

**Közösségi Kapcsolódások  
tanulmányok kultúráról és oktatásról**

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

## **Impresszum**

### **Közösségi Kapcsolódások – tanulmányok kultúráról és oktatásról**

A Szegedi Tudományegyetem Juhász Gyula Pedagógusképző Kar KAPOCS Kutatócsoportjának online folyóirata



#### **IV. évfolyam 1. szám (2024)**

Felelős kiadó: Szegedi Tudományegyetem Juhász Gyula Pedagógusképző Kar

Kiadó székhelye: 6723 Szeged, Boldogasszony sgt. 6.

Felelős kiadó személy: Szegedi Tudományegyetem JGYPK dékánja

Felelős szerkesztő: Szirmai Éva

Tördelőszerkesztő: Szigeti Márton

Címlap: Toldi Gergő

Címlapfotó forrása: <https://pixabay.com/hu/illustrations/hlozat-halo-digitalis-5113917/>

ISSN 2786-3484 (Online)

## Tartalomjegyzék

Ajánlás .....	4
<b>Fókuszban – a Kapocs Kutatócsoport</b>	
Bernáth András: „Jöjj, drága tőr!” Szerelem, szülői tiltás és öngyilkosság Shakespeare három drámájában ( <i>Rómeó és Júlia, Szentivánéji álom, Hamlet</i> ) .....	5
Mitnyán Lajos: Paideiai vs. Downloading. Az olvasás a digitalitás korában .....	21
Bozsó Renáta, Patkósné Hanesz Andrea, Urbanik Tímea: eZ a generáció ugyanaZ? Szegedi fiatalok olvasási szokásainak változásai egy évtized alatt .....	31
Sándor-Prágai Nikoletta: Asszociációk az olvasásra .....	45
Kerpics Judit: Mindennapi olvasmányok – Két kalendárium a 1850-es 1860-as évekből .....	52
Cséplő Noémi: Edward William Cole, Ausztrália utópistája .....	61
T. Molnár Gizella: Tankötelezettség és generációs közösségi tanulás a tanyai népiskolákban .....	74
Németh Balázs: A személyiségközpontú felnőttoktatás szerepe a folyamatos tanulás korában .....	86
Jármai Erzsébet Mária, Keczer Gabriella, Bozsó Renáta: A fiatalabb és az idősebb hallgatók tanulási motivációi .....	94
Szócs Andor: Fiatalok és a munka világa .....	115
<b>Jógyakorlatok</b>	
Kovács-Krassói Anikó: Kultúra, közvetítés, generációk .....	124
Királykuti Anna: Intergenerációs jógyakorlat .....	134
Újvári Edit: Képzés és programszervezés .....	145
<b>Szemle</b>	
Fehér Zsuzsanna: Olvasóvá nevelés .....	153

## Ajánlás

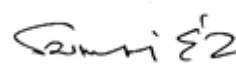
Folyóiratunk alapításakor azt a célt tűztük magunk elé, hogy reprezentáljuk a KAPOCS kutatócsoportban folyó sokrétű tudományos tevékenységet. A konferenciáink, tematikus számaink, ill. rovataink iránti érdeklődés az ország hasonló kutatásokat folytató felsőoktatási intézményeinek munkatársait is arra indította, hogy a *Közösségi Kapcsolódások*ban publikálják kutatási eredményeiket. Nincs ez másként immár negyedik évfolyamunk első számában sem, talán csak abban látszik különbség, hogy most a kutatócsoport két kiemelt projektjét, a generáció- és olvasáskutatást helyeztük fókuszba.



Olvasva a tanulmányokat egyre erősödik bennünk a „minden mindennel összefügg” érzése, mert akár a kultúráközvetítés és felnőttoktatás kérdéseit, akár a felsőtagozatos és középiskolás tanulók olvasási szokásait, akár a felsőoktatás résztvevőit érintik a kutatások, kirajzolódik bennünk egyfajta generációs szemléletmód – és ezzel együtt a generációk közötti átjárhatóság megoldási módjai is körvonalazódnak. Ugyanez érvényes a szerzőkre is: a tudományos pályájukon éppen csak elinduló kutatók keresik a megoldást a különböző korosztályok egymáshoz közelítésére, egymás megértésére. Szerencsésen találkozik emellett az elméleti igényű közelítésmód és a tűpontos, kvantitatív kutatási eredmények értelmezésére épülő elemzés, valamint a *jógyakorlatok*, amelyek megmutatják a tudományosság és a gyakorlat egymásra vonatkoztatásának lehetőségeit. Látszólag – földrajzi és kronológiai értelemben egyaránt – nagyon távoli tematika jellemzi Cséplő Noémi, Kerpics Judit és T. Molnár Gizella írásait. Ami miatt mégis egységes blokként jelennek meg a tanulmányfolyamban, az az, ahogy a közművelés, a tudásátadás, a tömegekhez való eljutás lehetséges megoldásait elemzik, legyen szó akár E. W. Cole-ról, egy ausztrál könyvesház alapítójáról, akár a 19. századi magyar kalendáriumirodalomról vagy az ugyancsak magyar tanyai iskolák néptanítóiról.

Ezzel a számmal elköszön az alapító főszerkesztő, de biztos vagyok benne, hogy a szerkesztő bizottság továbbra is elhivatottan képviseli eredeti célkitűzéseinket, a KAPOCS Kutatócsoport és a *Közösségi Kapcsolódások* egyre inkább megkerülhetetlen fóruma lesz a kultúráközvetítés, a közművelődés, a felsőoktatás és felnőttképzés területén folyó tudományos munkáknak. Ehhez kívánok kollégáimnak sok erőt, jelenlegi és leendő szerzőinknek sikereket a tudományos pályájukon, olvasóinknak pedig tartalmas olvasmányokat.

Szeged, 2024

  
főszerkesztő

## Bernáth András

SZTE Juhász Gyula Pedagógusképző Kar

ORCID:0000-0002-3494-9666

### „Jöjj, drága tőr!”

Szerelem, szülői tiltás és öngyilkosság Shakespeare három drámájában (Rómeó és Júlia, Szentivánéji álm, Hamlet)

#### Absztrakt

*A generációk közötti konfliktusok egyik tipikus esete a szülők befolyása a fiatalok szerelmére és párválasztására, a szülői tiltás és annak olykor tragikus következményei. Shakespeare három drámájának filológiai elemzése e motívum kapcsán kitér a színháték céljára, a fiatalok döntéseire, a végzet hatalmára és az öngyilkosság kérdésére is. A Rómeó és Júliában a két család ősi viszálya mellett meghatározó a Capulet családon belüli konfliktus is: Capulet döntése Júlia házasságáról. Ez a motívum a Szentivánéji álomban is megfigyelhető, Egeus és Hermia révén, majd a betétdarabban, Pyramus és Thisbe tragikomédiájában is. A Hamletben Polonius szintén eltiltja Opheliát Hamlettől, és az öngyilkosság kérdése is felmerül. A három dráma és a korszellem tükrében Rómeó és Júlia kettős öngyilkossága nem feltétlen szükség-szerű megoldás, hanem elhamarkodott, sőt erkölcsileg megkérdőjelezhető tettként is értelmezhető.*

**Kulcsszavak:** Shakespeare, Rómeó és Júlia, Szentivánéji álm, Hamlet, generációs konfliktusok, öngyilkosság, a színháték célja

#### Abstract

“O, happy dagger”: Love, parental ban and suicide in three of Shakespeare’s plays (Romeo and Juliet, A Midsummer Night’s Dream, Hamlet)

*A typical generational conflict is the parental influence on the young lovers and their choice of marriage: parental ban and its sometimes tragic consequences. A philological analysis of this motif in three of Shakespeare’s plays discusses the purpose of playing, the choices of the young lovers, fate and suicide. Although the basic conflict in Romeo and Juliet is the ancient feud between the two households, the conflict within the Capulet family is also decisive: Capulet’s choice of Juliet’s marriage. This motif can also be found in A Midsummer Night’s Dream, through Egeus and Hermia, and in the play within the play, the tragicomedy of Pyramus and Thisbe. In Hamlet, Polonius also bans Ophelia from Hamlet, and the issue of suicide also recurs. In light of these three plays and the conventions of the age, Romeo and Juliet’s double suicide is not necessarily inevitable, but can also be seen as overhasty and morally arguable.*

**Keywords:** Shakespeare, Romeo and Juliet, A Midsummer Night’s Dream, Hamlet, generational conflicts, suicide, the purpose of playing

#### Bevezetés: drámai konfliktusok és a színház mint tükör

A drámákban gyakori konfliktusforrás, hogy a szülők beleszólnak a fiatalok szerelmi életébe és párválasztásába. Ez Shakespeare-nél is többször felmerülő motívum, a tragédiákban és a vígjátékokban egyaránt. A legismertebb példája minden bizonnyal a Rómeó és Júlia, de megtalálható a Szentivánéji álomban és a Hamletben is. Noha a két tragédiában nem ez a fő konfliktus, hiszen a Rómeó és Júlia a két család ősi viszályán alapul, a Hamlet pedig a címszereplő

és Claudius király ellentétén, mindkét műben jelentős szerepet játszik a cselekmény kibontakozásában és a tragikus végkifejletben.

A szerelem és az azzal kapcsolatos nehézségek, bonyodalmak az irodalom és általában a művészetek egyik alapvető, örök témája, amint azt Lysander is megállapítja a *Szentivánéji álom* elején, Arany János fordításában: „Ó, jaj! a hű szerelmek folyama, / Amennyit én olvastam, vagy regében / Hallottam, kényelmes nem volt soha” (I. felvonás, 1. szín). Hermia szintén hangsúlyozza, hogy „a hű szerelmet akadály / Gyötörte mindig.” Az egyik akadály, amelyet Lysander említ a felsorolásában, ha „a rokonság választása dönté.” Hermia ebben is egyetért kedvesével: „Ó, kész pokol! szeretni más szemével.” Shakespeare ezt a motívumot bontja ki az athéni szerelmesek vígjátékában, de a veronai szerelmesek tragédiájában és a dán királyfi tragédiájának egyik szálaként is, Hamlet és Ophelia szerelmének a bemutatásával.

Mindhárom dráma Shakespeare legnépszerűbb, leggyakrabban játszott darabjai közé tartozik, de vajon mi lehetett a szerző célja ennek az egyébként is gyakori motívumnak a visszatérő, többféle dramatizálásával? A művek eredeti, reneszánsz korabeli jelentősége mellett kérdés az is, hogy az hogyan viszonyul a modern értelmezésekhez. Bár a téma örök, már az antikvitásban is előfordul, amire Shakespeare vígjátéka is utal, a modern nyugati társadalmakban a fiatalok szerelmi életében és a párválasztás kérdésében is jelentős változások történtek. Megváltozott ugyanakkor a végső, halállal kapcsolatos kérdésekhez való hozzáállás is, többek között az öngyilkosság megítélése, amely mindhárom műben felmerül.

A konfliktus különböző ábrázolásaival kapcsolatban érdemes megvizsgálnunk a színház szerepét is. Hamlet híres meghatározása szerint – szintén Arany fordításában – a színjáték célja, „hogy tükröt tartson mintegy a természetnek; hogy felmutassa az erénynek önábrázatát, a gúnynak önnön képét, és maga az idő, a század testének tulajdon alakját és lenyomatát” (III. 2.). Kéry László szerint e szavak minden bizonnyal „Shakespeare nézeteit fejezik ki” a saját, reneszánsz színházáról, illetve a színjátszás mindenkori feladatáról (Kéry 1964: 63), Géher István pedig felhívja a figyelmet, hogy „Shakespeare tükrében” magunkra is láthatunk (Géher 1993: 9). Hamlet e szavai szerint tehát a színház az emberi természetet tükrözi, és főként erkölcsi kérdésekkel foglalkozik: nemcsak az erényt, a jót és az értékeset mutatja fel, hanem a gúnyt is. Utóbbit értelmezhetjük úgy, hogy a színház tükrözi az erkölccsel kapcsolatos visszásságokat is, vagy ha úgy tetszik, olykor görbe tükröt tart, a gúny vagy az irónia, paródia és a szatíra eszközeivel élve. Ez magyarázattal szolgálhat arra, hogy az antik műfaji tisztaságot felrúgva, Shakespeare tragédiáiban szép számmal találhatunk komikus elemeket is, és viszont, a komédiákban is tragikus epizódokat, e három műben is, jelentősen árnyalva a felvetett problémákat. A természet mellett fontos a korszerűség is, amelyet már Kéry is tárgyal: a színház az időnek, a kornak is tükröt tart. Ez természetesen vonatkozik Shakespeare korára, ugyanakkor a modern előadások esetében az adott korra, így a mi korunkra is, hiszen a színházi előadás és annak a tükre mindig az adott pillanatban működik. A drámák által felvetett és a színházban tükrözött erkölcsi kérdéseket – „az erénynek önábrázatát, a gúnynak önnön képét” – azonban érdemes nemcsak a mi modern korunk tükrében nézni, hanem az eredeti kor világképe, erkölcsi normái alapján is megvizsgálni.

A színház mint tükör a *Hamlet*ben nemcsak elméletben, hanem gyakorlatban is megjelenik, amikor Hamlet kérésére a *Gonzago megöletése* című dráma adaptációját, *Az egérfogó* című színdarabot adják elő a vándorszínészek a dán királyi udvarban (III. 2). A színház a színházban tükröt tart a tragédia szereplőinek: elsősorban Claudius királynak és Gertrud királynénak, de a többieknek is, akik egy jelenet erejéig az alkalmi előadás nézőivé válnak, így magának Hamletnek is. *Az egérfogó* jelentőségét a *Hamlet*ben már én is vizsgáltam (Bernáth 2017), és azt is, hogyan tükrözi a dráma Shakespeare korát (Bernáth 2013; 2021). A színház a színházban azonban megfigyelhető a *Szentivánéji álomban* is, ahol *Pyramus és Thisbe* betétdarabja szintén tükröt tart a vígjáték ifjú szerelmeseinek, anélkül, hogy ezt az előadók vagy a nézők megjegyeznék. Az alkalmi előadás és a körülményei – a *Hamlethez* hasonlóan – érintik a színjátszás általános kérdéseit is: mi is magának a színjátéknak a célja, mit, miért és hogyan adjunk elő? A mesteremberek természetesen korántsem olyan tudatosan állítják színpadra a választott művet, mint Hamlet, azzal mégis reflektálnak a dráma fő problémáira, akaratlanul is.

*Pyramus és Thisbe* története ugyanakkor Rómeó és Júlia tragédiájához is igen közel áll: Ovidius története Shakespeare tragédiája egyik forrásának is tekinthető. A *Szentivánéji álomban* található betétdarab, Ovidius Shakespeare általi feldolgozása a lelkes mesteremberek sajtásá-gos előadásában így nemcsak a vígjáték szereplőinek tart tükröt, hanem Shakespeare korának és színjátzásának, benne a *Rómeó és Júliának* is: annak a kommentárjaként is felfogható. Úgy gondolom, hogy ez a metadramatikai jelleg nemcsak ezekre a betétdarabokra, hanem tágabb értelemben is érvényes. Tükröként – vagy görbe tükröként – a színjáték kommentárként szolgálhat nemcsak általában a kornak, hanem a más, hasonló témájú, a közönség által ismert műveknek, tovább árnyalva a felvetett problémákat, illetve segítve azok értelmezését. Erre teszek kísérletet a három dráma összehasonlító elemzésével. A céloom tehát nemcsak az, hogy megvizsgáljam a hasonló motívumokat, különösen az említett generációs konfliktusokat és az azokra adott különböző válaszokat, hanem az is, hogy bemutassam, hogyan árnyalják e drámák egymás jelentését. Milyen tükröt tart, és hogyan segítheti a *Szentivánéji álom* (1595-1596) a vele közel egykorú *Rómeó és Júlia* (1594-1595) megértését, illetve a néhány évvel később keletkezett *Hamlet* (1600-1601) a korábbi tragédia értelmezését (Evans 1997: 81-83)? Az elemzések a drámák angol szövegeit veszik alapul, amelyekre a jegyzetekben utalok, idézve néhány kulcsmondatot, miközben a tanulmányban több magyar fordítást is idézek, helyenként rámutatva azok pontatlanságaira is, amelyek az értelmezést is jelentősen befolyásolhatják.

### **Rómeó és Júlia: a generációk konfliktusa és a végzet hatalma**

A *Rómeó és Júliában* a generációs konfliktus fokozatosan bontakozik ki, kezdetben a két család ősi konfliktusának az árnyékában, a dráma második felében azonban meghatározóvá válva a tragédiában. A kar prológusa (Kosztolányi Dezső fordításában Előhangja), amely egy szonettben előre összefoglalja a cselekményt, nem is említi a Capulet családon belüli konfliktust, csak a „két nagy család” vak gyűlöletét és harcát: „polgárvér fertezett polgárkezet.” A tragédia lényegét leginkább a szonett második négyesorosa ragadja meg:

Vad ágyékukból két baljós szerelmes  
Rossz csillagok világán fakadott,  
És a szülők, hogy gyermekük is elvesz,  
Elföldelik az ősi haragot.

(Shakespeare, *Rómeó és Júlia*, Előhang, Kosztolányi Dezső fordítása)

Ez a közismert összefoglaló a tragédia okaként a végzet hatalmát hangsúlyozza: a „baljós” szerelmeseket a „rossz csillagok” befolyásolják, de a haláluk után az ősi harag is sírba száll. Ezek szerint a főszereplők olyan áldozatok, akik a halálukkal békét hoznak: tulajdonképpen ártatlannak, akiknek sorsszerű a találkozása, a szerelme és a halála is, de nem hiábavaló, hiszen a két család közötti gyűlölet és a harc végét jelenti. Ez Kéry László értelmezése is, aki szerint „a fiatalok áldozatnak tekinthetők a megbékélés oltárán” (Kéry 1959: 38).

Úgy vélem azonban, hogy ez a megállapítás csak részben igaz, és összességében vitatható: a prológushoz hasonlóan nemcsak rövid, hanem kissé sommás, bár általánosnak tekinthető vélemény. A szonett igen erőteljes és hatásos, tömörségében azonban leegyszerűsíti a drámát és a tragédia okát is. Ez a magyar fordításokról még inkább elmondható, mint az eredeti, angol szövegről, amely a fiatalok tragikus halálánál egyértelműen utal az öngyilkosságukra, bár ott is csak a baljós csillagok után, mintegy azok hatására. Az angol nyelvű prológus 6. sora szó szerint magyarul, saját fordításban, a következő: „Egy rossz csillagzat alatt született szerelmes-pár öngyilkosságot követ el”<sup>1</sup>. Ez a részlet nemcsak Kosztolányi fenti fordításában vész el, hanem Mészöly Dezső (Shakespeare 1956) és Nádasdy Ádám (Shakespeare 2003) újabb fordításaiban is, akik szintén nem utalnak a prológusban a főszereplők öngyilkosságára. A cselekményből természetesen ez később kiderül, bár, ahogy látni fogjuk, a fordítások helyenként má-

<sup>1</sup> “A pair of star-crossed lovers take their life” (Prologue, 6). Shakespeare, W. *Romeo and Juliet*. The Folger Shakespeare. Mowat, B., Werstine P. (szerk.). <https://www.folger.edu/explore/shakespeares-works/romeo-and-juliet/read/PRO/>. Utolsó letöltés: 2024. 03. 15.

sutt is pontatlanok, illetve vitathatók. A kérdés tehát, amely már a prolóógus kapcsán is felmerülhet, hogy az öngyilkos fiatalok mennyiben tekinthetők ártatlan áldozatoknak, illetve szükségszerű és elkerülhetetlen-e egyáltalán a haláluk?

Az első jelenet rögtön a Capulet és a Montague ház viszályát, a két család szolgái közötti utcai harcot mutatja be, amelyben a szerelmes Rómeó nem vesz részt, csak Tybalt, Júlia unokaöccse, aki a gyűlöletet képviseli. A második jelenetben már megjelenik Paris is, Escalus herceg rokona, hogy feleségül kérje Júliát az apjától. Capulet azonban ekkor még nem ígéri neki a lányát, akinek a fiatal korát hangsúlyozza, és két évvel elhalasztaná az esküvőjét, de meghívja Parist a vasárnapi bálba, hogy ott udvaroljon a lányának, és próbálja meghódítani őt. Ekkor még Rómeó nem is ismeri Júliát, hanem másba szerelmes, csak azért megy el a Capulet-bálba, ahová ő nem is hivatalos, hogy az imádott Rózával találkozhasson. Ott azonban találkozik Júliával, kölcsönösen egymásba szeretnek, és hirtelen felgyorsulnak az események. A főszereplők már másnap összeházasodnak, titokban, Lőrinc barát segítségével, Rómeó pedig közvetlenül az esküvő után egy újabb utcai összecsapásban megöli Tybaltot, ezért számúzik Veronából. A város elhagyása előtt még elhálja a nászéjszakát Júliával, aki azonban titokban tartja a házasságot, arról csak Júlia dajkája értesül, de ő sem árulja el a titkot.

Ekkor éleződik ki a Capulet családon belüli generációs konfliktus: Capulet most már mielőbb Parishoz adná a lányát. Az esküvő időpontját rögtön Tybalt halála után kitűzik, alig három napra rá. Júlia erről csak a nászéjszakája után értesül, és először tiltakozik:

JÚLIA  
Szent Péter templomára esküszöm,  
És Szent Péterre, nem leszek arája.  
Mért e sietség? (III.5.)

Azonban Júlia továbbra sem fedi fel, hogy ő már házas, így Capulet hajthatatlan:

CAPULET  
De szedd a lábacsikád csütörtökön,  
Menj Párisra Szent Péter templomába,  
Vagy gúzsba kötve húzlak el odáig. (III.5.)

Júlia tesz még egy kétségbeesett próbálkozást, de apja meg sem hallgatja, hanem ingerülten, igen durván megfenyegeti a lányát, hogy kitagadja. Ha ellenszegül, tőle akár meg is halhat:

JÚLIA  
Így térdenállva kérlek, jó atyám,  
Légy most türelmes és hallgass meg engem.

CAPULET  
Kösd fel magad, te cafka, lázadó rongy.  
Mondom tehát – ott légy csütörtökön,  
Másképp ne is kerülj szemem elé te.  
Ne szólj, ne mukkanj, még csak meg se pisszenj. [...]  
Mindjárt csütörtök: tedd kezed szívedre:  
Ha itt maradsz, övé lész, s hogyha nem,  
Kösd fel magad, koldulj, dögölj az utcán,  
Mert rólad akkor leveszem a kezem  
És – Isten úgy segítjen – kitagadlak.  
Fontold meg ezt, én nem szegem meg eskümet. (El) (III.5.)

Júlia ekkor ismét Lőrinc barát segítségét kéri, aki egy valóban „kétségbejítő” (IV.1., Kosztolányi ford.), illetve „kétségbeesett” (Nádasdy ford., lásd alább), igen kockázatos és vitatható tervet eszel ki, hogy megakadályozzák az újabb esküvőt. Ő sem árulja el senkinek, hogy Júlia már házas, ehelyett egy bájitalt ad neki, amellyel a tetszhalál állapotába kerül. Júlia úgy tesz, mintha beleegyezne az újabb esküvőbe, és apja bocsánatáért könyörög, hogy korábban ellenszegült neki, azt állítva, hogy megbánta ezt a bűnét, mégpedig szentgyónás keretében, Lőrinc



barátnál (IV.2.). Ezután beveszi a bájtalt, és a barát is úgy tesz, mintha Júlia és Paris esküvőjére készülne.

Az újabb nász helyett azonban gyászszertartás és temetés lesz, mivel mindenki elhiszi, hogy Júlia meghalt: a tetszhalottat felravatalozva előbb a fent is emlegetett Szent Péter templomba, majd a Capulet-kriptába viszik. Rómeó nem kapja meg Lőrinc barát üzenetét, hogy Júlia él, hanem a barátja, Boldizsár (Mészölynél és Nádasdynál Baltazár) értesíti, hogy Júlia meghalt, ezért kétségbeesésében az öngyilkosság mellett dönt. Negyven aranydukátért halálos mérget vásárol a szegény, de vonakodó Patikáriustól, aki hangsúlyozza, hogy az ilyen mérgek árusítását szigorúan tiltja a törvény, csak a szegénysége miatt ad belőle. Rómeó azonban eltökélt: „Beveszek én, gyógyító, drága mérgek, / Ha Júliámhoz a sírboltba érek” (V. 1.). Kosztolányi fordítása itt sem teljesen szöveghű, Nádasdy ezúttal is pontosabb: „Jöjj, szíverősítő, nem vagy te mérgek; / segíts, mikor majd Júliához térek”<sup>2</sup>. Rómeó tehát szíverősítőnek nevezi: bár tudja, hogy halálos mérget vásárolt, úgy véli, hogy az gyógyírt jelenthet a bánatára, ha a szerelmét követheti a halálba. Visszatér száműzetéséből Veronába, és Júlia mellett, a kriptájában mérgezi meg magát, rövidebbel azelőtt, hogy Júlia felébred a tetszhalálból – előtte azonban még megöli a kriptánál Parist is, aki a halottnak vélt menyasszonyát gyászolja.

Amikor Júlia felébred, és megpillantja a halott Rómeót, ő is inna a méregből, de az elfogyott, így Rómeó szájáról próbál pár cseppet nyerni. Kosztolányi fordításában: „Megcsókolom szád. Tán csüng rajta pár / Csöpp, hogy halálba üdvözítsen engem” (V. 3.). A dráma vallásos keretében érdekes kérdés lehetne, hogy a mérgek, illetve az öngyilkosság valóban üdvözíthet-e: ahogy látni fogjuk, ez a *Hamlet*-ben egészen konkrétan felmerül majd. Valójában azonban ezek csak Kosztolányi szavai, akinek ezúttal is vitatható a fordítása. Nádasdy itt is pontosabb: „Add a szádat, / hátha akad még egy kis mérgek ott, / mely gyógyszerként a halálba segít”<sup>3</sup>. Júlia tehát az angol szövegben itt nem beszél üdvösségről, bár a mérget ő is gyógyszernek vagy erősítőszernek nevezi, amely átsegíthetné a halálba, ha nem is a mennyországba. Ő is eltökélt az öngyilkosságot illetően, amit végül Rómeó törével követ el. Kosztolányi szavaival: „Jöjj, drága tőr! / Ez hüvelyed. (Magába döfi) Itt rozsdásodj te: ölj meg!” (V.3.). Nádasdynál: „Jöjj, édes tőr, / ez jobb hüvely neked – s add a halált! (Leszúrja magát, és meghal)”. Drága vagy édes a tőr, amely Júlia halálát okozza? E két szó között talán nem olyan lényeges a különbség, az angol szövegben mindenesetre leginkább boldog<sup>4</sup>: Júlia arra céloz, hogy a tőr nemcsak neki segít, hogy végezzen magával, hanem a fegyver is boldog lehet, hogy az ő szívébe kerülhet, ott rozsdásodhat meg.

Rómeó és Júlia halála után, meghallgatva Lőrinc barát és Boldizsár (ill. Baltazár) magyarázatát, Capulet és Montague békét köt, miközben arról értesülünk, hogy Rómeó anyja is meghalt: behalt a fia száműzetése miatti bánatába. Úgy határoznak, hogy aranyszobrot emelnek Rómeónak és Júliának, emlékül a „mártír-gyermekeknek” – legalábbis Kosztolányi fordításában. A tragikus sorsú szerelmesek Mészölynél is „mártír gyermekek, mind a ketten”, Nádasdynál viszont „szép áldozatai egy rút vizálynak” (V.3.). Utóbbi megint pontosabban adja vissza az angol szöveget, amely szerint az ellenségeskedés szegény áldozatairól van szó, nem mártírokról van szó<sup>5</sup>.

A fiatalok tehát a szülők szerint is a két család viszályának az áldozatai, a konklúzió megerősíti a prológusban elhangzottakat. Ismét felvethető azonban a kérdés, hogy ártatlan áldozatokról beszélhetünk-e, mert ha igen, akkor talán valóban helytálló lehet a mártírok, azaz vértanúk emlegetése, ahogy azt a fenti, szabadabb magyar fordításokban láttuk, illetve Kéry értelmezésében „a megbékélés oltárán” (Kéry 1959: 38). Ezek igen erőteljes, vallásos kifejezések, még akkor is, ha csak képletesen használjuk őket. Hogyan vélekedjünk ugyanakkor a fiatalok öngyilkosságáról, vagy Rómeó gyilkosságairól, különösen a dráma keresztény keretében? Bár néhány fordító, ahogy láttuk, talán túlzásba is esik a vallásos kifejezések használatával, az angol szövegben is hangsúlyosak a keresztény, katolikus utalások: többek között Szent Péterre és a

<sup>2</sup> “Come, cordial and not poison, go with me / To Juliet’s grave, for there must I use thee” (5.1.90-91).

<sup>3</sup> “I will kiss thy lips. / Haply some poison yet doth hang on them, / To make me die with a restorative” (5.3. 169-171).

<sup>4</sup> “O, happy dagger, / This is thy sheath. There rust, and let me die” (5.3. 174-175).

<sup>5</sup> “Poor sacrifices of our enmity” (5.3. 315).

templomára; a szálakat jelentős részben egy ferences szerzetes, Júlia, illetve Rómeó gyóntató-papja bonyolítja. Érdekes lehet ezért azt is megvizsgálni, hogy a szereplők tettei mennyiben egyeztethetők össze ezekkel az általuk is gyakran hangoztatott keresztény fogalmakkal vagy elvekkel.

Lőrinc barát a kockázatos tervével eredetileg éppen Rómeó és Júlia öngyilkosságát szeretné megakadályozni. Rómeó már Tybalt megölése és a száműzetése után ezzel fenyegetőzik, amikor kétségbeesésében először mérget, majd gyilkos kést kér Lőrinc barátától, végül tört ránt.

ROMEO

Hát nincs-e mérged, gyilkos-élű késed,  
Más gyors halálad, mely nem ily cudar,  
Hogy ezzel ölsz meg engem: „számkiűztek”?  
Pokolba bömbölik e szót, atyám,  
A kárhozottak: hogy van hát szived,  
Szent gyóntatóm, én jámbor bűnbocsátóm,  
Kit karjaim a kebelemre fűztek,  
Széttépni szívem ezzel: „számkiűztek”?  
[...]  
Aminthogy e név átkozott keze  
Gyilkolta meg öccsét. Ó, mondd, atyám,  
Testem miféle hitvány részein  
Lakik e név? Mondd meg, hogy összedöntsem  
E rút tanyát.  
Tört ránt

LŐRINC

El a kezét, te örült:  
Hát férfi vagy te? Külsőd ezt kiáltja:  
Könnyűd egy asszonyé s garázda tetted  
Egy oktalan, bősziült vadállaté,  
Te férfi-képet hordó, képtelen nő!  
Mindenre képes, képtelen vadállat!  
Megrémítettél: szent rendünkre mondom,  
Bölcsőbb, különb legénynek véltelek. (III.3.)

Kosztolányi fordítása megint pontatlan: a ferences szerzetes, amikor megakadályozza Rómeó öngyilkosságát, nem örültnek nevezi, hanem a kétségbeesését ostorozza<sup>6</sup>. Később ugyan valóban oktalan vadállatnak, illetve gyengének, férfiatlannak hívja az öngyilkosságra való hajlama miatt, de már a jelenet elején, közel száz sorral fentebb „halálos bűnnek” nevezi Rómeó kétségbeesését, már a „durva hálátlanságát” is, hogy nem értékeli Escalus herceg kedvező ítéletét, aki a halálbüntetést, amely Tybalt megöléséért járna, száműzetésre enyhíti<sup>7</sup>.

Később Júlia is hasonlóan cselekszik, miután Parishoz akarják adni: kétségbeesésében szintén tört ránt Lőrinc jelenlétében.

JÚLIA

Ne mondd, atyám, hogy hallottál felőle,  
Ha biztos eszközt nem mondsz ellene:  
Ha bölcsességgel nem segítheti,  
Mondd bölcsnek akkor elhatározásom  
És majd segíték rajta én e tőrrel.  
[...]  
Hogy köztem és átkom között a bíró  
E véres tőr lesz és eldönti azt,  
Amit korod s okosságod hatalma

<sup>6</sup> “Hold thy desperate hand!” (3.3.118).

<sup>7</sup> “O deadly sin, O rude unthankfulness!” (3.3.25).

Nem oldhatott meg tisztességesen.  
 Ne késlekedj: én vágyom a halálom,  
 Ha gyógyszerem szavadba nem találok. (IV.1., Kosztolányi Dezső ford.)

A barát csak ezután javasolja a bájitalt: „Várj, leányom. / Dereng valami, mely éppen olyan kétségbeesett, / mint az, amit el kívánunk kerülni” (IV.1., Nádasdy Ádám fordítása). A valóban kétségbeesett terv azonban balul sült el, és Rómeó és Júlia öngyilkosságán túl Paris is az áldozatul esik.

A drámában többször is találkozunk félreértésekkel és látszólag véletlen egybeesésekkel, kérdés azonban, hogy azok mennyire véletlenek vagy sorsszerűek. Már Rómeó és Júlia találkozása is sorsszerűnek tűnik: ahogy említettem, Rómeó nem is hivatalos a Capulet-bálra, bár ott már aligha kerülhetné el Júliát. Az időzítés többször is szerencsétlen: Mercutio és Tybalt halála éppen Rómeó és Júlia esküvőjét követi, Rómeó először nem is gyilkolni, hanem békíteni szeretne Tybalt és Mercutio között. Később János barát nem éri el a száműzött Rómeót Lőrinc barát üzenetével, Boldizsár (Baltazár) viszont igen. Végül Rómeó túl korán érkezik meg a Capulet-kriptába a tetszhalott Júliához, illetve Júlia túl későn ébred fel a bájital hatása alól, amikor Rómeó már megmérgezte magát. Azonban tényleg csupán a szerencsétlen csillagzatok felelősek a tragédiáért: a végzet hatalma, vagy a szereplők saját, olykor vitatható döntései és tettei is? Teljesen sorsszerű és elkerülhetetlen a tragédia, vagy esetleg más megoldás is kínálkozna a konfliktusok megoldására? Ennek eldöntésében, valamint az erkölcsi kérdések megítélésében a másik két dráma is segíthet, amelyekben több hasonló motívumot is találunk, így tükröt tartanak a veronai szerelmeseknek is.

### **Szentivánéji álmom: apai szigor és a fiatalok találékonysága**

Láttuk, hogy a generációs konfliktus a *Rómeó és Júlia*ban fokozatosan bontakozik ki, és csak a tragédia közepétől éleződik ki. A *Szentivánéji álmom* viszont egy hasonló konfliktussal kezdődik: Hermia már az első jelenetben halálos veszélybe kerül, annak ellenére, hogy egy vígjátékról van szó. Egeus Demetriusnak szánja a lányát feleségül, aki azonban Lysanderbe szerelmes. Hermia bátran szembezáll az apjával, aki ezért Theseushoz, Athén urához fordul, és a város ősi jogára hivatkozik.

EGÉUS  
 Panasszal és bosszúsággal teli  
 Jövök leányom, Hermiám iránt. [...]  
 [...]  
 Athéne ős jogán követelem,  
 Hogy mint enyémmel bánhassak velem,  
 S vagy e derék ifjúnak adjam őt,  
 Vagy a halálnak, mit törvényeink  
 Rögtön fejére szabnak ily esetben.

(Shakespeare, Szentivánéji álmom, I.1., Arany János fordítása)

Az Egéus által felvázolt patriarchális társadalomban a leány az apa tulajdona, ő dönt a lánya férjéről, sőt, az életéről is, ha ellenszegül az apjának. Theseus egyetért Egéusszal, Hermia nem mehet máshoz, csak akit az apja választ, különben tényleg a halál vár rá, vagy még egy lehetősége van: örökre le kell mondania a férfiak társaságáról: „Halállal halni meg, vagy mindörökre / Számúzni férfi-körből tenmagad” (I.1.). Erre azonban Hermia nem hajlandó.

Amikor Lysander arra kéri Demetriust, hogy mondjon le Hermiáról: „Bírod, Demetrius, atyja szerelmét; / Hagyd nékem a leányét; vedd el apját”, Egéus megerősíti a patriarchális felfogást:

EGÉUS  
 Gúnyos Lysander! jó, ő birja hát  
 Szerelmem, és ez néki adni kész,  
 Ami enyém! A lány enyém; azért  
 Demetriusra átruházom őt.

(I.1.)

Hermia nem mond le Lysanderről, hanem az élete kockáztatása árán is kitart mellette, követi őt a városon kívülre, noha még nem a férje, mint a száműzött Rómeó Júliának. Lysander hangsúlyozza: „Ott elvehetlek, édes Hermiám, Athéne zord törvénye ott nem ér” (I.1.) Hermia egyetért:

HERMIA

Kiöntve gondtól dadogó szívünk -

Lysander és én össze ott jövünk;

S onnan, Athénének fordítva hátot,

Megyünk keresni új hont, új barátot.

(I.1.)

A cselekmény időpontja nincs megadva egyik drámában sem, nyilvánvaló, hogy olyan történetekről van szó, amelyek nagyrészt fiktívek, részben meseszerűek, egymástól (és a Shakespeare-korabeli Angliától, illetve tőlünk is) távoli helyszíneken és korokban játszódnak, eltérő törvényekkel és szokásokkal. Természetesen nem hagyhatjuk figyelmen kívül a műfaji sajátosságokat sem: amíg a vígjátékok konfliktusai a végkifejletre rendre megoldódnak, addig a tragédiákban látszólag elkerülhetetlenül haladunk a főszereplők halála felé, különösen a tragikus fordulat – ebben az esetben Mercutio halála – után. Mégis nyilvánvaló párhuzamot találhatunk a két dráma generációs konfliktusai között, és így már a *Szentivánéji álm* elején is egy olyan utalást, amely alapján Júlia elkerülhetné a tragédiáját. Ha ő is nyíltan felvállalná Rómeó iránti szerelmét, akár kockázatokat is vállalva, mint Hermia, elkerülhetné a nem kívánt házasságot Parisszal, különösen úgy, hogy ő már férjhez is ment Rómeóhoz.

A drámákban felvázoltak alapján Hermia valójában még nehezebb helyzetben van, mint Júlia, hiszen a Capulet lányt nem sújtaná hasonló törvény, ha ellenszegülne az apjának. Így talán ő is követhetné Rómeót a városon kívülre, hogy máshol kezdjenek új életet. Nem azért, hogy ott férjhez menjen hozzá, hiszen az már megtörtént, hanem csak azért, hogy elmeneküljön az atyai szigor, az Egéushoz hasonlóan hajthatatlan, mérgében dühöngő Capulet elől, illetve egyszerűen azért, hogy kövesse a férjét, aki nem maradhat Veronában. Felvethető persze az is, hogy ha Júlia felfedné a házasságát, akkor erre talán sem lenne szüksége, és sokkal egyszerűbben elkerülhetné a második esküvőt. Attól valójában nem is kellene tartania, hiszen amennyiben a Rómeóval kötött házassága érvényes, nem is mehetne újra férjhez: aligha élhetne bigámiában. A házasság pedig minden jel szerint érvényes, hiszen a család köztisztelőben álló papja adta őket össze, majd a házasságot is elhálják.

Ráadásul Capulet éppen azért sürgeti az esküvőt Parisszal, mert azt hiszi, hogy a lánya Tybaltot gyászolja: csak azért búslakodik, nem pedig Rómeó száműzetése miatt. Júlia nem követi Rómeót Mantovába (ill. Mantovába), de azt állítja, örülne, ha ott megbosszulnák Tybalt halálát, sőt, abban még ő is szívesen közreműködne.

JÚLIA

Jaj, volna csak a kezeim között,

De megbosszúlnám a bátyám halálát.

CAPULETNÉ

Majd bosszút állunk érte mi, ne félj:

Tehát ne sírj. Elküldök Mantovába -

Ott bujdokol földönfutó gyanánt -

S olyan itókát adatok neki,

Hogy nyomban odamegy, ahol Tybalt van:

Aztán – remélem – megnyugszol te is.

JÚLIA

Nem nyugszom én meg sohase, nem én,

Míg Romeót nem látom végre – holtan.

Szegény szívem úgy fáj rokonomért:

Anyám, ha lelnél bárkit is, aki

Odavigye, olyan mérget kevernék,

Hogy Romeo, mihelyt megízleli,

Örökre alszik. Jaj, mi gyötremelem,  
Hallom nevét s nem futhatok feléje,  
Hogy végtelen szerelmem – hű Tybaltért -  
Bosszút vegyen azon, aki megölte!

(Shakespeare, *Rómeó és Júlia*, III.5., Kosztolányi D. ford.)

Júlia nem őszinte, amikor Rómeó halálát kívánja, csak a megfelelési kényszer mondatja vele a fentieket, szavai mégis valóra válnak, amikor Rómeót hamarosan holtan látja viszont. Júlia szülei viszont az elszármított esküvővel a lányukat szeretnék felvidítani, mivel sejtelmük sincs a Rómeóval kötött házasságáról.

CAPULETNÉ

Hát gyermekem, apád, ki úgy imád,  
Hogy elriassa tompa bánatod,  
Olyan örömnappal lep meg maholnap,  
Amit te nem vársz és én sem reméltem.

(III.5.)

Paris is azt hiszi, hogy Júlia „Tybalt halálán sír-rí szakadatlan,” ezért apja „bölcse siettetni az esküvőt” (IV.1.). Paris ezt Lőrinc barátjának mondja, aki tudja, hogy ez nem így van, de nem világosítja fel őt Júlia bánatának valódi okáról, ahogy a Capulet szülőket sem: őket csak akkor, amikor már késő, és nemcsak Rómeó és Júlia, hanem Paris is halott.

Hermia tehát vállalja a szülői háztól távoli és a városon kívüli élet veszélyeit a szerelméért, bár Júlia sem kisebb veszélyt vállal a bájítallal, amit maga is érez, mielőtt kihörpinti. A vígjátékban a városon kívül további bonyodalmak történnek, a természetfeletti elemek, leginkább Puck közbeavatkozása miatt, de végül Hermia és Lysander összeházashozhatnak, miután Demetrius lemond Hermiáról, hogy Helénát vegye feleségül, Theseus pedig elutasítja Egéus kérését, hogy büntesse meg a fiatalokat. Rómeó és Júlia szerelme viszont a gyors házasságkötésük után is tragikus véget ér: ahogy láttuk, végül mindketten öngyilkosok lesznek. A *Szentivánéji álom* azonban további párhuzamokat is nyújt a tragédiával, a színház a színházban révén.

### Színház a színházban: Pyramus és Thisbe tragikomédiája

A *Szentivánéji álom*ban az athéni mesteremberek egy színdarabbal készülnek, hogy Theseus és Hippolyta, „a fejedelem és fejedelemné előtt, menyezőjük estvén füllépjenek” (I.2). Az előadás tehát egy alkalmi közjáték, amelyre a vígjáték utolsó jelenetében kerül sor, de már a második jelenetben elkezdik a készülődést rá. Vackor szerint: „No, hát a darab. – Egy igen siralmas komédia, Pyramus és Thisbe borzasztó kegyetlen haláláról” (I.2). Valójában eredetileg egy tragédiáról van szó, amelynek forrása Ovidius *Átváltozások* című műve, de több feldolgozása is ismert: ahogy említettem, a *Rómeó és Júlia* is annak tekinthető. Az amatőr színjátékosok azonban nincsenek tisztában a színjátszás fortélyáival, de még az alapvető műfajokkal sem, ezért nevezi Vackor komédiának a tragédiát, amely az ő előadásukban – a szándékuk és a tudtuk nélkül – valóban nevetséges bohózzattá, tragikomédiává, illetve burleszkké változik, így felfogható a *Rómeó és Júlia* paródiájának is. Erre Kéry is rámutat, hivatkozva Barberre és Chambersre, aki „nem tartja lehetetlennek, hogy a *Rómeó és Júlia* szándékos paródiájával van itt dolgunk” (Kéry 1964: 136). A paródia kérdését felveti Taylor (1990) és Forey (1998) is, akik részletesen tárgyalják az antik és az angol forrásokat, bár ők nem a Rómeó és Júlia paródiájaként tekintenek Shakespeare vígjátékára, hanem Golding Ovidius-fordításának a paródiájaként. Samuel B. Hemingway szerint ugyanakkor a közjáték kétségtelenül nemcsak általában a romantikus szerelmi tragédiák burleszkkje, hanem konkrétan a *Rómeó és Júliáé* is (Hemingway in Harrison 1971: 209).

Vackor szerint Pyramus, akit a vígjátékban Zuboly alakít, egy olyan szerelmes, „ki csupa szerelemből gavallérosan megöli magát” (I.2.) Ez a meghatározás akár a Rómeó leírása is lehetne, természetesen ironikus megfogalmazásban. Vackor ugyan komolyan gondolja, amit mond, és Rómeó is kétségkívül tragikus hős, azonban Vackornak már ez a jellemzése is tréfásra sikerül, ahogy később Zuboly viselkedése és Pyramus-alakítása is. Ez pedig Rómeóra és az ő tragédiájára is komikus fényt vethet, annak a komikus kommentárja is lehet.



Ovidius babiloni történetében Pyramus és Thisbe két ellenséges család gyermekei, szomszédos házak lakói, de el vannak tiltva egymástól, ezért egy falhasadékon keresztül, titokban beszélgetnek és vallanak szerelmet egymásnak. Megbeszélnek egy találkát a városon kívül, Ninus sírjánál, egy szederfánál, ahová a lány, Thisbe érkezik hamarabb. Egy prédától véresszájú oroszlán azonban megzavarja és elriasztja a lányt a találka helyéről: Thisbének sikerül elmenekülnie, de a futás közben elejti leplét. Az oroszlán széttépi és összevérezi a ruhát, amelyet aztán az érkező Pyramus megtalál. Pyramus azt hiszi, az oroszlán megölte Thisbét, ezért kétségbeesetten kirántja a törét, és magába dőfi. Hamarosan Thisbe is visszatér, amikor a kedvese még haldoklik, és egy utolsó pillantást vet rá. Thisbe elkeseredésében ugyanazzal a törrel öli meg magát. Öngyilkossága előtt egy fohászt mond, hogy a szüleik közös sírba temessék őket, és a szederfa gyümölcse is feketén gyászolja őket. Mindkét kérése meghallgatásra talál<sup>8</sup>.

A rövid történet valóban tragikus, és számos párhuzamot találhatunk benne mind a *Szentiván-éji álom* fő cselekményszálával, mind a *Rómeó és Júliával*. Láttuk, hogy Egéus is ellenzi Hermia és Lysander szerelmét, akik elmenekülnek a városból. Pyramus és Thisbe története így végül tükröt tart nekik, bemutatva nemcsak a szülői tiltást és az arra adott válaszukat, hanem a vadonban rájuk leselkedő veszélyeket is. Bár Athén törvénye és a zsarnoki apa szigora elől sikerült elmenekülniük, a városon kívüli éjszakai kaland akár végzetes is lehetett volna a számukra: az ő romantikus történetük, a szerencsésen végződő komédiájuk is könnyen tragédiába torkolhatott volna.

A Pyramust alakító Zuboly már akkor komikusan viselkedik, amikor szinte minden szerepet maga szeretne eljátszani, majd amikor javasolja, hogy több prológust is fűzzenek a darabhoz és bizonyos szerepekhez, előre megmagyarázva mindent, nehogy a nézők megijedjenek a színpadi oroszlántól és kardtól, az eljátszott öngyilkosságoktól. Az is mulatságos, hogy a falat és a holdvilágot is színészek alakítják, akik előre elmagyarázzák a közönségnek a saját szerepüket. Ahogy láttuk, sommás, magyarázkodó prológust a *Rómeó és Júliában* is találunk, valójában többet is, nemcsak a tragédia elején, hanem a második felvonás előtt is. Zuboly számárrá változva is igen nevetségesen viselkedik, szintén nem szándékosan; az ráadásul egészen groteszk, hogy Titania, a tündérkirálynő pont így szeret bele, természetesen Puck csínytevése után, a szerelmi bájital hatására. A legkomikusabb azonban talán mégis a végső, tragikusnak szánt Pyramus-alakítása, szándéka ellenére megcsúfolva, kigúnyolva Ovidius hősét, különösen annak kétségbeesett és elhamarkodott tettét, öngyilkosságát.

PYRAMUS

„De hó! mi baj!  
 „De nézd, mi jaj!  
 „Mi szörnyű fájdalom!  
 „Szem, látod ezt?  
 „Még sem meredsz?  
 „Ó, kincsem, angyalom!  
 „Kendőd lehullt:  
 „Hah! vérbe fúlt?  
 „Ti fúriák, jövel!  
 „Ó, végzet! sors!  
 „Ölj, vágj, taposs;  
 „Rontsd, zúzd, oltsd éltem el!

(V.1.)

Miért komikus Zuboly alakítása, ha Ovidius története eredetileg tragikus: a fent ábrázolt pillanatot is, amikor Pyramus egy félreértés miatt öngyilkosságot követ el? A tragikomédia részben a színészi játékból, a gesztusokból is adódhat, részben a stílusból, de már abból is, hogy a történet önmaga paródiájává válik: Shakespeare vígjátékának a betétdarabjában Pyramus, amint megpillantja a véres kendőt, a fúriákat hívja, és rögtön leszúrja magát. Hyppolita meg is jegyzi: „Egy ilyen Pyramusért nemigen érdemes soká keseregni, remélem, kurta lesz” (V.1.). Ez az óhaj valóra válik, mert Thisbe is gyorsan leszúrja magát. Theseus megjegyzi: „Már csak az Oroszlán

<sup>8</sup> Ovidius. Átváltozások, Negyedik könyv. Devecseri Gábor ford.  
<https://mek.oszk.hu/03600/03690/03690.htm#27> (Utolsó letöltés: 2024. 03. 15.)

meg a Holdvilág maradt, a holtakat eltakarítani. [...] Csak epilógust ne! kérlek; egy ilyen játék nem szorul mentségre. / Semmi mentség! hiszen, ha minden szereplő meghal, egyiket sem illő gáncsolni” (V.1.).

Ez pedig a *Rómeó és Júlia* burkolt paródiájaként is értelmezhető: ahogy Pyramus elhamarkodottan ítél a véres kendő láttán, úgy Rómeó is a tetszhalott Júlia láttán, bár Rómeó legalább látja Júlia halottnak vélt testét, és őt már a barátja is értesítette Júlia haláláról és a temetéséről is. Pyramus és Thisbe Ninus sírjánál követ el kettős öngyilkosságot, Rómeó és Júlia is egy sírnál, a Capulet-kriptában. Rómeó ugyan joggal feltételezi, hogy a kriptában Júlia holttestét látja, hiszen ki gondolná, hogy valakit élve eltemetnek, öngyilkossága mégis elhamarkodottnak bizonyul: Júlia hamarosan felébred. Pyramus a sorsra és a végzetre hivatkozik, amikor öngyilkosságot követ el, feleslegesen, hiszen Thisbe még él, ahogy Júlia is él még Rómeó öngyilkosságakor. A *Rómeó és Júlián* is végigvonul a sorsra, a végzetre vagy a baljós csillagokra való hivatkozás, ahogy láttuk, már a prológustól kezdve.

*Pyramus és Thisbe* tragikus története a *Szentivánéji álomban* tehát tragikomédiába fullad, nemcsak az eredeti történet paródiájaként, hanem egyben annak egyik korabeli feldolgozása, a Rómeó és Júlia komikus kommentárjaként is. Bár a fenti párhuzamok Shakespeare tragédiája és Ovidius tragikus történetének a parodisztikus betétdarabként való feldolgozása között véletlenszerűnek is tűnhetnek, egyetértek azokkal a kritikusokkal, akik szerint itt a *Rómeó és Júlia* egy tudatos kommentárjával állunk szemben. Az apai tiltás és az öngyilkosság motívuma azonban nemcsak itt, hanem a *Hamlet*ben is előfordul, amely már igen komoly erkölcsi kérdéseket is feszeget, igaz, helyenként szintén komikus felhanggal.

### **Hamlet: szülői tiltás, gyász és az öngyilkosság kérdése**

Shakespeare későbbi nagytragédiájában Polonius szintén eltiltja a lányát a főhős iránti szerelmétől. Bár a *Rómeó és Júliához* hasonlóan a *Hamlet*ben sem ez a fő konfliktus, mégis meghatározónak bizonyul a cselekményben, és számos tanulsággal szolgál a néhány évvel korábbi és azóta is népszerű tragédia értelmezéséhez, szintén mintegy tükröt tartva annak.

POLONIUS

Nyíltan kimondva, én nem akarom,  
Hogy többet oly olcsó perced legyen,  
Hogy Hamlet úrral szót válts vagy beszélj.  
Légy rajta, kérlek; most járj útagon.

(Shakespeare, *Hamlet*, I. 3., Arany János ford.)

Capulettól vagy Egéustól eltérően Polonius nem szánja másnak a lányát, de nem bízik abban, hogy Ophelia a királyfi felesége lehet, és abban sem, hogy meg lehet bízni Hamlet udvarlásában. Ophelia alakját és a nők helyzetét Shakespeare korában már sokan vizsgálták: Showalter, másokhoz hasonlóan, hangsúlyozza a patriarchális társadalmat, a nők alárendelt, elnyomott szerepét, amit a másik két drámában is láthattunk (Showalter 1985). A *Hamlet* azonban alapvetően bosszúdráma, amelyben a szerelem csak másodlagos lehet: a főhős bosszút esküszik apja haláláért, megfogadva azt is, hogy ezentúl csak erre gondol (I.5.), örültséget színlel, és tulajdonképpen lemond a szerelméről is. Polonius mégis meg van győződve arról, hogy Hamlet Ophelia iránti szerelmébe, illetve Ophelia visszautasításába örült bele. Erre akár a fejét is tenné, és később valóban ez okozza a vesztét, amikor Hamlet megöli: a királyfi Poloniuszt a királynak véli, ezért leszúrja a királyné szobájában rejtőzködő és hallgatódzó kamarást (III.4). Ophélie ebbe beleőrül – nemcsak színleli az örültséget –. majd hamarosan meghal, ezért a bátyja, Laertes bosszút áll húga és apjuk halála miatt is. A két bosszúálló végül egymás keze által hal, a haldokló Hamlet pedig a királyt is megöli.

Hamlet és Ophelia szerelme nem teljesezhet be, esetükben a házasság fel sem merül, csak Ophelia temetésén fejezi ki a királyné, hogy ennek mégis fennállt volna a lehetősége:

KIRÁLYNÉ

Isten veled.  
Reméltem, Hamletemnek nője léssz,

Azt gondolám, nászágyadat vetem meg,  
Nem sírodat hintem, kedves leány. (V.1.)

Hamlet is túl későn vallja meg a szerelmét, Ophelia sírjába ugorva, és ott birokra kelve az őt gyászoló bátyjával:

HAMLET  
Szerettem Opheliát; negyvenezer  
Testvér szerelme, összefogva, nem  
Ér az enyimmel. – Mit tennél te érte? (V.1.)

Hamlet ugyan korábban is kifejezte a szerelmét és a hűségét egy szerelmeslevélben, amely Poloniuszhoz is eljutott (II.2.), a dráma cselekménye során azonban ennek nem igazán tapasztaljuk a nyomát. Hamlet és Ophelia találkozásakor Hamlet határozottan megtagadja szerelmét: „Én nem szerettelek” (III.1.), majd kolostorba küldi a megdöbönt lányt, és a színlelt előadás alkalmával is meglehetősen udvariatlanul bánik vele (III.2.).

Hamlet és Ophelia szerelme tehát jelentősen eltér a korábbi két drámában látottaktól, a hasonlóság leginkább az atyai tiltás, majd a lány tragikus halála, amely nem kizárólag a tiltás következménye, hanem Hamlet tetteinek is: Ophelia szerelme öli meg az apját, amit a lány nem tud feldolgozni ép ésszel. Ophelia halála és temetése azonban azért is tanulságos, mert felvetődik, hogy öngyilkosságot követett el. Ezt először az első sírásó veti fel, a temetői szín első sorában rögtön erkölcsi, vallásos kontextusba helyezve a kérdést: „El szabad temetni kereszttyén temetőbe egy olyan leányt, ki maga jószántából keresi az üdvösséget?” (V.1.)<sup>9</sup>. A kérdés természetesen komoly, még akkor is, ha a sírásókat Shakespeare korában bohócok játszották, amit Eörsi István a fordításában már a sírásó elnevezésével is jelez: „ELSŐ BOHÓC, a Sírásó szerepében” (Shakespeare 1990: 8). Nádasdy kissé szabadabb fordítása pedig már a bohóc fekete humorát is kifejezi: „Hogyhogy egyházi temetést kap ez a lány, ha ő maga destruálta a halálát?”

A két sírásó, ha humorosan is, de arról elmélkedik mintegy harminc soron keresztül, hogy vajon Ophelia vízbefúlása öngyilkosság volt-e, és ha igen, miért kap keresztény temetést, megszentelt temetőben, pap által. Végül arra jutnak, hogy ennek csak a rangja lehet az oka. „Ha őkelme nagy kisasszony nem lett volna, bizony kívül temetnék ám a kereszttyén temetőn” – mondja a második sírásó, Arany fordításában. Az első sírásó ezzel egyetért, és méltatlankodva megállapítja: „sajnos bizony, hogy az úri népnek több szabadsága van vízbe fojtani vagy felkötni magát, mint a többi kereszttyén felebarátjának”. Ez eszünkbe juttathatja a *Rómeó és Júliát* is, ahol a Patikárius csak a szegénysége és az arany csábítása miatt ad mérget Rómeónak, amit a veronai gazdag család sarja maga is elismer.

Ebben a tragédiában is szerepel egy pap, aki a temetési szertartást végzi.

PAP  
A temetésben annyit kedvezénk,  
Amennyit csak szabad: halála kétes,  
S ha egy parancsszó rendet nem zavar,  
Beszenteletlen várná e gödörben  
Ama vég-harsonát: imák helyett  
Cserép, kavics, kő hullna rá; de így  
Szűz díszre a virághintés, harangszó,  
S köz temető-hely megengedettett.

LAERTES  
Ennél több nem szabad?

<sup>9</sup> “Is she to be buried in Christian burial,/ when she willfully seeks her own salvation?” (5.1.1.) Shakespeare, W. Hamlet. The Folger Shakespeare. Mowat, B., Werstine P. (szerk.) <https://www.folger.edu/explore/shakespeares-works/hamlet/read/5/1/> Utolsó letöltés: 2024. 03. 15.



PAP

Több nem szabad,  
Fertőzve lenne gyászszolgálatunk  
A requiem-mel, mely békében elszállt  
Lelkekre mondatik.

(V.1.)

Stephen Greenblatt szerint Laertes kérdése túlmutat a tragédián, és Shakespeare korát, sőt a szerző saját életét is tükrözi, utalva nemcsak a domináns, keresztény világrépre, hanem a felekezeti konfliktusokra is. Az anglikán, protestáns szertartások jóval puritánabbak voltak a korábbi, katolikus szertartásoknál, a híveknek pedig emiatt gyakran hiányérzetük volt. Greenblatt szerint „Shakespeare minden valószínűség szerint visszatért Stratfordba a fia temetésére” és „minden bizonnyal ott állt, hallgatta az előírt protestáns temetési szertartás szavait” (Greenblatt 2005: 236). „Vajon Shakespeare elegendőnek tartotta-e ezt az ékesen szóló, egyszerű szertartást, vagy az a gyötrő hiányérzet kerítette hatalmába, hogy hiányzik valami?” – teszi fel a kérdést Greenblatt. „Mi szertartás még? – kiáltja Laertes a húga, Ophelia sírja mellett. – Ennél több nem szabad?” – kérdezi Laertessel együtt Greenblatt, amellet érvelve, hogy ezek a kérdések talán Shakespeare személyes gyászát és hiányérzetét is kifejezhetik. Greenblatt amellet is érvel, hogy talán Shakespeare is titkos katolikus volt, és ez a Hamletben is tükröződik. A lényeg azonban ezúttal nem feltétlenül a felekezeti különbség: „Ophelia temetésén a be-szentelési ceremónia elmarad, mert az öngyilkosság bűnét gyanítják a halála körül” (Greenblatt 2005: 236).

A pap tehát a lehető legkomolyabban megerősíti a sírásók félig-meddig vicces szavait. Ha Shakespeare korában valaki öngyilkosságot követett el, nem kaphatott keresztény temetést, nem temethették megszentelt földbe, csak a temető területén kívül, mert úgy gondolták, hogy az öngyilkosok elkárhoznak, mivel halálos bűnt követtek el, megszegve a „Ne ölj!” parancsát. A bűnüket pedig már nem állt módjukban formálisan megbánni, azaz meggyónni és azért elégtételt, penitenciát, bűnbánati cselekedeteket végezni. Laertes nem ért egyet ezzel a szigorral, mert ő meg van győződve Ophelia ártatlanságáról:

LAERTES

De tudd meg, durva pap,  
Szolgáló angyal lesz hugom, midőn te  
Ott lenn üvöltesz.

(V.1.)

A szertartási formalitásokon túl tehát a fő kérdés a halálon túli élet, az üdvözülés vagy a kár-hozat lehetősége. Ophelia „halála kétes” a pap szerint: nem biztos, hogy öngyilkos lett, csak fennáll a lehetősége. A halála lehet, hogy csak baleset volt, ahogy a patakparti fűzfáról a vízbe esett.

KIRÁLYNÉ

Egy gonosz ág letört; s ő maga is  
Gyom-ékszerével a siró folyamba  
Zuhant alá. Ruhája szétterülve  
Mint habléányt tartá fenn egy korig;  
Miközben régi nótákból danolt,  
Mint ki nem is gyanítja önbaját;  
Vagy oly teremtmény, ki a víz-elem  
Szülötte és lakója. Csakhamar  
Azonban ittas és nehéz ruhái  
Dallam-köréből levonák szegényt  
Sáros halálba.

(IV.7.)

Felvethető az is, hogy ha mégis öngyilkos lett, mert nem próbált meg kijönni a vízből, akkor sem egyértelmű a szándékosság, különösen nem a tudatosság, hiszen az apját gyászoló Ophelia elméje ekkor már megbomlott. Az öngyilkosságnak azonban már a gyanúja is elég, hogy a pap szigorát és a sírásók méltatlankodását váltsa ki.

Hamlet már az első monológja első soraiban az öngyilkosságról beszél, amelynek elkövetésétől csak az tartja vissza, amit Ophelia kapcsán is láttunk, legalábbis a többi szereplő szavaiból: a túlvilágtól, illetve az isteni büntetéstől való félelem.

HAMLET

Ó, hogy nem olvad, nem higul s enyész  
Harmattá e nagyon, nagyon merő hús!  
Vagy mért szegezte az Örökkévaló  
Az öngyilkosság ellen kánonát?  
Ó, Isten, Isten! mily unott, üres,  
Nyomasztó nékem e világi üzlet!

(I.2.)

A királyfi tehát kezdettől fogva tudatában van annak, hogy az egyház, illetve a Biblia, vagy maga Isten is tiltja az öngyilkosságot; bár a tízparancsolat ténylegesen magát a gyilkosságot tiltja, amit viszont Hamlet később többször is elkövet, a bosszúra irányuló kísérleteivel eleve arra törekszik. Most azonban maradjunk az öngyilkosság kérdésénél, amely később, a nagymonológjában is foglalkoztatja.

HAMLET

Lenni vagy nem lenni: az itt a kérdés.  
Akkor nemesb-e a lélek, ha tűri  
Balsorsa minden nyűgét s nyilait;  
Vagy ha kiszáll tenger fájdalomja ellen,  
S fegyvert ragadva véget vet neki?

(III.1.)

Ekkor azonban már mintha elfelejtette volna az az öngyilkosságot tiltó isteni parancsot, abban bízik, hogy a halált talán csak egy álom, elszunnyadás, végső nyugalom követi. Itt már csak az a gondja, hogy vajon milyen álmok következnek a halál után.

HAMLET

Meghalni – elszunnyadni – semmi több;  
S egy álom által elvégezni mind  
A szív keservét, a test eredendő,  
Természetes rázkódtatásait:  
Oly cél, minőt óhajthat a kegyes.  
Meghalni – elszunnyadni – és alunni!  
Talán álmodni: ez a bökkenő;  
Mert hogy mi álmok jőnek a halálban,  
Ha majd leráztuk mind e földi bajt,  
Ez visszadöbrent.

(III.1.)

„Ha nyugalomba küldhetné magát / Egy puszta törrel?” – teszi fel a kérdést Hamlet, ami eszünkbe juttathatja Rómeó vagy Júlia törét is, amit utóbbi végül drágának, édesnek, illetve boldognak hívott.

HAMLET

Ha rettegésünk egy halál utáni  
Valamitől – a nem ismert tartomány,  
Melyből nem tér meg utazó – le nem  
Lohasztja kedvünk,

(III.1.)

Hamlet tehát retteg a túlvilágtól, és ekkor már mintha azt is elfelejtette volna, hogy egy titokzatos Szellemmel találkozott, aki a halott apja szellemének adta ki magát, azt állítva, hogy viszatért a halálból (I.5.). A királyfi ugyan később maga is kételkedik a Szellem hitelességében, felvetve az ördögi kísértés lehetőségét (II.2., Bernáth 2021), de maradjunk a továbbra is nagymonológnál és az öngyilkosság kérdésénél.

„Ekképp az öntudat/ Belőlünk mind gyávat csinál” – mondja Hamlet a monológja végén, vagyis a gondolkodás, a haláltól és a túlvilágtól való félelem visszatartja az embereket bizonyos

tettek végrehajtásától. Ekkor az öngyilkosságtól (vagy tágabb értelemben a gyilkosságtól) való visszakozás Hamlet szerint már nem a bűntől való tartózkodás, hanem a gyávaság jele. E szavai szerint a dán királyfi, aki maga ugyan nem lesz öngyilkos, de később több gyilkosságot is elkövet, bátornak tekinthető. Abban a tekintetben valóban bátor, hogy szembeszáll a királlyal, apja gyilkosával, hiszen ezzel a saját életét is kockáztatja, és kettejük összecsapásának több más áldozata is lesz; végül bátran vág bele a végzetes párbajba is, noha érzi a veszélyt, megérezve a közeli halálát. Mégis arra hívnám fel a figyelmet, hogy az öngyilkosságot a műben többször is olyan erkölcsi kérdésként tárgyalják, amelyet határozottan vallásos, keresztény kontextusba helyeznek, tükrözve ezzel a korabeli világképet. Ahogy láttuk, az öngyilkosságról a szereplők közül többen is elítélően nyilatkoznak: a sírásók után a pap is, de kezdetben még maga Hamlet is, noha vágyik rá, és sajnálatát fejezi ki, hogy az elítélendő, illetve tiltott tett.

### **Összegzés: A Rómeó és Júlia a Szentivánéji álom és a Hamlet tükrében**

Shakespeare három drámájának összehasonlító elemzésében a fiatalok szerelmét, a szülői tiltást és az arra adott különféle válaszokat vizsgáltam, különösen az öngyilkosság kérdését, amely mindhárom műben előfordul, de a leginkább *Rómeó és Júlia* tragédiájára jellemző, a főszereplők kettős öngyilkosságával. Bár ez a két veronai család megbékülését eredményezi, amely hangsúlyos már a tragédia prológusában, majd a konklúziójában is, felülvizsgáltam a mű hagyományos értelmezését, amely a sorsszerűséget, a tragédia elkerülhetetlenségét hangsúlyozza, valamint a kapcsolódó erkölcsi kérdéseket, az áldozat, illetve a személyes felelősség kérdését. Megvizsgáltam a színház célját is, néhány metadramatikai kérdést, amelyet Hamlet vet fel, de több műben is megfigyelhető, a színház a színházban eszközével. A *Szentivánéji álomban* Pyramus és Thisbe betétdarabja nemcsak a vígjáték szereplőinek állít tükröt, hanem görbe tükörként a *Rómeó és Júlia* paródiájaként is felfogható, hangsúlyozva a szerelmesek meg gondolatlanságát és a haláluk elhamarkodottságát, különösen Pyramus, illetve Rómeó esetében.

Egész és Hermia konfliktusát párhuzamba állítva Capulet és Júlia konfliktusával azonban azt is megállapíthatjuk, hogy az egész vígjáték mintegy görbe tükröt tart a kevéssel korábban keletkezett tragédiának, hiszen Egész is a lánya halálával fenyegetőzik, Hermia azonban bátran szembeszáll az apai szigorral, kiállva a szerelme mellett. A néhány évvel későbbi *Hamlet* esetében ugyan csak a tragédia mellékszála Hamlet és Ophelia szerelme, valamint Polonius tiltása, de a cselekmény alakításában szintén döntőnek bizonyul. Ophelia halála és temetése egyúttal rámutat az öngyilkosság korabeli megítélésére is. Bár Ophelia nem biztos, hogy öngyilkosságot követett el, mégis többen kiemelik annak a keresztény világképpel való ütközését, amit Hamlet is hangsúlyoz már az első monológjában, mielőtt bosszút fogadna. Hamlet ugyan nem a szerelmi bánata miatt érez késztetést az öngyilkosságra, hanem apja iránti gyásza és anyjában való csalódása miatt, majd Ophelia is apja iránt érzett gyászába őrül és hal bele, Hamlet, a sírásók és az Opheliát temető pap is hangsúlyozza az öngyilkosság erkölcsileg negatív megítélését, tiltott voltát.

A három drámában tehát különböző válaszokat találunk a generációs konfliktusokra, amelyek kölcsönösen árnyalhatják egymás jelentését, illetve a művek értelmezését. A *Szentivánéji álom* és a *Hamlet* tükrében pedig megállapíthatjuk, hogy a veronai szerelmesek halála, bár kétségkívül tragikus, nem feltétlen elkerülhetetlen, nem csupán sorsszerű, hanem jelentős részben a szereplők saját döntéseinek és kétségbeesett tetteinek a következménye. Ezek pedig olykor vitathatók és erkölcsileg is megkérdőjelezhetőek, különösen a korabeli keresztény világkép szerint, amely igen hangsúlyos a tragédiákban, nemcsak Lőrinc barát vagy a *Hamlet* papja révén, hanem a többi szereplő szavai szerint is. Bár a *Rómeó és Júlia* végén a két család aranyszobrokat emel a fiatal szerelmesek emlékére, akiknek a halála valóban súlyos veszteség, a végső kétségbeesésükben elkövetett kettős öngyilkosságuk mégsem feltétlenül pozitív tett, és nem is előzmények nélküli. A főszereplők kétségbeesésre és öngyilkosságra való hajlama már a tragédia korábbi szakaszaiban is kiténik: Lőrinc barát úgyszintén kétségbeesett tervével a fiatalok öngyilkosságát csak elodáznia tudja, megakadályozni nem.

