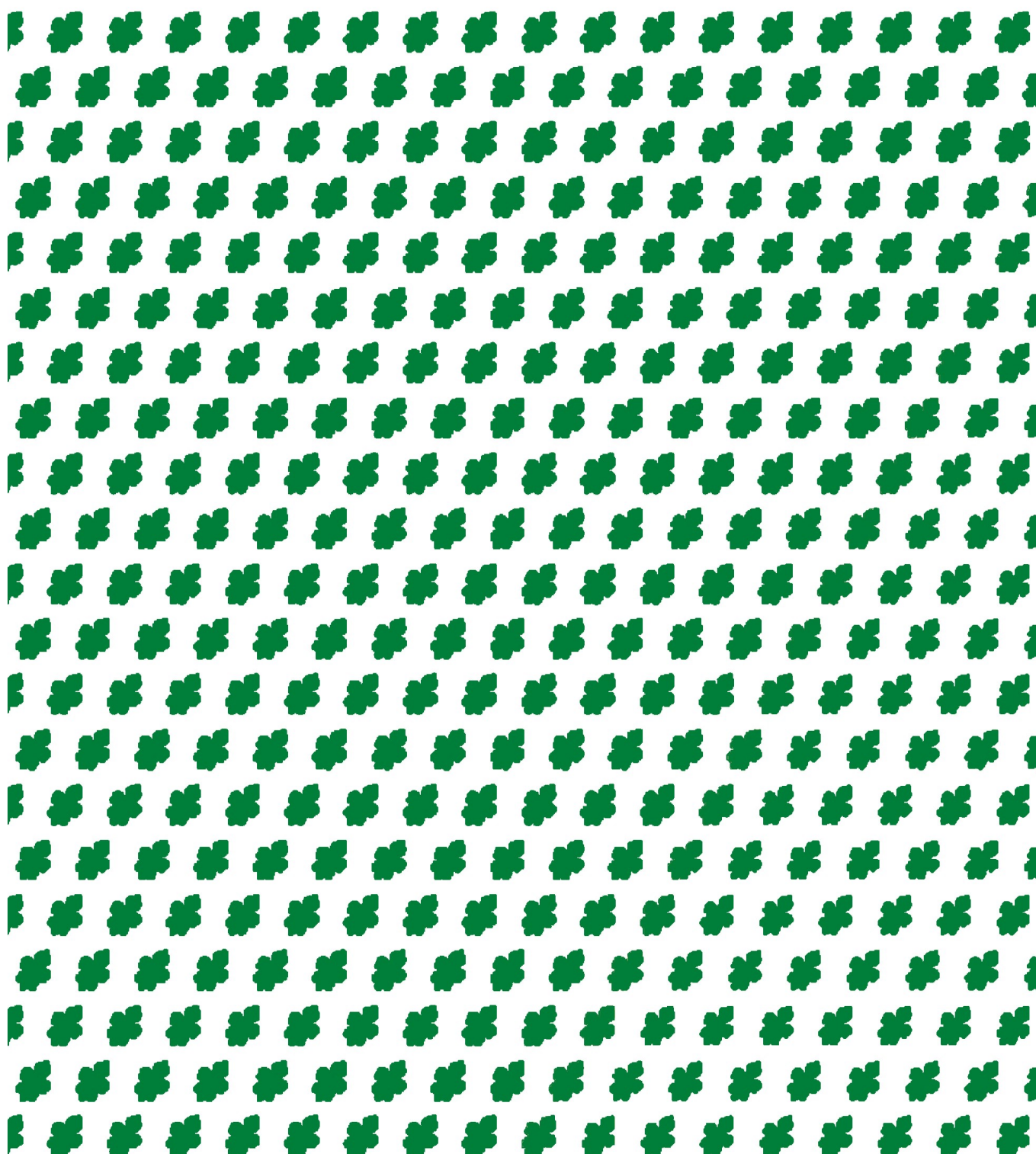


# TUDÁS MÉNEDZSMENT

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

---



## TARTALOM

### KÖZÖSSÉGSZERVEZÉS, KÖZMŰVELŐDÉS, KULTÚRATUDOMÁNY

GRÜNHUT ZOLTÁN – BODOR ÁKOS	
Kozmopolita Európa és a másság.....	4
HILD GABRIELLA – BERTA ANIKÓ – NÉMETH TÍMEA	
„Kicsit beszélek magyarul, kérem röviden válaszoljon.” – Esettanulmány három, Magyarországon tanuló külföldi orvostanhallgatóval.....	20
HANNOS GÁBOR – KURUCZ BARNABÁS	
Többlet- vagy hiánylény? Max Scheler és Arnold Gehlen filozófiai antropológiájának vázlatja .....	37
OLÁH RÓBERT	
Arany János nagykőrösi éve (1851–1860) a levelezései tükrében II. – A meghívás és az érkezés éve (1851).....	52

### NEVELÉSTUDOMÁNY

SZABÓNÉ MOJZES ANGELIKA	
A pozitív hibakultúra modelljének adaptálása a magyar közoktatási rendszerhez .....	70
KOVÁCS EDINA	
A felsőoktatásba belépő hallgatók digitális kompetenciaszintjének változása .....	81
KOLTAI ZOLTÁN	
Egy izgalmas kihívás sikeres megoldása – Ötéves a belső nyelvi képzés a Pécsi Tudományegyetemen.....	108
CSORBA-SIMON ESZTER	
Önismereti munka a falak mögött – Az irodalom szerepe zárt intézményben.....	120
BÉRCESI RICHÁRD	
Javaslatok a pécsi bányatörténeti emlékek iskolai keretek közötti bemutatására .....	132

### MUNKAERŐPIAC ÉS TÁRSADALOM

KÖMÜVES ZSOLT – HOLLÓSY-VADÁSZ GÁBOR – SZABÓ SZILVIA	
Pályakezdők a munkaerőpiacon .....	158
REISZ TERÉZIA	
Baranya nemzetiségei és nemzetiségi önkormányzatai .....	174
BUDAY-SÁNTHA ANDREA	
A média és a nyilvánosság szerkezetváltozásának hatása a PR elveire és etikájára ..	192
ABSTRACTS.....	205
SZERZŐINK .....	212
AUTHORS.....	214

A szerkesztőbizottság tagjai: Koltai Zsuzsa (felelős szerkesztő), Kovács Edina (technikai szerkesztő, titkár), Agárdi Péter, Héjj Andreas, Huszár Zoltán, Kleisz Teréz, Koller Inez, Németh Balázs, Oroszi Sándor, Varga Katalin, Vámosi Tamás, Várnagy Péter, Zádori Iván

Olvasószerkesztő: Koltai Zsuzsa  
Tördelőszerkesztő: Kovács Edina

Jelen számunk lektorálásában a szerkesztőbizottság tagjai mellett közreműködött:  
BÉRES JUDIT, PHD, HABIL, egyetemi docens, Pécsi Tudományegyetem, Bölcsész- és Társadalomtudományi Kar  
REISZ TERÉZIA, PHD, HABIL, nyugalmazott egyetemi docens, Pécsi Tudományegyetem, Bölcsész- és Társadalomtudományi Kar  
VILMOSNÉ GILBERT EDIT, PHD, HABIL, egyetemi docens, Pécsi Tudományegyetem, Bölcsész- és Társadalomtudományi Kar

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)

---

Közösségszervezés, közművelődés, kultúratudomány

---

*Grünhut Zoltán – Bodor Ákos*  
*KOZMOPOLITA EURÓPA ÉS A MÁSSÁG*

---

**Absztrakt**

Jelen tanulmány egyrészt feleleveníti a kozmopolita Európa ideáját, vagyis Ulrich Beck és Edgar Grande azon koncepcionális törekvését, amellyel új, társadalomelméletileg megalapozott, modernizációs háttérrel adtak az Európai Unió (EU) újragondolásának, másrészt empirikusan is megvizsgálja, hogy vajon az európai társadalmak mennyire állnak készen erre a kozmopolita fordulatra. Az írás első része áttekinti a kozmopolita Európa elképzelését, kettős perspektívában: egyfelől a késő modernitás tendenciáinak és folyamatainak, másfelől az EU fennálló politikai konstellációjának lencséjén keresztül. A tanulmány második része empirikus adatelemzés keretében, komparatív módon vizsgálja, hogy különböző európai társadalmak mennyiben követik azt a késő modern gondolkodásmódot, amely egy kozmopolita fordulat előfeltétele lehet. Eredményeink szerint Kelet-Európában, köztük Magyarországon, javarészt nem tapasztalható ilyen szemléletváltás – az emberek hiába érzik európaiaknak magukat, más ez az azonosulás, mint az EU észak- és nyugat-európai tagállamaiban.

---

*Kulcsszavak: Európa; európaiság; kozmopolitizmus*

**Bevezetés**

Jelen írás kettős céllal készült. Egyfelől feleleveníti az Ulrich Beck és Edgar Grande (2007) nevéhez köthető kozmopolita Európa koncepció néhány alapgondolatát. Ennek az ad rendkívüli aktualitást, hogy az elmélet tizenöt évvel ezelőtt válaszul született, mégpedig az Európai Unió (EU) egy olyan, akkor egyáltalán nem nyomasztó dilemmájára, amely mára végképp kiélesedett: több vagy kevesebb Európát akarunk? Szuperállam születik vagy a nemzetek visszaveszik az irányítást az EU felett? Beck és Grande jó előre megértették e probléma gyökerét, mégpedig azért, mert nem egyszerű politikai kérdésként fogták fel azt, hanem átfogó modernizációs kihívásként. Képes-e Európa lépést tartani a késő modern fordulattal vagy be- és elzárkózik a gyötrődve vajúdo klasszikus modernitásba? Mivel Beck és Grande szerint kiút csak a kozmopolita Európa lehet e dilemmából, így az írás második része arra vállalkozik, hogy empirikusan megvizsgálja: vajon Európa társadalmi készen állnak-e egy ilyen kozmopolita szemléletváltásra? Komparatív elemzésünket az European Values Study legújabb adathullámán végeztük. Noha a tanulmányban erre többször visszatérünk majd, már a bevezetőben fontosnak tartjuk leszögezni: a késő modernitással szükségessé váló kozmopolita fordulat nem etikai indíttatású. Egy új gondolkodási formát követő egyéni és társadalmi tudás (megismerésmód), illetve ahhoz kapcsolódó praxishalmaz (interszubjektív, azaz emberek közötti, valamint szubjektív, tehát természeti, tárgyi, dologi, jelenségbeli entitásokhoz való viszonyulás) kialakítása válik indokolttá. Mégpedig aktív részvétellel, mind az egyén, mind a társadalom szintjén. A késő modernitás tehát tanulásra készlet.

## Európa válaszúton

Hogy milyen Európában szeretnénk élni, arról többféle elképzelésünk lehet. Elsősorban attól függ ezen egyéni vélekedés tartalma, hogy milyen értelemben tartjuk európaiaknak magunkat, másképpen fogalmazva: milyen értékfundamentumokra épül európaiságunk (Grünhut, 2020a). Az tehát önmagában nem feltétlenül beszédes, hogy mennyire tudunk azonosulni Európával. Maga az Európai Unió (EU), annak intézményrendszere (polity), közpolitikai stratégiája és struktúrája (policy), hatalomgyakorlási módja (politics) semmiképpen sem azonos azzal az Európa-ideával, amivel többé vagy kevésbé azonosulunk. EU-szkeptikus és pro-EU egyének ugyanúgy érezhetik európaiaknak magukat, illetve saját érzés- és eszmeviláguk szerint erősen kötődhetnek az általuk alkotott Európa-ideához (annak szubjektíven elképzelt és elbeszélt múltjához, jelenéhez, jövőjéhez). A hangsúly tehát sokkal inkább az európaiságon van, vagyis azon, kinek mit jelent európaiaknak lenni.

Nem lehet elvitatni senkitől a maga európaiságát, annak megfelelő Európa-ideáját, valamint azt a politikai szándékát, hogy az EU-tól ezen érzelmi-eszmei meggyőződés képviselését kívánja. Látni kell azonban, hogy e szubjektív viszonyulások az integráció szempontjából két végpont között mozognak: több vagy kevesebb integráció. Egy zéróösszegszerű játszma vagy-vagy kérdése itt a dilemma. Európai Egyesült Államok vagy Nemzetek Európája? Mi legyen az Európa-projekt finalitása, azaz célokhoz kötött távlati kifutása? Az Európa-tanulmányok diszciplínájának szinte valamennyi elméleti megközelítése e dualista koordinátarendszeren belül marad (vö.: Arató, 2019). A leíró (funkcionalista, institucionalista, kormányközi) koncepciók és az előíró (föderalista, normatív hatalmi és posztstrukturalista) értelmezések egyaránt. Egyetlen teória kínál alternatívát a vagy-vagy útvesztőjével szemben: ez pedig a Beck és Grande (2007) nevéhez köthető kozmopolita Európa. Említett szerzők szerint Európa és nemzetállamiság nem zárják ki egymást, amennyiben a szuverenitás (hatalomgyakorlás) és autonómia (önállóság) fogalmait újragondoljuk, mégpedig modernizációs társadalomelméleti összefüggésben.

Beck és Grande azt mondják, az EU és tagállamai előtt álló válaszút valójában nem az, hogy az integráció tovább mélyül-e vagy elakad (esetleg szétesik). Sokkal inkább az, Európa képes-e megfelelően reagálni a jelen sürgető kihívására. Egész pontosan felismeri-e azt, hogy új modernizációs korszakhoz érkezünk: a klasszikus és a késő modernitás küszöbhatárán állunk. Ulrich Beck harminc évvel ezelőtt kezdett értekezni a késő modernitás közeledtéről (lásd: Beck, 1992; 1998). Mindig is hangsúlyozta: nem lesz világos kezdete e fordulatnak, ugyanakkor a strukturális és társadalmi tendenciák magukban rejtik, már 1990 óta fokozódóan előrevetítik egy átfogó változás eshetőségét. Beck (Beck et al., 1994), Giddens (1990), Lash (1999) és Bauman (2000) is összefüggő dinamikákat azonosítottak ennek kapcsán. Szerintük adott egy szédületesen gyorsuló globalizáció, amely mindenféle áramlásokat indít el a világban. Emberek, áruk, szolgáltatások, információk, innovációk és technológiák, ideológiák, életmód-stílusok, de ugyanígy különféle veszélyek és fenyegetések, például ökológiai kihívások, járványok, terrorizmus, energiafüggőség, fake news stb. áramlik feltartóztathatatlanul szerte a világban, elérve bármilyen lokális közegbe (Giddens, 1999). E globalizációs tendenciákra a helyi struktúráknak (formális [szervezeti és jogi formájú] valamint informális intézményeknek [kulturális normáknak,

szokásoknak, konvencióknak]), illetve az adott közeg népességének (kollektív és egyéni szinten egyaránt) reagálni kell. E reakciók bár különbözőek lehetnek, a generatív mechanizmusuk mégis összecsengő, ami miatt globális szinten kibomlani látszik azokból egyfajta egységesülő trend, intézményi absztrakció (Beck, 1999). A hagyományos, adott lokális térben érvényes minták és narratívák emiatt elveszítik referenciaértéküket. Az emberek elkezdik felülvizsgálni a rutinszerű vélekedéseiket (magukról, másokról, különféle dolgokról és jelenségekről, magáról a világról vallott nézeteiket), valamint az azokra alapozott praxisaikat (Beck, 2006). Nem tudják többé stabil referenciákhoz kötni ezen eszméiket és cselekvési formáikat. Amit valaki mintaszerű iránymutatásként fogad el a társadalomban, azt más megkérdőjelezhetőnek tartja. Ezért a társas érintkezések kockázatosává válnak. Egyedi megoldásokra van tehát szükség e bizonytalanságok leküzdéséhez és az interakciók vállalásához. Ez elindít egy individualizációt (reflexív és kritikai önalakítás), ami új gondolkodásmódot hív életre (Grünhut, 2019a). Nem a referenciákhoz viszonyított, s ilyen értelemben kívülről tekintett (állandó racionális összehasonlításokban jelentéseket nyerő) magam és magunk lesz az egyén szemléletének középpontjában többé. Helyüket átveszi a belülről, azaz szubjektíven formált én és mi. E perspektívaváltás kettős következménnyel jár. Egyrészt a hagyományos minták és narratívák még inkább kiüresednek, ami a kockázatokat felsűrűsíti. Másrészt az én és mi mint cselekvő szubjektumok fel- és elismerik mások (más egyének és kollektívák) másságát. Nincsenek érvényes referenciák, amelyek a mássághoz normatív jelentést vagy racionális értékmérést kapcsolnának. A más egyszerűen csak más, amelytől nincs miért megkülönböztödni, hiszen attól nem válik önmagával azonosabbá az individuális én vagy a kollektív mi. A késő modern önmeghatározás tehát valamiért történik, amit létre kíván hozni, s nem valamivel szemben, amit el akar távolítani (Grünhut, ma.). Önmagából kibomló, egyre meg-megújuló lehetőségei vannak ennek a folyamatos azonosságtudat-alkotásnak, amelyet a másik az elismert (célként elfogadott), s nem az eldologiasított (eszközként használt) másságával ösztönöz.

A szuverenitás és az autonómia fogalmát tehát azért kell újragondolni a késő modernitás korában, mert itt már nem az a lényeg, hogy valamilyen kivételes referencia szerint exkluzív módon meghatározott magam és magunk saját hatáskörben és önállóan cselekedni tudjunk, mások beleszólása nélkül, a partikuláris céljaink megvalósítása végett. Sokkal fontosabb az, hogy én és mi bírjunk a készség és képesség azon kompetenciájával, amely alapján érdemben válaszolhatunk a mindenkit érintő kihívásokra, mégpedig olyan formában, ami helyben (mi nekünk) adekvát és globálisan (másoknak) is előnyös (Beck & Grande, 2007). Efféle kölcsönös és összefüggő, de nem uniformizált globális reakciókat követel tehát a késő modernitás a politikai közösségektől, amelyek mindannyian összetartoznak. S éppen ezért a kozmopolita Európa nem az irányelvek szerint, fentről, intézményileg egységesíteni, valamiféle szuperállamba összekovácsolni próbált, hanem az alulról szerveződő, civil részvétel és összefogás eredményeként alakuló, különbözőségeket és kölcsönösségeket egyaránt tiszteletben tartó társadalmakat és struktúrákat integrálja. Mégis miként? Elsősorban úgy, hogy a klasszikus modernitásban érvényes vagy-vagy logika helyett, a késő modern mind-mind elvét kínálja reflexív és kritikai intézményrendszer által, de persze csak akkor, ha ugyanezt a késő modern gondolkodásmódot kö-

vető cselekvők (egyének és kollektívák) aktívan részt vesznek az EU ilyesféle átalakításában (Grünhut, 2019b). Láttuk fentebb, a késő modern tendenciák arra készítetik az egyéneket, hogy hagyják el a kiüresedő referenciákat, s kapcsolódjanak be szubjektivitásuk folyamatos alakításába, amely során számtalanszor tapasztalni fogják önmaguk legbensőbb énjét és legváratlanabb idegenségét. Aki saját maga másságához nyitottan tud viszonyulni, az mások másságát is elfogadja majd, s így a társas érintkezések kockázatait képes lesz kezelni. Az önalakítás cselekvőkészsége pedig elkerülhetetlenül magával hozza a társadalmi, természeti, tárgyi, s intézményi közeg formálását is, benne az EU konstruálását. A kozmopolita Európa nem egy kívánt ideális állapot, hanem egy progresszív folyamat (Grünhut, 2020b). Nincsenek kitűzött végcéljai (mit kell csinálni), csak megvalósítási módjai (hogyan kell csinálni). A kozmopolita Európa egy örökös cselekvő mozgás a mind-mind logikája szerint, illetve e haladás állandó reflexív és kritikai felülvizsgálata.

Beck és Grande már tizenöt évvel ezelőtt úgy érveltek, hogy az EU választ el elé érkezett, ahonnan háromfelé lehet továbbmenni. Az egyik út a lassú dezintegráció és szétesés, ami akkor következik be, ha a vagy-vagy szemlélet radikalizálódása miatt a neoliberais szuperállami törekvések és a felerősödő nacionalista-populista nemzetállami válaszok szétfeszítik az EU-t (lásd: Brexit, illetve kelet-európai nacionalizmusok, különösen Magyarországon és Lengyelországban). A másik opció az elhúzódnó stagnálás, ami tulajdonképpeni integrációs benuulás a tagállami érdekkellentétek ismétlődő kiújulása, illetve csupán átmenetileg működőképes, kompromisszumos megoldása következtében. A harmadik alternatíva pedig a kozmopolita fordulat, amely az egyre gyarapodó és mind inkább visszatorzított késő modern tendenciákra adott egyetlen adekvát válasz – Beck és Grande szerint. Ennek dacára ma, a 2021-es esztendő végén még mindig a fent említett választ körül kering az EU – leginkább a dezintegráció és a stagnálás között. De vajon mindez azért történik, mert az európai társadalmakra egyáltalában nem jellemző a kozmopolita európaiság?

### **Létezik-e kozmopolita európaiság? A vizsgált probléma azonosítása**

Sem azt nem jelenthetjük ki egyértelműen, hogy a késő modernitás korában élünk, sem azt, hogy az EU kozmopolita entitásként funkcionál. Mindettől függetlenül a kérdés nem lényegtelen, miszerint az európai társadalmakra jellemző-e vagy sem a kozmopolita európaiság. Az előző fejezetben úgy érveltünk, hogy a kozmopolita szemléletváltás alapja a késő modern mind-mind logika elfogadása, illetve egy annak megfelelő individuális gondolkodásmód kialakítása. Ez nem egy etikai fordulat, hanem egy ontológiai szemléletváltás (Giddens, 1990). A késő modern tendenciák következtében kialakuló referencianélküliség ontológia bizonytalansággal tölti el az egyént. A hagyományos mintákra és szemantikákra alapozott, tradicionális narratívákat követő rutinok többé nem teszik lehetővé megismerési és viselkedési sémák alkalmazását. A létezés értelmezésének horgonypontjai eloldódtak. Nem erkölcsi megfontolásból tehát, hanem a saját gondolkodásmód egyedi újrateremtése, annak tanulási szükséglete miatt kényszerül reflexív és kritikai felülvizsgálatra az egyén. Ki fog neki referenciákat adni, ha nem ő saját magának? E folyamat során az egyén a késő modern mind-mind logika három alapelvét fogadja el (vö.: Rorty, 1989). Egyrészt a pán-relációs összetartozást, miszerint minden mindennel összefügg, s az én



benne él ebben a társadalmi, természeti, tárgyi, dologi, érzelmi-eszmei összefüggéshalmazban. Másrészt az anti-reprezentációt, vagyis azt, hogy nem emberi entitások nem reprezentálnak semmit, csak az egyének adnak – prezentálnak – különböző jelentéseket. Végezetül pedig az esszenciaellenességet, minek értelmében, ha minden jelentés szubjektív, akkor semmi sem válhat Igazsággá, csak igazságosság van, vagyis szubjektív vélekedések konszenzusa. E három alapelv tudatos elfogadásával a késő modern egyén azért válik kozmopolita szemléletűvé, merthogy számára a másság elválik a mássághoz csatolt hagyományos – negatív – jelentésektől. E kozmopolita viszonyulás tehát nem pusztán tolerancia. Lényegesen több annál, hiszen az én folyamatos önalakítása során aktív bevonódással fordul a mássághoz, mint olyan nem-énhez, amely impulzusokkal segíti az egyén legbensőbb énjének és legszemélyesebb idegenségének közös, egyidejű formálódását. Azért nem kapcsolódik többé külső referenciákba a késő modern egyén, mert a mássággal való érintkezés állandó mozgásban tartja az én-teremtő szubjektivitását – a magam megszűnik. A másságot tehát nemcsak passzívan megtűri a késő modern mind-mind logikáját követő szubjektum – bizalommal fogadja, együttérzéssel, törődéssel gondol vele, szolidárisan észleli, nyitottsággal kezeli azt.

Amikor tehát azt kérdezzük, hogy az európai társadalmakra jellemző-e vagy sem kozmopolita európaiság, akkor azt vizsgáljuk, hogy az érintett országok lakossága egyrészt milyen mértékben azonosul Európával (európainak érzi-e magát?), másrészt miként viszonyul a mássághoz (bizalommal, elfogadással-toleranciával, szolidaritással és nyitottsággal, azaz befogadással fogadja-e a másságot?).

S mindezt európai társadalmakkal szemben indokolt kérdésként megfogalmazni, s nem csak az EU tagállamok vonatkozásában, merthogy a kozmopolita európaiság tisztában van azzal, akik ma az Európán kívüli mások, azok holnap már az európai mi részei lehetnek. Ahogy az egyén része mind az én, mind az idegen, úgy Európa esetében sincs bent és kint. S persze Európa kapcsán sem egy magasabb erkölcsiségű civilizációs küldetésről van szó a késő modern kozmopolitizmus fordulatával. A kozmopolita Európa nem megtéríti vagy felvilágosítja, s aztán beolvasztja a barbár vagy primitív másokat. Egyszerűen integrálni igyekszik e társadalmakat a különbözőség és kölcsönösség párhuzamos elismerése és tisztelete mellett, amennyiben az érintett társadalmak alulról szerveződve, aktív civil részvétellel áttérnek a késő modern szuverenitás és autonómia politikai gyakorlatára.

### **Az Európához való kötődés és a mássághoz való viszonyulás összefüggései**

A tanulmány következő részében egy nemzetközi kérdőíves felmérés adatai alapján azt vizsgáljuk, hogy az európai kötődés, az Európával való érzelmi azonosulás vajon mennyire jár együtt a mássághoz való viszonyulás olyan jellemzőivel, mint a bizalom, a szolidaritás, az elfogadás (tolerancia) és a befogadás (nyitottság). Elméleti megközelítésünk világos normatív álláspontot jelöl ki: az európaiság, az Európához való kötődés nem jelenthet mást, mint a szélesen értelmezett másság aktív elismerését. Empirikus vizsgálatunk célja ennek az elméleti elvárásnak az ellenőrzése különböző európai társadalmakat vizsgálva. Amennyiben a kozmopolita európaiság alapelvei érvényesülnek, akkor azt várhatjuk, hogy egy adott országban minél erőteljesebb a lakosság körében az európai kötődés, annál szélesebb rádiuszú a bizalom, a szolidaritás, az elfogadás és a befogadás.

Elemzésünket az European Values Study (EVS) 2017-es felmérésének adatai alapján mutatjuk be. Az EVS egy nemzetközi összehasonlító vizsgálat, amely 1981-től kezdődően nyújt különböző adatokat az európai országok jellemző társadalmi értékeiről, politikai és közéleti preferenciáiról, percepcióiról, ideáiról (European Values Study, n.d.).<sup>1</sup>

Elsőként azt vizsgáljuk, hogy a rendelkezésre álló adatok alapján milyen jellemzőket mutatnak az egyes országok az Európához való érzelmi kötődés tekintetében. Ehhez a következő kérdést használjuk a kérdőívből: „Az emberek különbözőképpen vélekednek önmagukról és a világhoz való viszonyukról. Meg tudná nekem mondani ennek a kártyának a segítségével, hogy mennyire érzi magát közel a következőhöz?” – „Európához”<sup>2</sup>

A válaszlehetőségek egy négyfokú skálán állnak rendelkezésre: 1 – „nagyon közel”; 2 – „közel”; 3 – „nem nagyon közel”; 4 – „egyáltalán nem közel”. Az elemzés során az eredeti skálát megfordítottuk, így a nagyobb érték magasabb fokú Európával való azonosulást fejez ki. Az 1. táblázat a különböző országokban mutatja az Európához való azonosulás mértékét.

1. táblázat: Az Európával való azonosulás országonkénti sorrendje (átlag)

	N	átlag	95 %-os konfidencia intervallum	
Norvégia	1122	3,20	3,16	3,24
Németország	2170	2,98	2,95	3,02
Szlovákia	1432	2,98	2,95	3,02
Románia	1613	2,90	2,86	2,95
Lengyelország	1352	2,90	2,86	2,94
Svájc	3174	2,86	2,83	2,88
Ausztria	1644	2,83	2,79	2,87
Spanyolország	1209	2,82	2,78	2,87
Csehország	1811	2,81	2,78	2,85
Magyarország	1514	2,81	2,77	2,85
Szlovénia	1075	2,80	2,75	2,84
Izland	1624	2,78	2,74	2,81
Dánia	3362	2,76	2,73	2,78
Montenegró	1003	2,76	2,70	2,81
Franciaország	1870	2,75	2,71	2,79
Svédország	1194	2,74	2,70	2,78
Portugália	1215	2,72	2,67	2,77
Bulgária	1558	2,71	2,67	2,75
Finnország	1199	2,66	2,62	2,71
Bosznia-Hercegovina	1724	2,65	2,60	2,69
Litvánia	1448	2,61	2,57	2,65
Horvátország	1487	2,59	2,55	2,63

<sup>1</sup> A 2017-es EVS felmérésben összesen 34 ország szerepel, ebből 31 adatait használjuk. Azerbajdzsán, Örményország és Grúzia nem szerepel az elemzésünkben.

<sup>2</sup> A kérdésközpont további itemeket is tartalmaz, ezek a következők: „az Ön falujához vagy városához”; „a régiójához (járáshoz, megyéhez)”; „Magyarországhoz”, „a világhoz”.

Észtország	1304	2,57	2,53	2,61
Hollandia	2404	2,55	2,52	2,58
Olaszország	2277	2,46	2,43	2,50
Egyesült Királyság	1788	2,27	2,23	2,31
Szerbia	1499	2,24	2,20	2,28
Észak-Macedónia	1117	2,24	2,18	2,29
Fehéroroszország	1548	2,09	2,05	2,13
Albánia	1435	1,94	1,89	1,98
Oroszország	1825	1,78	1,74	1,82

*Megjegyzés: A számítások gweight súlyok használatával történtek  
Forrás: szerzői szerkesztés az EVS 2017-es adatfelvétele alapján*

Az 1. táblázat adatai alapján elmondható, hogy a vizsgált társadalmak nagy részében a lakosság viszonylag szorosan kötődik Európához. Ez alól csak a sorrend végén található kelet-európai, nem EU tagországok jelentenek kivételt. A legmagasabb átlagértéket az egyébként nem EU-tag Norvégia éri el, de a szintén Unión kívüli Svájc is az élbolyban van. Legfontosabb megállapításunk mindenesetre az, hogy a legerősebb európai kötődést mutató társadalmak között egyaránt találhatunk nyugati és északi EU tagállamokat, amelyek már régebb óta részei az Uniónak, valamint kelet-európai, poszt szocialista, később csatlakozott országokat is. Ugyanez a heterogenitás mutatkozik a sorrend hátsóbb részein is.

A következőkben az Európával való érzelmi azonosulásnak az egyes társadalmak szintjén megfigyelt sajátosságait a mászághoz való viszonyulással összefüggésében vizsgáljuk. Jelen tanulmány empirikus elemzése a mászághoz való viszonyulást négy dimenzióban vizsgálja, melyek a következők:

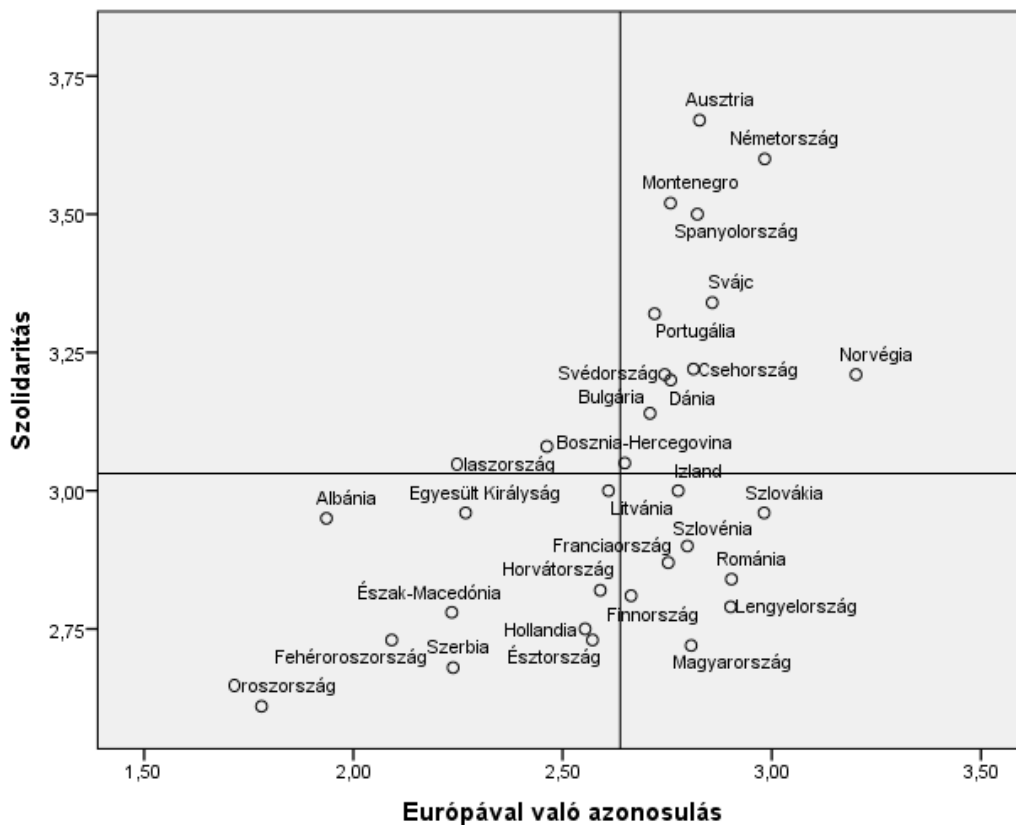
- szolidaritás,
- bizalom,
- elfogadás,
- befogadás.

A mászághoz való viszonyulás első vizsgált aspektusa a szolidaritás. Ezt a következő kérdőív-elem felhasználásával mértük: „Mennyire foglalkoztatják Önt a következő emberek és csoportok életkörülményei:”

- a) „A szomszédságában élők,”
- b) „Az Ön régiójában élők,”
- c) „Az Önnel egy országban élők,”
- d) „Az európaiak,”
- e) A világban élő minden ember.”

A válaszadók egy ötfokú skálán fejezhetik ki a véleményüket, ahol: 1 – „igen nagyon”; 2 – „nagyon”; 3 – „bizonyos fokig”; 4 – „nem olyan nagyon”; 5 – „egyáltalán nem”. Az elemzés során a skálaértékeket megfordítottuk, így a nagyobb érték jelzi az erőteljesebb szolidaritást, majd az öt változó összevonásával, s egyszerű átlagolásával létrehoztunk egy összetett indikátort. (Az egyes országok értékeit tartalmazó táblázat az 1. sz. mellékletben található.) Az 1. ábrán a szolidaritás és az európai kötődés összefüggését láthatjuk az egyes országok tekintetében.

1. ábra: Az európai kötődés és a szolidaritás országonkénti összefüggései



Megjegyzés: A számítások gweight súlyok használatával történtek

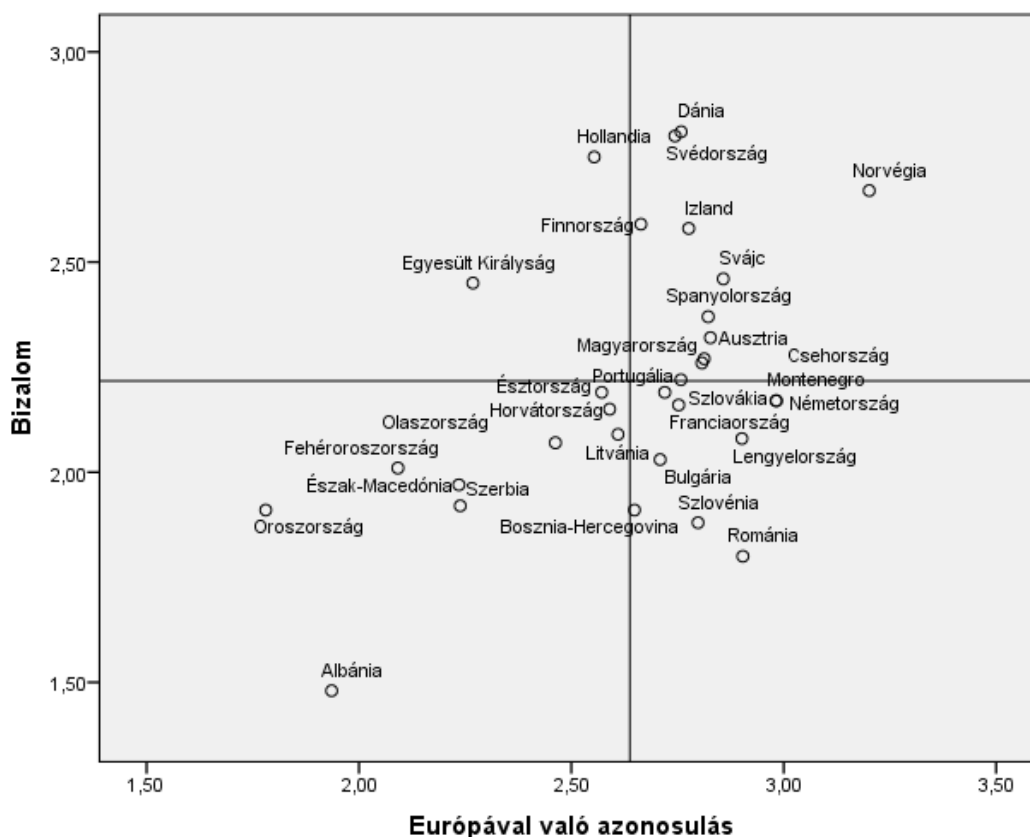
Forrás: szerzői szerkesztés az EVS 2017-es adatfelvétele alapján

Az 1. ábra alapján elmondható, hogy a kozmopolita európaiság koncepciójának előfeltevése csak részben nyer megerősítést. Látható, hogy a szolidaritás és az európai kötődés változói által létrehozott kétdimenziós térben, az egyes országokat szimbolizáló pontok rendszerében kirajzolódik egy trendszerűség, ami azonban sok társadalomra nem érvényes. Az mindenképpen megállapítható, hogy a magasabb szolidaritás egyértelműen kéz a kézben jár az erősebb európai kötődéssel. Az ezt az összefüggést megerősítő esetek az ábra jobb felső részében találhatók, miközben a bal felső rész gyakorlatilag üres. (Az ábrán belül található vízszintes és függőleges vonalak a két vizsgált változóhoz tartozó átlagértékeket jelentik meg.) Az alacsonyabb szolidaritással jellemezhető országok csoportjában ugyanakkor gyakorlatilag eltűnik az összefüggés. Ugyan sok társadalomra jellemző az az elméleti feltevésnek megfelelő pozíció, hogy az alacsony szolidaritással viszonylag alacsony európai kötődés jár együtt (az ábra bal alsó részében található esetek), mindemellett több országban az a kozmopolita európaisággal nehezen összeegyeztethető konfiguráció látható, miszerint az alacsony szolidaritáshoz erős európai azonosulás párosul (az ábra jobb alsó részében található esetek). Figyelemreméltó, hogy itt döntően poszt-szocialista EU tagországokat találunk, köztük Magyarországot is.

A mássághoz való viszonyulás második vizsgált aspektusa a bizalom. Ezt a következő kérdés felhasználásával mértük: „Most arról szeretném kérdezni, hogy mennyire bízik meg különböző csoportokhoz tartozó emberekben. Kérem, mindegyikre mondja meg, hogy teljesen, valamennyire, nem nagyon, vagy egyáltalán nem bízik-e meg az ezekhez a

csoportokhoz tartozó emberekben.” – „Azokban az emberekben, akiket először lát”.<sup>3</sup> A válaszlehetőségek egy négyfokú skálán állnak rendelkezésre: 1 – „teljesen megbízik”; 2 – „valamennyire megbízik”; 3 – „nem nagyon bízik meg”; 4 – „egyáltalán nem bízik meg”. Az elemzés során az eredeti skálát megfordítottuk, így a nagyobb érték fokozottabb bizalmat jelent (lásd az 1. sz. mellékletben). A 2. ábrán a bizalom és az európai kötődés összefüggését láthatjuk.

2. ábra: Az európai kötődés és a bizalom országonkénti összefüggései



Megjegyzés: A számítások gweight súlyok használatával történtek  
 Forrás: szerzői szerkesztés az EVS 2017-es adatfelvétele alapján

A 2. ábrán hasonló összefüggéseket állapíthatunk meg, mint korábban a szolidaritás esetében. A magasabb bizalomszintű társadalmak döntő részében erőteljes európai kötődés figyelhető meg (az Egyesült Királyság az egyetlen kivétel), ugyanakkor az alacsonyabb bizalmú országok az európai érzület tekintetében kifejezetten vegyes képet mutatnak. Írásunk szempontjából különös jelentősége az ábra jobb alsó részében lévő eseteknek van, amelyeknél társadalmi szinten komoly európai azonosulás látszik az adatokból, ám ez nem igazán jár együtt a kozmopolita európaiság olyan fundamentumával, mint az embertársakba vetett bizalom. Az itt elhelyezkedő országok között pedig egyértelmű a közép-kelet-európai posztoszocialista országok dominanciája.

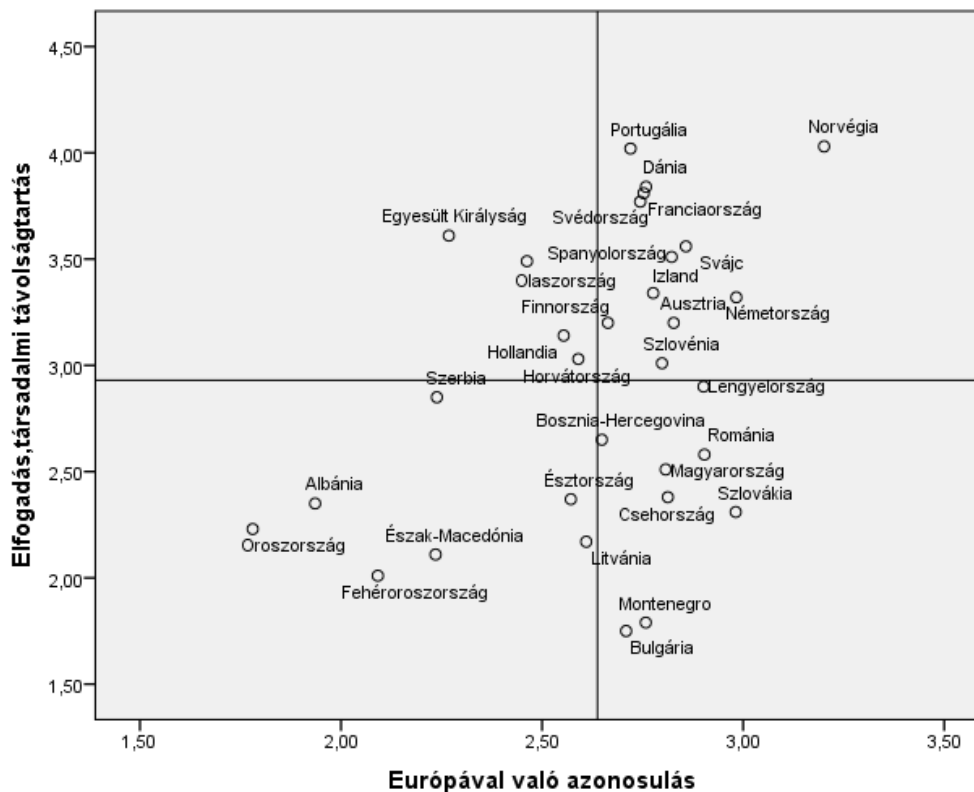
<sup>3</sup> A kérdésblokk további itemeket is tartalmaz, ezek a következők: „Családjában”; „A szomszédságában élő emberekben”; „Azokban az emberekben, akiket személyesen ismer”; „Más vallású emberekben”; „Más nemzetiségű emberekben”. Az interperszonális általánosított bizalom mérésére azonban a legalkalmasabb mérőeszköz az „ismeretlen másokra” vonatkozó kérdés, ezért használjuk önmagában a kiválasztott itemet (bővebben lásd Grünhut et al. 2019).

A mássághoz való viszonyulás harmadik vizsgált aspektusa a társadalmi elfogadás. Ezt a dimenziót a társadalmi távolság klasszikus kérdéseivel mérjük<sup>4</sup>, amelynek az EVS-ben való pontos szövegezése a következő: „Ezen a listán különböző típusú emberek vannak. Ki tudná választani azokat, akiket Ön nem szeretne szomszédainak, ha vannak ilyenek?”

- a) „Más fajhoz tartozó emberek.”
- b) „Erősen iszákosak.”
- c) „Bevándorlók, külföldi vendégmunkások.”
- d) „Kábítószeresek.”
- e) „Homoszexuálisok.”<sup>5</sup>

Az öt itemből létrehoztunk egy összegző változót, amelynek minimum értéke 0, maximum értéke pedig 5, annak megfelelően, hogy a válaszadó a felsoroltak közül mennyit említett. Vagyis a kisebb szám jelzi a nagyobb távolságtartást, elutasítást. A könnyebb értelmezhetőség kedvéért átkódoltuk az eredeti változókat, a „nem említette” válaszokat „1”-re, míg az „említette” válaszokat „0”-ra, így már az elfogadóbb válaszok kapják a nagyobb értékeket (lásd: 1. sz. melléklet). A 3. ábrán az elfogadás és az európai kötődés összefüggését láthatjuk az egyes országok tekintetében.

3. ábra: Az elfogadás és a bizalom országonkénti összefüggései



Megjegyzés: A számítások gweight súlyok használatával történtek  
 Forrás: szerzői szerkesztés az EVS 2017-es adatfelvétele alapján

<sup>4</sup> Bővebben: Fábíán-Sik, 1996

<sup>5</sup> A kérdésblokk még további négy itemet tartalmazott: „Keresztények”; „Muzulmánok”; „Zsidók”; „Cigányok”. Ezek használata azonban opcionális volt, így sok országban nem került lekérdezésre.

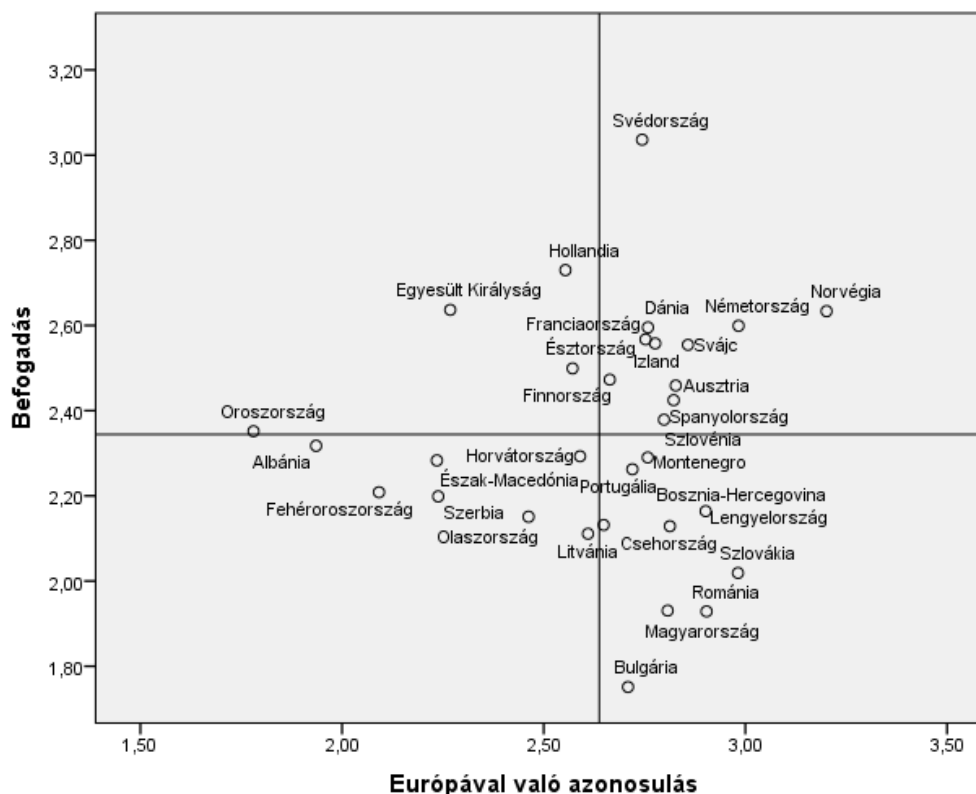
A 3. ábra alapján a már jól ismert összefüggéseket állapíthatjuk meg ismét. Számunkra talán a legfontosabb kiemelni azt, hogy a nyugat- és észak-európai mintázatoktól jelentősen eltérően, Közép- és Kelet-Európában általában kifejezetten alacsony szintű társadalmi elfogadás tapasztalható, ami azonban erőteljes európai kötődéssel párosul.

Vizsgálatunk utolsó aspektusa a társadalmi befogadás. Ezt a következő kérdőív-elem felhasználásával mértük: „Az emberek különböző módon vélekednek arról, hogy mit jelent európainak lenni. Az Ön véleménye szerint mennyire fontosak a következők ahhoz, hogy valaki európai legyen?”

- a) „Európában szülessen.”
- b) „Legyenek európai felmenői.”
- c) „Keresztény legyen.”
- d) „Elsajátítsa az európai kultúrát.”

A válaszadók egy négyfokú skálán fejezhetik ki véleményüket, ahol: 1 – „nagyon fontos”; 2 – „elég fontos”; 3 – „nem fontos”; 4 – „egyáltalán nem fontos”. Tehát a nagyobb érték jelzi az erőteljesebb befogadást, mivel kevésbé tartja fontosnak a felsorolt feltételek teljesülését. A négy változó összevonásával, egyszerű átlagolásával létrehoztunk egy összetett indikátort (lásd 1. sz. melléklet). A 4. ábrán a befogadás és az európai kötődés összefüggését láthatjuk az egyes országok tekintetében.

4. ábra: A befogadás és a bizalom országonkénti összefüggései



Megjegyzés: A számítások gweight súlyok használatával történtek

Forrás: Szerzői szerkesztés az EVS 2017-es adatfelvétele alapján

A 4. ábrán az utolsóként vizsgált befogadás dimenziója talán még az eddigiekhez képest is látványosabban fedi fel az európai társadalmak közötti nagyon komoly törésvonalat. Míg az Európához való kötődés egyaránt erős a nyugati és a keleti társadalmak (kivéve az EU-tól távol lévő keleti országok) döntő részében, addig a nem európai gyökerekkel rendelkezők befogadásában, európaiként való elismerésében jelentős különbségeket láthatunk: Közép-Kelet-Európában számottevő elutasítás figyelhető meg az északi és nyugati országokhoz képest.

### **Diszkusszió és konklúzió**

Elméleti kérdésseltevésünk és empirikus eredményeink tükrében, három aspektusból érdemes tárgyalni a tanulmány mondanivalóját. Egyfelől kijelenthető, hogy sem általában az európai társadalmak, sem kifejezetten az EU-s tagállamok lakossága esetében nincs meg egyértelműen a kozmopolita fordulathoz szükséges, a késő modernitásnak megfelelő gondolkodásmódbeli szemléletváltás. De miközben ezt el kell ismerni, azért az sem állítható, hogy egy ilyen szemléletváltásnak egyáltalán jele sem tapasztalható a vizsgált országok körében. Nem mondhatjuk ezt, mert számos európai társadalom esetében igenis létezik a mássághoz való viszonyulásnak olyan aktív formája, amely mind a bizalom és az elfogadás, mind a nyitottság és a szolidaritás kapcsán következetesen nem-távolságtartó. Hogy mely társadalmak ezek, annak tételes sorolása helyett talán fontosabb egy bizonyos trendre felfigyelni, s ez már átvezet minket a második aspektusra, nevezetesen arra: meglehetősen éles törésvonal látszik kirajzolódni a fenti probléma vonatkozásában Észak- és Nyugat-Európa, illetve részben Dél-, de főként Kelet-Európa vagy más néven, a poszt-szocialista országok között. Minden kétséget kizáróan, utóbbi térség társadalmi állnak a legkevésbé készen a késő modern kozmopolita fordulatra.

E két megállapításnál – (1) nincs meg Európában a kozmopolita fordulathoz szükséges szemléletváltás, illetve (2) különösen hiányzik ez a poszt-szocialista társadalmak esetében – időzzünk el egy kicsit. Az első következtetés kapcsán fontos még egyszer kiemelni: vannak változások. Mindez azért lényeges, mert ha már lezajlott volna ez a késő modernitásnak megfelelő szemléletváltás, akkor – Beck és Grande szerint – Európa régen a kozmopolita úton haladna (ez ugyanis a késő modernitással összhangba hozható egyetlen progresszív forgatókönyv). Említett szerzők érvelésüket mindvégig úgy építik könyvükben, hogy a kozmopolita fordulatot az egyéneknek, illetve a belőlük szerveződő aktív civil társadalmaknak kell kezdeményezniük, amely politikai törekvésre azonban az európai intézményeknek (benne a szupranacionális, nemzeti, s regionális-helyi szintű formális és informális intézményeknek is) reflexíven és kritikai értelemben kell reagálniuk. A késő modern gondolkodásmód egyéni elsajátításával párhuzamosan tehát, az intézményeknek szintén késő modernné kell alakítaniuk önmagukat. S mivel igaz az – legalábbis az európai társadalmak egy részére –, hogy zajlik egy gondolkodásmódbeli szemléletváltás, amely a mind-mind logikája szerint viszonyul a mássághoz, ezért indokolt annak szorgalmazása is, miszerint az EU-nak progresszíven követnie kellene ezt a folyamatot reflexív és kritikai intézményváltozással.



Beck és Grande ezen intézményváltozások közül kettőre helyez különös hangsúlyt. Egyrészt a végrehajtó szervek befolyását mérsékelni kell az EU-ban. Ez alatt érteni szükséges a nemzeti kormányok hatalomgyakorlásának visszafogását, valamint az EU végrehajtó testületeinek (Európai Tanács, Bizottság) korlátozását is, mégpedig az uniós törvénykező hatalom, az Európai Parlament javára. Ennek magyarázata kézenfekvő: az aktív civil társadalom részvételi, kezdeményezési, tárgyalási és kontroll jogosítványai a hatalomgyakorlás törvénykezési fázisában a leginkább kiterjeszthetőek. A végrehajtás sokkal szűkebb, koncentráltabb keresztmetszetű, ahol a civil vagy szakértői bevonásnak már lényegesen kisebb jelentősége van, egyszerűen azért, mert a végrehajtó hatalmak igyekeznek kiaknázni a képviseleti és többségi elvet (mint felelős döntéshozók a felelősséggel együtt a jogosítványokat is kézben tartják). Ennek politikaelméleti logikája van, amely igaz a végrehajtó szervekre minden szinten. Nem véletlen ezért, hogy a demokrácia megújítási kísérleteit szinte minden elmélet (lásd: részvételi, deliberatív, asszociatív, konszociációs demokrácia-ideák) a jogalkotó hatalom oldaláról ragadja meg. Persze mivel mind a tagállamok, mind az EU esetében kialakult hatalomgyakorlási struktúrákról beszélünk, mégpedig végrehajtó hatalmi túlsúllyal, ezért egy reform elsősorban az utóbbi hatalmi ág szerveinek önkorlátozásával indulhatna meg (képviseleti és többségi elv felülvizsgálatával). Ami nagyon akadozónak látszik. Éppen ezért Beck és Grande alapvetőnek tartja a népszavazás intézményének megreformálását Európában. Szerintük ez a civil bevonás legalkalmasabb és legtömegesebb eszköze. De fontos feltételei vannak az európai népszavaztatásnak. A referendumoknak valóban európaiaknak kell lenniük, s nem koordinált nemzeti népszavazásoknak (ezzel a szavaztatott ügyek nacionalista jellegű eltérítési lehetősége – közös népszavazás más kérdésekkel pl. – mérsékelhető). Azokat meghatározott számú uniós állampolgárnak kell kezdeményeznie főszabályként (s nem EU-s szerveknek). A népszavazás kiírásának, illetve érvényességének és eredményességének is feltételeket szükséges szabni: meghatározott számú ember, meghatározott számú országból, akár nem uniós tagállamból is. A népszavazás tárgykörét csak nagyon indokolt esetben szabad korlátozni. Mindenképpen el kell érni, hogy az állampolgárok ne csak petícionálók legyenek a rendszerben, hanem valóságos hatalomgyakorlási résztvevők, vagyis a népszavazási döntéseknek kötelezettséget kell róniuk az uniós szervekre mind civil vétő, mind civil kezdeményezés esetében.

Végezetül az előbbi két aspektus tükrében térjünk ki még egy szempontra: a magyar társadalom sajátosságaira a késő modern szemléletváltás és a kozmopolita fordulat kapcsán. A magyar társadalom – a többi posztszocialista országhoz hasonlóan – inkább elutasító, távolságtartó a mássággal. A megkülönböztetés vagy-vagy logikája egyelőre tartja magát referenciaként, illetve politikai ideológiaként. Mindennek következtében talán nem véletlen, hogy a magyar kormány erőteljesen vállalja az EU-s szuverenitás- és autonómia-korlátozás elleni fellépést. Sőt, e politika jegyében Orbán Viktor miniszterelnök 2021 nyarán 6+1 pontba szedte az EU megreformálásának alapvető pillérjeit (PM Orbán's speech on the future of the European Union, 2021). Mint mondta:

- 1) nincs szükség föderatív EU szuperállamra – ez az irány zsákutca;
- 2) az integráció folyamatos mélyítésére utaló „ever closer union” kifejezést törölni kell minden uniós alapszerződésből;

- 3) az EU-s intézmények nem rendelkezhetnek fölöttes joghatósági kompetenciával a tagállamok felett, így azok alkotmányos szuverenitását nem korlátozhatják. Nemzeti alkotmánybíróságok delegáltjaiból kell új testületet szervezni, amely kimondhatja az uniós és a nemzeti jog összeférhetetlenségét adott esetekben;
- 4) az EU Bizottságát nem-politikai jellegű szervvé kell átformálni, amely a Tanács döntéseit hajtja végre;
- 5) az EU célja, hogy szolgálja a tagállamok gazdasági prosperitását, elsősorban ezt kell az uniós stratégiáknak követniük;
- 6) Az Európai Parlamentet át kell szervezni, mivel az teljesen csődöt mondott. Nemzeti parlamentek delegáltjaiból kell új testületet alakítani, amely kezdeményezhet és megakadályozhat uniós jogalkotásokat.

Nem kétséges, az orbáni EU-terv messze áll a kozmopolita Európától, s annak lehetséges intézményi reformjaitól. A fentiek közül minden egyes pont ellene van egy kozmopolita fordulatnak, valamint a késő modern szemléletváltás reflexív és kritikai jellegű progresszív intézményi támogatásának. A kormányfő javaslatai persze összecsengőek azzal, hogy a magyar társadalom általában mennyire áll készen a kozmopolita változásra, milyen mértékben sajátja a késő modern mind-mind gondolkodásmód. De vajon a globális tendenciák és kihívások közepette meddig tartható ez az irány? Meddig lehet még a késő modern szemléletnek megfelelő egyéni és társadalmi tudás, illetve ahhoz kapcsolódó praxishalmaz előmozdítása helyett, egy hagyományos, a klasszikus modernitás vagy-vagy logikáját követő gondolkodási struktúra nevében oktatni-nevelni, civil társadalmat szervezni, művészeti és tudományos-kutatási stratégiát követni, ideológiát építeni, gazdaságot működtetni, s politikai hatalmat gyakorolni? Léteznek még az ehhez szükséges biztos referenciák? Ezt mindenkinek el kell döntenie.

### Köszönetnyilvánítás

Grünhut Zoltán kutatása az NKFIH által támogatott „Geopolitikai folyamatok és térképzetek Közép-Európában: Államok, határok, integráció és területi fejlődés” című kutatás része (az K134903 számú projekt a Nemzeti Kutatási Fejlesztési és Innovációs Alapból biztosított támogatással, az K20 pályázati program finanszírozásában valósult meg).

Bodor Ákos kutatása 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).

### Irodalomjegyzék

- Arató, K. (2019). Integrációelméletek (történelmi perspektívában). In Arató, K. & Koller, B. (szerk.): *Az Európai Unió politikai rendszere* (pp. 185–196). Dialóg Campus.
- Bauman, Z. (2000). *Liquid Modernity*. Polity.
- Beck, U. (1992). *Risk Society: Towards a New Modernity*. Sage.
- Beck, U. (1998). *World Risk Society*. Polity Press.
- Beck, U. (1999). *What is Globalization?* Polity Press.
- Beck, U. (2006). *Cosmopolitan Vision*. Polity Press.
- Beck, U. & Grande, E. (2007). *Kozmopolita Európa: társadalom és politika a második modernitás korszakában*. Belvedere Meridionale

- Beck, U., Giddens, A. & Lash, S. (1994). *Reflexive Modernization. Politics, Tradition and Aesthetics in the Modern Social Order*. Polity Press
- European Values Study (n.d.). *Home*. <https://europeanvaluesstudy.eu/> Letöltés dátuma: 2021. október 31.
- Fábián, Z. & Sik, E. (1996). Előítéletesség és tekintélyelvűség. In Andorka, R., Kolosi, T., & Vukovich, Gy. (szerk.). *Társadalmi Riport 1996* (pp. 381–413). TÁRKI–Századvég.
- Giddens, A. (1990). *The Consequences of Modernity*. Polity.
- Giddens, A. (1999). *Runaway World: How Globalization is Reshaping Our Lives*. Profile.
- Grünhut, Z. (2019a). Reflexive Europe and the Era of Late Modernity. *Acta Baltica Historiae et Philosophiae Scientiarum*, 7 (3), 42–57.
- Grünhut, Z. (2019b). Az én és a Másik a kozmopolita Európában: Az oktatás, a munka, a tudomány és a művészet átalakulása a késő modernitás változó strukturái és társadalmi dinamikái közepette. *Tudásmenedzsment*, 20 (2), 80–91.
- Grünhut, Z. (2020a). Az Európával való azonosulás értékalapozottsága. *Politikatudományi Szemle*, 29 (3), 51–72.
- Grünhut, Z. (2020b). Europe in the Late Modern Social Acceleration. The ‘Spokespeople’ of European Studies. *Modelling the New Europe*, 33, 4–24.
- Grünhut, Z. (ma. – megjelenés alatt). Building Europe by Europeanness. Revisiting the Concept of Cosmopolitan Europe. *Eastern Journal of European Studies*
- Grünhut, Z., Bodor, Á. & Hegedüs, M. (2019). A bizalom morális-emocionális és racionális igazolásainak empirikus vizsgálati lehetőségei. *Replika*, 113. 25–43.
- Lash, S. (1999). *Another Modernity. A Different Rationality*. Blackwell.
- PM Orbán's speech on the future of the European Union (2021. 06. 19.). Fidesz.hu. <https://fidesz.hu/int/news/pm-orbans-speech-on-the-future-of-the-european-union>
- Rorty, R. (1989). *Contingency, Irony and Solidarity*. Cambridge University Press.

## Mellékletek

### 1. sz. melléklet: Az egyes országok értékei a mássághoz való viszonyulás kapcsán

	Szolidaritás		Bizalom		Elfogadás		Befogadás
Ausztria	3,67	Dánia	2,81	Norvégia	4,03	Svédország	3,04
Németország	3,6	Svédország	2,80	Portugália	4,02	Hollandia	2,73
Montenegró	3,52	Hollandia	2,75	Dánia	3,84	Egyesült K.	2,64
Spanyolország	3,50	Norvégia	2,67	Franciaország	3,81	Norvégia	2,63
Svájc	3,34	Finnország	2,59	Svédország	3,77	Dánia	2,60
Portugália	3,32	Izland	2,58	Egyesült K.	3,61	Németország	2,6
Csehország	3,22	Svájc	2,46	Svájc	3,56	Franciaország	2,57
Norvégia	3,21	Egyesült K.	2,45	Spanyolország	3,51	Izland	2,56
Svédország	3,21	Spanyolország	2,37	Olaszország	3,49	Svájc	2,55
Dánia	3,20	Ausztria	2,32	Izland	3,34	Észtország	2,50
Bulgária	3,14	Csehország	2,27	Németország	3,32	Finnország	2,47
Olaszország	3,08	<b>Magyarország</b>	<b>2,26</b>	Ausztria	3,20	Ausztria	2,46
Bosznia-H.	3,05	Montenegró	2,22	Finnország	3,20	Spanyolország	2,42
Izland	3,00	Észtország	2,19	Hollandia	3,14	Szlovénia	2,38
Litvánia	3,00	Portugália	2,19	Horvátország	3,03	Oroszország	2,35
Szlovákia	2,96	Németország	2,17	Szlovénia	3,01	Albánia	2,32
Egyesült K.	2,96	Szlovákia	2,17	Lengyelország	2,90	Horvátország	2,29
Albánia	2,95	Franciaország	2,16	Szerbia	2,85	Montenegró	2,29
Szlovénia	2,90	Horvátország	2,15	Bosznia-H.	2,65	É-Macedónia	2,28
Franciaország	2,87	Litvánia	2,09	Románia	2,58	Portugália	2,26
Románia	2,84	Lengyelország	2,08	<b>Magyarország</b>	<b>2,51</b>	Fehéroroszo.	2,21
Horvátország	2,82	Olaszország	2,07	Csehország	2,38	Szerbia	2,20
Finnország	2,81	Bulgária	2,03	Észtország	2,37	Lengyelország	2,16
Lengyelország	2,79	Fehéroroszo.	2,01	Albánia	2,35	Olaszország	2,15
É-Macedónia	2,78	É-Macedónia	1,97	Szlovákia	2,31	Bosznia-H.	2,13
Hollandia	2,75	Szerbia	1,92	Oroszország	2,23	Csehország	2,13
Fehéroroszo.	2,73	Bosznia-H	1,91	Litvánia	2,17	Litvánia	2,11
Észtország	2,73	Oroszország	1,91	É-Macedónia	2,11	Szlovákia	2,02
<b>Magyarország</b>	<b>2,72</b>	Szlovénia	1,88	Fehéroroszo.	2,01	<b>Magyarország</b>	<b>1,93</b>
Szerbia	2,68	Románia	1,80	Montenegró	1,79	Románia	1,93
Oroszország	2,61	Albánia	1,48	Bulgária	1,75	Bulgária	1,75

*Hild Gabriella – Berta Anikó – Németh Tímea*

**„KICSIT BESZÉLEK MAGYARUL, KÉREM RÖVIDEN VÁLASZOLJON.” –  
ESETTANULMÁNY HÁROM, MAGYARORSZÁGON TANULÓ KÜLFÖLDI  
ORVOSTANHALLGATÓVAL**

---

**Absztrakt**

A tanulmány kettő norvég és egy jordán orvostanhallgató kvalitatív, feltáró jellegű esettanulmányának eredményeit mutatja be. A norvég Edna és Maren a Pécsi Tudományegyetem Általános Orvostudományi Kar, 1+5 angol nyelvű programján kezdték meg második évüket a vizsgálat kezdetekor. Latif Jordániából érkezett a Stipendium Hungaricum ösztöndíjasaként az egyetemre. A vizsgálat idején már negyedéves orvostanhallgató volt. A kutatás során félig-strukturált interjúkat készítettünk a résztvevőkkel. Az interjúk alatt a következő kérdésekre kerestük a válaszokat: 1) mi motiválta résztvevőket abban, hogy külföldi egyetemet válasszanak, 2) mennyire volt fontos számukra választott szakmájuk, 3) milyen volt a kapcsolati hálójuk Magyarországon, 4) hogyan viszonyultak az általános magyar nyelvhez, és 5) mennyire voltak motiváltak a magyar orvosi szaknyelv elsajátítását illetően. A vizsgálat célja az volt, hogy megtudjuk, milyen tényezők befolyásolhatják ezeknek a hallgatóknak az attitűdjét a helyi kultúrához, az emberekhez, valamint a magyar nyelv elsajátításához. A kapott eredmények azt mutatták, hogy a résztvevők motivációja a külföldi tanulmányaikat illetően jelentős mértékben meghatározta hozzáállásukat a magyar kultúrához, emberekhez és a nyelvhez. Latif, aki minden kényszer nélkül döntött úgy, hogy Pécssett folytatja felsőfokú tanulmányait, sok külföldi és magyar hallgatóval kötött barátságot, és igyekezett mindent megtenni, hogy a magyar nyelvet minél jobban elsajátítsa. Ednát és Marent a norvég numerus clausus kényszerítette arra, hogy elhagyják országukat és külföldön tanuljanak tovább. Ők kizárólag a többi norvég hallgatóval töltötték idejüket, és csak annyi energiát fektettek a magyar nyelv elsajátításába, amennyi tanulmányaikhoz mindenképpen szükséges volt.

---

*Kulcsszavak: külföldi tanulmányok; nyelvtanulás célnyelvi környezetben; motiváció*

**Bevezetés**

A világszerte tapasztalható mobilizáció és migráció a felsőoktatás színterét is átalakította az utóbbi évtizedekben. Az anyaország határain kívül eső felsőoktatási intézményekbe beiratkozott hallgatók száma az 1999-es 2 milliőről 2016-ra 5 millióra emelkedett (OECD, 2018). Ezek a számok a jövőben még várhatóan tovább növekednek, amit az is jól mutat, hogy az Európai Unió az Erasmus programra fordított támogatását a 2021-2027 periódusra megduplázta (Eurostat, 2018). Ennek köszönhetően, több, mint 12 millió diák tanulhat külföldi egyetemeken a mobilitási program keretén belül az elkövetkezendő hét évben. Magyarország sem kivétel ez alól a tendencia alól, 2016-ban a felsőoktatásban tanuló hallgatók 9%-a határon túli volt (OECD, 2018). Hazánk orvostudományi egyetemének angol és német nyelvű programjai különösen népszerűek a külföldről érkező diákok

körében. Ezeken a programokon a nemzetközi hallgatók valamennyi tantárgyat angol vagy német nyelven tanulják. A klinikai gyakorlatok során azonban magyar betegekkel kell kommunikálniuk, ezért elengedhetetlen számukra a magyar nyelv bizonyos szintű elsajátítása. A Pécsi Tudományegyetem Általános Orvostudományi Karán (PTE ÁOK) tanuló, külföldi hallgatók tanulmányaik első két évében tanulnak magyar orvosi szaknyelvet. A harmadik év elején kezdődő klinikai gyakorlataikat kizárólag sikeres, magyar záró nyelvvizsga letétele után kezdhetik el. A motiváltabb nemzetközi hallgatóknak a vizsgát követően is van alkalmuk fejleszteni nyelvtudásukat további, úgynevezett Klinikai magyar nyelvórák keretében. A Pécssett tanuló, külföldi orvostanhallgatók motiváltsága és elkötelezettsége a magyar nyelv elsajátítását illetően igen széles skálán mozog. A jelen kvalitatív, feltáró jellegű tanulmányunk keretében a PTE ÁOK, egy jordán és két norvég orvostanhallgatójával készítettünk félig-strukturált interjúkat, amelyben a magyar nyelv tanulásával kapcsolatos hozzáállásukról, a pécsi életükről és tapasztalataikról kérdeztük őket. A kutatás célja az volt, hogy megtudjuk milyen tényezők befolyásolhatják ezeknek a hallgatóknak az attitűdjét a helyi kultúrához, emberekhez, valamint a magyar nyelv elsajátításához.

## **Irodalmi áttekintő**

### **Nyelvtudás fejlődése célnyelvi környezetben**

A célnyelvi környezetben történő nyelvelsajátításának terjedelmes irodalma van. Az egyik legkorábbi, és egyben leggyakrabban idézett kutatás John Carroll (1967) tanulmánya, amely 203 felsőoktatási intézmény, 2782 véletlenszerűen kiválasztott, nyelvszakos hallgatóinak nyelvtudását vizsgálta. Az eredmények azt mutatták, hogy a nyelvtudás egyik legerősebb prediktora a célnyelvi környezetben eltöltött tanulmányutak. Még egy rövid, idegennyelvi környezetben eltöltött idő is pozitívan hatott a nyelvi készségek fejlődésére. A kapott adatok arra is rámutattak, hogy minél alacsonyabb szintű nyelvtudással rendelkezett a tanuló, annál többet tudott profitálni nyelvi szempontból a külföldi tanulmányútból. Ezt a megállapítást azóta számos másik tanulmány is megerősítette (pl. Freed, 1995; Díaz-Campos, 2004). Guntermann (1995) a Békehadtest önkénteseinek –akik jellemzően amerikai diákok voltak – spanyol nyelvtudását vizsgálta. Az eredmények alapján ő arra a megállapításra jutott, hogy „egy kultúrában élni és dolgozni” jelentős motiváció forrása lehet, és jobb nyelvtanulási eredményekhez vezethet, mint pusztán „a nyelvi elemek elsajátítására való koncentráció” (Guntermann, 1995, p. 167).

Freed és munkatársai (2004) valamint Bradley (2003) otthoni és idegennyelvi környezetben tanuló diákok szóbeli nyelvtudásának fejlődését hasonlította össze. Mindkét tanulmány alátámasztotta, hogy a célnyelvi közösségben eltöltött idő jelentősen javította a diákok szóbeli készségeit. Egy másik kutatás (Segalowitz & Freed, 2004) spanyolul tanuló, angol anyanyelvű diákok nyelvtudásának fejlődését vizsgálta.

Azok a tanulók, akik legalább egy szemesztert töltöttek Spanyolországban nagyobb fejlődést mutattak, de ennek mértéke a kognitív képességekkel és a külföldi tanulmány során folytatott nyelvi interakciókkal korrelált. Számos olyan tanulmányról is tudunk, amelyek vagy nem tudták alátámasztani az idegennyelvi környezet pozitív hatását (Dewey, 2004, 2008; Stevens, 2001) vagy, épp ellenkezőleg, negatív hatást mutattak, főleg a nyelvtani ismeretek és az olvasáskészség esetében.

### **Kapcsolati háló szerepe a célnyelvi környezetben történő nyelvelsajátítás sikerességében**

A célnyelvi környezetben (a továbbiakban: CK) történő nyelvelsajátítás sikerességének egyik meghatározó tényezője a helyiekkel történő interakciók minősége és gyakorisága, valamint a tanuló kapcsolati hálója. Isabelli-García (2006) állítása szerint CK tanulók kapcsolati hálózatának elemzése segíthet megindokolni a nyelvi készségek fejlődésében tapasztalható eltéréseket, mivel az anyanyelvi beszélőkkel történő interakciók gyakorisága és típusa fontos szerepet játszik a szociolingvisztikai készségek elsajátításában. Isabelli-García tanulmányában azt vizsgálta, hogy milyen összefüggés van a tanulói motiváció típusa, a fogadó kultúrával kapcsolatos attitűdök és a CK tanulók kapcsolati hálója között. Azt találta, hogy a motivált CK hallgatók kiterjedtebb és összetettebb kapcsolati hálózatokat alakítottak ki a fogadó országban, és fordítva, a célnyelvi közösségbe való beilleszkedés sikere, vagy annak hiánya is hatással volt a motivációjukra. A vizsgálatban az egyetlen hallgató, akinek nem javult a szóbeli készsége, nem tudott komplex kapcsolati hálózatot kialakítani a célnyelvi közösség tagjaival.

Tanaka (2007) japán diákok angol nyelv használatát vizsgálta egy 3 hónapos új-zélandi tanulmányút során. Az eredmények alapján megállapította, hogy igen korlátozott mértékben kerültek a hallgatók kapcsolatba az angol nyelvvel. Sok résztvevő elismerte az interjúkban, hogy inkább a többi japán diákkal való interakciót részesítették előnyben, és kevésbé keresték azokat a lehetőségeket, ahol a helyiekkel tudtak volna kommunikálni. Még a helyi családoknál lakó tanulók is korlátozott mértékben beszélgettek a befogadó család tagjaival. Tanaka a japán diákok alacsony szintű angol nyelvtudásával indokolta vizsgálata eredményeit. Kinginger (2008), szintén CK diákokkal végzett vizsgálata során, arra a következtetésre jutott, hogy a nagyfokú egyéni eltérések a nyelvtudás fejlődése terén a tanulóknak a tanulmányúttal kapcsolatos, egymástól eltérő meggyőződéseivel és attitűdjével magyarázhatók. Azok a hallgatók, akik a nyelvtanulás szempontjából hasznosnak tartották a tanulmányutat, azok nyitottabbak voltak a helyiekkel, és sikerült velük informális kapcsolatokat kialakítaniuk, és jobb eredményeket értek el a nyelvi teszteken a vizsgálat során. Allen (2010) hasonló kutatása során arra a megállapításra jutott, hogy CK tanuló és a célnyelvi közösség közötti interakció szintjét több tényező is befolyásolja. Ezek közül a tényezők közül Allen kiemelte annak fontosságát, hogy mi motiválta kezdetben a tanulót, hogy részt vegyen a külföldi tanulmányúton, és milyen meggyőződései és elképzelései voltak a fogadó országról, annak kultúrájáról és magáról a külföldi tanulmányútról.

Wiers-Jensen (2003) norvég mobil, az anyaország határain kívül tanuló, egyetemistákkal végzett felmérése azt mutatta, hogy a Kelet-Európában tanuló norvég hallgatók mindössze 27% -a tölti szabadidejét heti rendszerességgel a fogadó ország lakóival, és a

fele "soha" vagy "szinte soha" nem lép kapcsolatba a helyiekkel. Egy másik felmérés szerint (Hovdhaugen & Wiers-Jenssen, 2017) a norvég mobil hallgatók gyakrabban kommunikáltak a fogadó országbeli hallgatókkal vagy más határon túli diákokkal, mint norvég egyetemistával. Azonban azokban az országokban, ahol a norvég tanulók száma magasabb volt, mint például Magyarországon, Nagy-Britanniában és Lengyelországban, mindössze 16% állította, hogy napi rendszerességgel tölti szabadidejét a fogadó ország diákjaival, és 77% arról számolt be, hogy rendszeresen találkozott norvég társaival. A szerzők úgy vélték, hogy ennek az lehet az oka, hogy a kelet-európai országokban ezeket, a főként angol nyelvű orvostudományi programokat nemzetközi diákok számára indítják, ahova a helyi diákok nem járnak.

### **Külföldi tanulmányúttal kapcsolatos motiváció**

Ahogy a korábban említett vizsgálatok is igazolták, a célnyelvi környezetben történő nyelvelsajátítás sikerességét a hallgató külföldi tanulmányúttal kapcsolatos motivációja is jelentősen befolyásolja. A szakirodalom a hallgatói mobilitási motivációt két nagyobb csoportra osztja: 'húzó' és 'toló' tényezők (Mazzarol & Soutar, 2002). Az utóbbi esetben a származási országban található valamilyen hiányosság, például a helyi felsőoktatás rossz minősége vagy a felsőoktatási intézmények keretszámának korlátozása (numerus clausus), késztetik a hallgatót arra, hogy határon túli egyetemre iratkozzon be. Ezzel szemben a húzó tényezők a fogadó országból erednek, és oda vonzzák a nemzetközi hallgatókat; ide tartoznak például az alacsonyabb tandíj és/vagy megélhetési költségek, vagy az ország és annak kultúrája iránti érdeklődés.

Hovdhaugen & Wiers-Jenssen feltáró jellegű vizsgálata (2017) szerint a résztvevő norvég orvostanhallgatók többsége esetében „toló” tényezők játszottak szerepet abban, hogy határon túli egyetemre jelentkezzenek, mert a numerus clausus miatt nem tudtak bekerülni a hazai egyetemekre. Ezeknek a hallgatóknak összesen 80%-a nyilatkozta azt, hogy kizárólag azért döntött egy külföldi egyetem mellett, hogy az általa választott szakmát tudja tanulni. A norvég mobil diákok többségét motiválta az is, hogy megismerkedhet egy érdekes kultúrával vagy új „kalandokat” élhet át. Azonban a kelet-európai országokban elsősorban az orvoskarokon tanulókat motiválták legkevésbé ezek a tényezők. Mindössze 30% ment külföldre tanulni a jobb képzés vagy jobb nemzetközi karrierlehetőségek reményében. Egy, már korábban említett felmérés (Wiers-Jenssen, 2003) azt is megállapította, hogy az általános elégedettség a külföldön eltöltött tanulmányokkal kapcsolatban azon norvég diákok körében volt a legmagasabb, akik azért választottak határon túli felsőoktatási intézményt, hogy megismerkedjenek egy másik országgal és annak kultúrájával, valamint új és érdekes élményekben legyen részük. Ezzel szemben azok a diákok, akik kényszerből, például a numerus clausus miatt döntöttek úgy, hogy egy másik országban folytatják tanulmányaikat, általában kevésbé voltak elégedettek külföldi tanulmányaikkal.



## A kutatási kontextus

A Pécsi Tudományegyetem Általános Orvostudományi Karának (PTE ÁOK) német és angol nyelvű programja a világ minden tájáról fogad hallgatókat (pl. Japán, Irán, Jordánia, Németország, Kína, Finnország, USA, Belgium stb.). A 2019/2020-as akadémiai évben a hallgatók 58%-a határainkon túlról érkezett. Ezek közül a nemzetközi diákok közül sokan Magyarország és az anyaország közötti megállapodás alapján, az ún. Stipendium Hungaricum ösztöndíjjal jönnek hazánkba továbbtanulni. Tandíjukat a magyar állam fizeti. Az ösztöndíj célja, hogy elősegítse a magyar felsőoktatás nemzetköziesítését, minőségfejlesztését és növelje a felsőoktatási intézménynek kulturális sokszínűségét. A Kar 2006 óta a norvég Bjorknes Hoyskole Intézettel is együttműködik, az úgynevezett 1 + 5 program keretében. Ez a program lehetővé teszi, hogy a norvég diákok az orvoscépzés első évét a hazájukban, az oslói Bjorknes Intézetben végezzék el, a fennmaradó öt évet pedig a PTE ÁOK-n. A Karon valamennyi nemzetközi orvostanhallgató tanulmányainak első két évében magyar orvosi szaknyelvet is tanul. Ezekben az órákon a hallgatók megtanulják, hogyan kell egy magyarul beszélő beteg kórtörténetét felvenni. A második év végén a német és az angol program diákjainak záróvizsgát kell tenniük magyar orvosi szaknyelvből, amelynek sikeres letétele előfeltétele annak, hogy elkezdhesék klinikai gyakorlataikat az ötödik szemesztertől a magyar kórházakban.

## Résztevők

A vizsgálatban a szakirodalom által „kényelmi” vagy „véletlen” mintavételnek nevezett adatgyűjtési módszert alkalmaztunk (Mackey & Gass, 2005). Ennek során a kutató a legközelebbi rendelkezésre álló alanyokat használja fel a kutatásban való részvételhez. Két másodéves, norvég orvostanhallgató - Edna és Maren (álnevek) - és egy negyedéves jordániai orvostanhallgató, Latif (álnév) vettek részt a kutatásunkban, akik a PTE ÁOK angol nyelvű programján tanultak.

Maren 20, Edna 21 éves volt az első interjú idején. Mindketten Oslohoz közeli kisvárosokból jöttek. 2016 szeptemberében iratkoztak be az PTE ÁOK-ra az 1+5 program keretében. Ahogyan korábban leírtuk, ez a program lehetővé teszi a norvég hallgatók számára, hogy orvosi tanulmányaik első évét az oslói intézetben végezzék, a fennmaradó öt évet pedig a PTE ÁOK-on. Ezek a norvég hallgatók szakmai tantárgyakon kívül, a magyar orvosi szaknyelv tanulását is elkezdik Osloban. Edna és Maren 2017 szeptemberében kezdték el Pécsen tanulmányaik második évét, amely egyben az első évük is volt Magyarországon.

Latif 2014 októberében érkezett Pécsre a Stipendium Hungaricum ösztöndíjasaként. Egy Pécsen tartott, 10 hónapos felvételi előkészítő tanfolyam után 2015 májusában nyert felvételt a PTE ÁOK angol nyelvű programjára.

## A kutatás módszertana és adatgyűjtés

A ritkán kutatott témákra vonatkozó szakirodalmi ajánlásnak megfelelően (Dörnyei, 2007), kvalitatív, feltáró jellegű megközelítést alkalmaztunk. 50-60 perces, félig struktúrált egyéni interjúkkal, angol nyelven történt az adatgyűjtés. A kvalitatív paradigmán belül az interjú gyakran alkalmazott adatgyűjtési technika, olyan esetekben, amikor a résztvevők meggyőződései, attitűdjei, észrevételei és véleménye a vizsgálat tárgya (Mackey & Gass, 2005). Az ilyen tanulmány célja nem egy adott hipotézis igazolása, hanem, hogy bemutassa milyen témák és kérdések merülnek fel a vizsgált mintában. A kvantitatív kutatással ellentétben, a kvalitatív vizsgálatok kevesebb résztvevővel dolgoznak, mert a cél nem az eredmények általánosítása nagyobb populációra, hanem az, hogy bemutassa a mögöttes jelenségeket (Mackey & Gass, 2005). Ednával és Marennel négy alkalommal készítettünk interjút: a Magyarországon eltöltött első évük kezdetén (2017 szeptemberében), 6 hónappal Magyarországra érkezésük után (2018 januárjában), az első évük végén (2018 júniusában) és a Magyarországon töltött második évük végén (2019 májusában). Mivel a szerzők Latif-ot már negyedéves hallgató korában ismerték meg, csak egyszer készítették vele interjút, a negyedik évének végén, 2019 májusában. Az interjút diktafonnal rögzítettük, majd elektronikus formába ártítottuk, és magyar nyelvre lefordítottuk. Az így kapott adatokat témák és kérdések mentén elemeztük (Creswell, 2003; Mackey & Gass, 2005). A résztvevők benyomásainak és tapasztalatainak mélyebb megértése és a megállapításaink alátámasztása érdekében az interjúból kiemeltünk idézeteket.

## Kutatási kérdések

Az interjúk során a résztvevők külföldi tanulmányaikkal kapcsolatos benyomásaikra, tapasztalataikra és motivációjukra igyekeztünk rávilágítani. A kérdések a hallgatóknak és a családjuknak egy másik országgal, kultúrával és nyelvvel kapcsolatos attitűdjét is érintették.

