gummer, E. (2013). A systematic view of implementing data literacy in educator preparation. *Educational Researcher*, 42(1), 30-37. DOI 10.3102/0013189X12459803
- Munn, Z., Peters, M. D., Stern, C., Tufanaru, C., McArthur, A., & Aromataris, E. (2018). Systematic review or scoping review? Guidance for authors when choosing between a systematic or scoping review approach. *BMC Medical Research Methodology*, 18, 143-161. DOI 10.1186/s12874-018-0611-x
- Olari, V., & Romeike, R. (2021). Addressing ai and data literacy in teacher education: A review of existing educational frameworks. In *Proceedings of the 16th workshop in primary and secondary computing education* (pp. 1-2).
- Oliver, G., Cranefield, J., Lilley, S., & Lewellen, M. J. (2024). Understanding data culture/s: Influences, activities, and initiatives: An Annual Review of Information Science and Technology (ARIST) paper. *Journal of the Association for Information Science and Technology*, 75(3), 201-214. DOI 10.1002/asi.24737
- Pangrazio, L., & Selwyn, N. (2019). 'Personal data literacies': A critical literacies approach to enhancing understandings of personal digital data. *New Media & Society*, 21(2), 419-437. DOI 10.1080/01596306.2014.942836

- Picasso, F., Atenas, J., Havemann, L., & Serbati, A. (2024). Advancing critical data and AI literacies through authentic and real-world assessment design using a data justice approach. *Open Praxis*, 16(3), 291-310.
- Raffaghelli, J. E., & Stewart, B. (2020). Centering complexity in educators' data literacy to support future practices in faculty development: A systematic review of the literature. *Teaching in Higher Education*, 25(4), 435-455. DOI: 10.1080/13562517.2019.1696301
- Raffaghelli, J.E. (2017). Exploring the (missed) connections between digital scholarship and faculty development: a conceptual analysis. *International Journal of Educational Technology in Higher Education* 14, 20 DOI 10.1186/s41239-017-0058-x
- Ridsdale, Ch., Rothwell, J. Smit, M. Ali-Hassan, Hossam, Bliemel, M., Irvine, D., Kelley, S. & Wuetherick, B. (2015). *Strategies and best practices for data literacy education: Knowledge synthesis report*. Halifax, NS: Dalhousie University.
- Robinson, L., Priego, E. & Bawden, D. (2015). Library and information science and digital humanities: two disciplines, joint future? In: Pehar, F, Schlogi, C & Wolff, C (Eds.), *Re-inventing information science in the networked society*. 14th International Symposium on Information Science, 19-21 May 2015, Zadar, Croatia
- Sander, I. (2020). What is critical big data literacy and how can it be implemented? *Internet Policy Review*, 9(2), 1-21. DOI: 10.14763/2020.2.1479
- Schöch, C. (2013). Big? Smart? Clean? Messy? Data in the Humanities. *Journal of Digital Humanities*, 2, 2–13.
- Schüller, K., Koch, H., & Rampeld, F. (2021). *Data literacy charter*. Stifterverband. <https://www.stifterverband.org/sites/default/files/data-literacy-charter.pdf>
- Sebestyén, E. (2019). Pedagogical data-driven decision-making: Theoretical approaches and measures. *Magyar Pedagógia*, 119(4), 287-312. DOI 10.17670/MPed.2019.4.287
- Tongori, Á. (2012). Az IKT-műveltség fogalmi keretének változása. *Iskolakultúra*, 22(11), 34-47. <https://www.iskolakultura.hu/index.php/iskolakultura/article/view/21326>
- Touretzky, D., Gardner-McCune, C., Martin, F., Seehorn, D. (2019). Envisioning AI for K-12: What Should Every Child Know about AI? In: *Proceedings of the AAAI Conference on Artificial Intelligence*. 9795–9799 DOI 10.1609/aaai.v33i01.33019795
- Vuorikari, R., Kluzer, S. & Punie, Y. (2022). *DigComp 2.2: Állampolgári Digitáliskompetencia-keret*, EUR 31006 EN, Publications Office of the European Union, Luxembourg, DOI 10.2760/115376
- Wolff, A., Gooch, D., Montaner, J. J. C., Rashid, U., & Kortuem, G. (2016). Creating an understanding of data literacy for a data-driven society. *The Journal of Community Informatics*, 12(3). 1-10. DOI 10.1145/3487553.3524695

---

## Neveléstudomány

---

*Szekér-Mihon Anikó*

*MILYEN ISKOLÁRÓL ÁLMODNAK A DIÁKOK ÉS A TANÁROK?  
AZ 5–8. ÉVFOLYAMOS PÉCSI DIÁKOK ÉS TANÁROK MEGLÁTÁSAI  
AZ IDEÁLIS ISKOLÁVAL KAPCSOLATBAN*

---

**Absztrakt**

Az ideális iskola minden diák és tanár számára mást jelent, ezért fontos foglalkozni azzal a kérdéssel, hogy hogyan is képzelik el ezt az intézményt. Egy álom iskola sokféle képpen értelmezhető és képzelhető el, jelen tanulmányban azt vizsgálom, hogy a felső tagozatos pécsi diákok, valamint a tanárok elképzelése szerint milyen volna egy ideális iskola mind tárgyi és személyi, mind pedig az abban folyó munkával kapcsolatban. Egy későbbi változáshoz elengedhetetlen tisztában lenni azzal, hogy milyen változásokat látnának célravezetőnek azok, akik ténylegesen részesei az iskolai életnek. Több szempont alapján felmérem, hogy az iskola épületét, a benne oktató tanárokat milyennek képzelik el, miként vélekednek a tantárgyakról, a tanítási napok hosszáról, az osztálylétszámokról, valamint elemzem az egyebekben kiemelt elképzeléseket mindkét vizsgált populáció esetében. Továbbá összehasonlítom, hogy a diákok és a tanárok meglátásai miben egyeznek és térnek el egymástól. Eredményeim nem mutatnak jelentős különbséget a jelenlegi és az idealizált iskola között sem a diákok, sem a tanárok véleményeiben. Minden területen szükségesnek tartanának változtatásokat, azonban ezek nem kiugróak és egyértelműen megvalósíthatóak volnának.

Az idealizált és a jelenlegi iskolák közötti különbségek áthidalásához érdemes lenne további iskolák diákjait és tanárait megkérdezni az elképzeléseikről, továbbá a jelenlegi oktatási rendszernek is megvizsgálnia ezeket a meglátásokat, hiszen láthatóvá válik, hogy minimális változásokat szeretnének elérni a diákok és a tanárok is, továbbá ezek az elképzelések hozzájárulhatnak egy elégedettebb tanár társadalomhoz, valamint a diákok jobb teljesítményéhez.

---

*Kulcsszavak: álomiskola; változások; jobb teljesítmény*

**Bevezetés**

Jelen tanulmányban azt vizsgálom, hogy a pécsi 5.-8. évfolyamos diákok és a tanárok milyen álom iskolát képzelnének el, ahol hatékonyabban és pozitívabb életszemlélettel tudnának tanulni és tanítani.

Felmerül a kérdés, hogy jobb eredmények születnének-e, ha olyan lenne az iskola, amilyenek a tanárok és a diákok elképzelik, legyen szó az épület jellemzőiről, valamint az abban folyó munkáról.

Tanulmányomban megvizsgálom a tanárok és a tanulók elképzeléseit az ideális iskolával kapcsolatban. Válaszokat keresek arra vonatkozóan, hogy az iskola épületét milyennek képzelik el, milyen tanárok tanítsanak (külső és belső tulajdonságok megnevezésé-

vel), mikor kezdődjön és végződjön a tanítási nap, milyen tantárgyakat tanuljanak, tanítsanak, hány fős osztálylétszámot képzelnének el. Felmérem, hogy milyen étkezési formát részesítenének előnyben, ár-érték arányban, kínálat vonatkozásában, valamint az étkezések számának megjelölésével.

Azt is vizsgálom, hogy ezek a meglátások mennyire térnek el a jelenlegi iskoláktól. Annak érdekében, hogy képet kapjak a tanárok és a diákok elképzeléseiről, összehasonlítom a két vizsgált populáció válaszait. Ez azért fontos, mert változás csak akkor éhető el, ha megközelítőleg azonos meglátások vannak mindkét oldalról.

### **A pozitív pedagógia lényege és fontossága**

A pozitív pedagógia nem más, mint a pozitív pszichológia iskolákban történő alkalmazása. (O'Connor & Cameron, 2017). Célja a diákok kompetenciáinak fejlesztése, amely az egyéni és társas készségek eredményes használatát jelenti különféle problémák megoldására. (Hamvai & Pikó, 2008). A pozitív pedagógiának van egy meghatározó összetevője, amelyet szociális érzelmi tanulásnak neveznek (SEL), ugyanakkor további tényezőkre is fókuszál, például a jellem erősségére, továbbá a cél és az értelmezés megvalósítására. (O'Connor & Cameron, 2017)

A pozitív pedagógia olyan alapelveket vall, amely a hagyományos készségek mellett a boldogság és a jóllét fejlesztésére is hangsúlyt helyez. A fiatal korosztályban egyre magasabb számban jelenik meg a depresszió. Az élettel való elégedettség csekély javulása, továbbá a tanulás és a pozitív emóciók közötti kölcsönhatás arra utal, hogy az iskolákban érdemes lenne a boldogsághoz nélkülözhetetlen kompetenciákat is tanítani. Számos tanulmány nyújt meggyőző bizonyítékot arra, hogy az iskolás gyerekek megtanulhatják az ellenálló képességet, a pozitív emóciókat, az elkötelezettséget és az életcél fejlesztését szolgáló készségeket. (Seligman et al., 2009)

### **A pozitív pszichológia megjelenése és fejlődése**

Az 1970-es évektől kezdődően a pozitív pszichológia elkezdett teret hódítani, bár gyökerei visszavezethetők bizonyos európai gondolkodásokra és filozófiai irányzatokra is, amelyek eltértek az elutasító, tétlen emberkép koncepciójától. Ezzel ellentétben azt a nézetet hirdették, amely az ember saját örömeit, a szellemi gyarapodás jelentőségét emeli ki. (Hamvai & Pikó, 2008)

Az Egyesült Államokban a második világháború után indult meg a pozitív pszichológia, mint reakció a korábbi betegségcentrikus nézetekre. Ezek a modellek a pszichológiának azt a szerepet tulajdonították, hogy a különböző károsodások, gyermekkori traumák és bizonyos pszichés problémák gyökerét kutassa fel, és keressen rá megoldást, ugyanakkor az embert magát passzív elszenvetőnek tekintette. (Hamvai & Pikó, 2008) Ennek ellentétként a pozitív pszichológiában az ember aktív tényezőként van jelen és hoz döntéseket, és az életre pozitívként tekint. (Hamvai & Pikó, 2008)

A háborút követő évtizedekben a humanisztikus pszichológia jelentős hatást gyakorolt a pozitív pszichológia fejlődésére, és ez nagy mértékben befolyásolta a kultúrát. A pozitív pszichológia hasonlóan a humanisztikus nézőponthoz nélkülözhetetlennek véli az egyén

jóllétét és önmegvalósítását továbbá az ezeket előmozdító feltételek vizsgálatát. Ugyanakkor a pozitív pszichológia nagyobb hangsúlyt fektet a társas jólét jelentőségére. (Hamvai & Pikó, 2008) Küldetése, hogy az emberi pozitívumokra, erősségekre fókuszáljon különböző diszfunkciók helyett, és ezzel segítse elő az optimális életet és az egyéni valamint társadalmi jóllétet. (Hamvai & Pikó, 2008). Ilyen emberi erősségek a jövőorientáltság, az optimista gondolkodás és az igazságosság. (Hamvai & Pikó, 2008)

A pozitív pszichológia atyja Martin E. P. Seligman, a pszichológia teljes területének egyik vezető kutatója 1942-ben született New Yorkban. Számos könyv szerője, pedagógus és egyúttal kutató is, aki elhivatott aziránt, hogy a Pozitív Pszichológia ismert és elfogadott legyen az oktatásban. (Neuhaus, 2016). Seligman kiemelkedő tevékenysége mellett Keyes (Hamvai & Pikó, 2008) nézeteit is fontos megemlíteni, amelyek a pozitív társadalomtudományok nélkülözhetetlenségét hangsúlyozzák. A pszichológia mellett további társadalomtudományi területeken is szükség van a pozitív nézőpontra. Ez nem hozza magával a kritikai gondolkodás eltűnését. (Hamvai & Pikó, 2008)

Az iparosodás óta eltelt három évszázad alatt sok társadalomban anyagi jólét alakult ki, ami lehetővé tette a pszichés alapok kialakulását a boldog élethez. Azonban a gyermekek és serdülők életében rejlő tényezők még kérdésesek. A fejlettebb társadalmak ma már biztosítják a gyermekek biztonságos fejlődését, főként az iskoláztatás révén. (Hamvai & Pikó, 2008).

### **A pozitív pszichológia hezei helyzete**

Az elmúlt két évtizedben Magyarországon jelentős előrelépések történtek a pozitív pszichológia terén, különösen az oktatási intézmények és szervezetek szintjén. Kovács Eszter úttörő szerepet játszott a pozitív pszichológiai szemlélet bevezetésében, amelynek központi eleme a belső, intrinzik motiváció és az önálló kezdeményezés ösztönzése volt. Az általa végzett fejlesztő munka során az egyéni kompetenciákra építve jelentős eredményeket ért el a munkateljesítmény fokozásával kapcsolatban, amely alátámasztja a pozitív pszichológiai szemlélet gyakorlati alkalmazhatóságát a oktatási intézményekben. Vizsgálta a pozitív pszichológia támogató iskolai légkörre, valamint a környezeti jóllétre gyakorolt hatását. (Kovács et al., 2019.) Az elmúlt két évtizedben Kovács Eszter több pozitív pszichológiai konferencia szervezésében vett részt, amelyek tudományos jelentősége kiemelkedő. E konferenciák elősegítették a pozitív pszichológia elméleti és gyakorlati aspektusainak megismerését, valamint lehetőséget biztosítottak a kutatók és a gyakorlati szakemberek közötti tudásmegosztásra. (Bagdy, 2020).

Az elmúlt években a köznevelés területén is jelentősen megnövekedett a pozitív pszichológia elvei iránti érdeklődés. Ennek egyik kiemelkedő példája a Bagdi Bella alkotó csoportja által létrehozott, és pedagógusok, pszichológusok együttműködésével megvalósított Boldog Óvodák és Iskolák mozgalom. Ez a kezdeményezés jelentős szerepet tölt be a pozitív pszichológiai nézet iskolában történő megalapozásában, valamint a különböző szintereken folyó nevelői munka során történő alkalmazásában. A mozgalom célja, hogy a gyerekek iskolai környezetében olyan módszereket honosítson meg, amelyek elősegítik a boldogság és jóllét növelését, miközben figyelembe veszik a nevelési folyamat korlátait és kihívásait. (Bagdy, 2020).



## **Szükséges-e tanítani a jóllétet az iskolában**

A fiatakorúak esetében a depresszió világszerte megdöbbentően elterjedt. Középiskolás koruk végére a fiatalok közel 20%-a átél legalább egy klinikai depressziós epizódot (Seligman et al., 2009). Emellett több kutatás arra mutat, hogy a depresszió első megjelenésének életkora egyre inkább a serdülőkorra tolódik, míg korábban inkább a felnőttkorban jelentkezett (Seligman et al., 2009).

Bár az élet szinte minden területe jelentősen javult az elmúlt 50 év során – a vásárlóerő megháromszorozódott, nagyobbak az otthonok, több az autó, és kelendőbbek a ruhák (Seligman et al., 2009) –, ez a fejlődés nem limitálódott kizárólag az anyagi javakra. Az oktatás színvonala emelkedett, több zenei lehetőség áll rendelkezésre, a nők jogai kibővültek, csökkent a rasszizmus, kevesebb a környezetszennyezés, és kevesebb a háborús veszteség (Seligman et al., 2009). Mindezen javulás ellenére az emberi morál nem követte ezt a fejlődést. A depresszió és a szorongás egyre nagyobb méreteket öltött, és az elmúlt fél évszázadban mért egyéni és nemzeti boldogság szintje alig mutatott emelkedést. A boldogság érzése alig növekedett, ha egyáltalán beszélhetünk erről. Nem önmagában a depresszió nagyfokú jelenléte és a boldogság érzésének mérsékelt növekedése indokolja, hogy foglalkozzunk a jóllét oktatásával, hanem egy harmadik, erős érv is létezik: a jóllét és a tanulás között szoros összefüggés van. A jóllét javulása várhatóan pozitívan hat a tanulásra, ami az oktatás egyik alapvető célja. (Seligman et al., 2009)

A pozitív életérzés széleskörű figyelmet produkál (Seligman et al., 2009), elősegíti a kreatív gondolkodást (Seligman et al., 2009), valamint a holisztikusabb szemléletmódot (Seligman et al., 2009). Ezzel szemben a negatív életérzés szűkebb figyelemre (Seligman et al., 2009), kritikusabb és analitikusabb gondolkodásra készítet (Seligman et al., 2009). Bár mindegyik gondolkodásmód értékes, az iskolák elsősorban a kritikus gondolkodást helyezik előtérbe, és a tantermekben gyakran tapasztalható negatív hangulat is inkább ezt a típusú gondolkodást támogatja. (Seligman et al., 2009)

Az a konklúzió vonható le, hogy ha lehetőség nyílna rá, a jóllétet három fő okból is be kellene építeni az iskolai oktatásba: a depresszió megelőzése, az ételélgedettség növelése, valamint a jobb tanulási teljesítmény és kreatívabb gondolkodás elősegítése érdekében. Mivel a fiatalok túlnyomó többsége iskolába jár, az intézmények kiváló lehetőséget kínálnak arra, hogy tömegesen megszólítsuk őket, és hozzájáruljunk jóllétük fejlesztéséhez. Az iskolák ideális helyszínek a jólléti programok bevezetéséhez, hiszen a gyerekek és serdülők ébren töltött idejük nagy részét ott töltik. (Seligman et al., 2009)

## **Az iskola szerepe a pozitív életszemlélet kialakításában**

Az iskola szerepe a pozitív gondolkodás és életszemlélet fejlesztésében jelentős, mivel egy támogató és megerősítő környezet elősegítheti a pozitív érzelmek és tulajdonságok megerősödését. (Fűz & Hegedűs, 2020) A diákok jelentős időt töltenek az iskolában, így a köznevelés felelőssége nem elhanyagolható a szubjektív jóllét elősegítésében. Az iskola nagymértékben alakítja a diákok személyiségét és szociális készségeit (Fűz & Hegedűs, 2020), akik a reflexiók, sikerek és kudarcok révén formálják az énképüket (Fűz & Hegedűs, 2020). Azonban számos tanulmány figyelmeztet arra, hogy a magyar diákok mentális egészsége és jólléte nem kielégítő (Fűz & Hegedűs, 2020). Az iskolai környezet sokszor

nem örömteli, hanem unalmas, frusztráló, sőt szorongást keltő lehet, amelyet egyes diákok börtönként érzékelnek (Fűz & Hegedűs, 2020). A jóllét megélésének alapjait oktatni kellene az iskolákban, mivel ez nemcsak a tanulók elégedettségét emelné, hanem a tanulást is eredményesebbé tenné (Fűz & Hegedűs, 2020). A tanár-diák kapcsolat minőségének javítása nemcsak a diákok lelki-állapotát, hanem tanulmányi eredményeiket is kedvezően befolyásolhatja. (Fűz & Hegedűs, 2020)

### **A pedagógusok jóllétének és boldogságának jelentősége**

A jóllét és boldogság a pedagógusok esetében is meghatározó tényező, mint minden egyéb munkakörben és munkahelyen. Sok szervezetben még mindig az az általános, hogy a munkavállaló leginkább problémák, vagy fejlesztési lehetőség miatt kerül a szervezet látóterébe. A legtöbb munkahelyen a vezetők gyakran nem fordítanak elég figyelmet a dolgozók jóllétére, pedig a jóllét és boldogság növelése nemcsak az egyén, hanem a szervezet számára is számos előnnyel jár, különösen hosszú távon. (Kun & Szabó, 2017)

A pedagógusok esetében is gyakran a stressz és a kiégés a leggyakoribb probléma. (Kun & Szabó, 2017). Azonban bizonyos vizsgálatok már felhívják a figyelmet a pozitív pszichológia területén belül a munka-flow védőfaktor megjelenésére a kiégés ellen. (Kun & Szabó, 2017)

A tanárok jólléte egyrészt a diákok teljesítménye miatt is fontos, továbbá alapvetően befolyásolja a munkahelyi iránti elkötelezettséget és az azzal való elégedettséget is. Az alacsony jólléti szint bizonyos esetekben a munkahely vagy akár a szakma elhagyásához is vezethet (Kun & Szabó, 2017). Háttértényezőként számos esetben a kiégés áll, ami a pályakezdő tanároknál sem ritka. (Kun & Szabó, 2017). Ezért fontos, hogy már megelőzési célból is megvalósuljanak jóllét-növelő programok a tanárok számára (Kun & Szabó, 2017). Fontos többek között, hogy visszajelzést kapjanak munkájukról és telejsítményükről, legyen kontrolljuk munkájuk felett, lényeges a terhelésük mértéke, támogatás a vezetők, szülők és kollégák részéről. (Kun & Szabó, 2017)

### **Eredmények**

Jelen kutatásommal arra szeretnék választ kapni, hogy a tanulók és a tanárok elképzelései egy általuk megálmodott iskoláról mennyire térnek el a jelenleg működő iskoláktól, valamint mennyire hasonlók a tanulók és a tanárok elképzelései egy általuk elképzelt iskolával kapcsolatban.

A fent említett kérdések megválaszolására online kérdőíves kutatást folytattam. A kérdőíveket hólabda módszerrel juttattam el a kitöltők részére. A kutatásban pécsi tanárok, valamint 5.-8. évfolyamos diákok vettek részt. Mind a tanulói, mind a tanári kérdőívekben egyetlen kivétellel ugyanazokra a kérdésekre kerestem a választ. Kérdéseim az iskola külső és belső környezetére, a tanulandó tantárgyakra, számonkérési formákra, étkezésre, a tanítási nap hosszára irányultak, továbbá a tanulók esetében vizsgálni kívántam a várt pedagógus kritériumokat is. Mindkét vizsgált célcsoport esetében lehetőséget biztosítottam az egyéb vélemények kinyilvánítására is.

Leginkább arra szerettem volna válaszokat kapni mindkét vizsgált célcsoport esetében, hogy mennyire felelnek meg jelenleg az iskola külső és belső feltételei az ő elvárásaiknak,

mennyire rugaszkodnak el az elképzeléseik a jelenleg működő iskoláktól, továbbá, hogy válaszaik alapján az adott célcsoport tagjai mennyire gondolkodnak hasonlóan, mennyire azonosak véleményeik, mekkora az egyetértés gondolkodásukban.

Az első kérdés az ideális iskola külső jellemzőire vonatkozott: az iskola alakjára, emeleteinek számára, falainak színére. Négy kérdés az ideális iskolában folyó munkára vonatkozott: a számonkérés formáira, a tanítási nap felépítésére, a tanulandó tantárgyakra, az osztály létszámára. További két kérdés a tanárok tulajdonságaira és az ebéddel kapcsolatos elvárásokra irányulnak. Mindkét célcsoport esetében az utolsó kérdés a további ötleteikre vonatkozott.

Kérdőíveimben nyílt végű kérdéseket tettem fel, a tanulók esetében 9 kérdésből, a tanároké pedig 11 kérdésből áll. Az alapadatokat követően a további kérdések mindkét vizsgált populáció esetében az ideális iskolával kapcsolatos nézetekhez kapcsolódott 7-7 kérdésben.

A kérdőívet 100 fő felső tagozatos általános iskolás tanuló töltötte ki, 52% (52 fő) fiú, 46% (46 fő) lány és 2% (2 fő) nem kívánta meghatározni nemét.

Az évfolyamok megoszlását tekintve legnagyobb arányban az 5. évfolyamosok válaszoltak 38% (38 fő), a második legtöbb válaszadó a 7. évfolyamon tanul 23% (23 fő). A tanárokat vizsgáló kérdőívet 100 fő tanár töltötte ki, az ő nemek közötti megoszlásuk 75% (75 fő) nő és 25% (25 fő) férfi. A mintában a legkisebb arányt a negyven éve tanárként dolgozók képviselik, legnagyobb arányban a 20-30 éve tanító pedagógusokat sikerült elérnem.

A tanárok életkor szerinti megoszlása a következő képpen alakult: 9,4 % 25-35 év közötti, 28,1 % 36-45 év közötti, 31,2 % 46-55 év közötti, 31,3 % 56-65 év közötti. A pedagógus életpálya modell szerinti a megkérdezett tanárok 37,5 %-a pedagógus I., 50 %-a pedagógus II., 6,3 %-a mesterpedagógus, 6,2 %-a kutatótanár. A vizsgált célcsoportban gyakornok nem volt.

### **Az ideális iskola külső jellemzői a tanulók szerint**

A tanulók esetében az iskolaépület vonatkozásában az egyszintestől a hét emeletesig terjedő válaszokat kaptam, tehát hét emeletnél magasabb iskolában már senki nem szeretne tanulni. A legtöbb válaszadó nem adott választ mindhárom részére a kérdésnek, azonban a legtöbben, összesen 32%, a 3 szintes iskolát preferálnák, 15%-uk 2 szintes, 7%-uk pedig 4 szintes iskolában tanulna legszívesebben. Az emeletek számát a többi válaszlehetőség esetében alacsony előfordulásban jelölték meg.

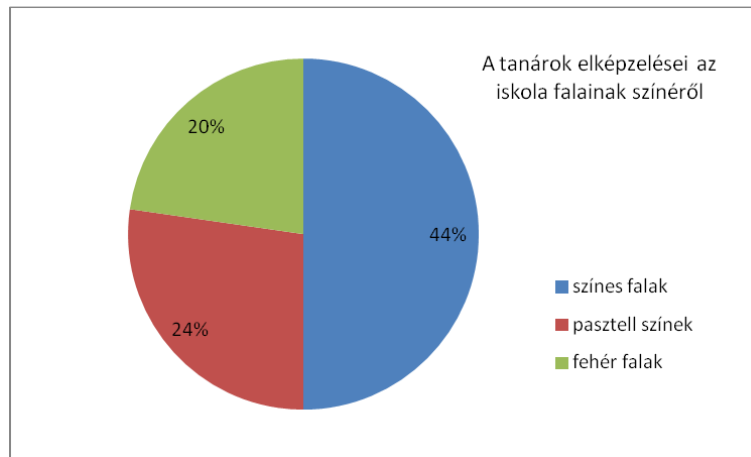
A tanárok elképzelései egy kicsit eltérőek. Ők az épület szintjeinek számát három kategóriában jelölték, a legtöbben 48 %-uk 2 szintes épületben tanítana, 32 %-uk egyszintesben, 20 %-uk pedig 3 emeletes épületet preferál.

Az épület alakjával kapcsolatban a legtöbb tanuló, összesen 18% négyzet alakú épületet képzel el, 14%-uk téglalap alakúban, és a harmadik legtöbb választás (10%) a kör alakú épületre érkezett. Mindezek mellett a „város alakú”, „hosszúkás”, „félkör alakú”, „vár alakú”, a háromszög, ötszög, gömb, hatszög, „ház alakú” és „sok folyosós” válaszok jelentek meg.

A tanárok az épület alakjára vonatkozóan nem minden esetben válaszoltak, így a meglévő válaszok alapján 12-12-12 %-ban a kör, téglalap és négyzet alakú épületet választották. Ezeken kívül még a hatszög, az „U alak”, „L alak” és a „kocka alakú” iskola jelent meg a válaszok között.

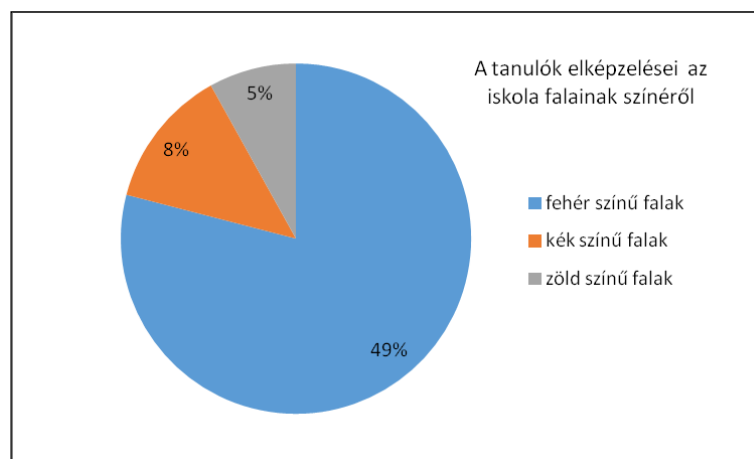
A falak színeire vonatkozó válaszok voltak számomra leginkább meglepőek, mert előzetesen azt gondoltam, hogy a legszínesebb, legkülönbözőbb falminták és színek fognak megjelenni, azonban ez nem így történt. A következő grafikonok mutatják az elképzeléseket a falak színeiről.

1. ábra: A tanárok elképzelései az iskola falainak színéről



Forrás: szerző saját szerkesztése

2. ábra: A tanulók elképzelései az iskola falainak színéről



Forrás: a szerző saját szerkesztése

A következő kérdéssel a tanulók számára ideális számonkérési formákra kerestem a választ. A rengeteg féle válaszlehetőségből a következő kategóriákat képeztem: írásbeli 24 %-ban, szóbeli 24 %-ban, írásbeli és szóbeli 47 %, valamint digitális formában történő számonkérés 5 %-ban fogalmazódott meg.

Az egyes kategóriákhoz tartozó különféle válaszokat az alábbi táblázatban mutatom be.

1. táblázat: A számonkérési formák további jellemzői  
a tanulók véleménye alapján

| <b>Írásbeli</b>                        | <b>Szóbeli</b>                              | <b>Írásbeli és szóbeli</b>  |
|--|---|---|
| csak rövid írásbeli dolgozat           | csak saját véleménnyel kiegészített felelés | csak a tanár és a tanuló van jelen  |
| hetente 1-3 röpdolgozat                | mindig ugyanazon a napon legyen számonkérés | olyan dolgozat, felelés, ami-ben minden tárgyból van kérdés                   |
| csak témazáró dolgozat                 |   | egy-egy kérdés plusz pontért, hogy hogy tetszett az adott anyagrész           |
| nem súlyozott értékű témazáró dolgozat |   | egyszerűbb és bonyolultabb kérdések   |
|  |   | mindegyik legyen előre bejelentett  |
|  |   | sikertelen estén első alkalommal ne legyen rögzítve a jegy                    |
|  |   | számonkérés kérdéseinek egy részét a tanuló választaná meg                    |
|  |   | a tanárok az általuk elkészített vázlatot kérnék vissza kisebb számonkérésnél |
|  |   | minden 5. héten, havonta egyszer legyen számonkérés                           |
|  |   | sokkal több kiselőadás és házi dolgozat                                       |
|  |   | lehessen segédeszközöket használni, például atlasz                            |
|  |   | rosszul sikerült írásbeli után szóbeli javítási lehetőség                     |

*Forrás: a szerző saját szerkesztése*

A tanárok esetében mások az elképzelések, 44 %-uk szóban valósítaná meg a számonkérést, 32 %-uk írásban, 16 %-uk pedig online, otthon megvalósítható módon ellenőrizné a diákok tudását.

Mindhárom kategóriához további válaszokat illesztettem, ezek az alábbi táblázatban találhatóak.

2. táblázat: A számonkérési formák további jellemzői a tanárok véleménye alapján

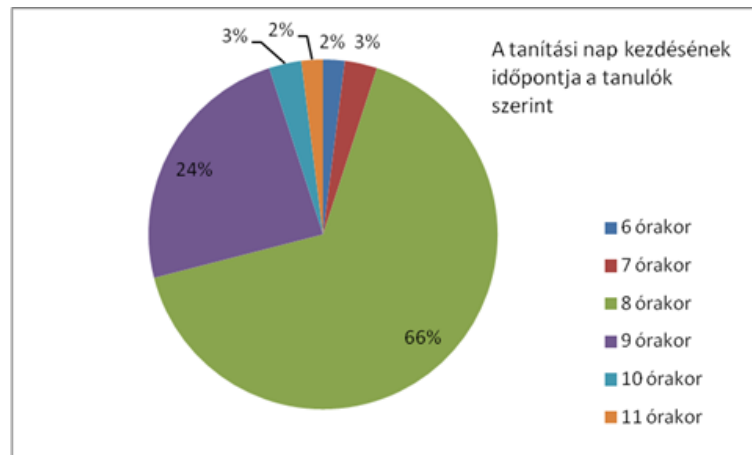
| <b>Írásbeli</b>               | <b>Szóbeli</b>                | <b>Online, otthon megvalósítható</b> |
|-------------------------------|-------------------------------|--------------------------------------|
| a fejlődést értékelné         | a fejlődést értékelné         | a fejlődést értékelné                |
| a gyermek tudásának megfelelő | a gyermek tudásának megfelelő | a gyermek tudásának megfelelő        |
| csoportmunka                  | csoportmunka                  | csoportmunka                         |
| egyéni                        | egyéni                        | egyéni                               |
| érettségire felkészítő        | érettségire felkészítő        | érettségire felkészítő               |
| tervezhető                    | tervezhető                    | tervezhető                           |
| nem előre bejelentett         | nem előre bejelentett         | nem előre bejelentett                |
| nem lenne számonkérés         | nem lenne számonkérés         | nem lenne számonkérés                |
| ahogy jelenleg                | ahogy jelenleg                | ahogy jelenleg                       |
| okos tankönyv segítségével    |                               |                                      |
| teszt                         |                               |                                      |
| projekt                       | projekt                       |                                      |
| prezentáció                   | prezentáció                   |                                      |
|                               | diákpárbeszéd                 |                                      |
| csak témazáró dolgozat        |                               |                                      |
| sok kis dolgozat              |                               |                                      |
|                               | szabad beszélgetés jellegű    |                                      |

*Forrás: a szerző saját szerkesztése*

A tanítási nap hosszára és felépítésére vonatkozó kérdésre, rengeteg különböző válasz érkezett, mind a kezdés és befejezés, mind az órák számának vonatkozásában. Ezért különböző kategóriák képzésére volt szükség, a kezdő időpontokból, valamint a tanítási órák számából. Az alábbi grafikon mutatja, hogy a tanulók milyen időpontban kezdenék legszívesebben a tanítási napot.

A válaszadók 80%-ban 5-6 tanórát szeretnének naponta.

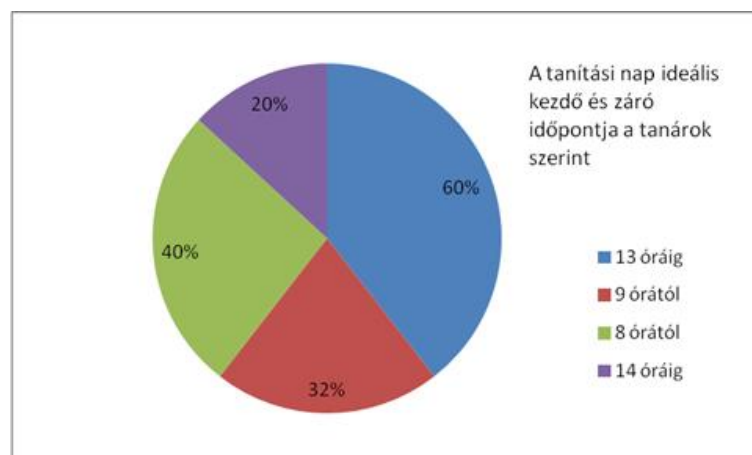
3. ábra: A tanítási nap kezdésének időpontja a tanulók véleménye alapján



*Forrás: a szerző saját szerkesztése*

A tanárok válaszai nem mutattak ekkora diverzitást, az ő esetükben 40 % kezdené a tanítási napot reggel 8 órától, 30 % reggel 9 órától. Akik a tanítási nap végének időpontjára is válaszoltak, 60 %-uk 13 óráig, 20 %-uk 14 óráig tanítana.

4. ábra: A tanítási nap kezdésének időpontja a tanárok véleménye alapján



*Forrás: a szerző saját szerkesztése*

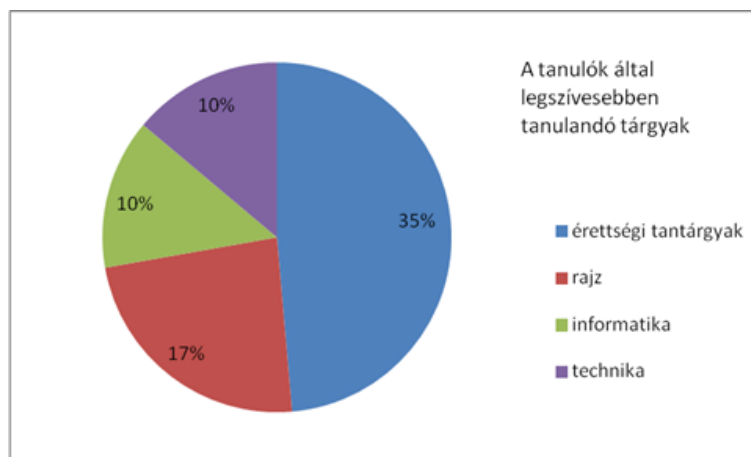
Érdekes, hogy megjelent válaszként a 35 perces, valamint a nem kötött idejű tanórák lehetősége is.

A következő kérdéssel arra szerettem volna válaszokat kapni, hogy a tanulók és tanárok szerint milyen tárgyakat kellene tanítani ebben az ideális iskolában. A tanulók válaszaiból kiderült, hogy a jelenleg tanult tantárgyakat tanulnák továbbra is legszívesebben, kiemelten az érettségi tantárgyakat választották 90 %-os gyakorisággal. Ebbe a kategóriába helyeztem a magyar nyelvtan és irodalom, matematika, történelem, választott idegen nyelv és természettudomány tantárgyakat. Külön kiemelendő, hogy az idegen nyelvek közül 24 %-ban angolt választottak, a továbbiakban pedig nagyon alacsony százalékban jelent meg a koreai, orosz, török, olasz, német, spanyol, ukrán, arab és japán nyelv. A természettudományokon belül pedig nagyjából egyforma gyakorisággal jelent meg a földrajz, a biológia, a kémia és a fizika.

Az érettségi tantárgyakat követően legnagyobb számban a testnevelést választották a tanulók 35 %-ban.

Ezt követi 17 %-kal a rajz és 10 %-kal az informatika, valamint szintén 10 %-kal a technika.

5. ábra: A tanulók által legszívesebben tanuló tárgy

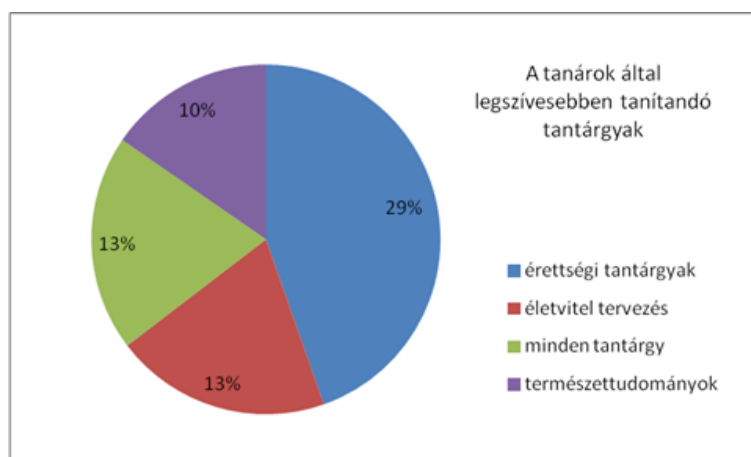


Forrás: a szerző saját szerkesztése

További alacsony százalékban a következő tárgyakat választanák: külföldi kultúrák, színháztudás, önismeret, gazdaság, kereskedelem, pénzügy, önvédelem, repüléstan és tankvezetés, lövészet, kevésbé ismert sportok, kastélyok és várak.

A tanárok véleménye szerint leginkább az érettségi tantárgyakat kellene tanítani, 29 % választotta ezt, 13-13 %-uk az életvitel tervezést és minden jelenlegi tantárgy tanítását preferálná, 10 %-uk pedig a természettudományokat hangsúlyozná.

6. ábra: A tanárok által legszívesebben tanítandó tárgyak



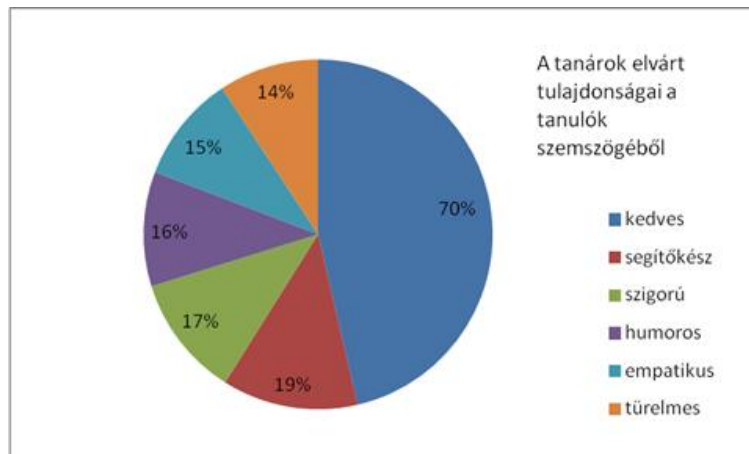
Forrás: a szerző saját szerkesztése

További, általuk szívesen tanítandó tantárgyak lennének a közlekedés, háztartástan, barátkcsolás, balesetvédelem, KRESZ, elsősegélynyújtás, gyógyszerismeret, pénzügy, pénzforgalom, retorika, kommunikáció, kézművesség, konyhai ismeretek, családi életre nevelés és a honismeret.



Az ideális tanárok külső és belső tulajdonságait a következőképpen képzei el mindkét vizsgált csoport. Érdekeség, hogy többségében belső tulajdonságokat jelöltek meg, a külsőségek nagyon csekély százalékban mutatkoztak meg. Legfontosabb tulajdonságnak a kedvességet tartják, 70 %-ban jelent meg a válaszok között. Ezt követi a segítőkészség 19 %-kal, majd a szigor 17 %-kal. Szinte ugyanennyire tartják fontosnak a humort (16 %), az empátiát (15 %), továbbá a türelmet (14 %).

7. ábra: A tanárok elvárt tulajdonságai a tanulók szemszögéből

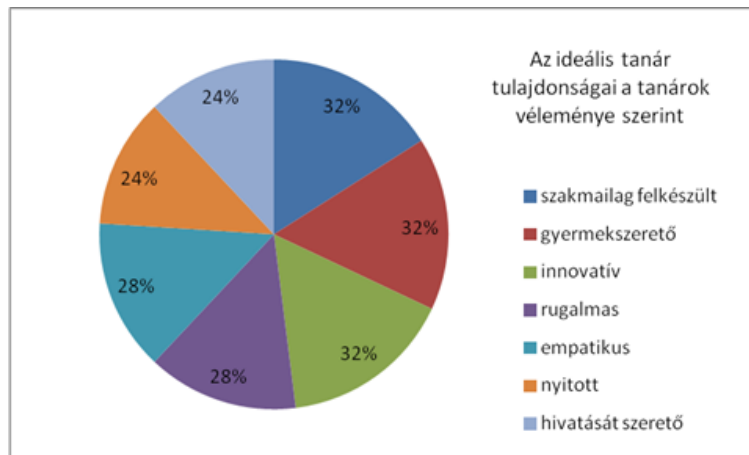


*Forrás: a szerző saját szerkesztése*

A további tulajdonságokat alacsony előfordulásban választották, ilyenek többek között az igazságos, jól tanítson, jószívú, nyugodt, okos, fiatal és ösztönző, valamint hogy legyenek kicsit boldogabbak. Fontos válaszként jelent meg, hogy bármilyen témáról lehessen beszélgetni a tanárokkal, valamint, hogy figyeljenek oda a diákok lelki állapotára. A külső tulajdonságok vonatkozásában válaszként jelent meg az illedelmes és kényelmes öltözet, dress code, a kevés smink, a szépség, a mosoly, valamint, hogy a tanárnőknek hosszú haja legyen, a férfi tanárok pedig magasak legyenek.

A tanárok úgy vélik a legfontosabb tulajdonságok, amikkel egy tanárnak rendelkeznie kell az, hogy gyermekszerető legyen, szakmailag felkészült, valamint innovatív, 32-32-32 %-ban jelentek meg ezek. A második legtöbb válasz az empatikusság és a rugalmasság volt 28-28 %-kal, ezt követte a nyitottság, illetve, hogy szeresse hivatását 24-24 % szerint.

8. ábra: Az ideális tanár tulajdonságai a tanárok véleménye szerint

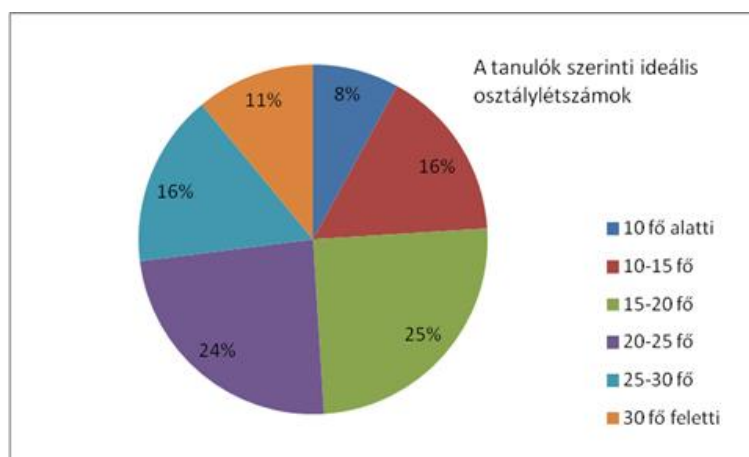


Forrás: a szerző saját szerkesztése

A tanárok válaszai alapján még számos tulajdonság jelent meg alacsony arányban. Ilyen többek között a kreativitás, fiatalosság, keltse fel a diákok érdeklődését, képezze magát, jól fizessék meg, legyen szigorú, kommunikáljon kiválóan, kedves, igazságos, segítőkész és következetes legyen. Jó problémamegoldó képességgel rendelkezzen, legyen intelligens, inspiráló, vidám és türelmes, továbbá jó közösség-szervező. A tanárok külső tulajdonságokat nem jelöltek meg válaszaikban.

Az osztálylétszámra vonatkozóan a következő adatok születtek: a tanulók közül legtöbben, 25 % 15-20 fős osztályban tanulna legszívesebben, ezt követi 24 %-kal a 20-25 fős osztály, majd ugyanakkora arányban 16-16 %-kal a 10-15 fős és a 25-30 fős létszámok következtek. 11 %-uk választana 30 fő feletti osztálylétszámot, végül mindössze 8 % részesítené előnyben a 10 fő alatti létszámú osztályt.

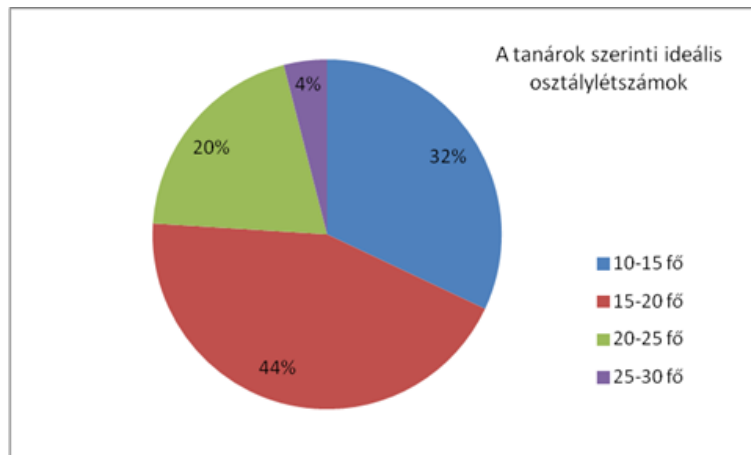
9. ábra: Az ideális osztálylétszámok a tanulók véleménye alapján



Forrás: a szerző saját szerkesztése

A tanárok 10 fő alatti osztálylétszámot nem jelöltek meg, legtöbben, 44 % a 15 - 20 fő közötti osztálylétszámot tartja legideálisabbnak, 32 %-uk a 10 -15 fő közöttit, 20 %-uk 20-25 főset, végül 4 %-uk a 25-30 fős osztályokat tartja elfogadhatónak. 30 fő feletti létszámot sem jelöltek meg.

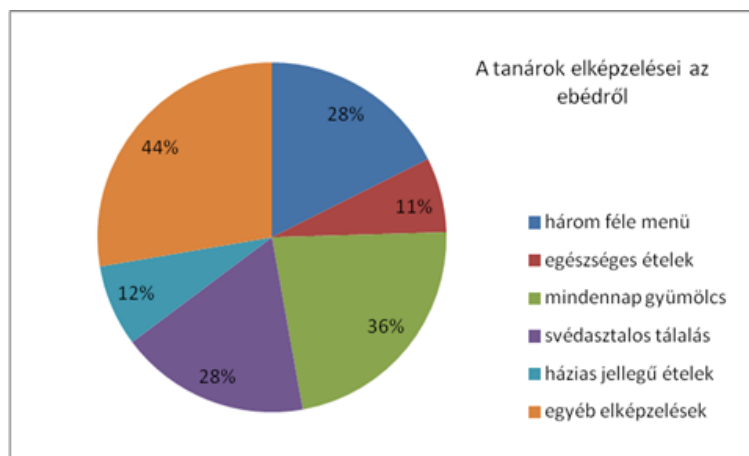
10. ábra: Az ideális osztálylétszámok a tanárok véleménye alapján



*Forrás: a szerző saját szerkesztése*

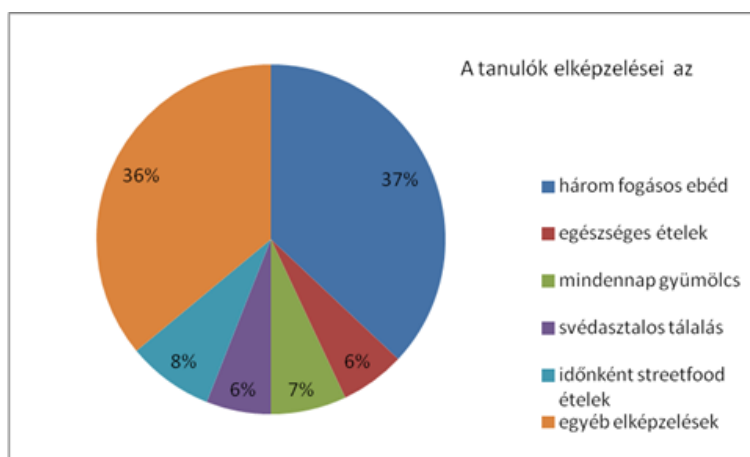
Az iskolai élet meghatározó szempontja, hogy milyen ebédet szeretnének a tanulók és tanárok az általuk elképzelt iskolában. Az étkezéssel kapcsolatban mindkét vizsgált csoport esetében a legnagyobb arányban nagyon hasonló válaszok alakultak. Voltak, akik csak a fogások számát jelölték, mások pedig inkább egyéb szempontokat. A tanulók esetében az öt leggyakoribb szempont: a három fogásos ebéd, egészséges ételek mindennap gyümölccsel, svédasztalos tálalás, néha streetfood ételek is jelenjenek meg. A tanárok leggyakrabban megjelenő szempontjai a három-féle menü, egészséges ételekből, mindennap gyümölccsel, svédasztalos tálalás és házias jellegű ételek.

11. ábra: A tanárok elképzelései az ebéddel kapcsolatban



*Forrás: a szerző saját szerkesztése*

12. ábra: A tanulók elképzelései az ebéddel kapcsolatban



Forrás: a szerző saját szerkesztése

A tanárok árkategóriákat nagyon alacsony előfordulással jelölték meg, a diákok esetében ez gyakrabban jelent meg, válaszaik a havi 1000 Ft-tól 30 000 Ft-ig terjedtek. Mindkét csoport esetében a további válaszokat az egyéb kategóriába helyeztem el alacsony előfordulásuk miatt, azonban számomra mindegyik érdekes és építő jellegű.

Az egyéb kategóriába a tanárok csoportjában a következő válaszokat helyeztem: a la carte választás, hagyományos menzai étel, vegetariánus ételek, sok főzelék. Fontosnak tartják a képzett ételmezésvezető és dietetikus megjelenését az étkeztetésben. Hangsúlyt helyeznek a higiéne megvalósulására. Igénylik a repeta lehetőségét, valamint a cukormentes, alacsony zsír - és sótartalmú ételek lehetőségét. A tanulók esetében az egyéb kategóriában is megjelentek hasonló válaszok, ugyanakkor számos új észrevétel is, például az ebéd mellett a reggeli és uzsonna lehetősége, külföldi ételek megismerése, előre lehessen megválasztani az ebédet, legyen repeta lehetőség. Számukra is fontos a higiéne megléte.

Utolsó kérdésként arra kerestem a választ, hogy milyen egyéb észrevétellel tudnának hozzájárulni az ideális iskola megvalósulásához. Mindkét csoport esetében a válaszokból három kategóriát képeztem: eszközök, személyi feltételek és egyéb gondolatok. A 3. és 4. számú táblázatok mutatják a válaszokat.

3. táblázat: A tanárok egyéb ötletei az ideális iskola megvalósulásához

| <b>Eszközök</b>            | <b>Személyi feltételek</b> | <b>Egyéb gondolatok</b>           |
|----------------------------|----------------------------|-----------------------------------|
| Klíma                      | boldog tanárok             | elegendő fizetés                  |
| sok zöld növény és terület | sok közösségépítés         | sportlehetőségek                  |
| egyszemélyes padok         |                            | örömtantárgyak                    |
| szekrény a tanulóknak      |                            | minimális adminisztráció          |
| tanári asztal lámpával     |                            | az idősebbek tiszteletére nevelés |
| csak digitális könyvek     |                            |                                   |
| elegendő mosdó és WC       |                            |                                   |
| modern kellékek            |                            |                                   |

*Forrás: a szerző saját szerkesztése*

4. táblázat: A tanulók egyéb ötletei az ideális iskola megvalósulásához

| <b>Eszközök</b>   | <b>Személyi feltételek</b> | <b>Egyéb gondolatok</b>                            |
|-------------------|----------------------------|--|
| egyenruha         | iskolaőr                   | a diákok és tanárok születésnapjainak megünneplése |
| beltéri játszótér | mindenkinek legyen laptop  | hosszú iskolai szünetek                            |
| klíma             |                            | fellépések, például énekkar                        |
|                   |                            | több időt tölteni az udvaron                       |
|                   |                            | könyveket az iskolában lehetesen hagyni            |
|                   |                            | táborok  |
|                   |                            | nyugi szoba  |

*Forrás: a szerző saját szerkesztése*

## Összegzés

Kutatásom a tanulók és tanárok által elképzelt ideális iskolára fókuszált. Célja a tanulók és a tanárok ideális iskoláról alkotott véleményének feltérképezése volt, amelyek alapján választ kaptam arra, hogy a két csoport miként vélekedik az ideális iskoláról, és véleményük mennyire egyezik a jelenleg működő iskolákkal, mind külső szempontok, mind pedig a bennük folyó munkával kapcsolatban.

Az elméleti háttér bemutatása során kitértem a pozitív pedagógia területére, annak fogalmára, kialakulásának folyamatára. Többségében külföldön működő rendszerekről szóló irodalmakat értem el, hazánkban ez még nem igazán kiforrt terület. Mivel a pozitív pedagógia szoros kapcsolatban áll a pozitív pszichológiával, így e területre is kitértem. Kutatásom eredményeire fókuszálva választ kaptam kutatói kérdéseimre. Összességében a tanulók elképzelései a számukra ideális iskoláról nem rugaszkodnak el nagymértékben a jelenlegi iskoláktól. Válaszaikból arra a következtetésre jutottam, hogy elképzelésüket akár meg is lehetne valósítani.

A tanárok esetében ugyanezt az eredményt kaptam. Válaszaikat elemezve az ő ideális iskolájuk sem különbözne nagy mértékben a jelenlegi iskoláktól. Apróbb változtatásokkal az ő elképzeléseiket is meg lehetne valósítani.

A két vizsgált populáció válaszait összehasonlítva, hasonlóképpen gondolkodnak, minimális diverzitás figyelhető meg véleményeikben.

Összességében azt gondolom, hogy mindkét csoport olyan iskolát idealizálna, amely nem nagy dolgokban különbözne a mai iskoláktól, hanem a sok apró változtatás tenné ideálissá számukra azt. Észrevételeik, kívánságaik nem megvalósíthatatlanok. Pontosan emiatt gondolom, hogy ez működőképes volna akár melyik hazai iskolában.

## A kutatás továbbgondolása

Az álomiskoláról szóló kutatás továbbgondolása nagyszerű lehetőséget kínál arra, hogy az oktatásról, és annak jövőjéről való párbeszéd új szintre emelkedjen. Az eddigi eredmények nemcsak egy ideális iskoláról alkotott képet tükröznek, hanem mélyebb társadalmi igényeket is, például, hogyan szeretnének a diákok és a tanárok tanulni, tanítani és létezni egy olyan környezetben, amely inspirálja őket. Érdemes lenne vizsgálni, hogy az iskolai jóllét növelése érdekében milyen közösségépítő tevékenységek jelenjenek meg mind a diákok, mind a tanárok részéről, annak tükrében, hogy fontos szempontként jelent meg a közösségi terek kialakítása az iskola épületében. Célszerű lenne ezt interjú formájában megvalósítani.

## Irodalomjegyzék

- Bagdy, E. (2020). *Pozitív pedagógia? Avagy a pozitív pszichológia helye és szerepe a nevelésben, a személyiségformálásban*. Mental Focus Kft., pp. 21.-27.
- Fodor, S., Kovács, E., & Somkövi, B. (2019.). *Pozitív pszichológia a tanteremben - A "bővíts-építs" légkör megteremtése a nyelvórákon*. Oriold és Társai Kiadó, Budapest. pp. 1-12.
- Fűz, N., & Hegedűs, S. (2020). *A pozitív pedagógia lehetőségei és kihívásai a köznevelésben*. Mental Focus Kft., pp. 132-144.
- Hamvai, C., & Pikó, B. (2008). Pozitív pszichológiai szempontok az iskola világában: A pozitív pedagógia kihívásai. *Magyar Pedagógia*, 108. évfolyam, 1. szám. pp.71–92.

- Kun, Á., & Szabó, A. (2017). Boldogság tényezők a pedagógusok munkájában. *Magyar Pszichológiai Szemle*, 72. évfolyam, 3. szám. pp. 281-310.
- Neuhaus, M. (2016). *Who is Martin Seligman and what does he do?* <https://positivepsychology.com/who-is-martin-seligman/> Letöltés dátuma: 2024.09.15.
- O'Connor, M., & Cameron, G. (2017). Social and Emotional Learning in Australia and the Asia-Pacific. *The Geelong Grammar Positive Psychology Experience*. Springer Press, pp. 353-370.
- Seligman, M. E., Ernstb, R. M., Gillhamc, J., Karen Reivicha, K., & Linkinsd, M. (2009). Positive education: positive psychology and classroom interventions. *Oxford Review of Education*, Vol. 35, No. 3. pp. 293-311.

*Nyúl Eszter Anna*

## *AZ ÁLLAMPOLGÁRI NEVELÉS ÉS A TÁRSADALMI INNOVÁCIÓ KAPCSOLATA*

### Absztrakt

Jelen tanulmány a neveléstudományi doktori kutatás során kidolgozott „nem formális állampolgárságra nevelési modell” fogalmi keretének elméleti háttérét ismerteti. Szekunder kutatás, ami a releváns szakirodalom összegyűjtését és elemző szintetizálását végezte el, és amely a Kozma féle társadalmi innováció felfogásra épül. A társadalmi innováció, a civil kezdeményezés és az állampolgárságra nevelés kapcsolódási területeit tárja fel, melyben jelen van a tudatosan megélt állampolgárság és annak közösségi tanulás útján történő fejlesztése. Ez utóbbira úgy tekintünk, mint a társadalmi innováció céljára és egyben eszközére: az aktív, demokratikus állampolgár kompetenciái hasznosulnak a közösségi problémamegoldás során. A társadalmi innováció kezdő lépése emiatt lehet már az is, ha az állampolgárságra nevelés, mint igény megjelenik a közösségben. A kutatás szerint a formális, informális és nem formális állampolgárságra nevelés közül ez utóbbi alkalmas a leginkább arra, hogy az állampolgári kompetenciát fejlessze és az állampolgári identitást erősítse. Az állampolgárságra nevelésben lehet cél ez a közösségi tudat, az ismeretanyag elsajátítása, valamint ennek a tudásnak az alkalmazása egyéni vagy közösségi érdekből. A cél ilyen meghatározása leginkább arra jó, hogy kiderüljön, hol tart a társadalmi megújulás folyamata. A kutatás olyan modellt kívánt az állampolgárságra neveléssel foglalkozó szakemberek számára nyújtani, amely egyszerűen adaptálható és képes a szükségletre adott válaszként hatékonyan támogatni az aktív állampolgárság kibontakozását, és ezen keresztül a társadalmi innovációt.

*Kulcsszavak: társadalmi innováció; közösségi tanulás; állampolgárságra nevelés*

### **Bevezetés**

A társadalmi innováció fogalma rendkívül népszerű lett az utóbbi években, számos kutatás helyezi fókuszba. (Terstriep & Rehfeld, 2020) E kifejezés legtöbbször gazdasági oldalról közelíti meg a változás és a fejlődés kérdését, ennek oka az innováció kezdeti fókusza, ami napjainkban is a technológiai, az üzleti és a társadalmi innovációra bontja szét a vizsgált témát és azokat földrajzi térben értelmezi. A területfejlesztés az innováció megjelenését többnyire földrajzi adottságokkal magyarázza, ennek három fő eleme a földrajzi távolság, az elérhetőség és a térbeli koncentráció. (Benedek, 2019) Az a kritika fogalmazódott meg a vidékfejlesztéssel szemben, hogy még nem adott kellő választ a társadalmi innováció hatásmechanizmusaira. (Benedek, Szendi, & Lipták, 2020)

Az OECD a korábbi definícióját alkotta újra 2016-ban, és úgy határozta meg a társadalmi innovációt, hogy annak törekvése „a társadalmi szükségletek kielégítésére nyújtott hatásos új megoldások, amelyek új közösségi kapcsolatokat (angolul social relationships)



*eredményeznek új termékek, folyamatok és modellek révén.*” (OECD, 2016) A szakirodalomra támaszkodva négy fő elemet nevesít: az új kontextuson alapuló gyakorlatot, a társadalmi szükségletre adott választ, a különböző szereplők bevonására nyitottságot és azt, hogy ezek mind közösségi célra irányuljanak közösségi eszközökkel. A társadalmi innovációnak a helyi társadalmat célozza meg társadalmi szempontból hatékony módon. Ez utóbbi gondolatot úgy értelmezzük, hogy a közösségi célok megvalósítása is csak közös tevékenységen keresztül tekinthető társadalmi innovációnak, tehát csak akkor, ha a változás széleskörben támogatott és közösségi aktivitás jellemzi.

Az OECD társadalmi innováció fogalma olyan közösségi összefogásban gondolkodik, amely összhangban áll a demokratikus elképzelésekkel. Ennek előképét látjuk – a demokratikus állampolgárságra nevelést kutatva –, Kossuth Lajos és Abraham Lincoln gondolataiban, ahol a nép maga is alakítója jövőjének:

*„Mindent a népért és mindent a nép által. Semmit a népről a nép mellőzésével.”* („All for the people, and all by the people. Nothing about the people without the people...”) (Kossuth, 1852)

*„...és a néptől, a nép által, a népért való hatalom soha el nem tűnik a föld színéről.”* („and that government of the people, by the people, for the people, shall not perish from the earth”) (Lincoln, 1863)

A kormányzás ilyen demokratikus értelmezése a XIX. század második felében kivételesnek számított, gyakorlatilag innovatív utat nyitott és azóta is idézik mind a két politikus, akik koruk kiemelkedő szónokának számítottak. Olyasmire tapintottak rá, ami azóta is szükséges ahhoz, hogy közösségi eredmények szülessenek, ez magyarázza a társadalmi innováció iránti érdeklődést a vezetéstudományban is. (Koronváry, 2008; Kocziszky et al., 2017; Pinke-Sziva et al., 2020) Ezért lényeges, hogy ki a vezető, ki a tanító, milyen tudás köré gyűlnek a benne résztvevők.

### **A közösségi tanulás mint társadalmi innováció**

A társadalmi innováció neveléstudományi megközelítésében úttörő szerepet vállalt Kozma (2015), amikor a tanuló régiók kutatása során felismerte az innovációs folyamatokban rejlő tanulási folyamat összefüggéseit és fontosságát. Amikor Kozma és munkatársai elkezdtek a tanuló közösségek vizsgálatát, akkor még a jelenléti oktatás volt az általános. A Covid 19 világjárvány első évében a helyi közösségek tetszhalottként feküdtek a védő- elzáró üveggoporsóban, a lezárások, a távolságtartás megakadt a tanuló városok torkán. Az ébredés menetéről számos elképzelés és javaslat született, sok helyen még ma is az elzárkózás hátrányai érezhetők.

A tanuló régiókról szóló interdiszciplináris kutatás jól dokumentált és a számos tanulmány és tanulmánykötet segíti a feldolgozását és nyomon követését annak a folyamatnak, ahogyan az empirikus kutatások révén Kozma figyelme a társadalmi innováció jelensége felé fordult. 2011 és 2015 között zajlott interdiszciplináris OTKA kutatásának eredménye irányította Kozma figyelmét a közösségi tanuláson át a társadalmi innováció fogalma felé. (Juhász, 2014; Kozma et al., 2015) A tanuló régiók vizsgálata során már megkerülhetetlen volt a társadalmi mozgalmak és a közösségépítés vizsgálata. A kutatás három szintet a tanuló régiót, a tanuló várost és a tanuló közösséget különböztette meg és vizsgálta.

2014-ben a Tanuló közösségek, közösségi tanulás című tanulmánykötetben a tanulmányokat jegyző tizennégy szerző fókuszában a tanuló régiók koncepciójának hazai értelmezési keretének feltárása, megalkotása állt. (Juhász, 2014) A fejlesztéspolitikai zsargonként használatos „tanuló régió” kifejezés értelmezésükben új megvilágítást kapott. A fogalom értelmezéséhez a fő irány, a neveléstudomány mellett felhasználták a társadalomföldrajzi/regionális és szociológiai kutatásokat is. A neveléstudományi fókusz az indokolta, hogy a tanuló város és a tanuló közösség olyan belső építőköve ennek az elméletnek, amelynek fényében megkerülhetetlen a „tanulás és tanítás” kapcsolata, és e vizsgálódás alkalmas arra, hogy a jelenség belső elemeit, mozgató rugóit feltárja. Vizsgálatuk felbontásában a formális tanulás, a nem formális tanulás, kulturális tanulás és a közösségi tanulás adja a vizsgálat azon lábait, amelyeken a hazai empirikus kutatásuk állt, s amely során a tanuló régiók vizsgálatától eljutottak a *„közösségi tanulás jellegének és természetének vizsgálatáig”*. (Kozma, 2014, p. 6)

Kozma a magyarországi tapasztalatok alapján arra jutott, hogy *„a „tanuló közösség” (learning community) más összefüggésbe tudja helyezni a „tanuló régió” jelszavát és az e jelszó jegyében munkálkodókat. Elég, ha itt csupán arra a politikai hagyományra utalunk, amely a „közösséghez” a helyi társadalmat, az önellátást (helyi piac, helyben termelés) és az önkormányzatot kapcsolja. A „tanuló közösség” mint jelszó más irányba mutat, mint a „tanuló régió” –, utal a helyi kezdeményezésekre, az alulról jövő szerveződésekre és a helyi politikai demokráciára.”* (Kozma, 2014, p. 14)

2015-ben a Tanuló régiók Magyarországon projekt újabb eredményeinek bemutatásakor a *„Tanuló régiók Magyarországon: Az elmélettől a valóságig.”* című kötet első fejezetében Kozma összegző gondolatmenete már a társadalmi innováció felé mutat. (Kozma, 2015) Nézi az emberi erőforrás menedzsmentben megjelenő decentralizációs törekvéseket, kiemelve belőle a rejtett tudás jelentőségét. Amely bár elismert, de a kollektív és egyéni tudás és a szervezetek versenyképességének vizsgálatában az innováció még a csoportfolyamatokhoz, a munkavégzési stratégiához és a technológiához kötődik. (Bakacsi et al., 2004) Kozma (2015) viszont az innovációs folyamatokból az interaktív tanulást emeli ki és ezáltal köti azt össze a tanuló régiókkal. Felismeréseiben szerepel, hogy a tanuló régió eszmei háttérében az alulról jövő, helyi erőforrásokra épülő demokratikus folyamatok állnak, amelyek amellet, hogy erősítik a hálózatosodást, informális tudáselsajátításon nyugszanak, amely még fontosabbá teszi ezeknek a tanuló közösségeknek a megismerését. *„Ennek fényében irányult a figyelem a tanuló szervezetek (a tanulás, mint társadalmi interaktív folyamat), a cselekvés közbeni tanulás, a hálózati tanulás és az akciókutatás jelentőségére. Mindezek jelentős mértékben hozzájárultak a lokalitás, a „hely” regionális szerepéről való gondolkodás megújulásához, a lokalitásnak az innovációt segítő kooperáció helyszínéként történő értelmezéséhez.”* (Kozma, 2015, p. 16)

A kutatás felvázolta Magyarország tanuló régiós térképét, amely négy fő tanuló régiót állapított meg. Ezenkívül megnevezett több tanuló várost, amely kiemelkedik környezetéből, és arra pozitív hatással bír, valamint a stagnáló területeket is láthatóvá tette.

Az OTKA kutatás eredményeként három feladat vált beazonosíthatóvá, amelyek fejlesztéspolitikai célokat is kijelöltek. Ilyen volt a tanuló régiók fejlesztése, a tanuló városok

megerősítése és hálózatosodása, valamint a stagnáló térségek kulcsembereinek a megtalálása és tanuló közösségeinek segítése szervezett oktatáson keresztül.

Kozmáék szerint lehetséges tanuló közösségeként tekinteni a stagnáló területekre, mert bár a formális és a nem formális tanulásban gyöngye mutatóik vannak, azonban közösségi tanulás itt is folyik. *„Ahol nincs iskola, ott a tanulás további formái sem indulnak be; viszont ahol van, ott a gyöngébb iskolázásra is rásegíthetnek a tanulás különféle, iskolán kívüli formái.”* (Kozma, 2015, p. 232) Ez pedig alkalmas a társadalmi, gazdasági és kulturális változások előidézésére.

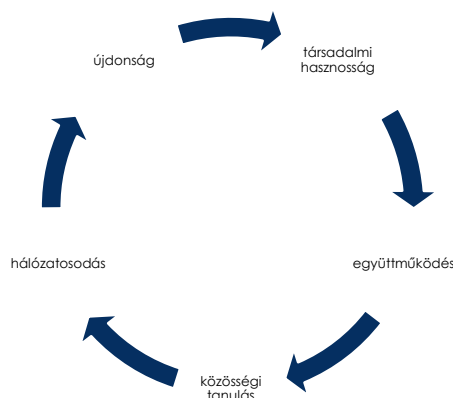
Kutatásunkban Forray, Cserti Csapó, Heltai, Híves és Kozma által közösen jegyzett közösségi tanulás fogalmával dolgozunk, mivel úgy véljük, hogy ez a felfogás a helyi tudást újra termelő, helyi öntudattal (identitással) bíró közös tudás a társadalmi innovációval és az állampolgárságra nevelés céljával összeegyeztethető. *„Közösségi aktivitásokon a társadalom tagjainak a közösség érdekében kifejtett tevékenységét értjük, ennek kerete maga a társadalom és azt felépítő csoportjai. A csoporttevékenység alatti interakciók során egyfajta sajátos tanulás játszódik le. Ilyen módon a közösségekben történő aktivitás, tevékenység a tanulásnak különleges terepét biztosítja. Ezt a társadalmi aktivitások közepette a csoportokban lejátszódó tanulási folyamatot nevezzük a közösségi tanulásnak (...) A vizsgálni kívánt tanulás színtere ugyanis a közösség, a csoport, ezen belül tudás jellegű ismeretátadás is zajlik, de közben az egyén társadalmi szocializációjában, a közösségi lét elsajátításában is fontos terep e csoportstruktúra. S miközben magunkévá tesszük e közösségi értékeket és mintákat, tovább formáljuk, alakítjuk magát a közösségi tanulási interakciók terepét, a csoportstruktúrát. Oda-vissza ható folyamatok kölcsönhatásáról van tehát szó.”* (Forray, 2015, p. 202-203)

S bár a hivatkozott kutatásban a társadalmi innováció kifejezés még nem szerepelt, de Kozma és Forray már itt érvelt amellet, a társadalmi-gazdasági kihívásokra innovatív válaszok adása a közösségi tanúlással szorosan összefügg. Ez az irány egyébként már korábbi kutatásaikban is látható volt. (Forray & Kozma, T. 2011a, 2011b; Forray, 2013)

2018-tól Kozma érdeklődése még inkább a tanulás és a helyi innovációk kapcsolata felé fordult. Kereste, hogy ki mit ért társadalmi innováción, annak milyen kapcsolata mutatható ki a tanúlással, s közben ő maga összekapcsolta a társadalmi innovációval a közösségi tanulást. (Kozma, 2018a, 2018b, 2018c, 2018d, 2019a, 2019b, 2019c; 2019d, 2021a; 2021b; Kozma & Márkus, 2019; Forray & Kozma, 2021)

Újdonság a társadalmi innováció értelmezésében a már létező megoldásoknak az az újszerű összekapcsolása, amely így még inkább segíti hálózatosodást. Kozma Fergusonnal egyetértve a társadalmi innovációkat a társadalmi hálózat termékének tekinti, amely formát bont, új formát vesz fel, majd abban megkövesedve újabb innovációt igényel. (Kozma, 2019d, Ferguson, 2021) Letenyei (2002), aki a társadalmi térkapcsolatokat vizsgálta, arra a következtetésre jutott, hogy a társadalmi innováció oka a fennálló kapcsolat. Kozma ezzel szemben azzal érvel, hogy a közösségi tanulás eredményezi a hálózatosodást és annak produktuma a társadalmi innováció. (Kozma, 2019d) Ha ciklusként értelmezzük a társadalmi folyamatot, akkor Letenyei és Kozma megfigyelése nem tekinthető ellentétesnek, máshonnan indították el a körfolyamat megfigyelését, a közösségi tanulás teremti meg a hálózatosodás lehetőségét.

## 1. ábra: A társadalmi innováció folyamatának megélése



Forrás: (Kozma, 2018a:238)

Meglátásunk szerint a közösségi tanulás együttműködési szándék nélkül nem jön létre, de a közösségi tanulás közösségformáló, identitáserősítő hatása nélkül nem épül ki hálózat. Ez a hálózat változhat meg a kihívásokra adott újító válaszok hatására, amennyiben ez hasznosnak bizonyul. Ez a társadalmi hasznosság olyan meggyőző erővel bír, hogy ennek érdekében az egyének önként együttműködnek, így érünk körbe a társadalmi innováció paradigmaváltásra alkalmas körén, amelybe az egyén csatlakozása a közösséghez minden ponton lehetséges. A közösségi tevékenység által azonosul az egyén a közösséggel.

Erre a tanulásra mondja Kozma, hogy szociál-pszichológiai folyamatról van szó. Ebben az értelemben társadalmi tanulásról beszélhetünk, és e tanulás megkerülhetetlensége eredményezi a tanítás szükségletét. Ez a tanulás-tanítás fogalom, szemben a megszokott pszichológiai vagy pedagógiai tartalmának vizsgálatával, sokkal inkább a társadalmi oldaláról, a közösségi tevékenységben ragadható meg. Ez a problémaorientáltság vezet el a közösség megoldási útjaihoz, az innovációkhoz. (Kozma, 2018a)

Kozma (2019d) keresve a társadalmi innováció életciklusát, négy megközelítést vizsgált és rendezte azokat egymásba kapcsolódó folyamattá. Az első megközelítés szerint a társadalmi innováció problémára reagál, a második viszont a megoldás folyamatára fókuszál, az új tudásra. Ez a közösségi tanulás-tanítás hierarchizálni képes a közösséget a probléma megoldásához szükséges tudásbirtoklás alapján, és ezáltal harmadik állomásként szervezeti újrarendeződést okozhat, és ez vezet el negyedikként a társadalmi változásokhoz. A társadalmi változás pedig újra termeli magát az előző három állomáson keresztül. A közösségi tanulás így új kihívásokra nyújt új vagy megújított válaszokat. Abban az esetben, ha erre készen áll a közösség, akkor ez a körforgás a fejlődés része.

## 2. ábra: A társadalmi innováció értelmezése



Forrás: (Kozma, 2019d)

Bradford (2003) más kutatók tanulmányainak összegzéseként a közösségi innovációt jellemző elemeket gyűjtött össze (Larner & Craig, 2002; Harrison & Weiss, 1999; Geddes, 2000; Farrant et al., 2001; Florida, 2002; Paquet, 1999; Pal, 2001; Youtie et al., 1999)

Hét elemet azonosított a „community-based innovation” (közösségi alapú innováció) fogalma során, és ezeket a fogalmakat Kozma is górcső alá vette, mivel ezek olyan ismeretető jegyek, amelyek alapján egy település virágozni tud: 1) helyi bajnokok jelenléte (2) intézményi közvetítők, (3) méltányos részvétel, (4) a kreativitás polgári kultúrája, (5) megfelelő pénzügyi és technikai erőforrások, (6) elszámoltathatóság, és (7) a fejlődés mérésére szolgáló mutatók. (Bradford, 2003, p. 9)

Úgy véljük, hogy Kozma összevontan, helyi hősként értelmezte Bradford első és második elemét, a helyi bajnokokat és az intézményi közvetítőket, mivel „a közösség alapú innováció egyben társadalmi (közösségi) tanulási folyamat is, amelybe a helyi lakosok, a helyi adminisztráció és a helyi politikusok tanulási folyamatai is beleértendők”. (Kozma, 2018a:240) További eltérés, hogy a hetedik pontnál a fejlődés mérésénél hatásokról és eredményekről beszél, ez alapján úgy véljük, hogy érdemes bontásban vizsgálni a társadalmi innováció felismert hatásait és azok eredményességének mérését.

Bradford az innovációban jelenlévő tanulást háromféleképpen nevesíti: „polgári, adminisztratív és politikai tanulásról” ír. (Bradford, 2003, p. 11) Az (állam)polgári tanulásban kiemeli az egymásra utaltság felismerését. Az adminisztratív tanulás egy újfajta kommunikáció elsajátítása a civil partnerek felé, amelyben a közvetítők szerepe felértékelődik. A politikai tanulás szerinte a másik két tanulási folyamat sikeres összefonódása, ez az elköteleződésre és a szaktudásra épülő párbeszéd és közös célok útja. (Bradford, 2003)

A „Civic Learning” bradfordi értelmezése nem fedti le az állampolgárságra nevelést. Sokkal inkább a már említett tagolás hangsúlyozásáról van itt szó: helyi lakosok, helyi adminisztráció és helyi politikusok közötti együttműködés megtanulásáról. Bradford politikai minőségük szerint megvalósuló tanulási folyamatokról beszél és ezek állnak össze egy eredménnyé. Minden társadalmi innovációban ott van az aktívan cselekvő közösség. Hogy ez a közösség felismeri-e, hogy ők aktív állampolgárok ebben a folyamatban, az attól is függ, hogy az adott innováció mennyire érinti állampolgári identitásukat. Az állampolgári csoportidentitás megszólításához olyan ismeretekre, cselekvésre és tükröként működő

megszólításokra van szükség, amelyek segítségével az egyén felismeri a közösséghez tartozását. A társadalmi innováció pont a helyi különböző szereplők közötti kommunikációval elindíthatja az ilyen irányú identitás erősödését.

2024-ben Kozma új definíciót alkotott: *„A társadalmi innováció (TI) alulról jövő kezdeményezés, amely egy társadalmi problémát igyekszik újszerű módon megoldani. Számos esettanulmány elemzése alapján a TI modellje a következő: fölmerül egy probléma, amely az egész közösség számára kihívást jelent; a közösség hagyományos és újszerű (innovatív) megoldásokkal kísérletezik; a hagyományos megoldások csődöt mondanak, de az újszerű működik; az újszerű megoldást a közösség megtanulja, és hagyományának részévé válik.”* (Kozma, 2024)

Az állampolgárságra nevelés nem formális tanulási módja szintén társadalmi innovációnak tekinthető, azonban nem tekinthető minden társadalmi innováció automatikusan nem formális állampolgárságra nevelésnek. Az aktív állampolgárság és a polgári kezdeményezés nem ugyanazt a csoportidentitást erősíti, és ennek a felismerése akkor igazán hangsúlyos, amikor a cél az állampolgárságra nevelés és az állampolgári identitás megerősítése. Az állampolgári identitás ugyanis nem a szociális kompetencián, hanem az állampolgári kompetencián keresztül erősödik, és ami a sajátos ismeretanyagában különbözik attól legfőképpen.

### **Állampolgár és/vagy civil?**

A civil és állampolgári szerepek megértése és különbségeik tisztázása fontos ahhoz, hogy megértsük miben ragadható meg a kettő közötti különbség. A civil kezdeményezésben az állampolgári identitás is képes erősödni, ha az a folyamat során ezt a csoportidentitást is megszólítja. Sikeres társadalmi innováció ott jön létre, ahol a civilek és a hatalom képviselői (állam, önkormányzat) párbeszédet folytatnak és képesek együttműködni. (Kozma, 2024) Nagy szükség van ehhez kezdeményezőkézségre, amelynek hiányában nem születnének új megoldások. Veszélyezteteti viszont a kezdeményezés sikerét a megfelelő kommunikáció hiánya. A mindent újrakezdés, vagy más alapokra helyezés meggyőző érvek és párbeszéd nélkül előbb-utóbb meg nem értéshez, falakba ütközéshez vezet. Önálló a civil, de nem néma. Kezdeményez, de nem kell egyedül lennie. Tudnia kell kapcsolódni, közvetíteni. A Nemek Közötti Egyenlőség Európai Intézete (EIGE) 2016-ban összeállított fogalmi magyarázata szerint az így kialakuló civil társadalom *„az államhoz nem kapcsolódó és az állam irányítása alatt nem álló személyek vagy csoportok által végzett társadalmi tevékenységek valamennyi formája (...) Közérdeket szolgálnak, és közvetítő szerepet vállalnak állami hatóságok és a polgárok között.”* Tehát az állam helyett lát el olyan feladatot, amire az államnak vagy szándéka, vagy kapacitása nincs, a civil társadalom az öngondoskodás és a társadalmi felelősségvállalás együttese, ahol az állampolgár pont az állam helyett lát el valamilyen feladatot, és nem azért, mert azt munkahelyi vagy állampolgári kötelességes ellátni. A siker és szakértelem nem garantált, de a jószándék igen.