## Irodalom

- Barber, C. L. (1959). *Shakespeare's Festive Comedy*. Princeton University Press.
- Bernáth A. (2011). Szerep és identitás Shakespeare drámáiban. In: Szirmai É, Újvári E. (szerk.). *Az identitás szemiotikája*. JGYF Kiadó. 105–121.
- Bernáth A. (2013). *Hamlet, the Ghost and the Model Reader: The Problems of the Reception and a Concept of Shakespeare's Hamlet*. <https://doktori.bibl.u-szeged.hu/id/eprint/2315/1/Disszertacio%20Bernath.pdf> Utolsó letöltés: 2024. 03. 15.
- Bernáth A. (2017). Látszat, valóság és a természetfeletti: Élet és halál kérdései a Hamletben és a Macbethben. In: Almási Zs., Fabiny T., Pikli N. (szerk.). *Élet és halál Shakespeare életművében: 400 éves jubileum*. reciti. 217–239.
- Bernáth A. (2021). *Hamlet és a Szellem: A színjáték célja Shakespeare korában*. JGYF Kiadó.
- Chambers, E. K. (1930). *William Shakespeare*. Oxford University Press.
- Evans, G. B. (1997). Chronology and Sources. In: Evans, G. B. (szerk.). *The Riverside Shakespeare*. Houghton Mifflin Company.
- Forey, M. (1998). 'Bless Thee, Bottom, Bless Thee! Thou Art Translated!': Ovid, Golding and a 'Midsummer Night's Dream'. *The Modern Language Review*. 93 (2). 321–329.
- Frye, R. M. (1984). The Renaissance Hamlet. *Issues and Responses in 1600*. Princeton U. P.
- Géher I. (1993). *Shakespeare-olvasókönyv. Tükörképiünk 37 darabban*. Cserépfalvi Könyvkiadó.
- Greenblatt, S. (2001). *Hamlet in Purgatory*. Princeton University Press.
- Greenblatt, S. (2005). *Géniusz földi pályán: Shakespeare módszere*. Ford. G. István L. HVG Könyvek.
- Harrison, T. P. (1971). Romeo and Juliet, A Midsummer Night's Dream: Companion Plays. *Texas Studies in Literature and Language*, 13 (2). 209–213.
- Kéry L. (1959). *Shakespeare tragédiái*. Gondolat Kiadó.
- Kéry L. (1964). *Shakespeare vígjátékai*. Gondolat Kiadó.
- Kéry L. (1989). *Talán álmodni. Hamlet-tanulmányok*. Magvető Kiadó.
- Muir, K. (1954). "Pyramus and Thisbe": A Study in Shakespeare's Method. *Shakespeare Quarterly*, 5. 141–153.
- Ovidius, P. N. *Átváltozások (Metamorphoses)*. Ford. Devecseri G. <https://mek.oszk.hu/03600/03690/03690.htm> Utolsó letöltés: 2024. 03. 15.
- Riess, A. J., Williams, G. W. (1992). "Tragical Mirth": From Romeo to Dream. *Shakespeare Quarterly*, 43 (2). 214–218.
- Shakespeare, W. *A Midsummer Night's Dream. The Folger Shakespeare*. Mowat, B., Werstine, P. (szerk.). <https://www.folger.edu/explore/shakespeares-works/a-midsummer-nights-dream/read/> Utolsó letöltés: 2024. 03. 15.
- Shakespeare, W. *Hamlet, dán királyfi*. Ford. Arany J. <https://mek.oszk.hu/00400/00486/00486.htm> Utolsó letöltés: 2024. 03. 15.
- Shakespeare, W. *Hamlet. The Folger Shakespeare*. Mowat, B., Werstine, P. (szerk.). <https://www.folger.edu/explore/shakespeares-works/hamlet/read/> Utolsó letöltés: 2024. 03. 15.
- Shakespeare, W. (1956). *Romeo és Júlia*. Ford. Mészöly D. Új Magyar Könyvkiadó.
- Shakespeare, W. (1961). *Összes művei*. Európa Könyvkiadó.
- Shakespeare, W. (1990). *Hamlet, dán királyfi tragédiája*. Ford. Eörsi I. Cserépfalvi.
- Shakespeare, W. (1993). *Hamlet*. Ford. Arany J., Fabiny (szerk.). Kétnyelvű kiadás. IKON Kiadó.
- Shakespeare, W. (1999). Hamlet, dán herceg tragédiája. Ford. Nádasy Ádám. *Színház* 32 (10), 1–37. [https://szinhaz.net/wp-content/uploads/pdf/drama/1999\\_10\\_drama.pdf](https://szinhaz.net/wp-content/uploads/pdf/drama/1999_10_drama.pdf) Utolsó letöltés: 2024. 03. 15.
- Shakespeare, W. (2003). Rómeó és Júlia. Ford. Nádasy Ádám. *Színház* 36 (5), 1–28. [https://szinhaz.net/wp-content/uploads/pdf/drama/2003\\_05\\_drama.pdf](https://szinhaz.net/wp-content/uploads/pdf/drama/2003_05_drama.pdf) Utolsó letöltés: 2024. 03. 15.
- Shakespeare, W. *Romeo and Juliet. The Folger Shakespeare*. Mowat, B., Werstine, P. (szerk.). <https://www.folger.edu/explore/shakespeares-works/romeo-and-juliet/read/> Utolsó letöltés: 2024. 03. 15.
- Shakespeare, W. *Romeo és Júlia*. Ford. Kosztolányi D. <https://mek.oszk.hu/00400/00492/00492.htm> Utolsó letöltés: 2024. 03. 15.
- Shakespeare, W. *Szentivánéji álom*. Ford. Arany J. <https://mek.oszk.hu/00400/00496/00496.pdf> Utolsó letöltés: 2024. 03. 15.
- Showalter, E. (1985). Representing Ophelia: women, madness, and the responsibilities of feminist criticism. In: Hartman, G. H., Parker, P. (szerk.). *Shakespeare and the Question of Theory*. Routledge. 75–92.
- Taylor, A. B. (1990). "Golding's Ovid, Shakespeare's 'Small Latin' and the Real Object of Mockery in 'Pyramus and Thisbe'". *Shakespeare Survey*. 42. 53–64.

## Mitnyán Lajos

SZTE Juhász Gyula Pedagógusképző Kar  
ORCID:0000-0001-9976-2491

## Paideia vs. Downloading

Az olvasás a digitalitás korában

### Absztrakt

*A tanulmány az olvasás kulturális technikájának jelenkori helyzetével és várható jövőjével foglalkozik. A vizsgálódás a paideia-elmélet kontextusába helyezve közelíti meg a kérdést, azaz az olvasást az integrált autonóm személyé válás egyik előfeltételként értelmezi. Az elemzés célja, hogy empirikus vizsgálati eredményeket kultúrafilozófiai kontextusba helyezve a digitális kor kultúrájának olyan összefüggéseire és konzekvenciáira mutasson rá, melyek egy szimplán empirikus vizsgálatban észrevétlenek maradnának. A norvégiai Stavangerben lezajlott nemzetközi Európai Olvasáskonferencia lezárásaként született Stavanger Declaration téziseiből indul ki, és sorra veszi a 130 olvasáskutató által tett nyilatkozat megállapításait és javaslatait az olvasás jövőjére vonatkozóan. A kultúrafilozófiai elemzés az olvasás heterotopikus tereinek vizsgálatával a digitalizáció és az olvasás antropológiai, pszichológiai, szociológiai és kultúrafilozófiai vonatkozásainak feltárására törekszik.*

**Kulcsszavak:** kultúrafilozófia, olvasáskutatás, digitalizáció, nevelélmélet, paideia, kulturális antropológia

### Abstract

Paideia vs. Downloading. Reading in the digital age

*The study deals with the current situation and the expected future of the cultural technology of reading. The study approaches the question in the context of the paideia theory, i.e. H. she interprets reading as one of the prerequisites for developing into an integrated, autonomous person. The aim of the analysis is to place empirical research results in a culture-philosophical context and to show connections and consequences of the culture of the digital age that would remain unnoticed in a simple empirical study. It is based on the theses of the Stavanger Declaration, which was created at the conclusion of the international European Reading Conference in Stavanger, Norway, and takes up the findings and suggestions of the Declaration by 130 reading researchers on the future of reading. Cultural-philosophical analysis attempts to explore the anthropological, psychological, sociological and cultural-philosophical aspects of digitalization and reading by examining the heterotopic spaces of reading.*

**Keywords:** cultural philosophy, cultural anthropology, consumption of culture, reading research, theory of education, paideia

### Bevezetés

Tanulmányunk alcíme a filozófiai antropológia egyik alapművének címét parafrazálja, melyet Arnold Gehlen első ízben 1949-ben publikált *Die Seele im technischen Zeitalter* (A lélek a technikai korban) címen (Gehlen 2007). A mű, amely egyébiránt az ipari-technikai társadalom máig érvényes kultúraelméleti leírását adja, a kultúrát és a technikát olyan antropológiai szükségyszerűségekként tételezi, melyek nélkül ma az ember aligha tekinthetne magára az evolúció nyerteseként. Ebben az evolúciós kontextusban Herdert követve „hiánylénynek” nevezi az embert Gehlen, azaz olyan létezőnek, mely pl. a fizikai ereje, testfelépítése, a mozgási sebessége



szempontjából más fajokkal összevetve rendszerint gyengébbnek és sérülékenyebbnek bizonyul (Gehlen 2007: 5–23; Gehlen 1968: 44–54). Az ember alkalmazkodása természetes környezetéhez tehát hiányos, ezért arra kényszerül, hogy megpróbálja ezeket a hiányosságokat a kultúra, a technika, a tudományok segítségével kompenzálni, mintegy „második természet” létrehozva ezekből (Gehlen 1986: 48). Dolgozatunk ezt a bizonyos „második természet” kiindulópontként véve úgy gondolkodik el az olvasás jövőjéről napjaink digitális valóságában, hogy Gehlen szorosabb értelemben vett antropológiai fogalmát kultúrafilozófiai argumentációval kibővítve, a görög filozófia paideia-elméletének kontextusába helyezve vizsgálja (Jaeger 1973: 23–37). A paideia-elmélet, mint a művelődésfilozófia egyik alapteremája képezi tehát dolgozatunk háttérét, melyben az olvasás gyakorlatát olyan fundamentális kulturális gyakorlatként értelmezzük, amely a tudásszerzésünk, a kognitív fejlődésünk egyik kulcsa, és így a világon belüli orientációnk fontos előfeltétele. Vizsgálódásuk három egységre bomlik. A paideia-elmélet módszertani és tematikus jelentőségének kifejtését követően áttekintjük a norvégiai Stavangerben megrendezett olvasáskutatási konferencia empirikus eredményeit összegző *Stavanger Nyilatkozatot*<sup>1</sup>, számba véve az ott született megállapításokat és a jövőre vonatkozó elvi és gyakorlati ajánlásokat. Végül a *Nyilatkozat* megállapításainak kultúrafilozófiai kontextualizálása során a paideia-elmélet tükrében elemezzük a digitalizáció hatását az olvasás kultúrájának jelenére és jövőjére vonatkozóan.

## 1. A paideia ethosza és a digitális társadalom

Az olvasás krízisének problémája elválaszthatatlan az ember „második természetének”, azaz a nevelésalapú kultúra és az ettől a kultúrától elválaszthatatlan polgári személyiség válságának a problémájától. A paideia a klasszikus nyugati filozófia kulcsfontosságú koncepciójaként mintegy átfogja az ember teljes intellektuális, fizikai és etikai fejlődési spektrumát, és ezért jogosan szokás művelődésként és műveltségként, tehát az ember „második természeteként” értelmezni (Regenbogen, Meyer 2013: 480). Az antik tradícióban a paideia értelmezési mezőjében az iskolai nevelés és oktatás magától értetődő aspektusai mellett ott találjuk, az areté fogalmát is, ami alatt az antik görögök egyfajta kiválóságot értettek, amelynek segítségével az ember sikeressé válhatott a közéletben (Regenbogen, Meyer 2013: 63). Ekként a paideia, mint művelődés és képzés, a tapasztalaton és gyakorlaton alapuló tudás megszerzését jelentette, amihez időre, kitartásra, türelemre és akaraterőre volt szükség. A paideia esetében a hangsúlyt a tapasztalatra kell helyeznünk, ami úgyszólván megedzi és ez által tanítja és erősíti meg az egyént. Művelté és képzetté válni tehát csak az analóg valóság gyakran zord körülményei között lehetséges. Nem véletlenül konnotálja a paideia egyidejűleg az elme pallérozását, a test megerősítését, és az etikai érzék minél magasabb fokra fejlesztését (Jaeger 1973: 27–28). Ahogy írtuk, mindhárom szféra fejlődése időt, kitartást és erőfeszítést kíván. Nem véletlen, hogy a paideia értelmében vett műveltségben a tanuláshoz kapcsolódó fáradkozás, a terhelhetőség és az elért eredmények miatt érzett büszkeség szorosan összekapcsolódnak. A műveltség sosem a könnyű utak keresését, hanem a nehézségek közötti helytállást jelenti, ezért a tudás megszerzésére fordított idő és gyakorlás sosem lesz elvesztegetett idő.

Mit jelent a paideia eszménye ma? Milyen érték társul a tanulás és tudásszerzés folyamatához? Beszélhetünk-e a tudásszerzés fáradtságos folyamatának egykori ethoszáról a komputer, és a digitális mobil eszközök korában? Ahogy az ember elsődleges természetét jelentő fizikai testet is edzeni kell ahhoz, hogy egészséges maradjon és megőrizze teljesítőképességét, hasonló a helyzet az ember „második természetével”, a kultúrával is. A tanulás a paideia értelmében olyan *edzést* jelentett, ami belépőként szolgált az egyén számára a kultúra és a műveltség világába. A digitalizált valóság digitális eszközei ezzel szemben mintha csak azzal a céllal születtek volna, hogy megkímélik az embert attól, hogy fáradjon, erőfeszítést tegyen. A digitális eszközök segítségével gombnyomásra letöltött ismeretek, a paideia alapját képező tapasztalatszerzés és gyakorlás hiányában látszat-tudást eredményeznek, és ez egyenes út a felejtés felé. A tanulás

<sup>1</sup> <https://www.faz.net/aktuell/feuilleton/buecher/themen/stavanger-erklaerung-von-e-read-zur-zukunft-des-lesens-16000> Utolsó letöltés: 2024. 03. 15.  
<https://rm.coe.int/2018-ppg-minconf-6-declaration-minconf-en/16808fdc51> Utolsó letöltés: 2024. 03. 15.

során tett erőfeszítés büszkeségének ethosza nélkül az ember megfosztja magát a tapasztalat-szerzés kulturálisan kódolt tevékenységétől és örömétől.

Peter Sloterdijk német kultúrafilozófus egy eredetileg 2006-ban adott interjújában a „fáradás barátainak” nevezi az olyan embereket, akik a digitalizáció adta lehetőségek mellett, vagy épp azok ellenére is kitartanak a tanulás ethosza mellett, és még mindig örömmel olvasnak (Sloterdijk 2013:291–292). Sloterdijk ezzel ugyanarra az erőfeszítésre utal, amelyről a paideia eszmény inherens részeként mi is beszéltünk. A filozófus úgy látja, hogy a digitalizációval az edzetlenek (a tanulatlanok) betörnek a kultúra világába, és helyrehozhatatlan pusztítást végezhetnek ott. A komputeren folyó kész tudás-vadászat a szélsőséges kognitív edzetlenség eklatáns példája, az az állapot, amikor a digitális eszközökhöz kötődő tudatlanság tudásnak mutatja és érzékeli önmagát (Sloterdijk 2013: 288). A *letölthető műveltség* a digitális világot eluraló olyan önbecsapás, ami arról árulkodik, hogy az ember egyre kevésbé érti a művelődés lényegét. A tanulás korábbi ethosza szép lassan semmivé foszlik, a paideia eszménye eltűnik, mert egyre kevesebben hajlandók az oda vezető út fáradalmait vállalni.

A paideiát érintő általános krízisen belül különösen nagy súllyal esik latba az olvasás jövőjének kérdése, ami, mint cseppben a tenger, mutat rá a digitális kort ma jellemző tanulás-felfogásra.

## 2. A Stavanger Nyilatkozat

2018-ban Norvégiában, Stavangerben került sor arra tudományos konferenciára, ahol 130 olvasáskutató értékelt egy világszinten is reprezentatív olvasáskutatás eredményeit a digitalizáció olvasásra, írásra és könyvkiadásra gyakorolt hatására vonatkozóan, majd az eredményeket összegzendő hozták nyilvánosságra az ún. *Stavanger Nyilatkozatot*, melynek főbb megállapításait vizsgáljuk meg most közelebbről.

A vizsgálatok homlokterében az olvasás médiumokhoz kötődő sajátosságainak vizsgálata állt, különösen a papírhoz, ill. a képernyőhöz kötődő eltérő olvasásmódok és szövegfeldolgozási lehetőségek elemzése. Jelenleg még hibrid olvasás-környezetben élünk, ahol a papír és a képernyő egyaránt jelen vannak, ezért most lehetőség van arra, hogy szemügyre vegyük, milyen előnyök, ill. hátrányok figyelhetők meg a két eltérő médiumhoz kapcsolódó olvasás esetében, továbbá vizsgálható, hogyan lehet megismertetni a különböző karakterű és ebből adódóan különböző motivációjú korcsoportokat az egyes médiumokhoz kötődő olvasási sajátosságokkal.

A stavangeri konferencia számba vette az empirikus kutatás eredményeit, és áttekintette az érveket, melyek a papíron történő olvasás mellett, ill. azzal szemben állnak. A vizsgálat eredményei transzparensen megmutatták, hogy a 21. század második évtizedében a nagyobb terjedelmű szövegek esetén, ahol a szöveg értő feldolgozása ún. mélyolvasást követel meg, vagy elmélyültebb ismeretek elsajátítása és megőrzése a cél, ott továbbra is a papír alapú olvasás tekinthető a vezető médiumnak. Ugyancsak az analóg médiumot illeti meg az elsőbbség a kimondottan információközpontú, de nagyobb terjedelmű szövegek esetében is. Ez az eredmény azért nagyon fontos, mert a hosszabb szövegek értő olvasásának folyamata és képessége felbecsülhetetlen értékkel bír egy sor kognitív képesség kialakulása és fennmaradása szempontjából is. Gondoljunk a koncentráció, vagy a memória képességének fejlődésére! De a szókinccs gazdagodásának is elengedhetetlen feltétele a nagyobb terjedelmű szövegek értő olvasása. Mivel tehát a hosszú, elmélyülést igénylő szövegek szerepe ennyire meghatározó, arra kellene törekednünk, hogy a digitális eszközök is lehetővé tegyék a hosszabb szövegek megértését megalapozó mélyolvasását, szemben a megszokott felszínes, gyors információfelvétellel.

A konferenciát lezáró nyilatkozat a kutatások eredményeit a következő főbb pontokban foglalja össze:

1. Különböző tanulói típusok vannak, aminek a hátterében az eltérő egyéni készségek, képességek és hajlamok állnak. Hogy valaki digitális vagy nyomtatott forrásból olvas-e könnyebben, az attól is függ melyik tanulói típushoz tartozik.
2. A digitális platformok pragmatikus jelentősége vitathatatlan az olvasás vonatkozásában is, hiszen a digitális hozzáférésű szövegek kitűnő lehetőségeket biztosítanak arra, hogy a szövegek vizuális karaktere és az igen eltérő olvasói preferenciák és szükségletek összehangolhatókká váljanak. Azonban a digitális szövegek előnye a szövegértés és

az olvasás-motiváció kapcsán csak akkor mutatkozik meg igazán relevánsan, ha a digitális olvasási környezet gondosan elő van készítve, azaz technikai és pedagógiai értelemben is a konkrét olvasóra van szabva. A digitális platformok ad hoc használata az estek többségében nem éri el a célját, sőt kontraproduktívnak is minősíthető.

3. Az ún. digitális olvasás azonban problémákat is tartogat. A felmérés során szignifikáns különbséget mutattak ki a digitális és a nyomtatott szövegek olvasói között abban, hogy azok hogyan ítélik meg saját értelmi képességeiket. A vizsgálat egyértelművé tette, hogy a digitális szövegek olvasói messze túlértékelték saját kognitív képességeiket a hagyományos, papíron olvasó társaikhoz képest. Ennek a megalapozatlansága félreérthetetlenül kiderült, amikor megvizsgálták, hogy különféle nehezítő körülmények között melyik olvasási típus tekinthető eredményesebbnek, pl. amikor a vizsgálati alanyoknak időszükében kellett olvasniuk. A digitálisan olvasó alanyok látványosan könnyebben ugrottak át részeket a szövegben, és jóval kevésbé tudtak az olvasott szöveg tartalmára koncentrálni. Ezzel kapcsolatban egy metatanulmány is készült, mely 54 független tanulmány (170000 vizsgálati alany!) eredményeit összesítve arra a megállapításra jutott, hogy a hosszabb, informatív, tudományos szövegek esetén, a papír alapon olvasó személyek teljesítménye szignifikánsan jobb, mint a képernyőn olvasó társaiké. A narratív, szórakoztató célú szövegek esetében azonban nem állapítottak meg jelentős eltéréseket.
4. Természetesen felmerül a kérdés, mi a helyzet a Z- és az Alfa-generációhoz tartozó olvasókkal, akiket a kutatás, mint a digitális korba beleszületett személyeket, „digital natives”-ként ír körül? Teljesen jogosnak tűnt az a kutatói hipotézis, hogy a „digital natives” kategóriájába tartozók olvasók már egészen máshogy, jóval természetesebben és ebből adódóan sikeresebben olvasnak digitális alapú szövegeket, aminek köszönhetően ebben a két generációban már nem lesz kimutatható a digitális és a papír alapú olvasás eredményessége közötti különbség. A vizsgálat azonban nem igazolta a kutatók azon hipotézisét, hogy a két legfiatalabb generációhoz tartozó vizsgálati alanyok esetében csökkenne a képernyő lemaradása a nyomtatott papírhoz képest. Olyannyira nem, hogy még nőtt is, ráadásul függetlenül a vizsgált személyek életkorától, és előzetes digitális tapasztalataitól.
5. A nyilatkozat fontos megállapítása, hogy az olvasásvizsgálatnál figyelembe kell vennünk az „embodied cognition” szempontját is, azaz azt a tényt, hogy az ember tanulási, cselekvési lehetőségei az emberi test fizikai állapotától is függenek, és épp ezért ezek is okai azoknak az eltéréseknek, melyek a papíron ill. a képernyőn történő olvasás és szövegértés eredményessége között mutathatók ki.

A *Stavanger Nyilatkozat* a kutatás eredményeit feldolgozva és kiértékelve megfogalmazott néhány ajánlást is az olvasás jövőjének biztosítása érdekében.

Első helyen említi annak a kérdésnek az áttekintését és átfogó, empirikus vizsgálatát, hogy az analóg ill. a digitális felületen történő olvasás elsajátításánál, mely tényezők jelentenek segítséget ill. akadályt.

A fiataloknak meg kellene tanítani azokat a stratégiákat, melyekkel a digitális eszközökön is lehetségessé válhat az elmélyült olvasás. Ugyanakkor azonban változatlanul fontos, hogy a diákokat a nyomtatott könyvek olvasására is motiválják az iskolákban, könyvtárakban, amihez egy átfogó nevelési koncepciót követve, a tanmeneten belül külön időt kellene biztosítani.

A pedagógusok és nevelők feladata kellene legyen annak tudatosítása, hogy az általános iskola első négy évében a nyomtatott alapú olvasás és a kézzel történő írás digitális eszközökre és módszerekre történő túl gyors lecserélése komoly következményekkel jár majd a gyermekek fejlődésének tekintetében. Ha az analóg eszközökről a digitális eszközökre való áttérés folyamatával párhuzamosan nem zajlanak gondos oktatástechnológiai fejlesztőmunkák, hanem túl gyorsan, átgondolatlanul kerül sor a digitális váltásra, akkor annak a gyerekek olvasásértése és kritikai gondolkodásának kifejlődése látja majd kárát.

Jól átgondolt, célirányos intézkedésekre van szükség ahhoz, hogy a digitális technológiákat eredményesen lehessen bevezetni és alkalmazni, különösen az oktatásban, de általában véve a



médiумok világában is. Az oktatás tekintetében egy ilyen intézkedés lehetne például a digitális olvasáskészség empirikus alapokon nyugvó oktatásának kifejlesztése, ami valójában egy egész intézkedés-csomagot jelent: a meglévő digitális összetevők kiválogatását, értékelését és integrálását az oktatásba, továbbá egyfajta navigációt az új digitális közegben.

### 3. Az olvasás jövőjéről a digitális térben – kultúrafilozófiai megközelítésben

A *Stavanger Nyilatkozat* megállapításai és ajánlásai jól mutatják, hogy bár a közeljövőben még nem kell az olvasás eltűnésétől tartanunk, elérkezett az ideje annak, hogy az olvasás krízisének kérdését ne redukáljuk az olvasás vizuális-taktilis készsége gyengülésének problémájára, hanem próbáljuk meg egy átfogóbb kultúratudományos perspektívából megközelíteni azt.

A kultúraelméleti fejtegetéseinket bevezetendő, és mintegy a jelenkorunk olvasáshoz fűződő viszonyát is árnyalando, egy rövid exkurzus keretében bemutatunk egy, a Szegedi Tudományegyetem hallgatói köre szerveződött, érdekes és fontos, olvasással foglalkozó kezdeményezést.

A szegedi Grand Café havi rendszerességgel olvasókört szervez, melyet a következőképp ajánl az olvasni vágyók becses figyelmébe:

„A *Közös könyveink* egy frissen induló olvasókör a Grand mozitermében, ahol hónapról hónapra beszélgetjük át magunkat azokon a könyveken, amelyek sokszor feljöttek már kötetlenebb órai szünetekben, találkozókon egy-egy kávé felett vagy kocsmaasztaloknál, de sosem beszélhettük meg igazán mélyen, hogy miért is lelkesítenek minket. Ebben a programsorozatban nem a friss megjelenések nyomában loholunk és nem a mély irodalomelméleti érdeklődés hajt minket. Tényleg a közös könyveinket keressük. A beszélgetés első 45-50 percében meghívott olvasók beszélnek a könyvről és a saját olvasmányélményükről, majd közösen folytatjuk a könyv kitárgyalását”<sup>2</sup>.

Az ajánlás arról tanúskodik, hogy a 20-as évek elején járó, egyetemi hallgatókból verbuválódott szervezők nagy jelentőséget tulajdonítanak az olvasásnak, messze értékesebbnek ítélik azt szimpla kulturális minimumnál vagy az egyik tetszőleges civilizációs alapkompétenciánál. Az „olvasmányélmény” szót komolyan véve, az olvasást élményszerző tevékenységként élik meg, mely, ahogy írják, lelkesíti és beszélgetésre hívja őket. A szegedi Grand *Közös könyveink* olvasókörének kezdeményezését bizonyos értelemben a digitális platformokon zajló Social Reading jelenségére adott érdekes és értékes analóg válaszként is értelmezhetjük. A digitalizáció és az internet térnyerésével kibontakozó Social Reading célkitűzése is az olvasás élményének közösségi megélése, a digitálisan is elérhető szövegek nyilvános olvasása, megvitatása, azaz a könyvélményekről szóló eleven interakció és kommunikáció. A Social Reading – a hálózaton zajló olvasás – határozottan sokat profitált a médiatartalmak digitalizációjának és a közösségi hálózat minden elképzelést felülmúló diadalának történéseiből. Világszerte alakultak olyan online közösségek, melyek lehetővé tették az olvasók virtuális térben történő találkozását, szövegek beszerzését és cseréjét, az olvasmányélmények megosztását. A *Bookshelf*<sup>3</sup> például egy olyan különösen érdekes Social Reading platform, ahol a nemzetközi olvasótábor nemcsak egymással, hanem a szerzőkkel is interakcióba kerülhet. De hasonlóan fontos platformok, ahol az olvasók az olvasmányaikról beszélgetnek, recenziókat írhatnak a *Goodreads*<sup>4</sup>, a *Lovelybooks*<sup>5</sup>, a *LibraryThing*<sup>6</sup> (mobil applikáció) vagy a *Whatchareadin*<sup>7</sup>. A speciálisan magyar nyelvű Social Reading oldal a *7torony*<sup>8</sup> és a *moly.hu*<sup>9</sup>, melyek olyan értékes olvasói és szerzői

<sup>2</sup> <https://www.facebook.com/events/358742727128420>

<sup>3</sup> <https://www.bookshelf.vitalsource.com>

<sup>4</sup> <https://www.goodreads.com/list/tag/magyarul>

<sup>5</sup> <https://www.lovelybooks.de/>

<sup>6</sup> [https://play.google.com/store/apps/details?id=com.librarything.librarything&hl=en\\_US](https://play.google.com/store/apps/details?id=com.librarything.librarything&hl=en_US)

<sup>7</sup> <https://whatchareadin.de/>

<sup>8</sup> <https://www.7torony.hu/>

<sup>9</sup> <https://moly.hu/>

platformként működnek, ahol a tagok között igazán elven, inspiráló kommunikáció folyik, és ami a legfontosabb, az olvasás kulturális aktusát elevenen tartják.

Azonban a digitalizáció térhódítása előtti időszakkal összevetve az olvasás helyzete mindezen remek kezdeményezések ellenére is elbizonytalanodni látszik. Az olvasók száma csökken, az olvasás tevékenysége pedig háttérbe szorul egyéb médiumok már-már aggasztóvá váló túlsúlya miatt. Sokáig csak hipotézisnek számított, hogy a digitális alapú olvasás nem egyenértékű az analóg szövegekével, vagy hogy a képernyő és a nyomtatott papír nem tekinthetők egyenértékűeknek az olvasás médiumaiként, de kutatások, így a Stavanger Konferencia empirikus vizsgálatai is, tényszerűen igazolták ezeket a feltételezéseket. Paradoxonnak tűnik, hogy noha a digitalizáció, a digitalizáción alapuló technológiák az információ létrehozásának, használatának, tárolásának és közvetítésének soha nem látott lehetőségeit hozták el, az olvasás gyakorlatát mégsem erősítették meg, sőt kihívássá váltak számára.

### 3.1. A virtuális nomádok

A 21. század digitális galaxisainak olvasói már másként olvasnak, mást jelent számukra az olvasás, mint kulturális aktus, más a viszonyuk a tudásszerzéshez, a tanuláshoz. A digitális valóság nomádjaiként, felhasználóneveik mögé bújva bolyonganak az online felületek virtuális térben, a paideia tapasztalatszerzésének ethoszát már jóval kevésbé tekintik magukénak, mint a digitalizáció előtti társaik. A hipertext korában a gutenbergi betűgalaxis mellett olyan képi galaxisokkal kell konfrontálódniuk, melyek a korábbi generációk számára teljességgel ismeretlenek voltak még. Az új technológia új területeket, új elvárásokat, új viszonyulási módokat nyitott meg, melyek gyakorta zárva maradtak mindazok előtt, akik sem technikai, sem szociokulturális szempontból nem tettek eleget a digitális fordulatban való részvétel előfeltételeinek. Őket szokás cinikusan „digitális analfabétáknak” nevezni, noha esetükben távolról sem az olvasási kompetencia hiányáról van szó, hanem annak a képességnek a hiányáról, ami egyáltalán lehetővé tenné belépésüket a digitális térbe (Wolfram 2013: 134).

A következőkben az olvasás jövőjét kultúrafilozófiai kérdésként közelítjük meg, melynek során a paideia-ethosz kontextusába helyezve vesszük számba a digitalizációhoz kötődő kulturális változások olvasásra gyakorolt hatását. Az 1990-es évek végén Tsugio Makimoto és David Manners tanulmányai révén került a köztudatba a „virtuális nomád” kifejezés, mely akkor még csak egy viszonylag szűk embercsoport némileg romantizáló stílusú leírását szolgálta. Leginkább programozókat, tartalom-előállítókat, -designereket és -fejlesztőket értettek a fogalom alatt, akik a munkájuknak köszönhetően nem voltak földrajzi értelemben helyhez kötve, hiszen laptopjukon bárhol dolgozhattak, akár egy hotelben, egy könyvtárban vagy kávézóban is (Makimoto, Manners 1997). A „digitális nomád” fogalmának ez a némileg reduktív szociológiai értelemezési kerete rövid időn belül szűkké vált. Az az életstílus, ami a digitális hálózatok terjeszkedésén alapult és amit a 90-es években még döntően a számítástechnikai szubkultúra tagjaihoz volt szokás társítani, a mobil digitális eszközök megjelenésével és azok minden elképzelést felülmúlóan gyors elterjedésével hatalmas tömegek hétköznapijait, gondolkodását, döntéseit meghatározó élménnyé vált. Ma már nem kell programozónak lennünk ahhoz, hogy olyan munkát találjunk, melynél a földrajzi távolság már irreleváns tényezőnek tekinthető, ahol a személyes autonómia épp olyan nagy súllyal esik latba, mint a munka kreatív jellege vagy annak bérezése. De még a katalizmaszerű technológiai változások és a földrajzi távolságok eltűnése sem volt képes felszámolni azt az emberben élő fundamentális igényt, hogy releváns része legyen a közösségnek. Ehhez kapcsolódóan a digitalizáció korában minden eddiginél élesebb kontúrokat kapott a társadalmon belüli önpozicionálásnak az az aspektusa, mely bár korábban is jelen volt, a 21. századra antropológiai szempontból is elemzendő faktorrá vált: jól érzékelhető, hogy az egyén már-már kényszeresen próbál megfelelni annak az elvárásnak, hogy a közösségében „kortársnak”, „korszerűnek”, „haladó szelleműnek” mutakozzon, azaz az identitását, társadalmi pozícióját nem kis mértékben bizonyos eszközök, digitális platformok ismeretéhez, és használatához köti. Ez nyilvánvaló módon oda vezet, hogy a nem digitális, és ezért korszerűtlennek bélyegzett médiumok használata háttérbe szorul, vagy akár teljes egészében diszkvalifikálódik, ill. bizonyos kulturális tevékenységek, rítusok, kulturális helyek értéke és jelentősége megkérdőjeleződik. Bár a jelen tanulmánynak nem célja a digitális váltás kulturális antropológiai vizsgálata, fel kell hívnunk a figyelmet arra a jelenségre, ami a fent leírt kényszeres és görcsös modernség-akarás mögött mutatható ki, és leginkább arról árulkodik, hogy a

változáshoz fűződő viszonyunk messze nem kiegyensúlyozott, hanem az újtól való félelem és szorongás hatja át. Hajlamosak vagyunk a digitalizációt is, nem kis naivitással, valamiféle természetesi csapásként megélni, mintha az a semmiből tört volna az emberre, ahelyett, hogy megpróbálnánk számba venni az okokat, melyek mintegy előkészítették technológiai változást, és későbbiekben hozzájárultak a térhódításához (Nassehi 2019: 11–15). Az okok tisztázása helyett a digitalizáció katasztrófálisként tételezett hatásainak felelőlegességét zajlik, ami tipikus módon a korábbi eszközök, kulturális technikák és helyszínek halálát pedzegető próféciákban csúcsosodik ki. A *Stavanger Nyilatkozat* jelentősége ebből a szempontból épp abban áll, hogy a helyzetet az olvasás kultúrtechnikájának változása felől megközelítve sokkal differenciáltabban, higgadtabban elemzi, és a vészharag kongatása helyett releváns válaszokat keres arra, hogyan változtathatjuk meg kulturális szokásainkat úgy, hogy az új technológiában ne veszélyforrást, hanem lehetőséget lássunk.

### 3.2. Az olvasás heterotópiái

A digitális technológia és az olvasás gyakorlatának kapcsolatáról folyó gondolkodásból szeretnénk számítani azt a félelemmel átitatott, feszültségekkel teli hangot, ami az olvasás jövője kapcsán újra és újra felüti a fejét. Akármit is gondoljunk a virtuális nomádokról, ők is olvasnak. Máshogy, máshol, másért. Azaz a digitalizáció korában kultivált olvasás lényegéhez nem kerülünk közelebb, ha megelégszünk az olvasásnak azzal a szűk értelmezésével, mely az olvasás aktusát technikailag, az írásjegyek vizuális és taktilis úton történő hangnyelvvé alakításaként értelmezi és von le róla következtetéseket. A digitális nomádok olvasási gyakorlatának megértéséhez érdemes kitágítanunk az olvasás fenomenájának vizsgálatát, és az olvasás megvalósulását körülvevő tényezőket és körülményeket is az elemzésünk tárgyának kell tekintenünk, azaz be kell vonjuk az olvasás egész *terét* a vizsgálódásainkba. Az olvasás tere alatt heterotopikus tereket értünk, melyek egyszerre valós és imaginált terek, és mint ilyenek egyfajta ellenterei vagy alternatívái a hagyományos társadalmi tereknek, és ekként heterogének, többretegűek, és helyei lehetnek különböző diskurzusok, identitások találkozásának.

Fentebb úgy fogalmaztunk, hogy a digitális nomádok is olvasnak, de máshogy, máshol, másért. Az olvasás heterotopikus folyamatát tehát célravezető e változások felől megközelítenünk. A digitális kor embere, és különösen a X-generáció után születettek, egészen máshogy kerülnek kapcsolatba a könyvekkel és az olvasással, mint a digitalizáció térhódítása előtti nemzedékek. A könyvesbolt mint a kulturális terek egyik archetípusa sok szempontból átalakult, a könyv-árusítást fő profiljának tekintő üzletek száma pedig megállíthatatlanul csökken, ami arra utal, hogy a digitális nomádok olvasmányainak beszerzése egyre kevésbé köthető ezekhez a kulturális terekhez, hiszen a mobil digitális eszközök segítségével a szó szoros értelmében véve *bárhol* könnyűszerrel hozzájuthatnak az őket érdeklő szövegekhez (Wolfram 2013: 136 - 138). A jelenség egyrészt tagadhatatlanul a szabadság korábban elképzelhetetlen fokához vezetett, másrészt azonban elkerülhetetlenül a kulturális tér szűkülését, kulturális praktikák lassú eltűnését vonta maga után, nem is beszélve a paideia-elmélet alapját képező tanulás és tapasztalatszerzés eszményének relativizálódásáról. Ezért bármilyen előítéletmentesen és értéksemleges közelítjük is meg az olvasással kapcsolatos változásokat, a könyvesboltba és antikváriumba járás korábbi kulturális rítusának eltűnése olyan veszteség, amiért nem kárpótol az olvasmányhoz való hozzájutás könnyebbé válása, mert a csak a könyvesboltokban érezhető illat elillanásával a gutenbergi örökség egy jókora része is felszámolódik, és önkéntelenül is felmerül az emberben a kérdés, mi lesz a következő lépés? Abban pedig csak reménykedhetünk, hogy nem valósul meg soha Yoko Ogawa egyszerre lélegzetelállító és irtózatossá disztopiájának a jóslata, ahol a digitalitás és a Mesterséges Intelligencia megteremtésével a teljes felejtés 'kultúrája' zúdul majd az emberre (Ogawa 2022).

De megvannak az olvasás intimebb terei is, aminek egyik legjobb példája az otthoni saját könyvtár, amely a 19. század óta a polgári létforma egyik elengedhetetlen komponense volt, aminek következtében egy polgári otthonban lennie kellett legalább egy könyvespolcnak. Azonban az olvasás otthoni terei még a nyilvános tereknél is gyorsabban számolódna fel a generációváltások során. Egy-egy jobb minőségű e-book tárolókapacitása méltán nevezhető már könyvtárnak. Az online olvasás pedig a beépített linkrendszernek köszönhetően vitathatatlan módon praktikusabb és célorientáltabb ismeretszerzési tevékenység az analóg variáció-

inál. Sloterdijk a rá jellemző könnyedséggel hangsúlyozza is, hogy a computert tévedés a Gutenberg-éra végének tekintenünk; a digitális kor a gutenbergi tradíció felfokozásának, sőt bizonyos értelemben túlhajtott formájának is tekinthető (Sloterdijk 2013: 290–291). Ez a túlhajtottság leginkább a digitalizáció kínálta lehetőségek, és különösen az adattárolás kapacitásának már-már végtelennek tűnő növelésében érhető tetten. A tárolási kapacitás ilyen szintű megemelkedése ugyanis olyan információdömpinghez vezetett, ami a virtuális térben fellelhető tudást szinte áttekinthetetlenné, és épp ezért kontrollálhatatlanná tette (Sloterdijk 2013: uo). Ne felejtjük el, hogy voltak idők, amikor a tudás tárolásának médiumai, mint pl. a márványtáblák, a papirusztekercsek stb. az ember legértékesebb javai közé tartoztak, és ezért csak az arra érdemes tudásnak jutott ki a megtiszteltetés, hogy papíron vagy kőbe vésvé fennmaradhatott az utókor számára (Sloterdijk 2018: 290). A 21. század második évtizedében a tudás inflálódni látszik, hiszen a szó szoros értelmében minden megörökíthető lesz, amit az online tér valamelyik kőszá felhőjébe feltöltött egy-egy felhasználó. Egyetlen példaként elég csak az egyébként igen nemes céllal létrejött, és mára a kívánatosnál talán kicsit demokratikusabban is működő *Wikipédiára* feltöltött számtalan téves információra gondolnunk, melyekhez a downloading-műveltségű felhasználó a tudásszerzés néha rögzös útját megspórolandó fordul. De épp ebből a tudásinflációból kifolyólag a leírt helyzet mégis használ(hat) a könyv tekintélyének, legyen az akár papírra nyomtatott, akár digitális e-book. Ehhez persze az olvasónak a tudással szemben támasztott igényességére van szükség, arra a képességre, hogy képes legyen differenciálni szerzők, művek és információforrások között. A jó szerzők jó könyvei mindig fontosak lesznek, és elengedhetetlen tekintélynek számítanak majd a tudásszerzés folyamatában. Ezzel pedig visszaértünk dolgozatunk kiinduló fejtegetéséhez. Az olvasói igényesség nem velünk született erény, hanem a paideia, a hol fáradsággal, hol öröme közepette végigjárt tanulási út jól megérdemelt jutalma. Csakhogy a virtuális nomádok korában a paideiát kitüntető nemes fáradozás helyébe a downloading kényelme lépett. Míg a paideia-elmélet a tanulást és a műveltség megszerzését feladatokkal és kihívásokkal teli útként értelmezte, melyen haladva az ember testileg és lelkileg is megedződve juthat el a tudás forrásáig, a digitalitás korábban a digitális nomád abba az illúzióba ringatja magát, hogy a letöltőgetésekkel mintegy magához rendelheti a kész tudást, amire azonban még nem érett és nincs is felkészülve (Sloterdijk 2013: 288).

### 3.3. Otthon a virtuális térben?

Az olvasás heterotopikus tereinek analízise is jól mutatja, hogy az olvasás kulturális gyakorlatát a 21. században már nem ragadhatjuk meg a virtuális térhez kötődő vagy azzal többé-kevésbé összefüggő episztemológiai, szociológiai és antropológiai sajátosságok figyelembevételével nélkül. A nyugati kultúra egészének a digitalitás irányában történő eltolódása az olvasás kulturális gyakorlata köré szerveződő rítusok átalakulásával járt együtt. Azzal az ellentmondásos helyzettel kell szembesülnünk, hogy bár a digitális tér még valamiféle „terra incognita”, azaz lényegileg ismeretlen, feltáratlan zóna számunkra, a hétköznapijainkat mégis fundamentumaiban határozza meg, és látványosan el is uralja azt (Wolfram 2013: 140–141). De az ismeretlensége miatt csak úgy tudunk beszélni róla, hogy jobb híján a már ismerős analóg valóságunk viszonyait vesszük kiindulópontnak, azaz a virtuális valóság jelenségeit az analóg világra vonatkoztatjuk, az ott érvényes szabályszerűségeket kérjük számon rajta. Ennek természetesen megvannak, és meg is lesznek a konzekvenciái a kultúránk vonatkozásában: mivel az ember csak a környezetéből ismerős tényezőkre támaszkodhat az ismeretlen digitális tér megítélése során, teljesen érthető a sokszor szorongással teli elbizonytalanodás (uo.). Azzal ugyanis, hogy az X-, Y- és különösen az Alfa-generáció megjelenése óta az emberek kikapcsolódása, kommunikációja, információszerzése, játéka stb. már-már elválaszthatatlanul a digitális eszközökhöz kötődnek, az ember a digitális technológia kiszolgáltatottjává vált. Márpedig a kiszolgáltatottság akkor is szorongással tölthet el, ha nem is tudatosan az egyénben. A dolgok jelen állása arra enged következtetni, hogy a digitális technológia által kínált szabadság Janus-arcú; amit az egyik kezével ad, azt a másikkal el is veszi, sőt talán többet is, mint amennyit adott. Ugyanakkor a probléma regisztrálása még nem visz közelebb a probléma megoldásához, mert mindenekelőtt azt kellene megértenünk, mi az, amit a virtuális nomádok számára a digitális tér kultúrája kínál, továbbá mi az, ami miatt szívesebben választják a virtuális tér ismeretlenségét, mint az analóg világ ismerős tereit. Wolfram tézise szerint a virtuális nomádok rajongó hozzáállásában



az a vágyuk jut kifejezésre, hogy otthonra és hazára lelhessenek végre valahol. A nemzeti radikalizmusok és előítéletek, vagy az egyre erősödő társadalmi féltékenységek által szétszabdalt, analóg valóságnál összehasonlíthatatlanul vonzóbb alternatívákat kínál a digitális tér nemzeti és kulturális határok nélküli valósága és szabadsága. A virtuális tér polgárai számára olyan otthon illúzióját (?) nyújtja, ahol az egyének időtől és tértől függetlenül találkozhatnak, beszélgetésbe elegendhetnek egymással, és a szó legradikálisabb értelmében meghatározhatják önmagukat. Persze tudjuk, hogy ez a virtuális agora illúzió is egyben, kinek kívánatos utópia, kinek rémisztő disztópia, ami akkor válik problémává, ha a virtuális tér polgára nem rendelkezik az önartikulációnak nevezett képességgel. A virtuális-nomád-identitás ebben az esetben látszatidentitás, mely ahelyett, hogy tanulással tapasztalatokat gyűjtve megértené a maga körül lévő analóg valóságot, újra és újra összeütközésbe kerül azzal. Mivel a digitális Én-nek nincs saját nyelve, nem boldogul az analóg világ buktatói közepette, a paideia hajdani eszménye helyett a digitális teret uraló játékszabályokban hisz inkább, és sokkal szívesebben alakít ki ott egy alternatív identitást, semmint, hogy az analóg világ zord realitásában, hosszas tanulási folyamat során találja meg a helyét. Ennek fényében nem is annyira meglepő, hogy egy Alfa-generációs fiatal sokkal könnyebben mond le a könyvekről, mint a virtuális tér végtelenségéről, a virtuális szabadság álmáról. De pótolhatja-e ez a nem-valós szabadság az igazi szabadságot? Létrejöhet-e ugyanaz a feszültség az Én és a virtuális tér között, mint ami az olvasó ember és a szöveg között alakul ki?

A digitális technológia alkalmazásával lehetővé váló online jelenléttel és az online hozzáféréssel összefüggő Janus-arcú szabadság tulajdonképpen akár kedvezhetne is az olvasásnak, hiszen a digitális platformok (szerzői) jogilag meghatározott keretek közt – és időnként azokon túl is – nyelveken és földrajzi határokon is átívelő módon demokratizálták a szövegek elérését. Számtalan website, fórum, online szövegarchívum és végső soron az ezekből összeálló hipertext a szöveg-elérésnek a múltban még elképzelhetetlenül gazdag forrásává váltak. Az internetnek köszönhetően a hipertextet konstituáló linkhálózat soha nem látott lehetőségeket nyitott meg, és érhető módon páratlan gyorsasággal diadalmaskodott is az analóg valóság felett. A diadal azonban mindig áldozatokkal is jár, ahogy ezt a *Stavanger Nyilatkozat* is megmutatta. Az olvasás praxisának folyamatos háttérbeszorulása pszichológiai és pszichoszociális következményekkel is jár. Slavoj Žižek szlovén filozófus tézise szerint az olvasás gyakorlata a másik ember elismerésének egyik nagyon fontos aktusa, melynek során az olvasó szubjektum egy másik szubjektummal, a szerzővel találja magát szemben, az ő gondolatait, elképzeléseit abszorbeálja önmagában (Žižek 2023). A másik szubjektum elismerésének ezen aktusa lesz az a kulturálisan fontos pillanat, amikor a szubjektumban tudatosodik saját szubjektum-státusza is, azaz tudatossá válik az ún. önartikulációs képessége, amikor a szó átvitt és konkrét értelmében is megtalálja azt a nyelvet, ami a sajátja lesz, amelyen integrált, autonóm személyként lesz képes megszólalni és működni a világban (uo.).

## Az olvasás mint performatív aktus

(Lezáró elmélkedés)

Amennyiben az olvasás, mint kulturális praxis a paideia-ethosz inherens részeként az autonóm gondolkodás és a személyi integritás egyik fontos építőköve, akkor a tudáson alapuló szabadság sem képzelhető el nélküle. Az Alfa-generáció digitális nomádjainak virtuális térhez kötődő látszólagos szabadsága a legmegengedőbb érvelés mellett sem egyenértékű az analóg világ valós szabadságával. Dolgozatunk kultúrafilozófiai argumentációjában az olvasást, a paideia alkotórészeként, a világ viszonyait helyesen értelmező cselekvés előfeltételeként értelmeztük. A szubjektum és a virtuális tér algoritmusokon alapuló tartalmi között soha nem jöhet létre az interpretációnak az a termékeny feszültsége, mint ami az olvasó ember és a szöveg között alakul ki. Az algoritmusokból felépülő programok lefuttathatók, de nem interpretálhatók. Az említett feszültség eredményezi ugyanis azt a kivételes pillanatot, amikor kipattanhat a tudás szikrája, aminek a fényében a kultúra már nem valamilyen elvont fogalom csupán, hanem igazi, megélt tapasztalat, aktivitás (Platón 2007: 53–55/341c5–d2). Martin Heidegger olvasás-értelmezése is ezt a felfogást erősíti, amikor az olvasást lényegileg performatív, világteremtő aktusként írja le (Heidegger 1997: 103 – 104). Szemben a digitális világ lefuttatandó, készre írt prog-

ramjaival, az írott szó értelme az olvasó szubjektum aktív közreműködésével, az olvasás folyamatában bomlik ki. Az olvasott szöveg pontos megértése és interpretációja a mélyolvasás klasszikus esete, ami aktivitást generál az olvasó részéről, és az olvasás performatív karakterének megfelelően hatással van az szubjektum látásmódjára, befolyásolja a gondolkodásmódját, ön- és világértelmezést. Ezzel szemben a digitális információszerzés passzív befogadó folyamat, és mint ilyen, mélység nélküli, felszínes, és szükségszerűen nélkülözi a paideia alapját jelentő performativitás számos elemét, különösen azt, amit Žižek a szubjektum önartikulációjaként írt körül (Žižek 2023). Ivan Illich az 1991-ben publikált *A szöveg szólokskertjében* című tanulmányában a mélyolvasás egyik legfontosabb performatív aktusaként arról a folyamatról beszél, melynek során az olvasó ember az olvasottak hatására átalakul, és egy, a korábbiakhoz képest idegen Én-t fedez fel önmagában, ami lényegileg különbözik a régi, olvasás előtti Énjétől (Illich 2010: 27–31) Ami idegen ebben az olvasás során és olvasás által létrejött Én-ben, az alapvetően pozitív idegenséget jelent, mivel edukatív erejű, és az önkritikai attitűdöt erősíti. A mélyolvasás képessége a gondolkodás rugalmasságát, az örök változás szeretetét, egyfajta örök szellemi zarándoklást von maga után: Peregrination in stabilitate (Illich 2010: 29). Amikor az olvasó ember az olvasottak nyomán önmaga számára is idegennek tűnik, valójában saját határait érzékeli, ezzel pedig az önartikuláció egzisztenciális feladatát hajtja végre. Ivan Illich ezt az olvasó önleplezéseként vagy szembenézésként írja le: a könyv minden egyes oldala olyan, mint egy tükör, amelyben az olvasó önmagát ismeri fel (Illich 2010: 27–28).

Végül dolgozatunkat lezáró performatív aktusként álljon itt Rainer Maria Rilke *Olvasó* c. versének utolsó strófája:

S ha könyvemből most végre felpillantok,  
mi sem lep meg, s mindennek súlya van.  
Kinn mindaz él, mi bennem folytat harcot,  
és itt és ott minden határtalan;  
magam még jobban összeszövöm véle,  
ha a dolgok mély komolyságát láttam  
s a tömegét, mely nagy és cicomátlan, -  
a föld akkor majd túlnő önmagán.  
A teljes éggel tűnő karolásban  
a végső ház akár az első csillag áll. (Rilke 1961: 133)

## Irodalom

- Gehlen, A. (1986). Philosophische Anthropologie. In: Uö: *Anthropologische und sozialpsychologische Untersuchungen*. Rowohlt.
- Gehlen, A. (2007). *Die Seele im technischen Zeitalter. Sozialpsychologische Probleme in der industriellen Gesellschaft*. Klostermann.
- Heidegger, M. (1994).: Mit jelent olvasni? Ford. Keresztury, D. In: Heidegger, M. *Költemények a gondolkodás tapasztalatából*. Societas Philosophia Classica. 103–104.
- Illich, I. (2010). *Im Weinberg des Textes. Als das Schriftbild der Moderne entstand*. C. H. Beck.
- Jaeger, W. (1973) *Paideia: Die Formung des griechischen Menschen*. Teil 1. De Gruyter. Második kiadás.
- Makimoto, T., Manners, D. (1997). *Digital Nomad*. Wiley.
- Nassehi, A. (2019). *Muster. Theorie der digitalen Gesellschaft*. C. H. Beck. Második kiadás
- Ogawa, Y. (2022). *Insel der verlorenen Erinnerungen*. Aufbau Verlag.
- Platón (2007). *Levelek*. Ford. Faragó, L., Ritoók, Zs. Atlantisz
- Regenbogen, A., Meyer, U. (2013, szerk.). *Wörterbuch der philosophischen Begriffe*. Meiner.
- Rilke, R. M. (1961). *Olvasó*. Ford. Solymos, I. In: Rilke, R. M.: *Válogatott Verse*. Magvető.
- Sloterdijk, P. (2006). Ein Freund der Mühe: Der Leser. Im Gespräch mit Thorsten Casimir. In: Klein, B. (szerk.). *Ausgewählte Übertreibungen. Gespräche 1993 – 2012*. Suhrkamp, 287–291.
- Wolfram, G. (2013). *Der leuchtende Augenblick. Über Menschen und Orte des Lesens*. Hentrich & Hentrich.
- Zizek, S. (2023). *ChatGPT sagt das, was unser Unbewusstes radikal verdrängt*. Berliner Zeitung (2023. 04. 07.) <https://www.berliner-zeitung.de/kultur-vergnuegen/slavoj-zizek-chatgpt-sagt-das-was-unser-unbewusstes-radikal-verdraengt-li.335938>  
Utolsó letöltés: 2024. 04. 17.

## Bozsó Renáta

SZTE Juhász Gyula Pedagógusképző Kar  
ORCID:0000-0002-6116-1778

## Patkósné Hanesz Andrea

SZTE Juhász Gyula Pedagógusképző Kar  
ORCID:0000-0002-1732-3485

## Urbanik Tímea

SZTE Juhász Gyula Pedagógusképző Kar  
ORCID:0000-0002-8228-2384

## eZ a generáció ugyanaZ?

Szegedi fiatalok olvasási szokásainak változásai egy évtized alatt

### Absztrakt

A KAPOCS Kutatócsoport Kultúrakutató Műhelye egy trendkutatás első két állomásaként tíz év különbséggel vizsgálta meg a szegedi 10-18 évesek viszonyát az olvasáshoz. Az aktuálisan ebbe a korosztályba tartozó szegedi tanulók olvasási szokásait felderítő, átfogó, kérdőíves adatfelvétel először 2011-ben valósult meg. Akkor papíralapú ívek segítségével vizsgáltuk az első Z generációs évfolyamokat felső tagozaton és középiskolákban. 2022-ben ugyanennek a generációnak a végét sikerült elérni immár online kérdőívek útján. Mindkét kutatás alkalmával több, mint 700 fiatal került a mintába. Célunk az volt, hogy a bő egy évtized alatt végbement változásokat rögzítsük az olvasás gyakorisága, eszközei, megítélése, valamint a könyvtár- és médiahasználat vonatkozásában. A válaszok többdimenziós összehasonlításra alkalmasak, hiszen lehetőségünk nyílt mindkét vizsgált évben összevetni a felső tagozatosok és a középiskolások mutatóit, de megfigyelhetjük azt is, hogy hogyan formálódott a klasszikus Z generáció 11 esztendő alatt. Követhetővé vált, ahogyan testet öltött a digitális generáció és ahogyan megváltoztak az olvasási szokások és preferenciák. Az összehasonlítások lehetőségét tovább növelte, hogy időközben országos adatfelvételek is történtek, melyekből inspirálódni lehetett, eredményeinket pedig egymásra vetíthettük.

**Kulcsszavak:** olvasási szokások, Z generáció

### Abstract

Is this the same generation? Changes in the reading habits of young people in Szeged over a decade

The KAPOCS Research Group's Cultural Research Workshop, as the first two stages of a trend study, examined the attitude of 10-18 year-olds in Szeged towards reading ten years apart. The first comprehensive questionnaire survey of the reading habits of Szeged pupils in this age group was carried out in 2011. At that time, we surveyed the first Generation Z classes in upper secondary and secondary schools using paper-based questionnaires. In 2022, we reached the end of the same generation, now using online questionnaires. In both surveys, more than 700 young people were sampled. Our aim was to capture changes in reading frequency, tools, perceptions, library and media usage over the past decade or more. The responses allow for a multidimensional comparison, as we had the opportunity to compare the indicators of upper and middle school students in both years studied, but also to observe how

*the classic Generation Z has been shaped over 11 years. We can see how the e-generation has taken shape and how reading habits and preferences have changed. Comparisons were further enhanced by the fact that in the meantime, national surveys had been conducted to draw inspiration from and cross-check results.*

**Keywords:** reading habits, Generation Z

## Bevezetés

Szegedi olvasáskutatásaink 2011-ben és 2022-ben felvett adatai a Z generáció elejét és végét érintik. A Z generációt meg lehet határozni az Y generációt követő és az Alfa generációt megelőző korcsoportként is. McCrindle és Wolfinger (2011) klasszikus tipológiáját használva a Z generáció alatt többnyire az 1995 és 2009 között születetteket értik, tehát míg a 2011-es szegedi olvasáskutatásban résztvevő diákok – akik 1992 és 2001 között születtek – a generációs csoport elejét jelentik, addig a felső tagozatosok (1997–2001) már inkább a közepét. A 2022-es mérésnél a Z generáció másik részét értük el, hiszen az akkori felső tagozatosok 2004 és 2008 között születtek, tehát ők a korosztály zárószakaszát jelentik.

A Z generáció az első olyan nemzedék, amelynek tagjai fiatal koruk óta hozzáférnek az internethez, és ez meghatározó részévé vált az életüknek. Nem csak digitális bébiszitter, de egyben a tévé, a rádió és a könyv szerepét is betölti, nem is beszélve arról, hogy a megnövekedett képernyőidő és az online kapcsolattartási lehetőség alapjaiban formálta át szociális (baráti és családi) kapcsolataikat is. Ők a digitális bennszülöttek (Prensky 2021), az 1995 után születettek, akik alapvetően másként dolgozzák fel a környezetükből érkező információkat, mint a korábbi generációk. A netgeneráció kifejezés Don Tapscott (1999) nevéhez fűződik, aki nagyszámú fiatal vizsgálata alapján a digitális generációra vonatkozóan a következő jellemzőket állapította meg: (1) szabadság, (2) testreszabhatóság, (3) ellenőrzés, (4) integritás, tisztesség, (5) együttműködés, (6) sebesség, (7) innováció, (8) jókedv és szórakozás (Frommann 2017; Tapscott 2009).

Sok könyv foglalkozik ezzel a korcsoporttal, nem csupán tudományos igénnyel, illetve demográfiai, szociológiai, médiaelméleti vagy pszichológiai szempontból, hanem ismeretterjesztő célból is. (Bereczki 2022; Guld 2022; Steigervald 2020, 2023; Szőke-Milinte 2020; Tari 2011; Törőcsik 2015; Varga 2017). Maga a generációkról szóló beszédmód és szemlélet is virágkorát élte az elmúlt években.

Mindemellett erősödnek az alfabetikus generációs tagolást érő kritikák, melyekről elgondolkodni akkor is érdemes, ha azokat a bírálatokat nem vesszük figyelembe, melyek a globális generációk meglétét vonják kétségbe (hiszen eltérő társadalmi és történelmi légkörben alapvetően más ingerek érik az embereket). Maradva tehát csak Magyarországon, itt is hosszúnak tűnik másfél évtized, melynek két végén nem csak életkorukat, de élethelyzetüket és megélt életeseményeiket tekintve is már nagyon különböző fiatalok találhatók. Ráadásul a digitális kor tudásalapú társadalmában másfél évtized alatt a korábbiakhoz képest sokkal jelentősebb mértékű és ütemű változások következnek be az életmódban, amit a Covid19 világjárvány még tovább fokozott.

Nekünk abban a szerencsés helyzetben volt részünk, hogy lehetőségünk nyílt 2011-ben egy nagymintás olvasáskutatást végezni az akkor 10-18 éves szegedi iskolások bevonásával, amit 2022-ben, megismételhetünk. E két olvasáskutatás adatainak összehasonlításával a szóban forgó Z generáció két végpontja került nagyító alá. Az eredmények összevetésével ellenőrizhetjük, hogy valóban tekinthető-e valamelyest homogén csoportnak ez a nemzedék, vagy inkább érdemes elengedni a címkézést, és egy trendkutatás két állomásaként felfogni és elemezni az adatfelvételek eredményei közötti különbségeket és hasonlóságokat. Az alábbiakban a két felmérés 42 kérdésből álló kérdőíveinek azon eredményeire koncentrálnunk, amelyek esetében a leginkább szembevető változást tapasztaltuk az adatfeldolgozás során.



## A kutatás háttéréről

A minta elemszámát mindkét almintában sikerült növelnünk a második adatfelvétel alkalmával, az összetétel azonban veszített heterogenitásából. Több felkért iskolában nem kaptunk lehetőséget a lekérdezésre, erre inkább a magasabb továbbtanulási mutatókkal rendelkező általános- és középiskolák mutattak együttműködési hajlandóságot. Így bár a 2011-es 712 főt (343 felsős, 369 középiskolás) sikerült 2022-re 870 főre emelnünk (421 felsős, 449 gimnazista), a mintában felülreprezentáltak lettek a lányok és a diplomás szülők gyermekei. Előjáróban tehát le kell szögeznünk, hogy az alábbiakban bemutatott eredmények a magas elemszámok ellenére sem reprezentálják (mint ahogyan korábban sem reprezentálták) a 10-18 éves korosztályt, de még a szegedi fiatalságot sem, hiszen az előnyösebb szociokulturális háttér miatt eredményeink eltérnek a mintába be nem került iskolák tanulóitól. A két kutatás eredményeinek összehasonlításakor figyelembe vettük e különbségeket és – ahol ez releváns – az összevetésben a „magasabban pozicionált”<sup>1</sup> iskolák tanulóinak válaszait vettük csak figyelembe.

Az eltérések kitapintására és teljesebb kép elérése érdekében újabb felméréseket folytatunk.

## A szabadidős tevékenységek és az olvasás

Az internet-nemzedék formálódása jól nyomon követhető a két adatfelvételi időszak között mind a felső tagozaton, mind pedig középiskolában. 2011-ben még 50% alatt maradt azok aránya, akik naponta több órán át interneteztek, mert a többség ennél kevesebbet ült gép elé (sőt 20% esetében ez csak hetente vagy ritkábban fordult elő). Egy évtized alatt ez sokat változott, így már a kérdést is más válaszlehetőségekkel kellett feltenni. Ekkor már alig haladta meg a 10%-ot azok aránya, akik napi több óránál kevesebbet illetve ritkábban használják a netet. Így formálódott tehát a digitális generáció, akik esetében ezt a többlet-időt valamitől el kell vonni. Ezen idő-átcsoportosításoknak áldozatul eshetnek az olvasás hagyományos formái, hiszen a funkcionális ekvivalencia elve alapján „egy új technológia elsősorban azokat a tevékenységeket helyettesíti, amelyek funkciójukat tekintve a leginkább hasonlítanak hozzá” (Robinson et al. 2000. Idézi: Csüllög 2012). Tekintve, hogy az olvasásnak olyan funkciói, mint a szórakozás, művelődés, információszerzés az online felületeken is megvalósíthatóak, kézenfekvő volt az előfeltevés, hogy inkább ezt részesítik előnyben a nyomtatott tartalmak helyett.

Az olvasáskutatásaink alkalmával az egyik bevezető kérdésben igyekeztünk képet kapni arról, hogy alanyaink szabadidős tevékenységstruktúrájában hol helyezkednek el az olvasáshoz kapcsolódó tevékenységek. Kérdésünkre már 2011-ben is elég lehangoló válaszokat kaptunk, de még ezt is sikerült alulmúlnia a 2022-es kutatás eredményeinek.

A két felmérés alkalmával 20, illetve 23 tevékenységről kérdeztük meg a diákokat, mennyire szeretik azt végezni szabadidejükben (5 fokú skálán megjelölve azt). A legnépszerűbb tevékenységek a 10-18 éveseknél mindkét felmérés alkalmával ugyanazok voltak: zenehallgatás, barátokkal történő együttlét (középiskolában fiúval/lánnyal történő együttjárás), sportolás és filmnézés (illetve mozi). A két felmérés között a legnagyobb változást éppen az olvasáshoz kapcsolódó tevékenységek népszerűsége hozta azzal, hogy objektíve és relatíve is csökkent ezek kedveltsége. Ez azt jelenti, hogy az ötös skálán jelölt válaszok átlagai csökkentek, és a tevékenységek listáján is hátrébb sorolódtak. Az olvasáskutatók fájó szívvel szembesülnek azzal, hogy a fiatalok már szívesebben járnak színházba, gondolják háziállataikat, vagy végeznek házimunkát, mint hogy az olvasás bármely formáját folytassák szabadidejükben. Az általunk végzett két kutatás közötti időszakban, 2016-ban Dobosné Brezovszky Anikó szegedi középiskolásokat (14-20 évesek) célzó felmérésében az alábbi sorrend rajzolódott ki a szabadidős adatokkal összefüggésben: 1. zenét hallgatok, 2. barátokkal vagyok, 3. számítógépezek, közösségi oldalak, 4. filmet nézek, 5. olvasok, 6. sportolok, 7. televíziót nézek, 8. sétálgatok a városban, 9. fotózok, 10. rajzolok, 11. nincs szabadidőm, 12. egyéb. (Dobosné 2017: 37-38.)

Ahogy az 1. táblázatból is látható, az egyetlen kivételt a képregények olvasása képezi, ami felső tagozaton kicsit népszerűbbé vált, a gimnáziumban pedig alig változott. Az olvasás összes többi vizsgált formája veszített pozíciójából és egészen a sor végére csúszott (Bozsó, Patkósné

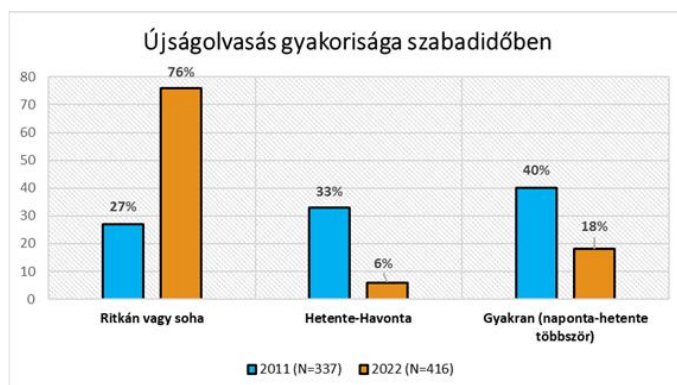
<sup>1</sup> Felső tagozat esetében a gyakorlóiskolás, középiskolák esetében a gimnáziumi almintákat vetettük össze.

2023; 2024). A klasszikus újságolvasás szinte teljesen eltűnt a fiatalok életéből. Ezt erősítik meg azok az adatok is, melyeket az olvasás gyakoriságára vonatkozó kérdésünkre kaptunk válaszként.

	Felső tagozat		Gimnázium	
	2011	2022	2011	2022
Újságolvasás	13.→23.		10.→23.	
Szépirodalom olvasása	16.→20.		11.→13.	
Ismeretközlő, szakirodalom olvasása	20.→22.		16.→20.	
Képregény olvasása	19.→17.		20.→21.	

1. táblázat: Az olvasásra irányuló tevékenységek kedveltségi rangsorban elfoglalt helye 2011-ben és 2022-ben felső tagozatosok és gimnazisták körében

A felső tagozatos diákok esetében az első Z generációs évfolyamoknak még 43%-a olvasott szabadidejében könyvet hetente több alkalommal, míg 30%-a szinte soha nem tette ezt. A korosztály fiatalabb tagjainál ezt már fordítva tapasztaltuk: 29%-uk olvas hetente többször és szinte fele már csak alkalmanként vagy soha (47%). Ennél is nagyobb esett a nyomtatott sajtótermékek olvasása, ami a legutóbbi országos reprezentatív kutatás eredményeivel (Tóth 2020) megegyező megállapításokra vezetett bennünket.