- 1) Mi motiválta a résztvevőket, hogy PTE ÁOK-n tanuljanak tovább?
- 2) Mennyire volt fontos számukra a választott hivatásuk?
- 3) Milyen volt a kapcsolati hálózatuk Pécsen?
- 4) Hogyan viszonyultak a magyar nyelvhez, kultúrához és a helyiekhez?
- 5) Mennyire voltak motiváltak a magyar orvosi szaknyelv elsajátítását illetően?

## Eredmények és diszkusszió

### Motiváció – külföldi tanulmányok

#### *Latif*

Latif az interjú során, arról számolt be, hogy családjában többen is, édesapja és nagybátyjai is tanultak külföldön néhány évet, és a húga is külföldre szeretne menni továbbtanulni. Elmondása szerint sok jordán család bátorítja a gyerekeket, hogy külföldön tanuljanak tovább az ország „rossz gazdasági helyzete miatt”. Ő úgy érezte, hogy mivel apjuk azt tanította nekik, hogy legyenek „önállóak”, szerinte őt és a húgát ez is motiválta, hogy

határon túli egyetemre menjenek. A középiskola után felvették az orvosi egyetemre Jordániában, de elfogadták a jelentkezését a Stipendium Hungaricum ösztöndíjra is. Ezenkívül Egyiptomba, Algériába, Törökországba is mehetett volna egyetemre. Azonban, annak ellenére, hogy „ezekben az országokban is jó színvonalú az oktatás”, az ottani politikai és gazdasági helyzet, vagy az „éghajlat” miatt nem szeretett volna ezekbe az országokba egyetemre járni. Édesapja azt mondta, „hajlandó fizetni a tandíjat is”. De Latif végül hosszas gondolkodás után, Magyarország mellett döntött. Az alapján, amit az interneten látott és olvasott az országról, elsőre nagyon tetszett neki. Noha ösztöndíjat kapott, nem azért jött elsősorban Pécsre mert „itt ingyen” tanulhatott, hanem azért, hogy megismerjen egy új kultúrát. Számára ez jelentette azt, hogy valaki nyitott a világra: „Vannak emberek, akik máshogyan élnek, mint mi. Miért ne ismerjük meg ezeket. Ezért van az, hogy a migránsok sokszor sikeresebbek, mint a helyi lakosok, mert mindkét rendszerből tanulnak. Akik nyitottak más kultúrák és emberek iránt azok többet nyernek, és sikeresebbek.”

Ami leendő szakmáját illeti, Latif a középiskola végén, amikor látta, hogy milyen jó eredményei vannak gondolkozott el azon először, hogy lehet, hogy orvosnak kellene mennie, elsősorban családjá bátorításának köszönhetően: „Mert ez egy igazán jó karrier és élet, és mások is a családban orvosként akartak látni. Így végül az orvostudomány mellett döntöttem.”

### ***Edna és Maren***

Edna és Maren az interjúk során úgy nyilatkoztak, hogy kizárólag azért döntöttek úgy, hogy külföldön folytatják tanulmányaikat, mert Norvégiában, jó jegyeik ellenére, nem kerültek be az egyetemre (Hild et al. 2018). A családjukban korábban senki nem tanult külföldön hosszabb ideig. Nekik sem igazán volt ez a fejükben egészen addig, amíg ki nem derült számukra, hogy hazájukban nagyon nehéz bekerülni az orvostudományi egyetemre a numerus clausus miatt. Maren így fogalmazott: „Soha nem gondoltam, hogy külföldre megyek, egészen a középiskola végéig. De egyáltalán nem zavar. Sok embert ismerek Norvégiában, akik ugyanezt csinálják. Szóval ez egy új kihívás, és boldog vagyok, hogy itt vagyok.”

Választott szakmájukat illetően Edna és Maren nagyon elszántak voltak (Hild et al., 2018). Mindketten úgy nyilatkoztak, hogy addig nem mennek haza, amíg be nem fejezik az egyetemet. Az első interjúk során arra is kértük őket, hogy írják le mennyire cél-orientáltak. Mindketten úgy vélték, hogy „nagyon keményen” és „elszántan” hajlandók dolgozni céljuk elérése érdekében (Hild et al. 2018). Edna így nyilatkozott magáról: „Addig nem állok meg, amíg meg nem kapom, amit akarok. Nagyon tudok magamban bízni. Ha valami nem sikerül, nem adom fel. Újra megpróbálom. Igazi versenyző alkat vagyok.”

## **A helyi kultúra és az emberek**

### ***Latif***

Latif már Pécsre érkezésének legelső napján elkezdte megismerni közvetlen környezetét: „Látni akartam, hogy hol vagyok. Éjszaka érkeztünk, így reggelig vártam, hogy lássam, hol vagyok. Nem tudtam, merre menjek, így aztán a Zsolnay negyedben kötöttem ki (kulturális negyed Pécssett, művészeti galériákkal, koncert termekkel és kávézókkal), szép volt, néhány ember járt arra és beszélgettek. Én városi fiú vagyok, nekem ez unalmas volt. Úgy döntöttünk, bemegyünk a belvárosba. Nagyon meglepett minket a sok gyönyörű épület.” Azóta ellátogatott Szegedre, Debrecenbe, Budapestre és a Pécs környéki kis városokba. Háromszor is járt a Balatonnál. Úgy érzi, még sok mindent látnia kell:

„Több úticélom van: el kell mennem Győrbe és Egerbe. A magyar barátaim meséltek ezekről a helyekről. Néha megkérdezem őket, hova érdemes elmennem. És a legtöbben azt tanácsolják, hogy az ő városukat látogassam meg.”

Az országot járva Latif sokféle emberrel találkozott, közülük „sokan kedvesek voltak és néhányan kevésbé.” Amikor Debrecenben járt a barátjával, volt egy kínos találkozásuk egy helyi férfivel, aki ujjal mutogatott rájuk és kiabált velük. Szerencsére, a körülöttük lévők a segítségükre siettek: „Én csak mosolyogtam a férfira, aki durva szavakat mondott ránk. Ezzel egy időben voltak olyan emberek, akik csitították a férfit. Szóval, vannak még jó emberek.”

Latif szerint a legtöbb ember „hajlamos a rosszat észrevenni és nem a jó dolgokra koncentrálni”. Ezzel ellenkezőleg, ő próbálja „mindennek a jó oldalát meglátni”. Van sok magyar barátja, akiket nagyra tart, mert „őszinte” és „jó emberek”.

Latif úgy gondolta, hogy sok nemzetközi hallgató csak „egy átmeneti dologként” tekint a magyarországi életére. Ő ezzel nem értett egyet:

„Én pont fordítva gondolom. Ha 6-7 évet eltöltesz egy országban, felnőtt életed egy nagy részért, akkor az nem átmeneti. Amiben én különbözöm tőlük, hogy én kommunikálni akarok a magyarokkal. A többiek csak ennek a nehézségeit látják. Hogy nehéz a magyarokhoz közel kerülni.”

### ***Maren és Edna***

Az első interjúk alkalmával, azt is megkérdeztük a két norvég hallgatótól, hogy milyen elvárásokkal jöttek Magyarországra, és milyennek találták Pécsset. Bár még soha nem járt Magyarországon, Edna azt gondolta, hogy "nagyon koszos lesz". Maren úgy képzelte el, hogy Pécs "nem lesz olyan szép város", mert kellemetlen tapasztalatai voltak Lengyelországról, ahol az előző évben járt, és úgy gondolta, hogy „Magyarország is hasonló”.

Szerencsére az elvárásaik ellenére, Maren és Edna első benyomásai a városról pozitívak voltak. Úgy gondolták, hogy Pécs "szép", "meleg", "napos" és "tisztá". Marennek, aki egy kisvárosból származik, még Oslonál is jobban tetszett Pécs: „Itt jobb (mint Osloban). Több embert ismerek, és mivel egy idegen országban élünk, közelebb kerültünk egymáshoz. Nagyon jó itt.”

Azt is hozzátette, hogy Magyarországon „sokkal jobban” tudnak élni, mert „nagyobb a szoba, nagyobb a lakás”. Edna is hasonló gondolatokat fogalmazott meg: „Szeretem a várost, legtöbbször az embereket is (nevet). Megengedhetjük magunknak, hogy jó helyen lakjunk, jó és egészséges ételeket tudjunk vásárolni. Ez mind nagyon drága Norvégiában. Szeretek itt élni.”

Amikor Pécsről beszélgettünk az utolsó interjú során, kiderült, hogy Edna és Maren a két évvel ezelőtti megérkezésük óta még nem nézték meg a helyi nevezetességeket és Pécsen kívül sehol nem jártak még. Általában gyalog járnak otthonuktól az egyetemre, a városi könyvtárba, edzőterembe vagy a barátokkal találkoznak a belvárosban, ennyit láttak Pécsből. Mind a négy interjúban ezt azzal indokolták, hogy egyszerűen nem volt „szabadidejük”, mert állandóan tanultak, vagy azonnal hazamentek Norvégiába, ahogy letették a vizsgáikat. Az utolsó interjúban Edna hozzátette: „Mindig azt mondom magamnak, hogy majd negyedéven megteszem (városnézés). Merthogy mindig azt hiszem, hogy akkor majd több időm lesz, de valószínűleg nem. Nem vagyok az a városnéző típus, nem igazán vonz. Valószínűleg ugyanezt tenném Spanyolországban is, csak a tengerpartra járnék.”

Edna és Maren sem a helyiekkel, sem a magyar hallgatókkal nem ismerkedtek. A Magyarországon töltött első néhány hónapjuk alatt, más norvég hallgatóhoz hasonlóan, nekik is volt néhány kellemetlen élményük bolti eladókkal és taxisofőrökkel, amelyek negatívan hatottak a helyiekről kialakított véleményükre. Ezeknek a kényelmetlen helyzeteknek az egyik oka az volt, hogy a norvég hallgatók egyáltalán nem használták, mert nem is nagyon beszélték a magyar nyelvet. A másik ok az volt, hogy a helyiek „nem igazán beszéltek angolul”. Maren az első interjúban így fogalmazott: „Például az emberek az üzletekben, nagyon nem szeretnek angolul beszélni. Mérgesek rád. Egyszerűen mérgesek lesznek attól, hogy angolul kell beszélniük. Ilyenkor az eladók vagy nem válaszolnak a kérdésre, vagy legyintenek és otthagynak.”

A lányok véleménye az volt, hogy a magyarok „barátságatlanok” és „nem igazán kedvesek”, kivéve azt a kevés embert, akik beszéltek angolul és nem „boltokban” dolgoztak. Noha észrevették, hogy ha egy-két magyar szót mondanak, akkor barátságosabbak velük az eladók vagy pincérek, mégsem tartották fontosnak, hogy „néhány hétköznapi szót” is megtanuljanak magyarul. Mindketten úgy érezték, hogy a magyarok őket „elkényeztetetnek” tartják, mert ők egy „jobb módú országból” jönnek, és ezért viselkednek így velük.

Az utolsó interjúk során, amelyek a második Magyarországon eltöltött évük végén készültek, úgy tűnt, hogy Edna és Maren véleménye, ha kis mértékben is, de pozitív irányba változott, és nagyobb megértést tanúsítottak a helyiek iránt. Edna ezt így fogalmazta meg: „Senki nem kényszerített minket arra, hogy idejöjjünk. És a magyar emberek befogadtak minket és azt akarják, hogy sikerüljön elérnünk azt amiért idejöttünk. Én azt gondolom, hogy nekünk meg kell próbálnunk ezért hálásnak lenni. Akár meg is fordíthatnánk a felállást. Ha a magyarok jönnének Norvégiába és csupa rossz dolgot mondanának rólunk és egyáltalán nem szeretnének minket, hát, mi mit szólnánk. Azt gondolom, legalább meg kell próbálni nyitottnak lenni.”

Maren hasonló érzéseknek adott hangot az utolsó interjúban: „Nagyon sokat számít az, hogy beszélnek-e angolul vagy sem (a helyiek). Ha nem tudnak angolul, akkor frusztráltak

lesznek. És én ezt megértem. Azt hiszem belefáradtak abba, hogy megpróbáljanak megérteni engem, mert én sem értem őket jól.”

## **Kapcsolati háló**

### ***Latif***

Amikor Latif 2014 októberében megérkezett Magyarországra „tutira elveszettnek érezte magát”. A Pécssett tanuló jordánok közül csak két fiút ismert, akikkel még Jordániában találkozott a Magyar Nagykövetségen, amikor a vízumát intézte. Kedvesnek tűntek és azt érezte „velük jó lehet együtt lakni”. A felvételi vizsgára előkészítő 10 hónapos kurzus alatt együtt lakott velük a kollégiumban, ahol az első emeleten jordán hallgatók voltak elszállásolva, a többi emeleten magyarok. Bár ez idő alatt főként jordánokkal barátkozott, magyar diákok felé is elkezdett nyitni, hiszen: „Az első dolog, amit tenni szeretnél, ha más országba költözöl, az az, hogy kapcsolatokat építs és barátságokat köss az ott élőkkel.”

Ennek ellenére, neki és a többi jordánnak is nehezen ment a barátkozás a magyarokkal, mert, ahogy Latif fogalmazott, a magyarok „nagyon visszahúzódoak” voltak. A jordánok a magyarokkal általában bulikban találkoztak, ahol az alkohol észrevehető módon segítette a magyaroknak ellazulni és kommunikatívabbá válni. A közös nyelv az angol volt, hiszen akkor még Latif és honfitársai nem beszéltek, illetve nem tanultak magyarul. Latif szerint az egyik ok, amiért a magyar diákok kevésbé nyitottak feléjük, hogy a magyaroknak nem volt önbizalma az angol nyelvtudásukat illetően: „Csak akkor kommunikáltunk egymással, amikor ők (a magyarok) ittak és nem foglalkoztak azzal, hogy az angoljuk gyenge volt.”

Latif elmondása szerint, kezdetben a jordán diákok próbálkoztak barátságot kötni a magyarokkal, de később ezt feladták, mert a magyarok nonverbális kommunikációjában a jordánok némi „elutasítást” véltek felfedezni: „Mi melegvérű emberek vagyunk. Szerintem ez egy biológia dolog. Vannak hideg és melegvérű emberek. Mi inkább olyanok vagyunk, mint a spanyolok, hangosak és kiabálunk, a kezünkkel gesztikulálunk. Azt gondolom, ez volt a különbség. A magyar beszéd monoton, elutasításként éljük meg, pedig lehet, hogy nem az, de mi annak érezzük.”

Mindezen élmények ellenére, ez alatt az első 10 hónap alatt Latifnak „három-négy magyar diákkal” sikerült összebarátkoznia.

Latif azt gondolta magáról, hogy egy nagyon társasági, nyitott személyiség. Sok magyar és nemzetközi barátja van. Azért csatlakozott az Erasmus programhoz is, ahol PR menedzser pozíciót töltött be, hogy „új emberekkel” találkozzon és „önkéntes munkát” tudjon végezni. Annak ellenére, hogy Latif egy nagyon befogadó és könnyen barátkozó személyiség, még számára is picit nehezkesebb volt a kapcsolatok építése más nemzetiségű hallgatókkal: „Velük (más nemzetiségű) mindig érzem hol van a komfortzónám. A spanyolok lazán elvannak másokkal, de ők is csak visszatérnek a sajátjaikhoz. Az olaszok, lengyelek ugyanígy. Mindig visszatérünk a komfortzónánkba, ahol könnyű kifejezni magunkat. Én is sok emberrel eljárrok, de a komfortzónámat a jordánok között találom meg.” Azonban ő hisz abban, hogy hasznára válik az „új kultúrák megismerése és más nemzetiségűek megismerése”.

## ***Edna és Maren***

Edna és Maren az 1+5 program keretében iratkoztak be a PTE ÁOK-ra, így azokkal a norvég barátaikkal együtt érkeztek Magyarországra, akikkel együtt járták az első évet a Bjorknes Intézetben Osloban (Hild et al, 2018). Magyarországon a többi norvég orvostanhallgató közelében laktak. Együtt jártak az egyetemre, együtt tanultak, együtt mentek bevásárolni vagy „csak úgy, átmentek egymáshoz”. Ahogy Edna az első interjú alatt elmondta, olyanok voltak, mint egy család: „Együtt vacsorázunk, együtt járunk edzeni és együtt megyünk bevásárolni is. Olyanok vagyunk egymásnak, mint a család, ha már a saját családunk nincs itt.”

Más nemzetiségű hallgatókkal való ismerkedés kapcsán Edna hozzátette: „Mi, norvégok inkább csak a norvégokkal vagy skandinávokkal, talán még a németekkel járunk össze. De nem érzem, hogy sok közös van bennünk az ázsiaiakkal, vagy irániakkal, irakiakkal.”

A harmadik és negyedik interjújában, ami a Magyarországon töltött első és második évük végén készült, Edna és Maren elmondták, hogy mindkettőjüknek sikerült új barátokat szerezniük Magyarországra érkezésük óta, azonban ezek a hallgatók is norvégok voltak. Ennek egyik oka az volt, hogy általában olyan bulikba jártak, amiket norvégok rendeztek, ahol más norvégokkal és „talán németekkel” beszélgettek. Amikor arról kérdeztük, szeretne-e más nemzetiségű hallgatókkal megismerkedni, Edna így felelt: „Azt hiszem, engem nem igazán vonz, hogy más országokból érkezett hallgatókkal ismerkedjek meg, és hát van sok norvég barátom. Ha nem lenne itt sok norvég, akkor igen, barátkoznék, hiszen barátokra szüksége van az embernek. Szóval, akkor talán, igen. De, úgy érzem, mi norvégok a norvégokkal járunk össze, a németek a németekkel. Mivel egy másik országban élünk, sokkal inkább húz a szívünk a többi norvéghoz, mert így egy kicsit otthon érezzük magunkat.”

Amellett, hogy úgy érzik kevés közös van bennük és a más országokból jövő diákokban, és kevésbé érzik komfortosan magukat a társaságukban, megneveztek még egy okot, amiért nincsenek külföldi barátaik: nem volt idejük társaságba járni a sok tanulás miatt. Ahogy Maren fogalmazott: „Nehéz barátkozni. Elmész az egyetemre, aztán hazamész és tanulsz. Úgy érzem, a legközelebbi barátaimmal sem tudok annyi időt tölteni, amennyit szeretnék, mert mindig azt érzem, hogy tanulnom, készülnöm kell valamire. És ahogy halad a szemeszter, egyre rosszabb, folyton tanulni kell. Nincs idő társasági életre.”

Ednának is hasonló tapasztalatai: „Sokkal kevesebb idő jutott a társasági életre, mert folyton neuro-anatómiát tanultam. Nem is tudom, talán napi 10 órát tanultam. Nem is tudom, talán 4 hónapon keresztül.”

## A magyar nyelv ismerete

### *Latif*

Latif a magyar nyelvet illetően úgy nyilatkozott, hogy nagyon „kellemetlen lenne” számára, ha hat, Pécsen eltöltött év után azt kellene mondania az édesapjának, hogy „csak kicsit beszél magyarul”. A Magyarországon eltöltött első egy- két évben azonban „csak olyan öt” körül volt a motivációja a 10-es skálán. Úgy érezte akkor, hogy „még lesz idő ezzel foglalkozni” később. Aztán „másod-harmad év környékén” a motivációja felment kilencre. De nem az orvosi szaknyelv, hanem az általános magyar nyelv kezdte érdekelni elsősorban. Ezt így indokolta: „Magyar orvosi szaknyelv nem elég. Ha beteg azt mondja pizzát evett a lányával tegnap este, az nem orvosi dolog, mégis kapcsolatban állhat a tüneteivel.”

Amikor a magyar orvosi szaknyelvi záróvizsgát sikerült ötös osztályzattal elvégeznie, akkor először megkönnyebbült, hogy „jól van, akkor már tudok magyarul”. De amikor elkezdte a klinikai gyakorlatait harmad éven, ráeszmélt, hogy nagyon keveset ért abból, amit a magyar betegek mondanak: „A magyarok nem egy nyitott nemzet. De ha megkérdezik tőlük, hogy vannak, akkor az egész élettörténetüket elmondják. Ez volt az, amikor teljesen kiakadtam.”

Ezután döntött úgy, hogy harmadév végén nem megy haza, hanem itt tölti a nyári gyakorlatát Magyarországon, hogy javítsa a nyelvtudását. De a mindennapjaiban is zavarta, hogy nem tudott kommunikálni a magyar emberekkel. „Harmadévben már azért benne vagy a helyi életben, fizetni kell a számlákat elmenni a boltba, vagy például el kell vinned az autódat szerelőhöz. És ilyenkor azt gondolod, istenem bár csak tudnék magyarul.”

### *Edna és Maren*

Ahogy már korábban említettük, a PTE ÁOK-n minden külföldi diák tanulmányainak első két évében magyar orvosi szaknyelvet tanul. Az időkeret igen korlátozott, mivel a harmadik tanévtől kezdődő klinikai gyakorlatokon a hallgatóknak már magyar nyelven kell a betegek kórtörténetét felvenni. Ezért az általános magyar nyelv oktatására nem jut idő. A 1+5 program norvég diákjai, szemben a többi külföldi hallgatóval, már egy év magyar tanulás után érkeznek Magyarországra. Azonban, mivel a hangsúly a szaknyelven van, az interjúk azt mutatták, hogy Edna és Maren még a legegyszerűbb mindennapi helyzetben sem tudtak – például egy eladóval vagy pincérrel – magyarul kommunikálni. Az első interjúkból az is kiderült, hogy gyakran a Google Fordító applikációt vették igénybe, kisebb- nagyobb sikerrel, amikor angol nyelven nem beszélő magyarokkal kellett megértenni magukat. Edna később az interjú során elmondta, hogy ha lesz ideje, szívesen tanulna „több magyart”, de csak „akkor, ha ez nem vesz más tantárgytól el időt”.

Az utolsó interjúk eredményei azt mutatták, hogy a Magyarországon eltöltött első év végére Edna és Maren általános magyar nyelvtudása egyáltalán nem javult. Válaszaikból kiderült, hogy hasonlóan a megérkezésük utáni időszakhoz, később is csak köszönéskor használták a magyar nyelvet. Azért, hogy az ebből adódó esetleges problémákat elkerüljék, inkább olyan éttermekben ettek, olyan boltokban vásároltak vagy olyan taxi vállalatot hívtak, ahol az alkalmazottak beszéltek angol nyelven. Ha például pizzát akartak rendelni,



olyan cégnél tették ezt, ahol a rendelés leadható interneten keresztül, azaz nem kell senkivel sem beszélniük. Végző esetben felsőbb éves norvég hallgatók segítségét kérték, akik szintén nem beszéltek magyarul, de már tapasztaltabbak voltak. Ami az okokat illeti, Maren válasza jól tükrözi mindkettőjük hozzáállását a magyar nyelvtanuláshoz: „Mert olyan sok más dolgot kell tanulnunk. És úgy gondolom, nem szükséges magyart használni. Olyan sok időt vesz igénybe egy nyelv elsajátítása, amit mellesleg 5 év múlva, amikor végzünk, soha nem fogunk használni.”

Ednát és Marent arról is megkérdeztük, hogy mennyire motiváltak a magyar orvosi szaknyelv tanulása terén. Edna motivációja igen alacsony volt, hármásra értékelte az 1-10 skálán. Az ő esetében már a kezdetekben is csak az osztályzat számított elsősorban: „Jó jegyet akarok. Nem akarok csak épp átmenni a vizsgán. De ennyi, nem akarok többet. Annyi más dolog van, amit tanulni és olvasni kell, és ezek sokkal fontosabbak.”

Maren ezzel szemben nagyon motivált volt már magyarországi tanulmányai legelején. Ő belátta, hogy miért is fontos ez számukra: „Úgy gondolom, nyolcas a motivációm. Igazán meg akarom tanulni. De legalábbis elég jó akarok lenni ahhoz, hogy tudjak a betegekkel kommunikálni. De sajnos, csak kevés időnk van erre. Annyi mást kell csinálnunk.”

Maren lelkesedése kitartott az első év végéig, amikor szintén nyolcasra értékelte a motivációját, és az orvosi magyar elsajátítását továbbra is hasznosnak gondolta céljai elérése érdekében: „Nem akarok kellemetlen helyzetbe kerülni a kórházban a magyar tudásom miatt. Azt hiszem, ettől félek a legjobban. És a legtöbbet akarom kihozni a klinikai gyakorlatokból.”

Edna esetében egy kicsi javulás volt megfigyelhető. Hármáról ötösre növekedett az első év végére a motivációja. A válaszaiból úgy tűnt azonban, hogy továbbra is elsősorban a jó jegyek miatt tanult többet: „Amikor valami mást akarok tanulni, akkor persze idegesítő, hogy ezzel (magyar orvosi szaknyelv) kell foglalkoznom. De ugyanakkor olyan jó, amikor jó jegyet kapok. De ez akkor is csak egy kötelesség, egy kényszer, amit teljesítenem kell.”

Az utolsó interjúk Ednával és Marennel az egyetemen eltöltött harmadik évük végén zajlottak, amikor már túl voltak a belgyógyászati klinikai kurzusaikon, ahol magyar betegekkel is beszéltek. Mindketten úgy nyilatkoztak, hogy a „kérdés feltevés az ment”, mivel azokat „bemagolták” és az órák előtt átnézték. A problémák a válaszok megértéséből adódtak. De ezt is megoldották. Maren erről így számolt be: „Nagyon gyorsan beszéltek (magyar betegek). És amikor mondjuk például azt kezdték el mondani, hogy hogyan sérültek meg, például „Éppen a konyhában voltam és ezt és ezt csináltam”, na ezt nem értettem. De voltak kulcsszavak, tünetek és időpontok, amiket tanultunk és megértettem, azokra vissza tudtam kérdezni, és nagyjából összeraktam a képet.”

Sok esetben 4-5 hallgatóra jutott egy beteg, így tudtak egymásnak segíteni és együtt megoldani a feladatot. Próbáltak szemeszter elején felvenni úgynevezett „Clinical Hungarian” kurzusokat, de nem tudták beilleszteni az órarendjükbe. Úgy tűnt az egyetemen kívüli is jól elboldogultak „a magyar nyelv használata nélkül”. Edna így fogalmazott: „Az az igazság, hogy a nap legnagyobb részében az egyetemen vagyunk, a körül forog az életünk. És az meg most már nagyon kialakult, nem nagyon vannak problémáink, és ha igen, mindenki tud angolul. Ezért nagyon nem is jut eszünkbe, hogy kellene még magyart tanulni.”

## Konklúzió

A tanulmány kettő norvég és egy jordán orvostanhallgatóval végzett, kvalitatív, feltáró jellegű esettanulmány eredményeit mutatja be. A norvég Edna és Maren a PTE ÁOK 1+5 elnevezésű, angol nyelvű programján kezdték meg második évüket Pécsen a vizsgálat kezdetekor. Magyarországon ez volt az első évük, mivel a program hallgatói orvosi tanulmányaik első évét az oslói Bjorknes Intézetben végzik el. Latif Jordániából érkezett Pécsre a Stipendium Hungaricum ösztöndíjasaként a PTE ÁOK angol programjára. Vizsgálatunk idejében már negyedéves orvostanhallgató volt. A tanulmány során Latiffal egyszer, Ednával és Marennel négy alkalommal készítettünk interjút: a Magyarországon eltöltött első évük kezdetén, 6 hónappal Magyarországra érkezésük után, az első évük végén és a Magyarországon töltött második évük végén. Az interjúk során a résztvevők külföldi tanulmányaikkal kapcsolatos benyomásaikra, tapasztalataikra voltunk kíváncsiak. A következő kérdésekre kerestük a válaszokat: 1) mi motiválta őket abban, hogy külföldi egyetemet válasszanak, 2) mennyire volt fontos számukra a választott szakmájuk, 3) milyen volt a kapcsolati hálózatuk, 4) hogyan viszonyultak a magyar nyelvhez és kultúrához, és 5) mennyire voltak motiváltak a magyar orvosi szaknyelv elsajátítását illetően.

Latif, a negyedéves jordán orvostanhallgató, ösztöndíjas hallgatóként érkezett Pécsre. Saját akaratából, minden kényszer nélkül döntött úgy, hogy Pécsen folytatja felsőfokú tanulmányait. Az interjú során adott válaszaiból az is kiderült, hogy családjában és a környezetében élők körében nem ritka, hogy a fiatalok határon túli egyetemeken tanulnak tovább. Talán ezeknek köszönhetően, Latif nagyon nyitottnak bizonyult a világra és más kultúrákra. Ednával és Marennel szemben ő nem teherként élte meg a hazájától messze eltöltött időszakot. Úgy vélte, hogy más emberek és kultúrák megismerésével sokat tanulhat, és ezáltal sikeresebb lehet az életben. Ennek megfelelően igyekezett megismerni új környezetét már ideérkezésének első pillanatában, és azóta is járta az országot, ha ideje engedte. Ahogyan a hasonló vizsgálatok eredményei (lásd irodalmi áttekintő) is jól mutatták, ennek a hozzáállásnak köszönhetően, Latifnak sikerült számos magyar és a többi országból érkező diákkal megismerkednie és barátságot kötnie. Ő is megtapasztalta, hogy nehéz volt egy nagyon különböző kultúrából érkező fiatalként a helyiekkel kommunikálni és megismerkedni, de mivel ő ennek az elejétől kezdve hasznát látta, hajlandó volt kompromisszumokat kötni, „kilépni a komfort zónájából”, és mindent megtenni, hogy mégis sikerüljön. Az irodalmi áttekintőben szereplő tanulmányok eredményeinek megfelelően, ez a fajta „húzó” motiváció a külföldi tanulmányutat illetően és pozitív attitűd a fogadó ország és lakosainak irányába, a magyar nyelv elsajátítása terén is pozitív eredményeket hozott. Annak ellenére, hogy az egyetemi tanulmányait, a klinikumot kivéve, angolul végezte, és a magyar nyelv nem tartozik a világnyelvek közé, igyekezett mindent megtenni, hogy azt minél jobban elsajátítsa. Ezt a fajta intellektuális igényt az otthoni környezet is elősegítette, hiszen, ahogy Latif fogalmazott, szégyellné, ha hat év után úgy térne haza Magyarországról, hogy alig beszél a nyelvet. Ednához és Marennel hasonlóan ő is szerette volna megérteni a magyar betegeket. De míg a két norvég lány ezt elsősorban egy feladatnak tekintette, és igyekezett kiutat keresni és lehetőleg minél kevesebb magyar nyelvtudással megoldani ezeket a helyzeteket, addig Latif vette a fáradságot és igyekezett minél jobban megtanulni magyarul. Ennek érdekében még egy nyári szünetet is hajlandó volt

eltölteni Magyarországon, ahelyett, hogy családjával töltötte volna Jordániában. Jó értelemben vett kíváncsisága nem csak a betegekre terjedt ki. Latif „kommunikálni” akart a magyar emberekkel, tanulni tőlük, hogy hat év után „gazdagabban” térhessen haza.

Hasonlóan egy másik norvég orvostanhallgatókkal végzett vizsgálat (Hovdhaugen & Wiers-Jenssen, 2017) eredményeihez, Edna és Maren esetében is toló motivációs tényezők játszottak szerepet abban, hogy külföldön végezzék el egyetemi tanulmányaikat. A numerus clausus miatt, jó eredményeik ellenére, nem kerültek be a norvég orvostudományi egyetemre. Azaz, szemben Latiffal, ők szükségszerűségből döntöttek úgy, hogy egy másik országban végzik el egyetemi tanulmányaikat. Ennek a kényszerítő erőnek köszönhetően külföldi tanulmányaik elejétől kezdve elzárkóztak a fogadó országuk kultúrájától és az ott élő emberektől. Alacsony elvárásokkal, sok norvég ismerőssel és barátal együtt érkeztek Magyarországra tanulmányaik második évének az elején. Pécs városa szerencsére az első pillanatban megtetszett nekik. Ennek ellenére, az itt eltöltött két év alatt sem alakult ki bennük az az igény, hogy megismerjék a helyi nevezetességeket, mert elmondásuk szerint vagy tanultak, vagy amint lehetett hazautaztak Norvégiába. Mindennapjaikat a többi norvég orvostanhallgatóval töltötték. A többi külföldi vagy magyar orvostanhallgatóval, kivéve a német nemzetiségűeket, nem találták a közös hangot. Honfitársaik társaságában jobban „otthon” érezték magukat itt Magyarországon. Mindez, ahogy ők maguk is elmondták, valószínűleg nem így alakult volna, ha nem lett volna ilyen sok norvég körülöttük, „hiszen barátokra szüksége van az embernek”. Mindezek az eredmények azt demonstrálták, hogy a kezdeti kényszerűség érzés, hogy Magyarországon kell, hogy tanuljanak ahhoz, hogy a vágyott orvosi pályára léphessenek, a későbbi években sem enyhült. Folyamatosan vágyakoztak saját hazájuk után, és próbálták az otthoni légkört megteremteni itt Magyarországon. Az irodalom ezt a fajta kizárólagos kapcsolati hálózatot és elzárkózást a fogadó országtól a külföldi mobil hallgatók ’gettó’ szindrómájának nevezi (Wiers-Jenssen, 2008). A korábbi tanulmányok (lásd irodalmi áttekintő) eredményei azt mutatták, hogy ez a fajta „toló” motiváció a külföldi tanulmányokat illetően, és zárkózottság a célnyelvi közösség és kultúra irányába jelentősen csökkenti a célnyelv elsajátítása iránti elköteleződést. Ednánál és Marennél is ez volt megfigyelhető. A magyar nyelvet külön nyűgnek, kötelezettségnek érezték, amelyet, ha nem Magyarországon kellene elvégezniük az orvosi egyetemet, nem is kellene tanulniuk. Noha a második magyarországi évük végére már nagyobb megértést tanúsítottak a helyiek irányába, ez még nem volt elegendő, ahhoz, hogy változtassanak a már jól bevált, magyar nyelv nélküli, kommunikációs stratégiájukon. Ezt az is jól mutatja, hogy annak ellenére, hogy öt évet töltenek majd el Magyarországon, nem akartak néhány hétköznapi kifejezést sem megtanulni magyarul, amely esetleg megkönnyítené a kommunikációt a helyiekkel. Ez a körülmény gyakran kellemetlen szituációkat is eredményezett, amely tovább rontotta véleményüket a magyarokról. De megoldásként inkább elkerülték azokat a helyeket és helyzeteket, ahol a magyar nyelv hiánya problémákat okozott volna. A klinikai gyakorlatok során azonban elkerülhetetlen volt számukra a magyar nyelv használata. Mivel céltudatos és kitartó lányokról van szó, teljesítették a minimumot a magyar nyelvet illetően, de nem többet, ahhoz hogy a tanulmányi követelményeket teljesíteni tudják.

A vizsgálatunk eredményei természetesen nem általánosíthatók. Ez azonban nem is volt célja kutatásunknak. Mivel a Magyarországon tanuló, külföldi orvostanhallgatók magyar nyelvtanulással kapcsolatos attitűdjei a ritkán kutatott témák közé tartozik, kvalitatív, feltáró jellegű megközelítést alkalmaztunk. Célunk a résztvevők véleményének, benyomásainak és tapasztalatainak a felderítése volt, és hogy ezek alapján kérdéseket, ötleteket és hipotéziseket fogalmazzunk meg a további kutatásainkhoz. A kutatás következő lépésében szeretnénk további külföldi orvostanhallgatóval is interjúkat készíteni, hogy még többet megtudjunk arról, mi motiválja a Magyarországon tanuló orvostanhallgatókat a magyar nyelv elsajátításában. Hosszútávú tervünk, hogy a kapott eredmények alapján olyan módszereket és technikákat dolgozzunk ki, amelyek segítségével mi, nyelvtanárok, növelni tudjuk hallgatóink magyar nyelv elsajátítása iránti elkötelezettségét.

## Irodalomjegyzék

- Allen, H. W. (2010). Language-Learning Motivation During Short-Term Study Abroad: An Activity Theory Perspective. *Foreign Language Annals*, 43(1), 27–49. <https://doi.org/10.1111/j.1944-9720.2010.01058.x>
- Bradley, J. (2003). *Formulaic language in learner discourse: How study abroad affects oral production* (Thesis). University of Tennessee. [https://trace.tennessee.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=6654&context=utk\\_graddiss](https://trace.tennessee.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=6654&context=utk_graddiss)
- Carroll, J. B. (1967). Foreign Language Proficiency Levels Attained by Language Majors Near Graduation from College. *Foreign Language Annals*, 1(2), 131–151. <https://doi.org/10.1111/j.1944-9720.1967.tb00127.x>
- Creswell, J. W. (2008). *Research Design: Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods Approaches, 3rd Edition* (3rd ed.). SAGE Publications, Inc.
- Dewey, D. P. (2008). Japanese Vocabulary Acquisition by Learners in Three Contexts. *Frontiers: The Interdisciplinary Journal of Study Abroad*, 15(1), 127–148. <https://doi.org/10.36366/frontiers.v15i1.223>
- Dewey, D. P. (2004). A Comparison of Reading Development by Learners of Japanese in Intensive Domestic Immersion and Study Abroad Contexts. *Studies in Second Language Acquisition*, 26(02), 303–327. <https://doi.org/10.1017/s0272263104262076>
- Díaz-Campos, M. (2006). The effect of style in second language phonology: An analysis of segmental acquisition in study abroad and regular-classroom students. In C. A. Klee & T. L. Face (Eds.), *Selected proceedings of the 7th conference on the acquisition of Spanish and Portuguese as first and second languages* (pp. 26–39). Cascadilla Proceedings Project.
- Dörnyei, Z. (2007). *Research Methods in Applied Linguistics* (Oxford Applied Linguistics). Oxford University Press.
- Eurostat. (2018). Internationally mobile students in the EU. [https://ec.europa.eu/eurostat/web/products-eurostat-news/-/DDN-20181116-1#:text=There%20were%20at%20least%201.6,Union%20\(EU\)%20in%202016.&text=There%20were%20limited%20data%20on,Slovenia%2C%20Germany%20and%20the%20Netherlands](https://ec.europa.eu/eurostat/web/products-eurostat-news/-/DDN-20181116-1#:text=There%20were%20at%20least%201.6,Union%20(EU)%20in%202016.&text=There%20were%20limited%20data%20on,Slovenia%2C%20Germany%20and%20the%20Netherlands).
- Freed, B. F., Segalowitz, N., & Dewey, D. P. (2004). Context of Learning and Second Language Fluency in French: Comparing Regular Classroom, Study Abroad, and 261 Intensive Domestic Immersion Programs. *Studies in Second Language Acquisition*, 26(02), 275–301. <https://doi.org/10.1017/s0272263104262064>
- Freed, B. F. (1995). *Second Language Acquisition in a Study Abroad Context*. John Benjamins Publishing Company.
- Guntermann, G. (1995). The Peace Corps Experience. In B. F. Freed (Ed.), *Second Language Acquisition in a Study Abroad Context (Studies in Bilingualism)* (pp. 149–170). John Benjamins Publishing Company.
- Hild, G., Csongor, A. & Németh, T. (2018). Motivation and social networking in a study abroad context, *Porta Lingua*, 311-322.

- Hovdhaugen, E. - Wiers-Jenssen, J. (2017): *Norske gradsstudenter i utlandet: Hvorfor reiser de ut, og hvor søker de informasjon?* [Norwegian graduate students abroad: Why do they leave and where do they seek information?] Arbeidsnotat. Nordisk institutt for studier av innovasjon, forskning og utdanning NIFU
- Isabelli-Garcia, C. (2006). Study abroad social networks, motivation and attitudes: Implications for second language acquisition. In E. E. Churchill & M. A. DuFon (Eds.), *Language Learners in Study Abroad Contexts* (pp. 231–258). Multilingual Matters.
- Kinginger, C. (2008). Language Learning in Study Abroad: Case Studies of Americans in France. *The Modern Language Journal*, 92, 1–124. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.2008.00821.x>
- Mazzarol, T. - Soutar, G. (2002): Push-pull factors influencing international students' destination choice. *International Journal of Educational Management*. 16. 82-90.
- Mackey, A., & Gass, S. M. (2015). *Second Language Research* (2nd ed.). Routledge
- Organisation For Economic Cooperation And Development (OECD) (2018): *Education at a Glance*. OECD indicators, Paris: Organisation for Economic Cooperation and Development.
- Segalowitz, N., & Freed, B. F. (2004). Context, Contact, and Cognition in Oral Fluency Acquisition: Learning Spanish in At Home and Study Abroad Contexts. *Studies in Second Language Acquisition*, 26(02), 173–199. <https://doi.org/10.1017/s0272263104262027>
- Stevens, J.J. (2001). *The acquisition of L2 Spanish pronunciation in a study abroad context*. (Thesis) University of Southern California. <http://digitallibrary.usc.edu/cdm/ref/collection/p15799coll16/id/86590>
- Tanaka, K. (2007). Japanese Students' Contact with English Outside the Classroom during Study Abroad. *New Zealand Studies in Applied Linguistics*, 13(1), 36–54. <https://search.informit.org/doi/abs/10.3316/informit.384373285108439>
- Wiers-Jenssen, J. (2008). *Student mobility and the professional value of higher education from abroad*. PhD dissertation
- Wiers-Jenssen, J. (2003). Norwegian students abroad. Experiences of students from a linguistically and geographically peripheral European country. *Studies in Higher Education*. 28. 391-411

*Hannos Gábor – Kurucz Barnabás*

*TÖBBLET- VAGY HIÁNYLÉNY? MAX SCHELER ÉS ARNOLD GEHLEN  
FILOZÓFIAI ANTROPOLÓGIÁJÁNAK VÁZLATA*

---

**Absztrakt**

Jelen tanulmányunkban arra teszünk kísérletet, hogy kettő, elsőre egymással ellentétes emberképet mutassunk be Arnold Gehlen "hiánylény" és Max Scheler "többetlény" koncepciója révén. David J. Levy szerint Gehlen emberképe valójában csak egy „metafizikátlanított” Scheler elképzelés, de valóban ennyiről volna csak szó, nincs-e mélyebb eltérés a két szerző gondolkodási stílusában? Ebből fakadóan vizsgálódásunk fő kérdése, hogy a fogalmi oppozíció vajon tartalmi különbséget is magában rejt-e, vagy csupán valóban szemantikai szembenállásról van-e szó. Ennek keretei közt egy rövid bevezetés után elsőként Max Scheler releváns gondolatait mutatjuk be, majd Arnold Gehlen elméletével teszünk hasonlóképp, miközben kisebb nagyobb kitekintésekkel reflektálunk a két gondolkodó hasonló és eltérő gondolkodási mozzanataira. Tanulmányunkat egy összegzés zárja, melyben levonjuk a konzekvenciákat s röviden összegezzük a hasonlóságokat és különbségeket a két gondolkodási stílus között. Eszerint Scheler egy, a metafizikai tradícióban gyökerező vázlatot alkotott meg, addig Gehlen jóval naturalistább módon igyekszik rekonstruálni a cselekvő ember képét. Hasonlóságuk azonban tagadhatatlan, amennyiben az ember kitüntetett szerepére és a kultúrára mint az embertől elválaszthatatlan attribútumra gondolunk.

---

*Kulcsszavak: filozófiai antropológia; többetlény; hiánylény*

**Bevezetés**

David J. Levy szerint Arnold Gehlen és Max Scheler nevének egymás mellé állítása több okból is találó, már csak azért is, mert történelmi szempontból Gehlen műve (Az ember) a Scheler utáni hagyomány klasszikusa (Levy, 1985). Scheler és Gehlen munkássága közötti kapcsolat vizsgálata azonban nem csupán történelmi jelentőségű, hiszen Gehlen munkássága Scheler témáinak szelektív továbbfejlesztését, az idősebb gondolkodónak az ember természetéről és állapotáról alkotott metafizikai és végső soron vallásos víziójának alapos tovább gondolását is jelenti.<sup>1</sup> Ezt az elmozdulást jelzi, hogy Gehlen könyvének címében az ember létezésének összefüggéseire utalva Scheler Kozmosz (Kosmos) kifejezését a kevésbé metafizikai hangzású Világ (Welt) kifejezéssel helyettesíti. A gondolat tartalmak ilyen irányú változása felszínre hozta Kant korszakos jelentőségű kérdésének: "Mi az ember?" mélyén rejtőző legfontosabb problémáit (Levy, 1985).

Azért döntöttünk pont Gehlen és Scheler emberképének összehasonlítása mellett, mert véleményünk szerint a szerzők két gondolati végpont felől közelítették meg ugyanazt a

---

<sup>1</sup> Scheler és Gehlen gondolatainak közös alapjaihoz lásd: Joachim Fischer: Exploring the Core Identity of Philosophical Anthropology through the Works of Max Scheler, Helmuth Plessner, and Arnold Gehlen

kérdést. Ami számunkra jelentőséggel bír, hogy a megadott, fogalmilag ellentétes<sup>2</sup> definíciók vajon ténylegesen más koncepciókat fednek le, vagy pusztán hangsúlyeltolódásról van szó? Így tehát a következőkben Max Scheler és Arnold Gehlen filozófiai antropológiájának vázlatos áttekintését szeretnénk kínálni, elsősorban azon opozícióból igyekszünk kibontani, amelynek az egyik végén a gehlen-i hiánylény, a másik végén a scheler-i többletlény<sup>3</sup> áll. Jelen tanulmánynak tehát nem célja – már csak terjedelmi okok miatt sem – a filozófiai antropológia teljes és részletes bemutatása.<sup>4</sup> Így csak arra fogunk koncentrálni, hogy miképpen igyekszik Scheler és Gehlen – részben sikertelenül – az embert mint embert önmagából kiindulva megérteni.

## A filozófiai antropológia vázlata

A 18. században az "antropológia" a filozófia azon ága volt, amely az emberi természetet vizsgálta. Abban az időben a szisztematikus tudás területén szinte mindent a filozófia egyik ágaként értelmeztek. A fizikát például még "természetfilozófiának" nevezték, a közgazdaságtan pedig az "erkölcsfilozófia" részeként fejlődött ki. Ugyanakkor nem az antropológia jelentette a filozófia fő irányvonalát, hanem a filozófia szempontjából központi jelentőségű tantételek emberi természetre gyakorolt következményeinek egyfajta áttekintésére szolgált, illetve jelentősen épített olyan empirikus anyagokra, amelyet ma a pszichológiához tartozónak gondolnánk (Olafson, 2019).

Az önálló antropológia a társadalomtudományok egyik ágaként alakult ki, amely az ember biológiai és evolúciós történetét (fizikai antropológia), valamint a Homo sapiens-t más állatfajoktól megkülönböztető kultúrát és társadalmat (kulturális antropológia) tanulmányozta (Olafson, 2019).

A 19. század végére az antropológia és sok más tudományág is megalapozta függetlenségét a filozófiától. Maga a filozófiai antropológia is emancipáldódott, elsősorban német területeken, hiszen sikeresen nőtte ki magát a filozófia egy aldiszciplinájából önálló tudományterületté (Fischer, 2000). Ennek következményeként a 20. század elején Németországban a filozófiai antropológia megannyi kezdeménye figyelhető meg<sup>5</sup> (Bakonyi, 2002).

Ezt a sokféleséget a huszadik században a kortárs fenomenológia és az egzisztencializmus fejlődése differenciálta, amennyiben az emberi természet kérdését a megélt vagy konkrét tapasztalaton keresztül közelítette meg. Husserl ezért is bír komoly jelentőséggel a filozófiai antropológia szemszögéből, hiszen az intencionalitás (odafigyelés) beemelésével egy kifejezetten emberi aktust tárt fel (Rokay, 2010). Így válik feltehetővé/megfogalmazhatóvá a kérdés: hogyan mutatkozik meg az ember? Tehát az egzisztenciális fenomenológia az emberi természetet a "Ki vagyok én?" konkrétabb (nem hegeli, hanem husserli) szemszögéből vizsgálta, ezzel teremtve kedvező feltételeket a filozófiai antropológia számára (Boros, 2006). Maga Scheler egyszerre volt követője és bírálója Husserlnek, amennyiben ő is a fenomenológia eszköztárát használta, azonban annak szigorú

<sup>2</sup> A hiánylény szemben a többletlény fogalmával. A hiánylény Gehlen fogalma, a többletlényt mi vezettük be.

<sup>3</sup> Hangsúlyozandó, maga Scheler nem használja a „többletlény” fogalmát, mi magunk igyekszünk meghatározni koncepcióját e fogalom bevezetésével.

<sup>4</sup> A „nagy kimaradó” Helmuth Plessnerhez ld.: Bakonyi Pál Gigászok harca az emberért (2002) című tanulmányát.

<sup>5</sup> A tárgyalat két szerzőn túl Helmuth Plessner, Ernst Cassirer és Karl Rahner említendő meg.

tudományossága helyett Scheler gyakran képletes leírásokkal élt (Rokay, 2010). Bár tudományfelfogása kevésbé volt feszes, alapvető célja mégis egy, az ember mivoltáról szóló tudomány megalapozása volt, hiszen úgy vélte a 20. században ébredt rá az ember arra, hogy nem tudja valójában mi is ő.

Ennek oka, hogy a különböző emberrel foglalkozó szaktudományok már jócskán kibontakozóban voltak, s így egy heterogén tudáskészlet jött létre, azonban ezek sosem az emberről mint egészről fogalmazták meg megállapításaikat. Scheler szerint például „az emberrel foglalkozó speciális tudományok száma egyre nő, de bármennyire értékesek is legyenek, az ember lényegét sokkal inkább homályba borítják, mintsem hogy megvilágítanák” (Scheler, 1995 [1928], p. 10).

Tehát egy szintetizáló új tudományos diszciplínára volt szükség, mely ebből fakadóan egyszerre merített a természettudományos tudástárból és a filozófiai gondolatkincsből, ezáltal kerülve el azt a redukcionizmust, mely addig jellemezte az emberről való gondolkodást (Bakonyi, 2002).

### **Az ember mint többletlény – Max Scheler filozófiai antropológiája**

A filozófiai antropológiát tehát az ember átfogó és mély megértésének az igénye hívta életre, és mint a diszciplína első képviselője tűnt fel Max Scheler 1928-ban, amikor *Az ember helye a kozmoszban* című művében<sup>6</sup> megalkotta az ember interdiszciplináris modelljét. Mint látni fogjuk, a Heidegger által megfogalmazott kritikai pont, mely szerint a filozófiai antropológia eloldott a metafizikától, és éppen ezért megszűnik filozófiai tudomány lenni (Heidegger, 2007 [1927]) kevésbé érvényes megállapítás Scheler esetében, hiszen az emberi lét minimumát a szellemben vélte felfedezni. Ugyanakkor annyi bizonyos, hogy a test és szellem kettősségén, így a karteziánus dualizmuson túllendülve egy jól differenciált klasszifikációt dolgozott ki, ami jelentős mértékben foglalkozik az ember és más élőlények biológiai és fizikai aspektusaival – vagy, ahogy ő nevezi, az étellel.

### **Az élet létfokai**

Scheler szerint az élőlények pszichikai világát négy tényező jellemzi, valamint további egy, mely kívül áll a természetén, így a pszichikumon, végül az életen is. Ez az öt tényező – érzőerő, ösztön, asszociatív emlékezet, praktikus intelligencia, szellem – az alapelve annak a folyamatnak, minek révén a különböző élőlények alkalmazkodnak a környezetükhöz, végső esetben berendezik azt. A továbbiakban ezt az öt princípiumot<sup>7</sup> fogjuk megvizsgálni, mert Scheler számára az ember kitüntetett szerepének szempontjából kiemelkedő jelentősége van ezen tényezők rétegzettségének. Már csak azért is, mert

<sup>6</sup> Két évvel az *Ember és történelem* megjelenése után Scheler meghalt, és hátrahagyott egy vázlatot arról, hogy mi lehetett volna *Az ember helye a kozmoszban* című művében. A jegyzetek ugyan csak áttekintést adnak a két meg nem írt könyvben kifejtendő témákról, mégis tükrözik Scheler egész életén át tartó aggodalmát az egymástól elválaszthatatlan kérdésekkel kapcsolatban: "Mi az ember?" és "Mi az ember helye a dolgok természetében?". Levy szerint az eredmény egy ragyogóan szuggesztív esszé, amely több mint megfelelően illusztrálja az emberi természet dualista elméletét, amely antropológiájának jellemzője (Levy, 1985, p. 171).

<sup>7</sup> Maga Scheler a „princípium” kifejezést relatíve ritkán használja, míg Wolfgang Stegmüller Scheler-értelmezésében (Hont András, interneten elérhető fordításában [Elérhető: [http://nemetfilozofia.hu/filozofia\\_fenomenologia\\_scheler.html](http://nemetfilozofia.hu/filozofia_fenomenologia_scheler.html)]) jóval gyakrabban szerepel. Azért tartjuk célszerűnek a princípium egyértelmű leválasztását a Scheler által alkalmazott „létfok”-ról, mert előbbi mint konstitúciós erő munkál utóbbi mezejében. Tehát például az érzőerő jelölhet egyszerre princípiumot és létfokot, de mint létfok a princípiumból ered (Stegmüller, 1989).



akárcsak Plessner, maga Scheler is elismeri, hogy csupán empirikus jegyek alapján szinte lehetetlen megkülönböztetni az embert az állattól (Bakonyi, 2002). Mindenekelőtt érdemes hozzátenni, hogy ezek a princípiumok hierarchikus elrendezésűek, ráadásul az adott princípium jellemezte lény rendelkezik a hierarchiában az élőlény alkalmazkodását – és kognícióját – döntően befolyásoló princípiumtól alacsonyabb rendű princípiumokkal is. Éppen ezért a princípiumok „minőségbeli” osztályzását alakítják ki az élőlényeknek, minél többel rendelkezik az adott faj, törzs, egyed, annál fejlettebb.

### **Első princípium – Az érzőerő**

Scheler az érzőerőt (Gefühlsdrang) mint az élet pszichikai ősfenoménját definiálja, tehát olyan alapzatként, amire az élőlények környezet-belakása és alakítása épül. Mint viszonyulás-fundamentum az élet lényegiségéhez tartozik, benne az érzések és az ösztöntörekvések<sup>8</sup> (Scheler, 1995 [1928]) még nem váltak el egymástól, s így nem is sajátos mibenlétük határozza meg őket – az érzések és az ösztöntörekvések itt még nem mutatkoznak érzéseknek és ösztöntörekvéseknek, inkább szintetizálódott, kilúgozott egység az élőlényben, az élőlényvel. Az adott élőlényben munkáló ösztöntörekvések meghatározzák és elősegítik östörekvéseinek kielégítését, de el is válnak az őket körülölelő élettelen, sőt az élet többi manifeszt egységének szférájától is – ez a „valami felé, valamitől el” (Scheler, 1995 [1928], p. 13) elve.

Scheler szerint az élőlények első létfokának legekleatásabb példája a növény. Annak egész létét a földbegyökerezettség határozza meg, ugyanakkor éppen azért emelkedhet az élet szférájába, mert elválik (valamitől el<sup>9</sup>) az életteleniségtől az östörekvések benne való munkálása, és az ezek konkrét formába öltött alakzata, az ösztöntörekvés (valami felé) által. Noha a növény maga fototropizmusra<sup>10</sup> hajlamos lehet, azonban „(foto)tropizmatikus” mozgása csak és kizárólag a környezetének létfeltételeitől (jelenesetben: fénytől) függ, illetve önmaga helyváltoztatására aligha képes önmagától. Így az érzőerő – ahogy Scheler fogalmaz – nem a „hatalom akarása”<sup>11</sup>, hanem az élet östörekvéseinek (szaporodás, halál) – jobb szó híján – beteljesítése (Scheler, 1995 [1928], p. 15).

Scheler szerint a növényt éppen ezen okokból a hiány totalitása jellemzi, mégpedig egy centrum hiánya, ahová a növény a rajta kívül eső világ jelenségeit közvetítené, azokra reflektálhatna. A környezet számára csak a táplálkozás, a növekedés, a szaporodás által belátható. Ezért az érzőerő az, ami az élet alapjául szolgál, és ezért található meg az érzőerő az összes élőlényben, így nem csak az első létfok, hanem az élet alapja is (Scheler, 1995 [1928]).

<sup>8</sup> A Trieb német kifejezést Csátár Péter fordította ösztöntörekvésnek, míg az Instinktöt ösztönnek. Az ösztöntörekvés Scheler antropológiájának egy homályos fogalma, mely lényegében arra az intencionálé-konglomerátumra utal, amelynek valamilyen specifikus irányultsága van egyes östörekvést kielégítő jelenségek vagy folyamatok (pl. szexuális kielégülés) felé.

<sup>9</sup> Ebben a „valamitől el”-en alapuló érzőerőben gyökerezik majd „a primer ellenállás szubjektuma az embernél” (Scheler, 1995 [1928], p. 19).

<sup>10</sup> A fény külsődleges behatására történő mozgás – a növény esetében növekedés és fény felé fordulás.

<sup>11</sup> A fogalmat Nietzsche-től kölcsönzi, aki szerint a hatalom akarása nem (csupán) a lét legbensőbb lényegének kifejeződése, hanem ő maga ez a legbensőbb lényeg (Nietzsche, 2002). Alighanem, Scheler ezzel a fogalommal arra utal, hogy a növény legminimálisabban sem tud östörekvései elöl kitérni, nem tud akaratot gyakorolni, még az ösztönök által vezérelve sem tud, mert nincsenek östönei, csak ő- és ösztöntörekvései.

## Második princípium – Az ösztön

Az ösztön mint a második princípium, az érzőerő minőségi összetevőinek egy könnyebben behatárolható specifikációit fogja össze. Ugyanakkor a lényegi különbség az érzőerőhöz képest, hogy az ösztönnek már értelemmel kell bírnia – ezért nem is rendelkeznek vele a növények – hiszen az ösztön kielégítésére tett erőfeszítéseknek koncentrált intencionalitással kell rendelkeznie. Az ösztön nem állhat csupán az ösztöntörekvések „valamitől el, valami felé” irányuló önmagaságából, hanem cselekedni kell, hogy az ösztön kielégülést találjon.

Annak ellenére azonban, hogy az ösztönök megnyilvánulásainak célirányosaknak kell lenni, Scheler semmiképpen sem valamilyen racionalitást lát bennük. És éppen azért nem, mert az ösztön-cselekvésekben vagy az ösztönök táplálta magatartásokban a rutin munkál. A habitualizáció az, ami összefogja a különböző fajspecifikus ösztönök és ösztön-megnyilvánulások egész repertoárját, s az élet második létfokán „megrekedt” élőlények nem is törhetnek ki a rutin minden határt kijelölő keretei közül. Így tehát az ösztönös viselkedések mindig fajtipikus módon valósulnak meg, mely viselkedések az egyedi életekben a veleszületettség és az öröklődés autoriter tulajdonságait mutatják. Tehát az ösztönök és nyílt felszínre bukásaik, az ösztönviselkedések eleve valamilyen készterméknek tekinthetők, aminek elsajátításához aligha kell tanulni, tapasztalni – bár ezek kétségtől finomíthatnak rajtuk Scheler szerint – vagy legfőképpen reflektálni rá.

Scheler szerint az ösztön mint princípium teljességgel meghatározza azt, hogy az élet második létfokán álló élőlény hogy érzékeli magát a külvilágot, sőt hogy miből áll maga a külvilág. Hiszen abból csak azt veszi észre, ami ösztönei számára jelentőséggel bír. Az állatnak tehát, amelyik megragadt ezen a létfokon, annyiban van „belakható” környezete, amennyiben az ösztöneivel összhangba hozható vagy leképzik azt. Az ösztönös viselkedés előzetes tudás és cselekvés egységéből áll össze, s ez az egység megmerevedik, automatizálódik (Scheler, 1995 [1928]). Szigorú kötöttségét – és specializációját – a harmadik princípium oldja tovább.

## Harmadik princípium – Az asszociatív emlékezet

Az élet harmadik létfokára léphetnek azok a lények, melyek asszociatív emlékezettel rendelkeznek, tehát képesek arra, hogy az átélt szituációkat viselkedésük specializációjára használják fel. Ez annyit tesz, hogy az asszociatív emlékezettel rendelkező élőlények képesek tapasztalni. A tapasztalat tehát az, ami specializálja a viselkedést, mégpedig azért, mert a környezethez való exaptációt<sup>12</sup> mindinkább tökéletesíti, és elsősorban a felismerés által, hogy a környezet nem statikus egység, hanem folyton változó dinamizmus, amit a tapasztalók egyedül élnek át. Az asszociatív emlékezet okán az egyed képes alkalmazkodni olyan eshetőségekhez és szituációkhoz, melyek már a faj számára sem, csupán az egyedre nézve tipikusak.

---

<sup>12</sup> Exaptáció: Egy funkcionális struktúra olyan állapotváltozását jelöli, amely során a struktúra jelenlegi állapotához képest egyáltalán nem vagy más funkcióval rendelkezett (Kollár, Kollár, 2020).

A tapasztalat sajátos alakváltozata, a mimézis a tapasztalás útjába eső idegen megértését segíti egyfelől, másfelől – s ez külön kiemelendő – olyan „isméltésmagatartásokat”<sup>13</sup> alakíthat ki, amik – a mimézis miatt – közösek lesznek egy közös lokáción osztozó, az élet minimum harmadik létfokán álló egyedekből felépülő sokaság tagjaiban, tehát csoportot alkot. Scheler szerint az asszociatív emlékezet által, a mimézis folytán alakul ki a tradíció.<sup>14</sup> A tradíció az a sajátos csoportjellegesség, ami a csoport (faj) múltja révén meghatározza az egyedek jelenét és jövőjét, ugyanakkor hosszútávon – az asszociatív emlékezet és a belőle fakadó tapasztalás miatt – változhat. Scheler tehát az emberi, és csak az emberi történelem lényegét így éppen abban látja, hogy az – az individuális visszaemlékezés által – lebontja a történelmet, mert az emberi ráció az elhalt és túlhaladott tudástartalmakat visszaveti a múltba, s ez a visszavetés lehetővé teszi új technikák és tudások kisarjadását, amelyeket aztán a későbbiekben szintén visszavet. Scheler szerint tehát a történelem megszokásellenes (Scheler, 1995 [1928]).

Az asszociatív elv konstituálja az ösztöncselekvések és –magatartások felbomlását, és az élet elkezd egyre centralizálódni, azaz a tapasztalás által lényegi visszajelzést tud juttatni magának az ágens egy olyan központba, mely aztán felül tudja bírálni „cselekvéseit”. Így jelennek meg a létfokok evolucionista koncepciójában az individuum első csírái, mely azáltal, hogy a cselekvéseket és hajlamokat függetleníteni tudja az ösztönöktől – legalábbis részben és bizonyos esetekben – az öröm egyik forrásává válik. Innentől lehetséges valamiféle öröm egyáltalán (Scheler, 1995 [1928]).

#### **Negyedik princípium – A praktikus intelligencia**

A scheler-i rendszerben az élet legalább negyedik létfokán álló élőlényeket a praktikus intelligencia princípiuma különbözteti meg a tőle alacsonyabb rendűektől, ami végső soron nem jelent mást, minthogy ezen létfok reprezentánsai képesek választani. A választás pedig aszerint zajlik, hogy a potenciálisan választandó lehetőségek közül melyik szolgálja választó egyed javát.<sup>15</sup> A praktikus intelligenciával rendelkező élőlény különböző módon és értelmesen tud viselkedni azokban a szituációkban is, amelyek sem számára, sem a faj számára nem-tipikusak. Ugyanakkor az intelligencia „mindaddig szervesen kötött, ameddig (...) egy szükséglet kielégítésének a szolgálatában áll. (...) az intelligencia egy tényállásban való valamilyen viszonzyszerkezet alapján történő belátás.” (Scheler, 1995 [1928], p. 38)

Így tehát Scheler különbséget tesz különböző intelligenciák között aszerint, hogy milyen „életvitelt” szolgál, vagy hogy egyáltalán minek van alávetve. A választás intelligens aktusában az ember az értékek közötti különbségtételben válik el az állatoktól. Ugyanakkor azt is látnunk kell, hogy ez a különbségtétel továbbra is a negyedik princípium létszférájához kötődik. Ha Scheler kitartana amellett, hogy az egyes princípiumok „megvalósulási” vagy „reprezentációs hőfokában” térnek el az állattól, akkor a köztük lévő

<sup>13</sup> A magyar fordításban az „isméltésosztön(tőrekvés)” kifejezés szerepel, azonban túlzott homályossága miatt használatától eltekintünk.

<sup>14</sup> Fontos kiemelni, hogy Scheler szerint a tradíció és a visszaemlékezés lényegileg különbözik egymástól, előbbire egyes állati fajok is, utóbbira csak az emberek képesek.

<sup>15</sup> Természetesen ez egybeeshet a csoport – vagy a faj – javaival, sőt az is lehet, hogy ezek befolyásolják azt, hogy az egyed mit lát saját javának.

differentia csupán fokozati és nem-lényegi. Így vélekedtek erről – Scheler szerint – a darwini és a lamarcki iskola evolucionista hívei, de a „homo faber”-elmélet<sup>16</sup> követői is elutasítják az ember bármiféle metafizikáját (Scheler, 1995 [1928]). Scheler szerint, bár ezek a fokozati különbségek megvannak az ember és a többi élőlény között, ugyanakkor eláll a darwinisták vagy a homo-faberiánusok vélekedésétől (Scheler, 1995 [1928]). Szerinte van egy olyan őselv, mely a vitalitás és a pszichológiai funkciók bűvkörén kívül esik, valami, ami nem gyökeredzik az életben, sőt annak véges létszféráján kívül helyezkedik el, és képes rá, hogy nem-természeti mivolta okán szembehelyezkedjen az étellel. Ezt az elvet, vagyis ötödik princípiumot nevezi ő szellemnek.

### **Ötödik princípium – A szellem**

„Az ember az az X, amely határtalan mértékben képes a »világra nyitottan« viselkedni. Emberré válni annyi, mint a szellem erejénél fogva felemelkedni a világra nyitottságig.” (Scheler, 1995 [1928], p. 48)

Tehát Scheler a szellemet mint az élet oppozícióját határozza meg. Scheler függetlennek véli a szellemet az ember fiziológiai és pszichikai állapotától annak ellenére is, hogy az az „aktuscentrum” (Scheler, 1995 [1928], p. 45), amiben a szellem kulminálódik, megtestesül és ami valós kapcsolatot létesít az étellel, az emberi egyénben „lakozó” személy. Tehát ahhoz, hogy szellemről beszélhessünk, az egyes embert kell szemügyre venni, hiszen az bír csak személyiséggel. Ugyanakkor az embert az első négy princípium ugyanúgy jellemzi, mint az ötödik. Ergo az élet és a pszichikai szféra alapelvei szükségszerű, és nem kontingens előfeltételei a szellem konstitúciójának. Ebben a konstitúciós mezőben azonban a szellem egyúttal le is válik az élet principiális valóságúságáról. Scheler szerint ebben a metafizikai leválás-mozzanatban fejeződik ki az egzisztenciális independencia, illetve az ember lényegi különbsége a többi élőlénytől, ami a „világra nyitottság” fogalmában koncentrálódik.

A scheler-i rendszerben egy élőlény annyiban lehet világra nyitott, amennyiben rendelkezik világgal, azonban ahhoz, hogy világa legyen, a szellem létfokán kell állnia. Mert csak a szellem képes arra Scheler szerint, hogy a környezetét tárgyá tegye, méghozzá szemlélete, kommunikációja vagy bármi más, önmagából kiinduló cselekvésegüttese tárgyává. Ez a tárgyá-emelés az, amivel az ember távolságot tud tartani a környezetétől, míg az állat szimplán beleél abba. A tárgyá-tétel a környezet „világgá distanciálása” (Scheler, 1995 [1928], p. 48), tehát a világ megkonstruálása. Ezen distanciálásban csak úgy képes a személy részt venni teljes szellemi apparátusával, amennyiben öntudattal rendelkezik. A szellem előfeltétele az öntudat, mely a legkomplexebb visszajelzés-összességet nyújtja az aktuscentrumnak, azaz a személynek.<sup>17</sup> Az öntudat a tárgyá-tételre való alkalmassága miatt az ember önnön fiziológiai vagy pszichológiai szerkezetét is tudja tárgyként kezelni, szabályozni, azaz kontrollt gyakorolni ösztönei felett. Az ösztönkontrollálásban jut legvilágosabban kifejeződésre, hogy a szellem merőben képes eltávolodni az ételtől (Scheler, 1995 [1928]).<sup>18</sup>

<sup>16</sup> Az eszközhasználó ember

<sup>17</sup> Sőt valójában ebben a visszajelzésben jön létre az aktuscentrum.

<sup>18</sup> Legjobb példa erre Scheler szerint az öngyilkosságra való emberi képesség.

Az öntudatra-ébredt jellege folyamán az ember – az állattal ellentétben – saját ösztönt-örekvéseket képes kialakítani, a szellem eltávolítja a környezet eleve-adottságától az egyes principiális egységeket, ergo amellet, hogy a többi élőlényhez hasonlóan az ember is egy ontikus centrum, ami individualitással rendelkezik, csak a humán individuum rendelkezhet szubsztanciával. A teret és az időt – legalábbis Scheler szerint – úgy is képes megélni, hogy érzékelné azt, tehát ki tudja üresíteni őket – s ez már jelentős korrelációt mutat az ideáció aktusával. Az, hogy az ember a szellem révén képes eltávolodni környezetétől, az életet uralma alá hajtani, és a tér-időt kiüresíteni, önmagát állítja minden dolgok mértékadó kategóriájának – vagy legalábbis képes erre –, tehát az ember saját megismerése tárgyává teheti önmagát, aminek a legeklatánsabb példája Scheler szemében az iróniára és a humorra való képessége, sőt hajlama. A szellem egyedül önmagát nem képes tárgyi szintre emelni, létezése a személyi cselekvés folyamatában konstituált (Scheler, 1995 [1928]). Végső soron a szellem a világ létrehozásában és rendre orientáltságában teljesíti be önmagát, eszméket hoz létre a dolgok jelölésére, tehát ideál. Az ideáció szellem valódi cselekvése, melyben az empirikus megismerés tárgyát („most-így-itt-létezőt” (Scheler, 1995 [1928], p. 59)) „mint az esszenciális világminőség bennük [„most-itt-így-létező” tényekben] megragadható pusztá példáját fogja föl.” (Scheler, 1995 [1928], p. 60)

### A többletlény

Összefoglalva, Scheler az ember különbségét a környező világ életminőségét magánviselő élőlényeitől ezen életminőségtől való eltávolodás antropomorf képességében látja. A szellem lehetővé teszi az embernek, hogy ne a belakott tér és idő függvénye legyen, hanem azt tárgyiasítva úrrá legyen rajta, s képessé váljon megismerő aktusában reflektálni<sup>19</sup> önmagára. Az ember tehát többletlény az állathoz képest, mert a fokozati különbségeken túlmutatóan lényegileg differenciált az élettől – életprincípiumai ellenére – a szellem többlete által.

Scheler olyan antropológiát, perszonalizmust dolgozott ki, amely az embert nem annyira "racionális állat"-ként, hanem "szerető lényként" határozta meg. Ily' módon megpróbálta lebontani az emberi személy hagyományos hylomorf felfogását azzal, hogy a személyt testből, lélekből és szellemből álló hármas struktúraként írta le. A szeretet nem pszichológiai érzelm, hanem a személy spirituális, vagyis szándékos cselekedete más személyekkel kapcsolatban. Scheler ezeket a cselekedeteket "szándékos érzéseknek" nevezte (New World Encyclopedia, n.d.). Schelernél az ember cselekvései előfeltételezik a "szeretni tudását".<sup>20</sup>

Az elkövetkezendőkben azt fogjuk vizsgálni, hogy Arnold Gehlen vélekedései és kritikái miképpen rajzolják át a scheler-i többletlényről alkotott koncepciókat, és hogyan sejlik fel ebből a hiánylény fogalmának szükségszerűsége.

<sup>19</sup> Bár véleményünk szerint a „reflexió” kifejezés e ponton nem fedi le egy az egyben azt, amit Scheler a szellem megismerő aktusa közbeni önmagához való viszonyán, ám ezzel – megítélésünk szerint – ő maga sem jutott túl.

<sup>20</sup> „A szeretet olyan alapvető és másból (például az együttérzésből) levezethetetlen világviszonyulása az embernek, amely a megismerésnek és az akarati megnyilvánulásoknak egyaránt feltétele” (Szegedi, 2019, p. 119)

## Az ember mint hiánylény – Arnold Gehlen filozófiai antropológiája

„Az ember olyan lény, aki valamilyen feladatot talál önmagában vagy önmaga körül, valamilyen feladatot, melyet önmaga értelmezése során kézzelfoghatóvá kell tennie, és »meg kell világítania«” (Gehlen, 1976 [1940], p. 8).

Gehlen – hasonlóan Schelerhez – úgy vélte, hogy az emberrel kapcsolatban egy interdiszciplináris szemléletet kell kialakítani, mert csak így lehetséges az, hogy mibenlétéhez eljussunk, hiszen – s ez jól mutatja a filozófiai antropológia holizmusát – az ember több, mint alkotóelemeinek szimpla összessége – amiket az antropológiai rész tudományok egyébként vizsgálnak. Így amíg ez az interdiszciplináris szemlélet meg nem valósul, nem alakulhat ki önálló antropológia, hiszen önálló emberi lényről sem beszélhetünk. Gehlen hasonlóságot mutat Schelerrel továbbá abban, hogy az embert nem az állatból kiindulva akarja megérteni, hiszen attól léténél fogva különbözik, bár a különbözés módja, mint majd látni fogjuk, egészen más szempontok alapján ölti fel sajátos alakját, ha úgy tetszik, Gehlen sokkal inkább hangsúlyozza az emberi lény modalitását a jóval biológiaiabb és kevésbé metafizikai paradigmájánál fogva. Ennek oka, hogy Gehlen az embert “önmagából” akarja magyarázni, tehát nem kívülről mint ahogy azt a teológia vagy az evolucionizmus tette (Rokay, 2010). Ugyanakkor Gehlen is látja, hogy az ember nem az étellel „kokettáló” lény, azt maga képes alakítani, ugyanakkor míg Schelernél ez tárgyiasítás – és eltávolodás – egy, a természettől eloldott szellemi szférában megy létre, addig Gehlen nem függetleníti ember-konceptióját a természettől, és az élet helyébe az életvitelt állítja. Erre már csak azért is szükség van Gehlen szerint, mert az élethez, bármennyire is képes felülemelkedni rajta az ember, mégis csak kötődik, mert nem vetközheti le biológiai alapzatát. De bármilyen biológia is befolyásolja a gehlen-i embert – s itt ugyancsak Schelerhez kapcsolódik –, az elkülönül a természettől a cselekvésre való képessége által. Ebből is fakad a filozófiai antropológia gehleni változatának egy fő kérdése: milyen feladatok/cselekvések előtt áll az ember, ha életben akar maradni? Ezen cselekvő ember belső szükségletéből fakad, hogy a körülötte lévő világot megváltoztassa és értelmezze (Rokay, 2010). Ehhez hasonló Plessner elmélete is (amit Gehlen be is épített saját munkájába), aki szintén a környezettől való leválás és ezáltal a rá való hatás szükségességét emelte ki (Bakonyi, 2002). A belső kényszerűség legelemibb forrása nem más – nem lehet más – a gehlen-i rendszerben, mint maga a biológiailag aluldeterminált lény, a hiánylény. Fontos megjegyezni, hogy Scheler és Gehlen által az embernek a világhoz, önmagához és másokhoz való viszonyának leírására használt kulcsfogalmak között lényeges, lényegi különbségek vannak. Például Scheler leírásában az ember világhoz való viszonyáról a hangsúly az elérhető Weltgrundon [a világ alapja] van, Gehlen pedig a strukturált és szilárd Weltbildre [a világról alkotott képre] koncentrál (Joachim, 2009). Ami az egyén önmagához való viszonyát illeti, Scheler a "személy" felől közelíti meg a kérdést, Gehlen pedig a „karakter” fogalmában talál magyarázatot. Míg Scheler számára a „rokonszenves érzések” alapozzák meg az ember másokhoz való viszonyát, addig Gehlen az „intézmény” fogalmának bevezetésével ad egy másféle értelemezést. Mielőtt azonban rávilágítanánk, hogy mi is az ember lényege Gehlen antropológiájában, meg kell vizsgálnunk azt, hogy miért veti el a Scheler által alkalmazott fejlődési sémát, tehát a két gondolkodó közti különbséget kell jobban kidomborítanunk.

## Miért felesleges a fejlődési séma?

Gehlen úgy vélte, hogy a Scheler-féle fejlődés fokozatai előítéletesek, mert kétfajta előfeltételezésre épül, amelyek ráadásul csupán redukcionista módon képesek megvilágítani az ember különállását a természettől. Az egyik redukcionista irányzatba tartoznak a darwinista evolucionisták, illetve a Scheler által „homo faber”-iskolának nevezett csoportosulás képviselői. Ezek szerint az ember csupán fokozatilag – pl. praktikus intelligenciát tekintve – különbözik az állattól, így nincs lényegi mássága előbbinek az utóbbi tükrében. Az effajta elméleti irányultság révén azonban nem tudna eloldódni az ember az állattól sem fogalmilag, sem praktikusán – véli Gehlen. A másik redukcionista irányzat Gehlen megközelítésében éppen a Scheler által képviselt metafizikai antropológia, mely ha a szellem révén – és tudjuk, mindig annak révén – tematizálja ember és állat viszonyát és elválását, túlságosan denaturalizálja az emberi lényt – hiszen a különbségnek már a testgyakorlatokban is meg kell mutatkoznia, ez azonban nem feltétlenül csak fokozati különbségre utal –, és pedig azért, mert szerinte lényegi különbség csak akkor határozható meg ebben a viszonyrendszerben, ha eleve más természetet (élet és szellem) tulajdonítunk a szereplőknek. Ebből fakadóan utasítja el Descartes dualizmusát<sup>21</sup> is, a halhatatlan lélek a tökéletes gépben koncepcióját (Rokay, 2010). Ezekkel ellentétben Gehlen azt állítja, hogy a különbözőség egy, az egész viszonyrendszert átfogó struktúrakülönbségben leledzik, amely úgy teszi lehetővé ezt a lényegi különbséget, hogy közben nem pozicionálja az embert egy olyan szférába, ami kívül esik a struktúratörvény valóságán.

A struktúratörvényben találhatja meg az ember azt a fogódzót, minek révén világossá teheti maga számára, hogy mégis mi az a sajátosan emberi, ami az emberiség minden egyedére jellemző. Ez az – ha úgy tetszik – univerzálé, amit Gehlen a cselekvő lény projektumának nevez. A cselekvésben látja biztosítottnak azt a strukturális különbséget, ami lényegileg különbözővé teszi az embert a természettől, de úgy, hogy közben nem denaturalizálja azt, hiszen a cselekvés alapja – ahogy azt majd a következő fejezetben látni fogjuk – éppen a rerum naturából fakad, és ez az ember fizikai létében is benne foglaltatik. Azonban az ember természetének fizikai kötöttségeit Gehlen nem úgy értette, hogy az szimpla ösztönlény lenne, mint például az állatok. Éppen ellenkezőleg, hiszen elméletében az embereknel sokkal inkább az ösztönök leépülése, és nem azok tökéletesedése vagy még inkább totalizációja figyelhető meg. Hiszen az ember képes arra, hogy a külvilágból érkező ingerekre ne ösztön-automatizmusokkal reagáljon, hanem előre nem kiszámítható cselekedetekkel, vagy ami még inkább kirajzolja sajátos helyzetét a természetben, nyílt affektus-megnyilvánulásokkal. Sajátos emberi reakciója az affektusok mezejében található, míg az ösztönök reakciómezeje szinte teljesen elsovrad. Így pedig az intelligens és az ösztönös viselkedés kapcsolata nem a fokozatiságra vezethető vissza, mert pl. az intelligens nem épül rá az ösztönös viselkedésre, nem arról van szó, hogy az embernek meg kell tanulnia ösztönösen reagálni az őt körülvevő világ behatásaira, hogy aztán elsajátítsa

<sup>21</sup> Érdekeség hogy Plessner, Scheler és Gehlen is elutasította a karteziánus értelemezést (Bakonyi, 2002).

az intelligens reakcióra való képességet. A hierarchikus helyett egy abszolút negatív viszony áll fenn a két magatartásforma között, melyek így kölcsönösen kizárják egymást.<sup>22</sup>

Láthatjuk tehát, hogy valamiféle fokozati vagy világon kívül álló differenciajellemző helyett a cselekvésre való képességben és hajlandóságban áll az ember megkülönböztetett és sajátos helye, tehát egy valós rendszerben. Míg Gehlen cselekvéseméleti megközelítése lehetővé teszi az emberi mibenlét folytonosságának és változékonyságának megragadását, addig Scheler koncepciója egy merev képet vázol fel. Gehlen is úgy véli, hogy az „evolúciós” teória kijelöl egy üresen hagyott, merev keretet a lét legfelsőbb fokán, ami minthogy teljes izolált a természettől, valójában nem képes beteljesíteni saját szándékát, azaz hogy meghatározza az ember helyét a természetben. „El kell vetni a harmonikus fejlődési fokok sémáját, melyen belül az ember számára csupán egy meghatározott, üresen hagyott hely van fenntartva.” (Gehlen, 1976 [1940], p. 35.)

### Hiánylény

Gehlen teljességgel elutasítja az ember metafizikai lényeg-meghatározását, helyette az emberből mind biológikumból igyekszik definiálni a „fogyatékos lény” magánvalóságát. Ebből a biológiai alapállásból Gehlen számtalan szinonimával illeti az embert – a már említett fogyatékos lény mellett. Minthogy a cselekvés az ember sajátossága, az ember cselekvő lény, s ez a cselekvés eleve adott feladatának beteljesítéséhez, azaz önmaga meghatározásához segíti hozzá. Ebből következik, hogy Gehlen szerint az ember meghatározatlan lény<sup>23</sup>, mert önmaga számára – születésétől kezdve – sajátos feladatot jelent. Ahogy az imént láthattuk, a feladat elvégzéséhez cselekednie kell, a cselekvések konkrét formái az állásfoglalások. Az ember így állásfoglaló lény is, hiszen valamivé teszi magát az állásfoglalás (választás, öndefiníálás) aktusa által. Erre az állásfoglalásra rá van kényszerítve, mert egy befejezetlen projektum, nem maradhat életben pusztán fizikai adottságai által, önmeghatározás nélkül. Az ember ezért kinevelés alatt álló lény is, s amíg a kinevelés folyamatában létezik – vagy legalábbis amíg a kinevelés el nem ér egy optimumot – kockára tett lény is. S minthogy képtelen arra, hogy pusztán fizikai valója által túléljen, a jövőbe építi magát, tehát legvégül az ember előrelátó lény is. Mindezen lény-specifikációk mentén Gehlen az embert összességében hiánylénynak tekinti, aki ösztönök helyett ösztöncsonkokkal rendelkezik, s létre kell hozni magának egy második természet – vagy ahogy később látni fogjuk: a kultúrát –, hogy élni tudjon. (Gehlen, 1976 [1940]). Persze maga a gondolat, hogy az ember biológiailag aluldeterminált és a természetben csak küzdelmek árán tud fennmaradni, már Herdernél is jelen volt (Bakonyi, 2002). Gehlen ennek megfelelően méltatja, s mintegy előfutáraként határozza meg a német gondolkodót (Gehlen, 1976 [1940]).

Az emberrel ellentétben, az állat kötődik ahhoz a környezethez, amibe beleszületett, mégpedig regionálisan, az élni-akarástól vezérelve. Ez a környezet szabja meg számára létfeltételeit az által, hogy struktúráit önmagához igazítja. Az állatnak így bele kell szoknia

<sup>22</sup> Gehlen itt nem annyira azt tagadja, hogy az embernek nincsenek ösztönös reakciói, mind inkább azt, hogy egyik viselkedési figuráció sem előfeltételezheti a másikat egy fejlődési sémában, illetve az egyik jelenvalósága szinte teljesen kizárja a másikat, vagyis a cselekvések és az orientációs reakciók tagadó oppozíciót alkotnak – bár kétségtelen, hogy nem tisztázza teljesen állításait.

<sup>23</sup> Nietzsche esetében az ember egy „befejezetlen állat”, mely még nem kifortt, csak sugallt emberképet jelentett (Nietzsche, 2003).



és bele is tud szokni önnön környezetébe. Szervezetének és környezetének felépítése tehát sajátos összefüggést mutat, mely létének előfeltétele. Ezt az összefüggést nevezi Gehlen ösztönnek. Az ösztön „valamilyen egészen sajátos, fajspecifikus mozgási alakzat, mely a környezet éppolyan fajspecifikus eseményeire van »beállítva«” (Gehlen, 1976 [1940], p. 40).

Gehlen úgy véli, hogy az ember egész struktúrája egyetlen kérdésben kulminálódik, még pedig abban, hogy egy ilyen torz lény, aki a természet törvényei alól – minthogy nem felel neki, nincs rászorulva, sőt ellenségként tekint rá –, hogyan lehet egyáltalán életképes? S ez a kérdés adja az ember lényegével kapcsolatos kérdésfeltevés jogosultságát Gehlen szerint. Környezet és faj illetően szoros kapcsolódása az, ami a szellemet abszolút alkalmatlanná teszi arra, hogy az embert mint egész embert átláthatóvá tegye, hiszen az ember morfológiája – ő sem léphet ki a természet-faj dichotómiából – ösztönbeli fogyatékoságaiban foglaltatik. Sőt ösztönhiánya olyannyira felfokozott, hogy folyamatos életveszélynek van kitéve, legalábbis mindaddig, amíg védelemre szorul, azonban ez a rászorultság meglehetősen hosszú ideig jelen van életében. Kompenzációképpen, hogy valamilyen módon mégis túl tudjon élni, képessé válik a cselekvésre, melyhez igazodik egész testfelépítésével. A cselekvés tehát tehermentesíti őt. A tehermentesítés jelentkezik egyfelől a szokások és automatizmusok individuális szintjén, illetve az intézmények társadalmi szintjén (Landmann, 1984 [1979]).

„Valamennyi ismert lény közül csakis az embernek van meg az előjoga, hogy a szükségszerűség gyűréjébe (...) akaratával belenyúljon, és jelenségeknek egészen új sorát kezdje el önmagában” (Herder, 1952, p. 353, idézi Gehlen, 1976 [1940], p. 42).