A Civil társadalom-nonprofit világ című könyvben Nagy az elméleti keretek megadásánál úgy fogalmaz, hogy *„a civil társadalom központi szereplője a közpolgár, a „citoyen”, aki nem alattvaló, hanem „civil kurázsival” bíró állampolgár (így szemlélete alulról felfelé – bot-*

*tom up – építkezik). E polgárok a civil szerveződésekben, mozgalmakon, tömörüléseken, kooperációkon keresztül válnak a közélet szereplőivé.”* (Nagy at all, 2014, p. 13.) Nagy tudatosan kikerüli az állampolgár kifejezést a közpolgár szó használatával, azonban a tartalom kifejtésénél azt mégis használni kénytelen. A „citoyen” szó fogalmának francia nyelvből a magyar nyelvre történő átültetése kulturális nehézségekkel bír, mert annak tolmácsolásához a magyar állampolgár szavunk ugyan elkerülhetetlen, de nem elegendő. Ezért a legtöbbször eltérő szavak használatával hol az egyik, hol a másik elemét igyekszünk mondandónk tartalma szerint kiemelni. Az eltérő kultúrák közötti fordításnál alkalmazott „fordítói stratégia” szükséges itt (Kóbor, 2007, p. 42), mert a történeti, politikai és kulturális tartalma eltérő a francia „citoyen” és a magyar „állampolgár” szavaknak. Olyannyira, hogy az állampolgár még „civil kurázsival” együtt sem fedti le teljesen e francia kifejezés mélységét. A közösség öntudata, az egyén önérzete és a polgári erények cselekvéshez kötött felelőssége sűrűsödik bele. Az állampolgár szavunk ennél kevesebbet tud, de a használata újra és újra felbukkan, mert a politikai közösséghez tartozást és az abban jogokkal és kötelezettségekkel tudatosan operáló egyén jelenik meg.

A sikeres nem formális állampolgárságra nevelésben szintén tartalmi többletként jelenik meg a társadalmi innováció, a civil kezdeményezés és az állampolgári identitás. E hármasban is érezni lehet, hogy e fogalmakra szükség van, mert összekapcsolódnak és kiegészítik egymást: az állampolgár a hideg fej (az állampolgári ismeretek tudása), a civil kezdeményezés a másokért tenni akaró érző szív (attitűd), és a társadalmi innováció a megvalósító és sikerre vezető alkotás (képesség-képesség).

A civil kezdeményezés nem légtüres térben jön létre: meghatározott időben és helyen, főhatalmat gyakorló állam területén a hozzá tartozó lakosság önkéntes és öntevékeny segítő szándéka nyilvánul meg benne. Az állampolgári lét és annak szabályai teszik a civil kezdeményezést legitimé, ha azoktól nem elrugaszkodva képes fennálló problémát orvosolni. A társadalmi innováció a siker mutatója, az eredménye akkor fenntartható, ha az a társadalom helyeslésével találkozik.

A civil lét tehát az az állapot, amikor az ember önkéntes és öntevékeny módon cselekszik egy ügyért, amely fontos neki, levetkőzve minden egyéb szerepét és pozícióját, amit a társadalomban egyébként visel. A „civil” ebben az értelemben az olyan egyéneket jelöli, akik a közjóért, az elesettekért vagy felkarolni szükséges ügyekért cselekednek. Ezek a tevékenységek gyakran önkéntes alapon szerveződnek, és céljuk a közösség javának szolgálata (Giddens, 1986; Schumpeter, 1942; Beck, 1992). Bulain definíciója „*A civil társadalom alatt értjük az állampolgárok szabad akaraton alapuló, tudatos, egyéni és közösségi cselekvéseinek kereteit, melynek célja a társadalom egészének és közösségeinek jobbítása; azaz nem a politikai hatalom megszerzése és nem is a profitszerzés. A civil társadalom tehát felelős polgárok összessége, akik tudatosan szerveződnek meg saját, másokkal közös érdekeik érvényesítésére vagy mások megsegítésére*” (Bulain, 2005, p. 9) Miközben az egyéneket állampolgári szerepükben láttatja, adós marad a válasszal, hogy miért fontos ez. Továbbá a nonprofit tevékenység kritériumával olyan megkötéssel él, amely kizárja azokat a civil kezdeményezéseket, amelyek egyébként társadalmi innovációnak is tekinthetők, és amelyek olyan egzisztenciális problémára kerestek megoldást, ahol a profitszerzés pont az áhított célja a közösségnek.

Schumpeter kreatív rombolás elmélete szerint a gazdasági és társadalmi fejlődés motorja a régi struktúrák lebontása és újak létrehozása (Schumpeter, 1942). Giddens elmélete szerint a társadalmi rendszerek folyamatosan alkalmazkodnak a változó körülményekhez, és a társadalmi struktúrák és egyéni cselekvések kölcsönösen alakítják egymást (Giddens, 1984). Beck szerint a modern társadalmakban a krízishelyzetek és kockázatok egyre inkább központi szerepet játszanak, és ezek kezelése új megoldásokat és innovációkat követel meg. (Beck, 1992)

A hetvenes években Olaszországban a tartományok gazdasági különbségének magyarázatát keresték, majd 25 év elteltével kutatást összefoglalták. (Putnam at all, 1993) Mindez nagy visszahangra lelt a civil társadalommal foglalkozó kutatók körében, mivel az *„összetett polgári bizalom- és kapcsolathálói képezik az alapját az ottani (értsd. északi) tartományokban található fejlett gazdaságnak és sikeres helyi politizálásnak”*. (Hammer, 1997, p. 5) A kilencvenes években a volt szocialista országokban ez az eredmény különösen reményteli volt mindazoknak, akiknek a „civil tőke” volt az egyedüli kapaszkodójuk a gyár- és bányabezárások idején. A „civil tőke” Putnam szerint *„kisiparhoz kapcsolódó civil-üzleti kapcsolatrendszerekben az a kölcsönös bizalom, társadalmi együttműködés és a tapasztalatokon alapuló felelősségérzet és kötelességtudat, melyek alapja nem csupán a vakhit (...), hanem az a tudat, hogy ezek hosszú távon kifizetődők.”* (Hammer, 1997, p. 7)

Putnam szerint a civil társadalom képes volt megteremteni – véleményem szerint elvárni –, az olyan kormányzati munkát, ahol a politikai ellentétek, a korrupció, a szervezett bűnözés és az állampolgári közöny is kezelhető. A polgári kapcsolatok hálózata a közösségi életet erősíti és így az hozzájárul a polgári öntudathoz is. (Hammer, 1997, p. 6)

Jelen dolgozatban különbséget kívánok tenni a civil és az állampolgár között. A civil társadalom és az állampolgárság fogalma közötti különbségek értelmezése számos társadalomtudományi kutatás és elmélet középpontjában áll. Az állampolgárság elsősorban egy adott ország jogilag elismert tagságát jelenti, amely számos jogot és kötelezettséget foglal magában, mint például a szavazati jog, az állami szolgáltatások igénybevétele, valamint a törvények betartásának kötelezettsége. Az állampolgárság tehát egy formális jogállás, amely meghatározza az egyén és az állam közötti kapcsolatot. (Ferge, 1999; Marshall, 1950)

Ezzel szemben a civil fogalma sokkal tágabb és rugalmasabb. A civil társadalom magában foglalja azokat az egyéneket és csoportokat, akik nem tartoznak a kormányhoz vagy a fegyveres erőkhöz, de aktívan részt vesznek a társadalmi ügyekben. Ez a részvétel megnyilvánulhat civil szervezetek, egyesületek, alapítványok tevékenységében, valamint a közéleti diskurzusban való aktív részvételben. (Habermas, 1996; Edwards, 2014)

Míg az állampolgárság egy formális, jogilag meghatározott keret, addig a civil társadalom dinamikus és folyamatosan változó, reflektálva a társadalom aktuális állapotára és kihívásaira. (Fricz, 2019; Keane, 1999)

A társadalmi változások és innovációk gyakran váratlan helyzetekből és krízisekből erednek. Egy példával élve: az üvegvitrinben álló porcelánbaba jól szimbolizálja a stabilitást és a megszokott keretek közötti életet. A vitrin a társadalmi normákhoz és szabályokhoz hasonló, amelyek védenek, megtartanak egy közösséget. A keretek közé szorítás ilyen



esetben nem érzékelhető, a porcelán a vitrinben védett helyen van. Ám a védenc és a védőburka is sérülékeny.

Így egy napon a vitrin ajtaja vis major okok miatt megsérül, az üvege 10-15 darabra törik. A baba ugyan nem sérül meg, de a hegedűje igen. Az ajtó nem véd többé, sőt az adott állapot veszélyes. A tétlenség kockázata tehát ismert, és veszteség is van már, szükséges a helyzet átgondolása. A kitört vitrinben kiállítani a babát már veszélyes, hiszen bármikor kieshet és összetörhet. Más megoldásra van tehát szükség.

Mivel a vitrin volt eddig a baba ismert és védett világa, ezért marad a három oldalán még mindig ép keretben. Ez azonban csak leültetve lehetséges, emiatt a lábai kilógnak az ajtó keretéből az ismeretlen világba, ami érezhetően nem megszokott megoldás, addig marad csak így, amíg a törött üveg pótlásra nem kerül. A baba helyzete azt jelképezi, hogy az egyén (és/vagy közössége) képes alkalmazkodni és megtalálni a problémáira adható válaszokat a régi és az új struktúrák szembeállításával nélkül.

1. kép: Az eltört vitrin hasonlat



*Forrás: a szerző saját fényképe*

Az állampolgár, aki a szabályozott keretrendszerben biztonságban él, belesimul az ismert rendbe, azon belül megtalálja a helyét. Aztán egy napon történik vele valami, ami az életében krízist okoz, a megszokott életmódja és a jogi keret már nem védi, és nem tartja meg. Pont az válik a veszélyforrássá, ha nem változtat. A társadalmi kezdeményezés egy szükségletre adott válasz. A társadalmi innováció egzisztenciális problémára adott újszerű válasz. A hiány pótlása, és ehhez szükséges az ismeretlen terepre merészkedés. De ez a válasz átmeneti, idővel beépül. Ki lehet lépni teljesen a keretből, akkor lenne „civilben” teljesen, feladva mindent. De erre a legritkább esetben van szükség és lehetőség, a demokratikusan működő államokban elég csak egy részét újjá alkotni a rendszernek ahhoz, hogy

az megfelelő legyen újra. Ezért a keretet felújító állampolgár csak annyira merészkedik a civil „ajtón túli” térbe, amennyire az indokolt és segítséget jelent.

A krízishelyzetek a megszokott körülmények közül szakítanak ki, és új megoldások keresésére ösztönöznek, miközben viszonyítási pontokra és értelmezési keretre van szükség. Azok a kezdeményezések maradnak fenn hosszabb távon, amelyek hozzátesznek a fennálló rend használható részeire. Az állampolgár tud civilként gondolkodni. A civilnek nehezebb magát állampolgárként definiálni, és tulajdonképpen nem is szükséges, elegendő az, ha az állampolgári kompetenciáival élve cselekszik.

A krízishelyzetek lehetőséget teremtenek a tanulásra, értve alatta a korábbi struktúrák újragondolását és megértését, így teremtve lehetőséget arra, hogy az új struktúrák integrálják a meglévő rendszerek használható elemeit. Az ilyen innovációk fenntartható módon építik tovább a társadalmat. Az ilyen kezdeményezés tudatosan építkezik az állampolgári identitásra és annak kompetenciaterületeire, az aktív állampolgárság megélhető.

### **Az állampolgárságra nevelés mint társadalmi innováció**

Az előzőekben levezetett értelmezés alapján a civil kezdeményezésnek nem kötelező tartalmi eleme az állampolgári identitás megjelenése, és az állampolgári kompetencia megnyilvánulásai nem vezetnek el az önkategorizációhoz. A társadalmi innovációnál ezt hangsúlyosabbnak tartjuk, mivel az eredményesség olyan kritérium, ami a meglévő állampolgári kompetenciákra épít, és azokat, illetve újabbakat fejleszt. Kérdés, hogy emiatt az innováció részeként értelmezett közösségi tanulást tekinthetjük-e állampolgárságra nevelésnek? A nem formális és az informális közösségi tanulást tekinthetjük-e egy az egyben aktív állampolgárságra nevelésnek is?

Az eredményesség kritériuma elvezet a társadalmi innovációhoz, amelynek része a közösségi tanulás. Azon belül az állampolgárságra nevelés formális, nem formális és informális tanulásként is jelen lehet.

A közösségi tanulás fejleszti a szociális kompetenciát és feltételeztük, hogy ez történik az állampolgári kompetenciával is, de csak akkor, ha a tanulási folyamat érinti az egyén és/vagy közösség állampolgári identitását, szerepét. A közösségi tanulás a folyamat azon része, amikor a legnagyobb eséllyel történhet meg az ilyen önkategorizáció. Sőt, elgondolásunkban a társadalmi innováció ennek katalizátorává képes válni ott, ahol a közösségi tanulás kifejezetten az állampolgárság megéléséről szól. Ezért indokoltnak látjuk, hogy az állampolgárságra nevelést társadalmi innovációként vizsgáljuk.

Szókratész védőbeszédében az emberi és polgári erények tanításáról szólt. (Platón, 1971) Ez azóta is fontos és létező szükséglet, és megállapítható, hogy az állampolgárságra nevelés célkitűzéseivel hasonlatos az ókori törekvés. Állampolgárként olyan speciális ismereteket szükséges elsajátítani, amelyek a szociális készségek és attitűdök segítségével válnak az identitás részévé. Ha az egyén identitásának ez a darabja nem „aktivizálódik”, úgy az állam és lakója közötti párbeszéd nehezebbé válik, a csoportidentitás megkérdőjeleződik, és talán ki sem alakul. (Nyúl 2023, p. 134)

Miről szólnak a társadalmi innovációk, maga az igény új? Nemleges a válasz, ha abból indulunk ki, hogy a leggyakoribb célja a társadalmi innovációnak a jólét és biztonság megteremtése. A gazdasági fellendülést, vagy a közösségi élet felpezsdítését megcélzó és ma

társadalmi innovációnak nevezett folyamat korokon átívelő emberi vágyakra keresi a jobbitó megoldást.

Ha elfogadjuk kiindulásnak, hogy az emberi erények és polgári erények kettőse napjainkban is tovább él a szociális és állampolgári kompetenciában, akkor a politikai antropológiát erősíti megállapításunk: a jelenkor a múltéhoz hasonlóan működik a politikai, - nálunk állampolgári-, nevelés válaszként értelmezhető a felmerült igényekre, mivel a társadalomnak olyan polgári erényekben bővelkedő egyénekre van szükségük, akik ismerik a játékszabályokat és kellő mértékben csapatjátékosok.

Az állampolgárságra nevelés egyszerre tud eszköz és cél lenni. Sok jó kezdeményezés ott ér véget, hogy hiába jó az ötlet, azt nem valósítják meg. Az állampolgársági nevelés megvalósítása nem formális nevelési keretek között olyan hiánypótlás, ami attól válik társadalmi innovációvá, hogy a részvétel szabad döntés, de a döntés már elköteleződés is a cél mellett, mert nevén van nevezve a képzés célja, pontosan az ami. Nem ígér járulékos hasznot, azt ígéri, hogy ráébreszti polgári erényeinek gyakorlásának egyéni és közösségi hasznára. S miközben magukat formálják tudatos állampolgárrá a résztvevők, addig a folyamat és a cél ugyanaz.

Ha az állampolgári nevelés sikeres, akkor a közösség is formálódik, identitása erősödik és ez egyben hozzásegíti az egyént, hogy megértse azt, hogy még ennél is nagyobb közösségnek a tagja a csoportjával/helyi közösségével együtt. Sok képzésről és kezdeményezésről elmondható, hogy nem éri el a kívánt célt, mert a szándék és az eredmény nincs összhangban. Ez azt jelenti, hogy nem történik meg a remélt újítás, s annak hiányában a társadalmi innováció csak terv marad, szétfosló füst. Az állampolgárságra nevelés esetében viszont dupla kötést alkalmazunk: ez a kötelék a biztosíték arra, hogy ha a folyamat jól felépített, akkor a nem formális képzés valóban az állampolgári identitás tudatosításáról, erősítéséről szól, és ez az aktív állampolgársághoz vezet.

## Összegzés

Az állampolgárságra nevelés sokszor és sok helyen jelen van, de felbukkanása időnként azokra hidakra emlékeztet, amelyek még nem vezetnek sehová, a további építkezés várát magára.

Az állampolgári identitás alapesetben szunnyad, arra akkor van szükség, amikor a „*társadalmi játékszabályok*” ismeretére van szükség, az adott állam polgáraként megélt emberi és polgári jogok és kötelezettségek körül zavar támad, értelmezési kérdéssé válik, vagy érdekek sérülnek, esetleg az ismeret hiánya hátrányos helyzetet teremt. Az identitáshoz felismerések sokasága vezet, tanulási folyamaton keresztül lehetséges hozzá eljutni.

Az állampolgárság megtanulása, megélése ezért közösségben történhet eredményesen. Az ember társas lény, így az állampolgár is szükségképpen sokaság részeként értelmezhető. E politikai közösség tagjaként kell értelmeznie önmagát az egyénnek ahhoz, hogy állampolgárrá váljon. Az állampolgárságra nevelésben lehet cél ez a közösségi tudat, ahogyan lehet cél az ismeretanyag átadása, elsajátítása is, valamint ennek a tudásnak az alkalmazása egyéni vagy közösségi érdekből. A cél ilyen meghatározása leginkább arra jó, hogy kiderüljön, hol tart a társadalmi megújulás folyamata. Minden eleme szükségszerű,

a fókusz csak áthelyeződik. A „társadalmi játékszabályokat” az állampolgári nevelés során tudja elsajátítani minden résztvevő. Az állam és az állampolgároknak is megvan a jó állampolgár képük, a demokratikus állampolgárságra nevelés tudatos és aktív állampolgárokat vizionál, akik e tulajdonságaik segítségével képesek „helyi hőssé” válni vagy azok mögé támogatóként beállni, és közösen újító folyamatokat vinni véghez. Ez az, ami elvezet minket ismét a társadalmi innováció fogalmához.

A tudatosan megélt állampolgárságra úgy tekintünk, mint a társadalmi innováció céljára és egyben eszközére: az aktív, demokratikus állampolgár kompetenciái hasznosulnak a közösségi problémamegoldás során, és így a társadalmi innováció során is. Tehát a társadalmi innováció kezdő lépése lehet már az is, ha az állampolgárságra nevelés, mint igény megjelenik a közösségben.

Az állampolgársághoz szükséges ismeretanyag befogadásához és hasznosításához a nem formális nevelés önkéntes részvétele nyújthat leginkább megfelelő keretet. Az önkéntes, nem formális képzésben megvalósuló állampolgárságra nevelés közösségi tanulásként értelmezhető. A közösségi tanulás pedig a társadalmi innováció egyik jelentős, kezdő állomása. Elméletünk szerint abban az esetben, ha az állampolgárságra nevelésnek sikerül az ismeretanyag és attitűd mellett a készség-képességet is fejlesztenie, akkor az ott jelenlévő állampolgárokból a közösségi ügyekben cselekvő, azaz aktív állampolgárok válnak, és ez a cselekvés változást jelenthet a közösség életében, ezáltal társadalmi innováció jöhet létre.

Véleményünk szerint a nem formális képzésen részvételnek önkéntesnek kell ahhoz lennie, hogy ez a csoportidentitás pozitív önkategorizáció legyen. A nem formális képzésben nem diákként, hanem állampolgárként tekint az egyén magára és közösségére, így az állampolgári ismeretanyaggal való tudatos találkozás mellett a csoportidentitás erősítése is megvalósul. Olyan közösségi tanulást tartunk szükségesnek, amelyben markánsan jelen van az állampolgári tudás ismeretanyaga, a cselekedve tanulás gyakorlatokra épülő módszere és az állampolgári identitás megszólításának eszközei.

Az állampolgári identitás csoportidentitás, de egyéni felhasználói vagyunk egy kizárólag nagyobb közösségben értelmezhető szerepnek. Ha a tanulási folyamat érinti az egyén és/vagy közösség állampolgári identitását, szerepét, akkor elgondolásunkban a társadalmi innováció katalizátorává képes válni ott, ahol a közösségi tanulás kifejezetten az állampolgárság megéléséről szól. Amennyiben az állampolgárságra nevelés közösségi tanulásként valósul meg, úgy eredményesség esetén társadalmi innovációnak is tekinthető.

## Irodalomjegyzék

- Bakacsi, G., Bokor, A., Császár, C., Gelei, A., Kováts, K. & Takács, S. (2004). *Stratégiai emberi erőforrás menedzsment*. KJK-KERSZÖV Kiadó.
- Beck, U. (1992). *Risk Society: Towards a New Modernity*. SAGE Publications.
- Benedek, J. (2019). Az innováció földrajza. In T. Sebestyén Szép, Z. Nagy (szerk.). *Embertér-idő* (pp.32–42). Bíbor Kiadó.
- Benedek, J., Szendi, D., Lipták, K. (2020). Az innováció vizsgálatának elméleti és gyakorlati kérdései: a társadalmi innováció Magyarországon. *Erdélyi Társadalom*, 18(2), 19–35. <https://doi.org/10.17177/77171.246>
- Bradford, N. J. (2003). *Cities and Communities That Work: Innovative Practices, Enabling Policies*. Toronto, Canadian Policy Research Networks. [https://www.academia.edu/25738790/Cities\\_and\\_Communities\\_that\\_Work\\_Innovative\\_Practices\\_Enabling\\_Policies](https://www.academia.edu/25738790/Cities_and_Communities_that_Work_Innovative_Practices_Enabling_Policies) Letöltés dátuma: 2024. 11. 18.
- Bullain, N. (2005). Átfogó nonprofit jogi reformkoncepció: lépések egy értékalapú civil jövőkép felé. *Civil Szemle*, 5-27. [https://www.civilszemle.hu/wp-content/uploads/2020/02/02\\_Civil\\_Szemle\\_2005\\_1\\_web.pdf](https://www.civilszemle.hu/wp-content/uploads/2020/02/02_Civil_Szemle_2005_1_web.pdf)
- Edwards, M. (2014). *Civil Society*. Polity Press.
- Ferge, Zsuzsa. (1996). *Az állam dolgáról - Eötvössel szólva Eötvös József és az állam* [http://www.fergezszusa.hu/docs/az\\_allam\\_dolgarol.pdf](http://www.fergezszusa.hu/docs/az_allam_dolgarol.pdf) Letöltés dátuma: 2024. 11. 18.
- Ferguson, N. (2021). *A tér és a torony - Hálózatok, hierarchiák és harc a globális hatalomért*. Scolar Kiadó Kft.
- Florida, R. (2002). *The Rise of the Creative Class*. New York: Basic Books.
- Farrant, R., Pyle, J.-L., Lazonick, W. & Levenstein, C. (szerk.) (2001). *Approaches to Sustainable Development: The Public University in the Regional Economy*. Amherst, MA: University of Massachusetts Press
- Forray R. K. & Kozma T. (2013). Közösségi tanulás és társadalmi átalakulás. *Iskolakultúra*, 22(10), 3–21.
- Forray, K. R., & Kozma, T. (2021). The locals and their new university – A case study of social innovation. *HERJ*, 11(4), 463–477. <http://doi.org/10.1556/063.2021.00039>
- Forray, R. K., Cserti Csapó T., Heltai B., Híves T. & Kozma T. (2015). Közösségi tanulás. In T. Kozma, E. Márkus, B. Szabó (szerk.), *Tanuló régiók Magyarországon: Az elmélettől a valóságig*. (pp. 177-204). Debreceni Egyetem Felsőoktatási K&F Központ.
- Forray, R. K., Kozma, T. (2011a). *Az iskola térben, időben*. Új Mandátum Kiadó.
- Forray, R. K., Kozma, T. (2011b). Visszapillantó. *Iskolakultúra* 21(1), 71-78.
- Forray, R. K., Kozma, T. (2013). „Menekülés az iskolától.” *Educatio*, 22(1), 23-34.
- Fricz, T. (2019). Civilitika – A civil társadalom kialakulása Nyugat- és Közép-Európában, illetve Magyarországon. *Polgári Szemle*, 15(1–3). 284–297. DOI: 10.24307/psz.2019.0918
- Geddes, M. (2000). “Tackling Social Exclusion in the European Union? The Limits to the New Orthodoxy of Local Partnership.” *International Journal of Urban and Regional Research* 24(4), 783-800.
- Giddens, A. (1986). *The Constitution of Society: Outline of the Theory of Structuration*. University of California Press.
- Habermas, J. (1996). *Between Facts and Norms: Contributions to a Discourse Theory of Law and Democracy*. MIT Press.
- Hammer, F. (1997) *Civil szervezetek a helyi közéletben* Kézikönyv Joint Center
- Harrison, B. – Weiss, M. (1999). Workforce Development Networks: Community Based Organizations and Regional Alliances. *The Journal of Sociology & Social Welfare*: 26 (1). Article 20. DOI: <https://doi.org/10.15453/0191-5096.2563>
- Juhász, E.(2014). *Tanuló közösségek, közösségi tanulás. A tanuló régió kutatás új eredményei*. CHERD-H. Center for Higher Education Research and Development. <http://mek.oszk.hu/14400/14471/14471.pdf>
- Juhász, E. (szerk.) (2014). *Tanuló közösségek, közösségi tanulás- A tanuló régió kutatás új eredményei*, CHERD-H Center for Higher Education Research and Development.

- Keane, J. (1999). *Civil Society: Old Images, New Visions*. Stanford University Press.
- Kóbor, M. (2007). A kultúrafogalom evolúciója a fordításméleti diskurzusban és a kultúrakoncepciók gyakorlati implikációi (doktori értekezés tézisei). *Fordítástudomány* 9(2), 37-55. [https://real-j.mtak.hu/16503/6/EPA04125\\_forditastudomany\\_2007\\_2.pdf](https://real-j.mtak.hu/16503/6/EPA04125_forditastudomany_2007_2.pdf)
- Kocziszky, Gy., Veresné Somosi, M. and Balaton, K. (2017) A társadalmi innováció vizsgálatának tapasztalatai és fejlesztési lehetőségei. *Vezetéstudomány Management Review*, 48 (6-7). 15-19. <https://doi.org/10.14267/VEZTUD.2017.06.02>
- Koronváry, P. (2008). Gondolatok a vezetéstudomány feladatáról. *Hadmérnök*, 3(2) 161-168. [http://hadmernok.hu/archivum/2008/2/2008\\_2\\_koronvary.pdf](http://hadmernok.hu/archivum/2008/2/2008_2_koronvary.pdf)
- Kossuth, L. (1852). *A demokrácia meghatározása*. <http://mek.niif.hu/04800/04882/html/szabadku0169.html> Letöltés dátuma: 2024. 11. 18.
- Kozma, T. (2015). A LeaRn kutatás. In T. Kozma, E. Márkus, B. Szabó (szerk.), *Tanuló régiók Magyarországon: Az elmélettől a valóságig*. (pp. 13-38). Debreceni Egyetem Felsőoktatási K&F Központ.
- Kozma T. (e 2018). Előszó In O. Endrődy-Nagy & A. Fehérvári (szerk.), *Innováció, kutatás, pedagógusok* ( pp. 11-12), HERA. [http://hera.org.hu/wp-content/uploads/2014/02/HERA\\_Evkonyvek\\_V.pdf](http://hera.org.hu/wp-content/uploads/2014/02/HERA_Evkonyvek_V.pdf)
- Kozma, T. (2012). *Oktatáspolitikai*. Budapest-Pécs Forrás: <https://mek.oszk.hu/11200/11203/11203.pdf>
- Kozma, T. (2014). Bevezető tanulmány – A tanuló régiótól a tanuló közösségig. In E. Juhász (szerk.), *Tanuló közösségek, közösségi tanulás- A tanuló régió kutatás új eredményei*. (pp. 4-19). CHERD-H.
- Kozma, T. (2018 a). Tanulóközösségek és társadalmi innovációk. *EDUCATIO*, 27(2), 237-246.
- Kozma, T. (2018 b). Tér és Torony: a társadalmi innovációk értelmezése. *EDUCATIO*, 27(2), 341-346. <http://doi.org/10.1556/2063.27.2018.2.15>
- Kozma, T. (2018 c). Társadalmi tanulás és helyi innovációk. In T.K. Fodorné (szerk.), *A felsőoktatási lifelong learning társadalmi és gazdasági haszna: kutatás – fejlesztés – innováció* (pp. 454-465). MELLearn Egyesület.
- Kozma, T. (2018 d). The role of learning in political change. *HERJ*, 8(3), 89-100.
- Kozma, T. (2019 a). Learning Communities and Social Innovations. In T. Kozma & E. Márkus (szerk.), *Learning Communities and Social Innovations* (pp. 11-24). Debreceni Egyetemi Kiadó.
- Kozma, T. (2019 b). A társadalomkutatás térbelisége. In: Péntes J.: Falu, város, periféria: határon innen és túl. *TÉR ÉS TÁRSADALOM*, 33(1), 185-189. <http://doi.org/10.17649/TET.33.1.3112>
- Kozma, T. (2019 c). Társadalmi tanulás és közösségi megújulás. *Korunk*, 30(5), 10-18.
- Kozma, T. (2019 d). A társadalmi innováció értelmezései. *Kultúra és Közösség*, (1), 5-11. <http://doi.org/10.35402/kek.2019.1.1>
- Kozma, T. (2021a). Community and innovation. In B. Julianna, K. Tamás, & M. Edina (szerk.), *Community Building and Social Innovation* (pp. 232-243). University of Debrecen, CHERD.
- Kozma, T. (2024) *Társadalmi innováció és szociális tanulás című előadás* 2024. 03. 08. <https://btk.pte.hu/hu/esemenyek/eloadas-prof-dr-kozma-tamas-tarsadalmi-innovacio-es-szocialis-tanulas> Letöltés dátuma: 2024. 11. 18.
- Kozma, T. és mtsi (2015): *Tanuló Régiók Magyarországon. Az Elmélettől A Valóságig*. CHERD. <http://mek.oszk.hu/14100/14182/14182.pdf>
- Kozma, T., & Márkus, E. (szerk.) (2019). *Learning Communities and Social Innovations*. Debreceni Egyetemi Kiadó.
- Kozma, T., Márkus, E., Szabó, B. (szerk.) (2015). *Tanuló régiók Magyarországon: Az elmélettől a valóságig*. Debreceni Egyetem Felsőoktatási K&F Központ.
- Larner, W.& Craig, D. (2002). *After Neoliberalism? Local Partnerships and Social Governance in Aotearoa New Zealand*. Auckland: Local Partnerships and Governance Research Group, University of Auckland. [https://www.researchgate.net/publication/255651674\\_After\\_Neoliberalism\\_Local\\_Partnerships\\_and\\_Social\\_Governance\\_in\\_AotearoaNew\\_Zealand](https://www.researchgate.net/publication/255651674_After_Neoliberalism_Local_Partnerships_and_Social_Governance_in_AotearoaNew_Zealand)

- Letenyei L. (2002). Helyhez kötött kapcsolatok. *Közgazdasági Szemle*, (49), 875–888.
- Lincoln, A. (1863). *All For the People, and All By the People*—Lajos Kossuth's Fight for Hungarian Independence. <https://ohiomemory.ohiohistory.org/archives/3834> Letöltés dátuma: 2024. 11. 18.
- Marshall, T. H. (1950). *Citizenship and Social Class*. Cambridge University Press.
- Nagy, Á. – Nizák, P. & and Vercseg, I. (2014). *Civil társadalom-nonprofit világ*. Új Ifjúsági Szemle Alapítvány
- Nemek Közötti Egyenlőség Európai Intézete (2024). *Civil társadalom* [https://eige.europa.eu/publications-resources/thesaurus/terms/1083?language\\_content\\_entity=hu](https://eige.europa.eu/publications-resources/thesaurus/terms/1083?language_content_entity=hu) Letöltés dátuma: 2024. 11. 18.
- Nyúl, E. A. (2023). Az emberi és polgári erényekről Az állampolgári kompetencia értelmezése. In Sz. Simon, R. Brdar-Szabó, A. Tóthné Litovkina (Eds.), *14 th International Conference of J. Selye University, 2022 Language and Literacy Sections* <https://doi.org/10.36007/4508.2023.119>
- OECD (2016). *Social Innovation Policy Framework for Croatia* [https://www.oecd.org/south-east-europe/programme/Social\\_Innovation\\_Policy\\_Framework\\_Croatia.pdf](https://www.oecd.org/south-east-europe/programme/Social_Innovation_Policy_Framework_Croatia.pdf) Letöltés dátuma: 2024. 11. 18.
- Pal, L. A. (2001). *Beyond Policy Analysis*. Toronto: Nelson.
- Paquet, G. (1999). *Governance Through Social Learning*. Ottawa: University of Ottawa.
- Pinke-Sziva, I., Kenesei, Z., Kiss, K., Kolos, K., Kovács, E., & Michalkó, G. (2020). Társadalmi innováció a városi desztinációk versenyképességének szolgálatában: Fókuszban az éjszakai gazdaság hatásainak menedzselése. *Vezetéstudomány Management Review*, 51(7-8), 2–12. <https://doi.org/10.14267/VEZTUD.2020.07-08.01>
- Platón (1971). Kritón. In Platón, *Szókratész védőbeszéde*, Kritón (91-143). Adams Kiadó.
- Putnam, R. D., Leonardi, R., & Nonetti, R. Y. (1993). *Making Democracy Work: Civic Traditions in Modern Italy*. Princeton University Press. <https://doi.org/10.2307/j.ctt7s8r7>
- Schumpeter, J. A. (1942). *Capitalism, Socialism, and Democracy*. Harper & Brothers.
- Terstriep, J., & Rehfeld, D. (2020). Bridging local embeddedness and global dynamics – the economics of social innovation. *European Planning Studies*, 28(5), 853–863. <https://doi.org/10.1080/09654313.2020.1766106>
- Youtie, J.- Bozeman, B. and Shapira, P. (1999). Using an evaluability assessment to select methods for evaluating state technology development programs: the case of the Georgia Research Alliance. *Evaluation and Program Planning* 22(1), 55-64. [https://doi.org/10.1016/S0149-7189\(98\)00041X](https://doi.org/10.1016/S0149-7189(98)00041X). <https://www.science-direct.com/science/article/abs/pii/S014971899800041X> Letöltés dátuma: 2024. 11. 18.

*K. Farkas Claudia*

## *„A GYEREKEK MŰVELŐDÉSÉVEL TÖRŐDNI KELL”*

### Absztrakt

A gyermekkortörténeti kutatások a gyermekség múltjának feltárására törekednek, a gyermek életét és körülményeit emelik tudományos kutatás tárgyává. A gyermekkor megismerésének procedúrájában lényeges szerepet tölt be a nevelési-oktatási intézmények vizsgálata (Szabolcs, 2011), melyek a gyermekkultúra közvetítő rendszerének is szerves részei (Bús, 2013).

A tanulmány célja, hogy bővítse az ún. szocialista időszak gyermekkoráról szóló tudást, közelebbről a Magyarországon az 1970-es évtized első felében az alsófokú oktatásban részt vevő gyermekek életéről, kultúrájáról való gondolkodást, „*A Tanító*” című pedagógiai folyóirat 1970-1975 közötti lapszámainak vizsgálata alapján. A kutatás arra keres választ, hogy léteztek-e az iskola által kiemelten kezelt kulturális és nevelési területek, mely szféra élvezett prioritást és milyen pedagógiai célokkal, jellemzőkkel. A témafelvetés újszerű, kevés információ áll rendelkezésre a felvetett problémáról a megadott korszakra vonatkozóan.

A vizsgálat primer („*A Tanító*” folyóirat) és szekunder forrásokra épül, metodológiai szempontból kvalitatív szemléletű, deduktív megközelítésű, feltáró és magyarázó jellegű, a dokumentumelemzés módszerével él. Megállapítást nyert, hogy a vizsgált periódusban az iskola által kiemelten kezelt területet jelentett a gyermekek olvasóvá nevelése és művészeti nevelése, megvalósításuk több síkon, a gyermekkultúra közvetítő rendszerén keresztül, új módszerek és felvetések bevonásával történt. Az „*olvasó ifjúság*” nem csupán pedagógiai, de társadalmi célkitűzésként manifesztálódott. Sokszínűen valósult meg a gyermekek művészi ízlésformálása, felismerték személyiséget építő hatását és a környező világ megértésében játszott szerepét.

A tanulmány szélesíti a szocialista időszak gyermekkortörténetének értelmezési kereteit, új tanulságokkal szolgál és megismertet korabeli oktatási módszerekkel, melyek továbbgondolhatóak a jelenben.

*Kulcsszavak: szocialista pedagógia, gyermekkortörténet; oktatás*

### **Bevezetés**

A gyermekkortörténeti kutatások a gyermekség múltjának feltárására törekednek, a gyermek életét és körülményeit emelik tudományos kutatás tárgyává. Az emberi élet múlását szemlélve a gyermekkor maga a kezdet, egyetemesnek tekinthető jellegzetességekkel, azonban univerzális, mindig és mindenütt meglévő gyermekkor nem létezik. Az érvényes gyermekparadigma alapján a gyermekség társadalmi konstrukció, melyet többféle változó – így a korszak, a kultúra – határoz meg. A modern gyermekkorértelmezésben a gyermek önálló társadalmi szereplőként jelenik meg.



A gyermekkor a legtöbb kultúrában az iskoláztatás korszakaként is megközelíthető. Az iskola fontos társadalmi tér, kapui a gyermeki létből a felnőtt lét felé vezetnek. A gyermekről való gondolkodásról vallanak nevelési célkitűzései, szellemisége és tevékenységformái. Ezért a gyermekkor lehetséges rekonstruálásának procedúrájában lényeges szerepet tölt be a nevelési-oktatási intézmények vizsgálata, azonban „*az iskolás gyermek konstrukciója [...] csak egy a lehetséges gyermekségkonstrukciók közül*” (Szabolcs, 2011, p. 13).

Amint a gyermekkorban is megvannak a maga sajátosságai, úgy a gyermekek kultúrájának is. A gyermekkultúra az egyetemes emberi kultúra része: a kultúra mindazon szellemi és tárgyi értékei, jelenségei, intézményei, közvetítési mechanizmusai tartoznak körébe, melyek a gyermekek érdeklődésére számot tarthatnak, nekik, értük, vagy általuk készülnek, örömet szerez nekik. Közvetítő rendszerébe szervesen beletartoznak többek között a nevelési-oktatási intézmények, a gyermekkönyvtárak, gyermekszínházak (Bús, 2013).

A tanulmány célja, hogy bővítse az ún. szocialista időszak gyermekkoráról meglévő tudást, közelebbről differenciálja a Magyarországon az 1970-es évek elején az alsófokú oktatásban-nevelésben részt vevő gyermekek életéről, történetéről, kultúrájáról való gondolkodást, „*A Tanító*” című pedagógiai folyóirat 1970-1975 közötti lapszámainak analízisével. A pedagógiai sajtó értékes neveléstörténeti forráscsoport, melynek problémátörténeti szempontú vizsgálata a gyermekségtörténet-írást új fejezetekkel gazdagíthatja. „*A Tanító*” szövegtörzse adekvát forrást jelent a kutatáshoz. A lap vizsgálata révén a tanulmány felderíti és azonosítja a gyermekek kulturális életével kapcsolatos tárgyköröket, és a problémafelvető írások alapján tárgyalja. A témafelvetés problematikájában, a kiválasztott forráscsoport tekintetében és az elemzésre választott periódus tekintetében is újszerű. Jelentőségét és a választott vizsgálódási periódust indokolja, hogy kevés információ áll rendelkezésre erre az időszakra vonatkozóan a magyarországi gyermekek kultúrájáról, életmódjáról. A tanulmány arra keres választ, hogy léteztek-e az iskola által kiemelten kezelt kulturális és nevelési területek „*A Tanító*” 1970-1975 közötti lapszámainak írásai alapján, mely kulturális és nevelési szféra élvezett prioritást és milyen pedagógiai célkitűzésekkel, továbbá a periodika írásainak tükrében mely jellemzőkkel írhatóak körül e területek.

A vizsgálat primer forrásokra („*A Tanító*” folyóirat) és szekunder bázisra épül, metodológiai szempontból kvalitatív szemléletű, deduktív megközelítéssel él, feltáró és magyarázó jellegű, a dokumentumelemzés módszerét alkalmazza. A neveléstörténeti kutatások jellemzően analitikus természetűek, az értelmezésre fókuszálnak, „*a feltárás különböző dokumentumokból leszűrt tények alapján történik*” (Szabolcs, 1996, p. 106).

A folyóirat cikkeinek analízisének a mai neveléstudományi szakemberek és gyakorló pedagógusok számára érdekes bepillantást enged a szocialista nevelés pillanataiba. Tanulásokkal szolgál tekintetben, hogy mely nevelési területek jelentettek prioritást az 1970-es évek első felében, emögött milyen pedagógiai megfontolások álltak, és milyen eszközöket alkalmaztak a megvalósításhoz. A feltárt információk összevetésre adnak lehetőséget a múltbeli és a jelenlegi pedagógiai praxis terén, támogatva a reflektív optikát. A tanulmány szélesítheti a szocialista időszak gyermekkortörténetének értelmezési kereteit, új

tanulásokkal szolgál és megismertet korabeli oktatási módszerekkel, melyek továbbgondolhatóak a jelenben.

### Történeti háttér

Magyarországon a második világháborút követően az ún. szocialista társadalom építése vette kezdetét, melynek sajátos pedagógiai rendszere épült ki (Pálfi & Vargáné Nagy, 2023). A pedagógiai kultúra szükségszerűen átpolitizálttá vált, a szocialista iskola az ún. szocialista-kommunista ember kinevelését állította előtérbe (Németh, 1997). A nevelés-oktatás központi irányítással működött, az intézmények a szocialista ideológia érvényre juttatásának helyeivé váltak. Horváth Attila úgy fogalmaz, hogy *„a kommunista párt az iskolát az engedelmes állampolgárok nevelésének eszközévé kívánta tenni.”* (Horváth, 2016). A rendszer az ifjúság szocialista orientációjú nevelésére nagy súlyt helyezett, mert ők építik a jövőt.

Az 1970-es évek érdekes periódusa a magyar oktatáspolitikának és a pedagógia világának. Az évtized során a párt oktatás feletti befolyása intenzívebbé vált. Az MSZMP Központi Bizottsága 1972 júniusában határozatot hozott az állami oktatásügy fejlesztéséről. *„Az állami oktatás helyzetéről és fejlesztésének feladatairól”* című dokumentum köré már saját korában mítosz formálódott, javarészt pozitív megítéléssel. A dokumentum azonban a kétarcúság jegyeit viselte magán: egyszerre volt reformfolyamatokat elindító és reformellenes, az oktatási rendszer működési problémáit diagnosztizáló, de arra gyógyírt nem kínáló, a tényleges megoldásokat elodázó. Vezérfonalát ideológiai tartalma adta, miszerint az új nemzedéket szocialista emberré kell nevelni (Kelemen, 2013). Kelemen Elemér szerint az 1972-es párthatározat *„az állami iskolarendszer állampárti kontrolljának megszilárdítása”*, és a szocialista szellemű nevelés kizárólagossága, mint alapelvek köré rendeződött (Kelemen, 2013, p. 11). A határozat úgy fogalmazott, hogy *„az ifjúsági nevelés az egész társadalom feladata, melyben a család, az ifjúsági szervezetek, az iskolán kívüli kulturális intézmények és a tömegtájékoztatási eszközök mellett az iskolának alapvető szerepe van. [...]”* (Kardos & Kornidesz, 1990, p. 672).

Ezekben az években amellet, hogy az oktatás továbbra is és masszívan a pártpolitika által uralt volt, a neveléstudomány és a pedagógia területén paradigmaváltás zajlott, új témák és horizontok jelentek meg (pl. új kutatási irányok meghatározása, az oktatás-nevelés tartalmi és módszertani korszerűsítése iránti érdeklődés, nemzetközi kitekintés igénye)(A köznevelés, 1974). A 70-es években messzire ható reformmunkálatok kezdődtek – egyik eredménye az 1978-as tantervi reform –, melyek a következő évtizedek oktatásügyére is befolyással bírtak (Kelemen, 2013).

A korszak iskolája nevelésközpontúként definiálta önmagát. Olyan nevelési szintér megteremtése volt a cél, ahol a magatartás formálása az elsődleges, az oktatási tartalom ezt követi. Kerékgyártó Imre megközelítése alapján *„A nevelésközpontú iskola hisz a gyermekben. Bízik bennük. Nem ismer reménytelen, elveszett tanulókat, akikkel már nem is érdemes foglalkozni.”* (Kerékgyártó, 1974, p. 1). A korabeli művelődéspolitikai irányelvei szerint *„a gyermekek művelődésével nem csak az iskolában, hanem a kultúra más területein is tervszerűen törődni kell.”* (Fényi, 1970, p. 28) A gyermekekre ennek megfelelően a korszak iskolája aktívan figyelt, sokféle programot szerveztek a szórakoztatásukra, nevelésükre.

Igyekeztek a gyermekek életében minél több szinten és módon jelen lenni, az oktatáson túlmenően a szabadidős tevékenységekben is. Az iskola alakítani próbálta a gyerekek művelődését.

### **„A Tanító” folyóirat**

A kutatási kérdések megválaszolásához „A Tanító” című folyóirat szisztematikus vizsgálata vezetett. A korszak nevelésügyi szakfolyóiratjának szövetében a lap fontos szál volt, az általános iskola alsó tagozatának világába kalauzolt. A lapnak hosszú fejlődéstörténete van: elődjének a „Néptanítók Lapja” tekinthető (1867-1944). A „Köznevelés” mellékleteként jelent meg „Alsótagozati Oktatás-Nevelés” cím alatt (1954-1963), folytatása „A Tanító Munkája” című periodika volt (1963 és 1967) (Géczi, 2010). 1968-ban megszületett „A Tanító”. A lap 2020-ban megszűnt.

A Művelődésügyi Minisztérium szakmai-módszertani lapjának célkitűzése volt, hogy „minden száma, minden cikke legyen színvonalban rangos, tegye közkinccsé a legjobb tapasztalatokat.” (Általános Iskolai Főosztály, 1974, p. 10). A lap összekapcsolta a pedagógiai elméletet a gyakorlattal, és miniszteriális lap létéből kifolyólag tolmácsolta-értelmezte az oktatáspolitikai döntéseit és célkitűzéseit.

A kutatás első lépéseként az 1970-1975 közötti lapszámok valamennyi írása áttekinthetőre került, majd a megértő-értelmező metódus alkalmazásával azon tartalmak azonosítása és kiemelése történt meg, melyek az alsó tagozatos gyermekek nevelése kapcsán az iskola által preferált, támogatott kulturális és nevelési területek témájához voltak köthetőek, majd a forrásanyag elemzése történt. A szövegkorpuszból három nagy tematikai egység volt azonosítható: az olvasóvá nevelés, a művészeti nevelés és a mozgalmi, melyből jelen tanulmány most az olvasóvá nevelés és a művészeti nevelés problematikájának bemutatására vállalkozik.

### **Az olvasóvá nevelés problematikája**

A gyermekek olvasóvá nevelése kardinális célkitűzés volt, amely szélesebb célrendszerbe illeszkedett. Rézműves János – miskolci vezető szakfelügyelő – „olvasó ifjúságról”, „olvasó nemzetről” beszélt „Az olvasóvá nevelés időszzerű kérdése” című írásában, mint elérendő és kívánatos társadalmi-politikai célról (Rézműves, 1970, p. 1). Egy másik szerző úgy fogalmazott, hogy „Olyan gyermekeket kell nevelnünk, akiknek a könyv az élmények, az esztétikai gyönyörködés forrásává, az ízlés és a szemléletformálás eszközévé válik.” (Hegedüs, 1973, p. 17) Az olvasás megszerettetése, és az olvasási készség javítása külső kényszerből is táplálkozott, tantervi előírások rögzítették, szakfelügyelői jelentések taglalták. Az olvasóvá nevelés céljáról az alábbi megközelítések érhetők tetten a folyóiratban: a könyv és az olvasás iránti érdeklődés, az olvasás iránti igény felkeltése és ébrentartása.

„A Tanító” lapszámait elemezve a cél megvalósítását akadályok keresztezték. Az olvasóvá nevelés kérdésével foglalkozó szerzők hangsúlyozták, hogy a kérdés összetett. A probléma nehézségének sokan tudatára ébredtek, ezt mutatja a témában született publikációk nagy száma. A cikkeket elemezve kirajzolódik, hogy a lap szerzői – akik között gyakorló pedagógusok, szakfelügyelők egyaránt voltak – szorongató kihívásnak élték meg a

helyzetet, ugyanakkor aktívan és ötletesen álltak a kérdéshez. Próbálták analizálni a kiváltó okokat, és javaslatokkal élni.

Az olvasóvá válás előtt álló egyik legfőbb akadályt az olvasási készség sekély szintjében látták a szerzők. A cél világos volt: jó olvasási készség kialakítása, melyet „*a gyermek minél előbb eszközként*” tudjon használni (Gledura, 1970, 23.). A „*Válják az olvasási készség a tanulás eszközévé!*” című hozzászólásában a cikk írója arra mutat rá, hogy a jó olvasási készség nem csupán a tanuláshoz, az ismeretszerzéshez elengedhetetlen, hanem a személyiség sokoldalú formálásához is, többek között az esztétikai élményekhez jutáshoz, és az erkölcsi neveléshez (Zágonyi, 1970). Rámutattak arra, hogy sok tanuló az alsó tagozatban nem jut olyan szintű olvasási készséghez, amelyre a felső tagozatban szükség lenne a sikeres tanulmányi előrehaladáshoz. Ha pedig nincs meg az olvasás magas fokú készsége, az megghiúsítja „*az olvasóvá nevelés tantervi célkitűzéseit*” (Rézműves, 1970, p. 2). Helyesen ismerték fel, hogy az értelmes olvasás készsége a tanulás egyik alapfeltétele, s ha e készség gyenge, nem csupán gátja a szaktantárgyak elsajátításának, de ezen túlmenően megakadályozza azt is, hogy a gyermek irodalomkedvelővé váljék, és szabad idejét hasznosan, építő módon tölthesse el.

Problematikus volt, hogy „*az olvasási készség követelményének egyöntetű értelmezése*” nem volt tisztázott (Szabolcsi, 1970, p. 5). Szabolcsi József a témával kapcsolatos írásában a szakfelügyelők által feltárt, és széles körben tapasztalt hiányosságokat elemezte. Eszerint a tanórákon a pedagógusok kevés teret szentelnek a hangos olvastatásra, úgyszintén kevés az otthonra adott olvasási feladat, és „*nem mindig példaszerű az olvasmány, a vers tanári bemutatása sem*” (Szabolcsi, 1970, p. 5).

A témában állást foglalók az olvasási készség fejlődésének gátló faktoraként azonosították a 4. és az 5. osztály közötti „*átmenet*” problémáit. Felhívták a figyelmet a követendő fokozatosságra, miszerint az alsó tagozaton biztos alapokat kell létrehozni, amelyre a felső tagozaton majd építeni lehet. Lényegesnek vélték, hogy az alsó tagozaton megvalósuló olvasástanítás és a felső tagozatos irodalomtanítás szervesen épüljön egymásra.

További gondként azonosították, hogy a gyerekek nem olvasnak eleget az iskolában. Rézműves János véleménye szerint minden lehetséges alkalmat meg kellene ragadni, amely a tanulókat „*olvasási helyzetbe*” hozza. Így például „*szinte mozgalommá lehetne fejleszteni azt az igényt, hogy a tanulók felolvassák az órákon kívül olvasott legkedvesebb meséik és olvasmányaik legszebb részleteit.*” (Rézműves, 1970, p. 2). Teljesítményközpontú megközelítéssel azt javasolta, hogy a tanulók olvasási teljesítményét a pedagógus értékelje és számítsa be a magyar érdemjegybe. Azonban a nem tantermi olvasmányok jeggyel történő értékelése-honorálása – a szép, ám iskolán kívüli olvasmányélményt újraélni a többiek előtti felolvasással – a gyerekek olvasási és felolvasási kedvére visszásan is hatott...

Az olvasási készség ellen ható további tényezőként nevesítették a témával foglalkozó cikkek készítői, hogy a gyermekeket (és szüleiket) mind növekvő arányban éri audiovizuális ismeretanyag. „*Ez olyan új műveltségi forrássá kezd napjainkban válni [...], amellyel a pedagógusnak számolnia kell. E hatás egyre fokozódó erővel jelentkezik mind a 2-4. osztály olvasásóráin, mind az 5-8. osztály irodalomtanításában, de később a felnőtté válás folyama-*

tában is.” (Rézműves, 1970, p. 2). Új pedagógiai teendővé vált, hogy „a képi irodalmi műveltség” egyoldalúságát az olvasás varázsával vegyítsék (Rézműves, 1970, p. 2). A lap írásaiból fény derül arra, hogy az olvasóvá nevelés akadályát látták a szerzők abban, hogy a szülők nem járnak elől pozitív példával, és a gyermekek közelében sok családban nincsenek könyvek.

A lap az olvasási készség fejlesztésében valamennyi pedagógus felelősségére rámutatott: „Az olvasási készség fejlesztése a tantestület egészének ügye! Azzá kell válnia! Amíg csak a magyartanárok gondja, addig gyökeres változás aligha várható. [...] Nem múlhat el egyetlen magyaróra sem az olvasás gyakorlása nélkül!” (Szabolcsi, 1970, p. 5) A folyóirat felvállalta, hogy teret enged az új ötleteknek, a pedagógiai kísérletezésnek, a „jó gyakorlatok” közzétételének. Az olvasóvá neveléssel foglalkozó nagyszámú írás elemzése révén megoldási módok azonosíthatók. A cikkek sorából ajánlások körvonalazódtak, sokan személyes példáikat, gyakorlati tapasztalataikat osztották meg a lap olvasóközönségével.

### **Olvasástanítás új módszerekkel**

Az olvasási készség fokozásának kulcsát a lap szerzői közül többen az olvasástanítás metodusainak megújításában vélték meglelni. A folyóirat hasábjai termékeny ötletbörzének adtak helyet, sokféle módszerrel ismerkedhettek meg a pedagógusok (Fábián, 1970). A javaslatok között szerepeltek többek között: a dramatizálás; a díszítő olvasás (a gyerekek a szavakat rokon értelmű jelentéspárjaikkal együtt olvassák); a szógyűjtés az olvasmányokból; az „olvasgatás”, vagy „böngészés” (differenciált foglalkozást jelent, amíg a pedagógus a gyengébben olvasókkal foglalkozik, az ügyesebbek figyelmét érdekes olvasnivalókkal köti le); egymás tanítása (gyengébben és ügyesebben olvasók alkotnak egy párt és egymásnak olvasnak); megemlékezés; vita; riport; napi krónika készítése.

Többen személyes pedagógiai módszertanukat mutatták be az érdeklődőknek, melyeket eredményesnek ítélték. Gledura Lajos „Így használtam fel az illusztrációt!” című cikke például arról szólt, hogy a pedagógusok miként tudnák kreatívabban használni az olvasókönyveket, a meglévő, rendelkezésre álló taneszközök miként válhatnak új eszközökké a pedagógusi kézben. Ennek egyik lehetőségét jelenthetné az olvasókönyvek illusztrációira épített óravezetés. „Olvasókönyveinkre [...] jellemző a gazdag illusztráltság [...] Sajnos sokan megfélekednek arról, hogy ezek az illusztrációk szerves részei az olvasmányok anyagának.” (Gledura, 1970, p. 23). Javasolja, hogy a pedagógusok vessék tüzetes vizsgálat alá illusztrációkat, és próbálják minél sokszínűbben, eredetibben beépíteni a tanórába, így elkerülhető a sablonosság. A szerző arra bátorította pedagógustársait, hogy induljanak el új módszerek felé, és az órafelépítések sivárságát váltsák fel figyelemfelkeltő munkaformákkal, melyek a gyerekek olvasási kedvére remek hatással lehetnek. A lap olvasói megismerhettek több tucat módszert, melyekhez leírások is társultak. Néhány a sorból: „napi krónika”, „szólánc”, „egymás tanítása”, „megemlékezés”, de a tréfák és viccek olvastatása sem kerülte el a szerzők figyelmét (Fábián, 1970, p. 32).

Egy további szerző is a didaktikai kísérletezésre bátorította a pedagógusokat: „Fel kell számolnunk az órák felépítésében és vezetésében meglévő merevségeket; mernünk kell kísérletezni új formákkal, s minden lehetőséget fel kell használnunk, hogy a gyermekek vonzódjanak az olvasmányokhoz és megszeressék az olvasást.” (Gledura, 1970, p. 23).

## Könyvtárak és könyvajánlók

A folyóirat népszerűsítette a könyvtárakat, mint közösségi és tanulástámogatási tereket is, amelyek az iskolák feladatköréhez kapcsolódnak, és kiegészíthetik azt. A szerzők arra hívták fel az olvasók figyelmét, hogy a könyvtárakban a gyermekek kellemes környezetben tanulhatnak, felügyelet alatt vannak, és karnyújtásnyira elérhetik a jobbnál-jobb irodalmakat. Vollmuth Frigyes úgy fogalmaz, hogy *„A könyvtárak megindultak az iskolák felé – az iskolák ne zárkózzanak el!”* (Vollmuth, 1974, p. 27). Egy másik szerző arról beszél, mennyire *„Jó nézni ezeket a könyvekkel társalkodó gyerekeket, és jó látni, hogy van mit olvasniuk.”* (Fényi, 1970, p. 28)

A kiadványban rendszeresek voltak a képekkel illusztrált könyvajánlók. A periodika ezzel a pedagógusokat és a szülőket is segíteni kívánta, mert a tanítókat gyakran keresték meg a szülők könyvvásárlás témájában tanácsért. A könyvismertetések hatékony segítséget jelentettek a gyermekirodalom birodalmában eligazodni kívánóknak. Magyar és külföldi művek egyaránt szerepeltek az ajánlottak listáján, így Bálint Ágnes, Csukás István, Szabó Magda és mások mellett a világirodalom alkotói is helyet kaptak.

## Az olvasó szakkörök szerepe

A folyóirat tág teret kínált a gyakorló pedagógusok írásainak, akik közül többen az olvasó szakkörök szervezésében találták meg a megoldást. Beszámoltak motivációikról, módszereikről és eredményeikről. Egy alföldi tanítónő, Szabady Magdolna arról írt, hogy *„A Tanító”* folyóirat egyik cikke adta számára az alapötletet a szakkör létrehozásához, melyet saját körülményeikre alkalmaztak: *„Az olvasószakkör nálunk a fizikai dolgozók jóképességű gyermekeinek nyújt segítséget. Mindenki előtt ismert, hogy ezek a tanulók ingerszegény környezetből kerülnek ki, szókincsük szegényes, kifejezőképességük nem kielégítő.”* (Szabady, 1971, p. 26). Insperger Teréz olvasószakkörének fő feladata az olvasási készség javítása volt. Három hónapos programjának első lépéseként a könyvtárba iratta be a gyermekeket, ahol aztán a motiváció felkeltése érdekében ki-ki az érdeklődési körének megfelelő művet kereshetett: mondákat, legendákat, verseket, vagy éppen ifjúsági regényeket. Így nem csoda, ha *„nagy buzgalommal és jókedvvel”* végzik a munkát – írta Insperger Teréz (Insperger, 1971, p. 26).

Érdekes gyakorlatot osztott meg olvasótársaival Mészáros Judit, aki osztálykönyvtárat alapított a tanulók hazulról hozott könyveiből. E gyűjteményből heti rendszerességgel könyveket kölcsönöztek, megtanította a gyerekeknek a könyvhasználatot, és azt is, miként vigyázzanak a művekre (Mészáros, 1971). Sikert ért megvalósítania pedagógiai célkitűzését, a gyerekek megszerették az olvasást, és érdeklődő olvasókká váltak.

## Vigyük közel a verseket a gyerekekhez!

Új irányból kívánta a gyermekeket az olvasóvá nevelés útjára terelni Kelemen Elemér. Meglátása szerint a kívánt célt a versek nagyban segíthetnék, ám *„a tanulók jelentős része érdeklődés nélkül, közömbösen fogadja a verseket. [...] az olvasók meglehetősen kicsiny hányadának jelentenek élményt, nyújtanak örömet, szórakozást a versek”* – írja (Kelemen, 1970, p. 14). Rámutatott: abban, hogy a versek szerves részévé váljanak a gyermek irodalmi nevelésének, a pedagógusoknak kiemelt szerepük van, nekik kell közel vinniük a

verseket a gyermekekhez. Alkalmazható a vers a szókincs fejlesztésében, az emlékezőtehetség javításában, a képzelőerő gyarapításában, az érzelmek gazdagítására. Tehát „*ha megtanítjuk gyönyörködni őket a költészet nyújtotta szépségekben, akkor lesz csak teljes értékű olvasástanításunk*” (Kelemen, 1970, p. 14). Felhívja a figyelmet arra is, hogy célszerű a technikai lehetőségekkel élni (magnó, hanglemezzel) a vers művészi bemutatása érdekében. Figyelemreméltó, hogy a szerző megemlékezik a „*versíró gyermekről*” is, akit örömmel üdvözl és bátorít.

### **Olvasóvá formálás a napköziben**

Az olvasóvá formáláshoz kitűnő színteret kínált a napközi, ahol a pedagógusok a tanulás és a szabadidő értékes eltöltése közötti egyensúly megteremtésén fáradoztak. Az olvasás megszerettetéséért játékos és változatos feladatokat találtak ki a gyermekek számára, bevezették őket a könyvek világába, érzelmeket és hangulatokat aktivizáltak, „*amely kiindulópontja az olvasási kedv ébredésének*” (Ölbey, 1972, p. 21). Hegedüs Andrásné szintén arra hívta fel a figyelmet, hogy a napközi otthonok kitűnő színterei lehetnek a könyvek megszerettetésének. Napközis diákjait hamar megismertette a könyvtár titkaival, „*a gyerekek válogathattak a sok szép, színes könyvből*” (Hegedüs, 1973, p. 17).

### **A művészeti nevelés problematikája**

A folyóirat érdekes színterjait jelentették a művészeti nevelés jelentőségével foglalkozó írások. A művészet nevelő hatása régóta ismert. Herbert Read szerint „*a művészetben kifejeződik a legbelsőbb emberi lényeg*” (Kiss, 2014, p. 71). Az ember a művészettel alkotóként és befogadóként tud találkozni, de a két funkció át is fedheti egymást (Kiss, 2014). Read vezette be a szakirodalmi beszédmódba a művészettel nevelés és a művészeti nevelés fogalmát. Különbségtétele alapján a művészettel nevelés esztétikai és erkölcsi célzatú képzést takar, míg a művészetre nevelés/művészeti nevelés nem más, mint a művészetek nyelvét megismertető iskolai módszer (Kárpáti, 2018, p. 767).

A művészettel nevelés modellje fellelhető például a reform- és alternatív pedagógiákban, vagy a Nemzeti Alaptantervben (Kiss, 2014). Kiss Virág rámutat, hogy a művészet nevelési eszközzé válhat (Kiss, 2014). A művészeti nevelés gazdagítja a gyermekek személységét, katarzisz élményt képes nyújtani. Közvetítésében a pedagógus szerepe kulcsfontosságú.

„*A Tanító*” folyóirat korabeli szerzői hatásosan érveltek a művészeti ízlésformálás fontossága mellett. Hangsúlyozták – akár csak az olvasóvá nevelés kapcsán – a pedagógusok felelősségét a művészeti nevelésben, mondván, „*A megfelelő műalkotások bemutatása [...] nem utolsósorban a tanító személyes képzőművészeti-esztétikai érdeklődésétől, rátermettségétől függ*” (Bereczné Saár, 1971b, p. 17). Az írások amellet érveltek, hogy az irodalom, a képzőművészet maradandó élménnyel ajándékozza meg a tanulót, és a korrekciós osztályokban tanulók is nagyon kedvelik a művészetet. „*A különböző művészetek együttes hatása feloldja a szorongásukat, gazdagítja érzelmvilágukat*” (Szakács, 1974, p. 30).

## Képzőművészet

A képzőművészeti nevelés pedagógiai célkitűzéseként a gyermeki érdeklődést az esztétikum megragadására kívánták irányítani, „küldetesként” interpretálták, hogy „minél több alkalmat adjunk tanulóinknak a szépség élvezésére, kialakítsuk bennük az esztétikai fogékonyságot” (Vass, 1970, p. 26). „A szép (a természetben, a művészetben, a társadalmi életben megnyilvánuló szép) már a kisgyermekre is erős hatást gyakorolhat. A hatás foka a gyermek általános érzékenységétől, a szép iránti fogékonyságától, valamint a családi, bölcsődei, óvodai és iskolai nevelés nyújtotta környezeti hatásoktól függ, ezért eltérő szintű lehet.” – írta Bereczné Saár Zsuzsa (Bereczné Saár, 1971a, p. 21). A fentiek szellemében javaslatok hangzottak el arról, hogy már az óvodai szinten kezdődjen el a gyermek esztétikai nevelése, így lehet megalapozni a művészi szép iránti fogékonyságot, a művészi hatás befogadását, értelmezését. Az esztétikusan kialakított környezet, a falakat díszítő alkotások, a hangszalagokról meghallgatott versek apró, ám hatásos lépések ahhoz, hogy a gyermek hozzászokjon a művészet varázsához. Művészetet minden foglalkozásra be lehet vinni, a pedagógus módszertani repertoárjának része kell(ene) hogy legyen. Ötletesnek kell lennie, megtalálni a kapcsolódási pontokat az adott tantárgyak és a művészet között. A szerzők a lap hasábjain a régi korok művészetében való gyönyörködés mellett a modern műalkotások megismerését, és a népművészet kincseinek felfedezését ajánlják.

Megragadható az a vélekedés, hogy a gyermek képzőművészeti nevelésére azért van szükség, hogy fogékonnyá tegye a művészetre, életre hívja a művészetek iránti igényét, orientálja, mit jelent az „értékes művészet”, és ösztönözze alkotások létrehozására.

## Színházi nevelés

„A Tanító” című lapban megjelent írások nagy nyomatékot helyeztek a gyermekek színházi nevelésére. Kimondott cél volt, hogy a gyermeket színházat értékelő, azt szerető emberré kell nevelni, aminek a megalapozása az iskolában kell hogy megtörténjen, a rendszeres színházlátogatások révén. Eképpen propagálták a színházat: „A színház a kultúrának [...] az ízlésformálásnak érdekes, izgalmas, sokrétű bázisa” (Bujdosó, 1973, p. 9).

Megfogalmazásra került, hogy a színház nevelőeszköz is egyben, az oktatásügy hatékony segítője. A színház mellett szóló érv volt, hogy építi a személyiséget, gazdagítja az érzelmeket, segít megérteni a környező világot, és mély élményt képes nyújtani. Mindezek alapján a témában megszólaló cikkek készítői amellet érveltek, hogy lehetőséget kell teremteni arra, hogy a gyerekek gyakran és rendszeresen vehessenek részt színházi előadásokon, azzal a céllal, hogy belső igénnyé váljon, és a gyermekek vonzódjanak, kötődjenek a színház világához.

A színház világára nevelő szándék érhető tetten a lapban megbúvó reklámokban is. Ez tükröződik például a „Mesélj magadnak” című, egyfelvonásos darabokat tartalmazó kötetről írott ismertetésben. A darabok (Hárs László: Mesélj magadnak!; Tarbay Endre: Nyár a havon; Végh György: Bíró Szép Anna) az Írószövetség és a Népművelési Propaganda Iroda Felszabadulási drámapályázatára íródtak, és a „legkisebbeket” célozták meg (sz. n., 1970a). A Népművelési Propagandairoda a lapban a „Pöttöm Színház” című művet ajánlotta olvasásra, a célközönséget az általános iskolai korosztály jelentette. 10-15 perces játsszási idejű jeleneteket, meséket, egyfelvonásos darabokat rejtett a kötet. Kiolvasható



az igyekezet, hogy a színjátszásra, és a színház világára fogékonyra tegyék már a legkisebbeket is (sz. n., 1970b). Röviden, célratörően, hatásosan mutatták be a remélt olvasóközönségnek, képeket is közöltek a kötetekről.

A gyermekszínház nevelési céljait az alábbiakban összegezték: első helyen az esztétikai nevelés állt és a lenyűgöző élmény nyújtása. Hangsúlyozták, hogy a gyermekszínházban az egyik alapvető követelmény a színészek szép beszéde, ne legyen nyafogós, affektált, gyermekded. Aláhúzták, hogy a gyermekszínházban nem helyénvaló a „gügyögés”, a „leereszkedés” a gyermekhez. Helyette meg kell tisztelni őt a színvonalas játékkal, gyönyörködtetni a versek szépségével, megmozgatni a fantáziát, igényes, szép beszédstílust mutatni, és persze nevetetni (Gábor, 1970).

## Összegzés

Megállapítható, hogy az iskola aktívan részt vett a gyerekek művelődésének és igényes szórakozásának alakításában. A periodika közleményei vallomást tettek arról, hogy léteztek az iskola által preferált kulturális és nevelési területek, melyek felé a gyermekeket navigálták: az olvasóvá nevelés és a művészeti nevelés prioritást élvezett. A gyermekek érdeklődését az irodalom és a művészetek felé terelték, azzal a pedagógiai célzattal és felismeréssel, hogy ezek a tevékenységek és színtereik élményszerűségükkel maradandó hatást váltanak ki a gyermekben, építik és jó irányba formálják a személyiségét, segítenek megérteni számára a környező világot. A könyvek társaságát kereső gyermek ideája nemes elképzelés volt, az „olvasó ifjúság”, az „olvasó nemzet” valóra váltása társadalmi célkitűzésként is manifesztálódott. A lap széleskörűen népszerűsítette az olvasást és a művészetet, felismerve a gyermekek művészi ízlésformálásának fontosságát, érzékenyített és érvelt is emellett. A folyóirat hangsúlyozta a pedagógusok felelősségét úgy az irodalmi, mint a művészeti nevelésben, és e tevékenységeket a nevelés hatékony segítőjeként is interpretálták. Az olvasóvá nevelés és a művészeti nevelés több síkon történt, új módszerek és egyéni ötletek felvonultatásával. Megállapítható, hogy a vizsgált periódusban az adott folyóirat által dokumentált módon a gyerekek könyvek és a művészet felé orientálása hangsúlyosan és sokszínűen valósult meg, a gyerekek művelődésével az iskola és a pedagógusok tervszerűen foglalkoztak. Az olvasóvá nevelés és a művészeti nevelés célja az volt, hogy a gyerekek életét gazdagítsa, váljon életük, mindennapjaik részévé a könyvekkel, a művészettel való találkozás. A javasolt és alkalmazott módszerek pedagógiai szempontból adekvátak, napjainkban is alkalmazhatóak, továbbgondolhatóak.

## Irodalomjegyzék

- A köznevelés fejlesztését szolgáló pedagógiai kutatások terve (1973-1990). *Magyar Pedagógia*, 74(1), 3-16.
- Általános Iskolai Főosztály (1974): Mindannyiunk nevében. *A Tanító*, 12(10), 2.
- Bereczné Saár, Zs. (1971a). A képzőművészeti alkotások szemléltetésének néhány problémájáról (1). *A Tanító*, 9(3), 21-23.
- Bereczné Saár, Zs. (1971b). A képzőművészeti alkotások szemléltetésének néhány problémájáról (2). *A Tanító*, 9(4), 17-19.
- Bujdosó, É. (1973). Gyermekeink kulturális fejlesztéséért. Bartók Színház. *A Tanító*, 11(11), 9.

- Bús, I. (2013). A gyermekkultúra vázlata. In Bús, I. (Szerk.): *Tanulmányok a gyermekkultúráról*. (pp. 7-24). PTE IGYK, Gyermekkultúra Kutatócsoport.
- Fábián, Z. (1970): Olvasásgyakorlási módok és változatok a 4. osztályban (VI., befejező rész). *A Tanító*, 8(6-7), 31-32.
- Fényi, A. (1970). Húsz esztendő – nyolcvanegymillió kötet. *A Tanító*, 8(11), 28-29.
- Gábor, I. (1970). Hókirálynő. Szovjet mesejáték a Bartók Gyermekszínházban. *A Tanító*, 8(10), 24.
- Géczi, J. (2010). *Sajtó, kép, neveléstörténet*. Iskolakultúra.
- Gledura, L. (1970). Így használtam fel az illusztrációt! *A Tanító*, 8(6-7), 23-24.
- Hegedüs, A. (1973). Olvasóvá neveltek a napközi otthonban. *A Tanító*, 11(11), 17-18.
- Horváth, A. (2016). A szovjet típusú diktatúra oktatáspolitikája Magyarországon. *Polgári Szemle*, 12(1-3). <https://polgariszemle.hu/archivum/103-2016-augusztus-12-2016-13-szam/allam-es-tarsadalompolitika/742-a-szovjet-tipusu-diktatura-oktataspolitikaja-magyarorszagon>. Letöltés dátuma: 2024. szeptember 1.
- Insperger, T. (1970). Olvasó szakkör. *A Tanító*, 8(11), 26.
- Kardos, J. & Kornidesz, M. (Szerk.). (1990). *Dokumentumok a magyar oktatáspolitikai történetéből II. (1954-1972)*. Tankönyvkiadó.
- Kárpáti, A. (2018). Bevezetés. *Magyar Tudomány*, 179(6), 761-772.
- Kelemen, E. (2013). Reform vagy forradalom az 1972-es párthatározat? *Neveléstörténet*, 10(1-2.), 5-33.
- Kelemen, E. (1970). Versek az alsó tagozatban. *A Tanító*, 8(6-7), 14-16.
- Kiss, V. (2014). A művészet mint nevelés, a nevelés mint művészet. *Neveléstudomány*, 2(1), p. 69-81.
- Kerékyártó, I. (1974): Gyermekünk magatartása. *A Tanító*, 12(10), 1.
- Mészáros, J. (1971). Szeretünk olvasni! *A Tanító*, 9(8), 27-28.
- Németh, A. (2016). A neveléstudomány diszciplína jellemzőinek változásai a sztálini diktatúra időszakában. In I. Garai I & B. Vincze & Z. Szabó (Szerk.), *Hiteles pedagógia. Tanulmányok Golnhofer Erzsébet tiszteletére* (pp. 94-109). ELTE Eötvös Kiadó.
- Ölbey, I. (1972). Olvasóvá neveltek. *A Tanító*, 10(4.), 21.
- Pálfi, S. & Vargáné Nagy, A. (2023). Ráhangoló gondolatok a szocializmus pedagógiai megértéséhez (pp. 5-9). In Pálfi, S. & Vargáné Nagy, A. (Szerk.): *Tanulmányok a szocializmus pedagógiai gyakorlatáról*. Debreceni Egyetemi Kiadó.
- Rézműves, J. (1970). Az olvasóvá nevelés időszerű kérdése. *A Tanító*, 8(9), 1-3.
- sz. n. (1970a). Egyfelvonásosok gyerekeknek. Könyvismertetés a „Mesélj magadnak!” című könyvről. *A Tanító*, 8(2), 23.
- sz. n. (1970b). Könyvismertetés a „Pöttöm Színház” című könyvről. *A Tanító*, 8(3), 22.
- Szabady, M. (1971). Olvasó szakkörünk. *A Tanító*, 9(1), 26.
- Szabolcs, É. (1996). Deduktív (analitikus) jellegű kutatások. In Falus, I. (Szerk.), *Bevezetés a pedagógiai kutatás módszereibe*, (pp. 106-121). Keraban.
- Szabolcs, É. (2011). *Gyermekből tanuló. Az iskola gyermek, 1868-1906*. Gondolat Kiadó.
- Szabolcsi, J. (1970). A 4. és az 5. osztály olvasáskészségének problémáiról. *A Tanító*, 8(6-7) 1-5.
- Szakács, T. (1974). Tapasztalataim a képzőművészeti foglalkozásokra. *A Tanító*, 12(6-7), 29-32.
- Vass, A. (1970). Népművészeti falitékánk története. *A Tanító*, 8(11), 26-27.
- Vollmuth, F. (1974). „Nyújtott oktatás”. *A Tanító*, 12(4), 27.
- Zágonyi, L. (1970). Válgék az olvasási készség a tanulás eszközévé! *A Tanító*, 8(9), 16-17.

*Bércesi Richárd*

*CSERKÉSZEK, LEVENTÉK, KISDOBOSOK ÉS ÚTTÖRŐK – AZ ISKOLÁN KÍVÜLI IFJÚSÁGNEVELÉS A HORTHY-, A RÁKOSI-, ÉS A KÁDÁR-KORSZAKBAN*

**Absztrakt**

Publikációm témája az iskolán kívüli, szervezett ifjúságnevelés, amely egy rövid összegzés a nagyrészt a jobboldali, konzervatív Horthy-korszakban működő Magyar Cserkészszövetségről és a helyére lépő Magyar Cserkészmozgalomról, a szintén ekkor aktivizált Leventemozgalomról, továbbá a szélsőbaloldali, kommunista diktatúra, a Rákosi-korszak idején, majd az 1956-os forradalom és szabadságharc leverését követő restaurációval az azt felváltó, majd fokozatosan „*puha diktatúrává*” váló államszocialista rendszerben, a Kádár-korszakban tevékenykedő Magyar Úttörők Szövetségéről.

Több kérdés is foglalkoztatott: Mikor, milyen minta és cél alapján jöttek létre a szervezetek? Volt köztük speciálisan hazai vonatkozású? Megközelítőleg hány taggal rendelkeztek? Voltak hasonlóságok? Milyen volt a mozgalmak egyenruhája? Kötelező volt mindenkinek (fiúknak és lányoknak is) a belépés? Hogyan élték meg a közösséghez való tartozást a tagok? Mindhárom szervezet esetében volt ráhatása az iskoláknak a működésükre? Milyen időközönként és milyen jellegű közös foglalkozásokat tartottak? Csak az iskolai élethez kötődő, vagy hétvégi, szabadtéri programjaik is voltak? Részt vettek a mozgalomban a szülők is, vagy csak és kizárólag gyerekszervezetekről beszélhetünk? Jelen volt az államhatalom politikai ideológiája a mozgalmak életében? Hogyan és milyen formában szolt bele a mindenkori hatalmi elit a különböző ifjúsági szervezetek működésébe? Milyen elvárásokat támasztottak feléjük? Jelen volt a militarizmus, a világháborúra való felkészülés a szervezetek mindennapi életében? Mi lett a sorsa a különböző mozgalmaknak?

*Kulcsszavak: Magyarország; iskolán kívüli szervezett ifjúságnevelés; jobboldali konzervativizmus; kommunizmus és államszocializmus.*

**Bevezetés**

A XIX-XX. század fordulójára Európa szinte összes országában bevezetésre került az általános tankötelezettség, amely által megvalósult az egyház vagy az állam által fenntartott iskolákban az intézményesített oktatás és nevelés. Az ifjúságnak az iskolán kívüli nevelésére azonban ekkor még nem helyeztek nagy hangsúlyt, mivel nem ismerték fel a társadalomszervező erejének és a politikai propagandaértékének a jelentőségét (Vági, 2007, p. 22).

Az 1914. július 28-án kitört első világháborúnak az 1918. novemberi lezárulása alapjaiban rajzolta át Európa térképét. A győztes Antant-hatalmak a megszerzett európai hegemónia és a status quo fenntartására, a vesztes Központi Hatalmak tömbjéhez tartozó országok pedig a számukra megalázó területveszteségek és a nemzeti büszkeségükön ejtett

csorba miatti revansra törekedtek. Mindez hozzájárult ahhoz, hogy az európai társadalmak egy része különböző okokból, de fokozatosan radikalizálódni kezdett, ami több országban is totalitárius rendszerek (pl.: a szélsőbaloldali, kommunista Szovjetunió, a szélsőjobb oldali, fasiszta Olaszország és a náci Németország) kialakulásához vezetett, amelyek viszont már a társadalom egészének, így az ifjúságnak az életét is az általuk létrehozott szervezeti keretek között akarták irányítani és az egypárti diktatúra ideológiájára nevelni (Vági, 2007, p. 22-23).

Az 1920. június 4-én aláírt Trianoni békeszerződés következtében a területe 2/3-át elvesztő Magyar Királyságban 1944. október 16-ig, Szálasi Ferenc és a Nyilaskeresztes Párt - Hungarista Mozgalom hatalomra jutásáig nem jött létre totális diktatúra. A Vitéz Nagybányai Horthy Miklós nevével fémjelzett, az első világháború végén újból függetlenné váló Lengyelországhoz hasonló, jobboldali konzervatív, korlátozott parlamentarista, autoriter politikai rendszer azonban szintén vágyott a szomszédos államokkal szembeni területi revízióra, amelynek az eredményeként fokozott figyelmet fordított az ifjúság nevelésére is (Püski, 2010, p. 26-36; Ungváry, 2010, p. 90-95).

A fiatalok ideologizálásának a fontosságát, az ebben rejlő politikai potenciált az elvesztett második világháború 1945-ös lezárulását követően, a második Magyar Köztársaság rövid időszaka után, az 1948/1949 fordulóján létrejövő, a Rákosi Mátyás vezette kommunista rezsim, majd pedig az 1956-os forradalom és szabadságharc leverésével a Kádár János nevével restaurált, a kezdetben szintén szélsőbaloldali diktatúraként induló, majd az államhatalomnak a társadalommal való, 1963-as kiegyezését és az általános amnesztiát követően, a fokozatos enyhülés eredményeként „puha diktatúrává” átalakuló államszocialista rendszere is felismerte (Romsics, 2005, p. 365; Pap, 2021, p. 122).

Munkámban a nagyrészt a Horthy-korszakban működő Magyar Cserkészszövetségnek, majd az azt felváltó Magyar Cserkészmozgalomnak, az ekkor életre hívott Leventemozgalomnak, valamint a Rákosi-, és a Kádár-korszakban működő Magyar Úttörők Szövetségének (a továbbiakban: MÚSZ) a rövid történetét, legfontosabb jellemzőit tekintem át.

## **A Magyar Cserkészszövetség és a Magyar Cserkészmozgalom**

Az 1920-as évek elejére az ország összes iskolájában elterjedtek a XX. század elején brit mintára<sup>1</sup> a hazánkban is megjelenő cserkészcsapatok. A folyamatban nagy szerepe volt gróf Teleki Pál földrajztudósnak, korábbi magyar királyi miniszterelnöknek, aki az első kormányának az 1921-es lemondását követően, a közélettől némileg hátrébb lépve, „főcserkészként” 1923-ig a mozgalom magyarországi vezetőjévé vált, és a későbbiekben is komoly ráhatással bírt annak működésére. Erre utal, hogy a gödöllői magánbirtokán került sor az 1933-as, IV. Nemzetközi Cserkész Világjamboree (Világtalálkozó) megrendezésére, valamint az is, hogy a Felvidék déli részének az 1938. novemberi, az első bécsi döntéssel történő visszacsatolásakor a szervezet egyenruhájában vett részt Vitéz Nagybányai Horthy Miklós kormányzónak a Kassára történő, ünnepélyes bevonulásán (Romsics, 2005, p. 181; Pintér, 2010, p. 81; Püski, 2010, p. 91).