1. diagram: Felső tagozatosok szabadidős újságolvasási gyakorisága a két adatfelvétel során

Az 1. diagramon jól látható, hogy az újságok olvasása már visszaszorulóban van a 10-14 évesek körében. Ugyan az eredmények fenntartásokkal kezelendők, mert kérdésünkben nem részleteztük, hogy milyen jellegű sajtótermékekről van szó, de a két adatfelvételünk során egyformán hangzott a kérdés, így az eredmények összevetésre alkalmasak.

Míg tehát az újságok és a könyvek a vesztesei az eltelt évtizednek, a képregények, mangák kévébé, az internetes oldalak jelentősen gyarapították népszerűségüket, mint olvasásra alkalmas eszközök/felületek.

## Family literacy

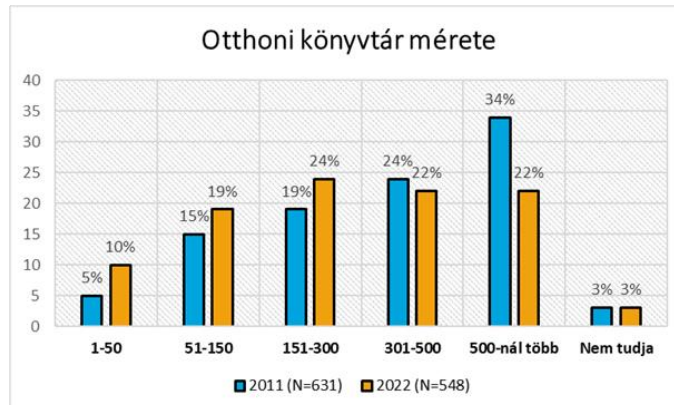
A családi háttér meghatározó szerepét minden olvasáskutatás és felmérés bizonyítja (például Taylor 1981; Nagy 1991; Tóth 2022). Mi is kíváncsiak voltunk a diákok szüleinek iskolai végzettségére, az otthoni könyvállomány nagyságára és arra, hogy emlékeik szerint olvastak-e az alanyoknak gyermekkorukban. Ezen kívül érdeklődtünk arról, hogy – megfigyeléseik szerint – olvasnak-e otthon a szülei.

Ahogy korábban jeleztük, a mintánkban az országos (és városi) arányokhoz képest lényegesen több a lány és azok, akik szüleiket felsőfokú iskolai végzettségüként azonosították.

2022-ben a teljes minta 60%-a volt lány és 40%-a fiú, ami nincs szinkronban az országos demográfiai arányokkal ebben az életkorban. Az arányok eltolódásának hátterében az állhat, hogy a vizsgált intézmények tagozatai között inkább a lányok számára vonzó művészeti, ill. humán jelleg dominál, középfokon pedig jellemzőbben a lánygyermek választják a gimnáziumot a szakmatanulás helyett. Ezen kívül a szülők – különösen az édesanyák – körében is sok a felsőfokú végzettségű (több mint felük diplomás), ami nem csak a gyermek iskolájának

kiválasztásában játszik szerepet, hanem konkrétan az olvasási szokásokra is befolyással lehet. „A diplomás szülők gyerekei nagyobb eséllyel válnak olvasóvá” (Tóth 2020: 332) – hangsúlyozza Tóth Máté is az országos olvasáskutatás eredményei kapcsán.

Az embereket körülvevő otthoni környezet, annak tárgyi kultúrája, felszereltsége összefügg az illető életvitelével, életmódjával. A könyvek között élők nagyobb eséllyel választják szabadidejük eltöltéséhez az olvasást, mint ahogyan természetesen ez visszafelé is érvényes: olvasni szerető emberek szívesebben veszik magukat körül könyvekkel otthon. Erre vonatkozóan a bevett kérdés a felmérés során, hogy a fiatalokkal megbecsültetjük az otthoni könyvtár nagyságát. Megdöbbentő, hogy 10 év alatt a fiatalok mennyivel kevesebb könyvet érzékelnek saját otthoni környezetükben, mint korábban (2. diagram).



2. diagram: 10-18 éves fiatalok által becsült otthoni könyvtár mérete a két mérés alkalmával

A szegedi gimnazisták esetében a változások még látványosabbak, mert a 2011-ben mértékhez képest pont a felére csökkent (46%-ról 23%-ra) azok aránya, akiknél otthon 500 darabnál több könyv lehet (Bozsó, Patkósné 2023). Bár ezen nincs mit csodálkozni, hiszen a 21. század lakáskultúráját, a minimalista lakberendezési irányvonalat, a modern társasházi lakások térszerkezetét látva azt tapasztaljuk, hogy egyre kevesebb hely van a klasszikus könyvszekrények, könyvespolcok számára. Az országos kutatás során a szülőket kérdezték meg ebben a témában és a tőlük kapott válaszok alapján is azt látszott, hogy csökkent a háztartások könyvtárája (Tóth 2020).

Az otthon tárgyi környezete mellett a másik meghatározó tényező a szülők által közvetített minta. 2011-ben még nem, de 2022-ben már megkérdeztük a fiatalokat, hogy látják-e otthon olvasni őket (3. diagram).

A gyerekeken keresztül közvetett képet kapunk az őket nevelő generációról is, mely jelen esetben az X vagy az Y generáció, akiket gyermekeik még – a jelek szerint – többségében látnak olvasni otthon. Bár itt még nem tudunk összehasonlítást tenni, de következő adatfelvételeink során már ez is lehetséges lesz, és azt is ismét hangsúlyozni szükséges, hogy a válaszadó fiatalok szülei között sok a magas végzettségű.

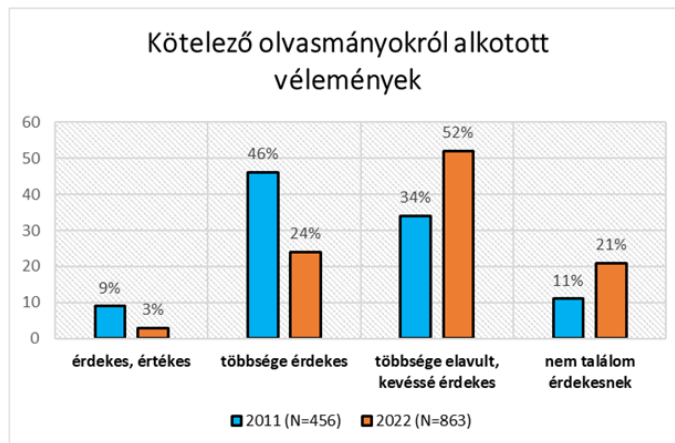
A harmadik kérdés, amellyel a szocializáció olvasási szokásokra gyakorolt hatását szövegeket vizsgálni, a gyermekkori emlékekre irányul. Ennek kapcsán az a kérdés az alanyok felé, idézzék fel, hogy olvastak-e nekik gyermekkorukban otthon. Az általunk vizsgált fiatalok esetében itt nem történt jelentős változás a tizenegy év alatt. A megkérdezettek döntő többsége (70%) úgy emlékszik, hogy legalább hetente többször olvastak nekik annak idején és abban sincs változás, hogy megközelítőleg minden tizedik gyermek nyilatkozza, hogy emlékei szerint nem olvastak neki rendszeresen. (Bozsó-Patkósné, 2023; 2024) A mintánk mindkét alkalommal nagyvárosi általános iskolákból és gimnáziumokból került ki, amit figyelembe kell venni most is, mint minden kérdés esetében.



3. diagram: 10-18 éves diákok a szüleik otthoni olvasásáról így nyilatkoztak 2022-ben

### Kötelező olvasmányok

Tekintettel arra, hogy a kötelező olvasmányok a közoktatásban tanuló fiatalok életének részét képezik, joggal feltételezzük, hogy erről is van véleményük, ami befolyásolhatja a szabadidős olvasáshoz való viszonyukat is. A vizsgálatba bevont 10-18 évesekről elmondható, hogy egyértelműen kritikusabbak lettek iskolai olvasmányaikkal kapcsolatban. Kevésbé tartják azokat érdekes és értékes műveknek, és jelentősen nőtt azok aránya, akik örömmel fogadnák a lista frissítését. 2022-ben a gimnazistáknak már háromnegyed része úgy érzi, hogy inkább elavult, őket kevésbé érdeklő könyveket adnak ki nekik, és csak negyedük nyilatkozik úgy, hogy ezek többségében érdekes, értékes művek. A korábbi felmérés alkalmával ugyanilyen gimnáziumi környezetben még a fiatalok több mint fele (55%-a) az elfogadóbb, elismerőbben nyilatkozókat tartotta a felső tagozatosok esetében is. A 4. diagram a két felmérés összevethető mintáin mért eredményeket mutatja, melyen jól követhető az elfordulás a klasszikus kötelező olvasmányoktól.

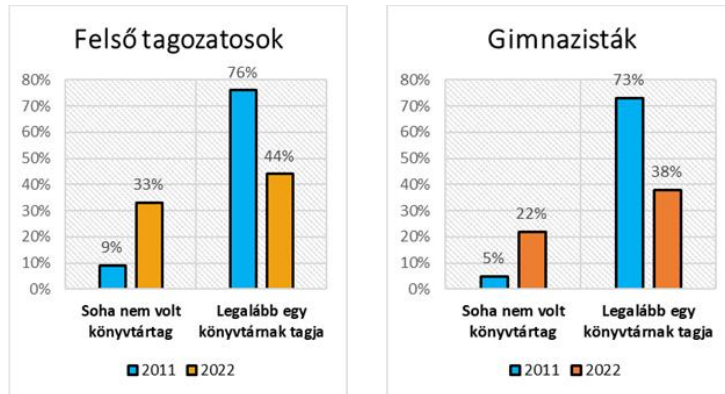


4. diagram: A kötelező olvasmányokról alkotott vélemények alakulása a két adatfelvétel adatai alapján

### Könyvek beszerzése, könyvtári tagság

Felméréseink többek között azzal a szándékkal készülnek, hogy képet kapjunk az olvasási szokásokon túl a könyvtárak használatáról, az azokkal szemben támasztott igények alakulásáról is. Éppen ezért mindig szerepel a kérdőívben kérdés a könyvtári tagságra vonatkozóan. Az előzetes várakozásokat alulmúló eredmények születtek 2022-ben ezzel kapcsolatban (5., 6. diagram). Bár az várható, hogy a közkönyvtárakba történő beiratkozás egyre alacsonyabb számú lesz a fiatalok körében, hiszen az interneten tájékozódni számukra már egyszerűbb megoldást nyújt, de joggal feltételeztük, hogy egy könyvtárnak legalább tagjai a diákok, hiszen az iskolába

történt beiratkozás alkalmával automatikusan tagjai lettek az ottani könyvtárnak is. Az eredmények azt mutatják, hogy ennek a diákok egy része nincs tudatában, ugyanis a vártnál lényegesen többen nyilatkoztak úgy, hogy nincs érvényes könyvtári tagságuk. Ez a gimnazisták esetében kis részben magyarázható lehet azzal, hogy a járvány idején kezdték meg tanulmányukat, de inkább az állhat a háttérben, hogy nem tudatosítják elég nyomatékosan a fiatalokkal ennek tényét, illetve nem kapnak olyan feladatokat, melyek teljesítése kapcsán ez számukra nyilvánvalóvá válna. (A diagramokról a hiányzó válaszadók a „korábban voltam, de már nem vagyok könyvtári tag” választ jelölték meg.)



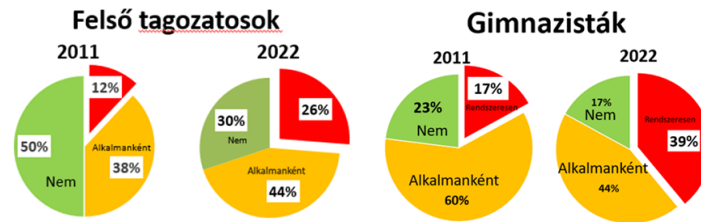
5., 6. diagram: könyvtári tagság a megkérdezettek körében a két adatfelvétel alkalmával

A meglévő könyveiket tehát jellemzően nem könyvtárakból kölcsönzik. Ezt erősítették meg a beszerzési forrásokra vonatkozó kérdésre érkezett válaszok is, hiszen a könyvtár mint forrás az utolsó helyekre csúszott vissza. A 10-18 évesek változatlanul leginkább vásárolják a maguk olvasókönyveit. Ezt már az ajándékozás útján történő hozzájutás követi és az internetről történő letöltés, míg visszaesett azok aránya, akik otthoni könyvtárból választják ki az olvasnivalót vagy települési, esetleg iskolai könyvtárat vesznek ehhez igénybe.

Az olvasás kifejezés hallatán az asszociációs kérdésre mindkét mérés alkalmával hasonló válaszok érkeztek. A legtöbb tanulónak a „könyv” jut eszébe, de a legtöbbször leírt képzetársításokról elmondható, hogy inkább pozitív töltetűek, hiszen a kikapcsolódás, pihenés, nyugalom, valamint a fantázia, az élmény és a szabadidő kerül elő sűrűn a kötelező irodalomra kívül. Az olvasással kapcsolatos asszociációk középiskolai korosztályhoz kötődő vizsgálatának eredményei a középiskolásoknál 2016-ban az alábbi sorrendet mutatták: 1. könyvek, 2. pihenés/kikapcsolódás, 3. fantázia/képzlet, 4. élmény/szabadidő, 5. betűk/szavak, 6. tudás/információszerzés (Dobosné 2017: 40-41) A 2022-es adataink hasonló fontossági sorrendet tükröznek: 1. könyv, 2. nyugalom, 3. kikapcsolódás, 4. kötelező irodalom, 5. fantázia, 6. szabadidő, idő.

Sok olvasásra irányuló kérdésünk között egy olyan volt, amire a válaszokat egyértelműen pozitív változásként tudjuk értékelni. Ez az idegen nyelven történő olvasás egyre gyakoribbá válása (7., 8. diagram). Érdeklődésünket nem korlátoztuk nyomtatott tartalmakra, a kérdés a következőképpen hangzott: Szoktál-e bármit idegen nyelven olvasni (a kötelező feladataidon kívül)? A 2011-es felmérés alkalmával még sem a felsősök, sem a középiskolások mintáján nem érte el a 20%-ot azok aránya, akik ezt rendszeresen tették volna, 2022-re viszont mindkét esetben jelentős növekedés volt tapasztalható. Mindkét vizsgált korosztályban kétszeresére nőtt az idegen nyelven rendszeresen olvasók aránya, miközben csökkent azoké, akik ezt soha nem teszi meg.





7.–8. diagram: A kötelező feladatokon felül történő idegen nyelven olvasás gyakorisága a két adatfelvétel alkalmával

## A felső tagozatosok kedvenc olvasmányai

Az idegen nyelven való olvasás megnövekedése fontos pozitív változás a két szegedi felmérés között. Az elsősorban – vélhetően angol nyelvű – olvasás forrása és oka részben a kedvenc könyveket és szerzőket tematizáló kérdésekből is kiderül. A felső tagozatosok kedvenc könyveinél, illetve a kedvenc könyvek szerzőinél megfigyelhető változások a következők.

	2011 Szeged	2022 Szeged	2017 országos	2019 országos
1.	Stephenie Meyer (20) J. K. Rowling	Leiner Laura (68)	Gárdonyi Géza (25)	J. K. Rowling (20)
2.	Agatha Christie (8)	J. K. Rowling (56)	Molnár Ferenc (17)	Jeff Kinney (16)
3.	Jeff Kinney (5)	Jeff Kinney (42)	J. K. Rowling (7) Jeff Kinney Jókai Mór	Molnár Ferenc (13)
4.	Thomas Brezina (4) Darren Shan J. R. R. Tolkien	Geronimo Stilton/ Elisabetta Dami (23)	Leiner Laura (6)	Fekete István (10)
5.	Meg Cabot (3) Tea Stilton	Molnár Ferenc (29)	Móra Ferenc (5) Móricz Zsigmond	Gárdonyi Géza (8)
6.		J. R. R. Tolkien (14) Gárdonyi Géza	Mikszáth Kálmán (4) Erich Kästner	Fazekas Mihály (7)
7.		Rick Riordan (12)		Leiner Laura (6)
8.		Colleen Hoover (11)		Erich Kästner (5) Jókai Mór
9.		Berg Judit (5) Rupi Kaur		Berg Judit (4)
10.		Agatha Christie (4) Kisimoto Maszasi		

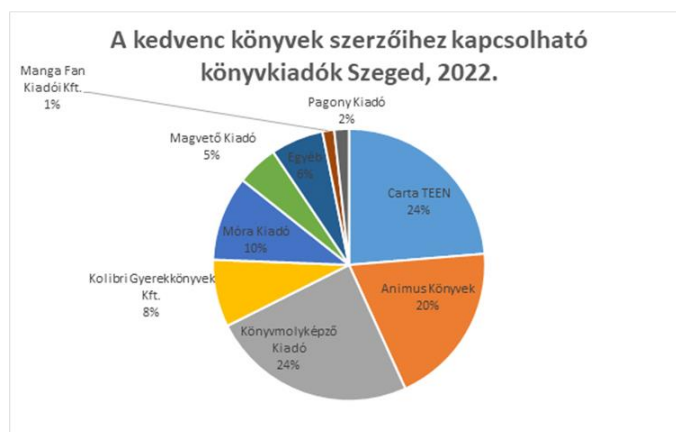
2. táblázat: Felső tagozatosok kedvenc könyvei –szerzők szerint

A 2. táblázatban a 2011-es és '22-es szegedi kutatások adatai mellett szerepelnek a 2017-es és 2019-es országos reprezentatív kutatás adatai is (Bozsó et al. 2011; Tóth 2020). Látható, hogy több szerző, Stephenie Meyer, Thomas Brezina, Darren Shan és Meg Cabot már nem szerepel a későbbi listákon. A kiesett szerzők által képviselt műfajok viszont más szerzőkhöz kapcsolódva megjelennek. A romantikus vonalat és a naplóregény műfaját az új szerzőként belépő Leiner Laura képviseli. A lányregények újabb generációját képviselő írónő könyvei mellett Colleen Hoover regényei és Rupi Kaur versei már fiatal felnőtt nőkhöz szóló tartalmak. Rajtuk keresztül az irodalmi pedofília jelensége is megfigyelhető, ezt úgy értelmezzük, hogy a felsős lányok felfelé választanak, nem az életkoruknak megfelelő tartalmakat olvassák (Stiblár 2008; Urbanik 2023). Az információkhoz való könnyű hozzáfutás társul azzal, hogy érzelmileg még nem igazán érettek felső tagozatban az elérhető tartalmak feldolgozására. A közösségi platformok, s elsősorban a TikTok alkalmazáson belül működő könyves közösség, a BookTok komoly véleményvezérként alakítja a fiatalok olvasási szokásait körülbelül 15 éves kortól, de ahogy a kutatásunk 2022-es adatai mutatják, már korábban is. A TikTok könyvpiaci szerepét tárgyaló írásban ez – a mi kutatásai adataink alapján is igazolható változás – a következőképpen fogalmazódott meg: „Az *Alkonyat*-sorozattal 2005-ben érkező paranormális romantikus lázat a BookTok korszakában felváltották a modern, erős, női szereplők körül forgó, pszichológiai drámával terhelt szerelmi történetek” (Rajna 2023: 37).

A BookTokon rövid, zenei aláfestéssel kísért médiatartalmakat, videókat készítenek az olvasók, elsősorban a fiatalok, melyekben fontos szerepet kap a könyv fizikai megjelenése, a borító, idézetek kiemelése, és az olvasmányélmények artikulálása videó formájában. A könyvkiadók is kezdik felfedezni ezt az új felületet, mellyel minden eddignél több embert lehet elérni, s különösen egy olyan réteget, a 15 év feletti kamaszokat és a fiatal felnőtteket, akik korábban nem voltak ilyen erősen a könyvkiadás fókuszában. A BookTok felhasználási lehetőségeiről az iskolai könyvtárakban is születnek már kutatások és ajánlások. (Moore et al. 2023; Roberts 2021) A felső tagozatnál viszont a közösségi média 13 életévben meghúzott korhatárával számolni kell, tehát ez valójában a hetedik és nyolcadikos diákok eléréséhez egy lehetséges út.

Ha a könyvkiadók szempontjából (9. diagram) vizsgáljuk meg a szegedi 2022-es kutatás kedvenc könyves listáját, akkor onnan is a nemzetközi trendekhez juthatunk el. A könyvkiadók megállapítása a kötelező és a klasszikussá váló szerzők esetében némi nehézséget jelent. A kötelező irodalmak szempontjából több kiadó is érintett lehet. Molnár Ferenc esetében a szerzői jogi védelem 2023-ban lejár, s bár eddig a Móra Kiadó adta ki a *Pál utcai fiúkat*, 2023-tól több kiadó, különféle kiadásokkal jelenik meg a könyvpiacra. Gárdonyi Géza esetében, mivel nála a szerzői jog már az 1990-es évek elején lejárt, sok kiadó adja ki párhuzamosan a munkáit. A Pagony Kiadó, bár az egyik legigényesebb jelenlegi gyermek és ifjúsági irodalmi könyvkiadó, mégis valószínűleg csak az egyre több iskolában olvasatott *Rumini* sorozat miatt került fel a listára.

A klasszikussá váló szerzőknél Tolkien esetében, bár több kiadó megjelenteti a műveit, a Magvető Kiadót jelöltük meg. Agatha Christie könyvei olyan sok kiadásban és sorozatban jelennek meg az 1930-as évektől, hogy nem kötöttük egy kiadóhoz sem a műveit, ezeket a nem egyértelműen kiadóhoz köthető eredményeket az egyéb kategóriában összesítettük.



9. diagram: A felső tagozatosok kedvenc könyveinek szerzőihez kapcsolható könyvkiadók. Szeged, 2022.

A könyvpiac trendjeire érzékenyen reagáló kiadó a szegedi székhelyű Könyvmolyképző Kiadó, melynek könyvei nagy számban vannak jelen a szegedi olvasáskutatás 2022-es kedvenc könyvekre vonatkozó válaszaiban. A választott szerzők közel negyedét, 24%-át a Könyvmolyképző adja ki. Ide tartoznak Jeff Kinney könyvei, az *Egy Ropi naplója* sorozat, Rick Riordan sorozatai, például a talán legismeretebb *Percy Jackson*, Colleen Hoover és Rupi Kaur könyvei. A kiadó gyakorlata, hogy a könyveket az eredeti angol borítóval jelenteti meg, erre kerül fel a magyar cím és ajánló. Ennek egyik oka lehet a nemzetközi trendekhez való kapcsolódás igénye, a könyv fizikai megjelenésének fontossága, melyet a Bookstagram és a BookTok különösen felerősített. Bár ugyanezen okok miatt a fiatalok egy része szívesen veszi, veteti meg szüleivel az angol nyelvű kiadásokat, s itt egy újabb motiváció jelenik meg az idegen nyelvű olvasás mellett.

2011-ben a könyvkiadók százalékos megjelenítése (10. diagram) a következő volt a szegedi kutatásban:

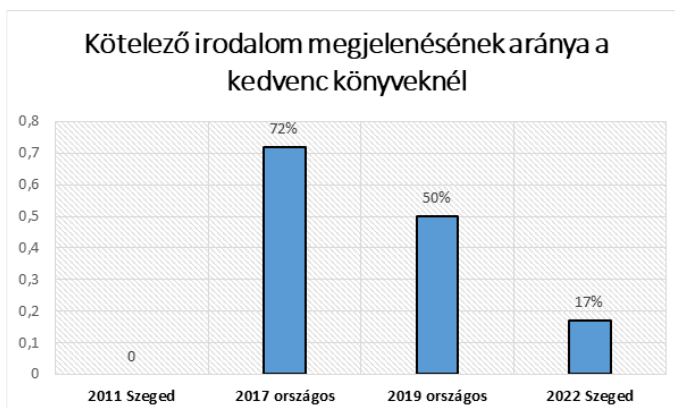


10. diagram: A felső tagozatosok kedvenc könyveinek szerzőihez kapcsolható könyvkiadók. Szeged, 2011.

A Könyvmolyképző Kiadó jelenléte nagyobb százalékban volt jelen 2011-ben, viszont kevesebb szerzővel. A másik bő negyed az Animus Kiadó foglalja el a *Harry Potter* könyvekkel. 2022-re a Leiner Laura könyvek belépésével ennek a három kiadónak a jelenléte kap közel egy-egy negyed és a maradék egy negyeden osztoznak a könyvpiac további szereplői, s a három kiadó közül a Könyvmolyképző az, amely több szerzővel és több sorozattal van jelen. Valószínűleg arról lehet szó, hogy a kiadó jó érzékkel választ a nemzetközi trendek alapján a kínálatába.

S hogy hogyan jelennek meg ezek a nemzetközi trendek, azt jól mutatja a magyar és a külföldi irodalom aránya a listákban. 2011-ben csak külföldi szerzők szerepelnek, majd 2022-ben már megjelennek magyar szerzők is a szegedi listákon. Az országos kutatás adataiban sok a kötelező irodalom, ez okozza a magyar nyelvű szerzők nagyobb arányát.

Utaltunk rá korábban, hogy a kötelező olvasmányokkal kapcsolatban egyre kritikusabbak a diákok. Ez nem jelenti azt, hogy ne jelennének meg mégis a kedvenc olvasmányokat firtató kérdésre adott válaszok között (11. diagram). Ezek azonban nem feltétlenül a válaszadó olvasottságát jelzik, különösen ebben az életkorban. 2011-ben egyáltalán nem szerepelt kötelező irodalom a szegedi listán. 2022-ben a válaszok 17%-a a kötelező irodalmat jelöli. Az országos reprezentatív kutatásban 2017-ben 72% a kötelezők aránya, 2019-ben 50%, tehát csökkenő tendenciát mutat. Míg a szegedi kutatásban 11 év elteltével kis számban, de megjelentek kötelező irodalmak a kedvencek között, addig az országos kutatásban ellentétes irányú tendenciát tapasztaltak: csökkent ezek említésének aránya.



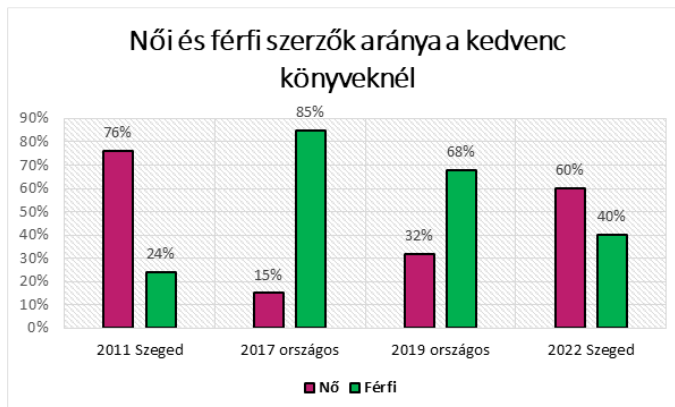
11. diagram: A kötelező irodalom megjelenésének aránya a kedvenc könyveknél a 4 olvasáskutatásban a felső tagozatos korosztály válaszaiban



Arató László, a Magyar tanárok Egyesületének elnöke időről időre publikál a kötelező irodalom lehetséges alternatíváiról, s arról is, hogyan hat az olvasóvá nevelésre, ha nem elég korszerű a kötelező irodalom. Javaslatát a közös és kölcsönös olvasmányokra a felső tagozaton egy lehetséges út lehet az olvasóvá nevelés felé, kérdés, hogy az alaptanterv mellett mi valósítható meg (Arató 2013). Erre vonatkozóan az általunk megkérdezett diákoknak is voltak javaslatok.

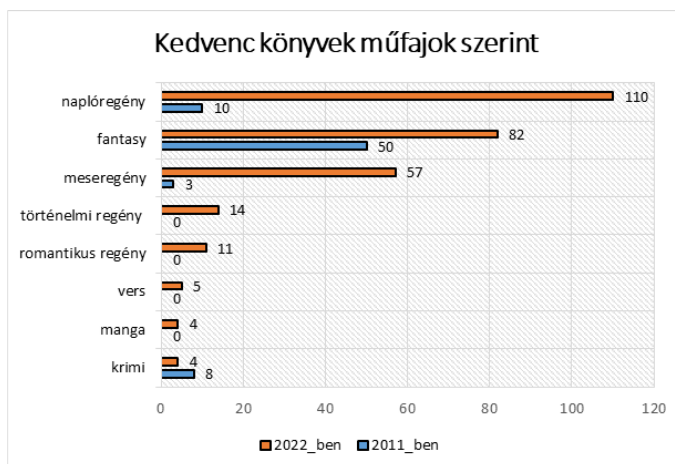
A kedvenc könyvek között szereplő kötelező irodalmakat Molnár Ferenc vezeti: 59-en válaszoltak a kérdésre a *Pál utcai fiúkkal*. Az *Egri csillagok* írója, Gárdonyi Géza 47-szer szerepel. Egyetlen női szerző van, aki a kötelező irodalomból szerepel, Berg Judit a *Rumini* révén.

Érdekes ránézni a szerzők nemére is (12. diagram). A szegedi listákon megjelenő arányok oka részben a kötelező irodalmakban alulreprezentált női szerzők (Menyhért 2013) kompenzálásként értelmezhető választott irodalom lehet. Kötelező irodalomként Szabó Magda és az utóbbi években Berg Judit neve merül csak fel. Az országos listában, mivel az nagyrészt a kötelező irodalmak felsorolása, más arányok mutathatók ki.



12. diagram: Női és férfi szerzők aránya a kedvenc könyveknél a felső tagozatos korosztály válaszaiban.

A műfajok vizsgálatakor (13. diagram) egyrészt jól megmutatkozhatnak a felső tagozatosok olvasási választásainak sajátosságai, viszont a szinte minden műfajban jellemző műfajkeveredés miatt az egyes műfajok jelenléte nem határozható meg pontosan.



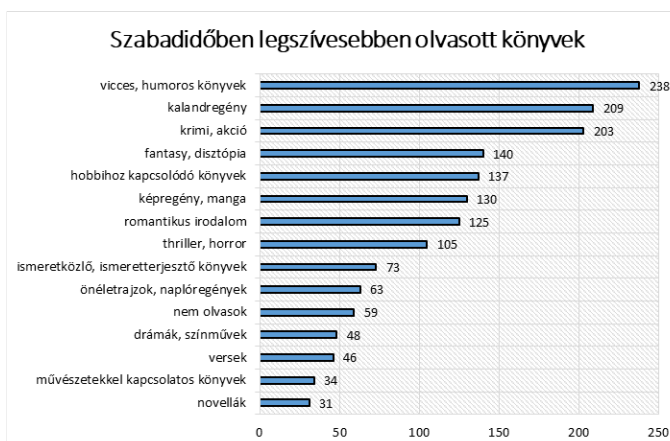
13. diagram: Kedvenc könyvek műfajok szerint a felső tagozatos korosztály válaszaiban. 2011, 2022. Szeged

Műfajok szerint 2011-ben a fantasy vezet, s 2022-re az előzőhöz képest újabb műfajok is felkerülnek a listára: a vers, a manga, a történelmi és a romantikus regény. Természetesen ezek a műfajok keverednek, s nehezen mutatható ki egyik-másik egyértelmű túlsúlya. Leiner Laura a naplórégényhez és a romantikus regényhez egyaránt besorolható. A manga megjelenése a listában szintén egy erős nemzetközi trend nyoma, és lokális vonatkozása is lehet. Ez utóbbinak oka lehet, hogy a képregényhez kapcsolódó szubkultúrát Szegeden a Somogyi Károly Megyei

Könyvtár a rendszeresen megrendezett Képregény fesztivállal és a Stefánia Fiókkönyvtár Szegedi képregény-klubjával is aktívan támogatja. „... a mangáknak kezdettől fogva a szórakoztatás volt a célja, azonban a popkultúra olyan jelentős részévé váltak, hogy a XX. századra felismerték, az oktató jellegű történetmesélés, a kultúra megismertetése és a konfliktuskezelés megtanítása sem hiányozhat belőlük” (Farkas 2018: 141).

A két legnépszerűbb kategória a naplóregényeké és a fantasyé. A naplóregények elsősorban lányok által kedvelt változatai a Leiner Laura könyvek, melyek hibrid műfajúak, a romantikus regényekhez is besorolhatók. Különösen a Szent Johanna Gimi sorozat örvend nagy népszerűségnek. Böszörményi Gyula a sorozat 7. kötetének megjelenésekor a sorozat sikerének titkát abban látja, hogy „a mai tinikhez szól, az ő életüket mutatja be érdekesen, izgalmasan, olykor humorosan, máskor pici sajjággal a lélekben-szívben, de közben csal is egy icipicit: szebbnek mutat mindent, mint amilyen valójában. A Szent Johanna gimi sorozat azért szerethető (sőt, sok olvasója szerint imádható), mert olyan Magyarországot, sulit, családot, közösséget álmódik a tiniknek, amilyenben élni volna jó – amilyenben élniük kellene” (Böszörményi 2012). Tehát a hétköznapi élet egy megemelt, idealizált változatáról van szó, mely tömegeket tesz olvasókká. A naplóregények inkább fiúk által kedvelt változata az *Egy Ropi naplója*, ami illuzzióival, hétköznapi helyzeteivel és humorával köti le az olvasókat. A másik legnépszerűbb műfaji kategória a fantasy irodalomé, melynek olvasási motivációja éppen a hétköznapi életből való menekülés (Felek 2013).

Volt külön kérdése a kérdőívünknek a műfajokra vonatkozóan is: „Milyen műfajú könyveket olvasol a legszívesebben szabadidőben? (A leggyakrabban olvasottakat jelöld!)”



14. diagram: A legszívesebben olvasott műfajok a felső tagozatos korosztály válaszaiban. 2022, Szeged

A legtöbb választás a vicces, humoros könyvekre (14%) esett, a kalandregények (13%) szintén nagyon kedveltek, s 3. helyen szerepel a krimi, akció 12%-kal (14. diagram). Ezek a számok nincsenek igazán párhuzamban a kedvenc könyvek műfajaival. Ennek oka lehet az is, hogy nem pontosan tudják a diákok meghatározni az egyes műfajokat és gyaníthatóan inkább tematikus kategóriaként kezelték a válaszlehetőségeket, melyeknek a hívószavai az első három esetben a vicces, humoros, a kaland és az akció lehettek. A fantasy, disztópia kategóriája 9%-ban, a romantikus irodalom, a képregény, manga és a hobbihoz kapcsolódó könyvek 8-8%-ban, a thriller, horror 6%-ban került kiválasztásra. A fantasy, disztópia együttes szerepeltetése nem volt szerencsés választás a felkínált kategóriákban. Egyrészt a kedvenc könyveknél 2. helyen szereplő *Harry Potter* sorozatot valószínűleg nem ebbe, hanem inkább a kalandregény kategóriába sorolják a tanulók, illetve a disztópia őket még kevésbé érintő, s a fantasy-től jelentősen eltérő műfaj. A romantikus irodalom a listavezető Leiner Laura könyveinek jellemzőihez képest kevés szavazatot kapott. Kérdés, vajon milyen műfajba sorolnák be az olvasói. A romantikus irodalom mellé kerülő képregények és a hobbihoz kapcsolódó könyvek inkább érdeklődési irányokat mutatnak. A thriller és a horror pedig majd inkább a következő korosztály, a középiskolások kedvelt műfajai lesznek.

Ha idővonalon tekintünk rá a kedvenc olvasmányok szerzőire, akkor a 2011-es lista bő 80 évet fog át, s a klasszikus szerzők jelentik az egyik végpontot, az idővonal másik végén a friss irodalom látható. A kettő közti rész pedig változik. A 2022-es listában a kötelező irodalmak megjelenése miatt egészen a 20. század elejére kitolódik a kezdőpont és a kutatást megelőző évekig tart. Agatha Christie, Tolkien és Rowling kapcsán egyértelmű a klasszikussá válás folyamata, míg a friss irodalmak a mindenkori változókat mutatják. Az adatok egy korábbi elemzésében generációk szerint csoportosítottuk a kedvenc könyvek szerzőit (Urbanik 2023: 47), amiből az derült ki, hogy a Z-generációs olvasók a klasszikusokon kívül leginkább az X generációs szerzők műveit olvassák, de már megjelennek az Y-os szerzők is a választásaik között.

Tendenciaszerűen megállapítható, hogy a tanulókat az olvasmányok kiválasztása szempontjából a barátok mellett erőteljesen befolyásolja a közösségi média, a nemzetközi trendeket ezen keresztül követik, és ehhez kapcsolódnak az olvasandó könyv kiválasztásában, kevésbé a tanárok, szülők javaslatára választanak olvasnivalót.

## Összefoglalás

A trendkutatásunk első két adatfelvételének eredményei megerősítik a Z generációval kapcsolatban kialakult véleményeket. A digitális bennszülöttek első generációja azonban messze nem egységes az általunk vizsgált jelenségek tekintetében. A mért különbségek döntő többségében a technológiai – és az ehhez kapcsolódó készségek – fejlődésére vezethetőek vissza, de nem hagyható figyelmen kívül, hogy a két mérésünk között zajló pandémia is lenyomatot hagyott ezen a generáción.

Röviden elmondható, hogy bő egy évtized alatt csökkent a szabadidejükben könyvet olvasó fiatalok aránya, és 45%-ról 75%-ra nőtt azoké, akik a nekik kötelezőként kiadott iskolai olvasmányokkal kapcsolatban is kritikusabban foglalnak állást. Lehangelő látni, hogy az olvasás még tovább veszített népszerűségéből a szabadidős tevékenységek között, de némi bizakodásra ad okot, hogy a diákoknak vannak ötleteik, javaslataik, melyekkel a kötelező olvasmányok rendszere megreformálható lenne úgy, hogy nagyobb lelkesedéssel teljesítsék a feladatot.

A családi háttér és az otthoni környezet, a szülői minta továbbra is meghatározó az olvasási szokások alakulására nézve, de látványosan csökken az otthoni könyvtárak mérete a nyomtatott tartalmak népszerűségével együtt. Egyre többen használják az internetet olvasásra (ott viszont jellemzően rövidebb szöveges tartalmakat részesítve előnyben), de ha könyvekről van szó, a többség még mindig vásárolja azokat, még ha fokozatosan nő is a letöltések aránya. Ami egyértelműen háttérbe szorul mint beszerzési forrás, az az otthoni-, a települési- és az iskolai könyvtár.

Az olvasmányokhoz való hozzájutáson kívül már az azokról való tájékozódás forrásai is sokat változtak a vizsgált időszakban. A közösségi média vagy éppen a FOMO jelensége is lehet az oka annak, hogy a Z generáció végén a felső tagozatosok már sokszor felfelé választanak olvasmányokat maguknak, azaz nem életkoruknak megfelelő tartalmakat olvasnak. Erre pedig némely könyvkiadók rendkívül jól tudnak reagálni és kínálatukat ennek megfelelően bővíteni. Ugyanez a jelenség ösztönzi a nemzetközi trendekhez való csatlakozást, mely az idegen nyelven olvasás motivációjaként is megjelenik a válaszokban.

A két adatfelvétel alkalmával általunk vizsgált több, mint 1500 diák döntő többségében a Z generációhoz tartozik, de az első évfolyamaik értelemszerűen hasonlítanak a legifjabb Y generációsokra, míg az utolsóként vizsgált „zék” már az alfákkal rokon vonásokat mutatnak. Így mi a magunk részéről nem ragaszkodunk a generációs felosztáshoz, inkább a továbbiakban is azon dolgozunk, hogy az olvasási szokásokban bekövetkező változásokat tudjuk követni egyfelől a szegedi városi mintán, másfelől minél több összehasonlításra lehetőséget adó adatfelvételek révén. Ez utóbbiak keretében kisebb települések és határon túli magyarok lakta területek vizsgálatával bővítenénk kutatásainkat a témában.

## Irodalom

Arató L. (2013). Közös és kölcsönös között – új olvasmányok a felső tagozaton. (Esettanulmány és ajánlat). *Könyv és nevelés*, (15)4, 89–98.

- Bereczki E. (2022). *A rejtélyes Z generáció: együttműködés a mai tizen- és huszonévesekkel*. HVG-könyvek.
- Bozsó R., Baráthné Hajdu Á., Harkai D., Pajor E., Patkósné Hanesz A. (2011). *Olvasási szokások a tizenévesek körében Szegeden – Kutatási beszámoló*. SZTE JGYPK Felnőttképzési Intézet.
- Bozsó R., Patkósné Hanesz A. (2023). Unalom? Nyugalom? Izgalom? Szegedi gimnazisták olvasási szokásai és azok változásai egy évtized alatt. DOI:10.14232/kapocs.2023.2.29-39 *Közösségi Kapcsolódások Kapcsolódások – tanulmányok kultúráról és oktatásról*, 3(2), 29–39.
- Bozsó R., Patkósné Hanesz A. (2024). *Olvasáskutatás újratöltve – szegedi fiatalokra irányuló felmérések eredményeiről*. Durkó Mátyás Emlékkonferencia 2022. (megjelenés alatt)
- Böszörményi Gy. (2012). Szuper Lol! és megalájk – így nyomulnak ma a gimisták! *Librarius*, <http://librarius.hu/2012/12/08/megjelent-a-hetedik-eszjege/> Utolsó letöltés: 2024. 03. 27.
- Csüllög K. (2012). Időtöltés online és offline. *Jelkép* 2012/1–4. [https://communicatio.hu/jelkep/2012/1\\_4/csullog\\_krisztina.htm](https://communicatio.hu/jelkep/2012/1_4/csullog_krisztina.htm) Utolsó letöltés: 2024. 03. 27.
- Dobosné Brezovszky A. (2017). Olvasás – könyv – könyvtárhasználat: Somogyi-könyvtári felmérés a középiskolások könyv- és könyvtárhasználati szokásairól. *Könyv, Könyvtár, Könyvtáros*, (26)7, 36–45.
- Farkas K. (2018). A manga vonzásában. *Műhely*, (41)5-6, 139–141.
- Feleky M. (2013). Aki újra visszavezet bennünket Fantáziába – A modern irodalmi fantasy szülőatyja: J. R. R. Tolkien. *Könyv és nevelés* (15)2. [https://olvasas.opkm.hu/portal/felso\\_menusor/konyv\\_es\\_neveles/aki\\_ujra\\_visszavezet\\_bennunket\\_fantaziaba](https://olvasas.opkm.hu/portal/felso_menusor/konyv_es_neveles/aki_ujra_visszavezet_bennunket_fantaziaba) Utolsó letöltés: 2024. 05. 02.
- Fromann R. (2017). *Játékoslét*. Typotex Kiadó. <https://edu.interkonyv.hu/konyvek/fromann-richard-jatekoslet/> Utolsó letöltés: 2024. 03. 27.
- Guld Á. (2022). *A Z generáció médiahasználata: jelenségek, hatások, kockázatok*. Libri.
- Menyhért A. (2013). *Női irodalmi hagyomány. Erdős Renée, Nemes Nagy Ágnes, Czöbel Minka, Kosztolányiné Harnos Ilona, Lesznai Anna*. Napvilág Kiadó.
- Moore, J., Evans, S., Schultz-Jones, B. (2023). From book talks to BookTok: An examination of school librarians' usage of online book communities. *IASL Annual Conference Proceedings*, DOI:10.29173/iasl8739 Utolsó letöltés: 2024. 03. 27.
- Nagy A. (1991). Keresik életük értelmét? *Olvasás, könyvtár, szocializáció*. OSZK KMK.
- Prensky, M. (2001). Digital Natives, Digital Immigrants. *On the Horizon*, 9(5), 1-6. <https://www.emerald.com/insight/content/doi/10.1108/10748120110424816/full/html> Utolsó letöltés: 2024. 03. 27.
- Rajna N. (2023). Könyvet a TikTokról? Avagy hogyan válhat egy közösségi portál könyvpiaci szereplővé. *Nők Lapja. A 100 legjobb könyv. Bookazine.* (3)1, 34-37.
- Roberts, E. (2021). The rise of BookTok. *School Librarian*, 69(4), 27.
- Steigervald K. (2020). *Generációk harca: hogyan értsük meg egymást?* Partvonal.
- Steigervald K. (2023). *Generációk harca a figyelemért: hogyan tanuljunk egymástól, egymásért?* Partvonal.
- Stiblar E. (2008). Átítatva az időtlenséggel. interjú. *Demokrata*, (10)29 <https://demokrata.hu/kultura/atitvatva-az-idotlenseggel-76964/> Utolsó letöltés: 2024. 03. 22
- Szóke-Milinte E. (2020). *Információ – média(tudatosság) – műveltség: a Z generáció tanulása*. Pázmány Péter Katolikus Egyetem.
- Tapscott, D. (2009). *Grown Up Digital: How The Net Generation Is Changing Your World?* McGraw–Hill Professional.
- Tari, A. (2011). *Z generáció*. Tericum Kiadó.
- Taylor, D. (1981). The family and the development of literacy skills and values. *Journal of Research in Reading* (4)2, 92–103.
- Töröcsik M. (2015, szerk.). *A Z generáció magatartása és kommunikációja*. Pécsi Tudományegyetem.
- Tóth M. (2020). A 3-18 év közötti hazai lakosság olvasási és könyvtárhasználati szokásai 2019-ben. In: *„Az én könyvtáram” program. Módszertani mozaikok. Kutatások és válogatott tanulmányok gyűjteménye*. Fővárosi Szabó Ervin Könyvtár. 318–360.
- Tóth M. (2022). *A könyvtárak társadalmi szerepei empirikus kutatási adatok tükrében*. Hamvas Béla Pest Megyei Könyvtár
- Urbanik, T. (2023). Generációs olvasmányok? Irodalmi pedofília?: A 2022-es szegedi olvasáskutatás toplistái. *Közösségi Kapcsolódások – tanulmányok kultúráról és oktatásról*, 3(2), 40–48. DOI:10.14232/kapocs.2023.2.40-48
- Varga I. L. (2017). *Észbontó: levelek Borcsinak: hasznos tanácsok a Z-generáció és szülei számára*. Bagolyvár.

## Sándor-Prágai Nikoletta

SZTE Juhász Gyula Pedagógusképző Kar

ORCID:0009-0004-8437-0013

## Asszociációk az olvasásra

### Absztrakt

*Az olvasás egy tanult készség, amit az általános iskolában sajátítanak el a kisgyermek, s ezt sokat kell gyakorolni. Ennek a folyamatnak a része, hogy az értő olvasás kialakul. Ez a készség nélkülözhetetlen és kiemelt figyelmet kell fordítani rá. A tájékozottság és a tudás alapvető pillér a fejlődéshez, ami az élethosszig tartó tanulás része. Emellett azt is fontos meghatározni, ki számít jó olvasónak. Ez egy hosszú folyamat, aminek az alapköve a család, de a pedagógusok szerepe is kiemelten fontos. Ezenkívül a korosztályoknak ajánlott dokumentumtípusok segítik ennek a szintnek az elérését. Így a tanuló képessé válik az élményszerző olvasásra; a tájékozó, információgyűjtő és a feladatközpontú olvasásra.*

*Tanulmányomban az eddig felsorolt tényezők hatását vizsgáltam meg a 2022-es KAPOCS Kutatócsoport Kultúrakutató Műhelye által végzett olvasáskutatásban szereplő nyitott kérdésének válaszai alapján. A kérdés a következő volt: „Tegyük fel, hogy meghallod a szót: 'OLVASÁS'. Mi az a három dolog, ami először eszedbe jut ekkor?“. A kutatásban két általános iskola és két középiskola tanulói vettek részt. Az intézményenként kapott szavak elemzése után a válaszokat összevettem egymással. Ennek alapja a saját szempontrendszerem volt, illetve az általam fontosnak vélt aspektusok. Az olvasáskutatás asszociációs kérdésére adott tanulói válaszok alapján egyértelmű, hogy az olvasás megszerettetése és az olvasóvá nevelés kiemelt terület továbbra is.*

**Kulcsszavak:** értő olvasás, olvasáskutatás, asszociáció, általános és középiskola

### Abstract

Associations for reading

*Reading is a learned skill that young children acquire during their primary school education. The skill needs to be practiced frequently in order to embed the learning. Part of this process is the development of reading comprehension. This skill is essential and should be given special attention. Comprehension and knowledge are fundamental pillars for development, which are part of lifelong learning. Additionally, it is also important to determine who is considered a proficient reader. The process can be long, family is the cornerstone of it, but the role of teachers is also extremely important. In addition, the relevant learning material, recommended for particular age groups, will also help to reach their required levels. In this way, a student becomes capable of experiential reading, within the areas of informative, information-gathering and task-oriented reading.*

*In my study, I examined the effect of the factors listed to-date, based on the answers to the open question included in the reading research conducted by the Cultural Research Workshop of the 2022 KAPOCS Research Group. The question posed was: “Suppose you hear the word 'READING'. What are the first three things that come to mind?”. Students from two primary schools and two secondary schools participated in their search. After analysing the words received from the schools, I compared the answers with each other. The basis for this was my own system of criteria, and the aspects I considered important. Based on the students' answers to the association*



*question of reading research, it is clear that the love of reading and education to become a reader is still a priority area.*

**Keywords:** reading comprehension, reading research, association, primary and secondary school

A kisgyermekkor meghatározó része az emberi életnek. Ebben az időszakban tanulják meg a gyerekek az alapvető viselkedési normákat és kialakul az értékrendjük is. Az elsődleges közege ennek a család. Ezen felül a bölcsőde, óvoda és az iskola is fontos szerepet tölt be a szocializációs folyamatban. A gyermekkorban nemcsak a példamutatás és a következetesség fontos, hanem a mesék szerepe is vitathatatlan. A mesék világa elvarázsolja a gyerekeket és a megfelelő irányba tereli őket. A megismert történetek pozitív hatást gyakorolnak a viselkedésükre és az érzelmi fejlődésükre is. A meseolvasás szokásának a bevezetése és gyakorisága éppen ezért nagy jelentőséggel bír. Ez a kezdeti időszak nagyban meghatározza, hogy a későbbiekben, milyen kapcsolatuk lesz a gyermekeknek az olvasással, illetve mennyire lesznek nyitottak az irodalom műfajaira. Emellett a digitális innovációk hatása is kiemelt helyen áll az olvasáshoz való viszonyulásban, ám ez napjainkban inkább negatív tényezőként említhető. Azonban itt is a példamutatás, illetve a különböző eszközök következetes használata és az életkor figyelembevételével meghatározott szabályrendszer lehet egyedül célravezető. Ezek a tényezők együttesen befolyásolják a gyermekeket abban, milyen viszonyuk lesz az olvasással, mennyire szeretik meg azt. Tanulmányomban az olvasás fontosságát, annak hatásait és típusait mutatom be, illetve a 2022-es olvasáskutatás online kérdőívének olvasással kapcsolatos asszociációs kérdését elemzem. A kérdés a következő: „Tegyük fel, hogy meghallod a szót: 'olvasás'. Mi az a három dolog, ami először eszedbe jut ekkor?” (Bozsó, Patkósné Hanesz 2023: 29–39).

Az olvasás egy tanult készség, amit az általános iskolában sajátítanak el a kisgyermek, és amit sokat kell gyakorolni. Ennek eredményeképpen alakul ki az értő olvasás, ami nélkülözhetetlen készség, és kiemelt figyelmet igényel, mivel a tájékozottság és a tudás alapvető pillér a fejlődéshez, része az élethosszig tartó tanulásnak

Röviden ismertetem ennek a tevékenységnek a pozitív hatásait. Az olvasás segítheti a koncentrációs készség fokozását, a szókinccs bővítését és a memóriafejlesztést. Emellett az olvasás hozzájárul az intellektuális képességek fejlődéséhez. Az érzelmi intelligencia tekintetében azok, akik olvasnak, empatikusabbak és könnyebben azonosulnak mások érzelmeivel. Az olvasás ezen felül a rögzült intelligenciát is képes fejleszteni. Idetartoznak a tanult ismeretek és az élettapasztalatok. Az olvasás által megszerzett ismeretanyag képes pozitív irányba mozdítani ezt az intelligenciatípust. A folyékony (vagy fluid) intelligencia a problémamegoldási készségeinket teszi próbára, vagyis, hogy miként tudunk átlátni új helyzeteket és megoldást találni a hirtelen felmerülő akadályokra. Az olvasás jó hatással van a fluid intelligencia fejlődésére, miközben a szövegértési készségeket is javítja (Szabó 2021).

A fentiek alapján bebizonyosodott, hogy az olvasás hasznos és számos jótékony hatása van. Felmerül viszont a kérdés, ki a jó olvasó. Máté Erzsébet tanulmányában egy amerikai kutatócsoport megállapításait ismerteti. Ezek pedig a következők:

„Az a jó olvasó,

- akinek pozitív hozzáállása van az olvasáshoz,
- aki elég folyékonyan olvas, hogy az olvasottak jelentésére koncentráljon,
- aki felhasználja, amit tud, ahhoz, amit olvas,
- aki az olvasottak jelentését a szöveg kritikai értékelésével árnyalja, elvonatkoztatja, kiterjeszti, alakítja,
- aki hatékony olvasási stratégiák variációit használja, hogy fokozza és kivetítse saját szövegértését,
- aki különböző szövegeket képes elolvasni különböző célok elérése érdekében.” (idézi Tószegi 2009)

Természetesen ezek a jellemzők hosszú idő eredményei, a tanulási folyamatokkal együtt alakulnak és fejlődőknek ki. Ennek alapköve nyilvánvalóan a család, de a pedagógusok szerepe is



kiemelten fontos. Emellett a különböző korosztályoknak ajánlott dokumentumtípusok segítik ennek a szintnek az elérését. A témák sokszínűségének köszönhetően mindenki talál kedvére való olvasmányt az irodalmi műfajok között a klasszikus és/vagy kortárs irodalomban. Gyermekesetén olyan könyvek kerülnek először a kezükbe, amelyeket ajánlanak nekik. Ezeket az ajánlott könyveket először a szülő és/vagy pedagógus javasolja, majd később már a kortársak által ajánlott olvasnivalók is befolyásolják, mit olvasnak el.

Témám szempontjából az is fontos lehet, hogy az aki olvas, milyen céllal teszi, tehát éppen melyik olvasói típusba tartozik. Ezeket a típusokat Gósy Mária az alábbiakban határozta meg:

- Ismeretszerző olvasás: ebben az esetben az olvasó egy meghatározott témában kíván tájékozódni.
- Tanulási célú olvasás: célja az olvasottak megjegyzése annak érdekében, hogy a megszerzett ismereteket az olvasó később is fel tudja idézni. Jellemzője, hogy a témát külső személy (pl. a tanár) adja meg.
- Élményszerző olvasás: ide a szórakozási célú, szabadidős tevékenységként folyó olvasás tartozik.
- Kereső olvasás: ekkor az olvasó konkrét adatot, hírt, szövegrészletet keres egy vagy több hosszabb szövegben.
- Áttekintő olvasásról beszélünk, amikor az olvasó nem szó szerint olvassa el az adott szöveget, hanem annak csak a globális tartalmáról tájékozódik, szókapcsolatokat, egy-egy mondatot „kiragadva”. Az áttekintő olvasás egyik típusa a gyorsolvasás, amely a szem átfogó képességének növelésével egyszerre több mondatot képes azonosítani.
- Feladatazonosító olvasás, melynek célja az útmutatást tartalmazó szöveg megértése egy feladat teljesítése érdekében.
- Javító/ellenőrző olvasás: a gyakran más(ok) által írt szöveg tartalmi, stilisztikai, helyesírási stb. ellenőrzése.
- Korrektúraolvasás: a kiadásra kerülő (pl. nyomdába adandó) szöveg olvasása a betűhibák megtalálása, javítása érdekében (idézi Tószegi 2009).

A fenti nyolc típust három nagyobb csoportba lehet rendezni. Az első az élményszerző olvasás; a második a tájékozódás, információgyűjtés és végül a feladatközpontú olvasás. Fontosnak tartom kiemelni, hogy az általam vizsgált korosztályban nem jellemző mind a 8 olvasói típus, de az iskolai nevelés során a diák a három nagy csoport mindegyikével találkozhat és használja is.

A továbbiakban az olvasáskutatásban szereplő asszociációs kérdéshez tartozó válaszokat elemzem. Ehhez az eddig bemutatott elméleti áttekintést szükségesnek tartottam, mivel ezek mentén vizsgáltam meg a 2022-es szegedi olvasáskutatásban a kérdésre írt válaszokat. Az elemzés megkezdése előtt néhány gondolat magáról a vizsgálatról. Az olvasáskutatás online kérdőívek segítségével öt iskolában folyt, kettő általános iskolában (SZTE Juhász Gyula Gyakorló Általános és Alapfokú Művészeti Iskolája, Napközi Otthonos Óvodája és a Szegedi Arany János Általános Iskola) és három középiskolában (SZTE Gyakorló Gimnázium és Általános Iskola, a Szegedi Deák Ferenc Gimnázium és egy harmadik gimnázium), összesen 870 felső tagozatos és középiskolás tanuló részvételével. A kérdőív összeállításánál az alábbi szempontokat vették figyelembe:

- A 2011-es olvasáskutatás hasonló mintán folyt, igyekeztek ezt a szerkezetet megtartani (Bozsó et al. 2011.);
- Nem hagyták figyelmen kívül a 2017-es és 2019-es, a Fővárosi Szabó Ervin Könyvtár által az EFOP-3.3.3-VEKOP-16-2016-00001 *Múzeumi és könyvtári fejlesztések mindenkinek* pályázat keretén belül végzett reprezentatív országos vizsgálatot a hazai három és tizennyolc év közötti lakosság olvasási és könyvtárhasználati szokásairól és az ennek alapján készült elemzéseket (Tóth 2020);
- Nagy hangsúlyt helyeztek a szülői háttér, az olvasási szokások, a szabadidő-felhasználás, a könyvtár-, média- és internethasználat témaköreire. (Szirmai, Árgilán 2023: 36).

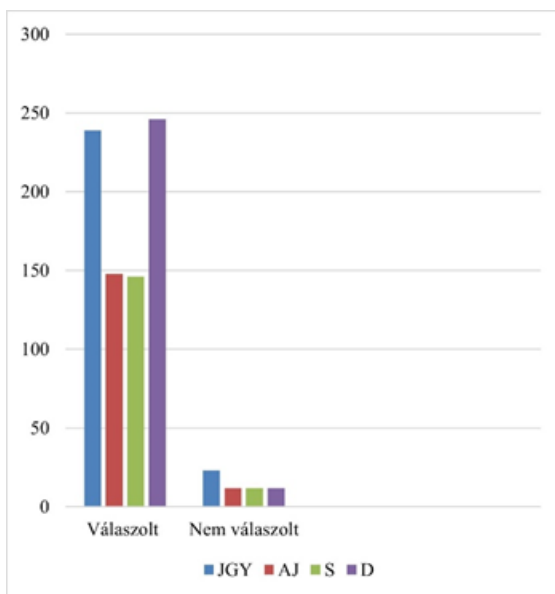
A nyitott kérdés a következő volt: „Tegyük fel, hogy meghallod a szót: 'olvasás'. Mi az a három dolog, ami először eszedbe jut ekkor?”. Az asszociációs kérdés esetén két általános iskola és két

gimnázium tanulóinak a válaszait vizsgáltam meg. Ennek első lépése az intézményenként kapott szavak görcső alá vétele volt, majd a kapott válaszokat összevettem egymással, egyrészt a saját szempontrendszerem alapján, másrészt az általam fontosnak vélt aspektusok figyelembevételével. Ez a megközelítés nagyban hasonló a 2011-es olvasási szokások vizsgálatánál figyelembe vett szempontokhoz.

Az általános iskolás tanulók közül az SZTE Juhász Gyula Gyakorló Általános és Alapfokú Művészeti Iskolája, Napközi Otthonos Óvodája intézmény (a továbbiakban Juhász Gyula, JGY) tanulói közül 262 tanuló és a Szegedi Arany János Általános Iskolában (a továbbiakban Arany János, AJ) 160-an töltötték ki az online kérdőívet. A középiskolások esetében pedig az SZTE Gyakorló Gimnázium és Általános Iskolában (a továbbiakban Ságvári, S) 158 diák, illetve a Szegedi Deák Ferenc Gimnáziumban (a továbbiakban Deák, D) 258 tanuló vett részt az olvasáskutatásban.

Elsőként azt tartottam fontosnak, hogy számba vegyem, hányan válaszoltak erre a kérdésre legalább egy szóval. Minden intézmény esetén előfordult, hogy nem felelt rá az olvasáskutatásban résztvevő tanuló. Az 1. diagramon ezt az adatot ábrázoltam. Egyértelműen megállapítható, hogy a résztvevők nagy százalékban feleltek a kérdésre, illetve hogy minden intézmény esetében tíz százalék alatt van a nem válaszolók aránya. Ez százalékban iskolánkénti bontásban a következő:

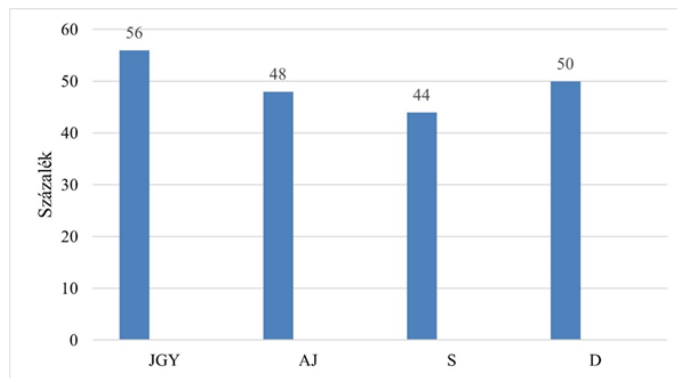
- Juhász Gyula: 8,8 %
- Arany János: 7,5 %
- Ságvári: 7,6 %
- Deák: 4,7 %.



1. diagram: Az asszociációs kérdésre válaszolók száma

Az általános iskolák esetében közel hasonló az eredmény, viszont a középiskoláknál a D gimnáziumban egyértelműen többen adtak választ a kérdésre. Az összes kutatásban résztvevő iskola közül a D intézményben válaszolták meg legnagyobb arányban a kérdést a tanulók.

A következő szempontként a *könyv* szó előfordulását néztem meg az intézményeknél (2. diagram). Ezt azért is tartottam lényegesnek, mert ez a szó szorosan összetartozik az olvasással. Másrészt azt feltételeztem, hogy talán ez lehet a leggyakrabban előforduló asszociáció a kérdés kapcsán.



2. diagram: A könyv szó megjelenésének gyakorisága

A százalékok bizonyítják, hogy a két szó, vagyis az *olvasás* és a *könyv* a diákok között többségben elválaszthatatlan.

A többi kifejezés esetében más módszerrel jártam el. Az intézményeknél a szavakat csoportokba rendeztem témájuk és/vagy tartalmuk alapján. Ezenkívül kiszűrtem a teljesen vagy részben negatív elemeket. Ezek közül néhányat ki is emelek: *unalom*, *kényszer*, *hosszú idő*, *nem szeretem* és a *kérlek csak azt ne*. Természetesen ez egy szubjektív megközelítés, mivel nem mindenki számára bír azonos jelentéssel egy lexéma. A Juhász Gyulában 26 tanuló (9,9%) esetében, az Arany Jánosnál 18 (11,25%) válaszbán, a Ságváriban 8 (5%) diáknál, míg a Deákban 15 (5,8%) diáknál fordult elő ilyen típusú véleménynyilvánítás. Az arányokat tekintve jónak találok ezt az eredményt. Persze ez nem jelenti azt, hogy más szavak esetében nem negatív vélemény állt a háttérben.

A továbbiakban a többi szó/kifejezés/ mondat csoportosítását mutatom be, illetve néhány példát is hozok.

- Magához a könyvhöz kapcsolódó szavak csoportja: Idesoroltam a könyv részeit (cím, borító), magát a *betűt*, *szöveget*, *lapot*, *oldalt*, *tartalmat*, *író*t, *költőt*.

Ezeket az adatokat összesítve mutatom be a négy intézménynél. A legnagyobb arányban a *betű* szó jelent meg, 61-szer fordult elő. A többi szó esetében ez a mennyiség kevesebb, sőt, elenyésző. A *szöveg* összesen 20-szor és az *oldal* 10-szer tűnt fel a tanulók válaszai között. Viszont a *tartalom*, az *író* és a *költő* szavak csupán háromszor bukkantak fel az asszociációs kérdésre adott feleleteknél. Ez azt is jelenti, hogy nem minden iskola diákjai adtak ilyen típusú választ.

- Irodalmi műfajok és műnemek csoportja: Ennél a szempontnál a tanulók válaszai között legnagyobb számban a regény jelent meg (a két iskolatípusban összesen 51-szer). De a *mese* és a *vers* is feltűnt, viszont jóval alacsonyabb arányban. A *vers* mindösszesen 20-szor és a *mese* 18-szor szerepelt a leírt szavak között. Említésre méltó az is, hogy irodalmi műnemek is megjelentek, mint a *líra*, az *epika* és a *dráma*. Az utóbbi három szó előfordulása alacsony, mivel mindegyik szó ötnél kevesebbszer szerepelt.

A mesével kapcsolatban egy számomra érdekes eredmény született. Az intézménytípusok és korosztályi eltérések ellenére is hasonló arányban jelent meg ez a szó. Az általános iskolás tanulók 11-szer és a gimnáziumba járó diákok 7-szer választottak ezzel a szóval.

- A tanulóhoz kapcsolódó szavak csoportja: Itt maga a *tanulás* szó, az *iskola*, a *magyaróra*, *irodalom*, *történelem* szavak igen hangsúlyosak. A tankönyv szó is előfordul. Az olvasással kapcsolatosan a *hangos olvasás* kifejezés is felmerült az általános iskolás tanulók között. A *kötelező olvasmány* vagy a *kötelező* szó összesen 89 esetben került a válaszok köze a négy intézményben. Ezeket nem számítottam a negatív vélemények közé.
- A dokumentumok típusai, konkrét mű és/vagy sorozat, cím vagy szerző: Örömmel tapasztaltam, hogy sok diák vélhetően olvas. Ezt arra alapozom, hogy konkrét művek és

szerzők is szerepelnek az asszociációs kérdésnél a válaszok között. A könyvek típusainak széles palettája jelenik meg. Az általános iskolásoknál a típusok a következők: *fantasy, képregény, anime, manga/manhva, sci-fi*. A gimnáziumoknál az összetétel az alábbi: *tini regény, ifjúsági és romantikus*. Itt jól érzékelhető a két korosztály érdeklődési körének a különbsége. A nyomtatott dokumentumok között alacsony számban az időszaki kiadványok közül az *újság* és a *folyóirat* is szerepel a válaszok között.

A nyomtatott dokumentumok mellett megjelennek az elektronikus és interneten elérhető dokumentumtípusok is, ez a digitális világ fejlődésével függ össze. Az *e-book* és a *pdf formátumban letölthető könyvek* mellett a *Wattpad* és *AO3* is megjelenik. Ezek olyan online felületek, ahol anyagokat, szövegeket és könyveket lehet olvasni. Sőt írni is lehet, amit megoszthatunk másokkal. Ennek egyik fajtáját, a fanfictiont is írta néhány tanuló. Ez egy olyan írás, amelyet rajongók írnak egy meglévő képregény, szépirodalmi mű, illetve akár film vagy sorozat alapján. Erre a műfajra jellemző, hogy az eredeti történetet ki lehet egészíteni további szereplőkkel vagy cselekménnyel is. Itt a fantázia nélkülözhetetlen szerepet tölt be. Ez a „kreatív vonulat” akár másokat is inspirálhat arra, hogy megpróbáljanak írni hasonló sztorikat.

- A könyvtár és könyvesbolt szerepe: A *könyvtár* főleg az általános iskolás tanulók válaszai között szerepelt. Összesen 26 tanulónál jelent meg, de a *könyvtár* szó mellett néhány esetben a *könyvtáros* neve is szerepelt. Ez nagyon fontos, mert itt jól érzékelhető, hogy a *könyvtáros* személye, mennyire fontos az olvasóvá nevelés folyamatában. A gimnáziumoknál összesen 18 alkalommal jelent meg a *könyvtár* szó. A *könyvesbolt* szó csupán tíz tanuló válaszában szerepelt.

Bár annak ellenére, hogy egyre kevesebben tagjai könyvtárnak és látogatnak könyvesboltot, még vannak olyan fiatalok, akik számára ezek is fontos helyszínek, intézmények. Ebből nem derült ki, ki aktív könyvtárba járó vagy könyvvásárló. Ennek ellenére már azt is pozitívan értékelem, hogy a tanulók tudatában vannak ezeknek a szavaknak és az olvasáshoz kötik őket.

- Az olvasás mint szabadidős tevékenység és az ehhez kapcsolódó szavak: Az olvasáskutatásban résztvevő iskoláknál nagy számban jelentek meg olyan szavak a diákok válaszai között, amelyek arra utalnak, hogy szívesen olvasnak, ezért annak a módját és körülményeit belefoglalták a három szóba. Néhányat említek csak ezek közül: *nyugalom, csend, kikapcsolódás, szórakozás, pihenés, estém, lazítás, ágy, fantázia, nyaralás, párna, teázás, illatos gyertya*.

Az olvasáskutatás asszociációs kérdésének a válaszai között külön figyeltem a gyermekkori olvasásra nevelésre és olvasás megszerettetésére utaló szavakat. Nagyon kevés esetben, de felfedeztem ilyeneket. A *szülők*, a *nagyszülő* és az *alsós tanító* néni szerepelt a válaszokban. A meséléshez kapcsolódó lexéma vagy akár kifejezés is feltűnt a megadott válaszok között. Az alacsony megjelenési arány ellenére a meseolvasás szerepe vitathatatlan, mivel a hatása középiskolás korban is meghatározó.

Az olvasáskutatás asszociációs kérdésére adott tanulói válaszok alapján egyértelmű, hogy az olvasás megszerettetése és az olvasóvá nevelés kiemelt terület továbbra is. A digitális fejlődés hatása miatt az olvasási szokások átalakultak, ennek ellenére a nyomtatott és/vagy online dokumentumokról nem szabad lemondani. Ennek érdekében az olvasóvá nevelést már kisgyerekkorban el kell kezdeni. Véleményem szerint a megoldás a közös értékrend, mind a család, mind a pedagógusok részéről. A kötelező olvasmányokat is érdemes lenne átgondolni vagy ajánlott olvasmányokkal kedveltebbé tenni az olvasást (ahogyan ezt maguk a diákok is megfogalmazták). Így a tanulók kevésbé éreznék azt a tehernek és nem feltétlenül alakulna ki az ellenszenv a könyvekkel szemben. Természetesen vannak kivételek, ezt bizonyította ez a felmérés is (Csekő 2011).