Ahogy a Herder-idézet mutatja, az ember képes rá, hogy bizonyos szükségszerű feltételek mint kontingenciák reprezentálódjanak önnön valóságában, s az új jelenségeket és szükségszerűségeket önmagából indulva, önmagában hozza létre – s e ponton Gehlen látens viszonyt mutat a scheler-i többletlény szellem általi, önmagába való visszatérésével –, azaz cselekvésével létrehozza valóságát. Így a feladat, amit a meghatározatlan-állásfoglaló lény talál önmagában, maga az egzisztencia, így hát világgal rendelkezik. A megvalósulás alatt álló egzisztencia az ember és a világ – az ember világa – kontaktmezeje, az egzisztencia által lép be az ember a világba, a világ az emberbe. Ez a fogyatékos lény – s megint csak Schelerbe kapaszkodik Gehlen – világra nyitott, csupán nem a szellem, hanem az egzisztencia által, melynek előfeltétele szervi fogyatékosága (Gehlen, 1976 [1940]).

Viszont a világ, amire az ember egzisztálása révén teljességgel nyitott, amibe belép, végtelen sokféleséget rejteget számára, így önmagában nem kielégítő magyarázat az, hogy az ember megvalósítja az önmagában talált feladatot, s létezni „kényszerül”, hiszen a strukturális fogyatékosága kompenzálására ugyancsak strukturális megoldást kell találnia. Ehhez elsősorban tapasztalnia kell. A tapasztalat Gehlennél a világ komplexitásával való elővigyázatos megbirkózás, ami az első lépés egy új struktúra kiépítéséhez. A tapasztalást a már említett tehermentesítés követi, mely az egymásra rakódott empirikus megismerés-mozzanatok „teremtőaktusa”. Az ember a tehermentesítés révén szabadul fel a fogyatékoságainak kötelmeiből, s foltozza be azt a hiátust, ami gátolja az életben maradását. Ugyanakkor ez még mindig elégtelen feltétele az ember túlélésének, hiszen az

átfogó struktúrából hiányzik egy olyan környezet, ami a tapasztalattal és a tehermentesítéssel rendelkező egyed, még inkább személy létfeltételeit biztosítaná társas mivoltának megfelelően. A következő lépés ezen makro-környezet megteremtéséhez az életvitel, melynek révén az ember uralmat szerez környező valósága felett, azt élete szolgálatába állítja. Végül az uralkodás aktusának logikus, többé-kevésbé átlátható és ésszerű rendje a kultúra, az a védőháló, ami a hiánylényt a világ sokaságának fenyegetésétől, azaz a természettől megvédi. Ilyen formán a kultúra mint második természet konstituálódik a világban. Végérvényesen a kultúra az a hatás, amit ez a természetellenes, bizonyos értelemben diszfunkcionális lény kivált. A kultúra révén tartja kezében a dolgokat, hogy aztán az érzékelések és benyomások végeláthatatlan – Gehlen szerint irracionális – heterogentiását könnyen áttekinthetővé tegye bizonyos episztemológiai centrumok által – amelyek megfeleltethetők a scheler-i ideációnak (Gehlen, 1976 [1940]). Tallár Ferenc (1999) szerint a gehlen-i kinevelés alatt álló lény kinevelése, tehát a kultúra beteljesülése nem más, mint út a szabadságnélküliségből a szabadságba.

### **Zárszó – Hiánylény vagy többletlény?**

A filozófiai antropológia két jeles képviselője teljesen eltérő irányból közelített meg egy hasonló koncepciót az emberi nem mibenlétéről. Míg Scheler egy, a metafizikai tradícióban gyökeredző vázlatot alkotott meg, addig Gehlen jóval naturalistább módon igyekszik rekonstruálni a cselekvő ember képét. Előbbi esetben szellem által az ember egy evolúciós skála csúcspontján helyezkedik el, és öndefiníálását a szellem személyben való koncentrációjának, abból való kiáradásának, majd oda való visszatérésének dinamizmusában hajtja végre, míg utóbbi esetben a környezethez való radikális kötöttség okán az egyén kénytelen túllendülni ösztöneinek – melyek biztosítanak a természethez való adaptálódást – hiányán, és a túllendülés (egzisztálás) után konstruálni egy átfogó struktúrát – mely egyszerre az emberben és az emberen kívül helyezkedik el –, illetve ezen struktúra révén ideálni a világot. Az ember és állat közötti szubsztanciális különbség végső soron abban rejlik, hogy az ember szellemi lény, tehát részben az életen – az első négy princípium terepén – kívülre pozicionálja magát. Így lesz az ember többletlény. Gehlen ugyanakkor már az ösztönben képes megragadni a lényegi különbséget, méghozzá úgy, hogy ez a lényegi különbség az ezen való felülemelkedésből, a hiány leküzdéséből adódik. Az ösztönhiány tehát a nullpont, ahonnan ez a differencia meghatározható. Így lesz az ember hiánylény. Ekképpen bontakozik ki előttünk két átfogó emberkép megalkotására irányuló kísérlet, amelyek egy általános antropológiával kecsegtetnek.

Zárasképp fontos megállapítást kell rögzítenünk, hogy ugyan irányaik merőben eltérőek, mégis a végeredmény strukturális hasonlóságokkal szolgál. A végpont felől szemlélve joggal merülhet fel a kérdés, hogy a végpontot tekintve miben különbözik a scheler-i és a gehlen-i koncepció, ha mindkettő a kultúrában rögzíti az ember kitüntetett helyét? Jóllehet, a kultúra mindkettejükben abban éri célját, hogy a világ sokféleségét ideációs aktusok által egy átlátható mentál-struktúrában rögzíti, amely révén könnyebben kiigazozhat az ember az őt körülvevő világban, s ezt a világot az ideáció révén megismerése tárgyává teheti. A kultúra tehát, ami lényegében mind a két esetben komplexitás-redukció, olyan „végcélként” formálódik meg, amely által az emberi lény a természet fölé kerül,

izolálja magát az élettől, és saját, autonóm birodalmat épít ki. Azonban éppen a végcél-jellegben rejlik maga a válasz, hiszen láthattuk, hogy mind Scheler, mind Gehlen esetében egy dinamikus evolúciós elmélet bontakozik ki, viszont az a fejlődés teljesen más dimenziókban valósul meg, s így az emberi lényeg-meghatározás jóval hamarabb megtörténik, minthogy eljutnánk a kultúrához. Scheler esetében az evolúció az életből a szellembe való átmenetben valósul meg, melynek utolsó fokán, a szellem által válik kitüntetetté az ember, majd ez feszíti ki a kultúra és ideáció vázát. Gehlennél a lényeg-meghatározás már a biológiai aluldetermináltság tekintetében megtörténik, tehát az ember elemi, fundamentális szintjén, hiszen a kultúra és ideáció szükségessége abból következik, hogy az ember hiánylény. Összefoglalva, az ember a természettől való lényegi különbsége által képes arra, hogy létrehozza a kultúrát, s nem a kultúra létrehozásában áll ez a differencia.

### Post scriptum

Mind Scheler, mind Gehlen filozófiai antropológiája, ha úgy tetszik, meghaladott vállalkozás, hiszen egy olyan emberi lényeket keresnek, amit ma már a G.H. Mead behaviorista Én-elméletéből (vö. Mead, 1973) vagy Ricoeur narrativitás fogalmából (vö. Ricoeur, 2001) kiinduló identitás-konceptiók az elmesélés mezejére tereltek. Az előbb említett elméletek az egyes embert szignifikánsan különbözőnek látják a többi embertől, mert annak ellenére, hogy előbbi utóbbiakból meríti és építi fel önmagát, nem szimpla kumulátuma azoknak, hanem sajátos szintézise. Az ember e koncepcióban az elmesélésben, pillanatnyilag létezik, szituatív jelenlévése csupa akcidentiális minőségből áll össze, nincs már szubsztancia, hacsak az nem, hogy az ember képes önmagát felépíteni, azonban ez nem az emberi mivolt keresésének szándékába ágyazódik. De említhetjük a kulturális antropológiát is, ami nem az ember különállását igyekszik immáron megragadni, hanem az egyes mikrokultúrák sajátos, térben és időben változó mozzanatait. A modern, emberrel foglalkozó társadalomtudományok eltávolodtak Scheler és Gehlen központi kérdésétől és az abból kiáramló törekvésektől, alávetve magukat – amit semmiképp sem akarunk helyteleníteni, elmarasztalni – a posztmodern proklamációnak, ami “egy haszonnal biztosan járt: megmutatta, hogy a modern társadalom elveszítette a bizalmát saját önleírásának helyességében” (Luhmann, 2010, p.7).

Véleményünk szerint azonban pont ez az öndefiniálásra való képtelenségünk vagy erre irányuló akaratumk teljes hiánya az, ami miatt indokolt a filozófiai antropológia három klasszikusának a tudományos diskurzusok homlokterébe való újra-elhelyezése. Üdítő kivétel természetesen a humánológia programja, mely többé-kevésbé bizonyos tud maradni saját következtetéseit illetően, és az ember tudományát művelni (vö. Csányi & Tóth, 2017; Csányi, 2018). Ezek a fajta átfogó, társadalomtudományos önleírások, ha nem is kizárólagosak és megmásíthatatlanok, valamint nem nélkülözhetik a filozófiai inspirációkat, aspirációkat, de mindinkább időszerűek a “kiterjesztett ember” (vö. McLuhan, 1964, 1967) korában, amikor egy minőségi és mennyiségi jellemzőiben is egy új élettér, a digitális világháló kezdi el átszőni életvilágunkat (vö. Dessewfy, 2019; Harari, 2020), azaz mediatizálni azt (vö. Berger, 2019). Az ember mint szituatív jelenség új és új formákat ölt, ha kell radikálisan irányt vált, a jég hátán is képes megélni, ami nem merülhet ki a szimpla adaptációs mechanizmusokban. Az, hogy ezekre képes, előfeltételezi azt, hogy bír

valamiféle antropológiai állandókkal, lényegiségekkel, amik elválasztják őt – ahogy Scheler fogalmazna – az élettől. Ezek vizsgálatához ma is kiváló kiindulópontot jelentenek Max Scheler és Arnold Gehlen fent vizsgált művei.

## Irodalomjegyzék

- Bakonyi, P. (2002). Gigászok harca az emberért. *Pro Philosophia Füzetek*, 2. <http://www.c3.hu/~prophil/profi022/bakonyi.html> Letöltés dátuma: 2021.09.15.
- Berger, V. (2019). Mediatizált szerelem. A Tinder fenomenológiája. *Replika*, 119, 63-87
- Boros, I. (2006). *Filozófiai antropológia*. Apor Vilmos Katolikus Főiskola
- Csányi, V. (2015). *Íme, az ember!* Libri.
- Csányi, V. & Tóth, B. (2017). *Hiedelmeink. Az emberi gondolatok építőkövei*. Libri.
- Dessewffy, T. (2019). *Digitális szociológia*. Typotex.
- Fischer, J. (2009). Exploring the Core Identity of Philosophical Anthropology through the Works of Max Scheler, Helmuth Plessner, and Arnold Gehlen, *European Journal of Philosophy and Public Debate*, 1, 153-170.
- Fischer, J. (2000). Excentrische Positionalität, *Deutsche Zeitschrift für Philosophie*, 2, 265-288.
- Gehlen, A. (1976 [1940]): *Az ember*. Gondolat
- Harari, Y. N. (2020). *Homo Deus - A holnap rövid története*. Animus
- Heidegger, M. (2007 [1927]). *Lét és Idő*. Osiris
- Kollár, D. & Kollár, J. (2020): The Art of Shipwrecking. The Information Society and the Rise of Exaptive Resilience. *Dialogue and Universalism*, 30 (1), 67-84.
- Landmann, M. (1984 [1979]). *Fundamental-Anthropologie*. Bouvier Verlag. Vonatkozó magyar fordítás elérhető: [http://nemetfilozofia.hu/landmann\\_filozofiai\\_antropologia\\_alapjai.html](http://nemetfilozofia.hu/landmann_filozofiai_antropologia_alapjai.html) Letöltés dátuma: 2021.05.20.
- Levy, D. J. (n.d.). *The anthropological horizon: Max Scheler, Arnold Gehlen and the idea of a philosophical anthropology*, Internetes dokumentum, [https://www.anthro.ox.ac.uk/sites/default/files/anthro/documents/media/jaso16\\_3\\_1985\\_169\\_187.pdf](https://www.anthro.ox.ac.uk/sites/default/files/anthro/documents/media/jaso16_3_1985_169_187.pdf) Letöltés dátuma: 2021.08.24.
- Luhmann, N. (2010). *A modernség megfigyelései*. Gondolat.
- McLuhan, M. (1964). *Understanding Media: The Extension of Man*. McGraw Hill.
- McLuhan, M. (1967). *The Medium is the Massage: An Inventory of Effects*. Random House.
- Mead, G. H. (1973). *A pszichikum, az én és a társadalom*. Gondolat Kiadó.
- New World Encyclopedia (n.d.): Philosophical anthropology, [https://www.newworldencyclopedia.org/entry/Philosophical\\_anthropology](https://www.newworldencyclopedia.org/entry/Philosophical_anthropology) Letöltés dátuma: 2021.08.24.
- Nietzsche, F. (2002). *A hatalom akarása*. Cartaphilus.
- Nietzsche, F. (2003). *Ecce Homo*. Göncöl Kiadó.
- Olafson, F. A. (2019, June 4). Philosophical Anthropology. Encyclopedia Britannica. <https://www.britannica.com/topic/philosophical-anthropology>.
- Ricouer, P. (2001). A narratív azonosság. In László J. (szerk.), *Narratívák 5. Narratív pszichológia* (pp. 15-27). Kijárat.
- Rokay, Z. (2010). *Filozófiai antropológia - A Pázmány Péter Katolikus Egyetem Hittudományi Karának kiadványai*. Szent István Társulat.
- Scheler, M. (1995 [1928]). *Az ember helye a kozmoszban*. Osiris.
- Stegmüller, W. (1989). *Hauptströmungen der Gegenwartsphilosophie I*. Stuttgart: Alfred Kröner Verlag. Vonatkozó magyar fordítás elérhető [http://nemetfilozofia.hu/filozofia\\_fenomenologia\\_scheler.html](http://nemetfilozofia.hu/filozofia_fenomenologia_scheler.html) Letöltés dátuma: 2021.05.05.
- Szegedi, N. (2019). Ordo amoris és amor inordinatus. A szeretet két fogalma Max Scheler etikájában. *Elpis*, 21, 119-131.
- Tallár, F. (1999). *A szabadság és az európai tradíció*. Atlantisz.

*Oláh Róbert*

*ARANY JÁNOS NAGYKŐRÖSI ÉVEI (1851–1860) A LEVELEZÉSEI  
TÜKRÉBEN II. – A MEGHÍVÁS ÉS AZ ÉRKEZÉS ÉVE (1851)*

---

**Absztrakt**

Arany János nagykőrösi éveinek (1851–1860) kutatása a levelezéseinek átfogó elemzésével még nem valósult meg, melynek több oka is van. Egyrészt az 1848–1849-es események hatásaival is magyarázható a korszak hiányzó irodalomelméleti bemutatása, hiszen a Habsburg „szigor” kérlelhetetlensége közismert volt és kihatott a XX. század történelmére is. Emellett az is indokolja a jelen mű közreadását, hogy Arany leveleinek egymással való összehasonlítása hűen mutatja be a XIX. századi kultúrtörténeti kapcsolatok alakulását, változásait és hatásait egyaránt. Utóbbi esetében ismernünk kell Arany pillanatnyi gondolatai és érzelmei mellett helyzetének valamennyi aspektusát, illetve levelezőtársai felé való viszonyát is. Kutatásomban elsődleges célom Arany korabeli levelezéseinek dokumentumait úgy bemutatni, hogy abban a XIX. századi korszak és az ennél is értékesebb, gondolkodó Arany égisze is megjelenjen. Ennek érdekében a korszak legjelentősebb – és legpontosabb – szakirodalmára támaszkodva, de saját véleményemnek is teret engedve mutatom be Arany legtermékenyebb irodalmi időszakának pillanatait, a kőrösi élet megannyi pozitív és negatív oldalával és téves adataival együtt. Munkámban arra kerestem a választ, hogy milyen érzellemmel és milyen körülmények között került Arany Nagy-kőrösre, fogadta el a tanári meghívást és vált az alföldi város legnagyobb büszkeségévé. Végül írásomban nem mehetek el szó nélkül azon tény mellett, hogy az Arany János-emlékév egyik legfontosabb állomása Nagy-kőrös városa volt, mely a bicentenáriumot megelőzően is méltósággal ápolta Arany emlékét és hagyatékát, illetve ezen nemes feladatot – mely az utánunk jövő generációk kötelessége is – folytatnunk kell, melynek egyik kézzel fogható lenyomata a jelen írásom is.

---

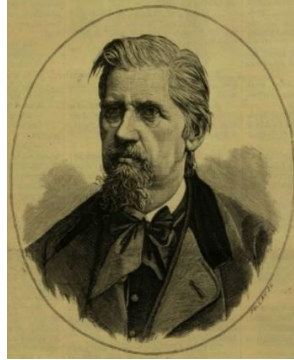
*Kulcsszavak: Arany János; nagykőrösi levelezése; XIX. századi korszak*

**Bevezetés**

Korábbi munkámban (Oláh, 2021) a koszorús költő Nagy-kőrösön töltött éveinek (1851–1860) előzményeit dolgoztam fel, melyben a világségi fegyverletételtől (1849. augusztus 13.) egészen az utolsó levélváltásáig – amely megelőzte a Nagy-Kőrös Város Református Egyháztanácsának megtisztelő sorait, mellyel megkeresték Aranyt a megüresedett tanári állás betöltésére – dolgoztam fel a poéta valamennyi levelezését. Írásomat a Kertbeny Károly (1824–1882) újságíró, műfordító, költő és bibliográfus 1851. augusztus 15-én Lipcsében kelt levelével zártam, melyet egészen október 4-ig nem követte újabb, más feladótól érkező posta. Így elmondható, hogy Arany az 1851-es év nyara „viszonylagos” nyugalomban telt el. Természetesen itt nem szorítkozhatunk arra, hogy a kiterjedt levelezés fárasztó lett volna a költő számára, csupán maximalizmusát ismerve és a forrásokat vizsgálva látnunk kell, hogy a poéta igen precízen, mindenre kiterjedően válaszolt

minden levélre, amely olykor, ha késve is, de mindig megérkezett a címzettekhez. Ez Arany rengeteg idejét vette el, mely probléma később is megjelenik majd – pont a nagy-kőrösi évei alatt –, ugyanis akkor a tanítást érezte kissé terhesnek, mivel az bár nemes feladat, de a költészettől valósággal elválasztotta a poétát.

1. kép: Kertbeny Károly (1824–1882) portréja a haláláról szóló Vasárnapi Ujság hasábjairól



*Forrás: Nagy, 1882, p. 68.*

Az Aranynak címzett, következő levél barátjától, Tompa Mihály (1817–1868) költőtársától érkezett 1851. október 4-i keltezéssel, a mai Besztercebányai kerület Rimaszombati járásában található, egykor hazánkhoz, ma Szlovákiához tartozó határmenti Hanva községből. Ezen levél kiváltképp érdekes, hiszen Tompa saját késedelmére így hivatkozik: „Szinte megdöbbenek én is, midőn leveled homlokára tekintek, mellyen julius 21.-ke áll; 76 nap óta nem válaszoltam, levonván a leveled ideáig jövetelére szükséges néhány napot.” (Keresztury, 1975, p. 386), amelyet így folytatott: „Azonban én nem vádoló, nem vádolhatom magamat; annyi minden historián átmentem azóta, hogy bolondság lett volna meg nem várnom ezt az időt, midőn már nyugodt kedéllyel irhatok.” (Keresztury, 1975, p. 386). Tompa ezen sorait kivetíthetjük Arany Nagy-kőrösre költözésének történetére is, mely mellett a költőtárs sajátos, az egyébként Aranyra is jellemző melankolikus, mondhatni fanyar humorú véleménnyel és csattanós szóvirággal nevelteti meg a geszti tanító poétát: „... immár isten kegyelméből Hanváról irok. – Ne képzelj azonban új helyzetemről sem valami sokat, jobb amannál igaz valamivel, tán jóval is jobb; de még sem elég egy becsületes megélhetésre. ... Hanva mellett nagyobb nullát gondolj, például ilyenképen: Kelemér = 0; Hanva = 0.” (Keresztury, 1975, p. 386).

2. kép: Tompa Mihály (1818–1868) 1856-ban megjelent portréja



*Forrás: Pákh, 1856, p. 133.*

Az „ízes vélemény” után Tompa egy érdekes, Nagykőrösre is vonatkozó információt közöl Arannyal: „Szász Károly nagy kőrösi professor lett.”, továbbá, hogy „... a Pesti Naplót nem olvasom; sajnálom is mert ott bántották Mentovicsot a mint képzelem, a miért úgy megharagudott.” (Keresztury, 1975, p. 289). Szász Károly (1829–1905) lelkész, költő, drámaíró, műfordító, esztéta, politikus, tanártárs és Arany későbbi barátja volt, akinek felesége Szász Károlyné (Szász Paulina/Szász Polixénia) (1831–1853) költőnő (Iduna írói álneven) mindössze 22 évesen Nagykőrösön hunyt el és iránta való tiszteletből a négy kőrösi Arany sírvers egyikét – talán a legmeghatóbbat – a szalontai poéta neki szánta: „Egész teste fájdalom volt, / Egész lelke szeretet: / Az súlyától földbe hajolt, / Ez a mennybe sietett; / Fényes lelkének a mennyben / Jobb is, mint e földi szennyben; / Ott van igazi hazája, / Kedveseit oda várja.” (Mészáros, 2017, p. 43). Arany későbbi megható soraiból is kitűnik, hogy a Nagykőrösre érkezés milyen pozitívumokat jelentett, melyről senkinek sem lehetett még fogalma sem.

3. kép: Szász Károly (1829–1905) tanártárs az 1840-es években rajzolt kép után



*Forrás: Hoitsy, 1905, p. 686.*

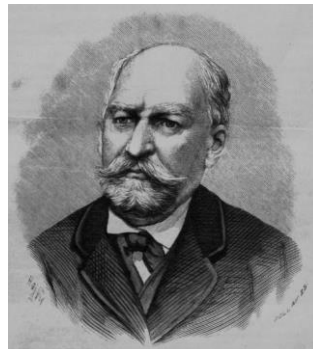
Tompa megemlíti „Mentovicsot”, azaz Mentovich Ferenc (1819–1879) költőt és filozófust is, aki 1850. április 7-től a híres nagykőrösi tanári kar egyik „oszlopa” volt, és kinek levele „Arany postaládájában” megelőzte a Református Egyháztanács üzenetét.

### **Az első nagykőrösi levéltől a biztos elhatározásig**

A Nagykőrösi Egyháztanács 1851. október 8-i határozata így szól: „Indítványba tétett, hogy miután Varga János mérnök úr a mathesis tanszéket el nem vállalta, köztudomás szerint pedig ifjú Szász Károly úr – ki a magyar irodalomra választott el – a mathesisben is kitűnő képzettséggel bír, sőt barátai előtt tett nyilatkozata szerint inkább szeretne volna, hogy a mathesisre választott volna el, aminthogy e tanszékre szintén folyamodott: tanácsos volna azért ezen tisztelt professor urat a mathesis tanszékre alkalmazni, és az ezáltal megürülendő magyar Litteratura tanszékre pedig honunk egyik nevezetes költőjét, Arany János urat, mint ki a nevelésben szintén járatos s hajlamokkal bír, meghívni.” (Tóth, 2017, p. 8). Mentovich még ugyanezen a napon levelében kereste fel Aranyt, kit így köszönt kezdő soraival: „Tisztelt Barátom!”, mely bensőséges megszólítást rögtön meg is indokolta a költőtárs, hiszen nem ismerte Aranyt és nem levelezett vele korábban: „... én nem élhetek hidegebb megszólítással az iránt, kit lelkemben rég óta becsülök, tisztelek és szeretek.” (Keresztury, 1975, p. 390). Mentovich ezt követően azonnal és egyértelműen

fogalmazott, hogy bizvást reméli, hogy Arany elfogadja a meghívását a „magyar irodalom tanári székére”. 600 pengő évenkénti fizetést kilátásba helyezve Mentovich három oldalról világítja meg az alföldi város korabeli viszonyait, ugyanis egyrészt szerinte „ennyi öszveggel takarékos ember itt igen jól megélhet”, még „A mi a szellemi életet illeti, igaz hogy itt Kőrösön kevés élvezetre számíthat az ember, de ezen segítünk az által, hogy alkotunk mi tanárok egymásközt egy bizodalmas kört...”, továbbá „Pesthez a tavaszra elkészülendő vasút által csak két orányi távolságra leszünk” (Keresztury, 1975, pp. 390-391). Mentovich tévedett, ugyanis Arany kezdő fizetése az egyháztanácsi megkeresés szerint 500 pengőforint lett volna – ez csak három évi tanítás után emelkedett volna 600 pengőre –, míg „csábító ajánlatát” tekintve meg kell említenünk a kőrösi gimnázium híres könyvtárát, az egyháztanácsot, a színházat, a kaszinót, a környező Kecskemét és Cegléd adta kulturális lehetőségeket, az önképződő köröket és természetesen a kor kiemelkedő helyi és ide költözött kutatóit, amelyek mind emelték Nagyőrös „intellektuel fényét”. A vasút esetében is tévedett Mentovich, ugyanis annak megnyitására nem 1852. tavaszán került sor, hanem 1853. szeptember 3-án a Cegléd – Szeged – Temesvár vonal Cegléd – Kiskunfélegyháza pályaszakaszának átadásával (bár Cegléden korábban, 1847. szeptember 1-én adták át a Pestig tartó „vaspályát”).

4. kép: Mentovich Ferenc (1819–1879) portréja Szász Károly (1829–1905) írói álneve alatt megjelent írásában



*Forrás: Szász, 1880, p. 17.*

Arany a felkérésre még válaszolni sem tudott, hiszen Mentovich levelének keltezésével egyidejűleg Nagy-Kőrös Város Református Egyháztanácsa is megkereste, ugyanis egy 1850. szeptember 7-i osztrák kormányrendelet révén (Organisation Entwurf) a Superintendentiának megfelelően a magasabb fokú átszervezéshez, így a nyolcosztályos gimnázium elindításához legalább 12 tanárra volt szükség. Az 1848–1849-es forradalom és szabadságharc bukását követően az „osztrák elnyomás létbizonytalanságot teremtett nemzeti kultúránk terén is. A Habsburg gyarmatosítás újra felélesztette a josefiánus „Gesamtmonarchia” eszméjét, így téve hivatalossá a német nyelv használatát. A nagykőrösi református iskola és a város vezetése ezzel ellentétben a nemzeti nyelv használata érdekében igyekezett megszerezni a nyilvánossági jogot...” (Novák, 1999, p. 10), így – Debrecen is megelőzve a főgimnáziumi rang elnyerése ügyében – Nagykőrösön elsődleges célul tűzték ki a megfelelő tanár, így Arany János „megszerzését”. Az egyháztanács levelében úgy fogalmazott, hogy a „részünkről csőd hirdettétvén” (Keresztury, 1975, p. 391), azaz pályázatot hirdetett a gimnázium a magyar irodalom tanszéke tanári állásának



betöltésére. Megemlítendő, hogy Szász Károly is pályázott ezen tisztségre, de a matematika oktatását vállalva átengedte helyét Aranyynak. A költő ezen felkérésre sem tudott válaszolni, hiszen 1851. október 10-i keltezéssel levélben kereste meg Mihó László (Keresztury, 1975 forráskritikai kiadásban tévesen Mikó) (1817–1855) lelkész a Kecskeméti Református Egyház és Iskola nevében, szintén azon gimnáziumokat érintő átalakítás kapcsán, mely révén Kecskeméten is – mint Nagykőrösön – a tanács szavazata alapján felkérték a tanári állás betöltésére. A két iskolai felkérés között három lényeges különbség van: 1. Nagykőrösön az első három évben 500, majd 600 pengőforint volt az évi fizetés, míg Kecskeméten „minden egyéb járulék nélkül” mindenkori 500 forintot tudtak volna adni, 2. Nagykőrösön megnevezték a betöltendő állást, azaz az irodalom tanítását, míg Kecskeméten „az Egyház a Tanár urakkal egyetértőleg ohajtja a tanokat felosztani” (Keresztury, 1975, p. 393), valamint 3. Nagykőrösön október 15-én, míg Kecskeméten november 1-én kezdődik a tanítás. Mivel Arany egész életében pénzsűkében kellett, hogy éljen – a geszti magántanítói állását 400 forintért vállalta el (Oláh, 2020) –, így érthető, hogy egy kedvezőbb ajánlatot szívesen fogadott, ezzel biztosítva a családjá megélhetését. Mielőtt Arany dönthetett volna, 1851. október 11-i keltezésű levelében Szász Károly is felkereste, melyben kitért arra, hogy Arany ne vegye zokon, hogy ő nem azonnal a matematika tanszék tanári állását töltötte be és „Ha kegyed a meghívást el fogadja, én örülni fogok érdemesb kezekbe tehetni le az irodalmi tanszék gondját...” (Keresztury, 1975, p. 394), továbbá a „civiseink”-ről, azaz a kőrösi egyháztanács tagjairól így vallott: „remény táplálja őket hogy nem kapnak kosarat.” (Keresztury, 1975, p. 394). Látnunk kell, hogy ebben az időben az iskolák működési engedélyének megszerzéséhez igen súlyos előírásoknak kellett megfelelniük az intézményeknek, így természetes, hogy egy időben keresték fel Arany Jánost a „három városból”, így Kecskemét, Nagykőrös és Cegléd esetében rögtön kettőből is.

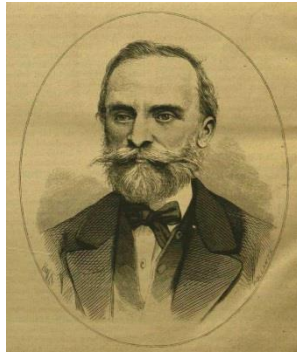
Arany október közepétől sorra válaszolta meg a felkérő leveleket, kezdve a kecskeméttel. Sajnos ezen levél eredetije nem maradt fenn (sőt dátumozása sem ismert pontosan, így vélelmezhető, hogy az a hónap 14. napján kelt), de tartalma ismert. Így megtudhatjuk, hogy Arany nem fogadhatta el a felkérést. Majd Mentovichot tisztelte meg a válaszával a költő, mely levél eredetije sajnos a múltba veszett, de tartalmát tekintve ezt is ismerjük. El kellett utasítania a kőrösi felkérést, hiszen a költözéshez szükséges összeget egyrészt nem tudta előteremteni, továbbá aggodalmai voltak amiatt, hogy Szász másik tanszékre megy át miatta. Arany egy másik, ugyanaznap kelt levelében végül tájékoztatta a Nagykőrösi Egyháztanácsot is, amelyben megismételte a Mentovichnak is megírt gondolatát: „kénytelen vagyok fájdalmasan kijelenteni, hogy a meghívást elfogadhassam, s az átköltözéssel és behelyezkedéssel járó – rám nézve tetemes – költséget fődözhessem.” (Keresztury, 1966, p. 101). Ezen leveléről, melyben Arany érzelmeinek több spektruma is kiviláglik, így fogalmazott Törös László (1898–1986) helyi tanár, a gimnázium egykori igazgatója, az Arany János Társaság titkára, főtítkára majd díszelnöke, az Arany János Múzeum egykori igazgatója: „Szép, metszett betűkkel, szinte ünnepélyes, kuriális stílusban szerkesztett levél: mindegyik bekezdése szinte egy egy körmondat. Érzik, hogy sokszor meg-rágta a tollát, míg élete sorsdöntő kérdésében papírra vetette az első választ.” (Törös, 1935, p. 7). Érdekességképp megemlítendő, hogy Tompának is írt Arany, mely levél elve-

szett, de annak tartalmát ismerjük. Egyrészt a kevés nagykőrösi fizetés nem volt túl kecsgetető számára, másrésztől felmerült benne, hogy miként lehetne tanár egy befejezetlen mű (A nagyidai czigányok) mellett. Mindezt követően Szász újra tollat ragadott. 1851. október 18-án kelt levelében nyugtatja Aranyt, így válaszolt a szalontai poéta aggodalmaira: „roszul sejtí kegyed hogy én e cserét csak kénytelenségből fogadnám el ... ha kegyed semmi esetre nem jöhetend el, úgy is én a számtannál maradok, s az irodalomra választanak ujat.” (Keresztury, 1975, p. 396). Arany anyagi helyzetére is reagált a nagyenyedi származású tudós-költő, melyről így írt őszinte soraiban: „Mutattuk kegyed levelét néhány befolyásosabb embernek s azok mind magok hajlandók, mind a város részéről remélik, hogy az áthurcolkodás iránt a város saját erejen intézkedik ... hiszem hogy a város megteendi; nagyon ohajtják ide kegyedet.” (Keresztury, 1975, p. 397). Végül Szász a félelmére – mely szerint Arany Kecskemétet választja, hiszen a szomszéd város meghívásáról értesült, de Arany elutasító válaszleveléről még nem – külön kitért és Nagykőröst ajánlva így írt: „... Kecskemétről bár mily ígéretekkel se engedje meg csalatni magát. Kőrösön az iskola ügye teljesen biztos lábón áll, Kecskeméten ellenben nagyon is bizonytalan s aligha ott algymnasiumnál, és egy praeparandiánál egyéb létesül. Így állanak a dolgok, szárazon elmondva.” (Keresztury, 1975, p. 397).

1851. október 19-i keltezéssel Jánosy (Jánosi) Ferenc (1819–1879) tanár, fordító, publicista ideiglenes jegyzői hivatalában értesítette Aranyt, hogy az Egyháztanács „szállás és utiköltségre 120 ezüst forintot utalványozott, melyről ön megérkezésekor rögtön fog rendelkezhetni” (Keresztury, 1975, p. 397-398), mely összeg nem lehetett csekély, ha figyelembe vesszük, hogy „abban az időben... egy mázsa búza ára 3-4 forint volt”. Ezen összeg megszavazásánál az alábbi, azóta ikonikussá vált felkiáltás is elhangzott: „küldjünk arany kocsit elébe” (Törös, 1978, p. 12). Ki kell emelnünk, hogy Törös (1978) művében a fent említett felkiáltás forrásának a Kolozsvári Közlönyt (1851. október 8.) adja meg, míg Keresztury (1975) kritikai kötete Benkó (1897) művére hivatkozik. Mindegyik irodalom hibás, ugyanis a szóban forgó kifejezés a Kolozsvári Közlöny 1882. december 3-i számában így olvasható és melyet Dánielisz (1969) helyesen az alábbiakban adott közre: „... másik, pitykés kabátú atyafi pedig, hallva, hogy a költőnek anyija sincs, hogy útra kelhessen, lelkesen pattan föl: «Mit? Még anyija sincs? Aranyszekeret csináltassunk neki! Aranyszekeret, abba hozassuk el, mert megérdemli!»” (Dánielisz, 1969, p. 936). A „szekér történetéhez” hozzá kell tennünk, hogy az sem Ercsey (1883) művében – mely Arany első életrajzi összefoglalása és amely a költő halálát követő évben jelent meg –, sem Benkó (1897), sem Gyöngyösy (1901) írásában sem jelenik meg, ellenben Voinovich (1931) hivatkozza a már említett Kolozsvári Közlönyt, sőt további adalékot szolgáltat ehhez: „Mentovich pedig a kőrösi előljáróknak magyarázta, mily tisztesség volna városunkra, ha a nemzet költője ott tanítana. Egy kékbeli presbiter megsokallja a dícséretet s elkiáltja magát az ülésen: «Aranyszekeret küldjünk elébe!» Az egyháztanács azonban kész a segítségre...” (Voinovich, 1931, pp. 102-103). Nagykőrösön ezen történetet sokféleképp közreadták már, így legutóbb így olvashattunk róla: „A hagyomány szerint az egyik presbiter felállt, és ezt mondta: «Csak gyűjjék Arany úr, ha kell aranykocsit küldünk érte»” (Tóth, 2012, p. 51). Ezen történeti adat még egy esetben bukkan fel – annak ellenére, hogy levelezésben sem maradt fenn! –, mégpedig 1879. december 15-én Marosvásárhelyen Mentovich halálos

ágyánál, aki utolsó gondolataival is Aranyra gondolt, hiszen „... földi pályájának utolsó napján még papírt, tollat kér. Verset akar írni a versek mesteréhez az aranyszekérről, amit a kék lajbis kőrösi presbiter emlegetett. Ereje elhagyja, s így találják meg két kuszált verssor mellett. Ki tudja, hogyan folytatta volna.” (Dánielisz, 1969, p. 939).

5. kép: Jánosz Ferenc (1819–1879) portréja Salamon Ferenc (1825–1892) történész, műfordító, nagykőrösi tanártársa nekrológiájában



*Forrás: Salamon, 1879, p. 17.*

Ugyancsak 1851. október 19-i keltezéssel Mentovich is tollat ragadott, melyből kitűnt Arany iránti szeretete: „S kérünk igyekezz legyőzni minden támadható nehézségeket – ilyenek lehetnek kedves nődek rokonai közötti elszakadása, de te igyekezzél reá beszélni, s biztosítani, hogy itt is baráti keblekre támand, nóm mint már ismerősét, barátnéját várja, számos jó hölgyekkel, kik vetekedni fognak barátságát megnyerni s a Szalontán hagyottakat potolni.” (Keresztury, 1975, p. 398). Kitűnik, hogy Mentovich és Szász, valamint az Egyháztanács és így Nagykőrös városa mindent megtett, hogy megnyerje magának Arany Jánost, melyet jól bizonyít az a tény is, hogy a költő határozott igenlő válasza előtt megpróbáltak minden akadályt kiküszöbölni. Mentovich ugyanekkor szabadkozik levelében: „Megengedj kuszált írásomért, de nagyon sietve kell írnom és nagy lármában.” (Keresztury, 1975, p. 399). Emellett nem mulasztott el egy humoros célzást megosztani Arannyal, mutatván a kőrösi emberek vendégszeretetét: „tehát a télen nem fogsz dideregni, hanem fázni” (Keresztury, 1975, p. 399), mely célzást így magyarázza Dánielisz a művében: „Az egyik egyháztanácsos, bizonyos Zsigrai Márton, tűzifát ajánl fel a költőnek.”, amely kapcsán Mentovich tréfásan „idézve Arany Téli versének szójátékát” hozza fel, bizonyítva, hogy mennyire ismeri költőtársa műveit (Dánielisz, 1969, p. 936). Arany Mentovich levelével azonos dátummal és ugyanazon borítékban Szásztól is levelet kapott, melyben a költőtárs így fogalmazott: „Nem teszek ehhez többé semmit”, továbbá így zárta sorait: „e tekintetben itt semmi difficultás” (Keresztury, 1975, p. 399), azaz Mentovich gondolatával maximálisan egyetértett, továbbá szerinte semmi nehézség nem merülhet már fel. Végül 1851. október 21-i levelében Arany értesíti a „Nagy Tiszteletű s Tekintetes Egyházi Tanácsot”, hogy „a Magyar Irodalmi tanári székének elfogadására magamat elhatároztam, fenntartván mindazáltal, az e székhöz kapcsolandó melléktudomány iránt, beleszólásomat...” (Keresztury, 1966, p. 102), azaz a latin és görög nyelv oktatásának óraszámáiban szeretné majd a véleményét érvényesíteni a poéta. Emellett Arany türelmet kért, hiszen ügyeinek rendezése, a költözés miatt szükséges csomagolás, továbbá az út további napokat vett el

idejétől, bár az alábbi ígéretet tette: „átköltözésre még e szép őszi napokat használhassam, a kért várakozási napokat lehető legkevesebbre szorítani.” (Keresztury, 1966, p. 102). Ezen helyzetét és lelkének világát hűen tükrözik az 1850-ben írt Reményem című művének sorai is: „Kis hajó az én reményem, / Sem árboca, sem kormányja; / Csapkod a hullám keményen, / Gyöngé sajkám veti-hányja. ... El hát, a bizonytalanba! / Merre szél hajt és hab ringat: / Érzem enyhül fájdalmam, ha / Szél és hullám karja ringat. ... El, el a bizonytalanba! / Rengj, hajóm, szabad hullámon. / És ne tudjam, így rohanva, / Meddig halál, meddig álom!” (Keresztury & Keresztury, 1973, pp. 110-111).

Nagykőrös elérte célját, ugyanis nem csupán a magyar irodalom egyik legnagyobb, és már életében is méltán elismert költője költözött a város kálvinista falai közé, hanem így gimnáziuma is teljesíthette az állam által megszabott követelményeket. Innentől Arany már nem kapott több levelet Nagykőrösről, hanem baráti vagy költészeti kérdésekben értekezett az alábbiakban bemutatott személyekkel az ország valamennyi pontjáról.

### **A Daliás időktől a bécsi fogoly panaszáig**

Arany első, a vizsgált korszakból származó és nem a kőrösi Consistoriumtól jött levele Tóth Endre (1824–1885) írótól, költőtől és ügyvédtől érkezett 1851. október 25-i keltezéssel a Borsod-Abaúj-Zemplén megyében található Vatta községből. A borsodi földbirtokos polihisztortól korábban nem érkezett levél Aranyhoz, de ezen első – és egyben utolsó – megkeresésében így fogalmazott az ismeretlen az éppen Nagykőrösre készülődő költőnek: „Nem tudom: kezem remeg-e jobban az örömtől, vagy lelkem, midőn e sorok írására felkeres engem az alkalom...” (Keresztury, 1975, p. 400), majd rátért konkrét tárgyra, ugyanis a Daliás időkről – Toldi szerelmének első dolgozata, 1849–1853 – így faggatja a poétát: „Mi szándoka van önnek e művével? kész-e már? hogyan és mikor fogná ön sajtó alá adhatni? sat.” (Keresztury, 1975, p. 400). Tóth később személyesebb hangvétellel, már-már túlzott diszkrécióba hajlóan folytatja és zárja sorait: „... én is, mint ön egyszerű falusi életet élek s gazdálkodom. Feleségem is van mint önnek de Laczi fiam még nincs ...! egy leánykám volt – – nincs!! És egy rossz lantom is van, melly néha ha megszólal az öné mellett: darabokra szeretném törni ...” (Keresztury, 1975, p. 401). Arany Lászlót (1844–1898) Petőfi Sándor (1823–1849) Szalontán 1847. június 1-10. között írt Arany Lacinak című verse alapján az egész ország megismerhette. Tóth melankóliába fordulását Arany terhesnek érezhette, hiszen a szalontai költőt inkább az foglalkoztatta, hogy „annyi küzdelem és csalódás után, harmincnégyéves korában, új helyen új pályát, új életet kezdjen.” (Voinovich, 1931, p. 104).

## 6. kép: Tóth Endre (1824–1885) portréja a Vasárnapi Ujságból



*Forrás: Szász, 1885, p. 400.*

1851. október 28-án kelt Tompa tollából egy válaszlevél Arany számára, amely egy magyarázattal kezdődött, ugyanis Tompa ezúttal a mai Románia területén található Szilágy megyei Bábonyból írt, ahol mint fogalmazott „szüreten vagyok itt egy jó emberemnél, azért írom ide hogy kinél: nehogy azon hibás véleményre jőj: mintha nekem szőlöm volna” (Keresztury, 1975, pp. 401-402). Emellett Tompa válaszolt Arany korábbi levelére, melyben a szalontai barát kifejtette dilemmáját. Erre Tompa a rá jellemző stílusban reagált is: „Tanács-kérésre hívsz fel, s leveled végén oda teszed hogy már határozta. ... Barátom ez a papi, professori kenyér sajtan ugyan egy kicsit de azért mégis jobb mint a semmi.”, melyet kissé humorosan így folytat Arany anyagi körülményeit karikatúrázva: „de tudom: hogy Rothschild nem vagy” (Keresztury, 1975, p. 402). Arany vonakodott a tanári állástól, melynek gyökere abban rejlett, hogy mindössze 19 évesen 1836 februárjában önkéntesen, bizonyítvány nélkül ott hagyta Debrecent és vándorszínésznek állt (Oláh, 2020, p. 105). Így félelmei nem voltak alaptalanok, hiszen bizonyítvány nélkül foglalta volna el a kőrösi katedrát. Tompa erre ügyesen rátapintott és nyugtatta barátját: „neved mellett senkinek sem jut az eszébe: hány iskolát végeztél; mert ha a csürhe mellől szólítnának is professornak vagy akarmi a fenének, mindig Arany János volnál te.” (Keresztury, 1975, p. 402). Tompa a záró gondolatával tovább győzködi Aranyt, hogy ne legyen kishitű, hiszen levélírása közben a szőlőben társai megkérdezték levelének címzettjéről: „U.I épen most szólítanak meg azon jó barátaim a kinknél vagyok hogy kinek írok levelet? mondom hogy neked; ők arra azt mondják hogy ösmeretlenül is (t.i. i: [!] a pofádra nézve, de szellemre nézve nem) őszintén üdvezelnék mint igaz becsülőid” (Keresztury, 1975, p. 403).

Mindeközben Arany eladta bútorait, rendezte dolgait, elbúcsúzott Tisza Lajos (1798–1856) főispáni helytartótól és családjától, illetve tanítványától, Tisza Domokostól (1837–1856) és családjával útnak indult Nagykovácsos felé. Ezen útról levelezés nem maradt fent és sajnos a történeti adataink is csekélyek, de „Nagy dolog volt abban az időben Szalontáról Nagy-Kovácsosra költözködni.” (Gyöngyösy, 1901, p. 202). Bár az október végi indulás pontos dátuma nem ismert, de az út állomásai igen, hiszen a dobozi erdőnél (Gyöngyösy, 1901, p. 202. szerint dabasi, mely tévedés, helyesen Benkó, 1897, p. 17. adta közre) visszafordulva eltévedt a család, Békésen megszálltak, „onnan másnap estefelé átkelve a Tiszán, Vezsenyben éjszakáztak”, majd „szerencsésen nagyobb baj nélkül este Kovácsosra érkeztek.” (Gyöngyösy, 1901, pp. 202-203). A közel 200 kilométer távolság „legyőzését” így foglalta össze

Keresztury (1974): „Egyetlen «ekhós» szekéren utazott a család. Az út három napig tartott. Arany hosszú szakaszokon gyalog kísérte a szekeret; akkor is, amikor az érkezésükre Nagykőrös határában várakozó barátok meglátták őket.” (Keresztury, 1974, p. 94). Ezen adat kiemelten fontos, hiszen Aranyék érkezésének dátuma sem maradt fenn az utókor számára.

7. kép: Tisza Domokos (1837–1856) portréja a Vasárnapi Ujságból, amelyben megemlékeztek róla



*Forrás: Pákh, 1858, p. 217.*

Az utazás időtartama alatt Aranyhoz több levél is íródott. 1851. november 2-i keltezésel Tisza Domokos írt egykori tanítójának Gesztről. A fiatal tanítvány korai haláláig tartotta a kapcsolatot Arannyal, így levelezéseik jól tükrözik a kettejük és a XIX. századi magyar viszonyokat. A diák három versét (Kandallónál, Népdal, 14-ik születésnapomra) is megosztotta Arannyal, illetve az utazásuk óta történt helyi hírekkel is szolgált. Ilyen volt az alábbi humoros eset Domokos tolmácsolásában: „Hej! szeretnék karácson tájban, mikor keményen fagy, bekopogtatni, s az ádáz Bodritól nem félve, s egy új Zsúsitól vezetve, a barátságos szoba kályhájára dőlni, maga mellé, ki vak dohányt füstöl, míg a hidegvérűen mosolygó Lacit Julcsa nagy tűzzel leckézi, hogy bábja új kalapját elhányta. Ez a fiúk általános sorsa!” (Keresztury, 1975, pp. 403-404). A levélrészletben négy fontos adatot is találunk Aranyék életével kapcsolatosan: 1. Egy bizonyos Bodri kutya az Arany család kedves jószágá volt. A családfőt 1848-ban fogalmazónak hívták Pestre, mely megbízás nem sikerült. Arany eközben a szalontai jegyzői és hivatalai lakásáról is lemondott, a családnak ezért albérletet kellett szereznie, ahol viszont a főbérlő nem nézte jó szemmel a kutyát, így Aranyéknak a szegény jószágot az utcán kellett etetniük; 2. Bodrit a Tisza kastélyban Zsuzsi nevezetű társa követte; 3. Domokos említést tesz Arany pipázási szokásairól, mely szenvedélyét Arany élete végéig „űzte”; 4. Laci és Juliska személyiségét felvilágosítva közvetíti egy összetűzésüket, majd kifejti, hogy véleménye szerint a fiúknak és később férfiaknak „általános sorsa” az asszonyi „útmutatást” követni.

Az első, Arany által Nagykőrösről írt levelet 1851. november 12-i dátumozással ismeri a szakirodalom. Ez tévedés, hiszen Arany hivatali iratai bizonyítják, hogy 1851. november 9-én, tehát három nappal korábban, a költő már az új lakóhelyéről, Nagykőrösről írt a Császári és Királyi Tanhatóságnak, melyben 9 pontban összefoglalva adta közre az életrajzát

(Keresztury, 1966, p. 102-103). Ebben Arany kitért születési helyére, életkorára, vallására, családi állapotára, iskoláinak elvégzéseire, a forradalom és szabadságharc alatti munkájára, a külföldi akadémiai látogatások elmaradására – Arany fogalmazása alapján „tudorrá nem graduáltattam” (Keresztury, 1966, p. 103) –, az anyanyelvén kívüli nyelvismeretére, a tanítói állására, valamint az eddigi munkaköreire, különösen az 1849. május 25. és június 30. közötti fogalmazói (concipista) tevékenységére. Arany így zárta sorait: „ha az idő rövidsége s távolság engedné, politikai s erkölcsi fedhetetlen magaviseletemről bizonyosságot tenni hogy nem vonakodnék, legkevésbé sem kételkedem.” (Keresztury, 1966, p. 103). Ezen életrajzának bővítését majd csak az 1853. június 4-i levelében fogja közreadni. Arany az első nagykőrösi évek alatt csupán a fenti adatokat osztotta meg magáról.

Eközben Kertbeny 1851. november 10-én Bécsből írt Aranynak levelet. A feladási hely nem véletlen, hiszen Kertbenynek meg kellett jelennie a császári hatóságok előtt, ahol a haditörvényszék ugyan szabadon bocsátotta, de eltiltották az írói tevékenységtől. Kertbeny írásából kiderül, hogy a Magyar Hírlap hasábjairól értesült Arany nagykőrösi megbízatásáról. Kertbeny eközben betegágyban feküdt és bízott benne, hogy ezúttal választ kap: „gyöngye reményel, hogy e levélre előbb felelet jönni fog, ha az utolsó nyolcz vagy tiz leveleimre és más küldeményekre, kilencz hónap mulva egy szót sem kaptam felelve” (Keresztury, 1975, p. 406), de hiába, hiszen Arany erre a levelére sem válaszolt. A poéta majd csak 1852 nyarán veszi fel a kapcsolatot Kertbenyvel. Az újságíró és műfordító 1852. július 1-i és július 31-i levelében is felkereste Aranyt. Az 1852. augusztus 1-i keltezésű levelében Arany nemtetszését fejezte ki azzal kapcsolatosan, hogy Kertbeny szemrehányásokat tett és sértő hangnemben fogalmazott amiatt, hogy ő későn válaszolt neki. A költő nem is tudott volna korábban válaszolni, hiszen el sem jutottak hozzá Kertbeny levelei. Végül Arany így válaszolt a bécsi műfordítónak és újságírónak: „... a maga részéről kapcsolatát nem kívánja fenntartani vele.” (Keresztury, 1982, p. 86).

### **A Kánaántól a „Paprikás mondatok, borsos gondolatok”-ig**

Az első, Nagykőrösről írt baráti hangvételű levél Arany tollából 1851. november 12-én kelt Ercsey Sándor (1827–1898) szalontai birtokoshoz, ügyvédhez, Arany feleségének, Ercsey Juliannának (1818–1885) a testvéréhez. Ezen levél számos olyan adatot tartalmaz, melynek irodalomtörténeti értéke megkérdőjelezhetetlen.

8. kép: Ercsey Sándor (1827–1898) ovális mellképe az 1870–80-as évekből



*Forrás: Déri Múzeum, Irodalmi Gyűjtemény, leltári szám: D.X.77.43.7.*

A levél első közlése Ercsey (1883) művében jelenik meg először, de ott sem teljes egészében, csupán több részlet kihagyásával, annak ellenére, hogy Arany sógora így fogalmazott: „De hadd beszéljenek erről hozzám küldött levelei, mely levelek elseje 1851. november 12-ről kelezve jutott hozzám. Azon levélnek tartalma szóról szóra ez: Nagy-Kőrös, nov 12. 1851. ...” (Ercsey, 1883, p. 59). A teljes dokumentum máshol csak később, Keresztury (1975) már említett kritikai művében jelent meg először, melynek oka, hogy az említett levél magántulajdonban volt. A vizsgálatom során csak az utóbbit tudjuk figyelembe venni. Arany így fogalmazott az új lakhelyéről: „Itt vagyunk tehát, végre valahára. Nagy Kőrös homokos és salétromos Kanaánjában.” (Keresztury, 1975, p. 409). Arany bár szívet és lelket melengető fogadtatásban részesült, továbbá Mentovich saját házába is befogadta a szalontai családot a megfelelő lakóhely megtalálásáig, de Arany mégis komor véleményt alkotott Nagy-kőrösről: „Drágaság, mint Pesten, a mellett némely legszükségesebb cikkeket épen nem is lehet kapni ... Sok baj van itt, öcsém...” (Keresztury, 1975, p. 408). Az árakra Arany tovább panaszkodott, ugyanis a pesti bútorvásárlása összesen 29 pengőbe, ezek vasúti szállítása nem egészen 3 pengőbe került, melyről így fogalmazott a poéta: „Megy a pénz, mint a fene!” (Keresztury, 1975, p. 408). A szerzett lakóház felosztása és fűtése Arany szerint megfelelő volt: „Az udvar kővel erősen bekerítve, mint egy vár. ... nem közös, magunk lakhatjuk az egész peripheriát.” (Keresztury, 1975, p. 408). Ugyanakkor keserű humorú soraival az albérlet hibáit is a megosztja Ercseyvel: „nedves a lakószobánkon kívül ... Fizetünk érette 100 pengőt, a nedvességéért nem kell fizetni külön.” (Keresztury, 1975, pp. 408-409). A költséges életnek több oka is volt: Nagy-kőrös közel fekszik Pesthez; Cegléd-től a vasút megléte csökkentette a személy- és áruszállítás idejét; Kecskemét és Cegléd mint nagyobb városok közelsége; a termelés mezőgazdasági túlsúlya; a francia forradalom és a '48-as események által átalakított társadalmi rétegek vagyoni helyzete; a nyári időszakra a földek mellé ki-, majd onnan beköltöző módosabb parasztlakásfelvásárlási és/vagy építkezései miatt megemelkedett árak. Arany végül a véleményének így veszi az „élet”: „ha a meg történtet meg nem törtéنتté lehetne tenni, nem volnék én nagy-kőrösi tanár, hanem szalontai – semmi sem. Node már most benne vagyok, küzdenem kell a hogy s a míg lehet.” (Keresztury, 1975, p. 408).

Pozitív benyomások is érték: „Különben jó emberek, mint mindenhol, itt is vannak, kik szívesen osztoznak gondjainkban...”, továbbá Ercseynek dicsérte a tanári kar tagjait tudásuk és szívéllyességük miatt, illetve a reményeit fogalmazta meg, hogy az albérlet szerződésének lejáratát után jobb szállást is kaphat majd a családjával. Emellett már arról is be tudott számolni Arany Ercseynek, hogy 50 pengővel emelték a tanárok fizetését, így véleményem szerint teljesült a Consistorium 1850. december 1-i határozata, mely szerint „iskoláját lejjebb nem szállítja, hanem minden lehető áldozatra kész.” (Benkó, 1897, p. 4).

Arany szintén 1851. november 12-i kelezéssel válaszolt Tisza Domokos egykori tanítványának is. A levélben Arany tovább panaszkodott a drágaságra, valamint értékes adatot közöl a nagy-kőrösi, úgynevezett Gál-féle lakóhelyéről: „egy Pesten lakó kőrösi emberrel, Pesten egyezkedni szállás végett” (Keresztury, 1975, p. 409). Ezt követően megdicséri Domokost a megküldött versekért, illetve azért, hogy az ifjú Tisza ad véleményére, majd részletekbe menő versírási és nyelvészeti instrukciókkal látja el az ifjú verselőt, melyet így



összegez Arany: „Bocsásson meg, hogy illy szőrszálhasogató vagyok, de hiába! e rossz szokásomat még nem tudtam levetkezni. Legközelebbi verseit nem fogom illy szigorúan bírálni: küldje bátran.” (Keresztury, 1975, p. 411). Levele utóiratában Arany reflektál Domokos korábbi levelében tett ígéretére: „Az ígért látogatásra nagyon számítok ám.” (Keresztury, 1975, p. 411), amely szerint az ifjú személyesen szeretné átadni a Geszten hagyott iratait az egykori tanárának. Domokosnak címzett levelét vélhetőleg ugyanezen napon Arany Tompának írt levele követte, mely sajnos elveszett, viszont tartalma ismert, így képet kaphatunk arról, hogy Arany vállalta a kőrösi megbízást, így szalontai vagyona megmaradt és bár közelebb van Pesthez és munkája sok, ám fizetése ellenben kevés. Vélelmezhetően ugyanezen a napon Tóth Endrét is megtisztelte Arany – válaszul Tóth 1851. október 25-én kelt érdeklődésére –, mely levél ugyan elveszett, de tartalma szerint Arany értesítette a borsodi „kollégát”, hogy nincs kész a Daliás időkkel, így annak kiadása jelenleg tárgytalan.

Ercsey Sándor az Aranynak küldött, első ízben Nagykőrösre címzett 1851. november 15-én kelt levelében megpróbálta a költőt jobb kedvre deríteni: „S megvallom nagyon váratlan és meglepő volt előttem azon része, mellyben bátyám, kőrösi helyzetéveli elégtelenségét fejezi ki; és ha azt tudnám bizonyosan hogy ez elégtelenség alapos okok szüleménye, igen-igen tudnám azt sajnálni; – de azt egyáltalában nem szeretném hinni, hanem úgy gondolom, hogy ez egy részről az új és szokatlan helyzet – másrészt pedig azon rendkívüli eset kifolyása, mit érezni szokott minden ember akkor midőn körülte lévő néhány forintját kénytelen elkölteni...” (Keresztury, 1975, p. 412). Ennél markánsabb véleményét is „megenged magának” Ercsey, melynél úgy érezhetjük, hogy megint Aranyt a véleményéért, hiszen ahogy fogalmazott: „Különbén bármily alapos ok volna az elégtelenségre N.Kőrösön, nincs miért vissza ohajtania az embernek azon Szalontát, mellynek nincs egy lakosa, ki valamit, csak egy lépést is, tenne a másikért, ha szeme világát az állán látná is lecsepegni.” (Keresztury, 1975, p. 412). Ercsey leveléből Szalonta mindennapjainak egy-egy aspektusa is kirajzolódik, melyből megtudhatjuk, hogy a helybelieknek orvost is Nagyváradra kellett menniük. Ezen tény összefügg a „homokos és salétromos Kanaán”-nal, azaz Nagykőrössel, ugyanis a kőrösi házi orvos nem volt más, mint Károlyi Sámuel (1818–1862), aki korábban Szalontán gyógyított és aki végül Arany örök barátjává vált. Ezt mi sem bizonyítja jobban, mint hogy Károlyi sírköve egy olyan verset őriz, melyet Arany az ő emlékére írt.

1851. november 16-i keltezéssel újabb levéllel lepte meg Tisza Domokos a kőrösi költőtanárt, amelyben amellet, hogy ismertette környezetének változásait, megköszönte Arany figyelmességét, továbbá így írt a „verselési szokásáról”: „A mi a vers küldését illeti küldök itt is néhányat; s a szőrszálhasogatást, ha ugyan nem restelli továbbra is kikérem. Nem igen költői állapotban, t. i. vacsorán sokat éve felébredek egy éjjel, s nem tudván aludni, rossz [!] vers faragással véltem magam elaltatni.” (Keresztury, 1975, p. 414). Emellett megküldte Aranynak a Mult, Jelen, Jövő, a Végszó és a Visegrád című műveit „szőrszálhasogatásra”.

Feltételezhető, hogy 1851. november 22-én Kovács János (1816–1906) utazónak, költőnek, a geszti ajánlónak és tanártársnak írt Arany, mely levél elveszett, de vélelmezhető, hogy Arany a kőrösi élményeiről neki is beszámolt.

## 9. kép: Kovács János (1816–1906), a geszti polihisztor képe



*Forrás: Dávid, 2009, p. 18.*

Eközben Arany november 22-i dátummal újabb válaszlevélben keresi fel Tisza Domokost. Kezdő soraiból kitűnik Arany szeretete az ifjú tanítványa iránt, de jó tanár módjára rögtön rá is tér Domokos műveinek elemzésére: „Azt, hogy jó fiú, én régen tudom; de azt hogy olly szorgalmas levél és versíró lenne, kevésbé tapasztaltam: azért nehezen se essék, ha mingyárt levelem elején, szorgalmáért megdícsérem. Minden esetre mérsékleni fogja e dicséret fölötti örömét az alantabb következő kritika.” (Keresztury, 1975, p. 417). Innentől Arany stilisztikai részletekbe menően, oldalakon keresztül elemezte tanítványa műveit, sőt a végén így fogalmazott: „Im ezek őszinte egyéni nézeteim, mellyeket azonban, ha hely volna, aetheticai tekintélyekkel is támogatnék.” (Keresztury, 1975, p. 420), mely mellett megemlítette, hogy „Kovács bácsinak is irok” (Keresztury, 1975, p. 418), azaz Arany Kovács János fentebb említett elveszett levelére célzott. Végül Arany egyszerre őszintén, szigorúan és humorosan búcsúzott tanítványától: „És most, kedves Domokos! miután jól kiveszekedtük magunkat, legyünk ismét jó barátok. Ne hagyja magát zsémbelésem által elrettentetni, hanem írjon s küldje el verseit megint: jövő alkalommal bizonyosan jobb humoromban talál levele: s akkor csupán dícsérni fogom. Most pedig vegye elő képzelőtehetségét és képzelje hogy jobbját úgy megszorítom, mint fogom akkor, ha ígéretét beváltandja s itt Kőrösön meglátogat. Isten velünk!” (Keresztury, 1975, pp. 420-421). Az 1851-es év végének sűrű levelezése is mutatja, hogy a tanár és a tanítványa mennyire jól „megértették egymást”. Domokostól november 28-i keltezéssel már érkezett is a válasz, melyben a helyi hírek mellett így számol be az ifjú Tisza „testi eredményeiről”: „egyébiránt Kovács bácsit már fejül múlom félhajszállal, így tehát az sem kicsiny nagyon.” (Keresztury, 1975, p. 421). Emellett megküldi Aranynak újabb, Tűnődés, Pusztai dal és a Te[é]li-kép című verseit, melyről így írt előzetesen levelében: „Egyáltalában másfél hét óta semmi inspiratio sem jelentette magát. Ügyetlen leírások, szegletes metaphorák; de nincs más tehát ezt is elküldöm.”, mely mellett kissé incselkedett is Domokos, hiszen „Azon egy jó oldala lesz ezen rossz verseknek, hogy az ígért dicséretet, minden esetre megakadályoztatják.” (Keresztury, 1975, p. 421). De a levélben egy igen érdekes adatot is feltehetünk: „Tegnap előtt kaptam kedves levelét...” (Keresztury, 1975, p. 421), azaz a korabeli posta 5 nap alatt tette meg a két település közötti utat.

Arany számára az 1851-es év utolsó hónapjának levelezése is igen aktív volt. December 9-i dátummal újból, ezúttal már Hanváról írt neki Tompa, aki humorosan kezdi levelét egy

esetlenségét mesélve: „Az igaz hogy malum omenek közt fogok az íráshoz, a mennyiben 12 tollat megpróbáltam én csak ez t. i. a 13-ik tűrhető. Ha még ehhez péntek nap is volna: elhiheted hogy el nem küldhetném leveletem.” (Keresztury, 1975, p. 423) A sorokból kiderül, hogy a XIX. század közepén a péntek 13-a balszerencsés napnak számított a babonások körében. A levélben Tompa dicséri Arany választását: „jó lessz az neked! szalontai vagyunk azért megmarad, s Pesthez is közel leszesz vagy immár vagy, a mi, most már nem tudom, de hajdan nagy előny volt literátor emberre nézve. ... mennyi sok kenyérléküli ember nézi az én vagy te állásodat ha nem irígységgel de azon ohajtással: bár ő lehetne olyan helyzetben!” (Keresztury, 1975, p. 424), míg saját helyzetét a közelgő karácsonyt említve így „festi le”: „Annyi igaz az egész dologban: hogy meg nem éhezem, de évről évre egy fillér félretenni valóm sem marad.” (Keresztury, 1975, p. 425). Végül Tompa megírja Aranyra, hogy tervezi látogatását Nagykovácsra: „Mikor megyek pedig, a világért sem mondom meg! majd elmegyek én incognitó, beszálok hozzád és szállást kérek mint idegen; nem vallom ki vagyok; ha rám ömersz jól van, ha nem ..... majd meglátom akkor, mit csinállok!” (Keresztury, 1975, p. 425). Végül a következő évben február 20-án ez a találkozás úgy történt, ahogy Tompa írta Aranyra a fent említett levelében.

December 15-e előtt Arany Gesztről kapott egy levelet a falu lelkészétől, Szabó Józseftől (1829–1853), mely írás sajnos nem maradt fenn, de tartalma ismert: Szabó szerette volna meglátogatni Aranyékat. A kőrösi poéta december 15-i, Tisza Domokosnak címzett levelében utalt a lelkész geszti és szalontai beszámolójára: „Pap bácsinak egy bolond levelét volt szerencsém végig nevetni: e szerint, ez uttal quittek vagyunk.”, majd Kovács Jánosra is utalt: „Kovács bácsi, perse, nem fog válaszolni: de hogyan is érne rá, mikor most is nyakára szaporodtak a nyulak!” (Keresztury, 1975, p. 427), végül Domokos korábbi műveit elemezte. Záró soraiban Arany egy helyi hírt osztott meg az általa Domámnak becézett levelező társával. Arany tévedett Kovács válaszána elmaradásával kapcsolatosan, ugyanis december 17-i keltezéssel a geszti tanártárs levelet írt neki, amelyben a maga és a Tisza család nevében is megköszönte Aranyra Domokos támogatását. Emellett a szalontai elköltözők – Aranyra és Károlyira utalva – és a geszti elhunytak megemlézését így önti szavakba a egykori geszti tanártárs: „a mi papunk mind Kőröst, mind a halált a fenével éteti, s azt mondja, hogy ha még ennyit elvisznek, kereshetnek osztán összefogva is egy becsületes embert!” (Keresztury, 1975, p. 429). Ezt követően Domokos is felkeresi Aranyt egy december 17-én kelt levelében, melyben a költő fiának, Arany Lacinak is üzent egy elmaradt levelével kapcsolatosan: „remélem nem haragudott meg érte, csak azt mondá magában: «az én Domokos barátom de rest kutya»”, majd elpanaszolja, hogy „miólta Kovács bácsi a jegyzőt az ölelgetésről leszoktatta, némi szűkében vagyok azon barátságos manővernek.” (Keresztury, 1975, p. 430), mely jelzi, hogy Domokos még gyermek igazából. Végül az egykori tanítvány megosztotta Aranyra a Mint a pacsirta... és az Élet, Halál című versét. Arany az 1851-es évi utolsó levelét december 28-i keltezéssel újfent Gesztről kapta Domokostól, melyben az ifjú megintette önmagát, hogy versei nem éppen a legjobbak a saját megítélése szerint, majd a Harci-dal, a Karácsonyi ábránd, és az Új évre című verseivel lepte meg Aranyt. A Karácsonyi ábránd című versben így ír Domokos:

„Paprikás mondatok, borsos gondolatok, / Végre erőt vesznek a gondlepett elmén.” (Keresztury, 1975, p. 434). Ez előre vetíti Domokos további leveleit és verseit, melyek viszont már az 1852-es év levelezéseihez tartoznak.

## Összegzés

Arany számára az 1851-es év utolsó hónapjai nem kevés fejtörést okoztak, hiszen kiválasztani a megfelelőt a tanári ajánlatok közül, a költözést intézni, a gesztiektől és szalontaiaktól való búcsúzás, valamint a három nap utazás embert próbáló lehetett. Az új város új élettel, helyzettel, emberekkel, kihívásokkal, reményekkel, lehetőségekkel és nehézségekkel szembesítette Arany Jánost, aki mindeközben „lelkének árnyalatait” vetítette ki a leveleiben. A leveleinél hitelesebb forrást nem is találhatnánk, hiszen soraiban a költő új oldalát ismerhetjük meg, kitűnik a boldog, a humoros, a borongós, az aggódó, a tanító és még számtalan Arany. Az írások jól tükrözik Arany János szellemének páratlan összetettségét, amit ismernünk kell, hiszen „Minden szál hozzávezetett és minden szál tőle vezet, a magyar szellemi életnek ő a sugárzási központja.” (Szerb, 1935, p. 363). Így lett Nagykőrös 9 évre szellemi központ, mely Arany által örökre beíródott a magyar irodalomtörténetbe nem mással, mint arannyal.

## Irodalomjegyzék

- Benkó, I. (1897). *Arany János tanársága Nagy-Kőrösön*. Ottinger Ede.
- Dánielisz, E. (1969). Arany és Mentovich barátsága. *Korunk*, 6, 935-939.
- Dávid, L. (2009). Egy földtanász-polihisztor a XIX. századból: Kovács János (1816–1906). *Műszaki Szemle*, 46 – *Historia Scientiarum*, 6, 18-23.
- Ercsey, S. (1883). *Arany János életéből*. Ráth Mór.
- Gyöngyösy, L. (1901). *Arany János élete és munkái*. Franklin-Társulat.
- Hoitsy, P. (szerk.) (1905). Szász Károly. *Vasárnapi Ujság*, 43, 685-687.
- Keresztury, D. (szerk.) (1966). *Arany János összes művei XIII. Hivatali iratok I. Nagyszalonta – Nagykőrös – Budapest (1831–1851)*. Akadémiai Kiadó.
- Keresztury, D. (1974). *Így élt Arany János*. Móra Könyvkiadó.
- Keresztury, D. (szerk.) (1975). *Arany János összes művei XV. Levelezés I. (1828–1851)*. Akadémiai Kiadó.
- Keresztury, D. (szerk.) (1982). *Arany János összes művei XVI. Levelezés II. (1852–1856)*. Akadémiai Kiadó.
- Keresztury, D. & Keresztury, M. (1973). *Arany János összes költeményei I. Szépirodalmi Könyvkiadó*.
- Mészáros, L. (2017). *Arany-émlékek Nagykőrösön*. Nagykőrös Város Önkormányzata.
- Nagy, M. (szerk.) (1882). Kertbeny Károly. *Vasárnapi Ujság*, 5, 68-70.
- Novák, L. (1999). Arany János és Nagykőrös. *Az Arany János Társaság Évkönyve, XXIII. (1992–1999)*, 9-16.
- Oláh, R. (2020). Arany János útja a Nagy-Kőrösi katedráig – Tanuló és tanító évek 1817–1851 között a források tükrében. *Tudásmenedzsment*, 21 (1-2), 96-112.
- Oláh, R. (2021). Arany János nagykőrösi évei (1851–1860) a levelezései tükrében I. – Az előzmények története (1849–1851). *Tudásmenedzsment*, 21 (1), 73-92.
- Pákh, A. (szerk.) (1856). Tompa Mihály. *Vasárnapi Ujság*, 16, 133-134.
- Pákh, A. (szerk.) (1858). Tört remények. *Vasárnapi Ujság*, 19, 217-219.
- Salamon, F. (1879). Jánosi Ferencz. *Vasárnapi Ujság*, 2, 17-19.
- Szász, K. (1880). Mentovics Ferencz. *Vasárnapi Ujság*, 2, 17-18.
- Szász, K. (1885). Tóth Endre. *Vasárnapi Ujság*, 25, 400. és 405-406.
- Szerb, A. (1935). *Magyar irodalomtörténet*. Révai.
- Tóth, T. (2012). *Városom, Nagykőrös – Kalandozás a múltban és a jelenben*. Country Tours.
- Tóth, T. (2017). *Arany Nagykőrösön*. Nagykőrös Város Önkormányzata.
- Törös, L. (1935). *A nagykőrösi művelődés Hármaskis Tükre*. Nagykőrösi Arany János Társaság.

Törös, L. (1978). *Arany János Nagykőrösön*. Nagykőrös Város.

Voinovich, G. (1931). *Arany János életrajza 1849–1860*. Magyar Tudományos Akadémia.

---

## Neveléstudomány

---

*Szabóné Mojzes Angelika*

## *A POZITÍV HIBAKULTÚRA MODELLJÉNEK ADAPTÁLÁSA A MAGYAR KÖZOKTATÁSI RENDSZERHEZ*

### Absztrakt

Jelen tanulmányban arra vállalkozom, hogy bemutassam különböző külföldi példákon keresztül, hogy eddig milyen vizsgálódások zajlottak a pozitív hibakultúra alkalmazása során, ezek milyen eredménnyel zárultak, majd az írásom második felében arról fogok értekezni, hogy ezeknek a példáján miként lehetne hasonló kísérletet végezni a magyar közoktatási rendszerben. Ezt azért is fontosnak tartom, mert meggyőződésem, hogy a pozitív hibakultúra alkalmazásával javítani lehet a magyar tanulók kompetenciáit nemcsak országos, de nemzetközi szinten is. A bemutatandó írásokkal alá kívánom támasztani, hogy pozitív hatást gyakorol bizonyos dimenziókban a tanulók eredményeinek és tanulási képességeinek a fejlődésében. Ezeknek az alátámasztása után pedig egy olyan modellt fogok bemutatni, amellyel sikerrel mérhetem hazai körülmények között ennek a pedagógiai módszertannak a hatásait. Azért szükséges ehhez korábbi kutatási eredmények ismertetése, ugyanis az ott szerzett tapasztalatok nagymértékben hozzásegítenek, hogy elkerüljem azokat a hibákat és nehézségeket, amiket a mérést végző szakemberek még nem tudtak. Az eredmények elemzéséből kiderül, hogy valóban van pozitív hatása a hibakultúrának a tanulók teljesítményének javulásában, habár arra nem találtak bizonyítékokat, hogy közvetlenül befolyásolná azt. Ezeket a szempontokat is beépítve prezentálom saját modelletemet.

*Kulcsszavak: pozitív hibakultúra; kompetenciafejlesztés; pedagógiai mérés*

### **Bevezetés**

A pozitív hibakultúra nem ismeretlen a pedagógia szakemberei előtt. Ez egy olyan újnak számító, az Egyesült Államokban, Nyugat-Európában és Japánban már alkalmazott és bizonyított oktatási szemlélet és módszertan, amely arra helyezi a hangsúlyt, hogy bevezesse az oktatásba azt a régóta ismert frázist, hogy az ember a hibáiból képes tanulni. Jelen sorok között arra próbálom a hangsúlyt fektetni, hogy bebizonyítsam, ez a módszer igenis képes segíteni azokon az akut problémákon, amelyek a magyar oktatási rendszert jellemzik, ehhez pedig egy jövőbeni kísérlet kutatási tervét vázolom fel külföldi példák segítségével. A most már több évtizedes forráshiányok és egyéb negatív tényezők miatt a különböző kompetenciaméréseken (itt elsősorban a PISA-felmérésekre gondolok) a magyar gyerekek egyre rosszabb eredményeket érnek el mind az értőolvasás, mind a matematika és más reáltárgyak világában, de a humánórákon oktató kollégák is panaszkodnak az órai teljesítményekre. Mindenképp ki kell emelni a szívgügyemnek tekintett idegennyelvoktatás hanyatlását is.

Ez egy újabb gyenge pontja a magyar oktatásnak, hiszen napjainkban a gimnazisták nagy része, akik egyetemre terveznek menni, már középiskolában leteszik a nyelvvizsgát, de az idegennyelvek gyakorlati és hétköznapi használata még mindig nem elég elterjedt.

Másrészt nem mindenki képes ilyen tudás megszerzésére, ezáltal igen korán kimarad a továbbtanulási lehetőségek közül. Ma már közkeletű ténynek számít, hogy a hivatalos oktatási téren kívül van egy másik, egy úgynevezett árnyékoktatás is, amely a különórák rendszerét jelenti. A legtöbb diáknak nem elég az egyetemi felvételihez és az ott való helytálláshoz az a tudás, amelyet a hivatalos órákon elsajátíthat, ezért szükségessé válik a magántanárok és a különfoglalkozások alkalmazása, de ez csak stabil pénzügyi háttérrel rendelkező, főként urbánus területen élő családoknak lehetséges, míg a szegényebb gyerekek és szüleik erről nem is álmodhatnak. A magyar közoktatásban tanulók között tehát egyre inkább tátongani kezd egy szakadék, amelyet a jelenlegi iskolarendszer és pedagógiai módszertan nem képes befedni. Úgy gondolom, hogy a pozitív hibakultúra alkalmazása erre is megoldást nyújthat.

Mivel a pozitív hibakultúra elméleti megközelítéseiről korábban már előadást tartottam a HERA<sup>1</sup> által szervezett konferencián, illetve a Tudásmenedzsment hasábjain érintkeztem a hibakultúra módszertani kérdéseiről (Szabóné Mojzes, 2021), a téma elméleti és módszertani részére ilyen formában már nem szeretnék kitérni, ehelyett inkább arra szeretném helyezni a hangsúlyt, hogy milyen módon lehetne kísérleti jelleggel bebizonyítani, hogy a hibakultúra alkalmazása hasznos lenne a magyar iskolák számára. Ehhez felhasználom a módszertani cikkben már nagy vonalakban bemutatott esettanulmányokat, amelyek keretében különböző országokban, különböző iskolai struktúrákban végeztek kísérleti jellegű oktatást a pozitív hibakultúrával kapcsolatban. A tanulmány első részében ezeket a kísérleteket és esettanulmányokat elemzem közelebbről, bemutatom, hogy milyen közegben készültek, milyen pozitív és negatív vonatkozásai vannak, kritika alá veszem a hibakultúra alkalmazásának folyamatait, felmérem a közeg befogadóképességét.

Ezt követően pedig a tanulmány második felében arra teszek kísérletet, hogy ezeknek az esettanulmányoknak az egyes elemeit kiemelve létrehozzak egy olyan programtervet, amelynek keretében a magyar közoktatásban is megjelenhetne a pozitív hibakultúra módszere, kísérleti jelleggel. Érdeemes kiemelni, hogy az egész pedagógiai módszer arra épít, hogy a gyerekeket – ahelyett, hogy ha hibáznak, büntetni kellene rossz jegyekkel – arra ösztönözze, hogy tegyék fel a kérdéseiket, nem baj, ha hibáznak, ezért nem kell elégtelen osztályzattal vagy pellengérré állítással szembesülniük. Ugyanis, ha túl sokszor érik a gyereket ilyen negatív élmények, akkor hamar fel fog hagyni az érdeklődéssel, és lassan elveszti érdeklődését a tananyag iránt is. Ez egyszerre sújthatja a tehetséges, jóképességű, elitiskolába járó diákokat, ahogy azokat a hátrányos helyzetű tanulókat is, akik ezáltal versenyhátrányba kerülnek, és szociális háttérük, lakhelyük révén nem fogják tudni ezeket a nehézségeket elkerülni, és nincs esélyük kitörni a meglévő státuszukból.

### **Az esettanulmányokról**

Összességében elmondható, hogy a pozitív hibakultúrával kapcsolatos tapasztalatok leginkább a matematika kapcsán jelentek meg, ez abból adódik, hogy az eddigi kutatások főként a reáltárgyakra fókuszáltak. Ez minden bizonnyal abból következik, hogy például a matematikatanításban meglévő anomáliák nemcsak a nemzeti oktatási rendszerekben

---

<sup>1</sup> Magyar Nevelés- és Oktatóskutatók Egyesülete



keresendők, hanem globális téren problémát jelentenek. Tehát a tanulmányokban főként olyan kutatások szerepelnek, amely az általános iskolások és középiskolások matematikai tudását tárják elénk, és ott alkalmazták a hibakultúra eszközeit. Ez természetesen nem adhat beható analízist az eredményességgel kapcsolatban, arra viszont tökéletes, hogy megfelelő következtetéseket vonjunk le. A másik, amelyet figyelembe kell venni, hogy mindegyik minta más és más módon készült, és mindenhol más társadalmi közegből érkező fiatalokat találunk, ezért is kritikus szemmel kell közelíteni feléjük. Hozzá kell tennem, hogy ugyan ezeket a kísérleteket korábban feldolgoztam, és már megjelent írásomban az eredményekre hivatkoztam, de a metódus hátterét nem érintettem részletekbe menően.

Gabriele Steuer és Markus Dresel német kutatók a németországi közoktatásban mérték fel a hibakultúra létjogosultságát (Steuer & Dresel, 2015). Már egy korábbi tanulmányukban foglalkoztak a kérdéssel, erre építették fel a most bemutatandót (Steuer, Rosentritt-Brunn, & Dresel, 2013). Több célt is felállítottak. Az egyik az volt, hogy a pozitív hibakultúra megismert szerkezetét még részletesebben átláthassák. Ezenfelül felállítottak két modellt ezen kísérlet eredményeinek az elemzéséhez, az elsőhöz nyolc faktort rendeltek, a másikhöz szintén nyolcat, ugyanakkor ehhez még egy alárendelt faktort is csatoltak. A másodikban az egymástól eltérő hibaklímmal foglalkoztak, úgy gondolták ugyanis, ha figyelembe veszik a különböző tantermi kultúrákat, a különbségek sokkal inkább jelentkezni fognak. Ezért szükségesnek tartották megalkotni ezen hibakultúrák profiljait, így aldimenziókat vezettek be, hogy még részletesebben elemezhessek a felmerülő különbségeket. Vagyis az volt az előfeltevése a két kutatónak, hogy teljesen eltérő légkör uralkodik minden egyes iskolában, ezáltal a hibakultúra is máshogy jelentkezik. A harmadik célként annak feltárását jelölték meg, hogy mennyire változtatja meg a tanulók órai teljesítményét a hibakultúra alkalmazása, és az összehasonlítás kapcsán azt várták, hogy a diákok eredményesége fokozódik azokban a tantermekben, amelyekben ezt a módszert használták. Emellett további összefüggéseket vártak a kérdés pontos elemzése során (Steuer & Dresel, 2015).

A résztvevőkre koncentrálva elmondható, hogy viszonylag nagy mintán dolgoztak, a kísérletben 1525 tanuló vett részt, akik közül 43 százalék vallotta magát nőneműnek, az átlagéletkor pedig 14,4 év volt. A tanulók hetedik, nyolcadik és kilencedik osztályból érkeztek, sőt arra is odafigyeltek, hogy bevonják a német társadalom leszakadó rétegeit is: a diákok 40 százaléka menekült, és 19 százalékuk elsődleges nyelve nem a német volt. Ez azért is lényeges számomra, mert Magyarországon a roma tanulók leszakadása komoly rákfenéje a vidéki közoktatásnak. A vizsgált tantárgy kivétel nélkül a matematika volt (Steuer & Dresel, 2015).

A kísérlet során több szempontot is elemeztek, ilyennek tekinthető például a tanár hibátűrése, vagyis, hogy mennyire tolerálja, ha a tanuló hibázik; mennyire releváns vagy irreleváns a hiba az osztályban, tehát követi-e valamilyen gyors, ösztönös reakció; a tanárok támogatják-e a hibázást, vagyis segítenek-e annak a diáknak, aki nem tudja helyesen elvégezni a feladatot; a tanár és az osztály többi diákjától érezhető-e negatív véleménynyilvánítás, ha egy diáktársuk elront egy feladatot, azt a tanár erősíti, vagy próbálja visszaszorítani; a kockázatvállalás mennyire játszik fontos szerepet, vagyis bizonytalanként

mer-e bármit is mondani; működik-e a hibaelemzés, vagyis analizálják-e, hogy miért nem sikerült a feladat megoldása (Steuer & Dresel, 2015).

Ezeket mind figyelembevée a kutatók megállapították, hogy a hibakultúrában meghatározó szerepet játszik a tanteremben érzékelhető klíma, és annak értelmezése csak multidimenziós térben értelmezhető: figyelembe kell venni a tanár és a diáktársak magatartását, mennyire támogató vagy éppen visszahúzó a közeg, és mennyire „bátor” a tanuló, hogy előhuzakodjon esetleg hibás érvelésével, kielemezzik-e az elkövetett hibát. Ezekre mindegyikére találtak példát. Kiemelik annak fontosságát, hogy az érzelmi, egyéni háttér nagyon fontos a pozitív hibakultúra által kiváltott fejlődésben, de az osztályterem ugyanilyen kiemelkedő jelentőséggel bír, valamint az is, hogy a tanár mennyire tudja kontroll alatt tartani azt. Arra nem találtak közvetlen bizonyítékot, hogy a hibakultúra pozitív irányba tolt el a gyerekek teljesítményét és tudását, hiszen a kontextus megváltozása (például az osztályterem kontrollja) is hozhat magával jobb tanulási körülményeket. Az mindenesetre kijelenthető, hogy egy produktív klíma segíti elő a jobb teljesítményt, és a hibakultúra teremti meg ezt a produktív klímát (Steuer & Dresel, 2015).