---

<sup>1</sup> A cserkészlet szellemi atyja Robert Baden-Powell volt, aki 1908-as „Scouting for boys” címet viselő könyvében fogalmazta meg a mozgalom alapvető célkitűzéseit, szabályait, lényegét, amely a reformpedagógia részeként egy új gyermekképet próbált meg kialakítani (Pukánszky - Németh, 1994, p. 565).

A Magyar Cserkészszövetség fő célkitűzését és ideálját még az első világháború idején, 1915-ben fogalmazta meg Sík Sándor, aki Finánczy Ernő értékpedagógiáját és Imre Sándor nemzetnevelés-elméletét alapul véve úgy fogalmaz, hogy „a jó cserkészsé csak az válhat, akinek kialakul a jellemes személyisége. Ez pedig csak olyan tudatos és egyéni önfejlesztő munkával érhető el, amelynek a középpontjában a minél teljesebb emberré, a minél jobb magyarrá válás áll” (Pukánszky és Németh, 1994, p. 565).

Sík a cserkészetről alkotott további nézeteit az általa szerkesztett, 1922-ben megjelent „Magyar Cserkészvezetők Könyvében” foglalta össze. Ebben a pedagógiáját illetően kifejti, hogy „a neveléstudományban és a pszichológiában egyaránt a modernség, a korszerűség, a hatékonyság és humánosság híve.” Ennek tükrében fontosnak tartotta „a derűs egyéni és közösségi fejlődést eredményező gyermek-, és ifjúkor megvalósulását, az emberek egyenlőségét, a köztük való szolidaritást, az egymás iránti tiszteletet és szeretetet, a hátrányos megkülönböztetés nélküli segítőkészséget” (Pukánszky és Németh, 1994, p. 565).

A Magyar Cserkészszövetség emblémája az arany színű körben elhelyezett lilium, amelynek a középpontjában a Szent Korona látható. Fehér színű köriratán fekete betűkkel a szervezet neve olvasható. Zászlója a magyar trikolor, benne a cserkészemlékével, ami alá a „Légy résen!” feliratot hímezték (Püski, 2010, p. 91).

A Magyar Cserkészszövetség egyenruhája a nemzetközi viselethez igazodva sötétszürke (vagy sötétzöld), árvalányhajjal rendelkező kalapból, továbbá a cserkészövvel ellátott hosszú-, vagy térdnadrágból, térdzokniból, valamint egy barna (vagy világosszürke) ingből állt. A ruhán a csapatszám mellett különböző jelvények (pl.: Cserkészemléké jelvény, Próba jelvény) is láthatóak, amelyek közül a legismertebb a Hungária-jelvény. Ezt az ingnek a jobb mell felőli részén hordják, és egy fehér színű háromszögben lévő, a két angol által közrefogott Kossuth-címerből, továbbá az alatta lévő „Hungária” (Magyarország) feliratból áll. A cserkészek nyakában egy jellegzetes, zöld színű nyakkendő is van, amit egy gyűrű (vagy más néven: „gubacs”) fog össze (Pukánszky és Németh, 1994, p. 565).

A Magyar Királyság számára vereséggel végződő, az első világháborút lezáró Trianoni békeszerződés 1920. június 4-ei aláírását követően a Magyar Cserkészszövetség jövője kérdésessé vált a megcsonkított, nacionalista érzelmekkel túlfűtött és a területi revízióra vágyó országban. Ennek az volt az oka, hogy a szervezetnek a katonai nevelést elvető, az igazi humánus értékek fontosságát hangsúlyozó, az egyetemes emberiség és a magyarság egymásra találását előmozdítani szándékozó célkitűzései (benne a Magyarországtól jelentős területeket szerző, ellenséges Kisantant-államokkal, akikkel Sík Sándor nézete szerint a nézetkülönbségek és a sérelmek ellenére sorsközösséget kell vállalni), szabályrendszere, valamint a „túlzott magyarkodással” szembeni elutasítása nem tükrözte teljes mértékben azokat a nézeteket, amiket a Horthy-korszak politikai elitje látni szeretett volna. Az állam ugyanis a cserkészetet a legfőbb feladatának „az ifjúságnevelést, a jövő vezető rétegének a kialakítását, és a nemzetnevelést” tartotta (Pukánszky és Németh, 1994, p. 565-566; Püski, 2010, p. 91). Ezért gróf Teleki Pál közreműködésére is szükség volt ahhoz, hogy az utódja, a gróf Bethlen István által vezetett kormány belügyminisztere, Ráday Gedeon újbóli működési engedélyt adjon az 1919-es Tanácsköztársaság idején betiltott moz-

galomnak, amit inkább a különböző radikális, irredenta szervezetekbe (pl. Magyar Országos Véderő Egylet – röviden: MOVE, Ébredő Magyarok Egyesülete – röviden: ÉME, Etelközi Vérszövetség), vagy a szintén ekkor megalakuló, hivatalosan „*ifjúsági szervezetként*” működő Leventemozgalomba integrált volna (Pukánszky és Németh, 1994, p. 565-566).

Végül Telekinek köszönhetően a Magyar Cserkészsövetség hivatalosan is újjászerveződhetett, viszont folyamatos rivalizálásban állt a fővédnökének az 1939-ben megalakult második kormányáig preferált Leventemozgalommal (Püski, 2010, p. 91).

Az 1924-ben 15 000, 1930-ban pedig már 45 000 főből álló, elsősorban középiskolás fiúk alkotta, elit ifjúsági szervezetnek tekinthető mozgalom tagjainak az összetartozástudatát erősítették a népszerű programjaik, a közös táborozások és a sportversenyek (Püski, 2010, p. 91), valamint a „*regőscserkészletnek*” hívott tevékenységük, amelyben többek között az ifjúságnak a társadalmi-szociális kérdések felé való fordítása is szerepet kapott. Ennek az elérése érdekében az 1920-as évek végétől falujárásokat szerveztek, aminek a keretében felfedezték a vidék néprajzi értékeit, továbbá jobban átláthatták a parasztságnak a sürgős megoldásra váró társadalmi helyzetét, problémáit és annak okait (Pukánszky és Németh, 1994. p. 566; Romsics, 2005, p. 181-182).

A második világháború előestéjén az Országgyűlés által megszavazott 1939. évi II. tc. (vagyis a „*Honvédelmi törvény*”)<sup>2</sup> rendelkezéseinek a hatásaként a Magyar Cserkészsövetséget hivatalos formában is a Magyar Cserkészmozgalom váltotta fel, amely egy jelentős lépés volt abba az irányba, hogy az ifjúsági szervezet egyfajta nacionalista fordulattal félkatonai mozgalommá váljon. Ennek jól látható jeleként a szervezet élére a Bárdossy László magyar királyi miniszterelnök vezette kormány a globálissá váló katonai konfliktusba való belépést követően, 1941 áprilisában egy tábornokot nevezett ki (Pukánszky és Németh, 1994, p. 565; Püski, 2010, p. 91).

A Magyar Cserkészmozgalom az új hivatalos programja szerint „*a lelkiileg kiegyensúlyozott és vallásos, fizikailag pedig erős, életrevaló és gyakorlatias fiúk kinevelését*” tartotta az elsődleges feladatának. A tagok őrsőkbe, rajokba és csapatokba szerveződve vettek részt a programokon (pl.: táborozás, felderítés, hadijátékok), ami a katonás életformának az érzését volt hivatott elősegíteni számukra (e célt szolgálta a tisztelgés bevezetése is), de mindezt „*kizárólag játékos formában, számos kalandos és izgalmas élménnyel párosulva*” (Romsics, 2005, p. 181-182).

A Magyar Cserkészmozgalom hivatalosan 1944. végéig működött, azonban gróf Teleki Pál 1941. áprilisi öngyilkosságát követően, a második világháború alatt egyre inkább háttérbe szorult a Leventemozgalommal szemben. A leginkább az egyházak által szervezett cserkészcsapatok a felsővezetésben történt személycserék ellenére is hűek tudtak maradni a Sík Sándor által megfogalmazott alapelvekhez, és továbbra is fontosabbnak tartották a humanitást a militarizmusnál. Ennek köszönhetően a mozgalom kevésbé radikális, mérsékelt szárnya mindvégig megőrizte a népszerűségét a magyar társadalomban (Pukánszky és Németh, 1994, p. 565-566).

---

<sup>2</sup> <https://net.jogtar.hu/ezer-ev-torveny?docid=93900002.TV&searchUrl=/ezer-ev-torvenyei?keyword%3DK%25C3%25B6z%25C3%25A9piskola> [Letöltés: 2024. március 27. 20:23]

A Magyar Cserkészmozgalmat végül „*a brit (vagyis ellenséges) orientációja miatt*” a Horthy-korszakot felváltó nyilas rémuralom idején az önmagát „*Nemzetvezetőnek*” nevező Szálasi Ferenc szélsőjobboldali, nyilas, hungarista kabinetje, a „*Nemzeti Egység Kormány*” rendelet útján betiltotta (Püski, 2010, p. 91).

A második világháborút követően, a nacionalista és a sovinszta eszméknek a szigorú száműzésével ismét a régi nevén, Magyar Cserkészszövetségként reaktiválhatta magát a szervezet. Bő egy esztendővel később, 1946-ban azonban a kisgazda Nagy Ferenc miniszterelnök vezette koalíciós kormány kommunista belügyminisztere, id. Rajk László rendelete újból felszámolta az önmeghatározásának a keresése miatt a számos belső konfliktustól sújtott, de továbbra is társadalmi népszerűségnek örvendő szervezetet, amely a legnagyobb riválisa volt a szerveződő MÚSZ-nak. A betiltását megelőzően a Magyar Kommunista Párt (a továbbiakban: MKP) és a hozzá köthető ifjúsági szervezetek egyaránt antideмократikus szemléletmóddal vádolták a cserkészet, ami „*jogalapot*” teremtett a belügyminiszter általi feloszlatására. A Magyar Cserkészszövetség szervezeteinek egy része 1948-ig próbált illegálisan tovább működni ellenállást kifejteni, ekkor azonban a Rákosi Mátyáshoz közel álló Dinnyés Lajosnak az első kormánya rendeleti úton beolvasztotta őket a MÚSZ-ba, amivel teljesen felszámolták a hazai cserkészet (Pintér, 2010. p. 86; Püski, 2010. p. 91.; Pap, 2021, p. 119).

A Magyar Cserkészszövetség újjászervezését egészen az 1989/1990-es rendszerváltásig nem engedélyezték (Püski, 2010, p. 91).

## A Leventemozgalom

A kormány által a Nemzetgyűlésnek<sup>3</sup> benyújtott, majd elfogadott 1921. évi LIII. tc.<sup>4</sup> értelmében az 1920-as évek elején megkezdte működését „*a minden 12 és 21 év közötti, rendszeres testnevelést nem nyújtó iskolába járó fiú és a katonai szolgálatra nem bevonult fiatal férfi*”<sup>5</sup> számára kötelező, speciálisan magyar intézményként ismertté vált Leventemozgalom, amely hivatalosan „*együleti formában tevékenykedő szervezetként a nemzeti szellemű nevelés elősegítése érdekében*” jött létre (Romsics, 2005, p. 182; Pintér, 2010, p. 78; Püski, 2010, p. 45), és nagy hangsúlyt helyezett a testnevelés, a sport, az önfegyelem, valamint a valláserkölcösség fontosságára is. A mozgalmat azonban valójában a Magyar Királyság számára a vesztes első világháborút lezáró 1920. június 4-ei Trianoni békeszerződésnek a haderő korlátozására vonatkozó előírásainak (az általános hadkötelezettség megtiltása, a hadsereg létszámának a maximalizálása 36 000 fővel) a kijátszására hozták létre, amelyben a militarizmus mellett a nacionalista nevelés jelentette az alapokat (Romsics, 2005, p. 147, p. 182; Püski, 2010, p. 45; Pap, 2021, p. 118).

A Leventemozgalom emblémája egy zöld sávval ellátott piros címerpajzs volt, amelynek a középpontjában a fehér kettőskeresztbe foglalt zöld színű „L” betű kapott helyet.

<sup>3</sup>Az egykamarás magyar Parlament hivatalos elnevezése a Horthy-korszak legelején, 1920 és 1926 között. A törvényhozás újbóli két-kamarássá válásával megszűntették (Püski, 2000, p. 7-22).

<sup>4</sup> <https://net.jogtar.hu/ezer-ev-torveny?docid=92100053.TV&searchUrl=/ezer-ev-torvenyei?keyword%3D1921> [Letöltés: 2024. március 27. 20:22]

<sup>5</sup> <https://net.jogtar.hu/ezer-ev-torveny?docid=92100053.TV&searchUrl=/ezer-ev-torvenyei?keyword%3D1921> [Letöltés: 2024. március 27. 20:22]

Zászlója nemzeti színű volt, amelynek a közepén a mozgalom szimbóluma volt látható. A hivatalos köszönési forma a „*Szebb Jövőt!*” volt, amelyre „*Adjon Isten!*”-nel kellett válaszolni. Előbbit szöveggként a szervezet zászlójába is belehímezték, ahol a mozgalom emblémáját körülölelő fehér-arany szalagnak a felső részében volt olvasható, arany betűkkel (Püski, 2010, p. 91).<sup>6</sup>

A leventék egyenruhája a sötét, fekete (vagy zöld) színű, magyaros, zsinóros mentét vette alapul, kiegészítőként a fejükön hordott, kócsagtollal ellátott kalappal, valamint bőrcsizmával. A második világháború idején zöld színű, térdig érő szövetkabátot is hordtak (Romsics, 2005, p. 147).

A mozgalom tagjainak a kiképzését a Magyar Honvédségben tartalékos tiszti rangot betöltő, vagy már korábban leszerelt tisztekből álló leventeoktatók végezték, akik hétvégenként (vagy nyári táborozások alkalmával) rendszeres test-, és menetgyakorlatokat tartottak nekik. Megismertették őket többek között a repülőgépből (ezt általában magaslesekkel helyettesítették) való ejtőernyős ugrás, valamint a fegyverhasználat alapjaival. Az utóbbinak a részét képezte a rendszeres és kötelező lögyakorlat is, ami miatt a Horthy-korszakban számos lőtér épült az országban (Romsics, 2005, p. 182).

A Leventék kötelességeit az „*Az Ifjú Leventék szolgálata*” című könyvben foglalták össze, amely mindenki számára kötelező olvasmány volt, ezért a tagfelvételnél egy ingyenes példányt adtak belőle (Romsics, 2005, p. 182).

A második világháború előestéjén az Országgyűlés által megszavazott 1939. évi II. tc. (vagyis a „*Honvédelmi törvény*”)<sup>7</sup> országosan egységesítve a működését, immáron hivatalosan is kötelező katonai előképző tanfolyamként jelölte meg a Leventemozgalmat, ahova ettől kezdve önkéntes alapon már a lányok és a fiatal nők is jelentkezhetnek (Püski, 2010, p. 45; Árvai, 2014, p. 127-142).

A globális katonai konfliktus utolsó szakaszában a Horthy-korszakot követő, az önmagát „*Nemzetvezetőnek*” nevező Szálasi Ferenc vezette szélsőjobboldali, nyilas, hungarista diktatúra kormányának a honvédelmi minisztere, Beregfy Károly a totális háború jegyében 16 éves kortól minden leventét hadkötelesnek nyilvánított. A kényszerosozással bevonultatott fiatalokat a minimális kiképzésüket követően azonnal a frontra küldték az ország területén a főváros irányába egyre nagyobb erővel előrenyomuló szovjet Vörös Hadseregnek a megállítására. Az amúgy sem kedvelt és a revízió megvalósításához vezető úton a „*szükséges rosszként*” emlegetett mozgalom a hadkötelezettségi korhatár leszállítása, valamint az egyre nyilvánvalóbbá váló, újabb világháborús vereség tudatában kezdett egyre népszerűtlenebbé válni a magyar társadalomnak a józanabbul gondolkodó és a túlélésért küzdő tagjai számára. A hadköteles leventéket a családjaik bújtatták a sorozótisztek elől. Aki megpróbált elrejtőzni, azt hazaárulás vádjával a nyilas, hungarista statáriális bíróság, a Nemzeti Számonkérő Szék elé állították, amely halálbüntetéssel is sújtotta a vétkeseket, a segítők pedig súlyos börtönbüntetésre számíthattak (Püski, 2010, p. 45; Árvai, 2014, p. 127-142).

---

<sup>6</sup>Napjainkban a leginkább a különböző szélsőjobboldali szervezetek és politikai formációk, pártok használják hivatalos köszönési formaként (Püski, 2010, p. 91).

<sup>7</sup><https://net.jogtar.hu/ezer-ev-torveny?docid=93900002.TV&searchUrl=/ezer-ev-torveny?keyword%3DKK%25C3%25B6z%25C3%25A9piskola> [Letöltés: 2024. március 27. 20:23]



Az ifjúság besorozása azonban nem hozta meg a kívánt eredményt, sokan ugyanis fegyveres harc nélkül adták meg magukat a szovjet Vörös Hadsereg katonáinak és estek inkább hadifogságba (Püski, 2010, p. 45; Árvai, 2014, p. 127-142).

A Leventemozgalmat végül a második világháború magyarországi hadműveleteinek a lezárulását követően, paramilitáris szervezetnek minősítve, az Ideiglenes Nemzeti Kormány 1945-ben betiltotta (Püski, 2010, p. 45).

### A Magyar Úttörők Szövetsége – Kisdobosok és Úttörők

A világ első úttörő mozgalma 1922-ben alakult meg a Szovjetunió fővárosában, Moszkvában. A közösség vezetői ifjúmunkások voltak, akiket a Szovjet Kommunista Párt (röviden: SZKP) pártlapja, a „Pravda”<sup>8</sup> „pioníroknak”, vagy más néven: „úttörőknek” nevezett el (Kovács, 1950, p. 3). Ez utóbbi megnevezés a későbbiekben állandósult, így a második világháború végén a Vörös Hadsereg megszállása alá kerülő Kelet-, és Közép-Európa országaiiban ugyanígy hívták a szovjet mintát egy az egyben lemásoló helyi változatokat is (Kovács, 1950, p. 3).

Az úttörőmozgalom magyarországi előzményei 1945 márciusára vezethetőek vissza, amikor az MKP és a Magyar Szociáldemokrata Párt (a továbbiakban: MSZDP) Trencsényi-Waldapfel Imre klasszika-filológus professzor javaslatára közös döntést hozott arról, hogy a Gyermekbarátok Országos Egyesületén belül az „új demokrácia jegyében” szervezzenek egy gyermekmozgalmat.<sup>9</sup> Az első, az egyes nagyobb települések helyi iskoláiban szervezett csapatok már az ősszel elkezdtek megalakulni az ország különböző pontjain, amelynek a tagjait az ekkor tartott újabb pártközi egyeztetést követően már úttörökként emlegették. Az első nyilvános megjelenésükre azonban csak 1946 tavaszán, a március 15-ei megemlékezéseken került sor. A mozgalom egészét lefedő, országos szervezettel ekkor még nem rendelkeztek, az ezt a szerepet betöltő MÚSZ a nyár folyamán, az 1946. június 2-án tartott Ifjúság napján jött létre. Az egységesítés jegyében megfogalmazásra került a mozgalom tagjainak a feladatait rögzítő, „Az Úttörők 12 pontja” néven elhíresült dokumentuma, kidolgozták az úttörőpróbák formáit, továbbá megtervezésre került a tagok kötelező formaruhája is, amihez azonban az 1949 augusztusában, Budapesten megrendezett Világifjúsági Találkozóig még nem tartozott hozzá az onnantól már kötelezővé váló, jellegzetes vörös nyakkendő (Kovács, 1950, p. 8; Romsics, 2005, p. 365).

„Ej, haj, száll az ének, zeng az ének...” címmel hivatalos indulójuk is volt, aminek a zenéjét Kodály Zoltán szerezte (Kovács, 1950, p. 8; Romsics, 2005, p. 365).

A MÚSZ erősítése az év folyamán további szervezetek alapításával folytatódott, de ez ekkor még nem volt számottevő (Kovács, 1950, p. 3; Pap, 2021, p. 119). A helyzeten az

<sup>8</sup>Magyar fordításban: „Igazság” (Kovács, 1950, p. 3).

<sup>9</sup>Nem ez volt a szélsőbaloldal első kísérlete egy saját gyermekmozgalom létrehozására. Magyarország első, Karl Marx nevét viselő gyermekcsoportját a Kun Bélához köthető kommunista rezsimnek, a Tanácsköztársaságnak a mindössze 133 napig tartó, 1919. március 21. és augusztus 1. közötti időszaka alatt, március 23-án alakították meg egy budapesti, a Rottenbiller utcában működő polgári iskolában. A kérészerű szerveződést a diktatúra bukását követően felszámolták. Mindez három évvel korábban történt, mint az 1945 után a kommunista Keleti Blokkon belül nagy tisztelettel övezett és mindenki számára követendő példának tekintett Lenin pionírcsoport létrehozása, amit az SZKP hivatalos narratívája a szovjet pionírmozgalom mellett egyben a nemzetközi úttörőmozgalom megalapításának is tartott (Pap, 2021, p. 118).

sem változtatott, hogy az MKP által gyakorolt politikai nyomás eredményeként a budapesti tankerületi főigazgató 1946. október 10-től a fővárosi, majd a Vallás-, és Közoktatásügyi Minisztériumnak (röviden: VKM) az 1947. január 8-án kiadott rendelete pedig az ország összes általános iskolájában engedélyezte a gyermekmozgalom helyi szervezeteinek a megalakítását. Az MKP ezzel a lépéssel egy újabb frontot nyitott a „klerikális ellenzékkel”, vagyis az egyházakkal vívott harcában, amelyek az autonóm joguk adta lehetőséggel élve, a MÚSZ-szal szemben a szervezet legnagyobb, már hivatalosan betiltott riválisát, a Magyar Cserkészszövetséget támogatták, és megtiltották az úttörőcsapatok létrehozását a fenntartásuk alatt álló oktatási intézményekben. Az MKP minden törekvése ellenére az erről szóló egyházi rendelkezés egészen az iskolák államosításáról szóló 1948. évi XXXIII. tc.-nek<sup>10</sup> az Országgyűlés által történő elfogadásáig érvényben maradt (Pintér, 2010, p. 86.; Pap, 2021, p. 119).

A MÚSZ a magyar politikai rendszer fokozatos balra tolódásával párhuzamosan, 1947-től erősödni kezdett. Az 1948. júniusi iskolaállamosítást megelőzően, a május 24. és 26. között megrendezésre kerülő első országos úttörő-konferencia küldöttjei már összesen 1700 úttörőcsapatot és 100 000 mozgalmi tagot képviseltek (Pap, 2021, p. 119).

A MÚSZ-nak a magyarországi kommunista diktatúra 1948/1949 és 1956 közötti időszakában, a Rákosi-korszakban megfogalmazott, deklarált célkitűzése az volt, hogy az egymást „pajtásnak” nevező gyerekekből „*a legjobb hazafiakat, a legjobb állampolgárokat és a szocializmus építésének az élen járó harcosait*” nevelje ki. A hatalom elvárásai szerint ez „egyfajta megalapozása” volt annak, hogy a későbbiekben, a már fiatal felnőttekké váló egykori tagok ne csak a szocialista társadalomban, hanem az MKP és az MSZDP egymással való fúziójának az eredményeként létrehozott kommunista állampárt, a Magyar Dolgozók Pártja (a továbbiakban: MDP) ifjúsági tagozatában, a Dolgozó Ifjúság Szövetségében (röviden: DISZ), majd a helyét az 1956-ban átvevő új állampárt, a Magyar Szocialista Munkáspárt (a továbbiakban: MSZMP) fiataljait tömörítő Kommunista Ifjúsági Szövetségben (a továbbiakban: KISZ) is megtalálják „Ifjúkommunistaként” a szerepüket és helyüket, amivel egyben a párt teljes jogú tagjaivá is válhatnak. A Keleti Blokk többi kommunista államához hasonlóan a hazai pártvezetés nyíltan deklarált célja ezzel az volt, hogy az utánpótlás kinevelésével hosszútávon, generációkon át biztosítani tudja a szélsőbaloldali diktatúrának, majd az azt felváltó államszocialista rendszernek a Magyarországon való fennmaradását (Romsics, 2005, p. 365; Pap, 2021, p. 120; p. 122).

Ennek az első lépcsőfoka pedig az úttörővé válás volt, mivel a kommunista narratíva szerint a mozgalom tagja a „*rettenthetetlen harcával, munkájával, tudásával előre viszi a köz, az egész emberiség ügyét. Legfőbb hazafias kötelessége jól és szorgalmasan tanulni, mert az éltanulónak a haladást és a fejlődést szolgálja. Így válhat belőle kitűnő szakember, munkás, földműves, tudós, orvos vagy tanár. A pajtások a szorgalmas tanulással nemcsak tudást szereznek, hanem megszokják a rendszeres munkát is. Hozzászoknak, hogy*

---

<sup>10</sup> <https://net.jogtar.hu/ezer-ev-torveny?docid=94800033.TV&searchUrl=/ezer-ev-torvenyei?keyword%3D%2520iskola> [Letöltés: 2024. március 27. 19:06]

*kötelességüket teljesítsék, céltudatosan, fegyelmezetten dolgozzanak. De nem elég, hogy valaki személy szerint jól tanuljon, hanem meg is kell osztania a tudását a többiekkel és nevelnie kell a kisebbeket.*” (Kovács, 1950, p. 10).

A Rákosi-korszakban a majdani, a pártideológia szerint a közelgő harmadik világháborúra való felkészülés jegyében a kommunista hatalom az ifjúság ideológiai nevelését szintén fontosnak tartotta a társadalmon belül, ezért az osztályharcos szemlélet már az úttörők mozgalmi életében is megjelent azzal, hogy a tanulást „*a fiatalságnak a nemzetközi imperializmussal és a klerikális reakcióval szemben vívott harcaként*” definiálta, amivel „*segítik a dolgozó társadalmat*” (Pap, 2021, p. 120).

További elvárás volt, hogy „*a tanulásban, egymás segítségével, rendben, tisztaságban, fegyelemben példát mutassanak társaiknak és megszerettessék velük a munkát*”. Ennek a fontosságát olyannyira komolyan vette a pártvezetés, hogy a cél elérése érdekében „*Jó tanulással előre hazánkért!*” címmel mozgalmat is indított, amelynek az eredményeként 1949. március 15-én, a verseny ünnepélyes eredményhirdetésén 1000 úttörő számára adtak át kitüntetőt (Kovács, 1950, p. 8; Romsics, 2005, p. 365; Pap, 2021, p. 120).

A MÚSZ-t bemutató agitációs kiadványokban a szovjet „hősök” (pl.: a két pártvezető, Lenin és Sztálin)<sup>11</sup> mellett a gyerekek elé példaként állították a kortárs szovjet (pl.: a természettudós Micsurin és a biológus Pavlov), és a korábban élt tudósokat (pl.: a XVI. században megfigyeléseket végző Galileo Galilei-t),<sup>12</sup> a kutatókat, a munka hőseit (vagyis az 1950-es években „sztahanovistáknak” nevezett élmunkásokat), valamint az emberiség felszabadításáért küzdő forradalmárokat is (pl.: az SZKP-nak az 1917 és 1922 közötti orosz polgárháborúban harcoló tagjait, továbbá a Moszkva által csak a „Nagy Honvédő Háborúnak” nevezett második világháborúban elesett szovjet katonákat, vagy az 1789-es nagy francia forradalomból a jakobinus diktatúra szereplőit, különös tekintettel Robespierre-t), akiknek az életúját „*követésre érdemesnek tartották*” (Kovács, 1950, p. 3.; Romsics, 2005, p. 365).<sup>13</sup>

Az úttörők a társadalmi munkában (pl.: versenyfelajánlasként faültetést végeztek) és a ház körül is segédkeztek (pl.: otthon, vagy akár az egyik pajtás szüleinél, ha azok rá voltak szorulva a külső segítségre) (Kovács, 1950, p. 14).

A mozgalom tagjait az általános iskolák 6 és 14 év közötti tanulói alkották (Kovács, 1950, p. 4). A belépést a Rákosi-korszakban sem tették hivatalosan senki számára kötelezővé, viszont a tanároknak jeleznie kellett a szülők felé, hogy az esetleges nemleges választ adó diák számára „*erősen ajánlott, hogy csatlakozzon a helyes döntést hozó társai mellé a közösségben*” (Kovács, 1950, p. 4). Abban az esetben, ha valaki ennek ellenére sem lett tagja az úttörőmozgalomnak, akkor hivatalosan nem érte semmilyen fajta retorzió a

<sup>11</sup> Sztálin az utódja, a Nyikita Szergejevics Hruscsov által az SZKP 1956 februári, XX. Kongresszusán megtartott, eredetileg zártkörű, majd a nem sokkal később kiszivárogtatott beszédében történő elmarasztalásáig szerepelt az agitációs kiadványokban, ezt követően kikerült belőlük (Romsics, 2005, p. 365).

<sup>12</sup> A hivatalos indoklás szerint azért állították a Korajúrkorban élt tudóst követendő példává az ifjúság számára, mert „*Ő volt az, aki az akkori világ tudósaival és az egyház reakciós álláspontjával szemben ki merte mondani, hogy mégis mozog a Föld*” (Kovács, 1950, p. 3.).

<sup>13</sup> Elrettentésül a negatív példákkal is megismertették az úttörőket, amire a Rákosi-korszakban kiválóan alkalmas volt a koncepciók perек közül a kommunista rendszer ellenfeleinek kikiáltott, szovjet mintára „kulákoknak” nevezett, ellehetetleníteni kívánt módos parasztgazdák tárgyalásainak a társadalom többi tagjával való közös, kötelező megtekintése is, amire mindenkinek jegyet kellett váltania. Ezek jellemzően iskolaidőben zajlottak, ami miatt rendkívüli tanítási szünetet rendeltek el az érintett településeken és azok vonzáskörzetében is (Pap, 2021, p. 120).

szabad döntéséért az iskolában, viszont a hatalom szemében felmerülhetett a gyanú, hogy az érintett tanuló családja esetleg „politikailag nem megbízható, reakciós elem lehet”. Ezért általában minden diák belépett a szervezetbe (Romsics, 2005, p. 295).

A Kádár-korszakban ez a fajta nyomásgyakorlás megszűnt, a nemleges döntést tudomásul vették, a családok többsége pedig az iskolai élethez köthető formális aktusként tekintett az ifjúsági mozgalomban való tagságra (Romsics, 2005, p. 295, p. 365).

Az alsó és a felső tagozatos diákok szervezetenként elkülönültek, de mégis kapcsolódtak egymáshoz. Az elsőtől a harmadik osztályig (6 és 9 éves kor között) a tanulók foglalkozásai „kisdobosként” a „pajtáscsaládokban”, a negyediktől a nyolcadik osztályig (10 és 14 éves kor között) pedig „úttörőként” az „örsökben” zajlott. Az előbbi általában 20-25, a legtöbb esetben ugyanabba az osztályba járó gyerek alkotta. Vezetőjük a tanító volt. Az első osztályosokat a második félévben vették fel kisdobosnak, hogy „*az ezzel járó feladatok ne nehezítsék meg számukra az új környezetet jelentő iskolába való beilleszkedést, megelőzve ezzel a pajtáscsalád munkájának a hatékonyságcsökkenését is*” (Kovács, 1950, p. 4). A belépésre az avatási ünnepség keretében került sor, amelynek a fénypontjaként a meghívott szülők és a tanárok jelenlétében, a felső tagozatos úttörők kötötték a kisdobosok nyakába a „kisdobosságot” jelképező, kék mozgalmi színnel ellátott nyakkendőt, amivel a közösség teljes jogú tagjaivá váltak (Kovács, 1950, p. 4; Mátis Ildikó, közgazdász, szociológus. Interjúkészítés: 2024. május 7. A továbbiakban: Mátis-interjú.).

A kisdobosok ruhája az egységes kék nyakkendő és az ugyanilyen színű válllappal ellátott fehér felső mellett, a kisfiúk esetében fekete cipőből és nadrágból, a kislányoknál pedig kék vagy fekete szoknyából, fehér harisnyából és ugyancsak fekete cipőből állt. Műbőrből készült övet is kaptak, aminek a fémcsatján egy, a nemzeti színekkel ellátott dob volt látható, két ütővel (Romsics, 2005, p. 365). Az egyenruhát az Úttörők Boltjában lehetett beszerezni (Mátis-interjú). A kisdobosok zászlója kék (vagy nagyon ritkán vörös) alapú, piros-fehér-zöld színekkel szegélyezett volt, amelynek a középpontjában a mozgalom szimbóluma, a nagyrészt aranyárga, de nemzeti színekkel is ellátott dob kapott helyet (Romsics, 2005, p. 365; Mátis-interjú).<sup>14</sup>

Saját, havonta megjelenő újsággal is rendelkeztek, amely 1947-től 1949-ig először „*Hüvelyk Matyi*” néven, majd annak megszűnését követően, 1952-től „*Kisdobos*” címen alakult újjá (Romsics, 2005, p. 365).

A kisdobosok az iskolában minden héten egyszer tartottak összejövetelt, ahol minden tagnak kötelező volt a részvétel. Feladataikat a „*Kisdobosok 6 pontja*” néven elhíresült dokumentum rögzítette. A nagy létszámú csoportokban az életkori sajátosságoknak megfelelően, az egymással való játékon, az éneklésen, továbbá az „*egyszerű, de hasznos munkán*” volt a hangsúly, amiben a foglalkozást vezető pedagógus is tevékeny szerepet vállalt. További fontos program volt, hogy kéthetente, vasárnap is találkoztak egymással, amikor a szabadidejüket közös sétával, játékkal, kirándulással töltötték, vagy moziba mentek (Ko-

---

<sup>14</sup>Az üzlet a vidéki nagyvárosok közül például Pécs esetében a város főutcájában, a Kossuth Lajos utcában (ma: Király utca) működött. Forrás: Janus Pannonius Múzeum Pécsi Városháza Múzeum: Pécs Megyei Jogú Város térképei (1946-2024): Pécs város térképe (2024); Mátis-interjú.

vács, 1950, p. 4). Az államhatalom legfőbb célja ezzel az volt, hogy lehetőleg minél kevesebben vegyenek részt az aznapi szentmiséken, amely szokás a falvakban továbbra is erősen élt (Romsics, 2005, p. 365).

A gyerekek önállóságra nevelését, a felelősség-, és a kötelességérzetének az erősítését már ebben az életkorban is kiemelt ügyként kezelték, ezért a kisdobosok és az úttörők is egyaránt viseltek tisztségeket a pajtáscsaládokban, valamint az őrökben (pl.: mindkét szervezetnél volt tisztaságfelelős, rendfelelős és könyvtáros, az utóbbiaknál pedig őrsvezető és őrsvezetőhelyettes is) akiket az első összejövetelen választottak ki.<sup>15</sup> A vezetők a tanév során többször is ellenőrizték őket, hogy megfelelően lássák el a közösség által rájuk bízott feladatokat, „*mielőtt kenyérkeresőként elfoglalják a jól megérdemelt helyüket a dolgozó népi társadalom tagjai között*” (Kovács, 1950, p. 5).

A diákok negyedikes korukban váltak úttörővé. Ez a kisdobosokhoz hasonlóan avatási ünnepség keretében történt, amelynek a fénypontjaként a meghívott szülők és a tanárok jelenlétében, a csapatvezető tanár a diákok nyakába kötötte az úttörőmozgalom vörös színű nyakkendőjét, amivel a közösség teljes jogú tagjaivá váltak (Kovács, 1950, p. 5; Mátis-interjú).

Az úttörőegyenruha további részei a vörös függővel ellátott, a vállról lógó fehér síp és a szintén vörös színű válllappal ellátott fehér felső mellett, a fiúk esetében fekete cipő és nadrág, a lányoknál pedig kék vagy fekete (sötét) szoknya, fehér harisnya és fekete cipő volt. Műbőrből készült övet is kaptak, aminek a fémcsatján (a síphoz hasonlóan) a magyar zászló volt látható, benne a tábortűz szimbólumával (Kovács, 1950, p. 5; Mátis-interjú). A zászlórúdon az „*Előre!*” felirat volt olvasható, ami az úttörők hivatalos köszönéseként vált ismertté (Romsics, 2005, p. 365; Mátis-interjú). Az egyenruhát a kisdobosokéhoz hasonlóan az Úttörők Boltjában lehetett beszerezni (Mátis-interjú). Zászlójuk vörös alapú, nemzeti színekkel szegélyezett volt, amelynek a középpontjában a mozgalomnak a magyar zászló-tábortűz kombináción alapuló, az „*Előre!*” felirattal ellátott szimbóluma kapott helyet (Romsics, 2005, p. 365; Mátis-interjú).

Az úttörőcsapatot az 1941 és 1944 között működő Magyar Cserkészmozgalom szervezeti felépítéséhez hasonlóan több egység alkotta, amelynek a legkisebb része a kb. 8-10 tagot számláló őr volt, ahol a pajtások általában ugyanabban az osztályban tanultak, és azon belül egy szoros baráti kört alkottak. A kis közösséghez való tartozás és a közös programok pozitív hozadékaként tovább erősödött bennük az az összetartó erő, ami miatt sokan ma is szívesen és nosztalgiával emlékeznek vissza az úttörőként eltöltött évekre. Az őrsvezető a pajtások közül, szavazás útján került ki (Kovács, 1950, p. 5).

A kisdobosok pajtáscsaládjaihoz hasonlóan az őrök is hetente egyszer tartottak foglalkozásokat, ahol a játék mellett úttörődalokat (pl.: *Mint a mókus fenn a fán...*) énekeltek, sporttevékenységet folytattak, valamint az együttes olvasás keretében vitatkoztak a „*Pajtás*” és az „*Úttörő*” című mozgalmi újságok cikkeiről. Tevékenységükről jegyzet formájában kellett beszámolniuk az általuk vezetett „*Őrsi Naplóban*” (Romsics, 2005, p. 295).

<sup>15</sup>Osztályonként például egy pajtás a tanterem tisztaságáért, egy pedig a rendért volt felelős. Ez utóbbi tiszttségviselő a rongálások, az elhasználdás és a piszoktól való megóvás érdekében bízta a társait a tankönyvek és a füzetek becsomagolására, valamint egyúttal emlékeztette őket arra, hogy magukat és a ruházatukat is tartsák tisztán (Kovács, 1950, p. 5).

Az úttörők számára szakköröket szerveztek, amelyeknek a célja a tanulás továbbfejlesztése volt, ahol a résztvevők a természettudománnyal kapcsolatos, bennük megfogalmazódott kérdésekre adott válaszok mellett, a fizika és a kémia vonatkozásában a korábban tanult elméleteket alátámasztó kísérleteket és gyakorlati példákat is láthattak, továbbá barkácsolhattak (pl.: repülőgépmodelleket) vagy szerelhettek (pl.: rádió), esetleg egyéni igény alapján a mindenki számára kötelező orosz nyelvből kaphattak korrepetálást. Volt lehetőség arra is, hogy földrajzból, történelemből, irodalomból, valamint énekenéből mélyítsék tovább a tudásukat. A Rákosi-korszakban azonban különbséget tettek a gyerekek között, mivel a kiegészítő jellegű foglalkozásokon csak a legkiválóbb tanulmányi eredményeket elérő úttörők vehettek részt (Kovács, 1950, p. 12-13). A Kádár-rendszerben, az 1960-as évek közepén ezt a hátrányos megkülönböztetést megszüntették, és mindenki számára nyitottá tették a szakköröket (Romsics, 2005, p. 295).

A MÚSZ tagjai az iskolai ünnepélyeken kultúrműsort adtak, amiket szintén a közös foglalkozásokon terveztek meg (Kovács, 1950, p. 5.). A jó közösségi szellem kialakulásának a további elősegítése érdekében kihelyezett programokként kirándulásokat szerveztek, amelyeknek az elmaradhatatlan részei voltak az általában könyvjutalmakért zajló csapatversenyek (pl.: zsákban futás, kötélhúzás, számháború) is (Kovács, 1950, p. 5-6).

Az ős felett álló szervezeti egység az egy adott osztály összes úttörőjét tömörítő „raj” volt, amely az osztályközösséget érintő kérdések megvitatásával, feladataival foglalkozott (pl.: a tanulás egyszerűbbé és hatékonyabbá tételének a módszerei, kötelező olvasmányok átbeszélése). A legfontosabb döntéseket a „gyermek önkormányzataként” meghatározott rajtanács hozta, amelynek a vezetője az „ifjúvezető” (más megnevezéssel: „rajvezető”), vagy a pedagógus (az osztályfőnök) volt (Kovács, 1950, p. 6).

Az őrskökhöz hasonlóan a rajok sem korlátozták a tevékenységüket az iskolai falai közé, hanem azon kívül is tartottak összejöveteleket, a legtöbb esetben sporttevékenységeket és kirándulásokat, ahol az intézmények általi ajánlásoknak megfelelően, növényeket, ásványokat gyűjtöttek, vagy pedig megismerkedtek egy település (város, falu) népmeséivel, elbeszéléseivel, régi dalaival. Az ekkor szerzett új ismereteiket a következő rajgyűlésen osztották meg egymással. További kihelyezett program volt még a múzeumlátogatás, színházi előadások vagy mozifilmek megtekintése (ebbe kötelezően beletartoztak a szovjet propagandafilmeik is – pl.: Szergej Eisenstein „*Patyomkin páncélos*” című, 1925-ös alkotása), amit utána közösen ki is elemeztek. Rajgyűlésekre minden hónapban egy alkalommal került sor (Kovács, 1950, p. 6). A jó tanulmányi eredménnyel rendelkező rajok elismerésként karácsony előtt és a tanév végén ajándékot (pl.: szaloncukor, mozibelépő) kaptak az iskola vezetőségétől, aminek a hivatalos átvétele a rajvezető feladata volt, aki ezt követően szétosztotta azt az osztálytársai között (Mátis-interjú).

A rajok együttesen tették ki az adott iskola úttörőcsapatát, amelynek a tanácskozó és döntéshozó szerve a csapattanács volt, amit a csapatvezető irányított. A testület fő feladata a csapat (tehát az intézményben tanuló diákság) életének az irányítása és szervezése volt. Ennek keretében a legfőbb tevékenységi körének a társadalmi (tehát ingyenes) munka eredményes elvégzését, továbbá a kirándulásoknak és a sportversenyeknek a megszervezését, valamint az iskolai ünnepélyeknek a megtervezésében, lebonyolításában való segédkezését határozták meg (Kovács, 1950, p. 6).

A csapatgyűlésekre került a legritkábban a sor a mozgalmi életben, mivel általában két-havonta, vagy egy-egy jelentősebb ünnep alkalmával tartották csak meg a csapatvezető elnöklétével, ahol a rajokat a rajvezetők képviselték. Itt a résztvevők együtt hallgatták meg a csapattagoknak a munkájukkal kapcsolatos feladataikról és az azok eredményeiről szóló beszámolóit. A gyűlés helyszíne az e célt szolgáló, az iskolától általában különálló épület, a „Csapatotthon” volt (Kovács, 1950, p. 6).

A csapatvezető hatáskörébe azonban nemcsak a csapatgyűlések elnöklése, hanem a pajtásoknál tartott családlátogatás is beletartozott, mivel állandó kapcsolatban kellett állnia a szülőkkel annak érdekében, hogy a tanulók jó teljesítménye fennmaradjon, a magatartásuk pedig példaértékű legyen, és ne késsenek el a tanórákról, valamint a foglalkozásokról. Ha bármilyen téren hiányosság kezdett kialakulni, akkor a csapatvezetőnek azonnal értesítenie kellett a szülőket, a nevelőket, vagy az illetékes gyámhatóságot (Kovács, 1950, p. 19).

Ebben az úttörőcsapat és annak vezetője, valamint az iskola segítségére volt a Szülői Munkaközösség, amelynek az elnöke a tagok megbízásából felügyelte a megoldandó feladatoknak a hatékony végrehajtását (pl.: az iskolaépület takarítása, a gyermekek és a tanárok segítése a jó tanulás fokozásában). A jogkörei érvényesítése érdekében pozíciót kapott az úttörőcsapat vezetőségében is, amelynek az ülésein állandó jelleggel részt kellett vennie, hogy *„a csapat munkájáról, életéről, a mozgalom feladatairól, problémáiról rendszeresen tájékoztadjék”* (Kovács, 1950, p. 20). A Szülői Munkaközösség vezetőjével szemben ugyanis elvárás volt, hogy *„példát nyújtson a többi szülő felé, ami által ők is jobban a magukévá tehetik a csapatot, valamint a mozgalmat érintő kérdéseket és feladatokat”* (Kovács, 1950, p. 20).

A munkaközösség anyagi támogatással járult hozzá a táboroztatásokhoz, de a pajtások élelmezését is segítette azzal, hogy hozzávalókat gyűjtött a sütéshez és a főzéshez (pl.: liszt, cukor). A csapatok könyvtárai részére könyvet ajándékozott, valamint szerepet vállalt a tanév végén a kiváló tanulmányi eredményt nyújtó diákoknak szánt könyvcsomagok beszerzésében és összeállításában is. A tanévzáró ünnepélyen a tantestület által a jutalmazás módszereként átadott, motivációs erővel bíró könyvajándék vagy könyvutalvány mindig nagy örömet okozott az arra érdemessé váló tanulók többségének (Kovács, 1950, p. 19).

Ha valamelyik szülő a tanuló szándéka ellenére sem engedte a gyermekét a MÚSZ-ba, akkor szintén a Szülői Munkaközösségnek kellett *„kísérletet tennie arra, hogy a közösség erkölcsi nevelő hatásának a gyakorlati példáival meggyőzze a családot arról, hogy a tanulóknak jó helye lesz a mozgalomban”*. A családlátogatások során pedig a csapatvezetővel közösen hívták fel a figyelmet a továbbtanulás fontosságára (Kovács, 1950, p. 19-20).

A munkaközösségnek a mozgalomban való aktív részvételének a másik sarkalatos pontja volt, hogy a közösség népszerűsítésének a céljából a szülők egymást is motiválják a szerepvállalásban<sup>16</sup>(Kovács, 1950, p. 19-20). A Szülői Munkaközösségnek a MÚSZ-ba

<sup>16</sup>Például az édesanyák számára „ajánlottá tették”, hogy a pajtáscsaládok hatékony segítése érdekében maguk is vegyenek részt a kirándulásokon, díszítsék fel virágokkal a Csapatotthont, készítsenek játékokat, a lassan serdülőkorba lépő lányoknak pedig tanítsanak varrást és kézimunkát (Kovács, 1950, p. 19-20).

történő ilyen mértékű befolyása tovább erősítette a kommunista állampártnak a társadalmi élet minden területére kiterjedő, irányító szerepét (Romsics, 2005, p. 296).

Az éltanulóknak és „*az úttörő munkában kiváló csapatgárdistáknak*” további ajándék (és egyben a mozgalmat népszerűsítő propaganda) volt, hogy a nyári vakáció egy részét a Csillebérci Úttörő Nagytáborban tölthették,<sup>17</sup> ahol „*a szocialista testvériség szellemében a külföldi, baráti államokból*” (elsősorban a Szovjetunióból) érkező pionírokat is vendégül látták, akik ezáltal megismerkedhettek és szoros barátságot köthettek a MÚSZ tagjaival. Ugyanez fordítva is érvényes volt, Magyarországról is utaztak ki úttörők a Keleti Blokk többi országában lévő táborokba nyaralni, míg a legszerencsésebbek a Világifjúsági Találkozóra (röviden: VIT) is eljuthattak (Kovács, 1950, p. 17).

A táborozók szokása volt, hogy képeslapokat, táviratokat küldtek az otthon maradt családtagjaik számára, ezért az úttörőtábor egy saját, és nagy kihasználtságú postahivatallal is rendelkezett. Itt azonban nem a postai dolgozók, hanem a szintén közülük kikerülő úttörőpajtások teljesítettek szolgálatot, akiket postástanfolyamokon tanítottak be a nyár jelentős részét magában foglaló, rájuk váró munkára (Kovács, 1950, p. 15).

A Csillebérci Úttörőtábor megközelítése a gyerekek körében kifejezetten népszerűvé váló Úttörő Vasúton<sup>18</sup> történt, ahol ugyancsak a pajtások alkották a személyi állományt (pl.: jegykezelő, kalauz, mozdonyvezető). A vonalon való szolgálatteljesítés nagy kitüntetésnek számított a MÚSZ-on belül, mivel „*ekkora felelősséggel járó munkát csak a valóban éltanuló, és a közösségben is kiváló, példamutató tevékenységet végző pajtás kaphatott meg*” (Kovács, 1950, p. 15, p. 16).

A Balaton-part mellett sok diák számára jelentett élményt egy budapesti kirándulás is, amelynek a keretében eljuthattak az Úttörő Színházba és az Úttörő Moziba, valamint a Margitszigeten lévő, 1949 óta működő Úttörő Sporttelepre, ahol a testmozgás céljára foci-, röplabda-, és atlétikai pálya is a rendelkezésükre állt (Kovács, 1950, p. 15-16). A Rákosi-korszakban a kulturális nevelés részeként elvárás volt az úttörők felé, hogy a mozi és a színház kapcsán dolgot vagy rajtot készítsenek a látottakról (Kovács, 1950, p. 16), amiket a kulturális élet újabb, nem hivatalos ellenőrzési módjaként az iskola később átadott az MDP pártfunkcionáriusainak (Romsics, 2005, p. 296).

Szintén népszerű program volt a Budapest mellett, a Magyar Államvasutak (röviden: MÁV) által üzemeltetett Széchenyi-hegyi Úttörővasút is, amely 1948-ban kezdte meg a működését (Romsics, 2005, p. 296, p. 365).

A Rákosi-korszakban az úttörők számára kötelezővé tették a szocialista társadalom nagy ünnepeibe (pl.: március 21., április 4., május 1., augusztus 20., november 7., a DISZ, majd a KISZ kongresszusa, Sztálin születésnapja, 1952-ben Rákosi Mátyás 60-ik születésnapja) való bekapcsolódást és azokra való felkészülést is. Ilyenkor ünnepélyes csapatgyűléseket kellett tartani az iskolákban, ahova vendégként meghívást kaptak a szülők, az

---

<sup>17</sup>Csillebércnek a Rákosi-korszakban sokat emlegetett legendája szerint a Horthy-korszakban a később kivégzett Ságvári Endre és a zömében fiatalokból álló kommunista társai 1931-ben innen irányították az illegálisba szorult pártnak a helyi, majd országossá váló, végül elbukott szervezkedését a jobboldali, autoriter, korlátozott parlamentarista politikai rendszerrel szemben. Mindeközben az Ifjúságmozgalmat szervezők karöltve üzenetközvetítő szerepet is elláttak, valamint egyúttal gyűjtést is szerveztek az elveik miatt börtönözött társaiknak. A kommunista rezsim ezért a propagandának megfelelően Csillebércet „*a szabad ifjúság szimbolikus helyének*” tekintette, ahova büszkeség volt minden úttörő számára eljutni (Kovács, 1950, p. 15; Pap, 2021, p. 118).

<sup>18</sup>A vonal első szakaszát 1948. július 31-én adták át (Pap, 2021, p. 119-120).



MDP, valamint az egyéb társadalmi szervezetek képviselői is. Az ünnepekhez kötődően az úttörőszervezetek felajánlásokat is tettek, amelynek a keretében jótanulási versenyekre került sor a különböző csapatok (vagyis az iskolák) között. Az ekkor elért eredményeket pedig a legfelsőtől a legalsó szintig, a „jótanulási őrsi összejöveteleken” is személyenként átbeszélték (Kovács, 1950, p. 9, p. 13).

Az 1956-os forradalom és szabadságharc leverése utáni megtorlást követően a restaurált kommunista hatalom a társadalommal az 1963-ban megvalósult kiegyezése, és az ebből fakadó amnesztia után az államszocialista rendszerré váló enyhülés részeként fokozatosan kivette a mindennapi életből a Rákosi-korszakra jellemző, osztályharcos, a harmadik világháború közelgő kitörésének a lehetőségét vizionáló politikai-, és pártideológiának az erőltetett megjelenítését. Az új pártvezető, Kádár János pedig már a szabadságharc leverése után nem sokkal, az 1956 decemberében tartott pártértekezleten nyíltan elvetette az MSZMP és egyúttal az ország közvéleménye előtt is az elődjét, Rákosi Mátyást övező személyi kultuszt. Az új iránynak köszönhetően a MÚSZ is megváltozott. A politikai ideológia háttérbe húzódásával a mozgalom az 1960-as évek közepétől már valóban egyre inkább csak a gyerekek közösségteremtő és szórakozási lehetőséget nyújtó, a mindennapi életet, a tanulást (pl.: a tudomány és a technika), valamint a munka világát is megismertető szervezetévé vált (Romsics, 2005, p. 296-297; Pap, 2021, p. 122; Mátis-interjú). Az újragondolt MÚSZ népszerűsítésére a nyomtatott sajtó mellett a Magyar Rádió és Televíziót (MRT) is felhasználták (Pap, 2021, p. 121-122). A sikert bizonyítja, hogy 1965 májusában, az úttörővezetők első országos tanácskozásán már 350 küldöttel képviseltették magukat a különböző szervezetek (Pap, 2021, p. 122).

1966-ban az úttörőmozgalom a magyarországi megalapításának a huszadik évfordulóját ünnepelte, amelynek a kiemelt eseménye volt a Csillebércen tartott többnapos nyári ünnepeksorozat, amit Kádár János is személyesen tekintett meg. Ugyanekkor vette kezdetét az 1960-as évek második felének egyik legnagyobb beruházása, aminek az eredményeként Úttörőváros jött létre Zánkán, amely Közép-Európa legnagyobb ilyen jellegű létesítménye volt. Átadására a MÚSZ létrehozásának 25. évfordulóján, 1971. május 25-én került sor, ahol Kádár János is részt vett (Pap, 2021, p. 122).

Az 1989/1990-es rendszerváltáskor az úttörőmozgalmat Glatz Ferenc, a Németh Miklós vezette Minisztertanács művelődésügyi minisztere rendeleti úton felszámolta. Helyét az újjáalakuló, önkéntes szervezésen alapuló, ezért a kiterjedtségében az úttörőket meg sem közelítő Magyar Cserkészszövetség vette át (Romsics, 2005, p. 297).

## Összegzés

A Magyar Cserkészszövetségről/Magyar Cserkészmozgalomról, a Leventemozgalomról és a MÚSZ-ról elmondható, hogy a fő célkitűzésük valóban az ifjúság nevelése volt, azonban ennek a megvalósításában, a formájában és a szervezeti keretében nagyfokú eltérések mutatkoztak meg köztük. A különbségek okai a jobboldali, konzervatív Horthy-korszak és a szélsőbaloldali rezsim, a Rákosi-korszak, majd az 1956-os forradalom és szabadságharc leverését követően a restauráció eredményeként létrejövő, a kezdetben szintén kommunista diktatúráként induló, majd a hatalomnak a társadalommal való, 1963-as kiegyezését

és az általános amnesztiát követően fokozatosan enyhülő, „puha diktatúrává” váló, államszocialista rendszernek, a Kádár-korszaknak a politikai propagandájában keresendőek, amelyek az adott világtörténelmi helyzetnek megfelelően, egymáshoz képest teljesen más szemléletmód alapján határozták meg az általuk irányított ifjúsági mozgalmaknak a jellegét és legfontosabb feladatait, alárendelve azokat a saját politikai céljaiknak.

A gyermekközpontság és a jó élmények szerzésén alapuló, iskolán kívüli nevelésnek a lehetősége a leginkább a Magyar Cserkészszövetségnek, valamint a MÚSZ-nak a programjaira voltak jellemzőek, amelyek egy bizonyos ponttól kezdve az államhatalom általi felszámolásukig népszerűvé is kezdtek válni a magyar társadalom körében, amikor valóban e célok mentén szerveződtek, és nem a politikai propaganda, valamint a háborús retorika uralta őket.

Ezzel szemben a Horthy-korszakban a „szükséges rossznak” tekintett, nacionalista, sovinizta nézetekkel operáló és a militarista elemeket sem nélkülöző, előkatonai kiképzést is nyújtó, a fiatal fiúk és a férfiak számára az egyedüliként kötelező, a lányok és a fiatal nők esetében pedig önkéntes tagságú Leventemozgalommal végleg szembefordult az ország lakosságának a többsége, amikor a második világháború végén a totális mozgósítás eredményeként a létrejövő szélsőjobb oldali, nyilas, hungarista diktatúra kabinetje, a „Nemzeti Egység Kormány” a magyar fiatalokat a frontra küldte a szovjet Vörös Hadsereg csapatai ellen. Ez a két tényező együttesen vezetett ahhoz, hogy a harcok lezárulását követően a Leventemozgalom a három szervezet közül egyedüliként, a politikai változásoktól függetlenül végleg betiltásra került.

## Irodalomjegyzék

- Árvai Tünde (2014). *Ifjú Dobó Katicák a haza szolgálatában. Leányleventék munkája Pécssett és Baranyában*. In: Kerekes Imre (szerk.): *Öttorony vonzásában. Dolgozatok a Csorba Győző Könyvtár Helyismereti Gyűjteményének műhelyéből 1*. Pécs: A Csorba Győző Könyvtár magánkiadása. p. 127-142
- Kovács T.-né (1950) (Eds.). *Az Úttörő Mozgalom*. In: Kovács T.-né (Eds.), *Szülők Iskolája*. Budapest: Közoktatásügyi Kiadó Vállalat.
- Pintér É. (2010). *Időrendi áttekintés*. In: Romsics I. (Eds.), *Magyarország története 24*. Budapest: Kossuth Kiadó.
- Pukánszky B. – Németh A. (1994). *Neveléstörténet*. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Pap M. (2021). *A párttal, a néppel... – Eszmék és politikai mozgósítás a Kádár-korszakban*. Budapest: Mathias Corvinus Collegium, MCC Press Kft.
- Püski L. (2010). *A Horthy-korszak (1920-1941)*. In Romsics I. (Eds.), *Magyarország története 18*. Budapest: Kossuth Kiadó.
- Romsics I. (2005). *Magyarország története a XX. században*. Budapest: Osiris Kiadó.
- Ungváry K. (2010). *Magyarország a második világháborúban*. In: Romsics I. (Eds.), *Magyarország története 19*. Budapest: Kossuth Kiadó.
- Vági Á. (2007). *Az első és a második világháború*. In: Nagy Mézes R. (Eds.), *Világtörténelmi Enciklopédia 15*. Budapest: Kossuth Kiadó.

## Oral history

Mátis Ildikó, közgazdász, szociológus. (Interjúkészítés: 2024. május 7.)

### Térképészeti forrás

Janus Pannonius Múzeum Pécsi Várostitörténeti Múzeum: Pécs Megyei Jogú Város térképei (1946-2024): Pécs város térképe (2024).

### Egyéb internetes források, hivatkozások

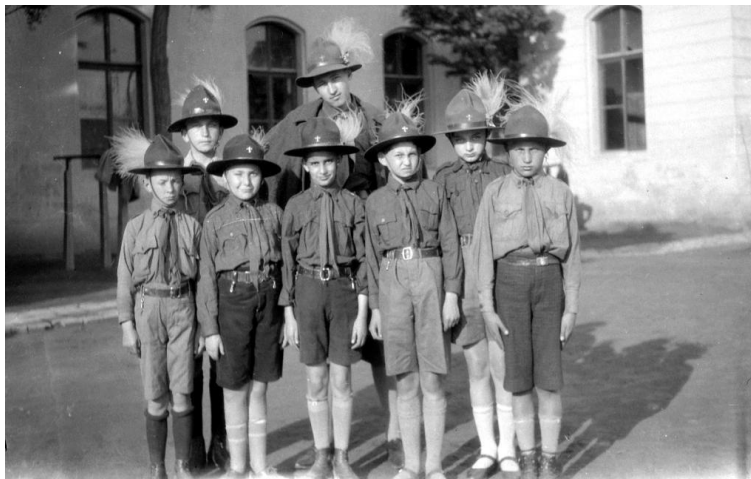
1921. évi LIII. tc. a testnevelésről. <https://net.jogtar.hu/ezer-ev-torveny?docid=92100053.TV&searchUrl=/ezer-ev-torvenyei?keyword%3D1921> [Letöltés: 2024. március 27. 20:22]

1939. évi II. tc. a honvédelemről. <https://net.jogtar.hu/ezer-ev-torveny?docid=93900002.TV&searchUrl=/ezer-ev-torvenyei?keyword%3DK%25C3%25B6z%25C3%25A9piskola> [Letöltés: 2024. március 27. 20:23]

1948. évi XXXIII. tc. a nem állami iskolák fenntartásának az állam által való átvétele, az azokkal összefüggő vagyontárgyak állami tulajdonbavétele és személyzetének állami szolgálatba való átvétele tárgyában. <https://net.jogtar.hu/ezer-ev-torveny?docid=94800033.TV&searchUrl=/ezer-ev-torvenyei?keyword%3D%2520iskola> [Letöltés: 2024. március 27. 19:06]

### Mellékletek

#### 1. melléklet: Cserkészek az 1920-as években.



(Forrás: Janus Pannonius Múzeum Pécsi Várostitörténeti Múzeum)

2. melléklet: Gróf Teleki Pál magyar királyi miniszterelnök  
cserkészegyenruhában az 1930-as évek végén.



(Forrás: Janus Pannonius Múzeum Pécsi Várostitörténeti Múzeum)

3. melléklet: Az 1933-ban Gróf Teleki Pál magyar királyi miniszterelnök gödöllői magán-  
birtokán megrendezett IV. Cserkész Világjamboree (Világtalákozó) alkalmából kiadott  
képeslap



(Forrás: Magyar Nemzeti Múzeum Történeti Fényképtára)

4. melléklet: A Magyar Cserkészszövetség tagjai az 1933-as Gödöllői Cserkész Világjamboree-n fogadják Magyarország kormányzóját, a rendezvényt megnyitó Vitéz Nagybányai Horthy Miklóst



(Forrás: Janus Pannonius Múzeum Pécsi Várostörténeti Múzeum)

5. melléklet: A Magyar Cserkészszövetség tagjai napjainkban



(Forrás: Magyar Nemzeti Múzeum Történeti Fényképtára)

6. melléklet: A Magyar Cserkészszövetség emblémája



(Forrás: Magyar Nemzeti Múzeumi Történeti Fényképtára)

7. melléklet: Magyar Cserkészszövetség zászlója



*(Forrás: Magyar Nemzeti Múzeum)*

8. melléklet: Leventék az 1920-as években



*(Forrás: Janus Pannonius Múzeum Pécsi Városthörténeti Múzeum)*

9. melléklet: A második világháború idején, 1943-ban készült, a Leventemozgalmat Vitéz Nagybányai Horthy Miklós kormányzóval propagáló fénykép. A fotó alatt a kormányzó saját kezű bejegyzése („Bízom a magyar ifjúságban”) és aláírása látható



(Forrás: Magyar Nemzeti Múzeum Történeti Fényképtára)

10. melléklet: Leventék elméleti kiképzése



(Forrás: Magyar Nemzeti Múzeum Történeti Fényképtára)

11. melléklet: Leventék lőgyakorlaton 1941-ben



*(Forrás: Magyar Nemzeti Múzeum Történeti Fényképtára)*

12. melléklet: Leventék csoportképe az 1937-es Dunapataji nyári tábor bejárata előtt.



*(Forrás: Magyar Nemzeti Múzeum Történeti Fényképtára)*



13. melléklet: A Leventemozgalom emblémája a hivatalos köszönési formával



*(Forrás: Magyar Nemzeti Múzeum Történelmi Fényképtára)*

14. melléklet: A Leventemozgalom emblémája a hivatalos köszönési formával



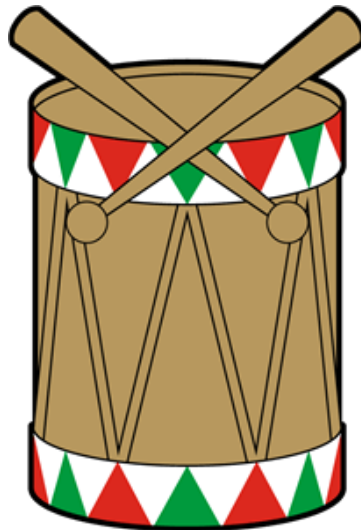
*(Forrás: Magyar Nemzeti Múzeum)*

15. melléklet: Kisdobosok az 1970-es években



(Forrás: Janus Pannonius Múzeum Pécsi Várostitörténeti Múzeum)

16. melléklet: A Kisdobosok emblémája



(Forrás: Magyar Nemzeti Múzeum Történeti Fényképtára)

17. melléklet: Kisdobos zászlók. A tradicionális a kék színű volt, a vörös nagyon ritkának számított, mivel ez a szín a nagyobbaké, vagyis az úttörőké volt



(Forrás: Magyar Nemzeti Múzeum)

18. melléklet: Úttörők az 1970-es években



(Forrás: Janus Pannonius Múzeum Pécsi Várostitörténeti Múzeum)

19. melléklet: Rákosi Mátyást úttörők köszöntik 1952-ben, a kommunista diktátornak az egész ország által kötelezően megünnepelt 60. születésnapján



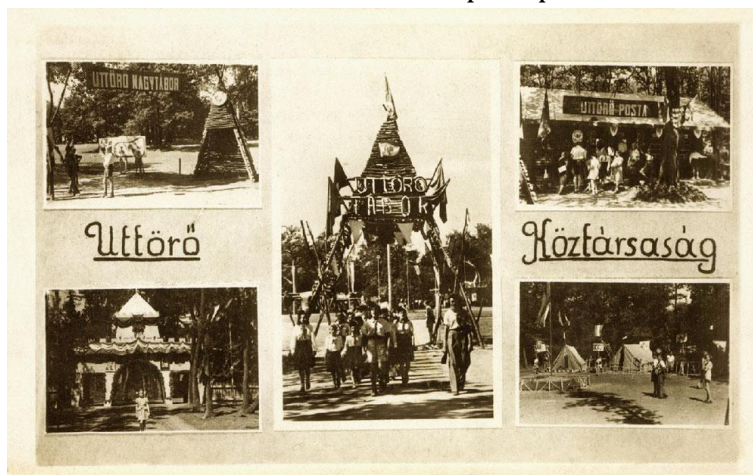
(Forrás: Magyar Nemzeti Múzeum Történeti Fényképtára)

20. melléklet: Kádár Jánost, az MSZMP pártfőtitkárát, az ország tényleges vezetőjét úttörők fogadják az egyik budapesti általános iskolának a május 1-jei ünnepségén, 1985-ben.



(Forrás: Magyar Nemzeti Múzeum Történelmi Fényképtára)

21. melléklet: A Csillebércei Úttörő Nagytábor egy, az 1960-as évekből származó képeslapon



(Forrás: Magyar Nemzeti Múzeum Történelmi Fényképtára)

22. melléklet: A Zánkai Úttörőváros egy, az 1970-es évekből származó képeslapon.



(Forrás: Magyar Nemzeti Múzeum Történelmi Fényképtára)

23. melléklet: A Magyar Úttörők Szövetségének (MÚSZ) az emblémája a mozgalomban használt hivatalos köszönéssel



*(Forrás: Magyar Nemzeti Múzeum Történelmi Fényképtára)*

24. melléklet: Úttörőcsapat zászlója úttörősíppal



*(Forrás: Magyar Nemzeti Múzeum)*

*Péntek Nóra*

## *KONFLIKTUSKEZELÉSI STRATÉGIÁK A FELSŐOKTATÁSBAN LÉVŐ HALLGATÓK KÖRÉBEN*

### **Absztrakt**

Hunyady és mtsai (2006) szerint a felnőtt emberek mai napig hordoznak olyan sérelmeket, amelyeket az iskolában szereztek, ezen sérelmek forrásai többségében a pedagógusoktól származnak. (Hunyady, 2006). Vizsgálatom fő célja, hogy feltárja, a magyarországi felsőoktatásban résztvevő hallgatók milyen konfliktuskezelési stratégiákat alkalmaznak, és a hallgatók szemszögéből bemutassa, hogy milyen konfliktusok jelennek meg a hallgató és az oktató között. Kitérek még a megélt konfliktusok következményeinek felmérésére és konfliktusmentes kapcsolat okainak feltérképezésére. Az adatok felvételéhez kvantitatív és kvalitatív módszert egyaránt alkalmaztam, az adatok gyűjtése online kérdőívvel történt. Az eredmények alapján a hallgatók körében a leggyakoribb az elkerülő konfliktuskezelési stratégia. A legtöbb konfliktust kiváltó ok az oktató hozzáállásához kapcsolódik, azonban ez nem járt hosszútávú következményekkel. A hallgatók nagyobb empátiát és együttműködést várnak az oktatóktól, és úgy vélik a konfliktusmentes iskolai kapcsolat alapja a kompromisszumra való hajlandóság. A kezeletlen konfliktusok vagy a nem megfelelő konfliktuskezelési stratégia alkalmazása hosszútávú érzelmi károkat okozhatnak a diákokban és az oktatókban egyaránt. A kutatás eredményei két gyakorlati területen alkalmazhatóak. Egyrészt segíti a felsőoktatási rendszerben dolgozó mentálhigiénés, pszichológus szakembereket, és az oktatókat, hogy célzott segítséget nyújthassanak a diákoknak a konfliktushelyzeteik kezelésében. Másrészt támogatja a hallgatókat, a konfliktushelyzetben megjelenő egyéni felelősségvállalás szemléletének kialakításában és a konfliktuskezelési stratégiákból fakadó nehézségek tudatos átgondolásában.

*Kulcsszavak: konfliktuskezelés; konfliktuskezelési stratégiák; felsőoktatás*

### **Bevezetés**

A felnőtt emberek mai napig hordoznak olyan sérelmeket, amelyeket az iskolában szereztek, ezen sérelmek forrásai többségében a pedagógusoktól származnak. A diákok sérelme leginkább az értékelés témaköréhez kapcsolódik, amelyben megjelenik a megalázó büntetés. Azon sérelmek, amelyeket iskolatársaktól szenvedtek el, esetenként a pedagógus tudtával, vagy buzdításával történtek (Hunyady, 2006). Több kutatás született az iskolai agresszió természetéről, annak megnyilvánulásáról és kezelési lehetőségeiről. (Mayer, 2008, Paksi, 2009, Földes - Lannert, 2009, Hajdu - Sáska 2009, Földes - Lannert, 2010). Ezekben a kutatásokban arról is olvashatunk, hogy a diákok milyen agresszív hozzáállást tanúsítottak az oktatókkal szemben. Az eredmények rávilágítanak arra, hogy milyen konfliktusos környezetben folyik az oktatási tevékenység. A téma aktualitását a kutatási eredményekben találjuk, amelyek arra következtetnek, hogy a kezeletlen konfliktusok vagy a nem megfelelő konfliktuskezelési stratégia alkalmazása hosszútávú károkat okozhatnak

a diákokban és az oktatókban egyaránt. Számos kutatás (Dögei, 1995; Györgyi, 2012; Sági, 2012; Birloni, 2013) foglalkozott az általános- és középiskolás diákok körében kialakult konfliktusok témájával, közöttük azokkal is, amelyeket a tanárral szemben éltek meg. Általában a tanulók konfliktusforrásként említik az osztályzatokkal való elégedetlenséget, a tanuló viselkedését minősítő tanári értékelést, a tanári magatartást. Hunyady (2006) kutatása alapján a hallgatók életre szóló sérelme abból fakad, hogy a személyüket negatív hatás érinti. Tehát nem az értékelés gyakorlatához köthető, hanem az igazságtalannak érzett osztályzathoz, továbbá a tanári kommunikációban megjelenő megalázó szóhasználathoz. Dögei (1995) kutatásából az is kiderül, hogy a tanárok a gyerekeket nem egyenrangú félként kezelik, és a konfliktusos helyzetekbe bevont szülői közbenjárást sem tolerálják. A gyerekek és a szülők megítélése alapján a tanárok jellemzően a retorzió eszközét választják, tehát konfliktusos helyzetben nem működnek együtt a gyerekekkel és a szülőkkel sem, helyette inkább az osztályzatokban jelenik meg a rosszabb érdemjegy, vagy az iskolaváltás megajánlása. Mindezt Sági (2012) tanár- diák konfliktus kezelési gyakorlatának adatai is alátámasztják, ahol láthatjuk, hogy a tanárok a rendbontó diákokkal való konfliktust többek között a feletetés eszközével kívánják feloldani, mindemmellett leggyakrabban az intő írásos formáját választják. A diákok úgy vélik, hogy a konfliktusok megoldásához a tanár aktív részvételére lenne szükségük. Ez az aktív részvétel Dögei (1995) meglátása alapján megmutatkozik a tanár toleráciájában, empátikus kommunikációjában és a megértő, elfogadó légkör teremtésének képességében. Sági (2012) kutatásában a szakképző iskolák diákjainak a konfliktusok megoldásához való viszonyulását is megkísérelte felmérni. Eredményeiben három dimenziót fogalmazott meg, a (1) hatalom/erő alapú, (2) vitarendező, (3) visszahúzó/ elfedő attitűd. A mintában a hatalom/ erő alapú hozzáállás volt a legerőteljesebb. Ezek a diákok a verbális- fizikai agresszió használatától sem rettennek el. Továbbá a mintában erőteljesen megjelenik a visszahúzó típus, aki a konfliktus elkerülését helyezi előtérbe, ezzel együtt jellemzően nem kezdeményezi a konfliktus rendezését, és a másik fél szempontjainak megértését sem. A felsőoktatásban résztvevő hallgatók az általános iskolás és középiskolás tanulókkal szemben önmagukat képviselni tudó felnőtt emberek, akiknek kialakult világnézete van, képesek megfogalmazni az érzéseiket, másokról gondoskodni, önmagukhoz és másokhoz elfogadóan viszonyulni. Életükben jelen vannak a közeli bizalmas kapcsolatok és képesek a tiszteletteljes távolságra is (Allport, 1980). Tehát konfliktusaikat is igyekeznek konstruktív módon feloldani, tiszteletben tartva a másik személyt és a vele való kapcsolatot.

### **Tanár–diák konfliktus**

Egy általános iskolai vagy egy középiskolai tanár a munkája során leginkább kisiskolás, illetve serdülőkorú fiatalokkal találkozik. Ennek egyik előnye, hogy a tanárok a diákok életkorát tekintve egy homogénebb csoporttal találkoznak, és az életkori sajátosságokból adódóan kiszámíthatóbbak a diákok aktuális elakadásai, konfliktusforrásai, esetleges családi nehézségei.

A felsőoktatásban résztvevő hallgatók intézményesített keretek között találkoznak az oktatókkal. Az Oktatási Hivatal legfrissebb felmérése alapján az intézményekben a serdülő-

lőkortól az időskorig jelennek meg hallgatók (felvételi statisztikák,2024). A felsőoktatásban jelenlévő oktatók egy korban szélesebb skálán mozgó, akár egy csoporton belül több életciklust felölelő hallgatókkal találkoznak. A másik speciális helyzet, hogy olykor az oktató fiatalabb életkorú, mint a hallgató. Ez már önmagában is lehet egy konfliktusforrás. Az oktatónak széles ismeretekkel szükséges rendelkezni az egyéni és családi életciklusok elméletéről is és azon belül, az adott életciklusokban megjelenő elakadásról, hogy a hallgató és közte megjelenő olykor feszültebb helyzetet megfelelőképp tudja kezelni. A figyelmes, empatikus kommunikáció értéke még inkább felértékelődik, ha figyelembe vesszük, hogy az oktató és a hallgató között továbbra is hierarchikus kapcsolat áll fenn, mindazonáltal megjelenik egy törekvés a felnőtt és felnőtt (Berne, 2002) viszony kialakítására is. A tanár - diák között megjelenő konfliktusnak is két oldala van, nem lehet beszélni az egyikről úgy, hogy közben ne említsük meg a másik oldalt is. Jelen cikkben elsősorban a hallgatók oldalát veszem górcső alá.

Németh (2015) szerint a diákok számára konfliktusforrás, ha a tanár versengő, barátságatlan légkört teremt, ha túlzott hatalomhasználattal él, és a tanulókat gúnyolja, minősíti. Hunyady és mtsi (2006) az ún. „Fekete pedagógia” hatását vizsgálták pedagógus és nem pedagógus felnőttek körében. Eredményeik rávilágítanak arra, hogy a pedagógusok nevelő munkájának milyen komoly és hosszú távú hatása van, ebben a kutatásban a kedvezőtlen hatásokba nyerhetünk mélyebb betekintést. Az eredményeikből kiderült, hogy a mintában megjelenő pedagógus végzettséggel rendelkezők 94,29%-a nyilatkozott arról, hogy élete során érte iskolai sérelem. A nem pedagógus végzettséggel rendelkezők 80 %-a saját sérelmeit mesélte el, 20%-a mással történt sérelmekről számolt be. A pedagógus végzettséggel rendelkező válaszadók 93,85 %-nak diákként felejtethetetlen sérelmeket egy tanár okozott, a nem pedagógus végzettséggel rendelkező válaszadók 80%-nak szintén pedagógus okozta a sérelmeit. A pedagógus végzettséggel rendelkező csoport által megélt sérelmek negatív hatása az volt, hogy tartós rossz viszony alakult ki a tanárral (48,64 %), amelynek következtében a diák inkább befelé fordult (27,03%). A befelé fordulás (35,29%) a nem pedagógus végzettséggel rendelkező csoportban is megfigyelhető volt. A következmények mindkét csoportban azonosak, a vizsgált személyek felnőtt életében továbbra is megjelenik a szorongás, kisebbségi érzés, bizonytalanság, és a tanár által okozott érzelmi sérüléseket feldolgozatlanok tartják (16,22%).

A sérelmek leginkább az értékeléshez kapcsolódnak, a felnőtt pedagógus csoportban résztvevők 45,28%-a tapasztalt megalázó büntetést, a személyiségre tett megjegyzéseket 24,53%-a élt meg, értékelésen túl még 25% verbális agressziót, és 20,83% gyanúsítást és lelki terrort is megélt. A nem pedagógus felnőtt csoport 80%-ának is az értékeléshez kapcsolódnak a sérelmeik, itt szintén a megalázó büntetés (80%) a leggyakoribb. Ezután megjelenik 33,3% arányban, akik súlyos fizikai agressziót éltek meg, és enyhe fizikai agressziót a csoport 25,0%-a. A kutatásból az is kiderült, hogy a megélt nehézségeket a diákok a szüleikkel beszélték meg. Dögei (1995) tanulmányában leírja, hogy a látens konfliktusok esetében a tanár magatartását, értékelését a kommunikáció hiánya miatt a gyerekek nem értik meg, a szülők sem vállalják a probléma nyíltá tételét. A manifeszt konfliktusok esetében sincs ez másképp, inkább elfogadják a tanári eljárást, vagy kiléptetik a gyermeket a szituációból, például, ha napköziben bántalmazást él meg a gyerek, a szülők nem járatták



tovább a napközis foglalkozásra, de nyíltan, szóban nem jelenik meg a konfrontáció a tanárral és a konfliktus személyes rendezésére sem kerül sor.

Konstruktív konfliktuskezelés nélkül már korai gyermekkorban az iskola könnyen válhat a sérelmekkel való találkozás színterévé, továbbá ez a tér megalapozza a mintát, ami a konfliktusok kezelését illeti. Az oktatók helyzete sem egyszerű, hiszen a diákok részéről őket is érhetik sérelmek. Azok az oktatók, akik felnőtt hallgatókat tanítanak, talán fokozottabban nehéz helyzetben vannak, hiszen a klasszikus tekintélyelvű oktatói magatartáshoz egy felnőtt ember nehezebben tud alkalmazkodni. Cserné (2003) kutatásában részletesen kifejti, hogy egy felnőtt tanuló személyiségéből fakadóan miként tud az oktatásban konfliktus kialakulni. Felsorolásában megtalálható a (a) mindentudó típus, amelynek három megnyilvánulási formája van. Az (1) örök kritikus, aki az iskola és az oktatás színvonalát kritizálja, viselkedése távolságtartó, az órai munkában a lehető legkisebb mértékben vesz részt, érdeklődését nehéz felkelteni. A (2) stréber, a témát illetően jártassággal rendelkezik, de a csoport tudását nem reprezentálja. Az, aki (3) tetteti a tudást egyszerű felismerni, jellemzően folyamatosan bólogat. A felnőtt hallgató személyiségéből fakadó konfliktusforrás lehet még (b) a mindennel elégedetlen típus, aki úgy érzi, hogy az oktatási intézményben rendszeresen méltatlan helyzetbe kerül. A tanóra nagy részében panaszait igyekszik megosztani az oktatóval. Az órai munkát még a (c) szorongó eminens diák is könnyűszerrel meg tudja zavarni. Ez a típus alábecsüli saját képességét, de szorgalmasan részt vesz az órákon, lehetőség szerint az első sorban helyezkedik el, minden elhangzott mondatot pontosan jegyzetel és többször visszakérdez. Közel sem egyszerűbb a helyzet a (d) szerepelni vágyó diákkal, aki rendszeresen hozzászól a témákhoz, ellenben nem engedi diáktársait is megnyilvánulni. A (e) vitakultúra hiánya csak még inkább nehezíti a helyzetet.

Tekintve, hogy az érvek, bizonyítás, cáfolás, mások nézőpontjának elfogadásának szabályait nem ismerő hallgatók, inkább a személyeskedés és a másik személyére vonatkozó jelzők használatával kívánják elérni, hogy bizonyítást nyerjen igazuk (Cserné, 2003). Ezekből a kutatási eredményekből is látszik, hogy milyen fontos, hogy az oktatási intézmények biztosítsanak egy olyan légkört, amely támogatja a konfliktusok lezajlását, úgy, hogy az oktató és a hallgató között a kapcsolat sérülésmentes maradjon. Azt is érdemes számontartani, hogy a kapcsolatban megjelenő konfliktusok támogatják, hogy egy pozitív változás jöjjön létre a kapcsolatban. A konfliktusban résztvevők közösen egy újfajta együttműködést dolgozhatnak ki, melynek keretein belül megújulva dolgozhatnak a közös célokra, azaz az ismeretek érdemi elsajátításán.