A másik pillére ennek a területnek a könyvtárak helyzete. Sok hátráltató tényezővel kellett a könyvtárosoknak megbirkózniuk az elmúlt években. A koronavírus-járvány hozzájárult ahhoz, hogy csökkent a könyvtárba járók száma. Az említett időszakok előtt is az alapszolgáltatásokon túl programokkal, előadásokkal igyekeztek több látogatót a könyvtári dolgozók a könyvtárba

vonzani. Ezt a tevékenységet folytatják és remélik, hogy a könyvtárak visszanyerik az olvasóikat.

Könyvtárostánárként is ezt az irányvonalat kell követnem az iskolai könyvtárban. A cél, hogy minél több gyerek szeresse meg olvasást, és váljon aktív olvasóvá. Az együttműködés a pedagógus kollégákkal elengedhetetlen. A cél elérése nehéz, de nem lehetetlen.

## Irodalom

- B. Szabó A. (2021). *Olvasásra hangolt agy – avagy így formálják a könyvek az elméd.* <https://pszichoforyou.hu/olvasasra-hangolt-agy/> Utolsó letöltés: 2023. 04. 25.
- Bozsó R., Baráthné Hajdu Á., Harkai D., Pajor E., Patkósné Hanesz A. (2011). *Olvadási szokások a tizenévesek körében Szegeden* – Kutatási beszámoló. SZTE JGYPK Felnőttképzési Intézet.
- Bozsó R., Patkósné Hanesz A. (2023). Unalom? Nyugalom? Izgalom? Szegedi gimnazisták olvasási szokásai és azok változásai egy évtized alatt. *Közösségi Kapcsolódások – tanulmányok kultúráról és oktatásról.* 2023(2), 29–39. DOI:10.14232/kapocs.2023.2.29-39
- Csekő Gy. (2011). Mi az a többlet, amit csak az olvasás adhat? *Könyv és Nevelés*, 13(1), <https://folyoiratok.oh.gov.hu/konyv-es-nevele/mi-az-a-tobblet-amit-csak-az-olvasas-adhat>
- Szirmai É., Árgilán V. S. (2023). Olvasás a képernyőn? Új eszközök, új szokások a digitális korban. *Közösségi Kapcsolódások.* 2022(2), 35–48 DOI:10.14232/kapocs.2022.2.35-48
- Tószegi Zs. (2009). Az olvasás trónfosztása? Adalékok a könyvből, illetve a képernyőről való olvasás kérdéséhez. *Könyv és Nevelés*, 11(4). [https://epa.oszk.hu/01200/01245/00044/tzs\\_0904.htm](https://epa.oszk.hu/01200/01245/00044/tzs_0904.htm)
- Tóth M. (2020). *A 3-18 év közötti hazai lakosság olvasási és könyvtárhasználati szokásai 2019-ben.* Budapest, Fővárosi Szabó Ervin Könyvtár. [http://www.azenkonyvtaram.hu/documents/11543/49234/Toth\\_Mate\\_gyerek\\_olvasas\\_konyvtarhasznalat.pdf](http://www.azenkonyvtaram.hu/documents/11543/49234/Toth_Mate_gyerek_olvasas_konyvtarhasznalat.pdf) Utolsó letöltés: 2023. 04. 26.



## Kerpics Judit

SZTE Juhász Gyula Pedagógusképző Kar

ORCID:0000-0003-0797-7116

## Mindennapi olvasmányok – Két kalendárium a 1850-es 1860-as évekből<sup>1</sup>

### Absztrakt

*Tanulmányomban a 19-20. századi magyar művelődés egyik meghatározó műfajával, a kalendáriummal foglalkozom két konkrét kötet vizsgálatán keresztül. A 19. század közepére a magyar kalendárium-irodalom egyre gyarapodott és új attribútumokat is felvett. Az eredeti időjelző funkció, jeles napok és ünnepek felsorolása mellett egyre több praktikus tanács, ismeretterjesztő írás és szépirodalmi szöveg került be ezekbe az eredendően olcsó, széles néprétegekhez eljutó kiadványokba. Podmaniczky Frigyes és nővére, Jósika Júlia mindketten szerkesztettek kalendáriumot: az előbbi az 1857-es Délibáb Képes Naptár, míg az utóbbi a 1861-es Hölgynaptár szerkesztője volt. Egyikük sem folytatta a vállalkozást az első kötet után, és mindketten egy-egy hetilaphoz kapcsolódó kiadványt szerkesztettek. Dolgozatom a korszakra jellemző olvasási szokásokra, művelődési lehetőségekre világít rá két, egymáshoz időben közeli példán keresztül.*

**Kulcsszavak:** 19. századi sajtó, kalendárium, művelődéstörténet, használati szövegek, népnevelés

### Abstract

*Everyday Reading Materials – Two Calendars from the 1850's and 1860's*  
*In my paper, I investigate one of the most important genres of 19th-century Hungarian cultural education: the calendar. For this, I have chosen two examples to examine closely. By the mid-19th century, the Hungarian calendar literature kept growing and took on new attributes. Next to its original function – telling the time, listing days of celebrations and holidays – more and more literary fiction text found its way into these inherently cheap volumes, which were available for a wide range of people. Frigyes Podmaniczky and his sister, Júlia Jósika were both calendar editors for a short while: the former edited the Délibáb Képes Naptár [Délibáb Picture Calendar] in 1857, and the latter the Hölgynaptár [Ladies' Calendar] in 1861. Neither of them continued the enterprise after the first volume, and both of the calendars were related to a weekly newspaper. My study sheds light on the reading habits and cultural opportunities of the period through two examples close to each other in time.*

**Keywords:** 19th century periodicals, calendar, cultural history, everyday texts, popular education

A 19. századi magyar értelmiség körében újra és újra megfogalmazódó feladat volt a műveltségterjesztés, és a kulturális termékek minél szélesebb körben való népszerűsítése. Ez a küldetés természetesen a kultúra piacosodásával is egybevágott. A periodikák sokaságában különleges helyet foglalnak el az évente egyszer megjelenő kalendáriumok. A 19. század közepére a

---

<sup>1</sup> A tanulmány az Innovációs és Technológiai Minisztérium támogatásával, az Új Nemzeti Kiválóság Program és az OTKA K 132124 *Történetek a magyar irodalom médiatörténetéből* kutatási projektum keretében készült.

magyar kalendárium-irodalom egyre gyarapodott és új attribútumokat is felvett. Az eredeti időjelző funkció, vagyis az év napjainak számlálása, jeles napok és ünnepek felsorolása, éves időjárás előrejelzés mellett egyre több praktikus tanács, ismeretterjesztő írás és szépirodalmi szöveg került be ezekbe az eredendően olcsó, széles néprétegekhez eljutó kiadványokba. Olyannyira, hogy a tulajdonképpeni naptár olykor teljesen eltűnt a kötetekből, és egy évente megjelenő, vegyes műfajú szövegeket egybegyűjtő, hétköznapi olvasásra szánt, gyakorlati célokkal bíró kiadvány lett belőle. Jelen tanulmányomban egy testvérpár, Podmaniczky Frigyes és Jósika Júlia (szül. Podmaniczky Júlia) szerkesztői munkájának köszönhető két kalendárium mutatok be: az 1857-es *Délibáb Képes Naptár*at, és az 1861-es *Hölgynaptár*at. A két kalendárium egymástól eltérő kivitelezésben készült és más célközönségnek szól, és időben elég közel vannak egymáshoz ahhoz, hogy segítsenek képet alkotni az 1850-es és 1860-as évek fordulójának magyar nyelvű, népnevelő-ismeretterjesztő irodalmáról.

### ***Délibáb Képes Naptár***

A *Délibáb Képes Naptár*at Podmaniczky Frigyes, Degré Alajos és Friebeisz István szerkesztette, és 1857-ben jelent meg először. Ez a kiadvány a *Délibáb Szépirodalmi és Divatlap* előfizetési felhívásai szerint utánnyomással 15.000 példányban kelt el<sup>2</sup> annak ellenére, hogy ára a többi kalendáriumhoz viszonyítva igen magas (2 forint) volt. A naptárak 80 krajcár fölött már drágának számítottak; az alsóbb néprétegek kis naptárainak ára 25–40 krajcár közt mozgott (Kovács 1989: 85). A vállalkozáshoz Podmaniczky Frigyes eleinte nagy reményeket fűzött, visszaemlékezésében így nyilatkozott róla: „Az akkor keletkező naptáriródalommal is foglalkoztam, a mennyiben az 1857-ik évre Degré Alajos és Friebeisz Istvánnal szövetkezve egy «Déli-báb» című nagy arányokban tervezett naptárt adánk ki. — E vállalat azonban csötörtököt mondott, mert a remélt «jó üzlet» délibáb varázsszerű tüneménynek megfelelően hiú káprázatnak bizonyult” (Podmaniczky 1888: 67–68). Podmaniczky az 1858-as, 40 krajcárra csökkentett árú második szám<sup>3</sup> szerkesztésében már nem vett részt, és a naptár nem érte meg a negyedik számot.

Az 1850-es években a *Délibáb Képes Naptár*hoz hasonló nagyobb naptárak célközönsége a tágran értett „nép” műveltebb, vagyonosabb rétege volt; vagyis nem közvetlenül a parasztokhoz és munkásokhoz szóltak, pusztán a szűk értelmiségi elit helyett széles közönségre számítottak. (Kovács 1989: 81; 85–87.) A kiadványban szereplő mezőgazdaságról és egyszerű földművesekről szóló ismeretterjesztő- és szépirodalmi szövegeket a birtokosoknak és népnevelőknek szánták, méghozzá a szellemi elit szemüvegén keresztül bemutatva. A kiadványt a *Délibáb* többek közt az alábbi szerzőkkel reklámozta: Tompa Mihály, Császár Ferenc, Lisznyai Kálmán, Jósika Júlia, Vajda János, Jókai Mór, gr. Festetics Leó stb.<sup>4</sup> Az ismeretterjesztő cikkek egy része praktikus tanácsokat tartalmaz vidéki gazdaságok működtetésére, mint például az alpakatenyésztésről, kutya- és csirkefajtákról, rózsanevelésről stb. szóló írások; de jelentős tömböt képeztek a nagyvilág érdekességeit (pl. amerikai rabszolgák helyzete), új találmányokat (pl. villamosság működése) különös természeti jelenségeket (pl. vulkánok) bemutató, általános műveltséget gyarapító szövegek.

A *Délibáb Képes Naptár* első számának szemléletére alapvetően illik az a népnevelő szándék, amit Kovács I. Gábor az 1850-es évek naptáriródalomának törekvéseiről megfogalmazott: „A reformkor vége felé elsősorban a föld népéről, a parasztságról írtak azzal a céllal, hogy a nép, a parasztság szokásait, jellegzetességeit mint a magyar nemzeti identitást biztosító jellegzetességeket mutassák be. A Bach-korszakban ennek rovására erősödött az az irányzat, amely a nép életmódját, szokásait úgy mutatta be, hogy azt szükséges megreformálni, civilizálni” (Kovács 1989: 92).

Ezzel a célkitűzéssel harmonizál a szerkesztő Podmaniczky Frigyes testvérének, Jósika Júliának a *Varga János* című novellája is. A *Varga János* paraszti hősei egyszerre szembesülnek a falusi kisközösség földrajzi elzártságával, és azon belül is a vérségi kapcsolatok abszolút hatalmának nyomasztó jelenlétével, egyfajta családba zártsággal. A cselekmény középpontjában az

<sup>2</sup> [Név nélkül] „Mozgalmak irodalmunk terén.” *Délibáb* 1. 12. sz. (1856. március 22.) 151.

<sup>3</sup> [Név nélkül] „Mozgalmak irodalmunk terén.” *Délibáb* 1. 12. sz. (1856. március 22.) 151.

<sup>4</sup> [Név nélkül] „Mozgalmak irodalmunk terén.” *Délibáb* 1. 31. sz. (1856. augusztus 3.) 373.

archaikus társadalmi berendezkedéssel szembeni normasértés áll: Varga János parasztgazda az anyja akarata ellenére lefelé nőszül, egy Klári nevű cselédlányt vesz feleségül. Ez János anyjának dühét, később egyre fokozódó örületét okozza, ami a fiatalasszony brutális bántalmazásában kulminálódik. Klári hallgat erről, azonban a rendszeres verések és lelki terror hatására első gyermeküket elvesztik, a fiatal nő pedig lázalmában kiáltozva árulja el férjének a vetélés okát, aki megfenyegeti ugyan az anyját, de nem tesz lépéseket a felesége kimenekítésére az élehetlenné vált családi otthonból. (A lázálomban kibeszélt titok motívuma ismerős lehet Jósika Miklós *Abafi* című regényéből is, ahol Csáky Margit eltitkolt szerelmét árulja el hasonló körülmények között. Mindkét esetben olyan írói fogás ez, amelynek segítségével felszínre kerülhet egy sorsfordító titok, de közben a titkot őrző, a szenvedést némán tűrő nő is megőrzi a passzivitását.)

János és Klári második gyermeke egészségesen jön a világra, ekkor azonban a mátriárka örülete tovább fokozódik, unokáját menyénél is jobban gyűlöli és az életére tör. Egy alkalommal a jeges patakba dobja a csecsemőt, akit anyja kiment ugyan, de az anyós kizárja őket a hidegbe János hazaérkezéséig. Remekül szemlélteti ez a jelenet Klári ki- és bezártságának komplexitását, hiszen a ház melege nélkül a téli hideg okozta közvetlen életveszélynek van kitéve, a házban viszont tomboló anyósával lenne összezárva. A gyermek csodával határos módon nem hül ki, János időben hazaér, és ekkor elhatározza, hogy elköltözik anyja házából. A falusi lelkész segítségével állást és szállást szerez, és meg is kezdik a költözés előkészítését, amikor a korábbi jelenet János távollétében megismétlődik. Ez alkalommal az anyós nem engedi Klárit a gyermek után ugrani, és egy fejszével leüti. A szomszédok kihalásszák a gyermeket a patakból és a sebesült Klári köré gyűlnek, erre ér haza János, aki felindultságában a felesége mellett heverő fejszével agyonüti az anyját. Jánost előbb halálra, majd Klári közbenjárására hat év fogházra ítélik. Figyelemre méltó a közösség működése: a szomszédok és a férj is végig tudnak a bántalmazásokról, az ügy mégis zárt ajtók mögött marad; a törvény csak a tragédia bekövetkezése után lép közbe. A szereplők részben magukat okolják az elszenvedett borzalmakért, ahogyan ez kitűnik Klári nyilatkozatából: „– Jól tudod, János – szolt ilyenkor a jámbor menyecske: – hogy kedve s akarata ellen adta beegyezését a házasságunkba, s még lakodalmunkon sem volt jelen. Azért nem kell csodálkoznunk ha nem igen szeret engemet, s heves természete olykor elragadja” (Jósika 1857: 50).

Tisztában vannak tehát a társadalmi norma megsértésével és annak következményeivel, ez az egyik oka annak, hogy a sorsukat megérdemeltnek tekintik, és nagyon sokáig nem tesznek kísérletet az elviselhetetlen összezártságból való kitörésre. A tabusértő magatartásból következő tragédia elbeszélését egy meglepő fordulattal Jósika Júlia a következő szerzői megjegyzéssel zárja: „Sokan talán nagyitást gyanítanak ezen előadásban, nem úgy van, ez való történet, magától az alispántól tudjuk, ki előtt a dolog megfordult, sőt, enyhítettük a jeleneteket. S ha jónak véltük leleplezni e szívrázó történetet; oka az: mivel egy érvvel többnek hittük arra: mennyire szüksége van a népnek nevelésre” (Jósika 1857: 54).

Jósika Júlia novellája ebben a kontextusban egy barbár, elmaradott, szenvedő parasztság szükséges felemelésére irányuló üzenetet hordoz. Mindez a novella végi szerzői megjegyzés nélkül nem feltétlenül következne a műből, hiszen a történet maga nem mutat be megoldási lehetőségeket; így azonban a kiadvány célkitűzéseire igazodva túllép a művelt olvasó elborzasztásának szándékán.

A kalendáriumban közölt kisprózai művek közül kiemelkedik és egyben kontrasztot képez a *Varga János* tragikumával Jókai Mór *A világ vége* című elbeszélése. Hansági Ágnes *Irodalmi kommunikáció és műfajosság* című könyvében a Dorfgeschichte (falusi történet) műfaj felől értelmezi Jókai Mór *Népvilág* című kötetkompozíciójában, ahol a szöveg másodsor jelent meg. (Hansági 2022: 281). Hansági Jósika Júlia *Varga János* című novelláját a Dorfgeschichte műfaján belül a katasztrófanovellák közé sorolja (Hansági 2022: 281), *A világ vége* ezzel szemben szatirikus mű. A világ végétől rettegő, babonásan vallásos falusi kisközösségben játszódó cselekmény mellett Jókai párhuzamosan futó metanarrációban a kalendárium műfajának, általában vett szerzőinek, szerkesztőinek és olvasóinak parodisztikus leírását adja. A cselekmény kiindulópontja az, hogy egy kalendáriumban az 1818-as évre – a cselekmény idejére – megjósolják az Apokalipszist.

Valami bohó azt a mulatságot csinálta magának, hogy ezt a jóslatot kiírta valami kalendáriumban; a kalendáriumok akkor is olyan elismert tekintélyek voltak mindenféle jóslat dolgában, miként most [...]’ (Jókai 1857a: 75).

... No de azonban engem nem azért tart ezen derék három naptárszerkesztő tyúkkal, kalácscsal, hogy én itt a kalendárium-csinálókra rosz élczeteket gyártsak, hanem hogy írjak nekik novellát valami kegyetlenül érdekes tárgyról (Jókai 1857a: 76).

A „kalendárium-csinálókra” vonatkozó megjegyzést Jókai nem vette ki az ugyanabban az évben novelláskötetben megjelent változatból sem, viszont itt általánosabb megfogalmazásban „a naptárszerkesztők”-ről (Jókai 1857b: 164), és nem „ezen három derék naptárszerkesztő”-ről beszél. A metanarratív szinten tett állításokat a cselekmény narrátora is továbbviszi, mintegy illusztrációnak használva az elbeszélés szereplőit a kalendáriumok olvasóiról és olvasásmódjáról tett szatirikus kijelentésekhez.

Ez időben jött tehát az a fatális esztendő [1818], mikor a kalendáriumokat így telerakták kőesővel, békahullással. Daykayné nagyasszonynak minden ez évben megjelent kalendáriuma megvolt, ott függtek szépen a szegen: a kassai, azzal a perspectivás emberrel a tábláján, a lőcsei, azokkal a híres anecdotákkal, a komáromi, a bevehetetlen várral, és a budai az éggömböt czirkalmazó tudóssal; és azok mid, egytől egyig megegyeztek abban, hogy sokkal jobb volna a világra nézve, ha épen nem volna a világon, mint oly gyalázatosan elmúlni, mint folyó esztendő július 18-dik napján délutáni 5 óra 11’ és 6”-kor pontosan véghez fog menni (Jókai 1857a: 78.).

Az elbeszélő persze nem azonosítja saját olvasóit az elbeszélésben szándékosan elnagyoltan felskiccelt, iszákos, szőrös orrú, babonás, tudatlan hősökkel. Saját olvasóközönségéről szólva így nyilatkozik: „Hanem – most jut eszembe, hogy gentlemenek számára írok, a kiknek előbb be kell mutogatnom rendes forma szerint a magam embereit, mielőtt szóhoz hagynám őket jutni” (Jókai 1857a: 76). A szereplők bemutatása közben zárójeles megjegyzések beszüntetésével saját munkamódszeréről is lerántja a leplet, mintegy gúnyt űzve magából az íróból is: „A nagyasszony mosolyog, szemeivel alázatosan hunyorít; a kis Czenczike pirul és lesüti a szemeit: (stereotyp bevezetés); valami ruhát varr: (próza foglalatosság) [...]” (Jókai 1857a: 77). Az olvasóval összekacsintó, a szövegből újra és újra kiszóló elbeszélő művelt férfi olvasóknak szánja a szövegét elsősorban mulatsággal. A főhősként bevezetett családfő a cselekmény idejére részeg kábulatban a háttérbe vonul. Felesége és özvegy szomszédasszonyuk együtt várják a világ végét, és ebben az extatikus állapotban megegyeznek, hogy egymás felé fennálló tetemes tartozásait semmisnek tekintik, közben a házaspár babonás, egyszerű lelkű lánya az özvegyasszony felvilágosult, Apokalipszis-tagadó fiával szerelembe esik, és a fiatalok házasságával ténylegesen kiegyenlítődnek a két család közti rendezetlen adósságok. A didaktikus pusztán a kisszerű szereplők tévedéseire adott kisszerű bölcsességek formájában jelenik meg a szövegben; a sentenciózus megállapítások csak annyira vehetőek komolyan, mint maga a cselekmény. Jókai elbeszélése szorosán véve teljesíti a *Délibáb Képes Naptár* profiljának megfelelő elvárásokat, de mindezt könnyed, szórakoztató módon teszi.

## **Hölgynaptár**

A Jósika Júlia által 1861-re szerkesztett *Hölgynaptár* című kalendáriumot a *Nővilág* 1860-as évre előfizető olvasói az év végén ajándékba kapták a hetilap mellé. Nem találtam arra vonatkozó adatot, hogy ezen kívül kereskedelmi forgalomba került volna, legnagyobb valószínűség szerint exkluzív, ingyenes kiadvány volt. Már 1860 januárban ezzel reklámozták lapot:

[...] az egész éven át előfizetők számára pedig emlékjándékul csinos kemény kötésben egy hölgy-naptárral 1861-ik évre szerkesztve B. Jósika Júliától, kinek jeles tollát s finom izlését a „Nővilág” olvasói legjobban ismerik, s annál fogva tőle e nemben is csak kitünőt várhatnak (e naptár már augusztus hóban az illető előfizetőkhez szét fog küldetni). E naptár az egykori almanachok mintájára több

csinos uj képpel leend ékitve, s tartalma kizárólag a női igények szemmel tartásával szerkesztve<sup>5</sup>.

E kötet csak a nevében naptár – a szó szoros értelmében vett naptár hiányzik belőle. Ahogyan a felhívásban is olvasható, szerkezetében az almanach műfaját követi, periodicitását tekintve azonban nem felel meg ennek sem: mindössze egyszer jelent meg, és nem találtam arra utaló jelet, hogy további kötetek tervbe lettek volna véve. Címével összhangban kifejezetten női közönségre számító témákat dolgoz fel kilenc fejezetben, melyek három szerző nevéhez kötődnek: Jósika Júlia, Jósika Miklós és Horváth Mihály. A szövegek közt vegyesen szerepelnek eredeti írások és fordítások.

A kiadvány előzéklapján Gróf Széchenyi Istvánné portréja látható; majd – minden bevezető nélkül – az első írás *Miss Nightingale* címmel a krími fronton hírnevet szerzett ápolónő életéről és munkásságáról szól – különös hangsúlyt fektetve arra, hogy miként segítette és segíti Viktória királynő a modern ápolástan úttörőjének munkáját (Jósika 1861: 3–10).

A *Hölgynaptár* saját korának jeles nőalakjaival benépesített nyitányát egy bevezetővel ellátott forrásközlés követi Bethlen Gábor udvaráról Hatvani Mihálytól (Horváth 1861: 11–20). Az álnév mögött Horváth Mihály történész, politikus, főpap rejtőzik, akit 1851-ben Jósika Miklós-hoz hasonlóan halálra ítél a hadi törvényszék, de az ítéletet csak Horváth távollétében, jelképesen tudták végrehajtani (Szinyei 1896: 1280). Horváth is Brüsszelben telepedett meg egy időre, Jósika Miklóssal szoros barátságot ápolt, és itt dolgozott nagyívű, hatkötetes történeti munkáján, a Magyarország történelmén (Márki, 1917). Nem meglepő tehát a közreműködése a Jósika Júlia-szerkesztette kötetben. Ezután áll Jósika Miklós „Eszter szerzője” álnéven közölt *A két vörös sipka* című tréfás novellája két ellentétes jellem felcseréléséről, majd Jósika Júlia fordításában William Howitt *Fekete csütörtök – Vázlat Ausztráliából* című elbeszélése olvasható. Az eredeti szöveg a Charles Dickens-szerkesztette *Household Words* hetilapban jelent meg 1856-ban, szerzője természettudományos és történeti munkáiról is ismert brit felfedező, aki szemtanúként több írást is közölt a fekete csütörtöknek nevezett 1851-es nagy ausztrál bozótűzről (Howitt 1856). Korábbi, 1854-es cikke a témában (Howitt 1854) dokumentarista jellegű: a tűzvész kiváltó okaira, az áldozatok és az anyagi kár tételes felsorolására és a jövőbeni lehetséges védekezési módok felvázolására szorítkozik. Az 1856-os szöveg fikciós rövidpróza, melyet a Howitt által átélt események ihlettek. Jósika Júlia fordítása szoroson követi az eredeti szöveget, és néhány egyszerűsítést leszámítva keveset változtat rajta. Ilyen egyszerűsítések főleg a tűz pusztításának és a megégett áldozatok leírásának dermesztő képeiben mutatkoznak, melyeket Jósika Júlia magyar szövege a szükségesnél nagyobb mértékben nem részletez, az eredeti szöveg viszont hosszabban elidőzik rajtuk. Az alábbi példa jól szemlélteti a magyar fordításban eszközölt változtatásokat:

The man turned upon him a visage that startled him with terror. It was no longer a human visage; but a scorched and swollen mass of deformity. The beard and hair were burnt away. Eyes were not visible; the whole face being a confused heap of red flesh and hanging blisters. The poor fellow raised a pair of hands that displayed equally the dreadful work of the fire” (Howitt 1856: 392).

A nyájör feltekintett, s Patterson visszaborzadt a férfiu összeégett arcjától, melyet elpörzsölt haja és szakála még inkább eltorzítottak (Howitt 1861: 85).

Ez a szemelvény megmutatja, hogy Jósika Júlia a jelzős szerkezetek ritkításával, és a Howitt által érzékletesen lefestett összkép háborzongató mivoltának tömör összefoglalásával enyhíti az eredeti szöveg naturalizmusát. Ezt részben magyarázza a *Hölgynaptár* célközönsége; hiszen az eredeti elbeszélés egy irodalmi hetilapban jelent meg: a Dickens-szerkesztette *Household Words* elsősorban szépirodalmi szövegeket és kulturális ismeretterjesztő tárcákat közöl különböző átkötések nélkül. A *Nővilággal* ellentétben ez nem női lap: hiányoznak belőle a képek,

<sup>5</sup> [Név nélkül] „Előfizetési felhívás”, *Nővilág*, 4. évf. 2. sz. (1860. január 8.) [borító]



reklámok és kisszínesek is; és nincs olyan rovata, ami célzottan női közönséget feltételezne (pl. háztartási praktikák, receptek, divat stb.). Maga Dickens a lap első számában közölt előszóban roppant széles közönséget határoz meg:

We hope to be the comrade and friend of many thousands of people, of both sexes, and of all ages and conditions, on whose faces we may never look (Dickens 1850: 1). [Azt reméljük, hogy mindkét nemhez tartozó, bármilyen életkorú és körülmények között élő több ezer ember társa és barátja lehetünk, akiknek az arcát talán sohasem látjuk meg.] (a tanulmány szerzőjének fordítása).

Az olcsóságánál fogva (az akár) a munkásosztály számára is elérhető lapot valójában leginkább a polgári középosztály olvasta (Huett 2005: 61–82). A *Hölgynaptár* a *Nővilág* közönségére számítva könnyen befogadható, szélsőségektől mentes szövegeket tartalmaz, de az ehhez való alkalmazkodáson túl valószínűnek tartom, hogy ezek a tompított, egyszerűsített jelenetek a fordító saját ízlését is tükrözik. Ezt támasztják alá Jósika Júlia saját prózapoétikai elvei, melyeket a *Pályavezető* című nőnevelési tanácsadó könyvében fogalmazott meg:

De ha – mint például az angol regények többségében – nem csak az a cél, valami szerelmi viszont lefesteni, hanem inkább a társadalmi életnek s egyes jellemek kirajzolása, vagy valami erkölcsi elvnek nem csak elvont, de gyakorlati tárgyalása, akkor több jót, mint rosszat tanulhatunk belőle; főleg ha a szerző kissé vigyázva irt, s nem gyönyörködik igen nyers jelenetek rajzolásában, mit sok regényírónak szemére lehetne vetni (Jósika 1863: 273–274).

A *Fekete csütörtök* után a *Hölgynaptár* töredéket közöl Lady Mary Wortley Montagu, Countess of Mar utazásából Horváth Mihály fordításában. A 18. századi író, költő Lady Mary Wortley Montagu a törökországi angol nagykövet feleségeként az első angol nő volt, aki a keresztény Európán kívüli világot mutatta be levelezés útján (Grundy 1999: XVII). Misszilis leveleiről másolatot őrzött, és kívánságának megfelelően ezeket halála után kötetben közreadták (Melville 2004). Érdekesség, hogy a keleti orvoslás tanulmányozása révén az ő nevéhez fűződik a himlő elleni vakcina elődjének európai elterjesztése is (Melville 2004: 209–215), így módon kapcsolódik a kötetben szereplő történelmi jelentőségű nőalakok sorába. A *Hölgynaptárban* közölt első levél az 1717-es év legvégéről származik. Horváth Mihály a grófnő útlevelei közül nem egy egzotikus, keleti beszámolót választott, hanem az Oszmán Birodalomba tartó út magyarországi szakaszának leírását. A levél kevés személyes megjegyzést, annál több történelmi és földrajzi adatot tartalmaz. A nagykövet feleségeként a grófnő láthatóan a lehető legteljesebb mértékben törekedett megismerni a korábban – ekkor még nem is olyan régen – az Oszmán Birodalom érdekszférájába tartozó területek politikai, gazdasági és kulturális hátterét. A háborúktól dúlt magyar vidékről rendkívüli empátiával ír:

18-kán, Komáromot a tulsó oldalon hagyván, Neszmélybe érkeztünk, – egy kis falu, hol mindazáltal tűrhető hálást nyerünk. Ezen helytől Budáig két egész nap tartott utunk, a világ legszebb rónáin, melyek oly egyenesek, mint ha ki volnának kövezve, s végtelenül termékenyek, de nagyobb részben parlagok és néptelenek, el lévén pusztítva a császár és a törökök közt lefolyt hosszú harczok s a még kegyetlenebb polgári háborúk következtében. Valóban, semmi sem lehet szomorúbb, mint Magyarországon keresztül utazván, visszagondolni ezen ország egykori virágzó állapotára, és látni a föld ily jeles részét majdnem elnéptelénítve (Wortley Montague 1861: 100–101).

Gondolhatnánk, hogy a Magyarországról szóló beszámoló szeretetteljes hangját némileg a fordító nagyította fel, de erről szó sincs. Horváth fordítása e tekintetben meglehetősen hű az eredetihez; sőt, a grófnő némely szenvedélyesebb kijelentése a magyarok elnyomatásáról kimaradt a *Hölgynaptárban* megjelent szövegből. A fenti passzus az eredeti levélben sokkal bővebben van kifejtve, I. Lipótot pedig erős kritikával illeti:

Leaving Comora on the other side the river, we went the eighteenth to Nosmuhl, a small village, where however, we made shift to find tolerable accommodation. We

continued two days travelling between this place and Buda, through the finest plains in the world, as even as if they were paved, and extremely fruitful; but for the most part desert and uncultivated, laid waste by the long wars between the Turk and the Emperor; and the more cruel civil war, occasioned by the barbarous persecution of the protestant religion by the emperor Leopold. That prince has left behind him the character of an extraordinary piety, and was naturally of a mild merciful temper; but, putting his conscience into the hands of a Jesuit, he was more cruel and treacherous to his poor Hungarian subjects, than ever the Turk has been to the Christians; breaking, without scruple his coronation oath, and his faith, solemnly given in many public treaties. Indeed, nothing can be more melancholy than in travelling through Hungary, to reflect on the former flourishing state of that kingdom, and to see such a noble spot of earth almost uninhabited (Wortley Montague 1775: 60–31).

A fenti szemelvény magyar fordításból hiányzó részlete I. Lipót politikáját ostromozza; őt teszi felelőssé az utazás idejében lehangoló, elhagyatott látványt nyújtó országért. Nem egyértelműsíti, hogy pontosan milyen esküszegéssel vádolja Lipótot. A legvalószínűbbnek I. Lipót magyar koronázási esküjében szereplő, az országgyűlés háromévente történő összehívására tett kötelezettségvállalásának megszegését tartom (Széchenyi 1864: 34); de a szentgotthárdi győzelem után kötött, 1664-es vasvári béke is jó eséllyel kimeríthette az angol grófnő szerint az „árulás” fogalmát a törököknek aránytalanul kedvező feltételek miatt (Romsics 2018: 37). A többek között ezen okokból Lipót ellen forduló magyar nemesség elégedetlensége vezetett a gyorsan lepleződő Wesselényi-féle összeesküvéshez, és az azt követő császári megtorláshoz (Romsics 2018: 37–44).

Egy Habsburg uralkodó politikai döntéseit elítélő szövegrészlet – akármilyen hosszú idő telt el azóta – nem mehetett volna át az utólagos cenzúrán, és nem lehetett helye egy 1861-es, középosztálybeli nők hétköznapi szórakoztatására szolgáló kiadványban. Nem tudni, hogy Horváth Mihály eleve elhagyta a fordításból a kérdéses passzust, vagy esetleg Jósika Júlia szerkesztette ki belőle, de ez itt nem is igazán lényeges kérdés. Lady Mary Wortley Montagu magyarországi útlevele egyszerre történelmi érdekesség, gazdagon adatolt műveltségterjesztő szöveg és bizonyos tekintetben meghatározó olvasmány. Kontextusát és tartalmát figyelembe véve a *Hölgynaptár* legfigyelemreméltóbb darabjának tartom.

A *Nővilág* olvasói számára cseppet sem volt váratlan a következő írás: *Valami az öltözetről*: Jósika Júlia *Eredeti divattudósítás* című népszerű cikksorozata éppen 1860-ban ért véget. A hetilap hűséges előfizetőinek küldött, 1861-re készült *Hölgynaptárban* feltétlenül helyet kellett kapnia egy kissé nosztalgikus, az író nő külföldi tapasztalatait és öltözködési irányelveit tömören összefoglaló fejezetnek. Bizalmas, nők-egymás-közt hangnemben élcelődik a fukar férfjek nehezen nyíló erszényén és anyák napi aggodalmain lányaik túl egyszerű öltözete miatt. Propagálja az estélyi ruhák egynél többszöri viselését (akár egy egész szezonon át), a hétköznapi darabok lehetőség szerinti újrahasznosítását, és a kevés, de jó minőségű ruha varratását. A jelszó, mint mindig: mértékletesség.

A kötet utolsó szakasza rövid, vegyes háztartási- és egészségügyi praktikákat, valamint recepteket tartalmaz. Az öltözetről szóló fejezetből már kiderült, hogy molyok ellen kámfort érdemes a szekrénybe tenni, és az új csipkét első mosásig a ruháról levéve szabad csak tárolni, mert az új csipke fehérítő pora elszínezi a selymet (Jósika 1861: 111). A *Kis gyógyszer-tár – gyakoribb kóresetekre* a családanyának ápolónői minőségében ad útmutatást. A mai szemmel nézve hol bizarr, hol bölcs tanácsok rendkívül értékes kordokumentumként szolgálnak a 19. század közepi embernek a hidegtől és a huzattól való szorongásáról, és a könnyen végzetes kimenetelű betegségek kezelésére irányuló már-már kétségbeesett házi praktikákról. A torokgyík gyermekek torkára például piócákat kell tenni a könyv szerint, és ha ez sem segít, langyos vízzel meghánytatni, míg kiér az orvos. „Ha mindezt megtettük, az orvos, megérkezésekor alkalmasint már, félig felgyógyult beteget találand; és még a legrosszabb esetben is bizonyosan nem ártottunk, ha nem is tudtunk kedves betegünkön sokat segíteni” (Jósika 1861: 114).

Persze hétköznapi bajokra is akadnak tanácsai: égési sebre például porított faszenet kell kenni; fagyási sérülésre lencses kenőcsöt javasol; fogfájás ellen pedig a rossz foggal ellenkező oldali fülbe hideg víz csepegtetéséről hallott, de ez utóbbiban mintha maga sem hinne. Szerepel

néhány háziszser, amely a mai életmód-tanácsadó magazinokban sem lenne kirívó, mint a nátha ellen meleg lábvíz, izzasztó gyógynövénytea; szorulás ellen este cukros víz, reggel hideg víz; ülőmunka okozta fájdalokra reggeli nyújtó- és légzőgyakorlat stb.

A továbbiakban egészen rövid, egy-két bekezdésnyi szövegek követik egymást, mint pl. *Aczél tisztítása, Márvány és porcellán tisztítása, Rózsaoilaj készítése* stb. Az olvasó megtudhatja, hogyan kell a dekorációnak használt, megsárgult mohát mosáshoz való kékítővel újra zöldre festeni, kiderül, hogy *Hogy lehet a lámpák füstölgését kikerülni?*, és azt is, hogy hogyan készül Ragacs, melylyel a porcellánt vagy üveget összeragaszthatjuk. A *Konyhai rendelvényekben* saláták, savanyúságok, desszertek receptjei szerepelnek. Közöl egy variációt az általa eredetinek mondott angol plum puddingra is (Jósika 1861: 131), ami csak annyira eredeti, hogy a magyar háziasszony könnyen beszerezhesse a hozzávalókat. Az angol konyhában gyakran használt faggyú helyett például marhazsír ad meg, mint első számú összetevőt, amivel nem egészen ugyanaz lesz az eredmény. (Persze lehetséges, hogy egyszerűen félrefordította az angol 'lard' szót.)

A *Hölgynaptár* az 1860-as évekbeli középosztálybeli háziasszony átlagos igényeit lefedő, hétköznapi olvasmány. Jeles nőket állít példaképként, bővíti az olvasó történelmi ismereteit, könnyed, erdélyi és egzotikus ausztrál tájakon játszódó novellákkal szórakoztat, és mindenféle háztartási ötlettel segíti a mindennapi munkát. Célközönsége megegyezik a *Nővilág* hetilap középrendű célközönségével (v. ö. Kerpics 2020: 229–244). Tartalomjegyzékére pillantva a felületes szemlélő inkoherens, véletlenszerűen egymás után következő, össze nem illő szövegeket láthat, azonban a kötet funkcióját figyelembe véve Jósika Júlia nagyon is gyakorlatias szempontok szerint szerkesztette a szövegegyüttest. A különböző műfajú szövegek közt is van tematikus kohézió, például Bethlen Gábor hómesterének adott utasításai Horváth Mihály szöveggondozásában és Jósika Miklós *A két vörös sipka* című novellája egyaránt Erdélyhez kötődik; Bethlen Gábor korát Lady Mary Wortley Montagu útlevele idézi meg. A grófnőhöz hasonlóan angol utazó William Howitt is, aki megrázó eseményeket és közvetlen életveszélyt élt át Ausztráliában – akárcsak a krími háborúban rátermettségét bizonyító Florence Nightingale. A kötet narrációra épülő – és nem háztartási – szövegei egyrészt Erdély, másrészt az angol utazók motívuma köré csoportosulnak. A háztartási használatra szánt fejezetek egyértelműen elkülönülve, a kötet végében található. Szerkezetében szoros rokonságot mutat a *Nővilág* egy-egy lapszámával: portré, történelmi kitekintés, magyar és/vagy külföldi fikciós próza, levél, divat, egészség, háztartás. Persze az olyan, csak sajtótermékben érvényesülő rovatok, mint a társasági- és kulturális élet friss hírei, színikritikák, könyvajánlók, szerkesztői levelek, képrejtvények stb. nem szerepelnek a *Hölgynaptárban*, de így is világosan felismerhető benne annak a hetilapnak a struktúrája, amihez mellékeltek.

Az itt bemutatott két kalendárium természetesen nem ad képet a 19. század közepi magyar kalendárium-irodalom teljességéről. A *Délibáb Képes Naptár* első, és legsikeresebb kötetének, illetve a *Hölgynaptár* egyetlen kötetének vizsgálata mégis sokat elárul a hétköznapi használati szövegeket tartalmazó kiadványok társadalmi környezetéről, funkciójáról, és a szerkesztők célkitűzéseiről. A napi sajtóban megjelenő cikkek, prózai és lírai irodalmi szövegekre érkező olvasói visszajelzések és az előfizetői létszám alakulásának követése lehetővé tette a 19. századi kiadványszerkesztők számára az olvasói igények minél pontosabb követését, ezzel együtt az ízlés formálását. A kalendáriumok használati szövegeinek összetétele az adott kiadvány célközönségének feltételezett igényeit, műveltségét, érdeklődési körét is leképezi.

## Irodalom

- [Név nélkül] (1856). Mozgalmak irodalmunk terén. *Délibáb* 1. (12.)
- Dickens, Ch. (1850). A Preliminary Word, *Household Words*, 1 (1). (30. March 1850) 1–2.
- Grundy, I. (1999). *Lady Mary Wortley Montagu*. Oxford University Press, XVII.
- Hansági Á. (2022). *Irodalmi kommunikáció és műfajiság. A Jókai-próza narrációs eljárásai a romantikától a korai modernségig*. Akadémiai Kiadó.
- Horváth M. (1861). Bethlen Gábor Erdély nagyfejedelmének udvartartása, In: Jósika J. (szerk.) *Hölgynaptár*. Heckenast. 11–20.
- Howitt, W. (1854). BlackThursday – The Great Bushfire of Victoria. *Cassell's Illustrated Family Paper* 1 (6).
- Howitt, W. (1856). Black Thursday. *Household Words*, 10 May 1856. 388–395.

- Howitt, W. (1861). Fekete csütörtök, Vázlat Ausztráliából, (ford. Jósika J.). In: Jósika J. (szerk.) *Hölgynaptár*. Heckenast.
- Huett, L. (2005) Among the Unknown Public: "Household Words", "All the Year Round" and the Mass-Market Weekly Periodical in the Mid-Nineteenth Century". *Victorian Periodicals Review* 38 (1). 61–82.
- Jókai M. (1857a). A világ vége. *Délibáb Képes Naptár* 1. 75–83.
- Jókai M. (1857b). A világ vége, In: Jókai M. (szerk.) *Népvilág*, Heckenast.
- Jósika J. (1857). Varga János. In: Podmaniczky F., Degré A., Friebeisz I. (szerk.) *Délibáb Képes Naptár*. Friebeisz. 48–54.
- Jósika J. (1861). Miss Nightingale. In: Jósika J. (szerk.) *Hölgynaptár*. Heckenast. 3–10.
- Jósika J. (1861). Valami az öltözetről. In: Jósika J. (szerk.) *Hölgynaptár*. Heckenast
- Jósika J. (1863). Olvasás. In: Jósika J. (szerk.) *Pályavezető. Jó tanácsok a világba lépő fiatal lányok számára*. Heckenast.
- Jósika M. (1861). A két vörös sipka. In: Jósika J. (szerk.) *Hölgynaptár*. Heckenast
- Kerpics, J. (2020). Elmevirágkertet növelni: Jósika Júlia és a normatív igényű újságírás. In: Török Zs. (szerk.). *Nők, időszaki kiadványok és nyomtatott nyilvánosság, 1820–1920*. Reciti Kiadó, 229–244.
- Kovács I. G. (1989). *Kis magyar kalendáriumtörténet 1880–ig: A magyar kalendáriumok történeti és művelődésszociológiai vizsgálata*. Akadémiai Kiadó.
- Márki S. (1917). *Horváth Mihály 1809–1978*. Magyar Történelmi Társulat.
- Melville, L. (2004). *Lady Mary Wortley Montague Her Life and Letters (1689–1762)*, Preface <https://www.gutenberg.org/cache/epub/10590/pg10590-images.html> Utolsó letöltés: 2022. 02. 18.
- Podmaniczky F. (1888). *Naplótöredékek* 3. kötet (1850-1875.) Grill Károly.
- Podmaniczky F., Degré A., Friebeisz I. (1857, szerk.) *Délibáb Képes Naptár*. Friebeisz.
- Romsics I. (2018). A Wesselényi-féle összeesküvés. *Korunk*, 29(2)
- Széchenyi I. (1864). *Magyarország sarkalatos törvényei, s államjogi fejlődése 1848-ig*. Pest, Eggenberger Ferdinánd kiadása.
- Szinnyei J. (1896). *Magyar írók élete és munkái IV*. Budapest, Hornyánszky Viktor könyvkiadóhivatala.
- Wortley Montagu, M. (1861). Utazás (töredék). Ford. Horváth M. In: Jósika J. (szerk.) *Hölgynaptár*. Heckenast.
- Wortley Montagu, M. (1775) Letter XXII. In: *Letters of the Right Honourable Lady M--y W---y M---e*. M. Cooper, London.

## Cséplő Noémi

SZTE Juhász Gyula Pedagógusképző Kar

ORCID:0009-0008-8654-1065

## Edward William Cole, Ausztrália utópistája

### Absztrakt

*Edward William Cole aranyásóból lett Ausztrália egyik legnagyobb könyvkereskedője. Az ipari forradalom, a kitáguló világ, a kezdődő globalizáció gyermekeként lelkesen vallotta a tudás és a tudomány mindenhatóságát, folyamatosan képezte önmagát, könyvtárba járt, vitakörök tagjaként szívesen beszélgetett a társadalmi változásokról, technológiai vívmányokról. Írásai segítségével nemcsak a viktoriánus Ausztrália életébe, de az általa elképzelt jövőbe is betekintést nyerhetünk.*

*Milyen gondolatok foglalkoztatták leginkább ezt a folyton tanulni vágyó férfit? Mit gondolt a világ jövőjéről, a technikai vívmányokról, társadalmi változásokról, és mindezek hatásáról az emberiség jövőjére? Mi valósult, valósulhatott meg elképzeléseiből? A válaszokat Cole saját írásaiban keresi a tanulmány szerzője, miközben 21. századi elemzéseken keresztül is vizsgálja a 19. század második felében született feltevéseket, jóslatokat.*

**Kulcsszavak:** Ausztrália, globalizáció, világegység, utópia

### Abstract

Edward William Cole, Australian utopist

*Edward William Cole, a simple gold digger at the beginning, became the owner of the grandest bookshop of Australia. As a child of the industrial revolution, the expanding world and the beginning of globalization, he whole-heartedly professed the omnipotence of knowledge and science, constantly educated himself, spent his free time in libraries, and enjoyed discussing social changes and technological achievements as a member of many discussion groups. Through his writings, we can gain an insight not only into the life of Victorian Australia, but also into the future he envisioned.*

*What thoughts preoccupied this man who always wanted to learn so eagerly? What did he think about the future of the world, technical achievements, social changes, and the impact of all this on the future of humanity? What has or could have come true from his ideas? The author of the study looks for the answers in Cole's own writings, while also examining the assumptions and predictions made in the second half of the 19th century through 21st century analyses.*

**Keywords:** Australia, globalization, world federation, utopia

## Edward William Cole, Ausztrália utópistája

A reneszánszsal indult és a felvilágosodásban kicsúcsosodott változásokat az antropológia tudománya paradigmaváltásként, a filozófia a modernitás korszakának kezdeteként értékeli, melynek alapja az emberi kíváncsiság és kételkedés volt. E korszak egyik jeles szülöttje Edward William Cole (1832–1918), aki húszévesen, iskolázatlan, nincstelenként érkezett az aranylázban égő Ausztráliába, és aki a századfordulóra a világ legnagyobb könyvesházát hozta létre, könyveket írt és adott ki, kora egyik meghatározó gondolkodójává, véleményformálójává vált.



Ausztráliáról elsősorban az óslakosok és kultúrájuk, a többszáz nyelv, a különleges hiedelmek jutnak eszünkbe, pedig e távoli földrész európai jellegű történelme – alig 250 év – is figyelmet érdemel, mivel fejlődése jelentősen eltér a gyarmatbirodalmak legtöbbjétől. MacIntyre (2014) nagyon pontosan megfogalmazza ezeket a különbségeket:

„Egyrészt az ausztrál gyarmati társadalomban összeolvadtak az Egyesült Királyság különböző népei, az angolok, írek, skótok és walesiek kultúrájuk egyes elemeit megőrizve csatlakoztak a nagy közös vállalkozáshoz; ezzel összefüggően a felekezeti egyenlőséget nagyon korán elfogadták. Másodszor a gyarmatokon nem alakult ki sem bevett egyház, sem örökletes földbirtokos arisztokrácia és szigorúan hierarchikus katonai kaszt; a feudális örökség nélküli új társadalomban nem voltak urak és szolgák. Harmadrészt a magas életszínvonal és a sokféle lehetőség nagyobb társadalmi részvételt tett lehetővé: több volt a szabad idő, elterjedtebb az írástudás, többen jártak templomba, és vettek részt önkéntes munkában. Ausztrália ebben az Egyesült Államokra hasonlított, de Amerikának fegyverrel kellett kivívnia a szabadságát, az ausztrálok viszont Nagy-Britannia javított változatának látták az országukat” (MacIntyre 2014: 227).

Dél-Ausztrália vezetői szívesen látták a másként gondolkodókat, a vallási és polgári szabadságot nagyra értékelték, a nonkonformistákat, akik lelkesen vettek részt a társadalmi-politikai tevékenységekben. Dél-Ausztrália nem kívánta reprodukálni a brit társadalmat, sokkal inkább tartományként, a Brit Birodalom kiterjesztéseként aposztrofálta magát, semmint alávett gyarmatként (Rickard 1988: 34).

Ausztrália tehát ideális terepet biztosított a felvilágosodás talaján kialakult modern államnak, a kapitalista világrendnek, a számtalan szellemiség, filozófia és gondolat terjedésének, a multikulturális társadalomnak, a modern és korszerű jog létrejöttének, az emancipációnak.

Amikor Edward William Cole 1852. november 11-én megérkezett Melbourne-be, a város még korántsem volt virágzó világváros, inkább túlszűfolt az odaözönlő szerencsevadászoktól, teli szeméttel és legyekkel. Cole 1860-ig próbált az aranymezőkön boldogulni, több-kevesebb sikerrel. A boldogulás érdekében szinte minden munkát elvállalt, amit csak lehetett (Broinowski 2020: 47–51). Erről számol be egy 1861-es levélben<sup>1</sup> szüleinek, melyben az általa végzett munkákat, foglalkozásokat veszi sorra: bányász, telekspekuláns, kőműves, föld- és házügynök, üvegolvasztár, favágó, limonádé- és almaborkészítő, törvényszolga, lámpagyújtogató, hentes és mészáros, fotós, étteremtulajdonos<sup>2</sup>, lekvárkészítő, bróker, kerítésépítő és épületasztalos, bányagép-előállító, bányarészesedés-spekuláns. Nincs forrásunk arra, hogy mindezen foglalkozásokhoz, szakmákhoz hol szerzett elméleti és gyakorlati tudást, azt azonban biztosan tudjuk, hogy bár iskolázatlan volt, folyamatosan képezte önmagát, vitacsoportokhoz csatlakozott, ahol különféle témák kerültek szóba, mint például a Victoriában elsőként bevezetett 8 órás munkanap, a faji előítéletek, a választójog kiterjesztése és természetesen a Cole-t mindig is lenyűgöző, egyre sokasodó technikai újítások, köztük a gőzgép, a vasút, a nyomtatás és a távíró (Broinowski 2020: 52). Látható tehát, hogy Edward Cole még az aranymezők nyomászó légkörében is naprakész információkkal bírt a világ, a tudomány és a technika változásairól, folyamatosan szélesítette tudása tárházát, igyekezett olyan emberek körül forogni, akiktől tanulhatott, de soha nem fogadta el mások véleményét fenntartások nélkül, ha kellett, vitába szállt, saját érveket hozott elő, meggyőző és meggyőzhető volt.

Az aranymezőket maga mögött hagyva Cole 1862-ben visszatért Melbourne-be, ahol majdnem egy évig alkalmi munkából tengődött, végül piteázásba kezdett, ami néhány hét alatt hozott annyi nyereséget, hogy Cole kibérelhetett egy kicsi üzlethelyiséget. A biztos, bár szűkös megélhetés mellett még egy nagy előnnyel járt a piteázás: Melbourne nyüzsgő éjszakai élete miatt

<sup>1</sup> <https://www.dropbox.com/s/xjgd855lxosbe4s/1861%2001%2025%20Letter%20to%20Mother%20and%20Father%20Transcript.pdf?e=2&dl=0>

Utolsó letöltés: 2024. 02. 24.

<sup>2</sup> Inkább talponállóról van szó, ahol a konyhafelület egy talicska volt, a pult pedig egy hevenyészett asztal egy árnyékos fa alatt.

Cole nappalainak a nagy része szabad volt, így végre volt ideje könyvtárba járni, tanulni, művelődni, képeznie magát és saját elméletét, gondolatait írásba foglalni (Turnley 1974: 30).

Miután a kiadók sorra elutasították, Cole a saját pénzén pamfletként nyomtatta ki első írását. A füzetkét egyrészt a pitékkal párhuzamosan kínálta eladásra, másrészt pedig házalt vele. Egy ilyen alkalommal ajánlotta neki egy háziasszony, hogy eladás helyett inkább vásároljon könyveket, mivel neki egy egész polcnyi felesleges, régi kötete van. Az ötlet azonnal gyökeret vert Cole-ban, megvette a könyveket, cserébe ott hagyott egyet a saját írásából, és már a hazafelé úton elhatározta, hogy ezentúl könyvekkel fog kereskedni, hiszen így a saját műveit is nagyobb eséllyel tudja értékesíteni (Turnley 1974: 34). Először Melbourne ikonikus piacán, a Paddy's Marketen bérelt standot, egyre jobb helyen, majd 1873-ban a Russell Streeten nyitotta meg az első Book Arcade-ot, melyből 1883-ban költöztette át üzletét a világhírűvé vált második Book Arcade-ba. Az egyetlen épületet elfoglaló könyvesház évtizedek során egy egész épülettömb területére nőtte ki magát. Cole gyakran nevezte a második Book Arcade-ot az Intelligencia Palotájának, és mindent meg is tett annak érdekében, hogy ez igaz legyen rá.

Az iparosodás, a globalizáció, a szélesebb látókör, a társadalmi rétegek átjárhatósága, a gazdasági lehetőségek magukkal hozták a kritikus gondolkodást, egyre szélesebb néprétegek vonták kétségbe a korábban kőbe vésettnek hitt dolgokat, úgy a tudományok, mint a vallás terén. Egy olyan ember számára, mint Edward William Cole, ez a szellemi-vallási közeg hihetetlen táptalajt nyújthatott elméletei továbbgondolására. A korszakban egyébként is dívott az önképzés, a tudományos magyarázatok keresése, megkérdőjelezve szinte minden korábban elfogadott tant és tételt. Edward William Cole szinte mániákusan képezte magát, bújta a könyveket és a könyvtárakat, figyelemmel követte a technikai újításokat és újításokat, megfigyelte és véleményezte a szociális és társadalmi változásokat.

Cole a modern kor embere volt, annak minden jó és rossz értelmében, aki hitt, bízott az emberiség összefogásában, az egyetértésben, az egyenlőségben, és mindent meg is tett ezek megvalósulásáért. Saját, egyedi hitének, filozófiájának, erkölcsi elveinek, utópiájának gondolatait, alaptételeit eleinte saját költségen, később a saját könyvesboltja által működtetett nyomdában, kiadóban jelentette meg, alapelveit a Book Arcade-okban használt érméken<sup>3</sup> is közzétette, így juttatva el a nagyközönséghez. Elméleti munkásságának megismeréséhez a [www.ewcole.com](http://www.ewcole.com) oldalon található, valamint a National Library of Australia által digitalizált eredeti írásai szolgálnak remek alapot.

## Egységes világvallás

Cole a kor tipikus gyermekeként megkérdőjelezte a bibliai eseményeket, a Biblia igazságát és cáfolhatatlan mivoltát. Így vall *Hobbies* című írásában: „Fő hobbijaim a következők voltak: 1. Az emberiség különféle vallásainak tanulmányozása”<sup>4</sup> (Cole 1920: 30).

Elméletei alapját – még pitesütő korszakában – a *The real place in history of Jesus and Paul. Vol. 1., complete in itself containing an unusual review of the miraculous history of Jesus*<sup>5</sup> címen foglalta össze. Az írás egy részét pamfletként, saját költségen jelentette meg, mely a *Religious Sects and Sacred Scriptures*<sup>6</sup> címet viselte. Ebből az írásból azonban nem maradt fenn példány, ám nem sokban különbözhetett az 1866-ban megjelent a *Cole's Information for the People on the Religions of the World*<sup>7</sup> (Cole 1866) című műtől. A címlap ígérete szerint Cole a művet körülbelül húsz részesre tervezte, melyből a 27 oldalas füzetecske az első két részt foglalta magába: 1. *A Sketch of the Religious Sects of all Nations*<sup>8</sup> és 2. *A Sketch of the Sacred Scriptures of all Nations*<sup>9</sup>. A füzetke egy összefoglaló táblázatot is tartalmazott a világ vallása-

<sup>3</sup> Az érmékből szép válogatás látható a <https://www.ewcole.com/publications/tokens/> oldalon.

<sup>4</sup> „My principal hobbies have been — 1st, The studying of the various religions of mankind”

<sup>5</sup> *Jézus és Pál valós helye a történelemben, 1. kötet, mely önmagában is teljes és tartalmazza Jézus cso-  
dás történetének egyedi értelmezését*

<sup>6</sup> *Vallásos szekták és szent írások*

<sup>7</sup> *Cole információs füzete a világ vallásairól*

<sup>8</sup> *Minden nemzet vallási csoportjainak átfogó vázlata*

<sup>9</sup> *Minden nemzet szent iratainak átfogó vázlata*

iról, illetve követőik számáról, melyhez Cole megjegyzésként hozzáfűzte, hogy az adatok bizonyosan pontatlanok, mivel a Föld népességének száma folyamatosan nő, a bennszülöttek száma csökken, sok esetben pedig nem dönthető el, ki milyen vallást követ, főleg egymáshoz közel álló (pl. taoizmus, konfucianizmus) vallások esetén.

Annak is szükségét érezte, hogy egy ilyen összefoglaló munka pártatlan legyen, miközben egyenlő módon mutatja be a világ vallásait, és egyszerű nyelven kell szólania, a mindennapok nyelvén (Cole 1866: 3). Itt visszaköszön a reformáció egyik alap gondolata, miszerint a néphez a saját nyelvén kell szólani.

Cole hitt abban, hogy minden ember érdeke, hogy tisztában legyen azokkal a hiedelmekkel, reményekkel és törekvésekkel, amelyek a múltban és a jelenben is mozgatják az emberi fajt. Töretlenül hitt a jövőben létrejövő egységben, az ehhez szükséges fejlődésben és a haladásban, amely minden tudás elterjedését lehetővé teszi, ami pedig magával hozza az igazságot és a jóindulatot, melyből a hitbéli különbözőség elfogadása is fakad (Cole 1866: 4).

Cole ebben az írásában az alábbi vallásokkal foglalkozik: buddhisták, keresztények (ezen belül római katolikusok, protestánsok és görögkatolikusok), hinduk, mohamedánok, taoisták, konfucianusok, zsidók, sintoisták, szikhek, zoroasztrianusok vagy perzsák vagy párszik, drúzok, pogányok (Cole 1866). Már a felsorolásból is kitűnik, hogy Ausztráliából egészen más rálátás nyílt a világvallásokra, mint Európából, másrészt az is megmutatkozik, hogy milyen nehéz különbséget tenni vallás és filozófia között. Harmadrészt azonban az is egyértelművé válik, hogy Cole csak és kizárólag angol nyelven elérhető, azaz európai forrásokból dolgozott, ami – véleményem szerint – eleve lehetetlenné teszi a „pártatlanságot”. Persze, mindez azt is jelzi, hogy Cole nagyon is odafigyelt a kiadott művekre, a világ kiszélesedésével pedig egyre több mű jelent meg, melyekben európai szerzők Európán kívüli ismeretanyagot dolgoztak fel.

Ahogy a bevezetésben fogalmazott, Cole határozottan meg volt győződve arról, hogy egy ilyen összefoglaló munkára igenis szükségük van a tömegeknek, főleg azoknak, akiknek korlátozottak az olvasási lehetőségeik.

A szöveg első részében Cole nagyon rövid leírást ad a különböző vallásokról és azok szektáiról/elágzásairól, illetve a keresztény vallások esetében összeveti a hasonlóságokat és különbségeket is. A második részben részletesebben is kitér a vallások szent szövegeire és mindazokra a forrásokra, amelyeket használt.

Cole a buddhizmussal indítja vallási összefoglalóját, ám megjegyzi, hogy nem azért, mert az előrébbvaló lenne a kereszténységénél, hanem mert nagyobb a követőinek tábora, mely logikát egyébként az egész írásban követni kívánja, a pogányságot kivéve, melyet a kötet legvégére sorolt (Cole 1866: 5).

Cole a többi vallástól eltérően részletesen elemzi a keresztény vallások közötti hasonlóságokat és különbségeket, javarészt egy kalap alá véve a római- és görögkatolikus vallást, és szembeállítva velük a protestáns/reformált irányzatokat, melyekből számosat fel is sorol. Vajon megelégedéssel töltené-e el, ha tudná, hogy (kizárólag a keresztényi) ökumené jegyében napjainkban már egységesített imákat (pl. Miatyánk) használnak a hívek? És vajon hogy értékelné a keresztények által a minden vallás összemosásával, szinkretizmussal vádolt New Age-mozgalmat?

1867-ben Cole újabb vallási témájú könyvvel jelentkezett, mégpedig a korábban már elkezdett *The real place in history of Jesus and Paul* című művel, melyben egyrészt a bibliai történeteknek, Jézus tetteinek a valóság alapját vizsgálja, majd más vallásokat is górcső alá vesz, és azt feszegeti, megtörténhettek, igazak lehettek-e az azokban leírt történetek. Bár a címben csak Jézus és Pál szerepel, a kötetben Mohamed, Buddha, Zarathustra és mások tettei, csodái is megkérdőjeleződnek. Csupán néhány példa: Zarathustra és Jézus is képes volt járni a vízen; Buddha, Mózes, Illés és Jézus is több hétig böjtölt; Buddhát remetesége idején majmok, Illést pedig hollók etették; Mohamed alatt a teve, a Paradicsomban a kígyó, Bálám számára mind emberi nyelven szólottak (Cole 1867: 26–27). Márpedig bármely tan, amelynek csodákra van szüksége ahhoz, hogy igazolja magát, nem érdemli meg, hogy kövessék. Természetesen a kötet hatalmas felzúdulást okozott, pedig Cole semmi mást nem tesz, mint a tudomány eredménye-

ivel, magyarázataival próbálja igazolni a megkérdőjelezett eseteket, illetve igyekszik párhuzamot vonni egyes cselekedetek között még akkor is, ha azok más vallás talaján fakadtak. Ugyanezen fejtegetést folytatja egy évvel később, 1868-ban megjelent művében, az *Unlimited Mental Freedom Necessary to the Welfare of Man*<sup>10</sup> (Cole 1868) című füzetkékében, melynek előszavában fel is hánytorgatja az előző kötet fogadtatását, és a racionalizmus mellett érvelve további lehetetlenségeket sorol fel (pl. a Biblia szerint a világ hatezer éves, míg a megcáfolhatatlan geológiai tények szerint pedig több millió) (Cole 1868: V). Fel is teszi a kérdést, hogy ebben a felvilágosult korban, a tudományokat ismerve, hogyan hiheti el bárki a Biblia állításait. Matematikai, történelmi, földrajzi, biológiai tényeket sorol fel, melyeket bibliai tényekkel állít szembe, és természetesen, szabad gondolkodásra buzdít.

Egy, a témában készült előszóban (Cole é.n.), mely vélhetően a *The real place in history of Jesus and Paul* második részéhez íródott, Cole kifejti azt a véleményét is, miszerint a vallás az emberiség ösztönös igénye, és ha tanulatlan gyermekek csoportját a világtól elzárva egy lakatlan szigetre telepítenénk, hogy ott éljenek és sokasodjanak, egy idő után spontán kialakulna közöttük valamiféle vallás, mint „szükséges emberi termék”. Biztos abban is, hogy ez a spontán kialakuló vallás nagyon hasonlítana a világban már elérhető vallásokhoz, hiszen ugyanazokra az emberi erényekre, szenvedélyekre, reményekre, félelmekre, előítéletekre és önzésre keresnének válaszokat. Ebből is azt a következtetést vonja le, hogy lehetséges lenne egyetlen, az alapkérdésekre megnyugtató választ, megoldást kínáló vallást létrehozni. Ugyanezen írásában 11 pontban foglalja össze a vallások hasonlóságait, miszerint

1. mindegyik azt állítja, hogy az egyetlen, igazi vallás;
2. mindegyik hisz egy felsőbb lényben, aki a világot teremtette és irányítja;
3. erkölcsi tanításokkal látja el követőit;
4. valamilyen formában hisz a mennyben és a pokolban vagy túlvilágban, a síron túli életben, ahol a földi élet után büntetés vagy jutalom jár;
5. mindegyik követ egy nagy tanítót, aki a vallás tanításait hivatott terjeszteni;
6. ez a tanító és a követői számtalan csodát visznek véghez;
7. az egyház hierarchikus rendbe tagolódik;
8. a követők tisztelik az egyház vezetőit és elzarándokolnak a sírjukhoz;
9. van egy Szent Föld, ahonnan a vallás származik;
10. létezik egy könyv, amely összefoglalja a tantételeket, a vallásalapító életét, beszédeit, tanításait;
11. mindegyik vallás további irányzatokra, szektákra tagozódik, melyek mindegyike azt állítja magáról, hogy nála rejtezik az igazság (Cole é.n.).

Látható, hogy ez egy nagyon leegyszerűsített séma, és ennek tükrében Cole szemszögéből valóban elképzelhető lehetett az egyetemes világvallás.

Cole utolsó komolyabb írása vallási témában egy előadásának a leirata a spiritualizmusról, mely 1871. július 9-én hangzott el a Melbourne-i Szabadgondolkodók Társaságának egyik estjén (Cole 1871). S hogy a spiritualizmus miként eshet a vallás kategóriájába, azt Cole már a szöveg legelején megmagyarázza: spiritualizmusról akkor beszélünk, ha a túlvilágra távozott lelkek képesek és kapcsolatba is lépnek az evilágon maradtakkal. Ez pedig minden, általunk ismert vallásban lehetséges. Cole a maga racionalista szemléletével már a második bekezdésben lehetetlen feladat elé állítja az olvasót/hallgatót: ha igaz, hogy a lelkek kapcsolatba tudnak lépni az evilágiakkal, úgy azt tudományosan bizonyítani lehet és kell. Ha pedig nem igaz, akkor azt is (Cole 1871: 1).

Cole 1866 és 1871 között vetette papírra vallással kapcsolatos írásait, ezeket mind álnéven, a saját költségén adta ki. Talán a könyvesboltok, Book Arcade-ok megnyitása (1873) után már nem maradt ideje ilyen jellegű művek írására, vagy úgy gondolta, elmondta, amit akart. Esetleg megelégedte a folyamatos támadásokat vagy ráébredt, hogy a hasonlóságok ellenére olyan különbségek vannak a vallások között úgy liturgiában, mint hitrendszerben, amelyek lehetlenné teszik azok egyé olvasztását.

<sup>10</sup> Az emberi jóléthez szükséges korlátlan mentális szabadság



Cole családjában mindenki olyan vallást követhetett, amilyen csak akart. Ha nagyban tehát nem is, kicsiben megvalósította a vallási egyenlőséget, és az emberiség egységében látta az egységes világvallást.



1. kép: A D68-as jelzetű Cole-érme két oldala<sup>11</sup>

## Emberek közötti egyenlőség

Az emberek közötti egyenlőség, illetve egyenlőtlenség szintén régóta foglalkoztathatta Cole-t, hiszen már első írásaiban is vannak erre utaló nyomok. Valószínűsíthető, hogy már a Londonban töltött néhány hónap is keserves, saját bőrén szerzett tapasztalatokat hozott számára, ám a helyzet kegyetlenségével, a színesbőrűek kizsákmányolásával, a fehér ember túlterjeszkedésével a Dél-Afrikában töltött néhány hónapja alatt szembesülhetett igazán. Ausztráliában a helyzet némileg kifordított volt, hiszen papíron az őslakosok megkapták a szavazati jogot, de elzavarták őket az értékesebb földterületekről. A nagyobb ellenállást a kínai (később japán, jávai) betelepülők váltották ki Ausztráliában, ez indította el a fehér faj felsőbbrendűségét hirdető Fehér Ausztrália-mozgalmat. Cole az első pillanattól kezdve ellenezte a megkülönböztetést és a színesbőrűek, bevándorlók elnyomását, hátrányos helyzetbe hozását. Véleményét az 1903-ban négy külön füzetben megjelent *White Australia Question*<sup>12</sup> (Cole 1903) című írássorozatában fejtette ki részletesen. Már az első rész (*White Australia Impossible*<sup>13</sup>) előszavában felveti, hogy bizony attól a pillanattól kezdve, hogy az európaiak betették a lábukat Ausztráliába, a fehér férfiak igenis kapcsolatba kerültek az őslakos nőkkel, aminek eredményeként kevert gyermekek születtek az ország egész területén, és ez a keveredés azóta is folyik. Majd a szemrehányások sorát folytatva a Bibliát idézi: „Az Isten, aki teremtette a világot és mindazt, ami abban van... az egész emberi nemzetséget egy vérből teremtette” (ApCsel 17: 24–26), tehát bármilyen erős és egyetemes is a színesbőrűek elleni gyűlölet, valójában nincs különbség fehér és színesbőrű ember között. A főleg keresztényekből álló kormánynak még azt is a szeméreteti, hogy a megszavazott törvény alapján maga Jézus sem élhetne Ausztráliában, hiszen ázsiai származású és színesbőrű, akármennyire is szeretik őt fehérbőrű, európai kinézetű emberként ábrázolni.