Stefanie Rach, Stefan Ufer, és Aiso Heinze is egy hasonló mérést végzett a téma kapcsán. Hivatkoznak egy korábbi, 2007-es kutatásra, amelyben hármójukon kívül Kristina Reiss is részt vett: Németországban, Svájcban, Olaszországban és az Egyesült Államokban tanuló diákok között végeztek videófelvevteles kutatást (Heinze, Ufer, Rach, & Reiss, 2011). Azt kutatták ők is, hogy a hiba mennyire általános a matematikaórákon. Arra jutottak, hogy viszonylag alacsony volt a hibázások száma, nagyjából 3-5 hibát számoltak össze egy órán. Ám a kutatást jelentős mértékben torzítja, hogy az osztálytermekben mindvégig a tanár irányította a folyamatokat, és mind a szakember, mind a tanulók arra törekedtek, hogy a lehető leginkább elkerüljék a hibázást, a gyerekek kevésbé voltak motiváltak, a tanárok meg olyan rávezető kérdéseket adtak meg, amelyekkel ki lehetett kerülni a rossz választ. Ez szerintük egyrészt önérdék is, hogy ne rontsa a tanár szakmai elismertségét, másrészt meg is védi a gyengébb képességű diákokat, akik a rossz válasz után könnyen céltáblává válhatnak. A kutatás Németországra fókuszál, hatodiktól kilencedik osztályig vizsgáldták, a szakmát adó intézményektől a gimnáziumokig, összesen 32 osztály 698 tanulójának eredményeit analizálták<sup>2</sup> (Rach, Ufer, & Heinze, 2013).

A kísérlet során a tanárokat is bevonták, az egyik kontrollcsoport pedagógusainak tréningeket tartottak, beszéltek a módszertan lényegéről, gyakorlati jelentőségéről, arra ösztönözték őket, hogy ne próbálkozzanak a hibakerüléssel, éppenséggel azt kérték tőlük, hogy az órai aktivitás során sokkal inkább vonják be a gyerekeket, hadd próbálkozzanak ők is a feladatok megfejtésével, elemezzék a házi feladatot is. Ha hibát követtek el, akkor vezessék le, hogy miért és hol hibás a feladat. Ehhez konkrét módszertani megoldásokat is kaptak, hogy tudják, miként kell kezelni a hibát. Ezzel szemben a másik kontrollcsoport oktatóit csak kiképezték a módszertan használatára, ők nem kaptak ilyen módszertani segítséget. A kutatás során három dologra keresték a választ: 1. Milyen hatása van a hibakultúrának az osztályterem atmoszférájára, mennyire segíti elő a hibákból való tanulás a hallgatók hozzáállását?; 2. Lehetséges-e módszertan segítségével elkülöníteni egymástól

<sup>2</sup> Az eredmények közül 571 volt használható.

a hallgatókat abból a szempontból, hogy miként viszonyulnak a hibák megoldásához?; 3. Ha a második tétel igaz, akkor vannak-e a tanulóknak jellegzetes típusaik, akik a hibakultúra hatására képesek javítani vagy éppen rontani az eredményükön? (Rach, Ufer, & Heinze, 2013).

Az első kérdéssel kapcsolatban megállapították, hogy a hibakultúra alkalmazása mindenképpen pozitív hatást gyakorolt a tanulók azon prekoncepciójára, hogy érdemes hiba-elkerüléssel kivédeni bármiféle tévedést, és sokkal fontosabbá vált a tanárok ilyen célú támogatása is. Azt ugyanakkor leszögezik, hogy ez nem azt jelenti, hogy a módszer képes fejleszteni a tanulók kognitív képességeit. Az is kiderült, hogy a diákok megítélése a tanárok tanulásban betöltött szerepéről nem változott, továbbá nem változott a véleményük az egyéni hibákkal kapcsolatosan sem. Ebből arra következtettek, hogy tantermi környezet megváltoztatása és a tanárok támogató magatartása még nem elegendő ahhoz, hogy megváltoztassa a diákok hibákkal kapcsolatos észlelését és azok felhasználását a tanulási stratégiákban. Kérdéses, hogy ilyen rövid idő alatt mennyire tudták elsajátítani a módszert, továbbá mivel csak a tanárok adtak kérdőíves kiértékelést, nem lehettek biztosak benne, hogy úgy használták a hibakultúrát, ahogy azt kellett volna (Rach, Ufer, & Heinze, 2013).

Jürgen Seifried és Eveline Wuttke hasonló empirikus kutatásba vágott a téma kapcsán. Kutatásuk földrajzi egysége Bajorországra korlátozódott, és olyan közép fokú végzettséget biztosító iskolákat vontak be, amelyeknek a hazai viszonylatban a technikumoknak felelnek meg, ezek duális képzésben oktatják a diákjaikat. Mivel az új modellt a németről mintázták a magyar oktatáspolitikai vezetés, ezért a bajor példák kifejezetten fontosak lehetnek a magyar hibakultúra metodikájának a kialakításában. Kísérletükben két fő kérdést tettek fel. Az első, hogy miként érzékelik a diákok az osztályteremben a hibakultúrát, a második pedig, hogy a tanárok milyen módon kezelik a tanulók részéről felmerülő hibákat. Felhívják a figyelmet Fritz Oser és Maria Spychiger svájci tudósok gondolatébresztő cikkére is, akik kutatások nyomán bebizonyították, hogy a hibakultúra bizonyos esetben rendkívül negatívan hathat a tanulókra. Arra is utalnak, hogy a vállalkozások is egyre inkább arra törekednek, hogy a hibakultúra alkalmazásával segítsék a produktivitást, így a szakiskolai tanulók számára ez még több pozitívummal kecsegtet le (Seifried & Wuttke, 2010).

A módszerre és a mintára kitérve 54 osztályban vizsgáldtak, és összesen 136 diák tevékenységét analizálták. A hibakultúra értelmezését Fritz Oser elméletéből közelítik meg, amelynek a mondanivalója, hogy a tanároknak mindig szem előtt kell tartaniuk, hogy a hibák elengedhetetlenek a tanulási folyamat során a tudás elsajátításához, továbbá segít a tanulási rutin fejlesztésében is. A hibák szakszerű és pontos elemzéséhez szükség van a pedagógusok támogatására is. Kérdőíves felmérést készítettek mind a tanulók, mind a tanárok között, egy 31 kérdésből álló tesztet kellett kitölteni négyfokú skála segítségével, ahol az 1-es az egyáltalán nem igaz, míg a 4-es a teljesen igaz volt. A kutatásból kiderült, hogy a tanulók nagyon pozitívan állnak a hibakultúra alkalmazásához, az is világossá vált, hogy ha alkalmazzák ezt a metodikát, sokkal bátrabbak, sokkal kezdeményezőbbek.

Ami a gondot okozza, hogy a tanári társadalom sokszor nem áll túl konstruktívan a hibakultúra alkalmazásához, amely elbizonytalanítja a diákokat, akik körében a hiba nem empatikus kezelése szorongást és egyéb negatív érzéseket okoz (Seifried & Wuttke, 2010).

### **A hibakultúra vizsgálatának magyar modellje**

A három részletesebben bemutatott kutatás után arra teszek kísérletet, hogy felvázoljam, én milyen módon hajtanék végre egy ilyen kutatást. Habár a magyar pedagógiát taglaló szakirodalomban már megjelent a hibakultúra, illetve az alkalmazási lehetőségeivel foglalkozó írások (Einhorn, 2015; Hanák, 2018), ezek igen elszórtan találhatók meg, és egyáltalán nem állítható, hogy a mainstream elképzelések részét képeznék. A szakmában és a nagyobb közvélemény számára is közismert tény, hogy a magyar közoktatásban tanuló gyerekek évről-évre egyre rosszabb eredményeket produkálnak a PISA-teszteken, egyáltalán nem látják a szakemberek, hogy a jelenlegi szakpolitikai döntések ezen változtatni tudnának (EduLine, 2020). Jómagam úgy gondolom, ha sikerül teret nyernie a pozitív hibakultúrának, és azt a pedagógusok megfelelő módon alkalmazzák, ezek az eredmények javulhatnak. Ugyanakkor ez roppant körülményes és hosszú távú vizsgálódást irányoz elő, hiszen ne feledjük, ez az elképzelés Magyarországon szinte ismeretlen, ezért először meg kell ismertetni a tanárokkal és az oktatókkal, el kell nekik magyarázni használatát, le kell tesztelni a tantermekben, meg kell figyelni a diákok reakcióját, ha szükséges, finomítani a módszeren. A kutatást nem tudom kvantitatív irányba eltolni, hiszen ahhoz olyan logisztikai háttérrel kellene rendelkezni, amellyel nem rendelkezem. Tehát arra nincs lehetőségem, hogy egy több mint ezres mintát elemezve mutassam be a hibakultúra hazai fogadtatását, de egy 100 és 300 fő közé eső kísérlettel már elégedett lennék.

Ebből adódóan ez a feladat egy több, mint egyéves programnak tűnik számomra, és ezt a hosszú intervallumot részekre, fázisokra lehet bontani. Azért nem szeretnék konkrét időkeretek közé szorítani egy ilyen nagyívű kísérletet, mert nem biztos, hogy az egyes fázisokat pontosan akkor fogja minden résztvevő elérni, amikor a másik, másrészt nem állnak rendelkezésre olyan források, amelyek egy csapat biztosítanának a számomra, hogy segítsék, támogassák a munkám. Azt mindenesetre itt is ki tudom jelenti, hogy a tanulók közötti alkalmazásához legalább egy tanévet irányoznék elő.

Saját kutatási tervről beszélek, amelynek az eltervezése és kivitelezése is az én felelősségem. Első lépésben a teret kell megtalálni. Ahogy arra a fenti példák is utalnak, ezek többsége az általános iskolai évek végén, a középiskolai évek elején járó diákok között születtek, és ezt én sem szeretném megváltoztatni. A magyar rendszer ugyanakkor bonyolultabb, hiszen működnek négy-, öt-, hat- és nyolc éves középiskolák, alternatív iskolák, hagyományos gimnáziumok a magyar rendszerben, továbbá német hatásra megjelentek és meg is szűntek a szakgimnáziumok (ma már technikumnak nevezik az érettségit és szakmát adó intézményeket), és továbbra is működnek a tradicionális, nyolcosztályos általános iskolák is (EduLine, 2016). Ez mindenképpen bonyolítja a kutatást, hiszen a különféle iskolatípusok különféle oktatási irányvonalat követnek, amelyek néha hasonlítanak, máskor viszont széttartanak. További probléma, hogy a kevésbé fejlett és leszakadó területekben egyre jobban erősödik a szegregáció és az intézmény „gettósodása” is. Továbbá

nem elhanyagolható, hogy mennyire nyitottak az új látásmódra a tanárok, és mennyire tudnak vagy akarnak ebben részt venni a tanulók.

Első fázisban tehát ezeknek a feltárására törekednék. Mivel a Magyarországi Németek Általános Művelődési Központjában dolgozom, így keresve sem találhatok jobb lehetőséget a kutatásom gyakorlatba ültetésére. Ebbe az intézményben már az óvodáskortól lehet jelentkezni, van saját általános iskola, gimnázium és technikum is, ezenfelül pedig egy jelentős, támogató infrastruktúrával is számolhatok. Ez a bajai székhelyű oktatási centrum továbbá foglalkozik felnőttképzéssel is, így a jövőben tudom majd szélesíteni a kutatás irányát és tárgyát. Iskolánk gimnáziuma egyébként országos szinten is ismert, diákjaink nagyon jó eredményekkel zárnak évről-évre. Ezért is külön érdekesség lehet, mennyire tudjuk fokozni a hibakultúra alkalmazásával a befogadóképességüket, és a rosszabb tanulók képesek lesznek-e javítani eredményükön. A korosztály is megegyezik nagyjából azzal, amelyet a korábban emlegetett kutatások tartalmaztak, a hetedikről a tizenegyedik évfolyamig tervezem, hogy ezáltal teljes képet kaphassak a középfokú oktatásba belépőkről és kilépés felé igyekvőkről egyaránt. Hozzávetőleg ezer tanulónk van 3 és 22 éves kor között.

Külön öröm számomra, hogy az intézményen belül, ahol turisztikai, gazdasági tantárgyakat tanítok a technikumban tanuló diákoknak, igen pozitívan fogadta a vezetés a pozitív hibakultúrát mint bevezetendő új módszertant, évekkal ezelőtt alakult erre egy munkacsoport is. Ez azért nagyon hasznos számomra, mert elkerülhetem ezzel azt, hogy az edukációs folyamatot egy ismeretlen pedagógiai környezetben bonyolítsam le, mind az intézmény vezetése, mind a tanári kar egyöntetűen támogatja törekvéseimet.

Fel szeretném mérni a tanárok véleményét a jelenlegi oktatási szisztémával és módszertanokkal kapcsolatban. Ehhez egy kérdőíves felmérés nyújtja a legjobb lehetőséget. Magam is alkalmazni akarom azt a fentebbi módszert, hogy nemcsak a tanulók eredményeire, de a tanárok vélekedésére is odafigyelek, hiszen csak akkor kaphatok teljes képet. A több felmérésből az elsőben arról érdeklődök, hogy miként értékelik az iskolába járó gyerekek képességeit, mennyire tartja alkalmasnak a jelenlegi szisztémát a tanulók eredményeinek, köztük a PISA-tesztek átlagának, a javítására. Aztán kíváncsi lennék arra is, hogy hallottak-e már a pozitív hibakultúráról, mennyire tartják jó megoldásnak a jelenlegi anomáliák kezelésére. Ezt követi az módszer alkalmazása.

A kutatásban résztvevő osztályokat – ahogy a bajor mintában is olvasható volt – két csoportba fogom sorolni, és az egyik csoport oktatóinak az alapokon kívül nem mondom el semmit, innentől kezdve rájuk bízom, hogy a módszerüket saját elgondolásaik szerint alakítsák ki, ugyanakkor a másik csoport pedagógusai meg fogják kapni a szükséges segítségeket, pontról pontra elmondom nekik, hogy bizonyos helyzetben hogyan viselkedjenek, milyen válaszokat adjanak a felmerülő problémákra. Ez azért lehet nagyon fontos, mert ebből kiderül, hogy a témával kapcsolatos iránymutatások mennyire életszerűek, mennyire lehet azokat a magyar körülmények között alkalmazni, egyáltalán lehetséges-e. A másik csoportnál éppen ennek az ellenkezőjére kívánok fókuszálni, hogy azoknak, akiknek csak az alapokat mondtam el, képesek-e ösztönösen, korábbi tapasztalataikat felhasználva a hibakultúra továbbfejlesztésére, magyar közegbe való átültetésére. Ezzel választ kaphatok a kísérlet során, hogy a hibakultúra által kínált megoldási javaslatok univerzális-

san alkalmazhatók-e a minden országban, ahol bevezetik, vagy szükséges-e azok országokra „igazítása”, vagyis idomulása az adott állam társadalmi és kulturális sajátosságaihoz.

Fontos az is, hogy az órákat vagy rögzítsem, vagy személyesen vegyek azokon részt, hiszen ahogy az korábban is felmerült, volt olyan kísérlet, ahol a tanárok utólag töltöttek ki egy kérdőívet, viszont ez csak egy nézőpontból képes bemutatni az eseményeket, arra egyáltalán nem alkalmas, hogy empirikus vizsgálataim során arra is megtaláljam a választ, mennyire adekvátan használták a hibakultúrát, alkalmazták-e egyáltalán, vagy inkább nem akartak kilépni a komfortzónájukból, és próbálták az új módszereket minél inkább háttérbe szorítani. Két lehetőség közül lehet tehát választani, amely az órák tudományos célú rögzítése, vagy éppen a személyes megfigyelés, de mindkettőnek vannak pozitív és negatív vetülete. Az előbbi bizonyos adatvédelmi irányelvekbe is ütközhet, ezért a felvétel készítésébe mindenkinek bele kell egyezni, még ha tudományos célból is folyik, másrészt viszont a későbbiekben nagy hasznát venném ezeknek felvételeknek, hiszen tárgyilagos módon lehetne elemezni a tanterem atmoszféráját, a testbeszédet, azt, hogy mennyire frusztrálta a tanulókat vagy épp a tanárt adott szituáció, ki volt nyitottabb, mennyire segítette a hibakultúra alkalmazását a pedagógus, ösztönözte-e a diákokat a tévedésekből való tanulásra vagy sem.

A személyes jelenlét is segíthet hasonló vizsgálatok lefolytatásában, sőt a „bőrömmön érezhetem” az egészet, ám korlátozott erőforrások híján nem tudnék ellátogatni minden osztályba, ezért ebben a helyzetben szükséges lenne önkéntesek bevonása. Ilyenkor egy előre legyártott kérdéssorra lesz szükség, ahol egy többfokozatú skálán be kell majd jelölni a helyes választ. A fokozatok bevezetését itt azért tartom jó ötletnek, mert lehetőség nyílik az igen-nem hagyományos válaszadáson túl mérlegelni, hogy ki mennyire volt nyitott, teljesen passzív volt-e az osztály, képes volt-e a pedagógus ezzel a metódussal motiválni. És mivel egy skáláról van szó, itt már el tudom választani, hogy ki az, aki teljesen elutasító, vagy ki az, aki próbálkozik, de nem találta meg a helyes formát a hibakultúra felhasználására. Ahol csak két válaszlehetőség van, az lesarkítja a lehetőségeket, és egy olyan tanár, aki próbálkozik, de sikertelenül, elutasítóként kerül rögzítésre. Ez sokkal sokrétűbb elemzési lehetőségeket kínál. Ha segítőköt vonok be a kísérletekbe, akkor azzal már az elején is számolnom kell, és olyan személyeket, főként egyetemi hallgatókat szeretnék, akik elkötelezett támogatói ennek a módszernek, hiszen sok energiát emésztene fel, ha még őket is be kellene vezetni a hibakultúrába.

További ismeretlen faktornak számít jelen helyzetben a koronavírus okozta járvány. A delta variáns nagyon gyorsan terjed, és a negyedik hullám újra online térbe szoríthatja az oktatást. Ez pedig egy teljesen új környezetet teremt a kutatásomnak, ugyan könnyebben tudok részt venni az órákon, de nem fogom tudni átérezni az osztályterem pszichológiáját, nem látom a gyerekek arcát, nem tudok leolvasni semmiféle emóciót, amely tovább nehezíti az elemzés elkészítését. Annyiból pozitív lehet egy ilyen szituáció, hogy sokkal könnyebben részt tudok venni az órákon, meg tudom osztani a figyelmem.

A kutatás időintervallumára utaló részben jeleztem, hogy a tantermi kísérlet legalább egy tanévet ölelne fel. Ez a kérdés ugyan nem kapott fontos szerepet a korábban közölt

kutatásokban, de rendkívül fontos, hiszen egy megfelelő időintervallum kijelölése a kísérlet sikerét támasztja alá. A tanév elején elkezdett, új módszerrel oktatott tárgyakat még csak akkor ismerik meg a gyerekek, és a hibakultúra pozitív hatásai nem biztos, hogy a féléves eredményeknél még jelentkezők, de az év végén már bizonyosan. Ezenfelül lehetőség adódik a két félévi teljesítmény összevetésére is. Azért is tartom elfogadhatóbbnak, hogy egy évig végezzem el ezt a kísérletet, mert ez a tanulókat sem zavarja meg, hogy két féléven keresztül két különböző módszertan szerint kell tanulniuk. A kutatás végén pedig a kérdőív és az interjúztatás módszertanának elegyítésével szeretném feltárni, mennyire látják hasznosnak a pozitív hibakultúrát a tanárok és a diákok, segítséget jelentett-e számukra, használnák-e a jövőben is, ha lehetőségük van már. A kikérdezést mind a két kontrollcsoportban elvégezném, ezáltal különbségek és hasonlóságok is felmerülhetnek. Összevethetem a két csoport tanulmányi eredményét, természetesen az fontos, hogy ezek a kontrollcsoportok mindig hasonló intézményi struktúrából kerüljenek ki, hasonló adottságokkal rendelkezzenek, különben a minta és az eredmények is torzítani fognak.

Itt szeretnék kitérni arra, hogy a kutatás legnagyobb újdonsága, hogy nemcsak reáltárgyak kapcsán vizsgálódna: a kutatás folyamába emelném a matematikát, a magyar nyelv és irodalmat és az idegennyelveket is. Mind olyan tantárgy, amely nemzetközi összehasonlításban – és itt megint utalhatunk a PISA-ra – évről-évre rosszabb eredményeket produkál. A kutatás során fel fogok vetni megválaszolandó kérdéseket, de ennyire korai állapotban még nem rendelkezek kiforrott irányokkal, csak vázlatosan szeretnék utalni arra, hogy milyen szempontok foglalkoztatnak. Ezek közül az egyik, hogy a hibakultúra módszerei mennyire képesek fejleszteni a hazai közoktatási viszonyokat, ösztönöz-e a jobb eredmények és az új tanulási és tanítási módszerek elsajátítására; lehet-e egyénekre lebontani a hibakultúra megfelelő alkalmazását, vagy csak csoportban működőképes, van-e olyan korosztály vagy bizonyos társadalmi csoportból érkező tanulói csoport, ahol inkább negatív hatást váltott ki a hibakultúra alkalmazása.

## Összegzés

Jelen tanulmányban arra vállalkoztam, hogy a korábbi kísérleteken és kutatásokon keresztül, amelyek a pozitív hibakultúra kapcsán születtek, megalkossam a jövőre nézve a saját modelletem, amely segítségével képes leszek vizsgálat tárgyává tenni ezt az idehaza merőben új módszert, és prezentálhatom annak hatékonyságát a magyar közoktatási közegben. Ahogy arra felhívtam fentebb a figyelmet, a pozitív hibakultúra alkalmazása a világ nyugati részén hosszú időre nyúlik vissza, rendszeresen publikálnak Európából, Amerikából, de még Kelet-Ázsiából is ennek hatékonyságáról, buktatóiról, arról a pozitív hatásról, ami a tantermek légkörének megváltoztatásában elért. Már korábbi publikációimban is utaltam a téma hiányára a magyar pedagógiai szakirodalomban, és egyik fontos feladatomban érzem, hogy megismertessem a szakembereket és a tanulókat is a hibakultúrával, rávegyem őket, hogy próbálják ki azt. Azt gondolom, hogy megjelenésével jelentős mértékben javítani lehetne a diákok teljesítményét nemcsak a tanórákon és a dolgozatírások során, de az olyan, az elmúlt években egyre romló eredményeket mutató nemzetközi teszteken is javíthatna, mint amilyen a PISA-felmérés.

A dolgozat első részében három nemzetközi kísérletet mutattam be, főként Németországból, amelyek azért születtek, mert a témával foglalkozó tudósok szerették volna bizonyítani, tényekkel alátámasztva, hogy a pozitív hibakultúra valóban javítja-e a tanulók teljesítményét, illetve sikerül-e felzárkóztatni a többszörösen hátrányos helyzetből érkező gyerekeket, akik többségének még csak nem is a német az elsődleges beszélt nyelve. Ezeknek a munkáknak a részletes elemzésével bizonyítást nyert, hogy több dimenzióban javította a reáltárgyak oktatását (főleg matematikaórákat figyeltek meg), például kiderült, hogy egy olyan tanterem, ahol van lehetősége a gyerekeknek hibázni, és ezért nem nevetik ki őket, hanem a tanár segítségével kielemezik, hol hibáztak, nagymértékben növeli a tanuláshoz való hozzáállás javítását. Fontos továbbá az is, hogy a pedagógusok ne erősítsék a hibák „kikerülését”, ugyanis általános észrevétel, hogy próbálták minél inkább elkerülni, hogy felszínre kerüljenek a rossz eredmények. Ehelyett a pedagógusnak inkább fel kell lépnie a gúnyolódások ellen, neki kell ösztönözni a tanulókat, hogy a kockázatot vállalva előálljanak eredményeikkel, és ha rossz, elmagyarázza nekik, hol rontottak. Arra viszont nem találtak közvetlen kapcsolódási pontot, hogy a pozitív hibakultúra alkalmazása javítja a tanulói teljesítményt, ezt mindvégig csak feltételezik.

Ezt követően mutattam be saját tervemet. Mint ahogy utaltam rá, a korábbi példák sokat segítettek, hogy kialakítsam saját elképzelésemet, mindegyikből átemeltem olyan fontos mozzanatokat, amelyekkel egy koherens, részletes és összetett kísérletet lehet majd végrehajtani. Elsőként a pedagógusoknak szeretném bemutatni a pozitív hibakultúrát többkörös előadások mentén, szeretném felvázolni annak elméleti és módszertani alapvetéseit, sőt olyan kontrollcsoportokat is tervezek, ahol az oktatók jótanácsokat, ötleteket kapnak a felmerülő problémák megoldására is. Ezzel azt tudom majd vizsgálni, hogy az előre betanult módozatok vagy az ösztönös reakció hatékonyabb-e a magyar közoktatásban. A korábbiaktól eltérően én kiterjeszteném a vizsgálódást a humán tantárgyakra is, hiszen a magyar tanulók komoly lemaradást mutatnak értőolvasásban is, és saját végzettségem okán nagyon lényegesnek tartom az idegennyelvi tanórák fejlesztési lehetőségét is. Ezzel egy komplett, minden kérdésre kiterjedő kísérlet valósulhat meg. Azt is lényegesnek érzem, hogy a hibakultúra alkalmazása egy tanéven keresztül történjen, hiszen csak így vonhatunk le olyan konzekvenciákat, amelyek hosszabb távon is érvényesek.

## Irodalomjegyzék

- EduLine. (2016. december 27). *Hat- és nyolcosztályos gimnáziumok: kinek való ez az iskolatípus?* [https://eduline.hu/kozoktatas/hat\\_es\\_nyolcosztalyos\\_gimnazium\\_pro\\_es\\_kont\\_GSKH47](https://eduline.hu/kozoktatas/hat_es_nyolcosztalyos_gimnazium_pro_es_kont_GSKH47)
- EduLine. (2020. február 5). *"A magyar oktatásban sokkal mélyebb változtatásokra volna szükség" - újabb vélemény a NAT-ról:* [https://eduline.hu/kozoktatas/20200205\\_vassvilmos\\_PISA](https://eduline.hu/kozoktatas/20200205_vassvilmos_PISA)
- Einhorn, Á. (2015). Pedagógiai kultúraváltás – De hogyan? In I. Knausz, & J. Ugrai (szerk.), *A pedagógiai kultúraváltás lehetőségei. Tanulmányok a Miskolci Egyetem Tanárképző Intézetében zajló fejlesztő munkáról* (pp. 57–75). Miskolci Egyetemi Kiadó.
- Hanák, Z. (2018). *Az iskolai sikeresség pedagógiai-pszichológiai háttere*. EKE Líceum.
- Heinze, A., Ufer, S., Rach, S., & Reiss, K. (2011). The Student Perspective on Dealing with Errors in Mathematics Class. In E. Wuttke, & J. Seifried, *The Student Perspective on Dealing with Errors in Mathematics Class* (pp. 65–79). Barbara Budrich. doi:10.2307/j.ctvbkk37w.7
- Rach, S., Ufer, S., & Heinze, A. (2013). Learning from Errors: Effects of Teachers Training on Students' Attitudes towards and Their Individual Use of Errors. *PNA*, 8 (1), 21–30. doi:10.30827/PNA.V8I1.6122



- Seifried, J., & Wuttke, E. (2010). Student errors: how teachers diagnose them and how they respond to them. *Empirical Research in Vocational Education and Training, 2* (2), 147–162. doi:10.1007/BF03546493
- Steuer, G., & Dresel, M. (2015). A constructive error climate as an element of effective learning environments. *Psychological Test and Assessment Modeling, 57* (2), 262–275.
- Steuer, G., Rosentritt-Brunn, G., & Dresel, M. (2013). Dealing with errors in mathematics classrooms: Structure and relevance of perceived error climate. *Contemporary Educational Psychology, 38* (3), 196–210. doi:10.1016/j.cedpsych.2013.03.002

*Kovács Edina*

## *A FELSŐOKTATÁSBA BELÉPŐ HALLGATÓK DIGITÁLIS KOMPETENCIASZINTJÉNEK VÁLTOZÁSA*

---

### Absztrakt

A XXI. századi kompetenciák közül kiemelkedő figyelmet kap az utóbbi években a digitális kompetencia. A felsőoktatás területén egyre nagyobb tért nyerő digitális oktatás még nagyobb lendületet kapott az által, hogy a pandémia idején teljes digitális átállás történt meg. Ennek hatékony megvalósításához azonban szükséges a digitális kompetenciák magas szintje, mind az oktatók mind a hallgatók részéről. Tanulmányomban azt vizsgálom, hogy a felsőoktatásba belépő hallgatók milyen digitális kompetenciákkal rendelkeznek. Ugyan a Nemzeti Alaptanterv legújabb módosítása kiemelt hangsúlyt fektet ezen kompetenciák kialakítására, a most felsőoktatásba kerülő hallgatók még nem e szerint a tanterv szerint végezték tanulmányaikat. Vizsgálatunk alapján elmondható, hogy bizonyos kompetenciák tekintetében tapasztalhatóak hiányosságok az elsőéves hallgatóknál, azonban online tananyagelemekkel, és tudatos blended learning alkalmazásával megvalósítható a kompetenciafejlesztés több területen is.

---

*Kulcsszavak: digitális kompetencia; felsőoktatás; kompetenciafejlesztés*

### **Bevezetés, a kutatás társadalmi környezete, relevanciája**

A 21. században a hangsúly a tudás átadásáról egyre inkább a képességekre, azok fejlesztésére tolódik át. A digitális kompetencia fogalma már 1997-ben megjelent (Gilster, 1997), a mai jelentéstartalma pedig leginkább Calvani (2008) nevéhez fűződik, aki hangsúlyozta, hogy a digitális kompetencia fejlesztése nem csupán az informatika oktatásához kötődik.

Napjainkra a felsőoktatásban egyre nagyobb teret nyer az elektronikus platformok használata, különösen a COVID-19 pandémia okán megjelenő digitális oktatás, azonban a különböző szociokulturális közegből érkező hallgatók digitális kompetenciái között hatalmas méretű szakadék figyelhető meg. Bár az elmúlt években a diákok IKT eszközhasználata nőtt, ez azonban nem jár együtt a digitális kompetenciaszint, a digitális írástudás fejlettségével, (Tóth-Mózer & Kárpáti, 2015). A digitális megosztottság olyan gátat képez az alacsonyabb társadalmi rétegből érkezők számára, amit rendkívül nehéz megugrani. A felsőoktatásba belépő hallgatóknak meg kell adni azt a lehetőséget, hogy megfelelően tudjanak integrálódni, erre ad megfelelő lehetőséget az inklúzió szemléletmódja. A méltányosság teljes figyelembevételével kell megadni a lehetőséget az infokommunikációs eszközök megismerésére, az online oktatási felületeket emiatt úgy kell kialakítani, hogy az esélyegyenlőség elve alapján, az alacsonyabb digitális kompetenciával rendelkező hallgatók is biztonságosan használni tudják azt.

A digitális kompetenciák fejlesztési lehetőségeinek vizsgálata a felsőoktatásban megjelenő elektronikus oktatási környezetekben egy olyan tématerület, melyre hatással van

mind a hallgatók, mind az oktatók, mind a nemzetközi, uniós szervezetek, az állam, és más aktorok tevékenysége, a témakört csak mint komplex egészet vizsgálva láthatjuk át az e területen zajló folyamatokat.

Kutatásom a Pécsi Tudományegyetem Humán Fejlesztési és Művelődéstudományi Intézetében valósult meg, alapozó jellegű Informatika kurzust hallgató informatikus könyvtáros, közösségszervezés, illetve osztatlan tanár szakot végző hallgatók digitális kompetenciáit vizsgáltam. A hallgatók blended oktatási környezetben végezték tanulmányaikat, az online oktatás Moodle keretrendszerben valósult meg. A kutatás célja annak vizsgálata, hogy milyen digitális kompetenciaszinttel érkeznek a hallgatók a felsőoktatásba, lehetséges-e ez irányú kompetenciáik fejlesztése online környezetben, és hogy milyen típusú online tananyagok alkalmasak e célra.

Kutatásom során olyan online oktatási környezetet szeretnék létrehozni, ahol a tananyagok átadása mellett a hallgatók XXI. században szükséges kompetenciáinak, elsősorban a digitális kompetenciának a fejlesztése is előtérbe kerül.

### **A digitális kompetencia és kapcsolatrendszere**

Az utóbbi években egyre több olyan ajánlás látott napvilágot, mely a digitális kompetencia fejlesztését célozza meg. Az Európai Unió számos olyan kezdeményezést hozott létre, mely az uniós polgárok digitális világban szükséges kompetenciafejlesztéséhez használhatóak. (New Skills Agenda; Digital Skills and Jobs Coalition, Europass), azonban témánk szempontjából a legfontosabbnak az Európai Digitális Kompetencia Keretrendszer tekinthető. Ezt a dokumentumot az Európai Bizottság készítette el 2011-ben, jelenleg a 2.1-es verziója van érvényben. A keretrendszer elsődlegesen az Európai Tanács és Európai Parlament által definiált digitális kompetencia fogalmát használja, és két már létező keretrendszert vett alapul, az European e-Competence Framework-öt, és az ICT Competency Framework for Teachers-t. A keretrendszer 5 területet, és azon belül 21 kulcskompetenciát definiál, melyek elengedhetetlenek a 21. században bármely európai lakosnak a digitális világban való eligazodáshoz, emellett pedig több kompetencia-szint definiálásával olyan módszertant ad a kezünkbe, amely lehetőséget teremt más-más területeken való hasznosításra, úgy mint a hallgatók, oktatók képzése, készségfejlesztése, digitális állampolgársághoz szükséges kompetenciák átadása, valamint mérések lebonyolítására is alkalmas lehet (Carretero, Vuorikari & Punie, 2019).

Az Eurydice Hálózat az Európai Bizottság és az Európai Unió tagállamai által alapított stratégiai szervezet, amely tanulmányokat készít, információ szolgáltat az országok oktatási rendszeréről, és segíti az élethosszig tartó tanulás területén történő együttműködések ezáltal. A hálózat által 2019-ben készített „Digital Education at School in Europe” összefoglaló jelentés bemutatja az országok által alkalmazott gyakorlatokat a digitális oktatás, digitális pedagógia és a digitális kompetenciafejlesztés területén, jelentés fontos alapját képezheti a digitális kompetencia fejlesztésének a felsőoktatásban (Bourgeois, Birch & Davydovskaia, 2019).

Az Európai szakpolitikai együttműködés („Oktatás és képzés 2020”) is kiemelten kezeli az IKT kompetenciákat az oktatás és képzés szintén, az állampolgárok digitális kompetenciáinak fejlesztését alapnak tekinti minden más kompetencia, készség fejlesztéséhez, és

ezen belül is a 4. lépés foglalkozik kiemelten a felsőoktatás területén szükséges kezdeményezésekkel.

Az Európai Bizottság által 2018-ban készített Digitális Oktatási Akcióterv 11 lépésben foglalta össze azokat a szükséges tevékenységeket melyek szükségesek a technológiai innovációk oktatásban való alkalmazásához és a digitális kompetenciák fejlesztéséhez (European Education Area, n.d.).

Az elektronikus oktatási környezetek, távoktatási rendszerek fejlesztéséhez számos Európai Unió stratégiai program, Európai Unió támogatás hozzájárult. (SEQUEL, MESO, e-Learning Quality) Ezen programok, támogatások és a fentebb felsorolt programok és intézmények tevékenységei lehetőséget biztosítanak arra, hogy a magyar felsőoktatásban is minél nagyobb mértékben terjedjen el az e-learning rendszerek használata és a digitális kompetencia.

Az Európai Bizottság által létrehozott Digitális Kompetencia keretrendszeren alapulva jött létre az Infokommunikációs Egységes Referenciakeret (IKER) 2012-ben. 5 kompetenciaterületet definiált, és 4 kompetenciaszintet határozott meg. Mivel az Európai Bizottság 2017-ben publikálta a referenciakeret 2.1-es verzióját, szükségessé vált a magyar digitális referenciakeret felülvizsgálata is, amely a GINOP-6.1.2-15 program keretében valósult meg. A magyar kormány 2019 júliusában kormányhatározat formájában döntött arról, hogy „létre kell hozni az európai uniós, aktuális állampolgári digitáliskompetencia-keretre (DigComp 2.1.) épülő hazai digitáliskompetencia-keretrendszert. A DigKomp-nak elnevezett magyar rendszer nemcsak referenciakeretként működik majd, hanem olyan egységes rendszerként, amely a digitális kompetencia meghatározását, fejlesztését, mérését-értékelését, valamint meglétének igazolását és állami elismerését teszi lehetővé.” (Digitális Jólét Program, n.d.).

A magyar kormány egy, Magyarország digitális fejlesztését célzó programot, az úgynevezett Digitális Jólét Programot fogadott el 2016-ban. A Digitális Jólét Program részeként készült el Magyarország Digitális Oktatási Stratégiája, mely szerint a 21. században más típusú oktatásra van szükség ahhoz, hogy a fiatalok a munkaerőpiacon versenyképesek lehessenek, a digitális kor adta lehetőségeket, eszközöket és szemléletmódot kell a jövő iskolájának szolgáltatnia. E szerint a jövőben digitális eszközökkel, módszertannal a hálózati technológia előnyeit kihasználva működik az oktatás, ahol digitális tananyagok készülnek, és emellett az adminisztrációs feladatok és tanárok képzése is digitális úton valósul meg. A stratégia célja a digitális megosztottság csökkentése, megszüntetése, illetve annak elérése, hogy mindenki a megfelelő digitális kompetenciákkal lépjen ki a közoktatásból.

A Digitális Oktatási Stratégia részeként létrejött a Digitális Pedagógiai Módszertani Központ, melynek feladata az oktatás digitális átalakulásának módszertani támogatása lett. Ezen támogatás keretein belül intézmények számára biztosítanak segédanyagokat digitális fejlesztési terv kidolgozásához, digitális pedagógiai eszköztár bevezetéséhez. A központ által közzétett digitális pedagógiai módszertani csomagok segítséget adnak minden tudományterületen a digitális kompetencia fejlesztéséhez, hiszen digitális eszközök, szoftverek segítségével támogatják a tudásátadást általános és középiskolai szinten. Szá-

mos pályázat került kiírásra az elmúlt években, mely a digitális oktatásra, a digitális eszközrendszer és a pedagógiai módszertan átalakítására összpontosított (Ilyen volt a EFOP-3.2.3-17 és VEKOP-7.3.3-17 – Digitális Környezet a Köznevelésért). Ezen pályázatok szakmai tevékenységének támogatása is a Digitális Pedagógiai Módszertani Központ feladatai közé tartozik. Bár ezen pályázatok és módszertani csomagok elsősorban a köznevelésre fókuszálnak, fontos szerepet töltenek be kutatásom szempontjából is, hiszen ezek segítségével kaphatnak a tanulmányaik kezdetekor biztos alapot a diákok digitális kompetenciák elsajátításban, így a felsőoktatásba lépéskor már ezen kompetenciák birtokában van lehetőség további fejlesztésre.

Kifejezetten a digitális kompetenciák fejlesztését célzó pályázat az EFOP-3.2.4-16 is, melynek kiemelt célja a munkaerőpiacon való elhelyezkedéshez szükséges digitális kompetenciák átadása az oktatási rendszerben, ezáltal az oktatás eredményességének növelése és az oktatási egyenlőtlenségek csökkentése.

A 2012-ben megjelent Nemzeti Alaptanterv már definiálja a digitális kompetenciát, majd a 5/2020. (I.31.) kormányrendelettel módosított jelenleg hatályos változata pedig kulcskompetenciaként határozza meg. Míg a 2012-ben megjelent Nemzeti Alaptanterv által definiált informatika óraszám elmaradt a civil szervezetek által megfelelőnek tekintett óraszámától, a 2020-as módosító kormányrendelet új tantárgyként (digitális kultúra) definiálja az informatikát, óraszámát is megnövelte, emellett más tantárgyaknál is hangsúlyozza a digitális kompetenciák fejlesztésének szükségességét. Ez utal arra, hogy az oktatáspolitikai egyre dominánsabb hangsúlyt kíván fektetni a digitális kompetencia fejlesztésére már a közoktatás területén is. Ez kutatásom szempontjából amiatt is fontos, mivel minél magasabb kompetenciaszinttel érkezik egy hallgató a felsőoktatásba, annál könnyebb a kompetencia további elmélyítése a szakspecifikus tudásátadás mellett. Mivel azonban jelenleg a felsőoktatásba belépő hallgatók a NAT 2012-es verziója alapján sajátították el a digitális kompetenciához kapcsolódó ismereteket a közoktatásban, felmerül az igény ezen kompetenciájuk vizsgálatára, és ha szükséges, fejlesztésére.

A felsőoktatás területén az elmúlt 50 évben lezajló tömegesedés nagy hatást gyakorolt az e-learning rendszerek fejlődésére is. A tömeges igény a felsőoktatásban nyújtott szolgáltatásokra, a távoktatás, a levelező képzések egyre nagyobb fokú elterjedése jó táptalajt biztosít az e-learning rendszerek meghonosodásához. A felsőoktatás egyre szélesebb rétegekhez való eljuttatásához az e-learning platformok megfelelő eszközök lehetnek.

A fokozatváltás a felsőoktatásban szakpolitikai stratégia célja 2030-ra a felsőoktatás minőségi működésének növekedése három stratégiai cél, az oktatási kiválóság, a világszínvonalú kutatás és a társadalmi felelősségvállalás mentén. Kiemelten kezeli az oktatás innovációt, az IKT eszközök használatát mint eszközürendszert a stratégiai célok megvalósításához, az elektronikus oktatási rendszerek használatát, valamint a digitális tananyagok és ingyen elérhető nyílt kurzusok (MOOC) támogatását is (Emberi Erőforrások Minisztériuma, n.d.).

Hogy a digitális kompetencia rendkívül sokrétű fogalom, az megnyilvánul abban is, hogy több különböző területen tevékenykedő szervezet is foglalkozik a fejlesztésével, valamint, hogy több részkompetencia halmazaként definiálják, továbbá szervesen integrálódik más kompetenciák közé, és nagy hasonlóságot mutat több más kompetenciával. A

digitális műveltség fogalmát az Európai Bizottság a következőképpen definiálta „a digitális műveltség mindazoknak a jártasságoknak az összessége, amelyek a digitális kompetencia megszerzéséhez szükségesek. Ilyen az alapvető IKT-jártasság, illetve a számítógéphasználat (visszakeresés, hozzáférés, megőrzés, létrehozás, bemutatás, információcsere, kommunikáció, közösségi hálózatokban való részvétel képessége az interneten keresztül)”. (Kovácsné Koreny, 2009, p. 295.) Amennyiben a P21 (Partnership for 21st Century Skills – Szövetség a XXI. századi képességek fejlesztéséért) által definiált keretrendszert vizsgáljuk meg, itt is markánsan megjelenik a digitális kompetencia több eleme, úgy, mint információs, média- és technológiai műveltség, IKT készségek, Tanulási és innovációs képességek (BatteleforKids, 2019). Ahogy Kárpáti fogalmaz: „Az információs és kommunikációs technológiák (IKT) kezelésére napjainkban használatos gyűjtőfogalom, a digitális írástudás (digital literacy) integrálni igyekszik a tudást és a képesség-elemeket, alapismereteket és speciális használatot” (Kárpáti, 2013, p. 15.)

Ahogy az infokommunikációs technológiák fejlődnek, és ahogy egyre nagyobb teret nyer az online felületek használata az élet minden területén, egyre nagyobb hangsúlyt kell fektetni egyrészt a digitális kompetencia fejlesztésére, másrészt a már létező digitális kompetencia keretrendszerek felülvizsgálatára. Az Európai Unió által definiált keretrendszer jelenleg ugyan a 2.1-es verziójában elérhető, de 2021 januárja óta zajlik átdolgozása, melynek megjelenése 2022 első felére várható (EU Science Hub, n.d.).

Tanulmányomban a 2012-es Nemzeti Alaptanterv digitális kompetencia fogalmát használom, mely szerint: „A digitális kompetencia felöleli az információs társadalom technológiáinak (információs és kommunikációs technológia, a továbbiakban IKT) és a technológiák által hozzáférhetővé tett, közvetített tartalmak magabiztos, kritikus és etikus használatát a társas kapcsolatok, a munka, a kommunikáció és a szabadidő terén. Ez a következő készségeken, tevékenységeken alapul: az információ felismerése (azonosítása), visszakeresése, értékelése, tárolása, előállítása, bemutatása és cseréje; digitális tartalomalkotás és -megosztás, továbbá kommunikációs együttműködés az interneten keresztül.” (Magyar Közlöny, 2012).

## A kutatás bemutatása

Kutatásom során az Informatika/Bevezetés az informatika tantárgy oktatása során blended learning oktatási környezetben dolgoztunk a hallgatókkal. A kurzushoz kapcsolódó elméleti tananyagot Moodle LMS platformon keresztül érhatték el a diákok. A hallgatók a 2020-as őszi félév első felében jelenléti oktatásban, a félév második felében a pandémia miatt Teams felületén kontaktóra keretein belül sajátították el a gyakorlati ismereteket, az elméleti tananyag elsajátítására kizárólag a Moodle keretrendszer állt rendelkezésre.

A kurzust 2020-ban 42 hallgató vette fel, a Moodle platformot aktívan kb. 35-37 hallgató használta. A kutatás eredményeinek ellenőrzésére a 2021-es őszi szemeszterben is megvalósítjuk a kutatást, így a félév eleji mérések két időpontból (2020; 2021. szeptember) álltak rendelkezésre. Így a mintaszám a félév eleji adatsoroknál 67.

Egy elektronikus oktatási környezet létrehozása és alkalmazása során rendkívül fontos, hogy tisztában legyünk azzal, hogy a kurzusokon résztvevő hallgatók milyen előismeretekkel, adottságokkal rendelkeznek az adott témában és emellett milyen képességekkel rendelkeznek az IKT eszközök használatában, milyen digitális kompetenciáik vannak (Dirksen, 2012).

A félév elején Google kérdőív segítségével kerültek felmérésre a hallgatók digitális kompetenciái. A digitális kompetencia méréséhez a Digitális Kompetencia Keretrendszer által meghatározott kompetenciákat vettem alapul, és 3 kompetenciaterületre fókuszáltam. A kutatás során a hallgatók alábbi kompetenciáit mértem:

- 1) Információs és adatmenedzsment
- 2) Digitális tartalmak
- 3) Kommunikáció és együttműködés

A hallgatók 2 kérdőívet töltöttek ki, az elsőben önbevallás keretein belül nyilatkoztak digitális kompetenciáikról, magabiztosságukról, gyakorlatukról a digitális kompetencia különböző területein (A kérdőívet lásd az 1. számú mellékletben). A másik kérdőív pedig gyakorlati feladatokat tartalmazott, melyek ezen kompetenciák szintjét mérték (lásd 2. számú melléklet).

Emellett a hallgatók digitális kompetenciáinak méréséhez egy gyakorlati feladat megoldása tartozott az első félévben, melynek keretében egy szórólapot (3 lehetséges témában), és egy könyvrészletet kellett elkészíteni. A feladat keretében vizsgáltuk a hallgatók képességeit az információkereséssel, értékeléssel, digitális dokumentumszerkesztéssel, digitális dokumentumok megosztásával, szerzői jogi aspektusokkal kapcsolatban.

Az elméleti tananyagot tartalmazó Moodle keretrendszer 6 elméleti tananyagegységet tartalmazott, melyek mindegyike 4 leckéből épült fel. A 4 lecke 4 különböző tananyagstruktúrában közölte az ismereteket, egyes tananyagrészek speciális Moodle leckében voltak elérhetőek, máshol videó és képanyag segítette a tananyag elsajátítását. A tantárgy teljesítése az elméleti és gyakorlati ismeretek elsajátításából állt. A kurzust felvevő hallgatók két csoportba lettek osztva, az egyik csoport csupán ezen elméleti és gyakorlati feladatokat látta a Moodle felületén. Az ő esetükben a különböző tartalmak és a keretrendszer használata adja majd az elemzés alapját, hogy ezekkel milyen mértékben lehet elsajátítani az ismereteket, és lehetséges-e a digitális kompetencia szint fejlesztése.

A másik csoport kiegészítő tartalmakat talált a Moodle felületén:

- Elméleti ismereteket a digitális kompetencia fejlesztéséhez kapcsolódóan
- A digitális kompetenciák fejlesztését célzó tartalmakat, feladatokat.

Az ő esetükben a cél annak vizsgálata, hogy ezen konkrét kiegészítő tartalmak mennyivel járulnak hozzá pluszban a digitális kompetenciák szintjének növeléséhez.

A félév végén a hallgatók digitális kompetenciáinak mérése több lépcsőben történt:

1) Gyakorlati feladatok

- a. Félévzáró gyakorlati feladat: 1 téma kiválasztása, majd azzal kapcsolatban hiteles, releváns adatok gyűjtése. Az adatok infografikán való vizuális és excelben számszerű megjelenítése. (Beadandó egy pdf vagy képdokumentum, és egy Excel fájl). A feladat célzottan vizsgálta a 3 kompetenciaterületet.
- b. Közös infografika készítése egy megadott elméleti témához kapcsolódóan (3 hallgató közösen készített el egy ábrát). A feladat a digitális kollaboráció és digitális tartalmak keresése és előállítás kompetenciaterületet vizsgálta

2) 1 kérdőív kitöltése, mely önbevallás alapján a digitális kompetenciákra kérdezett rá, illetve a félév elején kitöltött gyakorlati teszthez hasonló gyakorlati feladatok mentén mérte a hallgatók digitális kompetenciáit. (A kérdőívet lásd a 3. számú mellékletben)

Kutatási kérdéseim a következők voltak:

- Milyen digitális kompetenciákkal érkeznek a hallgatók a felsőoktatásba?
- Milyen különbség mutatkozik a hallgatók önértékelése és a gyakorlatban tapasztalt digitális kompetencia szint között?
- Lehetséges-e indirekt módon, LMS rendszerek használatával javítani a hallgatók digitális kompetencia szintjén?
- Van-e különbség a 2020-ban, és a 2021-ben a felsőoktatásba belépő hallgatók kompetenciaszintje között?

## A kutatás eredményei

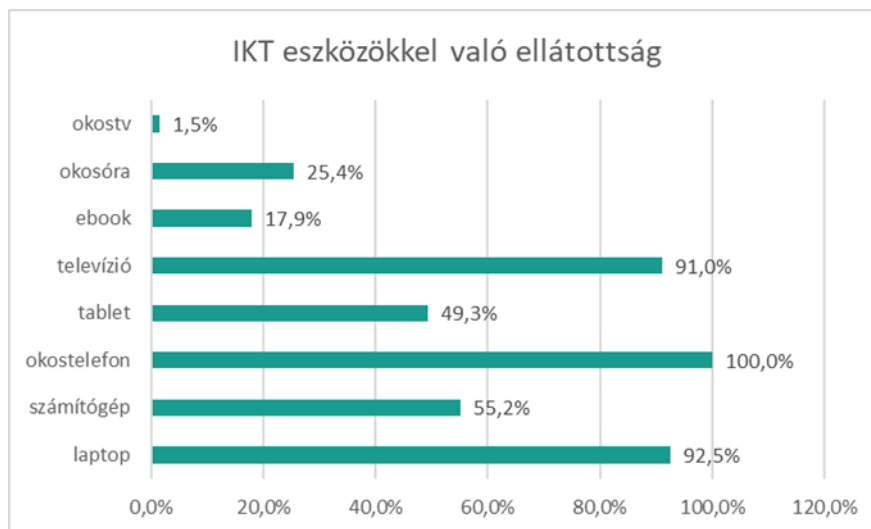
### Demográfiai adatok, családi környezet és előzetes IKT-val kapcsolatos kérdések eredményei

A kitöltött kérdőívek alapján hallgatóink 70,15% nő, 28,36%-a férfi, területileg a válaszadók közel háromnegyede városból (47,2%) és megyeszékhelyről (23,6%) érkezett. Kutatásom szempontjából fontosnak tartottam annak vizsgálatát, milyen háttérrel rendelkeznek a hallgatók, milyen digitális környezet veszi őket körül, illetve hogy milyen módon ismerkedtek a digitális eszközök használatával.

A háztartás IKT eszközökkel való ellátottságát vizsgáló kérdés (Kérjük, adja meg, hogy az Önök háztartásában az alábbiak közül mely eszközök találhatóak meg! (több választ is megjelölhet!) alapján (lásd az 1. sz. ábrát) a háztartások 100%-ban található meg mobiltelefon, 92,5%-ban laptop, több mint felében, 55,2%-ban asztali számítógép. Érdekesség, hogy arányaiban kevés háztartásban van jelen a tablet (49,3%), és elenyésző mértékben ebook olvasó (17,9%).



1. ábra: Kérjük, adja meg, hogy az Önök háztartásában az alábbiak közül mely eszközök találhatóak meg! (több választ is megjelölhet!)



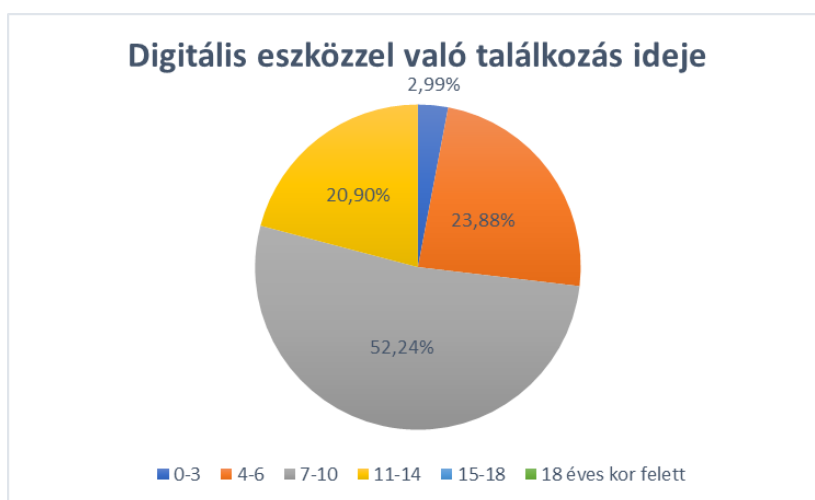
*Forrás: saját szerkesztés*

A hallgatók családjában az IKT eszközök használata mellett az internetkapcsolat is biztosított, a válaszadók 100%-a rendelkezik szélessávú internettel.

A digitális kompetenciát és a számítógépekhez való viszonyt nagyban befolyásolja, hogy milyen korán ismerkedik meg valaki számítógéppel, és hogy annak elsajátítása intézményi keretek között zajlott, vagy informális tanulási környezetben, családban, barátok által.

A 2. ábrán látható, hogy az összes kitöltő 14 éves kora előtt már használt ilyen eszközt, a kitöltők 26,87%-a, 6 éves kora előtt, és a kitöltők több mint fele (52,24%-a) 7 és 10 éves koruk között.

2. ábra: Kérjük, adja meg emlékei szerint hány éves korában használt először digitális eszközt!



*Forrás: saját szerkesztés*

A válaszok alapján az látható, hogy a hallgatók nagy része informális környezetben ismerkedett meg a számítógépek okostelefonok használatával, elsősorban a szülők, barátok és ismerősök segítségével, tanári segítséggel csupán a hallgatók 29,8%-a sajátította el a számítógépek, okostelefonok használatát.

## **Digitális kompetenciával kapcsolatos eredmények**

### ***Hallgatói önbevallás eredményei***

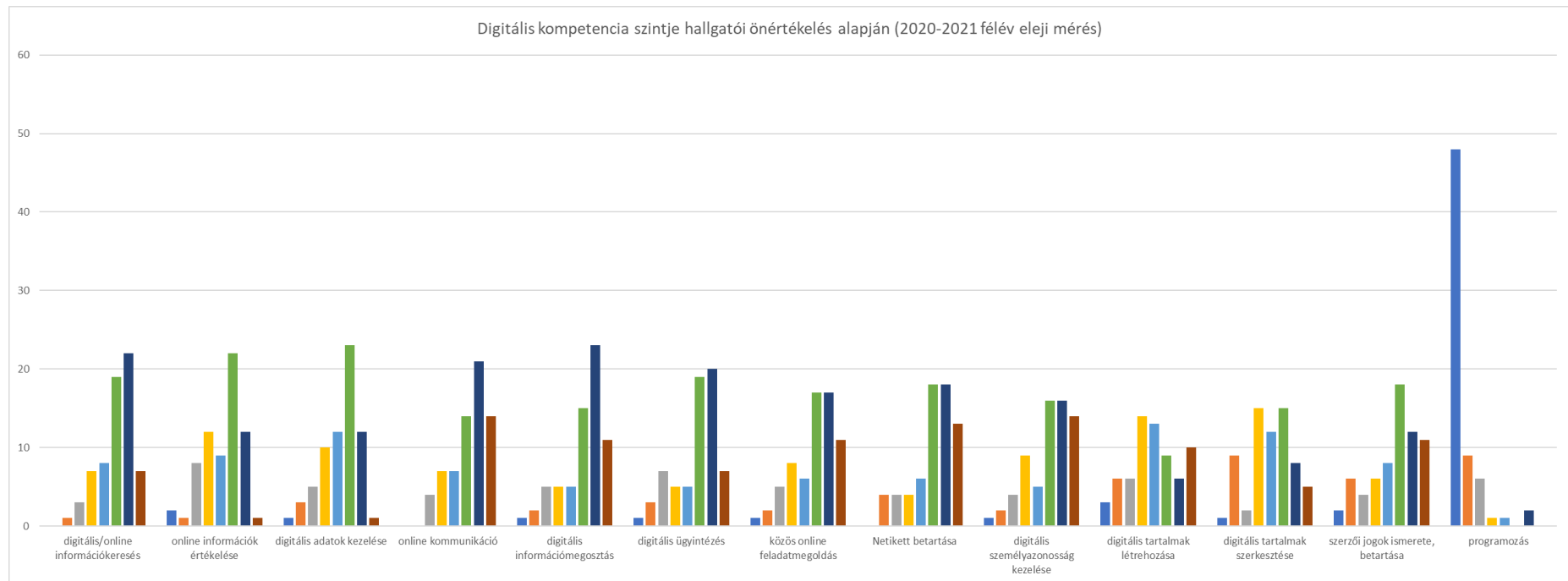
A félév elején és végén a hallgatók digitális kompetenciáit egyrészt önbevallás útján, másrészt digitális kompetenciát mérő teszt és feladatok segítségével vizsgáltuk. A hallgatók saját digitális kompetenciáikat egy 8 fokú skálán határozhatták meg, ez illeszkedik a Digitális Kompetencia Keretrendszer által meghatározott kompetenciaszintekhez. A kérdőív a következő kompetenciák meglétére, és szintjére kérdezett rá:

- digitális/online információkeresés
- online információk értékelése, annak relevanciájának meghatározása
- digitális/online adatok kezelése
- digitális/online kommunikáció
- digitális/online információmegosztás
- digitális ügyintézés
- közös feladatmegoldás online
- Netikett betartása
- digitális személyazonosság kezelése
- digitális tartalmak létrehozása
- digitális tartalmak szerkesztése
- szerzői jogok ismerete, betartása
- programozás

Az Információ- és adatmenedzsment kompetenciaterülethez kapcsolódó három kompetencia (digitális/online információkeresés, online információk értékelése, annak relevanciájának meghatározása, digitális/online adatok kezelése) tekintetében egy egységes képet láthatunk, hasonló kompetenciaszintekre értékelik magukat a hallgatók ezen a területen. (3. ábra) A válaszok mediánja mindhárom kompetenciánál 6. A digitális/online információkeresés kompetenciájánál láthatunk magasabb gyakoriságokat, ott a hallgatók 71,64%-a 6-os vagy annál nagyobb szinten határozta meg a tudását.

Az ábrán látható, hogy a Kommunikáció és együttműködés kompetenciaterülethez kapcsolódó kompetenciák köre is hasonló képet mutat, sőt még magasabbra értékelték a hallgatók képességeiket, különösen az online kommunikáció (medián 7), és a digitális információmegosztás (medián 7) kompetencia esetén.

3. ábra: Kérjük, értékelje mennyire magabiztos az alábbi tevékenységei során! 1 - legkevésbé magabiztos, 8 teljesen magabiztos, másokat is képes segíteni az adott tevékenységben! (N=67)



Forrás: saját szerkesztés

Heterogénebb képet mutat a Digitális tartalmak kompetenciaterülete, ahol egyrészt a programozás területén látható az alacsonyabb kompetenciaszint, a válaszadók 71,64%-a semmilyen programozási ismerettel nem rendelkezik. Ez amiatt okozhat problémát, mert az algoritmikus gondolkodás, a különböző programozási eljárások ismerete nem csak programozási környezetben segítheti a hallgatót, hanem egyéb problémák megoldása során is. Továbbá fontos azt az aspektust is figyelembe venni, hogy mivel rengeteg digitális szoftvert használunk mindennap, ezek használatához, megértéséhez is hasznos bizonyos programozási ismeretek megléte.

Ezen kompetenciaterületen belül érdemes a digitális tartalmak létrehozása és szerkesztése kompetenciákat is közelebbről megvizsgálni. Itt ugyan találunk magasabb értékeket, de a válaszok mediánja 5, és a tartalmak létrehozása esetén a hallgatók 43,28%-a, szerkesztése esetén 40,3%-a érzi kompetenciaszintjét 5-nél kisebbnek, amely közepes értéknek tekinthető. Ezt a kompetenciaszintet az egyre nagyobb mértékben digitális alapokra helyeződő felsőoktatásban mindenképpen érdemes fejleszteni.

A szerzői jogok ismerete, betartása kompetencia esetén a hallgatók viszonylag magasabbra értékelték saját tudásukat. (1. táblázat) Ezt mindenképpen érdemes tovább elemezni, mivel a gyakorlati teszt és feladat több ezekhez kapcsolódó részfeladatot is tartalmazott.

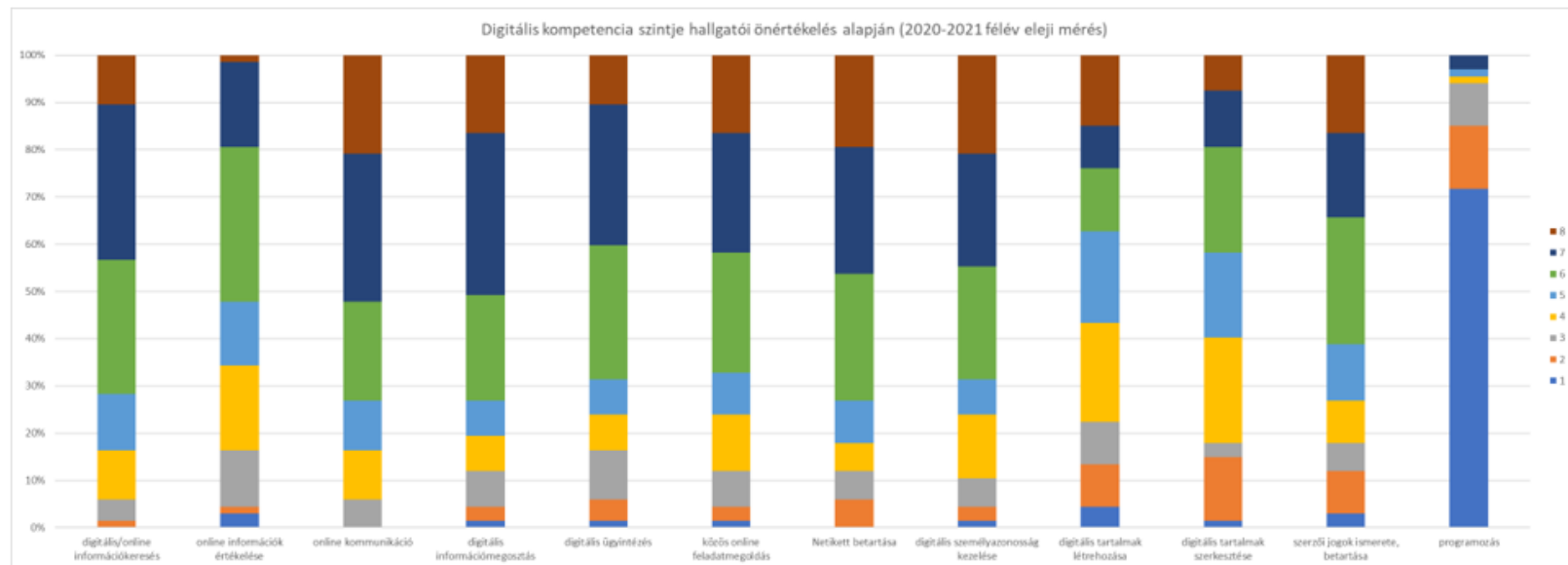
Amennyiben megvizsgáljuk a 2020 és 2021 őszi adatfelvétel eredményeit, azt látjuk, hogy nincs szignifikáns különbség a hallgatók önértékelési eredményeiben, sőt egyes kompetenciák terén a hallgatók alacsonyabb értékeket adtak meg, úgy mint digitális dokumentumok szerkesztése, szerzői jogok ismerete, betartása. Ez amiatt vet fel kérdéseket, mert ezen hallgatók középiskolai tanulmányaik során a pandémia ideje alatt részesei voltak a digitális oktatásnak, azonban ezen irányú képességeiket nem tudták fejleszteni, de legalábbis magabiztos attitűdre nem tettek szert a hallgatók ezekben a témákban. (4., 5., 6. ábra) Emiatt is rendkívül fontos, hogy ha a hallgatók nem rendelkeznek a digitális kompetenciáikkal kapcsolatban kellő magabiztossággal, vagy hiányosságaik vannak e téren, minden lehetséges platformon keressünk ennek fejlesztésére alkalmat. Legyen ez egy felsőoktatási kurzus, vagy akár egy online e-learning keretrendszer.

1. táblázat: Digitális kompetenciaszintek relatív gyakorisága a 2020 és 2021 évi őszi adatfelvétel alapján (N=67)

Szint.	Digitális/online információkeresés.	online információk értékelése	digitális adatok kezelése	online kommunikáció.	digitális információmegosztás.	digitális ügyintézés	közös online feladatmegoldás	Netikett betartása	digitális személyazonosság kezelése	digitális tartalmak létrehozása	digitális tartalmak szerkesztése	szerzői jogok ismerete.	programozás.
1	0,00%	2,99%	1,49%	0,00%	1,49%	1,49%	1,49%	0,00%	1,49%	4,48%	1,49%	2,99%	71,64%
2	1,49%	1,49%	4,48%	0,00%	2,99%	4,48%	2,99%	5,97%	2,99%	8,96%	13,43%	8,96%	13,43%
3	4,48%	11,94%	7,46%	5,97%	7,46%	10,45%	7,46%	5,97%	5,97%	8,96%	2,99%	5,97%	8,96%
4	10,45%	17,91%	14,93%	10,45%	7,46%	7,46%	11,94%	5,97%	13,43%	20,90%	22,39%	8,96%	1,49%
5	11,94%	13,43%	17,91%	10,45%	7,46%	7,46%	8,96%	8,96%	7,46%	19,40%	17,91%	11,94%	1,49%
6	28,36%	32,84%	34,33%	20,90%	22,39%	28,36%	25,37%	26,87%	23,88%	13,43%	22,39%	26,87%	0,00%
7	32,84%	17,91%	17,91%	31,34%	34,33%	29,85%	25,37%	26,87%	23,88%	8,96%	11,94%	17,91%	2,99%
8	10,45%	1,49%	1,49%	20,90%	16,42%	10,45%	16,42%	19,40%	20,90%	14,93%	7,46%	16,42%	0,00%

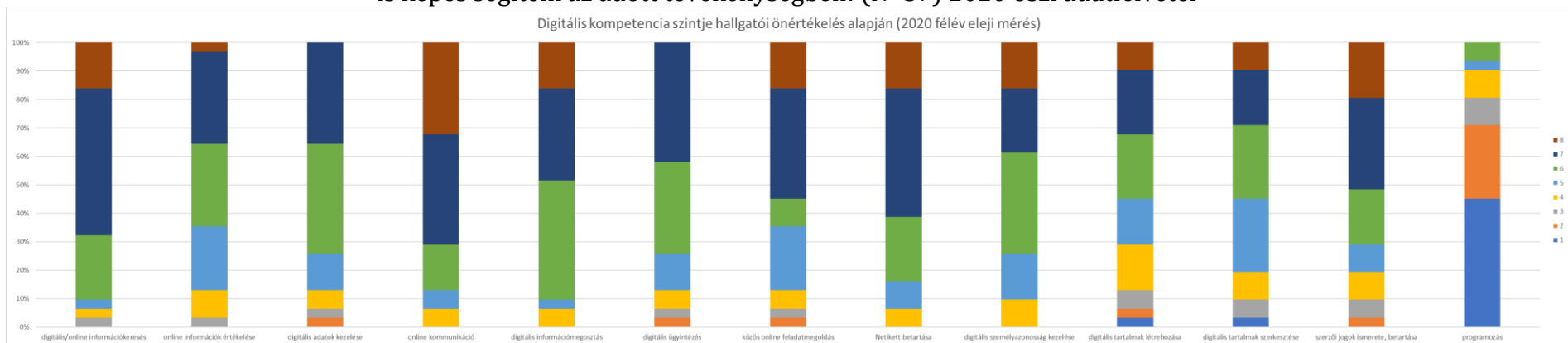
Forrás: saját szerkesztés

4. ábra: Kérjük, értékelje mennyire magabiztos az alábbi tevékenységei során! 1 - legkevésbé magabiztos, 8 teljesen magabiztos, másokat is képes segíteni az adott tevékenységben! (N=67) 2020-2021 őszi adatfelvétel



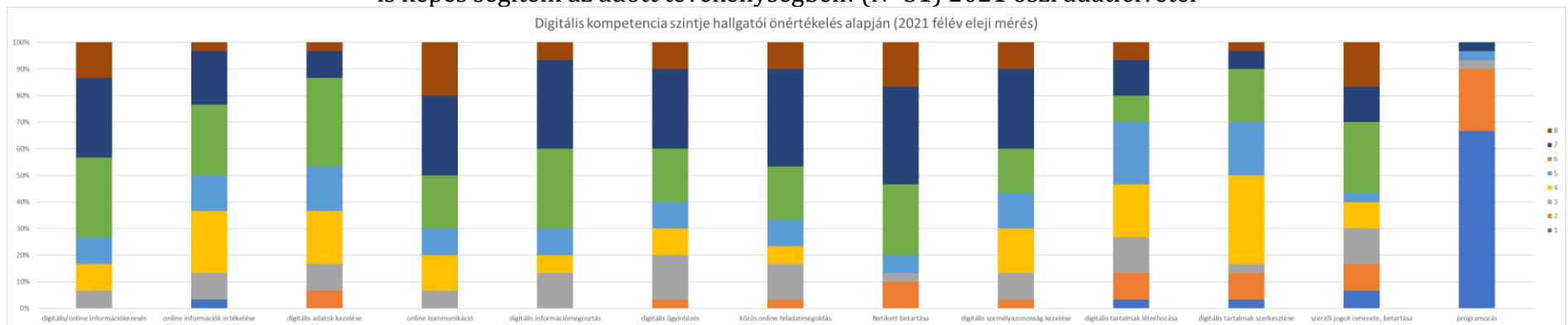
Forrás: saját szerkesztés

5. ábra: Kérjük, értékelje mennyire magabiztos az alábbi tevékenységei során! 1 - legkevésbé magabiztos, 8 teljesen magabiztos, másokat is képes segíteni az adott tevékenységben! (N=37) 2020 őszi adatfelvétel



*Forrás: saját szerkesztés*

6. ábra: Kérjük, értékelje mennyire magabiztos az alábbi tevékenységei során! 1 - legkevésbé magabiztos, 8 teljesen magabiztos, másokat is képes segíteni az adott tevékenységben! (N=31) 2021 őszi adatfelvétel



*Forrás: saját szerkesztés*

### ***Digitális kompetenciaszintet mérő tesztek eredményei***

A hallgatók a kitöltött kérdőívekben minden korábban említett kompetenciához kapcsolódóan kaptak kérdéseket. Jelen tanulmányban ezek közül szeretnék kiemelni minden kompetenciaterülethez kapcsolódóan 1-1 kompetenciát, és az ezekhez kapcsolódó eredményeket bemutatni.

- Információs és adatmenedzsment kompetenciaterület: Adatok, információk és digitális tartalmak értékelése
- Kommunikáció és együttműködés kompetenciaterület: Együttműködés digitális technológiák segítségével
- Digitális tartalmak kompetenciaterület: Szerzői jog és engedélyek

Az "Adatok, információk és digitális tartalmak értékelése" kompetenciához kapcsolódóan a hallgatóknak a félév eleji tesztben több kérdésben azon képességét vizsgáltuk, mennyire képesek meghatározni az interneten talált információk, keresési találatok alapján, hogy a kapott információ releváns-e számukra egy adott probléma megoldása során, illetve hogy mennyire hiteles egy adott keresési találat.

A teszt 2. kérdésében a keresési találatok között a hallgatóknak három különböző weboldal növényi alapú étrenddel kapcsolatos cikke közül kellett kiválasztania a relevánsat abban az esetben, ha szemináriumim dolgozathoz keresne információt. (7. ábra) A három oldal közül kettő volt releváns, a 3. opció, mint egy Researchgate felületen megosztott tanulmány, illetve 2. válaszlehetőség, amely ugyan a Facebook platform-on létező cikket mutat be, de amelynél gazdag szakirodalmi hivatkozások találhatóak, a témában hiteles szakértők által jegyezve. A hallgatók több válaszlehetőséget is megadhattak.

Az eredmények alapján a hallgatók 85,25%-a egy helyes megoldást tudott megadni, 8,2%-a egy helyes válasszal sem rendelkezett, és mindössze a hallgatók 8,2%-a tudta mind a kettő helyes választ azonosítani. A Facebook-os válaszlehetőséget nagyon kevesen jelölték meg, ez mutatja azt is, hogy a választ nem gondolták megfelelően, nem figyelték meg az adott bejegyzésnél a relevanciára és hitelességre utaló elemeket, csupán előfeltételezéseik alapján tartották ezen találatot nem relevánsnak a téma szempontjából (8. ábra).

A 2020 és 2021-es adatsort megvizsgálva látható, hogy a 2021-ben kezdő hallgatók körében mindenki legalább 1 helyes választ adott, és itt a két helyes válasz is nagyobb arányban képviseltette magát. (9. ábra)

7. ábra: Határozza meg, hogy az alábbi keresési találatok közül melyik lenne releváns az Ön számára, ha szemináriumi dolgozathoz keres információt!

1

2

3

Válassza ki az összezet, amely érvényes.

1.

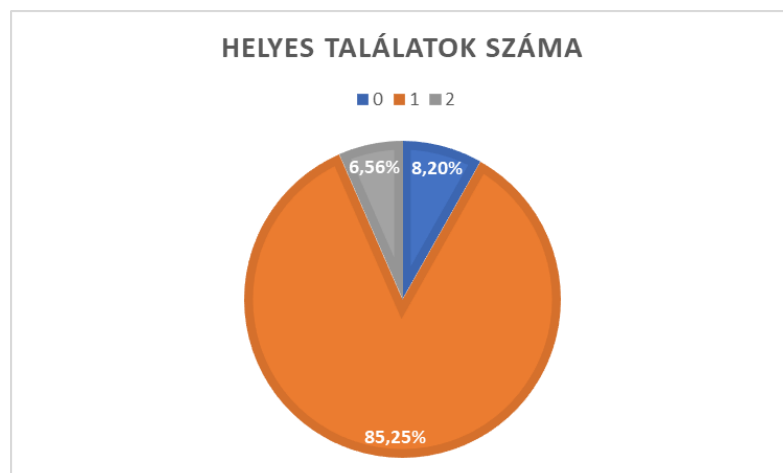
2.

3.

The image shows three search results for 'vegán étrend' (vegan diet).  
 1. Origo website article: 'Kinek jó a vegán étrend?' (Who is good for the vegan diet?) by Szende Gabriella, dated 2018.09.15. 13:22.  
 2. ResearchGate article: 'A tudományos összegzés a növényi alapú étrend kapcsán! /25 Egészségügyi Ok, Hogy Vegáná Válg Idén!/ HOGYAN GYÓGYÍTT a növényi alapú?' (The scientific summary of the plant-based diet! /25 Health reasons why you should go vegan this year!/ HOW DID THE PLANT-BASED DIET CURE?).  
 3. Journal article: 'A növényi alapú étrendről' (About the plant-based diet) from Orvosi Hetilap, November 2016, Volume 157(47), pages 1859-1865. Authors: Zoltán Szabo and Attila Erdélyi.

*Forrás: saját szerkesztés*

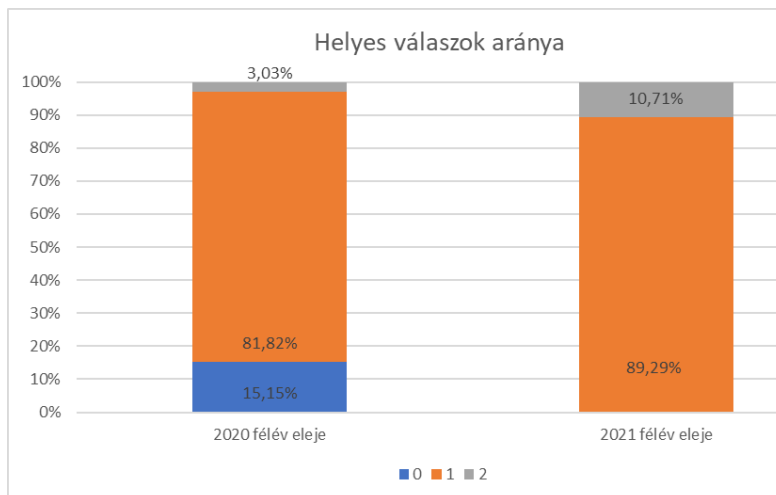
8. ábra: Határozza meg, hogy az alábbi keresési találatok közül melyik lenne releváns az Ön számára, ha szemináriumi dolgozathoz keres információt! Helyes válaszok aránya (N=61)



*Forrás: saját szerkesztés*




9. ábra: Határozza meg, hogy az alábbi keresési találatok közül melyik lenne releváns az Ön számára, ha szemináriumi dolgozathoz keres információt! Helyes válaszok aránya 2020 és 2021 őszén (N1=33, N2=28)



Forrás: saját szerkesztés

A második kérdés, mely az Adatok, információk és digitális tartalmak értékelése kompetenciához kapcsolódik a hiteles adatok felismerését vizsgálta. (10. ábra)

10 ábra: Az alábbi keresési találatok közül melyiket választaná, ha az aktuális légszennyezettséggel kapcsolatban keres hiteles információt?

<p>azonnali.hu &gt; cikk &gt; 20190305_szinte_budapest...  <a href="#">Budapesten a legjobb levegőt venni Közép-Európában? Nem ...</a>                      2019. márc. 5. - ... és a légszennyezettség állapota már sokkal rosszabb képet mutat. ... a légszennyezés az emiatt elvesztett munkaerőre vetítve, valamint az ...</p>	1
<p>www.startlap.hu &gt; kiemelt-hirek &gt; magyarorszagon-me...  <a href="#">Magyarországon még Kínánál és Indiánál is durvább a ...</a>                      2018. szept. 15. - Naponta mintegy 10 ezer európai polgár hal meg a rossz levegőminőség miatt. ... mutat összefüggést, vagyis a légszennyezettség Európában tízszer több halálhozást okoz, ... Ajánlom a Facebookon Még több hír a Startlapon.</p>	2
<p>www.youtube.com &gt; watch  <a href="#">Igazi tömeggyilkos a légszennyezés Európában - YouTube</a>                        Egy friss kutatás szerint 400 ezer korai elhalálozás történik a légszennyezettség miatt. A helyzeten a ...                      2020. szept. 6. - Feltöltötte: euronews (magyarul)</p>	3
<p>mta.hu &gt; tudomany_hirei &gt; gyors-klimavedelmi-intezke...  <a href="#">Gyors klímavédelmi intézkedések szükségesek az Európában ...</a>                      2019. jún. 4. - A klímaváltozás közvetlen és közvetett egészségügyi kockázatokkal jár: ilyen a hőség és a légszennyezés miatti elhalálozás, a nyugat-níl.</p>	4

Forrás: saját szerkesztés

A hallgatók 91,8%-a választotta a helyes, 4. megoldást. Azonban csupán 4,92% jelölte meg a harmadik választ helyesnek, ami szintén helyes, hiszen a Európai Környezetvédelmi Ügynökség szakértőjének nyilatkozatát tartalmazza a videó. Itt szintén a mélyebb, alaposabb információkezelés hiányzott a hallgatók részéről, ugyanúgy, mint a relevanciát taglaló kérdésnél.

Az "Együttműködés digitális technológiák segítségével" kompetencia méréséhez hallgatóknak a következő kérdésekre kellett választ adniuk:

- Milyen módon kommunikál csoporttársaival digitálisan, ha egy beadandó feladatot közösen kell megoldani?
- Hol tárolja a közösen használt dokumentumokat, ha csoporttársaival egy beadandó feladatot közösen kell megoldani?
- Ha közösen kell elkészítenie csoporttársaival egy beadandó feladatot hogyan oldják ezt meg digitális formában? Használ olyan szoftvert, ha igen mit, amivel egyidejűleg közösen szerkeszthető egy dokumentum?

A válaszok alapján a hallgatók jelentős hányada, 46,27%-a egyáltalán nem használ ilyen szoftvert, a digitális kollaboráció így nem tud megvalósulni körükben. Ez digitális oktatásra való átálláskor nagyon nagy hátrányt jelenthet. A hallgatók 20,9%-a emailben tartotta egymással a kapcsolatot, csupán 11,94% használja a Google Drive, Google Docs közös dokumentumtárolásra, szerkesztésre alkalmas megoldásait.

11. ábra: Dokumentumszerkesztésre, közös munkára használt szoftverek (N=67)



*Forrás: saját szerkesztés*

A Digitális tartalmak kompetenciaterületen belül nagy hangsúlyt kap a szerzői jog és engedélyek területe, amely a felsőoktatásban a különböző szakirodalmak feldolgozásakor még nagyobb fontossággal jelenik meg. Emlékeztünk, hogy a hallgatók önbevallásuk során saját kompetenciájukat e területen magasra értékelték. A tesztben nyitott végű kérdésben kérdeztünk rá két fontos szerzői joggal kapcsolatos fogalomra: a plágiumra, és a Creative Commons-ra. E mellett a hallgatók egy olyan kérdést is kaptak, mely arra kérdezett rá, hogy milyen jogi irányelveket ismernek.

A két fogalom esetén azonban a szabad szöveges megfogalmazás esetén kiderült, hogy a hallgatók nagy része nem ismeri e két fogalmat, vagy csak részlegesen ismeri azokat. (12. ábra) A 2020 és 2021-es adatsort összehasonlítva láthatjuk, hogy míg összesítésben a Creative Commons fogalmat a hallgatók 67,74%-a nem ismeri, addig ez a 2021-es adatfelvétel során a hallgatók 82,76%-ára terjedt ki. Ugyanígy, a plágium fogalmat a 2021-es adatfelvétel esetén a kitöltők 44,83%-a nem ismeri, és csupán 31,03%-uk képes a plágium fogalmát megfelelően definiálni (12. ábra)

12. ábra: Szerzői jogi fogalmak ismerete



*Forrás: saját szerkesztés*

### **Digitális kompetenciaszintet mérő feladatok eredményei**

A hallgatók digitális kompetenciájának méréséhez a kitöltött önértékelés és teszt mellett egy gyakorlati feladat megoldása is kapcsolódott. (Ehhez a feladathoz kapcsolódó eredmények jelenleg még csak a kurzust 2020-ban elvégzők részéről állnak rendelkezésre) Ezzel komplex módon igyekeztem mérni a hallgatók kompetenciáját a három vizsgált kompetenciaterületen. Bár a félév eleji feladat egy szövegszerkesztő szoftverben elkészített digitális dokumentum elemzésén alapul, a digitális szövegszerkesztés képessége mellett más digitális kompetenciák is kapcsolódnak hozzá

- Online információkeresés, értékelés, és szűrés
- Szerzői jogi engedélyek
- Digitális dokumentumok megosztása digitális technológiák segítségével

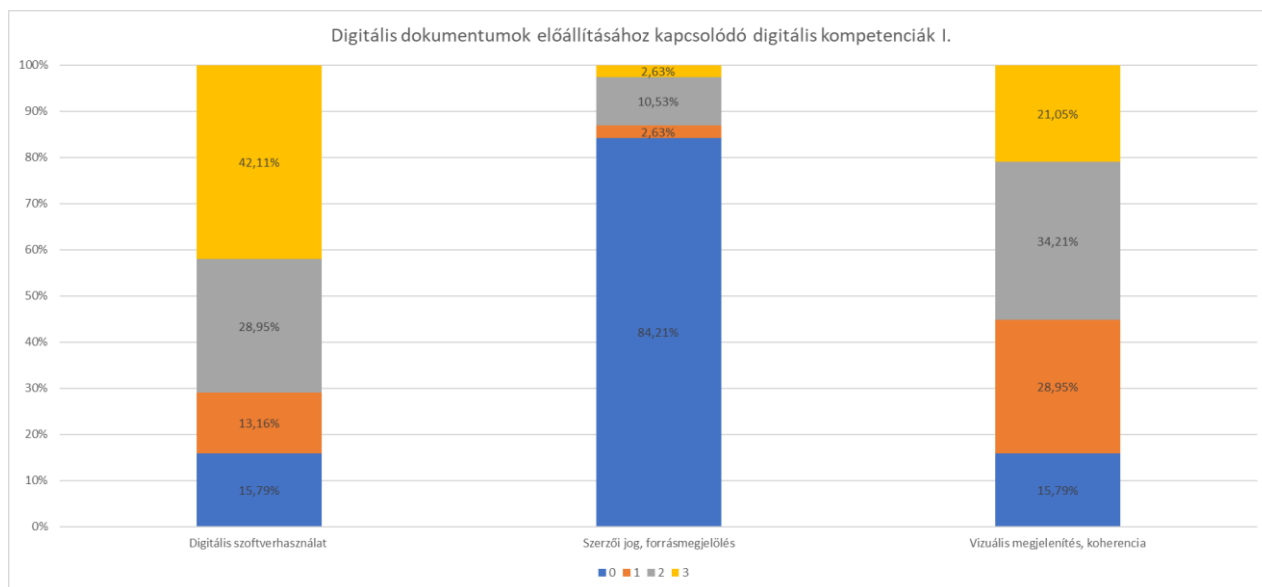
A feladatok a következő szempontok alapján kerültek értékelésre

1. Digitális szoftverhasználat
2. Szerzői jog, forrásjelölés
3. Vizuális megjelenítés, koherencia
4. Feladatmegértés
5. Forráskeresés, értékelés
6. Digitális dokumentum kezelése, megosztása

Az első három szempontot 4, a második három szempontot háromfokú skálán mértem. Az eredmények alapján (13.,14. ábra) látható, hogy a hallgatók digitális kompetenciáinak fejlesztése a saját célra való információkeresés és értékelés tekintetében jó értékeket mutat, hiszen 78,95%-uk ért el maximális pontszámot, ahogy hasonló eredményeket láthatunk a feladatmegértés és digitális dokumentumok kezelése tekintetében. A digitális szoftverhasználat és vizuális megjelenítés fejlesztési lehetőségeket rejt magában, azonban egyértelműen a szerzői jogra vonatkozó elvárás tekintetében láthatóak a legnagyobb hiányosságok. A hallgatók 84,21%-a egyáltalán nem hivatkozott a felhasznált forrásokra, képekre. Ez egybeesik a digitális kompetencia teszt során látott eredményekkel.