A közös célok elérése útján érdemes megemlíteni az érzelmi kötődést is, hiszen ahogy Cseh-Szombathy (1995) kutatása nyomán olvashattuk, a diákok körében erőteljesen megjelenik a tanárok irányába. Pontosán ennek az érzelmi kötődésnek köszönhető, hogy oly könnyedén kialakulnak ellentétek a tanár - diák kapcsolatban. Ezért is fontos a konfliktus megfelelő kezelése, hiszen a nevelői munkára is erőteljes hatást gyakorol, ami modellként is szolgál, ilyen értelemben a türelem, figyelem, vagy akár a metakommunikatív üzenetek tudatos használatában. Természetesen a kisiskolás- illetve serdülőkorban lévő fiatalok esetében ez fokozottabban igaz, hiszen a felsőoktatásban megjelenő hallgatók kiforrot-

tobb személyiséggel rendelkeznek, ez mégsem jelenti azt, hogy a kapcsolat konfliktusmentes, de ennek rendezése egy felnőtt hallgatóban is sajátélményű tapasztalat, amit akár tovább is vihet. Ugyanígy hatást gyakorol a pedagógusok élményeire, mentális, lelki egészségére is, hiszen a feloldatlan konfliktusok a kiégés megjelenéséhez hozzájárulnak. (Szőke-Milinte, 2006).

A pedagógiai munkában megjelenő konfliktusok nemcsak a kiégéshez vezethetnek, hanem több fontos funkcióval is bírhatnak.

Például (a) kommunikációs funkció, ahol a rejtett ellentétek felszínre kerülhetnek, vagy (b) jelző, eredményvizsgálati funkció, melynek során olyan rejtett feszültségek kerülnek felszínre, amely által a hallgató megismerhetővé válik, valamint (c) önismereti funkció, ahol a pedagógus saját szakmai viselkedését, és az oktatási tevékenységhez kapcsolódó attitűdöt újra vizsgálhatja. Ide sorolható még a (d) képességfejlesztő funkció, melynek során a szociális tanulás révén az oktató képességei is fejlődnek a kooperáció, problémamegoldó képesség kialakítása tekintetében. A (e) szociális funkció során a konfliktus hiteles felvállalása és annak hiteles megjelenítése hogy a tanulóra a konfliktushelyzetben egyenrangú személyként tekint. Végezetül a (f) metodikai funkció, melynek során a konfliktus feldolgozásra kerül, a személyiség és a készségek fejlődése következtében a konfliktuskezeléshez kapcsolódó szemlélet kialakul (Szekszárdi, 2002).

A kutatási eredményekből jól körvonalazódik, hogy a konfliktusok megjelenése és azok destruktív kezelése mind az oktatókban, mind a hallgatókban milyen érzelmi sérüléseket képesek okozni, és ennek az ellenkezője is igaz, a konstruktív konfliktusok milyen nagy mértékben képesek az oktatási, nevelési folyamatok pozitívan, előremutatóan befolyásolni, érzelmileg gazdagítani és hozzásegíteni egy biztonságot adó légkörhöz. Ezzel összecseng Sági (2012) kutatása, amelyből kiderül, hogy az iskolában átélt konfliktuskezelés a diákokban képes módosítani a szocializáció során elsajátított konfliktusmegoldási beállítódást.

### **Konfliktuskezelési stratégia**

A leghíresebb konfliktuskezelési stratégiákkal foglalkozó kutatók Kenneth W. Thomas és Ralph H. Kilmann (1974). Közös munkájuk során kidolgozták a Thomas - Kilmann Conflict Mode Instrument (TKI) kérdőívet, melyet jelenleg is számos kutató és a segítő szakma képviselői is alkalmaznak a konfliktuskezelési stratégiák feltérképezésére. Az önérvényesítés és az önálávetés mentén az alábbi típusokat különböztetik meg: (a) versengő, akinek a kapcsolat nem fontos, helyette saját érdekeit, győzelmét helyezi előtérbe. Széles eszköztárat képes a győzelemért cserébe bevetni, hajlandó megfélemlíteni is ellenfelét, hiszen számára a konfliktus egyenlő a csatával, harccal, amelyből győztesen kíván kiszállni. Ellenben az (b) alkalmazkodó típus számára a kapcsolat fontos, olyannyira, hogy hajlamos saját érdekeit feladni a másik vágyainak érvényesítése érdekében. Ezzel szemben az (c) elkerülő típust sem a kapcsolatokat, sem a célok elérését nem helyezi előtérbe, inkább szeret távol maradni minden konfliktusos helyzettől, leginkább mérlegel és elegendő információt keres, ami a győzelmi esélyeit illeti. Számára a nyugalom és a csend a legfontosabb. A (d) problémamegoldó típus számára a kapcsolatok is fontosak és a célok elérése is. Szeret nyíltan, a másik félre odafigyelve, empatikusan kommunikálni. Igyekszik nyer-

nyer helyzetet teremteni és jobban megismerni a másik fél igényeit és törekszik az igények összehangolására. A (e) kompromisszumkereső típus szeret tárgyalni, alkudozni és egy olyan helyzetet kialakítani, amiben mindkét fél ugyanannyit nyer, mint amennyit veszít. Egyenrangú félként tekint vitapartnerére, számára fontos a kapcsolat megtartása. Célja és motivációja a közös álláspont megtalálása, annak érdekében, hogy egy közös megoldást találjanak a konfliktusra.

### **Kutatás célja**

Vizsgálatom fő célja, hogy feltárja, a magyarországi felsőoktatásban résztvevő hallgatók milyen konfliktuskezelési stratégiákat alkalmaznak, és a hallgatók szemszögéből bemutassam milyen konfliktusok jelennek meg a hallgató és az oktató között. Kutatásomban arra keresem a választ, hogy a hallgatók milyen konfliktuskezelési stratégiát alkalmaznak, és az oktatóval szemben milyen konfliktusos témák jelennek meg. Vizsgálatomban kitérek a megélt konfliktusok következményeinek felmérésére és konfliktusmentes kapcsolat okainak feltérképezésére.

### **Hipotézisek**

- H1. Alkalmazott konfliktuskezelési stratégiákra vonatkozó feltevés:  
A felsőoktatásban résztvevő hallgatók nagyobb arányban az elkerülő konfliktuskezelési stratégiát alkalmazzák, mint a másik kettőt.
- H2. A hallgató és az oktató közötti konfliktusok okaira vonatkozó feltevés:  
A hallgató és az oktató között a leggyakoribb konfliktust kiváltó ok az oktató hozzáállásához kapcsolódik.
- H3. A diákok válaszreakciójára vonatkozó feltevés(következmény):  
Feltételezem, hogy a hallgató és az oktató között kialakult konfliktus következményeként a hallgatók legnagyobb arányban kiábrándulásról számolnak be.
- H4. A diákok elvárásaira vonatkozó feltevés:  
Azt feltételezem, hogy a hallgatók a konfliktusok lehetséges megoldásait illetően leginkább nagyobb együttműködést és kompromisszumra való hajlandóságot várnak el az oktatótól.
- H5. A konfliktusmentes kapcsolatra vonatkozó feltevés:  
Feltételezem, hogy azok a hallgatók, akik konfliktusmentes iskolai kapcsolatot élnek meg, a kompromisszumra való hajlandóságot tartják az alapjának.

### **A kutatás módszerei**

A vizsgálatban vegyes módszert használtam, hiszen a kutatás első része kvantitatív, második része pedig kvalitatív. A felmérés adatgyűjtési eszközeként egy kérdőívet alkalmaztam, két fő résszel: a szokásos demográfiai kérdéseket követően az első részben egy kvantitatív „*Thomas-Kilmann Conflict Mode Instrument*” (Kilmann, 1974, id.: Németh:2015:78) kérdőívet használtam (továbbiakban: TKI), ami a konfliktuskezelési stratégiákat méri fel. Ez a kérdőív 30 (A és B) állításpárt sorol fel, és a kitöltőnek minden állításnál azt kell megjelölnie, ami inkább jellemző rá. A kérdőív második fele kvalitatív eszköz, ahol nyitott kér-

déseket tettem fel a válaszadóknak. A hallgatókat, a közösségi média tematikus csoportjain keresztül értem el. A kérdőív önkéntesen, online formában került kitöltésre, ehhez a Google kérdőív felületét használtam. A kitöltők száma 150 fő. Az elemzés során Excel és SPSS programokat használtam. Az adatok feldolgozása tekintetében a TKI kérdőív kiértékelése a megoldási kulcs alapján történt. Az elért pontszámok alapján megállapítható, hogy a hallgató az oktatóval szemben versengő, problémamegoldó, kompromisszumkereső, alkalmazkodó, vagy elkerülő konfliktuskezelési stratégiát alkalmaz-e, azaz a dimenzió pontszámok alapján egy-egy konfliktuskezelési csoportba soroltam a kitöltőket. Ez alapján előfordult, hogy hasonló dimenzió pontszámok esetén egy személyt több konfliktuskezelési csoportba is soroltam. Ezután a kvalitatív adatok kétlépcsős kódolása történt. Az első körös in vivo (Babbie, 2001) kódolás folyamatában a konfliktus típusai, következményei, konfliktuskezelés, és a konfliktusmentes kérdéskörök mentén kódokat hoztam létre. A második körös kódolás során, a válaszok és kódok többszöri tanulmányozása után ezen kódokat kategóriákba rendeltem.

1. táblázat: Kódtábla

| KÓDTÁBLA                          |                           |                      |                                   |
|-----------------------------------|---------------------------|----------------------|-----------------------------------|
| KONFLIKTUS TÍPUSA                 | KÖVETKEZMÉNY              | KONFLIKTUSKEZELÉS    | MIÉRT NEM VOLT?                   |
| <b>adminisztráció / szervezés</b> | <b>beletörődés</b>        | <b>együttműködés</b> | <b>beletörődés</b>                |
| adminisztráció / szervezés        | beletörődés               | együttműködés        | beletörődés                       |
| <b>igazságtalanság</b>            | szomatizálás              | pontos elvárások     | <b>együttműködés</b>              |
| igazságtalanság                   | <b>együttműködés</b>      | segítőkészség        | együttműködés                     |
| <b>oktató hozzáállása</b>         | kölcsönös egyértés        | visszajelzés         | hozzáállás                        |
| feladattal való megküzdés         | <b>eszkaláció</b>         | <b>empátia</b>       | szabálykövetés                    |
| hatalommal való visszaélés        | eszkaláció                | empátia              | <b>empátia</b>                    |
| hozzállás                         | <b>kiábrándulás</b>       | <b>eszkalálás</b>    | empátia                           |
| megalázás                         | kiábrándulás              | eszkalálás           | <b>kompromisszum</b>              |
| nézeteltérés                      | oktató váltás             | oktatóváltás         | kompromisszum                     |
| szakdolgozat                      | önállósodás               | <b>kompromisszum</b> | pontos elvárások                  |
| több konfliktus                   | szakváltás                | kompromisszum        | <b>konfliktuskerülő diák</b>      |
| <b>nem volt</b>                   | több következmény         | <b>sérelem</b>       | konfliktuskerülő                  |
| nem volt                          | <b>vizsga / értékelés</b> | megváltoztathatatlan | <b>személyes kapcsolat hiánya</b> |
|                                   | bosszú                    | <b>megoldódott</b>   | személyes kapcsolat hiánya        |
|                                   | csúszás                   | megoldódott          | <b>oktató személyisége</b>        |
|                                   | jobb osztályzat           | <b>nincs válasz</b>  | jó tanár                          |
|                                   | rosszabb jegy             | nincs válasz         | szerencse                         |
|                                   | tárgy újrafelvétel        | <b>nem volt</b>      | <b>volt konfliktus</b>            |
|                                   | tudásátadás meghiúsult    | nem volt             | volt konfliktus                   |
|                                   | <b>nem lett</b>           |                      | <b>nincs válasz</b>               |
|                                   | időhúzás                  |                      | nincs válasz                      |
|                                   | még tart                  |                      |                                   |
|                                   | nem lett                  |                      |                                   |
|                                   | <b>nem volt</b>           |                      |                                   |
|                                   | nem volt                  |                      |                                   |

**KÉRDÉSKÖRÖK**

Jelmagyarázat:

in-vivo kód

kód kategória

*Forrás: a szerző saját szerkesztése*

**Eredmények bemutatása**

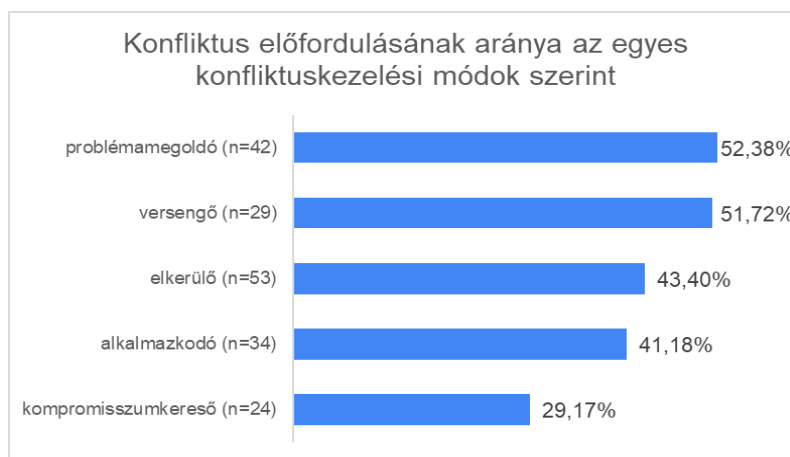
Az online kérdőívet 150 fő töltötte ki. A nemek aránya szerint 80%-a (n=120) nő és 20% (n=30) férfi. Az életkor tekintetében az átlagéletkor 25,63 év (SD=5,797 év) volt. A legfiatalabb kitöltő tizenkilenc éves a legidősebb ötvenkét éves volt. Az ország minden tájáról érkeztek válaszok, összesen 25 felsőoktatási intézmény hallgatói jelennek meg a mintában. A legtöbb válasz a Pécsi Tudományegyetemről (n=22), Debreceni Egyetemről (n=18), Budapest Gazdasági Egyetemről (n=18) érkezett. További válaszgyakoriság: Budapest

Metropolitan Egyetem (n=15), Óbudai Egyetem (13), Eötvös Loránd Tudományegyetem (n=9), Magyar Agrár- és Élettudományi Egyetem (n=8), Szegedi Tudományegyetem (n=7), Budapest Corvinus Egyetem (n=6), Széchenyi István Egyetem (n=5), Budapest Műszaki és Gazdaságtudományi Egyetem (n=5).

A kitöltők 62,7%-a (n=94) nappali tagozatos, 37,6 % -a (n=56) levelező tagozatos hallgató. Kitöltők 36 %-a (n=96) önköltséges formában végzi tanulmányait, 64 %-a (n=54) állami támogatás igénybevételével. Tudományterületenként a legtöbb válasz a gazdálkodástudomány (54%, n=81), bölcsészettudomány (15,3% n=23), mérnöki tudomány (14%, n=21), és az egészségtudományok (8,7 %, n=13) területekről érkeztek.

Az egyéb kategóriába (5,3 % n=8) kerültek a társadalomtudományok, sporttudományok, művészetek, és a doktori programban résztvevő hallgatók. A válaszadók közül legkevesebben az állam és a jogtudományok területéről érkeztek (2,7 % n=4). A mintából jól látható, hogy a nagyobb tudományterületek képviselik magukat. A legtöbb konfliktusról a problémamegoldó és a versengő kategóriába sorolható hallgatók számoltak be. A legkisebb arányban a kompromisszumkereső konfliktuskezelési stratégiával rendelkező hallgatók életében fordult elő konfliktus.

1. ábra: Konfliktus előfordulásának aránya az egyes konfliktuskezelési módok szerint



*Forrás: a szerző saját szerkesztése*

Az első hipotézis vizsgálatát két módszerrel végeztem el. Első megközelítésként a konfliktuskezelési stratégia szerint típusokba sorolt résztvevők előfordulásának gyakoriságát elemeztem. A Thomas - Kilmann teszt eredményei alapján a 2. ábra mutatja az egyes típusok előfordulását. Ez alapján megállapítható, hogy a hallgatók leginkább az elkerülő konfliktuskezelési módszert használják.

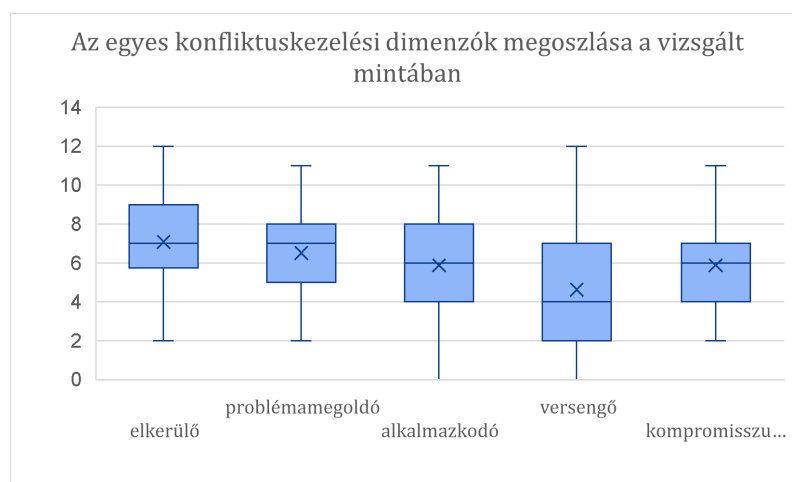
2. ábra: Konfliktuskezelési stratégiák előfordulásának gyakorisága



*Forrás: a szerző saját szerkesztése*

Második megközelítésként a TKI teszt öt dimenziójának pontszámaiból keletkező változókat hasonlítottam össze, összetartozó mintás ANOVA vizsgálattal. Ez az összehasonlítás árnyaltabb képet ad, hiszen nem csak a leggyakrabban előforduló konfliktuskezelési stratégiát veszi figyelembe, hanem az öt fő stratégia dimenziójának súlyát mutatja meg az adott diák iskolai konfliktuskezelésében. Az ismételt méréses ANOVA alapján megállapítható, hogy legalább egy konfliktuskezelési dimenzió súlya szignifikánsan eltér a többi konfliktuskezelési dimenzió súlyától a hallgatók körében ( $F(2,810)=18,616$ ,  $p<0,001$ ). Annak feltárására, hogy milyen dimenziók különböznek, post-hoc tesztek alkalmaztam a dimenziópárok vizsgálatára. A post-hoc tesztek alapján megállapítható, hogy a versengő dimenzió szignifikánsan ritkábban fordul elő, mint az összes többi konfliktuskezelési dimenzió. Emellett megállapítható, hogy az elkerülő magatartás szignifikánsan gyakrabban jelenik meg, mint a kompromisszumkereső ( $p<0,001$ ) és mint az alkalmazkodó dimenzió ( $p<0,001$ ). Az összefüggés természetét a 3. ábra is szemlélteti.

3. ábra: Az egyes konfliktuskezelési dimenziók megoszlása a vizsgált mintában



*Forrás: a szerző saját szerkesztése*

A második hipotézis vizsgálatánál arra kerestem a választ, hogy a hallgatók és az oktatók között melyek a leggyakrabban előforduló konfliktusforrások.

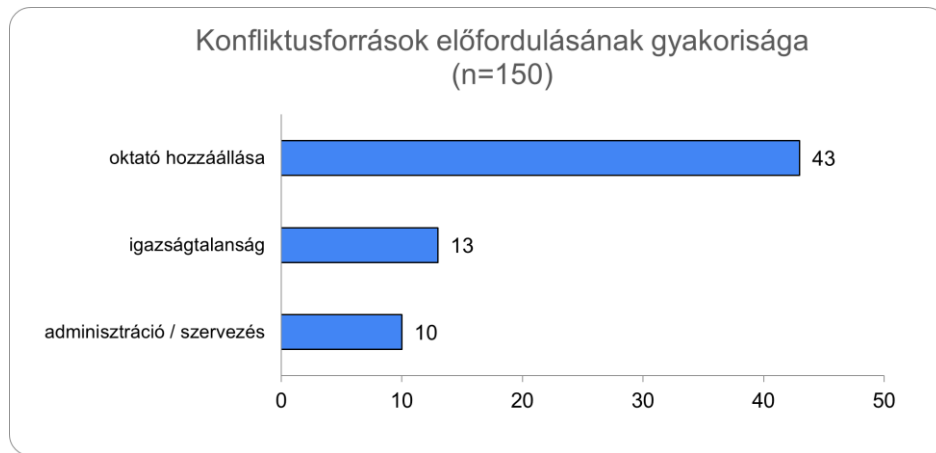
A mintában legnagyobb arányban az oktató hozzáállása jelent meg, mint konfliktusforrás. A hallgatók az oktató hozzáállásával kapcsolatban leginkább a szakdolgozatírás közben felmerült nehézségeket említették, azaz, hogy az oktatótól nem kaptak pontos instrukciókat, a konzultációra szánt időt nem tartották hasznosnak, továbbá, az oktató nem szánt elég időt a hallgató dolgozatának a javítására és az ezzel kapcsolatos információk átadására. A vizsgák, beadandó dolgozatok kapcsán is a pontos instrukciók hiányát említették. Az órai munka kapcsán az egyéni kérések elhanyagolását nehezményezték a hallgatók, például Erasmus program keretében külföldön tartózkodott, de szeretett volna az órára online formában csatlakozni vagy az online óra keretében a hallgatók kérték a nagyobb betűméret használatát, de az oktató nem vette figyelembe a kérést. Hasonló problémák merültek fel, amikor az óraütközés témája merült fel, ahol az oktató nem segítette információ átadásával vagy rugalmassággal a probléma megoldását. Többek között arról is beszámoltak a hallgatók, hogy az oktató sértően, olykor megszegyenítően kommunikált velük, és gyakran érezte felsőbbrendűségét.

A hallgatók igazságtalan bánásmódot leginkább órai munka, vizsgahelyzet és értékelés kapcsán érzékelték, például egy 23 éves hallgató így nyilatkozott: *„Igazságtalannak érzem, hogy nem megfelelő osztályzatot kaptam, annak ellenére, hogy a pontjaim alapján jobb jegyet érdemeltem volna.”* A hallgatók igazságtalannak érezték, hogy az órai munka keretében kapott feladatok pontatlan megfogalmazása vagy későbbi változtatása miatt a csoport által teljesített anyag, prezentáció, dolgozatot nem fogadta el, amennyiben mégis, akkor az értékelésben igazságtalan érdemjegyet kaptak. Vizsgahelyzetben olyan kérdések jelentek meg, amelyeket a hallgatók nem tartottak korrektnek, hiszen a tematikától eltérőnek ítélték meg.

Az adminisztrációs/ szervezési feladatok kapcsán megjelenik az információ hiányából fakadó konfliktusok, például nem értesülnek a diákok a teremcseréről, vagy a jelenléti oktatás helyett online formában kerül megtartásra a konzultáció. Továbbá hiányos információk a vizsgaidőpontok törléséről, áthelyezéséről, beadandó dolgozatok határidejének módosításáról. Előfordult még a Neptun rendszerben hibásan rögzített érdemjegy problematikája, és a rugalmatlanság a gyakorlati órák szervezésében.

Továbbá megvizsgáltam, hogy egyes konfliktusforrásokon belül miként jelennek meg a konfliktuskezelési csoportok. A Khi-négyzet próba alapján szignifikáns összefüggést nem tudtam igazolni ( $p > 0,05$ ). Ez alapján megállapítható, hogy az oktató hozzáállása legnagyobb arányban (31%,  $n=17$ ), az elkerülőknak okoz gondot, az igazságtalanság legnagyobb elszenvetői (33%,  $n=5$ ) a problémamegoldók, az adminisztráció/szervezésbeli konfliktusok legnagyobb mértékben (36%,  $n=4$ ) az alkalmazkodó konfliktuskezelési stratégiával rendelkező hallgatókat érinti.

4. ábra: Konfliktus források előfordulásának gyakorisága

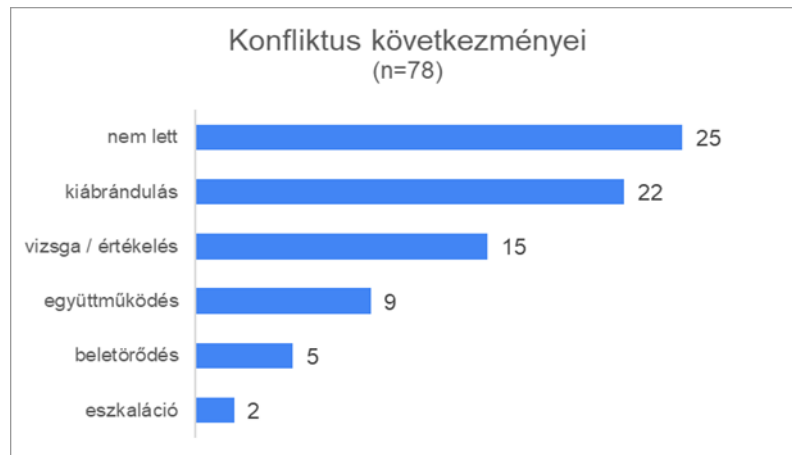


Forrás: a szerző saját szerkesztése

A harmadik hipotézisem a diákok konfliktusra adott válaszreakciójára vonatkozott. A kialakult konfliktusnak 25 esetben nem lett semmilyen következménye, 22 esetben kiábrándulásról számoltak be a hallgatók. Egy 22 éves hallgató elmondása alapján az „Oktató elvesztette a hitelességét a szememben.” Egy másik 27 éves hallgató nyilatkozata alapján „Kiábrándultam az egyetemről és az oktató hozzáállásából.” Továbbá egy 31 éves hallgató megfogalmazása alapján „Kiábrándultam és kerülöm az oktatót, emberileg csalódtam benne”. Egy hallgató kiábrándulásában az alábbiakat mondta „Szakot váltottam, és jól lehúztam az oktatót év végén az OH- kérdőívknél”. A konfliktus következményei a vizsga/értékelés (15 eset) során is tapasztalható volt. A hallgatók az alábbiakat említik: „Tíz kérdéssel több zh-n, rosszabb jegyet kaptam, felkészülési idő nélkül kellett mondani a kihúzott tételt. 20 perc alatt elmondtam, és a végén adott egy hármast. Minden tételt megtanultam és megkérdeztem, hogy kaphatnék-e kérdést a jobb jegyért, mert sokat készültem a vizsgára. A tanár úgy csinált, mintha nem hallotta volna a kérdést. Azzal zárta a vizsgát, hogy ő megéhezett, és tartunk szünetet. Soha többet nem beszéltem a tanárral.” A konfliktus következményeként az együttműködés erősödését 9 esetben tapasztalták. Egy 22 éves hallgató szakdolgozat írás közben került konfliktusba a témavezetőjével. Elmondása alapján „Sikerült, egy harmadik témát kitalálni sok közös fejtörés után.” Egy 21 éves hallgató úgy érezte, hogy igazságtalan helyzetbe került, hiszen az oktatóval megbeszélték, hogy a félév során lesz lehetőség megajánlott jegyet szerezni. Az ehhez kapcsolódó zárthelyi dolgozatot megírták, de az oktató elfelejtkezett az ígéretéről. A hallgató megbeszélést kezdeményezett az oktatónál, ami eredményes lett, így a megajánlott jegyet megkapta. A beletörődés 5 esetben fordult elő, itt a diákok az alábbiakat nyilatkozták: „Elfogadtam az oktató akaratát, mert nem volt más választásom; beletörődtem, hogy többszöri ellenzésem ellenére is meg kell csinálnom úgy a szakdolgozatot, ahogy a tanár elvárja és nem úgy, ahogy én jónak látom.” Az eskaláció (2) esetében egy 27 éves diák a dékánhoz fordult segítségért, mivel az oktató vizsgáztatás közben nem vette figyelembe a hallgató fogyatékoságáról szóló szakvéleményt. Egy másik esetben pedig az egész évfolyam érintett volt, hiszen a számonkérés során a megadott idő nem volt elegendő a kérdések megválaszolására, így az egész évfolyam fellebbezést nyújtott be.



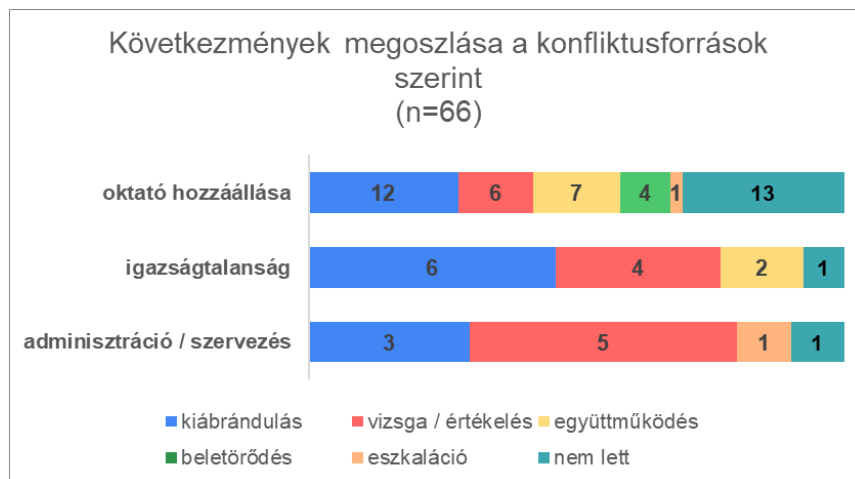
5. ábra: Konfliktus következményei



Forrás: a szerző saját szerkesztése

A harmadik hipotézisvizsgálatot követően áttekintettem, hogy melyik konfliktusforrás milyen következményt von maga után a leggyakrabban. A Khi- négyzet próba alapján szignifikáns összefüggést nem tudtam igazolni ( $p > 0,05$ ), a két kategória mintákban való megoszlását a 6. ábra 100%-ig halmozott diagram szemlélteti. Az oktató hozzáállásával való problémaforrás esetén leggyakrabban (13 esetben) nem lett következmény, vagy kiábrándulás történt (12 esetben). Az igazságtalanság esetében leggyakrabban a kiábrándulás következett be (6 esetben). Az adminisztrációs és szervezési gondok legjellemzőbben vizsga/értékelési ügyeket vontak maguk után (5 esetben).

6. ábra: Következmények megoszlása a konfliktusforrások szerint

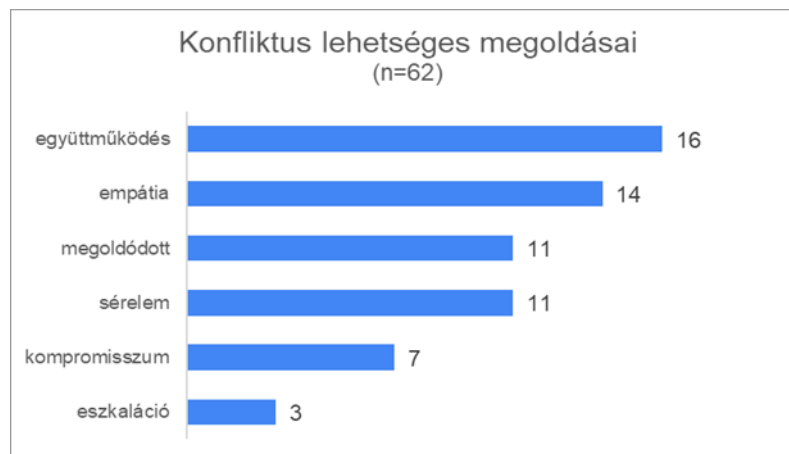


Forrás: a szerző saját szerkesztése

A negyedik hipotézisem a diákok elvárásaira vonatkozott. A konfliktusok lehetséges megoldásait illetően a hallgatók leginkább nagyobb együttműködést (16 esetben) és empátiát (14 esetben) várnak az oktatótól. Az együttműködést illetően egy 31 éves hallgató úgy fogalmazott, hogy „Amikor gyengén teljesíted a vizsgán, akkor segítsen abban az oktató, hogy hogyan csináljam jobban, vagy tegyen ajánlatokat, hogy mit érdemes még az anyaghoz olvasnom. Bármi jobb lett volna annál, mint amit csinált. Rám sem nézett és információ nélkül kitessékelt a vizsgáról. Az együttműködése nélkül esélyem se volt jobbnak lenni.” Az empátia esetében az alábbiakat fogalmazták meg a hallgatók: „Ha a tanár egy kicsit átérezné

a diákok nehézségeit is, sokkal könnyebben tudnánk megoldani helyzeteket”. Egy másik hallgató is hasonlóképp nyilatkozott: „Úgy, hogy a tanár némi empátiát tanúsít felém, és ha az ideje nem is engedi, hogy gyakoroljon velem, de némi támpontot adhatott volna, ahelyett, hogy a konfliktussal foglalkozunk.” A mintában megjelentek olyan konfliktusok, amelyek a hallgató és az oktató között rendeződtek (11 eset). Egy 23 éves hallgató megoldottnak ítélte a konfliktust, hiszen „Az oktatóval közösen szembavettünk minden lehetséges alternatívát, és úgy döntöttünk, hogy a kurzuson résztvevők nagy részének legyen jó.” Továbbá 11 esetben olyan sérelmeket szereztek a hallgatók, amelyek miatt úgy érezték, hogy a konfliktus feloldhatatlan. Egy 32 éves hallgató szerint az oktató „Folyamatosan érezte a felsőbbrendűségét.” illetve egy 22 éves hallgató is hasonlókat említett: „Az oktató visszaél a hatalmával, mivel felettünk állnak, ha beleállunk a konfliktusba, az vissza is üthet. Én vállaltam a konfliktust, utána az oktatótól folyamatos beszólogatásokat, kötekedést kaptam. Nagyon megalázva éreztem magam.” A kompromisszumra való nagyobb hajlandóságról 7 esetben számoltak be hallgatók, ebben az esetben leginkább arról meséltek, hogy szeretnék, ha a véleményüket meghallgatnák az oktatók és közösen tudnának egy olyan megoldást találni a problémára, ami mindkét fél számára kielégítő, akár kölcsönös engedmények árán is. Végezetül 3 esetben merült fel, hogy ha a probléma eszkalálódik, akkor nagyobb eséllyel sikerül feloldani a konfliktust.

7. ábra: Konfliktus lehetséges megoldása

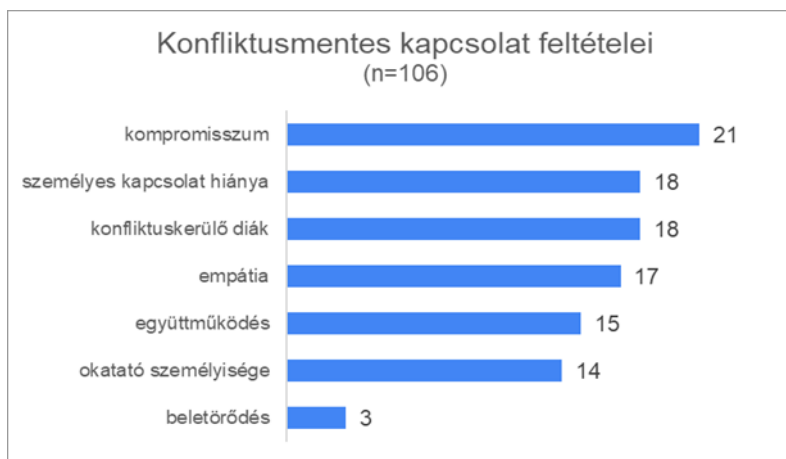


Forrás: a szerző saját szerkesztése

Az ötödik hipotézis a konfliktusmentes iskolai kapcsolat alapjaira vonatkozik. A válaszokból kiderül, hogy leginkább a kompromisszumra (21 esetben) való hajlandóságot preferálják, de a személyes kapcsolat hiányáról (18 esetben) is úgy vélik, hogy segíti a konfliktusmentes kapcsolat kialakulását. Kétségtelen, hogy könnyebb olyan személyekkel konfliktusba keveredni, akikkel találkoznak a hallgatók. Azok a diákok, akik konfliktuskerülőnek (18 esetben) vallották magukat, úgy vélik, hogy a konfliktusmentes kapcsolat alapja, ha elkerülik a konfliktusos helyzeteket. A hallgatók beszámoltak még a kapcsolatban megjelenő empátia (17 esetben), együttműködés (15 esetben) és az oktató személyiségének (14 esetben) fontosságáról is. Az oktató személyisége kapcsán az alábbiakat fogalmazták meg: „Mert ésszerű és kedves emberek voltak; vannak olyan tanárok, akik nézik a diákok

érdekeit, és azzal foglalkoznak, hogy minél több tudást átadjanak nekünk.” Végezetül a beletörődést (3 esetben) választották azok a hallgatók, akik úgy vélték, hogy érdekesebb elfogadni, amit és ahogy az oktató mond, mert úgysem lehet rajta változtatni, egyszerűen bele kell törődni a kialakult helyzetbe.

8. ábra: Konfliktusmentes kapcsolat feltételei



Forrás: a szerző saját szerkesztése

## Összegzés

H1: Az első hipotézisem igazolására a TKI teszt eredményeit használtam fel. Az eredmények alapján megállapítható, hogy a hallgatók között az elkerülő konfliktuskezelési stratégia a leggyakoribb, ezzel együtt szignifikánsan gyakrabban fordul elő, mint a kompromisszumkereső konfliktuskezelési stratégia. Az eredményeket figyelembe véve megállapítható, hogy az első hipotézisem igazolódott.

Dögei (1995) a tizenévesek körében vizsgálta a tanár - tanuló konfliktusokat. Vizsgálatában arra az eredményre jutott, hogy a ténylegesen felvállalt és megoldott konfliktusok nagyon ritkák ebben a korcsoportban. Tekintve, hogy az iskola a szocializáció egyik színtere, ahol a konfliktusok kezelése modellként szolgál a gyermekek részére, és ha a jó konfliktuskezelési technikákat nem tudja elsajátítani, a későbbi években is problémát okozhat a hallgatónak, hogy kiálljon önmagáért és a saját érdekeit képviselje (Dögei, 1995). Úgy vélem, ha az elsődleges és a másodlagos szocializációs színtér nem tudja időben megfelelőképp támogatni a gyermeket abban, hogy hogyan lehetséges konfliktusokat egészségesen kezelni, akkor felsőoktatásban megjelenő elkerülő konfliktuskezelési stratégia, a korábbi tapasztalatokra vezethető vissza.

H2: A második hipotézisem igazolására a kérdőívemben nyitott kérdéseket alkalmaztam, amelyre a hallgatók saját szavaikkal válaszoltak. Az eredmények alapján a felsőoktatásban tanuló hallgatók számára a leggyakoribb konfliktust kiváltó ok az oktató hozzáállásához kapcsolódik. Az eredmények alapján megállapítható, hogy a második hipotézisem igazolódott. Ennek magyarázatát abban látom, hogy a hallgatóknak kevés információja van arról, hogy a felsőoktatásban tanító oktatók felé milyen mértékű elvárásokat támaszt az egyetem. Toarniczky és munkatársai (2020) eredményei alapján a fiatal oktató-kutatók a szerephalmozás, a publikálás és az anyagi egzisztencia nyomása alatt igyekeznek érvé-

nyesülni, emellett jelentős mértékű oktatási tevékenységet végeznek és az ezzel járó adminisztrációs feladatokat ellátják (Toarniczky, 2020). Ilyen mértékű teher mellett az oktató időbeosztása nagyon feszített, ebből adódhatnak olyan nehézségek az oktatási tevékenység során, mint amire a megkérdezett hallgatók hivatkoznak, például az időmenedzsment és a rugalmatlanság problematikája.

H3: A harmadik hipotézisem igazolására a kérdőívemben nyitott kérdéseket alkalmaztam, amire a hallgatók szabadon válaszoltak. Az eredmények alapján az oktatóval szemben kialakult konfliktusnak leggyakrabban semmilyen következménye nem lett, ezzel együtt a második helyen a hallgató kiábrándulása az oktatóból, illetve az egyetemből jelent meg, harmadik helyen a hallgatók vizsgán és az értékelés során tapasztalták a konfliktus következményeit. Az eredmények alapján a hipotézisem csak részben igazolódott. A kiábrándulás valóban megjelenik a hallgatókban, de leggyakrabban semmilyen következménye nincs a konfliktusnak. A konfliktusforrások és a következmények között szignifikáns összefüggést nem találtam, viszont az, hogy a konfliktusnak nem lett következménye, leggyakrabban az oktató hozzáállásához kapcsolódott, vagy a hallgató kiábrándulását hozta magával. Az igazságtalanság bánásmód leggyakrabban a kiábrándulást hozta magával, az adminisztrációs szervezési gondok pedig a vizsga és értékelési ügyeket vonták maguk után.

Ezek az eredmények összecsengenek Dögei (1955) kutatásával, aki hasonló eredményekről számolt be. A tizenévesek körében még akkor is ritka esetben volt következménye a konfliktusnak, amikor szülői bevonás történt. A szülők hozzáállása az oktató irányába a konfliktus elkerülése volt, még azokban az esetekben is, amikor a gyerekek igazságtalannak érezték az osztályzatot, tekintve, hogy több esetben a viselkedésük miatt kaptak értékelést, egy olyan vizsgahelyzetben, amikor a tudásukat mérték. Továbbá a szülők gyakran arra motiválták a gyermeket, hogy jelezzenek a tanárnak, de ők, mint szülők kimaradtak a szemtől szembeni kommunikációból (Dögei, 1995).

Tehát valahol az oktatási kultúra részévé vált, hogy a hallgatónak nem érdemes szót emelnie, jeleznie, hiszen következmények nélkül marad az eset, vagy ha lesz is következménye az leginkább a belső motiváció kárára megy vagy az érdemjegyek romlásához vezet. Ráadásul a vitakultúra és az egészséges visszajelzés megfogalmazásának hiánya miatt nagyon nehéz a hallgatónak jeleznie, ha például az egyébként is túlfeszített oktatónak szeretné elmondani, hogy az oktató hozzáállásával nem ért egyet. Nemcsak nem egyszerű megfogalmazni, hanem a hallgató részéről is egy olyan képességet igényel, amivel teljesíthető, hogy egy hierarchikus rendszerben megfelelőképp tudjon visszajelezni és saját érdekeit képviselni.

H4: A negyedik hipotézisem igazolására nyitott kérdéseket alkalmaztam. Az eredmények alapján a hallgatók a konfliktusok lehetséges megoldásait illetően nagyobb együttműködést és empátiát várnak el az oktatótól. A hipotézisem csak részben igazolódott, a nagyobb együttműködés iránti igény valóban a leggyakrabban fordult elő, de a második helyen nem a kompromisszumra való hajlandóság, hanem az empátia iránti igény jelenik meg.

A kialakult konfliktusok esetében érdemesnek tartom megjegyezni, hogy a konfliktus oldása elsősorban a konfliktusban résztvevők felelőssége, azzal együtt, hogy a hallgatók

nagyobb együttműködést és empátiát várnak el az oktatótól, ugyanígy a felsőoktatásban valamennyire elvárható, hogy ugyanazt az attitűdöt a hallgató is képes legyenne képviselni, és szükség esetén a szociális készségeinek fejlesztését is hajlandó legyen vállalni.

Az oktatók számára nagymértékű segítséget nyújt több konfliktuskezelési technika ismerete Gordon (1989), Benedek (1995), Szekszárdi (2005), Földes- Hadházi (2006), vagy akár a felsőoktatási intézmények részéről olyan módszerekhez való hozzáférhetőség biztosítása, mint a facilitáció, vagy a mediáció.

H5: Az ötödik hipotézisem igazolását vagy cáfolását szintén a nyitott kérdésekre adott válaszokban kerestem. Az eredmények alapján a hallgatók a konfliktusmentes iskolai kapcsolat alapját a kompromisszumra való hajlandóságban látják.

Hipotézisem igazolódt, de lényeges megemlíteni, hogy közel olyan gyakorisággal jelent meg a személyes kapcsolatok hiánya, a konfliktuskerülés, és az empátia is.

Kézi (2023) tanulmányában az online oktatás előnyeit és hátrányait kutatta. Kutatásából kiderül, hogy az online oktatás egyik nagy előnye, hogy az időbeosztás rugalmasabbá válik (Kézi, 2023). Ez indokolhatja, hogy a hallgatók a személyes kapcsolatok hiányát részesítik előnyben a személyes találkozókkal szemben. Bár kétségtelen, hogy az online órák több elfoglaltságot igényelnek az oktatóktól, például a vizuális anyagok elkészítésében, de ezzel együtt a hallgatók sokkal nagyobb mértékben tudnak készülni a vizsgákra.

## Köszönetnyilvánítás

Szeretném kifejezni mérhetetlen hálámat Dr.habil. Bálint Ágnes Phd, a Pécsi Tudományegyetem, egyetemi docensének, figyelméért, türelméért, biztatásáért, támogató hozzáállásáért.

## Irodalomjegyzék

- Babbie, Earl (2001): *A társadalomtudományi kutatás gyakorlata*. Budapest Kiadó, Budapest.
- Benedek István (1995): *Pedagógia vezetés, a vezetés pedagógiája*. Okker Oktatási Iroda, Budapest.
- Berne, Eric (2022): *Emberi játszmák*. Háttér Kiadó Kft.
- Birloni Szilvia - Sík Eszter (2013): *Iskolai konfliktusok. Az alternatív konfliktuskezelés keretrendszerének kialakítása*, Human Profess Kft.
- Cseh-Szombathy László (1995): A konfliktus fogalma. In. *Értékátadási folyamatok és konfliktusok a pedagógiában*. JPTE Tanárképző Intézet Pedagógiai Tanszéke, Pécs.
- Cserné Adermann Gizella (2003): Konfliktusok a felnőttoktatásban. *Tudásmenedzsment*. 4 évf. 1. szám. 28-40. [https://epa.oszk.hu/02700/02750/00007/pdf/EPA02750\\_tudasmenedzsment\\_2003\\_01\\_053-062.pdf](https://epa.oszk.hu/02700/02750/00007/pdf/EPA02750_tudasmenedzsment_2003_01_053-062.pdf) (letöltés dátuma: 2024. 01. 20)
- Dögei Ilona (1995): Tizenévesek iskolai, illetve tanár - diák konfliktusai. In. *Értékátadási folyamatok és konfliktusok a pedagógiában*. JPTE Tanárképző Intézet Pedagógiai Tanszéke, Pécs.
- Földes Petra – Hadházi Lívía (2006): Szemtől szembe. Egy konfliktuskezelő módszer az iskolai gyakorlatban. In: Libor Erika (szerk): *Tanári létkérdések. Kézikönyv gyakorló pedagógusoknak, osztályfőnököknek*. RA-ABE Kiadó, Budapest.
- Földes P. - Lannert J. (2009): Online kérdőíves kutatás az iskolai erőszak kezeléséről. *Kölöknet*. [https://koloknet.hu/koloknet\\_tanulmany.pdf](https://koloknet.hu/koloknet_tanulmany.pdf) (letöltés időpontja: 2023. 01. 15.)
- Földes Petra - Lannert Judit (2010): Erőszak az iskolában. Romló közérzet: ok vagy következmény? *Esély* 2010/3. [https://www.esely.org/kiadvanyok/2010\\_3/03foldes.indd.pdf](https://www.esely.org/kiadvanyok/2010_3/03foldes.indd.pdf) (letöltés dátuma: 2023. 01. 15.)

- Paksi Borbála (2009): *Felmérés a közoktatás rendszerében alkalmazott prevenció/ egészségfejlesztő programokról és az agresszióval kapcsolatban megjelenő vélekedésekről, reagálásokról.* [http://www.nefmi.gov.hu/letolt/kozokt/iab\\_paksi\\_091124.pdf](http://www.nefmi.gov.hu/letolt/kozokt/iab_paksi_091124.pdf) (letöltés dátuma: 2023. 01. 15.)
- Gordon, Thomas (1989): *T. E. T. A tanári hatékonyság fejlesztése.* Gondolat Kiadó, Budapest.
- Gordon, W. Allport (1980): *A személyiség alakulása.* Gondolat Könyvkiadó, Budapest.
- Györgyi Z. Imre A. (2012): Konfliktusok diákok és tanárok között. *Új Pedagógiai Szemle*, 62. 7-8 sz. 5-21.
- Hajdu Gábor-Sáska Géza (2009): *Iskolai veszélyek. Az oktatási jogok biztosának vizsgálata.* Oktatási Jogok Biztosának Hivatala, Budapest.
- Hunyady Györgyné - M. Nádasi Mária - Serfőző Mónika (2006): *„Fekete pedagógia”. Értékelés az iskolában.* Argumentum Kiadó, Budapest.
- Kézi Csaba (2023): A globalizáció hatása a felsőoktatásban, az online oktatás előnyei és hátrányai. *International Journal of Engineering and Management Sciences. Vol 8. No.4.* <https://ojs.lib.unideb.hu/IJEMS/article/view/13130/11537> (letöltés időpontja: 2024. 02. 20.)
- Mayer József (2008): *Frontvonalban. Az iskolai agresszió néhány összetevője.* Mérei Ferenc Fővárosi Pedagógiai és Pályaválasztási Tanácsadó Intézet.
- Németh Zsolt (2015): *A konfliktuspedagógia elméleti és gyakorlati háttere a testnevelő tanárok munkájában.* <http://tamop-sport.ttk.pte.hu/files/tananyagfejlesztes/a-konfliktuspedagogia-elméleti-es-gyakorlati-hattere-a-testnevelotananok-munkajaban.pdf> (letöltés dátuma: 2022. július. 13.)
- Sági Matild - Szemerszki Marianna (2012): Hogyan hatnak a tanárok a diákok konfliktusmegoldási beállítódására? *Új Pedagógiai Szemle*. 62. 7-8. sz. 22-41.
- Szekszárdi Júlia (2005): *Konfliktuspedagógiai szöveggyűjtemény.* Veszprémi Egyetemi Könyvkiadó, Veszprém.
- Szekszárdi Júlia (2002): *Konfliktusok pedagógiája.* Veszprémi Egyetemi Könyvkiadó, Veszprém.
- Szőke-Milinte Enikő (2006): *Konfliktuskezelés és pedagógusmesterség. A pedagógusok kríziskommunikációjának fejlesztése.* Országos Pedagógiai Könyvtár és Múzeum, Budapest.
- Toarniczky Andrea - Juhászné Klér Andrea - Kun Zsuzsanna - Vajda Éva - Harmat Vanda - Komáromi Boglárka (2020): Fialat oktató- kutatók tapasztalatai egy magyar üzleti iskolában. *Vezetéstudomány/ Budapest Review*, 11. évf. 7-8 sz. 65-76. <https://journals.lib.uni-corvinus.hu/index.php/vezetestudomany/article/view/365/211> (letöltés dátuma: 2024. 02. 20.)

### Internetes forrás:

Felvételi statisztikák (2024): <https://app.powerbi.com/view?r=eyJrljoiOG-ZlNDY3OTYtMzQ4OC00ZGQxLWExOTUtMTdmMmZiYzAxZjg2IiwidCI6Ijg3NTQzNjFiLWWE00WEt-NDg5NC1iYzclLWRIYTQ2YTI1MzZjMiIsImMiOjI9> (Letöltés dátuma: 2024. 09. 17.)

*Grünhut Zoltán – Bodor Ákos*  
**ÉRTÉKVÁLASZTÁSOK A PÉCSI TUDOMÁNYEGYETEM  
HALLGATÓI KÖRÉBEN**

**Absztrakt**

Jelen tanulmány a Pécsi Tudományegyetem hallgatói körében vizsgálja a jellemző érték-választásokat. A Ronald Inglehart és Christian Welzel nevéhez köthető értékelmélethez fordul koncepcionális háttérként. Az írás első része általánosságban tárgyalja az értékku-tatás főbb irányzatait azzal a céllal, hogy az alkalmazott teória sajátosságai így jobban ki-domborodjanak. Ezt követően a hazai értékutatás több mint félévszázados történetét foglalja össze tömören a tanulmány, megemlítve a legfontosabb szerzőket és eredménye-iket. E második fejezet törekvése rámutatni arra, hogy az évtizedek folyamán tulajdon-képpen alig változtak a magyar társadalom értéktudatával kapcsolatos megállapítások. Végezetül az írás bemutatja saját felmérésünket, annak változóit, az elméleti kerethez kapcsolódó dimenziókat, valamint az eredmények pusztán leírói jellegű statisztikáját, to-vábbá összeveti azokat a hazai értékutatás tendenciózus megállapításaival.

*Kulcsszavak: értékek, magyarországi értékutatás, Pécsi Tudományegyetem, kérdőíves fel-mérés*

**Bevezetés**

Tanulmányunkban a Pécsi Tudományegyetem (PTE) hallgatói körében vizsgáljuk a jel-lemző érték-választásokat. Átfogó keretként a Ronald Inglehart és Christian Welzel nevé-hez köthető értékelmélethez folyamodunk (Inglehart, 1997; Inglehart & Welzel, 2005; Welzel, 2013). E teória a World Values Survey (WVS, európai változat: European Values Study – EVS) kérdőíveire és adatbázisaira épül. Néhány revízió átesett az évek során, ám logikai alapjait tekintve stabil, gyakran hivatkozott, lehetővé teszi a világ társadalmainak összehasonlító vizsgálatait. E komparatív kapacitás okán az elméletet szokták egyszerűen kulturális vagy értéktérképnek is nevezni a szakirodalomban (Keller, 2009), mivel rend-szerint sajátos koordinátatérben ábrázolódnak az országok, nagyobb civilizációs töm-bökbe tömörülve. A térkép tehát kirajzolja, hogy érték-választásaik szerint mely nemzetek társadalmi hasonlók vagy különbözők, illetve egyes országok a földrajzi-civilizációs po-zíciójukhoz képest, értékrendjük tükrében, hova tartoznak valójában. Ugyanakkor az Ing-lehart és Welzel által kidolgozott elméleti keret alkalmas országspecifikus vagy egyes tár-sadalmi csoportok sajátosságait feltáró vizsgálatokra is – a komparatív elem tehát nélkülözhető az eredmények interpretációja során.

Az írás első részében az értékutatásról általában szólnunk, annak főbb szemléleti irány-zataiban elhelyezzük az általunk alkalmazott koncepciót. Aztán a következő fejezetben a hazai értékutatások több mint 50 évét tekintjük át, illetve foglalkozunk a kifejezetten fi-atalokra, egyetemistákra összpontosító munkákkal is. E rész célja, hogy átfogó kontextu-

ális keretet biztosítson, bemutassa a hazai értékutatások sokrétűségét, egyúttal megelevenítse azt a sajátos helyzetet, miszerint a magyar társadalom értéktudatára vonatkozó legfőbb megállapítások jószerivel egyfelé mutatnak évtizedek óta. E fejezet szintén segít majd értelmezni saját eredményeinket. A tanulmány végén tárgyaljuk a felmérésünket, annak változóit, az elméleti kerethez kapcsolódó dimenziókat, valamint az eredmények pusztán leírói jellegű statisztikáját.

## Értékek és értéktérkép

Az értékek kutatása számos diszciplínának fontos tématerülete. Ennek megfelelően egységes fogalmi definíció nincs, csupán főbb szemléletek. Általánosságban elmondható, hogy e szemléletek két irányban mutatnak. Az egyik kollektivistista (vagy makro-) logikát követ, főként Durkheim és Parsons strukturalista, funkcionalista megközelítéseiből táplálkozik, s a társadalmi integritás vagy anómia jegyében interpretálja az értékek jelentőségét. A másik individualista (vagy mikro-) logikát alkalmaz, Allport (1961) és Rokeach (1973) munkásságából építkezik, s az egyéni szubjektivitást akarja feltárni mélyebben, illetve azt, hogy az értékek milyen – alapvető – szerepet töltenek be ezen egyediségek kialakulása, formálódása során. Az előbbi szemlélet inkább képes történelmi folyamatokban gondolkodni, valamint átfogó társadalomelméleti perspektívát felvenni, ugyanakkor szinte képtelenség empirikusan megragadni a maga egészében. Az utóbbi rendszerint jól vizsgálható, különböző módszerekkel is operacionalizálható, ám nincs kellő rálátása a mögöttes történelmi-társadalmi dinamikákra.

A kollektivistista-individualista szemléleti ellentétén túl, még egy polarizáció határozza meg az értékutatásokat – tudományágtól függetlenül. Ez részint a kutatói szereppel áll összefüggésben, amennyiben az egyének értékpreferenciáihoz, illetve azokból kikövetkeztethetően adott csoportok vagy társadalmak jellemző értékrendjéhez viszonyulhat a tudós normatív módon vagy leírói szemmel. Itt csaphat át ugyanis az értékek kutatása, értékek ítéletébe és konstruálásába (legalábbis annak kísérletébe). E normatív-deszkriptív különbségtől egyébként nem mentes sem a kollektivistista, sem az individualista szemlélet (Gárdos & Ságvári, 2020).

E bevezető két bekezdésben többször előkerült egy aspektus, amelyet a legtöbb érték-elméleti keret hangsúlyoz. Nevezetesen az, hogy az értékek jelentősége, mind az individuumokra, mind a nagyobb csoportokra, társadalmakra tekintettel alapvető. Max Weber (1987) szerint az értékek az egyéni életvezetést (*Lebensführung*) határozzák meg, azaz azt, hogy a szükség milyen viselkedésmódot tesz indokolttá. A szükség ez esetben jelenti egyfelől a szubindividuális biológiai-fiziológiai szükségletet, másfelől a szupraindividuális norma-elvárásokat (erkölcs, szabályok, konvenciók, tabuk stb.). De mivel az értékek különböznek az efféle módon felfogott szükséglettől, így sem a szükségletekben, sem a normákban nem gyökereznek, azokra csupán reflektálnak. Ez az egyedi reflexió Weber szerint az individuumokra jellemző sajátos életvezetés vagy életvitel, ami kognitív formában ugyan hozzáférhető az egyén számára, az adott illető tehát képes azt (s így tulajdonképpen önmagát, önmaga értékmotiváltságát) megérteni, mindez azonban nem jelenti, hogy az értékeknek ne lenne erős, kikapcsolhatatlan affektív impulzusa. Az egyéni értékválasztás



ezért bár hozzáférhető, de nem racionalizálható és neutralizálható, azaz tetszés szerint, bármikor, bármilyen érintkezésnek megfelelően nem változtatható. Még egy megjegyzés fontos Weber kapcsán: szerinte az értékekről értékpluralizmusban érdemes gondolkodni, vagyis minden egyén értékpreferenciája egyedi. Az ezekből valamiként kikövetkeztethető társadalmi értékminta kétségkívül hat az individuumokra, ám azt egyetlen személy sem képviseli maradéktalanul (Huszár, 1983).

Nagyot ugorva a szociológia klasszikusától a kortárs szociálpszichológia talán legjelentősebb értékutatójához, Shalom H. Schwartz (2012) szerint az értékek három alapvető igényre vonatkoznak: a csoportok és társadalmak túlélési és fejlődési (avagy jóléti és jóléti) törekvéseire, a csoportokon belüli társas érintkezések megfelelő koordináltságára, továbbá az egyéni szükségletek kielégítésére. A schwartzi leírásban tehát az értékek szintén úgy jelennek meg, mint amelyek vonatkoznak az individuális szükségletekre és a társas lét normaelvárásaira, illetőleg a weberi koncepció kiegészítéseként: a kollektív céltelezésekre. Utóbbi szempont nyilván a Milton Rokeach-féle örökség továbbvitele, aki szerint az értékek nemcsak az egyéni viselkedésmódot határozzák meg (Webernél ez az életvezetés vagy életvitel), hanem azt egy általánosabb célhoz, elérni kívánt állapothoz is hozzárendelik. A rokeach-i érv szerint az értékek tehát reflektálnak valamilyen hiányra. Ez a hiány pedig folyamatosan változhat, de állandóan jelen van, azaz mindig van kívánatosabb állapot. Rokeach (1973) ennek értelmében különbözteti meg a terminális (cél-) és instrumentális (eszköz-) értékeket. Schwartz (2016) ezt a felosztást már nem viszi tovább: szerinte fontosabb az elsődleges (azaz alapvető emberi) értékeket megkülönböztetni a nem elsődlegesektől, mely utóbbiaknak kulturálisan eltérő jelentései lehetnek, s ezért nem általános érvényűek és nem is összehasonlíthatók. Schwartz (1992) szerint az alapvető emberi értékek mind megfelelnek négy lényeges kritériumnak:

- nem pusztán racionális argumentumok, hanem emocionális többletjelentőségű hitek;
- fontos motivációs szerepet töltenek be, azaz vágyott célok elérésére készítetnek;
- egyúttal viszonyítási standardokként is hatnak e célkövetés során, tehát a megvalósítás hogyanját szintén kijelölik;
- ugyanakkor kizárólag absztrakt célokra vonatkoznak, s így túlmutatnak a konkrét szituációkon, interakciókon, illetőleg azok egzakt körülményein.

Schwartz e kritériumokhoz hozzáteszi továbbá, hogy az alapvető emberi értékek nem önmagukban fejtik ki hatásukat, hanem egymáshoz viszonyítva. Ezért szerinte individuális és kollektív szinten egyaránt az empirikusan megragadható értékmintázat az igazán lényeges kutatói kérdés (Schwartz, 2007; Schwartz & Bardi, 2001).

Visszakanyarodva Weberhez, s onnan egy másik úton, Durkheimen keresztül, Talcott Parsons felé indulva azt látjuk, hogy az értékek a legkevésbé sem individuális szinten definiálódnak, noha az egyének percepcióikban-megismeréseikben, attitűdjeikben, viselkedéseikben, cselekvéseikben kétségtelenül reprezentálják és reprodukálják azokat. Mint ismeretes, Durkheim (2000 [1895]) úgy vélekedett, hogy az egyének nem képesek önmagukat, önnön vágyaikat és szenvedélyeiket korlátozni. Valójában társadalmi szabályozó erők kötik meg őket. E minták „szent dolgokként” hatnak. Maga a társadalom alkotja meg

azokat: lehet, csak egyesek fogalmazzák meg az érintett képzeteket, de mindig a többség lesz az, amely elfogadja, alkalmazza, s így folytonosan újratermeli e korlátozó mintákat, amelyek megszegése kollektíven jóváhagyott szankcionálással jár. Durkheim szerint tehát ezek a „szent dolgok” – erkölcsök, értékek, normák, kollektív kedélyállapotok, hagyományok, közös érzelmek stb. – a társadalmi tudatban léteznek: társadalmi tényé válnak (Huszár, 1983).

Ezt a strukturalista logikát viszi tovább Parsons (1951) a saját rendszerelméleti fejtegetéseiben. Kiinduló tétele, hogy a társadalom rendszerként szerveződik. Ezt a rendezettséget egyrészt a funkciók garantálják, amelyeket a társadalom fennállása szempontjából lehet értelmezni. Négy meghatározó funkció van: célelés (fennmaradáshoz szükséges erőforrások, illetve az azokkal való rendelkezés); alkalmazkodás (eszközök alkalmazása a célelés szempontjából, az erőforrások használata végett); integráció (rendszerstabilitás biztosítása normatív eszközökkel); mintafenntartás (a normatív elemek folyamatos továbbörökítése, szükséges változtatások szabályozott mechanizmusa). E funkciók mellett, a rendezettséget a struktúrák adják, hiszen minden, a fenti funkcióknak megfelelő rendszerjellemező állandósulása strukturálódást jelent (Némedi, 1988). A társadalom mint nagyrendszer alrendszerekre oszlik, amelyek aztán további alrendszerekre bomlanak fel. A társadalom négy kiemelt alrendszere a következő: politika, gazdaság, szocietális közösség, értékelkötelezettség. Ezek mindegyike egy-egy funkcióra reflektál: a politika a célfunkciót biztosítja (*mit*), a gazdaság az alkalmazkodást (*mivel*), a szocietális közösség megadja a normatív kereteket (*miként*), míg az értékelkötelezettség pedig a mintafenntartást szolgálja (*miért*). Noha Parsons a társadalmi nagyrendszer kapcsán elsősorban az integratív funkciót emeli ki, nem kétséges, az értékeknek alapvető legitimációs jelentősége van modelljében. Az értékek ugyanis nemcsak a mintafenntartásról gondoskodnak, de azt is igazolják, hogy ez a minta *miért* fontos, kívánatos, megőrizendő, illetve ha korrigálásra szorul, akkor azt minek a betartásával lehet megvalósítani (Parsons, 1968). Cél, eszköz, norma – mindegyik számára kereteket szab tehát az értékrend.

Az imént – tömör formában – bemutatott két nagy értékutatási irányzatba az általunk alkalmazott Inglehart–Welzel-féle elméleti keret sajátosságosan illeszkedik. Az alapvetően politikatudományi-szociológiai érvelés inkább kollektivistá szemléletű és mindenképpen normatív. Ugyanakkor az elmélet operacionalizálása, még ha különböző társadalmak értékmentázatainak megragadására is törekszik, egyéni szinten, kérdőíves módszerrel történik (Inglehart, 1997). További sajátosság, hogy a modell – látni fogjuk – a mögöttes értékdimenziókhoz normaválasztásokon, attitűdökön keresztül közelít. Ronald Inglehart és Christian Welzel politikatudományi háttérrel érkeztek a nemzetközi értékutatásba. Fogalomalkotással nem gazdagították a szakirodalmat: elfogadták azt a tételt, hogy az értékek fundamentálisan meghatározzák egy társadalom működését. Ami őket különösen érdekelt, hogy felfedezhető-e általános fejlődési trend a társadalmi értékmenták változásában (Inglehart & Abramson, 1995; Welzel, 2013). Erre vonatkozó hipotézisük pedig meglehetősen egyszerű, amennyiben szerintük a gazdasági, politikai, kulturális struktúra fejlődésével, vagyis a jólét növekedésével, a demokrácia és politikai szabadságjogok bővülésével, valamint a szabadság és az egyenlőség kiteljesedésével a jellemző társadalmi érték-szerkezet egy tradicionalista jellegtől, előbb materialista, majd posztmaterialista irányba

mozdul el (Inglehart & Welzel, 2005). Ezt a folyamatot pedig nem nehéz modernizációként felfogni, vagyis az Inglehart–Welzel-féle értékelmélet modernitásteóriaként is értelmezhető. Nyilván ennek kapcsán lehet az egész modellt nagyon keményen kritizálni, ami a szakirodalomban jelen is van (Haller, 2002; Lakatos, 2015). A szerzőpáros ugyanis modernitásként a nyugati fejlődést, illetve az annak megfelelő értékváltozást állítja elének: szekularizáció, individualizáció, racionalizmus, illetve valamiféle humanizmus, amelyben markánsan jelen van a mások egyenrangúsága, elfogadása, támogatása, általában egy kozmopolita elemelkedés a szűk keretektől, korlátoktól (vö.: Inglehart & Norris, 2009; Inglehart, 2018; Welzel, 2013).

A szerzőpáros azt vallja, hogy négy értékdimenzió, egy-egy ellentétes értékpárba rendeződve világítja meg adott csoportok, társadalmak értékstruktúráját (Inglehart & Welzel, 2005). Az egyik tengelyen a tradicionális értékek állnak szemben a világiakkal. Az előbbiek felölelik a vallásosságot, tekintélytisztelést (a hatalom eltérő formái felé: állam, egyház, notabilitások, szülők stb.), lojalitást (család, identitáscsoport, nemzet irányában), valamint a hagyományos nemi és társadalmi szerepek megőrzését. Az ilyen értékrendű társadalmakra jellemző az egyenlőtlenségek és hierarchikus státuszkülönbségek elfogadása, a paternalizmus, a protekcionizmus, a patriarchális szemlélet és a familiaritás, továbbá a nacionalizmus (Inglehart, 2021). A világi értékek magja az individualizmus, a liberalizmus és a racionalizmus, illetve azokból következően az egyéni autonómia tisztelete, az önmegvalósítás és önérvényesülés szabadsága, valamint a mindenféle hatalom, ideológia-eszme, hagyományos nagynarratíva érvényességének korlátozása. Ezen értékrendnek megfelelően az ilyen társadalmakban nagy hangsúlyt fektetnek a jogi és politikai – de nem a gazdasági – egyenlőtlenségek felszámolására, a vallás-, lelkiismereti, és szólásszabadság biztosítására, a piaci verseny korlátlanosságára, a vállalkozásra (kockáztatás, újítás, sikerközpontúság), továbbá általában az észérvek magasztosságára (Inglehart, 2018).

A másik ellentétes értékpár a zárt és nyitott gondolkodás szerint különül el.<sup>1</sup> A zárt gondolkodás az egyén és elsődleges csoportjainak (*in-group* jellegű személyes kapcsolatainak) jólétét, anyagi és fizikai biztonságát tartja szem előtt. Az ilyen értékrendű társadalmakra jellemző az etnikai, törzsi, vallási, nyelvi, egyéb szubkulturális jellegű csoportelszigetelődés, általános bizalomhiány, informalitás, korrupció, valamint a demokráciadeficit különböző formái (gyenge civil társadalom, alacsony részvétel, legitimációs problémák, hatalommal való visszaélés stb.) (Norris & Inglehart, 2019). Ezzel szemben a nyitott gondolkodás az embertársakhoz való aktív odafordulásra ösztönöz. A mások (*out-group* ágensek) jólétére és jóllétére való odafigyelés, a természeti környezet megóvása, valamint a kollektív gondolkodás, cselekvés, együttműködés mint értékek tartoznak ide. Ez az értékrend elősegíti a szolidaritást, toleranciát (el- és befogadást), demokratizációt (politikai részvételt, civil-közéleti szerep- és felelősségvállalást, ellenőrzést és elszámoltathatóságot), környezettudatosságot, továbbá a társadalmi bizalmat (Inglehart & Welzel, 2005).

<sup>1</sup> Ennek a tengelynek egyéb elnevezései is ismertek (pl.: túlélési vs. önkifejezési), ám a magyar szakirodalom legjelesebb értékutatói – helyesen – inkább a zárt vs. nyitott megnevezést használják.

Az Inglehart–Welzel-féle elméleti keretnek megfelelő összehasonlító értékutatások a nyolcvanas évek óta zajlanak. A nemzetközi elemzésekben megállapított, mindenféle specifikus kiegészítésektől mentes értéktérképbeli pozíciója Magyarországnak e modell szerint problémás, amennyiben civilizációs jellege szerint a katolikus Európa része, ugyanakkor az ortodox Európával számos értéktényező szerint inkább hasonlóságot mutat. Mindezt elsősorban az átható zárt gondolkodás okozza (Keller, 2009). Említésre került, hogy e megközelítés főként az értékváltozásokra koncentrált, ám a magyar társadalom esetében ilyesmiről az elmúlt közel harminc év adathullámai tekintetében nem beszélhetünk: a zárt gondolkodás mindig túlon túl meghatározó volt az értékrendre (Tóth, 2009).

### **A magyarországi értékutatás főbb állomásai, megállapításai**

Jelen fejezet tömör keretek között igyekszik áttekinteni, hogy a hazai értékutatás miként alakult az 1960-as évek óta, illetve mik azok a legfontosabb megállapítások, amelyek valóssággal végigkísérték ezt a sok évtizedes időszakot. A szocialista Magyarország bölcsészeti- és társadalomtudománya nagy érdeklődéssel fordult az értékutatás felé – mégpedig a nemzetközi trendeknek megfelelően: számos diszciplína részvételével (Csepeli & Somlai, 1985). Az elméleti gondolkodás kollektivista és normatív alapokra helyezkedett már a legelején, s ez jószerivel így is maradt. Kezdetben főként a szocialista és a polgári értékrend összehasonlítása határozta meg a munkákat, majd egyre inkább a magyar társadalom különféle anómiáinak vizsgálatában lett jelentősége az értékeknek (Szabari, 2015). Mindez lehetőséget adott arra, hogy az ideálisnak vélt szocialista értékrendhez képest mutatkozó elmaradásokat kritizálni lehessen a társadalomban. Másfelől viszont az értékutatás viszonylag gyorsan felületévé vált az államhatalom, sőt akár az egész szocialista rendszer óvatos kritizálhatóságának (Miért élnek tovább bizonyos polgári értékformák a szocializmusban? Miért vonzódnak azokhoz az emberek? Miért nem képes a rendszer azokat végleg kiiktatni?) (Váriné Szilágyi, 1987a).

Hankiss Elemért tekinthetjük a hazai értékutatás egyik úttörőjének. Már a rendszeres, kvantitatív jellegű adatfelméréseket megelőzően is foglalkozott az értékek jelentőségével, s pályafutása során többször, hol esszéíróként, hol módszeres kutatóként tárgyalta a magyar társadalom értékrendjének sajátosságait (főként annak a kívánatostól eltérő állapotait). Hankiss (1982) alaptétele szerint Magyarországon a közösségképződés, részben történelmi, részben azzal összefüggő gazdasági-politikai okok folytán, újra és újra megrekedt, ami miatt társadalmi szintű értéktudat nem alakult ki. Előbb a polgári, majd a szocialista értékrend tulajdonképpen „rászakadt” a lakosságra, megfelelő organikus-graduális folyamat nélkül. Ez egy állandósuló „negatív modernizációként” hatott Hankiss (1977) szerint: a tradicionális közösségek felbomlottak, azok hagyományos értékrendje széthullott, ám új társadalmi értéktudat a fordulatokban gazdag 20. század során egyszerűen nem vált érvényessé. Maradt a nagyfokú „hiány” és „üresség”, amely az embereket arra sarkallta, hogy a tradicionális, individualista és szocialista mintákhoz össze-vissza igazodjanak, konzisztens meggyőződés nélkül. Hankiss (1982) szerint ezért a nyolcvanas évek elején négy, általános érvénnyel nem bíró értékminta létezett a magyar társadalomban: a szocialista-munkásmozgalmi jellegű, dogmatizmusra hajlamos; a szokás- és hagyomány-

őrző, erős keresztény háttérrel bíró, a modernizációnak hátat fordító; a puritán-felhalmozó kiskapitalista, amely az individualizmust egy nagyon megrekedt állapotban követi csak; és a fogyasztói-hedonista, amely a szélesebb társadalom, s általában az embertársak felé közönnyel van. Ezen, ideálisként leírt minták nem rendelődnek csoportokhoz Hankiss szerint, hanem az egyének többé vagy kevésbé igazodnak hozzájuk.

Hankiss részese volt az első átfogó értékmérésnek is Füstös Lászlóval, Manchin Róberttel és Szakolczai Árpáddal szerzői kollektívában (Hankiss et al., 1982). Ez a munka két szempontból is lényegessé vált. Egyrészt az alkalmazott módszer a rokeach-i modellt követte, amely – láttuk – nem tekinthető kollektivista szemléletnek, nem is szociológiai állású, ugyanakkor a korai nyolcvanas években kétségkívül az egyik legsikeresebb értékutatási megközelítésnek számított. Éppen ezért fontos előrelépés volt e felmérés, amely évekre megszabta a kvantitatív orientációjú kutatások irányát (vö.: Füstös & Szakolczai, 1999). Másrészt az adatok és az abból levont következtetések sok szempontból empirikus bizonyítékokkal támasztották alá Hankiss korábban bemutatott érveit, amelyek így még inkább meghatározóakká váltak. Az említett felmérés egyébként az amerikai és a magyar lakosság értékrendjét igyekezett összevetni. Látszólag a két társadalom értéktudata sok hasonlóságot mutatott, azonban a mélyebb feltárás rávilágított arra, hogy idehaza a jellemző szekularizáció mellett, bizonyos tradicionális értékformák háborítatlanul továbbélnek (pl.: tekintélytisztelet); a gazdasági egyenlőtlenségeket elítélik a magyarok, ugyanakkor a társadalmi státuszkülönbségek hatalmi vetületeit hajlamosak elfogadni; az individualizmus legfeljebb egyéni érdekkijárást jelent számukra, miközben a siker, szabadság, autonómia, önmegvalósítás irányában nagy elköteleződést nem tulajdonítanak. Hovatóvább, az amerikaiakkal ellentétben, a magyarok közönyösebbek a közügyek, a politikai és civil részvétel, valamint általában a kollektív döntéshozásban való közreműködés kapcsán is. Ráadásul – polaritás nélkül – idehaza a társadalom minden rétege körülbelül ilyen értéktudatot tanúsított a felmérés szerint (Hankiss et al., 1982).

Kapitány Ágnes és Kapitány Gábor 1983-ban jelentették meg *Értékkrendszerünk* című munkájukat. E mű azért lényeges, mert talán az egyik legkorábbi figyelmeztetés, amely óva inti a hazai értékutatókat attól, hogy kritika nélkül átvegyék a nyugati elméleteket és főként módszereket. A szerző-házaspár szerint a magyar felmérésekbe bedolgozott rokeach-i modell implicit normatív tartalma a polgári-kapitalista értékrend apológiájának tekinthető, amelyet ők teljességgel elvetnek. Noha Kapitányék elköteleződése a szocialista értékrend mellett ma már elavulttá teszi írásukat, ám az így is erőteljesen hívja fel a figyelmet arra: ha adott értékrend, értéktudat, vagy akár egyik érték a másikhoz képest tekinthető is valamilyen szempont szerint kívánatosabbnak, az még nem jelenti azt, hogy az attól eltérő ne lenne önmagában szintén értékérvényű. Azaz a kevésbé kívánatos érték is értéknek hat. Mindez a hankissi érveléssel is vitatkozik, amennyiben hangsúlyozza, hogy kollektív értéktudat, vagy kívánatos társadalmi értéktudat nélkül is az egyéneknek vannak releváns értékpreferenciái, amelyek esetleges inkonzisztenciájuk dacára is alapvetően meghatározzák az emberek világlátást, életvitelét, viselkedésmódját.

A nyolcvanas évektől Magyarország bekapcsolódott nemzetközi felmérésekbe, amelyek – egyéb témák mellett – értékutatást is tartalmaztak. Ilyen volt az általunk is vizsgált Inglehart–Welzel-féle elmélet, illetve a WVS, amely nagy lökést adott a hazai kvantitatív

értékkutatásnak. Noha ez elmozdulás volt az addigi rokeach-i megközelítéstől és módszertől, azonban széles nemzetközi komparatív perspektívát nyitott meg (Utasi, 1984). 1985-ben *Érték, értékkonfliktus, társadalmi változás* címen rendeztek konferenciát, ahol számos tudományág képviselője adta elő értékkutatási eredményeit – sokan már empirikus adatokkal alátámasztva azokat (Hoppál & Szecskő, 1987; lásd továbbá: Papp, 1986). A következő évben pedig a *Társadalomtudományi Közlemények* című folyóirat jelentetett meg tematikus különszámot Papp Zsolt szerkesztésében (2-es számú kiadvány) a nyolcvanas évek eleje óta zajló értékkutatási felmérésekről. Mindkét gyűjteményes mű fontos írásokat vonultat fel. Terjedelmi korlátok miatt részleteiben nem tárgyalhatjuk ezeket, ám néhány szerzőről és munkásságukról szólni érdemes.

Az ismert filozófus, esztéta, kritikus, Lukács-tanítvány Hermann István (1986) elsősorban az értékkutatások normativitásának problémáját ecsetelte. Azt hangsúlyozta, hogy a *van-hoz képest*, ugyan konstruálható egy ideális *kellene*, de ennek általános érvényűségét hirdetni súlyos hiba, ami a realitásból a transzcendencia, s így a hamistudat felé vezet. Hermann szerint az értékkutatás – sem idehaza, sem külföldön – nem fordít kellő figyelmet arra, „*hogyan lehet értékpreferenciák és értékprodukciónak esetében magában a társadalmi életben, magában a társadalmi létben olyan mozgásirányokat és olyan elméleti tendenciákat kialakítani, amelyek nem egy kellésre, nem egyfajta transzcendencia által biztosított és így csak eszmeileg elérhető jövőre irányulnak...*” (Hermann, 1986: 162). Mint látuk fentebb, az Inglehart–Welzel-féle elmélet reflektálni szándékozik e problémára, amikor az értékváltozás dinamikáit állítja a középpontba, ám ezt a lencsét rögtön eltorzítja egy normatív interpretációval, amely szerint megszabja, hogy a változás milyen irányban kívánatos.

Vitányi Iván (1976) értékkutatásai szorosan kapcsolódtak a Hankiss-féle elméleti gondolkodáshoz és empirikus eredményekhez. A maga részéről főként a kultúra világában kívánta megérteni az értékminták, illetve azok változásainak hatásait. Vitányi (1986) szerint a II. világháború után, az ötvenes évek végén, az 1960-as évtized kádári konszolidációja idején, majd a hetvenes évek végétől induló erjedés során kisebb érték-átrendeződések rázták meg a magyar társadalmat. Mindezek hatására a nyolcvanas évtized közepén több mértékadó, de nem társadalmi tudaterejű értékminta volt érvényben. Vitányi tipológiája hasonlít Hankiss csoportosításához. Szerinte is van egy jellemzően konform szocialista értékrend – az egyik változat modernebb, a másik dogmatikusabb, maradibb. Vitányi is felfedezni vél egy tradicionalista mintát. Nála ez is két alcsoportra oszlik: keresztény, patriarchális, vidéki-paraszti és hagyományőrző, inkább urbánus, munkás értékrend. A hankissi hedonista-fogyasztói szemléletű értékminta szintén ott van Vitányi tipológiájában. Új viszont a radikális ellenzéki, amely részben polgári, részben szocialista. Vitányi szerint ez főként a fiatalabb korosztályra jellemző: nincs igazi értékelköteleződés, inkább általános kritikai elfordulás mindentől, leminősítés mindennel és mindenkivel szemben, ugyanakkor a tevékeny változtató közreműködés és felelősség teljes elutasítása. A szerző szerint e minta csak felszínesen hasonlít az utolsó releváns értékrendhez, amely a magyar társadalomban megfigyelhető: ez az egyre nagyobb arányban jelenlévő ún. értékorientáció nélküli csoport – nem vallásos, de nem is világi, nem szocialista, de nincs is ellene, nem individualista, de közönyös a mások, a közügyek felé.

A rendszerváltás előtti időszak értékutatói közül fontos megemlíteni még – immáron ténylegesen csak pár mondat erejéig – S. Nagy Katalint (1987), aki elsősorban tárgyak, berendezési stílusok, építmények, parkok, utcai művészetek stb. formájában vizsgálata a magyar értéksajátosságokat, rendre ugyanazt kiemelve: a lakosságnak nincs koherens értéktudata, de még egységes értékképzete vagy –ízlése sem a kívánatosról. Józsa Péter (1975; Józsa & Leenhardt, 1981) főként komparatív irodalom-szociológiai vizsgálatok keretében foglalkozott a magyar lakosság értékrendjével, elsősorban korosztály- és társadalmi rétegekülönbségekre felhívva a figyelmet (ezt a problémát általánosabb szociológiai kérdéssel feltevések mentén, kérdőíves módszerrel Utasi Ágnes [1987] is szemügyre vette).

Losonczy Ágnes (1977) monografikus művében az életmód és az értékek összefüggéseit vizsgálta, weberi alapokról kiindulva, vegyes módszertannal, s elsősorban a foglalkozási rétegeket középpontba állítva. Munkája sok szempontból úttörőnek tekinthető a hazai értékutatásban. Eredményei alapján kimutatta, hogy a foglalkozási csoporttartozásnak jelentős hatása van az egyéni értékpreferenciára. A segéd munkások főként anyagi, erkölcsi megbecsülést várnak, ezeket az értékeket helyezik tehát előtérbe. A szakmunkások az igazságosságra helyezik a hangsúlyt – kevesebb küzdelemmel, fáradtsággal elért jó élet, puritán kötelességtudat, felelősségvállalás, tenni akarás. Az alkalmazottak, egyéb szellemi foglalkozásúak a konszenzusra, kiegyezésre, stabil biztonságra, józanságra, higadtságra, megfontoltságra összpontosítanak értékrendszerük által megalapozott életvitelükben. Az értelmiség az egyéni autonómiát, önkifejezést, önmegvalósítást, önfejlesztést keresi, az én és a másik, az egy és több közötti egyensúlyt vallja. A vezetők pedig – látszólag furcsa módon – megint a társadalmi elismerést, megbecsülést tartják elsőrendűnek, ám a segéd munkásokkal ellentétben ők az önös státusz-, pozíció-, és érdekvédelem, a tekintély- és hatalomfenntartás végett, a számukra kedvező társadalmi rend stabilitása szempontjából.