Cole úgy érezte, hogy a fehér ember előítélete a színesbőrűek iránt túlságosan erős, ez gátolja meg, hogy megértse és igazságosan bánjon a színesekkel. Jó tanácsul ajánlja, hogy mindenki tegye félre az előítéleteit és igyekezzen elfogadni másokat, mert csak így értheti meg, hogy „azok az emberek, akiket nem ismerünk, pont olyan jók, mint azok, akiket ismerünk”<sup>14</sup>.

Természetesen felveti azt a kérdést is, hogy ha a fehér ember elfoglalta a színesbőrűek földjét, ahogy történt az Észak- és Dél-Amerikában, valamint Ausztráliában, vajon miért ne lenne joga bármely színesbőrű népnek terjeszkedni a fehér emberek területén? Ráadásul a színesbőrűek sokkal többen vannak, sokkal több éhező és szegény van közöttük, tehát nagyobb szükségük lenne Ausztrália lakatlan területeire, hogy ott letelepedhessenek, mint a fehéreknek. Komoly számításokkal támasztja alá, népsűrűségi adatokkal<sup>15</sup> igazolja, hogy Kína, Japán és Jáva sokkal sűrűbben lakott és rohamosabban nő a lélekszáma, mint Ausztráliának, így nem csupán

<sup>11</sup> Légy jó, tégy jót – hindu alapelv / Tiszta gondolatok, tiszta szavak, tiszta tettek – párszi alapelv

<sup>12</sup> *A Fehér Ausztrália-kérdés*

<sup>13</sup> *A Fehér Ausztrália lehetetlenség*

<sup>14</sup> „The people everywhere that you do not know are as good as the people that you do know.”

<sup>15</sup> Lásd még *Cosmopolitan Reasoner* 43/101 [https://www.ewcole.com/wp-content/uploads/2020/12/Cosmop\\_044-1536x1407.jpg](https://www.ewcole.com/wp-content/uploads/2020/12/Cosmop_044-1536x1407.jpg)



botorság, de képtelenség is kívül tartani őket a határokon. Ennek oka pedig az, hogy a színesbőrűek melegebb éghajlaton, virágzóbb körülmények között, főleg növényi táplálékon, egészségesebben élnek és több gyermeket hoznak a világra, mint a húsevő, egészségtelen, fehér emberek.



2. kép: A D24-es Cole érme

A koronát az érvelésre egy térképpel<sup>16</sup> teszi fel Cole, miszerint a bórszín attól függ, hol él az ember. Erről külön pamfletet írt *The Cause of Color in Mankind*<sup>17</sup> címmel, mely a *White Australia Question* sorozat második darabja lett. Az írásban tudósoktól idéz, tudományos tényekkel igazol és cáfol, hogy meggyőzze olvasóit. Röviden: Afrikát azért nevezik a legsötétebb kontinensnek, mert itt élnek a legsötétebb bőrű emberek, hiszen itt éri őket a legtöbb napsütést, de ha összehasonlítjuk az Ausztrália északi és déli részén élőket, még a fehéreket is, főleg, ha azok régebben élnek az országban, láthatjuk, hogy az Egyenlítőhöz közelebb élők bőre sötétebb. Ez pedig fizikailag is lehetetlenné teszi a Fehér Ausztrália megvalósulását.

Azt gondolhatnánk, hogy ezzel az érveléssel Cole végleg beverte a szöveget a Fehér Ausztrália-politika koporsójába, ám ő tartogat még valamit a tarsolyában. Bebizonyítja, hogy valójában a népek keveredése miatt nem létezik tisztán fehér vagy színesbőrű egyén, ehhez egyrészt az országok különböző népeit, azok keveredését mutatja be történelmi és földrajzi adatokkal alátámasztva, másrészt pedig nagyon egyszerűen igazolja, hogy senki nem lehet biztos abban, néhány generációval korábban milyen felmenői voltak, hiszen alig néhányan tudják csak 7-8 generáción túlra visszavezetni a családfájukat, pedig a tizenegyedik generációban, csupán az egyenesági ősöket számítva 1024 őst találunk. Végkövetkeztetése szerint az emberi faj folyamatosan keveredett, keveredik és keveredni is fog, és ez a keveredés, mai nyelven a génkészlet frissülése igenis jót tesz emberiségnek.

Cole olyannyira kiállt a más nemzetből származók mellett és a Fehér Ausztrália-politika ellen, hogy a második Book Arcade-ban 1895-ben Teaházat hozott létre, melyben kínai porcelánból kínáltak valódi kínai és indiai teát, a falakat kínai és indiai festmények díszítették, és az alkalmazottak (szakács, felszolgálók) is kínaiak voltak, hagyományos öltözkémben (Turnley 1974: 114).

Szintén ezen megfontolásból alkalmazta Simon Gabrielt, aki ugyan színesbőrű szülők gyermekeként született Mauritiuson, egy furcsa betegség folytán a bőre kifehéredett, és alig tíz év elteltével már senki nem mondta meg róla, hogy eredetileg csokoládébarna volt. Cole az esetet tanúkkal, kórházi látellellettel igazolta, és a hozzá betérő idegenek közt felmérést végzett, megtipeltette velük, milyen származású lehet Simon Gabriel. Természetesen a válaszadók 90%-a európai, fehér gyökerekre gyanakodott. Cole komoly statisztikát vezetett a válaszokról, és bármikor példaként állította az esetet a Fehér Ausztrália-pártolók elé.

Cole mindenféle diszkriminációt ellenzett; ha csak tehetett, kiállt a védelemre szorulókkal, és ha lehetősége akadt, jó példával járt elől. Így támogatta a nők esélyegyenlőségét, a szüfrasztmozgalmat, az észszerű öltözködést, és felkarolta a jó eszű, szegény sorsú fiúkat. Cole mindent megtett tehát, hogy az általa oly nagyra tartott Tudás megtalálja az útját az emberekhez.

<sup>16</sup> <https://www.ewcole.com/wp-content/uploads/2020/12/Causes-of-Colour-BW.jpg>

<sup>17</sup> Az emberiség bórszínének oka

## Világszövetség

Ahogy a fentebb már idézett *Hobbies* előszavában is vallja, Cole egyik vesszőparipája a világegység volt: „Fő hobbijaim a következők voltak: /.../ 4. Esszék és érmék kiadása és terjesztése »Az emberiség egységéről és a Világszövetségről«”<sup>18</sup> (Cole 1920: 30). Gondolatait a *Federation of the World Inevitable before the Year 2000*<sup>19</sup> (Cole 1886) című pamfletben foglalta össze 1886-ban, 15 évvel az Ausztrál Államszövetség létrejötte előtt. Hitte, ha a Brit Nemzetszövetség létrejöhetett és működhet egy irányító szerv alatt, ez a Világszövetség is megvalósítható. Sokan utópistának, álmodozónak tartották emiatt, de – a modern gondolkodású kortársak közül – sokan álltak ki mellette és vallották vele együtt a világegység lehetőségét és szükségességét (Cole 1890: 3).

Cole hitte, hogy a világegységgel az egyetemes oktatás és tudás is elérhetővé válik, aminek következtében az emberiség hiteles adatokat kap majd a világról, az emberek megértik, hogy a nemzetek közötti különbségek úgy mentálisan, mint fizikálisan, alig valamivel nagyobbak, mint testvér és testvér között, azaz minden ember egyforma és egyenlő, ez pedig szükségelenné teszi majd a hadiflották, hadseregek fenntartását, hiszen nem lesz többé háború. Az egységes vallás helyett a vallási béke lehetőségét látta abban, hogy ha a világ tíz vezető vallásának népei a brit korona alatt békésen megférnek egymás mellett, talán a világméretű vallási béke sem elérhetetlen, tekintve, hogy a nagyobb vallások főbb elméletei és tanításai nagyon hasonlóan egymáshoz.

A tömeges oktatás elterjedésétől az intelligens emberek számának növekedését várta. Ahogy írja, máris láthatóan kisebb a bűnözés, kevesebb a háború és nem is követel annyi vérontást. (Sajnos, nem tudjuk, mit gondolt az első világháborúról, amelyet még megért. Azt azonban biztosan tudjuk, hogy két fia közül egyik sem harcolt a háborúban.) A rabszolgaságot eltörölték, a lelkiismereti szabadság mindenki számára elérhető, a túlzott nemzetieskedés és törzsi gondolkodás kihalóban van, és helyüket az emberségesség veszi át. Az ember kiemelkedett a barbárság mélységeiből és hatalmas lépésekkel halad előre a fejlődés útján.

Írásában méltatja a tudományok csodás fejlődését, mely az utóbbi száz évben hihetetlen mértékben felgyorsult, hosszasan sorolja a technikai vívmányokat, melyek behálózzák, közelebb hozzák, körülölelik az egész világot, kiemelve a távirót, a telefont, a vasutat, a gőzhajózást, a tömegtájékoztatást. Bár nem ezeket a szavakat használja, de valójában globalizációról és világfaluról beszél. Felhívja a figyelmet olyan találmányokra, amelyek célja az emberi élet javítása, segítése, mint például a háztartási eszközök és mindezekhez az egyre terjedő villamos energia, vagy az egészségmegőrzésben használt anyagok és eszközök. Kiemeli a felsorolásból a nyomdagépeket, melyek a tömegtájékoztatás és a széles körű oktatás legfontosabb eszközei, mivel segítségükkel az elmúlt ötven évben több könyv és újság láthatott napvilágot, mint előtte a történelem során összesen.



3. kép: A D29-es Cole-érme<sup>20</sup>

<sup>18</sup> My principal hobbies have been: /.../ 4th, Publishing and distributing essays and medals on “the Oneness of Man and the Federation of the whole World.”

<sup>19</sup> *A világszövetség elkerülhetetlen még a 2000. év előtt*

<sup>20</sup> Világszövetség

Amilyen sebességgel az emberiség fejlődik irodalom, tudomány, oktatás, kereskedelem, politika, erkölcsök, emberség, barátság és józan ész terén, a közelgő világszövetség sorsszerű.

\* Olvasó, tégy meg mindent az érdekében! \*

Cole hangsúlyozza, hogy a világon minden embert ugyanazok a szenvedélyek, szeretet, gyűlölet, remények és félelmek, ugyanazok a célkitűzések hajtanak. Még a nagy gondolkodók: Homérosz, Platón, Szókratész, Zarathustra, Buddha, Konfuciusz, Ciceró, Vergilius, Galilei, Schiller, Goethe, Humbolt, Shakespeare, Bacon, Milton, Newton, Franklin és Victor Hugo is hasonlóan vélekedtek az élet nagy kérdéseiről. Éppen ezért a világszövetség nem csupán lehetséges és valószínű, de szükséges és elkerülhetetlen is.



4. kép: A D22-es Cole-érme<sup>21</sup>

Cole jóslatokat is tesz a 2000. évre vonatkozóan, érdemes végignézni, mennyire látott a jövőbe, illetve egyáltalán megvalósultak, megvalósulhattak-e az álmai.

- *A repülőgépek általános használatával a Föld minden pontja elérhetővé válik. Megvalósult.*
- *Az emberek ezek [a repülőgépek] használatával egy héten belül eljutnak az antipódusokra<sup>22</sup>. Ennél rövidebb idő is elég.*
- *A vasutak, távírók, telefonok és későbbi találmányok behálózzák majd a Föld teljes felszínét, közelebb hozva egymáshoz a nemzeteket, összefogásban, testvériségben. A behálózás megvalósult, a közelebb hozás is. A testvériség és az összefogás még várat magára.*
- *Minden vad és barbár faj<sup>23</sup> megszelídítenek a fejlettebb nemzetek, civilizálják őket, majd, mint a felnőtt gyermeket, egyenlő jogokkal látják el. Sajnos, majdnem megvalósult. Cole nem tudhatta, talán bele sem gondolt igazán, hogy az egységesítés, a civilizálódás az ősi, népi, törzsi kultúrák kihalásával, értékvesztéssel jár.*
- *Minden ember számára elérhető lesz az oktatás és a tudás az egész világon. Kivéve, ahol például vallási okokból a nők nem járhatnak iskolába. A tudáshoz való egyenlő hozzáférés pedig még a civilizált országokban sem tetten érhető, gondoljunk csak a brit fizetős magániskolákra. Ugyanitt kell feltennünk azt a kérdést, hogy mi is az iskola valós feladata, mert nagyon sok esetben oktatás helyett inkább egyenlővelés és gyermekfelügyelet zajlik, mely során a gyermekek egyéni képességei, készségei háttérbe szorulnak, fejlesztetlenül maradnak.*
- *Egyetlen egységes és érhető nyelvet fog beszélni az egész világ, melynek az angol nyelv az alapja, és amelyet a többi nyelvből a legjobb és legkifejezőbb szavak gazdagítanak, egyszerűsített helyesírással. Az angol világnyelv, ez nem kérdés. Hogy egyszerűsödik, az is tény, és hogy bővül a szókincse más népek szavaival, szintén egyértelmű. Ám ez mégsem az az egységes nyelv, amit Cole megálmodott, annak az eszménynek inkább az eszperantó felelt volna meg. Ugyanakkor itt is értékvesztéssel jár, ha egyes nyelvek kihalnak.*
- *Egyetlen értelmes vallásban fognak hinni az emberek, mely magában foglalja a halhatatlanságba vetett hitet is. Az emberi közösségek a világ jelenségeinek értelmezé-*

<sup>21</sup> Világszövetség

Egy kormány, egy vallás, egy nyelv, egy pénznem még a 2000. év előtt

<sup>22</sup> A Földnek pontosan az ellenkező oldala.

<sup>23</sup> A faj itt nemzet értelemben értendő. Darwin óta tudta Cole is, hogy az emberi faj egységes, a szó azonban nagyon sokáig megmaradt így a használatban.

- sére hiedelmeket hoznak létre, így adva magyarázatot az észlelt jelenségekre és gyakorlati útmutatót a mindennapi életre (Csányi 2015: 266). Ahhoz tehát, hogy egy egységes hiedelemrendszer létrejöhessen, egységes közösségre, egységes kultúrára lenne szükség. Bár a kereszténység a New Age-ben megtalálta a számára ellenséges, minden vallást összemosó irányzatot, az mégsem tekinthető egy mindenki által követendő és követhető világvallásnak. A különböző hitek, hiedelmek, vallások eltűnése, beolvadása, összemosódása viszont határozottan értékvesztéssel jár.
- *Általános választójog válik elérhetővé az egész világon.* Bár tényleg hatalmas lépések történtek, mégis akadnak még helyek a Földön, ahol ez nem valósult meg, mint például a muszlim országokban a nők választójoga.
  - *A nők észszerű jogai az egész világon elérhetővé válnak.* Lásd előző pont. Ahol van szavazati joguk a nőknek, ott másféle jogaik is vannak. Ahol nincs, ott bizonyosan csorbulnak egyéb jogok is.
  - *Az egész világ területe a világ minden emberének tulajdonává válik.* Ez a gondolat már nyomokban a kommunizmus magvait tartalmazza.
  - *A kötelezettségek és korlátok, ahogy a magántulajdonhoz való jog elfogadott lesz az egész világon.* Ez némileg ellentmond az előző pontnak, de úgy vélem, a fejlett jogrenddel rendelkező országokban megvalósult.
  - *Az együttműködés virágozni fog, a javak elosztása pedig kiegyenlítettebb lesz, mint most.* Akárcsak az előző, ez is csak a fejlett jogrenddel bíró országokban működik jobban, mint Cole korában. A kommunista fényes szelek azonban itt is érződnek.
  - *Világszerte érvényesülni fog a helyi önkormányzatiság.* A civilizált országokban ezzel nincs probléma, bár a mérték bizonyosan változó.
  - *Általánossá válik az öntözés és a tudományos alapú földművelés.* Csányi meglátása szerint a tudományos, termelési igény alapú földműveléssel az ember kiradírozta a bioszférát, megszüntette annak önszabályozását, kétségessé téve fennmaradását (Csányi 2015: 325).
  - *A Föld négyszer annyi termést ad, mint most.* Bizonyosan nőtt a termelékenység a technikai fejlődésnek köszönhetően, de nagyon sok szántóföld eltűnt, gyárak, naplemparkok települtek rájuk. Ahol megmaradt a szántóföld, ott monokultúrás termelés folyik, mely tartósan nem fenntartható (Csányi uo.).
  - *Egy becsületes munkás napi munkaóráinak éves átlaga nem lesz több, mint napi hat óra.* Bár mostanában vannak törekvések arra, hogy hetente kevesebb munkaórát dolgozzanak az emberek, és a családanyák esetében erre nagy igény is lenne, még mindig sokan vannak, akik a napi nyolc órán túl is dolgoznak, hogy megéljenek. A számok természetesen a különböző országok különböző társadalmi rétegeiben nagyon eltérhetnek.
  - *Az ünnepnapok rendjében nagy változás áll majd be. A koronázási napok, születésnapok, szentek emléknapjai, böjti napok, állami ünnepek, megemlékezések sora megszakad, és kiszámítható általános ünneprendszer kerül bevezetésre. Talán minden szombat és vasárnap, két hét a nyári napfordulókor, egy hét a téli napfordulókor. A munka a legjobb dolog a világon; a jó, becsületes, szabályozott munka, amit észszerűen szakítanak meg a pihenőnapok. Így a munka boldogabbá teszi az embereket és jobb eredményeket is lehet vele elérni.* Némileg itt is a szocializmus, kommunizmus hatása érződik, az ünnepnapok átrendeződése pedig logikusan következik a kormányzat és a vallások egyszerűsödéséből, egységessé válásából. Egy globális kultúra létrejötte esetén vélhetően lennének egységes ünnepnapok is, ám a nemzeti ünnepek, évfordulók eltörlésével kultúravesztés lépne fel. Ugyanakkor tény, hogy a szívesen végzett munka örömet és hatékonyságot hoz magával.
  - *Minden habozó férfit és nőt meggyőznek a barátaik vagy kötelezi rá a nemzetközösség, hogy dolgozzon, mivel a munka mindenki számára hasznos. Minden áldást magában hordoz, amit élvezhetünk: egészségesebbé, bölcsébbé, értékesébbé, boldogabbá tesz.* A munka nemesít. Minden munka nemes. Montessori gondolatai köszönnek vissza, melyeket sokan, sokféle értelemben használtak már. Bármely országvezetésnek dicséretére válik, ha a munkát, munkaórákat és az érte járó fizetést mindenki megelégedésére tudja szabályozni.



- *Mindenki könnyen jut megfelelő ételhez, ruhához és egyéb, az élethez szükséges dolgokhoz.* A fogyasztói társadalomban ez tulajdonképpen megvalósult, legfeljebb nem egyenlő mértékben kell mindenkinek megdolgozni érte. Természetesen a társadalom perifériáján élők nehezebb helyzetben vannak, ezért ebben a próféciában is némileg kommunista felhang érződik.
- *A tudásra szomjazó emberek utazni fognak, hogy még teljesebben megértsék a világot, amelyben élnek.* Ebben hiba nincs. Csak akad, aki repülőre ül, és van, aki csupán könyvtári könyvek lapjain utazik, esetleg az interneten keresztül szerzi meg az óhajtott tudást.
- *Az emberek úgy fogják érezni, hogy az evés, ivás, alvás, öltözködés, játék és pénzszerezés nem az élet kizárólagos célja, és valami magasabb, nemesebb cél felé törek-szenek majd.* A globalizáció alapja a kapitalista világgazdaság, azaz a piac. A piacköz-pontúság pedig éppen afelé hajtja az embereket, hogy magasabb és nemesebb célok helyett az anyagi javakat részesítsék előnyben.
- *Az emberek rá fognak jönni, hogy az élet és az univerzum ezer titka mind arra szolgál, hogy gondolkodásra készítse őket, hogy kiterjeszthessék intellektusukat az igazság felfedezésének folyamatában.* Az előző ponttal összhangban, Csányi idézve: „a piac semmit sem mond az élet értelméről, a honnan jöttem, hová megyek nagy kér-déseiről. (...) Az értelmes élet redukálódott a státuszok, javak, szórakozás köreire. Ta-lán egy lassabb életforma, a lokális kultúrák kivirágása javítana a helyzeten” (Csányi 2015: 330).
- *Az emberek rájönnek és tovább is adják majd, hogy az igazság tudása a legjobb a jólétük szempontjából; és hogy éppen emiatt az emberiség elsődleges feladata meg-figyelni, kérdezni, olvasni és gondolkodni.* Lásd előző két pont.
- *A bűnözés a felére csökken.* Erre nincs rálátásom, de úgy vélem, a kiberbűnözés mér-téke lassan túltesz a hétköznapi bűnözés mértékén.
- *Az alkoholizmus a felére csökken, a részegeket örültként kezelik majd.* Cole mindig is az absztinensek oldalán állt, nem véletlen, hogy az aranymezőkön sem a jóval nagyobb profittal kecsegtető alkoholt árusította, hanem limonádét. Ezzel együtt attól tartok, ez a jóslata nem vált valóra.
- *Az emberi betegség és szenvedés a felére csökken.* Bizonyos betegségek valóban eltűn-tek, a civilizált országokban jelentősen javult az általános egészségi állapot és helyzet, de a helyükbe léptek a főleg mentális problémákat okozó civilizációs betegségek, a tu-dósok pedig újabb és újabb járványokat jósolnak. A természet tehát próbál tenni a túl-népesedés ellen, a magas egyedszám pedig lehetetlenné teszi a biológiai evolúciót (Csányi 2015: 326).
- *A várható élettartam megduplázódik.* Nem ismerem az ausztrál adatokat, de a ma-gyarországi adatokat vizsgálva ez bizony megvalósult.
- *A gondoskodásra szorulóknak, betegek és öregek megfelelő ellátásban részesülnek majd.* Egy társadalmat mindig nagyon jól jellemez, hogyan bánik a betegeivel, öregjeivel. Óriási különbségek vannak nemcsak országok között, de országon belül is, a szociális háló mellett a család is felelős a megfelelő ellátásért. Valódi gondoskodásra csak kis közösségekben van igazán lehetőség, Ausztriában például tudatosan építenek humán-etológiai szempontok alapján lakótelepeket, valódi kislétszámú közösségeket hozva létre (Csányi 2015: 327).
- *Nagyobb szeretet, barátság és boldogság tölti majd el az egész emberiséget.* Ehhez globális kultúra, központi akarat, ráhatás lenne szükséges, ám amíg ez nincs, addig mindenkinek egyéneként kell növelnie saját magában a mások iránti elfogadást, sze-retetet.
- *Létrejön a világegység politikai, vallási és nyelvi tekintetben.* Létezik az Egyesült Nemzetek Szervezete, mely azonban nem irányítja a világot. A szervezetnek hat hiva-talos nyelve van, és az angol valóban világnyelv lett, ahogy fentebb is említettem. Ám mindez nem jelent politikai és nyelvi világegységet. Az egységes világvallás létrehozá-sának, létrejöttének esélye – ahogy fentebb is említettem – a nullával egyenlő.



- *És az emberek elcsodálkoznak majd, miért voltak oly sokáig bolondok.* Bárcsak felnyílna az emberek szeme és Cole számos jóslata valóra válhatna. Bárcsak tényleg belátná az emberiség, hogy bolondul él. Talán egy újabb prófécialistára kell felkerülnie ennek a gondolatnak.

1890-ben Cole pályázatot hirdetett: a világegység mellett, illetve ellen kellett érvelni, és az írásokat a Book Arcade-ba beküldeni. A legjobb írásokat meg is jelentette, ez lett a *Cyclopedia Of Short Prize Essays On The Federation Of The Whole World* (Cole 1890). Ahogy a bevezetőben is írja, 660 írás érkezett be, és sokkal nagyobb számban kapott az egység mellett érvelő írásokat – szám szerint 450-et –, míg ellene csupán 210 írás született (Cole 1890: 6). A dolog pikantériája, hogy az álnéven beadott írások közül a legjobb mellette és ellene érvelést is ugyanaz az ember írta: James Edmond, a *Sidney Bulletin* újságírója (Turnley 1974: 102).

## Összegzés

A technológiai, ipari és tudományos haladás az utazás és a kommunikáció fejlődésével nem csupán földrajzilag szélesítette ki a világot, hanem intellektuális és filozófiai értelemben is. Mindez pedig optimista jövőképet, a tudásba és tudományba vetett hitet eredményezett, folyamatos gondolkodásra, kételkedésre, tervezésre készítette az intelligens embereket, így Edward William Cole-t is.

Cole számtalan vitakörnek és társaságnak volt a tagja, aminek eredményeként mindig friss információkkal bírt a legújabb változásokról is, azokról konkrét véleményt alkothatott és érvelési technikája tökéletesedhetett. Ezt csillantotta meg pamfletjeiben, írásaiban, könyveiben, de még újsághirdetéseiben is.

Utópisztikus ideáiban mélyen hitt, elméleteit tudományos tényekkel, tudósok állításaival igyekezett igazolni, minden gondolatát a világ fejlődésének szolgálatába állítva. Sok mindenben megelőzte kortársait, messzebbre látott, mint akkoriban bárki. Ám minél messzebb nézünk, annál torzabb a kép, így elvei, s főleg jóslatai valóban utópisztikusak maradtak. Akad közöttük pár, amely az emberiség érdekében jobb, ha utópisztikus marad.

Cole a legnemesebb célokért küzdött, magasra tette a léceket, igyekezett nemzetét, az egész emberiséget felemelni, okítani, szórakoztatni, művelni. És méltán mondhatta hosszú élete végén: „Ez jó mulatság, férfimunka volt.”

## Irodalom

- Broinowski, Richard (2020). *Under the Rainbow: The Life and Times of EW Cole*. Melbourne, The Miegunyah Press.
- Cole, E. W. (1866). *Cole's Information for the People on the Religions of the World*. Melbourne, szerzői magánkiadás. <https://www.dropbox.com/s/35gmxiije1lmfye/Coles-Information-SLV-9MB.pdf?e=1&dl=0> Utolsó letöltés: 2024. 02. 29.
- Cole, E. W. (1867). *The real place in history of Jesus and Paul*. Melbourne, szerzői magánkiadás. <https://www.dropbox.com/s/zs8xja5wf935593/The-Real-Place-In-History-Of-Jesus-And-Paul-2MB-SLV.pdf?e=1&dl=0> Utolsó letöltés: 2024. 02. 29.
- Cole, E. W. (1868). *Unlimited Mental Freedom Necessary to the Welfare of Man*. Melbourne, szerzői magánkiadás. <https://www.dropbox.com/s/pm19g4kwsz3cxnm/1868-Unlimited-Mental-Freedom-Booklet-13MB.pdf?e=1&dl=0> Utolsó letöltés: 2024. 02. 29.
- Cole, E. W. (1871). *Spiritualism* (előadás). <https://www.dropbox.com/s/xsq5g77fw3fbrqr/Spiritualism-Speech-To-Melbourne-Free-Discussion-Society-1871-SLV-4MB.pdf?e=1&dl=0> Utolsó letöltés: 2024. 02. 29.
- Cole, E. W. (1886). *Federation of the World Inevitable before the Year 2000*. <https://www.dropbox.com/s/8vw682ox9m1xumd/Federation%20of%20the%20World%20Inevitable%20Before%20The%20Year%202000%20-%20EWC.pdf?e=1&dl=0> Utolsó letöltés: 2024. 03. 03.
- Cole, E. W. (1890, szerk.). *Cyclopaedia of short prize essays on the federation of the whole world : illustrated with representative portraits of all nations ; First series containing fifty essays by fifty Australasian writers*. Melbourne, E.W. Cole. <https://nla.gov.au:443/tarkine/nla.obj-2863282273> Utolsó letöltés: 2024. 03. 05.
- Cole, E. W. (1903). *The White Australia Question*. Melbourne, E. W. Cole Book Arcade. <https://nla.gov.au:443/tarkine/nla.obj-52813528> Utolsó letöltés: 2024. 03. 03.

- Cole, E. W. (1920). *Selected Works of E. W. Cole, Part II*. Melbourne, E. W. Cole, Book Arcade, <https://www.dropbox.com/s/xzf6fymvvp5afc7/Selected%20Works%20II%20NLA%20cdc-10739074.pdf?dl=0> Utolsó letöltés: 2022. 12. 14.
- Cole, E. W. (é. n.). *To The Reader*. <https://www.dropbox.com/s/9f5w2xhmdvgcet9/To%20The%20Reader.pdf?e=1&dl=0> Utolsó letöltés: 2024. 03. 06.
- Csányi V. (2015). *Íme, az ember*. Budapest, Libri.
- MacIntyre, S. (2014). Ausztrália: Európai nemzet egy ősi földön. In: Furtado, Peter (szerk.): *Nemzettörténetek*. Budapest, Móra. 223-231.
- Mellor, A. (2022). *A világ legnagyobb könyvesháza*. Budapest, Manó Könyvek. (ford. Cséplő Noémi)
- Mellor, A. (2023). *A mágikus könyvtár*. Budapest, Manó Könyvek. (ford. Cséplő Noémi)
- Mendes, L. (2017). *EW Cole – The Early Years*. (kézirat) <https://www.dropbox.com/s/nnm64k7n6modh1n/1852%20EW%20Cole%20The%20Early%20Years%20to%201852.pdf?dl=0> Utolsó letöltés: 2023. 11. 11.
- Rickard, J. (1988). *Australia: A cultural history*. Melbourne, Longman Cheshire.
- Turnley, C. (1974). *Cole of the Book Arcade – A biography of E. W. Cole*. Hawthorne, VIC, Cole Publications.
- az E. W. Cole Foundation által fenntartott honlap <https://www.ewcole.com>

## T. Molnár Gizella

SZTE Juhász Gyula Pedagógusképző Kar

ORCID:0009-0003-2369-6610

# Tankötelezettség és generációs közösségi tanulás a tanyai népiskolákban

### Absztrakt

*Magyarországon a kiegyezést és az 1868-as tankötelezettségi törvényt követően vett nagyobb lendületet a közoktatás, amire nagy szükség volt, mert 1880-ban analfabéta volt a hat éven felüli lakosság közel hatvan százaléka. De nem volt elegendő iskola és tanító sem.*

*A törvény nyomán tanyai iskolák létesültek, melyek köré hamarosan közösségek szerveződtek, amiben nagy szerepe volt az ott működő tanítóknak. Eötvös kultuszminiszter számított is a tanítóság elhivatottságára, s 1870-ben körrendeletben buzdította a tanítókat, hogy segítsék az elmaradottakat az írás, olvasás, számolás és egyéb elemi ismeretek elsajátításában. A tanítók feladataként a tankötelezettek oktatása mellett az általános műveltség és közhasznú ismeretek terjesztését is megjelölte. A közmegbecsülésnek örvendő tanító a közösségi tanulás, az intergenerációs ismeretátadás számos formáját valósította meg az iskola falai között. A tanulmány ezt a folyamatot, benne a tanítók szerepét mutatja be konkrét példákkal.*

**Kulcsszavak:** tankötelezettség, tanyai népiskola, néptanító, intergenerációs közösségi tanulás, gazdaságfejlesztés

### Compulsory Education and Generational Social Learning in Rural Elementary Schools

*In Hungary, the push for public education gained significant momentum after the Compromise of 1867 and the subsequent introduction of the compulsory education law in 1868. This surge was crucial, given that nearly sixty percent of the population aged six and above were illiterate in 1880. However, the scarcity of schools and teachers presented a challenge.*

*In response to the legislation, rural schools were established, giving rise to swiftly forming communities. Teachers played a pivotal role in these communities. Minister of Culture Eötvös relied on the dedication of teachers and, in 1870, encouraged them in a circular to assist individuals lagging behind in acquiring fundamental skills such as reading, writing, and arithmetic. Beyond instructing compulsory students, teachers were also entrusted with promoting general knowledge and disseminating practical information. Respected by the public, teachers actively implemented various forms of community learning and facilitated intergenerational knowledge transfer within the school environment. This study delves into this process, showcasing the role of teachers through concrete examples.*

**Keywords:** compulsory education, rural schooling, intergenerational community learning, economic development

A reformkori előzmények után a modernkori közművelődés Magyarországon a 19. század második felében bontakozott ki, amikor a politikai konszolidáció nyomán, a gazdasági, társadalmi változásokkal párhuzamosan lassan a közművelődés lehetőségei és szinterei is kialakultak,

amihez alapot a polgári állam oktatáspolitikai törekvései biztosítottak, elsősorban az iskoláztatással, s a tankötelezettség bevezetésével. A polgárosodás korában mindenütt az tapasztalható, hogy az állam kiemelt célja a kultúra terén az új, a modernizáció követelményeinek megfelelő oktatáspolitikai kidolgozása, az analfabétizmus felszámolása, a lakosság általános és szakmai műveltségi szintjének emelése. Az iskolák a közművelődés szempontjából nemcsak azért fontosak, mert elemi ismeretek nélkül a közműveltség emelkedése sem lehetséges, hanem azért is, mert az iskola és a tanító a helyi közösségi művelődés katalizátoraként is működött ott, ahol sikerült iskolát felállítani. A kiegyezést és az 1868-as tankötelezettségi törvény<sup>1</sup> bevezetését követően hazánkban is nagyobb lendületet vett ez a folyamat, mert bár az iskoláztatás a reformkor óta egyre szélesebb körben terjedt, még 1880-ban is analfabéta volt a hat éven felüli lakosság közel hatvan százaléka. Ezt súlyosbította, hogy nem volt elegendő iskola és tanító, így a lakosság alacsony közműveltségi szintje akadályozta a modernizációt, ami elsősorban a paraszti népesség körében volt tapasztalható, főként a tanyás vidékeken, ahol sokkal nehezebb volt az oktatáshoz való hozzáférést megoldani, hogy legalább az elemi ismereteket elsajátíthassa a lakosság. A törvény nyomán létesült tanyai iskolák köré hamarosan közösségek szerveződtek, amiben nagy szerepe volt az ott működő tanítóknak, hiszen abban, hogy minden környékbeli lakos a magáénak érezhette az iskolát és nemcsak a gyermekek, hanem a többi generáció számára is az információhoz, a kultúrához való hozzáférést jelentette, komoly része volt a tanítók szervezőmunkájának.

Eötvös József kultuszminiszter számított is a tanítóság ilyen jellegű elhivatottságára már a tankötelezettségi törvény megalkotásakor, hiszen tudta, hogy az elkötelezettebb néptanítók már a reformkor óta vállalták ezt a feladatot, a helyi közösségek szervezését. 1848-ban a Magyar Tanítók Első Egyetemes Gyűlésén is napirenden volt a felnőttekkel való foglalkozás, de a hivatalos kultúrpolitikába Eötvös emelte. 1870-ben körrendeletben<sup>2</sup> buzdította a tanítókat, hogy segítsék a műveltségben elmaradottakat az írás, olvasás, számolás és egyéb elemi ismeretek elsajátításában. Sürgette a tanítókat és a községeket, hogy alakítsanak népnevelési egyesületeket, ahol a felnőttek is megszerezhetik azokat az ismereteket, amelyeknek elsajátítását önhibájukon kívül gyermekkorban elmulasztották. A tanítók feladataként a tankötelezett gyermekek oktatása mellett az általános műveltség és közhasznú ismeretek terjesztését éppúgy megjelölte, mint az analfabéta tanfolyamok szervezését és vezetését, valamint a helyi társadalmi, kulturális és közösségi szerveződésekben való aktív közreműködést.

„Országszerte ismeretes köznépünk elmaradottsága, miveletlensége; köztudomású dolog, hogy e forrásból származik nemcsak az egyesek jóllétének ki nem fejlődhetése s innen a köznép általános szegénysége, hanem a nemzeti vagyontalanság mellett az erkölcsi élet ingatagsága is. Mind a magánosok vagyonosodását, mind a közjólét általános fejlődését, mind az erkölcsi élet biztos alapját a hasznos ismeretek közelterjesztésével, a józan és tiszta eszmék felfogathatásával lehet legbiztosabban eszközölni. Az ifjabb nemzedék között ezek elterjesztésére szolgálnak a jó iskolák; de a köznép felnőtt tagjait, kik annak idején iskolában nem tanultak, rendes iskolába járásra kötelezni többé nem lehet. E közbajon azonban országosan mégis segíteni kell. [...] Ezennel el is rendelem a felnőttek oktatásának már ez őszön megkezdését és a ránk következő őszön folytatását. A felnőttek tanításának legelső tárgyai az írás, olvasás, számvetés elemei. Ha e részben sikeres előhaladást tesznek, követheti ezeket: a hasznos ismereteket terjesztő népszerű könyvek olvastatása és magyarázása” – szól Eötvös rendelete.

Később Trefort Ágoston miniszter a VKM 1882. évi 1. sz. rendeletében<sup>3</sup> is előírja, hogy a tanítójelölteket is úgy kell oktatni a képezdékben, s a már működő tanítóknak is tanfolyamokat kell elvégezniük, hogy aktív részt és meghatározó szerepet tudjanak vállalni a település társa-

<sup>1</sup> 1868: XXXVIII. törvénycikk

<sup>2</sup> Miniszteri rendelet a felnőttek oktatása tárgyában. *Néptanítók Lapja* (a továbbiakban *NL*) III. évf. 45. szám 1870. november 10. <https://dtk.tankonyvtar.hu/xmlui/handle/123456789/9470> Utolsó letöltés: 2024. 03. 12.

<sup>3</sup> A VKM 1882. évi 1. sz. rendelete a népoktatás, gyakorlati iránya tárgyában. *Magyarországi rendeletek tára* 1882. [https://library.hungaricana.hu/hu/view/OGYK\\_RT\\_1882/?pg=190&layout=s](https://library.hungaricana.hu/hu/view/OGYK_RT_1882/?pg=190&layout=s)

dalmi és gazdasági életében. Részt tudjanak venni a szőlőiskolák létesítése, a gyümölcsfák termesztése, selyemhernyó-tenyésztés elterjesztése, és általában a korszerű gazdálkodási ismeretek terjesztése révén a tankötelezettek mellett a felnőtt lakosság gazdasági felvilágosításában, jobb megélhetésének elősegítésében. Ennek érdekében a tanyai iskolák esetében mintakertet kell létesíteni. De mindezek mellett a tanítónak értenie kell az „alsóbb ipar” alapjaihoz a házi ipar fontosabb ágaihoz, benne a kézimunka, szövés, fonás alapjaihoz, ami hozzájárulhat a tanulók és szülei tudásának, gyakorlati haszonnal bíró ismereteiknek bővítéséhez. Kiemelt feladat továbbá az alapvető egészségügyi ismeretek terjesztése a gyermekek és szülei felé egyaránt.

Így a tanítók feladatai a tankötelezettek tanításán kívüli, a közösséget szolgáló tevékenységekre is kiterjedtek, különösen a felnőttek oktatására, de nem csak a 19. századi időszakban, hanem a következő évtizedekben is, miközben Eötvös utódai nagy erőfeszítéseket tettek az állami népiszkolák számának növelésére, a feltételek biztosítására is.

A két világháború közötti időszakban a korábbiakhoz hasonló elvárásokat fogalmazott meg Klebelsberg Kuno kultuszminiszter az egyre több – bár korántsem elegendő – népiszkolában működő tanítók felé. „De itt nem elégséges az, hogy iskolát építünk, nekünk olyan tanítóság is kell, mely át van hatva a maga nagy feladatától. Nem úgy képzelem, hogy csak a tankötelezetteket oktassa, hanem a népnek igazi barátja, lelke legyen a tanító... ezért segítségére jövünk népkönyvtárakkal, vetítógéppel, mozgóval, rádióval...” (Klebelsberg 1927: 367). A klebelsbergi népiszkolai program keretében ugyanis újabb iskolaépítések történtek, amiről újabb törvény rendelkezett<sup>4</sup>. Ennek értelmében Klebelsberg nagyszabású népiszkolaépítési akcióval kívánta orvosolni azt a tényt, hogy Magyarországon 1920-ban a 6 éven felüli lakosság 15%-a még mindig analfabéta volt. A törvény nyomán 1926 és 1931 között 1096 állami elemi népiszkola épült fel, ami kb. 5000 objektumot (tanterem, tornaterem, tanítói lakás) jelentett, a statisztikák szerint pedig 1930-ra 7 %-ra csökkent az analfabéták aránya (Székelyné 1994; T. Molnár 1998). Ha nem is mindig a miniszter által elképzelt „technikával” felszerelve, mégiscsak egy-egy kisebb szellemi központot jelentettek az újabban felépült népiszkolák is, bennük a tanító közmegebecsülésnek örvendett, s ezt a szerepet mind az iskola, mind a tanító meg is tartotta egészen az 1970-es évekig, amikor megtörtént a tanyai iskolák átgondolatlan, elhamarkodott felszámolása. A tanító napi munkája mellett a közösségi tanulás számos formáját (felnőttoktatás, olvasókörök, ismeretterjesztés, színjátszás) valósította meg az iskola falai között, ahol így lehetőség nyílt az intergenerációs ismeretátadásra, az analfabéta tanfolyamokra és a mezőgazdasági ismeretterjesztésre éppúgy, mint a szórakozásra.

Jelen tanulmány ezt a folyamatot, benne a tanítók szerepét mutatja be közelebbről, elsősorban néhány Szeged környéki tanyai iskola, olvasókör, gazdakör példáján keresztül.

A Szeged környéki tanyavilágban, a város nagy kiterjedésű külterületeinek tanyás területein, hasonlóképpen az önálló Kiskundorozsma községben is súlyos problémát jelentett az iskolák és a tanítók hiánya, bár néhány helyen már jóval az Eötvös-féle törvény előtt elkezdődött az iskolák építése. Így a későbbi Szeged-Felsőközpont (ma Balástya) őszeszéki részén épített iskola egyike volt a legkorábban létesített intézményeknek, 1853-ban kezdte meg működését, s bizonyos, hogy valamilyen közösség szerveződött a vonzáskörzetében, amit az is mutat, hogy a környékbeli tanyai lakosok 200 forintot gyűjtöttek össze arra a célra, hogy stációképeket állítsanak az iskola körül. Még fontosabb, hogy Korpási Ferenc tanító vezetésével az 1869-1870-es tanévben tanyai olvasókör alakult itt, amelynek 40 tagja volt, akik évi 40 krajcár tagdíjat fizettek, amelyből két újságot fizettek elő a közösség részére. A későbbiekben a tanyaiak újabb áldozatvállalásával keresztet is állítottak az iskolához (Berta 2002: 223). Sajnos az olvasókör további működéséről nincs adat, de jelentősége vitathatatlan, mert ezek a korai olvasókörök valóban közös olvasást, sőt, az írni-olvasni nem tudók számára felolvasást is jelentettek, nem beszélve arról, hogy így több generáció közös tájékozódása is történhetett az előfizetett újságok révén. Dorozsmán már nagyon korán, a község újratelepülése után, az 1720-as években tudunk iskoláról, amelyet részben az egyház, részben a község tartott fenn, 1761-ben már két tanítóval, külön a fiúknak és a leányoknak. A növekvő lakosság számára hamar kicsinek bizonyult a közösségi iskola, de csak 1827-re épült fel az új, ún. „Nemzeti iskola”, amelynek fenntartását 1899-

<sup>4</sup> 1926. évi VII. törvénycikk



ben az állam vette át. Ez azonban csak a belterületi iskoláztatást oldotta meg, az egyre kiterjedtebb tanyavilágban alig volt iskola és tanító. A hatóságok tiltása ellenére az 1800-as évektől folyamatosan nőtt a községből a tanyákra kiköltözők száma, s Dorozsmának négy tanyaközpontja alakult ki. Egyrészt a Halas felé vezető út mellett Kistemplomtanya (ma Bordány) és Árpádközpont (ma Üllés), a majsai út mellett pedig Zsombó és Forráskút (1950 óta szintén önálló községek). Az első tanyai iskola 1856-ban kezdte meg működését a Seregélyes-dűlőben egy csőszházban (Sztríha 1937: 187–189).

A tanyák lakossága általában pártolta az iskolák felállítását, és azok érdekében adományozni is kész volt, amit néhány további példa is mutat, mint 1854-ben a felsőbalástyai, 1856-ban az alsóbalástyai iskola építése, amelyekhez a telket a lakosok ajándékozták, de egy harang és kereszt állítása is a környékbeli gazdaközösség adakozásából történt éppúgy, mint a szintén 1854-ben épült Középső-Gajgonyai iskola esetében (Berta 2002: 209, 212). A Millenniumra már Szeged törvényhatósági jogú városa is építtetett több iskolát, mint például az Alsógajgonyai és a Vödrösszéki iskolákat (Berta 2002: 230). Egyébként általános jelenség volt a keresztállítás másutt is a Szeged környéki tanyás területeken, ahol a lakosság kezdeményezte vagy támogatta az iskolaépítést ebben az időszakban. A vallásos nevelés hatékonyságának érdekében sok iskolánál volt harang, amelyet reggel és délben is megszólaltattak, a keresztállítás is ezt a célt szolgálta, sok iskolának pedig védőszentje is volt, akinek napját az iskola körüli körmenettel, s utána ünnepi összejövetellel köszöntötték (Giday 1985: 104). Az iskola tehát minden generáció számára fontos színtér volt, nemcsak a tankötelezetteknek, hanem a szülőknek, idősebb testvéreknek is, és az iskolák körül formálódó közösségek szervezője a tanító volt. 1907-ig Szeged thj. város tartotta fenn a külterületi iskolákat is, azonban ekkor már nem tudta saját erőből biztosítani az iskolák működtetését, és a városi tanács húsz pontba foglalt szerződés keretében megállapodott a minisztériummal a tanyai iskolák állami kezelésbe vételéről (Szabó 1991: 950). A Kiskundorozmán már korábban állami fenntartásba vett iskola 1909-10-ben kapott új, a korabeli viszonyoknak megfelelően modern épületet, amelyben már nagyobb létszámú tantestület működött (Sztríha 1937: 190–191).

A Szeged városa és a VKM között született, fentebb említett megállapodásban szerepel egy, a tanítók és a közművelődés szempontjából is jelentős pont, amely a korábbi körendelet szellemében fogalmazza meg az államosított iskolák tanítóival szemben támasztott elvárásokat: „Az állami iskolai tanítók tanítási időn kívül az iskolában előforduló egyházi teendők elvégzésére, [...] valamint közegészségügyi teendőknél való segédkezésre, [...] továbbá olyan teendők végzésére, amelyek a népműveltség emelésére szolgálnak, pl. a népkönyvtárak kezelése, gazdakörök, ifjúsági egyesületek szervezése és vezetése stb. díjtalanul kötelezteni fognak”<sup>5</sup>. A tanítók tehát ennek szellemében működtek, de – mint azt később látni fogjuk – ezeket az alapfeladatokat bőven túl is teljesítették.

A kultusztárca nemcsak elvárásokat fogalmazott meg a tanítók felé, hanem igyekezett a munkájukat is segíteni, és társadalmi megbecsültségüket erősíteni. Eötvös József kultuszminiszter ezért megalapította 1868-ban a *Néptanítók Lapját*, s az első lapszámban megfogalmazta, hogy „elismert elv, hogy minden iskolánál, de főképp a népiskolában tulajdonképp minden a tanítótól függ”<sup>6</sup>, s hogy feladatainak megfelelően, úgy vélte, hogy a tanítóságot érdemes szakmai szempontok alapján konkrét gyakorlati, módszertani iránymutatással, az újdonságok bemutatásával is támogatni. Szükség van továbbá olyan nyilvános szakmai fórumra, ahol a tanítók a tapasztalataikat megoszthatják egymással, megvitathatnak problémás kérdéseket, s iránymutatást, ötleteket kaphatnak egymástól, s persze a minisztériumtól, hiszen a lap a közoktatásügyi tárca hivatalos újságjaként, annak kiadásában jelent meg, s jutott el ingyenesen minden iskolába. 1868 és 1944 között folyamatosan adták ki, heti, majd a későbbiekben kétheti lapként. A fókuszban természetesen a tankötelezettek oktatásának kérdései voltak, azonban a kezdetektől fogva rendszeresen jelentek meg olyan írások is, amelyek a mezőgazdasági népesség gazdasági

<sup>5</sup> Balástya volt Felsőtanyai Állami Általános Iskola iratai Általános iratok 1931–46. 1907. február 22-i szerződés másolata csatolva a Leirat az új népiskolák építése ügyében 1927. irathoz. Magyar Nemzeti Levéltár – Csongrád-Csanád Vármegye Központi Levéltára (továbbiakban: CSCSVML). VIII. 172.b. 1. doboz

<sup>6</sup> *NL* I. évf. 1. szám 1868. február 6. <https://dtk.tankonyvtar.hu/xmlui/handle/123456789/9313> Utolsó letöltés: 2024. 03. 10.

ismereteinek bővítését célozták a tanítókon keresztül, hiszen nekik maguknak is tájékozottnak kellett lenniük ahhoz, hogy segíthessék a környékbeli lakosságot. Sűrűn közöltek cikkeket a gazdászat kérdéseiről, pl. a méhészetéről, vagy az akkoriban szokássá váló selyemhernyó tenyésztéséről, az ehhez szükséges eperfák ültetéséről, kezeléséről, amit a minisztérium felettből kívánatosnak tartott<sup>7</sup>, de a gyümölcsfák ápolásával, vagy éppen a konyhakerti növények elterjesztésével is foglalkoztak írások. Utóbbi érdekében előírták, hogy az iskolák mellett kerteket műveljenek a tanítók amolyan mintaként: „Tegyük az iskolakertet a községi kertészet központjává. Azért szükséges, hogy az iskolakert a kertészet azon színvonalán álljon, miszerint abban a tanulni vágyók folytonosan kielégíttessenek. El fognak oda jönni az apák s anyák is, előbb csupa kíváncsiságból, később nemes szórakozásból, s végre egyet mást kérdeni fognak: ekkor lesz alkalma a tanítónak a tudomány lapdacsait adagonként beadogatni. Ily úton fog emelkedni a tanítói tekintély és az azzal járó közbecsülés és szeretet”<sup>8</sup>. Ez egyébként is jó példa arra, amikor a tanító több generáció számára folytat ismeretterjesztést. Ahogyan akkor is hat a szülőkre is a gyermekeiken keresztül, amikor a kézimunka, vagy egy-egy kézműves tevékenység fortélyait sajátítják el együtt, vagy épp a gyerek viszi haza a tudását, s az ilyen tevékenységekkel megismertette a szüleit is, némi mellékkeresethez juttatják közösen a családot, ahogyan pl. a kosárkötés módjainak elsajátításával kapcsolatban olvasható az egyik lapszámban<sup>9</sup>. De nemcsak a szakmai ismeretek, hanem az általános műveltség fejlesztése is gyakori téma volt a cikkekben, pl. a babonák ellenében a felvilágosítás, az egészségügyi ismeretterjesztés, sőt, Sipőcz Ferenc tanító mindjárt az első számban felhívást intézett tanítótársaihoz, hogy alakítsanak olvasóegyleteket, mert „ezáltal előmozdítjuk saját, és népünk művelődését s pártoljuk az irodalmat”, hiszen a tanítónak folyamatosan fejlesztenie kell saját magát is, mert csak így tud megfelelni a feladatainak, majd így folytatja: „Mi nemcsak gyermektanítók, hanem néptanítók is vagyunk, s így működésünk a négy fal közül a nép közé is kiterjed, hol a nem-, kor- és körülményekhez alkalmazkodva kell tanácsainkat, vagy felvilágosításainkat osztogatni. Vajon a falusi nép lelkipásztora után nem tanítójához fordul-e fölvilágosítás végett egy vagy más tárgyban?” – mutat rá az ügy fontosságára<sup>10</sup>.

A kultusztárca a húszas években elrendeli, hogy törvényhatóságokként létre kell hozni az iskolán kívüli népművelés bizottságait, valószínűleg ez is indokolja, hogy ebben a korszakban még gyakrabban jelenik meg a *Néptanítók Lapjában* a felnőttképzés és az iskolán kívüli népművelés ügye, ismétlődő témaként, arra törekedve, hogy a tanítók látóköre folyamatosan bővüljön. Az újabb kor elvárásaihoz igazodó, külsőleg és tartalmilag is egyre színvonalasabb, immár illusztrált újságban rendszeresen közölnek pl. írásokat a felnőttnevelés külföldi eredményeiről, módszereiről, bemutatva a német, olasz, belga, cseh, de még az argentin iskolán kívüli népművelés sajátos vonásait is. Külön rovatot szenteltek minden lapszámban Külföldi tanügyi lapokból címmel az európai szaksajtóban megjelent érdekesebb cikkeknek. Időről időre könyvismertetések jelentek meg a felnőttképzés témájában, pl. a nők nevelésének ügyében, vagy új kézimunkák, kézműves tevékenységek bemutatására, és Klebelsberg kultuszminiszter könyveit is szemlézik, aki egyébként maga is rendszeresen jelentkezik írásokkal a lapban<sup>11</sup>. Emellett konkrét javaslatokat fogalmaznak meg az ismeretterjesztő előadások témájára, módszertanára vonatkozóan is, akár arról, hogy milyen természettudományos ismereteket érdemes közvetíteni, akár a kézimunkaoktatás gyakorlatáról, a népi hangszerek felhasználásáról az ismeretterjesztésben, vagy éppen a szőlő trágyázásáról, a burgonyavész elleni védekezés módjáról.

A közösségi tanulás, a generációk közötti ismeretátadás és a közösségi identitás alakításának fontos alkalmi és színterei a különböző ünnepélyek, multságok. Ezen alkalmakkor nemcsak az ünnep tartalma a fontos, hanem a közösségi viselkedés szabályainak elsajátítása, a helyi

<sup>7</sup> NL III. évf. 31. sz. 1870. augusztus 4. <https://dtk.tankonyvtar.hu/xmlui/handle/123456789/9470> Utolsó letöltés: 2024. 03. 12.

<sup>8</sup> NL III. évf. 5. sz. 1870. február 3. <https://dtk.tankonyvtar.hu/xmlui/handle/123456789/9470> Utolsó letöltés: 2024. 03. 12.

<sup>9</sup> NL XIV. évf. 35. sz. 1881. december 10. <https://dtk.tankonyvtar.hu/xmlui/handle/123456789/9237> Utolsó letöltés: 2024. 03. 10.

<sup>10</sup> NL I. évf. 1. szám 1868. február 6. <https://dtk.tankonyvtar.hu/xmlui/handle/123456789/9313> Utolsó letöltés: 2024. 03. 10.

<sup>11</sup> NL LXI. évf. 29-30. szám 1928. augusztus 1. <https://dtk.tankonyvtar.hu/xmlui/handle/123456789/9139> Utolsó letöltés: 2024. 03. 14.

szokások megismerése, betartásuk tanulása és az ünnepkultúra közvetítése is. Nem meglepő tehát, hogy a *Néptanítók Lapja* ezekre vonatkozóan is közöl instrukciókat, tanácsokat, segítő az ezek szervezését is vállaló tanítók munkáját, csoportosítva a különböző típusú ünnepeket, és a rájuk vonatkozó tudnivalókat. A táncmulatságok (arató- és szüreti bálók, majálisok) szervezésével kapcsolatban kiemelten tanácsolják, hogy a tanító figyeljen az erkölcsös viselkedés normáinak betartására: „A rendezők ügyeljenek arra, hogy a tánc az illem, az erkölcs rovására ne menjen s az egészséget ne veszélyeztesse. A virtuskodásnak, a kivilágos virradatig való mulatozásoknak is véget kellene vetnünk. A másnapi sápadt, gyűrött arc esztétikai, egészségügyi szempontból is kifogásolható s a másnapi munkaképtelenség is arról tesz tanúbizonyítást, hogy ilyen energiapazarlást nem engedhetünk meg magunknak”<sup>12</sup>.

Érdemes kitérni arra is, hogy ebben a korszakban számos új, korszerű eszköz használatára is felhívják a tanítók figyelmét, amelyeket az ismeretterjesztésben új módszerként vehetnek be. Sok esetben adnak tanácsot az akkor újdonságnak számító rádió, az egyre inkább terjedő mozgókép és diavetítés, valamint az oktatófilmek alkalmazására a tanítás és a népnevelési rendezvények során. Ennek hasznáról írják, hogy „a falusi gyermekeknek eddig úgyszólván sejtelmük sem volt a legközvetlenebb környezetükön kívül álló világról, és most a film útján egyszerre megjelenik előttük az egész világ. Hogy mit jelent ez a nép kulturálódása, az általános műveltség szempontjából, az egyszerűen megmérhetetlen, áttekinthetetlen!”<sup>13</sup>. Ugyanebben a számban hívják fel a figyelmet azokra a rádióadásokra, amelyekben tanítók tartanak előadásokat kartársaik számára: „A magyar tanítóság minden kultúrmunkából kiveszi a maga részét. A legmodernebb eszközöket is felhasználja arra, hogy szolgálatot tehessen az oktatás és nevelés ügyének. Legutóbb három kiváló kartársnőnk szerepelt saját írása felolvasójaként a rádióelőadásokon” – tudósít a lap.

Az említett klebelsbergi program keretében a húszas években újabb iskolaépítések történtek Szeged törvényhatósági jogú város tanyás területein is, mert 1921-ben még mindig kevés volt az iskola, s egy tanítóra 137 tanköteles gyermek jutott a város külterületén (Szabó 1994: 541). A nagy tanyai népiskolaépítési akció keretében Szeged külterületén mintegy 50 iskola épült, pl. a mai Mórahalom, Ásotthalom Rőszke, Domaszék környékén, Szatymazon, Balástyán (Erdőkői iskola, Kapitánysági iskola), s volt, ahol a régiéket bővítették egy-egy új tanteremmel, mint Alsóbalástya, Vödrösszék, Gallyas esetében. (A külterületi tanyaközpontok 1950-től, a tanácsrendszer bevezetésétől lettek önálló községek.) A Kiskundorozsmához tartozó külterületen ebben az időszakban közel 20 tanyai iskola épült (Sztríha 1937: 191).

A közösségi művelődés ebben az időszakban is az iskolákhoz kötődött, s amellett, hogy gyakorta itt tartották a vasárnapi miséket is, egyéb szervezési feladatai is voltak a tanítóknak. Például a Magyar Ifjúsági Vöröskereszt csoportok is az iskolákban szerveződtek 1931-től, amiről 1944-ig minden évben jelentést nyújtott be az igazgató-tanítók, pl. a Felsőközponti Állami Elemi Iskolák igazgatója, iskolánként kimutatva a csoportok létszámát és programját<sup>14</sup>. Az elévart feladatokon túl műkedvelő színjelőadásokat tanultak be, ünnepeket tartottak az iskolákban, amelyeken a szülők is részt vettek, iskolai könyvtárakat működtettek a tanítók, a felnőttek részére politikai, egészségügyi és ismeretterjesztő, valamint a gazdálkodással, gyümölcsstermesztéssel kapcsolatos előadásokat szerveztek. Alkalmanként mozivetítéseket tartottak, ekkor a gazdák felváltva vitték lovaskocsival az aggregátort, a filmvetítőt és a gépészt. A tanítók előírt feladata volt a fentiek mellett a kötelező óraszámukon belül az ismétlő iskolában és a leventemozgalom szervezésében és oktatásában is közreműködni. Szeged-Felsőközpontban több fennmaradt fotó is dokumentálja, hogy itt is megszervezték a leventeoktatást, aminek keretében a kötelező kiképzési feladatokat kulturális elemekkel is kiegészítették, például a leventékből fúvószenekart is szerveztek, de fennmaradt olyan szüreti ünnepély és bál meghívója is, amelyet a levente egyesület szervezett (T. Molnár 2023: 484–487).

<sup>12</sup> NL LXI. évf. 31-32. szám 1928. augusztus 23.

<https://dtk.tankonyvtar.hu/xmlui/handle/123456789/9139> Utolsó letöltés: 2024. 03. 16.

<sup>13</sup> NL LXI. évf. 29-30. szám 1928. augusztus 1.

<https://dtk.tankonyvtar.hu/xmlui/handle/123456789/9139> Utolsó letöltés: 2024. 03. 16.

<sup>14</sup> Balástya volt Felsőtanyai Állami Általános Iskola iratai Általános iratok 1931–46. CSCSVML VIII. 172.b. 1. doboz 82/1931., 188/1932. és a további évek.

A húszas-harmincas évek népoktatási törekvéseivel összhangban 1928-tól önálló gazdasági népiskolák is létesültek Szeged törvényhatósági jogú város területén. Ennek keretében nyílt meg a Szeged-Felsőközponti Gazdasági Népiskola is 1931-ben, 20 kat. hold gyakorló területtel, 114 fiú és 90 leánytanulóval (Szabó 1994: 548). A gazdasági népiskolában nemcsak az elemi iskola utáni tanulmányaikat itt folytató gyermekek kaptak mezőgazdasági és egyéb, a parasztgazdaságban hasznos ismereteket, hanem a felnőttképzés és az ismeretterjesztés is új színteret kapott. A következő években folyamatosan és rendszeresen szerveztek a gazdák számára elsősorban a téli időszakban alsófokú gazdasági tanfolyamokat, kiállításokat, tapasztalatcseréket, együttműködve a helyi mezőgazdasági egyesületekkel is, de például 1933-ban az Alföldi Zöldmező Szövetkezet nyújtott segítséget a szervezésben.<sup>15</sup>

1932-ben 43 fő, 1936-ban 41 fő, 1942-ben 40 fő végezte el a téli gazdasági tanfolyamot. Az 1936-os tanfolyamról olyan részletekről is van forrás, hogy február 23-án az akkor felépült katolikus népházban tartották a záróvizsgát, amihez ifjúsági önképző gazdaköri ülés kapcsolódott előadásokkal és kultúrműsorral. A Szeged Felső-tanyai Mezőgazdasági Egyesülettel együttműködve a Benkő kocsmában ismeretterjesztő szándékkal háziipari kiállítást tartottak, majd ebéd és táncmulatság követte az eseményt<sup>16</sup>. Ebből is látszik, hogy a gazdasági iskola milyen fontos szerepet játszott a felnőttképzésben, a gazdák aktuális ismereteinek bővítésében, a fennmaradt tablóképek pedig azt is dokumentálják, hogy a tanfolyamok elvégzése ünnepi alkalom volt a helyi közösség életében, noha nem csak ilyen különleges alkalmakkal volt hatással az iskola a helyi termelési kultúra fejlesztésére. 1940-ben a tankerületi iskolai felügyelő örömmel nyugtázta: „A tantestület állandó tanáccsal és útbaigazítással szolgál a gazdáknak, és ezzel az iskola népszerűségét emeli”<sup>17</sup>.

A mezőgazdasági termelés fejlesztésének szándéka, és az ezzel összefüggő ismeretterjesztés azonban más keretek között is megvalósult, a közművelődés fejlesztésének igénye nem korlátozódott az iskolákra, noha az újabb közösségi művelődési színterek szervezésében, működésében is nagy szerepe volt a tanítóknak. A mezőgazdasági vidékeken elsősorban a gazdák között indult el a szervezés: gazdakörök alakultak, természetesen a gazdálkodáshoz, a paraszti munkához kötődve, hiszen ez foglalta le az emberek mindennapjait. Szeged törvényhatósági jogú város nagy kiterjedésű külterületein az első gazdakörök az 1880-as évektől jelentek meg, és elsősorban szakmai, érdekvédelmi céllal szerveződtek, de a gazdasági vonatkozás mellett hamar kialakult a közösségi művelődési jelleg is, amely részben a szórakozást, részben a mezőgazdasági ismeretek bővítését szolgálta. Ismeretterjesztő előadások és képzések a talajvédelemről, öntözésről, új növényvédő szerekről, gyümölcsfajtákról, állattartásról vagy éppen a tejfeldolgozásról, pálinkafőzésről éppúgy szerepeltek a kínálatban, mint a szüreti bálók, műkedvelő színi előadások, és a könyvtár szaklapokkal, általánosabb ismeretterjesztő újságokkal. A gazdakörök érdeklődő tagjai új ismereteket szerezhettek a munkájukhoz, kicserélhették tapasztalataikat, de a közösségi tanulás alkalmi voltak a korábban említett téli gazdatanfolyamok, sőt, az állatvásárok, fajtabemutatók, kiállítások is. Így kapcsolódtak össze a helyi gazdaság érdekei a közösségi szerveződéssel, amit általában a tanító valósított meg.

*A Néptanítók Lapja* Iskolánkívüli népművelés rovata a tanyai népművelés eszközeit tárgyalva külön kiemeli a tanyai gazdasági körök jelentőségét a tanítókat arra biztatva, hogy ahol ilyenek nincsenek, mihamarabb szervezzék meg azokat. „A legmesszebb eső tanyai iskola körzetében is szükség van olyan egyesületre, ahol a tanyai lakosok hetenként legalább egyszer összejöhetnek, ahol egymásközt megtárgyalják bajjaikat, ahol tudomásul vehetik a hatóságok őket érintő rendelkezéseit, ahol tudomást szerezhetnek az ország sorsáról, ahol alkalmuk lehet tudásukat gyarapítani, fejleszteni, tanulni, művelődni”<sup>18</sup>. A tanítók az alapítás törvényi szabályozására, s a formai követelmények betartására nézve is pontos útmutatást kapnak, s arról is

<sup>15</sup> Szeged Felsőközponti Önálló Gazdasági Népiskola iratai 1931–48. CSCSVML VIII. 172.b. 10. doboz 11/1933.

<sup>16</sup> Ugyanott 169-2/1932., 24/1936., 11/1943.

<sup>17</sup> Jegyzőkönyv a tankerületi felügyelő látogatásáról. Ugyanott 60/1940.

<sup>18</sup> NL LIX. évf. 29-30. szám 1926. augusztus 1.

<https://dtk.tankonyvtar.hu/xmlui/handle/123456789/9395>



tájékoztatják őket, hogy ha nincs megfelelő helyiség a tanyán erre a célra, akkor milyen feltételekkel használhatják az iskolai tantermet, hogyan szervezzenek hetente ismeretterjesztő előadásokat, s hogyan állítsanak fel könyvtárat a gazdasági körök számára.

Sajnos a Szeged thj. város külterületein működő egyesületekről nagyon kevés forrás maradt fenn, így teljes képet ezekről nehéz kialakítani. Az egyleti törzskönyv<sup>19</sup> ugyan rögzíti a nyilvánosságba vett közösségek nagy részét, maga az iratanyag azonban hiányos vagy elveszett, de néhány példát a töredékes adatok alapján is említhetünk. Például az egyik legkorábbi az 1898-ban alakult Felsőtanyai Központi Gazdakör<sup>20</sup>, hosszú évtizedeken keresztül, még az 1930-as években is sikeresen működött, bár 1911-től Szeged-Felsőtanyai Mezőgazdasági Egyesület néven. Az ekkor jóváhagyott alapszabálya szerint könyvtárat tartott fenn, ahová a közösség által előfizetett újságokat járatták, szakszerű felolvasások (ismeretterjesztés) folytak, a felnőttoktatás a téli gazdasági és az Ezüstkalászos gazdatanfolyamokkal valósult meg. A szabadidő eltöltése, a kikapcsolódás sem maradt el, hiszen az ún. Benkő kocsma kistermét bérelték az egyesület céljaira, itt tartották a rendezvényeket, a gazdák összejöveteleit, de a kocsma bálterme a rendszeresen megszervezett népszerű arató- és szüreti bállokhoz és egyéb szórakozási alkalmakhoz is megfelelő volt.

A Szeged város külterületéhez tartozó, a mai Szatymaz község területén működő Szatymazi Gazdakör töredékesen fennmaradt jegyzőkönyveiből<sup>21</sup> nagy vonalakban kirajzolódik előttünk annak működése. 1901-ben, a módosított alapszabály elfogadásakor felvett jegyzőkönyv szerint 122 tagja volt ekkor a közösségnek. 300 kötetes könyvtárat tartottak fenn, ahova járatták a *Szegedi Naplót* és a *Budapesti Hírlapot*. Az alapszabály szerint céljuk a homoki szőlőművelés, gyümölcsstermesztés és a feldolgozás módszereinek terjesztése a gazdák körében. Emellett „népies előadások” keretében a gazdálkodással kapcsolatos ismeretterjesztést kívánják megvalósítani, de gondot fordítanak a hazafias nevelésre, és általában a gazdák ismereteinek bővítésére is. A jegyzőkönyvekből kitűnik, hogy a közösségi tanulás számos módja valósult meg a gazdakörben. A rendszeresen megtartott ismeretterjesztő előadások során a gazdák megismerhettek új növényfajtákat a korábbiak mellett a pl. ribizlit, új szeszfőzési, tejfeldolgozási, trágya- és műtrágyakezelési, permetezési módszereket láthattak, sőt újfajta permetezőgépeket is. Volt előadás a peronoszpóra keletkezéséről, pusztításáról és a védekezési módokról, a tejszövetkezetek előnyeiről és hasznáról is. Ludányi Béla tanító vezetésével évente tartottak hathetes háziipari tanfolyamot, majd az elkészült munkákból kiállítást szerveztek, ami jó motivációnak bizonyult a következő tanfolyamokra jelentkezésekhez. Rendszeresen voltak szeszfőző tanfolyamok és bemutatók is. A legnagyobb érdeklődés a szintén évi rendszerességgel megrendezett bor- és szeszkiállítás kísérete, ahol bíráló bizottság mondott véleményt a versenyre is benevezett borokról, barack- és törkölypálínkákról. A tanfolyamok zárásához és a kiállításokhoz kapcsolódóan táncmulatságokat, s évről évre aratóbálat is rendeztek. 1902. szeptember 8-án pedig a pozsonyi országos mezőgazdasági kiállítást és vásárt látogatták meg a gazdakör tagjai. Évente nagy esemény volt a március 15-i ünnepség is, ugyanis Szeged tanyás területein következetesen ápták a 48-as hagyományokat más gazdakörökben is, nem meglepő tehát itt sem, hogy a méltó ünnepelés előkészítését általában már februárban elkezdték, s minden évben meg is emlékeztek a márciusi ifjakra. Ide kapcsolódik még, hogy a gazdakör küldöttsége részt vett 1902. szeptemberében a Szegeden felállított Kossuth-szobor avatásán.