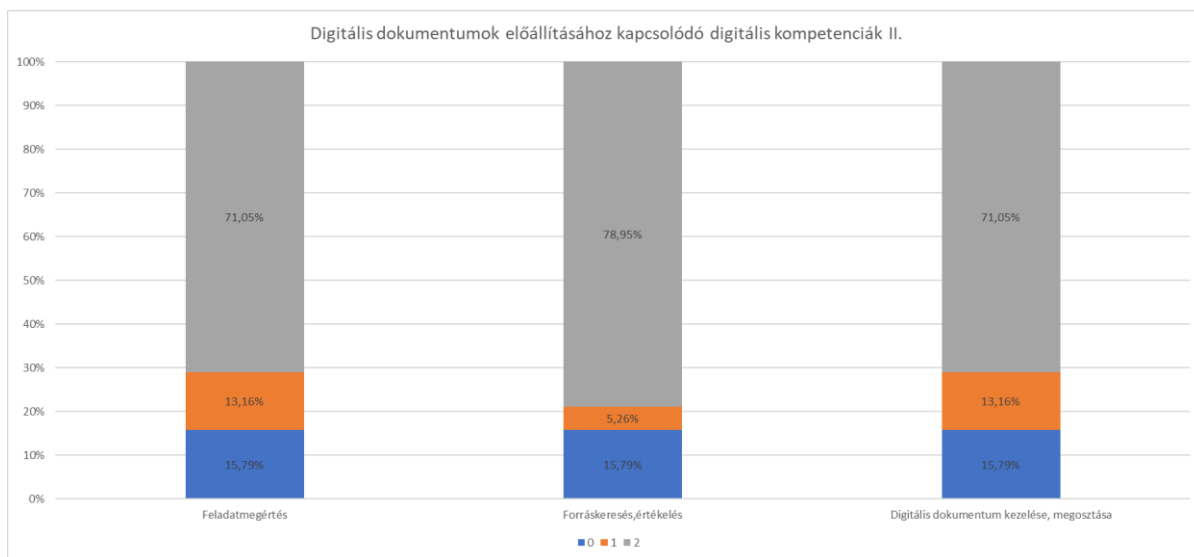
13. ábra: Digitális dokumentumok előállításához kapcsolódó kompetenciák (N=38)

Digitális szoftverhasználat; Szerzői jog, forrásjelölés; Vizuális megjelenítés, koherencia



*Forrás: saját szerkesztés*

14. ábra: Digitális dokumentumok előállításához kapcsolódó kompetenciák (N=38)  
Feladatmegértés; Forráskeresés, értékelés; Digitális dokumentumok kezelése, megosztása



Forrás: saját szerkesztés

## Digitális kompetencia változása

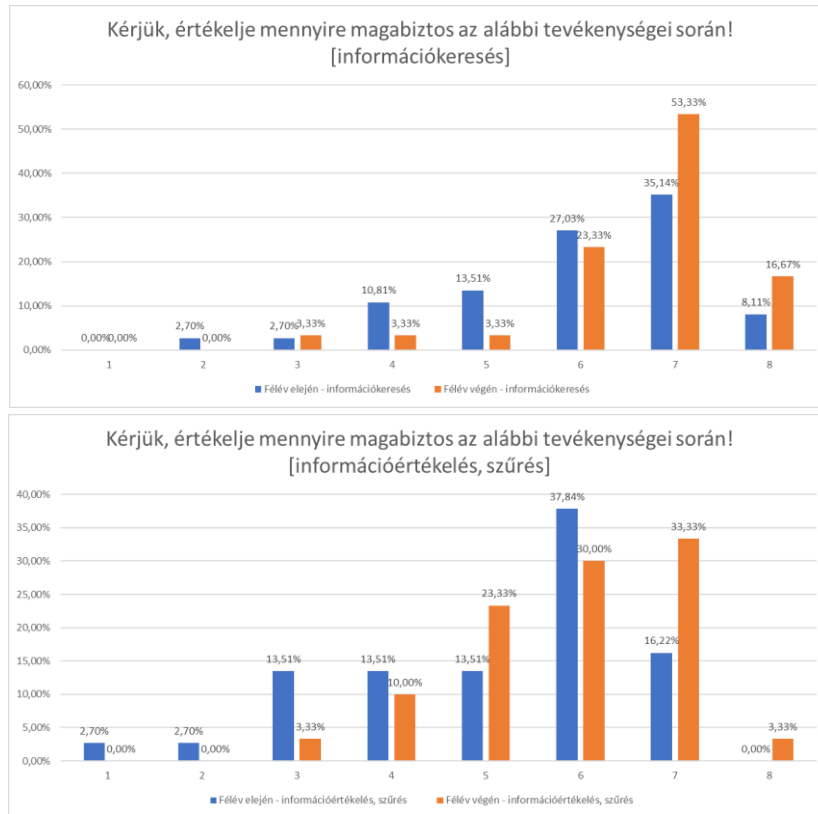
A hallgatók digitális kompetenciájának mérése két lépcsőben történt a félév végén. Egy Google kérdőív segítségével egyrészt önbevallás alapján meghatározták a hallgatók, hogy digitális kompetenciáikat milyenre értékelik, valamint ennek a kérdőívnek a keretében került sor a digitális kompetenciát vizsgáló teszt kitöltésére. (A félév végi minta 31 fő volt.) A másik lépés során egy félévzáró feladat keretében kellett a hallgatóknak saját érdeklődési körükhöz közel álló témában infografikát készíteni, melyen meg kellett jeleníteni a témában talált információkat, valamint ezeket elemezni kellett táblázatkezelő szoftverben (Az elemzések eredménye szintén helyet kellett, hogy kapjon az infografikán)

A félévzáró kérdőívben a hallgatói önbevallás adatai alapján pozitív elmozdulás tapasztalható több kompetencia esetén is. (15. ábra)

Jelentős változás látható az információkeresés kompetenciánál, ahol a hallgatók közül a két legmagasabb (7-es és 8-as) kompetenciaszintet a félév eleji 43%-hoz képest, 70% jelölte meg. Ugyanígy az információértékelés és szűrés kompetenciánál nagy mértékű növekedés tapasztalható.

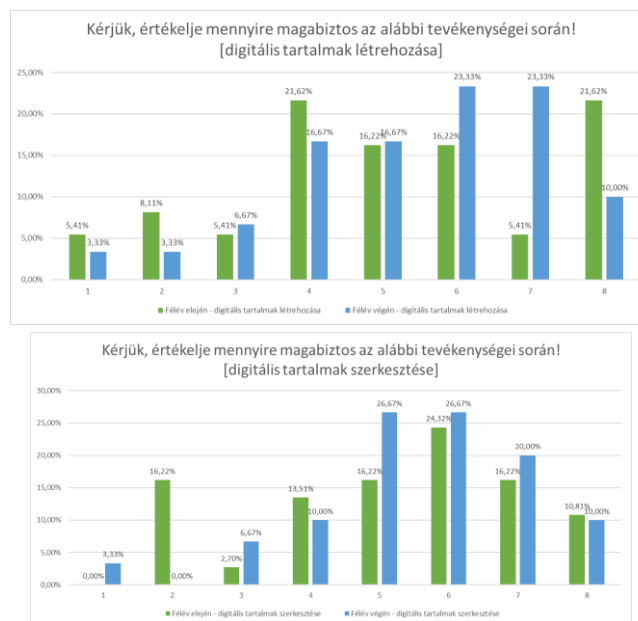
A digitális dokumentumok előállítása és szerkesztése területén is sokkal magabiztosabbnak érzik magukat a hallgatók. Jelentős mértékben megnőtt azoknak a száma, akik magas kompetenciaszinttel jellemzik magukat e két területen.

15. ábra: Információkeresés, értékelés és szűrés digitális kompetenciájának változása önbevallás alapján (N1=38, N2=31)



Forrás: saját szerkesztés

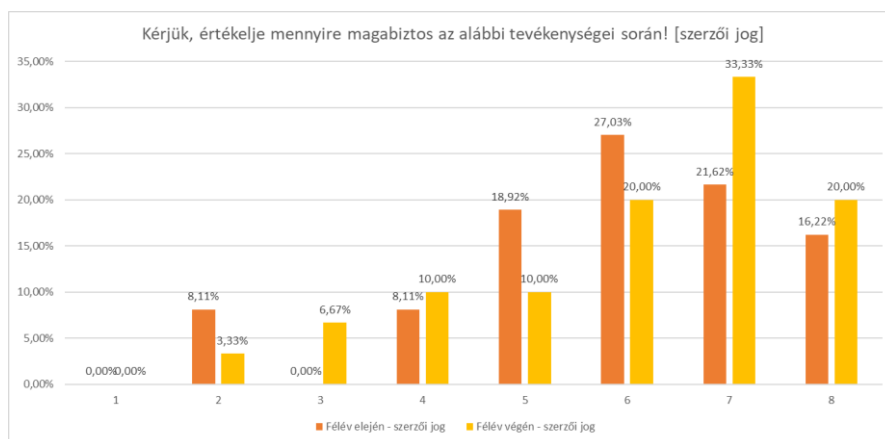
16. ábra: Digitális dokumentumok létrehozása, és szerkesztése digitális kompetenciájának változása önbevallás alapján (N1=38, N2=31)



Forrás: saját szerkesztés

A szerzői joggal kapcsolatos ismeretei a hallgatóknak a félév eleji adatok alapján a magas önértékelés ellenére hiányosságokat mutattak. Ennek tükrében érdemes vizsgálni a félév végi önértékelési adatokat. (17. ábra) Egyrészt megfigyelhető egy növekedési tendencia is, a legmagasabb értékek esetén, azonban a legalacsonyabb értékeknél összességében növekedés látható. E mögött az is okként húzódhat meg, mert a félév során megismerték milyen sokféle jogi szabályozás létezik e területen, ezért kevésbé érzi magát kompetensnek a hallgatók egy része ezen a területen.

17. ábra: Szerzői jog digitális kompetenciájának változása önbevallás alapján (N1=38, N2=31)



*Forrás: saját szerkesztés*


A félév végi digitális kompetenciaszintet mérő teszt első felében zajlott a digitális kompetenciához kapcsolódó elméleti és tesztjelleggel mérhető tudás mérése.

Az Adatok, információk és digitális tartalmak értékeléséhez kapcsolódó kompetenciákat ez alkalommal is keresési találatok elemzésével, illetve relevanciához kapcsolódó kérdés elemzésével mértük. A hallgatóknak sorrendet kellett felállítaniuk a félév eleji tesztből már ismerős találatok között hitelesség szempontjából.

A hallgatók 67,7%-a adott helyes választ a kérésre, ez pozitív elmozdulás a félév elejéhez képest, mert akkor maximális pontot csak a hallgatók 3%-a ért el a hitelességet vizsgáló kérdésnél.

## 18. ábra: Hitelesség meghatározása feladat

13. Rangsorolja az alábbi találatokat hitelességük szempontjából a legkevésbé hitelestől a leghitelesebbig! \*

<p>azonnali.hu &gt; cikk &gt; 20190305_szinte_budapesten_a_1...  <a href="#">Budapesten a legjobb levegőt venni Közép-Európában? Nem...</a>            2019. márc. 5. - ... és a <b>légszennyezettség</b> állapota már sokkal rosszabb képet mutat. ... a <b>légszennyezés</b> az emiatt elvesztett munkaerőre vetítve, valamint az ...</p>	1
<p>www.startlap.hu &gt; kiemelt-hirek &gt; magyarorszagon-me...  <a href="#">Magyarországon még Kínánál és Indiánál is durvább a ...</a>            2018. szept. 15. - Naponta mintegy 10 ezer <b>európai</b> polgár hal meg a rossz levegőminőség miatt. ... mutat összefüggést, vagyis a <b>légszennyezettség</b> Európában tízszer több halálozást okoz. ... Ajánlom a Facebookon Még több hír a <b>Startlapon</b>.</p>	2
<p>www.youtube.com &gt; watch  <a href="#">Igazi tömeggyilkos a légszennyezés Európában - YouTube</a>   Egy friss kutatás szerint 400 ezer korai elhalálozás történik a <b>légszennyezettség</b> miatt. A helyzetet a ...            2020. szept. 8. - Felöltötte: euronews (magyarul)</p>	3
<p>mta.hu &gt; tudomany_hirei &gt; gyors-klimavedelmi-intezke...  <a href="#">Gyors klímavédelmi intézkedések szükségesek az Európában ...</a>            2019. jún. 4. - A klímaváltozás közvetlen és közvetett egészségügyi kockázatokkal jár: ilyen a hőség és a <b>légszennyezés</b> miatti elhalálozás, a nyugat-níl.</p>	4

Válassza ki az összeset, amely érvényes.

- 4,3,2,1  
 2,3,1,4  
 2,1,3,4  
 1,2,3,4

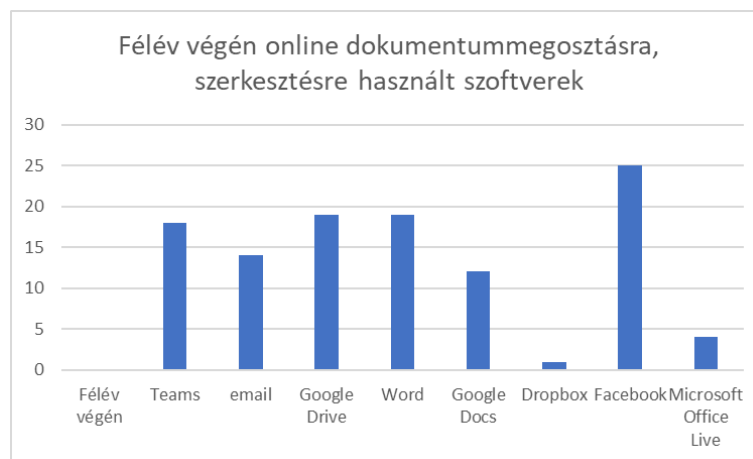
*Forrás: saját szerkesztés*

A következő kérdés során a hallgatók azt kérdést kapták a relevanciával kapcsolatban, mint félév elején. A kérdéses Facebook bejegyzést a növényi éttrenddel kapcsolatban kellett elemezniük, és megállapítaniuk mennyire releváns és hiteles forrás. A válaszok alapján látható, hogy itt, ahol mélyebb elemzésre volt szükség, a hallgatók nagyobb része tartotta a bejegyzést relevánsnak. A hallgatók 50%-a relevánsnak és hitelesnek találta a bejegyzést, alapos indokokra hivatkozva (úgy mint hivatkozások száma, Orvosi Hetilapra vonatkozó hivatkozó, szerző hitelessége, stb.), 7 hallgató tartotta azonban visszásnak, hogy a Facebook-on jelent meg a bejegyzés, és ennek ellenére sem tekintik hitelesnek a dokumentumot.

A digitális kollaborációt vizsgáló kérdés során a 19. ábrán is látható módon változtak azok a felületek, ahol a hallgatók digitálisan együttműködtek, dolgoztak. Megnőtt a Google Drive és Docs használatának aránya, és megjelent a Microsoft Office Live alkalmazása is. A Teams platformjának magasabb értéke magyarázható a félév második felében online oktatásra való átállás kapcsán a Teams használatának bevezetésével. E mellett is szembe-tűnő azonban, hogy fő kommunikációs platform a Facebook maradt, amely nem támogatja a közös dokumentumszerkesztést, csupán digitális kommunikációra és dokumentum-megosztásra tudják használni a hallgatók.



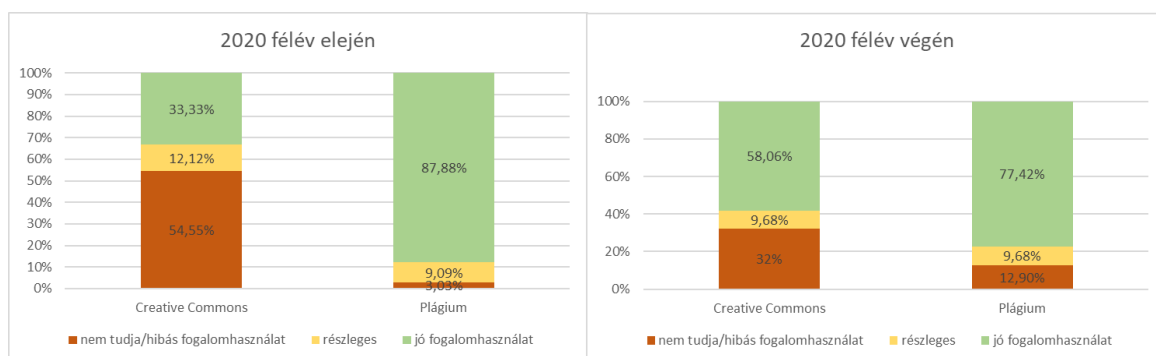
19. ábra: Digitális kollaboráció a félév végén (N=31)



*Forrás: saját szerkesztés*

A félév eleji adatokkal való összehasonlítás végett a Szerzői jog és engedélyek kompetenciája kapcsán újra ugyanazt a két fogalmat, úgymint a Creative Commons és a plágium fogalmát kérdeztük a hallgatóktól. (20. ábra)

20. ábra: Szerzői jog digitális kompetenciájának változása tesztkérdés alapján (N1=33, N2=31)

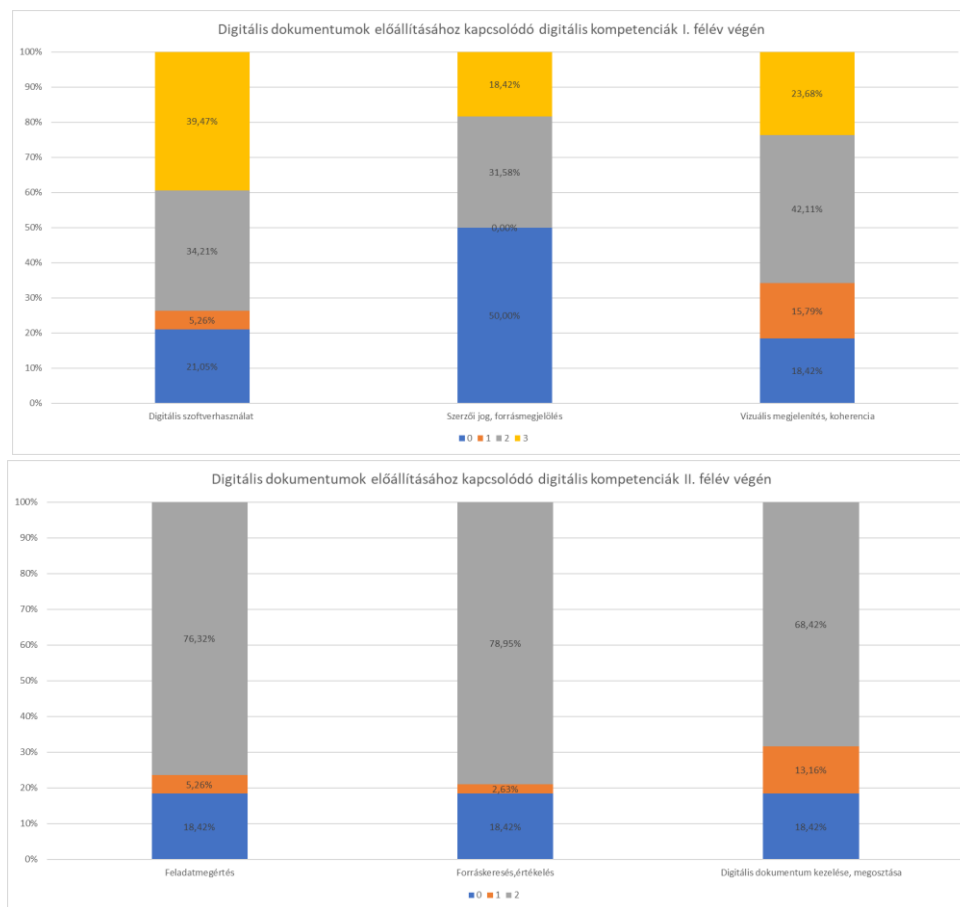


*Forrás: saját szerkesztés*

A Creative Commons esetén majdnem 25%-kal nőtt azon hallgatók száma, akik helyesen definiálták a fogalmat, azonban érdekes adat, hogy a plágium esetén csökkent a jó megoldások aránya. Az adatok mélyebb elemzése során láthatóvá vált, hogy a félév eleji kitöltéseknél több szótári definíció is megadásra került, így növelve a jó fogalomhasználathoz tartozó, fals módon bekerült kitöltések számát. A szerzői jog tekintetében emiatt fontos lesz megvizsgálni azt, hogy a félév végi feladatmegoldás során javultak-e a gyakorlati digitális kompetenciaszintek.

A félév végén második lépésben a beküldött félévzáró feladatokat elemeztük a már korábban definiált szempontok alapján. (21.ábra) Mind a digitális szoftverhasználatban, mind az információk vizuális megjelenítésében fejlődtek a hallgatók, de a legszembetűnőbb változás a szerzői jog, és elsősorban a forrásmegjelöléshez kapcsolódó kompetencia. A félév végén a hallgatók 50%-a alkalmazott forrásmegjelölést az általa készített infografikán. Ugyan ez még mindig az elvárt szint alatt van, de a félév eleji 15%-hoz képest mindenképpen előrelépésnek tekinthető.

21. ábra: Gyakorlati digitális kompetenciaszintek félév végén (N=38)



*Forrás: saját szerkesztés*

A feladatmegértés, forráskeresés és digitális dokumentumkezelés kompetenciaszintje már a félév elején is magasnak bizonyult, ezen számottevő változás a félév végén nem volt tapasztalható.

## Összegzés

A mai oktatási környezet elvárása, hogy a felsőoktatásba érkező hallgatók olyan digitális kompetenciákkal érkezzenek a felsőoktatásba, mellyel hatékonyan tudnak részt venni az online kommunikációban, ügyintézésben, esetlegesen az online oktatásban. Az elmúlt évek tapasztalatai alapján a pár évvel ezelőtt érettségizett hallgatók digitális kompetenciáiban azonban hiányosságok tapasztalhatók, mivel a Nemzeti Alaptanterv csupán 2020 eleje óta tartalmazza koherens módon a digitális kompetenciák fejlesztését a közoktatásban. Ez a hiátus az elmúlt egy évben nem csökkent, a 2021 őszi kutatási adatok nem különböznek szignifikánsan a 2020-as adatoktól, hiába voltak jelen a hallgatók digitális oktatási környezetben a pandémia miatt. Ezek miatt számos kompetencia, úgymint digitális kollaboráció, szerzői jogi ismeretek, adatok értékelése és szűrése problémába ütközik akár a felsőoktatásban is. A kutatás eredményei alapján elmondható, hogy a hallgatói önértékelési adatok alapján a félév során zajló munka, az online és blended környezetben zajló kompetenciafejlesztés hatást gyakorolt a hallgatókra, magabiztosabbnak, kompetensebbnek érzik magukat több kompetenciaterületen is. Ez nemcsak az önértékelésük

alapján mondható el, hanem a digitális kompetenciatesztek és feladatok eredményei alapján is látható, hogy elsősorban azokon a területeken, ahol nagy lemaradás volt az elvárt kompetenciaszinttől, ott nagy mértékű javulás volt látható, és a többi területen is megfigyelhető pozitív elmozdulás.

A digitális kompetencia nagyon sokrétű terület, a Digitális Kompetencia Keretrendszer által definiált 5 területen összesen 21 kompetencia található. Ez a heterogén kompetenciahalmaz lehetővé teszi, hogy bármely felsőoktatási kurzusba építsünk be ilyen típusú elemeket, legyen szó információs műveltség fejlesztéséről, közösségszervezés kapcsán digitális kollaborációról vagy akár digitális technológiák kreatív alkalmazásáról.

## Irodalomjegyzék

- 110/2012. (VI. 4.) Korm. Rendelet a Nemzeti alaptanterv kiadásáról, bevezetéséről és alkalmazásáról. (2021) <https://net.jogtar.hu/jogszabaly?docid=a1200110.kor>. Letöltés dátuma: 2021.01.11
- BattelleforKids (2019). *Frameworks & Resources*. <https://www.battelleforkids.org/networks/p21/frameworks-resources>.
- Bourgeois, A., Birch, P. & Davydovskaia, O. (2019). *Eurydice Brief. Digital Education at School in Europe*. Publications Office of the European Union [https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/sites/eurydice/files/eurydice\\_brief\\_digital\\_education\\_n.pdf](https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/sites/eurydice/files/eurydice_brief_digital_education_n.pdf)
- Calvani, A., Cartelli, A., Fini, A., & Ranieri, M. (2008). Models and instruments for assessing digital competence at school. *Journal of e-Learning Je-LKS and Knowledge Society*, 4, 183–193.
- Carretero, S., Vuorikari, R., & Punie, Y. (2019). *Digcomp 2.1 Állampolgári digitális kompetencia-keret*. Digitális Pedagógiai Módszertani Központ. [https://dpmk.hu/wp-content/uploads/2019/07/DigComp2.1\\_forditas\\_6\\_20200130.pdf](https://dpmk.hu/wp-content/uploads/2019/07/DigComp2.1_forditas_6_20200130.pdf).
- Digitális Jólét Program (n.d.). *DigKomp*. <https://digitalisjoletprogram.hu/hu/tartalom/digkomp>. Letöltés dátuma: 2019.12.18.
- Dirksen, J. (2012). *Design for how people learn*. New Riders.
- Emberi Erőforrások Minisztériuma (n.d.). *Fokozatváltás a felsőoktatásban középtávú szakpolitikai stratégia 2016. Cselekvési Terv 2016-2020*. <https://2015-2019.kormany.hu/download/b/fa/11000/EMMI%20fokozatv%C3%A1lt%C3%A1s%20fels%C5%91oktat%C3%A1s%20cselekv%C3%A9si%20terv%20Sajt%C3%B3%20%C3%A9s%20Kommunik%C3%A1ci%C3%B3s%20F%C5%91oszt%C3%A1ly%2020170627.pdf> Letöltés dátuma: 2020.04.22.
- European Education Area (n.d.). *Digital Education Action Plan*. European Commission. [https://ec.europa.eu/education/education-in-the-eu/digital-education-action-plan\\_en](https://ec.europa.eu/education/education-in-the-eu/digital-education-action-plan_en) Letöltés dátuma: 2020.04.25.
- EU Science Hub (n.d.). *DigComp*. <https://ec.europa.eu/jrc/en/digcomp>. Letöltés dátuma: 2021.01.11.
- Gilster, P. (1997). *Digital literacy*. John Wiley & Sons Inc.
- Kárpáti, A. (2013) Az informatikai kompetenciától a digitális pedagógiáig, a nemzetközi kutatások tükrében. In Dringó-Horváth I. & - N. Császi I., *Digitális tananyagok: Oktásinformatikai kompetencia a tanárképzésben* (pp. 15-32). Károli Gáspár Református Egyetem - L'Harmattan Kiadó.
- Kovácsné Koreny, Á. (2009). Digitális műveltség Európában - Az internet és az új online technológiák biztonságosabb használata. *Tudományos és Műszaki Tájékoztatás*, 56, 295-303.
- Loboda, Z. (2016) *Az Európai Unió oktatáspolitikája, az oktatás területére irányuló uniós cselekvés jellemzői. Az Európai Unió az oktatásról – stratégiai irányok és értelmezések*. Oktatókutató és Fejlesztő Intézet.
- Magyar Közlöny (2012. június 4.). 66. szám. [https://ofi.oh.gov.hu/sites/default/files/attachments/mk\\_nat\\_20121.pdf](https://ofi.oh.gov.hu/sites/default/files/attachments/mk_nat_20121.pdf)
- Tóth-Mózer, Sz., Kárpáti A. (2016). A digitális kompetencia kognitív dimenziója és összefüggésrendszere egy empirikus kutatás tükrében. *Magyar Pedagógia*, 116, 121-150.

## **Mellékletek**

### **1. számú melléklet: Digitális információkeresés és digitális kompetenciaszintmérés hallgatói önbevalláson alapuló kérdőív**

Forrás: saját szerkesztés

[https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSfTBxjk\\_KEoIMa\\_MRb8X1U7d-vjbP7qEUILap9bLh5PVC3v0A/viewform](https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSfTBxjk_KEoIMa_MRb8X1U7d-vjbP7qEUILap9bLh5PVC3v0A/viewform)

### **2. számú melléklet: Digitális információkeresés és digitális kompetenciaszintmérés félév elején kitöltött gyakorlati feladatsor**

Forrás: saját szerkesztés

<https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSdLb2ISeTIP1u9MSOySBuAA-EtyCBVF9UeDAi-nGBQtKCEKGuw/viewform>

### **3. számú melléklet: Digitális információkeresés és digitális kompetenciaszintmérés félév végén kitöltött, hallgatói önbevalláson alapuló kérdőív és gyakorlati feladatsor**

Forrás: saját szerkesztés

<https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSdslCkB6eDgqdcg7RlaL5kiy0sMuP1hr6fEqz4N66bHKCxrfg/viewform>

*Koltai Zoltán*

## *EGY IZGALMAS KIHÍVÁS SIKERES MEGOLDÁSA – ÖTÉVES A BELSŐ NYELVI KÉPZÉS A PÉCSI TUDOMÁNYEGYETEMEN*

### Absztrakt

A Pécsi Tudományegyetem nemzetköziesítési törekvéseivel összhangban, 2016 nyarától működik az a belső nyelvi program, melynek célja az oktató és nem-oktató munkakörben dolgozó kollégák nyelvi kompetenciáinak fejlesztése. A töretlenül sikeres képzésnek köszönhetően, az elmúlt öt évben közel 2500 kollégánk szerzett sikeresen oklevelet pécsi és vidéki helyszíneken, különböző nyelvekből, eltérő nyelvi szinteken induló csoportjainkban. A korábban jelenléti formában zajló oktatás 2020 tavaszán online módon került újra szervezésre, megőrizve ezzel a résztvevők körében népszerűségét és elismertségét. A képzési program egyben jó példát szolgáltat arra, hogy az egyetem különböző szervezeti egységei, kihasználva kölcsönös szinergiákat, képesek lehetnek eredményes összefogásra. Esettanulmányunk keretében kísérletet teszünk a képzési tervek szempon-trendszerre, a képzések eredményességi értékelése témakörének szakirodalmi alapjai és az általunk megismert jó gyakorlat ötvözésére, külön felhívva a figyelmet a folyamatos fejlesztési kényszerre, mely akár a felnőttképzés sajátosságaiból, az átalakuló képzési környezetből vagy a kitűzött célok módosulásából egyaránt eredeztethető.

*Kulcsszavak: nyelvi képzés; képzési terv; résztvevői elégedettség*

### **Bevezető**

A Pécsi Tudományegyetemen évek óta kiemelkedően fontos célnak tekintjük az egyetemen oktató és nem-oktató munkakörben dolgozó kollégák nyelvtudásának fejlesztését. 2016 nyarán vette kezdetét az egyetem Idegen Nyelvi Központja és a Kultúratudományi, Pedagógusképző és Vidékfejlesztési Karon (KPVK) működő Belső Képzési Központ között az az együttműködés, melynek keretében a hatékony nyelvi kompetencia-fejlesztés lehetőségét kínáljuk az érdeklődő kollégáknak. Az elmúlt öt évben közel 2500 kollégánk regisztrált nyelvi programunkra, majd szerzett sikeresen oklevelet. Jelen tanulmány alkal-mat biztosít arra, hogy bemutassuk az elmúlt öt évben folyamatosan működő programunk legfontosabb tapasztalatait, valamint köszönetet mondjunk a képzés sikeres lebonyolítá-sában közreműködő kollégáinknak.

### **Előzetes várakozásainkat meghaladó eredmények – Az első beiskolázások tapasztalatai**

Minden szervezet életében kiemelt jelentőségű cél, hogy a munkakörhöz kapcsolódó követelmények és az adott munkakört betöltők egyéni kompetenciái minél nagyobb mértékben illeszkedjenek egymáshoz. Mindez nem csak azért lényeges, mert ezáltal növelhető a munkatársak potenciális teljesítménye, hanem azért is, mert a magas szintű kompetenciák birtoklása egyben a szervezeti fejlődés zálogának is tekinthető. A képzések

célja, hogy a változó követelményekhez nélkülözhetetlen kompetenciákat folyamatosan biztosítsa a munkatársaknak, „olyan HR tevékenység, amelyben közvetve megjelenik a szervezet stratégiája, minden olyan kompetencia-fejlesztésre vonatkozó erőfeszítés, amely a szervezet tartós és eredményes működését hivatott biztosítani.” (Nemeskéri & Pataki, 2007, p. 262)

A jól végig gondolt képzési terv figyelmet fordít a szervezeti célok és az egyéni ambíciók összhangjára, valamint rögzíti a képzési célok megvalósításához leginkább illeszkedő módszereket és szükséges erőforrásokat. Karoliny és Poór (2017) alapján a képzési programok összeállítása során az alábbi öt szempontot szükséges figyelembe venni:

- célok kijelölése,
- a tartalom, tananyag meghatározása,
- szervezés (helyszín, időbeosztás),
- képzők kiválasztása,
- a program ellenőrzése.

Esetünkben a felsorolt szempontok az alábbi módon valósultak meg. Mivel a Pécsi Tudományegyetem nemzetköziesítési törekvései (célok) elválaszthatatlanok az egyetemi kollégák megfelelő nyelvtudásától, joggal számítottunk arra, hogy népszerűek lesznek angol és német nyelvi képzéseink (tartalom), melyeket 60 órás modulokban, heti 2X2 óra időbeosztást feltételezve, 15 hetes időintervallumban hirdettünk meg 2016 nyarán. Az első meghirdetés során az általunk megcélzott csoportok az alábbiak voltak:

- tanulmányi osztályok munkatársai,
- tanszéki adminisztrátorok,
- támogató funkciót ellátók, ügyintézők, referensek,
- könyvtárosok,
- egészségügyi területen dolgozók,
- portások, telefonközpontosok, ruhatári dolgozók.

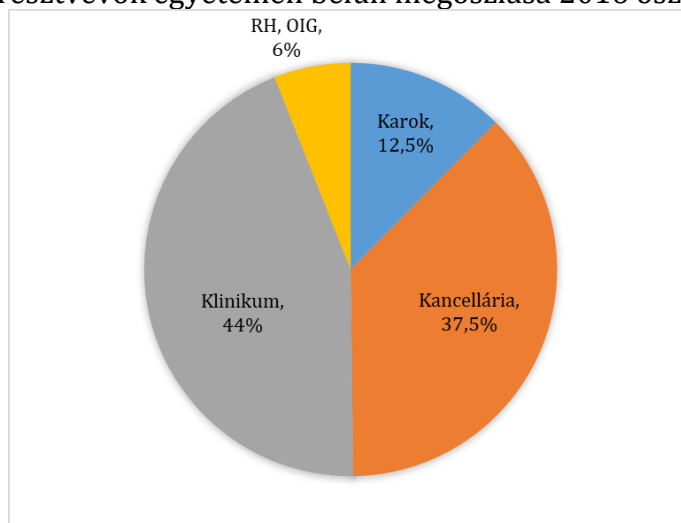
A nyelvórákat hétfőtől csütörtökig, 8-18 óra között terveztük lebonyolítani (szervezés), ezzel az órák munkaidőben és azon túl is elérhetővé váltak, annak érdekében, hogy minél jobban alkalmazkodjunk a résztvevői igényekhez. A képzés középszintig (KER B2) történt, annak lebonyolításába az Idegen Nyelvi Központ által biztosított nyelvtanárok kapcsolódtak be (képzők). A Kancellária Humánpolitikai Igazgatóságával történt megálapodásunk értelmében, amennyiben a képzés finanszírozását részben vagy egészben az érintett szervezeti egység vállalta, illetve a képzéshez munkaidő kedvezmény került biztosításra, annak feltételeként a résztvevőknek a tanfolyam végén sikeres modulzáró vizsgát kellett tenniük (ellenőrzés). Az intézményi beiskolázás mellett természetesen az önköltséges képzésre is lehetőséget biztosítottunk kollégáinknak. A képzés résztvevőinek kedvező, 370 Ft/óra költségtől tudtuk biztosítani a nyelvtanulás lehetőségét, ami magában foglalta az oktatáson kívül a szintfelméréssel, vizsgáztatással, oklevél kiállítással kapcsolatos valamennyi költséget (Koltai,2017).

A képzési szerződések elkészítéséhez minden esetben megkértük a munkáltató arra vonatkozó nyilatkozatát, hogy támogatja-e, és ha igen, milyen formában a jelentkező munkatárs képzésünkön történő részvételét. Az alábbi opciókat kínáltuk fel a döntéshozók részére:

- intézményi beiskolázás keretében a munkáltató fizeti a képzés költségét, valamint lehetővé teszi a képzés munkaidőben történő lebonyolítását, melynek feltételeként a résztvevőknek sikeres modulzáró vizsgát kell tenniük (támogatott képzés munkaidőben),
- intézményi beiskolázás keretében a munkáltató fizeti a képzés költségét, melynek feltételeként a résztvevőknek sikeres modulzáró vizsgát kell tenniük (támogatott képzés munkaidőn kívül),
- intézményi beiskolázás keretében a munkáltató lehetővé teszi a képzés munkaidőben történő lebonyolítását, melynek feltételeként a résztvevőknek sikeres modulzáró vizsgát kell tenniük (önköltséges képzés munkaidőben),
- a munkáltató sem a képzés költségét, sem munkaidő kedvezményt nem kívánja biztosítani a résztvevők számára (támogatás nélküli forma),
- egyéb támogatási forma (utóbbira példaként szolgált a képzési költség fele összegben történő munkáltató általi átvállalása vagy a képzés utólagos, sikeres modulzáró vizsgát követő támogatása).

A júliusban és augusztusban zajló kétlépcsős tájékoztató kampány során igyekeztünk az egyetem valamennyi szervezeti egységét megszólítani. A dékánok, kancellári és klinikai igazgatók, rektori hivatali vezetők mellett a humánpolitikai referensekhez is eljuttattuk tájékoztató levelünket, ezzel is elősegítve a minél szélesebb körű információáramlást. A rektori és kancellári vezetés támogató hozzáállásának, a Humánpolitikai Igazgatóság kooperatív együttműködésének és a széleskörű tájékoztatásnak köszönhetően, előzetes várakozásainkat messze meghaladóan, több mint 450 fő jelezte felénk érdeklődését, nagyobb részben az angolt, kisebb létszámban a németet megjelölve választott nyelvként.

1. ábra: A résztvevők egyetemen belüli megoszlása 2016 őszen (N=380)



RH: Rektori Hivatal, OIG: Oktatási Igazgatóság

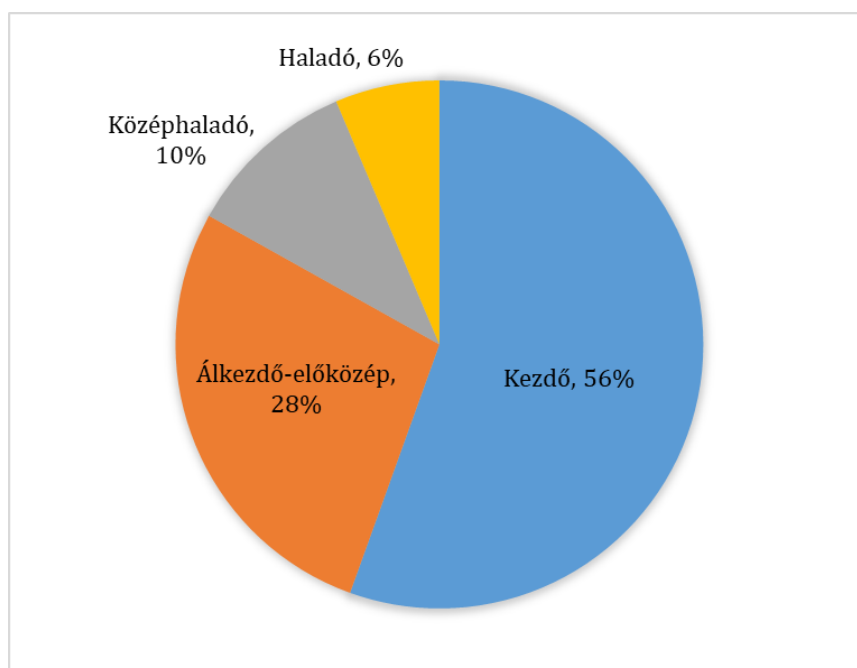
Forrás: PTE KPVK Belső Képzési Központ alapján saját szerkesztés

Ahogy az 1. ábrán látható, a végleges résztvevők két olyan területről érkeztek legnagyobb számban (Klinikum, Kancellária), melyek irányába az egyetem korábban kevésbé nyitott képzési kínálatával. Fontos szempontnak tekintettük, hogy belső nyelvi képzésünk által az egyetem valódi tanuló szervezetként működve a munkatársak minél szélesebb körére terjessze ki a felnőttkori tanulás lehetőségét, ezzel is elismerve a humán erőforrások alapvető fontosságát és a változó környezeti viszonyokhoz történő proaktív alkalmazkodás nélkülözhetetlenségét (Szirmai & Klein, 2009).

Szeptember első hetében minden nap tájékoztatókat tartottunk a regisztrált érdeklődők részére, amit egy póttájékoztatóval zártunk le. A részben délelőttre, részben munkaidő utánra szervezett fórumok célja a fizetési feltételek pontosítása, az egyéni résztvevői igények tisztázása, valamint a nem kezdő csoportokba jelentkezők számára az akkor még papíralapú, személyes jelenléttel megvalósuló nyelvi szintfelmérés lebonyolítása volt. Szintén a tájékoztatók keretében írták alá a kollégák azokat a képzési szerződéseket, melyekkel megerősítették felénk nyelvtanulási szándékuk komolyságát. Ez utóbbi dokumentumok képezték későbbi csoportképzéseink alapját.

Természetesen nem mindenki vett részt e tájékoztatókon, vagy egyszerűen a mi koncepciónk nem felelt meg az érdeklődő kollégák előzetes várakozásainak, így a nyelvi szintfelmérők feldolgozását követően közel 400 főre készítettük el csoportbeosztási tervünket. A csoportok kialakítása során elsődleges szempontunk a meglévő nyelvtudás volt, törekedve arra, hogy minél egységesebb legyen az egy csoportban tanulók tudásszintje. Képzésünk hiánypótló jellegét a jelentkezők tudásszintjének kezdeti megoszlása is jól tükrözte (2. ábra). A regisztrált munkatársak több mint fele kezdő csoportban kezdte meg tanulmányait, míg a második legszámasabb csoportot az álkezdő és előközép-haladó szintre besorolt kollégák alkották.

2. ábra: A résztvevők tudásszint szerinti megoszlása 2016 őszén (N=380)



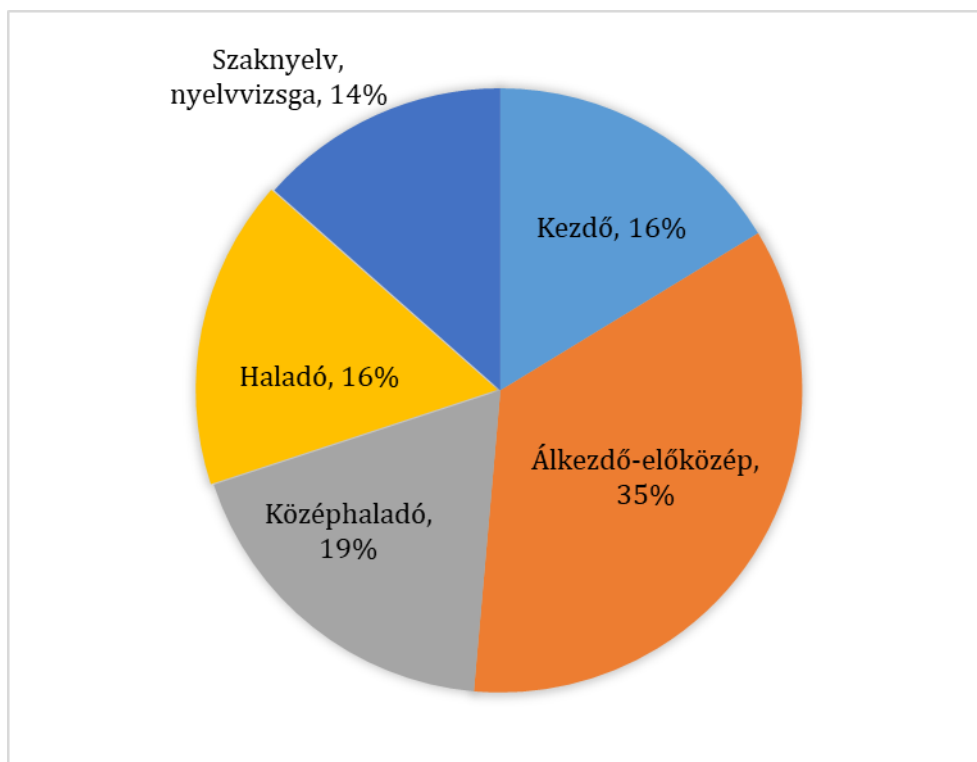
*Forrás: PTE KPVK Belső Képzési Központ alapján saját szerkesztés*



Egyik legfontosabb eredeti célkitűzésünk, miszerint több szemeszteren keresztül, folytatólagos részvétel mellett valósuljon meg nyelvi programunk, később sikeresen teljesült. Ezt mutatja, hogy míg az első szemeszterben a kezdő (56%), a második csoportképzéskor már az álkezdő – előközép-haladó szinten tanulók száma volt a legszámosabb (43%). A harmadik szemeszterben utóbbival megegyező számú középhaladó csoportot indítottunk (32%). A kedvező tendencia a további félévek során is folytatódott (3. ábra), melynek eredményeként 2021-re a különböző tudásszinteken közel azonos létszámban (kezdő: 26%, álkezdő - előközép-haladó: 29%, középhaladó: 22%, haladó – szaknyelv – nyelvvizsgára felkészítő: 23%) tanultak résztvevőink (4. ábra).

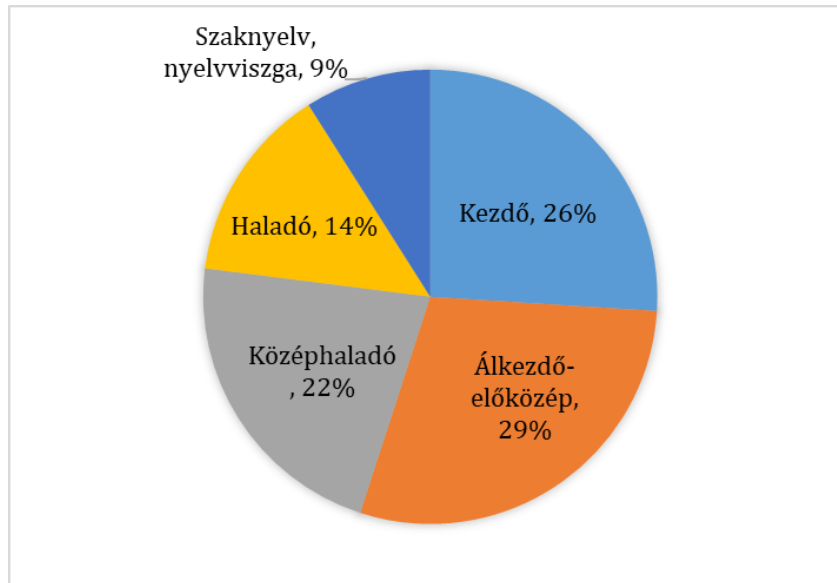
Az aktuális nyelvismeret mellett figyelembe vettük a résztvevők munkavégzésének helyét, valamint azt, hogy a tanfolyam munkaidőben vagy azon túl valósulhat meg. A rendelkezésre álló információink alapján minden érdeklődőnek megküldtük a számára javasolt csoportot, egyben azt az egyéb csoportot is, ami alternatívaként állt rendelkezésére, biztosítva ezzel az esetleges változtatás lehetőségét. Mindez ugyan rugalmas hozzáállást biztosított a résztvevők földrajzi és időbeli preferenciáihoz, ellenben a csoportok közötti átjárás az általunk korábban tervezett 10-15 fő közötti létszámoktól való lefelé és felfelé történő eltérést is eredményezett. A nagyobb létszámú csoportokat személyesen is felkerestük, hogy felhívjuk a résztvevők figyelmét az egyéb időpontokra és helyszínekre, valamint csoportbontásra is sor került. A hozzánk beérkező kérések alapján végül a csoportok hétfőtől csütörtökig kerültek beosztásra, részben reggeli, részben koradélutáni, részben munkavégzést követő kezdési időpontokkal.

3. ábra: A résztvevők tudásszint szerinti megoszlása a 2018-2019-es tanévben (N=356)



*Forrás: PTE KPVK Belső Képzési Központ alapján saját szerkesztés*

4. ábra: A résztvevők tudásszint szerinti megoszlása 2016-2021 között (N=2456)

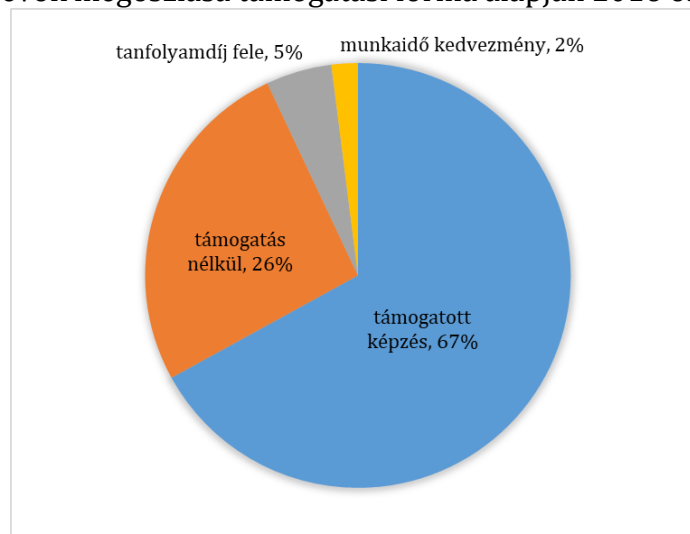


*Forrás: PTE KPVK Belső Képzési Központ alapján saját szerkesztés*

A szeptember végén megkezdett képzések összesen 31 csoportban, a város 10 különböző helyén, 5 nyelvi szinten zajlottak. Mindenkor helyszínként az egyetem azon intézményét javasoltuk, ahonnan a résztvevők többsége kikerült, heterogén csoportok esetében az egyetem Ifjúság úti és Szántó Kovács János utcai épületét részesítettük előnyben, ahol nagyobb számban biztosítottak részünkre tantermeket.

Ahogy az a 5. ábrán látható, a résztvevők többsége támogatott formában kapcsolódott be a képzésbe, de azok számaránya sem volt elhanyagolható (a résztvevők 26%-a), akik önköltséges formában és munkaidőn túl csatlakoztak a programhoz. Utóbbi, támogatás nélkül tanuló kollégák aránya ugyan valamelyest csökkent a következő években, ezzel szemben jelentősen nőtt azok száma, akik legalább munkaidőkedvezményt igénybe tudtak venni a képzés során.

5. ábra: A résztvevők megoszlása támogatási forma alapján 2016 őszén (N=380)



*Forrás: PTE KPVK Belső Képzési Központ alapján saját szerkesztés*

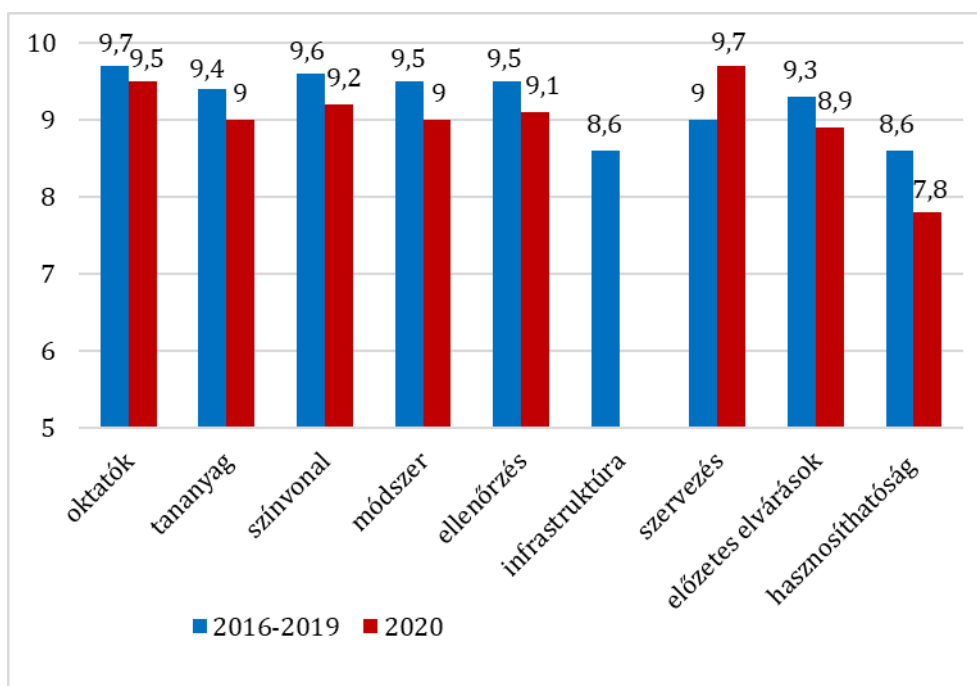
Elfogadva a tényt, hogy a képzési tevékenység akkor hatékony, amennyiben igazodik a szervezet stratégiai céljaihoz, tervezett és értékelt folyamat, valamint az érintettekkel való folyamatos egyeztetésen alapul, végig kiemelt figyelmet fordítottunk a résztvevői visszacsatolásokra. A képzés eredményességi értékelésének öt lehetséges szintje közül (1. résztvevői elégedettség, 2. az elsajátított ismeretek értékelése, 3. a munkafeladat megoldásának értékelése, 4. a szervezeti eredményekre gyakorolt hatás, 5. a befektetés pénzületi hozamának becslése) az első és a második szint értékelésére fordítottunk figyelmet (Nemeskéri & Pataki, 2007). Előbbihez a tanfolyam végén kitöltésre kerülő kérdőívünk, utóbbihoz a képzést lezáró vizsga biztosított megfelelő információt számunkra. Természetesen nem hagytuk figyelmen kívül azt sem, hogy a képzés sikere nem csak a program kialakításán és lebonyolításán múlik, de legalább ennyire meghatározók a résztvevők személyes tulajdonságai, valamint a munkahelyi környezet is (Karoliny & Poór, 2017).

Az alábbi kérdéseket tettük fel a résztvevőknek:

- Mennyire elégedett az elvégzett képzés oktatójával?
- Mennyire elégedett a képzés során használt tananyaggal?
- Mennyire elégedett a képzés színvonalával?
- Mennyire elégedett a képzésen alkalmazott módszerekkel?
- Mennyire feleltek meg elvárásainak a tudása ellenőrzésére alkalmazott módszerek?
- Mennyire elégedett az infrastrukturális adottságokkal (2020-tól a távoktatási formával)?
- Mennyire elégedett a képzés megszervezésével?
- Mennyire felelt meg elvárásainak a képzés összességében?
- Mennyire tudja hasznosítani a képzésen tanultakat a napi kapcsolattartás során?

Az első szemeszter végén a képzésben érintettek 65%-a töltötte ki elégedettségi kérdőívünket. Az 1-10 pont közötti skálán kimondottan magas, 9,2 pontot kapott képzésünk. Ezen belül az oktatók 9,6-os, a tananyag 9,2-es, a szervezés 9-es pontértéket ért el, de az infrastrukturális adottságokra (8,4) és a tanultak hasznosíthatóságára (8,3) adott értékek is kiválóknak voltak mondhatók. A képzési program tartósan magas minőségét jelzi, hogy kezdeti értékeink az évek során tovább javultak. Az oktatók 9,9-re, a képzési színvonal 9,8-ra vagy a résztvevői elvárásoknak megfelelés 9,5-re értékelése, előzetes elképzeléseinket is meghaladta. Tény, hogy az online félévek során az elégedettségi értékek egy kivétellel (szervezés: 9,7) kismértékű csökkenést jeleztek (6. ábra). A tanultak hasznosíthatóságára adott érték (7,8) viszont ekkor is jónak mondható annak tükrében, hogy az ekkor már szintén választható „kis nyelvek” (francia, horvát, kínai, spanyol) hasznosíthatósága (7,1) lefelé torzítja az átlagértéket.

6. ábra: Részvevői elégedettség (2016-2019, 2020)



*Forrás: PTE KPVK Belső Képzési Központ alapján saját szerkesztés*

### Folyamatos fejlesztési törekvések a változó környezet tükrében

Képzésünk megvalósítása során folyamatosan kiemelt figyelmet fordítottunk a felnőttképzés sajátosságaira (Nemeskéri & Pataki, 2007), így:

- felnőttképzésre csak erre felkészült képzők alkalmasak (ezért döntöttünk úgy, hogy az Idegen Nyelvi Központ és a Konfuciusz Intézet által delegált, tapasztalt nyelvtanárokat vonjuk be programunkba),
- fontos a motiváció megerősítése, a résztvevők folyamatosan győződjenek meg a képzés hasznosságáról (a képzés tartalmi követelményeit úgy állítottuk össze, hogy az minél inkább illeszkedjen a kollégák napi munkavégzéséhez),
- a felnőttek megalapozottabb önértékeléssel rendelkeznek, ezért abban kell támogatást kapniuk, amiben valóban fejlődniük szükséges (ezt a célt szolgálta a többfokozatú képzési szint kijelölése, majd ezt követően a programkínálat angol szaknyelvvizsgálóval, új nyelvekkel és nyelvvizsgálóra felkészítő képzési elemmel gazdagítása),
- időkorlátok és terhelhetőség figyelembevétele (a munkatársak napi időbeosztásához és munkahelyük földrajzi elhelyezkedéséhez legjobban illeszkedő csoportbeosztás készítése),
- igény a visszajelzésre a képzés során (ez részben a munkáltatói támogatás előfeltételeként meghatározott záróvizsgálóval, részben a résztvevői elégedettséget kutató saját kérdőívünkkel valósult meg).

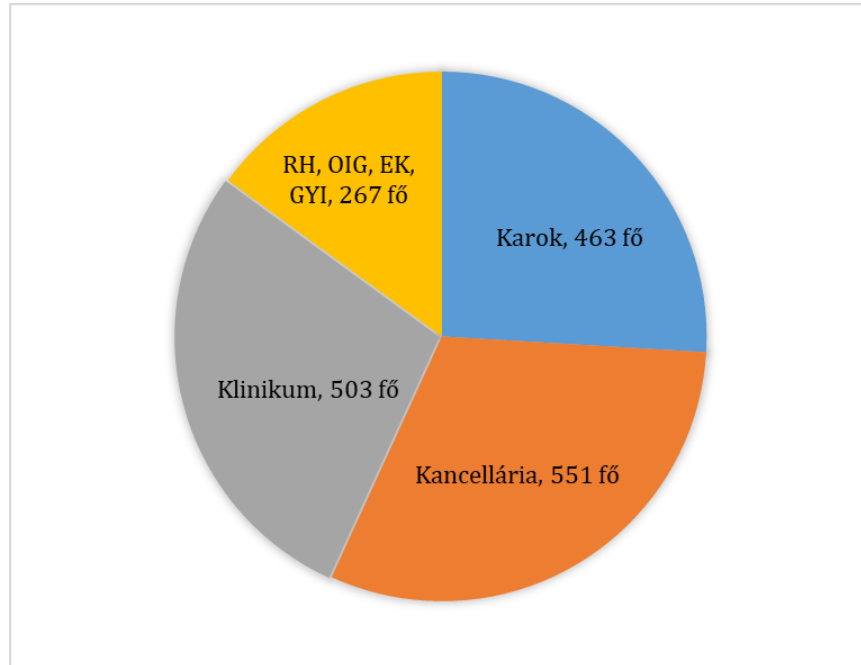
Természetesen az első évtől kezdve láttunk lehetőségeket programunk fejlesztésére. Többek között terveztük a felnőttképzési és tanulmányi szerződés egybevonását és annak személyes aláíratását már a tájékoztató megbeszéléseken, a csoportbeosztás elkészítését

a tájékoztatók időpontjára, helyszín és időpont megjelölésével (ezzel is biztosítva az azonnali, személyes döntéshozatal lehetőségét), a képzések időpontjának szemeszterkezddéssel történő szinkronizálását, megkönnyítendő az elegendő számú terem biztosítását a szükséges helyszíneken vagy éppen a fizetési határidők pontosabb betartatását, az ezzel kapcsolatos kommunikáció hatékonyabbá tételét. Ha nem is valósult meg valamennyi eredeti fejlesztési elképzelésünk, szinte minden szemeszterben sikerült megújulnunk, tovább javítva ezzel programunk eredményességét:

- A program második félévétől már oktató kollégáink számára is megnyitottuk a részvételi lehetőséget, melynek köszönhetően a Rektori Hivatal, az Oktatási Igazgatóság és az Egyetemi Könyvtár munkatársai mellett, egyre nagyobb arányban sikerült megszólíttatnunk a karokat, valamint a gyakorló intézmények munkatársait is (7. ábra).
- A képzés kezdetben középszintig (KER B2) történt, később ún. szaknyelvi, valamint alap-, közép- és felsőfokú ECL nyelvvizsgára felkészítő képzéssel bővítettük kínálatunkat. A szaknyelvi képzésben kiemelt hangsúlyt helyeztünk a szóbeli (tárgyalástechnika, konfliktuskezelés) és írásbeli kommunikációra (hatékony email kommunikáció, nemzetközi – kultúrák közötti – kommunikáció), valamint a prezentációs készségek fejlesztésére. Ezekben a csoportokban a már legalább középszintű nyelvtudással rendelkező kollégáknak biztosítjuk a nyelvi továbbképzés lehetőségét.
- Előremutató lépésként a 10 különböző pécsi helyszín mellett a második évtől új helyszínként Szekszárdon, később Szombathelyen is elindult programunk, így a munkavégzés földrajzi helyétől függetlenül, az egyetemi kollégák még szélesebb körének tettük lehetővé a nyelvi ismeretgyarapítást.
- Szintén már a program második évétől mind a jelentkezések, mind a nyelvi szintfelmérők online formában kerültek megszervezésre, jelentősen növelve ezzel adminisztrációs feladataink hatékonyságát.
- A résztvevői visszajelzések alapján, miszerint az őszi szemeszter a karácsonyi időszakkal, a tavaszi szemeszter a nyári szabadságolásokkal került részleges átfedésbe, nyelvi képzéseinket 50 órás modulokra alakítottuk át, ezzel is csökkentve a program utolsó heteiben megnövekedett hiányzásokat.
- A harmadik évtől újabb nyelvekkel gazdagítottuk a képzési választékot, első ütemben a horvát és a spanyol nyelvet (8. ábra), második lépésben a franciát, olaszt és kínait beemelve a kínálatba. A kínai nyelv esetében az Egészségtudományi Kar Konfuciusz Intézete biztosítja a nyelvtanárokat, közvetítő nyelvként az angolt használva.
- Tájékoztató kampányunkban az évek során áttértünk a kollégákhoz közvetlenül eljutó online hírlevél megküldésére, ezzel is elősegítve a célcsoport minél eredményesebb megszólítását. A beiskolázási időszakban minden egyetemi munkatárshoz eljuttatjuk figyelemfelhívó levelünket, melynek részét képezi a rektori és kancellári vezetés támogató nyilatkozata.
- Az évek során kialakításra került arra vonatkozó fizetési javaslatunk, hogy a programot félbehagyó kollégák kedvezményes költségtérítést tudnak igénybe venni, vagy a befizetett összeg fejében akár egy későbbi szemeszterben pótolhatják tanulmányaikat.

- Az egyes szemeszterek végén, a szervezésben érintett szervezeti egységvezetők képviselőiben oklevélátadó ünnepségeket tartottunk, ahol személyesen köszöntöttük a program sikeres résztvevőit.

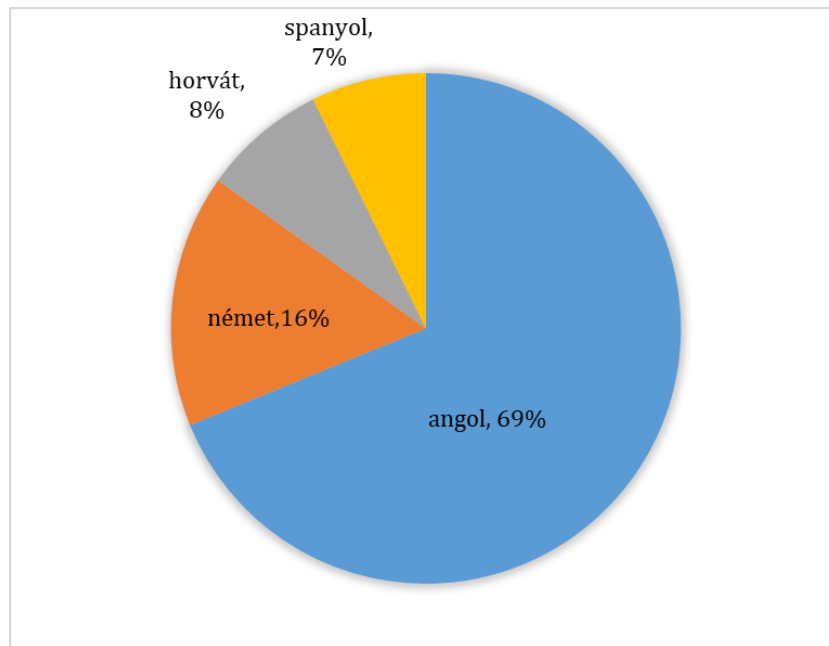
7. ábra: A résztvevők egyetemen belüli megoszlása 2016 és 2019 között (N=1784)



*RH: Rektori Hivatal, OIG: Oktatási Igazgatóság, EK: Egyetemi Könyvtár, GYI: gyakorló intézmények*  
*Forrás: PTE KPVK Belső Képzési Központ alapján saját szerkesztés*

A 2020-as év bennünket is új kihívások elé állított azzal, hogy a korábban jelenléti formában zajló oktatást online módon kellett újra szerveznünk, ami közös megoldást igényelt valamennyi érintett bevonásával. A PTE Operatív Stábjának 2020 tavaszán meghozott, online oktatásra történő átállással kapcsolatos intézkedéseivel döntési helyzetbe kerültünk programunk folytatását illetően. Amellett, hogy biztosítanunk kellett az oktatók és résztvevők azonnali online hozzáférését, ezzel kapcsolatos felkészítésüket, megtapasztaltuk a programközi átállás személyes akadályait is. A jelenléti oktatást megkezdő kollégák egy része ugyanis egyéni élethelyzetének megváltozása, mások korlátozott digitális kompetenciáik vagy hiányos informatikai eszköz ellátottságuk okán jelezték felénk az online folytatás nehézségeit. Utóbbi kapcsán szembesültünk az egyéni szinten jelentősen differenciált digitális háttérfeltételekkel, melyek életkori, iskolai végzettségből vagy munkaerő-piaci pozícióból eredő magyarázatokkal egyaránt kapcsolatosak lehetnek (Juhász, 2020; Cseh, Egervári, Horváth & Pankász, 2017).

8. ábra: A tanult nyelvek megoszlása a 2018-2019-es tanévben (N=356)



*Forrás: PTE KPVK Belső Képzési Központ alapján saját szerkesztés*

Az oktatók, a résztvevők és a program iránti lojalitásból végül azt a döntést hoztuk, hogy újra szervezzük a már megkezdett képzést. Mivel a megelőző félévek során a jelentkezések és a nyelvi szintfelmérők már online formában zajlottak, így az átállás nem ért bennünket teljesen váratlanul. Valamennyi érintett számára biztosítottuk a szakmai felkészítést és a szükséges online csatornát (Microsoft Teams program), telefonon tájékoztattuk a mintegy 10 százaléknyi visszalépő kollégát az időarányos költségtérítés lehetőségéről. Meghozott döntésünk helyességét utólag igazolja, hogy arra a kérdésre, miszerint a résztvevők mennyire voltak elégedettek a távoktatási formával, az 1-10 pont közötti skálán 8-as osztályzat született, a képzés megszervezésére pedig minden korábbinál magasabb értéket adtak kollégáink. Bár vannak elvitathatatlan szervezési előnyei a digitális formának, és jelentkezőink 88%-a nyilatkozott úgy, hogy akkor is vállalja a képzést, ha az online formában kerül megvalósításra, tapasztalataink szerint a kollégák nyelv tanulási szokásai inkább a jelenléti oktatásnak kedveznek, ezért mi is elköteleztünk vagyunk a mielőbbi, személyes jelenléttel zajló folytatás mellett.

### **Összegzés és köszönet**

Az elmúlt öt év során több, mint 240 csoportban, 10 különböző pécsi és 2 vidéki helyszínen, 7 különböző nyelvből, 6 nyelvi szinten, a résztvevők egyértelmű megelégedettsége mellett zajlott programunk. Természetesen mindez elképzelhetetlen lett volna a képzés iránt elkötelezett csapatunk nélkül. Ezúton szeretnék köszönetet mondani Schmieder Réka oktatásszervező „mindenesünknek” (KPVK Belső Képzési Központ), Dr. Huszti Judit igazgatónőnek, Benkő Ágnes és Felcser Johanna nyelvi koordinátoroknak, Borbás Kinga gazdasági ügyintézőnek (Idegen Nyelvi Központ) és Dr. Papp Ildikó igazgató asszonynak (Humánpolitikai Igazgatóság), akik amellet, hogy a kezdetektől hittek a program sikerében, egyben pozitív példát mutattak arra, hogy az egyetem különböző szervezeti egységei,

kihasználva a kölcsönös szinergiákat, képesek lehetnek az eredményes összefogásra egy értékesnek gondolt, közös cél elérése érdekében.

### **Irodalomjegyzék**

Cseh, J., Egervári, D., Horváth, J. & Pankász, B. (2017). A 21. század digitális munkaerő-piaci kihívásai. *Tudásmenedzsment*, 18(1), 103–110.

Juhász, T. (2020). Digitális kompetencia a mindennapjainkban. *Új munkaügyi szemle*, (1)3., 44–53.

Karoliny, M. & Poór, J. (2017). *Emberi erőforrás menedzsment kézikönyv. Rendszerek és alkalmazások*. Wolters Kluwer.

Koltai, Z. (2017). Belső nyelvi képzés a Pécsi Tudományegyetemen. Az első év tapasztalatai (2016-2017). *Tudásmenedzsment*, 18 (2). 65–70.

Nemeskéri, Gy. & Pataki Cs. (2007). *A HR gyakorlata*. Ergofit Kft.

Szirmai, P. & Klein, S. (2009). *Üzleti tervezés – Üzleti gondolkodás. Induló vállalkozások tervezése*. Edge 2000 Kiadó.



*Csorba-Simon Eszter*

## *ÖNISMERETI MUNKA A FALAK MÖGÖTT – AZ IRODALOM SZEREPE ZÁRT INTÉZMÉNYBEN*

---

### Absztrakt

Az irodalomterápia börtönprogramokba való beemelése azon a felismerésen alapul, hogy a társadalmi kurdarcok elkerülésében kulcstényező lehet. Minden szocioterápiás és művészetterápiás foglalkozás a résztvevők „érzékenyítését” tűzi ki célul, annak reményében, hogy sikerül javítani azokon a részben vagy teljesen hiányzó készségeken és képességeken, amelyek a résztvevőknek a társadalom számára elfogadható formában gyakorolt életviteléhez és egy egészséges személyiséghez szükségesek. Jelen tanulmány alapját az a személyes és szakmai tapasztalat képezi, amelyet irodalomterápiás foglalkozásaim keretében szereztem a pécsi Büntetés-végrehajtási Intézetben a fogvatartottakkal 2012 és 2020 között. Ha a résztvevők megtanulják differenciáltan szemlélni az őket körülvevő problémákat, lehetőségeket, akkor a percepciók, kognitív és szociális készségeikben is változás megy végbe. Ebben a változási folyamatban segíthetnek a csoportos foglalkozások. Az irodalomterápia olyan multidiszciplináris interaktív tevékenységi forma, melynek kapcsolódása van a recepcióesztetikával és a hermeneutikával, tehát az olvasás olvasóra való hatása a fontos, nem az irodalmi mű értelmezése. Meggyőződésem, hogy az irodalomterápiának egyre nagyobb szerepe van az oktatásban és a társadalmi nevelésben. A vizsgált intézetekben a család fogalma más jelentést kap, máshogy képződik le a résztvevők tapasztalataiban, mint a társadalmi normákban.

---

*Kulcsszavak: irodalomterápia; börtön; fiatalkorúak*

### **Mi is az az irodalomterápia?**

A biblioterápia kifejezés magában foglalja az olvasást mint élményt, irányított olvasást, beszélgetést irodalmi szövegekről, könyvekről, történet- és szövegalkotást, valamilyen könyvhöz vagy íráshoz kötődő élmény kapcsán. Munkám során azt tapasztaltam, hogy sokszor bibliafoglalkozásra asszociálnak, ezért a következőkben az irodalomterápia kifejezést használom.

A fejlesztő irodalomterápia lazán strukturált terápiás módszer, amelynek elsődleges terápiás célja az általános személyiségfejlesztés. Vagyis részben az önismeret elmélyítésével, részben pedig az egészséges személyiség legfontosabb ismérvei közé tartozó faktorok (pl. általános alkalmazkodóképesség, kompetens interperszonális viselkedés, érzelmi és motivációs kontroll, szociális készségek, integráltság) fejlesztésével foglalkozik.

A másodlagos célok közé tartozik például az olvasás népszerűsítése, az anyanyelvi műveltség fejlesztése, valamint a műveltség és az esztétikai érzék gyarapítása. Ezen másodlagos célok is nyilván nagyobb jelentőséggel bírnak egy olyan célcsoportnál, amely erőteljesen elmaradott e területeken, például írási és olvasási nehézségekkel küzd, vagy alacsony szintű a műveltsége és iskolázottsága.

Amerikai gyökereinek megfelelően a biblioterápia fogalma általában jelöl olvasmányokkal való személyiségfejlesztő tevékenységet, vagyis a terápiás munka kiindulópontját képező narratívum a szépirodalmi műveken kívül még nagyon sokféle lehet (népmese, bibliai történet, terápiás történet, újságcikk, napló, szakkönyv, lektúr stb.). A hazai gyakorlatban azonban jellemző, hogy a módszernek csak egy részterületére, az irodalomterápiára koncentrálnak, s azzal dolgoznak a szakemberek. A tanulmányomban több példa kapcsán is rámutatok arra, hogy mennyire fontos és szükséges lenne az irodalomterápiás gyakorlat kiterjesztése az irodalomterápián túlra is – jelen esetben börtönben végzett foglalkozások példájában efelé mutat a dalszövegek alkalmazása, hatékony beemelése a terápiás munkába. A fejlesztő irodalomterápia jó eszköz lehet az énkép és az identitás központi elemeinek felderítésére is, ami fontos információkkal szolgálhat a foglalkozásvezető számára a gyerekekkel végzendő további fejlesztő munkához. Ennek alapja az a Norman N. Holland (1990) pszichoanalitikus művészetbefogadás-elméletéből eredeztethető felismerés, hogy az esztétikai válaszokat az identitás lenyomataként kezelhetjük, s a befogadott műre, szövegre adott személyes válasz nagyban függ az egyéni identitástémától, személyiségjellemzőktől, az egyéni élettapasztalatoktól, az átélt élményektől.

Az irodalomterápia olyan multidiszciplináris interaktív tevékenységi forma, melynek kapcsolódása van a recepcióesztetikával és a hermeneutikával, tehát az olvasás olvasóra való hatása a fontos, nem az irodalmi mű értelmezése (Ricoeur, 1999). Ahogy Béres Judit is megfogalmazta, az irodalomterápia egy alapvetően pszichoterápiás technikákkal dolgozó, interaktív, reflektív, verbalításra épülő segítő munka, amely során az olvasás és az írás személyes élménye, valamint maga a minőségi segítő kapcsolat és a benne születő interperszonális folyamatok és mély találkozások támogatják az egyént a változásban (Béres, 2012).

Noha az irodalomterápiában felhasznált könyv és szöveg nagyon sokféle lehet – hiszen a fogalom eredetileg nem csak irodalomterápiát jelent –, általában igaz, így a hazai gyakorlatban is, hogy inkább irodalomterápiát értenek rajta. Nagyon fontos azonban, hogy tudjuk, biblioterápia címszó alatt hagyományosan is sokféle szöveggel dolgoztak/dolgoznak, így például esetemben a dalszövegek foglalkozásokra való bevitelének ugyanúgy van létjogosultsága, mint a klasszikus szépirodalmi szövegek alkalmazásának.

Két alapvető jellemzőjét emelhetjük ki az irodalomterápiának: a személyiség befolyásolására, fejlesztésre irányuló szándékot és a szövegek – többnyire, de nem feltétlenül – irodalmi művek felhasználását. Sok törekvés létezik arra, hogy nem irodalmi művekkel, például szakirodalmi szövegekkel, újságcikkkel, naplószövegekkel, népmesékkal, mesékkel és dalszövegekkel is dolgozzunk, s ezek tekintetében a személyes tartalmú beszélgetést ösztönző hatás általában ugyanúgy nem szokott elmaradni, mint a szépirodalmi műveknél.

Az olvasásszociológia egyik alaptétele, hogy ha az olvasónak sikerül megértenie, átélnie az adott művet, lehetősége van arra, hogy a világot megújult gondolkodásmóddal kezdje el szemlélni. De az érzelmi azonosulás hatása még nem jelenti azt, hogy az olvasó egyéni attitűdjei megváltoztak (Gereben, 1980). A mű befogadása egy olyan konstelláció, melyben az állandóan cselekvésre kényszerülő ember, ha átmenetileg is, de felfüggeszt-

heti a cselekvésekre irányuló döntéseit. Ebben a helyzetben lehetősége van következmények nélkül követni másfajta magatartásokat, és azokkal azonosulni. Ha ez a hatás kellőképpen megerősödött és beépült a befogadó személyiségébe, akkor alakulhatnak ki konkrét és megváltozott célkitűzések.

Az irodalomterápia tehát nem más, mint válogatott olvasmányok felhasználása pszichológiai problémák kezelésére, megelőzésére és személyiségfejlesztésre. Főként az irodalomterápia esetében igaz továbbá, hogy egy, a művészetterápiák közé tartozó interdiszciplináris, verbális terápiás módszerről beszélünk. A művészetterápia általánosságban a művészeti alkotások vagy azok egyes részletei befogadásának és a kreatív művészeti tevékenységnek az elősegítése, az élmények speciális feldolgozása által pedagógiai fejlesztő, valamint terápiás, preventív és rehabilitációs területeken egyaránt hatékony módszerek összessége. A művészetterápia lehet aktív és receptív terápia. Aktív terápiában a résztvevő maga alkot valamit: verset, önéletrajzot ír, naplót vezet, fest, filmet készít, agyagedényt formáz, gyöngyöt fűz, zenél. Receptív terápiáról akkor beszélünk, ha a befogadás tárgya valamilyen művészeti alkotás: egy irodalmi mű vagy annak részlete, egy film, egy festmény, egy zenemű vagy annak részlete stb. Ekkor már kész alkotásokkal dolgozunk, míg aktív terápiában az alkotás folyamata a lényeg, függetlenül az elkészült mű esztétikai értékétől (Sóron, 2009).

A módszer célja sokféle lehet: általánosságban ezek a célok a mentális problémák gyógyítása, a személyiségfejlesztés, az önismeret, a szociális képességek, az empátia, tolerancia fejlesztése, a közösségépítés, esetleg rekreáció témakörein belül mozognak. Az alapfelgondolás a biblioterápia működési elvéről az, hogy egy olvasmány segítséget nyújthat abban, hogy külső szemszögből láthassa az olvasó a problémáit, példát vagy épp ellenpéldát ismerjen meg bizonyos élethelyzetekre, következmények nélkül gondolhasson át megoldásokat.

A szépirodalmi szövegek sokszor hétköznapi, emberi problémákat fogalmaznak meg művészi kifejezésformában. A kommunikáció ilyen típusú alkalmazása arra ösztönzi a résztvevőket, hogy igyekezzenek szókincsüket problémáik pontos kifejezésére használni. A feldolgozott szöveg szereplőivel való azonosulás által lehetőség nyílik először a szereplők konfliktusainak feloldására, később a tanulságokat a saját élethelyzetre vetítve a saját problémák megoldására is. A már meglévő szövegekről a terápia résztvevőinek általában könnyebb beszélgetni, hiszen így saját véleményüket fejthetik ki. A résztvevőknek mindig kontrolljuk van a folyamat felett, mivel lehetőségük van megválasztani a lelki feltárlkozásnak azt a szintjét, ami még biztonságos számukra. Ugyanazon szöveggel kapcsolatban számtalan – akár egymásnak ellentmondó – vélemény is kialakulhat a résztvevők között, így a módszer kiválóan fejleszti az egymás iránti toleranciát, mások véleményének tiszteletét, illetve az ellentétes érzelmek elviselését.

Az irodalomterápiás foglalkozás mindig egy előre kiválasztott irodalmi mű köré szerveződik, mely lehetőség szerint a csoport tagjainak hasonló problémáját célozza meg. A mű (műrészlet) kapcsán a csoportvezető irányításával személyes tartalmú beszélgetés folyik, amely tehát nem irodalomóra és nem műelemzés-központú. A szöveghez fűzött megjegyzések, illetve a mű szövege kapcsán felmerülő asszociációk, ötletek, emlékek, érzelmek segítenek a csoporttagoknak pontosítani a mű által sugallt témához, problémához

való saját viszonyukat, illetve az ebben lévő elakadásokat, hiányosságokat, amelyeken külső segítség nélkül általában nem, vagy csak nagyon nehezen jutna túl az érintett egyén. Ez fontos felismerésekre vezet önmaguk megismerésében és mások megítélésében, újra hangolhatja a már megmerevedett személyiségstruktúrákat. Bár a résztvevők sokszor irodalomórához hasonlítják a foglalkozást, mégsem műelemzéseket, irodalmi kivonatokat és az egyéni műveltség csillogtatását várjuk el a foglalkozás során, hanem a résztvevők személyes, saját élményei kapják a főszerepet, azokat igyekszünk a felszínre hozni. A foglalkozásokon a kiválasztott irodalmi mű élményszintű feldolgozása zajlik, s a foglalkozás vezetője ezt a folyamatot segíti/segítheti irányító kérdésekkel, ami lehetővé teszi a problémák közös továbbgondolását és az egyénekre szabott üzenetek, megoldások megtalálását, elfogadását.

Egyszerűen megfogalmazva, a biblioterápia könyv vagy könyvek közös olvasása abból a célból, hogy az olvasónak segítsen megbirkózni valamilyen személyes problémával. A közös olvasás és beszélgetés fontossága hozza a biblioterápia szocioterápiákhoz való sorolhatóságát is. A szocioterápiás foglalkozásokon a csoporttag teljes pszichés belső- és szociális világát, értékrendszerének jellemzőit hívjuk elő, ami a csoporttag számára önmaga többszempontú megértését teszi lehetővé. Az egyén és társas környezetének értékrendjét is tudatosítjuk, és szocializálással a társas környezet befolyásolását és értékrendjének alakítását is célozzuk (Németh, 2003).

Az irodalomterápia személyes belátáshoz segíti az olvasókat és növeli önismeretüket. Ez a belátás azt jelenti, hogy képesek azonosítani az olvasás során felmerült érzelmeket, és képesek azokról beszélni. Ezt a legáltalában Bruce Colville fogalmazta meg: a megfelelő időben olvasott megfelelő történet a szív irányába kilőtt nyíl. Eltalálhatja és megragadhatja azt, ami az olvasóban (vagy a hallgatóban) rejtőzik, a mélyben lapuló titkos sérelmet, haragot vagy hiányérzetet, ami alig várja, hogy a felszínre törhessen. Egyes biblioterapeuták érzelmi katarzisz kiváltására törekcszenek azoknál a gyerekeknél, akikkel dolgoznak. A katarzisz azt jelenti, hogy érzelmi vagy pszichológiai feszültség oldódik fel, amikor az olvasó megtapasztalja azon szereplők érzelmeit, akiről olvas (Doll & Doll, 2011). A biblioterápia további céljai lehetnek még:

- A problémamegoldás, amiben az irodalom segíthet az olvasóknak.
- A legtöbb biblioterapeuta azon a véleményen van, hogy a személyes belátás növelése, a kiváltott katarzisz és a problémamegoldásban való segítségnyújtás hozzásegíti a résztvevőket ahhoz, hogy mások szemével lássanak, empatikusabbá váljanak. A biblioterápia végső próbáját a viselkedésbeli változások megjelenése jelenti.
- Segít hatékony és kielégítő társas kapcsolatokat létrehozni. A csoport ösztönző hatással van az egyénre, és a csoportban kialakuló közös élmény fontossága nagy szerepet játszhat a résztvevők életében. A könyvek olyan pontot teremtenek, amely körül közös érdeklődést és közös élményeket lehet felfedezni, amelyekből később barátságok alakulhatnak ki. Ezen kívül a könyvek csökkenthetik a személyes elszigeteltség érzését azáltal, hogy lehetővé teszik az olvasónak, hogy azonosuljon a könyv egy szereplőjével.
- A biblioterápia információforrásként szolgálhat az olyan olvasók számára, akik bizonyos problémáik miatt elkülönülnek környezetüktől. Ez a probléma lehet családi vagy

társadalmi kapcsolatokban fennálló vagy betegséggel kapcsolatos. A könyvek útmutatóként, példaként szolgálhatnak és egy lehetséges útvonalat mutathatnak az olvasónak.