Az értékutatás módszertanát, különösen a kérdőíves technikák problémáit és limitációit – többek mellett – Rudas János (1987) keményen kritizálta már a nyolcvanas években. Szerinte az egyénileg vágyott vagy deklarált értékek és a tényleges individuális viselkedés között hatalmas különbségek mutatkoznak, ha a szokásos survey-technikát megkíséreljük kiegészíteni. Rudas szerint e problémán túl, az sem mellékes, hogy a személyes értékpreferenciákra vonatkozó felmérések mindig nagyon magas arányú konformválaszokat produkálnak. Ez egyfelől jelentheti azt, hogy a lakosság értéktudata mégis valamilyen mag köré szerveződik, de az sem kizárt: egyszerűen a kérdőíves technika tereli így a választást.

A rendszerváltás után a hazai értékutatás nem torpant meg. Sokáig a legfontosabb tématerület az volt, hogy a szocialista múlt vajon meddig és milyen formában hagyott nyomot a magyar lakosság értéktudatában (vö.: Csizé, 2009; Róbert, 1996). Füstös és Szokolczi (1999), akik a hetvenes évek vége óta részt vettek országos nagymintás értékutatási felmérésekben, majd azokat az ezredfordulóig folytatták (két évtized alatt összesen hét ilyen kutatás készült a rokeach-i modellre építve), arra a megállapításra jutottak, hogy a magyar társadalom értékminiatúra érdemben nem változott a kérdéses periódus során. A hiányos szekularizáció, amely bizonyos tradicionális korlátok közé rekedt, valamint az üres individualizáció, amely többnyire az egyéni érdekkijárára szorítkozik, miközben az

egyéniség megélésének nagy jelentőséget nem tulajdonít, a másságot pedig hevesen és mereven elutasítja – már a nyolcvanas években regisztrálható volt (Szakolczai & Füstös, 1996). A rendszerváltás tehát törést nem hozott, inkább folytonosság mutatkozik.

Mások nemzetközi adatbázisokra hagyatkozva ugyanezt hangsúlyozzák. Keller Tamás (2009; 2014) a WVS és az Inglehart–Welzel-féle modell tükrében látja úgy, hogy miközben a világi értékek jellemzően dominálják a tradicionálisakat, egyes hagyományelvű beállítódások mégis rendíthetetlenek, amely közrejátszhat az átütő erejű zárt gondolkodásban (szolidaritás, tolerancia, politikai-civil részvétel stb. elvetésében). Tóth István György (2009) ugyanezt emeli ki, szintén WVS és Ingleharték nyomán, valamelyest jobban koncentrálva a kedvezőtlen társadalmi értéktudatból fakadó következményekre: bizalomhiány, normazavarok, együttműködés-részvétel alacsony szintje, korrupció, informalitások. A Kapitány szerző-házaspár (2012) az European Social Survey (ESS) adatai és a schwartzi modell tükrében állítják, hogy a magyar társadalom értékrendje inkonzisztens, nem világosak a preferenciáirányok, ellentétes értékdimenziók sokszor hasonló jelentőséggel bírnak, ami miatt kiszámíthatatlan az emberek gondolkodása és viselkedése, s ez nehezíti a közösségteremtést. Csepeli György és Prazsák Gergely (2010; 2011) pedig szintén az ESS adatait használták elemzésükben, s bár schwartzi változók mentén dolgoztak, azokat igyekeztek átforgatni Szűcs Jenő (1981) és Bibó István (1948) magyar mentalitással kapcsolatos fejtegetéseibe. Arra jutottak, hogy a magyar társadalom – húsz évvel a rendszerváltás után – még mindig nem tekinthető értékei szerint öntevékeny cselekvőnek, inkább elszenvedti az életet és annak fontos vagy éppen mindennapos eseményeit.

Mielőtt saját eredményeinket tárgyalnánk, röviden ki kell térni azon hazai értékutató kutatásokra, amelyek az ifjúságot, vagy kifejezetten az egyetemistákat vették górcső alá. A rendszerváltást megelőző idők ifjúsági értékutatója minduntalan hangsúlyozta, hogy a fiatalság értékrendje csak minimálisan tér el a társadalmi mintától, miközben a korosztályon belül sem mutatkoznak jelentős különbségek (Szabó, 1987; Váriné Szilágyi, 1987b). Ennek ellenére a kutatások megjegyezték, hogy a strukturális körülmények változása (iskolázottsági szint emelkedése, városi fiatalság túlsúlyba kerülése stb.), valamint a társadalom más rétegeihez képest egyre inkább eltérő életmódbeli sajátosságok miatt (társas kapcsolatok, szórakozás, kultúrafogyasztás-művelődés, divat, kommunikáció, kikapcsolódás, utazási szokások stb. terén), észlelhetők értékrendbeli átalakulások is (Andrássy & Vitányi, 1979; Balogh & Gál, 1968; Józsa, 1972; 1979).

Varga Károly, aki a módszeres, empirikus értékutató egyik szorgalmazója volt idehaza már a hatvanas években (lásd: Varga, 1964), egyetemisták körében végzett példaértékű feltáró kutatást (Varga, 1968). A Charles Morris (1956) által kidolgozott, 13 különböző életút-modellt és ahhoz köthető értékfelfogást vizsgáló nemzetközi kutatás magyarországi kérdőíves felmérését végezte Varga a hatvanas évek elején. Eredményei szerint a magyar egyetemisták (800 fős mintán) meglehetősen fegyelmezettek, konformisták, kevésbé hagyománykövetők, erősen szekularizáltak. Inkább nyitottak a kollektív részvételre, cselekvésre, de nem egyértelműen elkötelezettek e téren: a belső motiváltság helyett, a külső elvárás erős. Az individualitást nem követik, az „átlagosba” való beleszürkülés nem taszítja őket. A sokszínűség-diverzitást egyértelműen elutasítják (Varga, 1968).



A rendszerváltás utáni időkből főként az ifjúságkutatás-sorozat figyelemre méltó, amely rendszeresen, nagymintás kérdőíves módszerrel készült, s részint tartalmaz az értékekre is vonatkoztatható változókat (Bauer et al., 2002; Bauer & Szabó, 2005; 2009; 2011). E kutatássorozatból az derül ki, hogy a magyar fiatalok jellemzően nem csatlakoznak civil szervezetekhez, a közügyek mérsékelten érdeklik őket, a politikai folyamatokba való beleszólásnak általában lehetőségét-értelmét nem látják, az intézményekbe vetett bizalmuk alacsony. A törvénytiszteletet és adófizetést fontosabbnak tartják, mint az önálló véleménynyilvánítást, vagy a politikai-civil részvételt. A magyar társadalmat előítéletesnek és konfliktusosnak látják, s közben maguk is többekkel (társadalmi csoportokkal, intézményi szereplőkkel stb. szemben) azok. A család, a család eszménye, a szülők tisztelete, az igaz barátság és szerelem, a kapcsolati biztonság, valamint a béke nagyon fontos a fiataloknak. Az individuális értékek jelentősége az ezredforduló óta inkább növekszik (szabadság, önállóság, kreativitás), ugyanakkor párhuzamosan a tradíciók tisztelete is jobban előtérbe került. A vallásosság és a nemzethez tartozás kevésbé meghatározó értékeket képvisel az ifjúság szemében. A gazdagságnál jobban értékelik az anyagi stabilitást, az érdekes, változatos életnél pedig a belső megnyugvást, harmóniát. Az életterveik megvalósíthatóságával, egyáltalán a jövőbeni kilátásokkal többnyire elégedetlenek a fiatalok.

### **A PTE-s hallgatók értékválasztásairól – adatok és eredmények**

A PTE hallgatói körében 2023 tavaszán végeztük azt a felmérést, amelyből az alább közlésre kerülő eredmények származnak. A pécsi diákok mint célcsoport vizsgálatával nem kívántunk sem általában az ifjúságra, sem annál szűkebben csak az egyetemistákra kiáltalánosítható következtetésekre jutni. Nem törekedtünk a célcsoport jellemző értékmin-tázatát nemzetközi összefüggésben láttatni. Célunk pusztán az volt, hogy feltárjuk, vajon a hazai értékutatás sok évtizede jószerivel változatlan megállapításai egy olyan speciális közegre nézve is relevánsak-e, mint az iskolázott fiatalok egy, adott felsőoktatási intézményhez köthető szegmense.

Összesen 300 fős mintával dolgoztunk, az adatfelvétel nem valószínűségi mintavétellel történt, s a PTE valamennyi karát érintette. A lekérdezés személyes formában zajlott, kérdezőbiztosok közreműködésével. A kérdőív több tematikai blokkot tartalmazott (Európa és európaiság; normaválasztások, attitűdök, értékek; bizalom). Az Inglehart–Welzel-féle elméleti keretnek megfelelően, ezek mindegyikéből választottunk releváns változókat.<sup>2</sup>

Mint az fentebb szóba került, Inglehart és Welzel egy-egy ellentétes értékpár, azaz két értéktengely mentén vizsgálja az adott társadalmakat. Az egyik pár a tradicionális vs. világi, a másik pedig a zárt vs. nyitott gondolkodás. Miközben más értékelméletek – elsősorban a szociálpszichológiai koncepciók – fix kérdőívvel és változókkal dolgoznak (lásd: Rokeach- vagy Schwartz-teszt), az értéktérkép esetében ilyen nincs. Az első fejezetben már vázoltuk az értékpárok releváns tartalmait – itemjeinket azoknak megfelelően válogattuk.

<sup>2</sup> A jelen munka nem tartalmazza a teljes kérdőív feldolgozását. Az adatbázisból készült egyéb, már megjelent írásainkra lásd: Bodor et al., 2022; Grünhut & Bodor, 2022, 2024.

Először a tradicionális vs. világi értékengelyt vizsgáljuk. Ezen értékpáron belül az alábbi dimenziókra koncentráltunk: család, társadalmi és nemi szerepek; élet; nemzet. Az alábbi 1. számú táblázat tartalmazza változóink leírását, valamint a válaszadás százalékos megoszlását.

1. táblázat A tradicionális vs. világi értékengelyre vonatkozó preferenciái a PTE hallgatóinak

| <b>Mennyire ért egyet az alábbi állításokkal?</b>   | <i>Teljesen egyetért</i> | <i>Részben Egyetért</i> | <i>Nem ért egyet</i> |
|---|--------------------------|-------------------------|----------------------|
| A felnőtt gyermekeknek kötelességük hosszútávon gondoskodni a szüleikről                      | 29,3%                    | 52,3%                   | 18,4%                |
| A gyermekvállalás a társadalommal szembeni kötelesség   | 6,7%                     | 29,6%                   | 63,7%                |
| A férfi dolga pénzt keresni, a nő dolga a háztartásról és a családról gondoskodni.            | 3,3%                     | 26,1%                   | 70,6%                |
| <b>Kérem, mondja meg, hogy az alábbiakat mennyire tartja megengedhetőnek</b>                  | <i>Minden esetben</i>    | <i>Egyes Esetekben</i>  | <i>Soha</i>          |
| Abortusz  | 42,2%                    | 49,8%                   | 8,0%                 |
| Eutanázia   | 26,0%                    | 59,9%                   | 14,1%                |
| Halálbüntetés   | 7,1%                     | 55,4%                   | 37,5%                |
| <b>Mennyire ért egyet az alábbi állításokkal?</b>   | <i>Teljesen egyetért</i> | <i>Részben Egyetért</i> | <i>Nem ért egyet</i> |
| Mint a múltban, mi magyarok a jövőben is csak magunkra számíthatunk                           | 10,5%                    | 38,2%                   | 51,3%                |
| Magyarországnak az a legjobb, ha a maga útját járja, és nem hagyja magát az EU által megkötni | 9,7%                     | 31,9%                   | 58,3%                |

Forrás: a szerzők saját szerkesztése

Az 1. táblázat adataiból általánosságban az derül ki, hogy a világi értékbeállítódás inkább jellemző a hallgatókra, ám kétségkívül vannak aspektusok, amelyek előtérbe hívják a tradicionális értéksémákat. A család, társadalmi és nemi szerepek dimenzióin belül egyértelműen a szülő felé érzett gyermeki kötelesség az, amelyet a diákok inkább a hagyományos értékek mentén fognak fel. Alig minden ötödik válaszadó mondta azt, hogy a felnőtt gyermekeknek nem kell szüleikről hosszútávon gondoskodniuk. 30% teljes egyetértését fejezte ki, azaz jogosnak érezte ezt a társadalmi elvárást, miközben több mint 50% részben egyetértett azzal. Ezen arányszámokhoz képest, a hagyományos nemi szerepekről (férfi – családfenntartó, nő – háztartásbeli gyereknevelő) sokkal világiasabban vélekednek a hallgatók. Több mint 70% élesen elutasítja a patriarchális jellegű férfi-női szereposztást, miközben csupán 3% fogadja el azt. A részben egyetértők egynegyed körüli aránya azért jelzi: a tradicionális értéksémák e téren sem érvénytelenedtek el. A gyermekvállalás mint

társadalmi kötelességről is inkább világias felfogásuk van a diákoknak, amennyiben több mint 60% teljesen elveti ezt az elvárást. Ám e kérdés kapcsán is egyharmad feletti az egyetértők és részben egyetértők aránya.

Az életdimenzió, vagyis az abortusz, eutanázia és halálbüntetés megítélése az Inglehart–Welzel-féle modell operacionalizálásának az egyik legalapvetőbb sarokpontja (vö.: Inglehart & Welzel, 2005). Ha az adatokra nézünk, kétértelmű képet látunk. Egyrészt a PTE-s diákok 10% alatt mondták azt, hogy az abortusz vagy az eutanázia soha nem megengedhető, miközben 10% alatt választották azt is, a halálbüntetés minden esetben megengedhető. Ezek a számok jellemzően világi értékbeállítódásra utalnak. Ugyanakkor meglepően magas, 50% körüli azok aránya, akik az abortuszt csak egyes esetekben tartják megengedhetőnek, miközben 55% viszont bizonyos körülmények között el tudja fogadni a halálbüntetést.<sup>3</sup> Ezek jelentős számok – s mindenképpen tradicionális értéksémák működésére utalnak. Akik így vélekednek, azok ugyanis egyfelől hajlandók a női önrendelkezést feltételekhez kötni, miközben a társadalomnak pedig megadni a legsúlyosabb büntetés jogát.

Végezetül a nemzeti különállóság – nacionalizmus dimenzióban ismét kettősség látszik az adatok tükrében. Egyrészt a hallgatók többsége kétségkívül világi értékeket vall e téren, amennyiben teljesen elveti azt, hogy a magyarság csak magára számíthatna, miként azt is: jobb, ha az Európai Uniótól (EU) nem hagyja nemzeti önrendelkezését megkötni. Másfelől viszont 40–50% körüli azok aránya, akik részben (30–40%) vagy teljesen egyetértenek (10%) azzal, hogy a magyarság más nemzetek szolidaritásában nem bízhat, a szuverenitását pedig féltenie kell az EU-tól.

Összességében tehát a tradicionális vs. világi értéktengely kapcsán azt kell megállapítanunk, hogy a hallgatók többsége jellemzően világi értékeket vall, ugyanakkor a tradicionális beállítódás szintén jelen van – mégpedig bármelyik dimenzió esetében.

Átkanyarodva a zárt vs. nyitott gondolkodásra, elemzésünk ezen ellentétes értékpár esetében is több dimenzió mentén vizsgálódott. Ezek a következők: előítéletesség, szolidaritás, bizalom, korrupció. Az előítéletesség esetében az évtizedek óta alkalmazott ún. Bogardus-skálát, vagyis a társadalmi távolság egyik bevett mérőeszközének egyszerűsített változatát használtuk (Bogardus, 1947). Az eredeti formula szerint a válaszadótól először azt kérdezik, hogy adott társadalmi csoport (jellemzően valamilyen etnikai, nyelvi, vallási, szexuális stb. kisebbség) tagját elfogadná-e közeli rokonaként. Ha nemmel válaszol a megkérdezett, akkor a személyes kapcsolatok egy külsőbb rétegére vonatkozóan újra felteszik a kérdést: elfogadná-e barátként például. Aztán, amíg a válasz rendre nem, addig újabb, egyre szélesebb rétegek következnek (pl.: kollégaként, szomszédként, tágabb lakókörnyezetében stb. végül nemzete polgáraként). Habár eredetileg hétszintű a skála, sokféle alkalmazási mód létezik. A bevett leegyszerűsített változat szerint elegendő rákérdezni a szomszédságra, mivel az sok szempontból önmagában is beszédes. Aki ugyanis szomszédként sem hajlandó elfogadni az adott közösségből származó személyt, az nagyon nagy valószínűséggel az intimebb relációit tekintve sem lenne nyitott rá. A szomszédság

<sup>3</sup> Inglehart és Welzel (2005) szerint az eutanázia-változó nem mindig jelzi jól a tradicionális vagy világi értékválasztást – tegyük tehát azt félre.

ugyanis egy meglehetősen laza interakciós-kommunikációs viszonyt jelent, így aki inkább elzárkózna az adott közösségekkel való ilyen intenzitású érintkezéstől, az vélhetően általában sem szívesen kerül szituatív helyzetbe velük. Ezen érveléssel mi azonosulni tudunk, ezért a kérdőívben csak ezt a változatot szerepeltettük (2. táblázat).

2. táblázat Előítéletesség a PTE hallgatói körében

| <b>Különböző csoportokhoz tartozó embereket fogunk említeni. Kérem, válassza ki, akiket nem szeretne szomszédjaiként, ha egyáltalán vannak ilyenek!</b> | Említette | Nem említette |
|---|-----------|---------------|
| Afrikaiak   | 11,3%     | 88,7%         |
| Kínaiak   | 9,9%      | 90,1%         |
| Arabok  | 30,0%     | 70,0%         |
| Oroszok   | 7,2%      | 92,8%         |
| Románok   | 18,8%     | 81,2%         |
| Homoszexuálisok   | 5,9%      | 94,1%         |
| Cigányok  | 48,4%     | 51,6%         |
| Zsidók  | 4,1%      | 95,9%         |

Forrás: a szerzők saját szerkesztése

A 2. táblázat tehát a zárt vs. nyitott gondolkodás előítéletesség dimenzióját mutatja a Pécsi Tudományegyetem diákjai körében. Első ránézésre azt mondhatjuk, a hallgatók jellemzően nem előítéletesek, azaz inkább nyitott gondolkodásúak e szempontból. Nem szabad azonban átsiklani azon, hogy minden második egyetemista nem akar cigányokat szomszédként. Mindez azért több mint beszédes, mert a sorolt kisebbségi csoportok közül nyilván a cigányság a legnépesebb a magyar társadalmon belül, tehát eleve velük kerülhet legvalószínűbben interakcióba egy magyar egyetemista. Ez az 50%-os szám – leszögezhetjük – magas arány. Az arabok esetében látható 30%-os említés is jelentős, e téren leginkább a menekültválság óta aktívan migránsellenes kormányzati narratíva hathat, miközben a románok kapcsán mért közel 20% pedig a történelmi háttérű társadalmi nagyelbeszélés múltó, de élő szocializációs erejére utalhat.

A szolidaritás dimenzió esetében két változót használtunk, amelyek mindegyike a munka világával kapcsolatos. Az egyik a munkanélküliekhez, a másik az országban élő bevándorló munkavállalókhöz való viszonyulást fejezi ki (3. táblázat).

3. táblázat Mért szolidaritás a PTE hallgatói körében

| <b>Mennyire ért egyet az alábbi állításokkal?</b>  | <i>Teljesen egyetért</i> | <i>Részben Egyetért</i> | <i>Nem ért egyet</i> |
|--|--------------------------|-------------------------|----------------------|
| A munkanélkülieknek minden lehetséges munkát el kellene vállalniuk, vagy veszítsék el a munkanélküli segélyt | 20,7%                    | 45,6%                   | 33,7%                |
| Ha kevés a munkahely, a munkáltatóknak előnyben kell részesíteni a magyarokat a bevándorlókkal szemben       | 34,4%                    | 44,4%                   | 21,2%                |

Forrás: a szerzők saját szerkesztése

A 3. táblázat adatai arról tanúskodnak, hogy az egyetemisták többsége nem szolidáris. 20% teljesen, 45% részben egyetért azzal, hogy a munkanélküliek – válogatás nélkül – fogadják el azt az álláslehetőséget, ami adódik számukra, vagy ha nem, akkor veszítsék el a segélyüket. Még ennél is magasabb, 80% körüli a teljesen vagy részben egyetértők aránya annak kapcsán, hogy munkahely-hiány esetén a bevándorló munkavállalókat diszkriminálni lehessen a magyar dolgozók javára.

A bizalomdimenzió esetében a társadalmi bizalom jelenségére koncentráltunk elemzésünkben, mivel az Inglehart–Welzel-féle elméleti keret erre utal. A jelenség kapcsán több bevett mérőeszköz is létezik (vö: Bodor et al. 2022). Ezek közül mi az ún. bizalomindexet használtuk, amely három itemet tartalmaz: a válaszadót arról kérdezzük, mit gondol általában mások megbízhatóságáról, tisztességességéről, segítőkészségéről (4. táblázat). A szakirodalom szerint e három változó szorosan összetartozik, együttesen adnak átfogó képet a mások felé érzett általános bizalomról. Az mindenesetre biztos, a nyitott gondolkodás szempontjából mindhárom item releváns.

4. táblázat A mások, általában embertársak felé érzett bizalom a PTE hallgatói körében

| <b>Bizalomváltozó</b>   |                            |                                      |
|---|----------------------------|--------------------------------------|
| Általánosságban mit mondana? A legtöbb emberben meg lehet bízni, vagy inkább azt, hogy nem lehetünk elég óvatosak az emberi kapcsolatokban? | Nem lehetünk elég óvatosak | A legtöbb emberben meg lehet bízni   |
|   | 51,2%                      | 48,8%                                |
| Gondolja, hogy a legtöbb ember megpróbálna kihasználni, ha alkalma nyílna rá, vagy igyekeznének tisztességesek lenni                        | Megpróbálna kihasználni    | Igyekeznének tisztességesek lenni    |
|   | 44,6%                      | 55,4%                                |
| Mit gondol, az emberek inkább csak magukkal törődnek, vagy a legtöbb ember általában segítőkész?  | Csak magukkal törődnek     | A legtöbb ember általában segítőkész |
|   | 45,2%                      | 54,8%                                |

Forrás: a szerzők saját szerkesztése

A 4. táblázat adatai meglehetősen világos képet adnak a hallgatók bizalomszintjéről. Körülbelül fele-fele arányban vannak a mintában azok, akik szerint másokban, általában az

embertársakban meg lehet bízni, és azok, akik inkább bizalmatlanok. A három változó esetében minimális eltérés látszik. Ez az 50–50% megfelel egyébként a magyar társadalom nem túlságosan magas bizalomszintjének (lásd pl.: Giczi & Sik, 2009; Grünhut & Bodor, 2020).

Végezetül a zárt vs. nyitott gondolkodás értéktengely tekintetében a korrupcióérzékenységről szólunk. Az Inglehart–Welzel-féle érvelés szerint a korrupció elfogadása azért utal zárt gondolkodásra, mivel ez azokban a társadalmakban jellemző, ahol az egyének nem látják az „egészet”, csak az egyedi csoportok, érdekek, kapcsolatok stb. mentén mutatkozó „részeket”. A nyitott gondolkodás elzárkózik a korrupciótól, hiszen az veszélyes a társadalom integrációjára, a demokrácia működésére, valamint a közügyekben való kollektív részvétel előmozdítására. Elemzésünkben két változóval mértük a hallgatók korrupcióhoz való viszonyulását (5. táblázat).

5. táblázat Korrupcióérzékenység a PTE hallgatói körében

| <b>Kérem, mondja meg, hogy az alábbiakat mennyire tartja megengedhetőnek</b> | <i>Minden esetben</i> | <i>Egyes esetekben</i> | <i>Soha</i> |
|--|-----------------------|------------------------|-------------|
| Állami juttatásokat jogtalanul igénybe venni                                 | 1,3%                  | 28,7%                  | 70,0%       |
| Csalni az adóval, ha van rá mód  | 2,4%                  | 27,3%                  | 70,3%       |

Forrás: a szerzők saját szerkesztése

Az 5. táblázat tükrében a PTE-s diákok egyértelműen érzékenyek a korrupcióra: mindkét változó esetében 70%-os azok aránya, akik szerint ilyen módon csalni soha nem megengedhető. Noha az a hányad, amely nyíltan elfogadja a korrupciót, elenyésző a mintában, de mindkét mérőszám tekintetében közel 30% azért egyes esetekben szemet tud hunyni az ilyen eljárás felett. A magyar társadalomra jellemző vonatkozó adatnál ez lényegesen alacsonyabb (vö.: Tóth, 2009), de nem elhanyagolható, hogy majdnem minden harmadik egyetemista el tud tekinteni a korrupció tilalmától.

Összességében a zárt vs. nyitott értéktengely kapcsán azt mondhatjuk, hogy az egyetemistákra csak visszafogottan jellemző nyitott gondolkodás. A bizalomszint nem nevezhető magasnak (50% saját bevallása szerint bizalmatlan másokkal), a szolidaritással egyértelműen baj van, a korrupcióra viszont inkább érzékenyek. Az előítéletesség esetében – ahogy írtuk – összetett a kép: a cigányokkal szemben minden második, az arabokkal minden harmadik, a románokkal minden ötödik diák előítéletes. Viszont összességében inkább nem előítéletesek a hallgatók.

## Záró gondolatok

Tanulmányunkban a PTE hallgatóinak értékválasztásait vizsgáltuk az Inglehart–Welzel-féle értéktérkép megközelítés szerint. Írásunk három nagyobb részből épült fel. Először tárgyaltuk általában az értékutatás főbb szemléleteit és irányzatait, majd ebben az elméleti térben elhelyeztük az általunk alkalmazott megközelítést, s jellemeztük annak saját

tosságait. Ezt követően a hatvanas évektől induló hazai értékutatás főbb állomásait mutattuk be, kiemeltük a legfontosabb alkotókat, s összegeztük azokat a releváns eredményeket, amelyek évtizedeken át meghatározóak maradtak a tématerületen. Végezetül saját adatfelvételünket részleteztük: a vizsgálatba vont értékdimenziókat, az alkalmazott változókat, valamint az eredmények egyszerű leíró statisztikáját.

Záró gondolataink között nem ismétléseket szeretnénk adni. Inkább néhány hangsúlyt szeretnénk világossá tenni. Egyfelől explicit normatív teóriához nyúltunk, így magunk is azok voltunk az eredmények interpretálásakor. A hazai értékutatás egyelőre ebben a cipőben jár, s ezzel igazából azonosulni tudunk. Elismerjük továbbá azt is, hogy a Kapitány szerző-házaspár több évtizedes figyelmeztetését nem fogadtuk meg: átvettünk egy nyugati koncepciót, mégpedig kritikátlanul, amely normatív módon a nyugati kapitalista modernizáció értékváltozási folyamatát tartja az egyetlen kívánatos tendenciának. Hermann István intésén is átsiklottunk: nem, semmilyen módon nem tudjuk – a saját konstruált értékazonosulásunkon túl – megindokolni, hogy amit normatív értelemben kívánatosnak tartunk (vagyis a *kellene*), az bizonyosan arra is vezetne, amit arról feltételezünk. Egyszerűbben szólva: a világi, nyitott gondolkodású kollektív értéktudatot valóban kívánatosnak látjuk, de azt nem tudjuk, ha egy ilyen értékrend jellemzővé válna, az milyen esetleges társadalmi problémákat váltana ki. E sajátosságai a kutatásunknak okvetlenül limitációk, amelyekkel tisztában vagyunk, kritikaként elismerjük.

Tóth István György azt írta 15 évvel ezelőtt: „[...] *ma Magyarország minden kétséget kizáróan ott helyezkedik el a világ értéktérképén, ahova történelme, kulturális öröksége kijelöli. Értékszerkezetünk nagyjában-egészében a nyugati keresztény kultúra keretei közé illeszkedik, választásaink, preferenciáink a nyugati keresztény világhoz tesznek bennünket hasonlatossá. Ugyanakkor értékválasztásainkban az tükröződik vissza, hogy sok tekintetben ennek a kultúrkörnek a szélén helyezkedünk el, egy zárt, magába forduló társadalomként*” (Tóth, 2009: 10). E megállapítást figyelembe véve azt mondhatjuk saját eredményeink tükrében: a PTE diákjai jellemzően olyan értéktudatot képviselnek, amilyenre a szélesebb társadalmi környezetük mintázata készíteti őket. Iskolázott fiatal célcsoport okán valamelyest kedvezőbb a mi felmérésünk összképe, de semmi esetre sem összevethetetlen a sok évtizede változatlan magyar értékvonásokkal. A világi (szekuláris, individuális) értékpreferenciákba bele-belekeverednek markánsan tradicionális értéksémák – nem annyira a vallás jegyében, mint inkább a családhoz és nemzethez tartozás, azaz a tekintély kapcsán. A nyitott gondolkodásnak pedig – amely csak felemásan jellemzi az egyetemistákat – egyelőre puha talajban állnak az értékoszlopai: a bizalom ugyanis visszafogott, az előítélet képes célpontot találni, a szolidaritás gyenge.

Félig tele van, vagy félig üres a pohár? – ez már interpretáció kérdése is. Mindenesetre eredményeink nem szakadtak ki a Hankiss (1974) által ötven éve nagy ecsetvonásokkal felfestett kép keretei közül. Tanulmányunkban pontosan emiatt foglalkoztunk a hazai értékutatás immáron legalább félévszázados történetével átfogóan. Szerettük volna ugyanis megvilágítani: bár diszciplinárisan szerteágazó, elméleti, módszertani, s adatszerezési sajátosságait tekintve pedig rendkívül összetett e tématerület, megállapításai azonban nagyon egyfelé mutatnak – évtizedek óta. Eszerint a magyar értéktudat nem tradicionalista, vallásos; nem materialista, individualista, világi; de nem is posztmaterialista,

kozmpolita. Ezeknek inkább valami olyan, teljességgel kiegyensúlyozatlan és inkohereus egyvelege, amely egyfelől a belső közösségteremtést, másfelől a külső világtársadalmi integrálódást hasonlóan bénítja. Nyilván túlzás lenne a saját felmérésünk eredményeit kizárólag negatív beállításban ábrázolni. Mindenesetre azt viszont nem állíthatjuk, hogy Hankiss érveléseire, vagy tematikailag még közelebb eső példaként: Varga Károly hatvanas évekből származó, egyetemisták körében végzett értékméréséhez képest jelentősen újszerű következtetéseket tudunk volna levonni.

### Köszönetnyilvánítás

Grünhut Zoltán munkája az NKFIH által támogatott „*Magyar fiatalok percepciói Európáról és európaiságról*” című kutatás része (az FK134893 számú projekt a Nemzeti Kutatási Fejlesztési és Innovációs Alapból biztosított támogatással, az FK20 pályázati program finanszírozásában valósult meg). Bodor Ákos munkája az NKFIH által támogatott „*Mennyire általános az általánosított bizalom*” című kutatás része (az FK143163 számú projekt a Nemzeti Kutatási Fejlesztési és Innovációs Alapból biztosított támogatással, az FK22 pályázati program finanszírozásában valósult meg).

### Irodalomjegyzék

- Allport, G. W., Vernon, P. E., & Lindzey, G. (1961). *A Study of Values*. Houghton Mifflin.
- Andrássy M., & Vitányi I. (1979). *Ifjúság és kultúra. A fiatalok kulturális, művészeti magatartása*. Kossuth Könyvkiadó.
- Balogh I., & Gál R. (1968). *A munkásifjúság helyzetéről és társadalmi szerepéről*. MSZMP KB Társadalomtudományi Intézete.
- Bauer B., & Szabó A. (2005). *Ifjúság2004. Gyorsjelentés*. Mobilitás.
- Bauer B., & Szabó A. (2009). *Ifjúság2008. Gyorsjelentés*. Szociális és Munkaügyi Intézet.
- Bauer B., & Szabó A. (2011). *Arctalan nemzedék. Ifjúság 2000–2010*. Nemzeti Család- és Szociálpolitikai Intézet.
- Bauer B., Kiss P., Kara Á., Szabó A., & Zsumbera Á. (2001). *Jelentés a gyermekek és ifjúság helyzetéről és az ezzel összefüggésben megtett kormányzati intézkedésekről*. Mobilitás.
- Bibó I. (1948). Eltorzult magyar alkat, zsákutcás magyar történelem. In: Nagy E., Huszár T., & Vida I. (szerk.), *Bibó István. Válogatott tanulmányok*. Második kötet 1945–1949. (pp. 569–620). Magvető Könyvkiadó.
- Bodor Á., Hegedüs M., & Grünhut Z. (2022). Az embertársakba vetett bizalom Magyarországon a hagyományos kérdőíves eszközök alapján. *Replika*, (126), 33–50. DOI: 10.32564/126.3
- Bogardus, E. S. (1947). Measurement of Personal-Group Relations. *Sociometry*, 10(4), 306–311. DOI:10.2307/2785570. JSTOR 2785570.
- Csepeli Gy., & Prazsák G. (2010). Örök visszatérés? Társadalom az információs korban. *Jószöveg Műhely*.
- Csepeli Gy., & Prazsák G. (2011). Az el nem múltó feudalizmus. *Társadalomkutatás*, 29(1), 63–79.
- Csepeli Gy., & Somlai P. (1985). *A társadalmi struktúra, az életmód és a tudat alakulása Magyarországon*. MSZMP KB Társadalomtudományi Intézete
- Csibe A. (2009). *Boldogtalan kapitalizmus? A mai magyarországi társadalom értékpreferenciáinak néhány jellemzője*. Közjó és Kapitalizmus Intézet.
- Durkheim, E. (2000). A szociológiai módszer szabályai. In: Felkai G., Némedi D., & Somlai P. (szerk.), *Olvasókönyv a szociológia történetéhez. I. Szociológiai irányzatok a XX. Században* (pp. 272–313) Új Mandátum.
- Füstös L., & Szokolczai Á. (1999). Kontinuitás és diszkontinuitás az értékpreferenciákban (1977–1998). *Szociológiai Szemle*, 9(3), 54–73.



- Gárdos J., & Ságvári B. (2020). Az értékutatások ígérete és valósága – Az értékek kutatása. In: Szabari V. (szerk.), *(Disz)kontinuitások* (pp. 89–67). Napvilág Kiadó – ELTE Eötvös József Kiadó.
- Giczi J., & Sik E. (2009). *Bizalom, társadalmi tőke, intézményi kötődés*. TÁRKI – Európai Társadalmi Jelentés.
- Grünhut Z., & Bodor Á. (2020). A bizalom kultúrájának próbatétele. A fizikai és lelki egészség, továbbá a társas kapcsolatok és a szubjektív jólét összefüggései a bizalommal járványidőszakban. *Tér és Társadalom*, 34(3), 26–45. DOI: 10.17649/TET.34.3.3287
- Grünhut Z., & Bodor Á. (2022). A Pécsi Tudományegyetem hallgatóinak Európához való viszonyulása. *Tudásmenedzsment*, 23(2), 4–18. DOI: 10.15170/TM.2022.23.2.1
- Grünhut Z., & Bodor Á. (2024). A Pécsi Tudományegyetem hallgatóinak Európa-képe. *Tudásmenedzsment*, 25(1), 8–22. DOI: 10.15170/TM.2024.25.1.2
- Haller, M. (2002). Theory and Method in the Comparative Study of Values – Critique and Alternative to Inglehart. *European Sociological Review*, 18(2), 139–158.
- Hankiss, E. (1974). Változások a társadalom értéktudatában. *Kultúra és Közösség*, 1(4): 19–31.
- Hankiss E. (1977). *Érték és társadalom. Tanulmányok az értékszociológia köréből*. Magvető Könyvkiadó.
- Hankiss E. (1982). *Diagnózisok*. Magvető Könyvkiadó.
- Hankiss E., Manchin R., Füstös L., & Szakolczai Á. (1982). *Kényszerpályán? A magyar társadalom értékrendszerének alakulása 1930 és 1980 között*. Szociológiai Kutató Intézet.
- Hermann I. (1986). A reális tudat és a hamis tudat értékrendjei. *Társadalomtudományi Közlemények*, 16(2), 161–166.
- Hoppál M., & Szecskó T. (1987). *Értékek és változások I–II*. Tömegkommunikációs Kutatóközpont.
- Huszár, T. (1983). *Erkölc és társadalom*. Kossuth.
- Inglehart, R. (1997). *Modernization and Postmodernization*. Princeton University Press.
- Inglehart, R. (2018). *Cultural Evolution: People's Motivations are Changing, and Reshaping the World*. Cambridge University Press.
- Inglehart, R. (2021). *Religion's Sudden Decline: What's Causing it, and What Comes Next?* Oxford University Press.
- Inglehart, R., & Abramson, P. (1995). *Value Change in Global Perspective*. University of Michigan Press.
- Inglehart, R., & Norris, P. (2009). *In Cosmopolitan Communications: Cultural Diversity in a Globalized World*. Cambridge University Press.
- Inglehart, R., & Welzel, C. (2005). *Modernization, Cultural Change and Democracy: The Human Development Sequence*. Cambridge University Press.
- Józsa P. (1972). *Kulturális blokkok Budapesten. A kutatás kiindulópontja, hipotézisei, tervezete, vázlatos ismertetése és néhány részeredménye*. Népművelési Intézet, Kutatási Osztály.
- Józsa P. (1975). Magyar és francia olvasók irodalmi értékrendszerei. *Kultúra és Közösség*, 2(1), 70–79.
- Józsa P. (1979). *A magyar városi ifjúság szociodemográfiai összetétele, érték- és mentalitásstruktúrája* (A KISZ KB Ifjúságkutató Csoportjánál 1973/74-ben lezajlott felvétel anyagai. I. kötet, Dokumentáció – Előzetes jelentés). Népművelési Intézet.
- Józsa P., & Leenhardt, J. (1981). *Két főváros, két regény, két értékvilág*. Gondolat Könyvkiadó.
- Kapitány Á., & Kapitány G. (1983). *Értékrendszereink*. Kossuth.
- Kapitány Á., & Kapitány G. (2012). Konszenzusok és ambivalenciák. Reflexiók egy értékutatás eredményeihez. In: Messing V. & Ságvári B. (szerk.), *Közösségi viszonyulásaink. A családdal, az állammal és a gazdasággal kapcsolatos társadalmi attitűdök, értékek európai összehasonlításban* (pp. 102–126). MTA TK SZI.
- Keller T. (2009). *Magyarország helye a világ értéktérképén*. TÁRKI.
- Keller T. (2014). Megfogyva bár, de törve... Mérsékeltén javuló mutatók, súlyosan növekvő politikai polarizáltság a magyar értékrendszerben, változások 2009 és 2013 között. In: Kolosi T. & Tóth I. Gy. (szerk.), *Társadalmi R riport 2014* (pp. 375–403). TÁRKI.

- Lakatos Z. (2015). Traditional Values and the Inglehart Constructs. *Public Opinion Quarterly*, 79(1), 291–324. DOI: 10.1093/poq/nfv005
- Losonczi Á. (1977). *Az életmód az időben, a tárgyakban és az értékekben*. Gondolat Könyvkiadó.
- Morris, C. (1956). *Varieties of Human Value*. University of Chicago Press.
- Nagy K., S. (1987). *A tárgyak közvetett értékéről*. Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Némedi D. (1988). *Talcott Parsons a társadalmi rendszerről*. Válogatás. ELTE.
- Norris, P., & Inglehart, R. (2019). *Cultural Backlash: Trump, Brexit, and Authoritarian Populism*. Cambridge University Press.
- Papp Zs. (1986). Jegyzetek egy munkaértekezletről. Érték, értékkonfliktus, társadalmi változás. *Jel-Kép*, 1986(1), 19–28.
- Parsons, T. (1951). *The Social System*. The Free Press.
- Parsons, T. (1968). On the Concept of Value-Commitment. *Sociological Inquiry*, 38(2): 135–160.
- Róbert P. (1996). Vállalkozók és vállalkozások. In: Andorka, R., Kolosi T., & Vukovich Gy. (szerk.) *Társadalmi Riport 1996*. (pp. 444–474). TÁRKI.
- Rokeach, M. (1973). *The Nature of Human Values*. The Free Press.
- Rudas J. (1987). Értékeink: egy survey korlátai. In: Hoppál M., & Szecskó T. (szerk.), *Értékek és változások I.* (pp. 153–164). Tömegkommunikációs Kutatóközpont.
- Schwartz, S. H. (1992). Universals in the Content and Structure of Values: Theory and Empirical Tests in 20 countries. In: Zanna, M. P. (szerk.), *Advances in Experimental Social Psychology* (pp. 1–65). Academic Press.
- Schwartz, S. H. (2007). Value Orientations: Measurement, Antecedents and Consequences Across Nations. In: Jowell, R., Roberts, C., Fitzgerald, R., & Eva, G. (szerk.), *Measuring Attitudes Cross-Nationally: Lessons from the European Social Survey* (pp. 161–193). Sage.
- Schwartz, S. H. (2012). An Overview of the Schwartz Theory of Basic Values. *Online Readings in Psychology and Culture*, 2(1), 2–17.
- Schwartz, S. H. (2016). Basic Individual Values: Sources and Consequences. In: Sander, D., & Brosch, T. (szerk.), *Handbook of Values: Sources and Consequences* (pp. 63–84). Oxford University Press.
- Schwartz, S. H., & Bardi, A. (2001). Value Hierarchies across Cultures: Taking a Similarities Perspective. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 32(3), 268–290. DOI: 10.1177/0022022101032003002
- Szabari V. (2015). A normák mint integrációs mechanizmusok a mai magyar társadalomban. *Socio.hu – Társadalomtudományi lap*, (3), 2–16.
- Szabó I. (1987). Az érvényesülés konfliktusai a fiatalok körében. In: Hoppál M., & Szecskó T. (szerk.), *Értékek és változások I.* (pp. 257–268). Tömegkommunikációs Kutatóközpont.
- Szakolczai Á., & Füstös L. (1996). Értékrendszerek axiális időszakokban: összehasonlító vizsgálat 24 európai országban. *Info-Társadalomtudomány*, (39), 9–17.
- Szűcs J. (1981). Vázlat Európa három történelmi régiójáról. *Történelmi Szemle*, 24(3), 313–359.
- Tóth I. Gy. (2009). *Bizalomhiány, normazavarok, igazságtalanságérzet és paternalizmus a magyar társadalom értékstruktúrájában* (A gazdasági felemelkedés társadalmi-kulturális feltételei című kutatás zárójelentése). TÁRKI.
- Utasi Á. (1984). *Életstílus-csoportok, fogyasztási preferenciák*. Kossuth.
- Utasi Á. (1987). Rétegek és preferált életcélok. In: Hoppál M., & Szecskó T. (szerk.), *Értékek és változások I.* (pp. 227–242). Tömegkommunikációs Kutatóközpont.
- Varga K. (1964). Értékvizsgálatok a szociológiában. *Valóság*, (4), 80–83.
- Varga K. (1968). *Magyar egyetemi hallgatók életfelfogása: nemzetközi összehasonlítás*. Akadémiai Kiadó.
- Váriné Szilágyi I. (1987a). *Az ember, a világ és az értékek világa*. Gondolat Könyvkiadó.

Váriné Szilágyi I. (1987b). Az értékorientáció és a jövőkép összefüggései különböző ifjúsági rétegekben. In: Hoppál M., & Szecskó T. (szerk.), *Értékek és változások II.* (pp. 23–44). Tömegkommunikációs Kutatóközpont.

Vitányi I. (1976). Gondolatok az értékek rendszeréről. *Világosság*, (3), 137–144.

Vitányi I. (1986). Értékek – értékváltás – értékzavarok a kulturális életben. *Társadalomtudományi Közlemények*, 16(2), 202–206.

Weber, M. (1987). *Gazdaság és társadalom*. Közgazdasági és Jogi Könyvkiadó.

Welzel, C. (2013). *Freedom Rising: Human Empowerment and the Quest for Emancipation*. Cambridge University Press.

---

## Kultúra – közművelődés

---

*Ruttkay Zsófia – Bényei Judit –  
Mácsai Ágnes Erzsébet – Kőhalmi Anett*  
**KIÁLLÍTÁSBELI DIGITÁLIS ALKALMAZÁSOK KIÉRTÉKELÉSE**  
**EGY EGYETEMI PILOT PROJEKT TANULSÁGAI**

---

### Absztrakt

A digitális alkalmazások a tudásközvetítés korszerű, a modern pedagógia elveire (learning by doing, több modalitásos tanulás, társas, aktív tevékenység) építő és a fiatal közönség számára vonzó lehetőségeket nyújtanak a múzeumok, kiállítások számára is. A vizionált célok a részletes vagy téveszméket megcáfoló tudás megszerzésétől a téma iránti érdeklődés felkeltésén át a kiállítás látogatás kellemes, örömteli és vonzó élménnyé tételéig terjedhetnek. E célok megvalósulását – a digitális alkalmazások „hasznát” – tudományos igényű látogatói kutatásokkal kell bizonyítani, mely visszajelzést nyújthat a digitális alkalmazások tényleges használatáról mind a múzeumi szakemberek, mind az azokat megtervező, előállító kreatív szakemberek számára. Erre egyelőre kevés példát találni, amivel szorosan összefügg a kutatási módszertan, a mérőeszközök hiányossága. Milyen módszerek jönnek szóba? A sokféle tartalom és szituáció mellett lehet-e egyáltalán általános keretet adni tudományos igényű hatásvizsgálatoknak? Mi egy pilot kutatás keretében körvonalaztuk a múzeumi digitális eszközhasználat mérésének a mérőműszereit és módszereit, a Moholy-Nagy Művészeti Egyetem egy Kutatás-Fejlesztés-Innováció projekt alapú, fél éves kurzusának a keretében, szakmai terepként a Magyar Zene Háza állandó kiállításában. A mintavétel ugyan nem tette lehetővé a digitális eszközök használatára vonatkozó szignifikáns eredmények kimutatását, de néhány meglepő megfigyelést szolgáltatott. A munkánk fő eredménye az az alkalmazott saját módszertan, ami véleményünk szerint több hasonló célú kutatáshoz alapul szolgálhat.

---

*Kulcsszavak: digitális múzeum; informális tanulás; látogatókutatás. Bevezetés*

### Bevezetés

A múzeumra, egy-egy kiállításra ma már úgy tekintenek a múzeumi szakemberek, mint az „egész életen át történő tanulás” informális helyszínére. A digitális alkalmazások a tudásközvetítés korszerű, a modern pedagógia elveire (learning by doing, több modalitásos tanulás, társas, aktív tevékenység) építő és a fiatal közönség számára vonzó lehetőségeket nyújtanak. Feltételezhetjük, hogy a sokasodó kiállításbeli alkalmazásokat a múzeumi szereplők is ennek tudatában rendelik meg. De valóban igazolják-e ezeket a reményeket a kiállításbeli digitális alkalmazások? A vizionált célok a részletes vagy téveszméket megcáfoló tudás megszerzésétől a téma iránti érdeklődés felkeltésén át a kiállításlátogatás (és hosszabb távon, a múzeum, mint hely) kellemes, örömteli élménnyé tételéig terjedhetnek (Ruttkay, 2020). A válaszok mind a „megrendelő” múzeumi szakma, mind a tervező-fejlesztő kreatív ipar szereplői számára fontos iránymutatásul szolgálhatnak.

Több tucat múzeumi digitális alkalmazás – részben oktatási kereten belüli – tervezésében való részvétel során szerzett tapasztalatokat követően (Ruttkay & Bényei, 2021) – egy pilot kutatás keretében körvonalaztuk a múzeumi digitális eszközhasználat mérésének a mérőműszereit és módszereit, a Moholy-Nagy Művészeti Egyetem egy Kutatás-Fejlesztés-Innováció projekt alapú, fél éves kurzusának a keretében 2022 őszén, szakmai terpként a Magyar Zene Háza állandó kiállításában. A munkánk fő eredménye az az alkalmazott saját módszertan, ami véleményünk szerint több hasonló célú kutatáshoz alapul szolgálhat. Ezt mind tartalmi (mit kutassunk) mind módszertani (hogyan jussunk releváns látogatói adatokhoz) szempontból bemutatjuk.

A pilot sok tanulsággal szolgált ahhoz is, hogy miként lehet kiállításlátogatói vizsgálatot tanítani egy féléves egyetemi kurzuson. A tanítási keret korlátjaiból adódóan nem számíthattunk reprezentatív eredményekre, de néhány – a további empirikus vizsgálatok szempontjából is mérvadó – megfigyelést megosztunk.

### **Digitális alkalmazások egy kiállításban**

Digitális alkalmazásoknak a múzeumlátogatás mindhárom fázisában (előtte-alatta-utána) van helye, mind az épületen belül, mind azon kívül. Sőt, az online térben teljesen ki is válhatnak egy fizikai kiállítást. E tanulmányban csak a kiállítási tárgyakkal és az egyéb információ forrásokkal egy fizikai térben lévő, illetve a kiállítási útvonal szerves részét képező digitális alkalmazásokról beszélünk.

Egy-egy alkalmazás az alábbi *funkciókat* töltheti be – akár többet is egyszerre:

1. *felkelti a figyelmet* a kiállítás egésze vagy egyes tematikus egysége iránt, mintegy felütésként
2. az *interpretáció eszközeként* a közvetítendő üzenet, tartalom befogadását teszi vonzóvá és hatékonyabbá;
3. a témával kapcsolatos *kreatív tevékenységre invitál*;
4. *kikapcsolódásul, rövid pihentetőként szolgál* mind mentálisan, mind fizikailag;
5. a látogatót *véleményalkotásra, állásfoglalásra, párbeszédre ösztönzi*.

További funkcióként szerepelhet a társas használatból adódó *párbeszéd, véleményalkotás a látogatók között*, valamint a valamilyen *tartalom online megosztása*.

A kiállításbeli digitális alkalmazásokat sokféle *céllal* vizsgálhatjuk:

1. *egy-egy alkalmazás használata*: kik, hogyan, mennyire elmélyülten, az eltervezettek szerint használják, milyen kognitív és érzelmi állapotot és társas együttműködést, reakciókat indukálva;
2. *egy-egy alkalmazás „haszna”*: milyen maradandó változást – attitűd változást, új ismeretet – eredményez az alkalmazás?
3. az alkalmazás(ok) interaktív, digitális jellegének a jelentősége: *mennyiben hatékonyabb a digitális interpretáció* a megszokott statikus kiállítási elemekhez viszonyítva?
4. a digitális alkalmazások *hatása a kiállításbeli egyéb, analóg elemekre*: elvonja-e a figyelmet, vagy éppen ráirányítja?
5. a használat *függése az alkalmazás kiállításbeli fizikai és dramaturgiai helyétől*.

Mi a pilot kutatás keretében elsősorban az első két aspektusra koncentráltunk.

### **Korábbi kutatási eredmények**

A Maria Economou a mobil alkalmazások egyéni és csoportos használatának megkülönböztetett szerepeit vizsgálta a felhasználók elszigetelésében (Economou & Meintani, 2011), illetve kimutatta hogy hosszabb az átlagos használati idő gyerekeknél és páros használat esetén (Economou, Young & Sosnowska, 2018).

A Victoria and Albert múzeum nagyléptékű kérdőíves felmérése kimutatta, hogy a látogatók 90 százaléka legalább egy, de átlagosan öt különböző alkalmazást használt a British Galleries részlegben. Az interakciók több mint felét gyermek nélküli felnőttek bonyolították le, valamint kiemelkedett, hogy a családok azokat az installációkat kedvelték, amelyek fizikai manipuláció lehetőségével is szolgáltak (Victoria and Albert Museum, 2003).

Hall és munkatársai a tárgyakba rejtett, “észrevehetetlen” számítástechnika, különösen a hibrid fizikai-digitális objektumok (RFID technológiát tartalmazó ősi/antik műtárgyak másolatai) potenciális előnyeit mutatják ki az elköteleződéssel kapcsolatban (Hall et al. 2001).

Követendő példaként a Clevelandi Művészeti Múzeum nyilvánosan elérhetővé tette a digitális alkalmazásokat értékelő eszköztárát (The Cleveland Museum of Art, 2018), amelyekkel azoknak a kiállítás látogatás során keltett hatásait vizsgálták, és használták fel az eredményeket a Gallery One alapos és többszöri újratervezésére (Alexander, 2019). A vizsgálatokba bevont látogatókról a motivációt, a múzeumlátogatási gyakoriságot, a művészetek iránti attitűdöt és előtudást megkérdezve részletes profilt alkottak.

A múzeumlátogatók tanulását és elköteleződését vizsgálták két természettudományi múzeumban (Harvard Museum of Natural History és The Field Museum, Chicago), ahol a látogatók közösen fedezték fel egy többérintéses asztali kijelzőn a több mint 70 000 fajból álló evolúciós interaktív életfát (Horn et al., 2016). A kilépési interjúk két csoportjának válaszait (egy alkalmazás használata és egy azonos időkeretben vetített átfedő tartalmú videó alapján) a referencia csoport válaszaival hasonlították össze. Azt találták, hogy a digitális alkalmazást használók nagyobb arányban alkottak helyes képet az evolúciós alapfogalmakról.

Horn és kutatótársai egy másik, a manipulatív (kézzelfogható) és a grafikus interfészetet összehasonlító tanulmányukban kimutatták, hogy az előbbieket többen próbálták ki, különösen a gyerekek, közülük is a lányok preferálták a manipulatív alkalmazásokat. Az is kiderült, hogy mindkét interakciós technológia esetében lényegesen hosszabb interakciós időt eredményez több aktív résztvevő bevonása (Horn et al., 2009).

Alicja Knast a téri elrendezés szerepét vizsgálta a varsói Chopin múzeumot benépesítő érintőképernyős alkalmazások használata kapcsán. Az RFID technológiával működő belépőkártyával hozzáférhető alkalmazásokból az automatikusan gyűjtött használati idő adatait, valamint a látogató útját elemezve kimutatta, hogy a fizikai térbeli abszolút hely és a látogatói útvonalbeli relatív hely alapvetően befolyásolja az egyes alkalmazásokra fordított figyelmet (Knast, 2017).

Itthon az Iparművészeti Múzeum „Színekre hangolva” című időszaki kiállításához készült SzínTükör alkalmazást vizsgálták az alkotói, megfigyelés és kimeneti interjúk alapján. Az alkalmazás ránézésre egy teljes alakos tükör volt, mely elé állva a látogató számára a kiállítás 400 műtárgya közül a ruházatához színben leginkább passzoló tárgy jelent meg (Papp & Ruttkay, 2017). A kutatás (Ruttkay, 2017) szerint az örömteli, játékos alkalmazás keretében kapott tárgy általában tetszett, azt jól felidéztek a látogatók, vele szinte azonosultak, és a „tárgyát” a legtöbben meg akarták keresni a következő termék 400 darabos kiállításában. Mindenki vonzónak találta magát az alkalmazást, ami az intézményről alkotott képet is javította Ugyanakkor a tervezettel ellentétben, a látogatók szinte elenyésző figyelmet szenteltek a szoba egyik falán megjelenő, összesítő adatvizualizációknak.

### **Az adatgyűjtés módszerei és a látogatói minta választása**

Az adatgyűjtési módszer meghatározását mindenképpen meg kell, hogy előzze a kutatási kérdések, hipotézisek pontos megfogalmazása (Cserné Adermann & Ponyi, 2018).

Az interaktív digitális alkalmazások működési mechanizmusa már önmagában is lehetőséget ad arra, hogy a használatról – annak idejéről, vagy akár egy-egy használat interakció-sorozatának minden eleméről – könnyen statisztikai adatokat gyűjtsünk, mintegy beépítve az észrevétlen adatgyűjtést az alkalmazásba. Ehhez már az alkalmazások tervezésénél külön ki kell térni arra, hogy milyen adatokat szeretnénk gyűjteni, naplózni és ezeket milyen formában kívánjuk tárolni, illetve, hogy kiknek és hogyan lesz biztosított az adatokhoz való hozzáférés.

Ha arra (is) kíváncsiak vagyunk, hogy a különböző típusú látogatók mely alkalmazásokat preferálják, illetve, hogy a kiállítás egészében egy-egy látogató hogyan használta a felkínált digitális interaktív lehetőségeket, akkor ehhez az egyéni látogatóknak beazonosíthatónak kell lenniük. Erre egy, a múzeumi körökben is ismert módszer a rádiófrekvenciás azonosítás (RFID) használata: a látogató a jegyvásárlás során egy egyedi, bizonyos adatait is tartalmazó kártyát kap, amellyel a digitális alkalmazásokat aktiválni tudja – akár a saját profiljának (például: preferált nyelv, életkor) megfelelően. Ez lehetőséget teremt arra, hogy az intézmény mérje, hogy egy-egy látogató mely digitális alkalmazásokat használja, milyen sorrendben látogatja meg az egyes állomásokat. Ebből már felrajzolható a látogatói útvonal is, illetve, jól látszik az is, hogy milyen állomások lesznek a legkedveltebbek és a leginkább mellőzöttek.

Az interakciós részletekre vonatkozó kvantitatív adatok nem mondanak semmit arról, hogy hogyan használnak a látogatók egy digitális alkalmazást, élvezik-e a használatot, mit tanulnak. A digitális alkalmazások érdemi használatának vizsgálatához gyűjthetőek adatok a megfigyelés és a megkérdezés módszerével is (Birnkraut, 2011). A különböző módszerek egy kutatáson belüli használata erősíti egymást úgy, hogy a látogató által egy megkérdezés során adott válaszok validálhatóak a látogatás során megfigyelt viselkedéssel (Bell, 2020).

A látogató *megfigyelése* történhet rejtetten, a látogató tudta nélkül, vagy nyíltan. A rejtett megfigyelés előnye, hogy a látogató spontán, valódi viselkedését tudjuk így megfigyelni. A megfigyeléseknél vagy adott helyről figyeljük meg a látogató viselkedését vagy „árnyékként” nyomon követjük.



Az eszközökkel (pl.: kamerával) végzett és a személyes megfigyelés során az adott intézmény és ország személyiségi jogokra vonatkozó előírásait mindenképpen be kell tartani. Amennyiben szeretnénk megtudni, hogy a különböző profilú látogatók hogyan használják az egyes alkalmazásokat, akkor (hacsak nem használatos a fent vázolt digitális jegyvásárlási mód) a profil adatokat is meg kell kérdezni a látogatótól, és a megfigyelés során fontos őt beazonosítani pl.: egyedi matricák elhelyezésével a látogató ruházatán vagy az általa a kiállítás során végig használt eszközön.

A *megkérdezéseknek* több fajtája is ismert – kérdőív, egyéni interjú, csoportos interjú, post-it fal, hangos gondolkodás –, amelyek közül gyakran használt módszer a kérdőíves megkérdezés (Horváth, 2004). A válaszok gyűjtése történhet írásban egy kérdőív megválaszolásával, vagy szóbeli interjúval egy interjúkészítő segítségével. A kérdések általában zártak, kevés nyitott (szabadszavas válaszok) kérdésre is válaszolnak a látogatók. Fontos, hogy az interjúkészítők ne befolyásolják, akár indirekt, inkonzisztens módon, a válaszadókat, azonos kérdezési protokollt kövessenek.

Kritikus tényező, hogy kiket és milyen módszerrel vonunk be a vizsgálatba. *Alapsokaságnak* (populációnak) vagy célsokaságnak azoknak a személyeknek az összességét értjük, akikre vonatkozóan a kutatás során következtetéseket szeretnénk levonni. Egy kiállításnál a teljes populáció lehet az adott év összes látogatója, de szűkíthetjük is például korcsoport vagy egy speciális látogatói tulajdonság alapján.

Az esetek többségében nem lehetséges mindenkit megkérdezni az alapsokaságból, így mintavételre van szükség. Ez a minta az alapsokaság része, amelynek a vizsgálatából majd becsléseket tudunk levonni a teljes populációra vonatkozólag.

A mintaválasztás történhet *véletlenszerű* vagy *nem véletlenszerű mintavételi eljárással*. A véletlen mintavételnél megkülönböztetjük többek között az egyszerű mintavételt, ahol a populációból véletlenszerűen (valamely erre szolgáló számítógépes program segítségével) választjuk ki a minta tagjait, a szisztematikus mintavételt, ahol az alapsokaság minden k-adik elemét válogatjuk be a mintába és a rétegzett mintavételt, ahol rétegeképző ismérvek alapján alkotunk csoportokat és ez alapján választjuk ki a résztvevőket. Nem véletlenszerű mintavétel lehet, ha célirányosan választjuk ki a résztvevőket.

A mintavételnél nagyságának a meghatározásához tudni kell, hogy:

- mekkora a teljes populáció (pl.: éves látogatószám),
- mekkora hibát tartunk megengedhetőnek,
- mennyire megbízható eredményre törekszünk.

Például, ha a populáció nagysága 10.000 fő, 95%-os megbízhatósági szinten 5%-os hibahatárral 370 fő megkérdezésére lesz szükség.<sup>1</sup>

---

<sup>1</sup> Online kalkulátorok is elérhetők a szükséges minta nagyságának a meghatározásához (<https://www.qualtrics.com/blog/calculating-sample-size/>)

## A technikai használat megfigyelése

Azt az általános kérdést, hogy miként használnak a látogatók egyetlen alkalmazást, az alábbi sokféle, a használat különböző szintjeire vonatkozó megfigyeléssel válaszolhatjuk meg.

*Használja-e a látogató az alkalmazást?*

E kérdés fontosságát jól jelzi, hogy mennyi féle módon (nem) használhat egy alkalmazást a látogató.

A látogató *használja az alkalmazást* oly módon, hogy:

- a) felkelti az érdeklődését, önállóan rájön, hogy hogyan használja;
- b) más (teremőr, látogató) segítségével, felhívására veszi használatba;
- c) tanulmányozza a kihelyezett szöveges (vagy online megjelenő) instrukciót, a használatbavétel előtt/közben.

A látogató *nem használja az alkalmazást* mert:

- a) nem is veszi észre;
- b) észreveszi, de nem érdeklí, nem lép semmilyen interakcióba;
- c) az alkalmazást más használja, nem várja ki, hogy hozzáférhessen;
- d) tanulmányozza az elhelyezett használati instrukciót, de nem próbálja ki az alkalmazást;
- e) technikai hiba miatt nem (megfelelően) működik az alkalmazás.

*Az alkalmazás működtetése*

Itt alapvetően az „eszköz” interakciós lehetőségeinek – azaz az interfésznek - a felismerése és annak a használata az, amiről adatot gyűjtünk. Megfigyeléssel végzett adatgyűjtéskor a következő kategóriákat tartjuk hasznosnak:

- a) nem okoz gondot a használat;
- b) nehézkesen, de sikerrel használja;
- c) egyes fontos interakciós elemeket, funkciókat nem „vesz észre”, részlegesen használja csak a lehetőségeket;
- d) próbálkozik, de menet közben feladja.

Ezen a szinten az egyes interakciós módok és az alkalmazás összetettsége függvényében lehet további részletesebb, specifikus adatokat gyűjteni. Fontos annak vizsgálata is, hogy az alkalmazásba épített „help” funkciókkal, illetve alkalmazás közelében elhelyezett statikus „használati útmutatóval” él-e a használó, ha nehézsége támad.

Ennek a szintnek a megfelelő működését (elvben) a tervezés és fejlesztés során kell, hogy teszteljék a fejlesztők, lehetőleg a tényleges látogatói profilokkal rendelkező teszt alanyokkal és a majdani elhelyezéshez hasonló fizikai körülmények között.

## A tartalmi használat megfigyelése

### A használat mértéke

Fontos, hogy ne csak a használat teljes idejét, hanem az alkalmazás tartalmaira, tematikus funkcionális egységeire vonatkozó információt, a használat mértékét is rögzítsük megfigyelés útján, különösen akkor, ha nincs beépített adatgyűjtés az egyes alkalmazások használatáról.

Mi a felületes, közepes, alapos és többszöri kategóriákat javasoljuk a használat mértékének kvalitatív jellemzésére. Ezek meghatározása egy-egy alkalmazás esetén az adott alkalmazás jellegére, tartalmára kell, hogy alapuljanak, mint például a kipróbált, megismert tartalmi egységek száma (1. kép), a többféle és/vagy több felületen megjelenő tartalmi elemek együttes értelmezése (2. kép).

1. ábra: „Népzenei gyökerek” alkalmazás a Magyar Zene Háza állandó kiállításából. A látogató maximum öt tájegység rokon zenéjét hallgathatja meg, a földre rajzolt térképen lépegetve.



*Forrás: Bényei Judit fényképe, 2022*

2. ábra: „Nyomda” alkalmazás a Magyar Zene Háza állandó kiállításából. Az alkalmazás látványosan utal arra, hogy a nyomtatásnak a zenék elterjedésében is milyen forradalmi szerepe volt. A nyomdakar megforgatásával a „nyomtatásra kiválasztott” kotta zenéje szólal meg a fülhallgatóban. Az installáció fölötti korabeli festmény-másolatok közül azokon „kelnek életre” a muzsikuskok, amelyek a zenében hallható hangszerek, énekhangok szerepelnek



*Forrás: Bényei Judit fényképe, 2022*

## **Érzelmi és kognitív reakciók**

Egy interaktív alkalmazás használata különböző érzelmi és kognitív állapotokat válthat ki, melyek látható megnyilvánulásaik alapján érdemes rögzíteni (arc kifejezés, mozgás, szóbeli megnyilvánulás...). Az egyes állapotok érzékelhető megnyilvánulásait gondosan körül kell írni, hogy különböző adatfelvevők, illetve más-más alkalmazások esetében ugyanazt takarják. Egy-egy alkalmazás használata során különböző állapotok egymásutánja is előfordulhat.

A leggyakrabban előforduló állapotjelzők: a) közömbös b) örömteli c) meglepett d) izgatott e) koncentrált, kíváncsi, f) frusztrált, g) unott, fáradt.

## **Társas használat**

Egyes alkalmazásokat eleve több személyesre terveztek, ezek nem, vagy csak részlegesen használhatók egyedül (3.kép). Az ilyenek esetében releváns információ, hogy egy látogató ennek tudatában van-e, bevon-e partnereket, és velük milyen – az alkalmazásra, annak tartalmára vonatkozó – beszélgetést kezdeményez, ha egyáltalán...

3. ábra: „Vonósnégyes” alkalmazás a Magyar Zene Háza állandó kiállításából.  
Egy székre leülve, az adott szólam hallható a fülhallgatóban, valamint még azok, ahol szintén ül látogató. Tehát a teljes hangzás előidézéséhez az kell, hogy négy látogató egyidejűleg üljön a szólamok székein.



*Forrás: Bényei Judit fényképe, 2022*

Mindezeknek akkor is lehet értelme, ha csak egyvalaki használhatja aktívan az alkalmazást, de az úgy van elhelyezve, hogy a körülötte állók is követhetik a használatot.

### **A digitális alkalmazás a kiállítás kontextusában**

A teljes kiállítás befogadása szempontjából jogos, és főleg a kiállítás kurátorok részéről elhangzó kérdés, hogy a digitális alkalmazások nem nyomják-e el az egyéb tartalmakat, jut-e figyelem a kiállított műtárgyakra is. Ez akkor különösen érdekes, ha az alkalmazás éppen egy műtárgyhoz vagy a kiállításban fontos szerepet játszó fogalomhoz, azok történeti vagy egyéb aspektusához nyújt információt. Ilyen esetben a nem digitális tartalmakra, a műtárgyakra fordított figyelmet is érdemes megfigyelni és kódolni.

Általában több alkalmazás is szerepel egy kiállításban, és gyakran (de nem mindig) van egy feltételezett látogatói útvonal. A digitális alkalmazások használatának sorrendje, illetve a látogatói út során megtapasztalható használati minták hasonló vagy eltérő volta árnyalhatja az egy-egy alkalmazásnál megfigyelt viselkedés jelentőségét. (pl. a látogatás vége felé fárad a látogató, elfogy az ideje... az ottani interaktív alkalmazásokat kevésbé használja). Az egyes alkalmazások használatának sorrendje és mértéke alapján a látogató attitűdje is meghatározható: élménykereső, bolyongó, elmélyült. Ehhez járul az elveszettegre utaló viselkedés olyanok részéről, akik határozott bejárési útvonalat tételeznek fel, de ahhoz elvi vagy technikai okok miatt nem találnak kellő útmutatót. Ugyanakkor előfordulhat, hogy egy-egy alkalmazáshoz egyes látogatók – első vagy ismételt használatra – visszatérnek a kiállítás más pontjáról.

## A látogató megkérdezése

A látogatót többféle céllal érdemes meg is kérdezni. Itt tartalmi szempontból csoportosítva soroljuk fel a releváns kérdéscsoportokat.

### A látogató profilja

- a) demográfiai adatok: gender, életkor, iskolázottság, helyi-hazai-külföldi;
- b) múzeumlátogatási szokásai: gyakoriság, preferencia,
- c) a látogatás körülményei: egyéni-családi- csoportos, időhöz kötött;
- d) a látogatás motivációja: a kiállítás, az intézmény vagy környezete, a társaság, ...
- e) képzettség, jártasság a témában, például: zenei képzettség, aktív zenélés, zenei preferencia;
- f) egyes konkrét, a kiállításban szereplő tartalommal kapcsolatos előzetes ismeretek (ennek akkor van jelentősége, ha a látogatás előtt és után is szerepel a kérdés).

### A digitális alkalmazások szubjektív megítélése

- a) általános vélemény a kiállításról: mennyire tetszett, milyen hosszúnak tartotta, ...;
- b) a digitális alkalmazások általános használatáról: mi tetszett legjobban-legkevésbé, mennyire intenzíven használta az alkalmazásokat, mi okozott nehézséget, mit gondol az alkalmazások jelenlétéről, ...;
- c) egyes alkalmazások felidézése: mennyit használta, írja le hogyan (pl: szerepelt egy írógép is – idézze fel, hogy használta-e, és miként?)

### A kiállítás hatása

- a) milyen új konkrét ismereteket adott a kiállítás (pl. tények, fogalmak);
- b) az előző c) pontban felidézett alkalmazások szerepe az ismeretátadásban: mit tudott meg az alkalmazás révén milyen céllal szerepelt az kiállításban (pl: miért szerepelt az írógép alkalmazás a kiállításban?);
- c) a témával kapcsolatos vélemény változások (a téma vagy egy rész kérdés megítélése) és további tervek: (például: utánanézés valaminek, többet fog zenét hallgatni, koncertre járni);
- d) az intézmény megítélése, azzal kapcsolatos további tervek: pl. visszatérés újból a kiállításra, program figyelése, ajánlás másoknak, ....

A fenti kérdések egy része – tipikusan, a látogatói profil egyes elemei – már a jegyvásárláskor megtudható, és tárolható, ha digitális jegyet használ az intézmény. Ha ez nem áll fenn, akkor vagy két részletben – a látogatás előtt és után, vagy csak a látogatás után – lehet a releváns kérdéseket feltenni.

### A pilot kutatás oktatási kontextusa

A pilot kutatásnak helyet adó egyetemi kurzus pedagógiai célja az aktív tanulás módszerének alkalmazása volt a hallgatói kompetenciák fejlesztésében. A saját kutatás tervezése, lebonyolítása és értelmezése olyan kutatásalapú tanuláshoz tekinthető, ami hatékonyan teszi lehetővé, hogy a hallgatók átéljék a tudásalkotás folyamatát (Spronken-Smith

2008, idézi: Nagy L. 2010), azon túl, hogy sokféle tervezői, menedzseri szerepkörben is hasznosítható készségeket fejleszt.

A kurzus során a hallgatók intenzív felkészítést kaptak a digitális múzeumi alkalmazások elméleti kérdéseiről és jógyakorlatairól, valamint kutatómódszertani bevezetésben is részesültek a (látogatói) kutatástervezés, adatgyűjtés, értelmezés, vizualizálás témakörében. Az aktív tanulás jegyében a hallgatók nem előre preparált kutatási tervbe kapcsolódtak be, hanem részt vettek a mérőműszerek (kérdőív és interjú kérdéssor) kialakításában, majd maguk végezték az adatgyűjtést. Minden hallgató maga fogalmazta meg a kutatási kérdéseit, és az összegyűjtött adathalmaz tisztítása és szűrése után saját maga vizsgálta meg a releváns adatokat, készített belőlük adatvizualizációt és értelmezte a kapott eredményeket. A kurzus egyetlen féléven belül sokféle új tudás és készség elsajátítását, valamint külső terepen történő, élesben való alkalmazását kívánta meg a különböző hátterű hallgatóktól. A komplex oktatási program két félévet is átölelhetne, amire adminisztratív okok miatt nem volt lehetőségünk.

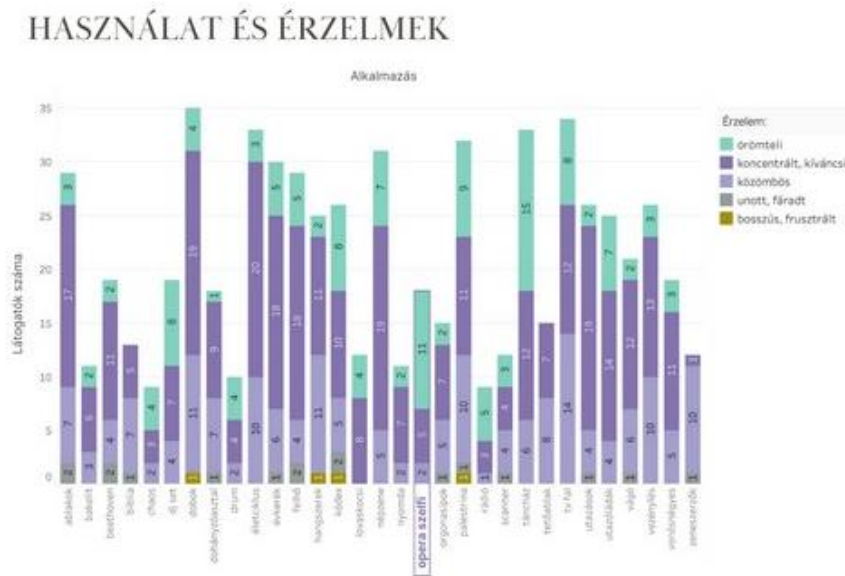
A kutatás témája a digitális alkalmazások használatának vizsgálata volt, ennek valós környezete a Magyar Zene Háza állandó, *„Hangdimenziók – Zenei utazások térben és időben”* c. kiállítása, ahol 35, jórészt egyedi, manipulatív digitális alkalmazásról gyűjtöttek adatokat. A kiállítás sajátossága, hogy a látogató alapvetően egy fülhallgatóval járja be a kiállítást, amin – a kiállítás helyének megfelelően – hall zenét, ahhoz kapcsolódó szöveges háttér-információt, valamint esetenként az alkalmazás használatára vonatkozó instrukciókat is.

A megfigyelést árnyék követéssel végezték a hallgatók úgy, hogy igyekeztek észrevétlennek maradni. A használatra vonatkozó megfigyelést látogatónként egyetlen kimeneti interjú egészítette ki. A megfigyelési és interjú adatokat egy-egy Google Űrlapon gyűjtötték a hallgatók saját telefonjukon, az egyes alkalmazások esetében nagyrészt egyező szempontok és válaszlehetőségek szerint. A felvett adatok összevethetősége szempontjából fontos volt, hogy a 13 adatrögzítő egyformán értelmezze a kódolás minden egységét, ugyanazt értse a különböző megfigyelési szempontokon és lehetséges válaszokon, legyenek azok tartalmi, módbeli vagy időbeli sajátosságúak.

Mivel a látogatókat egyedileg azonosítottuk, meg lehetett azt is jeleníteni, hogy milyen útvonalat jártak be a kiállításban, pontosabban a 35 megfigyelési pont között.

Az adatfelvételre rendelkezésre álló idő (4X3 óra péntekenként) nem tette lehetővé a fiatal felnőtteket megcélzó rétegzett mintavétel alkalmazását, helyette az éppen érkező látogatók közül kértünk meg egyeseket a kutatásban való részvételre. Igyekeztünk többféle látogatói profilt képviseltetni a mintában. Összesen 37 látogatóról készült teljes megfigyelés, valamint kimeneti interjú.

4. ábra: Adatvizualizáció összesítés arról, hogy az egyes alkalmazások milyen érzelmeket váltottak ki a látogatókból



Forrás: Tánczos Korinna szerkesztése, 2022

### Tanulságok további kutatásokhoz

Noha – elsősorban a minta mérete és egyenetlen volta miatt – nem számolhatunk be szignifikánsnak tekinthető eredményekről az alkalmazások használatát illetően, néhány érdekes jelenségre, tendenciára fény derült.

### A látogatáskori szerep

A látogatói viselkedés jellemzőket olykor felülírja az, hogy a látogató épp milyen szerepkörben van jelen a kiállításban. Például a csoporttal érkező megfigyelt alkalmazkodik a csoport ritmusához, esetleges „szabályaihoz”, vagy a családdal vagy iskolai csoporttal érkező a rá háruló felügyelési feladatokhoz, így másképp viselkedik, mint ahogy magányos látogatóként viselkedne – ami viszont egy kevésbé tipikus látogatói szituációt.

### Alkalmazások használati elvei a teljes kiállításban

Egy alkalmazás nem (megfelelő) használatának oka lehet az is, ha egy alkalmazás nagyon „elüt” a többség esetében alkalmazott interakciós elvektől. Például néhány alkalmazás használatához le kellett venni a fülhallgatót, ami ellentmondott az egész kiállítás során betöltött szerepének. Hasonlóan a sok manipulatív alkalmazás közegében zavart okozott, hogy például az írógépet nem volt szabad megérinteni sem, hanem egy nem intuitív kéz gesztussal kellett azt használni. Ugyancsak távol tartotta a látogatókat a korhű bútort imitáló (és ezért kiállítási műtárgynak vélt) installáció attól, hogy leüljenek a használathoz, mivel az egyéb esetekben a digitális eszközt rejtő bútor modern, semleges volt.



## A megfigyeléssel és megkérdezéssel szerzett adatok összevetése

Előfordult több esetben is, hogy egy-egy alkalmazás használatáról eltért a megfigyelt viselkedés és a látogató vélekedése. A kiállítás elején többször nem az az alkalmazás volt az interjúban elmondottak szerint a legkedveltebb, amire a legtöbb időt szánta a látogató. Ugyanakkor az alkalmazásokra szánt idő zsugorodott, ahogy előrehaladt a látogató a számára nem ismert hosszúságú kiállításban.

5. ábra: A megfigyelt látogatók által érintett alkalmazások útvonalának vizualizációja



*Forrás: Gonda Soma szerkesztése, 2022*

Az is jellemző volt, hogy miközben a válaszokban szinte egyhangúlag ünnepezték a kiállítás technológia novumait, a megfigyelt viselkedés ezt nem mindig igazolta, sokan – főleg az idősebbek – csak passzívan nézték mások használatát. Egy másik elgondolkodtató diszkrépancia, hogy néhány esetben a hosszas, alapos örömteli használat ellenére nem tudta a látogató megmondani, hogy mi is volt az alkalmazás fő üzenete – nem történt meg a (játszva) tanulás. További kutatással kellene tisztázni azt a megfigyelést, miszerint a nők ugyan összesen több időt töltöttek a digitális alkalmazásokkal, mint a férfiak, de az utóbbiak egy-egy alkalmazást hosszabb ideig használtak.

## Összegzés

Tanulmányunkkal a digitális eszközök kiállításbeli „hozzáadott értékének” vizsgálatához adtunk alapokat. Összefoglaltuk, hogy milyen funkciókat szolgálhatnak a digitális alkalmazások, melyeket a kurátor, illetve a tervezők célul tűznek ki, noha a gyakorlatban nem

mindig kellően artikulált, indokolt egy-egy alkalmazás vizionált szerepe. Szakirodalmi hatásvizsgálati példák és módszerek megidézése után felvonultattuk a látogatokutatás általános módszertani arzenálját és a használatának kritériumait. Ezek után a Magyar Zene Háza állandó kiállítását véve konkrét vizsgálati terepnek, bemutattunk egy sokrétű módszertant, mellyel az egyes digitális eszközök használatát, az azok által közvetített üzenetekre és az alkalmazásokra való látogatói reflexiót lehet vizsgálni. A hangsúly a vizsgálati eszköz kidolgozásán volt, melyet egy pilot kutatás keretében iteratíván csiszoltunk, majd ki is próbáltunk. A vizsgálat konkrét eredményei a minta mérete miatt nem tekinthetők iránymutatónak, de az egyes mérési módszerek használatára vonatkozóan néhány általános érvényű tapasztalatot gyűjtöttünk. A továbbiakban a tanulmányunkban bemutatott és a pilot során validált módszer lesz az alapja a negyedik szerző doktori kutatása keretében végzendő vizsgálatoknak, több különböző múzeumban. Reméljük, hogy más intézmények és tervező-fejlesztők számára is hasznos kiindulás a bemutatott referencia keret és módszertan.