Az Öttömös és Vidéke Mezőgazdasági Olvasókörben is a fentiekhez hasonló tevékenységeket folytattak<sup>22</sup>. Bár olvasókörnek nevezik a közösségüket, a gazdakörökre jellemző a működésük, noha itt is van természetesen könyvtár, amelyet minden vasárnap délelőtt lehet kölcsönzésre igénybe venni. A könyvtárba jár a *Szegedi Napló*, az általános tájékozódást szolgálva, a *Szőlészeti és Borászati Lap* pedig a szakmai hírek miatt fontos. A gazdakörre jellemző működés feltételezését az is megerősíti, hogy a jegyzőkönyvekből kiderül, hogy 1911. július 2-án a tagok küldöttsége részt vett a Kecskeméten rendezett Országos Magyar Gazdaszövetség ülésén, majd a tapasztalataikról is beszámoltak a többieknek, de a gazdasági jelleget mutatja az is, hogy új fajtájú tenyészállatok (sertés) vásárlásában segítenek a tagoknak. Népszerű itt is az aratóbál,

<sup>19</sup> Egyleti Törzskönyv. CSCSVML IV.B 1444 14. doboz.

<sup>20</sup> CSCSVML IV.B 1444 5. doboz.

<sup>21</sup> Egyesületek Szegeden és környékén. Szeged Szatymazi Gazdakör. CSCSVML X. 245.

<sup>22</sup> Egyesületek Szegeden és környékén. Öttömös és Vidéke Mezőgazdasági Olvasókör. CSCSVML X. 53.



az egyik jegyzőkönyv részletesen rögzíti az előkészületeket, amelyek fontos része a „hangások fogadása” és az italok megrendelése.

A március 15-ére emlékező ünnepség bő két évtizeddel később a Röszei Gazdakör életében is folyamatos hagyomány volt, legalábbis erre utal az 1926. évi rendes évi közgyűlésről felvett jegyzőkönyv. Ahogyan a beszámolóból és a következő évek jegyzőkönyveiből tájékozódni tudunk az egyéb tevékenységeket illetően is, és arról is, hogy Kéri Lajos igazgató-tanítónak igen jelentős szerepe volt a gazdakör működésében, a tevékenységek szervezésében. Őt választották a gazdakör titkárnak, de fontos feladatokat vállalt az ismeretterjesztő és felnőttképző munkában is. A mezőgazdasági termelést segítő ismeretterjesztő előadások keretében szó volt az állattenyésztésről, az újabb takarmánynövényekről, amelyeket legérdemesebb vetni, illetve az új növényvédő szerekről is. A gazdakör a tagjai segítségére volt a tenyészállatok beszerzésében, pl. 1926-ban kedvezményes úton juthattak a tejtermelés és feldolgozás fellendítése érdekében újfajta szarvasmarha tenyészállatokhoz, amelyek vételárát négy félevesi részletben kellett kiegyenlíteni. 1929-ben az állomány frissítéséhez kakasok vásárlását segítette a gazdakör, de megszervezték a burgonya vetőmag és a növényvédőszer beszerzését is. Új növényfajok, pl. a cukorrépa termesztésével is kísérleteztek. A gazdakör tagjai művelődése érdekében könyvtárat tartottak fenn Hódi Mihály könyvtárnok felügyeletével. 1927-ben Pataki István kántortanító a gazdakör tagjaiból dalárdát is szervezett. Itt is szokás volt minden év júliusában az aratóbál megrendezése, sőt, kiegészült azzal, hogy a gazdakör évente megjutalmazta a legjobb, legügyesebben teljesítő aratópárokat, s még Katalin-bált is rendeztek, a bevétellel gyarapítva a gazdakör pénztárát. A Röszei Gazdakör esetében mindenképp ki kell emelnünk az eddigieken túl azt a rendszeres felnőttképzési tevékenységet, amelyet minden évben a téli időszakban, decembertől márciusig népfőiskola néven folytattak. Ez voltaképpen egy hathetes ingyenes gazdasági tanfolyam volt, amely olyan új mezőgazdasági ismereteket közvetített, amelyeket a résztvevők, elsősorban a fiatal gazdák a mindennapi munkájukban közvetlenül hasznosítani tudtak a gazdálkodásuk modernizálásában. Ahogyan a szervező, Kéri tanító fogalmaz: „a mai nehéz megélhetési viszonyok között szükséges közhasznú ismeretekkel gyarapítani Rösze lakosságának tudását, hogy a többi társadalmi osztállyal együtt tudjon haladni”. Az előadások heti két napon délután 5-7-ig zajlottak, a végén vizsgával, oklevéllel, záróünnepséggel, amelynek közösségi jelentőségét mutatja, hogy ez alkalomból is rendeztek táncmulatságot. A tanfolyam zárásaként még tanulmányi kirándulást is szervezett Kéri tanító a további szakmai tapasztalatgyűjtés céljából. Így pl. 1928-ban Mezőhegyesre kirándultak a ménésbirtok megtekintésére<sup>23</sup>.

Kiskundorozsma külterületei esetében is azt lehet mondani, hogy jóformán minden tanyaközpont esetében szerveztek gazdakört, legtöbbször az ottani tanítók segítségével és közreműködésével, hiszen pl. a kötelezően benyújtandó alapszabályt is meg kellett fogalmazni, de Ménesjáráson Czékus Frigyes tanító az ottani gazdakört maga kezdeményezte és szervezte meg. Sajnos Dorozsma külterületi gazdaköreiről még a szegediekénél is kevesebb iratanyag maradt fenn, de azért az jól látható a szórványos adatokból is, hogy ezek a külterületen szerveződő egyesületek nemcsak a paraszti gazdálkodás fejlesztésében, hanem az autonóm paraszti művelődés lehetővé tételében is pótolhatatlan szerepet játszottak. „A különböző gazdatanfolyamok nemcsak a korszerű agrárkultúra elsajátításának fórumai, hanem egyszersmind a tanyai közéletiség, a városi és országos hírek közös megvitatásának kereteit is jelentették. A paptanyai gazdakör szabályos italmérési jogot szerzett, de Göbolyjáráson ötfajta lapot járatnak, s szép könyvtárat rendeztek be” (Marjanucz 1989: 292–295). Tehát a gazdakörök mindenütt a közösségi tanulás és a tapasztalatcsere, ugyanakkor a generációk találkozásának színterei is voltak egyben.

Dorozsma belterületi közösségi színtereiről jóval több információ áll a rendelkezésünkre, Sztrihai Kálmánnak, a község esperes-plébánosának köszönhetően, aki a harmincas években összegyűjtötte és közreadta ezeket is a település történetét feldolgozó munkájában. „Dorozsma gazdasági életében fontos hivatást töltenek be a gazdakörök. Legtöbbször a gazdakörökből indul ki a lakosság gazdasági helyzetének megjavítására irányuló törekvés. Ha a gazdaköröknek

<sup>23</sup> Egyesületek Szegeden és környékén. Szeged Röszei Gazdakör. CSCSVML X. 240.

értelmes és a hivatása magaslatán álló vezetősége van, [...] a tagok hasznos közérdekű előadásokat hallgathatnak, újságot olvashatnak, továbbá vetőmagokat, rézgálicot, műtrágyát stb. összeírathatnak és rendelhetnek, akkor a gazdakörök valóban betöltik nemes hivatásukat” – véli általában a gazdakörökről (Sztríha 1937: 312). Tőle tudjuk, hogy a legrégebbi közösség Dorozsma belterületén is a Gazdakör, amelyet Makay István gazdasági szaktanító és Karcsay Aladár gyógyszerész alapított 1897-ben 80 taggal. 1935-re 162-re nőtt a taglétszám, s ekkor 280 kötetes könyvtárral rendelkeztek, számos előadást szerveztek, újságokat fizettek elő. Egyebekben a már leírt módon működött a belterületen is ez a fajta közösség. Bár nem a mezőgazdasági népességet érinti, a tanítók szerepvállalása okán mégis megemlítjük, hogy a Dorozsmán működő közösségi szinterek közül az Iparos Ifjúsági Egyesület Pákh Sándor állami tanító kezdeményezésére alakult 1903-ban, 46 taggal (Sztríha 1937: 313). Hasonlóképpen Palotay József állami tanító alapította 1931-ben a Polgári Dalárdát, amely aztán az ő vezetésével működött (Sztríha 1937: 311). Ugyanis a tanítók valóban igyekeztek elhivatottan megfelelni mind a VKM által támasztott követelményeknek az iskolán kívüli művelődés segítése terén, mind annak az értelmiségi szerepnek, amely a kor elvárása volt irányukban.

Azt láttuk, hogy a kultusztárca a *Néptanítók Lapja* segítségével is támogatta ezt a fajta munkát, de látnunk kell azt is, hogy a gazdasági szereplők is pártfogolták ezt a tevékenységet, a saját érdekükben is, belátva, hogy az oktatás, a művelődés gazdaságfejlesztő tényező is. Ezek közül most a Duna-Tiszaközi Mezőgazdasági Kamarát emeljük ki, amely szintén igyekezett támogatni a tanítókat a tanyai lakossággal kapcsolatos munkájukban a saját eszközeivel, együttműködve a Tiszántúli Mezőgazdasági Kamarával. A kamarák és annak vezetői a mezőgazdaság fejlesztésének céljával fordultak a tanyai lakosság felé, de pontosan látták, hogy eredményt csak a tanyai tanítókkal együttműködve fognak elérni, ezért minden rendelkezésükre álló eszközzel támogatták a tanítók iskolán kívüli művelődésre irányuló munkáját. A Duna-Tiszaközi Mezőgazdasági Kamara igazgatója, Gesztelyi Nagy László írja a *Magyar tanya* című munkájában: „A tanyai lakosság is gazda, kamarai tag és kamarai illetékfizető. Mi éreztük, hogy kötelességünk a tanya lakóival is foglalkozni. Ezért határozta el a két kamara a tanyai lakosság helyzetének tanulmányozását, megismerését” (Gesztelyi Nagy 1928: 4–5). A kamarák által összegyűjtött anyag alapján a könyv feldolgozza a tanyavilág kialakulásától a húszas évekbeli állapotok bemutatásáig az alföldi tanyakérdést, kitérve életmódra, gazdálkodásra, az egészségügy és a szociális helyzet elemeire és az iskoláztatás és kultúra problémáira. Ennek alapján foglalja össze javaslatait a jövő fejlesztéseivel kapcsolatban, s ebben számít a tanítók aktivitására. Ezért a Duna-Tiszaközi Mezőgazdasági Kamara kapcsolatot létesített az Alföld tanyai tanítóságával, hiszen a tanyai tanítók odaadó segítsége nélkül a tanyakérdés nem megoldható, annak ellenére, hogy az iskolaépítések folyamatban vannak, mert

„az iskolaépületekbe lelket a tanító visz [...] Az egész tanyavilágnak a tanító a mindene, akihez tanácsért, újságért és kultúráért fordulnak. Így jutott a tanítóság a tanyai nép szeretetébe. A tanyai tanító a gyermekek tanításán kívül a felnőtteknek is kulturális és gazdasági vezetője. Az iskolában alakul meg a gazdakör, melynek a tanító az ügyvezetője és lelke. Az iskolában kerülnek színre a téli estéken a tanyai nép által kedvelt színdarabok, itt tartják a gazdasági előadásokat és innen indul ki minden jóra való mozgalom, mely a tanyai élet fejlődésére irányul. Az iskola mellett állítják fel a haranglábat a kis tanyai harang részére és a tanító indítja meg a gyűjtést a kis templom felépítésére. Az iskola így lesz központja a fokozatosan kiépülő tanyai központnak, amely legfőbb vágya minden tanyai világnak. A tanyai iskolát el kell látni minden kultúreszközzel, hogy hivatását betöltse” (Gesztelyi Nagy 1928: 119–126).

Ennek eléréséhez a kamara a saját eszközeivel próbál hozzájárulni. Hogy szakmai kérdésekben tájékozódni tudjanak, a tanyai tanítóknak megküldik a Duna-Tiszaközi Mezőgazdasági Kamara hivatalos havi lapját, amelyet *Magyar Róna* címmel adnak ki. A kamarán belül külön tanyai kulturális szakosztályt hoztak létre, s a kamarai lapban Tanyai élet címmel állandó rovatot indítottak az aktuális tanyai kérdések megismertetésére. Itt népszerűsítik pl. a tanyai nép-

naptár kezdeményezését, amelyet felvilágosító, ismeretterjesztő céllal állítanak össze Czékus Frigyes tanító vezetésével, s juttatnak el a tanítókon keresztül a tanyai lakossághoz<sup>24</sup>. A kamara pályadíjat tűzött ki a tanyai tanítók jutalmazására, a tanyakérdést tárgyaló pályamunkákra, ahova tanítók pályázhatnak tapasztalataik közreadásával. Ezen felül a gazdakörök létesítésében is támogatják a tanítókat. „Milyen öröm szemlélni az olyan tanyai gazdakörök munkáját, amelyeknek elnöke egy értelmes, tekintélyes gazda, tényleges vezetője pedig a népet szerető, vele foglalkozni tudó tanító, akiknek kezében a tanyai lakosság haladása biztosítva van, s akik össze tudják tartani az ifjúságot és a felnőtteket, akik a tanyai körzet gazdaközönségének igen jelentős gazdasági és kulturális tényezői” (Gesztelyi Nagy 1928: 286).

Az utóbbi évtizedekben a neveléstudományi és az andragógiai gondolkodásban és szakirodalomban a közösségi tanulás és az intergenerációs tanulás az egész életen át tartó tanulás olyan új, modern eszközeiként jelennek meg, amelyek segítenek a 21. század kihívásaira választ adni. A kultúra történetében azonban régóta találkozhatunk ezekkel a jelenségekkel, hiszen mindkét fogalom olyan régi, mint maga az emberiség. A formális oktatás kialakulása előtti, prekapitalista időszakban a kulturális átadás valójában az intergenerációs közösségi tanulás keretei között történt. A mindennapi élet részeként a többgenerációs családokban és a családok által alkotott közösségekben, a hagyományos paraszti társadalomban a tudás és a tapasztalatok, a készségek és értékek informális átadását jelentette, s az iskolán kívüli tanulásban jelenleg is ez a szerepe. A modernizáció, az urbanizáció, a hagyományos családmodell felbomlása és főleg a formális oktatási rendszerek, vagyis az állami iskoláztatás kiépülése és a tankötelezettség bevezetése háttérbe szorította ugyan a generációs tanulást, de az iskolán kívüli tanulásban továbbra is jelentős maradt a szerepe. A fentiekben pedig épp azt az átmeneti korszakot tárgyaltuk, amikor hazánkban – ha megkétszerezve és az alacsony finanszírozás miatt nehézkesen is – kialakult a formális oktatási rendszer, de egyszerre kellett gondoskodni a felnövekvő generáció képzéséről, s a felnőttek lemaradásainak pótlásáról, miközben a mezőgazdaság modernizálása is a gazdasági fejlődés fontos követelménye volt, tehát megoldandó feladat. Amint láthattuk, a tanító a modernizáció képviselőjeként nemcsak a tankötelezettek oktatását oldotta meg, hanem a generációs tanulás hagyományait felhasználva, mintegy azokat intézményesítve, az iskolán kívüli művelődés kereteit létrehozva a felnőtteket is sikeresen bevonta a közösségi tanulásba. Ez pedig a legelmaradottabb tanyasi területek gazdasági fejlesztését eredményezte, noha a gazdasági válság, majd a második világháború kitörése visszavetette az addig sem túl gyors modernizációt. Mégis azt mondhatjuk, hogy eredményes volt a közösségi tanulás az alföldi tanyavilágban, hiszen a természeti adottságokat jobban kihasználva mindenekelőtt meghonosodott a szántóföldi növénytermesztés mellett a szőlő- és gyümölcstermesztés a Dél-Alföldön (pl. Szatymaz és környéke az őszibarack termesztésével tűnt ki), amivel korábban nem foglalkoztak a gazdák, új mezőgazdasági kultúrákat, állatfajtákat ismertek meg, elterjedt a konyhakerti növények termesztése, s a terményeknek jelentős felvevő piaca is kialakult az urbanizáció nyomán fejlődő nagyvárosokban és a fővárosban. Vannak tehát olyan előzmények és hagyományok, amelyekre építeni lehet a modernkori kihívások megválaszolásában.

## Irodalom

- Berta T. (2002). A szegedi községi tanyai iskolák adattára. In: Blazovich L. (szerk.). *Tanulmányok Csongrád megye történetéből* 31. Szeged.  
[https://library.hungaricana.hu/hu/view/CSOM\\_Tan\\_31/?query=SZO%3D\(iskola\)&pg=204&layout=s](https://library.hungaricana.hu/hu/view/CSOM_Tan_31/?query=SZO%3D(iskola)&pg=204&layout=s) Utolsó letöltés: 2023. 02. 25.
- Gesztelyi Nagy L. (1928). *Magyar tanya*. Duna-Tiszaközi Mezőgazdasági Kamara. Kalocsa.  
<https://docplayer.hu/2555881-Magyar-tanya-irta-dr-gesztelyi-nagy-laszlo-a-duna-tiszakoz-i-mezogazdasagi-kamara-igazgatoja-masodik-kiadas.html> Utolsó letöltés: 2024. 03. 10.
- Giday K. (1985). A szegedi tanyai gazdakörök. In: Hegyi A., Juhász A., Ósz K., Radocsi F. (szerk.) *Csongrád Megyei Honismereti Híradó*. Szeged. 103–115.
- Klebsberg K. (1927). *Beszédei, cikkei és törvényjavaslatai 1916–1926*. Athenaeum, Budapest.
- Marjanucz L. (1989). Adalékok Kiskundorozsma művelődési és társadalmi viszonyaihoz. In: *Móra Ferenc Múzeum Évkönyve*, 1988-1. Szeged. 287–301.

<sup>24</sup> *Magyar Róna* V. évf. 6. szám 1927. június hó. [https://misc.bibl.u-szeged.hu/59589/1/magyar\\_rona\\_1927\\_006.pdf](https://misc.bibl.u-szeged.hu/59589/1/magyar_rona_1927_006.pdf) Utolsó letöltés: 2024. 03. 14.

- Szabó T. (1991). A nép- és középfokú oktatás és intézményei. In: Gaál Endre (szerk.): *Szeged története* 3. 2. rész 1849–1919. Szeged, 938–975.
- Szabó T. (1994). Oktatás, tudomány, közművelődés. In: Serfőző Lajos (szerk.): *Szeged története* 4. Szeged, 535–595.
- Székelyné Kőrösi I. (1994). Tanyai iskolaépítési akció a Duna-Tisza közén. In: *Levéltári Füzetek* XI. Kecskemét. Bács-Kiskun Megyei Levéltár 55–66.
- Sztriha K. (1937). *Kiskundorozsma története*. Kiskundorozsma község kiadása.
- T. Molnár G. (1998). Portrévázlat Klebelsberg Kunoról In: Blazovich L. (szerk.) *Tanulmányok Csongrád megye történetéből*. Szeged. Csongrád Megyei Levéltár. 227–264.
- T. Molnár G. (2023). Balástya közművelődésének története In: Bárkányi I. (szerk.) *Felsőtanyától Balástyáig. Tanulmányok Balástyáról*. Balástya Községi Önkormányzat, 481–525.

## Németh Balázs

SZTE Pedagógusképző Kar

PTE BTK Humán Fejlesztési Intézet/EPALE nagykövet

ORCID:0000-0002-4916-5741

## A személyiségközpontú felnőttoktatás szerepe a folyamatos tanulás korában

Történeti visszatekintés a Készségek Európai Évében

### Absztrakt

*Elemzésünk áttekinti azt a csaknem nyolcvan esztendőes folyamatot, amelynek keretében a közel évszázados előzményekre építve, a felnőttek oktatása és tanulása szorosán hozzákapcsolódott a demokratizálódás folyamatának legitimációs történéseihez, egyúttal hozzájárult úgy a hatékony foglalkoztatáshoz, mint a közösségek humanizáló fejlesztéséhez. Ugyanakkor nem mulasztjuk el azt sem, hogy rámutassunk a téma szempontjából nagyon is meghatározó tényezőkre, ezek között is az oktatáshoz való egyenlő hozzáférés és ennek medrében a második esély iskolája ügyeinek megerősödésére, vagy például a politikai és szakmai, vállalati/üzemi képzések újbóli kibontakozására a modernitás és jóllét, valamint a demokrácia és a folyamatos oktatás (lifelong education) összefüggésében.*

*Emellett arra is rámutatunk, hogy a már ötven éve is felbukkanó átfogó válságfolyamatok mennyiben individualizálták és ezzel a foglalkoztatás, a munkaerőpiac érdekvilágába tolták a felnőttek oktatását és képzését, kiszolgáltatva az oktatási és képzési politikákat a piaci érdekeknek a liberális demokráciák zömében, melyhez aztán az 1989-90 utáni politika rendszerváltások következtében Közép-Kelet-Európa is hamar „felzárkózott”.*

*Következtetéseinket az UNESCO CONFINTEA (Felnőttoktatási Világkonferencia) folyamat ún. Marrakech Framework for Action/ Marrakech Cselekvési Program (2022) és az uniós New European Agenda on Adult Learning/Új Európai Felnőtttanulási Napirend (2021) célkitűzéseinek tükrében fogalmazzuk meg, azzal a szándékkal, hogy érzékeltsük: a felnőtt tanulókat részvételre és jobb teljesítményre ösztönző minőségi „tanuló közösségek” formálásának törekvései ma is aktuálisak úgy a munka világát, mint a hatékony közösségi környezetet érintő cselekvések terén egyaránt.*

**Kulcsszavak:** felnőttkori tanulás, demokrácia, készségek, foglalkoztatás, aktív állampolgárság, jóllét

### Abstract

The role of person-centred adult learning in the age of continuous learning.

A historical review of the European Year of Skills

*Our analytic paper will provide a reflective overview of an eight-decade-long process of Hungarian adult education and training to have been strongly connected to legitimation-actions upon democratisation, welfare orientations in generating employment and in formulating inclusive communities. However, we will also underline the importance of equal access and opportunities for adult learners having been based on second chance schooling, workplace and workbased education and trainings for adults with growing VET-focuses, but also to reflect the matter of democracy through political education in more and more deformed structures.*



*We are going to point out that already five decades ago accelerating crisis with social, economic and environmental consequences started to shift adult education and training to a reduced field of employment, labour markets to move nations states away from their "traditional responsibilities" in providing education for all. This shift can also be observed in Central-Eastern Europe after 1989–1990 period, namely, after the collapse of communism with slow, but sure realisation.*

*Our conclusion will relate this focus to the recent UNESCO CONFINTEA VII protocol and the Marrakech-framework for Action (2022), and to the New European Agenda on adult Learning (2021) so as to claim necessary developments in participation and performance in adult learning and education/VET for decent work, but also in active and democratic citizenship and critical thinking for inclusive and equitable communities.*

**Keywords:** adult education, democracy, skills, employment, active citizenship, well-being

## Modernitás és jólét – tanítás és tanulás százötven év távlatában

A modern európai felnőttnevelés története remek lehetőséget nyújt annak szemléltetésére, hogy az oktatásügy előretörésével, illetve annak szakpolitikai tényezővé válását alakító szempontok érvényesülésével egyidőben a korszerű felnőttnevelési, sőt -oktatási kezdeményezések is szárba szökkenek számos európai országban, amelyek példát nyújtottak a tizenkilencedik század második felében, vagy éppen az első világháború előtti időszakban az iskolázatlan ügye terén felzárkózó más nemzetek és államaik számára. Nagy-Britannia, Dánia, Németország, vagy éppen a Habsburg Monarchia és annak kései formájaként az Osztrák-Magyar Monarchia területén valóban a korszakot meghaladóan fejlettnak tekinthető, egyre inkább törvényekkel szabályozott felnőttnevelés bontakozott ki korszerű intézményekkel, szervezetekkel és mozgalmakkal. (Fieldhouse 1996; Steele 2007)

Ezen korszak jellemzője, hogy igyekezett a jóléti felfogás terjedésére, legitimációs erejére támaszkodva bővíteni az oktatásban résztvevők körét, tekintettel az iskolázatlan, vagy éppen az iskolai végzettséggel nem rendelkező felnőttek tömegeire. Ugyanakkor felértékelődtek azok a nem iskolai formák is, amelyek valódi teret, befogadó környezetet nyújtottak a tanulni vágyók számára, hogy meg tudjanak küzdeni a mindennapokat átformáló gazdasági/munkavállalási, társadalmi/közösségi/politikai kihívásokkal egyaránt.

A magyar felnőttnevelés történetében kimutathatóan felértékelődő szerepe lett az alfabetizációs célokat, a foglalkoztathatóságot, továbbá a megváltozó társadalmi felelősséget erősítő felnőttoktatási formáknak (Felkai, 1998), de ezek sok tekintetben jelentős impulzusokat kaptak olyan mintákból, mint például a brit felnőttoktatás, melyet 1919-ben egy a brit parlament által elfogadott jelentésben nemzeti célként deklaráltak, amely a modern brit társadalom letéteményese (Ministry of Reconstruction 1919). E jelentés lehetőséget nyújtott arra, hogy tisztázzák, mi ebben az állam szerepe, és világossá tette, hogy egyszerre van politikai, gazdasági és társadalmi feltétele és haszna a felnőttoktatás fejlesztésének, hozzáférhetővé tételének.

Ugyanezen célokat fogalmazta meg a radikálisan átalakuló, először köztársasági formát öltő Németország ún. weimari alkotmánya 1919 őszén, amely egyértelművé tette, hogy szükséges a felnőttek politikai relációjú oktatása és képzése, hogy hatékonyan éljenek és NE visszaéljenek jogaikkal és kötelezettségeikkel. A német politika a népfőiskolákban látta a modern német társadalom felnőttei számára nyújtható korszerű oktatási és képzési rendszer megszervezésének, sőt a politikai képzések megvalósításának lehetőségét (Nuissl, Pehl 2000). A német felnőttnevelés sokfélesége tulajdonképpen azt tette lehetővé, hogy egyrészt diverzifikált rendszer tudjon működni, másrészt e hatékonyságot nyújtó befogadó és integráló struktúra kiegyensúlyozta a társadalmi feszültségeket, jódarabig hozzájárult a konszenzuális társadalmi működés biztosításához.

A magyarországi fejlődéstörténeti folyamatokat is hasonló trendek jellemzik (Felkai 2002; Bajusz, Filó, Németh 2004) a felnőttnevelési mozgalmak, kezdeményezések eredményeire épülő felnőttoktatás intézményeinek megjelenése kapcsán az első világháború előtti két évtizedben.

Ugyanakkor a németországi folyamatokhoz hasonlóan a felnőttnevelés magyarországi fejlődése politikai vonatkozásokban nagyon törekeny és sérülékeny volt, azokat nem övezte a brit helyzethez hasonló valódi nemzeti konszenzus, emiatt is vált a német és a magyar átalakulás non-lineáris folyamattá, többek között politikai értelemben kiszolgáltatottá.

Mindenesetre a magyar felnőttnevelés 1868 és 1914 közötti változásai jól jellemzik az analfabetizmus elleni küzdelmet, egy sokszereplős mozgalmat, melyben nem az állam játssza a főszerepet, de tulajdonképpen „a polgárosodás mezsgyéjén” lehetőség volt korábban kirekesztett társadalmi rétegek és csoportok felnőttjeinek a szervezett oktatási és képzési, közösségi tanulási tevékenységekbe történő bekapcsolódására. A kor nevelési/tanítási törekvéseibe belefért, hogy az ekkor kibontakozó *Szabad tanítás* időszak is leírható egy felívelő és aztán hanyatló folyamattal, és a világháború után a tömegek bevonását célzó tanítási, nevelési felfogások, kezdeményezések töredezetté váltak, sőt elenyésztek a társadalmi, gazdasági bizonytalanságokkal terhelt jövőben. Ez azt eredményezte, hogy végül magának az inkluzív szellemű polgárosodásnak az ügye veszett el egy súlyos európai polgárháború idején 1918-45 között (T. Kiss 1999).

A felnőttek iskoláinak ügye Magyarországon már a 19. század második felében formálódni kezdett rögvest 1868-ban az ún. népoktatási körök megjelenésével, majd 1873-tól a népiskolában megszervezett és az 1890-es évekre számos vasárnapi és esti iskolában is testet öltött sajátos prototípusokban. Mégis az első, valóban iskolának nevezhető formát 1903-ban a kor felnőttjei a munkásiskolák és munkásgimnáziumok megjelenésével kapcsolták össze, melyek 1918-ig működtek, majd fokozatosan ellehetetlenültek (Felkai 2002).

A Horthy-korszak jellemzője, hogy az 1920-as éveket jellemző ún. „bethleni konszolidáció” része volt gróf Klebelsberg Kunó vallás és közoktatásügyi miniszter azon törekvése, hogy a népoktatás kiszélesítése helyett ún. „iskolán kívüli népművelési programot” indított útjára, s ezzel elzárta a felnőttek iskolájának újbóli kibontakozását (T. Kiss 1998). Egyúttal az 1920-as évek második felében kibontakozó népfőiskolai mozgalom immáron felekezeti környezetben nyújtott egyfajta második esélyt a rurális, falusias környezetben szegénységben élő felnőttek egy része számára, hogy megtanulhassanak írni, olvasni és számolni.

Ugyanakkor elodázódott annak a megvalósítása, hogy az oktatás világában tömegessé váljon a felnőttek alfabetizációja, mely ügy voltaképpen a demokratizálódás beköszöntével 1945 őszétől kerülhetett új mederbe a jóléti víziók karakteres megváltozásával.

## **A folyamatos oktatás és a „tömegtársadalom” hatása**

A modernitás kérdéseivel összefüggésben a második világháború lezárását követően megerősödött egy új államfelfogás és annak számos, a legitim jóléti politika (Welfare) eszközeit lékepező beavatkozása az oktatás és képzés, a lakhatás, az egészségügy, foglalkoztatás- és munkaügy, a kultúra és más szakpolitikai dimenziókban, melyek a rendszer legitimációját adták, s az ezen területeken zajló demokratizálódás, a hozzáférés kiterjesztése legitimációs teret formált egészen addig, amíg nagyon hamar, tehát alig néhány esztendő alatt a tömegeket érintő hozzáférési dimenzió jelentős mértékben deformálódott a szovjet-orosz befolyási övezetben (Pöggeler 1996).

Témánk szempontjából lényeges hangsúlyoznunk, hogy az állami szerepvállalás nem csak politikai legitimációs változások, konkrét szociálpolitikai, gazdasági érdekek és szempontok, – azaz a realitások – miatt is kikényszerítette a felnőttek oktatását, melyet aztán közel egy-másfél évtizedet követően majd technológia tényezők is erősítenek, s nagyon hamar változásra készítetik az addig zömmel a hagyományosan a szénalapú energiahordozókra épülő nehézipar által dominált struktúrákat. Ez világosan tetten érhető lesz a piaci folyamatokat reprezentáló államokban a háború utáni regenerálódás és megerősödést követően, de elemei a szocialista világban is felbukkannak az 1960-as évek derekától, majd egy évtizeddel később az állami magatartásokban még akkor is, ha a kor felnőttoktatási folyamatait tekintve állami kontrollt, központosítást és homogén keretet hozott és nem korlátozta szerepét a szakpolitikai regulációra (Zrinszky 1996).

Érdemes azonban megfogalmaznunk néhány pontban, hogy miért volt mégis fontos a felnőttek iskoláztatásának, tehát a második esély ügyének a kiterjesztése. Ez a valóban átpolitizált kérdés azért tekinthető lényegesnek, mert 1945 után sok tekintetben megvalósította azokat a követeléseket, melyek a tizenkilencedik század második felétől sokféle társadalmi és politikai mozgalom deklarált: a hozzáférhető oktatást és képzést a felnőttek számára második útként. Kijelenthető, hogy ha másért nem, úgy ezért a dolgozók iskoláit és a nem sokkal később jelentkező dolgozók gimnáziumait jogosan tekinthetjük s kibontakozó második esély ügyét elindító demokratikus, a felnőttek tömegei számára oktatást és képzést nyújtó keretrendszernek, e rendszer hibáival együtt. Amíg Németország nyugati felében kibontakozott 1945 után egy sokszereplős politikai oktatás és képzés, addig a keleten, így Magyarországon is a pártpolitikai kényszer jellemezte a politikai képzéseket (Németh 2014).

### **Válság és változás az 1970-es években – a munkaerőpiaci nyomás és a tanulási teljesítmények szerepe**

Miközben a Nyugat- és Észak-Európa országait jellemző demokratizálódás nem járt együtt az állam túlhatalmának, autoriter jellemzőinek érvényesülésével, a magyarországi folyamat ezzel csak részben egyezett, és 1948-1950 között gyökeres átalakulás ment végbe. Emiatt az állami dominancia nem kedvezett egy plurális felnőttoktatási és képzési rendszer fejlesztésének, sőt azt elodázta, csak „foltokban” tudta, akarta leképezni az 1970-es évektől (Bajusz, Filó, Németh 2004). Ez a korszak egyúttal új gazdasági ágazatok megerősödést is hozta, az ipari szerkezetben az elektronikai vagy például a vegyipar terén. Számos jel érzékelteti az 1960-as években, hogy válságba kerül az oktatás a „nyugati világban” (Coombs 1968; Picht 1964), s ezzel egyidőben megindul az egyébként gazdasági és társadalmi változások sokaságát hozó korban egyfajta útkeresés, ami együtt járt a klasszikus jóléti modellek, irányzatok átformálásával, ezért egyre inkább megjelent a hatékonyság és a termelékenység kihívása a megújuló termék-szerkezetek, termelési eszközök innovációjában, amelynek következtében felerősödött úgy a szakoktatás és -képzés, mint az addigra már száz esztendő múltára visszatekintő üzemi- és vállalati képzések megújítása, korszerűsítése. Az 1970-es években jelentkező válságfolyamatok megágyaztak a már nem kizárólagosan az iskolai környezetre koncentrált felnőttképzési fejlesztéseknek.

Az 1970-es évekre átalakult és egyben korszerűsödött is felnőttoktatási és -képzési világ, amelyben a felnőttoktatáshoz felzárkózott, sőt attól egyre inkább „ellépett” a szak- és munkaerőpiaci képzések korszerűsödő rendszere, miközben a felnőttoktatás és felnőttképzés terén egyre karakteresebb szerepet vállalt fel a felsőoktatás a folyamatos képzések, át- és továbbképzések szervezésével (Zrinszky 1996).

Ezzel egy időben a felnőttoktatás világában egyszerre aktivizálódnak az UNESCO mellett az olyan globális gazdasági szereplők, mint az OECD vagy a Világbank, de a civil szerveződések terén is változások jönnek. Megszerveződik a Nemzetközi Felnőttoktatási Tanács (ICAE), az UNESCO 1972-ben Tokióban megrendezett CONFINTEA III nemzetközi felnőttoktatási világtalálkozóját követően. 1976-ban elfogadják az UNESCO-nak a Nairobiban tartott tanácskozásián az első Felnőttoktatási Ajánlását (UNESCO 1976)

Az UNESCO már 1972-ben az elhíresült Faure-jelentésben reflektál az oktatás világának jelenét és jövőjét meghatározó kérdésekre (Faure et al. 1972), a Római Klub szintén nagyon ismert dolgozata a növekedés határait jelzi markánsan (Meadows et al. 1972), de az OECD is létrehozta saját oktatáskutatói központját (CERI), melynek egyik első elemzése az ún. „rekurrens oktatás” témájához kapcsolja az egyén-orientált lifelong learning vízióját. (OECD 1973)

Ezzel egy időben Magyarországon legfeljebb kísérletezés zajlott, például a vállalati képzések terén, melyek szervezését az állami vállalatok személyzeti osztályai koordinálták az 1970-es évektől eleinte kis léptékben, majd már számos fejlesztő modellben, például számos bányavállalatnál, a Taurus Gumigyárban, vagy a Rába Vagon- és Gépgyárban (Krisztián 2006, 2010). A korszerűségnek nem mond ellent, hogy az 1960-ban újra felfedezett folyamatos oktatás (Lifelong Education/Education Permanente) fogalmát intenzíven alkalmazzák három évtizeden keresztül, és azt az UNESCO támogatásával a nemzeti oktatási programok révén igyekeznek reprezentálni, de a gazdasági környezetben az egyénre fókuszáló tanulási felfogások is teret nyernek, különös tekintettel az interdiszciplináris mederben (lásd a pszichológia, a szociológia és a

szociális munka területeinek hatását!) kibontakozó új, innovatív tanulásfelfogásokra a reflektivitásra, konstruktív tanulási megoldásokra, majd mára a transzformatív folyamatokra figyelő nézetek alapján. Nem meglepő módon éppen az 1970-es évekre erősödtek meg a humántólke értelmezések (Schultz 1971) mindenhatóságát megkérdőjelező, az ún. humanizáló magatartásra építő kritikai nézetek is Freire, Illich és mások nézetei alapján (Freire 1970; Illich 1970). Tehát egy olyan érdekes helyzet állt elő, melyben a fejlett Nyugat és Észak kormányai egyre inkább elköteleződtek a munkaerőpiacra is ránehezülő és elmélyülő válság okán a munka világának igényeihez egyre inkább felzárkózó rugalmas és nyitott képzések, szak- és felnőttképzési formák támogatása mellett. Ennek következtében folyamatos költségvetési támogatás-csökkenés érzékelhető az iskolarendszerű oktatásban, és ez aztán két évtizeddel később megjelenik az OECD-nek az 1990-es években bevezetett PISA vizsgálatának eredményeiben.

Ezzel arra szeretnénk rámutatni, hogy a piaci tényezők dominanciája, ennek részeként a kimutatható elmozdulás a részvételőrientált oktatási és képzési politikák felől a teljesítmény- alapú és költség-haszon felfogások felé azzal is járt, hogy lassan bár, de biztosan megváltoztak a klasszikus jóléti nézetek, azokat pedig alárendelték a költség-haszon felfogásoknak. Így alig három évtized alatt kiderült, hogy tarthatatlan a hagyományos jóléti gondolat, a mindenki számára hozzáférhetőséget kínáló oktatási és képzési politikák realitása a piaci szempontoknak alárendelt munkaerőpiaci beavatkozásoktól kezdett függeni és ez napjaink realitása is.

## Nemzetközi és európai uniós kontextusok

A Faure-jelentésnek a tudásalapú társadalom és a hatékony életvezetési ismeretek elsajátítását célzó nézetei nem halványultak el, de egy negyedszázaddal később már nem az oktatásra, hanem valóban a tanulóra és a hatékony tanulásra, a tanuló társadalomra helyeződik a figyelem, miközben a második esély ügye lassan kicsúszik a jóléti eszközök közül és a mindenki számára hozzáférhető oktatás már csak az UNESCO zászlaja alatt, és egy darabig még az újonnan formálódó Európai Unió olyan oktatás- és képzéspolitikai kezdeményezéseiben érhető tetten, mint a Delors-jelentés (UNESCO 1996) vagy az oktatási és képzési *Fehér Könyv* (European Commission 1995).

Ugyanakkor az európai integráció folyamataiban fellelhető mobilitási és foglalkoztatási készségek és kompetenciák fejlesztése már az 1970-es évek derekától egy hatékonyabb szak- és felnőttképzési fejlesztési program-rendszer építésével jelezte, hogy a nemzeti struktúrákon átívelő globális munkaerőpiaci folyamat erősödik, melynek csak az lehet és lesz a problémája, hogy a nemzeti környezetben formált oktatási rendszerek nem, vagy nem kellő minőségben készítik fel a hatékony teljesítményekre sem a munka világa, sem a közösségi részvételek terén (Halász, 2012).

Elemzésünk célja, hogy rámutasson, zömmel válságok idején törekszenek a nemzetállamok és közösségeik arra, hogy valamiféle reális beavatkozást eszközöljenek annak érdekében, hogy többen és tovább tanuljanak, vagy vegyenek részt az oktatásban, mivel minél iskolázottabbak, képzetek vagyunk, annál tovább tanulunk, annál inkább van igényünk készségeink, kompetenciáink fejlesztésére.

Az európai térség úgy csúszik bele egy szélesebb integrációba, Európa egységesítésének kényszerfolyamatába, hogy erre nincs felkészülve, s határai mentén a szovjet-orosz befolyási övezet szétesése gyors, számos vonatkozásban kényszerpályákra, kényszermegoldásokba löki úgy az integráció szélesítése (mint pl. az új tagországok felvételének folyamata!), mint az integráció elmélyítése (mint pl. az EGK/EU intézményi struktúrák és pillér-rendszerek kohézió-hiánya!) terén. Elmondható, hogy Jacques Delors Európai Bizottsági elnök idején ér össze utoljára karakteresen a tagállamok közös akarata és az intézményi működés úgy, hogy történik egy igen érdekes kísérlet az oktatási és képzési rendszerek fejlesztésének közös elvei irányában történő elmozdulás felé, különös tekintettel a szakképzési programok mellé felzárkózó oktatási programokra (Erasmus, Comenius stb.) és a már az EU működését szabályozó ún. maastricht-i szerződésben lefektetett közös uniós oktatási és képzési alapelvekre (Forgács, Loboda 2002).

A rendszerváltás utáni Magyarország igazodik az európai realitásokhoz, és az 1991-ben bekövetkező, az Európai Közösségnek megküldött csatlakozási kérelem és aztán a magyar EU-integrációt érintő 1991-1998 közötti ún. előcsatlakozási folyamat alapján, majd az 1998-2003



között zajló és a teljes jogú tagságig vezető tényleges integráció medrében lehetőség nyílt egy az európai elvekkel azonosuló, a hozzáférésre és esélyteremtésre törekvő, a minőségi oktatást és képzést szem előtt tartó szakpolitika és az ehhez tartozó intézkedések megtervezésére és gyakorlati kivitelezésére. Ehhez a felnőttképzés terén is számos lépés tartozott, különös tekintettel a kibontakozó felnőttképzési vállalkozások szerepére, vagy a felnőtt-tanuló létszám növelésére a gazdasági szerkezetváltás okozta kihívások, például a jelentős strukturális munkanélküliség kezelése miatt (Németh 2000).

Elindult Magyarországon is a felnőttek iskoláinak további fejlesztése, amely folyamat nagyjából az ezredfordulóig ígéretes második esély típusú felfogásban jelezte a korai iskolaelhagyás problémájának, valamint a végzettség és szakmaszerzés céljának összekapcsolását, csakúgy, mint az alfabetizáció terén, különösen a funkcionális írástudatlanság előretörése okozta kihívások kezelése kapcsán. Mégis e törekvések mögül az állam lassan kivonult, és ennek okán lassú sorvadásra ítélte a felnőttek iskoláit, de ez a folyamat kihatott az 1993–2010 között jól működő regionális képző központok működésére, majd ellehetetlenülésére is (Bajusz 2005).

Jódarabig úgy tűnt, hogy a felnőttképző-felnőttoktató professzió is erősödhet, s ennek voltak is biztató jelei 1995 és 2010 között, de a 2007. évi pénzügyi válság miatt elbizonytalanodó állam számos tekintetben feladta a felnőttképzés terén elért célokat, s az ezredfordulótól erősödő minőségorientált képzési eszközrendszer fejlesztését, ennek részeként az andragógus-képzés támogatását egyaránt (Farkas 2013). Eközben egyre inkább jelentkezett annak valósága – az OECD ún. Felnőtt-tanulási képességvizsgálatok (PIAAC) eredményei alapján –, hogy romlanak a fejlett világban úgy az alap-, mint a transzverzális készségek (pl. probléma-megoldó készség és képesség, team-munka, kreativitás, empátia és aktív figyelem, rugalmasság-agilitás-reziliencia) (OECD PIAAC é.n.).

A magyarországi felnőttoktatás és -képzés mozgásteret beszűkült és voltaképp követte azt a redukcionista vonalat, mely a rövidtávú munkaerőpiaci érdekek miatt kizárólag szak- és munkaerőpiaci képzések mentén értelmezi a felnőttek tanulását, s a felzárkóztatás terén is jobbra központi programokban tudja elképzelni az alapkészségek fejlesztését. Az innovatív, diverzifikált képzési felfogás napjainkban tehát nem prioritás, de ez megfeleltethető az uniós foglalkoztatási, készségfejlesztési nézeteknek is, ezért talán nem egészen jogtalanul európai szinten is számos bírálat éri, főleg a szakmai civil, nem-kormányzati szereplők felől, amely szereplők igyekeznek a kormányok által képviselt, zömmel redukcionista szakpolitikát és annak következményeit kritikusan szemlélni, mivel az számos törést okoz az Európai Unióban a felnőttek tanulását támogató stratégiák és kapcsolódó eszközrendszerek megvalósítása, alkalmazása terén (EAEA 2016/2019)

## Következtetések és összegzés

Nagyon érdekes jelenség, hogy ma is az UNESCO az egyetlen olyan nemzetközi szervezet az Európai Unió mellett, amelynek nem kizárólagosan az egyénre, de a közösségekre is fókuszálnak a felnőttoktatási és -tanulási kezdeményezései. A CONFINTEA folyamat alapján rögzíthető, hogy az *Oktatást mindenkinek* szlogen jól kifejezi, hogy a minőségi oktatás és a hozzáférhető folyamatos tanulás lehetőségeit ösztönző UNESCO keretrendszerben a személyiségközpontú felfogás ugyanúgy megjelenik, ahogy a közösségi terekben zajló tudásmegosztásra törekvő nézetek. A legutóbb a marokkói Marrakechben tartott 7. UNESCO Felnőttoktatási Világtalálkozó és annak deklarációja markánsan rögzíti e komplex orientációt egy, a felnőttek tanulását általában döntően a foglalkoztatáshoz kapcsoló szakpolitika mezőben (UNESCO 2022). Egyúttal nem az UNESCO irány az ún. „mainstream vonal” a kormányközi felnőttoktatási környezetben. Maga az Európai Unió és annak tagállamai is megosztottak a felnőttek tanulását érintő nyitott, holisztikusabb felfogásra épülő felnőtt-tanulási ajánlások tartalmának, irányainak érvényesítése terén, vagy legalábbis zömmel a szak- és munkaerőpiac terén jelzik a közös fellépések szükségességét, s a személyközpontú készség- és képességfejlesztés fontosságát, ezzel a 2021-ben az Európai Bizottság által kezdeményezett és a Tanácsban elfogadott stratégiai keretbe rendezett felnőtt-tanulási ajánlás nemzeti szintű „kimazsolázását” figyelhetjük meg (Council of European Ministers 2021).



Visszatekintésünk aktualitását az nyújtja, hogy a jelen kor komplex válságában egyértelműen visszaköszön az európai térben, hogy a nemzetállami szintű szakpolitikák ismét zömmel foglalkoztatási és munkaerőpiaci szempontokra, s ezzel szociálpolitikai mezőben értelmezik a felnőttoktatás és -képzés szerepét, miközben nagyon eltérő módon figyelnek, fókuszálnak az alapkészségek, illetve más, a társadalom tereiben (lásd termelő szervezetek!) felértékelődő ún. transzverzális készségek és képességek fejlesztésének ügyére egy olyan világban, ahol a társadalmak és az ezekben formálódó gazdaságok versenyképességét, de a társadalmi szintű kohézióját egyaránt a jól kondicionált tudás- és képességszintek határozzák meg (WEF 2023). Sokat javíthatna a nemzetállami potenciálok kiaknázása terén egy a komplex szociálpolitikát előtérbe helyező és az egyéni, valamint közösségi tanulási formákat egyszerre ösztönző szakpolitika fejlesztése.

Érdeemes volna tehát megfontolni egy komplex személyiség-központú felnőttoktatás és -képzés rendszerszintű megvalósítását, s különösen az iskolarendszerű felnőttoktatás újraszervezését a hozzáférés és esélyteremtés elvei szerint. Jó példákat nyújthatnak ebben a skandináv térség államai, csakúgy, mint számos a mediterrán térség államai által fenntartott személyiség-központú felnőttképzési rendszer, melyről lehetőségünk van tájékozódni az Európai Felnőttoktatási Társaság (EAEA) honlapjának országspecifikus adattárában.

## Irodalom

- Bajusz K. (2005). *Iskolarendszerű felnőttoktatás az ezredfordulón*. Pécs: PTE FEEK
- Bajusz K., Filó Cs., Németh B. (2004). *A magyar felnőttoktatás története a XX. sz. közepéig*. Pécs: PTE TTK FEEFI.
- Coombs, P. H. (1968). *The World Educational Crisis. A Systems Analysis*. New York and London: Oxford University Press
- Council of European Ministers (2021). *Council Resolution on a New European Agenda on Adult Learning* [https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/1de0da94-5caf-11ec-91ac-01aa75ed71a1/language-ga2024\\_03\\_21](https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/1de0da94-5caf-11ec-91ac-01aa75ed71a1/language-ga2024_03_21) Utolsó letöltés: 2024. 03. 21.
- EAEA – European Association for the Education of Adults (2016/2019). *Manifesto for Adult Learning in the 21st Century: The Power and Joy of Learning* [https://eaea.org/wp-content/uploads/2019/04/eaea\\_manifesto\\_final\\_web\\_version\\_290319.pdf](https://eaea.org/wp-content/uploads/2019/04/eaea_manifesto_final_web_version_290319.pdf) Utolsó letöltés: 2024. 03. 21.
- EC – European Commission (1995). *White paper on education and training – Teaching and Learning – towards the learning society*. Brussels: EC COM\_1995\_0590\_FIN.
- Farkas É. (2013). *A láthatatlan szakma. Tények és tendenciák a felnőttképzés 25 évéről*. Budapest: typiART.
- Faure, E., Herrera, F., Kaddoura, A., Lopes, H., Petrovski, A. V., Rahnema, M., Ward, F. C. (1972). *Learning to be. The World of Education Today and Tomorrow*. Paris: UNESCO.
- Felkai L. (1998). Felnőttképzés a korai magyarországi munkásmozgalom keretei között (1848–1900) In: Filla, W., Gruber, E., Hinzen, H., Jug, J. (szerk.). *A felnőttképzés története Közép-Európában: a felvilágosodástól a II. Világháborúig*. Budapest: IZZ-DVV. 96–102.
- Felkai L. (2002). Felnőttoktatástörténet Magyarországon. In: Benedek A., Csoma Gy., Harangi L. (szerk.). *A felnőttoktatás és -képzés lexikona*. MPT – OKI – Szaktudás Kiadó Ház: Budapest. 180–186.
- Fieldhouse, R. (1996). *A History of Modern British Adult Education*. Historical and political context. Leicester: NIACE.
- Forgács A., Loboda Z. (2003). *Az Európai Unió és az oktatás*. Budapest: Press Publica.
- Freire, P. (1970). *The Pedagogy of the Oppressed* NY. London: Continuum.
- Halász G. (2012). *Az oktatás az Európai Unióban. Tanulás és együttműködés*. Budapest: Új Mandátum Kiadó.
- Illich, I. (1970). *Deschooling Society*. Mexico: CIDOC.
- Krisztián B. (2010). Többet az emberrel az emberért – út az emberi erőforrás gazdálkodásig. In: Agárdi P., Bodó L., Huszár Z., Kocsis M., Várnagy P. (szerk.). *35 éves a pécsi kulturaközvetítő képzés*. Pécs: PTE FEEK. 56–60.
- Krisztián B., Németh G. (2006). *A magyarországi bányaiipari szakmunkásképzés története*. Budapest: A Bányász Művelődési Intézmények Szövetsége.
- Meadows, D. H., Meadows, D. L., Randers, J., Behrens, W. (1972 szerk.). *Limits to Growth*. New York: Universe Books.
- Ministry of Reconstruction (1919 reprinted version 1980). *Final report of the Adult Education Committee 1918-1919*: reprinted with introductory essays by Wiltshire, H., Taylor, J., Jennings, B. Nottingham: Barnes&Humby Ltd.

- Németh B. (2000). The Development of Adult Education and its Training Institutions in Hungary since 1989. In: Cooke, A., MacSween, A. (szerk.). *The Rise and Fall of Adult Education Institutions and Social Movements*. Frankfurt am Main: Peter LANG 371–380.
- Németh B. (2014). The Limits and Divisions of Adult and Continuing Education in 20th Century Modern Europe. Historical and Political Dimensions and Patterns. In: Käßlinger, B., Lichte, N., Habertz, E., Kulmus, C. (szerk.). *Changing Configurations of Adult Education in Transitional Times* 633–642.
- Németh B. (2016). Changes in the Roles and Functions of Adult Learning and Education Policies in Europe in the last Twenty-Five Years. In: Sava, S., Novotny, P. (szerk.). *Researches in Adult Learning and Education: the European Dimension*. Firenze: FuPress 27–43.
- Nuissl, E., Pehl, K. (2000). *Portrait of Adult Education*. Germany. Bonn: DIE
- OECD (1973). *Recurrent Education. A Strategy for Lifelong Learning*. Paris: OECD
- OECD (é.n.) *Survey of Adult Skills (PIAAC) – PIAAC, the OECD's programme of assessment and analysis of adult skills*. <https://www.oecd.org/skills/piaac/> Utolsó letöltés: 2024. 03. 21
- Picht, G. (1964). *Die deutsche Bildungskatastrophe. Analyse und Dokumentation*. Freiburg i. Br.
- Pöggeler, F. (2000). Historic reasons for the rise and fall of European adult education institutions and social movements. In: Cooke, A., MacSween, A. (szerk.). *The Rise and Fall of Adult Education Institutions and Social Movements*. Frankfurt am Main: Peter LANG, 33–49.
- Schultz, T. (1971). *Investment in Human Capital: The Role of Education and of Research*. Free Press: New York.
- Steele, T. (2007). *Knowledge is Power*. Frankfurt am Main: Peter LANG.
- T. Kiss T. (1998). Iskolán kívüli népművelés és felnőttoktatás. In: *Állami művelődéspolitikai az 1920-as években*. Budapest: Mikszáth Kiadó 123–157.
- T. Kiss T. (1999). Felnőttoktatás-történet Magyarországon. *Educatio* 1999/I. 3–14.
- UNESCO (1976). *Recommendations on the Development of Adult Education*. Paris: UNESCO.
- UNESCO (1996). *Learning: the treasure within Report to UNESCO of the International Commission on Education for the Twenty-first Century (Chaired by Delors, Jacques)*. Paris: UNESCO.
- UNESCO (2022). *CONFINTEA VII – Marrakech Framework for Action* <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000382306> Utolsó letöltés: 2024. 03. 21.
- UNESCO (2023). *CONFINTEA VII Seventh International Conference on Adult Education: final report; Adult learning and education for sustainable development: a transformative agenda* <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000386113> Utolsó letöltés: 2024. 03. 21.
- WEF – World Economic Forum (2023). *Future of Jobs Report*. <https://www.weforum.org/publications/the-future-of-jobs-report-2023/> Utolsó letöltés: 2024. 03. 21.
- Zrinszky L. (1996). *A felnőttképzés tudománya*. Budapest: OKKER Kiadó.

## Jármai Erzsébet Mária

Pannon Egyetem

ORCID:0000-0002-5187-5216

## Keczer Gabriella

SZTE Juhász Gyula Pedagógusképző Kar

ORCID:0000-0003-0145-0380

## Bozsó Renáta

SZTE Juhász Gyula Pedagógusképző Kar

ORCID:0000-0002-6116-1778

# A fiatalabb és az idősebb hallgatók tanulási motivációi

## Absztrakt

*A hallgatóközpontú oktatás fejlesztését erősíti kutatásunk, amely a hallgatók jobb megismerését célozza, ezáltal adaptív tanítási lehetőségeket tudunk nyújtani számukra. Jelen tanulmányban tanulási motivációikat és azokat a külső környezeti támogatásokat tárjuk fel, amelyek segítik őket. A motivációs szakirodalom és a generációs elméletek tanulmányozása alapján feltételeztük, hogy a korcsoportok között eltérés mutatható ki a felsőoktatásba történő jelentkezés okait illetően, valamint különbség mutatkozik a biológiai nem alapján, és attól függően, hogy a hallgató rendelkezik-e már felsőfokú végzettséggel. Kérdőíves felmérésünk alapsokaságát 900 fős levelező tagozatos hallgatói állomány képezte a Szegedi Tudományegyetem Juhász Gyula Pedagógusképző Karán, végül 150 anonim válaszadó biztosította elemzésünk adatbázisát.*

**Kulcsszavak:** felnőttek a felsőoktatásban, tanulási motivációk, generációs eltérések

## Abstract

The learning motivations of younger and older part-time students  
*Our research, that aims to get to know students better, contributes to the development of student-centred education so we can provide them with adaptive teaching opportunities. In this paper, we explore their learning motivations and the external environmental supports that assist them. Based on a study of the motivational literature and generational theories, we hypothesised that there would be differences between age groups in the reasons for enrolling in higher education, as well as differences based on biological sex and whether the student has already completed tertiary education. Our questionnaire survey was based on a sample of 900 part-time students of University of Szeged, Faculty of Education, with 150 anonymous respondents providing the final database for our analysis.*

**Keywords:** adults in higher education, learning motivation, generational differences

## Bevezetés

A nemzetközi törekvésekhez hasonlóan az elmúlt évek felsőoktatási változásainak hazai trendjében is olyan szemlélet rajzolódik ki, amelyet a hallgatók érdekeinek, igényeinek figyelembevétele vezérel. Történik mindez azért, hogy a hallgatók tanulása minél hatékonyabb legyen, minél több, a munkaerőpiacon hasznosítható tudást sajátítsanak el. Ahhoz, hogy ez a szemlélet érvényre jusson, kutatásokkal kell segítenünk a hallgatók jobb megismerését, beleértve azokat

a felnőtt hallgatókét is, akik az élethosszig tartó tanulás jegyében akár 30, 40, vagy 50 évesen szánják rá magukat egyetemi tanulmányok folytatására. Tehát a hallgatók jobb megismerése a hallgatóközpontú oktatás fejlesztését szolgálja. Ahhoz, hogy előremutató döntéseket lehessen hozni a képzéseink tartalmát, szervezését és az oktatási módszereinket illetően, szükséges a tanulás indítékainak rendszeres vizsgálata.

Jelen esetben igyekeztünk felderíteni, hogy a különböző korcsoportok esetében kimutatható-e, és ha igen, milyen mértékű és jellegű eltérés a képzésre jelentkezők okait illetően. Kiket vezérelnek karriercélok, kiket a tudásvágy? Mely hallgatókról mondható el, hogy inkább külsőleg motiváltak, és kiket vezetett a felsőoktatásba, illetve tart ott intrinzik vagy habituális tényező? Mutatkozik-e különbség az eltérő korú, nemű hallgatók között vagy annak alapján, hogy rendelkeznek már felsőfokú végzettséggel? Ilyen és ehhez hasonló kérdésekre kerestük a válaszokat. Az a meggyőződésünk, hogy a tanulási motivációk, a képzés során tapasztalt sikerélmények és nehézségek, a környezettől és egymástól kapott, vagy éppen hiányzó támogatás felderítése hozzásegít bennünket a hallgatói tábor mélyebb megismeréséhez és ennek révén a hallgatóközpontú oktatás fejlesztéséhez.

## A motiváció témájára vonatkozó szakirodalom

A gazdag és meglehetősen szerteágazó motivációs szakirodalomból a felnőttkori tanulás releváns motivációs elemeit ragadtuk meg, természetesen jelen tanulmány szűkös keretei között a teljesség igénye nélkül.

Áttekintésünkben Cyril O. Houle (1961) az első, aki háromféle motivációt különböztet meg a felnőttkori tanulásban:

- A célorientált tanulói magatartás az oktatást egyértelmű célok megvalósításához szükséges eszközként tekinti és használja.
- A tevékenységorientált tanuló szociális igényeinek kielégítése céljából vesz részt különféle felnőttképzési programokon.
- A tanulásorientált felnőtt tanuló a tudást a tudás kedvéért keresi (idézi Ruddock 1997: 22).

A pedagógiai szakirodalomban már klasszikusnak számító Edward Deci féle motivációs modellt több kortárs kutató kritikával illeti. Jóllehet mára valóban összetettebb tartalommal rendelkezik ez a pedagógiai toposz, de a 70-es években hasznos támpontot adott a kétpólusú motivációs modell. Decit ma is a belülről jövő motiváció vezető kutatójának tartják (Fowler 2015: 81). A szabadon választott viselkedések hajtóereje az intrinzik motiváció – amikor inkább azt tesszük, amit mi akarunk, s nem azt, amit tennünk kell. Ezzel ellentétben, amikor a viselkedés végrehajtása egy külső cél elérésének eszköze, akkor a viselkedést az extrinzik motiváció irányítja, és az ilyen cselekvés kevésbé okoz örömet. (Deci 1971, idézi Smith-Mackie 2002: 194) Ez az elmélet azt sugallja, mintha a két motivációs állapot állandósult volna a cselekvés folyamán, és ellentétben állnának egymással.

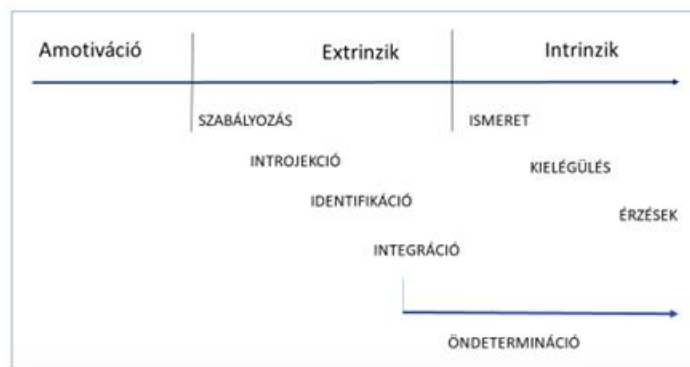
Ritkábban idézik azonban a szerzők Deci, illetve Deci és Richard Ryan későbbi közös kutatásainak megállapításait, amelyben túllépnek a kétpólusú modellen, és kibontják, elmélyítik annak értelmezését. A világ két legprominensebb motivációkutatóját tartják az önmeghatározás-elmélet – Self-Determination Theory (SDT) – atyjának (Fowler 2015: 186).

Az öndeterminációs elmélet három pszichológiai alapszükséglet (*autonómia, kompetencia, kötődés*) (Deci, Ryan 1985, 2012) figyelembevételével sokkal cizelláltabb, és az átalakulás, a változás lehetőségét magyarázza a különböző motivációs állapotok között. Az elmélet szerint a motiváció az internalizáció folyamatán keresztül változik, amely az egyének azon természetes hajlamára utal, hogy belsővé tegyék és integrálják azoknak a viselkedéseknek a szabályozását, melyek társadalmilag értékesek és eredendően külső ösztönzőktől függenek (Otis et al. 2005; Pajor 2018:19).

Az öndeterminációs modell a külső (extrinzik) és a belső (intrinzik) motivációkat kontinuumként, és nem abszolút kategóriákként definiálja (Deci et al. 1989). Ez azt jelenti, hogy egy adott

személy, egy adott helyzetben mutatott motivációja az extrinzik-intrinzik motivációs skála valamelyik pontján van. A kontinuum két végpontja a teljes motivátlanság (amotiváció) és a belső (intrinzik) motiváció. A kettő között helyezkedik el az extrinzik motiváció négy különböző módja (Szakács 2022: 31).

- A motiváció kívülről történő szabályozása (nincs öndetermináció): a viselkedést kizárólag külső tényezők, a jutalom és büntetés szabályozzák.
- Az introjektált szabályozás: a jutalom és a büntetés belsővé válik, a cselekvést a büszkeség, az önértékelés növekedése vagy a szégyen és a szorongás elkerülése motiválja. Az egyén azért tesz meg valamit, mert kell, nem azért, mert akarja.
- Azonosulás, identifikáció: a személy képes tudatosan mérlegelni a cselekvést és annak fontosságát. A viselkedés szabályozása már saját célok, belső értékek mentén valósul meg.
- Integrált szabályozás: öndeterminált viselkedés, a szabályozás legfejlettebb, legönállóbb módja, a cselekvés a személyiség integrált része (Fodor 2007: 79).



1. ábra: Deci és Ryan öndeterminációs modellje (1985, idézi Audet 2007: 20), saját szerkesztés Deci, Ryan modellje nyomán

Deci és Ryan (1985, idézi Reeve et al. 2003) definíciója szerint, amikor a személy öndeterminált állapotban van, akkor a saját választása szerint cselekszik, nem pedig külső nyomásra (Pajor, 2018: 21). Az intrinzik motiváció megléte – vagyis Deci fogalmával élve az öndetermináció – a tevékenységhez kapcsolt pozitív érzelmeket, elégedettséget jelenti (1. ábra). Az iskolával kapcsolatban ez nagy jelentőséggel bír, hiszen a tanuláshoz kapcsolt pozitív érzelmek a teljesítményt hosszú távon előnyösen befolyásolhatják (lásd Walls és Little 2005). Az öndeterminációs elmélet szerint a tanár autonómiát támogató magatartása befolyásolja a diákok intrinzik motivációját. Vagyis minél inkább érzik a tanulók, hogy autonóm módon szabályozhatják tevékenységeiket, annál inkább belsőleg lesznek motiváltak azok végzésére (Pajor 2018: 26).

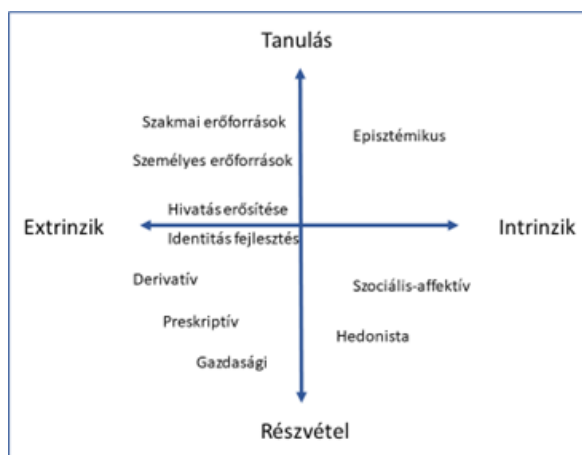
Roger Boshier (1982) kidolgozta a tanulási részvételt mérő eszközét (EPS – Education Participation Scale), mely azóta is széles körben használatos, és a részvétel fő indítékaként hat faktort azonosított:

1. Társas kapcsolatok keresése: azokra a felnőttekre jellemző ez a motívum, akik szeretnek csoportban, másokkal együtt tanulni.
2. Társas ösztönzés keresése: az egyének azért kapcsolódnak be valamilyen tanulási programba, mert magányosak vagy unatkoznak, esetleg kapcsolati problémáik vannak.
3. Szakmai előrelépés: ez a tényező azoknak fontos, akik meg akarják tartani munkahelyüket, esetleg jobb munkát vagy előléptetést szeretnének.
4. Közösségi munka: vannak, akik a társadalmilag hasznos tevékenységért éreznek elkötelezettséget, és azért tanulnak, hogy közösségi munkájukat hatékonyabban végezhessék.



5. Külső elvárások: azok tartoznak ebbe a csoportba, akik családi vagy a munkahelyi nyomás hatására vesznek részt képzéseken, ennél fogva tanulásukat egyáltalán nem érzik „önkéntesnek”, sőt, kényszerként élik meg.
6. Tudásvágy: olyanok is vannak, akik a magáért a tanulásért tanulnak, nem számít nekik a tudás gyakorlati hasznosíthatósága (Sz. Molnár 2009; 210; Pierog 2017: 434).

Philippe Carré a frankofón szakirodalom sokat idézett motiváció kutatója. Modellje (2001) két tengely, és négy mező alapján mutatja be azokat az okokat, amelyek a képzésben való részvételre ösztönöznek valakit (2. ábra). A vízszintes tengely (extrinzik, intrinzik) a motivációt aszerint helyezi el, hogy a személy elégedettséget tapasztal-e önmagában a képzésben való részvétel tényével, vagy a tőle elvárható előnyök miatt (például előléptetés). A függőleges tengely (tanulás/részvétel) azt jelzi, hogy a képzés motívuma a képzési tartalom elsajátítása vagy a csoporton belüli részvétel (Carré 1999).



2. ábra: Carré tipológiája a képzésbe való belépés motívum-együtteséről (2001: 46), saját szerkesztés Carré eredeti modellje nyomán

Carré (2001) tíz motívumot, indítékot jelöl meg, ami a tanulási elkötelezettségre sarkall. (Carré 1999; Joseph, Mailhot 2018; Vifquin 2013):

- *Episztemikus motívum*: az egyén minden más cél nélkül jön tanulni, a képzés önmagában is örömforrás. A motiváció magához a képzés tartalmához kapcsolódik.
- *Szociális-érzelmi motívum*: a személy képzésben vesz részt, hogy részesüljön a benne létrejövő társas kapcsolatokról és cserékből.
- *Hedonikus indíték*: a személy azért jön a képzésre, hogy hasznot húzzon a képzés gyakorlati körülményeiből, a „hangulatból”, vagy például a hely kényelméből.
- *Gazdasági indíték*: a képzés lehetővé teszi a jövőben, hogy az egyén közvetlen anyagi (pl. munkanélküli segély) vagy közvetett juttatásokat (a képzés elvégzése utáni állás-szerzést követő várható fizetés) élvezzen. Ez esetben például a jobb megélhetés megszerzésének vágyáról beszélhetünk.
- *Előírás mint indíték*: az egyén mások utasítása alapján vesz részt a képzésben, akár kifejezetten (a törvény által előírt képzési kényszer), akár implicit módon (mások által „tanácsolt” orientáció).
- *Származtatott indíték*: az egyén a kellemetlen helyzetek, tevékenységek elkerülése érdekében vesz részt egy képzésben (rossz munkahelyi légkör, érdektelenség a munkahelyen, családi problémák otthon stb.) (Carré 1999).
- *Szakmai működési motívum*: a munkával kapcsolatos feladatok elvégzéséhez elengedhetetlennek tartott készségek elsajátítására vonatkozik. Az egyén célja egyre tökéletesebb gyakorlati szintre jutni, egy adott teljesítményszint elérése, a technikai változásokhoz való alkalmazkodás.
- *Személyes működési motívum*: az előző indítékkal ellentétben itt a munkavégzés kezei kívüli tevékenységek végzéséhez szükségesnek ítélt készségek elsajátításáról, fejlesztéséről van szó (szabadidő, családi élet, gyermeknevelés, társulási, humanitárius, vallási feladatok, politikai stb.).