- A szórakoztatás: az emberek azért is olvasnak, mert az olvasás szórakoztató. Egy jó könyv felkeltheti az olvasó kíváncsiságát, ami segíthet az új viselkedési módok kialakításában.

Valójában persze annyi célja lehet a biblioterápiának, ahány szakember alkalmazza azt, és ahány féle csoporttal van dolga a biblioterapeutának. Ezek alapján az általam vezetett foglalkozások céljaként a következőket tűztem ki:

- A kommunikációs készség, a kreatív gondolkodás és az önismeret fejlesztését;
- A türelem és a tolerancia kiépítését, valamint az olvasás népszerűsítését és megszeretetését.
- A terápiás folyamat további céljai az aktív részvétel növelése, a problémák közös megvitatása, a problémahelyzetek felismerése és a változásra való motiválás voltak.

### **Lehetőségek a büntetés-végrehajtási intézetekben**

2012 és 2020 között tartottam irodalomterápiás csoportokat a pécsi Büntetés-végrehajtási Intézetben. A résztvevők között voltak előzetes büntetésüket, illetve tényleges büntetésüket töltő fogvatartottak is, fiatalkorúak, felnőtt férfiak és nők. A csoportok nem voltak koedukáltak. Általában hetente egyszer találkoztunk 10-12 fős csoportokban, maximum 2 órás időtartamban.

Az általam elindított foglalkozássorozat folyamatában természetesen sok az esetleges tényező is, ami további tervező és elemző munkát kell maga után vonjon. Nem lehettem mindig biztos abban, hogyan hatott az olvasott mű a fogvatartottakra, maradéktalanul megértették-e a hordozott üzeneteket, milyen gondolatok indultak el bennük. De a célom az volt, hogy a többnyire hátrányos családi háttérrel rendelkező fiatal elítélteknek az általuk megszokottól eltérő értékeket és lehetőségeket mutassak. Az irodalomterápia viselkedés-formáló funkcióját segítségül hívva igyekeztem alakítani bennük a tolerancia és az empátia készségét, figyelembe véve a befogadóképességüket, kompetencia-és tudáshatárait. Úgy gondolom, az említett képességek kialakításában sokat segíthet a csoportterápiás forma (Yalom, 2020; Rudas, 2016), megerősítve és támogatva az elítéltek reszocializációját, művelését és egy pozitívabb jövőkép kialakítását.

Nyilvánvaló, hogy a foglalkozás nem jelenthet teljes körű megoldást minden felmerülő problémára, remek kiindulási pontot jelenthet azonban azok számára, akik többet szeretnének megtudni magukról, embertársaikról, akik valamilyen mentális vagy lelki problémával küzdenek, illetve valamilyen speciális élethelyzetben, életszakaszban, esetleg kényszerpályán vannak. Ebben az értelemben azt gondolom, a börtönben végzett irodalomterápiás munka rokona az olyan speciális célcsoportoknak szánt foglalkozásoknak, amelyeket például időseknek (otthonban vagy klubformában), hátrányos helyzetű fiataloknak vagy várandósoknak tartanak a könyvtáros kollégák, s amelyekből remélhetőleg egyre több lesz a jövő könyvtári kínálataiban. Mindegyik esetben arról van szó, hogy egy-egy

speciális problémával rendelkező, a klinikumban azonban meg nem jelenő csoport fejlesztő terápiáját végezzük, a speciális igényeknek megfelelő módszerekkel és tartalommal.

Ha az olvasmányok által rendszeres pozitív példákkal és problémamegoldási sémákkal, követhető mintákkal és lelki támogatással tudunk szolgálni, az átélt szituációk beépülhetnek az egyén gondolkodásmódjába, melynek hatására jobb és stabilabb személyiség alakulhat ki. Ennek pozitív hatásai pedig hosszútávon társadalmi szinten is jelentkezhetnek, akár az iskolai, a foglalkoztatási, vagy az igazságszolgáltatási eredményeket vesszük alapul.

A program elindításakor elsődleges terápiás céljaim között szerepelt a kommunikációs készség, a problémamegoldó képesség és a kreatív gondolkodás, valamint az önismeret fejlesztése, ezen kívül a türelem és az egymással szembeni tolerancia kiépítése, másodlagos célom pedig az olvasás népszerűsítése és megszerettetése, az olvasási és szövegértési készségek fejlesztése volt. Azt feltételeztem, hogy – mint a klasszikus értelemben vett irodalomterápiában – az irodalomról való beszélgetés lehetőséget ad majd a színvonalas eszmecserére, ami fejlesztő, motiváló hatású az alacsonyabb iskolázottságú fiatalok számára.

A csoport tagjaiban tudatosulhat, hogy ugyanazzal a témával kapcsolatban számos eltérő vélemény létezik egymással párhuzamosan. Ez a felismerés erősíti a különböző álláspontokkal szemben mutatott toleranciát. A résztvevők szembesülhetnek azzal, hogy a szövegre adott reakcióik a saját személyiségükről és világlátásukról, értékítéletükről árulkodnak. Önismeretük erősítésével hibáikon és pozitív tulajdonságaikon egyaránt elgondolkodhatnak. Később azonban, megismerve a csoporttagok tanulási, magatartási és olvasási problémáit, szociális és kognitív készségbeli hiányosságait bebizonyosodott, hogy az említett általános irodalomterápiás célok kitzúzhatók ugyan, de a munkamódszereken, feladattípusokon és a feldolgozott szövegek jellegén a résztvevők aktuális kereteihez, korlátaihoz mérten változtatni kell, csak így lehet sikeres a terápiás folyamat.

A terápiás folyamat ismertetéséhez első lépésként vizsgáljuk meg az előzetes elvárásokat, vagyis azt a kérdést, hogy milyen célok jelenhetnek meg a vizsgált intézményekben. A receptív irodalomterápiában bárki részt vehet, és a szakma nem titkolt feladata, hogy tudást és információt biztosítson mindenkinek. Ez különösen nagy kihívás egy olyan környezetben, ahol a foglalkozáson részt vevők többsége nincs hozzászokva a tanuláshoz, önfejlesztéshez, egyáltalán az olvasáshoz magához. Az irodalomterápia, illetve a művészetterápia jó módszer arra, hogy a fogvatartott fiatalokkal az élet kisebb-nagyobb problémáiról, kérdéseiről beszéljünk. Ezen az úton elindulva fel lehet kelteni a kíváncsiságukat, új információkhoz juthatnak, és alternatív megoldásokat láthatnak különböző élethelyzetekre. Az elítéltek gyakran eltérnek, különböznek a többségi társadalomtól, könyvtári szempontból ez főként az átlagosnál jóval alacsonyabb műveltségi szintben nyilvánul meg, ami szorosan összefügg az olvasással és a tanulási problémákkal. A foglalkozáson megjelent fiatalok jelentős része teljesen vagy funkcionálisan írástudatlan. Ez az ismerv tehát mindjárt komoly plusz kihívást jelentett, hiszen ez az olvasással, szöveggel való munkálkodást jelentősen korlátozó, akadályozó tényező kevéssé jellemző egy átlagos biblioterápiás csoport tagjainál.

Foglalkozásaim tervezésekor a fejlesztő irodalomterápia általános szakirodalmában lefektetett elvekből indultam ki. Tapasztalatom szerint az általános elvek közül nagyon sok másként érvényesülhet a börtön valóságában, mint ahogy a szakirodalmakban le van írva. Korábbi kutatásaim során már betekintést nyerhettem az elítéltek olvasási szokásaiba, illetve nehézségeibe. Így számolnom kellett azzal, hogy a csoport egyes résztvevői küzdenek ezekkel a hátráltató tényezőkkel, illetve nincs meg a kellő háttértudásuk ahhoz, hogy a klasszikus irodalom egyes műveinek mélyebb összefüggéseit felismerjék és megértsék.

Problémaként merült fel a személyem is, hiszen mint női csoportvezetőnek – aki nem tagja a személyzetnek és nem nevelő – számolnom kellett azzal, hogy mivel a fogvatartottak börtönbüntetésük során alig találkozhatnak nővel, ilyen irányú vágyaikat és hiányait rám fogják vetíteni, s pusztán női jelenlétem, női mivoltom is kihívást fog jelenteni számukra. A másik nemiséggel kapcsolatos problémát az jelentette, hogy a biblioterápia általános felfogása szerint a vezető nem pedagógusként, hanem egyenrangú félként, demokratikus típusú vezetőként lép fel a csoportban. Ám figyelembe véve a csoportok összetételét (17-19 éves viselkedészavaros, hiperaktív fiatal férfiak, valamint vegyes összetételű lakásotthonban élő kamaszok) elkerülhetetlen volt, hogy adott esetben mint nevelő lépjek fel a foglalkozások ideje alatt. E szempontból a nőiségem azért merült fel problémaként, mert a résztvevők kulturális háttéréből, a roma kultúrában való szocializációjából adódóan a nők hagyományosan alárendelt szerepet töltenek be mind a családi (bár édesanyját a többség tiszteli), mind a párkapcsolati életben. Első lépésként tehát ki kellett alakítanom a felém irányuló bizalmat és megbecsülést.

A csoportfoglalkozásokon való viselkedését meghatározó másik nagyon fontos, neveléslélektani tényező a résztvevők hiperaktivitása volt. A hiperaktivitás a normális viselkedést és teljesítményt akadályozó viselkedészavar, amely figyelemzavarral és impulzivitással jár. Iskolai és egyéb teljesítményhelyzetekben a hiperaktivitás ismérvei közé tartozik többek között az, hogy az alany nem figyel a részletekre, és elkerüli az olyan feladatokat, melyek tartós értelmi erőfeszítést igényelnek (Doll & Doll, 2011). Másrészt tudjuk azt is, hogy a hiperaktívakat úgy lehet értelmes és normális tempójú aktivitásra serkenteni, ha elfogadást jó tulajdonságaik kiemelését tapasztalják, valamint, ha egyszerű, jól átlátható szabályrendszerre épülő feladatokat kapnak (Farkas, 2007). Mindez nagyban meghatározta, hogy milyen módon lehet a csoporttal dolgozni a foglalkozásokon, illetve részben magyarázta az összetettebb művek megértését igénylő beszélgetések, feladatok elutasítását is.

A szabályrendszer ismertetésére és betartatására bevezettem egy plakátot, melyet a csoporttal való első találkozás alkalmával közösen alkottunk. A lényege az volt, hogy a szabályokat közösen alkossuk meg, esélyt adva a résztvevőknek arra, hogy beleszólásuk legyen a csoportfolyamatokba. Általában a következő felhívások szerepeltek a plakáton: mindenkit meghallgatunk, amíg valaki beszél; a többiek csöndben vannak; nincs agresszió és fenyegetőzés; mindenki egyenlő; lehet nemet mondani; titoktartás.

A plakát mindig jól látható helyre lett kihelyezve, így elég volt csak a megfelelő pontra mutatni, ha valamelyik csoporttag megfeledkezett magáról. Az évek alatt összesen három

alkalommal kellett valakit kiküldenem a foglalkozásról. Ám minden ilyen alkalom után az illető bocsánatot kért, és kifejezte, hogy fontos neki a csoport és szeretné tovább folytatni.

A pozitív megerősítés is segített hatást gyakorolni a nehezen kezelhető fogvatartottak viselkedésre. Azt az elvet követtem, hogy nincs rossz válasz, illetve rossz kérdés. Ez a tapasztalat elég volt ahhoz, hogy magabiztosabban szólaljanak meg a felvetett témákban, valamint csökkent a veszekedések gyakorisága is – hiszen a megfelelő szemszögből mindenkinek igaza van.

A börtön olyan intézmény, ahol a már korábban említett speciális ellátásokat kellene biztosítani, illetve azokat fejleszteni, erősíteni. Így a lehetőségek szinte korlátlanok, ám azok kiaknázásához ismerni kell a potenciális résztvevők motivációit, képességeit és hátterait. Sok tanulmány próbálta meghatározni, mi tesz valakit bűnözővé és hogyan lehetne visszairányítani a normális viselkedési csatornába.

Szerte a világon kurrens problémává vált a bűnözés, ezzel együtt a büntetés-végrehajtással kapcsolatos nehézségek, kérdések és megoldások, melynek hatására az eddig zárt intézményrendszer széles körű társadalmi nyilvánosságot kapott. Számos tudományág és szakterület kezdett foglalkozni a témával, ezzel segítséget nyújtva a bűnözés megelőzésében és felszámolásában. Ez alól nem képeznek kivételt a könyvtárosok sem, akik börtönkönyvtári szolgáltatásokkal vagy „külsősként” biblioterápiás foglalkozásokat tartva abban segídkehetnek, hogy bebizonyosodjon, az olvasás eredményre vezethet a börtönökben folyó személyiségformáló, javító és fejlesztő munkában is.

Az irodalomterápia börtönprogramokba való beemelése azon a felismerésen alapul, hogy az elítélt társadalmi kurdarcaiban kulcstényező lehet érzékelési, észlelési képessége. Minden szocioterápiás és művészetterápiás foglalkozás a résztvevők „érzékenyítését” tűzi ki célul, annak reményében, hogy sikerül javítani azokon a részben vagy teljesen hiányzó készségeken és képességeken, amelyek az elítélteknek a társadalom számára elfogadható formában gyakorolt életviteléhez és egy egészséges személyiséghez szükségesek. Ha az elítélt megtanulja differenciáltan szemlélni az őt körülvevő problémákat, lehetőségeket, akkor a percepció, kognitív és szociális készségeiben is változás megy végbe. Ebben a változási folyamatban segíthetnek a csoportos foglalkozások: miközben tudjuk, hogy csodát nem tehetünk ezekkel az elkallódott emberekkel, hiszen a kialakult személyiség mindenestül aligha megváltoztatható, a személyiségstruktúra hangsúlyai átrendezhetőek, ami már elég lehet az illető normális életvitelének és a társadalom által elfogadott célokra és jövőre való irányultságának, asszertivitásának kialakításához.

Erre az átrendeződésre két példát szeretnék bemutatni:

- 1) Az egyik alkalom elején arról beszélgettünk, mik történtek egy hét alatt a résztvevőkkel. Egyikük elmesélte, hogy volt egy nézeteltérés a szintjükön, melyben ő is érintett volt. Mielőtt felemelte volna a kezét, eszébe jutott, miről volt szó hetekkel korábban a csoportban, és úgy döntött, inkább kiszáll a helyzetről, és elvonult a zárkájába. Számomra ez a történet azt bizonyította, hogy ez a fiú képes volt felmérni a következményét annak, ha üt, és annak, ha nyugodt marad, ezzel elkerülve az esetleges büntetést, valamint felelősséget is vállalt, hiszen nem a pillanatnyi fölény elérése lett a célja. Ez egy kifejezetten hirtelenharagú és impulzív személytől óriási fejlődés volt.



- 2) Egy másik fiúval kapcsolatban rendszeresen megkérdezték a nevelők, hogy miért járhat a csoportba, hiszen csak a baj van vele mindenhol a viselkedése miatt. Az adott fiatal-ember figyelemre vágyott, melyet többnyire rendbontással, a közösség bomlasztásával ért el. Hosszú hónapokba – és rengeteg energiába telt, mire meg tudtam vele értetni, hogy akkor is figyelek rá, ha ezeket a mintákat elhagyja. Ezzel a változással a csoport aktív és fontos tagjává lépett elő, sikerült kibújni a "osztály bohóca" szerepkörből.

A deviáns viselkedés normálistól eltérő, de nem kóros magatartás forma. Azonban tudnunk kell, hogy a bűnözés egy speciális deviáció, ami nem a környezet türelmétől függ, mert a bűnöző akkor deviáns, ha a társadalom túri, és nem tesz ellene semmit. Azonban világszerte, minden jogi szabályozásban szigorúan és pontosan rögzítésre kerülnek az általánosan elfogadott elvárások és normák. Mi állhat mégis a deviáns viselkedés kialakulása mögött? Az egyik ok, hogy a bűnözőknél nem alakul a szociális gátlás, hanem megmarad az egocentrikus alappozíció („Ami nekem jó, az jó, ami nekem rossz, az rossz.”). A másik ok lehet a már sokszor említett családi háttér. A gyermek a környezetét (elsősorban szüleit) utánozza, ösztönösen követi a látott példát, mert fél a szeretet elvesztésétől. Ez egy nagy társadalmi csapda lehet, hiszen a gyermek így tanulja meg, hogy mi a norma, melynek segítségével beilleszkedhet. Ám ha negatív mintákat tanul el, nem fejlődik ki személyiségében a szociális gátlásrendszer az antiszociális cselekvésekkel szemben. Az antiszociális deviáció oka lehet az, hogy a szeretet-kapcsolat a respektábilis és a nevelt egyén között rideg, elhanyagoló, esetleg brutális nevelési módszer. Ennek ellenkezője is előfordulhat, mikor a nevelő és a gyermek között az úgynevezett majomszeretet alakult ki. Ekkor a gyermek nem érzi a szeretet elvesztésétől való félelmet. Ezek alapján kijelenthetjük, hogy a bűnözés hátterében sok esetben az ember személyes környezete áll, amennyiben nem élt vele, vagy rosszul alkalmazta a személy emocionális befolyásolásának lehetőségeit (Pápainé, 1985; Biro, 2015). A bűnöző nem tekinthető a társadalmi elvárásokat követő, azokhoz hozzájáruló tényezőnek. Elhárítja magától a felelősséget, és egy olyan világot teremt, melyben az övé a győztes szerep. Ez a viselkedési stratégia egészen addig fennmarad, míg a bűnöző fel nem ismeri, hogy rossz magatartási példákat követ. A büntetés-végrehajtás általános célja ugyanaz, mint az egész büntetőeljárás célja, vagyis hátrány okozása, megtorlás az elkövetővel szemben és az elkövető visszavezetése a társadalomba, azaz a reszocializáció. A modern büntetés-végrehajtási rendszerekben a hangsúly – a ki-rekesztés helyett – az elítéltek társadalomba való beilleszkedésére helyeződik, ezért a büntetőintézetekben igyekeznek olyan szervezett csoporttevékenységeket (sport, oktatás, könyvtár) szervezni, melyeknek terápiás hatása lehet.

Ebben a folyamatban segíthetnek a csoportos foglalkozások. Az elítélteknél különösen fontosnak tartom az ilyen jellegű programokat, hiszen így non-formális keretek között készítik fel őket a reszocializációra. Ezen kívül bizonyos fokú szuverenitást is jelent a zárt falak között, hiszen szabadon használhatják a fantáziájukat, beszélgethetnek, kötetlenül alkothatnak. A különböző programokon való részvétel hátterében több ok állhat. A fogvatartottakat motiválhatja a tudat, hogy új embereket ismerhetnek meg és kötetlenül kommunikálhatnak.

Minden csoport kifejezetten várta azokat az alkalmakat, amikor hospitálók látogatták meg a társaságot – ezeken a foglalkozáson a tagok a legjobb arcukat mutatták és a magatartásuk kitűnő volt, mert imponálni kívántak a vendégeknek. Ugyanakkor néhány héttel a látogatás előtt a csoportszabályoknál erősítettem a jó magaviseletre való törekvést, illetve annak a lehetőségét, hogy aki agresszíven vagy támadólag lép fel bárkivel szemben, nem találkozhat a hospitálókkal. Sosem kellett senkit távol tartani ezektől az alkalmaktól.

Ezen kívül fontos tényező az új élmények keresése és az az esély, hogy kiléphetnek a zárkák által nyújtott alacsony ingerküszöb szigorúan behatárolt lehetőségei közül. Valamint nem elhanyagolható az a tény, hogy az aktív magatartás és jó magaviselet dicséretet, plusz pontokat von maga után a börtönben, melyet a későbbi ítéleteknél, előre hozott szabaduláskor beszámítanak. S bár befolyásolja az elítélteket, ez inkább tekinthető egyfajta eszközhöz, mint motivációnak.

A csoporttagok viselkedését nem csupán individuális személyiségi struktúrájuk, hanem a többi résztvevővel való együttműködésük is meghatározza. A börtönközösséghez való alkalmazkodás a szubkulturális szabályok, értékek, szerepek, nyelvek, szokások, rituálék betartását jelenti (Ledvinová, 2005). A börtön szubkulturája gyakran olyan erő lehet, amely a börtön rehabilitációs intézményrendszerével szemben áll. A csoportvezetőnek ismernie kell a szubkulturális, íratlan szabályokat, mert ezeket szem előtt tartva tud hatni az elítéltekre. A fogvatartottak társadalmi szükségleteiben is érvényesülnek a Maslow-féle keretek. Ha az alsóbb szintű igények kielégítetlenek (étel, meleg, biztonságérzet), minimális érdeklődés mutatkozik a magasabb szükségletek iránt, amiket a könyvtár és könyvtáros munkája, szolgáltatásai elégíthetnek ki (Ledvinová, 2005). Mindezekből következően a foglalkozásvezetőnek egy ilyen közegben elsősorban azzal kell megküzdenie, hogy a csoportba került fiatalokat kommunikációra és értelmes aktivitásra bírja, valamint a lehetőségekhez mérten meg kell szüntetni a hierarchiát – legalább a foglalkozás idejére.

A hierarchia megtartásában nagy szerepet játszik az érzelmek (főleg a gyengeség, szomorúság) elrejtése. Sokszor kerültek szóba olyan témák, melyek érzékenyen érintettek egy-egy fogvatartottat. Erre általában passzivitással reagáltak, vagy elviccelték, elterelték a témát. Az egyik fiú az anyával kapcsolatos történetekre reagált ilyen módon. Egy alkalommal megosztottam vele a saját megküzdési stratégiámat: a negatív érzésektől írással szabadulok meg. Néhány hét múlva a fogvatartott a csoport elején a kezembe adott egy gyűrött papírt, és megkért, hogy olvassam fel. Verset írt az édesanyjához, aki évekkorábban meghalt. A mű mindenkit meggatott, és bár a csoporttag megosztotta a fájdalmát, és megmutatta a gyenge pontját, de a csoport addigra elég összetartóvá vált ahhoz, hogy együtt érezzenek vele.

Némi humorral és közös érdeklődési pontokkal (ismertem azokat az együtteseket, előadókat, illetve érdeklődtem azok után, akiket példának hoztak) sikerült elérnem, hogy nyitottabban álljanak hozzám, valamint az általam közvetíteni kívánt értékekhez. Eddigi tapasztalatom az, hogy a résztvevők élvezték a foglalkozásokat, és ha nem is direkt módon, de sikerült formálni a viselkedésüket és pozitív irányba terelni őket. Azzal, hogy megismerik egymás akár zenei, akár irodalmi ízlését, az ezekkel kapcsolatos véleményét, nyitottabbá válhatnak a világra és az új dolgokra, és az új nézőpontok több választási lehetőséget is biztosíthatnak nekik a későbbiekben.

## Összegzés

A saját tapasztalatom és más irodalomterapeuta kollégák (Kovács, 2014; Rezsőfi, 2018) eredményei is azt igazolják, hogy van létjogosultsága a biblioterápia gyakorlati beültetésének a büntetés-végrehajtásba, különösen a fiatalkorúaknál, akiknél még valamivel könnyebb formálni a személyiséget. Az általam és a szakirodalom által megfogalmazott célok közül sok megvalósult (a tolerancia és empátia kiépítése, az érdeklődés felkeltése, a kommunikáció fejlesztése, stb.). Az a törekvésem, hogy népszerűsítsem az olvasást, nem valósult meg maradéktalanul, hiszen sokuknál először a funkcionális analfabetizmus problémáját kell megoldani, ami egy sokkal összetettebb feladat. Ezt egy biblioterápiás foglalkozás keretében nehéz megoldani. Ám ha a program során a résztvevő kellő motíváltságra tesz szert, felmerülhet az igénye arra, hogy e téren is fejlessze önmagát, vagy külső segítséget kérjen fejlődéséhez.

Kérdéses pont, hogy a foglalkozások által megismert új szemléletmódok meddig hatnak a résztvevők személyiségére. A változáshoz szükséges a résztvevők fejlődni akarása és nyitottsága is az újdonságok felé. A biblioterápia segítséget nyújthat az olvasónak, hogy a tudatos szférába hozza eltemetett érzelmeit és élményeit, lehetőséget ad arra, hogy képzeletben kísérletezzen különböző viselkedési módokkal, valamint növelheti a személy tudatosságát és szociális érzékenységét, de csupán a kezdő lökést adhatja meg ebben a speciális környezetben. A további viselkedési mechanizmusok azon múlnak, hogy az egyén mennyire került tisztába saját értékeivel, valamint hogy mennyire tudatosult benne a változtatás lehetősége és az arra irányuló vágy.

## Irodalomjegyzék

- Béres, J. (2017). *Azért olvasok, hogy éljek. Az olvasásnépszerűsítéstől az irodalomterápiáig*. Kronosz Kiadó.
- Béres, J. & Csorba-Simon, E. (2013). Fejlesztő biblioterápia fiatalok fogvatartottakkal. *Könyvtári Figyelő*, 59(2), 251-268.
- Bíró, E. (2015). A fogvatartottak családi kapcsolatainak szerepe a bűnelkövetésben, a börtönélményben és a reintegrációban. In: Albert F. (szerk.), *Életkeretek a börtönön innen és túl. Szubjektív reszocializációs esélyek* (pp.73-112). (Szociológiai Tanulmányok 2015/2) MTA Társadalomtudományi Kutatóközpont (Szociológiai Intézet).
- Csorba-Simon, E. (2012). *Olvasási szokások és könyvtárhasználat két magyarországi börtönben. Szakdolgozat*. PTE FEEK.
- Csorba-Simon, E. (2013). Biblioterápia: A könyvtár(os) lehetőségei a börtönben. *Tudásmenedzsment*, 14(Külsőszám), 72-85.
- Derrida, J. (2002). A struktúra, a jel és a játék az embertudományok diszkurzusában. In Bókay A., Vilcsek, B., Szamosi, G. & Sári, L. (szerk.), *A posztmodern irodalomtudomány kialakulása: a posztstrukturalizmustól a posztkolonialitásig: szöveggyűjtemény* (pp. 265-276). Osiris Kiadó.
- Doll, B. & Doll, C. (2011). *Fiatalok biblioterápiája. Könyvtárosok és mentálhigiénés szakemberek együttműködése*. Könyvtári Intézet.
- Farkas, M. (2006). *Hiperaktivitás és figyelemzavar*. Vadaskert Kórház és Szakambulancia.
- Gereben, F., Katsányi, S., & Nagy, A. (1980). *Olvasásismeret: Olvasásszociológia, olvasáslélektan, olvasáspedagógia*. Tankönyvkiadó.
- Holland, N. N. (1990). Tranzaktív beszámoló a tranzaktív irodalomtudományról. *Helikon*, 36(2/3), 246-258.
- Kovács, Zs. (2014). Irodalomterápia a börtönben. *Könyvtári Figyelő*, 60(3), 312-316.
- Ledvinová, J. (2005). *A börtönkönyvtárak helye a nyugati világban és Csehországban. 2. rész*. Ctenár, 57(2), 64-65. (Referátum a Könyvtári Figyelő 2005. évi 3. számában)

- Németh, L. (szerk.). (2003). *Szocioterapeuta képzés: Elméleti szemináriumhoz szöveggyűjtemény*. Magyar Művészet- és Szocioterápiás Közösségépítő Egyesület.
- Pápainé Faragó, I. (1985). Deviáció, deviáns viselkedés, bűnözés. In Csapó E. (szerk.), *Hátrányos helyzetű olvasók könyvtári ellátása* (pp. 52-54). OSZK KMK.
- Rezsőfi, J. (2018). Biblioterápia felnőtt férfi elítéltekkel. *Börtönügyi Szemle*, 37(2), 66-88.
- Ricoeur, P. (1999). *Válogatott irodalomelméleti tanulmányok*. Osiris.
- Rudas, J. (2016). *Csoportdinamika*. Oriold és társai.
- Sóron, I. (2009). A művészetterápiák könyvtári alkalmazásának új lehetőségei. *Könyv, Könyvtár, Könyvtáros*, 18(6). <http://ki.oszk.hu/3k/2010/12/a-muveszetterapiak-konyvtari-alkalmazasanak-uj-lehetosegei/>
- Yalom, I. D. (2020). *A csoportpszichoterápia elmélete és gyakorlata*. Park Könyvkiadó.

*Bércesi Richárd*

## *JAVASLATOK A PÉCSI BÁNYATÖRTÉNETI EMLÉKEK ISKOLAI KERETEK KÖZÖTTI BEMUTATÁSÁRA*

---

### Absztrakt

Publikációm első felének a témája a pécsi kőszénbányászat történetének a mai ifjúsággal való kapcsolatának az elemzése, kiegészítve a bányász hagyományok helyzetével és a megőrzésükre irányuló törekvésekkel napjainkban. Ehhez kapcsolódva írásom második felében saját óraterveken keresztül teszek javaslatokat az Első Dunagőzhajózási Társaság (a továbbiakban: DGT) által a pécsi bányavidéken 1853 és 1945 között létrehozott, ma is látható emlékeknek a lehetséges bemutatására az iskolai oktatás keretei között.

Több kérdés is foglalkoztatott: Élnek még a bányász hagyományok Pécs városában, és ha igen, akkor mennyire erősek? Van törekvés a megőrzésükre, működnek ilyen célú szervezetek? Részt vesznek a munkájukban az egykori bányásziskolák és a fiatalok? Be lehet vonni a pécsi bányatörténetet az iskolai oktatásba? Ha igen, akkor csak középiskolai szinten, vagy az általános iskolákban is? Kizárólag a történelem tantárgyon keresztül valósítható meg, vagy más jellegű tanórákon is?

Vizsgálataim során a Csorba Győző Könyvtár Helytörténeti Gyűjteményének a szakirodalmát, a helyi sajtóanyagot, valamint az Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet (OFI) által kidolgozott, az általános iskolákban és a gimnáziumokban jelenleg is hatályos nemzeti kerettanterveket tekintettem át. Ez mellett oral history alapú interjúkat is készítettem.

Összegezve arra a következtésre jutottam, hogy a DGT és a pécsi kőszénbányászat története jelenleg meglehetősen mellőzött szerepben van, a fiatalok többsége számára a vállalat neve és története jórészt ismeretlen. A még működő Bányászemlékekért Egyesület és az egykori DGT bányásziskolák részéről azonban van törekvés a hagyományok továbbéltetésére és az ifjúság bevonására.

---

*Kulcsszavak: DGT pécsi kőszénbányászata; épített örökség; oktatás és hagyományőrzés.*

### **Bevezető**

Az Első Dunagőzhajózási Társaság (a továbbiakban: DGT) 1853-as pécsi megtelepedése sosem látott fejlődést eredményezett a város, valamint az iparág helytörténetében. A kialakulóban lévő bányavidék társadalmának élete, sorsa generációkon át, közel egy évszázadon keresztül, teljes mértékben az itt élő emberek számára a munkát adó vállalattól függött. A cég biztosította a lakhatást, a fűtésre szánt feketekőszén, a szociális juttatásokat, sőt az élelmitárakat, és a húsfüstölők révén még egy bizonyos fokig az ételmezt is. E mellett a saját tulajdonú elemi és középfokú iskoláiban tanította és képezte ki a bányászcsaládok gyerekeit, akik a következő generációként a munkaerő-utánpótlást jelentették az üzemekben (Huszár, 2013).

A DGT 1945-ös magyarországi kiszorulását követően a pécsi kőszénbányászat más vállalatok (Magyar és Szovjet Hajózási Rt., Pécsi Szén Vállalat, Mecseki Szénbányák, Pécsi Hőerőmű Rt., PannonPower Zrt.) irányítása alatt egészen 2004. december 31-ig tovább működött (Romváry, 2008).

Az iparvidéket alkotó bányászkolóniák zárt világa azonban nem az ágazat teljes felszámolásakor, hanem már korábban, az 1989/1990-es rendszerváltáskor végleg felbomlott, mivel a kommunista éra állami vállalatának, a Mecseki Szénbányák megszűnésével és a „klasszikus” mélyművelésű bányák jelentős részének bezárásával a szakmában dolgozó helyi lakosság nagyobb része kicserélődött, a többiek pedig idős emberekké váltak és nyugdíjba vonultak. A helyükre lépő új alkalmazottak pedig csak elenyésző számban voltak „igazi” tősgyökeres, a kolóniákról származó bányászcsaládok sarjai. Ezért a hátralévő másfél évtizedben hiába működött ugyan (a korábbiakhoz képest jóval kisebb mértékben) a pécsbányatelepi Karolina I.-, és a vasasi Karolina II.-külfejtésekben a szénkitermelés, a bányászélet kezdett egyre inkább a múlttá, emlékké válni (Romváry, 2008).

A bányaművelés megszűnését követően a rekultiváció, valamint az épített örökségek megőrzése és az esetleges új funkció szerinti bemutathatóvá tétele, hasznosítása mellett a legfőbb kérdéssé az vált, hogy miként lehetne a hagyományokat továbbéltetni (Romváry, 2008).

Ez utóbbi témát helyeztem górcső alá a munkámban, amely két részből áll. Publikációm első fele a két helyi bányász hagyományőrző szervezet, a Pécsi Bányásztörténeti Alapítvány (a továbbiakban: PBA), valamint a Bányászemlékekért Egyesület (továbbiakban BEE) működését (különös tekintettel az egykori bányavidéken működő oktatási intézményekkel és rajtuk keresztül a fiatalokkal való kapcsolattartást), céljait, eredményeit és jelenlegi helyzetét mutatja be az oral history alapú interjúkban elhangzott személyes közlések nyomán, valamint az ekkor kapott információknak a helyi sajtóanyag vonatkozó cikkeivel való ütköztetése alapján.

Mivel történészként és pedagógusként is kiemelt fontosságúnak tartom a pécsi helytörténet, azon belül pedig a bányatörténet emlékének az ápolását, ezért írásom második részében két fiktív, általam lemodellezett, hagyományos és kihelyezett tanórát mutatok be, amelynek célja a DGT, valamint a pécsi kőszénbányászat történetének és épített örökségeinek a játékos, ismeretterjesztő, forrásalapú megismertetése az általános és a középiskolás diákokkal.

### **A DGT és a pécsi kőszénbányászat történetének a lehetséges megjelenési módjai az oktatásban**

Az osztrák-magyar vegyesvállalatként 1829-ben létrehozott DGT (logóját lásd a 22. sz. mellékletben) és az általa világszínvonalúvá emelt pécsi kőszénbányászat (Huszár, 2013) története napjainkban nagyon háttérbe szorított helyzetben van, és leginkább az egykori, ma már nyugdíjas éveiket élő, egyre apadó számú alkalmazottak nosztalgikus, sokszor szomorkás hangvétellű beszélgetéseiben éled újjá. A keserűségnek több oka is van. Mun-

kahelyükből, ami egykor az életüket jelentette, napjainkban már néhány épületen, emléktáblán kívül jóformán semmi sincs, a téma pedig kevésbé fontos kutatási terület a történészek számára<sup>1</sup>.

Az idősebb generáció szomorúságának azonban nem a kutatók érdeklődésének hiánya a legfőbb kiváltó oka, hanem az, hogy az ifjúság egyre kevesebb hajlandóságot mutat a bányász hagyományok átvétele iránt. A szakmához köthető ünnepeken leginkább csak az egykori dolgozók vesznek részt, míg a leszármazottak egyre kevésbé, vagy sok esetben már egyáltalán nem (Traj, F., személyes közlés, 2017. február 28.).

Véleményem szerint a változáshoz a kulcs egyszerű: meg kell tudni szólítani a fiatalokat a saját nyelvükön, a témát pedig érdekes, kreatív formában kell tálalni számukra. Erre a célra az oktatás és a pedagógia kiváló terep lehetne. Úgy gondolom, hogy a történelem tantárgyon belül kiemelten fontos lenne az, hogy egy középiskolai tanóra keretében a diákság halljon a DGT magyarországi és pécsi történetéről, mivel egy olyan világhírű vállalatról van szó, amely már az 1849 és 1867 közötti időszakban is magában hordozta a dualizmus csíráit, majd Trianon után pedig őrizte annak emlékét (Huszár, 2013). Meglátásom szerint a társaság történetének példáján keresztül a tanulók nemcsak a politika, hanem a gazdaságtörténet mozgatórugóit is jobban tudnák értelmezni, mintha azt csak és kizárólag a száraz tankönyvi szöveg alapján kellene megtanulniuk.

A témának a diákokkal való megismertetésére további lehetőséget adhatna az általános iskola 5. évfolyamán a Hon-, és népismeret tantárgyon belül a helytörténet (Oktatási Hivatal, n.d.-a), mert a nagyvállalat pécsi megtelepedése és a bányavidék folyamatos fejlesztése, terjeszkedése tette lehetővé annak alapját, hogy a baranyai település az 1900-as évek második felére 160 000 fős nagyvárossá fejlődjön (Romváry, 2003). Ezért a tanórákon a római, középkori és a török emlékek bemutatása mellett, kiemelt helyet kellene biztosítani a világhírű vállalat örökségének és az általa létrehozott iparvidék történetének is.

Művészettörténeti szempontból is nagy jelentőségűek a társaság pécsi létesítményei, mivel a XX. század első felében Magyarországon neoklasszicista stílusjegyekkel rendelkező ipari épületek csak és kizárólag itt épültek. A vállalat létesítményeinek egyike sem viseli magán a „magyar történelmi stílus”, vagyis a historizmus jegyeit, hanem megmaradtak annál a neoklasszicizmusnál, amelyet az 1896-os Millennium időszakában pont ez az irányzat szorított ki. A neoklasszicizmusnak a DGT építészetében való továbbélését a társaság osztrák-magyar vegyes tulajdonú vezetése pártfogolta azzal, hogy az első világháború előtt a legtöbbször osztrák tervezőkkel dolgoztak. Ausztriában az első világháborúig ez a művészeti irányzat volt a meghatározó az építészetben (Romváry, 2008).

Az 1920-as évekre, a Bauhaus térhódításával a neoklasszicizmus ugyan fokozatosan visszaszorult, ennek ellenére a vállalatvezetés által felkért, a korábbi osztrák mintát alapul vevő magyar tervezők is ezt a stílust követték tovább, Közép-Európában egyedülálló módon ötvözve az „északi” modernitással, amelyet a legerőteljesebben a svéd licenc alapú vasbeton technika jelenített meg. Ennek legjellemzőbb példái a fehérhegyi víztorony (lásd

<sup>1</sup> Kivéve Huszár Zoltán, Krisztián Béla, Kaposi Zoltán, Majdán János és Pilkhoffer Mónika munkái.

14. sz. melléklet), a mecsekszabolcsi I. (Szent) István-akna (lásd 15. sz. melléklet), valamint az utóbbival teljesen megegyező, pécsbányatelepi Gróf Széchenyi István-akna (lásd 2-3. sz. mellékletek, 16. sz. melléklet) is (Romváry, 2008).

A DGT pécsi ipari épületeinek egyedi díszítése (Pilkhoffer, 2008) ezért csak tovább növeli a történettudomány szempontjából (is) kiemelt építészeti értéküket (Kéri, 1997), amely jogosulttá tette őket az ipari műemléki védelemre (Szirtes, 2001).

### **A pécsi bányatörténet és az ifjúság kapcsolata napjainkban**

Az ifjúság megszólítása felé már korábban is történt pozitívnak nevezhető lépés, amely a BEE és személyesen Traj Ferenc tiszteletbeli elnök kezdeményezéséhez köthető („Bányamanók avatása a pécsi Városháza Közgyűlési termében”, 2016).

2011 májusában a Budai Városkapu Általános Iskola és Alapfokú Művészeti Iskola megszűnt tagiskolájával, valamint a PBA-val való közreműködés eredményeképpen megalakult a Pécsi Bányamanók Mozgalma (lásd 21. sz. melléklet), amelynek minden, második évfolyamtól fölfelé tanuló általános iskolai diák a tagja lehetett. A kezdeményezés sikeres volt, a programhoz az intézmény összes, az egykori pécsi bányavidéken található iskolája csatlakozott (Traj, F., személyes közlés, 2017. február 28.).

A szervezet sok mintát átvett az egykori úttörő, valamint a jelenleg működő cserkészmozgalomból is. Az alapító okirat szerint *„a belépéskor a leendő tagoknak esküt kell tenniük a pécsi bányász hagyomány ápolására, a bányászati múlt emlékeinek őrzésére, továbbörökítésére. Mindemellett szabad elhatározásukból tanulmányozzák a pécsi kőszénbányászattal kapcsolatos emlékek történetét, mivel céljuk az, hogy kiemelt tudással rendelkezzenek a pécsi várostörténet egyik legfontosabb epizódjáról, amely a legnagyobb magyarországi városok közé emelte a baranyai települést.”* („Bányamanók avatása a pécsi Városháza Közgyűlési termében”, 2016. p.1.).

2017-ben a mozgalomnak közel 60 tagja volt, és feljebb tudott emelkedni a pusztán helyi szinten működő hagyományőrző szerepből. Először Pécsen belül Uránváros csatlakozott hozzá, és hozta létre saját szervezetét. Ezt követően a pécsi példát több, egykori magyar bányászváros (pl.: Komló, Tatabánya, Miskolc), és maga Budapest is átvette. Traj Ferenc és a BEE kezdeményezése ezzel egy országos szintű szerveződés alapjává vált (Traj, F., személyes közlés, 2017. február 28.).

Első, országos kongresszusukat 2017 májusában, az ötletgazda városban, az egykori pécsi bányavidéken, a Budai Városkapu Általános Iskola és Alapfokú Művészeti Iskola megszűnt tagiskolájában tartották. A BEE javaslatára, a jövőbeni tervekkel kapcsolatosan felmerült, hogy a Bányamanók évente ne csak pusztán egy országos találkozót tartsanak valamelyik magyarországi bányavárosban, hanem ott egy vetélkedő formájában is mérjék össze tudásukat, amelynek témája mindig a rendezvénynek az adott évben otthont adó város bányászattal kapcsolatos múltja volt. A pécsi Bányamanók minden városi, az iparághoz köthető a PBA és a BEE által szervezett megemlékezésen, emlékműavatáson, koszorúzáson jelen voltak, ahol képviselték az ifjabb nemzedéket. A korabeli sajtó számára a mozgalomban résztvevő pedagógusok egyöntetűen állították, hogy a diákok szívesen vettek részt a Bányamanók munkájában („Bányamanók avatása a pécsi Városháza Közgyűlési termében”, 2016; „Egyre több bányamanó őrzi a pécsi hagyományokat”, 2016).



A Budai Városkapu Általános Iskola és Alapfokú Művészeti Iskola meszesi tagiskolájában a bányász múlt hagyományai szeptember első vasárnapjával összhangban már az évnitőn megjelentek, ahol a Bányamanók műsorának a keretében évente megemlékezést tartottak a pécsi kőszénbányászatról. A hagyományőrök minden év december 4-ére, Borbála-napra, a bányászat védőszentjének ünnepére is színes műsorral készültek, este pedig a saját maguk által készített lámpásokkal vettek részt a pécsbányatelepi és a mecsekszabolcsi bányászünnepségeken. A tanév során a Bányamanók lényegében szakkörként tevékenykedtek, és rendszeresen (átlagosan egy hónapon belül két alkalommal) tartottak önfejlesztő kurzust. Ez azt jelentette, hogy játékos formában (pl.: rajzolás, képkirakás) ismerkedtek meg a pécsi kőszénbányászat történetével („Egyre több bányamanó őrzi a pécsi hagyományokat”, 2016).

A hagyományőrző mozgalom azonban a szervezők fiatalokkal való utánpótlása híján a 2020-as évekre válságba került, mert a benne részt vevő idős bányászok közül időközben sokan elhunytak, a pedagógusok pedig nyugdíjba vonultak. Továbbá a 2020-ban kitörő koronavírus-világjárvány hatásai is negatívan befolyásolták a mozgalmi életet, mivel a Bányamanók működésének létalapját a védekezés során a kormányzat által betiltott közösségi rendezvények adták (Traj, F., személyes közlés, 2021. május 19.). Nemcsak a BEE próbálta közelebb hozni a fiatalokat a bányász múlthoz. A Pécsbányatelepi Kulturális Központ is szeretne volna elérni a bányász hagyományok feltámasztását, mégpedig a két bányásznap családi programmá emelésével. Az elképzelés sarkalatos pontja ezen belül is az új, az 1989-es rendszerváltást követően született generáció számára a pécsi kőszénbányászat örökségeinek a felfedezése olyan formában, amely nem a száraz történelem olvasását, hanem az élményeken alapuló megismerést, a jó hangulatot hordozza magában. Ezért a gyerekek számára kirándulásokat, játékos vetélkedőket, rajzversenyeket szerveztek. Az elképzelésben a PBA és a BEE mellett partnerként megjelent a pécsi Bártfa Utcai Általános Iskola is, amely szintén saját Bányamanó szervezetet működtetett a 2010-es évek végéig (Traj, F., személyes közlés, 2017. február 28.).

A felsorolt példák alapján kijelenthető, hogy törekvés és igény egyaránt volt a pécsi bányászélet, a hagyományok továbbadására. Az elképzelés sikeres lehet akkor, ha valóban kiemelt szerepet kap a kreativitás, mert ezáltal szórakoztató programok szervezésére, új élmények szerzésére is van lehetőség, amely a bányász múlt iránti fogékonyság táptalajává válhat. Ehhez pedig az oktatás és a közösségi élet nagyon sok segítséget nyújthat a fiatalok számára. A jövő nagy kérdése, hogy a Koronavírus-járvány leküzdése után sikerül-e újjászervezni az e célt szolgáló rendezvényeket, lesz-e még elég közösségteremtő vonzereje a pécsi bányász hagyományoknak.

Az újrakezdést azonban az sem könnyíti meg, hogy a két bányász hagyományőrző egyesület közül a PBA 2019-ben anyagi okok, a tagság elidősödése és a kellő fiatal tagutánpótlás hiánya miatt kénytelen volt beszüntetni a tevékenységét, és feloszlani magát. Hagyatékuk azonban nem veszett el, mert az általuk őrzött dokumentumokat, relikviákat átadták a Janus Pannonius Múzeum Pécsi Várostartörténeti Múzeumának („Megszűnt a Pécsi Bányásztörténeti Alapítvány”, 2019).

Az alapítvány felszámolása egy újabb jelzés afelé, hogyha nem történik meg a nyitás elsősorban a középiskolások, és a már felnőtt, az 1990-es években született generáció irányába, akkor a pécsi bányavidék épített örökségeinek a jelentős része mellett a szellemi értékek is végleg eltűnhetnek, feledésbe merülhetnek.

Az említett korosztályokat a már megszűnt PBA-hoz hasonlóan a még működő BEE sem tudta eddig megszólítani, mivel az egykori „Bányamanók” a középiskolába kerülésüket követően jellemzően már mind eltávolodtak a bányász hagyományok további őrzésétől, az ünnepeken, rendezvényeken való szerepléstől (Traj, F., személyes közlés, 2021. május 19.).

A folyamat megállításához mindenképpen generáció-, és szemléletmódváltásra lesz szükség, amelybe be kell vonni az egykori pécsi bányásziskolákat és a város középiskoláit is. Véleményem szerint csak és kizárólag ez lehet a kulcsa annak, hogy esély legyen a pécsi bányász hagyományoknak, mint várostörténeti örökségnek a fenntartására.

### **A DGT és a pécsi bányatörténet ma is látható emlékeinek a lehetséges bemutatása az iskolai oktatás keretei között**

Írásom korábbi, első fejezetében a felsorolt példákkal arra szerettem volna rámutatni, hogy a DGT-nek a pécsi bányavidéken található örökségei méltóak lehetnének arra, hogy a Történelem, a Hon-, és népismeret, vagy akár a Művészettörténet tantárgyon belül egy fakultációs óra, vagy például az év elejei, őszi tanulmányi kirándulás keretében (Oktatási Hivatal, n.d.-a) bemutatásra kerülhessenek. Sajnálatos módon a tanítási gyakorlataim során ilyen jellegű tanórák tartására nem tudtam sort keríteni, de elképzelésemet a jövőben, immáron gyakorlott pedagógusként mindenképpen szeretném megvalósítani a történelem vagy a hon-, és népismeret órák valamelyikén.

### **Hagyományos tantermi körülmények között tartott általános iskolai vagy gimnáziumi fakultációs óra terve**

A témával foglalkozó fakultációs, dupla órát kooperatív formában képzelem el (a tanóra tématervtáblázatát lásd az 1. sz. mellékletben). A fakultáción résztvevő diákokat 6 csoportra osztanám fel, spontán szerveződés alapján. A feladat a DGT, valamint az egyes épületek történetének a bemutatása lenne, különös tekintettel a különböző létesítmények által képviselt egyedi ipar-, gazdaság-, közlekedés-, és művészettörténeti értékekre.<sup>2</sup> Ehhez a vonatkozó szakirodalomból hoznék be szövegrészleteket, továbbá fotókat, újságcikkeket, memoárokat, oral historyn alapuló kiadványokat, amelyek alapján a diákok az épületekkel kapcsolatos legfontosabb információkat rögzítő plakátokat készítenének.

A feldolgozásra és az elkészítésre 20 percet kapnának a tanulók. A rá következő 10 percben a terem különböző részein minden csoport a falra ragasztaná ki a plakátjait, majd sorban, egyesével megnéznék egymás munkáit, amelyekhez komment formájában véleményt írnának (pl.: érthető, nem érthető, hiányos, nem hiányos). A további 10 percben

<sup>2</sup> 1. csoport: A DGT Péccsel kapcsolatos rövid történetének összefoglalása. 2. csoport: A DGT által létrehozott, ideiglenes ipari műemléki védelem alatt álló épületek, 3. csoport: A DGT által létrehozott, egykor ideiglenes ipari műemléki védelem alatt álló, napjainkra már elpusztított ipari létesítmények, 4. A DGT által létrehozott, egykor ideiglenes ipari műemléki védelem alatt álló, jelenleg bontásra váró létesítmények, 5. A DGT által létrehozott, ipari műemléki védelem alá nem vett létesítmények, 6. A DGT által létrehozott, helyi műemléki védelem alá vett létesítmény.

minden csoport nyilvánosan is bemutatná a saját munkáját, valamint reagálna a plakáton lévő esetleges hozzászólásokra. Az óra utolsó öt percében az oktató is nyilvánosan értékelné a csoport munkáját.

A második órán egy, a pécsi kőszénbányászatról szóló filmet (pl.: „*Gőzhajó a Dunán*”, Rendezte: Somogyvári Rudolf, 2003-2004) vetítenék le a tanulóknak, majd egy totó segítségével mérném le, hogy az első órai csoportmunka, és a filmben látottak alapján mennyi új ismeret maradt meg bennük.

Meglátásom szerint több szempontból is jó lenne, ha egy ilyen jellegű a fakultációs tanóra megvalósításra kerülne. Nem csak azért, mert a diákok plusz információt kapnak az órai törzsanyagból származó ismereteikhez, hanem pedagógiai szempontból sem elhanyagolható, hogy az első órára tervezett, kooperatív csoportmunka keretében a diákoknak több kompetenciája is a közös munka hatására fejlődik.

A második kompetenciának megfelelően<sup>3</sup>, a feladatok kiosztása előtt tanulói csoportok, közösségek kialakulására kerül sor. Mivel a különböző tanulói csoportok nem dolgozhatnak együtt, létrejöhetne az adott közösségeken belüli egymásrautaltság, a csoporttagok egymás iránt tanúsított motiválása, a közös cél (a feladat sikeres végrehajtása), valamint az ebből fakadó esetleges jutalom elérésének a vágya. A diákok érdeke, hogy mindannyian részt vegyenek a munkában, mivel függnek egymástól. A csoportokon belül (a hatodik kompetencia<sup>4</sup> által meghatározott, tanulási folyamat szervezésének és irányításának megfelelően) mindenkinek saját feladata van (pl.: írnok, időfelelős, szóvivő) amelyre koncentrálnia kell, de ez mellett a munkáját össze kell tudnia hangolni a többiekkel, hogy a tevékenység sikeres lehessen. A hatékonyság záloga ezért a közös, minden csoporttag részvételével zajló munka, amelybe valamilyen formában az inaktív tanulókat is be kell vonni. Ha ez tanári segítség nélkül, a társai által valósul meg, akkor kijelenthető, hogy a csoport tagjai valóban hatékonyan tudnak együtt dolgozni, és pozitív befolyással bírnak egymásra, amely nagyban növeli a siker elérésének lehetőségét is.

A tanulók műveltségének, készségeinek és képességeinek további fejlesztése is megvalósul az által, hogy képi, és szöveges forrásokat értelmeznek, szakirodalmat olvasnak, önállóan, és együttesen gondolkodnak. A megvalósítás során problémákat oldanak meg, társaikat segítik, amely egyrészt a harmadik kompetenciában<sup>5</sup> foglaltaknak, másrészt az ötödik által megfogalmazott<sup>6</sup>, egész életen át tartó tanulás megalapozásának felel meg.

A diákok a munkafolyamat lezárásaként önmagukat, és egymás munkáját is értékelik, amely a hetedik kompetenciában<sup>7</sup> rögzített, változatos pedagógiai értékelés megvalósulásának egyik változataként jelenik meg a tanórán.

A felsorolt szempontok alapján ezért összességében úgy vélem, hogy az ilyen jellegű feladatoknak jelentős közösségfejlesztő szerepük van az adott órán részt vevő tanulók számára („Tanári kompetenciák a NyME tanárképzésének értelmezése szerint”, n.d.).

Ez a vágy természetesen egyáltalán nem törvényszerű. A pedagógusnak számolnia kell azzal a ténnyel is, hogy azon tanulók számára, akiknek nem a történelem, vagy a hon-, és

<sup>3</sup> Tanulói csoportok, közösségek alakulásának segítése, fejlesztése

<sup>4</sup> A tanulási folyamat szervezése és irányítása

<sup>5</sup> A pedagógiai folyamat tervezése

<sup>6</sup> Az egész életen át tartó tanulást megalapozó kompetenciák hatékony fejlesztése

<sup>7</sup> A pedagógiai értékelés változatos eszközeinek alkalmazása

népismeret a kedvenc tantárgyuk, ettől nem fognak nagyobb érdeklődést szentelni a tananyagnak. Ezért mindenképpen fontosnak tartanám, hogy egy általános iskolai, vagy egy gimnáziumi tanóra keretében egy tanulmányi kirándulást szervezzek az egykori pécsi bányavidékre.

### **Kihelyezett általános iskolai vagy gimnáziumi tanóra (tanulmányi kirándulás) óraterve**

A kihelyezett tanórát jelentő tanulmányi kirándulással a célom az lenne, hogy a tanulók megismerkedjenek a DGT még látható örökségeivel, mivel a tapasztalatszerzés még jobban elősegíti a történelmi tudat kialakulását (Fischerné Dárdai, 2002). Az épületek „mesélő múltként” tárgyi emlékeket képeznek, mivel egy mára már letűnt korszak/korszakok ma is látható tanúi, amellyel közvetítik a történelmet. A tanulók ezt az érzést egy rendes, iskolai tanóra keretében nem tapasztalhatják meg, ezért szükséges, hogy a tanultak kiegészítéseként ellátogassanak a helyszínre, amelyhez az események kötődtek (Kéri, 1997).

Az elképzelés már önmagában jó ötlet lenne abból a szempontból is, hogy a tanulók sokkalta jobban kedvelik a kihelyezett, kirándulással egybekötött tanórákat az átlagos, iskolában tartottakkal szemben. Pedagógiai szempontból pedig a játékos formula hatékony tanulási környezetet jelenthet a tanulók számára, mivel az iskolához hasonlóan, egy ilyen jellegű program során is új ismeretekre tesznek szert (Fischerné Dárdai, 2002).

Komoly problémát jelent azonban a megvalósítás kapcsán az a tény, hogy a helyi műemléki védelem alatt álló meszespusztai lakótelep (lásd 13. sz. melléklet) és az emléktáblák helyszíneinek (lásd 17-18-19-20. sz. mellékletek) a kivételével, az ideiglenes ipari műemléki védelemmel rendelkező építmények többsége életveszélyes állapotban van, ezért nem látogatható (lásd: 2-3-4-5-6-7-8-9-10-11-12., továbbá a 14-15-16. sz. mellékleteket). A helyzetet úgy oldanám meg, hogy a telekhatáron kívülről tekintenek meg a létesítményeket. További gondot jelent, hogy a megnézendő emlékek egymástól több kilométeres távolságban vannak, ezért egy ilyen jellegű, kihelyezett tanórán elsősorban Pécsbányatelepre fókuszálnék. Döntésem oka az, hogy a pécsi bányászattörténet múltjára utaló, helyben látható emlék közül a legtöbb ebben a városrészben található meg. További fontos szempont, a gyerekek számára lehetővé szeretném tenni a játékos ismeretszerzést, amelyhez kiváló terep lenne a Pécsbányatelepi Kulturális Ház, amely maga is számos felnőtt, illetve iskolai rendezvénynek szokott otthont adni.

A napot a Gróf Széchenyi István-akna megtekintésével kezdenénk meg. Ehhez a programponthoz a Pécsi Bányászati Múzeumból kérnék fel egy, a témában jártas történész-muzeológust, aki szakszerűen, röviden, és érthetően el tudja mesélni a gyerekek számára a bányauzem történetét. Széchenyi-akna bemutatása után autóbusszal a Pécsbányatelepi Közösségi Házba mennénk, ahol egy helyismereti vetélkedő szervezésére kerülne sor. A megvalósításban azonban lennének különbségek az általános iskolai, és a gimnáziumi osztályok között.

A játék mindkét esetben három részből állna. Az első részben a spontán módon csapatokba szerveződő tanulók egy 20 kérdésből álló feladatlapot kapnának, majd egy megadott útvonalon kellene felkeresniük a kolónia legjelentősebb emlékeit (pl.: köztéri szobrok, emléktáblák, épületek). A feladat az lenne, hogy a helyszínen fellelhető információk

(pl.: szobor, vagy emléktábla felirata) segítségével kell megválaszolniuk a lapon szereplő kérdéseket<sup>8</sup>, kiegészíteni a hiányos mondatokat<sup>9</sup>, vagy három választási lehetőség közül kiválasztani a helyes választ<sup>10</sup>. Mindhárom verzió szerepelne a vegyes típusú feladatok között. Segítségül mindössze egy térképet kapnának a kijelölt útvonalról, amelyet a feladatlapon szereplő egyértelmű utalások alapján kellene bejárniuk. A játék ideje kb. 60 perc lenne. Ezt követően a diákok a feladatlapjaikat a kultúrházban kialakított célállomáson adnák le. Az elérhető maximum pontszám 20 pont lenne, és mindenki az alapján kapná a pontokat, ahány kérdésre helyesen tudott válaszolni. Minden jó megoldás egy pontot érne.

Az általános iskolások esetében a következő programpont egy igaz-hamis játék lenne, amely során 10+1 állítást olvasnák fel Pécsbányatelep történetéről. A diákoknak pedig helyváltoztatással kellene eldönteniük, hogy az általam tett kijelentések igazak vagy hamisak<sup>11</sup>. A feladat során a megszerezhető maximum pontszám 10 pont lenne, a bónusz állítás helyes megválaszolásával pedig 1 többletpontot, vagy esetleg egy korábbi téves válasz esetén otthagyt pontot lehetne „visszarabolni”. A játék kb. 30 percig tartana.

A nap zárásaként, az utolsó feladat a puzzle-módszeren alapulna. Több ismert pécsbányatelepi bányászemlék, vagy épület képét szétdarabolnám, a gyerekek feladata pedig a kirakásuk lenne. A helyes megoldás itt is 10 pontot érne.

Egy gimnáziumi osztály esetében, második feladatként, a kultúrházban levetítenék egy 15 perces dokumentumfilmet („1 csepp Pécs: Az Első Dunagőzhajózási Társaság pécsi emlékhelyei”, Pécs Tv, 2005.). A megtekintés után 10+1 állítást olvasnák fel nekik a filmben látottakkal kapcsolatosan, amelyekről el kellene dönteniük, hogy igaz, vagy hamis. Igaz válasz esetén a kezük felrakásával kellene kifejezniük a véleményüket. A feladat azonban nem lenne könnyű, mivel menet közben az egyes csapatok két rossz válaszára esetén kiesnének a játékból. Az első rossz válasz még csak „veszélyeztetetté” tenné a csapatot, a második után azonban már nem vehetnének részt a folytatásban. A már nem szereplő tanulók elhagynák a helységet, és a folyosón várakoznának társaikra. Abban az esetben, ha idő előtt már csak egy csoport maradna versenyben, a játék véget ér, és megkapnák a maximum pontot. A korábban kiesett csapatok annyi pontot szereznének, ahány kérdést sikerrel megválaszoltak.

A harmadik feladatban a diákoknak egy keresztrejtvényt kellene megoldaniuk, amely az aznap látottakkal kapcsolatos feladványokat tartalmazná. A feladat helyes megoldásáért 10 pont járna. Abban az esetben, ha nem sikerülne hibátlanul megoldaniuk, annyi pontot kapnának, ahány megoldás helyes volt.

A vetélkedőt az általános, és a gimnáziumi osztály esetében is az a csapat nyerné, amelyik a legtöbb pontot szerzi meg a három feladatból. A jutalmazás módszeréhez folyamodva, órai munkáért adott jeles érdemjeggyel honorálnám az első helyen végző csapatot/csapatokat. A többiek sem távoznának üres kézzel, ők négyes osztályzatot kapnának, de csak akkor, ha kéri a jegyet.

<sup>8</sup> Pl.: Kiről nevezték el Pécsbányatelep ma is álló aknatornyát? Gróf Széchenyi Istvánról, akinek neve az épületen olvasható.

<sup>9</sup> Pl.: Az 1968-as vízbeömlés emlékére. A feladat az évszám kipótlása lenne.

<sup>10</sup> Pl.: A velünk szemben látható épülettömb milyen funkciót látott el? A, Közösségi ház. B, Tűzoltóság. C, Kórház. D, Iskola. A helyes válasz a C. Ok: Az épület főhomlokzatán ez a felirat látható.

<sup>11</sup> Pl.: egy lábon szökdelés, ha a diák véleménye szerint az állítás igaz, vagy guggolnia kell, ha szerinte a kijelentés helytelen.

Véleményem szerint ez a kihelyezett óra nemcsak a bányász emlékek testközelből való megismerése kapcsán, hanem pedagógiai szempontból is kifejezetten hasznos lenne, mivel a kooperatív csoportmunka keretében a diákok kompetenciái a közös munka hatására fejlődhetnek. A tanulók gyakorolhatnák a képi és szöveges források értelmezését, az önálló és együttes gondolkodást, problémamegoldást, valamint egymás segítségét. Mivel egymásra utaltság és közös cél (a feladat sikeres végrehajtása), továbbá az ebből fakadó esetleges jutalom elérésének a vágya alakulna ki, a csoporttagok kölcsönösen motiválnák egymást, hiszen érdekük lenne, hogy mindannyian részt vegyenek a munkában. A hatékonyság záloga ezért a közös, minden csoporttag részvételével zajló munka, amelybe valamilyen formában az inaktív tanulókat is be kell vonni. Ha ez tanári segítség nélkül, a társak által valósul meg, akkor kijelenthető, hogy a csoport tagjai valóban hatékonyan tudnak együtt dolgozni és pozitív befolyással bírnak egymásra, amely nagyban növeli a siker elérésének lehetőségét is („Tanári kompetenciák a NyME tanárképzésének értelmezése szerint”, n.d.).

Úgy vélem, hogy az ilyen jellegű feladatoknak közösségfejlesztő szerepük is van. A kihelyezett óra esetében fontos szempont, hogy a diákok későbbi tanulmányaik során tudják kamatoztatni az itt megszerzett ismereteiket, és számos, jó élménnyel is gazdagodjanak („Tanári kompetenciák a NyME tanárképzésének értelmezése szerint”, n.d.).

## Összegzés

A DGT 92 évig meghatározó szereplője volt Magyarország gazdaságtörténetének, és azon belül Pécs város helytörténetének, mivel a szénbányák fokozatos megnyitásával párhuzamosan törekedett a kialakulóban lévő iparvidék folyamatos fejlesztésére is. A kiváló tervezőmunkáknak köszönhetően üzemépületei nemcsak egyedülállóak voltak a maguk korában, hanem világszínvonalúak is, ahol szigorúan ellenőrzött, szakszerű termelés folyt.

Az ipar és a gazdaságtörténet mellett azonban fontos kiemelni, hogy a DGT kulturális-szellemi téren is nagy sikereket ért el azzal, hogy az általa működtetett iskolák révén nagy hangsúlyt helyezett a bányászidentitás megteremtésére, amelyet a kolóniák társadalma a társaság 1945-ös magyarországi megszűnése után is egészen az 1989/1990-es rendszerváltásig őrzött, és továbbörökített a soron következő generációk számára. A Mecseki Szénbányák állami vállalat 1991-es felszámolása (Szirtes, 1993), a pécsi bányavidék lakosságának fokozatos kicserélődése, valamint az egykori alkalmazottak előregedése és halála azonban kérdésessé tette a „bányász múlt”, és a hagyományok továbbélését, aminek a megmentésére és az ápolására jött létre az idős tagokból álló és a jelenleg utánpótlás nélkül álló BEE, valamint a mára már meg is szűnt PBA („Megszűnt a Pécsi Bányásztörténeti Alapítvány”, 2019).

Véleményem szerint, ha a fiatalság számára az oktatáson keresztül (pl.: történelem, hon-, és népismeret, földrajz, művészettörténet tantárgyakon belül, akár kihelyezett szabadtéri tanórákon is) nem adunk lehetőséget a DGT és a pécsi bányavidék örökségének a megismertetésére (a Bányamanók szervezete e célból jött létre az egykori bányásziskolákban), akkor a város helytörténetének egyik legfontosabb szellemi-kulturális értékére az elfeledés, a használaton kívüli ipari épületekre pedig a bontás vár. A hagyományörző

célzattal szervezett bányásznap programok, rendezvények hiányából fakadó érdektelenség ugyanezzel a végkifejlettel járhat, aminek egyik következménye és állomása volt a PBA kényszerű felszámolása is.

Ha ez bekövetkezik, akkor az utókor csak a régi könyvek megsárgult lapjairól, vagy a korabeli fényképek alapján fog esetleg tudni arról, hogy volt egyszer egy világhírű vállalat, amely amellelt, hogy világszínvonalú ipari üzemi egységeket, modern épületekből álló városrészeket hozott létre és az egyik legnagyobb vidéki nagyvárossá tette a Mecsek lábánál elterülő Pécsset, az önálló, zárt világot alkotó kolóniák társadalmának identitásfejlődését is nagyban segítette. Ezért az emlékek megőrzése és örökség védelme közös feladatunk, hogy a DGT által elért eredmények ne tűnjenek el nyomtalanul a jövőben.

## Irodalomjegyzék

- Bányamanók avatása a pécsi Városháza Közgyűlési termében (2016. szeptember 30.). *Új Dunántúli Napló*, 1.
- Egyre több bányamanó őrzi a pécsi hagyományokat (2016. szeptember 30.). *Pécsi Hírek*, 5.
- Fischerné Dárdai, Á. (2002). *Történelemdidaktika és kontroverzív történelemtanítás*. In: Nagy, P. T. & Vargyai, Gy. (szerk.), *Történelem tanítás módszertan: Tanulmányok a 75 éves Szabolcs Ottó tiszteletére* (pp.34-43). Országos Pedagógiai Könyvtár és Múzeum.
- Huszár, Z. (2013). *A Duna vonzásában. Fejezetek a Dunagőzhajózási Társaság történetéből. Válogatott tanulmányok*. Virágmandula Kft.
- Kéri, K. (1997). *Mi a neveléstörténet? A diszciplína múltja, jelene, és jövője*. In: Kéri K. (Eds.), *Mozaikok a nevelés történetéből II.* (pp. 13-33). Janus Pannonius Tudományegyetem, Tanárképző Intézet.
- Megszűnt a Pécsi Bányásztörténeti Alapítvány (2019. június 25.). *Pécsi Napilap*. Letöltés dátuma: [http://m.pecsinapilap.hu/cikk/Megszunt\\_a\\_Pecsi\\_Banyasztorteneti\\_Alapitvany/223539](http://m.pecsinapilap.hu/cikk/Megszunt_a_Pecsi_Banyasztorteneti_Alapitvany/223539)
- Pilkhoffer, M. (2008). *Bányászat és építészet Pécsen a 19-20. században*. Pécsi Bányásztörténeti Alapítvány – Pro Pannonia Kiadói Alapítvány.
- Oktatási Hivatal (n.d.-a). *Kerettanterv az általános iskola 5–8. évfolyama számára*. Letöltés dátuma: 2021. december 27.
- Oktatási Hivatal (n.d.-b). *Kerettanterv a gimnáziumok 9–12. évfolyama számára*. Letöltés dátuma: 2021. december 27.
- Romváry, F. (szerk.). (2003). *Emléklapok a pécsi bányászat történetéből*. Bocz Nyomdaipari Kft.
- Romváry, F. (szerk.). (2008). *Újabb emléklapok a pécsi bányászat történetéből*. Bocz Nyomdaipari Kft.
- Szirtes, B. (szerk.). (1993). *A mecseki kőszénbányászat 1945-1991. I. kötet*. Kútforrás Kft.
- Szirtes, B. (2001). Unokáink is látni fogják? *Pécsi Szemle Várostörténeti Folyóirat*, IV (3), 104-109.
- Tanári kompetenciák a NyME tanárképzésének értelmezése szerint (n.d.). <https://www2.itworx.hu/cgi-bin/itworx/download.cgi?vid=606&uid=-1&dokid=330> Letöltés dátuma: 2017. június 3.

## Mellékletek

### 1. sz. melléklet: Az Első Dunagőzhajózási Társaság (DGT) épített örökségeit górcső alá helyező fakultációs tanóra tématervtáblázata. (Forrás: saját forrás)

<b>Osztály:</b> 7-8. és 11-12. évfolyam							
<b>Tantárgy:</b> Történelem, Hon-, és népismeret.							
<b>Modul: A, Történelem:</b> Magyarország gazdaságtörténete a XIX. század második (1853-1867,1867-1914), és a XX. század első felében (1920-1945),							
<b>B, Honismeret:</b> Az én világom II. (Helytörténet)							
<b>Téma:</b> Az Első Dunagőzhajózási Társaság épített örökségei Pécsen (Fakultációs óra, 2X45 perc)							
<b>Célok:</b> Pécs XIX.-XX. századi helytörténetének, és azon belül az Első Dunagőzhajózási Társaságnak az egykori bányavidéken fellelhető, ideiglenes ipari műemléki védelem alá helyezett, és az alól kimaradt épített örökségeinek a megismerése							
Egység	Az oktatás menete	Szervezési mód	Fejlesztendő kompetenciák	Módszerek	Eszközök	Célok	Időkeret
1. óra  Ráhangolódás	Csoportalakítás (spontán, 6 db)	Kooperatív	Tanári: Közösségek kialakulásának segítése Tanulók: Kooperatív munkával való ismerkedés, megszokás.				5'
Jelentéskészítés	1.Csoport-szerepek meghatározása (pl.: jegyzők, szóvivő, időfelelős) 2. Feladatok kiosztása (plakát készítés). 3. Feldolgozandó témák: 1. csoport: A DGT Péccsel kapcsolatos rövid történetének összefoglalása. 2. csoport: A DGT által létrehozott, ideiglenes ipari műemléki védelem alatt álló épületek. A, Gróf Széchenyi István-akna. B, I. (Szent) István-akna. 3. csoport: A DGT által létrehozott, egykor	Kooperatív	Tanári: 2. Tanulási folyamat megszervezése, irányítása 3. Pedagógiai folyamat szervezése 5. Egész életen át tartó tanulást meghatározó kompetenciák hatékony fejlesztése.	Tanári magyarázat, majd a csoporttagok önállóan dolgozzák fel a forrásokat. Ezt követően a szerzett új ismereteket megosztják egymással.	I. csoport: A, Memoár (Svoboda Vilmos: Requiem Pécsbányatelepért (2007). 8-15.o. B, Szakirodalom: Pilkhoffer Mónika: Bányászat, és építészet (2008.)  II. csoport: A, Fotók: 1. Gróf Széchenyi István-akna. 2. I. (Szent) István-akna. I. csoport: A, Memoár: (Svoboda Vilmos: Requiem Pécsbányatelepért (2007). 8-15.o.	Új ismeretek szerzése a megadott forrásokból	20'



<p>ideiglenes ipari műemléki védelem alatt álló, napjainkra már elpusztított ipari létesítmények.</p> <p>A, Pécsújhegyi Szénosztályozó-, és mosó.          B, Pécsújhegyi hő-, és villamos erőmű.          C, Központi Laboratórium I. számú épülete.</p> <p>4. A DGT által létrehozott, egykor ideiglenes ipari műemléki védelem alatt álló, jelenleg bontásra váró létesítmények.          A, Pécsújhegyi mozdonyremíz.          B, Pécsújhegyi DGT-irodaépület.</p> <p>5. A DGT által létrehozott, ipari műemléki védelem alá nem vett létesítmények.</p> <p>6. A DGT által létrehozott, helyi műemléki védelem alá vett létesítmény.</p>				<p>C, Szakirodalom: Palkó Mária: Bányászat, és építészet (2008.) 31-32.o.</p> <p>III. csoport:          A, Fotók:          1. Pécsújhegyi Szénosztályozó-, és mosó.          2. Pécsújhegyi hő-, és villamos erőmű.          3. Központi Laboratórium I. számú épülete.          B,          Szakirodalom: Palkó Mária: Bányászat, és építészet (2008.) -19-21.o.          Romváry Ferenc-Szirtes Béla szerk.): Emlékképek a pécsi kőszénbányászat történetéből (2005). 10-12.o.</p> <p>IV. csoport:          A, Fotók:          1. Pécsújhegyi mozdonyremíz.          2. Pécsújhegyi DGT-irodaépület.          3. Pécsújhegyi látkepe.          B, Szakirodalom: Romváry Ferenc-Szirtes Béla szerk.): Emlékképek a pécsi kőszénbányászat történetéből (2005). 10-12.o.</p> <p>V. csoport:          A, Fotók:          1. A Pécsi Bányavasutak viaduktjainak, és vasúti hídjainak fotói.          a, Papszőlő.          b, Hársfa úti felüljáró.          c, A „Háromhíd két lerombolt pillére.          d, A Háromhíd máig álló egyetlen pillére.          e, Az eldőzerolt Czerékvölgyi viadukt.</p>		
--	--	--	--	--	--	--

					<p>B, Memoár: Svoboda Vilmos: Requiem Pécsbányatelepért (2007). 27-29.o.</p> <p>C, Oral history: Márfi Attila, egykori pécsbányatelepi lakos szóbeli visszaemlékezéseiből származó írásbeli kivonat.</p> <p>VI. csoport: A, Fotók: A meszesi DGT-lakásokról napjainkban készült fotók. Forrás: Pilkhoffer Mónika: Bányászat, és építészet (2008.) 53-57.o. Huszár Zoltán: A Duna vonzásában (2013.) 138-142.o.</p> <p>+ minden csoport számára: A, Kötelezően használandó szakirodalmak: (Romváry Ferenc-Szirtes Béla szerk.): Emlékképek a pécsi kőszénbányászat történetéből (2005). 3-5.o. Romváry Ferenc szerk.: Újabb emlékek a pécsi kőszénbányászat történetéből (2008.). 3-5.o. B, Tablet segítségével a Pécsi Bányász-történeti Alapítvány (<a href="http://www.pba.hu">www.pba.hu</a>) honlapján kereshetnek régi, a XX. század első feléből származó fényképeket az adott épületekre vonatkozóan.</p> <p>A feladatok elkészítéséhez szükséges: 6 db csomagolópapír, és személyre szabottan 1-1 filc, valamint Tablet mindenkinek.</p>	
--	--	--	--	--	--	--

	Az elkészítés után a csoportok kiragasztják a plakátjaikat tanteremben. A csoportok megtekinthetik egymás munkáját, amelyhez véleményt, kommentet írnak.	Kooperatív	Tanári: 7. A Pedagógiai értékelés változatos módszereinek az alkalmazása. Tanulók: Kritikai szemléletmód kialakulásának elősegítése.			További új ismeretek szerzése Egymás értékelésének a gyakorlása.	10'
	Minden csoport bemutatja a saját munkáját, majd reagál a plakátra írt kommentekre.	Projekt	Önkifejezés, előadásmód fejlesztése.			Érvelés gyakorlása	10'
	Oktatói értékelés.		Tanári: 7. A Pedagógiai értékelés változatos módszereinek az alkalmazása.				5'
2.óra	„Gőzhajó a Dunán” című film levetítése.	Szemléltetés	Forráshasználat		Laptop, Projektor, DVD	Az új ismeretek kiegészítése, rögzítése. A dokumentumfilm, mint forrás megismerése, használata.	40'
Reflektálás	Totó	Egyéni				A szerzett ismeretek leellenőrzése.	5'

**2. sz. melléklet: Schroll (Széchenyi-)akna széntároló silója a II. számú Ganz-villany-mozdonnyal, miközben a Talbot-vagonok töltése zajlik**

Pécsbányatelep, Gróf Széchenyi István-akna, vasútállomás



Fotó: Lakos Rudolf, 1978. Lakos Rudolf magángyűjteménye

**3. sz. melléklet: Schroll (Széchenyi-)akna széntároló silója a Dacia-dízelmozdonnyal, miközben a MÁV-vagonok töltése zajlik**

Pécsbányatelep, Gróf Széchenyi István-akna, vasútállomás



*Fotó: Uherkovich Péter, 2004. Uherkovich Péter magángyűjteménye*

**4. sz. melléklet: A megszüntetett vasútállomás Gróf Széchenyi István-aknán**

Pécsbányatelep, Gróf Széchenyi István-akna, vasútállomás



*Fotó: Uherkovich Péter, 2004. Uherkovich Péter magángyűjteménye*

**5. sz. melléklet: A Pécsi Bányavasutak Pécsbányatelepi vonalához tartozó, még álló, egypillérű viaduktja (1854-) az egykori Papszőlőben**



*Fotó: Bércesi Richárd, 2020.*

**6. sz. melléklet: A „Háromhíd” felrobbantott két pillérének maradványai (1854-1971)**

Bánom, Pécsbányatelepi vasút, András-akna iparvágány



*Fotó: Bércesi Richárd, 2011.*

**7. sz. melléklet: A „Háromhíd” egyetlen, napjainkra megmaradt, teljesen ép pillére**

Bánom, Pécsi Bányavasutak, Pécsbányatelepi vasút, Széchenyi-akna iparvágány



*Fotó: Bércesi Richárd, 2011.*

**8. sz. melléklet: A Pécsi Bányavasutak Pécsbányatelepi vonalához tartozó, 1925-ben elbontott viaduktjának helyére épített vashíd napjainkban**

Hársfa út



*Fotó: Uherkovich Péter, 2004. Uherkovich Péter magángyűjteménye*

**9. sz. melléklet: Egykori vasúti felvigyázólakás a Szabolcsfalusi vasút nyomvonalán, az egykori vasút-közút kereszteződésben a Szabolcsi úton**



*Fotó: Bércesi Richárd, 2010.*

**10. sz. melléklet: Az egykori mozdonyremíz épülete (1911-), (Pécsújhegy)**



*Fotó: Löffler Péter, 2008. A Pécsi Bányásztörténeti Alapítvány hagyatéka, Janus Pannonius Múzeum Pécsi Várostitörténeti Múzeum*

**11. sz. melléklet: Az egykori mozdonyremíz épülete II. (Pécsújhegy)**



*Fotó: Bércesi Richárd, 2014.*

**12. sz. melléklet: A DGT Pécs-üzögi helyi kirendeltsége, majd a pécsi bányavidék kihelyezett, központi irodaépülete (1923-). Pécsújhegy**



*Fotó: Löffler Péter, 2017. A Pécsi Bányásztörténeti Alapítvány hagyatéka, Janus Pannonius Múzeum  
Pécsi Várostarténeti Múzeum*



**13. sz. melléklet: A meszespusztai lakótelep (1922-) napjainkban**

Gábor Áron utca



*Fotó: Löffler Péter, 2017. A Pécsi Bányásztörténeti Alapítvány hagyatéka, Janus Pannonius Múzeum  
Pécsi Vároštörténeti Múzeum*

**14. sz. melléklet: A fehérhegyi víztorony (1925-)**



*Fotó: Löffler Péter, 2008. A Pécsi Bányásztörténeti Alapítvány hagyatéka, Janus Pannonius Múzeum  
Pécsi Vároštörténeti Múzeum*

## 15. sz. melléklet: I. (Szent) István-akna (1925-)

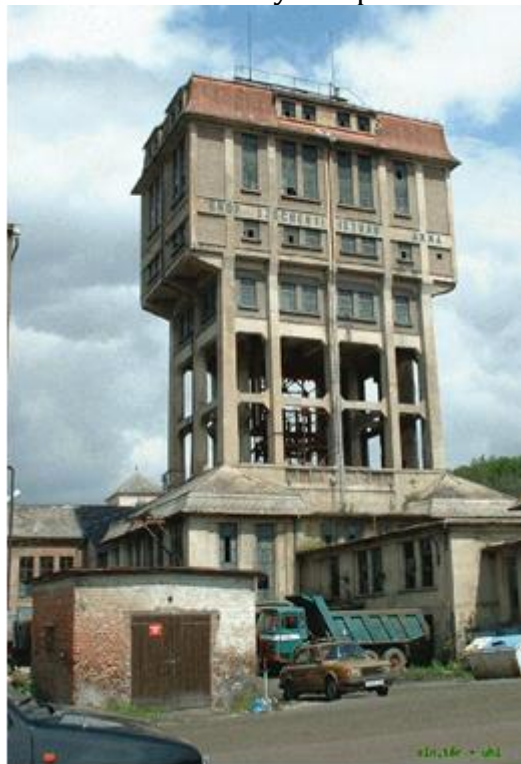
Mecsekszabolcs



*Fotó: Löffler Péter, 2015. A Pécsi Bányásztörténeti Alapítvány hagyatéka, Janus Pannonius Múzeum  
Pécsi Várostörténeti Múzeum*

## 16. sz. melléklet: Gróf Széchenyi István-akna (1926-)

Pécsbányatelep



*Fotó: Uherkovich Péter, 2004. Uherkovich Péter magángyűjteménye*

**17. sz. melléklet: A Mohács-Pécsi Vasút és a Pécsbányatelepi vasút közös emléktáblája a Zsolnay Vilmos úti egykori vasúti átjáróban, a Dél-Dunántúl első, vasút-közút kereszteződésében**



Fotó: Bércesi Richárd, 2012. március 1

**18. sz. melléklet: A Mohács-Pécsi Vasút emléktáblája az egykori üzemvezetőség falán**

Pécs, Belváros, Mária utca 7.



Fotó: Bércesi Richárd, 2012

**19. sz. melléklet: A Mecsekszabolcsi/Szabolcsfalusi vasút (1873-1963) és a Szabolcsi légakna közös emlékköve Mecsekszabolcson a Béke-akna és György-akna felé vezető, egykori vasúti elágazónál**

Árpád utca



Fotó: Bércesi Richárd, 2019

**20. sz. melléklet: A DGT egykori Pécsújhegyi üzemének emléktáblája a volt főbejárat közelében**

Schroll József út



Fotó: Bércesi Richárd, 2012.

**21. sz. melléklet: A Pécsi Bányamanók dízsorfala a szeptember első vasárnapján tartott bányásznapi megemlékezésen**



*Fotó: Löffler Péter, 2017. A Pécsi Bányásztörténeti Alapítvány hagyatéka, Janus Pannonius Múzeum  
Pécsi Várostarténeti Múzeum*

**22. sz. melléklet: Az osztrák-magyar vegyesvállalat, az Első Dunagőzhajózási Társaság (DGT)/Erste Donau Dampschiffahrts-Gesellschaft (DDSG) logója a cég magyar és osztrák rövidítésével a cég alapításának 100. évfordulójára az alkalmazottak számára kiadott emlékkétfőzőn (1929)**

*A Pécsi Bányásztörténeti Alapítvány hagyatéka, Janus Pannonius Múzeum  
Pécsi Várostarténeti Múzeum*



---

## Munkaerőpiac és társadalom

---

*Kőműves Zsolt – Hollósy-Vadász Gábor – Szabó Szilvia*

## *PÁLYAKEZDŐK A MUNKAERŐPIACON*

---

### Absztrakt

Évente a felsőoktatás padjaiból frissen kikerült fiatalok tízezrei keresik életük első munkaadóját. Nem könnyű a helyzetük, számos kompromisszumot kell, hogy kössenek, meg kell felelniük a munkaadók elvárásainak, és gyakran szembesülnek készségeik, képességeik hiányával. Kutatásunk során azt vizsgáltuk, hogy a volt Kaposvári Egyetem hallgatói (jelenleg MATE) milyen szempontokat vesznek figyelembe a munkahelykeresés során, illetve melyek azok a tényezők, amelyek befolyásolják, vagy gátlólag hatnak az elhelyezkedésre. Kérdőíves felmérésünkben – amely nem volt reprezentatív, de ok-okozati összefüggések megfogalmazására lehetőséget biztosított – 223 fő vett részt, önkéntes alapon, az anonimitás megőrzése mellett. Az eredmények megerősítették, hogy a javadalmazás, a motiváció, az inspiráló munkakörnyezet és a munkáltatók által kínált karrierlehetőségek nagy szerepet játszanak a jövőbeli munkahely kiválasztásában. A hallgatók válaszaiból kiderült, hogy úgy érzik, nem eléggé felkészültek a munkaerőpiac kihívásaira, amely megoldását a gyakorlati órák számának növelésében látják. Az is egyértelműen megállapítást nyert, hogy a válaszadók piacképesnek tartják a diplomájukat, és jó esélyt látnak arra, hogy rövid időn belül elhelyezkedjenek az új szakmájukkal.