## Irodalomjegyzék

- Alexander, J. (2019). *Exploring the New Installation of ArtLens Exhibition: Why Iteration Matters*. Cleveland Museum of Art. <https://medium.com/cma-thinker/exploring-the-new-installation-of-artlens-exhibition-why-iteration-matters-d58a4dd1a875> Letöltés dátuma: 2024.09.20.
- Bell, N. (2020). A látogatokutatás alapjai. Jegyzetek Nicola Bell előadása és workshopja kapcsán. In: Berecz, Zs. & Böczén, Á. (Eds.), *Értékelj a látogatót! Közönségismeretek, látogatokutatás, hatásmérés* (pp. 105-123). KÖME – Kulturális Örökségmenedzserek Egyesülete.
- Birnkrout, G. (2011). *Evaluation im Kulturbetrieb*. VS Verlag.
- Cserné Adermann, G. & Ponyi, L. (2018). *Kultúrakutatás módszertani alapjai*. NMI Művelődési Intézet Non-profit Közhasznú Kft. <https://nmi.hu/wp-content/uploads/2019/02/Tud%C3%A1st%C3%A1r-X-Kult%C3%BArakutat%C3%A1s-m%C3%B3dszertani-alapjai.pdf> (Letöltés dátuma: 2024. 09. 20.)
- Economou, M. & Meintani, E. (2011). *Promising beginnings? Evaluating museum mobile phone apps. Rethinking Technology in Museums 2011: Emerging experiences, University of Limerick, Ireland 26-27 May 2011*, <https://core.ac.uk/download/pdf/296171165.pdf> (Letöltés dátuma: 2024.09.20.)
- Economou, M., & Young, H., & Sosnowska, E. (2018). Evaluating emotional engagement in digital stories for interpreting the past. The case of the Hunterian Museum's Antonine Wall EMOTIVE experiences. *3rd Digital Heritage International Congress (DigitalHERITAGE) Held Jointly with 2018 24th International Conference on Virtual Systems & Multimedia (VSMM 2018)*, 1–8. doi: 10.1109/DigitalHeritage.2018.8810043
- Hall, T., & Ciolfi, L., & Bannon, L., & Fraser, M., & Benford, S., & Bowers, J., & Greenhalgh, C., & Hellström, S-O., & Izadi, S., & Schnädelbach, H., & Flintham, M. (2001). The visitor as virtual archaeologist: explorations in mixed reality technology to enhance educational and social interaction in the museum. *VAST '01: Proceedings of the 2001 conference on Virtual reality, archeology and cultural heritage*, (pp. 91-96.) doi: 10.1145/584993.585008
- Horn, M. S., & Phillips, B. C., & Evans, E. M., & Block, F., Diamond, & J., & Shen, C. (2016). Visualizing biological data in museums: Visitor learning with an interactive tree of life exhibit. *Journal of Research in Science Teaching*, 53(6), 895–918. doi: 10.1002/tea.21318
- Horn, M. S., & Solovey, E. T., & Crouser R. J., & Jacob. R. J. K. (2009). Comparing the use of tangible and graphical programming languages for informal science education. *Proceedings of the SIGCHI Conference on Human Factors in Computing Systems (CHI '09)*, (pp. 975–984.) doi: 10.1145/1518701.1518851
- Horváth, Gy. (2004). *A kérdőíves módszer*. Műszaki Könyvkiadó.

- Knast, A. (2017). Hol van a kutya elásva? – A digitális tartalom szervezése a kiállítóterben. In Zs. Ruttkay & K. German (Eds.), *Digitális Múzeum (Múzeumi iránytű 12.)* (pp. 275-296). Szabadtéri Néprajzi Múzeum.
- Papp, G., & Ruttkay, Zs. (2017). SzínTükör. In Zs. Ruttkay & K. German (Eds.), *Digitális Múzeum (Múzeumi iránytű 12.)* (pp. 249-261). Szabadtéri Néprajzi Múzeum.
- Ruttkay, Zs. (2020). Digitális technológiák a kiállításban és a falakon kívül. In I. Bereczki & N. Népešsy (Eds.), *Modern Múzeumi interpretáció (Múzeumi iránytű 23.)* (pp. 151-176), Szabadtéri Néprajzi Múzeum.
- Ruttkay, Zs. (2017). ColourMirror – Visitors Identifying with Museum Exhibits in a Playful Way. In C. Busch & C. Kassung & J. Sieck (Eds.), *Kultur und Informatik: Mixed Reality* (pp. 51-65). Verlag Werner Hülsbuch.
- Ruttkay, Zs., & Bényei, J. (2021). A Digitális múzeum 10 éve. *Tudásmenedzsment*, 22(2), 84-105. doi: 10.15170/TM.2021.22.K2.4
- Spronken-Smith, R. (2008). Experiencing the Process of Knowledge Creation: The Nature and Use of Inquiry-Based Learning in Higher Education. Idézi Nagy, L. (2010). A kutatásalapú tanulás/tanítás ('inquiry-based learning/teaching', IBL) és a természettudományok tanítása. *Iskolakultúra*, 20(12), 31-51. <https://www.iskolakultura.hu/index.php/iskolakultura/article/view/21100> (Letöltés dátuma: 2024.09.20.)
- The Cleveland Museum of Art (2018). *Art Museum Digital Impact Evaluation Toolkit* [https://web-drupal-cms-prod.clevelandart.org/sites/default/files/documents/other/CMA-18-18160%20Museum%20Digital%20Impact%20Evaluation%20Toolkit\\_R3.pdf](https://web-drupal-cms-prod.clevelandart.org/sites/default/files/documents/other/CMA-18-18160%20Museum%20Digital%20Impact%20Evaluation%20Toolkit_R3.pdf) (Letöltés dátuma: 2024.09.20.)
- Victoria and Albert Museum. (2003). *Engaging or distracting? Visitor responses to interactives in the V&A British Galleries*. Morris Hargreaves McIntyre. [http://media.vam.ac.uk/media/documents/legacy\\_documents/file\\_upload/5877\\_file.pdf](http://media.vam.ac.uk/media/documents/legacy_documents/file_upload/5877_file.pdf) (Letöltés dátuma: 2024.09.20.)

*Kománovics Alexandra*

*A JOGSZABÁLYI ÉS INTÉZMÉNYRENDSZERI VÁLTOZÁSOK  
HATÁSA NAGYKANIZSA KÖZMŰVELŐDÉSÉRE  
A RENDSZERVÁLTÁSTÓL NAPJAINKIG*

**Absztrakt**

A közművelődési intézmények, mint a nonformális tanulás színterei számos kulturálódási lehetőséget kínálnak a különböző generációk számára. Ezen a kulturális területen is számos változás történt az évtizedek során. A rendszerváltást követően a közművelődésben dolgozók többsége várta, hogy a kulturális szektor ezen szegmense is átstrukturálásra kerül majd, mind törvényi szabályozás, mind intézményrendszer tekintetében, hiszen a szférára ekkor még az 1976. évi V. törvény vonatkozott. Több, mint 20 év várakozás után született csak meg az új, az 1997. évi CXL. törvény a muzeális intézményekről, a nyilvános könyvtári ellátásról és a közművelődésről. Ezt követően ismét 20 évet kellett várnia a szakmában dolgozóknak ahhoz, hogy 2017-ben történjen egy újabb jelentős törvényt módosítás, s most 2024-ben van kialakulóban az új kulturális törvény, amely előreláthatólag 2025. január 1-jén lép hatályba.

A tanulmány kísérletet tesz a közművelődés jogszabályi és intézményrendszeri változásainak áttekintésére a rendszerváltástól napjainkig és vizsgálja ezen változások hatásait a Nagykanizsai közművelődési életre vonatkozóan. Mélyrehatóan a város legnagyobb és legmeghatározóbb közművelődési intézményét, a Kanizsai Kulturális Központot és annak főbb történeti fordulópontjait elemzi. Röviden betekintést nyújt a közművelődés jelenlegi helyzetébe, taglalja a főbb problémákat és részletesen ismerteti nagykanizsai kulturális közösségre vonatkozóan a Nemzeti Művelődési Intézet tevékenységét is.

*Kulcsszavak: közművelődés, Nagykanizsa, Nemzeti Művelődési Intézet*

**Bevezetés**

A közművelődés a kultúráközvetítés egyik alapvető eleme, amely jelenthet aktív közösségi művelődést, de a kulturális javak, szolgáltatások közvetítését is. Mint minden szektorban itt is speciális jogszabályok ismeretével kell rendelkezünk, ha ebben a szakmában tevékenykedünk. A Közművelődési fogalomtár a következőképpen vélekedik a fogalomról: „A közművelődés így olyan ön- és társadalomfejlesztő tevékenységrendszer, amelyben a művelődésszervezés, felnőttoktatás, kultúráközvetítés végső célja és tartalma az életminőség javítása és a humán erőforrás fejlesztése.” (Koncz et al., 2007, pp. 15-16)

A közművelődési intézmények is számos változáson és újító folyamaton estek át az évtizedek során. A rendszerváltás bekövetkezésével a közművelődés területén is elvárt volt az innováció, mind intézményrendszer, mind jogszabályi előírások tekintetében, ugyanis a kulturális szektort ezidőben még az 1976. évi V. törvény szabályozta. Több, mint 20 év elteltével történt csak érdemi változás, amikor bevezetésre került az 1997. évi CXL. törvény a kulturális javak védelméről és a muzeális intézményekről, a nyilvános könyvtári

ellátásról és a közművelődésről. Ezután szintén 20 év múlva a Kulturális törvény 2017. évi LXVII. törvény általi módosítására került sor, s napjainkban készül az új kulturális törvény, amelynek kapcsán felmerült egyfajta központosítás is.

Dokumentum- és jogszabáyelemzésem révén áttekintésre kerülnek a közművelődés jogszabályi, tevékenységbeli és intézményrendszeri kereteinek fordulópontjai a rendszerváltástól napjainkig. A tanulmány tüzetesen taglalja a Nemzeti Művelődési Intézet történetét és a közművelődésben betöltött funkcióját. A KSH és a KultStat statisztikai adatbázisainak elemzésével az intézmények számának változása is ismertetésre kerül.

A vizsgálat összességében kvalitatív jellegű, hiszen főleg minőségi adatokat követelt meg a téma kidolgozása. Nem-véletlen mintavételi technikát, azon belül szakértői mintavételt alkalmaztam. Ehhez három strukturált interjút bonyolítottam le, Kovácsné Mikola Máriával, a Kanizsai Kulturális Központ igazgatójával, Kaszás Ottónéval, a Medgyaszay Ház vezetőjével és Decs Szilviával, a Kanizsai Kulturális Központ egykori gazdasági titkárával. Az interjúk felvételére 2024. őszén került sor. Az empirikus kutatás során korábbi sajtómegjelenéseket használtam fel, illetve Papp Ferenc, a Hevesi Sándor Művelődési Központ nyugalmazott igazgatója által megjelentetett két kiadványt (A város vonzásában, A közművelődés vonzásában) annak érdekében, hogy átfogó képet kapjak Nagykanizsa közművelődésének múltjáról és jelenéről. Részletekbe menően tanulmányozom a város meghatározó közművelődési intézményét, a Kanizsai Kulturális Központot és annak főbb történeti momentumait. Végül a nagykanizsai közművelődés jelenlegi helyzetét taglalom és felvetem a főbb problémákat.

### **A téma jogszabályainak elméleti megközelítése**

A kulturális jog az, amely a kulturális területre vonatkozó jogi normákat és szabályrendszereket és ezek felosztását, illetve elemzését részletezi. Ennek kiindulópontját az alapvető emberi- és állampolgári jogok között kell keresni, amelyeknek kialakulását és változását a legtöbb szakirodalmi tanulmány kétféle történeti dimenzióban tanulmányozza: filozófiatörténetileg és jogtörténetileg. Ezen témakörrel részletesen foglalkozik Ponyi (2011; 2014) tanulmányaiban. Az emberi-és állampolgári jogok klasszikus felosztása szerint megkülönböztetjük az első, második és harmadik generációs alapjogokat. Előbbihez sorolandók a polgári és politikai jogok (pl. a véleménynyilvánítás szabadsága, az egyesülési jog stb.), a másodikhoz a gazdasági (pl. a munkához való jog, a sztrájkhoz való jog), a szociális (pl. a szociális ellátáshoz való jog, az egészségvédelemhez való jog) és a kulturális jogok (pl. a művelődéshez való jog), az utolsó az ún. szolidaritási jogok pedig a globális problémák megoldására kíván választ adni (pl. a békéhez, az egészséges környezethez, az új információs rendszer igénybevételéhez stb.). Esetünkben kiemelendő a művelődéshez való jog, amelynek érvényesülését törvényekben és egyéb jogszabályokban kell szavatolni. Az Emberi Jogok Egyetemes Nyilatkozata (1948) és a Gazdasági, Szociális és Kulturális Jogok Nemzetközi Egyezségokmánya (1966) által az emberi jogok nemzetközileg is szabályozásra kerültek (II. világháború után), ezáltal nemzetközi jogi kérdéssé vált a kulturális jogok meghatározása is. Utóbbi Magyarországon az 1976. évi 9. törvényerejű rendelettel került jogrendszerünkbe és vált ezáltal szerves részévé. A téma szempontjából a

következő főbb pontokat tartalmazta: mindenkinek joga van a művelődéshez; mindenkinek joga van, hogy részt vegyen a kulturális életben; az államoknak törekedniük kell a tudomány és kultúra megőrzésére, fejlesztésére, terjesztésére (Ponyi, 2011; Váradi & Várnagy, 2001; Környei, 2018).

### **Jogszabályi változások áttekintése**

A művelődéshez való jog, mint alapvető jog már az 1949. évi XX. törvény eredeti szövegében is fellelhető volt. Ekkor még a Magyar Népköztársaság biztosította a dolgozóknak a művelődéshez való jog gyakorlását (1949. évi XX. tv. 48. § (1)-(2) bekezdés). A 70-es évek közepéig a rendelet formájában való jogalkotás volt a meghatározó hazánkban. Ekkor egy további törvény került elfogadásra a közművelődéssel kapcsolatban, mégpedig az 1976. évi V. törvény. Alapvető célként itt is megjelent a művelődés jogának biztosítása és az állampolgárok művelődési lehetőségeiről való gondoskodás. Az állam, annak érdekében, hogy ezen közművelődési feladatait meg tudja valósítani közművelődési célokat szolgáló intézményeket, vállalatokat kellett, hogy létesítsen. A következő intézményi csoportosításokat határozta meg a törvény: művelődési otthonok és közművelődési könyvtárak (a közművelődés helyi, esetenként területi feladatokat is ellátó alapintézményei); a könyvkiadás és terjesztés, a sajtó, a rádió, a televízió, a filmgyártás és forgalmazás a közművelődési célok megvalósítását szolgáló általános hatókörű intézmény és tevékenység; művészeti intézmények; tudományos intézetek és egyesületek; múzeumok; egészségügyi intézmények, a testnevelési és sportszervezetek; szórakoztatás intézményei (1976. évi V. tv. 19. § (1) bekezdés).

A rendszerváltás után megnőtt a törvények száma, felülvizsgáltak számos jogszabályt. A kulturális terület regulációjában is megfigyelhetőek változások ezen időszakban. A tanulmány kitér azokra a jogszabályi változásokra, amelyek közvetlenül kapcsolódnak a közművelődéshez. Az 1993. évi XXIII. törvény elfogadásával megalakult a Nemzeti Kulturális Alap, amelynek fő célja az volt, hogy társadalmassítsa a kultúra finanszírozását (Ponyi, 2011).

A következő kiemelkedő állomás a közművelődés jogszabályi változásai tekintetében 1997-ben következett be, amikor is megszületett az 1997. évi CXL. törvény a kulturális javak védelméről és a muzeális intézményekről, a nyilvános könyvtári ellátásról és a közművelődésről. A másik nevén is ismert Kulturális Törvény születésének dátuma árulkodó lehet, hiszen megállapítható, hogy a rendszerváltozás a közművelődés terén nem valósult meg 1989-ben, csupán 7 évvel később (Oszlanczi, 2019-a). A törvény rögzítette, hogy közérdek a közművelődéshez való jog gyakorlása, közcél pedig ezen tevékenységek támogatása. A feltételek biztosítása meghatározóan az állam és a helyi önkormányzatok feladata. Külön kiemeli a törvény, hogy a helyi közművelődési tevékenységet kötelezően a települési önkormányzatnak feladata támogatni. Ezek a feladatok a következők lehetnek: a szabadidő kulturális célú eltöltéséhez a feltételek biztosítása; a helyi társadalom kapcsolatrendszerének, érdekérvényesítésének segítése; a település környezeti, szellemi, művészeti értékeinek, hagyományainak feltárása, megismerttetése; iskolarendszeren kívüli, öntevékeny, önképző, szakképző tanfolyamok, népfőiskolák megteremtése; az ismeretszerző, az amatőr alkotó, művelődő közösségek tevékenységének támogatása; a nemzeti,

a nemzetiségi és más kisebbségi kultúra értékeinek megismertetése (1997. évi CXL. törvény; Takács-Miklósi & Oszlanczi, 2010). A települési önkormányzat részére azt is kötelezően előírta, hogy megyei jogú városban, városban vagy fővárosi kerületben közművelődési intézményt, eközben községekben közösségi színteret vagy közművelődési intézményt kell biztosítani. Az intézményeket négy csoportra bontja a törvény: alapintézmények (művelődési otthon, ház, központ, szabadidő központ, faluház, ifjúsági és gyermekház, közösségi ház); oktatási, közművelődési és egyéb feladatokat ellátó általános művelődési központok (ÁMK); az alapfeladat mellett közművelődési feladatot is ellátó sportlétesítmények; egyéb, fenntartótól függő egyéb intézmények (Oszlanczi, 2019-a).

A Kulturális Törvény 2017. évi LXVII. törvény általi módosításával meghatározásra kerültek az egyes intézménytípusokhoz tartozó infrastrukturális, szakmai és személyi feltételek, illetve a közművelődési alapszolgáltatások. 2018. július 17-én lépett hatályba a 20/2018. (VII.9.) EMMI rendelet a közművelődési alapszolgáltatások, valamint a közművelődési intézmények és a közösségi színterek követelményeiről. Az új szabályozás a feladatellátás alapegységeként a közművelődési színteret szabta meg. A tárgyi és infrastrukturális feltételek teljesülésére 2020. január 1-jét, a személyi feltételek meglétére pedig 2021. január 1-jét határoztak meg (Oszlanczi, 2019-a, 2019-b). A közművelődési alapszolgáltatások megszervezéséhez írja elő a rendelet az éves szolgáltatási terv meglétét is, melyet minden tárgyév március 1-jéig kell elkészítenie az intézményeknek. Tartalmát tekintve részleteznie kell a közösségi tevékenység megnevezését, vagyis, hogy az intézmény a közművelődési alapszolgáltatások keretében mely közösségi programokat, tevékenységeket és folyamatokat biztosítja, s ennek mi a fő célja. Meg kell határozni azt is, hogy ezen tevékenységek milyen gyakorisággal és időpontban, illetve milyen létszámmal működnek. Kiemelkedően fontos, hogy az éves szolgáltatási terv a helyi lakosság és annak önszerveződő közösségeinek igényeire épüljön, s azt a fenntartó az ő és a településen működő Közművelődési Kerekasztal bevonásával készítse elő. Miután a fenntartó jóváhagyása megtörtént, 15 napon belül ki kell függeszteni lehetőleg látható helyen az adott intézményben (20/2018. (VII. 9.) EMMI rendelet 3. §).

## **Változások a közművelődés intézményi és tevékenységi rendszerében**

### **Az intézményrendszer történetének fordulópontjai**

Azokban az országokban, ahol a kultúrát a legnagyobb mértékben az állam és a helyi önkormányzatok finanszírozzák ott nagy szerepe van az állami és helyi kultúrpolitikának is. Ez utóbbi négy összetevőből áll: kormányzati kultúrpolitika; országgyűlés kultúrával kapcsolatos döntései, javaslatai; szakminiszter/államtitkár kultúrpolitikája; helyi önkormányzatok kultúrpolitikája. Ezen négy szereplő egymást kiegészítve szabályozza a kultúrát a különböző jogszabályokkal, pályázati kiírásokkal, alapítványok működtetésével, a kulturális intézmények fenntartásával és támogatásával. A helyi kultúrpolitika például különböző helyi rendeletekben mutatkozik meg, ilyen a téma szempontjából is fontos a közművelődési rendelet, amelyet a tanulmány a későbbiekben részletesen is kifejt (Ponyi, 2014).

A közművelődés tekintetében ez a következőképpen alakult. A szakirodalom leírja, hogy az 1920-1949 közötti időszakban az intézményesült szervezetek voltak jellemzőek, Sári (2004) ezt a művelődési otthonok második generációjának nevezte. Az akkori kultúráért és oktatásért felelős kormányzat a vidéki lakosság ismereteinek fejlesztése végett népházakat (kultúr vagy művelődési ház) és népfőiskolákat alapított szerte az országban (Svidró, 2019). A közművelődésben ekkor több szereplő is jelen volt, mint például néptanítók, írók, szociológusok, falufejlesztők, katolikus papok és református lelkészek, levele-oktatók, akik felvállaltak egy-egy főbb művelődési szerepet. A művelődési otthonok harmadik generációja következett, amelynek időszaka a második világháború és a rendszerváltás közé tehető. Ebben az időszakban alakult ki a szocialista intézményrendszer. Sor került az egyházi iskolák államosítására, felszámolták az egyesületeket, népfőiskolákat és a nonprofit szektort, majd ezen intézmények tevékenységét, funkcióit egybe olvasztották és így alakultak ki a szocialista művelődési otthonok. Ezen létesítmény fő funkciói a következők lettek: a munkásosztály kultúrájának gazdagítása, a szocialista tudat formálása, a dolgozók munkakultúrájának fejlesztése, szórakoztatás (Svidró, 2019; Sári, 2004). Juhász (2016, pp. 40-41) ezt úgy fogalmazta meg, hogy: „*a népművelődést felváltó közművelődés felülről bevezetett és irányított reform eredménye volt.*” Az első művelődési otthon 1949-ben Békésen adták át, s ezt követően meglehetősen gyorsan terjedt el és vált hálózattá ezen intézményi forma. Ebben az időszakban, pontosabban 1956-tól kezdődött el Debrecenben az egyetemi népművelő szakemberképzés Durkó Mátyás kezdeményezésére, majd pedig Budapesten Maróti Andor közreműködésével. A következő jelentősebb állomás az általános művelődési központ bevezetése az intézményrendszerbe, amely a közoktatás és közművelődés funkcióit is ellátta (Sári, 2004; Svidró, 2019). A „nyitott ház” kísérlet az 1970-es években vette kezdetét elkötelezett szakemberek csoportjának jóvoltából. A fókusz a közművelődési intézményrendszer feladatainak társadalmi újragondolásán volt. A Nyitott ház mozgalom egy szakmamegújító folyamat részeként az egyén önálló döntési- és tanulási lehetőségeire, emellett a közösségi cselekvésre helyezte a hangsúlyt, mindezt intézményi környezetben megvalósítva (Dóri, 2020). Ezt követően az 1976. évi V. törvény megjelenése után a közművelődési szakemberek a kiskapuk kihasználásával ifjúsági házakat, faluházakat hoztak létre. A rendszerváltást követően a negyedik generáció korszakában az 1997. évi CXL. törvény megjelenésével lehetőség adódott a szabad intézményi formák létesítésére. A települési önkormányzat kötelező feladatának írja elő a közösségi színtér vagy közművelődési intézmény biztosítását annak érdekében, hogy a közművelődési tevékenység megvalósulhasson (Sári, 2004; Svidró, 2019). A különböző közművelődési intézménytípusokat a következőképpen határozza meg: művelődési ház, művelődési központ, kulturális központ, többfunkciós közművelődési intézmény, népfőiskola, népi kézműves alkotóház, gyermek-, illetve ifjúsági ház, és szabadidőközpont. Ezen intézmények személyi, tárgyi és működési feltételeit részletekbe menően a 20/2018. (VII. 9.) EMMI rendelet határozza meg. Ugyanezen rendeletben találhatóak meg a közművelődési alapszolgáltatásokkal (művelődő közösségek létrejöttének elősegítése, működésük támogatása, fejlődésük segítése, a közművelődési tevékenységek és a művelődő közösségek számára helyszín biztosítása; a közösségi és társadalmi részvétel fejlesztése; az egész



életre kiterjedő tanulás feltételeinek biztosítása; a hagyományos közösségi kulturális értékek átörökítése feltételeinek biztosítása; az amatőr alkotó- és előadó-művészeti tevékenység feltételeinek biztosítása; a tehetséggondozás- és -fejlesztés feltételeinek biztosítása; a kulturális alapú gazdaságfejlesztés) kapcsolatos fontosabb tudnivalók (20/2018. (VII. 9.) EMMI rendelet).

### **Nemzeti Művelődési Intézet**

A Nemzeti Művelődési Intézet első „szellemi” jogelődje a Magyar Népi Művelődési Intézet 1946-ban jött létre Illyés Gyula elnökségével, azzal a céllal, hogy előmozdítsa a magyar nép (tanyák és községek földművesei) művelődését és segítse az iskolán kívüli művelődést. Az Intézet nem működött sokáig, hiszen 1948-ban megszüntették. 1951-ben az értékteremtés korszakában megalakult a Népművészeti Intézet, amelynek céljai között szerepelt a műsor-kiadási tevékenység és kulturális tömegmozgalom művészeti irányításának támogatása és művészeti szaklap szerkesztése. 1956 után az Intézet Népművelési Intézetté szerveződött át, azzal a céllal, hogy egy szakmai-módszertani központ alakuljon meg a népművelés minden szegmensét felölelvén. Az 1960-as évektől nagymértékű fejlődés indult el az országban a népművelés terén. Ebben az időszakban számos átalakításon ment keresztül az Intézet és végül megalakult az Országos Közművelődési Központ. 1992-ben történt meg az újabb fordulópont a közművelődés területén, hiszen létrejött a Magyar Művelődési Intézet. Feladatai ekkor a következők voltak: a kulturális értékek társadalmi hatásának vizsgálata; a közművelődési szakemberek képzése; a dokumentumok gyűjtése és szakmai kiadványok megjelentetése; a felnőttoktatás, az iskolán kívüli képzések és népfőiskolák ellátása módszertani adatokkal; a nép iparművészeti gyűjtemény gondozása, az itt létrejövő alkotások hitelességének biztosítása; a népi iparművészeti termékek minősítése. 2012-ben megalakult a Nemzeti Művelődési Intézet, mely 2017-től Nonprofit Közhasznú Korlátolt Felelősségű Társaságként működik. A szakmai munka hálózatos formában zajlik, hiszen a lakiteleki központ a vármegyei igazgatóságokkal (19) együttműködve látja el a közösségi-kulturális élet módszertani tanácsadását. A vármegyei igazgatóság felügyeletét a szakmai igazgatóság végzi el. Utóbbi feladatai közé sorolható még az országos szintű mintaprogramok kezdeményezése, ilyenek például a Bűvös Bábos, a Pajtaszínház, a Kapunyitogató, a Közösségépítő Kultúránk, a Szarvasnyomon Egyetem, a Gasztrobusz és a Tudásunkkal kézenfogva. Szintén a feladataik sorát bővíti a tudásmegosztó online felületek indítása, melyeken joggyakorlatokkal és innovatív ötletekkel találkozhatunk, ilyenek az [aszakkor.hu](http://aszakkor.hu) vagy a [jogyakorlatON.hu](http://jogyakorlatON.hu) (Nemzeti Művelődési Intézet, n.d.-a; Horváth, 2001). Az Intézet valójában a kulturális alapellátás operatív bázisszervezeteként funkcionál. A mintaprojektek és az online tudásmegosztó felületek mellett számos egyéb tevékenységet végeznek az Intézet munkatársai. Kapcsolatot tartanak a vármegyék közművelődési intézményeivel, civil szervezeteivel; szakmai tanácsot adnak és szolgáltatói tevékenységet végeznek; társadalom- és közösségfejlesztő folyamatokat generálnak; segítséget nyújtanak a pályázatíráshoz; szakmai napokat és fórumokat szerveznek; részt vesznek az országos közművelődési statisztikai adatgyűjtésben, rögzítésben és értékelésben. Kiadója a Szín – Közösségi Művelődés, illetve a Kulturális Szemle c. interdiszciplináris online tudományos folyóiratoknak. Ezen kívül egy kötetsorozat is megjelent

az Intézet gondozásában, amely a Tudástár a közösségi művelődésben címet viseli és amely 13 kötetből áll. Képzési tevékenységeket is ellát a Közművelődési Akkreditációs Szakbizottsággal együttműködve. Mindemellett ösztöndíjlehetőséget is kínálnak hallgatóknak, oktatóknak és kutatóknak egyaránt. Két program közül választhatnak az érdeklődők: Közművelődési Tudományos Kutatási Program tudományos diákköri munkát végzők számára, valamint kutatócsoportok részére. Az Intézet részt vesz még a közművelődés minőségrendszerének működtetésében is. Ezen feladatát a 11/2022. (XII. 29.) KIM rendelet szabályozza. A minőségrendszer lényege, hogy elnyerhető általa a Minősített Közművelődési Intézmény Cím és Közművelődési Minőség Díj, illetve a Minősített Közösségi Színtér Cím is a kiemelkedő teljesítményt nyújtó szinterek és közművelődési intézmények számára (Nemzeti Művelődési Intézet, n.d.-b).

### **Változások a közművelődési intézmények tevékenységében**

Az évtizedek során nem csak a közművelődési intézmények intézményi struktúrája változott, hanem a tevékenységükben is megfigyelhető volt számos átalakulás. A rendszerváltás előtti időszakban, amíg az 1976. évi V. törvény volt a mérvadó, a közművelődési feladatok megfogalmazása erős politikai töltettel történt. A következő feladatok élveztek elsőbbséget ebben az időben: alpműveltség kiegészítése, művelődési igények fejlesztése; az általános műveltség gyarapítása; politikai műveltség és a közéleti tevékenység fejlesztése, állampolgári ismeretek bővítése; szocialista világnézet (magatartás, életmód, erkölcs, ízlés fejlesztésében); szakmai képzettség rendszeres megújítása; művelődő közösségek kialakítása, fejlesztése; kulturális alkotóképesség kibontakoztatása (1976. évi V. tv. 11. § a-g). Miután az 1997. évi CXL. tv. hatályba lépett a települési önkormányzatok feladataként számos új tevékenység került meghatározásra, mint például az iskolarendszereken kívüli tanulás, művelődő közösségek tevékenységének támogatása, a települési környezet gondozása, a kisebbségi kultúrák értékeinek megismertetése, szabadidő kulturális célú eltöltéséhez kapcsolódó feltételek biztosítása. Előrelépést jelentett az is, hogy a települési önkormányzatoknak esélye adódott arra, hogy a helyi attribútumok alapján megszabja, hogy ki, mit, milyen formában csinál a szakmai tartalomon belül (Oszlanczi, 2019-a, Svidró, 2019). A 2017. évi LXVII. törvény megalkotásával megfogalmazásra kerültek a közművelődési alapszolgáltatások, amelyek biztosítják az Alaptörvényben megfogalmazott célokat, mint a művelődéshez való jog érvényesülése, a nemzeti és nemzetiségi kulturális hagyományok megőrzése, a polgárok életminőségét javító tevékenységek támogatása (Magyarország Alaptörvénye (2011. április 25.); Oszlanczi, 2019-a).

A közművelődési alapszolgáltatások a következők:

- a) művelődő közösségek létrejöttének elősegítése, működésük támogatása, fejlődésük segítése, a közművelődési tevékenységek és a művelődő közösségek számára helyszíni biztosítása,
- b) a közösségi és társadalmi részvétel fejlesztése,
- c) az egész életre kiterjedő tanulás feltételeinek biztosítása,
- d) a hagyományos közösségi kulturális értékek átörökítése feltételeinek biztosítása,
- e) az amatőr alkotó- és előadó-művészeti tevékenység feltételeinek biztosítása,

- f) a tehetséggondozás- és -fejlesztés feltételeinek biztosítása, valamint
- g) a kulturális alapú gazdaságfejlesztés (1997. évi CXL. tv. 76. § (3) bek.).

Az alapszolgáltatások szakmai tartalmát a 20/2018. (VII.9.) EMMI rendelet fogalmazta meg. Újdonságként jelent meg az is, hogy az önkormányzatoknak kötelező feladatként írta elő a következő alapszolgáltatás biztosítását: művelődő közösségek létrejöttének elősegítése, működésük támogatása, fejlődésük segítése, a közművelődési tevékenységek és a művelődő közösségek számára helyszín biztosítása. A megvalósítást a következőkben határozza meg: rendszeres vagy alkalmoszerű tevékenységükhöz helyszín biztosítása, bemutatkozási lehetőség teremtése, fórum szervezése a művelődő közösségeknek. A törvény a további alapszolgáltatások megszervezését lakosságszámhoz igazítja, amelyről a korábbi fejezetben már szó esett. Cél-eszköz viszonyrendszert alakított ki a közművelődési alapszolgáltatások és az intézményrendszer között, hiszen ahhoz, hogy az alapszolgáltatások biztosítása zavartalanul történjen, közösségi színteret vagy közművelődési intézményt szükséges fenntartani és működtetni. Ezt végezheti az állam, települési vagy nemzetiségi önkormányzat, önkormányzati társulás, illetve egyház és magánszemély közművelődési megállapodás keretében (Oszlánczi, 2019-a).

### **Kulturális statisztikai alapok**

A Központi Statisztikai Hivatal által összeállított A kulturális statisztika módszertana és fogalmai című kiadvány részletesen ismerteti a kulturális szférára, ezen belül pedig a közművelődésre vonatkozó főbb fogalmakat, melyeket statisztikai szempontból tudni érdemes. A KSH statisztikai évkönyveiben 1930-tól lelhetők fel a kultúrházakra (ma közművelődési intézmények) és tevékenységeikre vonatkozó adatok. Hivatalosan a közművelődési intézményekre vonatkozó beszámolókat 1952-től találhatunk a KSH kiadványaiban. A következő táblázat szemlélteti, hogy milyen módon változott az intézmények megnevezése és száma a statisztika szempontjából. (Központi Statisztikai Hivatal, 2005)

1. táblázat: A közművelődési intézmények megnevezésének és számának változása 1950-2023 között

| Év   | Intézmény megnevezése   | Intézmények száma (db) |
|------|-------------------------|------------------------|
| 1950 | Kultúrotthon            | 615                    |
| 1951 | Kultúrotthon            | 1.739                  |
| 1976 | Művelődési otthon       | 2.764                  |
| 1989 | Közművelődési intézmény | 2.440                  |
| 1996 | Közművelődési intézmény | 2.665                  |
| 1997 | Közművelődési intézmény | 2.776                  |
| 2017 | Közművelődési intézmény | 5.717                  |
| 2023 | Közművelődési intézmény | 5.964                  |

*Forrás: a szerző saját szerkesztése a Központi Statisztikai Hivatal, 1951; 1980; 1991; 2011; 2023 alapján*

Megfigyelhető, hogy a jogszabályi változásokkal összhangban módosult a statisztikai adatgyűjtésben szereplő megnevezés. Az intézmények számának növekedése, stagnálása pedig évről-évre fokozatosan látható volt. Vármegye és régió vonatkozásában a 2000-es évektől állnak rendelkezésünkre hiteles statisztikai adatok.

Napjainkban a kulturális intézményi adatgyűjtés alapját a kulturális intézményrendszer törvényi szabályozása és az Országos Statisztikai Adatgyűjtési Program (OSAP) adja (388/2017. (XII. 13.) Korm. rendelet az Országos Statisztikai Adatfelvételi Program kötelező adatszolgáltatásairól).

### **A közművelődés helyzetének változása Nagykanizsán**

Nagykanizsa Magyarország Nyugat-Dunántúli régiójában, Zala megyében helyezkedik el. A megyeszékhely mellett Zala megyében egyedülként megyei jogú városi ranggal is rendelkezik. Sajátossága, hogy a veszprémi székhelyű Pannon Egyetem egyik telephelye is itt található, mégpedig a Pannon Egyetem Nagykanizsa Körforgásos Gazdaság Egyetemi Központ, ezáltal a város magáénak tudhatja az egyetemi város címet is (Kománovics, 2023). A városban ma három önkormányzati fenntartásban lévő közművelődési intézmény működik: Kanizsai Kulturális Központ (KKK) (három nagy intézményegységgel rendelkezik: Hevesi Sándor Művelődési Központ (HSMK), Medgyaszay Ház, Móricz Zsigmond Művelődési Ház); Halis István Városi Könyvtár; Thúry György Múzeum. Két további kultúráközvetítő intézmény létezik még Nagykanizsán nem önkormányzati fenntartásban: VOKE Kodály Zoltán Művelődési Ház (egyesületi fenntartásban); Honvéd Kaszinó (alapítvány üzemelteti). A tanulmány részletekbe menően a város legnagyobb és legmeghatározóbb közművelődési intézményét, a Kanizsai Kulturális Központot mutatja be (Kománovics, 2023).

A fejezet kidolgozásakor a 2024 őszén felvett strukturált interjúkra hagyatkoztam. Olyan kulcsfontosságú szakembereket kérdeztem meg a témában, akik testközelből részt vettek/vesznek is a nagykanizsai közművelődésben. Első interjúalanyom Kovácsné Mikola Mária, aki 2014-től (napjainkban is) a KKK igazgatója, ám már jóval régebben, 1986-tól tevékenykedik az intézményben. Megélte a rendszerváltást és a kulturális törvény hatályba lépése mellett a 2017-es törvénymódosítás részese is volt, már vezetőként. Vele a beszélgetést 2024. szeptember 29-én folytattam le közel két órában. A második interjúalanyom Kaszás Ottóné volt, a Medgyaszay Ház igazgatója. Kaszás Ottóné 2009 óta tagja az intézménynek, ám kezdetben a kiskanizsai Móricz Zsigmond Művelődési Házban dolgozott, majd 2014-től a Medgyaszay Ház vezetője lett (a mai napig is). Így általa betekintést nyerhettem a kisebb házak működésének életébe is. Az interjú 2024. szeptember 19-én zajlott másfél órában. S végül Decs Szilviát kérdeztem, aki 2005 és 2022 között a Kanizsai Kulturális Központ (korábban Hevesi Sándor Művelődési Központ) gazdasági titkárájaként tevékenykedett, az intézmények működésének gazdasági vetületeiről. A beszélgetés 2024. szeptember 24-én zajlott.

A városra már a 19. században a kiemelkedő társasági élet volt a jellemző, hiszen számos szórakozási lehetőség közül választhattak az itt lakók: színházi előadások, táncestek, műkedvelő művészeti csoportok estjei, olvasóköri. Ekkor a rendezvények helyszíne változatos volt, hiszen előfordult, hogy egy vendéglőben vagy étteremben, de volt rá precedens, hogy egy szálloda halljában kerültek megrendezésre. Az első komolyabb fordulat akkor történt, amikor megépült a Városi Színház, amely főleg befogadószínházként funkcionált. Egy későbbi átstrukturálást követően Apolló Filmcentrumként üzemelt, jelenleg pedig Medgyaszay Ház néven működik, a Kanizsai Kulturális Központ intézményegységként (Kovácsné Mikola, 2020). A másik számottevő fordulat a közművelődési életben akkor következett be, amikor 1976. novemberében átadták a Hevesi Sándor Művelődési Központot (HSMK), amely elnevezést a nagykanizsai születésű Hevesi Sándorról kapta. Az új kultúrcentrum átadása nem csak Nagykanizsán, hanem egész Zala megyében, de országosan is egy kimagasló politikai és társadalmi eseménynek számított. Az alkalomról a megyei sajtó is előszeretettel publikált: „*Holnaptól várja a vendégeket Nagykanizsa impozáns új művelődési központja*” (Zalai Hírlap, 1976.11.05.); „*Aki ide belép, az valóban úgy érezheti: a kultúra házába lépett*” (Zalai Hírlap, 1976. 11.07.). Az épület impozáns színházterme 530 férőhelyes volt. Az épületben és környékén több művészeti alkotás is elhelyezésre került: Németh János keramikus művész domborművei (négy évszak); Schaár Erzsébet szobrászművész Hevesi Sándor portréja; Járasi Ildikó, nagykanizsai iparművész tűzzománca (Múzsák). Papp (1997) könyvéből kiderül, hogy az épület 65 millió forintba került, s nagy részét a Városi Tanács finanszírozta. Támogatták a beruházást továbbá helyi cégek, vállalatok, a megyei tanács és a város lakossága is téglajegyekkel. 1976-1982 között Nagykanizsán a HSMK látta el a város közművelődési feladatait, melyeket az 1976. évi V. törvény alapján Nagykanizsa Város Tanácsa határozott meg. Az intézmény első igazgatója, Zalavári Gyula és kollégái ebben az időben sokszínű programkínálatot nyújtottak a kultúrát kedvelő közönségnek: színházi (Madách Színház, Nemzeti Színház, Katona József Színház) és zenei előadások (Országos Filharmónia), képzőművészeti tárlatok (Haraszi

László festőművész, Ósze András és Somogyi József szobrászművészek), művészeti közösségek (Szimfonikus Zenekar, szövő szakkör, népi hímző szakkör, jazz klub, kertbarát klub, társastánc), politikai és társadalmi ünnepek. Ekkor az intézmény egyik legnívósabb programja a Nemzetközi Jazzhétvége volt (Kovácsné Mikola, 2020). Ezt az érá a színházi élet előretörése jellemezte, hiszen kedvező adottságokban bővelkedett az intézmény: a színházterem és annak technikai felszereltsége kitűnő adottságú volt, az intézmény anyagi kondíciója is jó színvonalú volt és nem utolsó sorban egy értő és hálás közönség fogadta a programokat (Papp, 1997). A kezdeti időszakban a fenntartó előírt a HSMK-nak munkásművelődést elősegítő feladatokat is (szocialista brigádok klubja; bejáró dolgozók alapja; szabadegyetem; szakmunkásképzők fóruma). Ekkor a nagykanizsai közművelődési intézményben pezsgett a kulturális élet. A következő ciklus 1982-2007 közötti időszakra tendálható. Az új igazgató Papp Ferenc lett, aki mindösszesen 25 évig irányította az intézményt. Előtte a Babits Mihály Megyei Művelődési Központ szakmai helyettese, ezt megelőzően pedig a Tolna megyei Tanács közművelődési csoportjának vezetője volt. Hatalmas szakmai tapasztalattal rendelkezik a közművelődés terén. A Hevesi Sándor Művelődési Központban a számos tevékenysége közül az egyik legkiemelkedőbb talán az volt, amikor 1983-84-ben az országban az elsők között kidolgozta az intézmény érdekeltségi rendszerét, amely a munkatársak anyagi ösztönzésén alapult. Ezen joggyakorlatot közel negyven művelődési központ vette át. A HSMK legkiemelkedőbb tevékenysége a befogadósínházi lét volt. Mivel állandó színi társulattal sosem rendelkezett, így vidéki és budapesti társulatok vendégjátékai szerepeltek a három bérletsorozatból (Bródy, Hevesi, Rátkai) álló repertoárban. Ruszt József kezdeményezésére a beavató színházi előadások nagyszámú ifjúsági közönséget vonzottak be a művelődési házba. Emellett a gyermekek számára is kedveztek gyermekszínházi bérlettel, rendhagyó irodalom órákkal, bábelőadásokkal és zenei programokkal. Ekkor működött a házban a TUNGSRAM Hevesi Sándor Versmondó Köre és megszervezték a Kárpát-medencei Csengey Dénes Vers- és Próza-mondó Versenyt. A zenei értékek közvetítésére is sor került eközben, hiszen a korábban már említett Nemzetközi Jazzhétvége program 1991-ben kétnapos országos fesztivállá nőtte ki magát. Ezen kívül számos további zenei program színesítette a kínálatot, mint a Nostalgia Kávéház, a Nyáresti orgonamuzsika, a Bazár Udvari Zenei Estek, népzenei és könnyűzenei koncertsorozatok. 1993-ban indult el Tavasz a kultúrában – Kultúra a tavaszban címmel, egy kulturális rendezvénysorozat, amely összegyűjtötte a színvonalas művészeti programokat, illetve lehetőséget biztosított a helyi művészeti értékek és a tehetséges előadók bemutatkozására is. Ez a programsorozat is a nagy népszerűségnek köszönhetően fesztivállá alakult át, Tavasz Művészeti Fesztivál néven. A vizuális kultúra értékeinek közvetítésére és az ismeretterjesztésre (szabadegyetemek) is nagy hangsúlyt fektettek a művelődési központ munkatársai. A közösségi mentálhigiéné is fontos szerepet játszott, amelynek keretében a következő programok valósultak meg: életvezetési sorozat, Pszichológiai Kultúra Hete, Cigány gyermekek életmódformáló tábora, Cigány felnőtt klub, Teaház, Gyermekteaház. A rendszerváltást követően megváltozott gazdasági körülmények hatására a város lakói részéről igény mutatkozott pénztakarékos ismeretek megszerzésére. Erre reagálva a művelődési központ munkatársai közhasznú tanfolyamo-

kat (kézműves, nyelvi) kínáltak. Várospolitikai fórumok szervezésével segítette az intézmény a város lakosságához történő információk időben való eljuttatását. Az 1990-es évektől megnövekedett a civil szerveződések befogadása az intézménybe. A művelődési központ a mai napig számos klubnak, szakkörnek és művészeti csoportnak ad otthont (Kovácsné Mikola, 2020).

Papp Ferenc egyik legfőbb törekvései közé tartozott a Közművelődési Kerekasztalként működtetett Társadalmi vezetőség életben tartása és csapatának kibővítése fiatal, aktív és a város lakosságát reprezentáló személyekkel. Érdekesség, hogy még akkor is működtek a Társadalmi vezetőséget, amikor jogszabály már nem írta elő (Papp, 2020). Ma talán a Nagykanizsai Civil Kerekasztal Egyesület lát el hasonló feladatokat, képviselője Lengyák István (Zalai Civil Életért Közhasznú Egyesület, n.d.).

Az 1997. évi CXL törvény bevezetése után a kulturális élet szabályozása Nagykanizsán is bekövetkezett. A közművelődési alapszolgáltatások meghatározásával a HSMK tevékenységi körei is meghatározásra kerültek. A rendszerváltás után számos társadalmi-gazdasági változás ment végbe, a helyi lakossági igényei is átalakultak, így szükséges volt a HSMK szakmai munkáját és intézményi struktúráját is átalakítani. Az egyik ilyen fejlesztés volt az intézmény földszinti előcsarnokában egy információs szolgálat létesítése és működtetése. Fontos funkciója volt, hiszen a betérő látogatók fogadása, tájékoztatása és a rendezvények belépőjegyeinek vásárlása is itt történt. Ez után lehetőség volt a telefonon való jegyigénylésre is. Az intézmény programkínálata ez időszakban is folyamatosan bővült (Kanizsa Nyári Színház, ifjúsági galéria, én hobbim sorozat, művészeti szabadiskola). Az intézmény a város központi kulturálódási helyszíne lett. Ezt igazolja a következő táblázat is, amelyben látható, hogy 1990 és 1996 között 205%-os növekedés volt megfigyelhető az intézményi költségvetés összegében. Megfigyelhető, hogy a saját bevételek aránya is 3,5-szeresére nőtt, illetve 91%-kal emelkedett az önkormányzati finanszírozás. (Kovácsné Mikola, 2020).

2. táblázat: A bevételi előirányzatok alakulása (ezer Ft-ban)

| Évek                                   | 1990   | 1991   | 1992   | 1993   | 1994   | 1995   | 1996   |
|--|--------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|
| Összes bevétel                         | 18 933 | 18 139 | 22 547 | 31 296 | 35 689 | 36 573 | 38 797 |
| Működési bevétel                       | 3 510  | 5 436  | 5 816  | 9 780  | 10 100 | 10 314 | 12 370 |
| Finanszírozás                          | 12 529 | 12 406 | 16 349 | 20 796 | 24 232 | 24 809 | 23 935 |
| Egyéb átvett pénzeszközök (ÁFA, kamat) | 2 894  | 297    | 382    | 720    | 1 357  | 1 450  | 2 492  |

Forrás: Kovácsné Mikola, 2020, p. 44.

Az intézmény életében jelentős fordulat volt, amikor általa útjára indult az első Kanizsai Bor- és Dödölle Fesztivál 2004-ben. Részt vállaltak emellett a Thúry György Históriás Napok szervezésében is. Az újabb fontos állomás 2006-ra tehető, amikor is elkezdődött a HSMK felújítása, két másik kultúraközvetítő intézménnyel együtt (Medgyaszay Ház, Magyar Plakát Ház), amelyek innentől fogva a HSMK fenntartásában működtek tovább. Az intézményeket célzott állami támogatásból, illetve önkormányzati hozzájárulásból újítták fel. Amíg a munkálatok zajlottak, a dolgozók a város különböző intézményeiben kerültek elhelyezésre, ahol folytathatták a kultúraközvetítő munkát, így ez időszakban sem maradtak minőségi programok nélkül a városlakók. A HSMK új épületét 2007. augusztus 20-án avatták fel. S végül a legutolsó fordulat a HSMK életében akkor következett be, amikor 2008-ban Nagykanizsa Megyei Jogú Város Önkormányzata integrált három közművelődési (HSMK- székhelyintézmény, Medgyaszay Ház, Móricz Zsigmond Művelődési Ház), két közgyűjteményi intézményt (Képzőművészetek Háza, Magyar Plakát Ház), illetve öt közösségi színteret (Bagola, Fakos, Sánc, Bajcsa, Nagyrác út), s így jött létre egy teljesen új intézményi struktúra, amely már a Kanizsai Kulturális Központ nevet viselte. Az integráció alapvető célja az volt, hogy a város kulturális élete szervezettebb, összehangoltabb legyen, illetve egy további szempont volt a költséghatékonyabb működés is. Az új intézmény első (megbízott) igazgatója Dolmányos Erzsébet volt egy éven keresztül. Ekkor elsődleges feladat a közművelődési munka összehangolása és az új intézményi struktúra kialakítása volt. 2009-2014 között Farkas Tibor került az igazgatói székbe, akinek egyik legkiemelkedőbb tevékenysége a sikeres uniós pályázati támogatások elnyerése volt. Ezt az időszakot a következő tevékenységek jellemezték: felnőttképzési program előkészítése, megvalósítása, OKJ-s képzések megvalósítása; több megvalósult TÁMOP projekt. A 2014-es évben két újabb változás következett az intézmény életébe. Az egyik egy szervezeti átalakulás volt: a két közgyűjteményi intézményegység a Thúry György Múzeumba tagozódott. A másik változás az intézményvezető személyében történt, amikor is Kovácsné Mikola Mária került az intézmény élére. A közművelődési szakemberek már nagyon várták, hogy 2017-ben egy törvénymódosítással megújuljon a szakma. Igazgatónő úgy gondolja, hogy biztonságot adott a módosítás, hiszen egy jól kidolgozott törvény vezérmotívumként szolgálhat egy vezető számára és igazodási pontot nyújthat az intézmény dolgozóinak, hiszen feketén-fehéren le van jegyezve, hogy kinek mi a feladata és milyen végzettséggel kell, hogy rendelkezzen. Szerinte így lett kerek a Kulturális törvény, számukra könnyebbé lett a munkához kapcsolódóan. A jogszabály pragmatikusságáról lehet ugyan vitatkozni, de ő úgy véli, hogy az eddigi módosítások mindig csak előnyét szolgálták a kulturális életnek (Vezető, Kanizsai Kulturális Központ, szóbeli közlés, 2024.09.26.). Kaszás Ottóné kiemelte, hogy számukra a legnagyobb nehézséget a törvénymódosításkor az idősebb korosztály informatikai felkészültségének hiánya okozta, illetve a nyitvatartási idő megszábanása (hétvégén, pihenőnapon is). A tárgyi feltételeknek teljes mértékben megfeleltek az intézmények, személyi feltételek tekintetében egy-két kollégánál hiányzott a megfelelő végzettség, de az ő beiskolázásukat természetesen támogatta az intézmény és 2022-ig bezárolag mindenki teljesítette az előírásokat (Vezető, Medgyaszay Ház, szóbeli közlés, 2024.09.19.).



A jogszabályváltozások tekintetében Decs Szilvia emelt ki a közművelődés terén egy nagyon fontos állomást (gazdasági oldalról), mégpedig a 2020. évi XXXII. törvény a kulturális intézményekben foglalkoztatottak közalkalmazotti jogviszonyának átalakulásáról, valamint egyes kulturális tárgyú törvények módosításáról. Az egész országban, de Nagykanizsán is nagy változásokra számíthattak a közművelődésben dolgozó alkalmazottak. A kollégák közalkalmazotti besorolásból munkavállalói jogviszonyba kerültek, munkabéruk is ez alapján változott. (Közalkalmazotti bértáblából Munka törvénykönyve hatálya alá kerültek). Ez szabad bérgazdálkodási lehetőséget jelentett az intézményeknek, amit viszont erősen korlátozott az éves költségvetési keret betartásának kötelezettsége. Az intézményi bérkereteket azonban az önkormányzatok intézményre jutó költségvetése határozza meg, ennél fogva sajnos nem hozta meg a várt hatást a kezdeményezés. Úgy gondolja, hogy az intézmény életében ez volt talán az egyik legnagyobb változást okozó tényező és egyben legnehezebben kivitelezhető feladat. A jogszabályváltozás pozitívumaként kiemelte (amely főleg a munkáltatóknak lehet előnyös), hogy ebben a formában a nem megfelelően teljesítő alkalmazottak munkaviszonyát könnyebb megszüntetni, mint a közalkalmazotti jogviszonyban. Új munkavállalót viszont nehéz találni az alacsony bérszint és a közalkalmazotti védőháló hiánya miatt. (Gazdasági titkár 2005-2022, Kanizsai Kulturális Központ, szóbeli közlés, 2024.09.24.)

Kovácsné Mikola Mária az interjú során kifejtette, hogy nagyon fontos momentum, hogy az intézmény vezetősége jó kapcsolatot ápoljon a mindenkori fenntartójával (Nagykanizsa MJVÖ), hiszen szimbiózisban kell együttműködniük (Vezető, Kanizsai Kulturális Központ, szóbeli közlés, 2024.09.26.).

### **Nagykanizsai közművelődés jelenlegi helyzete és főbb kihívások**

A Kanizsai Kulturális Központ (KKK) fő jogszabályi háttérét az 1997. évi CXL. törvény és az ezt módosító 2017. évi LXVII. törvény adja. Közművelődési tevékenységét a 4/2-80/2020. számú Nagykanizsa Megyei Jogú Város Közgyűlése által jóváhagyott Alapító Okirat, illetve Nagykanizsa Megyei Jogú Város Közgyűlésének Humán Bizottsága 242/2015. (IX. 23.) számú határozata szerinti Szervezeti és Működési Szabályzat, emellett Nagykanizsa Megyei Jogú Város Közgyűlésének 21/2019. (IX. 02.) számú, az önkormányzat közművelődési feladatairól szóló rendelete alapján végzi. Idén, 2024-ben hatályát veszti a rendelet (öt évente kötelező frissíteni), így már készül az új verzió a Polgármesteri Hivatal Humán és Hatósági Osztályának jóvoltából. Kovácsné Mikola Mária szerint az önkormányzat által kibocsátott közművelődési rendeleteknek azért is van hatalmas jelentősége, mert az éppen aktuális Kulturális törvénnyel összhangban íródik, kiegészítve azt. A szakmában dolgozó közművelődési szakemberek ez alapján tudják meghatározott keretek között végzeni a munkájukat (Vezető, Kanizsai Kulturális Központ, szóbeli közlés, 2024.09.26.).

Tevékenységei közé sorolható a közművelődési alapszolgáltatások biztosítása; a város és a térség kulturális, közösségi értékeinek megőrzésében való közreműködés; hagyományos kulturális rendezvények szervezése (gyermek-, ifjúsági és felnőtt színházi, zenei, képzőművészet); szakmai-módszertani támogatást nyújt a művészeti közösségeknek, civil szervezeteknek; vizuális kultúra fejlesztése, népszerűsítése (képzőművészeti és egyéb kiállítások); minőségi tudásanyag, közhasznú információ közvetítése (ismeretterjesztő

előadások, sorozatok); együttműködés az oktatási-nevelési intézményekkel; évfordulók és fontos aktualitások figyelése. Az intézmény folyamatos innovációra törekszik, hiszen a közeljövőben is számos fejlesztés megvalósítását tervezik: minőségfejlesztés segítségével el szeretnék nyerni a Minősített Közművelődési Intézmény címet. Ez számos adminisztratív feladattal, rendszerezéssel, önértékeléssel járó folyamat (Kovácsné Mikola, 2023).

*„A minőségbiztosítás elérése számunkra rövid távú cél, hiszen szükséges ahhoz, hogy bekerüljünk egy elismert körbe, illetve a későbbiekben e nélkül már bizonyos pénzügyi forrásokhoz sem juthat hozzá egy intézmény a cím hiányában.”* (Vezető, Medgyaszay Ház, szóbeli közlés, 2024.09.19.)

A Kanizsai Kulturális Központ közművelődési intézmény lévén az éves munkatervének részeként készíti el az éves szolgáltatási tervet mindhárom nagy intézményegységre vonatkozóan külön-külön. A következőkben azok az alapszolgáltatások kerülnek részletezésre, melyek kiemelték a szolgáltatási tervekben, mégpedig:

- művelődő közösségek létrejöttének elősegítése, működésük támogatása, fejlődésük segítése, a közművelődési tevékenységek és a művelődő közösségek számára helyszín biztosítása;
- a közösségi és társadalmi részvétel fejlesztése;
- az egész életre kiterjedő tanulás feltételeinek biztosítása, átörökítése;
- a nemzeti, az európai és az egyetemes kultúra, továbbá a külhoni nemzetrészek kulturális értékeinek megismertetése érdekében programokat, tevékenységeket, szolgáltatásokat szervez, támogatja azok megvalósítását.

A művelődő közösségekhez kapcsolódó alapszolgáltatás meglétét, kiválóságát és sokszínűségét bizonyítja a 3. számú táblázat, amelyben látható, hogy számos szakkör, egészségmegőrző csoport, klub és művészeti együttes működik jelenleg is a három intézményben. A normál betűtípusú művelődő közösségek a HSMK-ban, a dőlt betűs csoportok a Medgyaszay Házban, míg az aláhúzottak a Móricz Zsigmond Művelődési Házban tevékenykednek (Kanizsai Kulturális Központ belső dokumentáció, 2024).

3. táblázat: A Kanizsai Kulturális Központ művelődő közösségei 2024-ben

| Klubok   | Szakkörök                       | Művészeti együttesek   | Egészségmegőrző csoportok       |
|--|---------------------------------|--|---------------------------------|
| Belvárosi Nyugdíjas Klub                               | HSMK Szövő Műhelye              | Nagykanizsa Város Vegyeskara                                   | Gerinctorna                     |
| Bélyeggyűjtők Klubja                                   | Kanizsa Folt Csoport            | Premier Táncklub   | Nyugdíjas torna                 |
| Éremgyűjtők Klubja                                     | Mézeskalács szakkör             | Kanizsa Fotóklub   | Alakformáló kör-edzés           |
| Gémkapocs Társasjáték Klub                             | Népi Díszítőművészeti Műhely    | Gyöngyvirág Néptánccsoport                                     | Erő – és állóképességi köredzés |
| Margaréta móka - ölbeli játékok 0-3 éveseknek          | Quilling szakkör                | <i>Csillag Citera Együttes és a Fürge lábak Néptánccsoport</i> | Pilates                         |
| Napraforgó Szenior Örömklub                            | Virág- és Kertbarát Klub        | <i>Tungsram Nyugdíjas Népdalkör</i>                            | Shotokan Karate                 |
| Tungsram Nyugdíjas Klub                                | Csuhé szakkör (Aszakkör)        | <u>Árvácska Dalkör</u>   |                                 |
| <i>Szalvétagyűjtők Műkedvelő Csoportja</i>             | Tojásdíszítő szakkör (Aszakkör) | <u>Zalagyöngye Táncegyüttes</u>                                |                                 |
| <i>Zala Megyei Nyugdíjasok Érdekvédelmi Egyesülete</i> | Palóc hímzés (Aszakkör)         | <u>Gyöngyszemek Táncegyüttes</u>                               |                                 |
| <i>Nyugdíjas Pedagógus Klub</i>                        |                                 | <u>Szikrák Táncegyüttes</u>                                    |                                 |
| <u>Angol társalgási klub</u>                           |                                 | <u>Rezedák Dalkör</u>  |                                 |
| <u>Önismerősök</u>                                     |                                 | <u>Goldance társastánc csoport</u>                             |                                 |
| <u>Szépkorúak Társasága</u>                            |                                 |  |                                 |

*Forrás: a szerző saját szerkesztése a Kanizsai Kulturális Központ belső dokumentációja alapján, 2024*

Kiemelendő jó példa, hogy az intézmény 2020 óta minden évben csatlakozik a Nemzeti Művelődési Intézet és az Aszakkör.hu által meghirdetett szakköri mintaprogramhoz. Kezdetben csak egy szakkörre (csipkeverés), majd pedig évről évre többre adták be a jelentkezést (Kanizsai Kulturális Központ belső dokumentáció, 2024).

A közösségi és társadalmi részvétel fejlesztése tekintetében szintén élen jár az intézmény, hiszen számos olyan programot kínál, amelyekkel a generációk közötti kapcsolatokat, együttműködést támogatja. Évente 20 gyermekszínházi előadás, ifjúsági színházi előadások, bábszínházi előadások, családi hétvégék (családi túra, kézműveskedés, koncertek,

neveléssel kapcsolatos előadások, táncház), pszichológiai témájú programok ismert előadókkal, felnőtt színházi előadások. Retro Kávéházi Esték programjukkal szeretnék elősegíteni több generáció közösségi részvételét, szórakoztatását, művelődését, a társas kapcsolatok erősítését. Ebben az esetben elsősorban az idősebb generáció szórakoztatása, művelődésének biztosítása a cél. A fiatalok bevonására is nagy hangsúlyt fektetnek, klubkoncertekkel, nyitott klubfoglalkozásokkal, ám még mindig nehezen megfogható ez a korosztály (Kanizsai Kulturális Központ belső dokumentáció, 2024).

Az egész életre kiterjedő tanulás feltételeinek biztosítása és átörökítése kapcsán megemlítendő a Társasjáték Klub, amely a logika, a kombinatív készség fejlesztésre és gyakorlásra szolgál. A különböző irodalmi estek bővítik a résztvevők irodalmi, történelmi, zenei ismereteit, emellett számos egészségügyi előadást szerveznek az egészségmegőrzés témakörében. A Digitális Jólét Program keretében biztosítják a technikai műszaki feltételeket a látogatók számára az intézmény nyitvatartási idejében, például internet hozzáférést (Kanizsai Kulturális Központ belső dokumentáció, 2024).

S a negyedik kulcsfontosságú alapszolgáltatás a nemzeti, az európai és az egyetemes kultúra, továbbá a külföldi nemzetrészek kulturális értékeinek megismertetése. Ennek érdekében programokat, tevékenységeket, szolgáltatásokat szerveznek és támogatják azok megvalósítását. Ide sorolandók az állami és helyi ünnepek, emléknapiak, a Magyar Költészet Napjához kapcsolódóan a Nagy Gáspár Vers- és prózamondó Verseny, a Világjárók klubja, ahol különböző népek, kultúrák, tájak megismertetésére és a népek közötti barátság erősítésére kerül sor. Hasonló kezdeményezés a Medgyaszay Házban a Kalandozó Kanizsaiak programsorozat, ahol főleg élménybeszámolókat zajlanak, ezáltal betekintést nyerően más nemzetek, kultúrák életének sokszínűségébe, szokásaik, kulturális hagyományaik, értékeik megőrzésébe, átörökítésébe. Két fontos rendezvény kapcsolódik még ide, melyet a Móricz Zsigmond Művelődési Ház kollégái szerveznek: Hagyományok Napja és Kiskanizsai Búcsú; Pünkösddőlő (Kanizsai Kulturális Központ belső dokumentáció, 2024).

Jelenleg fontos szerepet játszik az intézmény életében az egységes arculat, design kialakítása, megújítása, mely kiterjed a honlapra, műsorfüzetre, közösségi felületekre is. Ennek érdekében jelenleg is egy grafikusművésszel történik a közös tervezés (új logó, új színek használata, új levélpapír, közös munkaruházat, új névjegykártyák stb.). A Kanizsai Kulturális Központ közösségi médiában való jelenléte is egyre dominánsabb, hiszen 2020-hoz képest 30%-al nőtt a Facebook-oldal követőinek száma. Egy-egy organikus poszt átlagosan 1000-2000 főt, a fizetett hirdetések pedig 3000 főt érnek el (Kanizsai Kulturális Központ belső dokumentáció, 2024). Pozitívként kiemelendő még a magasán képzett közművelődési kollégák száma az intézményben, hiszen mindhárom intézményegységet figyelembe véve a kilenc közművelődési kolléga (igazgató asszonyt is beleszámítva) közül hétnek egyetemi végzettsége van, tehát mesterdiplomával rendelkezik. Közülük egy fő PhD tanulmányokat is folytat (jelen tanulmány írója). Ez országos szinten is kiemelendő jógyakorlat. Nem mehetünk el amellett a tény mellett sem, hogy a Kanizsai Kulturális Központ jelenlegi igazgatónője, Kovácsné Mikola Mária a közművelődésben dolgozók legnagyszerűbb szakmai kitüntetését, a Bessenyei György-díjat vehette át 2023. augusztusában, amely a pályán eltöltött 37 évét méltányolja. Nagykanizsán a közművelődés legfőbb kihí-

vásai közé tartozik a fiatalok bevonása az intézményekbe és az ő igényfelmérésük. Nehézséget okoz továbbá a hihetetlenül gyorsan fejlődő technológia és digitális világ kihívásaival való ritmus felvétele és a szakmai munkát végző kollégák digitális kompetenciáinak hiánya. A közművelődésben dolgozók most egy újabb nagy kihívás és változás előtt állnak, hiszen jelenleg előkészítő szakaszban jár az új kulturális törvény, amelynek fő célkitűzése előreláthatólag a központosítás lesz.

Kaszás Ottóné úgy gondolja, hogy az intézményeknek jelenleg a legnagyobb problémát a forráshiány okozza és a dolgozók bérrendezésének kérdése (Vezető, Medgyaszay Ház, szóbeli közlés, 2024.09.19.).

## Összegzés

Összességében megállapítható, hogy a rendszerváltás után a közművelődésre is ráfért a teljeskörű törvényi megújulás, hiszen szükséges volt keretek közé helyezni az intézmények tevékenységi köreit és a települési önkormányzatok kötelezően ellátandó feladatait. Az 1997. évi CXL törvény a muzeális intézményekről, a nyilvános könyvtári ellátásról és a közművelődésről, majd a 2017. évi LXVII. törvény központilag is megreformálta a szakmát. Így történt ez Nagykanizsán is. Meghatározásra kerültek az egyes intézménytípusok személyi és tárgyi feltételei, illetve a közművelődési alapszolgáltatások. Ezzel összhangban kötelezően előírták az éves szolgáltatási terv meglétét is. Kovácsné Mikola Mária, a Kanizsai Kulturális Központ vezetője szerint a törvények szükségesek ahhoz, hogy kereteket szabjanak a szakmai munkájukhoz. Az új szabályozások segítségével a munkatársak is kaptak egyfajta igazodási pontot, ugyanis a törvény feketén-fehéren leírja kinek milyen feladatai vannak, s milyen szakképzettséggel foglalkoztatható. A helyi közművelődési rendelet, mely a törvénnyel összhangban íródik szintén megszabja az adott intézmények kereteit. Nehézségek ugyan mindig voltak és vannak jelenleg is a szférában, mint például az alulfinanszírozottság vagy a digitalizációval való lépéstartás, de úgy tűnik, hogy 2024-re már társadalmilag is elfogadott szakma lett a régi nevén, művelődésszervezés.

## Irodalomjegyzék

1949. évi XX. törvény A MAGYAR NÉPKÖZTÁRSASÁG ALKOTMÁNYA (1949. VIII. 20. közlönyállapot). Nemzeti Jogszabálytár. <https://njt.hu/jogszabaly/1949-20-00-00> Letöltés: 2024. 11. 29.

1976. évi V. törvény a közművelődésről. Jogkódex. [https://jogkodem.hu/jsz/1976\\_5\\_torveny\\_1070175](https://jogkodem.hu/jsz/1976_5_torveny_1070175) Letöltés: 2024. 11. 29.

1993. évi XXIII. törvény a Nemzeti Kulturális Alapról. Nemzeti Jogszabálytár. <https://njt.hu/jogszabaly/1993-23-00-00.17> Letöltés: 2024. 11. 29.

1997. évi CXL. törvény a muzeális intézményekről, a nyilvános könyvtári ellátásról és a közművelődésről. Nemzeti Jogszabálytár. <https://njt.hu/jogszabaly/1997-140-00-00.27> Letöltés: 2024. 11. 29.

2011. évi CLXXXIX. Törvény Magyarország helyi önkormányzatairól. Nemzeti Jogszabálytár. <https://njt.hu/jogszabaly/2011-189-00-00.8> Letöltés: 2024. 11. 29.

2017. évi LXVII. törvény a muzeális intézményekről, a nyilvános könyvtári ellátásról és a közművelődésről szóló 1997. évi CXL. törvény és egyes kapcsolódó törvények módosításáról. Jogtár. <https://mkogy.jogtar.hu/jogszabaly?docid=A1700067.TV> Letöltés: 2024. 11. 29.

388/2017. (XII. 13.) Korm. rendelet az Országos Statisztikai Adatfelvételi Program kötelező adatszolgáltatásairól. Nemzeti Jogszabálytár. <https://njt.hu/jogszabaly/2017-388-20-22> Letöltés: 2024. 11. 29.

20/2018. (VII. 9.) EMMI rendelet a közművelődési alapszolgáltatások, valamint a közművelődési intézmények és a közösségi színterek követelményeiről. Jogtár. <https://net.jogtar.hu/jogszabaly?docid=a1800020.emm> Letöltés: 2024. 11. 29.

Nagykanizsa Megyei Jogú Város Közgyűlésének 21/2019. (IX. 02.) számú, az önkormányzat közművelődési feladatairól szóló rendelete. Nemzeti Jogszabálytár. <https://or.njt.hu/eli/734444/r/2019/21> Letöltés: 2024. 11. 29.

2020. évi XXXII. törvény a kulturális intézményekben foglalkoztatottak közalkalmazotti jogviszonyának átalakulásáról, valamint egyes kulturális tárgyú törvények módosításáról. Jogtár. <https://net.jogtar.hu/jogszabaly?docid=a2000032.tv> Letöltés: 2024. 11. 29.

11/2022. (XII. 29.) KIM rendelet a Minősített Közösségi Színtér Cím, a Minősített Közművelődési Intézmény Cím és a Közművelődési Minőség Díj adományozásáról. Jogtár. <https://net.jogtar.hu/jogszabaly?docid=a2200011.kui> Letöltés: 2024. 11. 29.

Magyarország Alaptörvénye (2011. április 25.). Jogtár. <https://mkogy.jogtar.hu/jogszabaly?docid=a1100425.ATV> Letöltés: 2024. 11. 29.

A Kanizsai Kulturális Központ Facebook oldalának statisztikája (2024). Kanizsai Kulturális Központ belső dokumentáció.

A Kanizsai Kulturális Központ művészeti csoportjainak statisztikája (2024). Kanizsai Kulturális Központ belső dokumentáció.

Dóri, É. (2020). A Nyitott ház mozgalom. A közösségi művelődés szemléleti változásainak társadalmi és kultúrpolitikai közege a Kádár-korszakban. *Tudásmenedzsment*, 21(1-2), 131–144. <https://doi.org/10.15170/TM.2020.21.1-2.10> Letöltés: 2024. 06. 07.

Horváth, J. (2001). *A magyar művelődés helyzet a harmadik évezred küszöbén avagy A Magyar Művelődési Intézet tevékenységének bemutatása.* [Szakdolgozat, Pécsi Tudományegyetem, Bölcsészettudományi Kar] <https://kerekparturak.hu/szakdolgozat/szakdolgozat.htm> Letöltés: 2024. 06. 07.

Juhász, E. (2016). *A felnőttek képzése és művelődése egykor és ma Magyarországon.* Csokonai Kiadó.

Koncz G., Németh J. & Szabó I. (szerk.). (2007). *Közművelődési fogalomtár.* Oktatási és Kulturális Minisztérium.

Kománovics, A. (2023). *Nagykanizsa kulturális életének vizsgálata, különös tekintettel a helyi kulturális intézményekben dolgozó alkalmazottak kulturális fogyasztási szokásaira.* [Diplomamunka, Pécsi Tudományegyetem, Bölcsész- és Társadalomtudományi Kar]

Kovácsné Mikola, M. (2020). „Közös nyelvünk a kultúra” – *A nagykanizsai Hevesi Sándor Művelődési Központ közművelődési tevékenysége 1976-tól napjainkig.* [Diplomamunka, Pécsi Tudományegyetem, Bölcsészettudományi Kar]

Kovácsné Mikola, M. (2023). *A Kanizsai Kulturális Központ szakmai munkaterve.* Kanizsai Kulturális Központ.

Környei, K. (2018). *Emberi jogok a nemzetközi kapcsolatokban.* Akadémiai Kiadó.

Központi Statisztikai Hivatal (1951). *Statisztikai évkönyv 1950.* Állami Nyomda.

Központi Statisztikai Hivatal (1980). *Statisztikai évkönyv 1979.* Állami Nyomda.

Központi Statisztikai Hivatal (1991). *Statisztikai évkönyv 1990.* Állami Nyomda.

Központi Statisztikai Hivatal (2011). *KULTÚRSTATISZTIKAI ADATTÁR, 2000–2010.* [https://www.ksh.hu/docs/hun/xftp/idoszaki/pdf/kulturstat\\_adattar\\_2010.pdf](https://www.ksh.hu/docs/hun/xftp/idoszaki/pdf/kulturstat_adattar_2010.pdf) Letöltés: 2024. 06. 11.

Központi Statisztikai Hivatal (2005). *A kulturális statisztika módszertana és fogalmi.* KSH, Budapest. <https://mek.oszk.hu/11100/11108/11108.pdf> Letöltés: 2024. 06. 11.

Központi Statisztikai Hivatal (2023). *Közművelődési intézmények és rendezvények.* [https://www.ksh.hu/stadat\\_files/ksp/hu/ksp0011.html](https://www.ksh.hu/stadat_files/ksp/hu/ksp0011.html) Letöltés: 2024. 06. 11.

Nemzeti Kulturális Alap (n.d.) *Rólunk.* <https://nka.hu/kiemelt-kategoriak/szervezet/rolunk/nemzeti-kulturalis-alap/> Letöltés: 2024. 06. 05.

- Nemzeti Művelődési Intézet (n.d.-a). *Története. Mintaprogramok*. <https://nmikon.hu/nemzeti-muvelodesi-intezet/tortenete> Letöltés: 2024. 06. 05.
- Nemzeti Művelődési Intézet (n.d.-b). *Rólunk. Kiadványok. Szolgáltatások*. <https://nmikon.hu/nemzeti-muvelodesi-intezet/tortenete> Letöltés: 2024. 06. 05.
- Oszlanczi, T. (2019-a). *A közművelődés jogszabályi változásainak fő irányvonalai. Kulturális Szemle 11(1) Hazai tudományos műhely*. Nemzeti Művelődési Intézet.
- Oszlanczi, T. (2019-b). A magyarországi közművelődési intézmények feltételrendszere a statisztikák mentén. In: K. Nagy, E. & Simándi, Sz. (szerk.). *Értékek a neveléstudományban: Válogatás a Pedagógiai Szakbizottság tagjainak a munkáiból* (pp. 141-150). EKE Líceum Kiadó. [https://publikacio.uni-eszterhazy.hu/5370/1/141\\_149\\_Oszl%C3%A1nczi.pdf](https://publikacio.uni-eszterhazy.hu/5370/1/141_149_Oszl%C3%A1nczi.pdf) Letöltés: 2024. 06. 20.
- Papp, F. (1997). *A város vonzásában*. Hevesi Sándor Művelődési Központ.
- Papp, F. (2020). *A közművelődés vonzásában*. Nagykanizsai Városvédő Egyesület.
- Ponyi, L. (2011). A kulturális jog változásai a rendszerváltást követően, a kulturális tevékenység alkotmányos alapjai. In: Erdei, G. (szerk.). *Andragógia és közművelődés. Régi és új kihívások előtt a közművelődés az új évtizedben* (pp. 509-518). Debreceni Egyetem Neveléstudományok Intézete
- Ponyi, L. (2014). A kulturális jog kialakulása és változásai, a kultúrpolitika fogalmi megközelítései. In: Fekete, I. & Herpainé Lakó, J. (szerk.). *Tanulmányok a kultúra és felnőttképzés köréből* (pp. 69-81). Líceum Kiadó.
- Sári, M. (2004). *A kultúra intézményrendszereinek történeti-funkcionális változásai*. PTE FEEFI, Pécs.
- Svidró, I. (2019). Kulturális állapotfelmérés a közművelődési intézményrendszerben [1]. *Kulturális Szemle 12 (2)*, 111-119. Junior kutatói műhely. Nemzeti Művelődési Intézet.
- Takács-Miklósi, M. & Oszlanczi, T. (2010). Kulturális jogi kérdések Magyarországon. In: Juhász, E. (szerk.) *Kulturális projektciklus menedzsment: Elektronikus tananyag*. (pp. 80-107). Bessenyei György Tanárképző Főiskola Földrajz Tanszék, TIT Jurányi Lajos Egyesülete. [http://www.kulturasz.hu/letoltes/KPCM\\_Alapjai.pdf](http://www.kulturasz.hu/letoltes/KPCM_Alapjai.pdf) Letöltés: 2024. 06. 10.
- Váradi, L. & Várnagy, P. (2001). *Kultúra és képzés jogi szabályozása*. PTE FEEFI, Pécs.
- Zalai Civil Életért Közhasznú Egyesület (n.d.). *Nagykanizsai Civil Kerekasztal Egyesület*. <https://zalacivil.hu/nagykanizsai-civil-kerekasztal-egyesulet/> Letöltés: 2024. 10. 21.

## Mellékletek

### 1.sz. melléklet: Strukturált interjúkérdések Kovácsné Mikola Máriával és Kaszás Ottónéval, 2024

Forrás: Saját forrás

1. Kérem, mutakozzon be pár mondatban! (általános, végzettség, kultúra iránti érdeklődés)
2. Milyen pozíciót töltött be Nagykanizsa kulturális életében? (mely intézményben dolgozott, mettől-meddig, milyen pozícióban, munkakörök, főbb feladatok)
3. Az adott végzettséget/ket hol és melyik intézményben szerezte?
4. A képzésen a kultúra mely területe kapott jelentősebb hangsúlyt? (képzés tartalma)
5. Hallott-e arról, hogy az andragógia szakot „tücsökszak” gúnynévvel illették? (2011) Ha igen, mi erről a véleménye?
6. Az intézményben töltött idő alatt kötelező volt-e szakmai továbbképzéseken részt venni, amelyeken bizonyos számú kreditpontot kellett szerezni?

7. Az Ön vezetése alatt elvárt volt-e a szakirányú végzettség vagy képesítés nélkül is dolgozhattak a kollégák?
8. Az évek múlásával hogyan változtak az ehhez kapcsolódó jogszabályok?
9. Összesen hány dolgozója volt ekkor az intézménynek? Hány szakalkalmazott volt foglalkoztatva?
10. Hogyan változott az évek során a dolgozók bére? (bérkiegészítés, cafeteria)
11. Ez időben milyen kapcsolatot ápolt az intézmény a fenntartóval (NKMJV)?
12. Milyen volt az intézmény és a vezetés kapcsolata a Magyar Művelődési Intézettel/Nemzeti Művelődési Intézettel? Voltak közös projektjeik?
13. Van tudomása arról, hogy a városban Közművelődési Kerekasztal működött?
14. A törvényi és jogszabályi változások miben befolyásolták a közművelődési tevékenységet? (országos)
15. Hogyan változtak a helyi közművelődéssel kapcsolatos rendeletek? Ezek milyen hatással voltak a közművelődési munkára? Milyen változásokat eredményeztek?
16. Felmerült-e bármiféle nehézség vagy akadály a jogszabályváltozások következtében?
17. Volt-e bármilyen pozitív hozadéka a jogszabályok változásának?

## **2.sz. melléklet: Strukturált interjúkérdések Decs Szilviával, 2024**

Forrás: Saját forrás

1. Kérem, mutatkozzon be pár mondatban! (általános, végzettség, kultúra iránti érdeklődés)
2. Milyen pozíciót töltött be Nagykanizsa kulturális életében? (mely intézményben dolgozott, mettől-meddig, milyen pozícióban, munkakörök, főbb feladatok)
3. Hogyan változott az évek során a dolgozók bére? (bérkiegészítés, cafeteria)
4. Ez időben milyen kapcsolatot ápolt az intézmény a fenntartóval (NKMJV)?
5. Hogyan állt össze az intézmény éves költségvetése?
6. Mi alapján osztották szét az éves keretet?
7. A közművelődést érintő törvényi és jogszabályi változások miben befolyásolták az intézmény pénzügyi helyzetét? (országos)
8. Hogyan változtak a helyi közművelődéssel kapcsolatos rendeletek? Ezek milyen hatással voltak a költségvetésre? Milyen változásokat eredményeztek?
9. Felmerült-e bármiféle nehézség vagy akadály a jogszabályváltozások következtében pénzügyi téren?
10. Volt-e bármilyen pozitív hozadéka a jogszabályok változásának?



Németh Ákos  
AZ „ÖTÁGÚ SÍP” FÉL SÍPJA:  
MAGYAR IRODALMI ÉLET ÉS KULTÚRAKÖZVETÍTÉSI  
TÖREKVÉSEK HORVÁTORSZÁGBAN<sup>1</sup>

### Absztrakt

Tanulmányomban az anyanyelvi irodalmi műveltség szerepét vizsgálom a horvátországi magyarság azonosságtudatának megőrzésében. Ennek során először a mai Horvátország területének magyar irodalmi hagyományait tekintem át, majd a magyar anyanyelv és a magyar identitás közötti kapcsolatot vizsgálom statisztikai adatokra támaszkodva a drávaszögi magyarság vonatkozásában. Feltételezésem szerint a magyar anyanyelvű irodalmi művelődés lehetőségei alapvető hatást gyakorolnak a magyarságtudat megőrzésére, ezért áttekintem a horvátországi magyarság fontosabb irodalmi-kulturális intézményeit, melyek kulcsfontosságú jelentőséggel bírnak az anyanyelvi szocializáció szempontjából. Végül az irodalom és a közösség kapcsolatának új lehetőségeit igyekszem körvonalazni a digitalizáció korában, amellett érvelve, hogy a globális kommunikáció új médiumai eltörlik a helyi illetve regionális identitások megélésének fizikai korlátait.

*Kulcsszavak: horvátországi magyarság; irodalmi műveltség; regionális identitás*

### Bevezetés

Illyés Gyula nem véletlenül hasonlította összehangolatlan ötágú sípához a magyar irodalmat (Illyés, 1971), hiszen a hajdan egységet alkotó magyar szellemi élet Trianon és a XX. század hányattatásai során részekre szakadt. Az anyaország mellett az utódállamok magyarsága (Erdély, Felvidék, Délvidék) és a nyugati emigráció által közösen birtokolt kulturális örökség alkotja azt a virtuális teret, melyet a költő verscímében a Haza, a magasban metaforával jelölt. A határon túli magyar kulturális élet azonban a század utolsó évtizedében tovább tagolódott: Jugoszlávia felbomlásával a vajdasági magyarság szerbiai tömbje mellett a szlovéniai Muravidék, valamint a horvátországi Szlavónia és Drávaszög magyar nemzetiségű lakossága más-más állam fennhatósága alá került. A mai horvátországi magyar irodalom tehát csak egy 'fél sípja' (vagy harmada) a Délvidék magyar irodalmának. Tanulmányomban annak vizsgálatára vállalkozom, hogy a XXI. század átalakuló média-környezetében megjelenő anyanyelvű irodalmi műveltség milyen szerepet játszhat a határon túli magyarság, illetve ezen belül a Horvátország területén élő magyarok azonosságtudatának megőrzésében.

<sup>1</sup> A tanulmány a Nemzeti Művelődési Intézet által koordinált 2024. évi Közművelődési Tudományos Kutatási Program keretében, A közösségi művelődés formái és funkciói a magyarságtudat megőrzésében a horvátországi Drávaszögben című tanszéki pályázat (PTE BTK HFMI MTT) részeként készült.