- *Identitásmotívum*: magában foglalja az identitás-jellemzők átalakításához vagy megőrzéséhez szükséges ismeretek (tudás, készségek, attitűdök) felismerését és megszerzését a szakmai, kulturális, társadalmi vagy családi azonosulás végett (társadalmi, szakmai státusz, beosztás, beosztás stb.). A tanuló célja a képzés által a pozitív társadalmi énkép megőrzése, illetve a negatív társadalmi kép elutasítása.
- *Hivatásmotívum*: az előző indítékkal ellentétben a képzés során megszerzett készségek szimbolikus elismeréssel kombinálva lehetővé teszik a résztvevő számára, hogy elhelyezkedjen, vagy megtartsa pozícióját, szakmailag kiteljesedjen. Ez a motívum elsősorban a munkavállaló karrierjét célozza meg: irányváltás, álláskeresés stb. (Carré 1999; Hassi, Storti 2008).

Carré szerint a képzésben való részvétel okai plurálisak, esetlegesek és változók. A képzésben részt vevő felnőttek mindig több olyan okról számolnak be, amelyek az „eredeti motivációs palettát” képezik. Fontosnak tarja, hogy ezek a motívumok egymás mellett élhetnek, és feszültségbe, sőt ellentmondásba is kerülhetnek egymással. Más szóval, az egyes megkérdezett tanulók motivációs mintázatai, ahogyan Carré mondja, „pillanatfelvételt mutatnak az egyén képzéshez való viszonyáról történetük egy adott pillanatában” (Joseph, Mailhot 2018).

Peter Jarvis (2004) a részvételi motivációval foglalkozó kutatások eredményei alapján a következőket állapította meg:

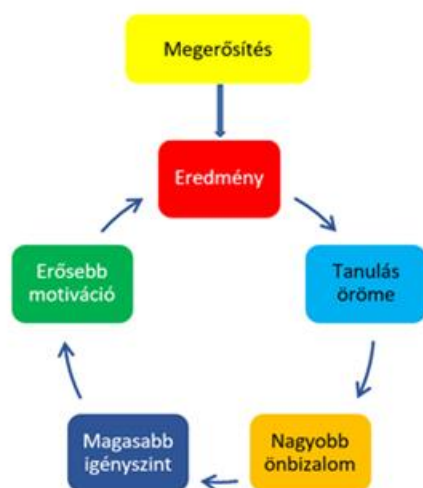
- A felnőttoktatásban részt vevők motivációi különböző csoportokra oszthatók, s bár a különböző kutatók különböző elnevezéseket használnak, e csoportok elég hasonlóak.
- Különbség van a férfiak és a nők tanulása között: a férfiak szerint a legfontosabb, hogy az oktatás eszköz az életben való boldoguláshoz, a nők erre kisebb hangsúlyt fektetnek.
- Tipikus motívumok: új munkára készülés, segítség a jelenlegi munkában; jól informálnak lenni; szabadidős tevékenység keresése, mindennapos feladatok ellátása; külső elvárásoknak történő megfelelés; új emberek megismerése; menekülés a napi rutin elől. E felsorolt tanulási motívumok különböznek az egyes társadalmi rétegek esetében: az alacsony társadalmi és gazdasági szinten élők számára a tanulás elsősorban a mindennapi élethez szükséges készségek elsajátítása miatt szükséges.
- A tanuláshoz való hozzáállás megértéséhez, szükséges megvizsgálni a tanulók életkörülményeit. Ezt támasztják alá azok a vizsgálati eredmények, amelyek az átmeneti időszak, a különleges élethelyzet (például munkahelyváltás) jelenik meg tanulási motívációként.
- A tanulási célú programokon történő részvétel és a tanulás nem azonosítható. A tanulás motívumai a viselkedésből, a szükségletekből származnak, forrásai továbbá az ösztönzés, az érzelmek, a kompetencia és a megerősítés (Sz. Molnár 2009: 211).

Zrinszky László a magyar pedagógiai és andragógiai szakirodalomban a motivációkutatás megkerülhetetlen alakja. Néhány fontos megállapítását idézzük az alábbiakban. A tanulási folyamatokban szerepet játszó „belső viselkedések” közül legfontosabb a tanulási motiváció. A thordike-i „hatástörvény” szerint valamely viselkedés annál erősebb nyomot hagy az emlékezetben, és a megfelelő inger ismétlődése esetén annál valószínűbben reprodukálódik, minél inkább kielégítette ez a viselkedés az alapvető szükségleteket (Zrinszky 2005: 29).

Zrinszky a felnőttek tanulási motivációja kapcsán írja, hogy a tanulási teljesítmények fiziológiai feltételeinek kutatói megkülönböztetik a hatótényezők két csoportját: az egyik az „intrinsic factors” (belső tényezők: az alapvető életkori folyamatok), a másik az „extrinsic factors” (a külvilág befolyása a teljesítőképességre) (Zrinszky 1995: 30). Különbséget kell tennünk továbbá a tartós, *habituális* és az *aktuális* motiváció, másrészt az *elsődleges* és a *másodlagos* motiváció között. A habituális motiváció az adott tárgy iránti általános érdeklődést jelenti, kedvet és elszántságot bizonyos ismeretek megszerzésére, készségek elsajátítására, képességek fejlesztésére, vagyis bizonyos kompetencia megszerzésére. A motivációnak ezt a fajtáját döntő mértékben a végcél mozgatja. Az aktuális motiváció arra vonatkozik, hogy az egyén a képzés valamelyik részmozzanatában – egy foglalkozáson, egy résztéma tárgyalásakor stb. – készen áll-e az együttműködésre, hajlandó-e erőfeszítések megtételére (Zrinszky 2005: 29).

*Primér motiváció*n azt értjük, hogy a tanulási cél fejt ki motiváló hatást (ennyiben megfelel a habituális motivációnak), *szekundér motiváció* lehet viszont, hogy az éppen napirendre került téma, az előadó személye vagy a foglalkozás színessége, a felmerülő problémákban való érintettségünk miatt aktivizáljuk magunkat (Zrinszky 1995: 30–32). Zrinszky (2002) azt is kiemelte, hogy a felnőttek tanulási motivációja alapvetően utilitarista (haszonelvű) megfontolásokon nyugszik (Tózsér 2014: 18). A legtöbb felnőtt ember – megfogalmazott és implicit – tudásfelfogását a sokat emlegetett gyakorlati irányultság, azaz a praktikizmus jellemzi. Eszerint csak az a valódi tudás, csak az érdemel elismerést, annak a megszerzéséért érdemes erőfeszítéseket tenni, időt, pénzt és fáradságot áldozni, amely nyilvánvalóan és rövid időn belül megtérül. Egészen közvetlenül mint munkahelyi elismerés, előrelépés, nagyobb jövedelem, vagy közvetettebben mint a személyes presztízs szembetűnő növekedése, a munka vagy a mindennapi élet sikeresebbé, könnyebbé válása (Zrinszky 2002: 131).

Zrinszky felhívta a figyelmet az eredményes tanulás öngerjesztő jellegére (3. ábra). A tanulás sikere, különösen, ha az egyén külső elismerést, vagyis megerősítést is kap, megajándékoz a tanulás örömeivel, ami fokozza az önbizalmat. Ez elvezet az igénynivó emelkedéséhez, és megnöveli a tanulás iránti érdeklődést: ezzel magasabb szintre jut a tanulási motiváció, és végül is tovább nő az eredményesség, újabb sikert ér el a tanuló személy (Zrinszky 1995: 32).



3. ábra: Az eredményes tanulás öngerjesztő köre, saját szerkesztés Zrinszky (1995: 32) rajza nyomán

Csoma Gyula szerint a felnőttoktatásban meg lehet különböztetni azokat a motívumokat, amelyek *elindítják a tanulást*, és amelyek a *tanulás folyamatában alakulnak ki*. Úgy véli, hogy a tanulást megindító motívumok végig jelen vannak, a tanulás folyamatában összefonódnak a később fellépő motívumokkal. A tanulás megkezdését társadalmi gyökerű indítékok határozzák meg, melyek szorosan összefüggnek: nagy szerepe van a társadalmi csoport-hovatartozásnak, ami befolyásolja az életmódot. Csoma azt mondja, a felnőttkori tanulás az életmód soktényezős, bonyolult közegébe illeszkedik. Maga is része az életmódnak. A munka igényei meglehetősen nagy helyet foglalnak el a felnőttkori tanulást elindító késztetések között. A tudáspiac dinamikája a késztetéseket elég nagy erővel és elég közvetlenül alakítja (Csoma 2005: 34–35). A fentiek nyomán kétféle motivációs alaptípust különböztet meg: a tanulók társadalmi és munkatevékenységébe közvetlenül beágyazódó motívumok, valamint a speciális „iskolai” motívumok (Csoma 2005: 47). Csoma az előbbit hozza összefüggésbe a felnőttkori tanulás céljaival. Azt írja, hogy az eredményes tanulás előfeltétele a várakozás folyamatos kielégülése, a pozitív előrelátás kialakulása (Csoma 2005: 48), ami kapcsolatban van a társadalmi és munkatevékenységgel.

Az iskolai felnőttoktatásban elvégzett vizsgálatok azt bizonyítják, hogy a tanulást megindító motívumok három nagy csoportra oszthatók.

- A legerősebbek az ún. *egzisztenciális* indítékok. Idetartozik az életfeltételek javulása, megélhetési szükségletek, létfenntartás biztosítása.

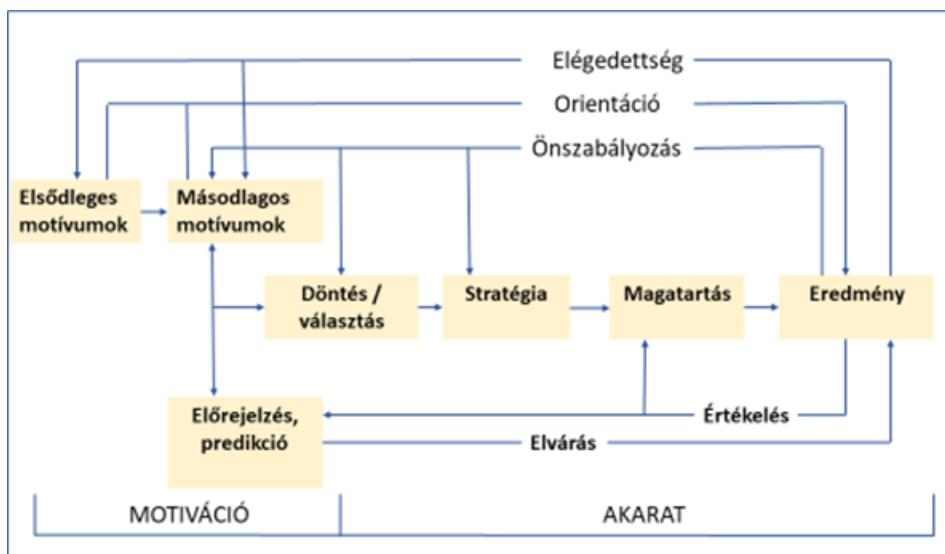
- A motívumok másik csoportját az ún. *presztízs*-motívumok alkotják. Arra utalnak, hogy a tudás, a végzettség, a bizonyítvány tekintélyt ad. A presztízs-indítékok kifejlődésében a közvetlen családi, baráti és munkahelyi környezetnek van szerepe.
- A fentiekén kívül tanulási igényt támaszthatnak olyan *intellektuális törekvések*, melyek a személyes önmegvalósítás érdekeit szolgálják, mégpedig egzisztenciális és presztízs érdekek nélkül, vagy túlnőve azokon. (Riesz-szindróma) Az előbbieknél kevésbé gyakori és kevésbé meghatározó (Csoma 2005: 36). Más megfogalmazásban: a korábbi tanulás, művelődés következtében kialakult érdeklődés, tudásvágy (Csoma 2005: 64), illetve tanulás által már felnevelt „belső” indítékok (Csoma 2005: 77).

Csoma hangsúlyozza, hogy e három motívumcsoport sajátos rendszerben, hierarchiát alkotva jelenik meg. A motívumok keveredhetnek egymással, és nem egyformán meghatározóak. A leggyakoribb és legmeghatározóbb szerepe az egzisztenciális motívumok csoportjának van, mint az elhatározás közvetlen kiváltójának, a megvalósítás közvetlen elindítójának. (Csoma 2005: 35; 2009). Ugyanakkor arra is kitér, hogy az egzisztenciális és presztízsindítékok önmagukban nem teremtenek közvetlen érdeklődést a tananyag iránt (az ismeretek tartalma összefüggései iránt). Csak közvetett érdeklődést indukálnak, azaz az érdekeltség a végeredményre irányul, a képzésre, arra, hogy mit nyújt a tanulás (Csoma 2005:78).

Nem zárhatjuk le a motiváció témáját anélkül, hogy ne foglalkoznánk a frankofon motivációkutatás másik jeles képviselőjével Fabien Fenouillet-vel, akinek a motivációról szóló eszmefuttatása releváns módon összecseng a fentiekben leírtakkal (vö.: Zrinszky, Csoma), amennyiben a tanulási motiváció nem egy statikus állapotot leíró kategória, hanem egy folyamat, amely a benne szereplő tényezők dinamikája mentén alakul, változik. Fenouillet (2011) hosszan fejtegeti a motiváció mibenlétét:

A motivációnak nincs egyetlen formája. A motiváció mindenekelőtt egy általános kifejezés, amelyet általában a viselkedést vagy cselekvést előidéző erő természetére vonatkozó pontosabb leírás hiányában használnak. A kontextustól függően más kifejezések is használhatók az erő természetének körvonalazására, például az olyan fogalmak, mint a „cél”, „szükséglet”, „érzelem”, „érdeklődés”, „vágy”, „akarat” és még sok egyéb. A motiváció eredetének megértését lehetővé tevő változók szintén számtalanok, sőt lehetnek belsők vagy külsők. Ez az elméleti gazdagság egyrészt a motiváció protektív jellegéhez kötődik, másrészt ahhoz, hogy olykor folyamatnak, máskor állapotnak tekintik. Ez az összetettség megnehezíti, hogy jelenleg globális elképzelésünk legyen arról, hogy mi is ez (Fenouillet 2011).

Fenouillet 101 motivációs modell átvizsgálása és osztályozása után arra a megállapításra jutott, hogy egyedül Carré (2001) modellje utal kifejezetten a felnőttképzés sajátos kontextusára.



4. ábra: Fenouillet (2009) Integratív motivációs modellje, saját szerkesztés az eredeti rajz nyomán

Az integratív motivációs modell (4. ábra) hét fogalmi halmazáról azt írja Fenouillet, hogy ennek a modellnek nem az elméletek, hanem azok összetevőinek, azaz a fogalmaknak az elhelyezése a célja, amelyeken alapulnak. A pluralitás megértését hangsúlyozza.

Az első két fogalmi halmaz, az elsődleges és a másodlagos motívumok. Az indíték segít meghatározni a motiváció természetét. Mindazonáltal, bár nagyon közel állnak egymáshoz, árnyalni kell az indíték és az ok között. Ha az indítékok teszik érthetővé tetteinket, értelmet adnak nekik, akkor nem feltétlenül azok az okok. Maguknak az indítékoknak is egy vagy több oka van.

Az indítékok és az ok-okozati összefüggések bonyolultsága arra készítette a különböző szerzőket, hogy olyan alapvető motívumok létezését keressék, amelyek az összes többi kiindulópontját képezik. Ez a végső indíték keresése vezérelte a legelső motivációs elméletek megfogalmazását (McDougall 1908; James 1890) (Fenouillet, Carré 2012).

Az elsődleges motívumok és a másodlagos motívumok közötti különbség tehát főként az ok-okozati összefüggésnek köszönhető. Az elsődleges indítékoknak két kategóriája van: ösztön és szükséglet. Különböző elméletek, például Deci és Ryan (2002) elméletei szerint a szükségletek vagy az ösztönök a másodlagos indítékok okai. A másodlagos motívumokhoz tartozó fogalmi kategóriák számát Fenouillet tizenkettőre becsüli: érték, cél, érdeklődés, önbecsülés, késztetés, disszonancia, érzelem, kíváncsiság, szándék, kontrollkeresés, személyiségjegyek, ill. eredeti motívumok.

Integratív modelljében a predikció / előrejelzés kölcsönhatásba lép az indítékkal, és ebből az interakcióból születik meg a motiváció, ezért van egy kétirányú nyíl a motívumok és az ábrán látható predikció között. A megvalósíthatatlan motívum nem motiváció, hanem fantázia. Amikor az egyén azt hiszi, hogy nem képes elérni céljait: elveszíti minden motivációját. Ahhoz, hogy az egyén motivált legyen, szükséges, hogy legyen indítéka, de az is, hogy ennek az indítéknak legyen jövője.

A negyedik halmaz – a döntés – egy csomópont. A döntés inkább a motiváció mutatója, mintsem egy lépés. Az egyén jól motivált, de konkrét cselekedet nem jön létre. Ezt látjuk, amikor az egyén halogat, azaz határozatlan időre elhalasztja a cselekvésre vonatkozó döntést.

Az ötödik halmaz elméleti koncepciói nemcsak azokra az eszközökre (vagy stratégiákra) vonatkoznak, amelyeket az egyén szükségleteinek kielégítésére vagy céljainak elérése érdekében használ. Ahhoz, hogy a motiváció hatással legyen a teljesítményre, az egyénnek tudnia kell, hogyan kell elvégeznie a tevékenységet. Ha az egyén nem ismeri a legmegfelelőbb stratégiát a megvalósításhoz, a cél kijelölésével történő motiválása akár kontraproduktív is lehet.

Az utolsó két „viselkedés” és „eredmény” csoportot, mint az első kettőt, együtt kell érteni. Sok motivációs modell implicit módon azt sugallja, hogy meg kell érteni a viselkedés szándékosságát, hogy megértsük a motivációját. Például, bizonyos helyzetekben a nem cselekvés ténye egyértelműen motivált, de ez a motiváció csak az egyén célján és ezáltal az egyén számára nyilvánvaló jelentésén keresztül érthető meg. Deci és Ryan (2002) ugyanebben a kérdéskörben a „viselkedés instrumentalizációjáról” beszélnek, azaz a viselkedés olyan eszköz, amely lehetővé teszi valaminek a megszerzését vagy elkerülését (külső szabályozású külső motiváció). Ugyanezen szerzők számára az amotiváció, vagyis a motiváció hiánya nem a viselkedés hiányával értelmezhető, hanem „a cselekvési szándék hiányával” (Deci, Ryan 2002: 17; Fenouillet 2011).

A motiváció fogalmának fenti körülírásával Fenouillet (2009) bemutatta a definíálás minden nehézségét. Azonban egy definíció, még ha átmeneti is, segíti a jelenség megértését: a motiváció egy hipotetikus, változatos intraindividuális erőt jelöl, amelynek lehetnek belső és/vagy többszörös külső meghatározói, és amely voltaképpen lehetővé teszi a viselkedés vagy cselekvés irányának, kiváltásának, tartosságának és intenzitásának magyarázatát.

A felnőtt hallgatók tanulására vetítve a fentieket, az Integratív motivációs modell egyesíti több kutató elképzelését a tanulási motivációs mechanizmus lényegéről. Ami számunkra is világos, és amit kutatási eredményeink is megerősítenek, hogy a hallgató nem azonos intenzitással motivált. Előre vetíti tanulási tevékenysége eredményeit, amit a céléléréskor kitűzött maga elé. Visszatekint az indítékra, a másodlagos motívumokra (értékek, cél, érdeklődés, kíváncsiság,



önbecsülés stb.), és mindent mérlegelve döntéseket hoz a folytatásról. Kiválasztja a céléréshez számára legmegfelelőbb stratégiát, aminek mentén halad, de az eredménytől függően újra és újra értékeli tevékenységét, a helyzetet. Menet közben módosít. Tehát esetében jól működik az önszabályozó rendszer. Dönt a saját tanulásáról, folyamatosan felülbírálván a kezdeti elvárásait. Közben érzelmeket él át, ideális esetben elégedett lesz. Az eredményes tanulása sikerélményt szerez számára, a siker kihat a személyiségére, befolyásolja jövőbeli motívumait társadalmi beágyazottságának megfelelően, vagy, ahogy Csoma mondaná tanulási kultúráját (Csoma 2005: 66).

## Empirikus kutatás

### A kutatás körülményei (minta, módszer, kutatási kérdések)

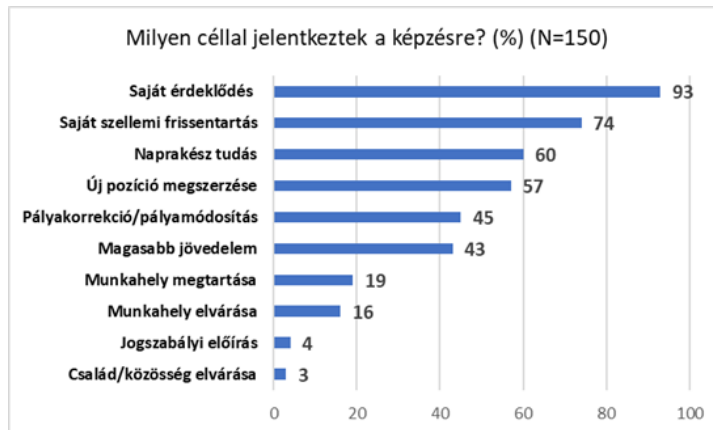
Jelen tanulmányban bemutatott kutatás esetében az alapsokaságot a Juhász Gyula Pedagógusképző Kar levelező hallgatóinak köre képezi, 900 fő, akikhez az elektronikus tanulmányi rendszeren keresztül juttattuk el online kérdőívünket 2023-ban. Adatalemzésünket a kitöltési határidőn belül visszaérkezett 150 anonim válaszdó – 3 évfolyamon, 25 különböző képzésről – értékelhető válaszaira építettük. Mérőeszközünk 38 kérdést tartalmazott, vegyesen, zárt és nyitott formában megfogalmazva. Jelen tanulmányban feldolgozott operacionalizált kérdéseink tartalma a tanulási motivációra és a közvetlen környezeti támogatások jellegére, formájára, illetve ezek motivációs hatására vonatkozott. Tanulmányunk, a többi között, két konkrét kutatási kérdésre kapott válaszokat dolgozza fel:

- Melyek a levelezős hallgatók tanulási motivációi?
- Kapnak-e támogatást a környezetüktől, és ha igen, milyen formában?

Az adatbázisunk további kutatási kérdéseit érintő elemzésünk egy részét korábbi tanulmányban már bemutattuk, más része megjelenés/feldolgozás alatt van.

### Eredményeink illesztése a motivációs modellekhez

A szakirodalmi megállapítások alapján, miszerint a felnőttkori tanulás esetében jól elkülöníthetők az induló motívumok és a majdani tanulási folyamatban jelentkező motívumok (vö.: Csoma 2005), megkérdeztük a hallgatókat, milyen céllal ültek újra iskolapadba (1. diagram).



1. diagram: saját szerkesztés az adatbázis eredményei alapján

Houle (1961) modelljéhez illesztve a válaszokat egyértelműen a tanulóhoz kapcsolódó motívumok állnak az első helyeken. Ebbe a motivációs kategóriába sorolható a *saját érdeklődés*, a *szellemi frissentartás* és a *naprakész tudás*. A válaszdók negyede kizárólag ilyen belső motivációt jelölt meg, míg a hallgatók háromnegyedénél több más indíték is szerepelt. Tovább bontva a hallgatók 25%-os részmintáját:

- a 39 év alattiak esetében 18%, a 40 év felettiek körében 32%
- a férfiak esetében 16%, a nőknél 27%
- az első diplomáért tanulók közül 20%, a diplomások közül pedig 27% jelentkezett kizárólag ilyen belső motivációs okok miatt a képzésre.

Az adott részmintára vonatkozóan kijelenthetjük, hogy az idősebbek, a nők és a diplomások fokozottabban tanulás-orientáltak, mint a fiatalabbak, a férfiak és a felsőoktatásba első alkalommal belépők.

Houle célorientáltnak nevezett motívumai képezik a második legnépesebb csoportot a válaszokban: *új pozíció megszerzése*, a *pályakorrekció*, a *magasabb jövedelem*, a *munkahely megtartása*. Houle harmadik típusa, a tevékenységorientált tanuló, aki a szociális igényeinek kielégítése céljából vesz részt különféle felnőttképzési programokban, nem jelenik meg a válaszadó hallgatói mintában. Ennek oka lehet, hogy levelező képzésen készült a felmérés, amely – szemben a nappali képzéssel – kevésbé jár intenzív társas kapcsolatokkal. A külső elvárás (utolsó 3 válasz a diagramon) nem illeszthető be Houle modelljébe.

Deci kétpólusú elkülönítése szerint a válaszadók dominánsan a belső motiváció meglétére utaló indítékokkal rendelkeznek a képzés megkezdésekor. A külső motivációs tényezők szintén jelen vannak a tanulás indulásakor, és a későbbiekben is, de kiemelkedő a tudásvágy, érdeklődés stb. motívuma.

Boshier (1982) elmélete Houle-éhoz hasonló kategóriákra épül, így ahhoz hasonlóan rajzolódhatnak ki a válaszadók mintázatai. Első helyen áll a *tudásvágy* motívum, ugyanakkor ezt Boshier úgy értelmezi, hogy sokan a tanulás kedvéért tanulnak, és nem számít nekik a tudás gyakorlati hasznosíthatósága. A levelező hallgatók esetében viszont ez nem igaz, hiszen

- a második leggyakoribb válasz-csoport (*új pozíció megszerzése*, *pályakorrekció*, *magasabb jövedelem*, *munkahely megtartása*) éppen arra utal, hogy nemcsak, hogy számít, hanem kifejezetten fontos a gyakorlati hasznosíthatóság;
- ezt erősíti, hogy a megkérdezettek háromnegyedénél a tudásvágyon kívül valamilyen más indíték is előfordult (vagy *külső elvárás*, *előírás* vagy *előmeneteli esetleg pályamódosítási célok*);
- erre utal az is, hogy a megkérdezettek kétharmada olyan képzésre jelentkezett, amely kapcsolódik aktuális munkaköréhez, szakmájához (lásd később).

A fentiek fényében tehát a második legfontosabb motívum a *szakmai előrelépés*, beleértve a munkahely megtartását is.

Boshier modelljének a *külső elvárások* kategóriájába tökéletesen beilleszthetők a kevésbé jellemző, de kis számban mégis megjelenő válaszok, mint a *munkahely*, *család/közösség elvárása*, a *jogszabályi előírások*. A válaszok alapján azonban nem tudjuk megerősíteni Boshier azon állítását, hogy a külső elvárások által motivált felnőtt tanulók a tanulásukat nem érzik „önkéntesnek”, sőt, kényszerként élik meg, mivel

- mindössze két olyan hallgató volt az egész mintában, akik kizárólag a munkahely elvárása miatt jelentkeztek; a többiek mind bejelölték még valamilyen belső motivációra utaló motívumot, általában a *saját érdeklődést*, *naprakész tudás iránti vágyat* stb.
- csak egy hallgató volt, aki csupa munkahellyel kapcsolatos okot jelölt meg, személyeset egyáltalán nem;
- azoknál, akik a *család elvárását* jelölték be, mindenhol ott szerepeltették a *saját érdeklődést* is.

A többi Boshier-i kategória, a *társas kapcsolatok keresése* nem jelent meg a válaszokban, a *társas ösztönzés keresése* explicit módon szintén nem szerepel az induló motívumok között, más kérdésekre adott válaszokból viszont kiderül, hogy mégis fontos a hallgatóknak a környezet motiváló támogatása.

A Carré (2001) modellje szerinti elemzés nincs ellentmondásban a többi modell kategória-besorolásaival, inkább azoknál részletesebb, szofisztikáltabb megállapításokra adhat módot. Például, nála az intrinzik motiváció több tényezőt foglal magába, amelyek közül a hallgatók tudásorientáltságra, érdeklődésre vonatkozó válaszait az episztemikus motívummal lehet azonosítani. A tudás megszerzése önmagában lelkesítő a hallgatók számára, ahogy az előző modellek alapján már megállapítottuk.

Az extrinzik motiváció a *szakmai erőforrás motívum*, *személyes erőforrás motívum*, valamint az *identitásmotívum* és *hivatásmotívum* kategóriákból épül fel a hallgatói mintában. Ez utóbbiakat a hallgatóknak a „*Mi okozza Önnek a legnagyobb elégedettséget, sikerélményt tanulmányai során?*” kérdésre adott válaszaiban lehet tetten érni: túllépve a konkrét tárgyasult produktumokon, mint jó vizsgajegy, sikeres félév, tanári dicséret, jól teljesített feladatok, kurzusteljesítés, diploma stb. olyan pozitív eredményeket fogalmaznak meg, ami azért fontos számukra, mert a személyiségük fejlődésében, szakmai életvitelük jobbra fordulásában nyilvánul meg:

- „hosszú távon alkalmazni tudom a tudást, amit kapok”
- „érezem, hogy a tanulás megváltoztat”
- „saját fejlődésem, amikor érzem, hogy jobban teljesítek, mint korábban és sok új dolgot tanulok”
- „fejlődés, megújulás, rejtett képességek”
- „új dolgokat tanulok, amik hatékonyabbá tudják tenni a munkavégzésemet”
- „megmutathatom azoknak, akik azt hitték idáig nem jutok el, hogy én is képes vagyok rá”
- „amikor az élet más területén is sikerül hasznosítani a tanultakat”
- „a tanulási folyamat során kompetenssé válok az adott témában”
- „érezem, hogy meg tudom csinálni, értem és haladok előre”
- „amit be tudok építeni a saját életembe és a környezetembe”
- „fejlődésem kézzel foghatósága”
- „tanultak alkalmazása a munkahelyen/magánéletben”

A fenti mondatok arról vallanak, hogy a hallgatók metakognitív módon vizsgálják saját magukat, miközben a tanulás eredményét egy tágabb dimenzióban képesek értékelni, ahol a főszereplők mégiscsak ők maguk. A szakmai és személyes erőforrás motívumot kifejező válaszok a második helyet foglalják el Carré modelljében. Lényegében ide tartozik minden, ami a munkavégzés hatékonyságát előmozdítja, új pozíciót, magasabb jövedelem megszerzését, pályamódosítást tesz lehetővé. Ezek a vágyak a képzésre való jelentkezés céljai között explicit módon megmutatkoztak, valamint a sikerélményre irányuló nyitott kérdésre adott válaszokban is sűrűn előfordulnak.

Fenti elemzés után nem meglepő, hogy Jarvis (2004) motívumai között az első helyet elfoglaló *jól informáltság* kategória után az *új munkára készülés*, és a *külső elvárásoknak történő megfelelés* szerepel legtöbbször a hallgatói válaszok között. Nem jelenik meg a *szabadidős tevékenység keresése*, az *otthon-központú tevékenység végzése*, a *más mindennapos feladatok ellátása*, az *új emberek megismerése*, és a *menekülés a napi rutin elől*. Ezek a válaszokon kívül az alábbiak jelentek még meg, nyilván több esetben szakspecifikusan:

„szükség van a szemléletre; pedagógushíány; tudásmegosztás; meglévő munka kiszélesítése; másodállás betöltése; tudjak segíteni magamon és másokon; gyermekek szakszerű segítése; használható szakma; szemléletformálás.”

Zrinszky (1995) modelljének kategóriáiból mintánkra nézve a habituális motiváció elsődlegességét emelnék ki, valamint a primer motiváció meglétét, hiszen erőteljes, jól körülhatárolt tanulási célokról nyilatkozott a felnőtt tanulói minta. A grafikonon ábrázolt célok jórésze Zrinszkynél is az intrinzik motivációt fedik le, majd a második nagyobb csoportot az utilitarista szempontok jellemzik.

Csoma (2005) 3 tényezős modellje szerint az *érdeklődésen alapuló motívumok* dominálnak a mintánkat képező válaszokban, második a sorrendben az *egzisztenciális motívumok* köre. A harmadik motiváció-típus Csománál a *presztízs motívumok*, amelyek közvetlen környezetünkben fakadnak. Ilyen jellegű motiváció akkor lép fel, ha közvetlenebb vagy tágabb környezetünkben a tanulás tekintélyt adó tevékenységnek számít. Az ide tartozó motívumokat a család, a baráti kör vagy a munkahely élteti, alakítja. A mi mérőeszközünkben a család és a munkahely mint elvárás megfogalmazó tényező lett megnevezve, így akik ezeket jelölték be motívációként, azokat nem a Csoma-féle presztízs-szerzés motiválta, inkább a megfelelési vágy

(vagy kényszer). A családot és a munkahelyet mint támogatást nyújtó, a motivációt ennek révén fenntartó tényezőket vizsgáltuk, melynek során ez a szerepük megerősítést nyert. De ez a válaszlehetőség megfogalmazása miatt alakult így. A „Kik támogatják tanulásukat?” kérdéssünkre kapott válaszok ugyanakkor igazolják a környezet pozitív, ösztönző, támogató szerepét.

Az 1. táblázatban összesítettük azokat a felnőttképzésre vonatkozó releváns motivációs modelleket, amelyek segítségével csoportosítani tudtuk kutatásunk eredményeit, mintegy irányt mutatva kutatási kérdéseink megválaszolásához.

HOULE 1961	DECI (RYAN) 1972	BOSHIER 1982	CARRÉ 2001	JARVIS 2004	ZRINSZKY 1996, 2002, 2005	CSOMA 2005
Célorientált 2. helyen	Extrinzik	Szakmai előre lépés 2. helyen	Szakmai erőforrás motívum, stabilitás (meglévő, új) 2. helyen	Új munka, segítség a jelenlegiben	Motiváció iránya szerint: külső	Egzisztenciális motívum 2. helyen
Tevékenység- orientált 0 említés		Társas kapcsolatok, társas ösztönzés 0 említés	Gazdasági haszon, materiális motívum	Szabadidős tevékenység, új emberek megismerése, menekülés a napi rutinból	Motiváció kiváltó oka szerint: másodlagos (szekunder)	(Kiemeli az utilitarista szempontokat)
			Hívátás- motívum 2. helyen		Motiváció tartóssága szerint: aktuális	
			Identitás- motívum			
			Személyes erőforrás motívum			
		Külső elvárások	Külső nyomás, kényszer / preskriptív	Külső elvárásoknak való megfelelés		Presztízs motívum 3. helyen
		Közösségi munka	Kellemetlenség elkerülése	Mindennapos feladatok ellátása		
Tanulás- orientált 1. helyen	Intrinzik (25%)	Tudásvágy 1. helyen	Episztemikus kíváncsiság 1. helyen	Jól informáltság 1. helyen	Motiváció iránya szerint: <b>belső</b>	Érdeklődésen alapuló motívum 1. helyen
			Szociális- affektív motívumok		Motiváció kiváltó oka szerint: elsődleges (primer)	
			Hedonista indítékok		Motiváció tartóssága szerint: <b>habituális</b>	
<b>FENOUILLET 2009</b>						
Elsődleges indítékok: ösztön és szükségletek – a másodlagos indítékok okai			Másodlagos indítékok: érték, cél, érdeklődés, önbecsülés, késztetés, disszonancia, érzelem, kíváncsiság, szándék, kontrollkeresés, személyiségjegyek, ill. eredeti motívumok.			

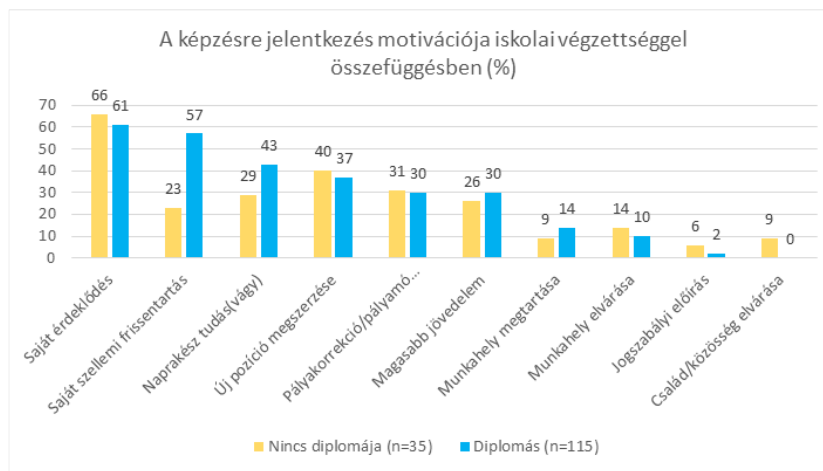
1. táblázat: A motivációs modellek összesítő táblázata

Fenouillet Integratív motivációs modellje kvázi szintézise a többi modellnek, ahogy korábban utaltunk erre. A folyamatára lényegében megjeleníti azt a mozgást, változást, ami a képzésben résztvevő felnőtt tanulók tanulása során lejátszódik. Az egyén és környezet közötti dinamikus hatásrendszer szerint alakul a motiváció. Ahogy Csoma is hangsúlyozta „motivumok keveredhetnek egymással, és valamennyi szerepet játszik, továbbá nem egyformán meghatározóak”. Vagy Zrinszky motivációs köre, amely jól ábrázolja például, hogyan hat a külső megerősítés a motivációra, és a tanulás öröme hogy teszi hatékonyabbá a tanulást, ami nagyobb önbizalmat

gerjeszt. Fenouillet mindezt egyszerre jelenítette meg az integratív modellben, ami leképezi a hallgatók válaszainak sokféleségét a motivációról, tanulási céljaikról, és sikerélményeikről.

### Tanulási motiváció a diploma megléte vagy hiánya szerint

A mintánk csaknem negyedének, 35 hallgatónak (23%) még nincs felsőfokú végzettsége, tehát első diplomáját készül megszerezni. Kutatásunk eredményei alapján úgy tűnik, hogy az öndeterminációs tanulási mechanizmus a levelezős hallgatóknál kellően magas szinten működik. A képzésben való részvételtől szóló döntésük tudatos mérlegelés alapján valósult meg: egyfelől a már diplomával rendelkezők jobbra belső motivációtól vezérelve választották a tanulást, másfelől az első diplomájukért küzdőknél hasonlóképpen erős a belső indíttatás (2. diagram). Továbbá az új pozícióról, a pályamódosításról, magasabb jövedelemtől való gondolkodás pedig sejteti, hogy cselekedetük a személyiségük integrált részévé vált. Mindezt igazolják a sikerélményeikről adott válaszaik is, amelyekben nemcsak a tanulás rövidtávú materiális hasznáról vallanak.



2. diagram: saját szerkesztés az adatbázis eredményei alapján

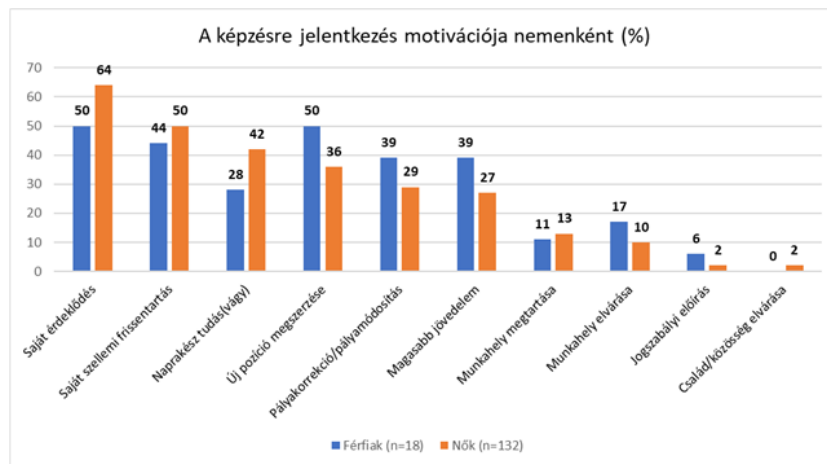
Jarvis azt mondja – Csomához (2005) hasonlóan –, hogy a tanulási motívumok különböznek az egyes társadalmi rétegek esetében: az alacsony társadalmi és gazdasági szinten élők számára a tanulás elsősorban a mindennapi élethez szükséges készségek elsajátítása miatt szükséges (Sz. Molnár 2009). Ez egy kis belátással igaz arra is, hogy akinek még nincs diplomája, annak ez egy komoly egzisztenciális ugrás (egy magasabb gazdasági és társadalmi szintre). Köztudott, hogy bizonyos munkakörök nem tölthetők be diploma nélkül, vagy a munkanélküliségi ráta jóval alacsonyabb a diplomások körében, illetve az életjvedelmi kilátások is jóval kedvezőbbek felsőfokú végzettséggel. Akiknek viszont már van diplomájuk, azoknál nem elsősorban egzisztenciális kérdés a tanulás.

Ahogy az várható volt, az a három fiatal, akiknél a családi/közösségi elvárás volt az egyik fő motiváló tényező, még nem rendelkeznek diplomával. Egyéb jellegzetesség csak ott látszik ki-mutathatónak, hogy akik már rendelkeznek felsőfokú végzettséggel, nagyobb arányban végzik tanulmányaikat *tudásvágyból* és *szellemi frissen tartás* céljából.

### A hallgatói minta jellemzése nemek és korcsoportok szerinti bontásban

Az adatbázis alapján megvizsgáltuk, különbözik-e a férfiak és a nők motivációja, amikor a képzésre jelentkeznek (3. diagram). Az oszlopdiaagramok értékei jól mutatják, hogy a női mintára jellemzőbb a belső indíttatás, míg a férfiak inkább a külső, munkaerőpiaci jellegű motiváció által vezéreltek.





3. diagram: saját szerkesztés az adatbázis alapján

A grafikonok alatti első 3 választípus intrinzik, a többi extrinzik motivációnak tekinthető. A nők arányaiban sokkal többször említik az intrinzik vagy habituális motivációt, míg a férfiak inkább az extrinzik motivációkat. Ez megfelel Jarvis (2004) azon megállapításának, mely szerint különbség van a férfiak és a nők tanulása között: a férfiak szerint a legfontosabb, hogy az oktatás eszköz az életben való boldoguláshoz, a nők erre kisebb hangsúlyt fektetnek (Sz. Molnár 2009: 211). A mintánkra vonatkozó ezen eredmények a nők felülreprezentáltsága miatt inkább csak érdekesség, de messzemenő következtetés levonásától és az általánosítástól tartózkodunk.

A korcsoportok meghatározásánál a többségi szakirodalmi konszenzus nyomásának engedve, s ezáltal a közérthetőséget szolgálva a net-generációk életkori szakaszait – Howe és Strauss (1991) generáció-elmélete alapján – vettük alapul, mindazonáltal hangsúlyozzuk kritikai fenn tartásainkat, például, azt, hogy a nemzedékelméletek által homogénnek vélt csoportokra kialakított sztereotípiákból levezetett korosztályi jellemzők tudományosan nem nyertek bizonyítást. Következésképpen a nemzedékelméletekkel szemben megfogalmazott kifogásokkal értünk egyet. (vö. Nemes 2019; Buda 2019:124; Lénárd 2015)

Tehát a Howe és Strauss féle felosztás szerint a mintánk összetétele az alábbiak szerint alakult (2. táblázat):

X generációs hallgatók (43-57 év): 65 fő

Y generációs hallgatók (27-42 év): 60 fő

Z generációs hallgatók (26 év alattiak): 25 fő

A mintánk legidősebb tagja 57 éves, így az első X generációsok közé tartozik – boomerek nem voltak a válaszadók között. A részminták alacsony elemszámai miatt következtetéseinket visszafogottan fogalmaztuk meg, és nem általánosítunk.

A képzésre jelentkezés célja	Z generációs (%)	Y generációs (%)	X generációs (%)
Saját érdeklődés	68	60	62
Saját szellemi frissen tartás	28	45	62
Naprakész tudás(vágy)	28	35	49
Új pozíció megszerzése	36	50	28
Pályakorrekció/pályamódosítás	20	48	17
Magasabb jövedelem	28	33	25
Munkahely megtartása	4	8	20
Munkahely elvárása	12	10	14
Jogszabályi előírás	0	5	2
Család/közösség elvárása	12	0	0

2. táblázat: A képzésre jelentkezés céljának alakulása korcsoportok szerinti bontásban

Figyelemre méltó eredmény, hogy az érdeklődés mindhárom korosztály esetében kiugró helyet foglal el a motívumok között. A szakirodalom is alátámasztja, hogy az érdeklődés speciális kategória a motiváció témakörében. Bár láttuk, hogy Csoma motivációs elméletének egyik elemeként funkcionál, más szerzők külön kezelik a motivációtól. Dewey (1913) a következőket írja: „az érdeklődés az azonosulást jelzi a cselekvéssel, összekötve az egyén vágyát, törekvését és gondolatát a céllal, amelyben a cselekvés végződik, és az eszközzel, amely által véghezviszi” (idézi Nye et al. 2012: 90, idézi Tudlik 2021: 104). Az érdeklődés a belső motiváció forrása, amely az emberi viselkedés, tudáselsajátítás és teljesítmény irányát, erejét és tartósságát jelzi (Su, Nye 2017). Az érdeklődés nemcsak személyiségjegye, amely jellemzi az egyént, hanem kapcsolat az egyén és a külvilág között (Tudlik 2021: 105). Leszögezhetjük, hogy levelezős hallgatóinkra is igaz, hogy tanulásukban elsődleges szerepet játszik az érdeklődés, ami a tárgyalt modellek értelmezése szerint intrinzikus és habituális motivációs elemnek tekinthető.

A többi motívumot illetően vannak olyanok, amelyek nyilvánvalóan korosztályhoz kötöttek, illetve általános érvényűek. Például a *szellemi frissen tartás* vagy a *naprakész tudásvágy* nem a fiataloknak fontos, hanem inkább az X-generációsoknak. Ugyanez tapasztalható a munkahely *megtartása* esetében is. A válaszok alapján az idősebbek érzik a leginkább veszélyben a munkahelyüket és/vagy ők félnek a legjobban az esetleges váltási kényszerszertől.

Az *új pozíció megszerzése* és a *pályakorrekció* az Y-oknak a legfontosabb – ráadásul a második a saját érdeklődés után –, lehetséges, hogy ez az az életszakasz, amikor jellemzően feljebb akarnak lépni, az idősebbek már nem, a fiatalabbak pedig még nem.

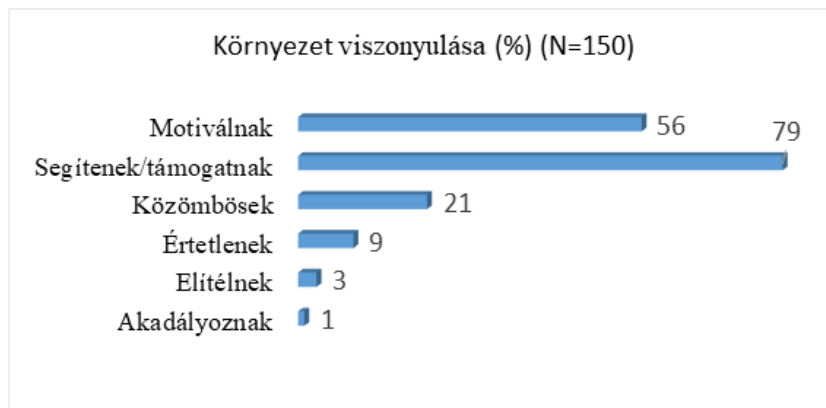
A *magasabb jövedelem* arányaiban mindhárom korosztálynál a középmezőnybe került, ezek szerint a magasabb vagy újabb végzettségtől nem várnak jelentős jövedelem-növekedést a hallgatók. (Megjegyzendő, hogy a válaszadók a kar képzési profiljából adódóan olyan szakokon tanulnak, melyek nem a legjobban fizető állásokra készítenek fel, így talán érhető, hogy ez a motivációban sem jelenik meg kiemelkedően.)

A *munkahely elvárása* sehol nem túl magas, illetve mindhárom generáció esetében közel ugyanolyan mértékben várja el a munkahely a képzésben való részvételt. Az is logikusnak tűnik, hogy a két idősebb korcsoportnál a család már nem várja el a továbbtanulást, míg a legfiatalabbaknál igen, általában az első diploma megszerzéséről van szó.

A nem életkorspecifikus motívumok közül leginkább szembetűnő különbségek a munkahelyhez, munkakörhöz kapcsolódnak: az *új pozíció*, a *pályakorrekció* azaz váltás, előrelépés az Y generációnál fontos, a *munkahely megtartása*, azaz a jelenlegi helyzet megőrzése az X generációnál. Houle és Csoma modelljére vetítve az eredményeket, azt látjuk, hogy a cél / egzisztencia tekintetében kétféle motivációról van szó: az előre lépésre és megőrzésre való törekvésről. Az első a fiatalabb generációra, a második az idősebbekre érvényes. Boshier modelljével magyarázva eredményeinket, hiányérzetünk támad: csak a szakmai előre lépést kínálja fel motívumként, a munkahely megőrzésének alternatíváját nem. Végző soron Maslow szükségletpiramis segítségével az ok-okozat összefüggésére is rámutathatunk – és akkor Deci és Ryan érvelése is igazolást nyer, amennyiben a szükségletek rejlnek a motívumok hátterében: az idősebbeknél a biztonságsszükséglet dominál, míg a fiatalabbaknál inkább az önmegvalósítás körébe sorolható motiváció jelenik meg.

### **A tanulási támogatás forrása, jellege és motivációs hatása**

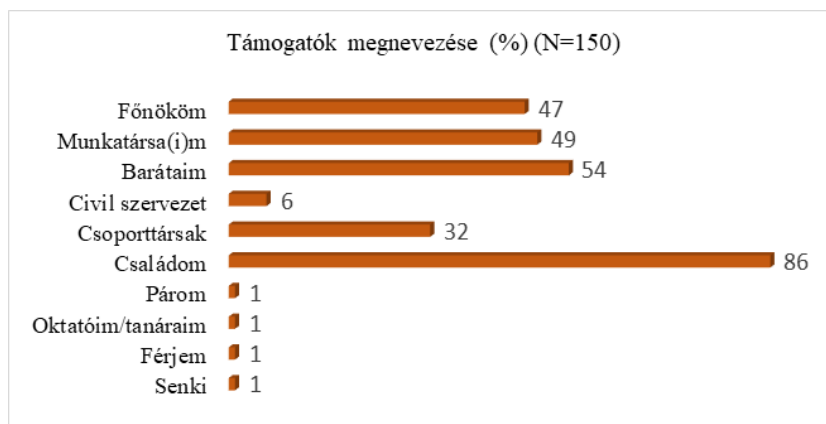
A hallgatók többségét környezete motiválja, biztatja, támogatja tanulmányai során. A környezet pozitív hozzáállása képes folytonos motivációt gerjeszteni. Az egyénnek elemi szükséglete, hogy visszajelzést kapjon cselekedetei során, ami jó esetben az önbecsülését növeli. A tanulásról nemcsak a tanárok visszajelzéseit monitorozza az egyén, a környezet elismerése legalább annyira számít. Zrinszky erre utal, amikor a tanulás öngerjesztő jellegéről beszél (Zrinszky 1995). Akár a verbális biztatásnak, bátorításnak, lelkesítésnek is serkentő ereje van, javítja a tanulás hatékonyságát, növeli az önbizalmat. Boshier *társas ösztönzés* dimenziója is igazolást nyer, ha nem is induló motívumként, de a tanulást fenntartó motivációban jelentős szerepe van.



4. diagram: saját szerkesztés az adatbázis eredményei alapján

Hiányosnak tekinthetjük azokat a motivációs elméleteket (vö.: Boshier, Jarvis), amelyekben a környezet csak külső elvárások támasztójaként jelenik meg, pozitív, ösztönző motivátorként nem. A mi eredményeink éppen azt mutatják, hogy a többség esetében a környezet is motivál, segít és támogat. Feloldható ez az ellentmondás azzal, ha megkülönböztetjük a belépési motivációt – azaz a továbbtanulási döntés ösztönzőit – és a fenntartó jellegű motivációt. Ez utóbbi a tanulmányok során annak folytatásához, az erőfeszítések fenntartásához kapott ösztönző támogatást testesíti meg. A támogatók körére kapott válaszokból (4. diagram) az is kiderül, hogy a családtól kapott támogatás elsődleges formája a motiváció.

Egyértelműen megállapítható, hogy a legnagyobb támogatást a privát szférából kapják a hallgatók (család és barátok), de a minta közel felét a munkahely is támogatja (főnök és munkatársak) (5. diagram). További kutatást érdemelne az a kérdés, hogy az emberek több mint felét miért nem támogatja a főnöke...



5. diagram: saját szerkesztés az adatbázis eredményei alapján

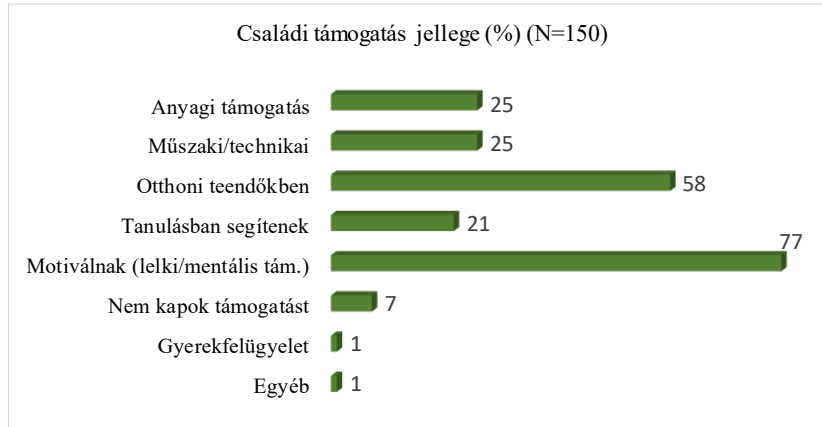
### Tanulási támogatás eltérései korosztály szerint

Ha az egyes korcsoportokra bontva vizsgáljuk, hogy kitől, honnan kapnak a hallgatók támogatást, a következő eredményeket kapjuk (3. táblázat):

Kik támogatják tanulmányaiban?	Z generáció (%)	Y generáció (%)	X generáció (%)
Család	80	93	82
Barátok	60	50	55
Munkatársak	40	40	62
Főnök	16	45	60
Csoporttársak	28	28	37
Civil szervezet, közösség	8	3	8

3. táblázat: A támogatások forrásainak eltérései korcsoportonként

A különböző generációhoz tartozó hallgatók hasonló arányban élvezik családjuk támogatását a továbbtanulásban (6. diagram). A leginkább érdemleges különbség a munkahelyi környezet részéről mutatkozik meg. Mind a munkatársak, mind a felettesek az X generációs hallgatókat gyakrabban részesítik támogatásukban. A főnökök a fiatalokat alig, a fiatal középkorú Y generációt valamivel jobban, az X generációs munkavállalóknak viszont több mint felét támogatják a mintában. A baráti támogatás kissé jellemzőbb a fiatalok körében, a csoporttársi segítség viszont mindhárom korosztálynál jelen van.



6. diagram: saját szerkesztés az adatbázis eredményei alapján

Legáltalánosabb a mentális segítség, lelki támogatás, de a hallgatók közel 60%-a esetében az otthoni segítség is jellemző (pl. feladatok átvállalása). Az, hogy anyagi támogatást kapnak, a várakozással ellentétben nem csak a fiatalokra jellemző, hanem minden korosztályra. Még az 50 év feletti hallgatók közül is többen megjelölték ezt a támogatási formát. A 4. táblázatban foglaltuk össze a támogatások formáját korcsoportok szerinti bontásban.

Milyen formában támogatja őket a család?	Z generáció (%)	Y generáció (%)	X generáció (%)
Motiváció (lelki/mentális támogatás)	84	78	74
Otthoni teendőkben segítség	40	63	60
Műszaki/technikai támogatás	16	22	32
Anyagi támogatás	28	15	32
Segítség a tanulásban	20	22	20
Nem kap családi támogatást	8	3	9

4. táblázat: A támogatások formái korcsoportonként

Statistikailag nincs jelentős az eltérés a mentális támogatást illetően. Az otthoni teendőkben a fiataloknak – mivel jellemzően kitolódott a családalapítás ideje –, nincs annyi segítségre szükségük, így érhető, hogy az Y és X generáció több esetben jelölte ezt be. Minél idősebbek a hallgatók, annál több segítséget kapnak, illetve igényelnek technikai téren, így a Z generációsokhoz képest az idősebb korosztályban kétszer annyian szorulnak rá. Anyagilag látszólag a fiatal középkorú Y generáció kap, illetve igényel legkevésbé támogatást. A tanulásban történő segítségnyújtásban nincs nagy különbség, és minden korcsoportban vannak olyanok, akik semmilyen támogatást nem kapnak a tanuláshoz.

### A sikerélmény forrásai

A sikerélmény a motiváció hosszútávú fenntartása érdekében fontos szerepet játszik a tanulásban. A hallgatói minta nyitott kérdésekre beérkezett válaszainak elemzése nyomán három csoportot tudtunk elkülöníteni a sikerélmény forrásaiként. Az első kategória az elért eredmények, a tanultak hasznosítása, a második a tanulás maga, a tudás, a tanulási folyamathoz köthető pozitív érzések, a harmadik pedig a környezethez kapcsolódik. A három kategória értelmezése és az elméleti modellekhez való illesztése látható az 5. táblázatban.

Sikerélmény forrása	Jellemzők	Elméleti modelleknek való megfeleltetés
EREDMÉNY	a sikerélményt az eredmény, a teljesítés, valamint a tanultak hasznosítása jelenti	Houle: célorientált Deci, Ryan: extrinzik és intrinzik Boshier: Carré: identitás, személyes erőforrás Jarvis: feladatellátás Zrinszky: gyakorlatias szempontok Csoma: egzisztenciális Fenouillet: cél, érték, önbecsülés
TANULÁS	a sikerélményt a tanulás, a megszerzett tudás, a fejlődés jelenti	Houle: tanulásorientált Deci-Ryan: intrinzik Boshier: tudásvágy Carré: episztemikus motívum Jarvis: jól informáltság Zrinszky: belső, habituális Csoma: érdeklődés Fenouillet: szükséglet és érdeklődés
KÖRNYEZET	a sikerélményt a környezet pozitív visszajelzése, az elvárásoknak való megfelelés jelenti	Deci-Ryan: extrinzik Boshier, Jarvis: külső elvárások Carré: szakmai erőforrás, hivatás Csoma: presztízs Zrinszky: utilitarista szempontok Fenouillet: kontrollkeresés

5. táblázat: Saját tanulási sikerélmény modell illesztése a szakirodalmi modellekhez

Korcsoportok szerint is elvégeztünk egy összesítést és összehasonlítottuk a sikerélmény megnyilvánulásait. Az X generációnál a pozitív irányú változáson van a hangsúly, az új tudással, ismeretekkel való gazdagodáson, a kompetencia fejlesztésén. A pozitív visszajelzés náluk is fontos szerepet kap a motiváció fenntartásában a sikerélmények révén, de a belső motiváció mégis erősebben jelenik meg.

A fiatal középkorú Y generációnál a pozitív visszajelzésekhez, dicséretetekhez kapcsolódik a legtöbb sikerélmény, így inkább kívülről kapják (várják) a motivációt. Náluk kevésbé van jelen az X generációnál tapasztalt új tudás és ismeret megszerzésének öröme.

A 25 év alattiaknál jelenik meg a „túlélésre játszás”, amikor már az is sikerélménynek számít, ha nem bukik meg vizsgán a hallgató. Ezt az idősebbeknél már csak olyan formában találjuk meg, mint például a sikeres kurzusteljesítés. A legfiatalabbaknak is hasonlóan fontos a pozitív visszajelzés, mint az Y generációs hallgatók esetében.

A 6. táblázat arányaiban tartalmazza a sikerélmény forrásainak megoszlását egy-egy korcsoporton belül, továbbá látjuk a különbségeket a generációk között.

Korcsoportok	TANULÁS	EREDMÉNY	KÖRNYEZET
X	35%	39%	26%
Y	18%	46%	36%
Z	13%	52%	35%

6. táblázat: Sikerélmény-tényezők összevetése korcsoportok szerint

Megállapítható, hogy mindhárom korcsoportnál az eredmény kategóriába sorolt tényezők jelentik a legnagyobb sikert és egyben motivációt. Ahogy idősödnek, annál fontosabb szerepet kap a tanulás, tudásszerzés, minthogy az X generációt ez motiválja a leginkább, náluk ez az elsődleges, a Z generációt a legkevésbé, de az Y generációt sem igazán. A környezetből érkező visszajelzések a két fiatalabb generációnak fontosak, azonos mértékben, náluk felülmúlják a tanulást is, az idősebbeknél ennek kevésbé van jelentősége.



## Következtetések

A felnőttkori motivációs elméletek szakirodalmi feldolgozása során az alábbi megállapításokra jutottunk: a szerzők jól láthatóan érzékeltetik a felnőttekre jellemző motívumcsoportok szerepének különbségeit a tanköteles fiatal korosztályra jellemzőkétől. A belső motiváció alapjául szolgáló minden emberben ott élő pszichológiai szükségletből táplálkozó tudásvágy a felnőttek esetében szándékolt cselekvéssé változik, és intézményi (tovább)tanulásra készítet, ha az egyén társadalmi és munkatevékenységébe közvetlenül beágyazódó motívumokkal találkozik. Tehát a felnőttkori tanulásban meghatározó szerep jut a munka világának. Az érett személyiség tanulási indítékai értékalkotó tényezők, egyéb más indítékokkal összefonódva jelennek meg. Az értékhierarchia a változó helyzetekben állandó döntések elé állítja az egyént (vö. Csoma 2005: 65). A motivációs modellekben hangsúlyt kap az önálló döntési képesség megléte a tanulás kezdetétől folyamatosan. Ez nagyfokú autonómiát feltételez nemcsak a döntésekben, hanem a tanulás megvalósításában, az életvitel átszervezésében.

A tanulás vállalását anticipált céleléresek erősítik, az egyén felülvizsgálja, hol tart, és hogy eléri-e céljait a tanulóval. Fontos számára az előrelátás (Csoma 2005: 48). Fenouillet előrejelzést említ, ami kölcsönhatásban van a másodlagos indítékokkal, melyeket az érték, a célok, érdeklődés, szándék stb. képviselnek. A szerzőknél a munkához, életmódhoz kapcsolt indítékokban ott munkálkodik az utilitarista szemlélet egyaránt. Ugyanakkor kiderül az is, hogy a belső motiváció az, ami a tanulás eredményességét képes magasabb szintre emelni. Az érdeklődés kielégítése, a tanulásban megélt öröm a tanulási folyamatban újabb motívumokat bontakoztat ki, amit a tanári magatartás hivatott befolyásolni. A felnőttek tanulását segítő ilyen fajta tanári magatartásnak elvárásaként kellene megjelennie, és nem lehetőségként. Például, az önszabályozó tanulás kialakítása alapfeltétele a felnőttkori tanulás sikerének. Jó esetben a tanár is hozzájárulhat, hogy az extrinzik motiváció intrinzik motivációba forduljon át.

Ezt a szövevényes plurális motívum rendszert próbálják megragadni a modellek, melyek nagyon jó keretek a különböző kérdések vizsgálatához, segítik egy adott jelenség strukturált vizsgálatát, de csak keretek, mert a valóság mindig sokkal összetettebb. Ennek oka abban is rejlik, hogy a kutatások idején tetten ért motívumok egyfajta „pillanatfelvételt mutatnak” (Carré 1999) a folyamatosan változó, a környezethez, helyzethez alkalmazkodó és attól függő motivációs felépítményről, amelynek belső elemei is kölcsönhatásban vannak.

Kutatási eredményeink fő konklúziója, hogy a hallgatók nagyon sokfélék, életkor, nem és egyéni élethelyzet alapján is. Ahhoz, hogy tudatosan válasszuk meg a módszereket, a tanulástámogatást, és általában a hallgatókkal való kooperáció mikéntjét, a saját szerepünket, nagyon fontos tudnunk, kiket tanítunk.

További terveink között szerepel a kutatás kiterjesztése és az eredmények felülvizsgálata a JGYPK-n rendszeresen ismétlődő adatfelvétellel. A már feldolgozott részeredményeket szeretnénk a hallgatóközpontú oktatás fejlesztése érdekében felhasználni módszertani továbbképzések szervezésével és széleskörű disszeminációs tevékenységgel.

## Irodalom

- Audet, I. (2007). *La motivation à la formation volontaire: impact des facteurs intrinsèques et extrinsèques ainsi que de l'orientation d'apprentissage*. Mémoire. Université du Québec à Montréal. 87 p. <https://archipel.uqam.ca/5026/1/M9838.pdf> Utolsó letöltés: 2023. 09. 14.
- Boshier, R. (1982). *The Education Participation Scale*. Vancouver: Learning Press. <http://www.edst.educ.ubc.ca/faculty/boshier/> Utolsó letöltés: 2023. 09. 10.
- Buda A. (2019). Generációk, társadalmi csoportok a 21. Században. *Magyar Tudomány* 180(2019) 1. 120–129. DOI:10.1556/2065.180.2019.1.12 [https://mersz.hu/mod/object.php?objazonosito=matud\\_f16546\\_i1](https://mersz.hu/mod/object.php?objazonosito=matud_f16546_i1) Utolsó letöltés: 2023. 10. 02.
- Carré, Ph. (1999). Pourquoi nous formons-nous? *Sciences Humaines* N° 92 – Mars. [https://www.scienceshumaines.com/pourquoi-nous-formons-nous\\_fr\\_10694.html](https://www.scienceshumaines.com/pourquoi-nous-formons-nous_fr_10694.html) Utolsó letöltés: 2024. 01. 20.
- Carré, Ph. (2001). *De la motivation à la formation*. Paris: L'Harmattan. 186 p.
- Csoma Gy. (2005). *Andragógiai szemelvények. Bevezetés a felnőttképzés tanulmányozásába*. Budapest: Nyitott könyv. ISBN: 963-86445-5-9.

- Csoma Gyula (2009). *Felnőttoktatási sajátosságok*. <https://ofi.oh.gov.hu/tudastar/problema-kerdesek/felnottoktatasi> Utolsó letöltés: 2024. 02. 10.
- Deci, E. L., Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York, NY: Plenum Press. DOI:10.1007/978-1-4899-2271-7
- Deci, E. L., Ryan, R. M. (1987). The support of autonomy and the control of behavior. *Journal of Personality and Social Psychology*, 53 (Special issue: Integrating personality and social psychology), 1024-1037. In: Smith, E. R. – Mackie, D. M. (szerk.) Szociálpszichológia. Budapest: Osiris Kiadó. ISBN 963-389-349-6
- Deci, E. L., Ryan, R. M. (2012a). Motivation, personality, and development within embedded social contexts: An overview of self-determination theory. In: Ryan, R. M. (szerk.), *The Oxford handbook of human motivation*. New York, NY: Oxford University Press. 85-107. DOI:10.1093/oxfordhb/9780195399820.013.0006
- Deci, E. L., Ryan, R. M. (2012b). Self-determination theory. In: Van Lange, P. A. M., Kruglanski, A. W. & Higgins, E. T. (szerk.), *Handbook of theories of social psychology*. Thousand Oaks, CA: Sage. 416-437. DOI:10.4135/9781446249215.n21
- Deci, E. L. (1971). Effects of externally mediated rewards on intrinsic motivation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 18, 105-115.
- Deci, E. L. (1975). *Intrinsic motivation*. New York: Plenum.
- Deci, E. L., Ryan, R.M. (2002). *Handbook of self-determination research*. The university of Rochester press, USA.
- Fenouillet, F. (2008). Vers une approche intégrative des théories de la motivation. In: Carré, P., Fenouillet, F. (szerk.). *Traité de psychologie de la motivation*, Paris : Dunod. pp. 305-338. <https://www.cairn.info/traite-de-psychologie-de-la-motivation--9782100515837-page-305.htm> Utolsó letöltés: 2024. 01. 10.
- Fenouillet, F. (2009). *Vers une intégration des conceptions théoriques de la motivation*. Habilitation à diriger des recherches, Université Paris Ouest la Défense.
- Fenouillet, F. (2011). Note de synthèse : La place du concept de motivation en formation pour adulte. *Savoirs*, 25, 9-46. <https://www.cairn.info/revue-savoirs-2011-1-page-9.htm> Utolsó letöltés: 2024. 01. 10.
- Fenouillet, F., Carré, Ph. (2012). Intérêt et limite d'une approche intégrative de la motivation dans le champ des pratiques sociales. In: *Créativité, Motivation et Vieillesse*. Presses universitaires de Rennes, pp. 107-116. ISBN: 978-2-7535-6416-9 DOI:10.4000/books.pur.61057 <https://books.openedition.org/pur/61135> Utolsó letöltés: 2024. 01. 10.
- Fodor L. (2007). *Fejezetek a motivációkutatásból*. Budapest: Gondolat Kiadó. ISBN: 978-963-9610-45-3.
- Fowler, S. (2015). *Motiváció magasabb szinten*. Budapest: HVG Kiadó Zrt. ISBN 978-963-304-297-7.
- Hassi, A., Storti, G. (2008). *Qu'est-ce qui motive les adultes à se former? Document de Recherche*. La Cité Collégiale, Département d'Éducation Permanente 01/08. 27 p. [https://www.academia.edu/731455/Quest\\_ce\\_qui\\_motive\\_les\\_adultes\\_%C3%A0\\_se\\_former](https://www.academia.edu/731455/Quest_ce_qui_motive_les_adultes_%C3%A0_se_former) Utolsó letöltés: 2023. 10. 02.
- Howe, N., Strauss, W. (1991): *Generations: The History of America's Future, 1584 to 2069*. New York: William Morrow & Company
- Jarvis, P. (2004). *Adult Education and Lifelong Learning*. RoutledgeFalmer, London, New York.
- Joseph, M., Mailhot, J. (2018). *Les motifs d'engagement en formation d'alphabétisation. Une enquête quali-quantitative auprès d'apprenants de Lire et Ecrire Bruxelles*. [https://lire-et-ecrire.be/IMG/pdf/motifs\\_engagements\\_md.pdf](https://lire-et-ecrire.be/IMG/pdf/motifs_engagements_md.pdf) Utolsó letöltés: 2023. 09. 10.
- Koltai D., Zrinszky L. (2008). A tanulás az andragógiai pszichológiában. Andragógiai ismeretek. *Tanár-továbbképzési Füzetek*. Nemzeti Szakképzési és Felnőttképzési Intézet. pp. 20-25.
- Lénárd A. (2015). A digitális kor gyermekei. *Gyermeknevelés*, 3. évf. 1. szám 74–83. [https://epa.oszk.hu/02400/02411/00005/pdf/EPA02411\\_gyermekneveles\\_2015\\_1\\_074-083.pdf](https://epa.oszk.hu/02400/02411/00005/pdf/EPA02411_gyermekneveles_2015_1_074-083.pdf) Utolsó letöltés: 2023. 09. 14.
- Nemes O. (2019). *Generációs mítoszok. Hogyan készülünk fel a jövő kihívásaira?* Budapest: HVG Kiadó Zrt. ISBN 978-963-304-788-0.
- Pajor G. „Gyorsabban, Magasabbra, Bátrabban” – De hogyan? Teljesítménymotiváció iskolai környezetben. *Iskolapszichológia Füzetek*, 34. sz. Sorozatszerkesztő: N. Kollár Katalin. ELTE Eötvös Kiadó, 74 p. ISBN 978-963-284-677-4 ISSN 0238-2482 [https://www.eltrereader.hu/media/2015/11/IP34\\_READER.pdf](https://www.eltrereader.hu/media/2015/11/IP34_READER.pdf) Utolsó letöltés: 2023. 09. 10.
- Pierog A. (2017). Felnőttkori tanulási motivációk feltárása különböző képzési szinteken. Explore adult learning motivations of various training levels. *International Journal of Engineering and Management Sciences (IJEMS)*, 2(4). DOI:10.21791/IJEMS.2017.4.34.
- Ruddock, R. (1997). Társadalmi tényezők a felnőttoktatásban. In: Maróti A. (szerk.): *Andragógiai szöveggyűjtemény II. Válogatás a felnőttoktatás elméletének szakirodalmából*. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó. 18–27.