---

*Kulcsszavak: munkaerőpiac; készségek és képességek; munkahelykeresési szempontok*

### **Bevezetés**

A frissen végzett diplomások munkaerőpiaci helyzetének egyik mutatója a végzettség megszerzését követően annak az időszaknak a hossza, ami alatt a végzett egyetemisták megtalálják immár első diplomához kötött állásukat. Az iskolából a munka világába történő zökkenőmentes átmenet a társadalmi beilleszkedés egyik legfontosabb feltétele, amely hosszú távon meghatározza az egyén társadalmi pozícióját, munkaerőpiaci helyzetét. Gazdasági és szociális szempontból rendkívül fontos, hogy az iskolapadból kikerülő fiatalok szakmailag felkészülten jelenjenek meg a munkaerőpiacon, elsajátított ismereteik összhangban legyenek a technológiai követelményekkel, piaci igényekkel (KSH, 2011). Fontos azonban kiemelni azt is, hogy a felsőoktatásból a munkaerőpiacra vezető út egyre összetettebb és bonyolultabb, mert sokan már az egyetemi, főiskolai évek alatt is dolgoznak, míg másoknak hónapokba telik a végzés utáni elhelyezkedés (Borza, 2013; Szabó-Szentgróti & Végvári, 2020). Az egyetemi diploma vagy abszolutórium megszerzése és a munkahely megtalálása közötti időszakról nagyon keveset tudunk. Vannak számadatok, statisztikák a témával kapcsolatban, azonban ezek tanulmányozása után sem kapunk átfogó képet erről az átmeneti állapotról. Sokak szerint ezt az állapotot külön életszakaszként is lehet értelmezni, ugyanis az itt eltöltött idő és a megszerzett tapasztalatok nagyban meghatározzák a diplomás karrier kezdetét. Felmerülhet bennünk a kérdés, hogy vajon

ebben a szakaszban milyen szempontok alapján próbálnak munkahelyet keresni maguknak a fiatalok, melyek azok a közvetlenül vagy közvetetten befolyásoló tényezők, amelyek növelik az álláskeresési motivációt és melyek csökkentik azt. Tanulmányunkban arra keressük a választ, hogy egy vidéki kisváros egyetemén végzett hallgatók hogyan indulnak el a diplomaszerezést követően a munkaerőpiac irányába.

### **Oktatás és a munka világának kapcsolata**

A felsőoktatás és a munkaerőpiac kapcsolatát vizsgálva a legfontosabb kérdés a végzés utáni elhelyezkedés sikeressége, esetleg kudarca. Az utóbbi iránti aggodalmak elmélyültek az oktatás expanziójaként ismeretes folyamat kiszélesedésével (Teichler, 2002). A felsőoktatás expanziója számos új kihívás elé állítja/állította az oktatási rendszereket, többek között a hallgatók tudásában, képességeiben és motivációiban jelentkező különbségek miatt. A gyengébb képességű hallgatók diplomaszerezése elhúzódhat, esetleg lemorzsolódhatnak, de az oktatás tömegessé válásával a jobb képességű hallgatók azonosítása is nehezebbé válik. A hatások összegződésével jelentősen romolhat az egyetemek felkészítő munkája a munkaerőpiac elvárásait illetően (Pásztor, 2019). Annak érdekében, hogy a hallgatók megismerhessék a munkaerőpiac által támasztott követelményeket, egyöntetű mind a felsőoktatás, mind a gazdasági élet szereplőinek állásfoglalása, hogy a felkészítő munkának szerves részét kell, hogy képezze a pályaorientáció és a piaci technikák elsajátíttatása. Kóródi (2006) a leírtakkal kapcsolatban kiemeli a gyakorlati tapasztalatszerzés fontosságát a cégeknél, vállalatoknál, amelyet Berke (2010) az önismereti és önfejlesztési ismeretek átadásának szükségességével egészít ki. A munkaerőpiacon végbement technikai és technológiai változások különböző készségek, valamint képességek meglétét igénylik. Ezeknek a készségeknek a birtokában válhatnak a hallgatók potenciális munkaerővé (Pogátsnik, 2019). A készségek elsajátításához nagymértékben hozzájárul a munka alapú tanulás (Khine & Areepattamannil, 2016). A munkaerőpiac és a felsőoktatás közötti kapcsolat erősítésében fontos szerepe lehet a duális képzésnek, melynek célja, hogy a hallgatók ne csak végzettséget szerezzenek, hanem a képzés által potenciális munkaerővé is váljanak (Kocsis, 2020). A gazdaság szerepvállalása tehát nagyon fontos e téren, hiszen a felsőoktatási intézmények külső segítség nélkül nem képesek sem a finanszírozásra, sem a megfelelő gyakorlóhelyek biztosításának feladatára (Kóródi, 2005). 2015-ben jelent meg a Kaposvári Egyetemen a duális képzés mint új képzési forma. Fontos kérdésként merül fel, hogy a végzett hallgatók munkaerőpiaci kompetenciái megfelelnek-e a gazdaság, munkaerőpiac elvárásainak, a fiatalok használható versenyképes korszerű tudással rendelkeznek-e? Az oktatáspolitikai és a foglalkoztatáspolitikai összhangja megvalósul-e a gazdasági igényekhez jobban igazodó felsőoktatási képzési szerkezet kialakításával? Fontos azonban azt is kiemelnünk, hogy nemcsak a munkáltatói elvárások változtak meg az elmúlt évtized során, hanem ezzel együtt a munkavállalói attitűdök is. 2016 tavaszán elvégzett országos DPR (Diplomás Pályakövetési Rendszer) kutatás, több érdekességet tárt elénk. Online kutatási kérdőív segítségével közel 2800 fiatalot kérdeztek meg arról, hogy szerintük milyen az ideális munkahely. A kutatás eredményei szerint az X és az Y generáció munkahely választási szempontjai között kiemelt helyen szerepelnek



az anyagi juttatások, a hosszabb távú perspektívák és az előre lépési lehetőségek. Megállapításra került az is, hogy a generációk tagjai nem csak egy jól fizető, presztízzsel rendelkező állást szeretnének, ahol van jövőkép, hanem a munkavégzést izgalmasnak és érdekesnek, kihívást jelentőnek szeretnék megélni. Nem akarják a munkát nyomásként, stresszként felfogni, mindenki számára fontos, hogy az eltöltött munkaidő jó hangulatban teljen (Girasek, Hosznyák, & Veres, 2018). Meier és Crocker (2010) rámutatnak arra, hogy a frissdiplomások számára a munkájuk és magánéletük egyensúlya a leghangsúlyosabb. Sujansky és Ferry (2009) az elvárt munkahelyi körülményeket „cool-faktorként” definiálják, melyek közül kiemelik a kreatív kommunikáció és korszerű informatikai eszközök, a rugalmas munkaszobák meglétét, a közös vállalati értékekkel történő azonosulást. Vannak olyan kutatók (pl. Soulez & Soulez, 2011), akik a friss diplomásokat nem homogén csoportként azonosítják, hanem a munkahellyel kapcsolatos elvárásaik alapján bontják őket további csoportokra. A kutatók empirikus eredményekkel is rávilágítanak arra, hogy mennyire különbözőek lehetnek az egy generációhoz tartozó pályakezdők a munkával kapcsolatos elvárásaik tekintetében. A kutatásban a legnagyobb csoportot az úgynevezett „karrier-orientált” fiatalok adták, céljuk a magas presztízsű munkahely megtalálása, ahol gyorsan haladhat előre a ranglétrán. Fontos számukra a magas fizetés és a határozatlan idejű szerződés. A második csoportba kerültek az „egyensúlykeresők” itt a munka-magánélet egyensúly és a munka minősége kerül előtérbe a munkahelyválasztásnál, de megjelenik az igény az otthonukhoz közeli munkahelyre, fix munkaidőre és változatos feladatokra. A harmadik csoport a „biztonságkeresők”, ők a stabilitást, illetve a határozatlan idejű szerződést és a fix munkaidőt várják a munkáltatótól. A negyedik csoportot alkotják a „megúszók”, akik számára az informális munkakörnyezet a legfontosabb elvárás, nem vágnak vezetői pozícióra (Csutorás, 2020).

## Anyag és módszer

Munkánk során célul tűztük ki, hogy egy általunk összeállított kérdőív segítségével bemutadjuk a megkérdezett hallgatók elhelyezkedését befolyásoló közvetett és közvetlen tényezőket. A kutatásban való részvétel önkéntesen működött, az identitás titokban tartása mellett. Kizárólag olyan személyes információkat tartalmazott kutatási kérdőívünk, mint a nem, életkor, illetve a szak típusa. A kérdések a személyes tulajdonságokra, készségekre, képességekre, a munkavállalás során szükséges kompetenciákra, a képzés szerepére vonatkoztak. Felmérésünkben 223 fő vett részt, akiket a dolgozat elkészítésének céljáról tájékoztattunk. Vizsgálatunk nem volt reprezentatív, de a minta nagyságából kifolyólag okozati összefüggések megfogalmazására lehetőséget biztosított.

Mintavételi mód:

- Mintavételi egység: Magyar Agrár és Élettudományi Egyetem Kaposvári Campusának végzős hallgatói.
- Mintavétel ideje: A 2017/2018-as tanév és a 2019/2020-as tanév
- Mintavétel helye: Dél-Dunántúli régió
- Adatforrás: primer adatok
- Kutatási módszer: megkérdezéses vizsgálat
- Kutatási eszköz: online kérdőív

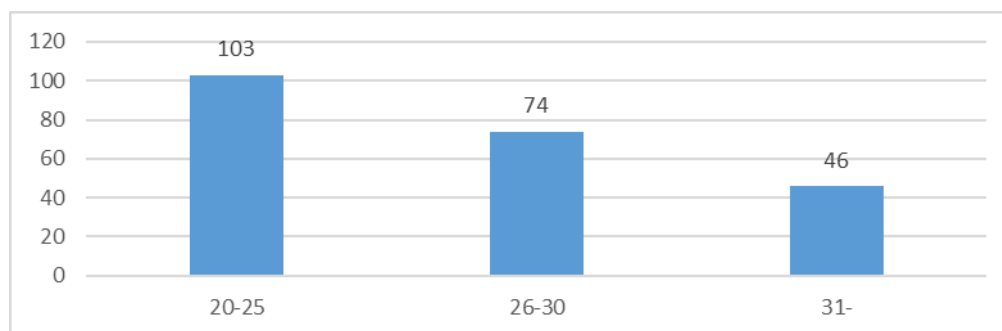
- Megosztó felület: facebook
- Mintavételi eljárás: hólabda módszer

Az alkalmazott kérdőív két fő részre tagolódott. Az első rész a háttérváltozókat tartalmazta, a második pedig a munkakeresés szempontjait és a jövőbeni lehetőségeket igyekezett feltárni (A kérdőívet lásd az 1. sz. mellékletben). A mintavételezett adatok statisztikai elemzésére, kimutatás diagramot, valamint SPSS 26.0 programokat használtunk fel. A feldolgozó program kiválasztását az indokolta, hogy lehetőséget teremtett a kapott adatok gyors áttekintésére, az adatok korrekt, pontos megjelenítésére. Az ábráknak, táblázatoknak az elkészítéséhez Microsoft Office Program csomagot használtuk fel. Szekunder információk összegyűjtéséhez szakirodalmi cikkeket, publikációkat, tanulmányokat és internetes forrásokat elemeztünk.

### Eredmények értékelése

A kérdőívünk eredményeinek kiértékelését háttérváltozók bemutatásával kezdjük, annak érdekében, hogy releváns eredményekkel rendelkezünk az ok-okozati összefüggések megalapozására. Az első adatunk a megkérdezettek nem szerinti megoszlása volt, amelyet próbáltunk úgy beállítani, hogy a mintában 50-50%-ban szerepeljenek a hölgyek és az urak, de sajnos a férfiak megszólítása nem hozta meg a várt sikereket, hiszen a minta mindössze 1/3-át (67 fő) alkották. A következő háttérváltozó, az életkor szerinti megoszlás volt, amelyre azért volt szükségünk, mert a kutatási résztvevők között voltak levelezős hallgatók is, így a minta életkor szerinti megoszlása széles sávon mozgott (1. számú ábra).

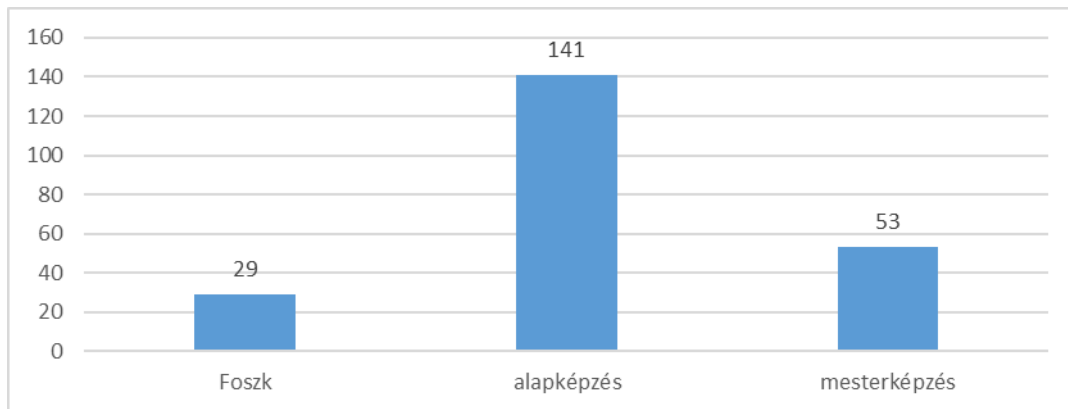
1. ábra: Életkor szerinti megoszlás (N=223)



*Forrás: saját forrás*

Az 1. sz. ábra alapján megállapítható, hogy a legtöbb válaszadó a 20-25 évesek közül került ki, kisebb hányaduk a 26-30 év közöttiek közül, még a 30 év felettiak 46 fővel képviselték magukat a mintában. Utolsó háttérváltozónk a képzési forma szerinti megoszlás volt (2. ábra).

2. ábra: Képzési forma szerinti megoszlás (N=223)

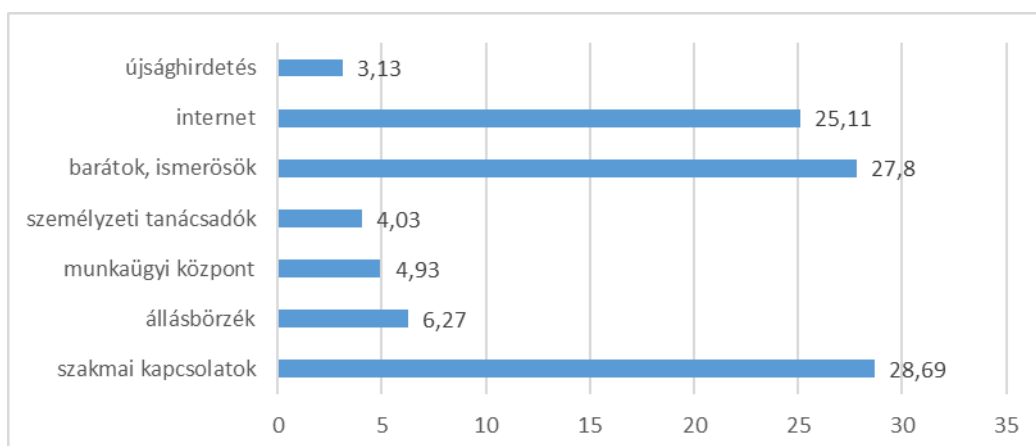


Forrás: saját forrás

A válaszadásra felkért interjúalanyok döntő többsége alapképzésben vett részt (141 fő), a mesterszakon végzett válaszadók száma 53 fő volt, 29 fő pedig felsőoktatási szakképzési szakon végzett.

A háttérváltozók értékelését követően áttérünk a vizsgálat központi témájára, a munkahely választási szempontok vizsgálatára. Egy pályakezdő számára nagyon fontos, hogy első munkahelyén, milyen feltételek mellett, kezdheti meg munkavállalói karrierjét, hiszen az ott megszerzett tudás, a megalapozott kapcsolatok további pályafutását alapvetően meghatározhatják. Többnyire ritka (csak hiányszakmák esetében megfigyelhető), hogy egy pályakezdő kedve szerint válogathat az állásajánlatok között, és olyan munkahelyet talál, mely minden szempontból megfelel valamennyi igényének. Az esetek többségében a fiatalok valamiféle kompromisszumra törekcszenek az első állás megszerzésekor. Az álláskeresési folyamat elemzése magába foglalja az álláskeresés információs csatornáinak feltárását. A Kaposvári Egyetem frissdiplomásai által alkalmazott álláskeresési információs csatornák megoszlását a 3. ábra mutatja be.

3. ábra: Az álláskeresés információs csatornái, % (N=223)



Forrás: saját forrás

Az 3. ábra eredményei alapján megállapíthatjuk, hogy a hallgatók álláskeresési magatartásában meghatározó szerepet tölt be a kapcsolati tőke alkalmazása, ezen belül is a

személyes vagy szakmai kapcsolatok (28,69%) szerepe a domináns. Nagyon sok cég felismerte a hallgatókban rejlő lehetőségeket, ennek megfelelően nagy hangsúlyt helyeztek a megfelelő motivációs stratégiák kidolgozására, az inspiráló munkakörnyezet kialakítására, a dolgozói elégedettséget befolyásoló tényezők javítására. A barátok vagy ismerősök ajánlása (27,8%) az álláskeresésben továbbra is jelentős, hiszen minden ismerős egyben potenciális információhordozó is, kölcsönösen és gyorsan tájékoztathatják egymást adokkapok alapon, hiszen bármikor hozzájuthat valamelyikük olyan hírhez, amely számára nem jelent segítséget, de ismerőse ugyanezt felhasználhatja. Megközelítőleg azonos súllyal jelenik meg az álláskeresés eszköztárában az internet (25,11%). A gazdagabb online kapcsolati hálóval rendelkező hallgatók jobb eredményeket érnek el a kapcsolatfelvételek és az állásajánlatok számát tekintve, mint a kiterjedt offline hálóval rendelkezők. Az ábra alapján az is megállapítható, hogy az újsághirdetéseknél, a munkaügyi központoknak, állásbörzéknek a szerepe elenyésző az álláskeresési csatornák igénybevétele során. Hatalmas erőforrásokat fordítanak a szervezetek arra, hogy vonzóvá tegyék a fiatalok számára az általuk preferált munkaköröket. Ehhez a HR tevékenységhez azonban ismernünk kell a fiatalok munkahelyválasztási preferenciáit, azaz fel kell tennünk a kérdést: mi alapján választ céget egy frissen végzett hallgató/pályakezdő? Így a kutatás folytatásában az ideális munkahely ismérveit vizsgáltuk. Nézzünk egy összefoglaló táblázatot a munkahely keresési szempontok rangsora alapján (1. táblázat)!

1. táblázat: Munkahely választási preferenciák korcsoportokra bontva (N=223)

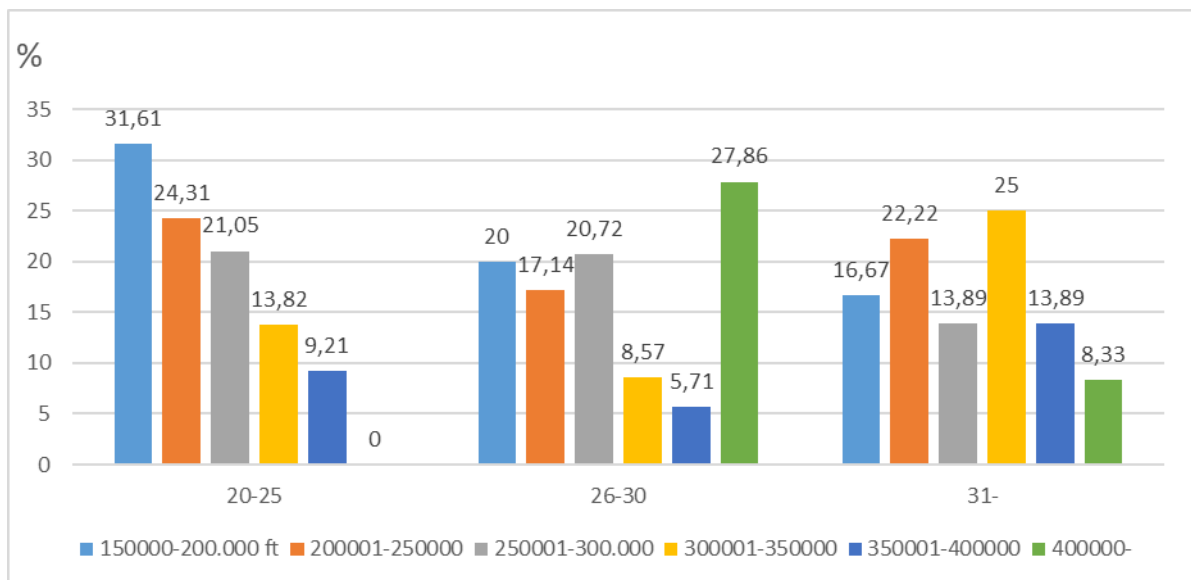
	20-25 év között	26-30 év között	31-
1.	bérezés	bérezés	bérezés
2.	Karrierlehetőségek	modern munkakörnyezet	munkahely biztonsága
3.	Cafetéria	fejlesztési, előrelépési lehetőségek, csapatépítés	vezető személye, stílusa
4.	bonusz lehetőségek	jó munkahelyi légkör,	teljesítményértékelés
5.	rugalmas munkavégzés	közös programok, rendezvények	munkatársak

*Forrás: saját forrás*

A táblázatot elemezve szembetűnő, hogy a három korcsoport munkahely választási preferenciái jelentősen eltérnek egymástól. A bérezés első helyen történő megjelenése talán nem meglepő, hiszen mindenkinek a napi létfenntartásához megfelelő jövedelemre van szüksége, egyfajta biztonságérzetet nyújt az emberek számára. Életkori sajátosságukból adódóan a legfiatalabb korcsoport számára a gyorsabb karrier megvalósítása nagyon fontos, ezért ha nem tud a vezetés felkínálni tervezhető, kiszámítható karrierpályát, a fiatalok máshol keresik boldogulásuk lehetőségét. Ezt a korosztályt különösen jellemzi a türelmetlenség, akár a szakmai előrelépésről, akár az anyagi juttatásokról van szó, ezért ezekre a tényezőkre érdemes nagy hangsúlyt fektetni a toborzás alkalmával. Erre utal a 2.

és a 3. helyen megjelenő karrierlehetőségek és a cafeteria/bonusz említése. A 26-30 év közötti korosztálynál szinte majdnem mindenki megemlítette, hogy fontos a modern munkakörnyezet, illetve kiemelten hangsúlyos, hogy a cég elfogadó legyen, és mindenkit egyenlően kezeljen, rendszeresen legyenek olyan rendezvények, melyek nem köthetők szorosan a képzéshez és a fejlesztéshez („csapatépítő programok”). A tapasztaltabbak számára fontos a vezető személye, stílusa, hiszen tapasztalatból tudják, mennyire sokat számít egy jó vezető a mindennapokban. Felértékelődnek az olyan soft faktorok, mint az elismerés, konstruktív vezetői kommunikáció. Válaszaikban megjelenik a munkahelybiztonsága és a munkatársak támogató szerepe iránti igény. Fontosnak és motiválónak tartják a valós teljesítményen alapuló teljesítményértékelési rendszer (TÉR) alkalmazását a leendő szervezetüknél. Ehhez a kérdéshez szorosan kapcsolódott az álláskereső bérigényének a vizsgálata (4. ábra) azaz, hogy szakterülettől függetlenül mekkora az a havi nettó bér, ami számukra a megfelelő életszínvonalat, a megélhetést biztosítaná.

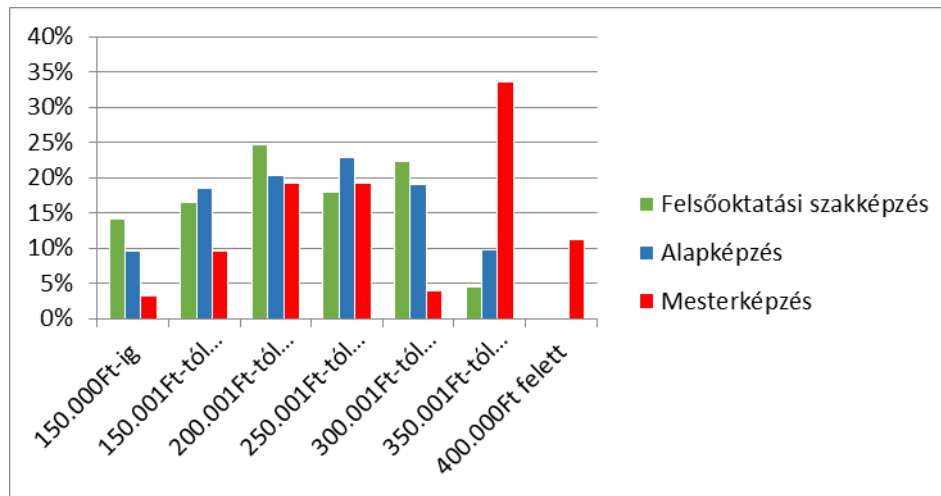
4. ábra: Mekkora az a (nettó) bér, amiért hajlandó lenne munkába állni? (életkor szerint) (N=223)



Forrás: saját forrás

Érdekes volt, hogy a válaszadók között sokan a feltüntetett legalacsonyabb bérigényt (150.000-200.000 forint) jelölték meg, amely a diplomás minimálbérrel esik egybe. Azt is megállapítottuk, hogy szignifikáns összefüggés áll fenn az életkor és a megjelölt bérigény között (ahol a  $p=,000$ , és a  $c=,000$ ). Ez alapján azt mondhatjuk, hogy az életkor befolyásolja a választott bérigényt. A kapott eredményt a kimutatás diagram segítségével összevetettük a válaszadók képzési formájával is (5. ábra).

5. ábra: Mekkora az a (nettó) bér, amiért hajlandó lenne munkába állni? (Képzés formája szerint) (N=223)



Forrás: saját forrás

A bérigény és a képzési forma között szintén szignifikáns kapcsolat volt kimutatható, ahol a  $p=,001$ , és a  $c=,001$ . A kapott eredmények alapján megállapítottuk, hogy az alapképzésben és a felsőoktatási szakképzésben részt vevő hallgatók alacsonyabb bérigény mellett hajlandóak munkát vállalni, erre utal, hogy a válaszadók nagy része 1-4-es kategóriáig jelölt. A mesterképzésben tanulók talán képzésük értékének magasabb voltát feltételezve magasabb elhelyezkedési jövedelmet határoztak meg. Volt olyan válaszadó közöttük, aki 1.000.000 forintos kezdő bérigénnyel lenne elégedett. Összességében elmondhatjuk, hogy a válaszadók fizetési igényüket szakmai és munkatapasztalatuknak megfelelően határozták meg. A későbbiekben érdekes kutatási témát szolgáltathat annak vizsgálata, hogy vajon más régióban lévő egyetem hallgatói, milyen kezdő bérigényt jelölnének meg. Azaz van-e szerepe a régióknak a bérigények meghatározásában? A következő lépésben tekintsük át a munkahelyválasztást befolyásoló egyéb tényezőket, amelynek eredményeit a 2. táblázatban foglaltuk össze!

2. táblázat: Egyéb munkahely választási szempontok (N=223)

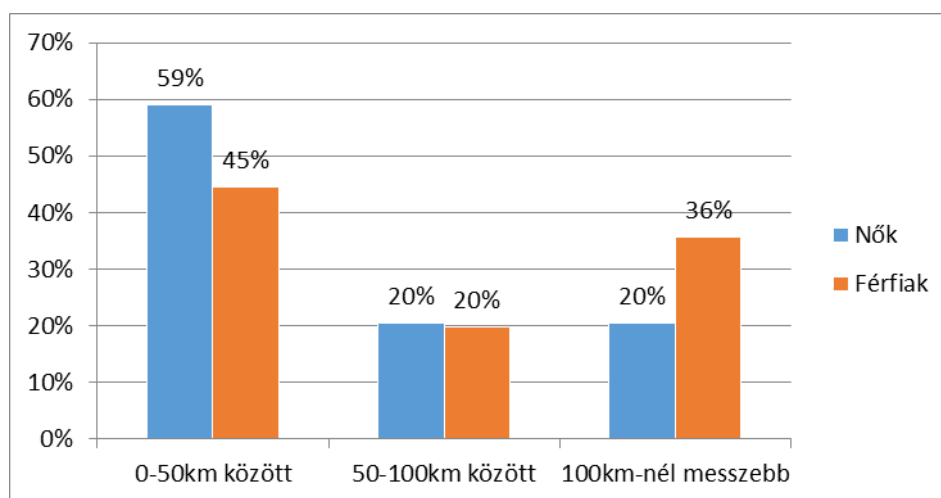
	átlag	módusz	medián	szórás
munka-magánélet egyensúly	4,30	5	5	0,80
kihívást jelentő feladatok	3,90	4	4	0,86
biztonságos állás	4,56	5	5	0,68
cég hírneve	3,50	4	4	0,96

Forrás: saját forrás

A munka és a magánélet egyensúlyának a megteremtése láthatóan fontos szerepet tölt be a megkérdezettek munkahelyválasztási szempontjai között, hiszen a válaszok módusz és medián értéke is 5. A keresztmetszeti vizsgálatok során megállapítottuk, hogy a nem és a

munka-magánélet egyensúly között szignifikáns kapcsolat fedezhető fel, ahol a  $c=,220$ , és a  $p=,029$ . Az eredményekből arra következtethetünk, hogy a munka és a magánélet összeegyeztetése a nők számára nagyobb nehézséget jelent, mint a férfiak esetében. A hölgyek 86%-a kiemelten fontosnak tartja, hogy legyen elegendő szabadideje, míg az urak esetében ez az arány 73%. Természetesen ez az eredmény a nemi identitásból adódó kötelezettségekkel is magyarázható, hiszen a hölgyeknek egy második „fronton” is helyt kell állniuk, ez pedig a család. A következő vizsgálati szempont a kihívást jelentő feladatok áttekintése volt. A megváltozott gazdasági-társadalmi rendszer, valamint a robbanásszerű informatikai fejlődés odáig vezetett, hogy napjainkban elvárás lett a frissdiplomás/pályakezdők részéről a kihívást jelentő feladatok delegálása. A keresztábrák vizsgálatok alkalmával nem találtunk kapcsolatot a nem, az életkor és a képzési forma tekintetében. Látható, hogy a válaszok módusz és medián értéke 4 volt, amely arra utal, hogy e szempontokat valamennyi megkérdezett figyelembe veszi az álláskeresés során. A hallgatók a munkahely keresés alkalmával az olyan állásokat preferálják és keresik, ahol folyamatosan képezhetik magukat. Fontos számukra, hogy olyan készségeket sajátítsanak el munkájuk során, amely alkalmassá teszik őket a megváltozott munkaerőpiaci igények teljesítésére. E feltételek azonban csak stabil, biztonságos munkahelyen képesek teljesülni. A biztonságos állás ( $c=,250$ ,  $p=,008$ ) és a nem között szintén szignifikáns kapcsolat mutatható ki. Legyen szó akár pályakezdőről vagy több éves tapasztalattal rendelkező álláskeresőről, az anyagi juttatások mellett ma már döntő szempont a vállalat jó hírneve is. Így e szempontokat is vizsgálat alá vontuk. A megkérdezettek 63,5 százaléka (hölgyek 68%-a, az urak 59%-a) nézne utána, hogy a jövőbeli munkahelyéről kialakult általános kép, hírnév, cégkultúra mennyire illeszkedik az elképzeléseihez. A munkahelykeresés szempontjainak vizsgálata során fontos szempont annak ismerete is, hogy a leendő munkavállaló vajon hajlandó-e nagyobb távolságot megtenni az otthona és a munkahelye között (6. ábra).

6. ábra: Mekkora az a távolság, amelyet hajlandó megtenni naponta otthona és munkahelye között? (N=223)



Forrás: saját forrás

A 6. sz. ábra jól tükrözi, hogy a női munkavállalók az ideális munkahely megszerzése érdekében csak kisebb távolság megtételét vállalják be az otthonuk és a munkahelyük között. A férfiak 55%-a egy jól fizető álláslehetőség esetén nem zárkózik el a nagyobb távolság megtételétől sem. A keresztábrás vizsgálatok során a távolság és a képzési forma között gyenge szignifikáns kapcsolatot találtunk, ahol  $p=,003$  volt. A 3. táblázat az SPSS program segítségével készült, amelyről az olvasható le, hogy a válaszadók 74%-a maximum 50 km-t tenne meg munkahelye és lakóhelye között oda – vissza, és a válaszadóknak csupán 24%-a vállalna ennél nagyobb távolságot.

3. táblázat: A képzési forma kapcsolata a munkahely és az otthon távolsága között (N=223)

	0-50 km	50-100 km	100 km-nél messzebb
Felsőoktatási szakképzés	72,22%	22,22%	5,56%
Alapképzés	73,33%	10,37%	16,30%
Mesterképzés	82,35%	14,71%	2,94%
Total	74,44%	13,90%	11,66%

*Forrás: saját adatgyűjtés*

100 km-nél nagyobb távolság esetén érdemes foglalkoznunk a külföldi munkavállalás kérdésével is. Így a soron következő kérdésünk arra irányult, hogy a végzett hallgatók tervezik-e a külföldi munkavállalást rövidebb vagy hosszabb időtartamban? A válaszokat a 4. számú táblázatban szemléltetjük.

4. táblázat: Azon hallgatók válaszai, akik tervezik a külföldi munkavégzést (%) (N=42)

	Németország	Anglia	Ausztria	Egyéb ország
nő	10	7	8	6
férfi	4	3	2	2
összesen	14	10	10	8

*Forrás: saját forrás*

A válaszadók 18,83%-a nyilatkozott úgy, hogy az elkövetkező 5 évben szóba jöhet akár külföldi munkavállalás is. Meglepett minket az eredmények értékelése során, hogy a 42 külföldi munkavállalást fontolgató válaszadó közül 31 nő volt. Életkori bontás tekintetében a 20-25 évesek 11%-a, 26-30 évesek 15%-a és a 30 év felettek 6%-a tervez határon túl munkát vállalni. A külföldi munkavégzés leggyakoribb célországaként a válaszadók Németországot, Ausztriát és az Egyesült Királyságot jelölték meg. A külföldön történő munkavállalás fontos feltétele a megfelelő, gyakorlatban is használható nyelvtudás, amely a hazai elhelyezkedési lehetőségeket is nagyban elősegíti. Sokan multinacionális vállalatokhoz kívánnak felvételt nyerni, ahol gyakran minimum középfokú nyelvtudási szintet követelnek meg. Aki jól (középfokon) beszél legalább egy nyelvet, annak már komoly esélyei vannak egy jó állásra.



5. táblázat: A használható nyelvtudás alakulása a megkérdezettek körében (N=223)

	Igen	Nem
18-25 év közötti	84,21%	15,79%
26-30 év közötti	91,43%	8,57%
30 évnél idősebb	52,78%	47,22%
összesen	80,27%	19,73%

*Forrás: saját forrás*

A frissdiplomások nyelvtudásában az angol vagy német nyelv ismerete szinte teljes körű (80%). A hölgyek 83,33%-a, az urak 73,13%-a nyilatkozott úgy, hogy magabiztosan képes használni a nyelvet. Az nyelvtudás és az életkor összevetése szignifikáns kapcsolatot mutat, ahol a  $c=,310$  és a  $p =,000$ . A 20-25 éves korosztályba tartozók 84%-a, a 26-30 éves korcsoport 91%-a, a 30 évnél idősebbek 52%-a számolt be használható nyelvtudásról. Kérdőívünk utolsó részében azt vizsgáltuk, hogy vajon a sikeres elhelyezkedésben milyen — az előzőekben nem említett — tényezők játszanak még szerepet. Ennek felderítésére szófelhőt készítettünk, amelynek eredményeit a 7. ábrán mutatjuk be.

7. ábra: A frissdiplomások elhelyezkedését gátló tényezők (N=223)



*Forrás: saját forrás*

A szófelhő egy nagyon fontos, elhelyezkedést befolyásoló tényezőre hívja fel a figyelmet, ez pedig a szakmai tapasztalat hiánya. Fontos, hogy a pályakezdők tanulmányaik során milyen készségeket sajátítottak el és azt a gyakorlatban hogyan tudják használni. A változó munkaerőpiaci körülmények miatt az egyének kompetenciaköre kulcsfontosságú követelménynek tekinthető a munkaerőpiaci szereplők számára (Sipos, Kuráth, & Gyarmatiné Bányai, 2020). E tekintetben a felsőoktatási intézményekre is jelentős szerep hárul, hiszen a végzett hallgatók sikeres elhelyezkedése és helytállása marketing értékkel

is bír, mind a munkaerőpiac mind a leendő hallgatói számára. Ennek ellenére válaszadóink úgy érzik, hogy az egyetemnek jobban fel kellene készítenie őket a munka világának kihívásaira és a munkakeresés folyamatára. Hiányolták a gyakorlati órákat, illetve alacsonynak tartották azok számát. A megkérdezettek ugyan nem kritizálták a képzéseket mégis úgy érezték, hogy egyre kevésbé felkészültek. Javaslatokban a gyakorlati szakemberek nagyobb számban történő bevonását fogalmazták meg, illetve a felesleges elméleti jellegű tantárgyak óraszámának csökkentését. A fejlesztendő készségek között említették: a kommunikációs és problémamegoldó készséget, rugalmasság, együttműködési és szervezőkészséget. Természetesen e javaslatok a tantárgyi tematikák felülvizsgálatát teszik szükségesszerűvé.

### **Következtetések és javaslatok**

Kutatásunk során azt vizsgáltuk, hogy a Kaposvári Egyetem hallgatói milyen szempontokat vesznek figyelembe a munkahelykeresés során, illetve melyek azok a tényezők, amelyek befolyásolják az elhelyezkedésüket.

Munkánk során az alábbi következtetésekre jutottunk:

- A munkahelyválasztás során a legfontosabb szempontok az alábbiak szerint határozhatóak meg:
- 20-25 éves korcsoport esetén: bérezés, karrierlehetőségek, cafetéria, bonuszok, rugalmas munkavégzés lehetősége.
- 26-30 éves korcsoport esetén: bérezés, modern munkakörnyezet, jó munkahelyi légkör, közös programok.
- 31- éves korcsoport esetén: bérezés, munkabiztonság, vezető személye, munkatársak, teljesítményértékelés.
- Az alapképzésben és a felsőoktatási szakképzésben részt vevő hallgatók alacsony bérigény mellett is hajlandóak munkát vállalni (150.000 - 300.000 Ft).
- A munka és a magánélet egyensúlyának megteremtése kulcsfontosságú kérdés valamennyi vizsgált válaszadói korcsoport tekintetében, hiszen bármerre billen el a mérleg nyelve, sérülhet a közérzetünk, túlhajszolttá, motiválatlanná válhatunk, ami hosszú távon veszélybe sodorhatja a karrierünket és testi-lelki egészségünket is.
- A válaszadók 74%-a maximum 50 km hajlandó megtenni naponta a munkahely és az otthona között.
- A külföldi munkavégzés leggyakoribb országai Németország, Ausztria és az Egyesült Királyság. A külföldön munkát vállaló interjúalanyaink rövidtávon maximum 5 évben gondolkodnak, majd hazatérésüket tervezik.
- A válaszadók rendelkeznek szakmailag megalapozott, gyakorlatban is használható nyelvtudással.
- A hallgatók úgy érzik, hogy az egyetemnek jobban fel kellene készítenie őket a munka világának kihívásaira és a munkakeresés folyamatára. Hiányolták a gyakorlati órákat illetve keveselték azok számát.
- A fejlesztendő készségek között szerepelnek: jó kommunikációs és problémamegoldó készség, rugalmasság, együttműködési készség, szervezőkészség.

Az alábbi javaslatokat kívánjuk megfogalmazni:

- A meglévő tantárgyi tematikák harmonizációja megoldást jelenthet a gyakorlatorientált oktatásra való törekvés elősegítésében.
- A duális képzés lehetőségeinek kiszélesítése, több gyakorlati partner bevonásával jó alapot adhat a szakmai tapasztalatok megszerzéséhez/ növeléséhez.

A karrierirodák népszerűsítése, újraindítása segítséget nyújthat a hallgatóknak a munkaerőpiaci szolgáltatások megismerésében, az álláskereső nehézségeinek leküzdésében.

## Irodalomjegyzék

- Berke, S. (2010). *Az életkerék és a TLS életstílus modell szerepe a személyes hatékonyságban*. Lifelong Learning Magyarország Alapítvány.
- Borza, B. (2013). Felsőoktatás és a munka közötti átmenet. *Metszetek*, 2(1), 213-216.
- Csutorás, G. (2020). *Az Y generációs munkatársak megtartási lehetőségei a közigazgatási szerveknél*. Forrás: [https://nkerepo.uni-nke.hu/xmlui/bitstream/handle/123456789/16245/csutoras\\_gabor\\_akos\\_doktori\\_disszertacio.pdf;jsessionid=6EA44B31C00211FE189F2982999A8CCD?sequence=1](https://nkerepo.uni-nke.hu/xmlui/bitstream/handle/123456789/16245/csutoras_gabor_akos_doktori_disszertacio.pdf;jsessionid=6EA44B31C00211FE189F2982999A8CCD?sequence=1)
- Khine, M., & Areepattamannil, S. (2016). *Non-cognitive skills and factors in educational attainment*. Sense-Publishers
- Kocsis, Z. (2020). A duális képzés hatékonysága és a képzéssel való elégedettség egy komplex kutatás tükrében. *Új Munkaügyi Szemle*, 1(3) 64-77.
- Kóródi, M. (2006). *Munkaértékek vizsgálata egyetemi és főiskolai hallgatók körében*. Doktoranduszok Kiss Árpád Közhasznú Egyesülete.
- Kóródi, M. (2005). *A munkaattitűdök vizsgálatának szerepe*, *Magiszter* 3(2) 65-91.
- KSH (2011. október). *A fiatalok munkaerő-piaci helyzete. A munkaerő-felmérés alap-, illetve a 2010. IV. negyedévi kiegészítő felvétele alapján*. Forrás: [https://www.ksh.hu/docs/hun/xftp/idoszaki/pdf/ifjusag\\_munkaero\\_piac.pdf](https://www.ksh.hu/docs/hun/xftp/idoszaki/pdf/ifjusag_munkaero_piac.pdf)
- Meier, J., & Crocker, M. (2010). Generation Y in the workplace: Managerial Challenges. *The Journal of Human Resource and Adult Learning*, 6(1) 68-78.
- Girasek, E., Hosznyák, A., & Veres, E. (2018). *Diplomás Pályakövetés 2017. Adminisztratív Adatbázisok Integrációja – Gyorsjelentés*. Oktatási Hivatal. [https://www.felvi.hu/pub\\_bin/dload/felsooktatasi-muhely/DPR/DPR\\_Gyorsjelentés\\_2017.pdf](https://www.felvi.hu/pub_bin/dload/felsooktatasi-muhely/DPR/DPR_Gyorsjelentés_2017.pdf)
- Pásztor, A. (2019). Induktív és kombinatív gondolkodás fejlettségének online vizsgálata egyetemi tanulókat kezdő hallgatók körében. *Iskolakultúra*, 29(1) 42-54.
- Pogátsnik, M. (2019). The impact of dual higher education on the development of noncognitive skills. In G. Kováts, & Z. Rónay (Eds.), *Search of excellence in higher education* (pp. 179-190). Corvinus University of Budapest.
- Sipos, N., Kuráth, G., & Gyarmatiné Bányai, E. (2020). A frissdiplomások kompetenciái és a bérek kapcsolata. *Közgazdasági Szemle*, 67(11) 1130-1153.?
- Soulez, S., & Soulez, G. (2011). Recruitment marketing and generational segmentation: a critical analysis based on a sub-segment of generation Y. *Recherche et Application en Marketing*, 26(1) 39-55.
- Sujansky, J., & Ferry, R. (2009). *Keeping the Millennials. Why companies are losing billions in turnover to this generation and what to do about it*. Hoboken.
- Szabó-Szentgróti, G., & Végvári, B. (2020). Munkavállalói attitűdök és az ipar 4.0. *Taylor Gazdálkodás és Szervezéstudományi Folyóirat*, 12(1) 109-122.
- Teichler, U. (2002). Graduate Employment and Work in Europe: Diverse Situations and Common Perceptions. *Tertiary Education and Management*, 8(3) 199-216.

## Mellékletek

### 1. sz. melléklet: Kérdőív a friss diplomások munkaerőpiaci elhelyezkedéséről

1. kérdés: Az Ön neme:

- A. nő
- B. férfi

2. kérdés: Az Ön életkora:

- A. 20-25 év
- B. 25-30 év
- C. 31 év feletti

3. kérdés: Képzésének formája:

- A. Alapképzés
- B. Felsőoktatású szakképzés
- C. Mesterképzés

4. kérdés: A diploma megszerzését követően milyen információs forrásokat tervez igénybe venni az elhelyezkedés érdekében? Maximum hármat jelölhet!

- A. újsághirdetés
- B. internet
- C. barátok, ismerősök
- D. személyzeti tanácsadók
- E. munkaügyi központ
- F. állásbörzék
- G. szakmai kapcsolatok

5. kérdés: Kérem rangsorolja 1-5-ig terjedő skálán az alábbi szempontokat, hogy azokat mennyire tartja fontosnak, az első munkahely kiválasztása során! (1- abszolút nem fontos, 5-nagyon fontos)

	abszolút nem fontos	nem fontos	fontos is meg nem is	fontos	abszolút fontos
Idő a magánéletre					
Fizetés és jututtás					
Tartalmasabb, kihívóbb munkafeladatok					
Szakmai fejlődés lehetősége					
Biztonságos álláslehetőség					
Beosztás, karrierlehetőség					
Munkakörnyezet					

Piacvezető					
Továbbképzés lehetősége					
Teljesítmény-értékelés					
Társadalmi felelősségvállalás					
Cafeteria					
Határozott imázs és értékrend					
Munkatársak					
Vezető személye					
Mentor program a szervezetnél					
Munkahely infrastruktúrája					
Közel legyen az otthonomhoz (max. 10 km)					
Rugalmas munkaidő beosztás					
Állás presztízse					
Nemzetközi háttér					
Közös programok					

6. kérdés: Mekkora az a (nettó) bér, amiért hajlandó lenne munkába állni

- A. 150-200.000 Ft
- B. 200.001-300.000 Ft
- C. 300.001-400.000 Ft
- D. 400.001-550.000 Ft
- E. 550.001-600.000 Ft
- F. 600.001-

-

7. kérdés: Mekkora az a távolság, amelyet hajlandó megtenni naponta otthona és munkahelye között?

- A. max 10 km
- B. 10-20 km
- C. 20-50 km
- D. 50-100 km
- E. 100 km-

8. Véleménye szerint mely tényezők befolyásolják a frissdiplomások elhelyezkedését?  
.....

9. kérdés: Tervezi-e, hogy külföldön munkát vállal az elkövetkezendő egy évben?

- A. igen
- B. nem

10. kérdés: Ha tervezi melyik országban tudná elképzelni a jövőjét?  
.....

Köszönjük megtisztelő válaszát!

*Reisz Terézia*  
**BARANYA NEMZETISÉGEI ÉS NEMZETISÉGI  
ÖNKORMÁNYZATAI**

---

**Absztrakt**

2019-ben kezdte meg a PTE BTK HFMI kutatócsoportja Baranya megye kulturális és közösségi életének vizsgálatát. A kutatás folytatásaként, 2021 augusztusa óta a megyében élő hazai nemzetiségek közösségi életét, az önkormányzataikban, egyesületeikben és a kulturális intézményeikben zajló munka alakulását vizsgálja a kutatócsoport a Nemzeti Művelődési Intézet „Közművelődési ösztöndíj kutatócsoportok számára” c. programjának keretében. A dolgozat feltárja az aktuális népszámlálási adatok alapján a 13 nemzetiség demográfiai, térségi, társadalmi jellemzőit, a változásokban bekövetkezett tendenciákat, valamint a nemzetiségi önkormányzatok települési sajátosságait. A cikk a „Kultúráközvetítés és közösségi élet a Baranya megyei nemzetiségek körében” című kutatás előtanulmányaként készült.

---

*Kulcsszavak: Baranya megye; nemzetiségek; közösségek*

**Bevezető**

A cikk a Nemzeti Művelődési Intézet „Közművelődési ösztöndíj kutatócsoportok számára” c. programja által támogatott, „Kultúráközvetítés és közösségi élet a Baranya megyei nemzetiségek körében” című kutatás előtanulmányaként készült. A kutatás a megye nemzetiségeinek kulturális, közművelődési és közösségi tereinek működését vizsgálja. Keressük azokat a hagyományos és új kezdeményezéseket, amelyek az egyesületi életben és a közösségek szervezésében jó gyakorlatokat eredményeznek. Fókuszcsoporthoz beszélgetések, interjúk és dokumentumok elemzésével rögzítjük a nemzetiségi önkormányzatok és nemzetiségi civil szervezetek tervezési gyakorlatát, forrásgyűjtési és gazdálkodási lehetőségeit, kapcsolatrendszerét, kommunikációját, különösen a digitális felületeken zajló tevékenységüket, tekintettel a most újra terjedő pandémia hatásaira. Tevékenységük elemzése során az állandó és alkalmi programjaik mellett feltárjuk az érzékenyítési módszereiket, valamint a közösségek szervezésében megjelenő sajátosságaikat. A települések testvérkapcsolatai speciális közösségi tanulásra, nemzetközi tapasztalatokra, hálózatosodásra is lehetőséget adhatnak, ennek megvalósulási formáit rögzítjük. A demográfiai változások, a migráció, és nyomában a szegregációs folyamatok a helyi társadalmak életében nyomot hagynak. Feltárjuk a változásokat, valamint azok helyi, regionális és társadalmi szintű hatásait. Kutatási eredményeink konkrét módszertani javaslatokat rögzítenek majd a kulturális érzékenyítés, valamint a nemzetiségi közösségszervezés és közművelődés térségi fejlesztésére.

A hazai nemzetiségek nyilvántartása és a nemzetiségi hovatartozás statisztikája Keleti Károlynak és munkatárainak köszönhetően hazánkban már a 19. század közepétől kez-

dődően Európa szerte is igen elismert módszertani eszközökkel végzi a népesség és a mindennapi élet fontosabb statisztikai adattárának építését, valamint annak elemzését. Ennek köszönhetően a hazai nemzetiségekről az 1800-as évektől kezdődően rendelkezünk statisztikákkal. Az információk gyűjtésében alkalmazott metodikában kevés változás volt, ezért az adatok igen jó alapot adnak a történelmet átívelő összehasonlító munkára. A nemzetiségeink számbavétele hagyományosan a népszámlálás során történik, amely teljes mélységében tízévenként, a háztartások adatfelvételével zajlik. A két népszámlálás közötti félidőben, az ötödik évben a mikrocenzus mérése is felveszi a nemzetiségi adatokat, de ez az információgyűjtés már kevésbé részletes. A lakosság nemzetiségi hovatartozásának feltárását 1880-tól az anyanyelv használatára alapozták, 1941-től kezdődően a kérdezőbiztosok konkrétan rákérdeztek az állampolgárok nemzetiségi hovatartozására. Az Európai Unió közösségéhez való 2004. évi csatlakozást számos területen, így a statisztikai adatgyűjtés tekintetében is megelőzte az a jogharmonizációs folyamat, amely az Eurostat módszertani rendszeréhez közelítette a hazai nemzetiségi adatszolgáltatást. Már a 2001-es évi népszámlálást követően megváltozott az adatfelvétel. Korábban rákérdeztek a nemzetiségi kultúrához, hagyományokhoz való kötődésre is, de a 2011-es népszámlálási adatfelvétel elhagyta ezt az adatfelvételi szempontot. Az adatgyűjtésnél alkalmazott kérdéssort oly módon változtatták meg, hogy azóta a KSH három szempont alapján rögzíti az információkat: a nemzetiséghez való tartozás önkéntes bevalláson alapuló "önminősítést", az anyanyelv használatát, valamint a családban és baráti közösségben használt nyelvet. Ennek folyamatként a KSH az összes statisztikai változót a közleményeiben és az elemzéseiben közzé teszi (lásd az 1-3. számú mellékletekben). A nemzetiségi hovatartozás három jelzőszámának idősorai jelentős eltéréseket mutatnak. Gyakori azonban aggregát adatok alkalmazása, amelyet a három statisztikai mutató összevetésével képeznek. Vagyis a nemzetiségi népesség társadalmi, gazdasági aktivitásának elemzésekor gyakran azzal az információval találkozunk, amely tartalmazza mindhárom statisztikai jelzőszám értékeit. Az aggregát statisztika mindazok etnikai hovatartozását tükrözi, akik nemzetiségi identitásukról vagy a nemzetiségi anyanyelvhasználatukról nyilatkoztak. A jelzőszámok alkalmazásáról és a nemzetiségi identitás megvallásának méréséről a KSH elemzése így ír: „A 2011-es népszámlálás során a KSH a nemzetiség fogalmát három dimenzió: a nemzetiséghez való tartozás önminősítése, az anyanyelv, valamint a családi és baráti közösségben használt nyelv alapján határozta meg. ... Az adatfelvételkor egy válaszadó több (maximum kettő) nemzetiséghez is besorolhatta magát, ugyanakkor a nemzetiségre, nyelvhasználatra vonatkozó kérdések megválaszolása is – azok jellege miatt – önkéntes alapon történt.” (KSH, 2014, p. 2.)

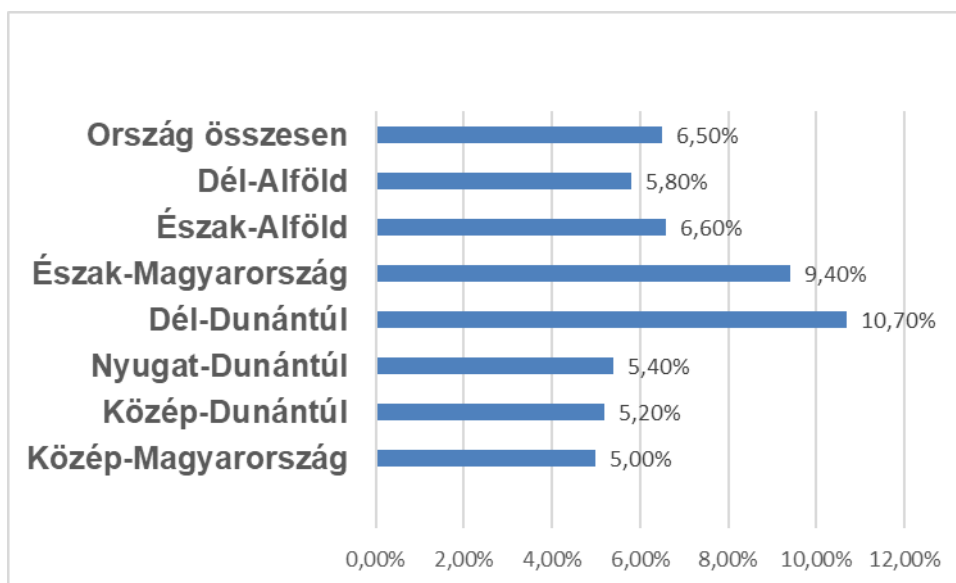
### **A nemzetiségi hovatartozás statisztikákban tükröződő tendenciái**

A hazai demográfusok az elmúlt negyedszáz évben arról tudósítottak, hogy a hazai népesség fogyásával párhuzamosan a nemzetiségi népesség lélekszámának csökkenése is tapasztalható. Amennyiben a magukat valamely hazai nemzetiségi közösséghez tartozó baranyaiak számában bekövetkezett változást szemléljük, akkor kitűnik, hogy az ezredfordulón mért adatokhoz képest 2011-re a megye népességének lélekszáma 9% -kal csökkent, - ezzel együtt a magukat valamely nemzetiségi csoporthoz tartozóknak vallók száma



is csökken, - azonban a nemzetiségi hovatartozásukról nyilatkozók aránya 32%-kal nőtt, tehát gyarapodott a nemzetiségi vállalásukról nyilatkozók száma (KSH, 2014, p. 2.) .

1. ábra: A hazai nemzetiségek aránya a régiókban, 2011 (%)



Forrás: KSH, 2014. április, p. 2. alapján saját szerkesztés

Dél-Dunántúl vezet a nemzetiségi statisztikában. Ebben a régióban él az országos átlagnak megfelelő nemzetiségi lakosság közel kétszerese (10,7%) (lásd az 1. számú ábrát). Az ország megyéinek statisztikai összehasonlításában a legnagyobb arányban (13,7%) Baranyában vallották magukat valamely nemzetiséghez tartozónak. Ez jóval felülmúlja a térség megyei szomszédjainak etnikai összetételét. A környező megyékben, illetve a déli régióban Tolna megyében a népesség 9,7%-a, Somogy megyében 7,9%-a azonosította magát valamely hazai nemzetiséghez tartozónak (KSH, 2014)

### A Baranya megyei nemzetiségi népesség területi sajátosságai

A megyében élő nemzetiségi lakosság összetétele a 2011. évi népszámlálás adatai szerint úgy alakult, hogy összesen 386.441 fő lakost vettek nyilvántartásba, közülük 328.370 fő magyarnak vallotta magát, a tizenhárom hazai nemzetiség lélekszáma együtt 52.998 fő. Arab, kínai, orosz, vietnami és egyéb népcsoportokhoz tartozó külföldiként 4.345 fő él a megyében.

Baranyában az utolsó népszámlálás alkalmával a "hazai nemzetiségek" legnépesebb népcsoportja a németek (25.777 fő) voltak, amely közel fele (48,9%-a) a megyében élő nemzetiségi népcsoportok együttes lélekszámának. A Dél-Dunántúlon, de különösen Baranya megyében található a hazai németiség 23%-a. A régióban is és a megyében magas a cigány népesség jelenléte (17.585 fő), ez egyharmada (33,4%-a) a megyei összes nemzetiségiként nyilvántartott lakosságnak. A tizenhárom nemzetiségi csoport közül a cigányság számaránya - az országos adatokhoz hasonlóan - emelkedett a legdinamikusabban az elmúlt fél évszázadban, ez a növekedés kicsit enyhülni fog, de a cigányság számarányának emelkedése a lakosság és a térség nemzeti-

segei körében is várhatóan továbbra is tartós lesz. Ezres nagyságrendű a horvátok népcsoportja is (7.185 fő, az összes nemzetiséginek 13,6%-a). A többi nemzetiségi nyelvi közösség egyenként nem éri el az ezer főt, így a szerbek 794 főt, (az összes nemzetiséginek 1,5%-a), a románok 600 főt számlálnak (összes nemzetiséginek 1,1%-a), a lengyelek 213 fővel (összes nemzetiséginek 0,4%-a), a bolgárok 204 fővel (összes nemzetiséginek 0,3%-a), a görögök 149 fővel (összes nemzetiséginek 0,2%-a), valamint az örmények 94 fővel (összes nemzetiséginek 0,1%-a) és a ruszinok 80 fővel (összes nemzetiséginek 0,1%-a) rendelkeznek. Hasonlóan alacsony az arányuk a hazai nemzetiségi csoportok körében a szlovákoknak (182 fő), a szlovéneknek (34 fő), valamint az ukránoknak (101 fő)<sup>1</sup>. (KSH, 2011.)

Homogenitás tekintetében nem találunk a lakosság összetételére vonatkozóan a jelenség jelentős nagyságrendjét igazoló adatokat. Az egész megyében csupán hét kis település van, ahol a magyar anyanyelvű emberekön kívül más etnikum nem lelhető fel, ezek: Molvány, Nagycsány, Pécsbagota, Basal, Cserkút, Husztó és Kisdér falvak. Amennyiben a települések lakossági összetételének homogenitását az egyes nemzetiségi csoportok településszintű megjelenésében szemléljük, akkor az elemzéseink eredményeként jelezhetjük, hogy a megyében egyik nemzetiségi csoport sem rendelkezik homogén lakossággal. Azonban megállapítható, hogy a távolabbi és közelebbi történelmi, politikai, gazdasági események kétirányú folyamatot indítottak el. A korábban a népességi homogenitáshoz közel álló települések körében a németek, horvátok, szerbek esetében a települések napjainkra egyre heterogénebbé váltak. A nemzetiségi homogenitást mutató falvakban az elmúlt húsz évben a cigány népesség mozgásának demográfiai hatásaként újabb homogenizációs folyamatok zajlottak le, ez a tendencia ma is tart. Számba vettük azokat a településeket, ahol valamely hazai nemzetiségi csoport 50%-os, vagy azt meghaladó, homogenitáshoz közeledik. A három népesebb nemzetiségi közösség esetében a németek, cigányok és a horvátok jelenlétét - a települési átlagtól eltérő magasabb arányban - azonosítottuk az alábbi falvakban: A baranyai falvak cigány lakosságának részaránya magasnak mondható Alsószentmárton (99%), Siklósnagyfalu (75,0%), Adorjás (72%), Drávaiványi (69%), Piskó (60%), Gilvánfa (56%), Kisvaszar (53%), Versend (53%) és Ózdfalu (52%) községekben (KSH, 2014, p. 5.). A cigányok települési részarányának átlagát nem éri el a németek településenkénti jelenléte. Ófalu alig száz fő lélekszámának többsége német (84%), ez a németajkúak között a legmagasabb, leghomogénebb falu. Feked (63%), Görscsönydoboka (56%), Udvar (55%), de Himesházán, Mecseknádasdon, Ófaluban, Liptódon is, illetve a városiasodott Bólyban és környékén meghaladja a németek aránya a községek lakosainak felét. Ennél kicsit alacsonyabb a sváb lakosság aránya Hásságy (46%), Villánykövesd (41%), Geresdlak (40%), Kiskassa (37%), Szajk (37%), Babarc (36%), Márok (35%), Pécsdevecser (34%) és Erdősmecske (32%) településeken. A lakosoknak hozzávetőlegesen egyharmada mondta magát a német népcsoporthoz tartozónak Szűr, Kisnyárád, Nagynyárád, Somberek, Palotabozsok, Szágy falvakban. 54 településen a magukat németnek vallók aránya meghaladja a 15%-ot. A városokban élő némettség ennél szerényebb

<sup>1</sup> Adataink a KSH 2011. évi népszámlálás nemzetiségi, területi adatainak feldolgozásán alapulnak.

arányokat mutat, így Villányban (21,2%), Pécsváradon (15,7%), Mágocson (13,1%), Mohácson (9,7%), Sásdon (6,8%), Pécsett (4,2%), ugyanakkor Sellyén és Szigetváron nem éri el a 2%-ot a német nemzetiségiek aránya. A cigány (64%-os többlét) és a német (13%-os többlét) identitásukat megvallók számaránya a korábbi népszámlálási adatokhoz képest jelentősen növekedett, azonban a horvátok körében 1,5%-os csökkenés következett be. Így is itt él az országban előforduló horvátok 27%-a, körükben is tapasztalható, hogy egy-egy településen koncentráltabban, nagyobb számban vannak jelen a népcsoport tagjai. A megyeszékhelyen él a térség horvát népességének egynegyede (26,6%). Felsőszentmártonban (75%) találjuk a legtöbb magyarországi horvátot. Drávasztára (48%), Kásád (44%), Drávakeresztúr (40%) és Drávafok (25%) falvakban, valamint a menekülteket befogadó községekben, mint Szalántán (28%), Kökényben (21%), Szemelyben (19%), Pécsudvardon (18%), Birjánban (15%) is jelentős a horvátok jelenléte. Nem éri el a 10%-ot a Bólyban, Harkányban, Siklóson, Mohácson, Sellyén élő horvátok aránya (KSH, 2014). Heterogenitás jellemzi meghatározóan a megye településeinek nemzetiségi összetételét, ezt igazolja, hogy 82 településen a magukat magyaroknak vallók mellett legalább egy nemzetiségi népcsoport is megtalálható, ezek többnyire cigányok és /vagy németek. A többi település vegyes nemzetiségi lakosságú, közülük hét településen öt, vagy annál több nemzetiség él együtt (Dunaszekcső, Hosszúhetény, Lánycsók, Nagydobsza, Orfú, Pellérd, Szalánta). Szembetűnő, hogy a Pécs agglomerációjához tartozó nagyközségekben, falvakban sok nemzetiségi csoport van együtt. A 2011. évi népszámlálási adatokat felhasználva a megyei városok nemzetiségi heterogenitását vizsgálva Likert skálát alkalmazva, alacsony (1-4), közepes (5-8), magas (9-13) heterogenitási szinteket állapítottunk meg jelen kutatás keretében. Nemzetiségi összetételét tekintve Pécs mellett a legvegyesebb városok: Szigetvár, Siklós, Pécsvárad, Komló és Mohács. Közepes szintet mértünk Bóly, Harkány, Kozármisleny, Szentlőrinc, Villány nemzetiségi lakossága összetételére vonatkozóan. A megye peremvárosaiban Sellyén, Sásdon és Mágocson a legalacsonyabb a nemzetiségi csoportok heterogenitása.

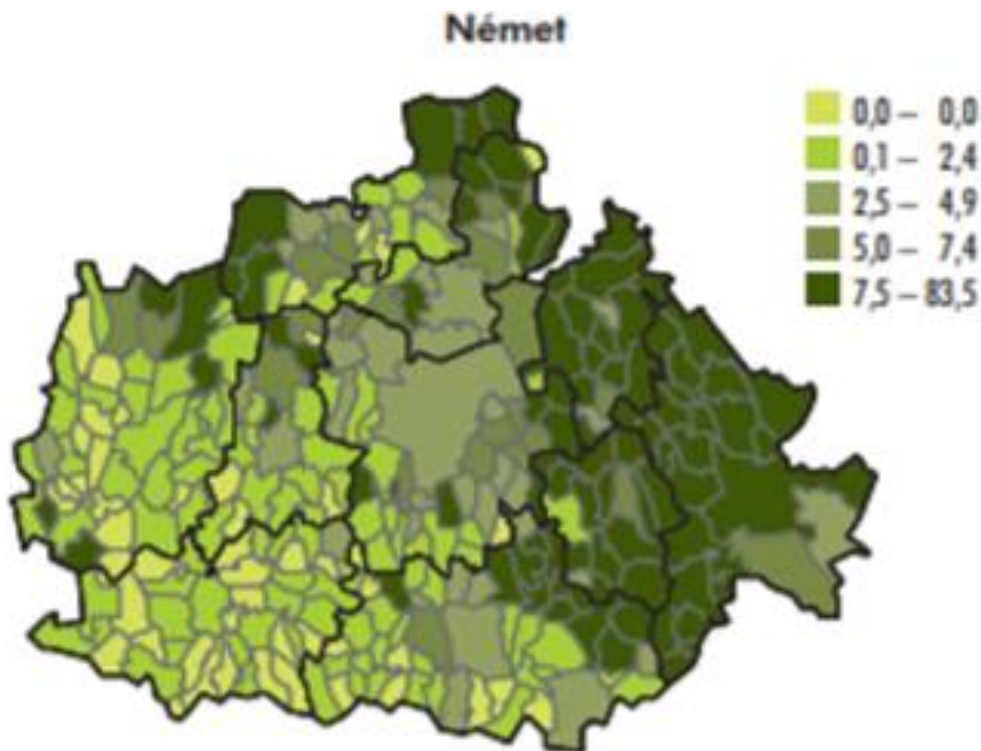
### **A nemzetiségek összetétele a megye térségeiben és az egyes településtípusokban**

Az egyes nemzetiségi csoportokhoz tartozó emberek lakóhelyének térbeli eloszlása nem egyenletes. A változatos térségi elhelyezkedésük három társadalomföldrajzi sajátossággal írható le. A népességtömbökben letelepedett nemzetiségek a megye jól körülhatárolható kistérségeiben, több járásnyi területeken találhatóak meg. A szórt elhelyezkedésű népcsoportok a megye szinte minden településén és településtípusában fellelhetők. A szórvány-szerű nemzetiségi lakóhelyek a legalacsonyabb lélekszámú közösségekre jellemzőek, akiknek a térben való kiterjedtsége igen ritka. Végezetül harmadik elemzési szempontként fölvehetjük a nemzetiségi népességnek a települési polarizációt tükröző kategóriáját is, amellyel az ott lakó emberek vidéki és urbánus térben való elhelyezkedése írható le.

A társadalomföldrajzi jellegzetességeket kibontva a nemzetiségi csoportok lakóhelyeinek lokalizálásával, a területi statisztikai adatok elemzésével jól körülhatárolható a tömbben élő nemzetiségek köre. E tekintetben két nagy térségi tömb rajzolódik ki. A megye

keletről déli irányba húzódó járásaiban él a németiség 85%-a. Ezek a kisebb térségek a hegyháti, komlói, pécsi, pécsváradi, bolyi, mohácsi járások. Hagyományos földrajzi elnevezéssel azonosítva Baranyában a tömbben élő németiség lakóhelyét: a Mecsekalján, a Baranyai-dombság falvaiban és a Villányi hegység területén találhatóak nagyobb német lakossági tömbök (lásd a 2. számú ábrát). Frankok, hesseni és további nyelvjárást beszélők élnek egy tömbben, ami azt jelenti, hogy gyakorlatilag minden falu más német nyelvjárást beszél.

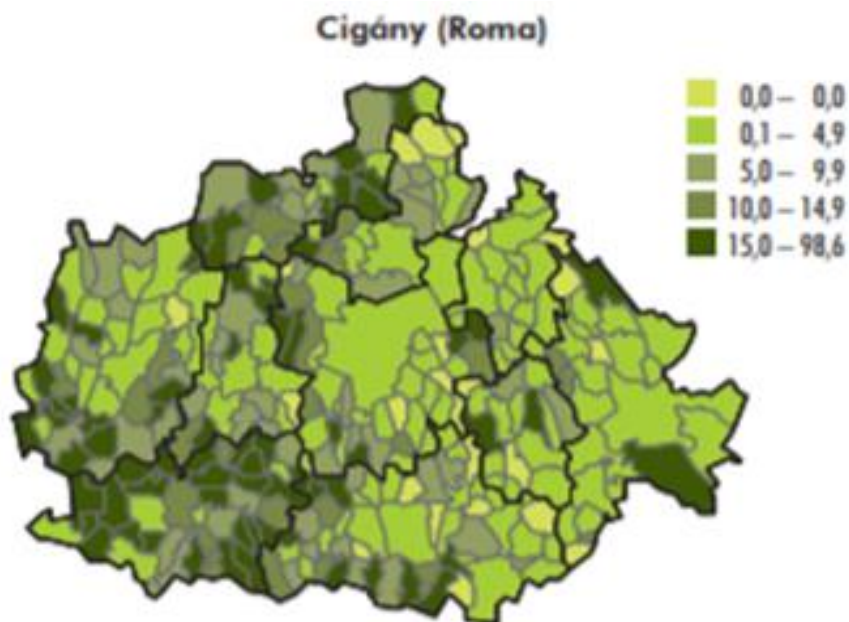
2. ábra: A németek területi elhelyezkedése Baranya megyében



*Forrás: KSH, 2014. április, p. 24.*

Térségi tömbökben, ugyanakkor nagy települési szóródással helyezkednek el a megyében a cigány nyelvi közösségek tagjai is. A megye földrajzi közepétől a déli országhatár felé húzódik az egyik tömb, ez az Ormánság mikro-térsége, amelyet területileg a Dráva mente népességi tömbje ölel föl. Ezek a térségek a többségben beás nyelvcsoporthoz tartoznak. A lovári és kisebb lélekszámú romungro közösségek a mohácsi, siklói városi térségekben találhatóak, de beások ott is laknak. Pécs és agglomerációja, a pécsváradi, a sellyei, a siklói, a szigetvári, a mohácsi járások települései további tömbbe formálódva adnak otthont a cigányoknak. Ugyanakkor kisebb számban a megye szinte minden településén él cigány ember (lásd a 3. számú ábrát).

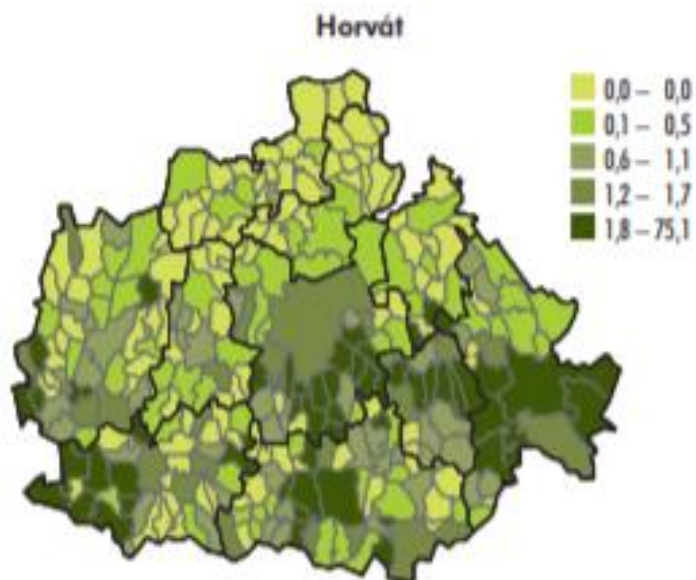
3. ábra: A baranyai cigányok térségi elhelyezkedése



*Forrás: KSH, 2014. április, p. 24.*

Szórványos földrajzi előfordulású a szerb népcsoport, akik a pécsi, mohácsi, siklói járásban telepedtek meg. Hasonló a horvátok és ukránok térségi elhelyezkedése is, akikkel a pécsi, mohácsi, siklói városokban és járások falvaiban találkozhatunk (lásd a 4. számú ábrát).

4. ábra: A baranyai horvátok térségi elhelyezkedése



*Forrás: KSH, 2014. április, p. 24.*

Ki kell térnünk a térségi elhelyezkedésnek a városiasodás által befolyásolt nemzetiségi vonatkozásaira is. Az urbanizáció terjedésével, valamint a hazai társadalmi, gazdasági folyamatokkal magyarázható, hogy a korábban főként a vidék agrár-térségeiben élő nemzetiségi népcsoportok erős migráción mentek át. Jelenleg kicsit többen laknak még Baranya falvaiban (29.139 fő, 50,7%), mint a városokban (28.344 fő, 49,3%). Ezen belül a megyeközpontban 15.870 fő, a többi vidéki városban pedig 12.464 fő vallotta meg nemzetiségi hovatartozását. Az urbánus és a vidéki életforma két pólusán jellegzetes kulturális, nyelvi csoportok figyelhetők meg. A cigányság 64,5%-a falvakban él, a németek 50,2%-a városi, de a horvátok körében is terjed az urbánus életforma (51,4%). Az ezernél kevesebb lélekszámú nemzetiségi népcsoportok is főként városi környezetben élnek, így a bolgárok, görögök, lengyelek, örmények, ruszinok, románok, szerbek, szlovákok, szlovének és az ukránok is meghatározóan városiak.

A megye nemzetiségi megoszlásának -az egyes települések nagysága és típusa szerinti áttekintése során érdemes figyelmet fordítani a megyeszékhely, a vidék városai, valamint a községek nemzetiségi összetételére. A városokban gyakorlatilag ugyanannyi nemzetiségi ember él, mint a megye falvaiban. Ebből fakad Baranya rurális sajátossága, amihez hozzáadódnak az igen hátrányos helyzetű vidéki kisvárosok nemzetiségi csoportjai is. Ezek nemrég még nagyközségek voltak, a többségük csak rövid ideje kapta meg várossá nyilvánítási okiratát. A tizenhárom nemzetiségi csoport tagjai minden településtípusban megtalálhatóak, így Pécssett és a kisvárosokban is. A megyeszékhelyen és a vidéki városokban koncentráltan vannak jelen (50-85%) az ezer fő alatti bolgár, görög, horvát, lengyel, román, ruszin, szerb, örmény, szlovák, szlovén és ukrán közösségek.

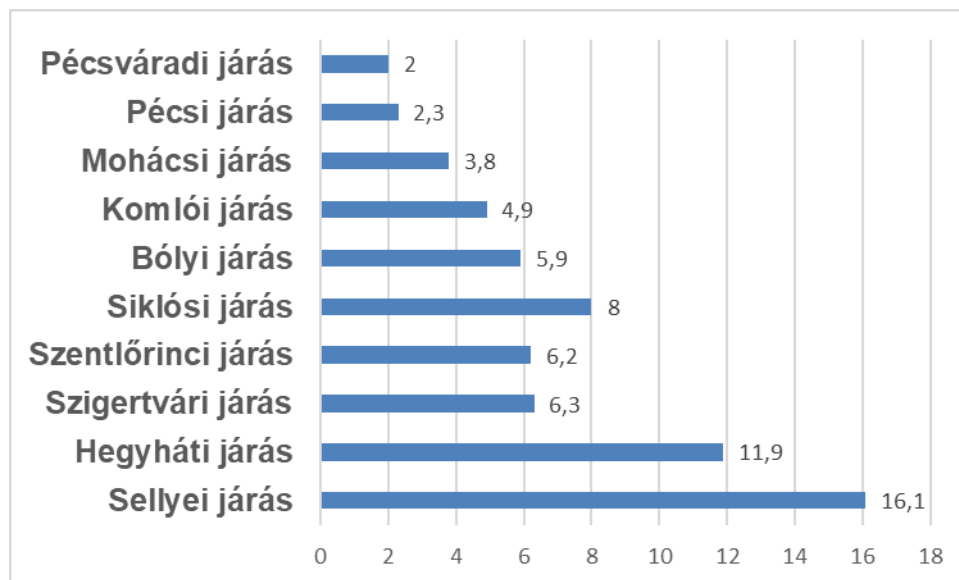
A falusias térségek igen sajátos etnikai képet mutatnak. A szerbek, románok, horvátok, szlovákok, szlovének és az ukránok egyharmada - egynegyede él falvakban.

A két legnépesebb nemzetiségi csoport térben eltérő helyeken lokalizálható. A németek és különösen a baranyai cigányság falusi lakossága kifejezetten a rurális térségek apró- és 100 fő alatti törpefalvas településein maradtak meg. A közelmúlt és az újabb gazdasági jelenségek begyűrűző hatásai következtében ezekre a településekre húzódnak az eladósodás, a romló lakáshelyzet, a tartós munkanélküliség, valamint a szociális ellehetetlenülés miatt. A német nemzetiségiek 49,8%-a községekben él. A falusi sváb emberek kétharmada (77%-a) 1500 főt számláló, vagy annál kisebb lélekszámú településen lakik (KSH, 2011).

A cigányság helyzete e tekintetben még árnyaltabb, többségük a legkisebb falvakban, a településlejtő legalsó szintjén él, a lakossági közellátás legszűkösebb körülményei között. Ahol már ötven éve nincs iskola, orvos, nem újítyják fel a közutakat, reggel és este fordul meg a busz a kisvárosok felé. Harminc éve megszűntek a helyi mezőgazdasági és feldolgozóipari munkahelyek, ahol az infrastruktúra, képzett munkaerő hiánya miatt alacsony a munkahelyet teremtő vállalkozók száma, ahol az elmúlt tíz évben bezárták az óvodák többségét is, pedig ebben a térségben több gyermek születik, mint a megye városaiban. Ahol végleg leálltak a helyközi vonatok, kivonult a posta, nincs már élelmiszerbolt, de kocsmá sem. Az elszegényedett, feladatellátásukban és pénzügyi biztonságukban megintgatott önkormányzatok belefeszülnek az idősek ellátásába és a településeik fenntartá-

sába. A megye cigányságának 65,4%-a falusi, ezen belül 96%-uk 1500 fős, vagy annál kisebb apró-, vagy törpe faluban talált otthonra, ahol többnyire vezetékes ivóvíz már van, de a csatornázás, internetellátottság és az előregeedett lakóházak komfortja alacsony.

5. ábra: A cigányság aránya a baranyai járásokban



*Forrás: KSH, 2014. április, p.4. alapján saját szerkesztés*

### A baranyai cigányság társadalmi háttere

A lakosság életmódját, így a tizenhárom hazai nemzetiségi csoport körülményeit meghatározó mobilitási, lakhatási, jövedelmi, iskolázottsági és további szociológiai adatok hosszú évekre visszatekintő elemzésre, időbeli összehasonlításra adnak lehetőséget. E helyütt a megyében a két legnépesebb, illetve országos viszonyításban is a két legnagyobb nemzetiségi csoport társadalmi hátterével foglalkozunk. A baranyai és a régió cigányságának korösszetétele, családszerkezete, iskolázottsága, gazdasági, illetve munkaerőpiaci helyzete azok a legfontosabb tényezők, amelyek meghatározzák a megye cigányságának társadalmi mobilitását.

A hazai népesség életminőségét és az életen át tartó életesélyeket vizsgáló kutatások az elmúlt 25 évben rávilágítottak arra, hogy a legtöbb kockázattal küzdők, tehát a leghátrányosabb helyzetben lévők a kistelepülésen élők, ezen belül a cigányok életesélyei a legrosszabbak.

A baranyai cigányság korösszetétele – az országos kitekintésű adatsoroknak megfelelően – a legfiatalabb a népességen belül. Kétszerese a cigány családokban nevelkedő gyermekkorúak aránya (28%) a korosztály országos adataihoz képest. A 15–39 éves fiatalok számaránya 41%, amely 8%-kal több mint a vonatkozó teljes korosztályé (KSH, 2014). Amint a baranyai cigányok felnőtt korosztályát elemezzük, úgy a 40–59 évesek 25%-os aránya már 4%-kal kevesebbnek mutatkozik a többségi népesség azonos korú lakosaihoz viszonyítva. Alacsonyabb az ennél idősebb emberek részaránya is, amely 6%-kal elmarad a teljes népesség idős korosztályától (KSH, 2014). A demográfiai folyamatokat több tényező is magyarázza. A cigányság korösszetételének alakulása, továbbá a negyven

év fölötti férfiak szembetűnő hiánya és fogyatkozása is kedvezőtlenül alakítja a korfát. Rossz egészségügyi állapotuk, a prevenció hiánya, az ellátórendszerben való megjelenésük szórványosság, valamint a kistelepülések hiányos szociális és egészségügyi hálózata a halálozás és a rossz életesélyek egyik magyarázója (Gyukits, 2000). A hazai népesség várható élettartama 72 év, ettől lényegesen elmaradnak a cigányok életesélyei, amely átlagosan 59 év (KSH, 2014). Másrészt a többségi társadalom és más nemzetiségi csoportok hagyományos családszerkezetétől eltérő gyermekvállalási szokások is magyarázzák a cigány népesség demográfiai sajátosságait. A sokgyermekes, egyre bővülő fiatal családok jelenlétét az eltérő kulturális csoportokban mért produktivitási ráta jellemzi (Hablicsek, 2000).

A cigányság iskolázottsága hagyományosan elmarad az országos tendenciáktól. Köriükben igen alacsony a diplomával és érettségivel, illetve szakmunkásbizonyítvánnyal rendelkezők száma. Míg a többségi társadalomhoz tartozók között minden ötödik (20,6%) rendelkezik szakmát adó oklevéllel, ez a cigányok körében csupán 11,8%. Míg a dél-dunántúli többségi népesség 25%-érettségizett, addig csak minden 27. cigány ember fejezte be középiskolai tanulmányát (KSH, 2014). Tény az is, hogy az ország középiskolai hálózata Baranyában a leghiányosabb, gyakorlatilag megszűnt, nincs középiskola a cigányok által sűrűn lakott ormánsági, Dráva menti térségekben (Reisz, 2007). A teljes lakosságra vetítve a cigány diplomások aránya 0,3%, ami számosságát tekintve 300 fő felsőfokú végzettségű cigány lakost jelent, ez azonban csak töredéknyi a megye diplomás népességéhez képest (12%). A hét éves és idősebb cigányok 41%-a legfeljebb általános iskolai végzettséggel rendelkezik, vagy annál is alacsonyabb iskolázottságúak, a térségben a többségi népesség körében ez az arány 43% (KSH, 2014).

A társadalmi és gazdasági mobilitást meghatározó kvalifikációs, kulturális, szocializációs hagyományok erősen befolyásolják a népességcsoport munkaerőpiaci mozgásterét. A baranyai cigányság halmozottan hátrányos helyzete a borsodi népcsoport kilátásaihoz hasonlóan tartósan romlik és a közeljövőre nézve is igen kedvezőtlenek az előrejelzések. A teljes populáció 36,8%-os foglalkoztatottságával szemben a romáknak csupán 18,8%-a rendelkezik állással, jövedelmet biztosító munkával. Az alacsony gazdasági aktivitás mellett a megyében kirívóan magas a cigányok által lakott falvak munkanélküliségi rátája. Kétszer annyi munkanélküli (13,3%) cigány vár megélhetést biztosító munkahelyre, mint a teljes népesség hasonló sorsú emberei (6,2%) (KSH n.d.-c). A többségi munkanélküliekhez viszonyítva a cigány férfiak körében 1,8, a nők esetében 2,2 a munkanélküliségi szorzó. Igen sokan nem rendelkeznek rendszeres keresettel, jövedelemmel, ami az eltartottak magas arányában is megmutatkozik (42,8%), ez az adat 1,7-szerese a térségi átlagnak. A nem kereső, ugyanakkor nyugdíjból, vagy valamilyen járadékból élő inaktív keresőnek (25,2%) - az alacsony számú idős ember miatt - alacsonyabb a részarányuk Baranya hasonló inaktív életmódú embereinek átlagánál (KSH, 2014).



## A baranyai német nemzetiségiek társadalmi háttere

A Dél-Dunántúlon és Baranya megyében élő német emberek a teljes népességhez képest jóval idősebb korösszetétellel rendelkező népesség. Kevesebb gyermek születik, a családok atomizáltabbak, illetve az életkilátásaik megközelítően eléri a többségi népesség várható élettartamát. A legutóbbi népszámlálás idején a német nemzetiségűek mintegy 9%-a volt gyermekkorú, 28%-a fiatal felnőtt. A korcsoportok aránya a gyermekek esetében 5%-kal, illetve a fiatalok esetében 4%-kal alacsonyabb a térségi népességi átlagoknál. Az idősebb korosztályok aránya viszont meghaladta a teljes népesség számarányát, így a német nemzetiséghez tartozók 30%-a volt 40–59 éves, 33%-a pedig ennél idősebb korú. 100 fő gyermekre 376 idős jut - ők főleg idős asszonyok -, ami duplája a teljes népességnek és a társadalom eltartási terhének (KSH, 2014). Ebből fakad a népesség előregedését mutató korfa sajátos szerkezete is, ami elsősorban az idős nők létszámtöbbletével magyarázható.