## Magyar irodalmi műveltség és identitás a horvátországi Drávaszögben

Az Illyés által említett sípok „nemcsak külön-külön, de más és másként is szól”-nak (Illyés, 1971, p. 267), hiszen a közös örökség mellett más-más lokális-regionális hagyományok, illetve az utódállamok más-más (kultúr)politikai tényezői formálták őket.

A történeti földrajz régió fogalma Robin Butlin meghatározása szerint olyan „osztályozási és gyakorlati eszköz, mely a változó közösségek közös kulturális, gazdasági vonásait különböző célokra és időpontokra jellemzi és azonosítja, mind helyi, mind szélesebb térbeli kontextusban” (Butlin, 1990, p. 2). A brit társadalomtudós vélekedése szerint Nyugat-Európa országaiban a 18. század végétől a modernizáló gazdasági-bürokratikus centrumok egységesítő törekvéseivel szemben erősödtek fel a regionális identitások. Ezek egyik legfontosabb kifejezőjének az irodalom bizonyult, mely egy-egy tájegységet a rá jellemző életformákkal, szokásokkal, értékrendekkel, helyi hagyományokkal együtt képes megjeleníteni. A regionális identitás versben, szépprózában, esszében tovább élő – vagy újból életre keltett – elemei a múltat a jelennel kötik össze, azonosulási lehetőséget kínálva a jövő embere számára is.

Szerb Antal *Magyar irodalomtörténetének* záró fejezetében már az 1930-as években megállapította, hogy az önálló magyar kulturális hagyományok megléte, valamint a potenciális olvasóközönség politikai, társadalmi, gazdasági helyzete jelenti a két legfontosabb tényezőt, mely Trianon után a határon túli régiók magyar szellemi életének alakulását meghatározta (Szerb, n.d.). Szerb a délvidéki magyar irodalmi élet korabeli alacsony szervezettségét azzal indokolta, mivel a történelmi Magyarország déli területei hagyományosan nem alkottak a Dunántúlhoz, az Alföldhöz, Erdélyhez vagy Felső-Magyarországhoz hasonló összefüggő kulturális teret (Szerb, n.d.). Bori Imre néhány évtizeddel később ezzel egybehangzóan mutatott rá a jugoszláviai magyar irodalom területi határainak mintegy véletlenszerű alakulására: „a békeszerződések kijelölte határok [...] a jugoszláviai magyar irodalom határait is jelentették, meghatározva azokat a területeket, amelyeken a magyar szellemi élet Jugoszláviában kifejtheti hatását, ahonnan olvasóközönségét és tehetőséges alkotóit várhatja” (Bori, 1975, p. 87). E körbe tartozott Kosztolányi Dezső szülőföldje, az Alföldhöz kapcsolódó kevert népességű „*beteg, boros, bús, lomha Bácska*” (Kosztolányi, 1940, p. 65), a Horvát-Szlavónország részét alkotó Szlavónia, valamint a Drávaszög, mely Baranya vármegye délkeleti sarkát képezte egykor, s hagyományai – a Muravidékhez hasonlóan – a Dunántúlhoz kapcsolódtak. Ezen a többnemzetiségű, sokféle identitást felvonultató területen bontakozott ki a délszláv állam magyar nyelvű irodalmi élete a maga szerzőivel és intézményeivel az elkövetkező évtizedekben. Az 1991-ben kirobbant délszláv háború és a Baranyai háromszög évekig tartó szerb megszállása azonban újabb törést okozott. A horvátországi magyarság a háborús cselekmények és a nyomukban járó tömeges kivándorlás mellett az egykori Jugoszlávia magyar nyelvű kulturális intézményrendszerének széthullását és a legfontosabb intézmények elvesztését is megsínylette. A délvidéki magyarság legrangosabb napilapjának számító újvidéki *Magyar Szó* (1944-), a *Híd* (1945-) és az *Új Symposion* (1965–1992) folyóirat, a szépirodalmi művek kiadásában élen járó Forum Könyvkiadó (1957-), valamint a szabadkai magyar Népszínház (1945-) ugyanis egyaránt a szerbiai Vajdaságban működött.

A szellemi élet folyamatosságának hiánya, valamint a megszakítottság időről-időre visszatérő tapasztalatai indokolhatják Kontra Ferenc megállapítását, mely szerint szerves folytonosságot képező horvátországi magyar irodalom helyett ma is célszerűbb inkább Horvátország magyar irodalmáról beszélni, a tér-idő-cselekmény egymást feltételező hármas egységének összefüggésében (Kontra, 2011). A Drávaszög sokfelé ágazó irodalmi hagyományai azonban így is gazdag történeti metszetet nyújtanak. A tájegységhez kapcsolódó legelső magyar nyelvű írásos emlék a laskói születésű Laskói Demeter ferences szerzetes 1433-ból származó verses imája, mely az *Ómagyar Mária-síralom* után a második legrégebbi verses emléke a magyar irodalomnak (Kontra, 2011). De a XVI. században már kolostori iskolát működtető, mezővárosi rangot viselő településhez (Lábadi, 2012) kapcsolódik egy másik ferences hittudós, Laskai Osvát (1450?–1511) születése is, aki a latin nyelvű prédikációirodalom európai hírvő képviselője volt. A reformáció korában hét éven át itt működött az első magyar hitvitázó dráma szerzője, a jeles prédikátor Sztárai Mihály (1520?–1575). A magyar barokk elbeszélő költészet terén Kákonyi Péter (XVI. sz.) hercegszőlősi református lelkész, míg a korai barokk egyházi prózában a *Megtérése históriáját* (1632–34) papírra vető vörösmarti születésű Veresmarti Mihály (1572–1645) alkotott maradandót. A romantika és a reformkor idején a drávaszögi Lőcs község szülötte, Balogh István (1790–1873) színész, színigazgató, drámaíró és -fordító Molière drámáinak első magyar nyelvű tolmácsolójaként írta be nevét a magyar színháztörténetbe, míg az 1848 utáni időkben a laskói Ács fivérek kerültek a történelem lapjaira. Ács Gedeon (1819–1887) Kossuth Lajos tábori lelkésze volt, aki az emigrációba is követte a nagy államférfit, naplójában rögzítve külföldi élményeit. Öccse, Zsigmond (1824–1898) műfordító, tanár, lelkész ezalatt Arany János tanártársa volt a nagykőrösi gimnáziumban. Hazatérve mindketten jelentős könyvtárat hagytak közösségükre, illetve az idősebb testvér iskolaépítőként és a csúzai Polgári Olvasóegylet alapító elnökeként (1882) is a drávaszögi magyar nyelvű közművelődést szolgálta (Kontra, 2011; Lábadi, 1994). A századfordulón a katolikus papköltő és novellista Neumayer Újlaki Kornél Dezső (1866–1925) hívta fel az országos irodalmi nyilvánosság figyelmét szülőföldjére *A Karassó mellől* (1897, 1903) című novelláskötetével. Míg a XX. század második felében Baranyai Júlia (1906–1982) író, pedagógus, művelődéstörténész szerzett elévülhetetlen érdemeket a Drávaszög magyar nyelvű művelődésének előmozdítása terén. A Dél-Baranya első helytörténeti múzeumát alapító vörösmarti szerző eredetileg a *Magyar Szó* mellékletében publikálta esszéit, melyekből az azóta három kiadást megért *Vízbe vesző nyomokon: Fejezetek a Drávaszög történetéből* (1976, 1977, 2004) című kötetét összeállította. A horvát függetlenség kivívása utáni időszak legjelentősebb drávaszögi kötődésű magyar szerzői között meg kell említeni Dunai N. János (1928–2008) újságíró-szerkesztőt és emlékirót, Németh István (1930–2019) író-publicistát, Pataky András (1932–2013) tanár és helytörténész prózaíró, Baranyai B. István (1940–2009) író-költőt és irodalomtörténészt, az *Új Symposion* alapító főszerkesztőjét, valamint Dudás Károly (1947) író-publicista szerkesztőt, Csörgits József (1948) költőt, Kalapis Rókus (1958) író-műfordítót és szerkesztőt, Kontra Ferenc (1958) költő-író műfordítót, Apró István (1960) prózaíró, illetve Heic Beáta (1984) és Tatai Igor (1988) költőt (Kontra, 2011).

A keletről a Duna, délről pedig a Dráva folyó által határolt terület lakossága a honfoglalástól a török hódoltság koráig homogén magyar etnikumú volt, összeköttetésben az Ormánság és Szlavónia magyarlakta területeivel (Lábadi, 2008). A szláv népcsoportok bevándorlása csak a XVI–XVII. században vált jelentőssé, melyet a török kiűzése után a XVIII. században német telepesek megjelenése követett. A magyarság lélekszámának csökkenése a török kortól napjainkig folyamatos, ami egyszersmind a magyar nyelvű művelődés iránt igény lassú visszaszorulását is eredményezte. *„Míg Sztárai Mihály a XVI. században nagy reményekkel érkezett és tért vissza a városi rangú Laskóra, addig Ács Gedeon a szabadságharc után már tisztában volt azzal, hogy az isten háta mögött él, ehhez képest a XX. századi horvátországi magyar értelmiségiek megtapasztalták, hogy van annál még hátrább is”* – állapítja meg nem kevés rezignációval Kontra Ferenc a délszláv ország magyar irodalmát áttekintő könyvének bevezetőjében (Kontra, 2011, p. 8). 1910-ben a mai Horvátország területén mintegy 70.000 fő vallotta magát magyarnak, a már ekkor is vegyes etnikumú Drávaszögben pedig tizenhárom magyar többségű települést tartottak nyilván (Bellye, Csúza, Hercegszőlős, Karancs, Kiskőszeg, Kopács, Kő, Laskó, Nagybodolya, Sepse, Újbezdán, Várdaróc, Vörösmart), ami 1981-re kilencre apadt (Lábadi, 2008). A második világháború alatt és után mintegy hétezer magyar nemzetiségű lakos hagyta el Jugoszláviát (Lábadi, 2008), a délszláv háború újabb kataklizmája pedig a horvátországi magyarság további jelentős, 25,77%-os csökkenését eredményezte. A 2001-es népszámlálás adatai szerint ekkor már csak 16.595 fő volt a magyar nemzetiségűek száma Horvátországban, ami a békés asszimiláció évei alatt 2021-ig 10.315 főre csökkent (Republika Hrvatska Državni zavod za statistiku, n.d.). A magyar anyanyelvűek számának visszaesése ugyanakkor ennél is jelentősebb mértéket öltött: Lábadi Károly a 2001-es népszámlálás adatai alapján országosan 23,7%-ra becsülte az anyanyelvüket vesztett magyar identitásúak arányát. Ezen belül Eszék-Baranya megyében 15%, míg a többi kontinentális megyében 42,5% volt a két érték közti különbség (Lábadi, 2008). A 2021-es népszámlálás adatai alapján megállapítható, hogy ma már országosan a magyaroknak csak bő kétharmada magyar anyanyelvű (10.315-ből 7.218 fő). A szórvány magyarság lakta megyékben pedig a korábbiaknál is drámaibb méreteket öltött a nyelvvesztés: a negatív példát e tekintetben a szlavóniai Bjelovar-Bilogora megye jelentheti, ahol 633-ból mindössze 115 fő, azaz a magukat magyar nemzetiségűnek vallók kevesebb, mint ötöde (!) beszéli anyanyelveként a magyart. De a homogén nyelvi környezetnek tekinthető Drávaszöveget magában foglaló Eszék-Baranya megyében is romlott a helyzet, már itt is az egynegyedert közelíti a nyelvvesztők aránya (6.059 magyar nemzetiségű lakosból csak 4.670 fő vallotta magát magyar anyanyelvűnek) (Republika Hrvatska Državni zavod za statistiku, n.d.).

1. táblázat: A magyar nemzetiségű és magyar anyanyelvű lakosság számának változása Horvátországban a 2001-es és a 2021-es népszámlálás adatai alapján

| Terület                   | Magyar nemzetiségű (2001) | Magyar anyanyelvű (2001) | Magyar nemzetiségű (2021) | Magyar anyanyelvű (2021) | Különb-ség (2001) | Különb-ség (2021) |
|---------------------------|---------------------------|--------------------------|---------------------------|--------------------------|-------------------|-------------------|
| Eszék-Baranya megye       | 9784 fő                   | 8307 fő                  | 6059 fő                   | 4670 fő                  | -1477 fő          | -1389 fő          |
| Többi kontinentális megye | 5251 fő                   | 3015 fő                  | 3157 fő                   | 1646 fő                  | -2236 fő          | -1511 fő          |
| Tenger-melléki megyék     | 1560 fő                   | 1328 fő                  | 1099 fő                   | 902 fő                   | -232 fő           | -197 fő           |
| Összesen                  | 16 595 fő                 | 12 650 fő                | 10 315 fő                 | 7218 fő                  | -3945 fő          | -3097 fő          |

*Forrás: szerző saját szerkesztése*

Mindez azt a törvényszerűséget jelzi, hogy a horvátországi magyar etnikai közösségek eróziója jellemzően a magyart anyanyelvükként beszélők számának csökkenésével veszi kezdetét. Ebben a helyzetben a Lábadi Károly által hangsúlyozott család, anyanyelvű iskola és hitélet (Lábadi, 2008) mellett a magyar nyelvű művelődés, ezen belül az identitás elemeit a nyelv útján tovább örökítő irodalom intézményrendszerének szerepe kulcsfontosságú a magyar nyelvű közönség újabb nemzedékeinek felnevelése és megtartása szempontjából. Hiszen okkal feltételezhető, hogy az anyanyelvű irodalmi műveltség megőrzése – vagy újjáélesztése – a magyar identitás megőrzését is jelenti egyszerre.

### **A horvátországi magyarság irodalmi-kulturális intézményrendszere**

Deterding, Az irodalmi és művészeti alkotások társadalmi befogadása leginkább egy kommunikációs folyamatként képzelhető el, melynek során a kulturális intézmények biztosítják a nyilvánosság színtereit, ahol az alkotók és befogadók közötti információcsere lehetővé válik. Thimár Attila megfogalmazása szerint:

*„Intézménynek tekinthető mindaz, ami a benne foglalt bármely, sőt akár az összes tag, illetve egység megváltozása esetén is folytatni tudja a felderíthető szabályok szerinti működését, azaz folytatni tudja a társadalommal folyó kommunikációban önmaga számára kijelölt funkcióját és az ehhez a funkcióhoz rendelt reprezentációt.”* (Thimár, 2001, p. 91)

Az irodalom legfontosabb intézményei közé sorolhatók az irodalmi társaságok és szervezetek, a folyóiratok, a könyvkiadók, a mecenatúra intézményei (finanszírozók, díjak), valamint az irodalmi élet jeles napjai (Balajthy, Bódi & Szirák, 2021). A kezdetben még párhuzamosan létező intézmények az irodalmi élet fejlődése során rendszert alkotnak,

mely előbb-utóbb teljes egészében lefed egy földrajzi-kulturális egységet, s a színre lépő új szereplőknek is hozzá képest kell kijelölniük saját helyüket és szerepüket (Thimár, 2001).

Pierre Bourdieu állítása szerint az irodalom összekapcsolódó intézményei a szerzőkkel és befogadókkal együtt a szellemi élet egyfajta mikrokozmoszait hozzák létre a modern társadalmakban, melyeket a francia szociológus irodalmi mezőknek nevez (Bourdieu, 2003). A saját hatalmi viszonyaik és belső törvényszerűségeik alapján működő mezők legfőbb tulajdonsága az autonómia, ami a gazdasági és politikai hatalmak befolyásától való minél nagyobb mértékű függetlenségüknek köszönhető. Optimális esetben „[a] mező meg-törri ezeket a hatásokat, mint a prizma a fényt” (Bourdieu, 2003, p. 178), ahogy a szerző fogalmaz.

A XX. század során az egyes európai országok etnikai-nyelvi kisebbségei is létrehozták a maguk irodalmi intézményrendszerét, esetükben azonban az egyes intézmények általában tágabb kulturális-közösségi funkciókkal kapcsolódtak össze. A Kárpát-medence illetve Kelet-Közép-Európa kisebbségi irodalmi hálózatai ezen felül jellemzően az etnikai kisebbségek nyelvhasználatát sújtó korlátozások megszűnése után sem tudtak az autonómia bourdieu-i metaforában szereplő fokára emelkedni, hiszen a potenciális olvasóközön-ség szűk köre és anyagi korlátai továbbra is megmaradtak. E tényezők pedig nélkülözhetlenné teszik a gazdaság és politika szereplőinek aktív kultúrapártoló tevékenységét.

A délvidéki magyarság kulturális életébe azonban ennél jóval drasztikusabb módon avatkozott bele a politika a XX. század utolsó évtizedében, hiszen a délszláv polgárháború épp ezt az intézményrendszert rombolta le. A magyarság szellemi életének fennmaradását biztosító oktatási rendszer széthullott, az egyházi élet visszaszorult, a folyóiratok, köz-művelődési szervezetek megszűntek, vagy tevékenységük korlátozására kényszerültek. 1993-ban a Horvátországi Magyarok Szövetsége is feloszlott (Mák, 1997).

A horvátországi magyar értelmiségnek az 1990-es évek második felétől nyílt lehetősége a lerombolt – illetve teljes egészét soha nem is alkotó – irodalmi-kulturális intéz-ményrendszer újjáépítésére. Az azóta eltelt bő két évtized során alakultak ki azok az intézményes keretek, melyek az anyanyelvű művelődés lehetőségeit a mai napig meghatározzák.

### **Kisebbségi érdekképviseleti szervezetek**

A Horvátországi Magyarok Szövetsége (HMSZ, 1949–1993) a háború előtt a horvátországi magyarok egyetlen legitim országos érdekképviseleti szerve volt, mely művelődési rendezvények szervezésével, évkönyvek, tankönyvek kiadásával, illetve különböző kulturális tevékenységek koordinációjával foglalkozott (Lábadi, 2008). A mai Horvátország legfontosabb országos hatáskörű magyar érdekképviseleti szerve az 1993-ban alapított Horvátországi Magyarok Demokratikus Közössége (HMDK), melynek tagszervezetei között számos vidéki kultúregyesület található Szlavóniában és a Drávaszögben egyaránt (Horvátországi Magyarok Demokratikus Közössége, n.d.). A HMDK művelődéspolitikai törekvéseivel elégedetlen magyar szervezetek 1998-ban megalakították a Magyar Egyesületek Szövetségét (MESZ), melyhez tizennyolc egyesület csatlakozott (Lábadi, 2008). A két ernyő-

szervezet az ezredforduló évei óta egymással párhuzamos (és egymással rivalizáló) intézmények (lapok, folyóiratok, kulturális intézmények) hálózatát hozta létre, s az országos kisebbségi választások eredményei alapján egy ideig felváltva képviselte a horvátországi magyarságot a zágrábi parlamentben és a Horvát Köztársaság Kisebbségi Tanácsában (Kriják, 2017).

### **Országos kulturális szervezetek**

Horvátország legfontosabb magyar nyelv és kultúra ápolásáért felelős költségvetési intézménye a Horvátországi Magyar Oktatási és Művelődési Központ (HMOMK), melyet 1999. szeptember 28-án nyitott meg Göncz Árpád magyar köztársasági elnök és Zlatko Matesa horvát miniszterelnök Eszéken. A Magyar Központ alaptevékenysége a horvátországi magyar tanulók anyanyelvű oktatása-nevelése óvodai, általános iskolai és középiskolai szinten. Fenntartója a horvát állam, az intézmény igazgatóját az oktatási miniszter nevezi ki (Kriják, 2017). Az intézmény több mint 7400 kötetet és 187 audiovizuális eszközt magában foglaló jelentős magyar nyelvű könyvtárral rendelkezik (Horvátországi Magyar Oktatási és Művelődési Központ Könyvtára, n.d. a). A horvátországi jogszabályok értelmében többek között közművelődési feladatokat is elláthat, de a Magyar Központ ilyen irányú szerepvállalásának személyi és anyagi korlátai is vannak (Kriják, 2017). Az intézmény pedagógusainak irodalmi közösségfejlesztés iránti elkötelezettségét jelzi a magyar kultúra napja alkalmából 2016 óta minden évben meghirdetett KÉP/ÍRÁS irodalmi esszépályázat a közoktatásban tanuló korosztályok tagjai számára (Horvátországi Magyar Oktatási és Művelődési Központ Könyvtára, n.d. b).

A horvát és a magyar kormány együttműködésének keretében, tízéves előkészítő munka eredményeképpen 2007-ben alakult meg az eszéki Josip Juraj Strossmayer Tudományegyetem Magyar Nyelv és Irodalom Tanszéke, melynek az első tanszékvezetője Dr. Lábadi Károly volt (Kriják, 2017). Ma hét főállású oktató dolgozik a tanszéken, a tanszékvezető Prof. Dr. Lábadi Zsombor (Sveučilište Josipa Jurja Strossmayera u Osijeku, Filozofski Fakultet, Katedra za mađarski jezik i književnost, n.d.).

A Horvátországi Magyar Tudományos és Művészeti Társaság hatvanöt tudományos fokkalal rendelkező alapító tag kezdeményezésére jött létre Zágrábban, 1996-ban (Lábadi, 2008). A két ország elsősorban bölcsész és társadalomtudós kutatóinak határokon átívelő együttműködését erősítő Társaság az MTA által koordinált Kárpát-medencei Magyar Tudományos Műhelyek Hálózatának tagja. Célja mindenekelőtt a horvát-magyar irodalmi, képzőművészeti, művelődéstörténeti kapcsolatok feltárása, különös tekintettel Zrínyi Miklós életművére. Tevékenységének fókuszában elsősorban kétnyelvű tudományos konferenciák szervezése és tanulmánykötetek kiadása, valamint a tudományos kapcsolatok fejlesztése áll (Lábadi, 2008; Društvo mađarskih znanstvenika i umjetnika u Hrvatskoj, n.d.).

Az országos intézmények sorában két, a horvátországi magyar kulturális élet alakításában szerepet játszó szakmai hivatásrendi szervezet is megemlíthető. A Horvátországi Magyar Pedagógusok Fóruma (2001) a magyar tannyelvű közoktatási intézmények oktatóinak támogatását, munkájuk koordinálását tűzte ki céljául, melyet továbbképzések, va-

lamint a tanulók számára hirdetett táborok, vetélkedők és más ifjúsági programok szervezésével valósít meg. Ugyanitt említendő a Horvátországi Magyar Újságírók Szövetsége (2002), mely a magyar nyelvű nyomtatott és elektronikus sajtó munkatársait tömöríti. Mindkét szervezet a HMDK keretei között működik, eszéki központtal (Horvátországi Magyarok Demokratikus Közössége, n.d.).

A horvátországi magyar kultúregyesületek közül hagyományai, taglétszáma és jelentősége alapján egyaránt ki kell emelni az Ady Endre Magyar Kultúrkört, melyet eredetileg Zágrábi Magyar Egyetemi Hallgatók Kultúregyesülete néven alapítottak a horvát fővárosban élő magyar értelmiségiek illetve a zágrábi egyetemen tanuló, Jugoszlávia különböző vidékeiről származó magyar diákok 1932-ben. Mai nevét 1954 óta viseli. A honlapján szereplő információk szerint ezernél több sikeresen teljesített program, 17 kiadott könyv és 350 aktív tag jelzi az egyesület mérlegét. Az Ady Kör tevékenysége az alapszabály szerint Zágráb főváros és Zágráb megye területére terjed ki, más horvátországi illetve anyaországi kulturális intézményekkel való együttműködése révén a szervezet kisugárzása azonban ezt jóval meghaladja. Irodalmi események, megemlékezések szervezésével a Kultúrkör Magyar Nyelv és Kultúra Műhelye foglalkozik. A további szakcsoportok között színjátszó, citera, néptánc, asztalitenisz, valamint a Magyar Tribün tudományos szakcsoport egyaránt megtalálható, melyet vegyeskar és fiatalokból álló zenekar, az Ady bend egészít ki (Ady Endre Kultúrkör, n.d.).

### **Drávaszögi kulturális szervezetek**

A Drávaszög számos kistelepülésén már a dualizmus korában is működött olvasóköri, ezek azonban a történelem hányattatásai során előbb-utóbb megszűntek. A fennmaradt egyesületi alapszabályok a Magyar Nemzeti Levéltár Baranya Vármegyei Levéltárában találhatóak (MNL BaML: IV. 434. a.). A dél-baranyai magyar irodalmi és kulturális élet szervezésének legfőbb helyi szervei ma is az egyesületek, melyek a Horvát Köztársaság alkotmánya és a vonatkozó egyéb jogszabályok értelmében szabadon fejthetik ki a tevékenységüket. A szerb megszállás alól felszabadult dél-baranyai területeken az 1990-es évek végétől napjainkig közel harminc magyar kultúregyesület alakult, illetve alakult újjá. Számos drávaszögi egyesület viseli a magyar irodalom valamely nagy alakjának nevét, ami a nemzeti identitás és a nemzeti irodalmi kánon között továbbra is fennálló szoros összefüggésre utalhat. Annál is inkább, hiszen más személyek (művészek, tudósok, államférfiak) nem szerepelnek a névadók között. A nemzeti klasszikusok közötti 'erősorrendet' jelezheti, hogy Petőfi Sándor nevét három, míg Arany János, Jókai Mór és József Attila nevét egy-egy kultúregyesület viseli a térségben (Horvátországi Magyarok Demokratikus Közössége, n.d.; Civilek.hu, n.d.; Općina Kneževi Vinogradi, n.d.).

### **Folyóiratok**

A jugoszláv időkben Horvátország meghatározó magyar nyelvű politikai-közéleti lapja a *Magyar Képes Újság* (1952–1995) volt, mely a Horvátországi Magyarok Szövetsége szerkesztésében kéthetente 4500-5000 példányban jelent meg. A lap szerkesztősége eleinte Zágrábban majd 1971-től Eszéken működött. A 80-as években Tausz Imre főszerkesztő vezetésével hetilappá alakult, majd Csörgits József vette át a lap irányítását. A délszláv



háború kitörése után a *Képes Újság* megjelenése rendszertelenné vált, majd a horvát állam támogatásának megszűnésével végképp ellehetetlenült (Molnár Ljubić, 2014; Kriják, 2017).

Az *Új Magyar Képes Újság* (1996-) a régi lap utódaként négy munkatárssal kezdte meg a működését. A régi-új hetilap eleinte 20 majd 28 oldal terjedelemben, a HMDK kiadásában jelenik meg. A 2014-től heti 1200 példányban nyomtatott újságnak ekkoriban 300 előfizetője volt, melyből 50 külföldi, honlapjának napi átlagos látogatottsága pedig 400 olvasó volt (Kriják, 2017). 2014-től Micheli Tünde a lap főszerkesztője, a 15 fős szerkesztőség pedig Bellyén működik (*Új Magyar Képes Újság*, n.d.). A közéleti lap kiadását horvát részről a Nemzeti Kisebbségi Tanács valamint az Elektronikus Média Ügynökség (Agencija za Elektroničke Medije) és Az Elektronikus Média Pluralizmusát és Sokszínűségét Ösztönző Alap (Fonda za poticanje pluralizma i raznovrsnosti elektroničkih medija) finanszírozza, míg a magyar állam részéről a Bethlen Gábor Alap támogatásában részesül.

A horvátországi magyarság máig legjelentősebb lapjának számító *Új Magyar Képes Újság* havonta négy vagy öt alkalommal jelenik meg, cikkei a hetilap hírportálként szolgáló honlapján is elérhetők. A 2024. év májusa és szeptembere közötti időszakban összesen huszonnégy száma látott napvilágot, melyekben a horvátországi magyar közélet, politika, gazdaság, oktatás, hitélet kérdései mellett a helyi magyar közösségek kulturális élete is kiemelt fontossággal jelenik meg. Májusban a lapban közölt hatvan cikk fele, júniusban 59-ből 27, júliusban 34-ből 19, augusztusban 65-ből 26, szeptemberben pedig 76-ból 29 cikk volt kulturális vonatkozású. Ezek többsége a népi kultúrához kapcsolódó hagyományőrző tevékenységekkel (népzene, néptánc, népdalkör) foglalkozott, illetve a helyi hagyományokra épülő közösségi eseményekről (magyar napok, bálók, táncház, gasztro-nómiai fesztiválok) adott hírt. A lapban ugyanakkor az irodalmi vonatkozású események is megjelentek. Májusban az eszéki Magyar Központ irodalmi pályázatának eredményhirdetéséről jelent meg riport, melyben a cikkszerző az ötletgazdák egyikét, Samu-Koncsos Kinga magyartanárt szólaltatta meg (Molnár, 2024. május 3.). A lap ezen kívül beszámolt az eszéki egyetem magyar tanszéke és más szervezetek együttműködésében színpadra állított kétnyelvű Pilinszky-estről (Tatai, 2024. május 9.), tudósított a Kisebbségi Tanács zágrábi Jókai-szobornál az író halálának 120. évfordulóján tartott megemlékezéséről (Molnár, 2024. május 9.), valamint a Horvátországi Magyar Pedagógusok Fóruma által szervezett pélmonostori Merki Ferenc Anyanyelvápoló Szemle eredményeiről is hírt adott (Tatai, 2024. május 31.). Június-júliusban a *Képes Újság* a lap alapításának 25 éves jubileumára hirdetett novellapályázatról (Micheli, 2024. június 27.) illetve annak eredményhirdetéséről (Micheli, 2024. július 18.) számolt be egy-egy cikkben. Utóbbi hónapban a *Képes Újság* szerkesztőségének gyermeklapja, a *Barkóca* idei kisújságíró-táboráról is riportot közölt (Racsmány, 2024. július 29.), illetve egy hagyományteremtőnek szánt kezdeményezésről, a Juhász Anna és Tatai Igor által szervezett csúzai Szabadég költőtalálkozóról is tudósította az olvasókat (F. A., 2024. július 18; Racsmány, 2024. július 22.). Ez utóbbi eseményről videorportot is közölt a Szlavón Televízió *Drávatáj* magazinműsora, ami az *Új Magyar Képes Újság* online felületén azonos címen elérhető. Augusztusban egy Horvátországon kívüli eseményről, a Kölcsey Ferenc születésének 234. évfordulója

alkalmából tartott sződemeteri (Románia) megemlékezésről tudósító MTI-hírt idézte önálló cikkben a *Képes Újság* (MTI, 2024. augusztus 16.). Szeptemberben pedig Tóth Péter Lóránt Darázson tartott pódiumműsoráról („*Lélek vagyok. Élni szeretnék!*”) számolt be a lap (Tatai, 2024. szeptember 19.). A kunszentmiklósi „versvándor” 2019-ben gyalog járta végig Radnóti Miklós és munkaszolgálatos társainak utolsó útját a szerbiai Bortól kivégzésük helyszínéig, a Győr melletti Abdáig, így tisztelve a nagy költő és mártírtársainak emléke előtt. Idén, Radnóti halálának 80. évfordulóján pedig újból útra kelt, hogy a Kárpát-medencét bejárva húsz különböző településen, köztük Darázson adja elő verses műsorát.

2. táblázat: Az *Új Magyar Képes Újság* kulturális eseményekről beszámoló cikkeinek tárgy szerinti megoszlása (2024. május 3 – szeptember 26.)

|   | 2024.<br>május | 2024.<br>június | 2024.<br>július | 2024.<br>augusztus | 2024.<br>szeptember | Összesen: |
|---|----------------|-----------------|-----------------|--------------------|---------------------|-----------|
| népi kultúra,<br>hagyomány-<br>őrzés, gaszt-<br>ronómia | 30             | 27              | 19              | 14                 | 22                  | 112       |
| irodalom  | 4              | 1               | 3               | 1                  | 1                   | 10        |
| koncert, ze-<br>nei rendez-<br>vény                     | 2              | 0               | 1               | 2                  | 3                   | 8         |
| képzőművé-<br>szet                                      | 1              | 2               | 0               | 2                  | 0                   | 5         |
| színhátság  | 0              | 1               | 0               | 3                  | 0                   | 4         |
| történelmi<br>megemléke-<br>zés                         | 0              | 3               | 0               | 4                  | 1                   | 8         |
| egyéb   | 1              | 0               | 0               | 0                  | 2                   | 3         |

*Forrás: a szerző saját szerkesztése*

A HMDK kiadásában ma további két periodika jelenik meg: a már említett *Barkóca* című gyermeklap, mely kisújságíró-táborát 2000 óta minden nyáron megszervezi, ahol az általános iskolás korosztály tagjai játékos formában ismerkedhetnek az újságírás rejtelmeivel. Az 1993 óta megjelenő *Rovátkák* Lábadi Károly szerkesztésében (1993–2000) helytörténeti, néprajzi, demográfiai témájú tanulmányokat közlő évkönyvként indult (Lábadi, 2008). A ma Dobsai Gabriela irodalomtörténész, eszéki egyetemi oktató által szerkesztett, immáron évente négy alkalommal, mintegy 100 oldal terjedelemben megjelenő kiadvány „*Horvátországi magyar kulturális és tudományos folyóirat*”-ként határozza meg magát, az irodalomra és a művészetekre helyezve a hangsúlyt (Dobsai, 2022, p. 3). Célja mindenekelőtt a horvátországi magyar írók, költők, irodalmárok műveinek közzéadása, de anyaországi szerzők írásainak is helyt ad az egyes számaiban.

A 2000-es évek elején a *Képes Újság* mellett egy másik hetilapja is volt a horvátországi magyarságnak, a Magyar Egyesületek Szövetsége által Pélmonostoron kiadott *Horvátországi Magyar Napló*, mely hosszabb ideig a zágrábi Kisebbségi Tanács támogatását is élvezte, 2014 után azonban megszűnt.

### Elektronikus média

Elmondható, hogy a földfelszíni sugárzású analóg médiumokhoz való hozzáférés terén a legszerényebbek a horvátországi magyarság lehetőségei. A Horvát Rádió eszéki stúdiójából már 1945 óta sugároznak magyar nyelvű adást, így az eszéki szerkesztőség jelentős múlttal rendelkezik, napjainkban azonban mindössze napi 15 perc a magyar nyelvű adás időtartama (Kriják, 2017). A Baranya Rádió hetente kétszer fél-félórás magyar adást sugároz, ami azonban nem közszolgálati. A Szlavón Televízió, egy félig önkormányzati fenntartású, félig kereskedelmi regionális csatorna 2002 óta kéthetente szombatonként 18.30-tól sugározza a *Drávatáj* című félórás kulturális magazinműsort, melyben időnként irodalmi, művészeti események bemutatása is helyet kap. A műsort a Drávatáj Stúdió készíti, így nem közszolgálati jellegű. Fennmaradását a Kisebbségi Tanács illetve anyaországi források biztosítják (Kriják, 2017).

### Könyvkiadók

A jugoszláv időkben a Troszt Sándor szerkesztésében kiadott HMSZ évkönyvek (1979 és 1990 között 9 + 1 összevont kötet) jelentették az egyetlen helyi kiadványsorozatot, melyben a horvátországi magyar szerzők helytörténeti, néprajzi publikációikat elhelyezhették. A 90-es években a budapesti Drávaszög Alapítvány jelentetett meg helyi vonatkozású kiadványokat, az első horvátországi magyar könyvkiadó, a HunCro Lap- és Nyomdaipari Kft. megalakulására azonban 1996-ig várni kellett (Lábadi, 2008).

Az eszéki központú vállalkozás, mely 2010-től a HunCro Médiaközpont Kft. nevet viselte, a HMDK-hoz kapcsolódott, és a kétezres évek során évente átlagosan 3-4 könyvet adott ki (Molnár Ljubić, 2014), jellemzően a Horvát Köztársaság Kisebbségi Tanácsának támogatásával valamint magyarországi pályázati források felhasználásával. Kiadványaik többsége helytörténeti, néprajzi témájú volt, de a drávaszögi írók munkái is szerepeltek a HunCro kínálatában. Emellett 2014-ig kiadóként jegyezte az *Új Magyar Képes Újságot* és testvérkiadványait (*Horvátországi Magyarság*, *Barkóca*, *Rovátkák*) is, a horvátországi jogi szabályozás változása miatt azonban ekkor a HMDK a saját nevére vette a kiadásukat, a vállalatot pedig felszámolta (Kriják, 2017). A HunCro néhány fontosabb szépirodalmi vonatkozású kiadványa: Katona Imre: *Lábánál holdvilág, fejénél napsugár... Drávaszögi és szlavóniai magyar folklór: Tanulmányok, esszék* (1996); Lijerka Damjanov-Pintar: *Szálak múltunk szötteéből: Családi krónika* (1997); Baranyai Júlia: *Vízbe vesző nyomokon* (Hasonmás kiadás, 2004), Forum Kiadó–HunCro; Segota Márta: *Csúzai anekdoták és életképek* (2006); Kontra Ferenc: *Drávaszögi kereszttek* (2008), Életjel–HunCro–Magyar Napló; Uó: *Horvátország magyar irodalma: A kezdetektől napjainkig* (2011); Heic Beáta: *Szívem hangjai* (2009); Herceg János: *Leányvári levelek* (2009).

A Horvátország függetlenné válása utáni években a zágrábi székhelyű Horvátországi Magyar Tudományos és Művészeti Társaság volt a másik fontos intézmény, mely – többek

között – kiadói tevékenységet is folytatott. Kétnyelvű nemzetközi konferenciáik anyagát több kötetben publikálták. A legfontosabbak: *Horvátország/Magyarország: Évszázados irodalmi és képzőművészeti kapcsolatok* (Damjanov, 1995); *Horvátország/Magyarország/Európa: Évszázados képzőművészeti kapcsolatok* (Damjanov, 2000); *Zrínyi és Európa 1–2.* (Damjanov, 2000; 2003). Mindezek mellett Dunai N. János író, újságíró-szerkesztő szociografikus memoárkötetei is a Társaság kiadásában jelentek meg: *Szülőföldem, a Dráva völgye* (1999), Horvátországi Magyar Tudományos és Művészeti Társaság–Magyar Egyesületek Szövetsége; *Megmaradni* (2004), Horvátországi Magyar Tudományos és Művészeti Társaság.

### **Összegzés: irodalom és közösség viszonyának új lehetőségei a digitalizáció korában**

Molnár Ljubić Mónika megállapításáról elmondható, hogy a nemzeti kisebbségek sajtótermékein túl a kisebbségi irodalmak egészére érvényes lehet:

*„A kisebbségi sajtó olvasója egy közösséghez tartozik, általa is erősíti az identitását. Előnye az anyanyelvi oktatással szemben az, hogy hosszabb távon tud küzdeni az asszimilációval. Másképpen fogalmazva: egy kisebbségi lap akkor is működhet, amikor már az összes magyar iskola bezárt.”* (Molnár Ljubić, 2014, p. 44.)

Az anyanyelvi irodalom identitásközvetítő és -megerősítő funkcióját jelzi, hogy felelős a nemzeti identitáshoz kapcsolt szimbolikus tartalmak, közösségi értékek és a sztenderdizált nemzeti nyelv elterjesztéséért, ezáltal pedig a közösséghez tartozás meghatározója. *„Heidegger a nyelvet a lét házának (»das Haus des Seins«) nevezte. A magyar nyelv és a magyar nyelven szóló irodalom a magyar lét háza”* – írja Görömbei András (2000, p. 10.).

Az anyanyelvi irodalom műveivel folytatott kommunikáció akár egy életen át biztosíthatja olvasóinak nemzeti közösségi szocializációját. A horvátországi magyarság körében növekvő anyanyelv-vesztés folyamata épp ezért különösen aggasztó jelenség. A helyzet ugyanakkor lehetőséget is hordoz magában, hiszen okkal feltételezhető, hogy a magyar identitásukhoz (még) ragaszkodó, de már nem magyar anyanyelvű csoportok körében nagyobb igény mutatkozna a magyar nyelvű művelődés lehetőségei iránt, ha azok hatékonyabban igazodnának változó igényeikhez. Az irodalmi kommunikáció sikere már manapság is egyre inkább annak a függvénye, hogy az üzenetek kódolását sikerül-e egyrészt a többnyelvűvé váló kulturális tér, másrészt a digitalizáció és a „másodlagos szóbeliség” (Ong, 1982) változó feltételeihez alkalmazni. Ez pedig a jelenlegi irodalmi-kulturális intézményrendszer, illetve annak működését is jelentősen érinti.

A változás szükségességét indokolhatja, hogy a határon túli (ezen belül a horvátországi) magyarság nyelvi bezártságából illetve az anyaországi irodalmi/kulturális mezőtől való elzártságából eredő számos krónikus jellegű problémája meghaladható lenne a kulturális tartalmak online formában való – lehetőség szerint többnyelvű – hozzáférhetővé tétele révén. Másrészt, a határon túli magyarság tartalékát jelentő mai tízen- és huszonevűs, „Z”, illetve „alfa” generációhoz sorolt (Komár, 2017) fiatalok megszólítása, a magyar irodalom üzeneteinek célba juttatása eleve kudarcra ítélt vállalkozásnak bizonyulna a digitális csatornák (mindenekelőtt a közösségi média) felhasználása nélkül. Néhány ezzel kapcsolatos javaslat megfogalmazásával zárom tanulmányomat.

A horvátországi magyarság 19–20. századi irodalmában számos olyan mű található, mely sokak számára ma is lebilincselő olvasmányt jelenthet (pl. Ács Gedeon naplói, Újlaki Kornél Dezső novellái, Baranyai Júlia esszéi, Dunai N. János emlékezései) – számos ezek közül a Kontra Ferenc által szerkesztett kötetnek köszönhetően vált hozzáférhetővé (Kontra, 2011). E művekből, valamint kortárs drávaszögi írók-költők alkotásaiból a helyi szintársulatok tagjainak felolvasásában hangoskönyv jellegű digitális feldolgozások készülnének, melyek a népszerű videomegosztó oldalakra feltöltve határokon átívelő széles közönséghez juthatnának el. A horvátországi közoktatásban tanító magyartanárok pedig óráik tanmenetébe is be tudnák illeszteni őket.

Mindenképpen indokolt lenne az analóg, földfelszíni magyar nyelvű műsorszórás lehetőségeinek bővítése, különösen az idősebb korosztályhoz tartozó, szórványban élő magyar lakosság elérése érdekében – de a hangsúlyt a magyar kisebbségi szerkesztőségeknek nyilvánvalóan a világ bármely pontjáról elvileg korlátlanul elérhető digitális tartalmak előállítására kell helyezniük. Az irodalom és a művészetek fiatal alkotóit a saját nyelvükön megszólaltató podcast műsorok jó eséllyel kelthetnének érdeklődést kortársaik körében.

Végül, az anyanyelv-művelés és az anyanyelvi irodalmi műveltség széles körű terjesztése aligha lehet sikeres az irodalmi élet 'csúcspontjainak' aktív részvétele nélkül. A horvátországi magyar irodalom ilyen alapintézménye az eszéki J. J. Strossmayer Tudományegyetem Magyar Nyelv és Irodalom Tanszéke. A Tanszék ugyan rendelkezik magyar nyelvű közösségi médiafelülettel (Magyar Nyelv és Irodalom Tanszék, Eszék, n.d.), mégis hiányosságnak tűnhet, hogy nincs önálló, magyar nyelven is elérhető internetes honlapja, ahol a tanszéki élet főbb eseményei és a munkatársak időszzerű kutatásai felől tájékozódhatna a Kárpát-medence szélesebb szakmai közönsége.

Izgalmas és ambiciózus kezdeményezésnek tűnik a HMDK által kiadott *Rovátkák* megújulása, melynek során évkönyvből valódi, tematikájával az össz-magyarságot és a magyar irodalom iránt érdeklődő horvát anyanyelvű olvasókat is megszólító irodalmi-kulturális folyóirattá alakul a kiadvány. Jelenleg azonban nagyon hiányzik a kevés példányban megjelenő és az anyaországi irodalmi nyilvánosságba csak alig-alig eljutó nyomtatott füzet mögül egy saját honlap, ahol a korábbi számok tartalma is visszakereshető lenne, illetve amely a folyóirat körüli szellemi műhely kialakításában is fontos szerepet játszhatna.

Ma már egyre több jel mutat arra, hogy a digitális kommunikáció egyre szélesebb körben hozzáférhető globális eszközei: a közösségi média, a tartalommosztó felületek és más online platformok egyszersmind a lokális identitások erősítését is szolgálhatják, hiszen a kibertér által fizikai korlátai közül kimozdított online tartalomfogyasztó azonosulásának nincsenek többé földrajzi akadályai. Stuart Hall szavaival:

*„A 'globális' hatásával együtt érdeklődés mutatkozik a 'lokális' iránt. [...] Ahelyett tehát, hogy úgy gondolnánk, hogy a globális helyettesíteni fogja a helyit, sokkal pontosabb lenne azt mondani, hogy új munkamegosztás jön létre a globális és a helyi között. A 'helyit' persze nem kell összekeverni a régebbi identitásokkal, amelyek szilárdan gyökereznek jól behatárolt vidékekben. Mindez inkább a globalizáció logikáján belül működik. Mindazonáltal való-*

*színűtlennek tűnik, hogy a globalizáció egyszerűen lerombolja a nemzeti identitásokat. Sokkal valószínűbb, hogy új 'globális' és új 'helyi' azonosulásokat fog párhuzamosan létrehozni.”* (Hall, 1997, p. 79)

A világháló korában az otthontól távol is megélhetővé válik a helyi illetve regionális identitás: Budapesten, Münchenben és New Yorkban is megmaradhat valaki drávaszögi magyarnak. Ha a magyar nyelvű irodalmi-kulturális mezők szereplői élni tudnak a kínáló lehetőségekkel, akkor van rá esély, hogy a kibertérben megvalósuljon az Illyés Gyula által megálmodott „Haza, a magasban”.

## Irodalomjegyzék

- Ady Endre Kultúrkör. (n.d). *Főoldal*. <https://www.adyendre.hr/hu/> Letöltés dátuma: 2024. augusztus 12.
- Balajthy, Á., Bódi, K. & Szirák, P. (2021). *A kortárs magyar irodalom*. Debreceni Egyetemi Kiadó.
- Baranyai, J. (2004). *Vízbe vesző nyomokon*. Forum Kiadó–HunCro.
- Bori, I. (1975). *Irodalmunk évszázadai*. Forum.
- Bourdieu, P. (2003). Alapelvek a kulturális alkotások szociológiájához. In Wessely A. (szerk.), *A kultúra szociológiája* (pp. 174-185). Osiris–Láthatatlan Kollégium.
- Butlin, R. (1990). Történeti földrajz, regionális identitás és kulturális régiók összehasonlító elemzése. *Tér és Társadalom*, 4(3-4), 1-11.
- Civilek.hu. (n.d.). *Civil szervezetek*. <https://www.civilek.hu/civil-szervezetek/?country=hr&goal=cel01&search> Letöltés dátuma: 2024. augusztus 12.
- Damjanov, J. (szerk.) (1995). *Horvátország–Magyarország: Évszázados irodalmi és képzőművészeti kapcsolatok*. Horvát Irodalmárok Társasága.
- Damjanov, J. (szerk.) (2000). *Horvátország–Magyarország–Európa: Évszázados képzőművészeti kapcsolatok*. Horvátországi Magyar Tudományos és Művészeti Társaság.
- Damjanov, J. (szerk.) (2000). *Zrínyi és Európa I.* Horvátországi Magyar Tudományos és Művészeti Társaság.
- Damjanov, J. (szerk.) (2003). *Zrínyi és Európa II.* Horvátországi Magyar Tudományos és Művészeti Társaság.
- Damjanov-Pintar, L. (1997). *Szálak múltunk szőtteséből: Családi krónika*. HunCro.
- Dobsai, G. (2022). Új év, új lehetőségek és kihívások. *Rovátkák*, 20(1), 3-4.
- Društvo mađarskih znanstvenika i umjetnika u Hrvatskoj. (n.d.). *Izdavaštvo*. <https://www.dmzuh.hr/izdavastvo/> Letöltés dátuma: 2024. augusztus 12.
- Dunai, N. J. (1999). *Szülőföldem, a Drávaszög*. Horvátországi Magyar Tudományos és Művészeti Társaság–Magyar Egyesületek Szövetsége.
- Dunai, N. J. (2004). *Megmaradni*. Horvátországi Magyar Tudományos és Művészeti Társaság.
- F. A. (2024. július 18.). Az első Szabadég: költők. 1. találkozója Csúzán. *Új Magyar Képes Újság*. <https://kepesujsag.com/az-elso-szabadeg-koltok-1-talalkozoja-csuzan/>
- Görömbei, A. (2000). A kisebbségi magyarság és irodalma az ezredvégen. In Bitskey I. & Görömbei A. (szerk.), *Nemzetiségi magyar irodalmak az ezredvégen* (pp. 7-28). Kossuth Egyetemi Kiadó.
- Hall, S. (1997). A kulturális identitásról. In Feischmidt M. (szerk.), *Multikulturalizmus* (pp. 60-85). Osiris–Láthatatlan Kollégium.
- Heic, B. (2009). *Szívem hangjai*. HunCro.
- Herceg, J. (2009). *Leányvári levelek*. HunCro.
- Horvátországi Magyarok Demokratikus Közössége. (n.d.). *A HMDK tagszervezetei*. <https://hmdk.hr/a-hmdk-tagszervezetei/> Letöltés dátuma: 2024. augusztus 12.
- Horvátországi Magyar Oktatási és Művelődési Központ. (n.d. a). *A könyvtárról*. <https://pkcmknjiznica.wordpress.com/o-knjiznici/a-konytarrol/> Letöltés dátuma: 2024. augusztus 12.

- Horvátországi Magyar Oktatási és Művelődési Központ. (n.d. b). *KÉP/ÍRÁS*. <https://pkcmknjiznica.wordpress.com/aktivnosti-tevekenysegek/kep-iras/> Letöltés dátuma: 2024. augusztus 12.
- Illyés, Gy. (1971). Hidas Antal és a többiek. In Illyés Gy., *Hajszálgyökerek* (pp. 267-272). Szépirodalmi Könyvkiadó.
- Katona, I. (1996). *Lábánál holdvilág, fejénél napsugár... Drávaszögi és szlavóniai magyar folklór: Tanulmányok, esszék*. HunCro.
- Komár, Z. (2017). Generációelméletek. *Új Köznevelés*, 73(8-9), 14-16.
- Kontra, F. (2008). *Drávaszögi keresztek*. Életjel–HunCro–Magyar Napló.
- Kontra, F. (2011). *Horvátország magyar irodalma: A kezdetektől napjainkig*. HunCro.
- Kosztolányi, D. (1940). *Összegyűjtött versei*. Révai.
- Kriják, K. (2017). A horvátországi magyar média helyzete. In Apró I. (szerk.), *Határon túli magyar médiumok 2016* (pp. 207-219). Nemzeti Média- és Hírközlési Hatóság Médiatanács Médiatudományi Intézete.
- Lábadi, K. (1994). *Istennek hajlékai a Drávaszögben*. Ráday Gyűjtemény.
- Lábadi, K. (2008). *Élet a háború után: Etnikai, néprajzi és kulturális jelenségek a horvátországi magyarság körében az 1991-es déli szláv háború után*. Munkabeszámoló, OTKA. [http://real.mtak.hu/1349/1/46235\\_ZJ1.pdf](http://real.mtak.hu/1349/1/46235_ZJ1.pdf) Letöltés dátuma: 2024. július 27.
- Lábadi, K. (2012). *Egyházak Alsó-Baranyában és Szlavóniában*. HunCro.
- Magyar Nyelv és Irodalom Tanszék, Eszék. (n.d.). *Honlap* [Facebook oldal]. Facebook. <https://www.facebook.com/magyartanszekeszek> Letöltés dátuma: 2024. szeptember 22.
- Mák, F. (1997). Magyarok Horvátországban. *Magyar Kisebbség*, 3(3-4), 258-278.
- Micheli, T. (2024. június 27.). Novellapályázat: a bírálóbizottság dolgozik, hamarosan kihirdethetik a nyerteseket. *Új Magyar Képes Újság*. <https://kepesujsag.com/novellapalyazat-a-biralobizottsag-dolgozik-hamarosan-kihirdethetik-a-nyerteseket/>
- Micheli, T. (2024. július 18.). Novellapályázat: döntött a bírálóbizottság, megvannak a nyertesek. *Új Magyar Képes Újság*. <https://kepesujsag.com/novellapalyazat-dontott-a-biralobizottsag-megvannak-a-nyertesek/>
- Molnár, M. (2024. május 3.). KÉP/ÍRÁS: klasszikus festmények a diákok szavaival. *Új Magyar Képes Újság*. <https://kepesujsag.com/kep-iras-klasszikus-festmenyek-a-diakok-szavaival/>
- Molnár, M. (2024. május 9.). Koszorúzás a zágrábi Jókai-szobornál, majd családi nap. *Új Magyar Képes Újság*. <https://kepesujsag.com/koszoruzas-a-zagrabi-jokai-szobornal-majd-csaladi-nap/>
- Molnár Ljubić, M. (2014). A horvátországi magyar sajtó és a „Képes Újság”. In Gasparics J. & Ruda G. (szerk.), *Drávaszög és Szlavónia: Adalékok a horvátországi magyarok nyelvéhez és kultúrájához* (pp. 44-52). Muravidék Baráti Kör Kulturális Egyesület.
- MTI. (2024. augusztus 16.). Kölcsey Ferenc születésének 234. évfordulója alkalmából tartottak megemlékezést. *Új Magyar Képes Újság*. <https://kepesujsag.com/kolcsey-ferenc-szulesesenek-234-evforduloja-alkalmabol-tartottak-megemlekezeset/>
- Ong, W. J. (1982). *Orality and Literacy: The Technologizing of the World*. Methuen.
- Općina Kneževi Vinogradi. (n.d.). *Kultúra*. <https://knezevi-vinogradi.hr/hu/kultura/> Letöltés dátuma: 2024. augusztus 12.
- Racsmány, D. (2024. július 22.). Szabadég címmel megtartották a költők első találkozóját Csúzában. *Új Magyar Képes Újság*. <https://kepesujsag.com/szabadeg-cimmel-megtartottak-a-koltok-elso-talalkozojat-csuzan/>
- Racsmány, D. (2024. július 29.). Barkóca kisújságíró-tábort tartottak Kopácson. *Új Magyar Képes Újság*. <https://kepesujsag.com/barkoca-kisujsgiro-tabort-tartottak-kopacson/>
- Republika Hrvatska Državni zavod za statistiku. (n.d.). *Results*. <https://dzs.gov.hr/u-fokusu/popis-2021/popisni-upitnik/english/results/1501> Letöltés dátuma: 2024. augusztus 7.
- Segota, M. (2006). *Csúzai anekdoták és életképek*. HunCro.

Sveučilište Josipa Jurja Strossmayera u Osijeku, Filozofski Fakultet. (n.d.). *Katedra za mađarski jezik i književnost*. <https://www.ffos.unios.hr/katedra-za-madarski-jezik-i-knjizevnost/> Letöltés dátuma: 2024. augusztus 12.

Szerb, A. (n.d.). *Magyar irodalomtörténet*. Magvető.

Tatai, I. (2024. május 9.). Pilinszky-est Eszéken: „Az ember itt kevés a szeretetre”. *Új Magyar Képes Újság*. <https://kepesujsag.com/pilinszky-est-eszeken-az-ember-itt-keves-a-szeretetre/>

Tatai, I. (2024. május 31.) Anyanyelvapolók szemléje Pélmónostoron. *Új Magyar Képes Újság*. <https://kepesujsag.com/anyanyelvapolok-szemleje-pelmonostoron/>

Tatai, I. (2024. szeptember 19.). Radnóti útján, a békéért. *Új Magyar Képes Újság*. <https://kepesujsag.com/radnoti-utjan-a-bekeert/>

Thimár, A. (2001). „A társaság állapotja”: Egy irodalmi intézménytörténeti adatbázis megtervezésének tanulságai. *Irodalomtörténeti Közlemények*, 105(1-2), 90-106.

### **Levéltári forrás**

Magyar Nemzeti Levéltár Baranya Vármegyei Levéltára (MNL BaML): IV. 434. a. Baranya vármegye egyesületi alapszabályainak levéltári gyűjteménye 1868-1949.



Zádori Iván – Nemeskéri Zsolt –  
Kriston-Vizi József – Kis-Pongrácz Tamás

## PINCEHELYI PILLE: EGY 20. SZÁZADI VISELET A 21. SZÁZADBAN

### Absztrakt

A Pincehelyre és a környező településekre jellemző pille-viselet több szempontból figyelemreméltó. A pille története jól illusztrálja a hagyományos paraszti viseletelemek folyamatos változását és fejlődését, mivel a pille a korábbi viseletelemek tovább fejlődéseként csak a 20. század első évtizedeiben alakult ki abban a formában, ahogyan ma is ismerjük. Ez az organikus fejlődés azonban az 1950-es években megtörik, amikor az egyes közösségek elhagyják hagyományos viseletelemeiket, és a pille, más hagyományos ruhaviseletekhez hasonlóan, kikopik a mindennapi használatból. Ezt követően megindul egy új folyamat, a beöltözés, amely bár az eredeti funkciótól eltérően, de mégis biztosítja, hogy ez a különleges viselet ne tűnjön el teljesen, és megmaradjon a következő generációk számára. Kutatásunk során helytörténeti és néprajzi forrásokat használtunk, valamint interjúkat készítettünk a Pincehelyért Egyesület vezetőivel is. Az Egyesület munkájának fontos eredménye, hogy a pille-viselet napjainkra jelentős kulturális szimbólummá válik, amely összeköti a közösséget hagyományaikkal, és helyi és nemzetközi szinten is egyre nagyobb figyelmet kap.

*Kulcsszavak: Pincehely; pille; kulturális örökség*

### Bevezetés

Pincehely egy közel 2000 fős nagyközség Tolna vármegye északi részén a Kapos folyó partján. A terület régóta lakott, a Kapos folyó kiszélesedő, szigetekkel tarkított, mezőgazdasági tevékenységekre és állattenyésztésre is egyaránt lehetőséget biztosító völgye a különböző történeti korokban kedvező feltételeket biztosított az emberi megtelepedésre, a Kapos folyó völgye pedig fontos közlekedési, kereskedelmi útvonalként is működött a térségben.

A mai település Görbő, Gyánt, Pincehely települések összeolvadásával 1930-ban jött létre. A török korban a Kapos folyó egyik szigetén palánkvár épült, a középkorban virágzó települések pedig fokozatosan elnéptelenedtek. A térség 1686-ban szabadult fel a török uralom alól és indult meg az újra település, újraépítés. A birtokos Esterházy-család magyar lakosokkal telepítette be a települést. A mai nagyközség térszerkezete ebben a korban alakult ki, a Kapos folyó egyik partján Pincehely, a másik partján Görbő, illetve a 18-19. század folyamán felépültek a részben ma is látható meghatározó épületek, mint az 1800-as évek elején klasszicista stílusban épült görbői Csehfalvay, később Dőry-kúria, vagy éppen a 1766-ban elkészült műemlék római katolikus templom, vagy éppen a szőlőhegyen álló, szintén a 18. századból származó Nepomuki Szent János-kápolna.

A ma is álló kúriaépület Csehfalvay Ferenc alispánsága alatt (alispáni) hivatalként működött, ahol Vörösmarty Mihály 1822-23-ban joggyakornok volt. Vörösmarty Mihály

pincehelyi, illetve görbői tartózkodása alatt kezdte írni a „Zalán futása” című eposzát, illetve a korábban említett római katolikus templomról is szól egy verse, az 1823-ban írt, „A templomba záratásomkor”. A költő későbbi ikonná válása okán természetes, hogy a mai Pincehely kultúrájában kiemelkedő szerepe van Vörösmarty emlékezetének, akit a falu egy kis részben magáénak tud. Ezért is van utca elnevezve róla (de még mezőgazdasági szövetkezet is), áll ott mellszobra, emlékszobát alakítottak ki egykori lakó-, illetve szolgálati helyén, s rendeztek emlékünnepeket a szobor avatásakor.

A 18. században Pincehely mezőváros Tolna vármegye egyik legnépesebb települése volt. A gazdasági fejlődés és fellendülés a 19. században is folytatódott, az egyre inkább ipari és kereskedelmi központként működő település a 1880-as években a Pécs-Budapest vasúti fővonal megépítésével bekapcsolódott az ország közlekedési és kereskedelmi vérkeringésébe is. A gazdasági fejlődésben fontos szerepet játszott Görbő és Pincehely zsidó lakossága. A helyi zsidóság elsősorban iparral és kereskedelemmel foglalkozott. A főleg a görbői részen élő közösségnek zsinagógája, iskolája is volt. Ahogyan más magyarországi település sem, úgy Pincehely zsidó lakossága sem kerülhette el a holokausztot. A helyi gettóból 126 embert deportáltak, ebből 22 tért vissza. (HDKE, 2024) Ma már nem élnek zsidók a településen, az 1840-ben épült zsinagógát a II. világháború után lebontották, meglévő temetőjük és a vármegyében elsőként itt elhelyezett ún. „botlató kövek” azonban a mai napig emlékeztetnek az egykor itt élt virágzó zsidó közösségre. 1942-ben a Szent Orsolya-rend internátust hozott létre Pincehelyen, amely a rend 1950-es feloszlásáig működött, az államosított épület pedig ezt követően kórházként használták.

A gazdasági, társadalmi fejlődés ellenére Pincehely és a Kapos-mente településeinek parasztsága az 1940-es, 1950-es évekig megőrizte a hagyományos népi kultúra egy-egy elemét. Ez természetesen az ország más vidékein, településein is hasonlóképpen zajlott, azonban e kultúra egy érdekes viseleti eleme, a Pincehelyre és a környező településekre jellemző pille-viselet sok szempontból is figyelemreméltó. A pille története, bár elő pillantásra úgy tűnhet, hogy viselése mindig is jelen volt a környék településein, jól mutatja a hagyományos paraszti viseletelemek folyamatos változását, alakulását, hiszen a pille korábbi viseletelemek tovább fejlődése eredményeképpen csak a 20. század első évtizedeiben alakult olyan formára, ahogyan azt ma is ismerjük. Ez az organikus fejlődés azonban a kivetkezés során, amikor az egyes közösségek elhagyják hagyományos viseletelemeiket, megtörik a z 1950-es években, és más hagyományos ruhaviseletekhez hasonlóan kikopik a mindennapi használatból. Ezt követően azonban megtörténik a beöltözés, amely ugyan az eredeti funkcióktól már eltérően, de mégis azt eredményezi, hogy ez a különleges, csak erre a térségre jellemző viselet nem tűnik el teljesen és megmarad a következő generációknak.

Az elmúlt időszakban, hála a Pincehelyért Egyesület lelkes és fáradhatatlan tevékenységének, egyre inkább az látszik, hogy a pille megtalálja méltó helyét Tolna vármegye és Magyarország kulturális palettáján. A hazai láthatóság növekedése - a pillével kapcsolatos rendezvények, konferencia-események – mellett külföldi érdeklődés is mutatkozik e helyi kulturális örökség iránt: 2023-ban a japán Meisei Egyetem oktatói és hallgatói az Eötvös Loránd Tudományegyetem (ELTE) és a Pécsi Tudományegyetem

Kultúratudományi, Pedagógusképző és Vidékfejlesztési Kar (PTE KPVK) hallgatóival és kollégáival együtt vettek részt Pincehelyért Egyesület által szervezett kulturális terepgyakorlaton, melynek eredményei az eddigieknél szélesebb nyilvánosságot eredményeznek a pillének. A pincehelyi, illetve a Kapos-menti pille viselet múltjának, jelenének és jövőjének feltérképezése érdekében Kuvik Istvánnéval, a Pincehelyért Egyesület vezetőjével, és Vódlai Bencével, a Pincehelyért Egyesület alelnökével készítettünk interjút, melyek részleteit a jelen tanulmányban is szerepeltetjük. Adatközlőink eltérő generációkat képviselnek, és jóval a kivetkőzés után kezdenek el foglalkozni a korábbi hagyományok felkutatásával, ápolásával. Jelen tanulmányunkban a pillével kapcsolatos kutatási eredményeinket mutatjuk be, egy 20. századi viselet szerepét, jelentőségét és lehetőségeit vizsgálva a 21. században.

### **A kutatás módszertana**

A kutatás során a pille-viselet történetének, jelentőségének és jelenkori szerepének feltérképezésére több módszert is alkalmaztunk. A kutatás alapját helytörténeti és néprajzi források képezik, amelyek részletes információkat nyújtanak a pille-viselet kialakulásáról és történetéről. Elsősorban a Kapos-Koppány vidékének néprajzáról, népviseletéről, illetve Pincehelyről szóló könyveket, tanulmányokat, és korabeli dokumentumokat igyekeztünk felkutatni, hogy megértsük e sajátos helyi női viselet-elem evolúcióját és annak társadalmi, kulturális kontextusát. Kutatásunk célja e folyamat feltérképezésén túl annak feltárása, hogy milyen feltételek teljesülése esetén kerülhet sor e különleges viseletem fennmaradására és tovább élésére a 21. században. Hipotéziseink szorosan kapcsolódnak a kutatás céljaihoz: feltételezzük, hogy a beöltözés folyamata biztosítja, hogy ez a különleges viselet ne tűnjön el teljesen, és megmaradjon a következő generációk számára, illetve feltételezzük, hogy a pille-viselet Pincehelyen és a környék településein a 21. században jelentős kulturális szimbólummá válik, amely összeköti a közösséget hagyományokkal, és helyi és nemzetközi szinten is egyre nagyobb figyelmet kap.

Kvalitatív kutatási módszerként félig strukturált interjúkat készítettünk a Pincehelyért Egyesület vezetőivel. Az interjúk során arra is lehetőségünk nyílt, hogy több generáció véleményét is megismerjük, így biztosítva a történeti folyamatok és az egyéni tapasztalatok széles körű feltárását. Az interjúk segítségével mélyebb betekintést nyertünk a pille-viselet személyes és közösségi jelentőségébe. 2023 őszén japán és magyar egyetemi hallgatók és oktatók vettek részt a Pincehelyen szervezett kulturális terepgyakorlaton. A terepgyakorlat lehetőséget biztosított arra, hogy a résztvevők első kézből tapasztalják meg a pille-viselet kultúráját, és közvetlen kapcsolatba kerüljenek a helyi közösséggel. 2023-2024 során személyes pincehelyi látogatásaink során gyűjtött adatok és megfigyelések jelentősen hozzájárultak a kutatás eredményeihez, betekintést nyújtva abba, hogyan élnek meg és ápolják a helyiek a pille hagyományát, valamint hogyan integrálják azt a modern kulturális eseményekbe. E módszerek együttes alkalmazása révén átfogó képet nyertünk a pille-viselet történetéről, jelentőségéről és jelenkori szerepéről, melyet a következő fejezetekben részletesen bemutatunk.

## Változó korok, változó viseletek

Tanulmányunknak nem kitűzött célja teljes egészében jellemezni, illetve bemutatni a népviseletek kialakulását és a különböző történeti korokon átívelő változásait. Az viszont igen, hogy felhívjuk arra a figyelmet, amit általában hagyományos népviseletnek tekintünk, minden esetben az adott kor és hely gazdasági, társadalmi folyamatainak függvényében értelmezhető, másrészt időben sem tekinthető statikusnak. Természetesen előfordulhat olyan helyzet, hogy viszonylag hosszabb perióduson keresztül mutat állandóságot az adott közösséget jellemző öltözködés és ruházat, azonban az érintett közösségek, illetve az egyének társadalmi helyzetének, jövedelmének, körülményeinek, hagyományainak megváltozásával, vagy akár külső hatások miatt viszonylag rövid időn belül megváltozhat. Érdeemes azt is megjegyezni, hogy a több évszázaddal ezelőtti viseletekről nem minden esetben rendelkezünk pontos információkkal, tulajdonképpen a modern kor hajnala óta tekinthető jól dokumentáltak a hazai parasztság öltözködési kultúrája és ennek változásai. A korai paraszti öltözködést az általánosságban az egyszerűség, praktikusság, funkcionalitás, az egyszerű anyagok és formák használata jellemezte, ugyanakkor gazdasági, társadalmi krízisek során az öltözködés is rendszerint szegényesebbé vált.

*„A magyar népviseletek, valamint szabásuk és díszítésük egyes részletei a felsőbb társadalmi osztályok ruházkodásának történelmileg különböző korszakaiból, a keleti-nyugati hatások földrajzilag különböző irányából és a saját megoldások hármas forrásából tevődtek össze. A kulturális, társadalmi és gazdasági korlátok eredményeképpen a mindenkori stílusirányok csak késve, gyengébben és ezért módosítva kerülhettek a parasztsághoz, így az egyes korszakokra jellemző öltözeti stílusok elemei — mint távoli visszhangok — a paraszti öltözetben is megtalálhatók. S ott a parasztság önálló, sajátéletének lehetőségeiből, saját életszemléletéből fakadó ötleteivel, megoldásaival ötvöződtek össze. Ezek a paraszti megoldások annál nagyobb számúak és annál erőteljesebbek, mennél távolabb találja anyagilag és kulturálisan egy-egy kor a parasztságot a felsőbb társadalmi osztályok teremtette történeti stílusoktól. A korszakonként egységes kultúra és az ezen a kereten belül variánsképpen fejlődő paraszti kultúra viszonyát az azonosság és a különbözővé tevő távolság egyensúlya alakította ki.”* – írja Gáborján Alice (Gáborján, 1976).

A 19. században bekövetkező gazdasági, társadalmi változások és ezzel párhuzamosan a lassan kedvezőbbé váló anyagi feltételek a népviseletek kivirágzását eredményezték, ráadásul ez egybeesett azzal, hogy fokozatosan egyre nagyobb társadalmi figyelem fordult a paraszti hagyományok felé, így az egyre díszesebbé és színesebbé váló, a házilag előállított anyagok mellett, illetve helyett már kézműves és ipari anyagokat is felhasználó, bonyolultabb szabásmintákat használó és egyre több ruhadarabból álló „hagyományos” paraszti viselet felé is, amelynek folyamatos formálódását természetesen más társadalmi rétegek, csoportok viselete és a divat is egyre inkább alakította. Ki kell tehát emelni e három elem – az ipari termelés jelentette ruházati termék alapanyag gazdagodása, hozzáférhetőbbé válása, a társadalmi figyelem és a parasztság anyagi gyarapodása – egyidejűségét.

Összességében elmondható, hogy a napjainkban hagyományos népviseletnek tekintett öltözködés a 19. század folyamán – részben a korábbi hagyományos viselet tovább fejlődésével –, ahogyan Gáborján Alice fogalmaz, *„gazdasági, kulturális és társadalmi körülmények – korlátok – összejátszásának eredményeként alakultak ki”* (Gáborján, 1976). Az így

kialakult népviselet azonban nem tekinthető statikusnak, és lényegében az 1920-as, 1930-as években egyre intenzívebben jelentkező kivetkőzésig, majd az ezt követő viseletelhagyásig folyamatosan változik, alakul, fejlődik.

Az ünnepek és hétköznapi viselete természetesen különbözik egymástól, mint ahogyan a felhasznált anyagok, minták és alkalmazott színek is különbözőek a női és férfi viseletek esetében, a különböző életkorban és életesemények függvényében, így az öltözködés mellett, hogy az adott közösség kultúrájáról, anyagi helyzetéről, szokásairól, hagyományokhoz való viszonyáról is tájékoztat, egyben fontos információkkal, jelentéstartalommal szolgál viselőjük társadalmi státuszáról, közösségekben betöltött szerepéről és élethelyzetéről is. *„Ahogyan az egyes területek viseleteinek kivirágzási ideje más és más, úgy különböző az e viseleteket alkotó ruhadarabok divatjának időpontja és élettartama is”* (Gáborján, 1976). Az egyes közösségek által viselt és használt ruhadarabok más közösségek öltözködési szokásaira, jellegzetességeire is hatást gyakorolhatnak: ez történik a következőkben részletesen is bemutatásra kerülő pillevisellel is.

Az 1920-as, 1930-as években egyre fokozottabban jelentkező kivetkőzés szintén a parasztság gazdasági, társadalmi helyzetének javulásával függ össze. Ennek hatása kettős: egyrészt a kedvezőbb anyagi feltételek lehetővé teszik drágább alapanyagok és díszítőelemek használatát, másrészt könnyebbé teszik a hagyományos ruhadarabok elhagyását is. Fülemile Ágnes szerint *„egyrészt a paraszti viselet fénykorát élő falvakban a viselet felvirágzása, kiszínesedése, túldíszítetté válása figyelhető meg. De ugyanakkor ezeken a helyeken erre az időre tehető a kivetkőzés gondolatának felvetődése is, bár még csak szórványos, egyedi kísérletekkel. Más polgárosultabb vidékeken ez a kivetkőzés tömegessé válásának legfőbb korszaka. Harmadrészt egy radikális divatváltás figyelhető meg országszerte a népviseletes falvakban. (új esztétikum, új alakadás, új öltözetdarabok elterjedése)”* (Fülemile, 1991).

E folyamatok különösen érdekesen alakulnak olyan, elsősorban nagyobb, gazdasági, kereskedelmi és/vagy ipari központként is funkcionáló településeken, ahol a hagyományos „divatot” követő parasztság mellett jelentős a polgárság és az iparos rétegek száma és aránya.

A kivetkőzés elsősorban a fiatalabb generációknál és a férfiaknál figyelhető meg markánsabban, és nem jelenti azonnal a teljes hagyományos viselet egyik napról a másikra történő lecserélését, a paraszti öltözet elhagyását, sőt, egy-egy elem, néhány ruhadarab megmaradása még a viseletelhagyást követően is megfigyelhető néhány közösségben. E folyamatokat a II. világháborút követő jelentős gazdasági, társadalmi és politikai változások tovább erősítik és megtörténik a hagyományos paraszti életmód radikális átalakulása, amely a közösségek jelentős részében az 1950-es, 1960-as évekre tömeges viseletelhagyáshoz vezet. Ez azonban nem teljes körű, hiszen az idősebb generációk tovább hordhatnak egy-egy ruhadarabot, másrészt az egyes viseletdarabok hagyományos jelentéstartalma és funkciói (és néhány esetben a használt anyagok, díszek) is rendszerint módosulnak.

Az adott közösségek hagyományokhoz való kapcsolatának, viszonyának függvényében az 1970-es, 1980-as évektől sor kerülhet a beöltözésre vagy visszaöltözésre, ez azonban az eredeti szerepektől, funkcióktól jellemzően jelentősen eltér, eseti jellegű és nagyrészt

a közösség hagyományos és folytonos, vagy felújított és újra konstruált eseményeihez (lakodalmak, egyházi ünnepek, szüreti bál stb.) kötődik, amely egyes népviseletelemek fennmaradását, tovább élését jelenti még a 21. században is. Csak leírva – ám akkor annál inkább –, szisztematikus tárgyalásban igazán előtűnő, hogy milyen kevés idő telik el a kivetkezés és a – már módosult tartalommal való beöltözés – között. Utóbbi az első pillanattól a helykeresés állapotában van – a beöltözés hol komoly dolog (emlékezés, családi hagyomány) hol játék (maskara, farsangi, szüreti jelmez). Ám a két esemény közötti időbeli rövidség jól mutatja a közösség átmenetileg talán elfelejteni akart, de meg nem szűnt igényét helyi identitás meglétére, megőrzésére. Épp abból is világossá válik ez az igény, hogy a beöltözés döntően elhagy minden funkcionális, illetve státuszjelölő elemet és csak a sajátos, a „miénk” megmutatása a szándéka. A mindennapi ruházatkodás multikulturalista egyeduralma (a divat) egyértelmű. A „széles közönség” is csak, mint unikális esztétikumra és egyedítő jegyre kíváncsi, amikor figyelme a hagyományos viseletek felé fordul, gyakran nem téve különbséget a nemzeti és a más népek viselete között.

### **Pille a Kapos mentén**

A korábban részletezett viseletváltozások Pincehelyen és a Kapos-mente településein is megfigyelhetők. A Koppány és a Kapos folyók által behatárolt, korábban mocsaras, vízjárta terület a korlátozott közlekedési, elérhetőségi lehetőségek miatt elkülönült a Kapos folyó másik, déli oldalán található településektől, sajátos népi kultúrát kialakítva a környék falvaiban. Ezen a településeken alakult ki és terjedt el a pille-viselet, a katolikus menyecskek kontyra helyezett fejdísz.

*„A pille településenként részben eltérő, ám az alapelve mindegyik faluban ugyanaz. Kezdetben a forma és az anyag is egyszerűbb volt, egyszínű, lógós selyem pillét használtak, később ezeket hímezték is. Idővel a hímezett kendőt a keménypapírból készült szögletes kontydobozra rögzítették. A lelógó sarkokat eleinte hagyták lógni, később szárnyyszerű alakot igyekeztek kialakítani belőlük keménypapír behelyezésével. Innen kapta a fejviselet a nevét, hiszen a kialakult fejdísz a lepkére, pillére hasonlított. Anyaga a '40-es évekre kibővült, már kasmír, brokát selyem, szatén, taftselyem voltak, melyek színei és díszei a viselt ruha színéhez illeszkedtek. Ezt a viseletet a fiatal házas nők hordták.”* (Pillés vidék, 2024)

A pille természetesen nem előzmények nélküli népi viselet a Kapos-mente 17 településén, az ország más vidékein jellemző, hogy a kontyba kötött hajra kontyruha, díszített fejcspike és kendő került, azonban a vizsgált területen az 1910-es, 1920-as évektől kezdve a korábban széles körben használt pillekendőből kialakuló divat sajátos és csak ezen a vidéken jellemző változást eredményezett a női ünnepi viseletben. *„A fejkendő lehetett kasmír, selyem, vagy „bécsi piros”. A fejkendők általában nagyobbak voltak valamivel, mint amit a kendőkötés megkívánt, ezért négybe vágva kisebbre varrták ezeket. A kendőt hátul a tarkón kötötték meg, két szárnyát pedig kétfelől, mint a „pille szárnya” rendezték el, mely főként a merevebb tartású selymekendőknél sikerült. A 20-as évek vége felé alakult ki ebből a kendőkötésből a pille.”* (Döbrököz Község Önkormányzata, 2024)

*„Amíg nem megy férjhez a lány, addig nem volt pille, csak szalag a hajban, általában olyan színű, mint a szoknya. Amikor férjhez mentek, és ez régen sokkal korábban, 15, 16, 17 éves korukban történt, akkor a lakodalom estjén került a pille a menyecske fejére. Utána, így*

*szól a szabály, az első gyermek megszületéséig, vagy maximum 40 éves korig hordták, utána fejkendőket viseltek.” (K. I.-né)*

A pille-viselet a környék településein az 1930-as, 1940-es években élte fénykorát. A pilléket általában helyi, ügyes kezű asszonyok készítették, akik ezzel foglalkoztak, tehát nem készítette mindenki a pillét sajátkezűleg. A múlt század első felében készített fejdísz-változatok fokozatosan ékeesebbé, díszesebbé, és „bonyolultabbá” váltak, díszítésben tükröződött az anyagi helyzet, de az is fontos volt, hogy passzoljon a ruházat többi részéhez. Az egyes településeken elterjedt formák, felhasznált anyagok és díszítések eltéréseket, helyi sajátosságokat mutatnak, amely alapján viselőjükről egyértelműen kiderült, hogy melyik településről származik.

Az 1950-es években a Kapos-mente településeit sem kerülték el a korábban részletezett gazdasági, társadalmi és politikai változások, amelyek eredményeképpen egyre nagyobb lendületet kapott a kivetkőzés. *„Kecskeméten születtem 1962-ben, de kétéves koromban örökbe lettem fogadva, de Pincehelynél jobb helyre nem is kerülhettem volna. Amióta az eszemet tudom és visszaemlékszem, nem volt jellemző hagyományos viselet. Volt egy-két igazi nénike, aki még a régi ruhákban, a bő szoknyában járt a misére. Ők amíg éltek, az abban jártak...A kivetkőzés a II. világháború után már erőteljes lehetett. Anyu iparoslány volt, mert a nagypapám suszter volt. Ő sosem volt bőszoknyás, mert voltak az iparoslányok és a parasztlányok, akik a pillét és a brokátselymet viselték, de az iparoslányok sohasem hordtak bő szoknyát. Anyu tehát szűkszoknyás volt, de a nagynéném bőszoknyás. Ez azonban nem jelentette azt, hogy megtartották a korábbi viseleteket, volt, szétszedték, például a szoknyát sötétítőfüggönynek. Nagyon sok régi ruha így megsemmisült, mert felhasználták másra.” (K. I.-né)*

Az általunk készített interjúkból világosan kiderül, hogy Pincehely esetében a helyi közösség viselete már a kivetkőzés előtt sem volt egységes, a helyi parasztság viselete markánsan elkülönült az interjúkban iparosként meghatározott polgárosultabb rétegek öltözködésétől. Érdekes azonban, hogy a hagyományosnak tekintett paraszti viselet sem volt statikus: *„Pincehelyen a kivetkőzés nagyjából egy időben történhetett a férfiaknál és a nőknél, bár az időseknek ilyen kérdést nem tettünk fel. A bőgatyás viseletet már a múlt század fordulóján felváltotta a posztóviselet, bricsesz nadrág, és ebből azért nem volt annyira nehéz kivetkőzni, és talán olyan látványos, mint a nők esetében. Ezek a változások alapvetően az egyes generációkhoz kötődő változások is lehettek. A bő nadrágos viselet – a Pincehelyről szóló Hegedűs Gyula bácsi könyvében is megtalálható, volt egy bácsi, aki még az 1950-es években is – utolsóként a generációjából - így járt.” (K.I.-né)*

A kivetkőzést követően az 1960-as, 1970-es években Pincehelyen is csak nyomokban marad meg a korábbi paraszti viselet, mint ahogyan a paraszti kultúra más elemei is folyamatosan kikopnak a mindennapokból. *„Van egy elég hosszú kihagyás. A pillét csak úgy láttuk, iskolás koromban, hogy hoztak be ruhákat az iskolába és én és néhány osztálytársam beöltöztünk a népviseletbe. De csak azért, mert éppen erről volt szó az órán, és akkor mi beöltöztünk. Nem hordták és nem is vették elő, persze volt egy-két alkalom, mint például a lakodalmas, vagy a szüreti fesztiválok is előkerültek a régi darabok, akinek nem volt, kölcsönkért.” (K. I.-né).*

Voltaképpen az itt elhangzó kronológia kiválóan mutatja a bizonytalanságot e viseletek sorsát illetően, de azt is, hogy alkalmanként előkerülve, búvópatakként kontinuuosan hordozza a közösség az erről való tudást. A szocializmus jelentette gazdasági, társadalmi változások jelentősen átformálják a helyi közösség működését és életét, szokásait, hagyományait, megváltoztatva és átalakítva a korábbi jellegzetességeket, amelyre adatközlőink egyfajta nosztalgiával emlékeznek vissza.