A baranyai németség hagyományosan agrár és kézműves foglalkozásokat folytatott, amely megkívánta az általános és szakmai képzettséget. Az iskolázottsági szintjük meghaladja a megye és a Dél-Dunántúl teljes lakosságának végzettségi mutatóit. A hét éves korúak, illetve annál idősebb németek 27%-a érettségizett, 18%-a felsőfokú tanulmányokat folytatott. Ez a térségi középiskolai végzettségi szintnél 4%-kal, a diplomások esetében pedig 7%-kal magasabb iskolázottsági arányt jelent. A szakmai végzettségűek aránya 18%, ami 2 %-kal magasabb a térségi átlagnál. A legfeljebb általános iskolát végzettek aránya 23%, amely 4%-kal alacsonyabb a csak általános iskolai végzettségű többségi népesség arányánál. Az oktatási rendszerben való részvétel magas szintje, továbbá az idősek magas aránya a népesség gazdasági aktivitásának szerkezetére is hatással van. A németek gazdasági aktivitása kissé magasabb (39,5%) a többségi népességhez viszonyítva. Bár a német nők életmódját is az iskolázottságuk, a munka világa, a háztartás, valamint a gyermekek nevelésével járó hagyományos szerepek határozzák meg, mégis némileg elmarad foglalkoztatottságuk a férfiak mögött. A német nemzetiségi férfiak foglalkoztatottsága 1,3-szeresen haladja meg a nőkéét. A magas foglalkoztatási rátával magyarázhatóan, ezzel párhuzamos folyamatként értékelhető, hogy a körükben a megyei átlagnál alacsonyabb a munkanélküliség (4%). Az idősek, vagyis a 60 évesek és ennél idősebbek (főként nyugdíjas nők) több mint egyharmada (38%) inaktív kereső, ez a dél-dunántúli viszonylatban is igen magasnak mondható. Az idős német nemzetiségi nők létszámtöbblete miatt a kereső inaktív nők aránya 0,3%-kal magasabb a kereső férfiak arányánál (KSH, 2014).

1. táblázat: A német nemzetiségi és a teljes népesség gazdasági aktivitásának megoszlása a Dél-Dunántúlon, 2011 (százalék)

Megnevezés	Németek	Teljes
<b>FÉRFI</b>		
Foglalkoztatott	45,0	51,5
Munkanélküli	4,2	6,9
Kereső inaktív	32,3	25,3
Eltartott	18,5	26,2
<b>NŐK</b>		
Foglalkoztatott	34,8	32,5
Munkanélküli	3,8	5,5
Kereső inaktív	43,0	38,5
Eltartott	18,4	23,5
<b>ÖSSZESEN</b>		
Foglalkoztatott	39,5	36,8
Munkanélküli	4,0	6,2
Kereső inaktív	38,0	32,2
Eltartott	18,4	24,8

*Forrás: KSH, 2014. április, p.7. alapján saját szerkesztés*

### **A Baranya megyei nemzetiségi önkormányzatok összetétele**

A megye lakosságának heterogén nemzetiségi összetételéből adódóan a helyi társadalmak többsége élt a nemzetiségi önkormányzatok megalapításának és működtetésének lehetőségével. A kilencvenes évek elején az úgynevezett rendszerváltó törvények sorában mind az önkormányzatiságot, mind pedig a nemzetiségi jogokat szabályozó alapvető törvényekben biztosítékokat kaptak a települési nemzetiségi önkormányzatok a jogaik gyakorlására. Baranyában a törvényi lehetőség megnyílására váró közösségek igen gyorsan megalakították nemzetiségi önkormányzataikat. Majd a kilencvenes évek elejétől kezdődően gombamódra megszorodtak a helyi települési nemzetiségi önkormányzatok, illetve megyei és országos szervezeteik (Reisz, 2004).

Jelenleg a megyében a tizenhárom nemzetiségi népcsoport közül tíz nemzetiség összesen 259 városi, községi települési és térségi szinten működő önkormányzatot működtet (Bethlen, 2021. n.d.-a, n.d.-b). Elemzésük nem rejt jelentős statisztikai kockázatot, mert öt év alatt a nemzetiségi önkormányzatok fél százalékában következett be változás. Ami pontosan azt jelenti, hogy a helycserés mobilitás az aprófalvakban mutatkozik, itt szűnnek meg, másutt pedig megalakulnak nemzetiségi önkormányzatok.

Pécsi székhellyel hat nemzetiségnek - így a cigányoknak, németeknek, horvátoknak, szerbeknek, lengyeleknek, görögöknek vannak önálló nemzetiségi települési önkormányzataik. Élnek a megyében szórványban örmények, bolgárok, románok, ruszinok, szlovének, szlovákok, ukránok is, azonban az önkormányzataik nem alakultak meg, vagy már megszűntek, tevékenységüket kulturális közösségekben, ritkábban bejegyzett egyesületeikben végzik. Pécsen több népcsoport alakított olyan önkormányzati ernyőszervezetet, amely összefogja a települési nemzetiségi önkormányzatokat. Így a megyeszékhelyen a németek, a cigányok, a horvátok rendelkeznek megyei önkormányzatokkal.

A megye kisvárosaiban és községeiben, falvaiban élő népesség nemzetiségi összetétele leképezi az önkormányzataik nemzetiségi jellegét is (lásd a 2. és 3. számú táblázatot).

2. táblázat: A cigány és a német anyanyelvű népesség településtípusonkénti elhelyezkedése

Nemzetiség/ Településtípus	Cigány		Német	
	fő	%	fő	%
Pécs	3145	50,4	6565	51,0
Vidéki város	3094	49,6	6377	49,0
Együtt városok	6239	36,5	12835	50,2
Községek: 2000-4999 fő	450	3,9	1388	10,8
1000-1999 fő	2588	22,8	3975	31,0
500-999 fő	2142	18,9	3580	27,8
199 fő és kevesebb-499fő	6166	54,4	3892	30,4
Együtt községek	11346	64,5	12835	49,8
Összesen	17585	100,0	25777	100,0

*Forrás: KSH, n.d.-a alapján saját szerkesztés*

Ezeket számba véve azt tapasztalhatjuk, hogy a kisvárosokban - amelyek többsége egyben járási vagy/és kistérségi központ is - mindenütt alakultak nemzetiségi önkormányzatok. Bólyban és Mágocson csak a németek működtetnek nemzetiségi önkormányzatokat, a további tíz kisvárosban városonként legalább kettő, legfeljebb négy nemzetiségi népcsoportnak van önkormányzata. .

A megye kisebb városaiban a két legnépesebb – a cigány és a német – népcsoportokban közel hasonló számban működtetnek önkormányzatokat, továbbá a horvátok 5, a szerbek 2 kisvárosban vannak jelen önkormányzati szervezeteikkel (lásd a 3. számú táblát). A községekben összesen 222 nemzetiségi önkormányzat működik, amelyeknek a településtípusonkénti megoszlása a demográfiai szóródást mutatja. Főként az 1000 fő lélekszám körüli és azt meghaladó népességszámú községekben vannak szervezetek, ám az apró és törpefalvakban –a cigányság és a német lakosság jelentősen nagy jelenléte ellenére –nem alakultak helyi nemzetiségi önkormányzatok.

3. táblázat: A megye nemzetiségi önkormányzatainak száma a városokban és a falvakban

Nemzeti- ség/ Település- típus	Bolgár	Cigány	Görög	Horvát	Lengyel	Német	Örmény	Román	Ruszin	Szerb	Szlovák	Szlovén	Ukrán
Pécs	1	2	1	2	1	2	1	1	1	1			
Vidéki város		11		5		12				2			
Együtt városok	1	13	1	7	1	14				3			
Községek		112		24		86				1			
Összesen	1	125	1	31		100	1	1	1	4			

Forrás: Bethlen Gábor Alapkezelő Zrt, n.d.-a; n.d.-b

Kis- és aprófalvakban 112 cigány, 86 német, 24 horvát és 1 szerb önkormányzat tevékenykedik (Bethlen Gábor Alapkezelő Zrt, 2021. n.d.-a; n.d.-b). Ezen belül 39 faluban – településenként – kettő-négy nemzetiségi szervezet is megalakult, ezek a falvak legfeljebb ezer lakost számlálnak. 1000 főnél, vagy ennél is kisebb lélekszámú települések körében 27 olyan falu van, ahol a cigányok és a németek is alakítottak önkormányzatot. Hasonló nagyságú 9 faluban, községenként két önkormányzat is van, ahol a németek és a horvátok is jelen vannak szervezeteikkel, egy faluban (Lippón) a szerbek és a németek, további 3 faluban a horvátok, cigányok és németek is dolgoznak önálló nemzetiségi önkormányzataikban (lásd az 3. számú táblázatot).

### Összegzés

A PTE BTK HFMI kutatócsoportja 2020 augusztusában foglalta össze a Baranya megye községeinek kulturális és közösségi életéről készült vizsgálatának tanulságait. A kutatás folyamatoként a megyében élő hazai nemzetiségek közösségi életét, az önkormányzataikban, egyesületeikben és a kulturális intézményeikben zajló munka alakulását vizsgálja a kutatócsoport. Az aktuális népszámlálási adatok alapján a cikk rávilágít a tizenhárom nemzetiségi csoport demográfiai, térségi, társadalmi jellemzőire. A változások egyik fő trendje, hogy a népességszám csökkenésével a nemzetiségi lélekszáma is folyamatosan apad. Ugyanakkor országosan és népességarányosan változatlanul a megyében él a legtöbb nemzetiségi, különös tekintettel a cigány, a német és a horvát népcsoportokra. A folyamatok ellenére nő azoknak a száma, akik a nemzetiségi identitásukat vállalják. A történelmi kataklizmák ellenére a nemzetiségi önkormányzatok és az etnikai intézményrendszer működésének pozitív hatásait érhetjük tetten a nemzetiségi hovatartozás vállalásának élénkülésében. Térségi elhelyezkedésüket tekintve tömbben, szórványban és kimonodottan a rurális térség perem településein, aprófalvaiban élnek a cigányok és a németek. A szervezeteik a rendszerváltás időszakában nagy számban alakultak meg, napjainkban is 259 nemzetiségi önkormányzat aktív. A települési közösségeik mellett megyei és nemzetiségi ernyőszervezeteik is működnek. A nemzetiségi önkormányzatok megyei területi

hálózatában sajátos inkongruencia figyelhető meg. Az aprófalvakban a szociálisan, érdekérvényesítésben, gazdasági és társadalmi mobilitásban a legtöbb kockázattal élő cigány és német lakosság körében igen kevés nemzetiségi önkormányzat működik.

## Irodalomjegyzék

- Bethlen Gábor Alapkezelő Zrt. (n.d.-a). *Helyi nemzetiségi önkormányzatok 2021. évi feladat alapú működési támogatása*. [https://bgazrt.hu/wp-content/uploads/2019/01/Helyi\\_nemzetisegi\\_onkormanyzatok\\_2019\\_evi\\_mukodesi\\_tamog.pdf](https://bgazrt.hu/wp-content/uploads/2019/01/Helyi_nemzetisegi_onkormanyzatok_2019_evi_mukodesi_tamog.pdf)<https://bgazrt.hu/tamogatasok/nemzetisegi-tamogatasok/helyi-nemzetisegi-onkormanyzatok-tamogatasai/mukodesi-tamogatasok/helyi-nemzetisegi-onkormanyzatok-2021-evi-mukodesi-tamogatas/> (Letöltés dátuma: 2021. december 07.)
- Bethlen Gábor Alapkezelő Zrt. (n.d.-b). *A helyi roma nemzetiségi önkormányzatok 2021. évi feladata alapú költségvetési támogatása*. <https://bgazrt.hu/tamogatasok/nemzetisegi-tamogatasok/helyi-nemzetisegi-onkormanyzatok-tamogatasai/mukodesi-tamogatasok/helyi-nemzetisegi-onkormanyzatok-2021-evi-mukodesi-tamogatas/> (Letöltés dátuma: 2021. december 07.)
- Gyukits, Gy. (2000). A romák egészségügyi ellátásának szociális háttere. In Horváth Á., Landau E., & Szalai J. (szerk.). *Cigánynak születni* (pp. 471-491). Aktív Társadalom/Új Mandátum.
- Hablicsek, L. (2000). Kísérlet a roma népesség előreszámítására 2050-ig. In Horváth Á., Landau E. & Szalai J. (szerk.). *Cigánynak születni* (pp. 325-348). Aktív Társadalom/Új Mandátum.
- KSH (2013. május 9.). *Népszámlálás 2011. Területi adatok - Baranya megye. 2.1.6.4. A népesség nemzetiségi hovatartozását befolyásoló tényezők, 2011.* [https://www.ksh.hu/nepszamlalas/tablak\\_teruleti\\_02](https://www.ksh.hu/nepszamlalas/tablak_teruleti_02)
- KSH (2014. április). *A Dél-Dunántúl nemzetiségi sokszínűsége.* <https://www.ksh.hu/docs/hun/xftp/idoszaki/regiok/pecsnemzetiseg.pdf>
- KSH (n.d.-a). *Népszámlálás 2011. Területi adatok – Baranya megye. 4.1.6.1. A népesség nemzetiség szerint, 2011.* [https://www.ksh.hu/nepszamlalas/tablak\\_teruleti\\_02](https://www.ksh.hu/nepszamlalas/tablak_teruleti_02) (Letöltés dátuma: 2021. október 31.)
- KSH (n.d.-b). *Népszámlálás 2011. Területi adatok – Baranya megye. 3.1.6.1 A népesség a nemzetiségi hovatartozást befolyásoló tényezők szerint, 2011.* [https://www.ksh.hu/nepszamlalas/tablak\\_teruleti\\_02](https://www.ksh.hu/nepszamlalas/tablak_teruleti_02) (Letöltés dátuma: 2021. október 31.)
- KSH (n.d.-c). (2021.) *20.2.2.11. Munkanélküliségi ráta, megye és régió szerint, negyedévente.* [https://www.ksh.hu/stadat\\_files/mun/hu/mun0171.html](https://www.ksh.hu/stadat_files/mun/hu/mun0171.html) (Letöltés dátuma: 2021. december 07.)
- Reisz, T. (2002): A kisebbségi oktatáspolitikai helyzete. In Andor M. & Reisz T. (szerk.). *A cigányság társadalmismerete* (pp. 101-133). Iskolakultúra könyvsorozat 13.
- Reisz, T. (2007): Az aprófalvas Baranya területi közoktatás-politikája. In Kiss É. (szerk.), *Pedagógián innen és túl - Zsolnai József 70. születésnapjára* (pp. 69-84). Pannon Egyetem-BTK- PTE FEEK.

**Mellékletek****1. sz. melléklet: A népesség a nemzetiségi hovatartozást befolyásoló tényezők szerint, 2011 – Pécs megyei jogú város****Forrás: KSH, n.d.-b**

Nemzetiség, nyelv	Nemzetiség	Anyanyelv	Családi, baráti közösségben használt nyelv	Nemzetiséghez tar- tozó
Magyar	127 970	128 943	129 199	131 120
Hazai nemzetisé- gek				
Bolgár	76	48	54	122
Cigány (romani, beás)	2 974	1 286	1 319	3 145
Görög	86	43	60	106
Horvát	1 627	894	1 068	1 922
Lengyel	105	63	68	124
Német	5 375	1 737	2 987	6 565
Örmény	50	3	5	54
Román	175	80	120	258
Ruszin	50	10	18	61
Szerb	210	111	189	306
Szlovák	68	21	32	95
Szlovén	9	3	7	14
Ukrán	45	22	15	58
Hazai nemzetisé- gek együtt	10 850	4 321	5 942	12 830
Arab	146	73	67	165
Kínai	83	71	77	89
Orosz	85	105	141	193
Vietnami	22	20	21	42
Egyéb	877	823	2 345	2 551
Nem kívánt vála- szolni, nincs vá- lasz	24 789	24 483	25 368	23 639
Összesen	164 822	158 839	163 160	170 629
Népesség	156 049	156 049	156 049	156 049

**2. sz. melléklet: A népesség a nemzetiségi hovatartozást befolyásoló tényezők szerint, 2011 - Baranya megye többi városa**

**Forrás: KSH, n.d.-b**

Nemzetiség, nyelv	Nemzetiség	Anyanyelv	Családi, baráti közösségben használt nyelv	Nemzetiséghez tar- tozó
Magyar	79 705	80 975	81 501	82 497
Hazai nemzetisé- gek				
Bolgár	23	14	21	43
Cigány (romani, beás)	2 983	984	981	3 094
Görög	21	-	6	23
Horvát	1 533	781	996	1 776
Lengyel	26	13	18	31
Német	5 334	1 667	2 769	6 377
Örmény	23	-	-	23
Román	81	54	48	125
Ruszin	7	1	2	9
Szerb	199	105	130	251
Szlovák	33	10	18	48
Szlovén	4	3	3	9
Ukrán	17	8	8	23
Hazai nemzetisé- gek együtt	10 284	3 640	5 000	11 832
Arab	24	13	16	28
Kínai	17	13	15	17
Orosz	19	24	31	48
Vietnami	2	-	1	3
Egyéb	113	89	483	536
Nem kívánt vála- szolni, nincs vá- lasz	15 849	15 666	16 036	15 195
Összesen	106 013	100 420	103 083	110 156
Népesség	97 981	97 981	97 981	97 981

**3. sz. melléklet: A népesség a nemzetiségi hovatartozást befolyásoló tényezők szerint, 2011 - Baranya megye községei**  
**Forrás: KSH, n.d.-b**

Nemzetiség, nyelv	Nemzetiség	Anyanyelv	Családi, baráti közösségben használt nyelv	Nemzetiséghez tartozó
Magyar	108 038	109 857	113 547	114 753
Hazai nemzetiségek				
Bolgár	15	23	8	39
Cigány (romani, beás)	11 038	4 470	4 588	11 346
Görög	17	3	3	20
Horvát	3 183	2 255	2 431	3 487
Lengyel	48	30	32	58
Német	11 441	5 322	7 224	12 835
Örmény	16	1	-	17
Román	163	78	79	217
Ruszin	7	3	6	10
Szerb	197	79	109	237
Szlovák	32	8	9	39
Szlovén	10	4	2	11
Ukrán	18	9	7	20
Hazai nemzetiségek együtt	26 185	12 285	14 498	28 336
Arab	9	5	9	15
Kínai	2	1	5	7
Orosz	20	18	28	45
Vietnami	-	-	2	2
Egyéb	350	311	642	734
Nem kívánt válaszolni, nincs válasz	17 412	17 082	17 464	16 479
Összesen	152 016	139 559	146 195	160 371
Népesség	132 411	132 411	132 411	132 411



*Buday-Sántha Andrea*

## *A MÉDIA ÉS A NYILVÁNOSSÁG SZERKEZETVÁLTOZÁSÁNAK HATÁSA A PR ELVEIRE ÉS ETIKÁJÁRA*

---

### Absztrakt

A tanulmány a média, PR területén tapasztalható változások adta kutatási keretek közt, arra keresi a választ, hogy a világunkban zajló gyors változások milyen irányba mozgatják a média, a nyilvánosság szerkezetét, a PR kereteit, és mindezek milyen új elvek és etikai intézmények alkalmazását kívánják meg a PR gyakorlótól.

A fogalmi tisztázások mellett a kutatás célja, hogy átfogó képet adjon a globális és lokális változásoknak a médiára, a nyilvánosságra, PR-re gyakorolt hatásairól, a bekövetkező szerkezetváltozásokról, valamint a PR elveiről és etikai irányvonalairól. A főbb hipotézisek: A média és a nyilvánosság szerkezetváltozása, paradigmaváltása következett be. A PR tevékenységnek követnie kell a külső környezet változásait. A PR újrafogalmazott elvek és etikus vállalati működés mentén működtethető hatékonyan.

Jelen tanulmány a témával kapcsolatos nemzetközi és a hazai szakirodalom áttekintése mellett a szerző korábbi empirikus kutatásaira alapozza megállapításait.

A globális trendek és a koronavírus járvány is új irányokra és új megoldásokra készíti a médiát, és a PR szakma művelőit. A PR tevékenységnek követnie kell a külső környezet változásaira figyelemmel újrafogalmazott elméleti és gyakorlati elveket, külön súllyal az etikus vállalati működésre, mely nélkül nincs eredményes PR tevékenység.

A lefolytatott kutatások eredményeire építő fogalmi tisztázások és megállapítások hozzájárulnak a kommunikációtudomány és a kapcsolódó elméleti területek fejlődéséhez, miközben hasznosítható ismereteket és eredményeket nyújt a kommunikációs kutatói, oktató és a témakör iránt érdeklődők számára.

---

*Kulcsszavak: média; PR; etika*

### **Bevezető**

Az információs társadalmak felgyorsult világában zajló folyamatok az élet valamennyi területét érintő változásokat hoznak magukkal. A trendek a szervezeti kommunikációra, a public relations (PR) szakmára, a médiára is komoly hatást gyakorolnak, és az új kihívások új válaszokat és megoldásokat kívánnak. A Grayling hálózat 2011. évi szakmai kutatásának eredményei szerint a PR-szakma gyakorlóit a változásokat érzékelik, de korszakváltással még nem szembesültek (Szeles, Szűcs & Varga, 2013). Ma már azonban a paradigmaváltást számtalan tényező összessége eredményezi. Ezek közül a legfontosabbak bemutatásával kívánom ráirányítani a figyelmet a PR-rel, a szervezeti kommunikációval szemben támasztott új szakmai gondolkodás elméleti és gyakorlati követelményeire.

## A kommunikáció, az információs társadalom törvényszerűségei

A kommunikáció minden emberi magatartás, cselekvés természetes velejárója. Mondhatni, minden magatartás egyben kommunikáció (Watzlawick, Beavin & Jackson 1968) és minden kommunikáció egyben magatartás. Ezért is vélekednek többen úgy, hogy minden kommunikáció (vagy mint eszköz, vagy mint kód, vagy mint cél, vagy mint megnyilvánulás), míg mások szerint, minden adat (Dudás, 2012), amelynek tartalma lehet információ, gondolat, érzés, meggyőződés. A kommunikáció általános értelemben nem más, mint a közlés útján megvalósuló információcsere. Fogalmi megközelítésem szerint a kommunikáció a kifejezés bármely módján vagy formájában megvalósuló információcsere. Az információcsere megvalósulhat információkérés, -gyűjtés, -átadás, -továbbítás vagy megtagadás, illetve tartózkodás útján (Buday-Sántha, 2016).

A kommunikációnak végtelen tartalmi összetevője, megnyilvánulási alakzata (a kokárdán át a Facebookig), és jelentéstartalma van. Korszakunkban a kommunikáció tartalmát képező információ már egyrészt tömegigény (tömegszükséglet), másrészt tömegtermék. A kommunikáció természete, hogy generatív hatású. A kommunikáció kommunikációt szül. A médiumok a kommunikáció generatív hatását sokszorozzák, ezáltal képződik a többszintű nyilvánosság, a modern társadalom kommunikációs rendszere (TKR). Egyúttal a medializálódás eredménye az interaktív, tömegméretű kommunikáció, a nyilvánosság szerkezetváltozása (Buday-Sántha, 2018).

A jelzett tényezők és az új technikai eszközök nyújtotta lehetőségek mozgatják az információs-kommunikációs társadalom fejlődését, ahol a tapasztalat, a hatalom és a kultúra új folyamatai jelennek meg (Castells, 2005). Az információs társadalom alapja a kommunikáció, erre épül az új társadalmi rendszer. Az információs társadalom – meglátásom szerint – az információáramlásra, a digitális írástudásra épülő olyan információközpontú tudástársadalom, amelyet az egyéni, szervezeti, társadalmi, gazdasági, politikai fejlődés, a versenyképességet biztosító információs technikák, technológiák innovatív alkalmazása és annak széleskörű, minden területre (pl. politikai, gazdasági, szociális, kulturális és human jogrendszerre) kiterjedő beágyazódása jellemez. Jelenleg ennek mértéke, formája és módja országonként eltérő, ahogy az információs szegregáció, és esélyegyenlőség is. Az információ, adat, a kommunikációs rendszerek és médiumok birtoklása azonban mindenhol hatalmi tényező, ezért folyik a verseny. Világszintű jelenségei pl. adatvagyonok, az információ-, a vélemény-, médiamonopóliumok, az információgyarmatosítás vagy a kommunikációval való visszaélés (Buday-Sántha, 2020). Tom Lewis (2015) szerint az egyéni gazdasági érdeket szolgáló kereskedelmi üzenetek túlsúlyának lehetünk tanúi, amellyel szemben a közösségi érdekek megnyilvánulásához nincs pénz, ezért a gazdag egyének érdekének dominanciája uralja a világot, a piacgazdaságot. A szocialista berendezkedésű országokban az egyensúlyvesztésnek pont az ellentéte jellemző.

Az egyéni, szervezeti és társadalmi kommunikációt, a nyilvánosság és a média szerkezetváltozását a hálózatosodás, a social média szerepének folyamatos növekedése, a tömegméretűség fokozódása és az információs technológiák, a mesterséges intelligencia innovatív alkalmazása jellemzi. Ez növeli egyrészt a kommunikáció szabadságfokát, a társadalmi fejlődés lehetőségét, másrészt termeli az új, rendezetlen társadalmi viszonyok és

kommunikációs helyzetek tisztázásának, a megfelelő normarendszer kialakításának igényét. Az információs társadalmakban jelenlévő integrált kommunikációt integrált normarendszernek kell követnie.

### **A társadalom kommunikációs rendszere, a média és a nyilvánosság szerkezetváltozása**

A különböző szinteken lezajló kommunikáció, leginkább társadalmi mérete alapján megkülönböztethető: egyéni, szervezeti (vagy csoport) és tömegkommunikáció. E három kommunikációs forma közül a legnagyobb hatással a tömegkommunikáció bír, hisz a közvéleményre ez képes a legnagyobb befolyást gyakorolni, ezzel alakítva az egyéni és a társadalmi tudatot, kommunikációt és cselekvést. Különösen igaz ez az információs társadalom környezetére, ahol az informatikai rendszerek, a világháló, illetve a mobil-kommunikációs eszközök segítségével ma már bárki – lehet akár természetes, akár jogi személy, akár civil vagy állami-, önkormányzati szervezet – képes tömegkommunikációs hatás kiváltására. Modern világunkban alapvetően ez a forma jellemző a társadalmi kommunikációra, és biztosítja az üzenetek nagy tömegekhez való, szinte azonnali eljutását (Gálik & Polyák, 2005). Véleményem szerint, a tömegkommunikáción, a kommunikációnak azt az intézményes megjelenési formáját értjük, amelyben a közlések nyilvánosan terjesztett eszközök, a médiumok útján, bármely módon, a heterogén tömeg vagy meghatározott célcsoportok felé kerülnek közvetítésre.

E folyamatban kiemelt szerepet játszik a média, mely a társadalom kommunikációs rendszerében létező „kommunikációs eszközök és intézmények összessége.” (Gálik & Polyák, 2005, p. 18) Különös jelentőséggel bír az újmédia, új típusú internetes és mobilkommunikációs médiumok, amelyek az információkat, híreket, eseményeket közvetítik a társadalom vagy annak meghatározott csoportjai, egyénei felé. Balle a médiát berendezésként közelítette meg, amely lehetővé teszi, hogy az emberek kommunikáljanak, kifejezzék gondolataikat, függetlenül a kifejezés formájától és céljától (Balle, 2007; Ambrus, 2010). Randall a média és az információ tömegtájékoztatásban betöltött szerepére utalva azt állítja, hogy a médiának kitüntetett szerepe van az információ konstruktív hasznosítása tekintetében. A média olyan információkat, adatokat közvetít, amelyek helyettesítik a híreszteléseket és spekulációkat, tájékoztatja a polgárokat, monitoringozza, nyomon követi a kormányzat tevékenységét, a társadalom számára állandó jelleggel olyan „tükröt tart”, amely megmutatja az erényeket, de a hibákat is, leépíti a tabukat, biztosítja, hogy igazságot szolgáltatassanak és vizsgálódjanak az igazság felderítése érdekében, lehetővé téve az eszmék, az információk szabad áramlását, a különböző vélemények ütköztetését. Meglátása szerint, ilyen értelemben a jó újságíró jobban szolgálja a társadalmat, mint a legelkiismeretesebb hatóság (Randall, 1998). Egy más megközelítésben, Szekfű András a tömegkommunikáció és a civil társadalom viszonyáról úgy vélekedik, hogy a társadalom is tudja a tömegkommunikáció szféráját többféle módon befolyásolni. Az egyéni kifejezés eszközeinek igénybevétele esetén ez akár sokszori áttételt jelenthet. Közvetlenebb hatást gyakorol a közönség mint befogadó, fizető fogyasztó, illetve mint a közönségmérések által nyilvántartott reklámfogyasztó (Szekfű, 2001; Ambrus 2010; Béres & Horányi 1999).

A média önálló hatalmi ágazattá, társadalmi – befolyásolási – közhatalommá vált, amely tematizálja a közbeszédet (Buday-Sántha, 2018). Olyan „kapuőr” szerepet játszik, amely „eldönti” milyen információk kerülnek nyilvánosságra. Ezáltal meghatározó szerepe van a nyilvánosságra kerülő, a társadalom tagjai számára megismerhető, hozzáférhető információkra, eseményekre. A média tehát a nyilvánosságnak szánt információk útján tematizálja a közvéleményt, mivel a társadalom tagjai döntően a média, újmédia útján tájékozódnak. Ennek a folyamatnak résztvevői, azaz a társadalmat alkotó egységek (egyének, csoportok, szervezetek) kommunikációjának összessége alkotja a társadalom kommunikációs rendszerét. Az **információáramlás** behálózza az egész társadalmat. Olyan, mint az emberi idegrendszer.

A társadalmi kommunikáció rendszerének központi kategóriája a nyilvánosság, amely a kommunikációs tevékenység megnyilvánulásait a nyilvános kommunikáció tárgyává teszi, és a sokféleség jellemzi. A közvélemény a nyilvános kommunikáció tere és fóruma, amely személyek, csoportok és szervezetek között zajló társadalmi kommunikáció (Malkovics, 2007). Petrétai fogalmi megközelítése szerint a publicitás: „olyan közvetítő rendszer, ahol a közvélemény formálódik azáltal, hogy megvalósul az információk, nézetek, vélemények, törekvések széles körű cseréje, terjesztése, ütközése, összegzése és nyilvános kezelése” (Petrétai, 1998, p. 127).

A nyilvánosság és a társadalmon belüli kommunikáció egymásra kölcsönösen hatással van. A nyilvánosság alakulásának több korszakát, szerkezetváltozását jelölhetjük meg, melyen belül a szereplők és környezetük más-más jegyeket viselnek magukon. A társadalmi nyilvánosság torzulását mutatja be Habermas, miszerint a tömegművelés manipulációja inkább akadályozza a közönség racionális véleményalkotását, mintsem elősegíti azt. Leszögezi, hogy a magánélet szinte valamennyi területét szabályozása alá vonó állam, valamint a magánérdekek szolgálatában álló reklám és PR, a tömegkommunikációs eszközök segítségével a magánélet legbelsőbb közegeibe, a családi intimszférába való behatolása által megváltoztatta a nyilvánosság szerkezetét. Ez volt a nyilvánosság első struktúraváltása (Habermas, 1971). A nyilvánosság terét a média sokszínűsége növelte, mely a médiaszabadság megvalósulásának fontos eleme, és a demokratikus nyilvánosság előfeltétele (Bayer, 2017). Meyrowitz szerint, a sokcsatornás tömegkommunikáció elterjedése ugyan kiszélesítette a nyilvánosságot, de a tömegkommunikációs eszközökkel megteremtett nyilvánosság lerombolta a privát és a köz közötti határokat (Meyrowitz, 1986; Heller 2014).

A médiabirodalmak megjelenésével a polgári nyilvánosság fokozatosan veszítette el eredeti függetlenségét. Így a szabad nyilvánosság törvényszerűen alakult át hatalommal áthatott, manipulált nyilvánossággá (Malkovics, 2007), ahol a nyilvánosság feltétele a tömegkommunikációs eszközök nyitottsága, sokszínűsége, illetve a szabad publicitás. A nyilvánosság és a közvélemény egymást csak részben fedő, metsző halmazokat képeznek. Vannak olyan témák, amelyek ismeretlenek maradnak a közönség számára, míg a közvélemény egyes témái soha nem válnak a nyilvánosság témájává. De fordítva is igaz, hogy bizonyos adatok, információk nyilvánosságra kerülnek, de azok nem érdeklik a közvéleményt.

Az információ korszakában az információnyilvánosság mind nagyobb teret nyer. Az „új információk és kommunikációs eszközök radikálisan átalakították a kommunikációs helyzeteket, azok korlátait, valamint a társadalom kommunikációs szokásait és mintáit” (Heller, 2014, p. 1), amely az információ korában új struktúraváltást hoz magával. A mediatiszt, átpolitizált és kommercializált kommunikáció új perspektívába helyezi a nyilvánosságot, mely egyre inkább a magánszféra felé tolódik el. Az új információk technológiák elterjedésével és a kommunikációs eszközök sokfélesége által hozzáférhető különböző kommunikációs szintek, sokasodó nyilvános fórumok megjelenése folytán nem tartható fenn a korábbi, „egyetlen nyilvánosság fikciója,” helyette különböző kiterjedésű nyilvánosságok egymást átfedő szintjei alakulnak ki (Heller & Rényi, 2000), a különböző szintű nyilvánosságok egész sora jellemző. A korábbi egységes nyilvánosság-fogalommal szemben ma a "nyilvánosságok különböző méretű, egymást átfedő, és egymásba kapcsolódó komplex mozaikja" a jellemző (Keane 1966).

A nyilvánosságra kerülő információkkal az egyes médiumokban, médiaplatformokon más-más megközelítésből bemutatva találkozhatunk. A befogadói oldalon az információ szelekció (melynél fontos kiválasztási szempont a saját értékrendét képviselő mediaválasztás) és szegregáció (az információk esélyegyenlőtlenség következtében a nyilvánosság fórumaitól, médiumoktól elzártságot jelzi) ugyancsak befolyásolja a közönség tagjainak médiafogyasztását. Az eltérő információforrás, illetve mediaválasztás folytán eltérő valóságképek alakulnak ki, ahol a digitális kommunikációs eszközök, a social média platformok és a mesterséges intelligencia innovatív technikai megoldásai más valóság szinteket és képzeleteket, párhuzamos valóságokat szülnek, melyek új értékartikulációra képesek. Ez az átalakulás determinálja a szervezeti kommunikációt, a média és PR viszonyát, egyben a vállalatok által alkalmazott PR stratégiát és taktikát, valamint ennek eszközrendszerét, illetve használatát. E környezetet tovább formálják a globális trendek, mint pl. a globalizáció, mesterséges intelligencia, robotika térnyerése vagy a világméretű COVID járvány.

A Reuters Intézet a „Digital News Report 2021” jelentésében a koronavírus járványnak a közönségre és a médiapiacra, híriparra gyakorolt hatását „sötét felhő”-ként értékelte. Jelentésben megfogalmazott általános trendek a következők:

- A válság – kiegészítve lezárásokkal és egyéb korlátozásokkal – növelte a nyomtatott újságok számának csökkenését, a független médiacégek anyagi nehézségeit, az újságírói elbocsátások számát. A fizikai lezárások negatív hatással voltak a nyomtatott sajtó terjesztésére, felgyorsítva a digitális médiafogyasztást. A jövő a digitális média.
- A hirdetőik megijedtek a globális gazdasági visszaeséstől, és felülvizsgálták kiadásait, hagyományos hirdetéseiket.
- Új üzleti modellek jelentek meg, mint például az előfizetésre és tagságra épített forrásbevonás. A médiakiadók az előfizetőkhöz fordultak tagság és adományok végett, hogy csökkentsék a rájuk nehezedő nyomást.
- Nőtt a különbség a „legjobb és a többi” médium között, ahogy a bizalmi különbség a hírmédia és a közösségi média között.
- A hírek iránti bizalom átlagosan hat százalékkal nőtt, pont a koronavírus-járvány nyomán. A médiafogyasztók közül a legtöbben a hírben bíznak.

- A megbízható márkák online is jobban teljesítenek.

Aggasztó egyenlőtlenségeket tárt fel a kutatás a közönség és a hírfogyasztás terén. A félrevezető, hamis információk és összeesküvés-elméletek globális terjedése általános trend. A felmérés azt mutatja, hogy aggodalomra ad okot a félretájékoztatás, miszerint:

- az idei évben 2%-val nőtt a hamis információk aránya (58%);
- területi megoszlásban a legnagyobb aggodalomra ad okot Afrika (74%), ezt követi Latin-Amerika (65%), Észak-Amerika (63%), Ázsia (59%), és a legalacsonyabb Európában (54%);
- az emberek átlagosan azt állítják, hogy többet láttak hamis és félrevezető információt a koronavírusról (54%), mintha politikáról van szó (43%);
- hamis információk egyéb témái, 29%-ban hírességekhez (színészek, zenészek és sportsztárok), 22%-ban termékekhez és szolgáltatásokhoz, valamint 20%-ban az éghajlatváltozáshoz kapcsolódnak (Newman et al., 2021).

### **A PR, a hírnévépítés elvei**

A Public Relations (PR), „vagyis a stratégiai kommunikációmenedzsment a menedzsment tudományok egyik legdinamikusabban fejlődő területe.” (Konczosné, 2014. p. 461) A média és nyilvánosság nyújtotta keretek közt lehet, illetve kell egy adott szervezet hírnevét építeni, és gondozni. Az erre irányuló PR tevékenység, olyan összetett menedzsment tevékenység, amely a tudatos szervezeti kommunikációs szervezéssel szolgálja a környezetével a kölcsönös megértést, a jóakaratot és a bizalmat. A sikeres PR tevékenységhez állandó interakcióban kell állni környezetünkkel, hisz a public relations annak az eredménye, „amit teszel, amit mondasz, és amit mások mondanak rólad.” (Gregory, 1996, p. 15) A hírnév pozitív alakítása érdekében nélkülözhetetlen annak a PR stratégia alapelveinek az alkalmazása, miszerint: „Beszélj a környezeteddel arról, amit megtettél, megteszel, vagy tenni akarsz. Mondd el nekik céljaidat, kérdezd meg véleményüket, és így a tájékoztatás, a megértés és a visszacsatolás után vond be őket tevékenységed alakításába.” (Baráth, 2001) A bizalomépítés művészetét az előzőekben vázolt környezeti változásokra figyelemmel megfogalmazott szakmai és gyakorlati elvek mentén lehet csak hatékonyan művelni.

A szervezeti hírnév meghatározó elvei közül kiemelendők:

A PR tevékenységnek követnie kell a külső környezet változásait és elvárásait, melyek közt fontos szerepet játszik az etikus vállalati működés is. A PR, a hírnévépítés újrafogalmazott elvek mentén működtethető hatékonyan. Ezek:

- a megkülönböztethetőség elve (sajátos jelleg, egyedi megjelenés, pozicionálás);
- a láthatóság elve (az állandó médiajelenlét, médiaszereplés);
- a következetesség elve (konzekvens, kiszámítható tevékenység, szervezeti magatartás, és megbízható kommunikáció);
- a hitelesség elve (a vállalati identitás és az image kompatibilitása, valós információk, valós kép biztosítása);

- a jogszerű és etikus vállalati működés elve. A jogszabálysértések és etikai sérelmek komoly hírnévkockázatot jelentenek, és etikus vállalati működés nélkül nincs sikeres PR tevékenység.
- a transzparencia elve (a szervezeti átláthatóság, az átlátható információ és kapcsolatkezelés). (Fombrun-Riel 2004; Szeles, Szűcs & Varga 2013)

Az információs és kommunikációs forradalom, a digitalizáció, az újmédia és eszközei olyan paradigmaváltást eredményezett, amely új hangsúlyok, új kommunikációs stratégia kialakítását indukálták, s ezt a szükségszerűséget csak tovább erősítette a gazdasági és egészségügyi világválság. Az új helyzetben a hatékony, sikeres PR tevékenység nem nélkülözheti:

- a világos jövőképet, az elkötelezett vállalatvezetőket, és a lehetőségeket kiaknázó piaci jelenlétet;
- az integrált kommunikációs stratégiai gondolkodást (mint pl. a kommunikációs eszközök generatív hatására épülő kommunikációs mixet);
- a kommunikációs-, és hírnévkockázatok minimalizálását (amelyhez szükséges pl. a proaktív tájékoztatási politika, a piac-, és kockázatelemzés, az etikai és jogi normák betartása, a kríziskommunikációs terv, és a belső kommunikációs szabályzat megléte, adatvédelem és adatbiztonság);
- a külső és belső PR összhangjának biztosítását (mint pl. a külső PR tevékenység mellett nem hanyagolható el a belső PR, a dolgozói lojalitás, elkötelezettség erősítése, a megfelelő munkahelyi környezet biztosítása, és dolgozói kommunikációs képzések, tréningek sem);
- az indirekt eszközök hatékony használatát (mint pl. támogatási formák, CSR tevékenység);
- az újmédia, a mobilkommunikációs és közösségi média platformok nyújtotta lehetőségek kiaknázását (mint pl. a social média és online eszközök);
- az egyedi kifejezési eszköz kidolgozását („Annyi PR eszköz, ahány PR szakember.” Az egyedi eszközök, lehetőségek mindig az adott vállalat speciális jellemzőiből meríthetők. Egyedi PR alapeszköz minden szervezetnél a sajátos, megkülönböztethető arculati elemek, és azok egyedi felületei, amelyek magukban hordozzák a szervezet érzelmi és értelmi attitűdjét, értékrendjét.);
- a külső személyek (pl. neves személyiségek, hiteles szakértők, véleményvezérek) és a saját fogyasztói/megbízói/dolgozói kör bevonását a szervezeti kommunikációs tevékenységbe;
- a saját médiaplatformok számának folyamatos növelését (mint pl. a Facebook és más social média profil, e-hírlevél, vezetői blog, twitter bejegyzések);
- állandó információ-kibocsátást, médiajelenléte, és a pozitív hírgenerálást;
- rövid, egyértelmű üzenetek konzekvens használatát (figyelemmel az újmédia új nyelvi sajátosságaira, valamint olyan szlogenek megfogalmazására, amelyek a nyelvi lehetőségek – szólás, mondás, aforizma, humor (stb.) – felhasználásával könnyen köthetők valamely közismert információhoz);

- tematizált és célcsoport specifikus üzenetek (a kommunikáció adott téma köré összpontosított) alkalmazását;
- a célcsoportok pontos szegmentálását (amely elősegíti az üzenetek hatékony célba jutását);
- naprakész és széleskörű sajtóadatbázis ápolását (pl. a médiumok gyors elérhetőségéhez);
- az utókövetést, a kommunikációs eredmények feltárását, mérését, elemzését (pl. sajtófigyelés, médiaanalízis, piaci felmérés, trendfigyelés és jövőkutatás alkalmazásával);
- az etika vállalati intézményesítését;
- a szervezet kommunikációs szakembereinek összehangolt napi tevékenységét (sok vállalatnál külön egységek, szakemberek foglalkoznak pl. a marketinggel, a PR tevékenységgel, és az ügynökségi támogatás esetén a hatékonyság a közös munka eredményességének fokmérője, mivel ezek erősítik, de akár ki is oltják egymást); (Buday-Sántha, 2021).

## **PR és etika**

### **Az etika szerepe a szervezeti kommunikációban, PR-ben**

A tanulmányban bemutatott trendek és „a mindent átható mediatizáció lényegét tekintve olyan metafolyamat, amely a média által közvetített történetek interiorizálása révén átalakítja a szocializáció, a társadalmi élet teljes feltételrendszerét, új társadalmi formákat is teremt, és eddig ismeretlen árnyalatokkal gazdagítja a kommunikáció közösségformáló szerepéről alkotott képünket is.” (Szécsi, 2019, p. 14) Ez az átalakulás új feladat és felelősség elé állítja a szervezeteket, kommunikációs, PR menedzsereket. A gyors környezeti, technológiai átalakulás determinálja a szervezeti kommunikációt, a vállalati-szervezeti etikát és moralitást. A szervezeti kommunikációnak, a hírnévmenedzsmentnek alapkövetelménye az etikus vállalati magatartás a társadalmi felelősségvállalással karöltve, amelyeknek ugyancsak központi témája az etika intézményesítése.

Az elmúlt évtizedekben jelentős fejlődés figyelhető meg az etika intézményesítése terén világszerte, mely több okra is visszavezethető. Az etikai intézmények formáit, eszközrendszerét a folyamatos gazdagodás jellemzi. A Szegedi és Szilágyi által 2013-ban végzett kutatás eredményei szerint, a nagyvállalatok felismerték, hogy etikus magatartás nélkül nem érhetnek el tartós piaci sikereket: „A hazai nagyvállalatok körében az utóbbi 5-9 évben volt jelentős fejlődés az etika intézményesítésében. A legelterjedtebb etikai intézmény az etikai kódex. A kódexszel rendelkező vállalat rendszeresen kommunikálja etikai normáit a vállalaton belül. Emellett bevezettek más etikai intézményeket is, mint például a tréning, a bejelentőrendszer, a bizottság. Kevésbé elterjedt a vállalattól független ombudsman és a külső audit. Az etikai kódexet bevezető nagyvállalatok 95%-a szerint, pozitív hatása van az etika vállalati intézményesítésének.” (Hungarian Business Leaders Forum, n.d., p. 2.)

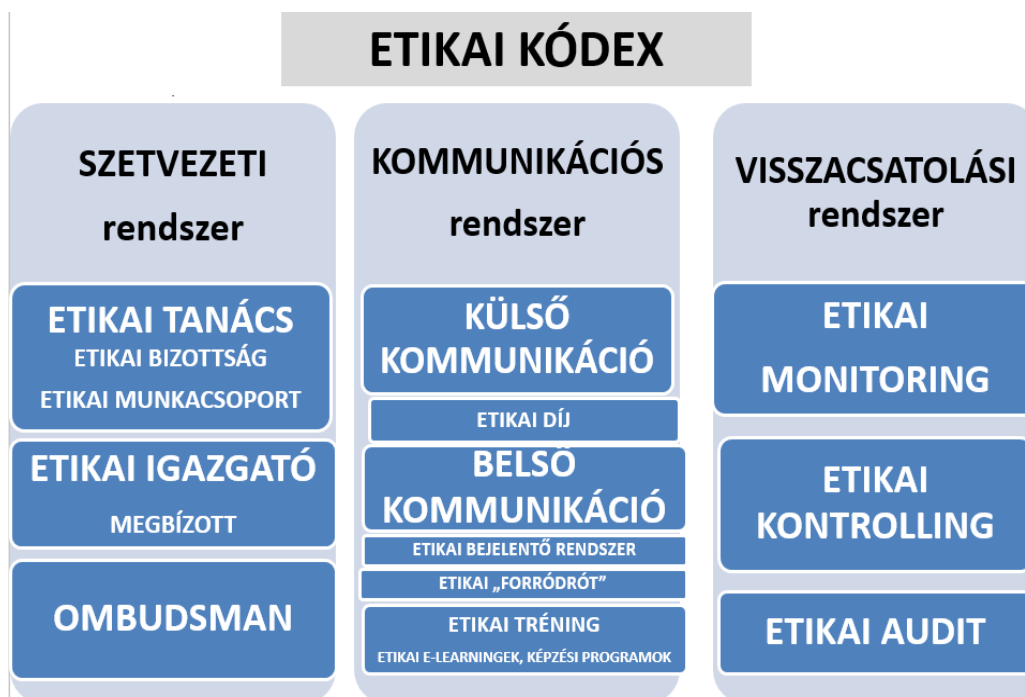
A vállalatok alapvető stratégiai célkitűzései közt nyer megfogalmazást az etikus magatartás, mely a szervezet életében pozitív változásokat vetít elő. Az adott vállalat etikus



működésének alapját a szervezet alapvető értékeinek, alapelveinek meghatározása és ennek a vállalati élet mindennapjaiba történő integrálása képezi. A megvalósítása folyamatjellegű. Az etika intézményesítésének fókuszpontjai: az elhatározás, a megfogalmazás és írásba foglalás, a szervezet működési folyamataiba történő integrálás, a személyi és szervezeti háttér megteremtése, a tudatosítás és az ellenőrzés. Ennek kialakítása, végrehajtása és működtetése azonban jelentős szervezeti, személyi és anyagi feltételek biztosítását igényli (Buday-Sántha, 2016).

Az etikai intézmények, olyan vállalati szintű formalizált képződmények, amelyek a vállalati kommunikáció és a társadalmi felelősségvállalásnak is megnyilvánulásai. Az etikai intézmények több szempont szerint csoportosíthatók. Eszerint léteznek külső és belső irányultságú intézmények, de elkülöníthetők a formális és informális, a hagyományos és egyedi, valamint a direkt és indirekt eszközök is. Az etikai intézmények fókuszában az Etikai Kódex áll. Az intézmények a szervezeti oldalról, a kommunikációs csatornába történő beágyazódás és a visszacsatolási rendszer oldaláról megközelítve három főbb csoportba rendezhetők. A legismertebb és leggyakoribb formalizált etikai intézményeket az alábbi ábra reprezentálja.

1. ábra: Etikai intézmények



*Forrás: Buday-Sántha, 2016, p. 37*

Az ábra jól szemlélteti a szervezeti etika és a szervezeti kommunikációs rendszer szoros kapcsolatát, melyek egymásra kölcsönösen hatnak. Az Etikai kódex az intézményrendszer fókuszában elhelyezkedő alapeszköz zsinórmértékül szolgál a teljes vállalati működés számára. Deklarálja a vállalat által elvárt, elfogadott vagy elutasított magatartás-, viselkedésmintákat, és ezzel kijelöli a határokat. Az alapértékek kódexbe rögzítése elősegíti az értékkövetést, az etikai szabályok tudatosítását, és az ezzel autentikus magatartásformák tanúsítását.

## **Etikai sérelmek fő területei**

A kommunikációs iparág működése során nap, mint nap találkozhatunk etikai problémákkal, kommunikációs visszaélésekkel. A kommunikációs sérelmek tárgyában, 2014-ben, „A Kommunikációs jog és rendszere” c. PhD értekezésemhez végzett, a releváns szakaság célzott kiválasztására tudatos, célcsoportorientált mintavételével alapján, önkéntes, anonim, kérdőíves felmérés, primer kutatási eredménye szerint a leggyakoribb normasértések területei: a kéretlen levelek, spamek, promóciós termékek, a jogtalan adatkezelés és felhasználás; a személyhez fűződő-, szerzői jogok és a jó hírnév sérelme. Nemzeti és világgazdasági szinten egyaránt mérhető kárt jelent, hasonlóan a kiber támadásokhoz (Buday-Sántha, 2016). A szervezeti etikai normasértéseket három fő csoportba sorolhatjuk. Az első csoportba az általános, mindenki által elfogadott emberi alapértékek sérelmei, a másodikba a szervezet által deklarált etikai értékek sérelmei, a harmadikba a kommunikációs tevékenységgel okozott sérelmek tartoznak.

Az üzleti etika oxfordi kutatói már a kilencvenes években osztályozták a vállalatok működése során leggyakrabban fellépő etikai problémákat. A legsúlyosabb sérelmeket hat területre osztották: kapcsolattartás a fogyasztókkal, a fogyasztókról szóló információk, reklámozás, termékfelelősség, garanciavállalás és megvesztegetés (Sorrel & Hendry, 1994).

A hazai nagyvállalatok körében végzett kutatás szerint, „az etikai bejelentések és vétéségek leggyakoribb esetei: az összeférhetetlenség (36%); a vállalati eszközökkel való visszaélés (29%); az ajándékokkal, szórakozással való visszaélés (19%); a diszkrimináció (18%); a megvesztegetés és korrupció (16%); a zaklatás (14%).” (Hungarian Business Leaders Forum, n.d., p.2.) Az etikai bejelentések, vétéségek kutatási adatai rámutatnak arra, hogy a sérelmek jellege koronként, országonként, de még vállalatonként és üzleti területenként is eltérő.

## **PR szakmai etika**

A PR szakemberek országos szakmai és etikai érdekképviselőjét, érdekvédelmét a Magyar Public Relations Szövetség (MPRSZ) látja el. A Szövetség Etikai Kódexe (MPRSZ, 2020) deklarálja a PR szakma etikai értékeit, kötelességeit, és megadja az etikai eljárások jogi kereteit. Ezen értékek segítik a szervezetek saját etikai kódexeinek megalkotását is. A Szövetség Jogi és Etikai Bizottságának egy évtizedes elnöklése alatt a Bizottsághoz bejelentett sérelmeket (MPRSZ, 2006-2016) és tapasztalatokat összegezve az etikai sérelmek főbb ügycsoportjai határozhatók meg:

- a) a személyiségi jogok, a jó hírnév sérelme, rágalmazó, nyilvános becsületsértő kijelentések;
- b) a PR Ügynökségi szolgáltatással szembeni minőségi, szakmai és anyagi kifogások;
- c) a médiakapcsolatok során felmerülő visszaélések;
- d) a kreatív-, rendezvény ötlet copyright;
- e) PR ügyfélkapcsolatok, üzleti titkok sérelme;
- f) PR pályázati eljárás és eredmény kiszivárogtatása. (Buday-Sántha, 2016)

Az MPRSZ örökös tagja, Sárosi Péter véleménye szerint, romlott az etikus kommunikáció helyzete, mert egy „eldurvuló” világban élünk. Álláspontja, hogy az etikus viselkedés a PR-ben tisztességes. A PR etika alapvetése, hogy nem hazudunk. Etikátlannak tartja a kommunikációt, ha valós tényeket nagyít fel, vagy valótlan valós színben állít be, vagy ha valamiről nem beszél, mert ezzel erősen torzíthatja a valóságot. De ami etikátlan, az nem feltétlenül jogsértő. Új etikai kihívásként fogalmazza meg az új social média eszközök megjelenését, amelyekkel könnyebb az etikai határokat átlépni az etikátlanság felé. Kíváncsnak tartja többek közt az új technológiához való alkalmazkodást (Sárosi, 2021).

Az előzők mellett, a szervezeti és szakmai etika vonatkozásában komoly veszélyként jelentkezik a társadalmi rendszer átpolitizáltsága, a populizmus, a kommercializálódás, az egészségügyi vilájárvány, az általános értékválság, valamint olyan új jelenségek, mint az önkontrollt nélkülöző internetes közösségi terek, új social média eszközök visszaélés-szerű használata, „fake news” terjedése, a morális pánik, a virtuális világ, a valóság 2.0, az információ-gyarmatosítás vagy a mesterséges intelligencia és a robotika. A visszaélések megelőzése igényli a kodifikációt, a normatív és non ius szabályozást, mint például a szervezeti etikai kódexek meglétét (Buday-Sántha, 2016).

## Összegzés

A média, a nyilvánosság és a PR - mint a hírnévépítési tevékenység - nagyon összetett tényezők, melyekre sok külső hatás és belső tényező együttesen hat. Különösen napjainkban, az információs társadalmak felgyorsult világában, ahol a változás örök szabálya minden korábbinál jobban érvényesül. Ennek motorja a 4. ipari forradalomként emlegetett információs, kommunikációs forradalom és technológiai robbanás. A globális trendek, és a koronavírus járvány is új irányokra és új megoldásokra készíti a médiát, és a PR szakma művelőit. A kommunikációs és PR tevékenységnek követnie kell a külső környezet változásaira figyelemmel újrafogalmazott elméleti és gyakorlati szakmai elveket, melyek a hatékony hírnévépítést segítik elő. Az etika felértékelődött szerepét, az etikai intézmények fejlődését épp az emberi, etikai alapértékek elértéktelenedése és változó világunk új jelenségei táplálják. A szakmák, a piacok, a szervezetek az etikai intézmények bevezetésével, - ily módon az alapértékek demonstratív képviselőjével és publikálásával - igyekeznek ellensúlyozni, egyben erősíteni a gyengülő egyéni, szervezeti, piaci és társadalmi moralitást. Etikus vállalati működés nélkül, nincs eredményes PR tevékenység.

## Irodalomjegyzék

- Ambrus, Z. (2010). *Dreptul comunicării* (pp. 20-32). Miercurea-Ciuc: Status Printers Siculeni
- Balle, F. (2007). *Médias et société*. 13e édition, Montchrestien.
- Barát, T. (2001). *A bizalom tolmácsai*. Medipen Bt. Kiadó.
- Bayer, J. (2017). Media Pluralism in Third-Wave Democracies. The Potential of European Legislation to Improve Media Freedom and Pluralism. In Bajomi-Lázár, P. (Eds.), *Media Pluralism in Third-Wave Democracies* (pp. 19-44). L' Harmattan.
- Béres I., Horányi Ö. (Eds.). (1999). *Társadalmi kommunikáció* (pp. 86-95). Osiris Kiadó.
- Buday-Sántha, A. (2016). *A kommunikációs jog és rendszere*. PhD értekezés. <http://ajk.pte.hu/doktori-iskola/vedesek>.
- Buday-Sántha, A. (2016). Az etika íratlan szabályainak világa. In Sós, P. J.; Szécsi, G. (szerk.): *Etika a PR-ban, PR a városban: A Public Relations elmélete és gyakorlata*. (pp. 24 -51) B. SWAN Partners Kft.
- Buday-Sántha, A. (2018). *Kommunikációs jog. A kommunikációs jog és „Hálómodell”*. Fakultás Kiadó.
- Buday-Sántha, A. (2019). A kommunikációs jog, mint új tudományos és management kihívás. *Marketing & Menedzsment*, 53(3), 67-76.
- Buday-Sántha, A. (2021). Üzleti és PR etika. Az üzlet etikai és a kommunikációs - szakmai etika aktualitásai. *Kultúratudományi Szemle*, 2021(2).
- Castells, M. (2005). *A hálózati társadalom kialakulása*. Az információ kora: Gazdaság, társadalom és kultúra. (I. kötet), Gondolat – Infonia.
- Dudás, G. (2012). Alapfogalmak. In Péterfalvi, A. (szerk.), *Adatvédelem és információszabadság a mindennapokban* (p. 60). HVGORAC Lap- és Könyvkiadó.
- Fombrun, C. J. & Riel, C. B.M. (2004). *How Successful Companies Build Winning Reputations* (p. 86). Fame&Fortune, Financial Times Prentice Hall.
- Gálik, M. & Polyák, G. (2005). *Médiaszabályozás*. KJK-KERSZÖV Jogi és Üzleti Kiadó.
- Gregory, A. (1996). *Planning&Managing a Public Relations Campaign (A step-by-step guide)*. Institute of Public Relations, Kogan Page.
- Habermas, J. (1971). *A társadalmi nyilvánosság szerkezetváltozása*. Gondolat Kiadó.
- Heller, M & Rényi, Á (2000). A nyilvánosságfogalom kommunikáció-elméleti megközelítéseiről, *Jelkép*, 2000(1), 69-94.
- Heller, M (2001). *Új kommunikációs helyzetek és szükségletek: A hierarchikus nyilvánosságok kialakulása* (pp. 1-5). [http://wap.phil-inst.hu/2001\\_marc/brosura\\_htm/heller.htm](http://wap.phil-inst.hu/2001_marc/brosura_htm/heller.htm).
- Hungarian Business Leaders Forum (n.d.): *Az etika vállalati intézményesítése*. [https://hblf.hu/content/\\_common/attachments/etika\\_egylapos.pdf](https://hblf.hu/content/_common/attachments/etika_egylapos.pdf)
- Keane, J (1966). Structural transformation of the public Sphere. *The Communication Review*, 1966(1), 1-22.
- Konczosné, Szombathelyi M. (2014). A megújuló hírnév. In *Marketing megújulás. Marketing Oktatók Klubja 20. Konferenciája előadásai* (pp. 459-467). [http://acta.bibl.u-szeged.hu/57682/1/marketing\\_meguujulas\\_459-467.pdf](http://acta.bibl.u-szeged.hu/57682/1/marketing_meguujulas_459-467.pdf).
- Lewis, T. (2015. április 24.): *Az aktivizmustól az önkorlátozásig*. Előadás. Budapest New Media Word 2015 – International Conference.
- Malkovics, T. (2007). Nyilvánosság és közvélemény. In *Tanulmányok a társadalmi kommunikáció témaköréből*. L'Harmattan.
- Meyrowitz, O. (1986). *No Sense of Place. The Impact of Electronic Media on Social Behavior*. Oxford University Press.
- MPRSZ (2006-2016). *Etikai Bizottság – Etikai bejelentések, 2006-2016*, Budapest.
- MPRSZ (2020. július 25.). *Etikai Kódex*. <https://www.mprsz.hu/etikai-kodex/>.
- Newman, N., Fletcher, R., Schulz, A., Andi, S., Craig T. Robertson, C.T. & Nielsen, R. K. (2021): *Digital News Report 2021*, Reuters Intézet. [https://reutersinstitute.politics.ox.ac.uk/sites/default/files/202106/Digital\\_News\\_Report\\_2021\\_FINAL.pdf](https://reutersinstitute.politics.ox.ac.uk/sites/default/files/202106/Digital_News_Report_2021_FINAL.pdf).
- Petrétei, J. (1998). *A törvényhozás elmélete és gyakorlata a parlamentáris demokráciában*. Osiris Kiadó.
- Randall, D. (1998). *Jornalistul universal*. Editura Polirom.

- Sárosi, P. (2021). *Romlott a kommunikáció etikája az elmúlt évtizedekben. Interjú Sárosi Péterrel, az MPRSZ örökös tagjával.* <https://www.mprsz.hu/romlott-a-kommunikacio-etikaja-az-elmult-evtizedekben-interju-sarosi-peterrel-az-mprsz-orokos-tagjaval/>.
- Sorrel, T. & Hendry, J. (1994). *Business Ethics. Wallingford.* AwesomeBooks.
- Szécsi, G. (2019). Énteremtő narratívák az új média korában. *Kultúratudományi Szemle (Cultural Science Review)*, 1(2-3), 14-22.
- Szegedi, K. (2001). *A magyar vállalatok etikai érzékenysége.* PhD értekezés. [http://midra.uni-miskolc.hu/JaDoX\\_Portlets/documents/document\\_5526\\_section\\_1005.pdf](http://midra.uni-miskolc.hu/JaDoX_Portlets/documents/document_5526_section_1005.pdf).
- Szekfű, A. (2001). *A szervezetek kommunikációjáról.* In Béres, I. & Horányi, Ö. (szerk), *Társadalmi kommunikáció* (pp.92-93). Osiris Kiadó.
- Szeles, P., Szűcs, T. & Varga, Zs. (2013). *Hírnév - menedzsment.* Révai Digitális Kiadó.
- Watzlawick, P., Beavin, J. A. & Jackson, D. D. (1968). *Pragmatics of Human Communication. Az emberi kommunikáció.* Faber and Faber Co. <http://www.communicatio.hu/hg/kommelm/texts/watzlawick.htm>

## Abstracts

**Zoltán Grünhut – Ákos Bodor**

### **Cosmopolitan Europe and otherness**

The current paper, on the one hand, revisits the idea of Cosmopolitan Europe developed by Ulrich Beck and Edgar Grande in order to reconsider the European Union (EU) based on a modernization-oriented social theoretical framework, while on the other hand, it empirically addresses the aspect whether European societies are ready for a cosmopolitan shift. The first part reviews the concept of Cosmopolitan Europe in a double perspective: through the prism of late modern processes and tendencies, as well as according to the current political constellation of the EU. Obtained data from an international survey, the second part inquires in a comparative way whether European societies could be described by the late modern set of rationale which is a precondition for a cosmopolitan shift. Based on our results, it seems that societies of Eastern Europe, among them Hungary, do not appreciate cosmopolitanism as a way of thinking and doing things. Although these societies identify themselves with Europe, yet this identification is different in compare to the Western and Northern European member states' Europeanness.

*Keywords: Europe; europeanness; cosmopolitanism*

**Gabriella Hild – Anikó Berta – Tímea Németh**

### **"I speak little Hungarian, please answer in short" – A case study with three foreign students studying medicine in Hungary**

This paper presents the results of a qualitative, exploratory case study of two Norwegian and one Jordanian medical student. At the beginning of the study, Edna and Maren, from Norway, were starting their second year at the University of Pécs, Medical School within the framework of the 1+5 programme. Latif came to the university from Jordan as a Stipendium Hungaricum scholarship holder. He was already a fourth year medical student at the time of the study. The research involved semi-structured interviews with the participants. During the interviews, we sought answers to the following questions: 1) what motivated participants to choose a university abroad, 2) how important was their chosen profession, 3) what was their network of contacts in Hungary, 4) how did they feel about the Hungarian language, and 5) how motivated were they to learn Medical Hungarian. The aim of the study was to find out what factors might influence the attitudes of these students towards the local culture, people and the learning of the Hungarian language. The results showed that the participants' motivation to study abroad significantly influenced their attitudes towards the Hungarian culture, people and language. Latif, who decided to continue his higher education in Pécs without any pressure, made friends with many foreign and Hungarian students and tried his best to learn Hungarian as well as possible. Edna and Maren were forced by the Norwegian *numerus clausus* to leave their country and study abroad. They spent their time exclusively with other Norwegian students and

put only as much effort into learning Hungarian as was absolutely necessary for their studies.

---

*Keywords: study abroad; target language environment; motivation*

**Gábor Hannos – Barnabás Kurucz**

**Surplus or deficient being? Outline of philosophical anthropology of Max Scheler and Arnold Gehlen**

---

In this paper we attempt to present two, at first sight contradictory, conceptions of man through the conceptions of Arnold Gehlen's deficient being and Max Scheler's surplus being. According to David J. Levy, Gehlen's conception of man is really just a "metaphysically devoided" Schelerian conception. But is that really just the case, is there no deeper difference in the thinking of the two authors? Hence the main question of our investigation is whether the conceptual opposition also implies a difference in content, or whether it is really only a semantic opposition. In this context, after a brief introduction, we will first present the relevant ideas of Max Scheler, then do the same with Arnold Gehlen's theory, while reflecting on the similarities and differences in the two thinkers' thinking in smaller, larger digressions. We conclude our study with a summary, drawing conclusions and briefly summarising the similarities and differences between the two styles of thinking. Scheler has created a sketch rooted in the metaphysical tradition, whereas Gehlen tries to reconstruct the image of the acting man in a much more naturalistic way. Their similarities are undeniable, however, if we think of the privileged role of man and culture as an attribute inseparable from man.

---

*Keywords: philosophical anthropology; surplus being; deficient being*

**Róbert Oláh**

**János Arany's years in Nagykőrös (1851–1860) in the light of his correspondence II. – The year of invitation and arrival (1851)**

---

The research of János Arany's years in Nagykőrös (1851–1860) has not been carried out by a comprehensive analysis and comparison of his correspondence yet. That has several reasons including the effects of the events of 1848–1849 embracing the very rich poetic era with an anterior history and afterlife lasted well over a decade. The noble but tiring moments of the teacher's work, and the comparison of the huge correspondence also justifies the present work. In addition to Arany's thoughts and emotions, we must also know all aspects of his situation as well as his relationship with his correspondents. In my research, my primary goal is to present the critical documents of the correspondence of János Arany in such a way that the 19th century spirit and the thinking poet's aegis should also appear. For this purpose, by relying on the most significant – and the most accurate

– literature of the period, and by formulating my own opinion, I present the moments of Arany's most prolific literary period, along with all the positive and negative aspects and erroneous data of his life in Kőrös. In my work, I revealed the emotions and conditions under which Arany arrived to Nagykőrös and became the greatest pride of this town on the Great Plain. One of the most important scenes of the János Arany Memorial Year was the town of Nagykőrös, which had cherished the memory and legacy of Arany with dignity even before the bicentenary took place. This noble task has to be continued as duty of future generations. The present publication is one of the tangible imprints of this endeavor.

---

*Keywords: János Arany; correspondence of the years in Nagykőrös; 19th century spirit*

**Angelika Szabóné Mojzes**

**Adaptation of the positive error culture model to the Hungarian public education system**

---

In the present study, I undertake to present, through various foreign examples, what investigations have been carried out so far in the application of positive error culture, what results they have concluded, and then in the second part I will discuss how a similar experiment could be performed in the Hungarian public education system. I consider this important also because I am convinced that the competencies of Hungarian students can be improved not only nationally but also internationally by applying a positive culture of error. With the writings to be presented, I want to demonstrate that it has a positive impact on the development of student outcomes and learning abilities in certain dimensions. After discussing these, I will present a model with which I can successfully measure the effects of this pedagogical methodology in Hungarian conditions. This requires a presentation of previous research results, as the experience gained there greatly helps me to avoid errors and difficulties that the measurement professionals did not know yet. An analysis of the results shows that there is indeed a positive effect of error culture in improving student performance, although no evidence has been found to directly influence it. I present my own model incorporating these aspects as well.

---

*Keywords: positive error culture; competence development; pedagogical measurement*



**Edina Kovács**

**The changes of digital competence skills level of freshmen students in higher education**

---

Among the competencies of the 21st century skills, digital competence has received outstanding attention in recent years. Digital education has gained more opportunities in the past few years in higher education, especially after the complete digital switchover during the pandemic. Achieving the goal: an effective teaching in online environment. This is not an easy job, it requires digital skills by students and educators too. In my study, I examine the digital competencies of freshmen students who entering higher education. Although the latest amendment act of the National Core Curriculum places a strong emphasis on developing digital competencies, the students now entering higher education have not yet completed their studies according to this curriculum. Based on our research, it can be said that there are gaps in the first-year students skills level in terms of certain competencies. However, competence development can be implemented in several areas with the help of online curriculum elements and conscious blended learning.

---

*Keywords: digital competence; higher education; competence development*

**Zoltán Koltai**

**A successful solution to an exciting challenge – Internal language training started at University of Pécs five years ago**

---

In line with the internationalisation efforts of the University of Pécs, there has been an internal language programme since the summer of 2016, with the aim of developing the language competencies of lecturers and non-lecturers of the university alike. Due to the success of the programme since the beginning, almost 2,500 colleagues have received their certificates in different languages at Pécs and countryside venues, in groups starting at different levels of language competency. Training that had been face-to-face had to be reorganised in the spring of 2020 in an online form, retaining its previous popularity and recognition among the participants. The training programme is also a good example for how different organisational units of the university can successfully cooperate, making use of mutual synergies. Our case study is an attempt to merge the aspects of the training schedules, and the literature on the evaluation of the efficiency of trainings with the good practice that we learnt, paying special attention to the continuous development constraint that derives both from the special features of adult education, the transforming training environment and the amendments of the objectives specified.

---

*Keywords: language training; training schedule; participants' satisfaction*

## **Eszter Csorba-Simon**

### **Self-knowledge work behind the walls - The role of literature in closed institution**

---

Incorporating literary therapy into prison programs is based on the recognition that it can be a key factor in avoiding social failures. All socio therapy and art therapy sessions aim to “sensitize” participants, in the hope of improving the skills and abilities that are partially or completely lacking in order to lead participants in a way that is acceptable for the society and what is needed to develop a healthy personality. This study is based on the personal and professional experience I gained in the framework of my literature therapy sessions with the detainees at the Penitentiary Institute in Pécs between 2012 and 2020. If participants learn to look differently at the problems and opportunities around them, there will be a change in their perceptual, cognitive and social skills. Group sessions can help in this process of change. Literary therapy is a multidisciplinary interactive form of activity that has a connection to reception aesthetics and hermeneutics, so the effect of reading on the reader is important, not the interpretation of the literary work. I am convinced that literature therapy is playing an increasingly important role in education and social upbringing. In the examined institutions, the concept of family is given a different meaning, it is formed differently in the experiences of the participants than in the social norms.

---

*Keywords: bibliotherapy; prison; youth*

## **Richárd Bércesi**

### **Suggestions for presenting the relics of Pécs mining history in school environment**

---

The aim of this publication is to discuss the possible ways of presenting the relics of Pécs mining history in school environment with special focus on schools founded by the Danube Steamship Company (DSC/DDSG) between 1853 and 1945, as well as the analysis of the history of the industry as mirrored in its connections with the young. In addition, I included the surviving mining traditions, the measures taken to protect them and their existence in our everyday life.

The essay aimed to answer several questions: Is it possible to include mining history in school curricula? If yes, should it happen at secondary school level only, or at primary school level as well? Should it be taught as part of history classes, or as an individual subject? Have mining traditions survived in Pécs and in the surrounding settlements? If yes, how strong are they? Are there organizations which aim to protect these traditions? Are the former mining schools? Are the young included in the activities of these organizations?

During my research I studied the materials of the Local History Collection at Csorba Győző Library, the local press, and also the corresponding sections of the National Curriculum. I also conducted interviews.

To sum up my studies I arrived at the conclusion that the history of coal mining in the Pécs area is a neglected topic not only in education but in public speech as well. The most of the young is familiar with neither the name of the company, nor its history. However, the still existing Society for the Protection of Mining Relics (BEE) and the former mining schools are ready to revitalize mining traditions and include the young in the process.

---

*Keywords: coalmining in the Pécs region; Donau Steamship Company (DSC/DDSG); built inheritance; education; tradition protection*

### **Zsolt Kőműves – Gábor Hollósy-Vadász – Szilvia Szabó**

#### **New entrants to the market labour**

---

Ten thousands of young people newly graduating from higher education, seek to find their first workplace every year. Their situation is difficult; they have to make a number of compromises, meet the expectations of employers, and often must face the lack of their own skills and abilities in their study field. Our research meant to aim on the aspects that are taken into account by our students during their job search, as well as on the factors that influence or inhibit their establishment. Our questionnaire survey, which was not representative, but provided an opportunity for us to formulate causal correlations, involved 223 voluntary participants whose identities were kept private. The results have confirmed that remuneration, motivation, an inspirational work environment and good career opportunities offered by employers play a major role in the selection of a future workplace. Student answers have revealed that they feel sufficiently unprepared for the challenges of the labor market, and the solution to that problem is seen by them in the increasing of the number of practical hours. It has been also established that respondents consider their certificate marketable, and they see a good opportunity to get a job with their new profession within a short time. They are less confident whether their internship offers them a position after graduation, although they try to choose a training place where they are promised to get a job when they finish their studies.

---

*Keywords: market labour; skills and abilities; job search aspects*

**Terézia Reisz**

**Ethnic groups and nationality self-governments of Baranya county**

---

In 2019, the so-called PTE BTK HFMI research group started to study the cultural and community life of Baranya county. Since August 2021 the research group has been examining the community life of the nationalities living in Baranya county and the development of work in their local governments, associations and cultural institutions as a continuation of their previous research with the support of the National Institute of Culture's "Public Culture Scholarship for Research Groups".

Based on the current census data, the paper explores the demographic, regional and social characteristics of the 13 nationalities, as well as the tendencies in the changes and the settlement characteristics of the nationality self-governments.

The article was prepared as a preliminary study of the research entitled "Cultural activities and communities of ethnic groups in Baranya county".

---

*Keywords: Baranya county; nationalities; communities*

**Andrea Buday-Sántha**

**The impact of structural change in the media and publicity on PR principles and ethics**

---

The study seeks to answer the question of the direction in which rapid changes in our world are moving the structure of the media, the public, the pr framework, and what new principles and ethical institutions these require of PR practitioners. In addition to conceptual clarifications, the aim of the research is to provide a comprehensive picture of the impact of global and local changes on the media, publicity, PR, structural changes, as well as pr principles and ethical guidelines.

The main hypotheses: There has been a change in the structure and paradigm shift of the media and the public. The PR activity should follow changes in the external environment. PR can be operated efficiently on the basis of redefined principles and ethical corporate operation. In addition to the theoretical research of international and Hungarian literature, this study bases its researchers' findings on primary results and scientific data.

Global trends and the coronavirus pandemic are also driving the media and pr professionals to new directions and new solutions. The PR activity should follow the theoretical and practical principles redefined in the light of changes in the external environment, with special attention to ethical corporate operation, without which there is no effective PR activity. Conceptual clarifications and the findings of the research contribute to the development of communication science and related theoretical fields, while providing useful knowledge and results to communication researchers, educators and those interested in the topic.

---

*Keywords: media; public relations (PR); ethics*

## Szerzőink

BERTA ANIKÓ, egyetemi tanársegéd, gyakornok, Pécsi Tudományegyetem, Általános Orvostudományi Kar; PhD-hallgató, Pécsi Tudományegyetem, Egészségtudományi Kar. Kutatási területek: a nyelvtanulók motivációja; tanulási stílusok és technikák; autonóm tanulás. E-mail: aniko.berta@aok.pte.hu

BÉRCESI RICHÁRD, történész, történelem-, hon-, és népismeret szakos tanár; doktorandusz, PTE BTK „Oktatás és Társadalom” Neveléstudományi Doktori Iskola „Oktatástörténet” Program. 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, tudományos főmunkatárs, Közgazdaság- és Regionális Tudományi Kutatóközpont. Kutatási terület: bizalom és értékek. E-mail: bodor.akos@krtk.hu

BUDAY SÁNTHA ANDREA PHD, főiskolai docens, Budapesti Gazdasági Egyetem. Kutatási területek: információs társadalom; média; pr; kommunikáció; kommunikációs jog; etika; mesterséges intelligencia. E-mail: buday-santha.andrea@uni-bge.hu

CSORBA-SIMON ESZTER, könyvtáros, PTE Egyetemi Könyvtár és Tudásközpont, Társadalomtudományi Szakkönyvtár. Kutatási terület: irodalomterápia. E-mail: csorba-simon.eszter@lib.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

HANNOS GÁBOR, szociológus; jelenleg a Pécsi Tudományegyetem Néprajz-Kulturális Antropológia Tanszék hallgatója. Kutatási területek: a szexualitás antropológiája; a szubkultúrák antropológiája és szociológiája; művészetantropológia; térszociológia. E-mail: hannos.gabor@gmail.com

HILD GABRIELLA PHD, adjunktus, Pécsi Tudományegyetem, Általános Orvostudományi Kar, Egészségügyi Nyelvi és Kommunikációs Intézet. Oktató, Occupational English Test (OET) nyelvvizsga; OET item író, Cambridge University Press and Assessment. Kutatási területek: idegennyelvi tesztelés; a nyelvtanulási motiváció és a külföldi tanulmányok. E-mail: gabriella.hild@aok.pte.hu

HOLLÓSY-VADÁSZ GÁBOR, adjunktus, Budapesti Metropolitan Egyetem; PhD-hallgató, Nemzeti Közszolgálati Egyetem. Kutatási terület: a közszolgálati motiváció elmélet (PSM) adaptálása a közigazgatásban. E-mail: hvadaszg@gmail.com

KOLTAI ZOLTÁN PHD, HABIL, egyetemi docens, oktatási dékánhelyettes, Belső Képzési Központ központvezető, Pécsi Tudományegyetem, Kultúratudományi, Pedagógusképző és Vidékfejlesztési Kar. Kutatási területek: területi sikeresség; telephelyi és lakóhelyi tényezők. E-mail: koltai.zoltan@pte.hu

KOVÁCS EDINA, egyetemi tanársegéd, Pécsi Tudományegyetem, Bölcsész- és Társadalomtudományi Kar, Humán Fejlesztési és Művelődéstudományi Intézet. Kutatási területek: neveléstudományok; a blended learning és a digitális kompetencia- és tananyagfejlesztés a felsőoktatásban. E-mail: kovacs.edina@pte.hu

KÖMÜVES ZSOLT PHD, egyetemi docens, Magyar Agrár- és Élettudományi Egyetem. Kutatási területek: munkaszervezési és munka-megelégedettségi vizsgálatok a hazai kis és középvállalkozásokban; a hatékony munkahelyi vezetés tényezőinek feltárása. E-mail: komuves.zsolt.sandor@uni-mate.hu

KURUCZ BARNABÁS, szociológus; kutató, Századvég Közéleti Tudásközpont Alapítvány Társadalomkutató csoport. PhD-hallgató, Pázmány Péter Katolikus Egyetem Történelemtudományi Doktori Iskola. Kutatási területek: szociálpolitikatörténet; német klasszikus szociológia; történeti szociológia. E-mail: kurucz.barnabas@hallgato.ppke.hu

NÉMETH TÍMEA PHD, HABIL, egyetemi adjunktus, Pécsi Tudományegyetem, Általános Orvostudományi Kar, Egészségügyi Nyelvi és Kommunikációs Intézet. Kutatási területek: interkulturális kompetenciák a betegellátásban; multikulturális oktatás; nemzetköziesítés. E-mail: timea.nemeth@aok.pte.hu

OLÁH RÓBERT, geográfus, történész; kormányzati igazgatási tisztviselő, Ceglédi Tankerületi Központ. Kutatási terület: Nagykőrös város helytörténete; Arany János irodalmi munkássága és nagykőrösi évei; a lélegektromos jelenségek modellezése; speciális kőzetek és ásványok kialakulása. E-mail: olahr88@gmail.com

REISZ TERÉZIA PHD, HABIL, nyugalmazott egyetemi docens, Pécsi Tudományegyetem, Bölcsész- és Társadalomtudományi Kar. Kutatási területek: oktatásszociológia; települészociológia; művelődésszociológia; közösség-szervezés. E-mail: reisz.teri@gmail.com

SZABÓ SZILVIA PHD, HABIL, egyetemi docens, Budapesti Metropolitan Egyetem, Üzleti, Kommunikációs és Turisztikai Kar, Üzleti Tudományok Intézete. Az Emberi Erőforrás Tanácsadó MA szakvezetője. HR tanácsadó. A Humán Szakemberek Országos Szövetségének elnöke. Kutatási területek: humán erőforrás-fejlesztés; humántőke-menedzsment; kompetencia-menedzsment. E-mail: szszabo@metropolitan.hu

SZABÓNÉ MOJZES ANGELIKA, tanár, Magyarországi Németek Általános Művelődési Központja, Baja. Kutatási területek: pozitív pedagógia; hibakultúra; szakképzés átalakulása; ösztönző hatása a tanulók motivációjára; digitális oktatás. E-mail: mojzes.angelika0510@gmail.com

## *Authors*

BERTA, ANIKÓ, assistant lecturer, University of Pécs, Medical School, Department of Languages for Biomedical Purposes. PhD student, University of Pécs, Faculty of Health Sciences. Research fields: language learning motivation; learning styles and techniques; autonomous learning. E-mail: aniko.berta@aok.pte.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, „History of Education” Program. 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, senior research fellow, Centre for Economic and Regional Studies. Research fields: trust and values. E-mail: bodor.akos@gmail.com

BUDAY-SÁNTHA, ANDREA PHD, associate professor, Budapest Business School University of Applied Sciences. Research fields: information society; media; public relations; communication; communication law; ethics; artificial intelligence. E-mail: buday-santha.andrea@uni-bge.hu

CSORBA-SIMON, ESZTER, librarian, University of Pécs, University Library and Knowledge Center, Social Sciences Library. Research field: bibliotherapy. E-mail: csorba-simon.eszter@lib.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

HANNOS, GÁBOR, sociologists; student, Department of Ethnography – Cultural Anthropology, University of Pécs. Research fields: anthropology of sexuality; anthropology and sociology of subcultures; anthropology of arts; sociology of space. E-mail: hannos.gabor@gmail.com

HILD, GABRIELLA PHD, assistant professor, University of Pécs, Medical School, Department of Languages for Biomedical Purposes. OET (Occupational English Test) Provider and OET item writer, Cambridge University Press and Assessment. Research fields: language testing; language learning motivation; study abroad. E-mail: gabriella.hild@aok.pte.hu

HOLLÓSY-VADÁSZ, GÁBOR, assistant professor, Budapest Metropolitan University; PhD student, University of Public Service. Research field: adaption of public service motivation (PSM) in Hungarian public administration. E-mail: hvadaszg@gmail.com

KOLTAI, ZOLTÁN PHD, HABIL, associate professor, vice dean of education, head of Internal Training Centre, Faculty of Cultural Sciences, Education and Regional Development, Research fields: regional successfulness; location factors. E-mail: koltai.zoltan@pte.hu

KOVÁCS, EDINA, assistant lecturer, University of Pécs, Faculty of Humanities and Social Sciences, Institute for Human Development and Cultural Studies. Research fields: educational sciences; blended learning; digital competence and curriculum development in higher education. E-mail: kovacs.edina@pte.hu

KŐMÜVES, ZSOLT PHD, associate professor, Hungarian University of Agriculture and Life Sciences, Szent István Campus, Institute of Economic Sciences, Department of Management and Leadership Sciences. Research fields: work organisation and job satisfaction studies in domestic small and medium enterprises; exploring the determinants of effective workplace management. E-mail: komuves.zsolt.sandor@uni-mate.hu

KURUCZ, BARNABÁS, sociologist; researcher, Social Research Group of the Századvég Foundation. PhD student, Doctoral School of History, Pázmány Péter Catholic University. Research fields: social policy history; German classical sociology; historical sociology. E-mail: kurucz.barnabas@hallgato.ppke.hu

NÉMETH, TÍMEA PHD, assistant professor, University of Pécs, Medical School, Department of Languages for Biomedical Purposes. Research fields: multiculturalism; intercultural communication and competence; intercultural language learning; study abroad programmes; internationalisation processes; the use of online educational tools in teaching. E-mail: timea.nemeth@aok.pte.hu

OLÁH, RÓBERT, geographer, historian, government administration officer, Cegléd Educational Region Center. Research fields: local history of Nagykőrös; the literary work of János Arany and the poet in Nagykőrös; modelling of aeronautical phenomena; formation of special rocks and minerals. E-mail: olahr88@gmail.com

REISZ, TERÉZIA PHD, HABIL, retired associate professor, University of Pécs, Faculty of Humanities and Social Sciences. Research fields: sociology of education; sociology of settlements; cultural sociology; community organization. E-mail: reisz.teri@gmail.com

SZABÓ, SZILVIA PHD, HABIL, associate professor, head of HR Consueller MA program, Budapest Metropolitan University, Faculty of Business, Communication and Tourism, Institute of Business. Research fields: human resource development; human capital management; competency management. E-mail: szszabo@metropolitan.hu

SZABÓNÉ MOJZES, ANGELIKA, teacher, Hungarian German Education Center, Baja. Research fields: positive pedagogy; error culture; transformation of vocational training; impact of scholarship on student motivation; digital education. E-mail: mojzes.angelika0510@gmail.com