*„1972-ben épült a kockaházunk, előtte hagyományos parasztházban laktunk, elől volt a tiszta szoba, amit nem használtunk, bevetett ágyak voltak, ágyneműk a szekrényben. Ahogy beléptünk, ott volt egy asztal, azon volt mindig a fenyőfa, alatta pedig egy véka, amiben szalma és kukorica volt, azért, ahogyan anyukám mondta, hogy Jézus számára tudjon enni. Volt egy-két dísz a karácsonyfán, pattogatott kukorica felfűzve, dió becsomagolva fényes papírba, el szoktuk rakni a csokipapírokat, Sportszeletet, vagy a Vadász szeletet, mikor melyiket ettük... Amikor ősszel meghozták a kukoricát, mondjuk a szomszédba, és megláttuk, szó nélkül mentünk segíteni a szomszédnak, tehát összefogtak. Ez most már nincs. Ez, hogy hetekig nem is látom a szomszédomat, nem kérdezik meg, hogy élsz-e vagy halsz-e, vagy hogy érzed magad, de régen, ha ugattak a kutyák, megnézték, hogy ki keres, miért keres. Mint a disznóvágás, a szomszédok jöttek és segítettek, de mi is mentünk segíteni. Ez az összefogás már nincs.” (K. I.-né)*

### **Pille-újjászületés Pincehelyen**

A kivetkőzés után a pillék azonban - szerencsére - nem tűntek el teljesen. Ebben Pincehely esetében is nagy szerepe van néhány olyan személynek, akik folyamatosan igyekeztek, illetve igyekeznek foglalkozni a még meglévő hagyományelemek felkutatásával megőrzésével és bemutatásával: *„Horváth Annuska néni, aki a pincehelyi iskolában volt pedagógus, ő kezdte a múzeum részt is, a helytörténeti gyűjteményt és a Vörösmarty szobát, ő kezdte tehát el, és mi ezt a hagyatékat igyekszünk tovább vinni. Rajta kívül is mindig volt azért valaki a közösségből, akinek ez fontos volt.” (K. I.-né)* *„1970-es, 1980-as években egyfajta szokás volt babák helyi népviseletbe öltöztetése, kis, mini pillével, amit kitettek az első szobába, tehát azokban az időkben, amikor nem hordták, így is tovább tudott élni. Fontosnak tartották, már nem hordott, már nem élő hagyományt mégis valahogy meg akarták őrizni.” (V. B.)*



1. ábra: Pillék a pinchehelyi helytörténeti gyűjteményben



*Forrás: szerzők saját felvétele*

2. ábra: Népviseletbe öltöztetett babák a pinchehelyi helytörténeti gyűjtemény anyagából



*Forrás: szerzők saját felvétele*

Pincehelyen 1997-ben alakult meg a Pincehelyért Egyesület, és még ebben az évben felmerült, hogy legyen újra hagyományőrző táncsoport is a településen. A táncsoport kezdetben az Egyesület keretein belül működött, az egyesületi célkitűzésekhez hasonló célokat próbálva megvalósítani, amelyben fontos szerepet játszanak a hagyományok, a viselet és természetesen a pille is. A pille-hagyományok megőrzése azonban nem az eredeti funkciók visszaállítására irányul, hanem elsősorban arra, hogy ez a különleges viselet ne merüljön teljesen feledésbe, ezért érdemes minden olyan lehetőséget, eseményt, rendezvényt megragadni, ahol valamilyen formában sor kerülhet a beöltözésre, illetve a pille-hagyományok megosztására és népszerűsítésére. *„Kapos-Koppány menti viselet a pille, 17 községben volt megtalálható. Formájában vannak eltérések, de a leghelyesebb a pincehelyi. A 2000-es évek elején kezdtem én is és az Egyesület is jobban foglalkozni ezzel a különleges ruhadarabbal, időt, energiát erre fordítani, hogy ne hogy elveszzen és megmaradjon az utókornak. Nagyon sokszor kaptam azt a kritikát vagy azt a vádat, hogy én miért teszem fel a pillét? Az a baj, ha én nem teszem fel, pedig tudom a szabályokat, ha a fiatalok nem teszik fel, valakinek meg kell mutatni. A pilléket, még a mai napig van, aki annyira őrzi, hogy nem is adja oda. Nem tudom, hogy hány darab lehet a faluban. Van, aki dobozban, üveg mögött őrzi, lehet, hogy ha éri valami őket, akkor majd megkapjuk, de nem tudom... Vannak régi pilléink, a kiállításokon a pillesarokban, de mindig reménykedem, hogy hátha még kapunk.”* (K. I.-né)

Az Egyesület a megalakulás óta eltelt közel három évtizedben folyamatosan igyekszik megőrizni és ápolni a népi kultúra hagyományait és szerencsére folyamatosan vannak olyanok, akik ezt a tevékenységet fontosnak tartják. A közel 2000 fős lakosságnak azonban csak egy részét érdeklik, illetve mozgatják meg ezek a kezdeményezések, annak ellenére, hogy a lakosság jelentős része tősgyökeres pincehelyi, akiknek akár fontos is lehetne a népi kultúra és a közösség hagyományai. *„Ha mi nem mozgatjuk a motort, akkor a falu olyan nagyon nem mozgolódik. Nem lehet azt mondani, hogy túlzottan érdeklődők, de azt sem lehet mondani, hogy hátráltatnák, vagy visszahúznák. Hallgatólagosan elfogadják, amit csinálunk. Amiben részt kell venni, abban azért részt vesznek, ahová várunk embereket, oda jobbra eljönnek, meg vannak azért olyanok is a településen, akik fontosnak érzik, magukénak érzik és fel is veszik, akik szívesen beöltöznek és ezeket az alkalmakat kihasználják, de ez csak egy kisebb réteg. Olyan is van, akinek több ruhája is van, régi képek alapján varratott magának és több új, a ruhákhoz illő pilléje is. A pillén kívül többször szerveztünk hagyományos aratónapot, volt arató felvonulás is, aratás nélkül, de mindenki elővette a szerszámokat. Én nagyon szeretném a kukoricafosztást is, régi álmodom egy tollfosztás. Anyukámtól hallottam ezekről történeteket és jó lenne ezeket feleleveníteni, hogy a fiatalok is lássák, hogy ez mi munka. A faluban működik az Eszterlánc néptáncsoport, óvodától kezdve 23 éves korig. Ők bármiben szívesen részt vesznek és bevonhatók. A faluból azért vannak, akik szeretnek beöltözni és magukat megmutatni. Vagyunk 2000-ren, és ha 100 fő összejön, az már nagyon jó, az már egy arató menet.”* (K. I.-né)

*„Fontos, hogy megismertessük és népszerűsítsük a hagyományokat. Ez is olyan, ha kiöntünk egy marék búzát, egy pár akkor ki is nő. Ezért próbáljuk, hogy legyen egy pár ember, akit majd érdekelni fog, aki tudja, hogy miről szól és aki tud foglalkozni vele. Persze nem is biztos, hogy mindenkit érdekel és rááll erre a gondolkodásra és nem is biztos, hogy érdekli. A*

*lényeg, hogy aki be tudja fogadni, az tudjon is vele mit kezdeni. Szerencsére vannak azért a településen olyanok, akiknek ez fontos. És akiknek ezek a régi dolgok fontosak, azoknak fontos lehet a népviselet, az öltözködés és a pille is. Ha minden hölgy kapna egy pillét, akkor sem lehetne mindenkit bekapcsolni, hiszen nem mindenkit érdekelnek ezek a dolgok és a hagyományőrzés.” (V. B.)*

A pille népszerűsítése azonban nem csak a különböző eseményeken, rendezvényeken történő beöltözés formájában valósul meg. Az Egyesület és a település 2015-től rendezi meg a pillefesztivált, amelyen nem csak Pincehely, hanem a többi pillés község is részt vesz. *„A pillefesztivált 2015-ben kezdtük, akkor voltak a legtöbben. A 16 pillés községből akkor talán itt volt 12. Akkor szerintem nagyon kíváncsi volt mindenki, hogy miről is fog szólni ez a pillefesztivál. Most rendeztük a hatodikat, a cél az, hogy a többi pillés község is lássa, hogy ide érdemes eljönni. A pille már bent van a Tolna megyei értéktárban. Azt is szeretnénk, hogy Tolnaikum legyen belőle, tehát jövőre kimenjünk a megyei napon és nem egyedül, hanem a többi pillés községgel közösen, az ő támogatásukkal, hozzájárulásukkal. Ha már Tolnaikum lenne, utána jön az országos szint, megérdemelné a pille, hogy ez országos értéktárba bekerüljön.” (K. I.-né)*

Adatközlőink egyetértenek abban, hogy a pillét eredeti formájában és funkciójában a 21. században már nem lehet és talán nem is érdemes visszahozni. Az azonban fontos, hogy értékként, egy korábbi kor egyfajta lenyomataként megmaradjon a következő generációk számára, megragadva minden lehetőséget a pille népszerűsítésére. Lényeges azonban megjegyezni azt is, hogy bár a pille tekinthető a legfontosabb helyi kulturális értéknek, emellett érdemes odafigyelni és foglalkozni más hagyomány-elemek felelevenítésével és megőrzésével is. Természetesen ezek a hagyományok sem igazán élő tradíciók, de egy-egy szokást, emléket, hagyományt vissza lehet hozni, ha a közösség részéről megvan a fogadókészség. *„Visszahozni viseletként a pillét nem lehet, rendezvényeken kívül nem veszik fel. Senki nem hordja, de mindenki tudja, hogy mikor, és hogyan kellene hordani. Nem járnak utána, nem foglalkoznak vele a mindennapokban, de ha megkérjük őket, akkor felteszik a pillét. Ezért minden eseményt, lehetőséget igyekszünk kihasználni, ahol meg tudjuk mutatni a pillét. Óvodás kortól táncolnak a gyerekek az Eszterláncban, és ha már valaki ott felveszi, akkor minden bizonnyal később is fel fogja venni és fontos lesz neki. Az a cél, hogy megszerettetni velük és átadni a következő generációknak, tehát ez az, amivel foglalkozunk.” (K. I.-né)*

A Pincehelyen (és a környék többi pillés településén) található pillék nagyrészt a régi, megőrzött vagy fellelt pillék, a „pille-reneszánsz” jelen pillanatban nem jelent tömeges új pille készítést és gyártást. Fontos azonban megjegyezni, hogy Pincehelyen van egy helyi pillekészítő, aki a régi pillék mintájára új pilléket készít. Az Egyesület igyekszik segítséget nyújtani a pillék zsúriztatásában, és az adatközlők szeretnék, ha népi iparművész lenne pár éven belül. Az egyesületi tervek között szerepel egy pillekészítő szakkör szervezése is, ahová meg lehet majd hívni a környék pillekészítőit, ahol van anyag, karton, és akkor mindenki el tudná készíteni a saját pilléjét, vagy olyat, amelyet szeretne. Ezek a pillék azonban már nem „igazi” pillék, hanem csak utánzatok, *„mert olyan anyagok már nincsenek, ez tulajdonképpen utánzat, mert olyat már nem lehet, mint ami régen volt, olyat már nem.” (K. I.-né)* Amikor tehát arról faggatjuk a pille iránt elkötelezett interjúalanyainkat,

hogy voltaképpen mi teszi a pillét pillévé, miért állítják ilyen határozottan, hogy a ma készülő pillék már nem olyanok, mint a régiék, kisebbsajta tanácstalanság lesz úrrá rajtuk. Kiválóan mutatja ez azt, hogy a pille, úgy is, mint produktum és úgy is, mint helyi szimbólum épp határhelyzetben van. Még nem egyszerű tárgy (marketing elem), hiszen még őrzi „szentségét”, érinthetlenségét a régi, az igazi pille az „utánzattal” szemben, de már jelentkezik az igény a saját, frissen készített pillére. Utóbbi megjelenése nagyban segítheti a fiatalok bevonódását a pille hagyományba, de ehhez az idősebb generációnak, aki még birtokolja a valódi pillét, ki kell engednie kezéből ezt a privilégiumot és legitimitást kell adnia az újonnan készült pilléknek is.

Az Egyesület – a helyi önkormányzat támogatásával és pályázati forrásokból – természetesen nem csak a pillével foglalkozik, farsangi bált, búcsút és szüreti fesztivált is szerveznek, valamint fontos prioritás a népi hagyományok megőrzése mellett más helyi kulturális emlékek ápolása is. *„A helyi kulturális kínálat fontos eleme Vörösmarty Mihály, aki itt élt másfél évig és itt kezdte írni a Zalán futását. A görbői kúriában látható kiállítás és a ház rendbetétele fontos eredmény, azonban akkora igény viszont nincs rá, hogy valaki itt üljön akár egy órát is. Van, amikor hetekig senki erre sem néz. Múzeummá nem tudjuk fejleszteni, komoly feltételei vannak, tehát megmarad emlékszobának és helytörténeti gyűjteménynek. Évek óta szeretnénk egy tájházat. De kell főépítész állásfoglalás, hogy melyik épület alkalmas erre a célra... A hagyományos szüreti felvonulás is nagyon sokat változott. Ha az eredeti formában és szokásokkal szeretnénk megvalósítani, már nem tudnánk. Nincsenek már lovak a faluban, kocsink sincs, fiatalok sem, akiknek van párja. Így talán húszan lennénk, ezért inkább elfogadjuk azt, hogy ez azoknak a bulija, akik érdeklődnek a rendezvény iránt és fontosnak tartják ezt. A 2000 lakosból talán 150-200 a 18 év alatti. És aki elmegy valahova tanulni, az már nem biztos, hogy visszajön. A demográfiai folyamatokat nem mi fogjuk megoldani, inkább arra próbálunk figyelni, hogy akik vannak, azoknak mi az érdeklődése és hogyan lehet őket megszólítani, vagy rávenni őket, vagy feltérképezni az ő igényeiket. Nagyon könnyű elmondani, hogy ami van, az nem az ő igényük, de hogy akkor pontosan mit is szeretnének, ez nem nagyon tudják elmondani az emberek, a fiatalok pedig főleg nem.”* (V. B.)

### **Kultúrák találkozása Pincehelyen: egy japán magyar terepgyakorlat maradjára**

2023 márciusában Kuvik Istvánné, a Pincehelyért Egyesület vezetője és Kriston-Vízi József etnográfus, ny. múzeumi főtanácsos meghívására 3 japán vendég, Tanaka Hiromasa professzor és munkatársai, Zhang Xiao Rui és Oishi Kana érkezett a tokiói Meisei Egyetemről Pincehelyre. A három napos látogatáson a Pécsi Tudományegyetem Kultúratudományi, Pedagógusképző és Vidékfejlesztési Kar részéről részt vett Dr. Zádori Iván egyetemi docens, dékánhelyettes is. A japán vendégek látogatásának célja egy kulturális terepgyakorlat előkészítése volt, ahol a szervező egyetem munkatársai a hallgatók érkezése előtt ismerkedtek meg a település és a környék kulturális örökségével, hagyományaival. A sikeres és eredményes programot követően 2023. szeptember 2-án Zhang Xiao Rui és Oishi Kana oktatók koordinálásával budapesti tartózkodásukat követően 14 japán és 4

magyar egyetemi hallgató (ELTE, PTE) érkezett a görbői Csehfalvay/Dőry-kúriába, és kezdődött meg a több szempontból is különleges 3 napos terepgyakorlat.

A kulturális terepgyakorlat fókuszában a helyi kulturális örökség megismerése mellett természetesen a pille állt. A japán egyetem nem először szervez hallgatóinak kulturális terepgyakorlatot: e látogatások során a hallgatók számára lehetőség nyílik egy más országok és közösségek kultúrájának megismerésére. A látogatások során a helyi közösséggel kapcsolatba lépve, aktív résztvevőkként az esetlegesen felmerülő nyelvi korlátok áthidalásával első kézből szerezhetnek információkat, benyomásokat és élményeket más, a saját kultúrájuktól jelentős mértékben különböző területek, települések történelméről, hagyományairól, kultúrájáról. A látogatásokat követően a hallgatók prezentációkat és audiovizuális anyagokat készítenek a vizsgált területek, települések kulturális örökségéről. E résztvevő tanulás oktatási-nevelési koncepciójának hallgatói szempontból nyilvánvaló előnyei Pincehely szempontjából is érdekesek lehetnek, hiszen a magyar és japán hallgatók és oktatóik jó hírét viszik a településnek és olyan helyekre és olyan célcsoportoknak juttathatják el a helyi kulturális örökség-elemekkel kapcsolatos információkat, ahová és akiket nem, vagy csak jelentős anyagi áldozatok árán lehetne elérni.

A nem tipikus japán látogatás sikeresen megmozgatta a település lakosságának egy részét és a Pincehelyért Egyesület lelkes és fáradhatatlan tevékenységének és vendégszeretetének eredményeképpen várakozásokon felül, nagyon jól sikerült. Az Egyesület által szervezett programelemeknek fontos részét képezték azok az események, ahol a résztvevők aktív szereplőként vehettek részt a közös tánctanulásban, a közös beöltözésben és a közös főzésben, ételkészítésben. A hallgatók benyomásaik, tapasztalataik és élményeik alapján prezentációkat készítettek, amelyet a tokiói Liszt Ferenc Magyar Kulturális Intézetben mutattak be, így a pille híre Japánba is eljutott.

A japán látogatás fontos mérföldkő abból a szempontból is, hogy ez volt a Csehfalvay/Dőry-kúria: „próbaüzeme”, hiszen a japán és magyar vendégek érkezésére a vendégek elszállásolásának feltételeit ki kellett alakítani. A sikeres lebonyolítás egyben azt is jelenti, hogy az Egyesület és a település a jövőben is tud japán, vagy más érdeklődő csoportok számára megfelelő szállás- és kulturális programlehetőségeket biztosítani, ha a külvilág érdeklődést mutat a helyi kulturális örökségelemek megismerésével kapcsolatban.

3. ábra: A tokiói Meisei Egyetem hallgatói Pincehelyen, 2023. szeptember



*Forrás: szerzők saját felvétele*

4. ábra: Tánctanulás japán és magyar hallgatókkal, 2023. szeptember



*Forrás: szerzők saját felvétele*

5. ábra: Kultúrcsere: japán hallgatók magyar, magyar hallgatók japán népviseletben



*Forrás: szerzők saját felvétele*

6. ábra: Prezentáció, Tokió, Japán



*Forrás: szerzők saját felvétele*

Tanulmányunk végéhez közeledve, a japán terepgyakorlat ismertetése után kötelességünk visszakanyarodni a kiindulópontához. Pincehely sorsának, állapotának ismertetését ugyanis az 1950-es évek bemutatásánál abbahagytuk, amikor Pincehely belesimult a szocialista állam berendezkedés uniformizáló szokásos rendjébe. E tanulmány írásakor azonban Pincehely gazdasági fejlődését már nem a vasút lendíti fel, nem áll rendelkezésére komolyabb turisztikai attrakció felépítésére megfelelő alap. Természeti, táji környezete szép, de átlagos, gazdasága országos konjunktúrafüggő, vagyis osztozik annak a mintegy másfél száz magyarországi nagyközségnek a sorsán, amely a jövőt illetően több bizonytalanságot rejt, mint elsőre tűnik. Ami azonban bizonyosan a pincehelyieké, s úgy tűnik vigyázni is akarnak rá, az a pille. Vajon képes lesz-e ez az apró tárgy meghatározóbb helyet szerezni magának a település életében?

### **Összegzés, következtetések**

A Pincehelyre és a környező településekre jellemző pille-viselet több szempontból is figyelemreméltó. A pille története jól mutatja a hagyományos paraszti viseletelemek folyamatos változását, alakulását, hiszen a pille korábbi viseletelemeinek továbbfejlődése eredményeképpen csak a 20. század első évtizedeiben alakult olyan formára, ahogyan azt

ma is ismerjük. Ez az organikus fejlődés azonban a kivetkőzés során, amikor az egyes közösségek elhagyják hagyományos viseletelemeiket, megtörik az 1950-es években, és más hagyományos ruhaviseletekhez hasonlóan kikopik a mindennapi használatból. Ezt követően azonban megtörténik a beöltözés, amely ugyan az eredeti funkciótól már eltérően, de mégis azt eredményezi, hogy ez a különleges, csak erre a térségre jellemző viselet nem tűnik el teljesen, és megmarad a következő generációknak.

A pille-örökséggel foglalkozó Pincehelyért Egyesület legfontosabb célja e hagyományos női ruhaviselet emlékének ápolása és megőrzése. Az Egyesület lelkes és fáradhatatlan tevékenysége révén a pille megtalálja méltó helyét Tolna vármegye és Magyarország kulturális palettáján. Az elmúlt időszakban a hazai láthatóság növekedése – a pillével kapcsolatos rendezvények, konferencia-események – mellett külföldi érdeklődés is mutatkozik e helyi kulturális örökség iránt. 2023-ban a japán Meisei Egyetem oktatói és hallgatói az ELTE és a PTE KPVK hallgatóival és kollégáival együtt vettek részt a Pincehelyért Egyesület által szervezett kulturális terepgyakorlaton, amelynek eredményei az eddigieknél szélesebb nyilvánosságot eredményeznek a pillének.

Kutatásunk eredményei egyértelműen rávilágítanak arra, hogy a helyi és térségi szereplők aktív tevékenységének eredményeképpen jó esély mutatkozik e különleges viselet-elem fennmaradására és tovább élésére a 21. században. Kutatásaink igazolják hipotéziseinket is: a beöltözés folyamata valóban biztosítja, hogy ez a különleges viselet ne tűnjön el teljesen, és megmaradjon a következő generációk számára. Az a megállapításunk is igazolást nyert, hogy a pille-viselet Pincehelyen és a környék településein a 21. században jelentős kulturális szimbólummá válik. Ugyanakkor vizsgálataink alapján érdemes rávilágítani arra, hogy a pille a modern korban elveszti eredeti funkcióit, új funkciókkal, rétegekkel és jelentéselemekkel gazdagodik, amelynek hatalmas szerepe lehet a helyi és a tágabb közösségekben.

Összességében tehát a kutatások alapján kiderült, hogy a pille-viselet jelentősége nem csupán a múltban, hanem a jelenben is fontos a Kapos mentén. A pille nemcsak egy ruhadarab, hanem egy kulturális szimbólum, amely összeköti a közösség tagjait, emlékezteti őket hagyományaikra. Az Egyesület tevékenysége rámutat arra, hogy bár a pille eredeti funkciójában már nem térhet vissza a mindennapokba, mégis fontos, hogy a következő generációk számára is megőrizze ezt az értékes kulturális örökséget.

A pille története és újrakedése jól mutatja, hogy egy közösség és annak tenni akaró tagjai hogyan képesek (legalább részben) megőrizni saját identitáselemeiket és hagyományaikat. Az ilyen kezdeményezések nemcsak a helyi közösség számára lehetnek fontosak, hanem hozzájárulhatnak egy gazdagabb, sokszínűbb kulturális örökség megőrzéséhez, amely mások számára értékes tanulságokkal szolgálhat.

## Irodalomjegyzék

Fülemile, Á. (1991). Megfigyelések a paraszti női viselet változásához Magyarországon — az I. világháborútól napjainkig. *Ethnographia*, 102, 50-78.

Gáborján, A. (1976). Magyar népviseletek. Kísérlet egy összefoglalásra. In L. Szolnoky (Ed.), *Néprajzi Értésítő. A Néprajzi Múzeum Évkönyve* (p. 176). Népművelési Propaganda Iroda.

Gáborján, A. (1985). *Magyar népviseletek*. Corvina Kiadó.



Hegedűs, Gy. (1980). *Pincehely nagyközösség története és népszokásai*. Vörösmarty Termelőszövetkezet. *Interjú Kuvik Istvánnéval, a Pincehelyért Egyesület elnökével, és Vódlai Bencével, Pincehelyért Egyesület alelnökével* (Zádori Iván, Kis-Pongrácz Tamás, Pincehely, 2023. október 20.)

Németh, A., K. (2013). Adatok a pincehelyi török párkány lokalizálásához. *CASTRUM - A Castrum Bene Egyesület Hírlevele*, 16(1-2).

Kuvik, I., Vódlai, B., Tamás, M., Held, B., & Tóth, G. (szerk.). (2018). *Pincehely képeskönyve. Kezdetektől 1985-ig*. Pincehelyért Egyesület.

### **Internetes források**

Döbrököz Község Önkormányzata. (2024. április 18). Hagyományaink. <http://regi.dobrokoz.hu/gyongykoszoru/hagyomanyaink/hagyomanyaink.htm>

HDKE. (2024. május 17). Holokauszt Emlékközpont. <https://hdke.hu/botlatokovek-pincehelyen/>

Pillés vidék. (2024. március 11). Tolna Megyei Értéktár. <http://www.kincsestolnamegye.hu/pilles-vidék>

Pincehely. (2024. április 12). Közép-Duna Menti Fejlesztési Tanács. <https://kdmfu.hu/telepulesek/pincehely-2/>

Tolnai Népújság. (2024. május 17.) Tokióba is eljutott Pincehely jó híre. <https://www.teol.hu/helyi-kozelet/2024/02/tokioba-is-eljutott-pincehely-jo-hire>

---

## Recenzió

---

*Borbándi Bálint*

*RECENZIO KOLLER INEZ ZSOFIA (SZERK.): „JÁTSSZUNK KOMOLYAN! MÓDSZERTANI TANULMÁNYOK A TÁRSADALMI ÉRZÉKENYÍTÉS TERÜLETÉN” CÍMŰ TANULMÁNYKÖTETÉRŐL*

(ISBN: 978-963-626-078-1; Pécsi Tudományegyetem, Bölcsész- és Társadalomtudományi Kar, Társadalmi Befogadás Szakkollégium; Pécs, 2022, 292 oldal)

Jelen tanulmánykötet a PTE Bölcsész- és Társadalomtudományi Karán belül működő Társadalmi Befogadás Szakkollégium többéves, komplex fejlesztési programjának az eredményeiről számol be. A 2016-ban induló program célkitűzése az volt, hogy a szakkollégium tagjai a társadalmi értékek valamelyikét fókuszba állító, érzékenyítő játékokat dolgozzanak ki, melyhez a módszertant a gamifikáció és az edutainment területéről merítették (ld. FRIDRICH 2023). A szakkollégisták által fejlesztett játékok kipróbálásának színhelyeként a „Jövő-Kép Workshop” elnevezésű rendezvény szolgált (2022-től az esemény a „Játsszunk Komolyan! Workshop” címet viseli). Jelen tanulmánykötet megjelenését megelőzően 8 saját szervezésű rendezvényen, továbbá számos egyéb eseményen (OTDK, Ördögkatlan Fesztivál, PTE KreaTábor, a hollandiai HAN Egyetem nemzetközi hete stb.) kerültek bemutatásra, illetve kipróbálásra a szakkollégisták által megtervezett és fejlesztett játékok. A különböző témájú játékok különböző célcsoportok megszólítására lettek megalkotva, így a kipróbálás és tesztelés folyamatába több társadalmi csoport vett részt (gimnazisták, magyar és külföldi egyetemisták, fogyatékkal élők, nyugdíjasok), ezáltal megteremtve egy rendkívül színes társadalmi palettát. Annak érdekében, hogy a készítőik minél jobban megérthessék a játékkészítés elméletét, módszertanát, a szakkollégium életre hívott egy ezekkel a témakörökkel foglalkozó képzést 2020-tól kezdődően. Az első képzési terület a szabadulósobák, a második az asztali társasjátékok, míg a harmadik az online érzékenyítő játékok tervezése-szervezése volt. Külsős szakértők felkérésével, bevonásával igyekeztek minél magasabb színvonalú, a társadalmi igényekhez igazodó, különböző típusú játékokat megalkotni. A tanulmánykötetben, a szakkollégium tagjai mellett, meghívott, illetve felkért szakemberek munkái is olvashatók.

A kötetben megjelent tanulmányok négy nagy csoportba sorolhatóak: elméleti kiindulópontok; szabadulósobák, asztali társasjátékok és online társasjátékok tervezése. Ezek a csomópontok egyáltalán nincsenek kiemelve a tartalomjegyzékben és a kötetben szereplő írások sincsenek egyértelműen bekezdésbe rendezve ezekbe a csoportokba. További észrevétel a tartalomjegyzékkel kapcsolatban, hogy egyáltalán nem tünteti fel a szerzők neveit, így megnehezítve az olvasó dolgát, ha esetleg szerző szerint szeretne egy írást megtalálni a kötetben. A szerzők nagyon színes, sokoldalú repertoárt sorakoztatnak fel, bizonyítva és alátámasztva a társasjáték alapú oktatás hasznosságát és előnyeit.

A bevezető, elméleti tanulmány szerzője a kiindulópontok tisztázásakor kiemeli, hogy a játék megfelelő motivációs tényező lehet az oktatás folyamatában, mely módszertannal növelhető a tanulás hatékonysága. Tanulmányában értelmezi és elemzi a motiváció és a

gamifikáció kapcsolatát. A gamifikáció, avagy játékosítás nem rendelkezik hosszú történelemmel. 2011-ben robbant be a köztudatba és a népszerűsége azóta is folyamatosan növekszik, mivel hatékony és modern eszköze a tanításnak/tanulásnak. A gamifikáció során rendkívül fontos szerepe van az egyén belső motivációjának, mely játékosítással felkelthető, növelhető és megfelelő jutalmazási forma használatával fenntartható. A játékosítás célja, hogy egy nem érdekes, nem élvezetes feladatot érdekessé, izgalmassá, élvezhetővé tegyünk. A szerző az elméleti háttér tisztázását követően gyakorlati tippeket, ötleteket mutat be.

A kötet második nagy egysége a szabadulósobák tervezésével kapcsolatos tanulmányokat tartalmazza. *„A szabadulósoba egy csoportmunka, ahol kooperatív, élménypedagógiai módszereket alkalmazunk. A játék jellemzően egy funkcionálisan, a kerettörténet hangulatának megfelelően berendezett teremben, „szobában” zajlik, zárt ajtók mögött. A játékosok célja, hogy a feladatok sikeres megoldásával kijussanak a szobából. A feladványok összhangban vannak a történet mondanivalójával. Fontos jellemzőjük, hogy a legritkább esetben igényelnek erőfeszítést, szinte kivétel nélkül mind mentális, gondolkodtató, logikai rejtvényekből állnak, a játékosok témában rendelkezésre álló alapvető előzetes ismereteire építve.”* (ARANY-NAGY, SZÖLLŐSY 2022: 56) A szerzők több alkalommal is kitérnek a szabadulósobák elméletére, történetére és hátterére; megtudjuk, hogy a szabadulósobák először a virtuális térben, digitálisan jelentek meg és ebből a térből kilépve váltak valóságossá. A kötet szerzői több oldalról közelítik meg a szabadulósobákat, bemutatják a különböző típusokat (online, valóságos, kitelepülés, városi játék) és az ismertebb szabadulósobákat, városi játékokat. A tanulmánykötetben szereplő írások ismertetik a szabadulósobák legfontosabb elemeit (kerettörténet, eszközök, helyszín, feladatok, játékos típusok), melyek tanulságos olvasmányok lehetnek azok számára, akik valóságos vagy virtuális szabadulósoba kidolgozásán gondolkodnak. Tanulmányaikban bemutatják a szabadulósobák köznevelésben való használatának elméletét és gyakorlatát, továbbá hasznos ismereteket, tapasztalatokat osztanak meg az olvasókkal. A szabadulósobákkal kapcsolatos többi tanulmány erőssége, hogy éppen annyira elméletiek, mint gyakorlatiak; továbbá, hogy a szobák készítői osztják meg a saját tapasztalataikat, tanulságaikat, melyeket a játékaik kipróbálásakor szereztek. A szabadulósobák változatos témák köré épültek – pl. könyvtárnépszerűsítés, irodalmi művek feldolgozása, érzékenyítés különböző fogatékosságokkal élő személyek iránt– ennek következtében különböző célcsoportok megszólítására törekednek.

A következő részben az asztali társasjátékok készítésébe nyerhetünk bepillantást. Az asztali társasjátékok készítésének elméleti alapjai után megismerkedhetünk az elkészített, kipróbált és azt követően továbbfejlesztett játékokkal. Az asztali társasjátékok is több, különféle téma köré épültek – pl. állampolgári nevelés, cigány/roma varázsmesék feldolgozása, dolgozó édesanyákkal kapcsolatos érzékenyítés, média- és információs műveltség, valamint kritikai gondolkodás fejlesztése –, így a megszólítandó célcsoportok elég széles társadalmi skálát fednek le.

Az utolsó részben az online társasjátékok készítésébe pillanthat be az olvasó. Ez a terület a Covid-19 okozta kényszerpályaként vált önálló kutatási iránnyá és kettő online

platformos érzékenyítő játékot hívott életre (az egyik a videójátékok társadalomképformáló és stratégiai gondolkodást vizsgáló, a másik a társadalmi nemi szerepek tabukérdéseit feldolgozó játék).

A kötetben szereplő tanulmányok irodalomjegyzékei több esetben is tartalmaznak nem hivatkozott szakirodalmakat; továbbá sok esetben következetlen, hiányzó vagy hiányos forrásmegjelölésekkel, hivatkozásokkal találkozhat az olvasó. A tanulmányok egy részéhez tartoznak informatív, látványos ábrák, melyek segítenek az olvasóknak befogadni, értelmezni az újonnan szerzett információkat, azonban a különböző típusú társasjátékokat bemutató írásokból hiányolom a játékokhoz tartozó felületek, játéktáblák vizualizálását. Ha figyelmen kívül hagyjuk a tanulmánykötetben előforduló tetemes mennyiségű helyesírási, nyelvhelyességi és központozási hibát, értelmetlen mondatok tucatját, akkor a magyar és idegennyelvű szakirodalommal megfelelően alátámasztott és kellően tudományos, mégis jól érthető tanulmányok tökéletes elméleti háttérrel, alapot nyújtanak a gamifikáció iránt érdeklődő olvasók számára. A tanulmányokat olvasva nagyon szépen kirajzolódnak az egyes játékok fejlődéstörténete: a kezdetektől a teszteken át egészen a tanulságok levonásáig és az ezekből következő fejlesztésekig. A tanulmánykötetben bemutatott szabadulósobák, asztali és online társasjátékok az iskolai nevelés-oktatás folyamatában és a társadalmi érzékenyítésben is felhasználhatóak. Mivel a játékok különböző célokkal rendelkeznek, így a társadalom nagyon széles rétegeinek a megszólítására alkalmasak. Bátran ajánlom ezt a kötetet mindazoknak, akik érdeklődnek a gamifikáció, játékosítás iránt és szeretnék új módszereket kipróbálni vagy új élményekkel, ötletekkel gazdagodni, akár a mindennapi nevelésben-oktatásban, akár a társadalmi érzékenyítés területén.

## Irodalomjegyzék

Arany-Nagy Zsuzsanna – Szöllősy Ottília (2022): *Az oktatás új köntösben. A szabadulósobák alkalmazása a köznevelésben, módszertan, példák, visszajelzések*. In: Koller Inez Zsófia (szerk.): *Játsszunk komolyan! Módszertani tanulmányok a társadalmi érzékenyítés területén*. PTE BTK Társadalmi Befogadás Szakkollégium, Pécs.

FRIDRICH MÁTÉ (2023): *A gamifikáció összetevői, modell típusai és továbbgondolásuk. Az oktatásban alkalmazott gamifikáció komplex modellje*. *Iskolakultúra*, 33. évf., 4. sz., 75-90. <https://www.iskolakultura.hu/index.php/iskolakultura/article/view/44430/43351> [2024.09.15.]

Löwe Éva

*RECENZIO MÁTÉ GÁBOR: SZÉTSZÓRT ELMÉK / A FIGYELEMHIÁNY-  
ZAVAR ÚJ GYÓGYMÓDJA CÍMŰ KÖTETÉRŐL*

(ISBN: 978-9-6357-2014-9, Hungarian Edition Open Books.  
Fordította: Váradi Péter 2021, 382 oldal)

A könyv szerzője, Dr. Máté Gábor neve fogalom a pszichológiában hazánkban és a tengerentúlon is. Könyveiben visszatérő témák a gyerekkori traumák és a kötődés, amelyet életrajza is tükröz. Az író már életének első éveiben megtapasztalta a háborút, a szülői depressziót, közeli családtag elvesztését és a menekülést. 1944-ben született Budapesten, zsidó származású családban. Anyai nagyszülei az auschwitzi koncentrációs táborban haltak meg, nagynénje a második világháború alatt eltűnt, édesapját a zsidótörvények alapján munkaszolgálatra deportálták. Családjával 1956-ban Kanadába vándorolt ki, tanulmányait a University of British Columbia-n, Vancouverben végezte. Mindezen tapasztalatok olyan hatással voltak rá, hogy gyerekkori álmát megvalósítva az orvostudományok felé fordult. A függőségek kutatásával és kezelésével kezdett foglalkozni, széles körű elismertségnek örvend az ADHD (figyelemhiányos hiperaktivitás-zavar) területén végzett munkája és a témáról alkotott egyedi nézőpontja miatt, valamint azért, mert szilárd meggyőződése (tudományos kutatások konkrét eredményeivel is alátámasztva), hogy az elme, a tudat, a lélek egészsége nem választható el a test egészségétől. Keresett előadó, számos lapban jelentek meg cikkei, munkái. 5 könyve jelent meg eddig, és ezek több nyelven is elérhetőek. (Máté Gábor (orvos), 2023)

Könyveiben visszatérő téma a gyermekkor hatása az ember testi-lelki egészségének alakulására, neurológiai és pszichológiai mechanizmusokon keresztül; mindezt összeköti a társadalmi változásra való igényvel. In the Realm of the Hungry Ghosts c. könyvében a szenvedélybetegségek biológiai és szocioökonómiai gyökereire hivatkozik. Művében leírja az ún. „korai hányattatások” (stressz, rossz bánásmód, szexuális zaklatás) szerepét a szenvedélybetegségekre való hajlam kialakulásában és megnövekedésében. E tényezők gátolják a neurobiológiai fejlődést, különösen a motivációért és ösztönzésért felelős agyi kapcsolatok kialakulását.

A szerző az ismerttetendő könyvben bemutatja orvosként és páciensként is tapasztalatait a figyelemhiány-zavarral élő elméről, és tudományos eredményekre alapozva tárja fel okait és gyógy módját. Dr. Máté Gábor a figyelemhiány-zavart nem tekinti betegségnek, hanem zavarnak. Az általa képviselt vélemény alapján nem genetikai problémára vezethető vissza a zavar. Véleménye szerint, amelyet a könyvében kétségkívül visszaad, az agy megzavart fejlődésével és a pszichológiai fejlődés hiányosságaival állunk szemben, amelyeket a figyelemhiány-zavarral élő embert élete első, meghatározó éveiben ért túlzott mennyiségű stressz okoz.

Nyilvánvaló, hogy a szerző által bejárt életút kimondottan európai történet. Ez innen Közép- Európából, és az Atlanti Óceán keleti felére eső világrészről érthető meg.

Rendkívüli jelentősége, hogy egy kurrens tudományos világban egyfajta ellenszélként jelenik meg a szerző álláspontja, és bizonyos pszichológiai körökben uralkodó gondolattá válik. Máté Gábor ezt megcsinálta, és méltán büszke rá. Manapság nagyon sokszor ritkakaságszámba megy az önálló gondolkodásra való törekvés, a kritikai szellem és a különutasság eszménye is hiánycikké alakult.

A könyvet az adott keretek között bemutatni lehetetlen vállalkozás. Annak érdekében, hogy a hazai ismereteket bővítsem, a szemléletváltás szempontjából legfontosabb témaköröket és állításokat emelem ki a recenzióban. Érdeemes az elemzést azzal kezdeni, hogy tisztázzuk mi a szerző mondanivalója?

Az író rendkívüli orvosi pályafutást tudhat magáénak figyelemhiány-zavarral küzdve. Legfőbb üzenete az orvostudomány és mindennapjaink digitális, stresszes életmódját folytató olvasó számára, hogy a test és a lélek egy. A betegségek kialakulása szorosan összefügg a lélek harmóniájával.

A szerző a könyvet logikusan építi fel, a bevezetés előtt saját gondolatait fogalmazza meg, melyet különösen értékesnek tartok. Egy komplex témát elemez, mely napjaink előrejelzéseit figyelembe véve a jövő nemzedékét fenyegeti, különösen az ipari társadalmakban.

A könyvet 7 fejezetre tagolja, ezek logikusan épülnek egymásra.

Fejezetek címei:

1. A figyelemhiány-zavar természete
2. Hogyan fejlődik az agy? Hogyan jelennek meg a figyelemhiány-zavar agyi áramkörei, és milyen a kémiája?
3. A figyelemhiány-zavar gyökerei a családban és a társadalomban
4. A figyelemhiány-zavar tüneteinek és szimptomáinak jelentése
5. A figyelemhiány-zavarral élő gyermekek és a gyógyulás
6. A figyelemhiány-zavarral élő felnőtt
7. Befejezés

A könyv véleményem szerint mindenki számára jól érthetően írja le korunk egyik leggyakoribb zavarát, amely még mindig tabuként jelenik meg. Eddigi tapasztalataim alapján szinte mindenki találkozott már figyelemhiány-zavarral küzdő kollégával, családtaggal, baráttal, közeli hozzátartozóval. Sokszor még maguk az érintettek sincsenek tisztában, diagnózis hiányában, a másságuk okával. Hasznos lehet ezen kívül a könyv a családok számára is, rávilágít a kötődés esszenciális voltára. Tudományos megfogalmazásait és kutatásait, több évtizednyi orvosi tapasztalatait közérthetően, kvalitatívan fogalmazza meg.

A szerző orvosi értelemben nem tartja a figyelemhiány-zavart betegségnek. Ez a szerző legfontosabb állítása, amely nem egyezik a napjaink orvostudományában elfogadottakkal. A figyelemhiány egyfajta gyengeség vagy csökkenés, mint amikor valakinek bárminemű betegségtől függetlenül meggyengül a látása. A figyelemhiány-zavart öröklődő és genetikai alapú rendellenességnek titulálják a népszerű kiadványok, és ez a felfogás dominálja a szakmai vitákat. A szerző azonban úgy véli, hogy a figyelemhiány-zavar kapcsán létezik ugyan örökölt hajlam, ám ez távolról sem jelent genetikai

meghatározottságot. „A meghatározottság azt jelenti, hogy valami elkerülhetetlenül bekövetkezik. Egy hajlam viszont annyit jelent, hogy adott körülmények függvényében nagyobb eséllyel következhet be. A tényleges kimenetelre számos egyéb tényező fejt ki hatást.” (50. p.)

„Az ember fejlődésének első évében az agy nagyon gyors átalakuláson megy át, vannak olyan szakaszai, amelyekben másodpercenként 3 milliárd új szinaptikus kapcsolat jön létre az agyban. Azt, hogy milyen agyszerkezet milyen minőségben alakul ki az embernél, hogy milyen idegi központok milyen más központokhoz kapcsolódnak, és hogy a hálózatok rendszere mennyire lesz képes az emberi viselkedés kontrollálására, jórészt az első életevek tapasztalatai határozzák meg. J.S Grotstein a Kaliforniai Egyetem pszichiátriai intézete vezetője szerint, az emberi agy fejlődését azok a fantasztikus, szinte szürreálisan összetett koreográfiák határozzák meg, amelyek a velünk született örösgünk és a környezet közötti szövevényesen programozott interakciókat irányítják. A figyelemhiány-zavar oka az, hogy az arra érzékeny csecsemőknél életük e döntő periódusában nem megfelelően alakulnak ki az idegrendszeri áramkörök”. (Ackerman, 1992)(Malin, 2002)

Máté Gábor a modern idegtudomány legújabb eredményeit felhasználva, és bemutatva vezet be minket a gyermekek agyfejlődésébe. Neurális darwinizmusnak nevezett folyamat megy végbe a sejtek között. Ennek következtében azok az idegpályák, amelyek fejlődéséhez nem áll rendelkezésre minden szükséges feltétel, egyáltalán nem, vagy diszfunkcionálisan, és részleges módon fejlődnek ki. A neurális darwinizmus azt jelenti, hogy az agyfejlődésünket meghatározó genetikai lehetőségeink csak számukra kedvező körülmények fennállása esetén tudnak kibontakozni. (93. p.) Ha egy gyermek élete első 10 évében nem hallana hangot, akkor később nem tudna megtanulni beszélni.

A fejlett társadalmakban többé-kevésbé a magzat számára a tápanyag és a menedék a méhen belül a terhesség 9 hónapján biztosított. A fejlődés harmadik kiemelt feltétele, a biztonságos, megbízható és nem túlzottan stresszes légkör az, amely a leggyakrabban sérül. A szerző úgy véli, hogy az önszabályozáshoz szükséges neurofiziológiai áramkörök akkor tudnak megfelelően kialakulni, ha biztosított a nyugodt érzelmi környezet a csecsemőkorban. Kutatásai arra engednek következtetni, hogy társadalmunkban oly gyakran pont ez szenved hátrány és az agy fejlődése ezáltal korlátozott. A lehetséges következmények egyike a figyelemhiány- zavar lehet. Úgy véli, hogy a figyelemhiány-zavar oka elsősorban az a stressz, amely döntően befolyásolja az anyafigura érzelmi kapcsolatát a gyermekkel, mivel a gyermek agyi áramköreinek fejlődését az anya érzelmi állapotai befolyásolják. (97. p.) A seattle-i Washingtoni Egyetemen végzett kutatások kimutatták, hogy az anya hangulata hatással van a csecsemő agyának áramköreire. A pozitív érzelmi állapotok fokozzák a bal agyfélteke elektromos aktivitását. Ismert tény, hogy a depresszióval küzdő felnőttek bal agyféltekéjében az elektromos aktivitás kisebb.

A hangsúly a szerző szerint a könyv következő részében válik érzékelhetővé. A következő részben a kötődés folyamatára tér ki az író.



A kötődés az emberek számára sokkal tovább tart, mint bármely más élőlénynél. Egész életünket elkíséri, habár a kötődés mivolta változhat. Sajnálatos módon az emberi kapcsolatok iránti igényünket számos egyéb eszközzel is kielégíthetjük, mint például szenvedélybetegséggel vagy fanatikus vallásossággal. A szerző kutatásai alapján, azok a figyelemhiány-zavarral élő gyermekek válnak felnőttként a figyelemhiány-zavar legsúlyosabb eseteivé, akiknek a bensőséges családi környezet iránti igényük a legkevésbé elégtelt ki. (102. p.) Az író meggyőződése szerint a prefrontális kéreg egészséges fejlődéséhez szükséges feltételek zavarai a felelősök szinte minden figyelemhiány-zavar esetért.

A gyermekkor lenyomata részben a legfontosabb összefüggés, melyet rengeteg új kutatás eredmény támaszt alá, hogy az orbitofrontális kéreg zavarai különféle tünetekben fékeződhetnek ki, mint az impulzsgátlás és az érzelmi önszabályozás hiányoságaiban, ide tartozik a figyelemhiány-zavar is. Az író megállapítása alapján ez a terület az, amely jobban megszenved a stresszelt terhelt összehangolódást és a kötődést. A természet az embert saját magát motiváló, önszabályozó és önbizalommal teljes felnőttnek alkotta. Dr. Máté Gábor véleménye alapján a prefrontális kéreg egészséges fejlődéséhez szükséges feltételek zavarai a felelősök szinte minden figyelemhiány-zavar esetén.

A szerző a tizennegyedik fejezetben az elhangolódásról, illetve a rebbenékeny figyelemről ír. Visszavezeti az elhangolódást egy figyelemhiány-zavarral élő személy esetében a csecsemőkori rohamos agyfejlődés időszakára, amikor az érzelmi szenvedés a kétségbeesés érzésével járt együtt. Az esetenként előforduló szorongás nem vezet disszociációhoz, ám a krónikus szorongás igen. Mivel az elhangolódás mélyen gyökerező, és igen fiatal korban rögzült neurológiai beidegződéseken alapszik, későbbi aktiválásához igen enyhe inger is elegendő. A figyelem képessége, amely az agyfejlődés és a mentális érés kezdeti fázisában kezd kibontakozni, számos fontos lépcsőfokon megy keresztül, ám minden lépés központi magját az első gondozóval való biztonságos kötődés jelenti. A szerző véleménye szerint a hiperaktivitást a figyelemhiány-zavar esetén folyamatos, felszín alatti szorongás táplálja. Gordon Neufeld pszichológus a zsongást „kötődési vészcsengőnek” nevezi. Jelentősége az emberi csecsemő és kisgyerekek túlélése szempontjából abban áll, hogy jelzi a gyermek számára életfontosságú kötődési kapcsolatok fenyegetettségét. (Neufeld, Gábor, 2023)

Az alábbi alapelveket a tizenhetedik fejezetben olvashatjuk, melyek segíthetnek a szülő-gyermek kötődés helyreállításában és megszilárdításában.

1. A szülők aktív felelősséget vállalnak a kapcsolatért
2. A szülő ne ítélje meg a gyereket
3. A szülő ne dicsérje túl a gyereket
4. Haragból sohase neveljünk
5. A szülő magára vállalja a kapcsolat helyreállításának felelősségét

A tizenkilencedik fejezetben az író taglalja a felnőttvilág előítéleteit a figyelemhiány-zavarral élő gyerekekkel szemben, ezek a következők: csak fel akarja hívni magára a figyelmet, a gyerek szándékosan idegesíti a felnőttet, a figyelemhiány-zavarral élő

gyermek viselkedése a felnőtt feszültségének és haragjának oka, a figyelemhiány-zavarral élő gyerekek lusták. A következő fejezetekben az ellenakarat és az ellenkezés fogalmát boncolgatja és feltárja a figyelemhiány-zavarral küzdő gyerek krónikus ellenakaratát, mely megnehezíti a többi emberrel való kapcsolatát. Krónikus lázadó pozíciót vesz fel. Van azonban néhány mód a kapcsolat ellenakaratának feloldására: a kötődés mindenekelőtt, a behódolást ne tévesszük össze az önkéntes viselkedéssel, ne vegyük személyes támadásnak a gyerek ellenszegülését, bizonyos mértékű ellenállásnak engedjünk teret a kapcsolatban, csak akkor csatázzunk, ha muszáj győznünk, bátorítsuk az érzelmek nyelvi kifejezését, vegyük észre, hogy esetenként mi is szoktunk csatázni, hozzuk helyre, amit elrontottunk.

A mű végén az író összefoglalja mindazon technikákat, amelyek a figyelemhiány-zavarral élő felnőtt számára többet kínálnak, mint csupán a gyógyszerekkel az agy állandó kalandozásának kordában tartása. Az önmegértés és önelfogadás az első lépés azon az úton, amellyel az emberi lény elő szeretné mozdítani saját maga növekedését. Melyek a fejlődés nélkülözhetetlen környezeti feltételei?

Az eszközök nemcsak a figyelemhiány-zavarral élők számára segítenek önmagunk fejlődéséhez és megértéséhez.

1. A fizikai tér elősegíti, hogy a figyelemhiány-zavarral élő elméjét harmonikusabbá tegye, amennyiben ez a rendet jelenti. Amikor a fizikai környezetünktől megtagadjuk a tudomásvételt, saját magunkat tagadjuk meg.
2. Alváshigiénia: Amikor éjszakáról, éjszakára belépünk az álmok világába, olyan folyamatok indulnak be az elme egészségének érdekében, melyeket valószínűleg még nem értünk teljesen.
3. Táplálkozás: A figyelemhiány-zavarral rendelkezők esetében az étkezések nem rendszeresek, nem a tápértékükön van a hangsúly.
4. Testedzés: A mozgáshiány olyan belső tunyasághoz vezet, amely aláássa az éberséget és figyelmet. A mozgással olyan vegyületek szabadulnak fel az agyban, amelyek a hangulat, a motiváció és a figyelem stabilitásához elengedhetetlenek.
5. Természet: A természet egészlegességének, harmóniájának és békéjének nincs párja, sok szülő figyel meg, hogy a túlságosan is mozgékony gyermeke agya, teste, vagy szája fokozatosan megnyugszik.
6. Munkaidőn kívüli tevékenységek: A figyelemhiány-zavarral élő felnőtt túlvállalja magát, mert nem tud nemet mondani és olyan helyzetbe hozzák magukat, amelyben az elme tízfelé szakad, ezért érdemes bizonyos tevékenységekről lemondani.
7. Pihenés: A tévzés lehet szórakoztató, de nem pihentető. A pihenéshez olyan tevékenység kell, mely az elménket és testünket felszabadítja.
8. Kreatív önkifejezés: A szerző terápiás megközelítésének a része, hogy a pácienseivel felfedeztetni a kreatív oldalukat és ösztönzi őket annak feltárására.

9. Meditáció és figyelmesség: A kiegyensúlyozott emberi létezés harmadik pillére a spirituális munka. A spiritualitás mindenkinek nagyon hasznos, azonban a figyelem-hiány-zavarral élő személyeknek öngyógyítása szempontjából életbe vágó.

## Összegzés

A társadalmi, szociális viszonyoknak az egészségre gyakorolt ilyen mértékű hatását kevés másik szerző vizsgálta ilyen szemszögből és mélyen, mint Máté Gábor, aki elmélettel megalapozott eszköztárat fejlesztett ki a figyelemhiány-zavar pontosabb megértésére és mélyebb vizsgálatára. Az ismertetett könyv alapfogalmai, mint a figyelemhiány-zavar tünetei, gyökerei a figyelemhiány-zavarral élő gyermekek életének bemutatása, és a gyógyulás felhasználhatók a hazai betegek azonosítására, és megfelelő kezelések biztosítására. A szerzőnek a könyvben bemutatott eredményei és kutatásai el-lentmondanak az eddigi megközelítésnek, miszerint a zavar genetikai eredetű.

A hazai előforduló egészségügyi esetek méltánytalanságának eredményes mérsékléséhez érdemes a Máté Gábor munkásságát összefoglaló könyvet jobban megismerni, hiszen olykor több megértés, átfogó kórtörténet, életútelelemzés rádöbbsent a színpalak mögött meghúzódó valódi problémára, amelyre nem mindig csak a gyógyszeres kezelés a hatásos.

A könyvet ajánlom minden figyelemhiány-zavarral küzdőnek, annak hozzátartozóinak, barátainak és kollégáinak. Kiváló segédeszköz a zavarral élők számára, segít megérteni, elfogadni és szeretni önmagukat. Ezenkívül ajánlom minden családnak, véleményem szerint támogatja a megfelelő szülő-gyerek kapcsolatot, rávilágít az ellenakarat, az ellenkezés, a kötődés, a bizalom fogalmaira. A mű nemcsak pszichológia fogalmakat mutat be, hanem hús-vér emberi történeteket, melyeket az író több évtizedes orvosi karrierje során átélt. A könyv leírja az egyik leggyakoribb modernkori betegséget, mely sajnos korunk generációját sújtja, utal okaira, és a mű végén megoldást is kínál a figyelemhiány-zavarral élők számára, mely eszközökkel életminőségük javulhat. A könyvben leírt, tanácsok útmutatást adnak és kiegészíthetik a szükséges a terápiás és gyógyszeres kezelést.

A könyv nem helyettesít egy orvost, terápiát, nem csodaszert ígér a figyelemhiány-zavarral küzdők és családjuk számára, azonban elolvasása kifejti pozitív hatását, és más nézőpontból tekintünk a betegségre.

A szétszórt elmék elérte célját, azaz első kézből adja tovább a szerző tapasztalatait és ezeket felhasználva mutatja be a figyelemhiány-zavarral élők elméjét, és tudományos eredményekre alapozva tárja fel ennek az állapotnak az okai és gyógyítási lehetőségeit.

## Irodalomjegyzék

Ackerman, S. (1992). The Development and Shaping of the Brain. In *Discovering the Brain*. National Academies Press (US). <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/books/NBK234146/>

Malin, B. (2002). Book Review: *Who is the Dreamer Who Dreams the Dream?* by James S. Grotstein (Routledge, 2000). *The International Journal of Psychoanalysis*, 83, 982–986.

Máté Gábor (orvos). (2023). In Wikipédia. [https://hu.wikipedia.org/w/index.php?title=M%C3%A1t%C3%A9\\_G%C3%A1bor\\_\(orvos\)&oldid=26706043](https://hu.wikipedia.org/w/index.php?title=M%C3%A1t%C3%A9_G%C3%A1bor_(orvos)&oldid=26706043)

Neufeld, Gábor. (2023). A család ereje. [https://www.libri.hu/konyv/dr\\_mate\\_gabor.a-csalad-ereje--1.html](https://www.libri.hu/konyv/dr_mate_gabor.a-csalad-ereje--1.html)

## Abstracts

**Krisztina Inczédy –Tímea Juhász**

### **Relationship between SAP implementation project management and knowledge management system elements**

---

Today, there is no doubt that corporate governance systems provide the basis for an organisation to operate effectively and in an integrated way in a globalised environment. The use of these systems is therefore no longer a question in the life of organisations, but a concrete necessity.

One of the most popular of these systems is SAP, which is estimated to have over 280 million cloud subscribers worldwide in 2024 (SAP, 2024). Project managers are key players in the implementation of such a complex system and have a major role to play in ensuring that the integrated implementation and operation of SAP is successful for an organisation. This implementation process has much to do with knowledge management. This paper explores the relationship between these two areas and analyses what knowledge management elements can be identified during a successful SAP implementation and what their role can be during the project. To clarify this, the authors draw on literature research and interviews with SAP project managers in Hungary to conclude that a project cannot be successful without the elements of a knowledge management system. On the other hand, SAP is a valuable knowledge asset within the organisation that definitely increases the market value of the company and its human resources.

---

*Keywords: SAP; project management; knowledge*

**Tibor Koltay**

### **From the lab to civil society: data literacy comes of age**

---

In the contemporary era, data has become an inescapable aspect of our lives. Initially, it was scientific research, where data literacy (DL) attracted attention, but today we can speak about it in education, in the world of business, and data literacy for citizens and citizenship have also emerged. Data literacy manifests in various forms and names, therefore has no single agreed definition. However, as the value of data grows, the characteristics of DL are increasingly being explored, both in its traditional and critical approaches.

---

*Keywords: data literacy; competencies; critical data literacy; education*

**Anikó Szekér-Mihon**

**What kind of school do students dream of?  
The perspectives of 5th-8th grade students in Pécs  
regarding the ideal school**

---

The ideal school means something different to every student and teacher, so it is important to address the question of how they imagine this institution. A dream school can be interpreted and imagined in many different ways, in this study I am examining what the ideal school would be like in relation to the work carried out in it, according to the ideas of the high school students and teachers in Pécs. For a later change, it is essential to be aware of what kind of changes those who are actually part of school life would see as expedient. Based on several aspects, I assess what they imagine the school building and the teachers teaching in it to be like, what they think about the subjects, the length of the teaching days, the class sizes, and I also analyze the other ideas both of investigated populations. Furthermore, I compare the similarities and differences between the views of the students and the teachers. My results show no significant difference between the current and the idealized school either in the opinions of students or teachers. They would consider changes necessary in all areas, but they would not be exceptional and would be clearly feasible.

In order to bridge the differences between the idealized and the current schools, it would be worthwhile to ask the students and teachers of other schools about their ideas, and the current education system should also examine these insights, since it becomes visible that both students and teachers want to achieve minimal changes, and these ideas can contribute to a more satisfied teacher society, as well as better student performance.

---

*Keywords: Dream School; Changes; Better Performance*

**Eszter Anna Nyúl**

**The Relationship Between Citizenship Education and  
Social Innovation**

---

This study presents the theoretical background of the conceptual framework of the “non-formal citizenship education model” developed during a doctoral research in educational sciences. It is based on secondary research, which involved collecting, analyzing, and synthesizing relevant literature, and builds on Kozma’s interpretation of social innovation. It explores the connections between social innovation, civil initiatives, and citizenship education, with a focus on consciously experienced citizenship and its development through community learning. This process is seen as both the goal and the tool of social innovation: the competencies of the active, democratic citizen are utilized in community problem-solving. Therefore, the initial step of social innovation can even be the emergence of a demand for citizenship

education within the community. According to the research, among formal, informal, and non-formal citizenship education, the latter is the most suitable for developing civic competence and strengthening civic identity. The goals of citizenship education can include fostering community awareness, acquiring knowledge, and applying it for individual or collective purposes. Defining the goal in this way helps reveal the current state of social renewal. The research aims to provide professionals in citizenship education with a model that is easy to adapt and can effectively support the development of active citizenship, thereby contributing to social innovation.

---

*Keywords: social innovation; community learning; citizenship education*

**Claudia K. Farkas**

**„Children’s education must be taken care of”**

---

Childhood studies aim to explore the past of childhood, making the life and circumstances of the child the subject of scientific research. The examination of educational institutions plays an essential role in the process of learning about childhood (Szabolcs, 2011), which are also an integral part of the mediating system of children’s culture (Bús, 2013).

The aim of this study is to extend the knowledge about childhood in the so-called socialist period, more specifically, the reflection on the life and culture of children in elementary education in Hungary in the first half of the 1970s, based on the analysis of the issues of the pedagogical journal „A Tanító” from 1970 to 1975. The research seeks to answer the question of whether there were areas of culture and education that were prioritised by the school, which sphere was given priority and what were the pedagogical aims and characteristics of each. The topic is novel, there is little information available on the problem raised for the given era.

The study is based on primary („A Tanító” journal) and secondary sources, is methodologically qualitative, deductive, exploratory and explanatory, and uses the method of documentary analysis. It was found that, during the period under study, the school’s priority was children’s literacy and artistic education, which were implemented on several levels, through the mediation of children’s culture, and by incorporating new methods and new approaches. „Youth as readers” was not only a pedagogical aim but also a social one. The artistic formation of children’s tastes has taken many forms, and its role in building character and understanding the world around them has been recognised.

The study broadens the framework for interpreting the history of childhood in the socialist period, offers new lessons and familiarizes you with educational methods of the time, which can be further considered in the present.

---

*Keywords: socialist pedagogy; childhood history; education*

**Richárd Bércesi**

**Scouts, Levente movement and pioneers  
Out-of-school youth education in the Horthy, Rákosi and Kádár eras**

---

The topic of my publication is out-of-school, organized youth education, which is a brief summary of the Hungarian Scout Association operating largely during the right-wing, conservative Horthy era and the Hungarian Scout movement that replaced it, the Levente movement, which was also activated at that time, as well as during the far-left, communist dictatorship, the Rákosi era, and with the restoration that followed the suppression of the 1956 revolution and war of independence, it replaced it and gradually became a "soft dictatorship" about the Association of Hungarian Pioneers operating under the state socialist system, during the Kádár era.

I was interested in several questions: When and what was the pattern and purpose of the organizations? Were any of them specifically related to Hungary? Approximately how many members did they have? Did they have similarities? What was the uniform of the movements like? Was it mandatory for everyone (boys and girls) to enter? How did the members experience belonging to the community? Did schools have any influence on how all three organisations operate? At what intervals and of what kind of joint sessions were held? Did they have activities related only to school life or weekend, outdoor programs? Did parents also participate in the movement, or are we talking only about children's organizations? Was the political ideology of state power present in the life of the movements? How and in what form did the power elite of the day intervene in the operation of the various youth organizations? What expectations were placed on them? Was militarism, preparation for World War present in the everyday life of organizations? What happened to the various movements?

---

*Keywords: Hungary; out-of-school organized youth education; right-wing conservatism; communism and state socialism.*

**Nóra Péntek**

**Conflict management strategies among the students in  
higher education**

---

According to Hunyady et al. (2006), many of the adults have carried grievances nowadays, either that were acquired at school coming mostly from teachers (Hunyady, 2006). The main aim of my study is to explore the conflict management strategies used by students in higher education in Hungary. Furthermore, to show from the students' perspective what conflicts occur between students and teachers. I will also explore the consequences of the conflicts experienced and the reasons of the conflict-free relationship. I used both quantitative and qualitative methods to collect data, data was collected by using an online questionnaire. The results show that avoidance as the conflict management strategy is the most common among students. The cause of most



conflicts was related to the instructor's attitude, however it did not have long-term consequences. Students expect more empathy and cooperation from instructors, and believe that the basis of a conflict-free school relationship is a willingness to compromise. Unmanaged conflicts or the usage of inappropriate conflict management strategies can cause long-term emotional damage to both students and teachers. The results of the research can be used in two practical areas. On the one hand assist mental health, psychological professionals and teachers in the higher education system to give targeted assistance to students in their conflict management. On the other hand to support students in developing an attitude of individual responsibility in conflict situations and a conscious reflection on the difficulties arising from conflict management strategies.

---

*Keywords: conflict management; conflict management strategies; higher education*

**Zoltán Grünhut – Bodor Ákos**

**Value choices among the students of the University of Pécs**

---

The paper examines the relevant value-preferences among students of the University of Pécs. It builds on the theoretical framework developed by Ronald Inglehart and Christian Welzel as a background. The first part provides a brief review of value-research, as well as its main approaches, in order to describe more thoroughly the specificities of the applied conceptual framing. Then, the next chapter strives to summarize the half-century long history of researching values in Hungary by addressing the most important scholars and their main contributions. This section tries to point out that the major findings respective to the Hungarian society's value-structure has been barely changed during these long decades. Finally, the paper shows our survey, its items and variables, the relevant dimensions according to the theoretical framework, and the descriptive statistics of our results. It also compares our findings to the specificities concluded about the Hungarian general society's value-structure.

---

*Keywords: values, value-research in Hungary, University of Pécs, survey*

**Zsófia Ruttkay – Judit Bényei – Ágnes Erzsébet Mácsai – Anett Kőhalmi**

**Evaluation of digital applications in exhibitions  
Lessons from a university pilot project**

---

Digital applications, based on contemporary principles of modern pedagogy (learning by doing, multimodal learning, joint and active occupation) provide tools also for museums and exhibitions to attract young audiences. The envisioned goals may range from providing detailed knowledge, refuting misbelieves, via raising interest for the topic of the exhibition till making the museum visit a pleasant, joyful and attractive experience. The fulfillment of these goals – that is, the „profit” gained by the digital

applications – should be proven by academic visitors research, which delivers information about the actual usage of the applications, valuable both for the museum staff and the creative designers and developers inking of involved in the making. For the time being, one can come across only a few such studies, which is strongly related to the lack of established research methodologies and tools. What methodologies could be appropriate? In the light of the diversity of topics and usage context of the applications, is it at all realistic to aim at a general ground for the academic study of their effect? We, in the framework of a pilot research, carried out in the framework of a single term Research-Development- Innovation university course at the Moholy-Nagy University of Art and Design, outlined the methods and instruments of measuring the usage of digital applications in museums. We used the permanent exhibition of the - House of Music Hungary for the concrete case study. The constraints of the sampling of the visitors did not make it possible to gain significant results, but the study provided some surprising observations. The main merit of our work is the applied own methodology, which may serve as a basis for further investigations with similar goals.

---

*Keywords: digital museum; informal learning; visitor research.*

### **Alexandra Kománovics**

#### **The impact of legislative and institutional changes on the public culture of Nagykanizsa from the regime change to the present day**

---

Public cultural institutions, as places of non-formal learning, offer a wide range of cultural opportunities for different generations. This cultural field has also undergone many changes over the decades. After the change of regime, most of those working in the field of public education expected this segment of the cultural sector to be restructured, both in terms of legislation and institutional arrangements, as it was still governed by Act V of 1976. It was only after more than 20 years of waiting that the new Act CXL of 1997 on Museums, Public Libraries and Public Culture was adopted. After that, the profession had to wait another 20 years for another major legislative change in 2017, and now in 2024 a new cultural law is in the making, which is expected to come into force on 1 January 2025.

The study attempts to review the changes in the legal and institutional framework of public culture from the regime change to the present day and examines the effects of these changes on the public cultural life of Nagykanizsa. It provides an in-depth analysis of the Kanizsa Cultural Centre, the largest and most influential public cultural institution in the city, and its main historical turning points. It also provides a brief insight into the current situation of public culture, discusses the main problems and describes in detail the activities of the National Institute of Culture in Nagykanizsa.

---

*Keywords: public cultural activities, Nagykanizsa, National Institute for Culture*

**Ákos Németh**

**A Half Whistle from the 'Five-Pronged Whistle':  
Ethnic Hungarian Literary Life and Cultural Communication  
Efforts in Croatia**

---

In my study, I examine the role of mother-tongue literary culture in preserving the identity of ethnic Hungarians in Croatia. In doing so, first I review the Hungarian literary traditions of the present-day Croatia, and then I examine the relationship between the Hungarian mother tongue and Hungarian identity, relying on statistical data in relation to Hungarians in the Dráva region, Croatia. I suppose, that the possibilities of Hungarian mother tongue literary culture have a fundamental effect on the preservation of Hungarian consciousness, therefore I will review the most important literary and cultural institutions of the ethnic Hungarians in Croatia, which are of key importance from the point of mother tongue socialization's view. Finally, I try to outline the new possibilities of the relationship between literature and community in the age of digitalization, arguing that the new media of global communication erase the physical limitations of living local and regional identities.

---

*Keywords: Hungarians in Croatia; literary culture; regional identity*

**Iván Zádori – Zsolt Nemeskéri – József Kriston-Vizi – Tamás Kis-Pongrácz**  
**The pille of Pincehely: A 20th Century Attire in the 21st Century**

---

The pille attire, characteristic of Pincehely and the surrounding villages, is remarkable from several perspectives. The history of the pille illustrates the continuous change and evolution of traditional peasant clothing elements, as the pille developed from earlier clothing elements into the form we know today only in the first decades of the 20th century. This organic development, however, was interrupted in the 1950s when communities abandoned their traditional clothing elements, and the pille, like other traditional garments, disappeared from everyday use. Subsequently, a new process of dressing up began, which, although differing from the original functions, ensured that this unique attire would not completely vanish and would be preserved for future generations.

In our research, we used local history and ethnographic sources and conducted interviews with leaders of the Association for Pincehely. A significant result of the Association's work is that the pille attire has become a noteworthy cultural symbol today, connecting the community with their traditions and attracting increasing attention both locally and internationally.

---

*Keywords: Pincehely; pille; cultural heritage*

## Szerzőink

**BÉNYEI JUDIT PHD**, egyetemi docens, a Moholy-Nagy Művészeti Egyetem, Elméleti Intézet munkatársa, a Design- és vizuálművészet-tanár MA képzési program szakvezetője, a MOME Nonformális és informális tanulás stúdiójának vezetője. Kutatási terület: médiaoktatás; design módszertanok a köznevelésben; művészeti és design felsőoktatás; kultúrakutatás. E-mail: benyeij@mome.hu

**BÉRCESI RICHÁRD**, történész, történelem-, hon-, és népismeret szakos tanár; doktorandusz, Pécsi Tudományegyetem, Bölcsész- és Társadalomtudományi Kar, Oktatás és Társadalom Neveléstudományi Doktori Iskola. Kutatási területek: a pécsi kőszénbányászat kulturális örökségei, és azok lehetséges megjelenése az oktatásban; a Pécsi Bányavasutak története. E-mail: richard.bercesi@gmail.com

**BODOR ÁKOS PHD**, tudományos főmunkatárs, Közgazdaság- és Regionális Tudományi Kutatóközpont. Kutatási területek: bizalom és értékek. E-mail: bodor.akos@krtk.hu

**BORBÁNDI BALINT**, történelemtanár és állampolgári ismeretek tanára, könyvtárostanár, könyvtáros; doktorandusz, Pécsi Tudományegyetem, Bölcsész- és Társadalomtudományi Kar, Oktatás és Társadalom Neveléstudományi Doktori Iskola. Kutatási terület: a cigányság reprezentációja napjaink történelemtankönyveiben. E-mail: borbandi.balint@lib.pte.hu

**FARKAS CLAUDIA, K. PHD, HABIL.**, PTE KPVK, egyetemi docens. Kutatási területe: neveléstudomány, történettudomány, pedagógia. Email: farkas.claudia@pte.hu

**GRÜNHUT ZOLTÁN PHD**, tudományos főmunkatárs, Közgazdaság- és Regionális Tudományi Kutatóközpont. Kutatási területek: bizalom; értékek; kulturális hasonlóságok és különbségek; Európa és európaiság. E-mail: grunhut@rkk.hu

**INCZÉDY KRISZTINA**, projektmenedzser, doktoranda, Budapesti Gazdasági Egyetem. Kutatási terület: a SAP menedzsment kulturális különbségei. E-mail: inczedykriszta@gmail.com

**JUHÁSZ TÍMEA PHD, HABIL.**, docens, Budapesti Gazdasági Egyetem. Kutatási terület: Munka és magánélet egyensúlya, képességek a munkaerőpiacon, egyetem-munkahely kapcsolatai a munka világában, és tudásmenedzsment. E-mail: juhasz.timea@uni-bge.hu

**KIS-PONGRÁCZ TAMÁS**, teológus, filozófia doktorandusz, Pécsi Tudományegyetem Filozófia Doktori Iskola. Kutatási terület: a személy fogalma, a perszonalista filozófia. E-mail: kystamas@gmail.com

**KOLTAY TIBOR PHD HABIL.** az Eszterházy Károly Egyetem Tudástechnológiák Intézetének nyugalmazott főiskolai tanára. Az Eötvös Loránd Tudományegyetemen szerzett MA és PhD fokozatot. Könyvtár és információ tudományi szakirányú továbbképzési oklevelet a Kenti Állami Egyetemen (Kent, OH) szerzett. Az információs- és adatműveltségi kutatások nemzetközileg elismert és gyakran idézett szerzője. E-mail: tkoltay@yahoo.com

**KOMÁNOVICS ALEXANDRA**, PhD-hallgató, Pécsi Tudományegyetem, Bölcsész- és Társadalomtudományi Kar, „Oktatás és Társadalom” Neveléstudományi Doktori Iskola; közművelődési szakember, Kanizsai Kulturális Központ, Nagykanizsa. Kutatási terület: kultúraközvetítés, közművelődés, nonformális tanulási színterek. E-mail: komanovicsalexandra@gmail.com

**KŐHALMI ANETT**, doktoranda, Moholy-Nagy Művészeti Egyetem Doktori Iskola. MOME Nonformális és Informális Tanulás Stúdió tag. Kutatási területe: Médiahasználat, informális tanulás, digitális alkalmazások múzeumi szerepe. E-mail: kohalmianettnap@g.mome.hu

**KRISTON-VÍZI JÓZSEF**, etnográfus, kultúraközvetítő szakember, Játékkutató, a Pulszky Társaság – Magyar Múzeumi Egyesület alapító tagja, volt főtitkára, az Európa Jövője Egyesület (EJE) 2022-ig társelnöke, a kecskeméti Rotary Klub alapító tagja, a Kecskemét-Aomori Magyar-Japán Baráti Kör alapító tagja, a kecskeméti Katona József Múzeum ny. főmuzeológusa. E-mail: kristonstern@gmail.com

**LÖWE ÉVA**, doktorandusz, SOE LKK, Mercedes-AMG GmbH Kompetenzteam Managerin E-mail: besenyoeva@hotmail.com

**MÁCSAI ÁGNES ERZSÉBET**, doktoranda, Moholy-Nagy Művészeti Egyetem Doktori Iskola. Óraadó, Moholy-Nagy Művészeti Egyetem. MOME Nonformális és Informális Tanulás Stúdió tag. Kutatási területe: múzeumi látogatókutatás; látogatási motivációk; látogatási korlátok. E-mail: macsai.agnes@teach.mome.hu

**NEMESKÉRI ZSOLT PROF.**, egyetemi tanár, Pécsi Tudományegyetem, Kultúratudományi, Pedagógusképző és Vidékfejlesztési Kar. Kutatási terület: emberi erőforrás menedzsment. E-mail: nemeskeri.zsolt@pte.hu

**NÉMETH ÁKOS PHD**, adjunktus, Pécsi Tudományegyetem, Bölcsész- és Társadalomtudományi Kar, Humán Fejlesztési és Művelődéstudományi Intézet, Művelődéstudományi Tanszék. Kutatási területek: modern irodalom; művelődés- és művészetszociológia; politikai eszmetörténet. E-mail: nemeth.akos@pte.hu

**NYÚL ESZTER ANNA LLM.** tanársegéd, Pécsi Tudományegyetem, Francia Tanszék. Kutatási terület: állampolgárságra nevelés, állampolgári identitás. nyul.eszter.anna@pte.hu

**PÉNTEK NÓRA**, a Pécsi Tudományegyetem pedagógia alapszakos hallgatója. Munkahely: Budapesti – Péterfy Kórház Rendelőintézet, szociális munkacsoport. E-mail: penteknora25@gmail.com

**RUTTKAY ZSÓFIA PHD, HABIL.**, egyetemi docens, matematikus-informatikus, Moholy-Nagy Művészeti Egyetem, Innovációs Központ. A TechLab alapítója, digitális kurátor. Kutatási terület: mesterséges intelligencia; virtuális emberek; interaktív könyv; digitális múzeum. E-mail: ruttkayzs@gmail.com

**SZEKÉR-MIHON ANIKÓ**, Óvodapedagógus, Pécsi Kertvárosi Óvoda Enyezd utcai Tagóvoda szekermihonaniko@gmail.com

**ZÁDORI IVÁN, PHD, HABIL.**, egyetemi docens, Pécsi Tudományegyetem, Kultúratudományi, Pedagógusképző és Vidékfejlesztési Kar. Kutatási területek: kulturális menedzsment, vidékfejlesztés, környezeti nevelés és fenntarthatóság. E-mail: zadori.ivan@pte.hu

## *Authors*

**BÉNYEI, JUDIT, PHD:** associate professor, Moholy-Nagy University of Art and Design, member of the Theoretical Institute, head of Design and Visual Arts Teacher MA and head of MOME Non-formal and Informal Learning Studio. Research fields: media education; design methods in education; art & design higher education; cultural studies. E-mail: benyeij@mome.hu

**BÉRCESI, RICHÁRD,** historian, teacher of History and Ethnology; PhD student, University of Pécs, Faculty of Humanities and Social Sciences, Education and Society Doctoral School of Education. Research fields: cultural heritage of coalmining in Pécs and their possible appearance in education; history of Mine Railways of Pécs. E-mail: richard.bercesi@gmail.com

**BODOR, ÁKOS, PHD,** senior research fellow, HUN-REN Centre for Economic and Regional Studies. Research fields: trust; values; cultural similarities and dissimilarities. E-mail: bodor@rkk.hu

**BORBÁNDI BÁLINT,** PhD student, teacher of history and citizenship education, teacher librarian, University of Pécs Pécsi Tudományegyetem, Faculty of Humanities and Social Sciences, Education and Society Doctoral School of Education. Research fields: representation of gypsy people in contemporary history textbooks. E-mail: borbandi.balint@lib.pte.hu

**FARKAS, CLAUDIA K., PHD, DR. HABIL.,** PTE KPVK, associate professor. Research interests: education, history, pedagogy. Email: farkas.claudia@pte.hu

**GRÜNHUT, ZOLTÁN PHD,** senior research fellow, Centre for Economic and Regional Studies. Research fields: trust; values; cultural similarities and dissimilarities; Europe and Europeaness. E-mail: grunhut@rkk.hu

**INCZEDY, KRISZTINA,** project manager, doctoral student, Budapest University of Economics. Research field: cultural differences in SAP project management. E-mail: inczedykriszta@gmail.com

**JUHÁSZ, TÍMEA PHD,** habil., associate professor, Budapest University of Economics. Research fields: Work-life balance, skills in the labour market, university-workplace relations in the world of work, and knowledge management. E-mail: juhasz.timea@uni-bge.hu

**KIS-PONGRÁCZ, TAMÁS,** theologian, doctoral student in philosophy, University of Pécs Doctoral School of Philosophy. Research area: the concept of person, personalist philosophy. kystamas@gmail.com

**KOLTAY, TIBOR, PHD HABIL.,** college professor, retired from the Institute of Knowledge Technologies at Eszterházy Károly University. He holds MA and PhD degrees from Eötvös Loránd University. He obtained a Certificate of Advanced Studies in Library and Information Science from Kent State University (Kent, OH). He is an internationally

recognized and frequently cited author on information and data literacy research issues. E-mail: tkoltay@yahoo.com

**KOMÁNOVICS, ALEXANDRA**, PhD student, University of Pécs, Faculty of Humanities and Social Sciences, Education and Society Doctoral School of Education; cultural specialist, Kanizsa Cultural Center, Nagykanizsa. Research fields: cultural transmission, public cultural activities, non-formal learning spaces. E-mail: komanovicsalexandra@gmail.com

**KÓHALMI, ANETT**, PhD student, Moholy-Nagy University of Art and Design Doctoral School, member of MOME Non-formal and Informal Learning Studio Research fields: Media usage, informal learning, digital installations in museums. E-mail: kohalmianettnap@g.mome.hu

**KRISTON-VÍZI, JÓZSEF**, ethnographer, cultural mediator, game researcher, founding member and former secretary-general of the Pulszky Society – Hungarian Museum Association, co-president of the Future of Europe Association (EJE) until 2022, founding member of the Rotary Club in Kecskemét, founding member of the Hungarian-Japanese Friendship Club of Kecskemét-Aomori, retired chief museologist of the Katona József Museum in Kecskemét. E-mail: kristonstern@gmail.com

**LÖWE, ÉVA**, PhD student, SOE LKK, Mercedes-AMG GmbH Kompetenzteam Managerin Email: besenyoeva@hotmail.com

**MÁCSAI, ÁGNES ERZSÉBET**, PhD student, Moholy-Nagy University of Art and Design Doctoral School, external lecturer, Moholy-Nagy University of Art and Design, member of MOME Non-formal and Informal Learning Studio Research fields: visitor research in museums, visitor' motivations, visitor' barriers. E-mail: macsai.agnes@teach.mome.hu

**NEMESKÉRI, ZSOLT**, professor, University of Pécs, Faculty of Cultural Sciences, Education and Regional Development. Research field: human resource management. E-mail: nemeskeri.zsolt@pte.hu

**NÉMETH, ÁKOS PHD**, assistant professor, University of Pécs, Faculty of Humanities and Social Sciences, Institute for Human Development and Cultural Studies, Department of Cultural Studies. Research fields: modern literature; cultural and art sociology; history of political ideas. E-mail: nemeth.akos@pte.hu

**NYÚL, ESZTER ANNA LLM. ASSISTANT** Professor, University of Pécs, Department of French Studies. Research: Citizenship education, civic identity. E-mail: nyul.eszter.anna@pte.hu

**PÉNTEK, NÓRA**, student of pedagogy at the University of Pécs. Current workplace is Péterfy Hospital Outpatient Clinic in Budapest, member of the social work team. E-mail: penteknora25@gmail.com

**RUTTKAY, ZSÓFIA PHD, HABIL:** associate professor, mathematician, computer scientist, Moholy-Nagy University of Art and Design, member of MOME Non-formal and Informal Learning Studio, Founder of MOME TechLab, independent digital curator. Research fields: artificial intelligence; virtual humans; interactive book; digital museum. E-mail: ruttkayzs@gmail.com

**SZEKÉR-MIHON, ANIKÓ**, Kindergarten teacher, Kindergarten of Pécs Kertváros Enyezd street. E-mail: szekermihonaniko@gmail.com

**ZÁDORI, IVÁN PHD, HABIL.**, associate professor, University of Pécs, Faculty of Cultural Sciences, Education and Regional Development. Research field: cultural management, regional development, environmental education and sustainability. E-mail: zadori.ivan@pte.hu