- Sz. Molnár A. (2009). A tanuló felnőtt. *Pedagógusképzés*, 7 (36), 2009/2–3. pp. 199–220.  
[DOI:10.37205/TEL-hun.2009.2-3.09](https://doi.org/10.37205/TEL-hun.2009.2-3.09)
- Szakács É. (2022). *Kompetencialapú karrierindítás a közszolgálatban – avagy a pályamotiváció, a kompetenciamegfelelés és a mentorálás összefüggései a közigazgatási karrierindítással*. Doktori (PhD) értekezés. Nemzeti Közszolgálati Egyetem Közigazgatás-tudományi Doktori Iskola. Budapest.
- Tózsér Z. (2014). *Részidősek a felsőoktatásban – Egy határon átnyúló régió részidős hallgatóinak a vizsgálata*. Doktori értekezés. Debreceni Egyetem Bölcsészettudományi Kar.  
<https://dea.lib.unideb.hu/server/api/core/bitstreams/2a94d355-13a1-4880-83e3-74f9c21fb1d0/content> Utolsó letöltés: 2023. 09. 10.
- Tudlik Cs. (2021). A pályaelektőlődés kialakításának fontossága az iskolai munkában. In: K. Nagy E., Zagyváné Szűcs I. (szerk.). *Kihívások és megoldások a XXI. század pedagógiájában*. Eszterházy Károly Egyetem Neveléstudományi Doktori Iskola. 103–132.  
[https://publikacio.uni-eszterhazy.hu/7159/1/103\\_132\\_Tudlik.pdf](https://publikacio.uni-eszterhazy.hu/7159/1/103_132_Tudlik.pdf) Utolsó letöltés: 2023. 10. 02.
- Vifquin, J.-M. (2013). *Dossier de progression ? Dossier de réussite ? Vers quel(s) but(s) et selon quelle logique ? Actes du 25ème colloque de l'ADMEE-Europe Fribourg: Evaluation et autoévaluation, quels espaces de formation*.  
[https://www.researchgate.net/publication/262565545\\_Dossier\\_de\\_progression\\_Dossier\\_de\\_reussite\\_Vers\\_quels\\_but\\_Selon\\_quelle\\_logique](https://www.researchgate.net/publication/262565545_Dossier_de_progression_Dossier_de_reussite_Vers_quels_but_Selon_quelle_logique) Utolsó letöltés: 2024. 01. 14.
- Zrinszky L. (1995). *A felnőttképzés tudománya. Bevezetés az andragógiába*. Budapest: OKKER.
- Zrinszky L. (2002). A tudás mint andragógiai probléma (Tanulás az egész életen át). *Magyar Pedagógia*, 102(2), 131–144.  
<https://www.magyarpedagogia.hu/index.php/magyarpedagogia/article/view/245/244> Utolsó letöltés: 2024. 01. 20.
- Zrinszky L. (2005). *A felnőttképzés tudománya. Bevezetés az andragógiába*. Átdolgozott, bővített kiadás. Budapest: OKKER Oktatási, Kiadói és Kereskedelmi Rt. ISBN: 963-8088-04-4.

## Szócs Andor

Nyíregyházi Egyetem

ORCID:0000-0002-4760-742X

## Fiatalok és a munka világa

Munkavállalási jellemzők és motivációk a Covid-19 megjelenése óta az egyetemisták körében

### Absztrakt

*A felsőoktatási intézmények a fiatalfelnőtt-kori szocializáció fontos közegét jelentik. Ebben a milióban találjuk meg a nem-tradicionális hallgatók egyik típusát, akik körében a tanulás melletti munkavállalás egyre elterjedtebb a nemzetközi adatok tanúsága szerint (OECD 2015, EUROSTUDENT 2022). A tapasztalatok azt mutatják, hogy a fiatalok későbbi elhelyezkedését nagyban elősegítik a tanulmányok során szerzett munkapiaci tapasztalatok (HERI 2012, NCES 2020). Ugyanakkor eredményeink alapján elmondható, hogy a tanulás melletti munkavállalás a társadalmi tőkészerzés egyik színtere is, aminek ereje túlmutat a gazdasági tőkészerzés jól behatárolható funkcióin. A téma kutatása nemzetközi szinten már jelentősnek számít, hazai szinten többnyire részterületeinek vizsgálatára vannak tapasztalatok, de a hallgatói munkavállalás folyamatosan növekvő tendenciája nagy valószínűséggel a jelenlegitől elterjedtebbé teszi majd a kutatási területet (Szócs 2021).*

**Kulcsszavak:** tanulás melletti munka, egyetemisták, elméleti modell

### Abstract

Youth and the World of Work – Employment characteristics and motivations among students since the appearance of Covid-19

*Institutions of higher education are important agents of adult socialization. We can find a type of non-traditional students in this milieu for whom simultaneous working and studying is playing a more and more important part according to international data (OECD 2015, EUROSTUDENT 2022). Research results show that the future employment of the youth is greatly helped by work experience gained during their studies (HERI 2012, NCES 2020). We can state that the free-time activity of the students is manifold; paid work is something of a novelty in the examined institution of Higher Education but can become more and more important from the point of view of the future labor market. The students' attitudes may also project certain future tendencies on the labor market (Szócs 2021).*

**Keywords:** working while studying, university students, theoretical models

A Covid-19 megjelenése óta sokat változott a világ: 2020 óta a reménytelenség és a remény egymást váltják európai társadalmunk működésében és normarendszereiben. A vírus pusztító közelségét azóta felváltotta egy földrajzilag hozzánk közel eső, a humánium szempontjából értelmetlennek tűnő háborús eszkaláció, ami újabb bizonytalanságot felerősítő faktorrá vált 2022 óta, különösképpen a fiatalok körében: a mentális egészség gyengülése, az elmagányosodás felerősödése és az öngyilkossági hajlam növekedésének tekintetében (OECD 2022). A mesterséges intelligencia (MI) megjelenése és gyors térnyerése a 2023-as évet szőtte át, rövid időn belül komoly foglalkoztatási átrendeződést is okozva a munkaerőpiacon, érintve a pályakezdő fiatalokat is (WEF 2023), az oktatás területén pedig aggályokat szült a szellemi tőke programozott másolhatósága miatt (Kiss-Kozma, Székely 2024).

Az ifjúsági korcsoport Gábor (1995), Gábor, Jancsák (2004), illetve Jancsák (2013) által megfogalmazott „sebezhetősége” megújult értelmet nyer ezekben az időkben, amit érdemesnek tartunk vizsgálni, különösképpen az egyetemi tanulmányaikat folytató fiatalok szemszögéből (lásd még Szócs 2021, Kocsis 2023), mint akik a munkaerőpiacra történő (és állandósuló) belépés közeli várományosai. Néhány évvel ezelőtt az Európai Gazdaságfejlesztési és Együttműködési Szervezet egyik vezető közgazdásza tapintott rá figyelemfelkeltően a téma fontosságára: *„a munka és a tanulás kombinációja döntő fontosságú annak biztosítása érdekében, hogy a fiatalok fejlesszék a munkaerőpiacon szükséges készségeiket, azért, hogy az iskolából a munka világába történő átmenet rövidebb és zökkenőmentesebb legyen”* (Quintini 2015: 7). Az iskola és a munka világa közötti átmenetet ugyanakkor elsősorban az atipikus foglalkoztatási formák, köztük a tanulás melletti munka képes jelentősen elősegíteni (OECD 2017; Fazekas et al. 2019).

Az ifjúságkutatás iránti elkötelezettségünk homlokterében elsősorban az ifjúság és a munkaerőpiac egyes összefüggései állnak (Szócs 2013, 2014a, 2014b, 2017, 2021, 2022). Ezt folytatva, jelen tanulmányunkban az ifjúsági korcsoport egyik életkori kohorszára – a diplomaszerezés folyamatában, azaz a felsőoktatásban nappali tagozatos hallgatóként tanuló, és tanulmányaik mellett fizetett munkát is vállaló fiatalokra – koncentrálnak, elsősorban a 2023 és 2024 évek határmezsgyéjén. Azért rájuk irányul figyelmünk, mert ők kifejezetten sajátos helyzetben vannak: bár „főállású” egyetemisták, kétharmaduk mégis fél lábbal már a munkaerőpiacon van azáltal, hogy tanulnak és mellette eltérő gyakorisággal, de növekvő tendenciával fizetett munkát is vállalnak. Korábbi kutatási eredményeink azt mutatják, hogy tőkét építenek: gazdasági (jövedelemszerzés), társadalmi (kapcsolatépítés) és kulturális (munkapiaci jártasság) tőkét, végül, és nem jelentéktelen mértékben pedig szimbolikus (szülők iránti empátia) tőkét is (Szócs 2021). Eredményeink erősítik a nemzetközi és hazai empirikus kutatások adatait<sup>1</sup>, miszerint ezen „nem tradicionális”<sup>2</sup> hallgatói csoport aránya növekvő tendenciájú a munkavállalásban (Szócs 2021).

Az említett szempontok az alábbiakban összegzően mutatjuk be egy korábbi<sup>3</sup> és egy a közelmúltban<sup>4</sup> (egyetemi hallgatók körében) megvalósult kutatás néhány eredményét, komparatív módon. Másrészt, szemléltetjük röviden egy 2023-ban, Magyarország egyik legnagyobb diák-munka-közvetítő szervezeténél megvalósult kvalitatív adatfelvétel (strukturált interjú) főbb eredményeit is, ami hozzájárulhat a fiatalok Covid19 utáni munkavállalási jellemzőinek jobb megismeréséhez.

Tanulmányunkban elsősorban arra a kérdésre keressük a választ, hogy az egyetemi tanulmányok mellett fizetett munkát vállaló hallgatók milyen főbb jellemzőkkel bírnak.

<sup>1</sup> lásd még: Szemerszki (2023)

<sup>2</sup> A nem-tradicionális hallgató kifejezést Tintotól (1993) adaptáltuk, de megjelenik később Pusztainál (2011) is: azon hallgatókat soroljuk ide, akiknek közös jellemzőjük, hogy az intézményi társas integrációjuk bizonytalan. Ugyanakkor Brock (2010) nyomán idesoroljuk azokat is, akik adott ismérvek mentén eltérnek a többségtől, így például az egyetemi tanulmányaik mellett fizetett munkát vállaló hallgatókat, akik a felsőoktatás kontextusában egy sajátos csoportnak tekinthetők.

<sup>3</sup> Kvantitatív elemzésünkben két survey típusú, egyetemi hallgatók körében megvalósult kutatás részadatait mutatjuk be: a „HERD 2012” kutatás a Debreceni Egyetem (N=1.118), CHERD-H kutatócsoportjának megvalósításában, illetve a „SAPI 2024” kutatás Sapientia Erdélyi Magyar Tudományegyetem (N=1.041), a szerző által megvalósított kutatás. Mindkét kutatás hasonló életkorú, életállapotú célcsoportra irányul, szinte azonos mintaelemszámmal bír, amely szempontok összehasonlíthatóságot tesznek lehetővé, elsősorban a hallgatói munkavállalás elterjedését, tendenciáját illetően.

<sup>4</sup> A „SAPI 2024” kutatás adatfelvétele 2024. 02. 19. és 2024. 04. 15. között valósult meg, a Magyar Állam által finanszírozott Magyar Állami Eötvös Ösztöndíj keretében.



## Korcsoportbeli jellemzők – sebezhetőség – főbb kvantitatív eredmények

Az ifjúsági korcsoport<sup>5</sup> foglalkoztatási helyzete törékeny, a szezonálisnak, konjunkturális ciklusoknak és a válságoknak van kitéve (lásd például az ILO<sup>6</sup> és EUROSTAT<sup>7</sup> adatok alapján). Magyarországon a Központi Statisztikai Hivatal nyomán a 15–29 év közötti fiatalokat soroljuk az ifjúsági korcsoportba, az Európai Statisztikai Hivatal a 15–24 éves korosztályt vizsgálja. A korcsoporton belül mi az egyetemi tanulmányokat folytató fiatalokra koncentráltunk, mint akik körében ez az időszak több szempontból is sajátosnak tekinthető, hiszen a munkaerőpiaci szocializáció és a munka világával való megismerkedés, beilleszkedés ebben az életszakaszban kezdődik el, illetve lép a huzamosság szintjére.

*Hallgatói fizetett munkavállalási okok* eddigi eredményeink alapján: a „HERD 2012” survey kutatás (N=1.118) nem vizsgálta az okokat, ezekre a 2013–2018 között megvalósult kiscsoportos interjúk adtak választ (N= 53) és kutatói indíttatást, hogy később a mérőeszközbe kerüljenek okságra irányuló kérdések is. A közelmúltban megvalósult „SAPI 2024” survey kutatás (N=1.041) során vizsgáltuk tehát az okokat is: a legfőbb munkavállalási okok között nemcsak az pénzszerzésre, zsebpénzkiegészítésre irányuló leggyakoribb okot (a hallgatók 78%-a választotta) találjuk meg, de némely esetben létfenntartási kényszert (20%) is. Második legnépszerűbb munkavállalási okként a tapasztalatbővítés (a hallgatók 60%-a jelölte meg okként) fordult elő, majd az önállóvá válás igénye (58% jelölte meg okként) is előbbihez hasonló mértékben jelenik meg. Jelentős az emberi kapcsolatok bővítése iránti igény is (38%), de a megváltozott fogyasztói szokásokat és az életszínvonal növelése iránti igényt is jelentős mértékben jelölték meg a fiatalok (27%).

*A hallgatói fizetett munkavállalás előfordulását* az 1. táblázatban szemléltetjük, ami azt mutatja, hogy hasonló elemszám mellett és az adatfelvételek időpontja szerint szemlélve a hasonló életkorú fiatalok körében növekvő tendencia mutatható ki a fizetett munkavállalás tekintetében. Az adatok alapján azt látjuk, hogy növekvő tendenciát mutat mind a nem rendszeres, mind pedig a rendszeres munkavállalás. A mesterszakos hallgatók felülreprezentáltsága talán nem meglepő, hiszen ők közelebb állnak a „tényleges” munkapiacra történő lépéshez (minél közelebb van valaki a diplomaszerezéshez, annál nagyobb eséllyel dolgozik egyetemi tanulmányai mellett). Annál inkább meglepő lehet, hogy a két egyetem hallgatói körében kvázi hasonló arányban dolgoznak a költségtérítéses és részben, vagy teljesen ingyenesen a képzésben résztvevő fiatalok (nemcsak a pénz számát, egyfajta tudatosság is megnyilvánul ebben).

Ez azon korábbi eredményünket támasztja alá (Szócs 2021), mely szerint a pénzszerzésen túl további fontos szempontok mutatnak növekvő érdeklődést a fiatalok körében: így a tapasztalatbővítés (munkapiaci tudás szerzése és személyes önkiteljesedés igénye), az önállóvá válási törekvés, emberi kapcsolatok bővítése és életszínvonal-növelés iránti igény is segít közelebb vinni bennünket a fiatalok értékvilágához, ami összességében pozitív képet mutat a Z-generációs korcsopotról. Nem elhanyagolható az sem, hogy a hallgatók közel fele olyan típusú munkát vállal, ami részben vagy egészben kapcsolódik aktuális tanulmányaihoz.

<sup>5</sup> Az ifjúsági korcsoport fogalom alatt elsősorban Roth (1970) és Andorka (2006) szociológiai fogalom meghatározását értjük, akik szerint a 18–24 év közötti társadalmi aktorok a társadalmiasulás és a társadalmiasultság határán állnak (státuszkeresés küszöbén), akik még nem illeszkedtek be a munkapiacba, de már megtették első lépéseiket. Az EU Ifjúsági Stratégiája, az Eurobarométer felmérései és az Eurostat jelentései alapján azonban ebbe a korcsoportba soroljuk a 15–29 év közötti fiatalokat is.

<sup>6</sup> ILO (International Labour Organization): <https://ilostat.ilo.org/resources/concepts-and-definitions/description-youth-labour-market-statistics/>

<sup>7</sup> EUROSTAT (The statistical office of the European Union): <https://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php?search=Being+young+in+Europe+today++labour+market+access+and+participation&title=Special%3ASearch&profile=default&fulltext=1>

	<b>Debreceni Egyetem</b>	<b>Sapientia EMTE</b>
rendszeres (naponta, hetente) tanév közben	15	27
rendszeres (naponta, hetente) szünidőben	41	55
alkalomszerű tanév közben	32	47
alkalomszerű szünidőben	28	39
mesterszakos hallgatók felülreprezentáltsága rendszeres munkában	21	24
egyensúly-közeli arány a finanszírozási formák és rendszeres munka között: államilag finanszírozott; költségtérítéses	12; 18	23; 31
tanulmányokhoz való kapcsolódás rendszeres munka esetén (nem rendszeres 31%, 41%)	48	45

1. táblázat: Hallgatói fizetett munka általános jellemzői (százalékban, %)  
(Forrás: HERD és SAPI kutatás, saját elemzés és szerkesztés<sup>8</sup>)

A családi/származási háttér jellemzőit vizsgálva több eltérés tapasztalható a két mintán: nekem közötti szignifikáns eltérést a HERD 2012-ben igen, a SAPI 2024-ben nem találtunk. A szülők iskolai végzettsége és a fizetett munka között nem áll fenn szignifikáns összefüggés egyik mintán sem, ami szintén a „nemcsak, hanem...” típusú munkavállalási okokra vezethető vissza (azaz önmagában nem a pénz hiánya okozza a munkavállalást, hanem egy attól komplexebb a vizsgált generációra jellemző igény-mátrix). A szülők munkaerőpiaci helyzete azonban mindkét mintán nemcsak a véletlennek köszönhető összefüggést mutat az édesanyák inaktivitása esetén (2. táblázat).

	<b>Debreceni Egyetem</b>	<b>Sapientia EMTE</b>
lányok felülreprezentáltsága fizetett munkában (HERD: fiúk 12,5% SAPI: fiúk 25,5%)	16,5	27
szülők iskolai végzettsége és fizetett munka között nincs szignifikáns összefüggés	-	-
szülők munkaerőpiaci státusza és fizetett munka között van szignifikáns összefüggés (édesanyák inaktivitásának hatása fiúgyermekükre)	49	54
rossz anyagi helyzetűek (átlag alatti és szegény) felülreprezentáltsága fizetett munkában	34	41
átlagos anyagi háttérűek és kifejezetten jómódúak aránya jelentős a fizetett munkában	14 12	27
lakhatás, felekezeti hovatartozás, vallásosság mutatói nincsenek szignifikáns összefüggésben a munkavállalással	15	
az egyetem megyéjében tervezett jövőbeni munkaerőpiaci elhelyezkedésben a rendszeresen dolgozó hallgatók felülreprezentáltak	-	-
elvándorlási szándék a rendszeresen dolgozók körében a legalacsonyabb	15,5	22

2. táblázat: Szocio-demográfiai háttér és rendszeres fizetett munka tanév közben (százalékban, %)  
(Forrás: HERD kutatás és SAPI kutatás, saját elemzés és szerkesztés)

Az is kivüláglík eredményeinkből, hogy az átlag alatti anyagi helyzetű fiatalok felülreprezentáltak mindkét mintában és mindkét időszakban, ezzel szemben ugyanakkor figyelemreméltó mértéket ölt az átlagos, de főleg a jómódú családokból származó fiatalok rendszeres munkavállalása is. Az elvándorlási szándék a rendszeresen dolgozó hallgatók körében a legalacsonyabb, ugyanakkor körükben a legmagasabb az egyetem megyéjében tervezett jövőbeli elhelyezkedési szándék is, amint ezt a fenti táblázat is szemlélteti.

*Munkaértékek* tekintetében<sup>9</sup> a tanév közben fizetett munkát rendszeresen vállaló hallgatók nem anyagi és anyagi értékek mentén inkább egyensúlyt mutatnak: minimális eltérés a dolgozó és nem dolgozó hallgatók között (kivétel munkahely közelsége, ami mindkét mintában

<sup>8</sup> Az adatok a Debreceni Egyetem nappali tagozatos hallgatóinak kb. egy évtizeddel ezelőtti tanulás melletti fizetett munkavállalási jellemzőit mutatják komparatíván, a közelmúltban lezárult Sapientia EMTE hallgatói kutatás adataival összehasonlítva.

<sup>9</sup> Mindkét kutatás során a Donald Super (1970) féle 45 itemből álló, és 15 munkaértékre irányuló munkaérték-mérőeszközt használtuk.

hasonló mértékben fontos szempont Likert skálán mérve). Nemek közötti szignifikáns eltérésről beszélhetünk néhány munkaérték-ítem tekintetében: a stabilitás, érzelmek, sokszínűség, kapcsolatok, tudás, együttérzés, kollektív érzet, együttműködésre irányuló munkaértékek tekintetében.

*Társadalmi aktivitás* kapcsán azt találtuk, hogy mindkét mintán alacsonynak mondható a társadalmi és szabadidős aktivitás (37% DE, 41% SAPI). Ettől még alacsonyabb a fizetett munkát vállaló hallgatók közösségi aktivitása (29% DE, 34% SAPI), ugyanakkor egyes intézményi társadalmi tőke<sup>10</sup>-ellátottság (baráti, hallgatói, oktatói kapcsolatok, bizalom, intézményen belüli aktivitás) magasabb arányban jellemzik őket, mint az alkalomszerűen-, vagy munkát nem vállaló hallgatókat (DE 43%, SAPI 48%), azaz bár a hallgatók egy kisebb hányadát érinti a tanév közbeni rendszeres munkavállalás, arányaiban mégis ez a csoport rendelkezik kiterjedtebb kapcsolati hálóval a többiekhez képest. A barátokkal való intézményen belüli és kívüli kapcsolat(ok) vonatkozásában nagymértékű hasonlóságot találtunk, és az is jól kiviláglik, hogy mindkét csoportra magas arányban jellemző a barátokkal való rendelkezés, a campusokon belül és azon kívül is.

Végül bemutatunk egy faktoranalízist (3. táblázat), amely során öt különböző orientációval rendelkező hallgatói csoportot különböztethetünk meg:

Munkaértékek	Faktorelemzés <sup>11</sup>				
	Max-likelihood elemzés KMO=0.922, magyarázott variancia 49,74%				
	közösség-orientált <b>humánus</b>	biztonság-orientált <b>karrierista</b>	teljesítmény-orientált <b>önkitaljesítő</b>	élmény-orientált <b>impresszív</b>	kényelem-orientált <b>komfortista</b>
hasznos legyen a társadalomnak	,686	,115	,209	,212	,100
lehetőséget adjon a másokon történő segítségre	,669	,085	,172	,147	,203
emberekkel lehessen találkozni	,538	,211	,191	,369	,119
biztos állás	,149	,716	,010	,172	,106
magas elérhető kereset	-,081	,594	,177	,077	,385
jó előrelépési lehetőségek	,039	,559	,345	,135	,287
bejelentett állás	,220	,525	,087	,245	-,055
családra jutó idő	,241	,500	,131	,276	-,058
szakmai kihívás	,192	,100	,764	,211	,058
továbbképzés biztosított	,248	,266	,516	,186	,195
munka felelősséggel járjon	,405	,099	,504	,159	,150
teljesítményközpontúság	,108	,146	,501	,070	,364
munkahely jó hangulatú legyen	,306	,260	,098	,769	,146
munka sikerélményt nyújtson	,266	,346	,243	,637	,087
munka érdekes legyen	,213	,266	,300	,611	,161
munka ne legyen megerőltető	,245	,077	-,018	,054	,623
rugalmas munkaidő	,070	,064	,198	,216	,609
cég híres legyen	,071	,051	,360	-,064	,500

3. táblázat: Hallgatók munkaértékei<sup>12</sup>  
(Forrás: HERD kutatás, saját elemzés és szerkesztés)

<sup>10</sup> A társadalmi tőke mérését néhány változó összevonásával tettük lehetővé: társas kapcsolatok, a bizalom/elégedettség, és különböző szabadidős aktivitások (részvétel) alapján összevont index változókat alkottunk, skálás és összehasonlító átlagokkal számoltunk (lásd bővebben Szőcs 2021).

<sup>11</sup> A faktorok elnevezését a szerző adta aszerint, hogy milyen munkaérték-ítemek jellemezték egy-egy faktort.

<sup>12</sup> Ezek az adatok egy évtizeddel korábbi állapotot tükröznek a Debreceni Egyetemen. A nemrég lezárult „SAPI 2024” kutatás adatai még nem kerültek a faktoranalízis megvalósításához szükséges szinten feldolgozásra, azonban a primer adatok hasonlósága alapján arra számítottunk, hogy munkaértékek tekintetében sem lesz szignifikáns eltérés a két kutatási mintában.

A faktorelemzés és varianciaanalízis további eredményei is magukban hordoznak némi újdonságot, amit szövegesen közlünk: a „közösségorientált – humánus” faktor-csoport mögött első sorban nők állnak. A másik, elnevezésünk alapján a „biztonságorientált – karrierista” csoport mögött szintén többnyire nők állnak, a „teljesítményorientált – önkiteljesítő” csoportban a nők és férfiak egyensúlyát, továbbá a jómódúak felülreprezentáltságát találtuk.

Az „élményorientált – impresszív” faktor csoportban is egyensúly fedezhető fel a nemek között, akik inkább jómódúak. Végül, a „kényelemorientált – komfortista” csoportban főleg férfiakat találtunk.

Regresszióelemzés tekintetében: a hallgatói tanulás melletti munkavállalásra az összetartó kapcsolatokon túl pozitívan hat egyetemi-intézményi integráltságuk erős mivolta is, ugyanakkor a származási háttér egyes adottságai negatívan hatnak a hallgatói munkavállalásra (Pozitív hatások: kortárs csoport, barátok, hallgatótársak, intézményi integráltság magas szintje; Negatív hatások: származási háttér jó anyagi helyzete, szülők anyagi támogatása, és szülőkkel való jó kapcsolat<sup>13</sup>.)

## Kvalitatív adatok 2023-ból – Iskolaszövetkezeti információk

Érdeklődésünk fókuszában az állt, hogy feltárjuk a munkavállalási lehetőségek változásait az ifjúsági koreszporton belül, elsősorban célcsoportunk, az egyetemisták körében, A strukturált interjúknak részt vevő diákmunkaközvetítő szervezet képviselője arról számolt be, hogy a 2020-ban hirtelen megjelenő munka-visszaesés hamar elillant, tapasztalataik alapján az idősebb, 50 év fölötti felnőttek lehetőségei estek vissza első sorban. Másik, figyelemreméltó információ, hogy *„a fiatalok olcsó munkaerőnek számítanak, sokan támaszkodnak erre a lehetőségre, nyitottabbá váltak a cégek, egyre több diákot foglalkoztatnak”* (...) *„jellemző, hogy középiskolások is dolgoznak évközben is, nem rászorultsági alapon”* (interjúalany).

## Munkalehetőségek

Ebben a tekintetben azt találtuk, hogy szoros összefüggés áll fenn a hazai ifjúságra vonatkozó munkavédelmi szabályozás és a 18 év alattiak munkavégzése között: *„a 18 év alattiaknak kevés a lehetőség, legtöbb helyen nem tartózkodhatnak bent a gyárban... nyaranta mezőgazdasági munka adott 15-16 évesek számára, de általánosan elterjedt, hogy kereskedelmi partnereknél kevés a megrendelés ahhoz képest amennyi fiatal jelentkezik... a legelterjedtebb munka az operátori, összeszerelő, takarítói munka, de adottak gyártósori diákmunkalehetőségek is”* (interjúalany). A gyakornoki pozíciók felülreprezentáltsága jellemzővé vált, elsősorban mérnök, HR gyakornok, adminisztrációs gyakornoki munkák adtak, amelyek keretében a 18 év fölöttieket favorizálják a munkáltatók: *„elsősorban az egyetemistákat szeretik foglalkoztatni, akiknek több a szabadidejük, illetve tudatosan terveznek azzal a cégek, hogy egyetem után el tudjanak helyezkedni a fiatalok az adott cégnél”* (interjúalany). Egy másik érdekességre leltünk az interjú során, tudniillik a szülő – gyermek viszonyrendszerére épülő munkavállalásra: *„jellemző, hogy a szülők ahol dolgoznak, oda felveszik a gyerekeket is, elsősorban nyaranta”* (...) *„van olyan partner, ahol 50 diák is előfordul, hogy szülő hozza a céghez”* (interjúalany).

## Munkához való hozzáállás

Az interjúalany válasza alapján jellemző egy komfortorientált attitűd a fiatalok körében: *„nem mindenki megy el 3-4 kg-os csomagot pakolni, vagy degradáló esetenként egy árufeltöltői munka, van aki csak irodai munkát szeretne”* (...) *„egyetemistáknál jellemző, hogy nyáron kívül is dolgoznak, konzervipar”* (...) *„a nyár lenne a legkiemelkedőbb, ekkor van a legnagyobb lehetőség”* (...) *„kisfiam te ne dolgozzál, hanem tanuljál ilyen is van”* (...) *„vannak nehéz sorsú fiatalok is, akik bármit elvállalnak”*.

<sup>13</sup> Az elemzést egy komplex többváltozós regressziós modell (log.reg.) létrehozásával, 54 független változó együttes hatásvizsgálatával valósítottuk meg, magyarázómodell – Nagelkerke R2, független változók magyarázó ereje 37,3% (lásd bővebben Szócs 2021).

## Szja-mentesség hatása

Úgy tűnik a személyi jövedelemadó-mentesség bevezetése kifejezetten jó hatással van a hallgatói munkavállalásra: elsősorban az egyetemisták azok, akik emiatt több napot is vállalnak, járulégmentesség van, azaz a bruttó jövedelem kvázi ugyanannyi, mint a nettó jövedelem: „ez magas faktorú motivációt adott a fiataloknak” (...) „vannak kárpátaljai magyar diákok is, őket nagyobb számban foglalkoztatják, és nagyobb számban is jelentkeznek diákigazolvány birtokában” (...) „sokan azonban tovább mentek külföldre családotól” (interjúalany).

## Munkaórák, motivációk

Már a korábbi kutatásunk során is jellemző volt, hogy a hallgatók heti több napon dolgoznak pénzért: „heti 2-3 nap jellemző, napi 8 órában, ez hétköznapokra esik többnyire” (...) „középiskolások körében is nagyon elterjedt a munkavállalás, inkább hétfégi munka jellemző” (...) „csütörtök kiugró napnak számít jelentkezések szempontjából”. Motivációk: anyagi okok, vagy kényszer csupán? Jellemző, hogy valamely célhoz kapcsolódik a motiváció: „...kukorica címerezés nyáron: 180 fős diákállomány nagyon megosztott célok: hangszóró, telefon, cipő, jogosítvány, nyelvvizsga, rászorul a család, többségében mindig van egy cél, minden héten bulira legyen pénz, fesztiválokat járjon be”.

A bérezés kapcsán optimizmusra ad okot, hogy a kérdezett személy véleménye alapján az új cégek (BMW) megjelenése emelni fogja a bérezéseket:

- órabér jellemzően minimálbér 1150 Ft/óra
- átlagos munkabér 1200-1400 Ft/óra – ezek a betanított, kereskedelmi munkák
- gyakornoki munkáknál, vagy végzettséget igénylő munkalehetőségek esetén átlagosan 1495 Ft/óra
- van olyan is, ahol 2700 Ft/óra a gyakornoki órabér (mérnöki, tervrajz készítés stb.)

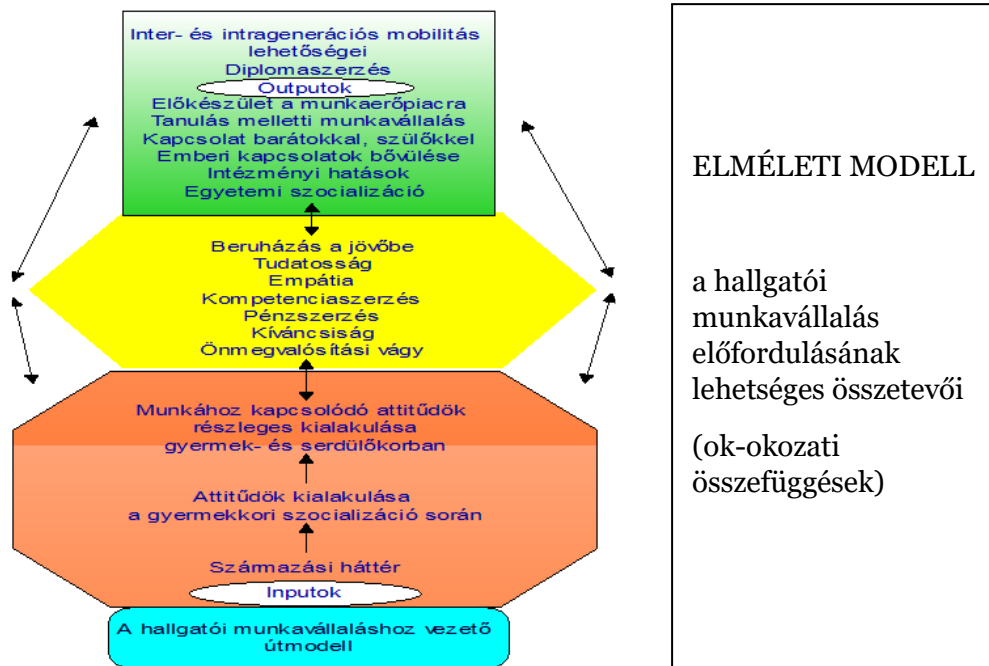
A legfrissebb strukturált interjú kvalitatív eredményeit összefoglalva azt mondhatjuk, hogy egy drasztikus néhány hónapig tartó visszaesés után a fiatalok kvázi problémamentesen tudtak újra munkát találni a Covid19 időszakában és azt követően. Elsősorban a könnyen elvégezhető munkák iránt magasabb az érdeklődés a korcsoportban, akik átlagosan napi két-három órát dolgoznak, személyi jövedelemadó-mentesen, de még így is viszonylag kevés pénzért.

## Elméleti modell<sup>14</sup>

Eddigi kutatási eredményeink alapján kirajzolódott bennünk egy lehetséges, többdimenziós elméleti modell. Az egyénben (hallgató) a származási háttér által biztosított szocializációs szintereken (inputok) keresztül alakulnak ki a viszonyulási-attitűd rendszerek, majd gyermek- és serdülőkorban tapasztalhatja meg tudatosan a munka (alkotó) élményét. Többek között ez a szempont is hozzájárul az egyén önmegvalósítási és önállóvá válási igényének kibontakozásához. Úgy véljük, a munkához való viszonyulás új szintje (jövedelemszerzés) többnyire a középiskolai tanulmányok során kezdődik el. A kíváncsiság, a kompetenciaszerzés igénye, a tudatosság és a jövőbe történő beruházás időszaka ezzel veszi igazán kezdetét. Az egyetemi szintér új dimenziót jelent, az intézményi hatások szocializációs funkciói mellett az egyén környezetéhez való hozzáállásán és reakcióin (attitűdjein) át, az emberi kapcsolatain keresztül jut el többnyire a tanulás melletti munkavállalás „első élményéhez”. A származási háttér és az egyes szocializációs szinterek által biztosított attitűdök hatásai mindvégig érvényesülnek. A társadalmi-ökehatások már az egyetemi évek alatt kimutathatók, de az egyén inter-és intragenerációs mobilitásához is alapot képez ez az időszak. Az egyetemi évek utolsó éveit munkaerőpiacra történő előkészületi szakasznak nevezzük. A hallgatói munkavállalás előfordulása, okai, modellünk szerint tehát többdimenziós. A közeljövőben megvalósuló kutatás során kiemelt fókusz helyezzünk arra, hogy a korábbi szocializációs szinterek munkához való viszonyulásra vonatkozó jellemzőit is feltárjuk. Kutatásunk fókuszában tehát az alábbi, 1. ábrán látható elméleti modell áll:

<sup>14</sup> Az elméleti modell tesztelését a nemrég lezárult „SAPI 2024” kutatás eredményeinek mélyreható elemzése során fogjuk elvégezni, majd publikálni a jövőben.





1. ábra: Elméleti modell  
(Forrás: saját szerkesztés)

## Összefoglalás

A fiatalok/egyetemisták tanulás melletti munkavállalásának témájával legalább két okból érdemes foglalkozni: nemcsak azért mert minden második egyetemi hallgatót érintő, az elmúlt 15 évben növekvő tendenciát mutató jelenségről van szó, hanem mert a fiatalok munkapiaci és egyéb jellemzőinek vizsgálatával közelebb tudunk kerülni a jövő munkaerőpiacának értékvilágához is. Tanulmányunkban két kutatás eredményeit szemléltettük, amely által betekintést nyerhettünk a fizetett munkában érintett egyetemisták legfőbb, munkával összefüggő és munkaérték-jellemzőibe, a származási háttér részleges hatásaiba, a munkavállalás többdimenziós oksági hátterébe, és alacsony mértékű társadalmi-szabadidős aktivitásukba, mindamellett, hogy a fizetett munka több előnnyel jár, mint amennyi hátránnyal.

Pozitív üzenetet hordozhat azon oksági eredményünk, miszerint a pénzszerzés mellett nyomatékosan jelenik meg a tapasztalatszerzés, az emberi kapcsolatok bővítése, az önállóvá válási törekvés, az életszínvonal emelkedése iránti igény vagy a fogyasztói szokások változása mint munkavállalási ok. Eredményeink azt mutatják továbbá, hogy az egyetemisták társadalmi-szabadidős aktivitása meglehetősen alacsony mértékűt ölt, ami még inkább igaz a fizetett munkában érintett hallgatókra, akiknek azonban társadalmi tőke-ellátottsága kiterjedtebb, mint munkát nem vállaló társaiké, ami várhatóan pozitívan járul majd hozzá a munkaerőpiacra lépés folyamatához.

Az egyetemi tanulmányok és az elsősorban szabadidőben történő fizetett munkavállalás egyensúlyban tartása fontos szempont lehet a sikeres diplomaszerzés, majd munkaerőpiacon való elhelyezkedés útján, ennek felsőoktatási intézmények általi elősegítését fontosnak tartjuk a jövőre nézve.

## Irodalom

- Andorka R. (2006). *Bevezetés a szociológiába*. Budapest: Osiris kiadó.
- Brock, T. (2010). Young adults and higher education: barriers and breakthroughs to success. *Future of Children*, 20(1), 109–132.
- Gábor K. (1995). Az ifjúságkutatás irányai a kilencvenes években. *Educatio*, 2, 191–207.
- Gábor K., Jancsák Cs. (2004). *Ifjúsági korszakváltás – Ifjúság az új évezredben*. MTA Szociológiai Kutatóintézet. Belvedere 2004. [https://acta.bibl.u-szeged.hu/58496/1/2004\\_ifjusagi\\_korszakvaltas.pdf](https://acta.bibl.u-szeged.hu/58496/1/2004_ifjusagi_korszakvaltas.pdf) Utolsó letöltés: 2024. 04. 15.
- HERI – Higher Education Research Institute (2012). *The American Freshman: National norms fall*. Pryor, J. H., Eagan, K. Palucki Blake, L., Hurtado, S., Berdan, J., Case, M.. H. (szerk.). Los

- Angeles: (HERI), UCLA.  
<https://www.heri.ucla.edu/monographs/TheAmericanFreshman2012-Expanded.pdf> Utolsó letöltés: 2024. 04. 15.
- Jancsák Csaba (2013). *Ifjúsági korosztályok korszakváltásban*. Új Mandátum Könyvkiadó.
- Kiss-Kozma G., Székely L. (2024, szerk.): *Ifjúság'23 – Jelentés az ifjúságügyről*.  
<https://ifjusagkutointezet.hu/kiadvany/ifjusag-2023-jelentes-az-ifjusagugyrol> Utolsó letöltés: 2024. 04. 15.
- Kocsis Zs. (2023). *A hallgatói munkavállalás sajátosságai és egyetemi pályafutásra gyakorolt hatása a Debreceni Egyetemen*. Kézirat. Doktori disszertáció. Debreceni Egyetem
- Fazekas K., Csillag M., Hermann Z., Scharle Á. (2019, szerk.). *Munkaerőpiaci Tükör 2018*:  
[https://kti.krtk.hu/wp-content/uploads/2020/01/mt\\_2018\\_hun.pdf](https://kti.krtk.hu/wp-content/uploads/2020/01/mt_2018_hun.pdf) Utolsó letöltés: 2024. 05. 13.
- NCES – National Centre for Education Statistics (1998). *The Condition of Education 1998*, NCES 98-013. Wirt, J., Snyder T., Sable, J., Choy, S. P., Bae, Y., Stennett, J., Gruner, A., Perie M. (szerk.). Washington, D.C.: U.S. Government Printing Office. <https://nces.ed.gov/pubs98/98013.pdf> Utolsó letöltés: 2024. 04. 15.
- OECD (2012). *Students at work*. <https://www.oecd.org/statistics/students-at-work.htm> Utolsó letöltés: 2024. 04. 15.
- OECD (2017). *PISA 2015 Results – Students' Well-Being*. <https://www.oecd.org/pisa/PISA-2015-Results-Students-Well-being-Volume-III-Overview.pdf> Utolsó letöltés: 2024. 04. 15.
- OECD (2023). *Health at a Glance. Europe, State of health in the EU Cycle 2022*. OECD Publishing Paris, 2022.
- Pusztai G. (2011). *A láthatatlan kéztől a baráti kezéig. Hallgatói értelmező közösségek a felsőoktatásban*. Budapest: Új Mandátum Kiadó.
- Quintini, G. (2015). *Working and Learning: A Diversity Of Patterns*. OECD Social, Employment and Migration Working Papers. DOI:10.1787/1815199X
- Roth E. (1970). Az ifjúság – szociológiai szemszögből. *Korunk* 29(7), 992–997.
- Super, D. E. (1970). *Manual, Work Values Inventory*. Boston, MA: Houghton-Mifflin
- Szemerszki M. (2023). *Eurostudent 8 gyorsjelentés. A hallgatók tanulmányi jellemzői és életkörülményei Magyarországon*. Budapest: Oktatási Hivatal.  
[https://www.felvi.hu/pub\\_bin/dload/felsooktatasiaruhely/eurostudent/eurostudent\\_8\\_gyor\\_sjelentés.pdf](https://www.felvi.hu/pub_bin/dload/felsooktatasiaruhely/eurostudent/eurostudent_8_gyor_sjelentés.pdf) Utolsó letöltés: 2024. 04. 15.
- Szócs A. (2013). Munkaviszony és viszony a munkához – hallgatók a Debreceni Egyetemen. In: Darvai T. (szerk.): *Felsőoktatás és munkaerőpiac – eszményektől a kompetenciák felé*. Szeged: Belvedere Kiadó.
- Szócs A. (2014a). Dolgozva tanulni, tanulva dolgozni – társadalmitőke-hatások a partiumi hallgatók körében. In: Ceglédi T., Gaál A., Nagy Z. (szerk.). *Határtalan oktatáskutatás: Tanulmányok a 75 éves Kozma Tamás tiszteletére*. Debrecen: Felsőoktatási Kutató és Fejlesztő Központ. 229–242.
- Szócs A. (2014b). Teher alatt nő a pálma. In: Fényes H., Szabó I. (szerk.): *Campus-lét a Debreceni Egyetemen*. Debrecen: Debreceni Egyetemi Kiadó. 159–181.
- Szócs A. (2021). *Hallgatói munkavállalás a felsőoktatási expanziót követő években*. Kézirat. Doktori diesszertáció. Debreceni Egyetem.
- Szócs Andor (2022). Hallgatói munkavállalás és jövőtervek a Partiumi Keresztény Egyetemen. In: Gál K., Pásztor R., Székedi L. (szerk.): *A társadalomtudományok harminc éve a Partiumban: A Partiumi Keresztény Egyetemen 2021-ben szervezett jubileumi konferencia kötete*. Kolozsvár: Kolozsvári Egyetemi Partiumi Kiadó, 117–131.
- Tinto, V. (1993). *Leaving College: Rethinking the Causes and Cures of Student Attrition*. Chicago: University of Chicago Press
- WEF – World Economic Forum (2023): *The Future of Jobs Report*.  
<https://www.weforum.org/publications/the-future-of-jobs-report-2023/> Utolsó letöltés: 2024. 04. 15.

## Kovács-Krassói Anikó

SZTE Juhász Gyula Pedagógusképző Kar

ORCID:0009-0006-5310-5975

## Kultúra, közvetítés, generációk

Önkéntesség a szegedi Móra Ferenc Múzeumban

### Absztrakt

*Az utóbbi években egyre inkább elterjedőben van az önkéntesség gyakorlata Magyarországon és világszerte egyaránt. El lehet jutni a világ legkülönbözőbb országaiba rövidebb-hosszabb időre, bekapcsolódni egy-egy szervezet, intézmény vagy akár egy család mindennapjaiba. Nem szükséges azonban távolra utazni az önkéntes munka lehetőségéért, számtalan intézmény munkájába be lehet csatlakozni akár közvetlen környezetünkben is. Tanulmányomban a szegedi Móra Ferenc Múzeum önkéntes képzését és programját középpontba állítva kívánom bemutatni az önkéntes munka különböző aspektusait, valamint magyarországi törvényi hátterét.*

**Kulcsszavak:** önkéntesség, kultúra, múzeum

### Abstract

Culture, mediation, generations.

Volunteering at the Móra Ferenc Museum

*In recent years, volunteering has become an increasingly widespread practice in Hungary and around the world. It is possible to go to the most different countries of the world for shorter or longer periods of time, to get involved in the everyday life of an organisation, institution or even a family. But you don't have to travel far to volunteer, you can join in the work of countless institutions, even in your own neighbourhood. In my study, I would like to present the various aspects of volunteer work and its legal background in Hungary by focusing on the volunteer training and programme of the Móra Ferenc Museum in Szeged.*

**Keywords:** volunteering, culture, museum

### Bevezetés

Az önkéntes munka „a társadalom tagjainak szolidaritásán alapuló, az állampolgárok öntevékenységét kifejező, a személyeknek és közösségeiknek más vagy mások javára ellenszolgáltatás nélkül végzett önkéntes tevékenysége” – olvasható a Magyar Országgyűlés által elfogadott, az önkéntességről szóló 2005. évi LXXXVIII. törvény első soraiban. Az utóbbi években egyre gyakrabban lehet önkéntes munkát vállalni hazánkban és világszerte egyaránt, s egyre inkább szélesedik az önkéntesség lehetőségeinek tárháza is. El lehet jutni a világ legkülönbözőbb országaiba, Indiától Új-Zélandig, Európán belül bárhová ugyanúgy, ahogy Magyarországon is. Egyre különlegesebb helyszíneket is lehet az önkéntességhez találni: be lehet kapcsolódni egy afrikai magániskola hétköznapjaiba vagy békákat menteni a Pest vármegyei Farnoson<sup>1</sup>. Hazánkban a rendszerváltást követően számottevően nőtt az önkéntes tevékenységet végzők ará-

<sup>1</sup> A Duna-Ipoly Nemzeti Park munkatársai rendszeresen szerveznek békamentő akciókat a Pest vármegyében elhelyezkedő Farnos község melletti 311-es főúton. A teletől helyükről szaporodó helyükre vándorló barna ásóbékák útvonalát keresztező forgalmas főút rendkívül sok állat pusztuláshoz vezetett, ezt akadályozta meg a 2004 óta működő tavaszi akció, amelyhez egyre több önkéntes kapcsolódott.

nya (Czike, Bartal 2006: 25), s egyre kevésbé jellemző az a közvélekedés, miszerint az önkéntesség unatkozó középosztálybeli háziasszonyok tevékenysége (Czike, Bartal 2005) vagy ingyen munkaerő (Bartal, Czike, Nagy 2021).

Az önkéntességet sokféle szempont szerint lehet osztályozni és elemezni. Beszélhetünk formális, vagyis szervezetekhez kapcsolódó, illetve informális (családok közötti) önkéntességről, hagyományos önkéntességről, ahol az adományozás a legfontosabb tevékenység, vagy új típusú önkéntességről, ahol tudásalapú, az információs társadalomra jellemző értékek állnak a középpontban (Czike, Bartal 2005: 26–28). Jellemzően mégis a választott helyszín a meghatározó: az önkéntes munka külföldön – utazáshoz, nyelvtanuláshoz kapcsolódva – vagy helyben (akár saját településen, akár országon belül) történik. Bár kutatásom középpontjában a magyarországi múzeumi önkéntesség áll, fontosnak tartom röviden a külföldi múzeumok gyakorlatára is kitérni.

## Önkéntes munka külföldön

Külföldi önkéntes munkát több módon lehet előkészíteni és megvalósítani. Megoldható saját szervezésben, aminek – a világháló eszközeivel – számtalan lehetősége van. Egyik legismertebb és világszerte legnagyobb tagszámmal bíró platform a *Workaway* nevű oldal, ahol meghatározott éves tagdíj fejében a felhasználóknak szabadon kereshető vagy ajánlható önkéntes munka<sup>2</sup>. Ez egyfelől kultúrát, otthont vagy munkalehetőséget kínál vállalkozó szelleműeknek, akik kis költségvetéssel külföldön szeretnének hosszabb-rövidebb ideig élni, idegen nyelvet tanulni, másfelől segítséget nyújt azoknak, akik mindezt önkéntes munka fejében kínálják. A munkaidő – ellátás – szállás feltételei rendszerint hasonlóak, de mindegyik munkavállalás mégis külön megállapodás szerint történik<sup>3</sup>.

Önkéntes munkát keresni – nemzetközi – szervezeteken keresztül is lehet. Az adott szervezetnél jelentkezve, meghatározott díj ellenében a közreműködő szerv a közvetítés oroszlárnak részét magára vállalja, kapcsolattartóként a háttérben áll az önkéntes munka során mindvégig, mint például az AFS Magyarország Nemzetközi Csereprogram Alapítványnál is. A nem profitorientált, önkéntes alapon működő alapítvány segítséget kínál, főként középiskolás korúaknak, akár teljes iskolai tanévre is. A program lényege elsősorban az intézményi szintű tanulás, de annak során kiegészítő programként számos önkéntes munka is jelen van. A közvetítés díja jelentős, de természetesen nem haladja meg egy teljes tanév – piaci alapon kiszámított – költségeit, így pusztán anyagi szempontból vizsgálva a kérdést is rentábilis „befektetésnek” számít<sup>4</sup>.

## Múzeumi önkéntes munka külföldön

A múzeumi önkéntesség formája a külföldi muzeális intézményekben több éves, helyenként több évtizedes múltra tekint vissza. Kutatásom során tizenegy külföldi múzeum honlapját<sup>5</sup> tekintettem át, és tartalomelemzés módszerével azt kerestem, milyen információkat szolgáltatnak az ott folyó önkéntes munkáról. Arra voltam kíváncsi, miként lehet önkéntes munkára jelentkezni, milyen feltételei vannak a felvételnek, az érdeklődők milyen munkafolyamatokba kapcsolódhatnak be. Azt is kerestem, van-e megfogalmazott küldetésstudat vagy célkitűzés a vállalt munkával, milyen hozadékot „ígérnek” az intézmények, s fellelhetőek-e az önkéntesek visszajelzései a tapasztalatokról, eredményekről.

A vizsgált honlapok adatai alapján kevésbé derült ki konkrét évszám azzal kapcsolatban, hogy pontosan mióta folyik önkéntes munka az adott intézményben. A tizenegy elemzett múzeum közül mindössze a franciaországi a The Paris Museum and Historical Society intézménye

<sup>2</sup> Az oldal elérhetősége: <https://www.workaway.info/>. Utolsó letöltés: 2024. 03. 31.

<sup>3</sup> Átlagosan napi 4-5 óra munkáért cserébe szállást és ellátást vagy az étkezések egy részét lehet megkapni.

<sup>4</sup> Pontos összegekről és adatokról az <https://www.afs.hu/> oldalon lehet információt szerezni.

<sup>5</sup> American Museum of National History, Australian Museum, British Museum, Metropolitan Museum, Musée de Louvre, Museum of the Moving Image, National Museums Scotland, Qatar Museums, The Museo Reina Sofía, The Paris Museums and Historical Society, Western Australian Museums

emelte ki, hogy már több mint ötven éve foglalkoztat önkénteseket<sup>6</sup>. Ezzel az adattal a felkutatott múzeumok közül a legnagyobb önkéntes múltra tekinthet vissza.

Az önkéntes munkára jelentkezés feltételei jellemzően nem szigorúak. A nyelvi kompetenciát, konkrétan a folyékony angol nyelvtudást csupán az Australian Museum<sup>7</sup> emelte ki. Az életkor viszont fontos szűrő: a legtöbb esetben minimum 18 éves életkor a jelentkezés feltétele. A vizsgált múzeumok között három olyan múzeum található, ahol 16 év az alsó korhatár. Az American Museum of Natural History<sup>8</sup> a betöltött 16. életévet jelölte meg, a Qatar Museums<sup>9</sup> ugyancsak, azzal a megjegyzéssel, hogy 16 év alattiak szülők felügyelete alatt önkénteskedhetnek, a Western Australian Museum<sup>10</sup> szintén a 16 éves kort jelölte meg, bár a legtöbb önkéntesük 18 év feletti. A New Yorkban található Metropolitan Museum<sup>11</sup> nem jelzett korhatárral kapcsolatos elvárást, a többi vizsgált múzeum a betöltött 18. életévet jelölte meg.

A múzeumok honlapjait elemezve arra is kíváncsi voltam, pontosan milyen tevékenységekbe vonják be az önkéntes munkára jelentkezőket. A The Paris Museum and Historical Society intézményében az önkéntesek jellemzően recepciósként dolgoznak, kutatásokban vesznek részt, de fotósként, sőt kiállítások előkészítésében is közreműködnek, miközben az intézmény mindössze 16 órán át van nyitva hetente. A múzeumok döntő többsége ennél jóval hosszabb nyitvatartási idővel rendelkezik, az önkénteseket pedig legtöbb esetben a látogatók köszöntésére és körbevezetésére, tárlatvezetésekre, adminisztratív feladatokra várják. A skóciai, négy intézményt magába foglaló National Museums Scotland<sup>12</sup> önkéntes programja négy különböző részre osztja a feladatokat: adminisztrációs, közösségi programokon, különböző eseményeken való részvétel mellett gyűjteményi munkában való együttműködést is jelenthet. A Museum of the Moving Image New Yorkban médiamúzeumként látogatók fogadására, új látogatók regisztrálására, valamint tárlatvezetések tartására várják mindazokat, akik egy éves ingyenes múzeumi tagság fejében önkéntes munkát vállalnak.

Fontos kiemelni, hogy a legtöbb múzeum – különböző időintervallumban – a vállalt idővel kapcsolatos elvárást is támaszt az önkéntes munkára jelentkezők között. Havonta minimum négy órában (Museum of the Moving Image) átlagosan legalább egy éves elköteleződéssel lehet önkéntesként a múzeumi munkába bekapcsolódni<sup>13</sup>.

Az önkéntes programok elemzése kapcsán azt is fontosnak találtam kutatni, a múzeumok hirdetnek-e képzést leendő munkatársaiknak, illetve feltételként szabják-e annak elvégzését. A legspeciálisabb feltételeket a – több múzeumot is magába foglaló – Qatar Museums szabja, ahol fontos, hogy a jelölt egyetemi tanulmányait végezze vagy frissdiplomás legyen, illetve az érettségi bizonyítványának átlaga 2,5 vagy annál magasabb legyen. Konkrét képzésről nem mindegyik múzeum számolt be, illetve nem részletezte azt. Kivételt képez a Metropolitan Museum New Yorkban, ahol beszámoltak képzésről, illetve azt is jelölték, hogy hat hónapon át hetente egy alkalommal online vagy jelenléti módon kötelező részt venni az önkéntes képzésen. Természetesen az adat hiánya nem jelenti a képzés hiányát, hiszen több helyen is olvasható volt a felhívásban, hogy a részletes feltételek a jelentkezés után derülnek ki. A British Museum<sup>14</sup> szabja a legszigorúbb feltételeket: a képzés nem csupán a munkafolyamatokba való beavatást, információ- és tudásátadást, egészségvédelmi oktatást jelent, hanem maga után vonja automatikusan a titoktartási kötelezettség betartását is.

Nagyon fontos kérdés az is, miként toboroznak az intézmények, milyen szempontok szerint emelik ki a múzeumi önkéntesség előnyeit és hozadékát. Közös jellemzője a vizsgált múzeumoknak, hogy – ahol említést tesznek róla – minden esetben a fejlődés lehetőségét, az élet-hosszig tartó tanulás előnyeit, a művészetközelséget, egyéni fejlődés lehetőségeit, csapatmunkát és közösséghez való tartozás élményét kínálják. A National Museums Scotland szervezői

<sup>6</sup> 2024-es bejegyzés alapján, forrás: <https://www.theparismuseum.com/>

<sup>7</sup> <https://australian.museum/>. Utolsó letöltés: 2024. 03. 10.

<sup>8</sup> <https://www.amnh.org/>. Utolsó letöltés: 2024. 03. 10.

<sup>9</sup> <https://qm.org.qa/en/>. Utolsó letöltés: 2024. 03. 10.

<sup>10</sup> <https://visit.museum.wa.gov.au/>. Utolsó letöltés: 2024. 03. 10.

<sup>11</sup> <https://www.metmuseum.org/>. Utolsó letöltés: 2024. 03. 10.

<sup>12</sup> <https://www.nms.ac.uk/>. Utolsó letöltés: 2024. 03. 01.

<sup>13</sup> Museum of the Moving Image (forrás: <https://movingimage.org/>). Utolsó letöltés: 2024. 03. 01.

<sup>14</sup> <https://www.britishmuseum.org/>. Utolsó letöltés: 2024. 03. 05.



emelték ki, hogy az önkéntes munkatapasztalat felbecsülhetetlen értékű kiegészítés lehet bármilyen önéletrajzban.

Az átlagostól eltérő gyakorlat zajlik a párizsi Louvre-ban<sup>15</sup> és a spanyolországi The Museo Reina Sofía-ban<sup>16</sup>. A spanyol múzeum önkéntes programja különböző társadalmi szereplők közötti együttműködésre épül, leginkább iskolai csoportok és időskorú önkéntesek között. 1993-ban létrehozták a Senior Cultural Volunteer nevű programot, amelyet kifejezetten arra terveztek, hogy a múzeumot bemutassák iskolai csoportoknak, fiataloknak, főként nyugdíjkorú önkéntesek közreműködésével, ezzel támogatva a különböző generációk közötti kapcsolattartást.

Az évente megközelítőleg kilenc millió látogatót vonzó Louvre-ban nincs önkéntes program, viszont támogatóként lehet segíteni a múzeum munkáját. A múzeumnak van saját támogatói köre Louvre Patrons Circles néven, amelyhez adományozás révén bárki csatlakozhat. A Louvre Patrons Circles célja kapcsolatot kialakítani a művészet rajongói között, akik jótékonykodása megszilárdítja a kultúra iránti elkötelezettségüket és a Louvre iránti közös szenvedélyüket. Cserébe az adományozók egész évben élvezhetik a kifejezetten számukra szervezett kulturális programokat.

Az Amerikai Egyesült Államok, Ausztrália és Európa tizenegy múzeumának honlapelemzése természetesen kis elemszám következtetések levonására, ám felfedezhetőek törvényszerűségek és azonosságok (életkor megjelölése, vállalható tevékenységek jellege stb.), melyek mintát jelenthettek a magyarországi múzeumi önkéntes programok bevezetéséhez is.

## Múzeumi önkéntes munka Magyarországon

A hazai múzeumok önkéntes programjainak kutatásához összesen tizenkét muzeális intézmény<sup>17</sup> honlapját elemeztem azzal céllal, hogy információt gyűjtsék arról, milyen gyakorlat jellemző a kiválasztott intézményekben. A mintában nyolc fővárosi és négy vidéki múzeum szerepel.

A Szépművészeti Múzeum önkéntes programja 2006 nyarán deklarálta a nagy külföldi múzeumok példája nyomán indult útjára. Az intézmény azóta rendszeresen fogad önkénteseket, a szakemberek az elmúlt 18 évben több mint 700 fővel dolgoztak együtt. A tekintélyes szám egyik oka az, hogy a Szépművészeti Múzeum<sup>18</sup> és az 1987 óta filiáléjaként működő Vasarely Múzeum<sup>19</sup> hasonló programokkal működik. A többi elemzett múzeum honlapján nem található konkrét dátum a program kezdési évével kapcsolatban.

A vizsgált múzeumok jellemzően nem szabnak szigorú feltételeket nyelvtudással, életkorral kapcsolatban. A Balatoni Múzeum<sup>20</sup> Keszthelyen már a felhívásban is utalást tesz arra, hogy a középiskolások közösségi szolgálata végezhető, így az alsó korhatár 14 év<sup>21</sup>. Idegen nyelv ismeretét feltételként szintén a keszthelyi múzeum jelezte.

A hazai múzeumokban végezhető feladatok igen változatosak. A Szépművészeti és a Vasarely Múzeumban az információs pultokban és a múzeumpedagógiai foglalkozásokon való részvételt emelték ki, a Semmelweis Orvostörténeti Múzeumban<sup>22</sup> a gyűjteményi munkába és a kiállításrendezés folyamataiba is be lehet kapcsolódni mindazoknak, akiket a múzeumi világ és az orvoslás története egyaránt érdekel. A Budapesti Történeti Múzeum<sup>23</sup> a régészet iránt érdeklődőknek is lehetőséget nyújt: részt lehet venni ásatásokon. A Budapesti Történeti Múzeumhoz

<sup>15</sup> <https://www.louvre.fr/en>. Utolsó letöltés: 2024. 03. 05.

<sup>16</sup> <https://www.reinasofiamuseum.com>. Utolsó letöltés: 2024. 03. 01.

<sup>17</sup> Balatoni Múzeum, Budapesti Történeti Múzeum, BTM Kiscelli Múzeum, BTM Vármúzeum, Intercisa Múzeum Dunaújváros, Magyar Kereskedelmi és Vendéglátóipari Múzeum, Magyar Mezőgazdasági Múzeum és Könyvtár, Semmelweis Orvostörténeti Múzeum, Sóstói Múzeumfalv, Szépművészeti Múzeum, Vasarely Múzeum, Szentendrei Skanzen

<sup>18</sup> <https://www.szepmuveszeti.hu>. Utolsó letöltés: 2024. 03. 01.

<sup>19</sup> <https://vasarely.hu/>. Utolsó letöltés: 2024. 03. 01.

<sup>20</sup> <https://balatonimuzeum.hu/>. Utolsó letöltés: 2024. 03. 01.

<sup>21</sup> A legtöbb múzeum fogad ún. IKSZ-es (Iskolai Közösségi Szolgálatra) diákokat, ha azt nem is jelzi az önkéntes program felhívásában.

<sup>22</sup> <https://semmelweismuseum.hu/>. Utolsó letöltés: 2024. 03. 02.

<sup>23</sup> <http://www.btm.hu/>. Utolsó letöltés: 2024. 03. 02.

tartozó Kiscelli Múzeumban<sup>24</sup> szintén változatos munkalehetőséget kínálnak a jelentkezőknek a tárlatokhoz és a múzeumpedagógiai eseményekhez köthetően egyaránt. A Magyar Mezőgazdasági Múzeum és Könyvtárban<sup>25</sup> a hagyományosnak mondható önkéntes feladatokon túli táborok szervezésébe és lebonyolításába is be lehet kapcsolódni.

A legváltozatosabb tevékenységi körben a Szentendrei Skanzen<sup>26</sup> működtetésében lehet részt venni. A Skanzen és a mögötte álló MOKK, azaz Múzeumi Oktatási és Képzési Központ mintaprojektként áll számos magyarországi múzeum kezdeményezése előtt. A Skanzen otthon végezhető adminisztratív munkát, kertészeti tevékenységet és szakmai munkalehetőséget egyaránt felkínál – utóbbit kizárólag képzéshez kötődően. Sikeres vizsgát követően akár tájházak „üzemeltetését”, tárlatvezetést, múzeumi sétákat és látogatóvezetést is lehet vállalni. Különleges lehetőségnek számít, hogy nem csupán gyűjteményi, hanem restaurátori munkába is be lehet kapcsolódni. A vidéki múzeumokat képviselő dunaújvárosi Intercisa Múzeumban<sup>27</sup> két típusú tevékenységet lehet vállalni: információs munkatárs és teremőri munkákban, valamint nagy rendezvények lebonyolításában lehet részt venni.

A magyar múzeumok többsége – a külföldi modell alapján – meghatározza azt, hogy havonta minimálisan hány órán át számítanak az önkéntesek közreműködésére. A Budapesti Történeti Múzeum intézményeiben minimum 8–12 órát szükséges vállalni, a Kereskedelmi és Vendéglátóipari Múzeumban havonta nyolc óra az elvárt idő.

A vizsgált magyar múzeumok közül nem minden esetben van információ arról, hogy tartanak-e képzést, illetve pontosan mennyi időt vesz igénybe, hiszen a részletes tájékoztatást az online jelentkezést követően ígérik. A budapesti Magyar Kereskedelmi és Vendéglátóipari Múzeum egy tréningen való részvételt kér előfeltételként, melyet egy kvíz kitöltésével kell zárni. A Szépművészeti Múzeum, a Szentendrei Skanzen szintén tart képzést, a nyíregyházi Sóstói Múzeumfalu általános oktatást ígér az önkéntes munka megkezdése előtt, a Budapesti Történeti Múzeum pedig négyórás workshop keretén belül készíti fel a jelölteket.

A múzeumok felhívásai ritkán ejtettek szót az önkéntes munka hozadékáról. Legpraktikusabban a Balatoni Múzeum közelítette meg az önkéntesség előnyeit: a középiskolás diákok 50 órás iskolai közösségi szolgálat kötelezettsége mellett a foglalkoztatást helyettesítő támogatásra való jogosultság megszerzését, vagyis a 30 napos közérdekű önkéntes tevékenység lehetőségét is kínálja.

A hazai múzeumok önkéntes programjai közül fontos kiemelni a Szépművészeti Múzeum kezdeményezését, ahol az önkéntes program saját bloggal is rendelkezik. A Képből vagyunk felületen önkéntesek publikálják írásaikat múzeumi és kulturális élményekről, önkéntes tapasztalataikról. A bejegyzések az önkéntes közösségnek, és a program iránt érdeklődőknek szólnak.

A külföldi mintán alapuló hazai múzeumi önkéntes tevékenységek jellegzetességeinek bemutatása után célszerű röviden szót ejteni a hazai önkéntesség törvényi szabályozottságáról, hogy aztán részletes képet kapjunk a szegedi Móra Ferenc Múzeumban működő programról.

## A magyarországi önkéntes törvény

„Annak érdekében, hogy e jelentős társadalmi erőforrás a közcélok elérése érdekében is mind hatékonyabban mozgósíthatóvá váljon, az Országgyűlés a jelen törvény megalkotásával meghatározza a közérdekű önkéntes tevékenység alapvető szabályait, továbbá kedvezmények és garanciák biztosításával ösztönözni kívánja az állampolgárok és szervezeteik részvételét a társadalom előtt álló feladatok megoldásában, a közcélok elérésében” – fogalmazza meg a Magyar Országgyűlés a 2005. évi LXXXVIII. törvény első bekezdésében. A közérdekű önkéntes tevékenység meghatározását tartalmazó rendelet részletesen lefekteti, pontosan mit jelent az önkéntes tevékenység, kik és hol végeztetik. A törvény nem tér ki az önkéntes véradásra, az önkéntes, illetve létesítményi tűzoltóként végzett tevékenységre, a polgári természetűként végzett tevékenységre és a közösségi szolgálatra. Jelen kutatás szempontjából releváns, a törvény

<sup>24</sup> <http://www.kiscellimuzeum.hu/>. Utolsó letöltés: 2024. 03. 02.

<sup>25</sup> <https://www.mezogazdasagimuzeum.hu/>. Utolsó letöltés: 2024. 03. 02.

<sup>26</sup> <https://skanzen.hu/hu>. Utolsó letöltés: 2024. 03. 01.

<sup>27</sup> <https://www.intercisamuzeum.hu/>. Utolsó letöltés: 2024. 03. 01.

muzeális intézményekre vonatkozó fontos része az, hogy pontosan hol lehet önkéntes tevékenységet végezni. A törvény 3.§.(1)f. pontja sorolja fel a következő helyszíneket: magyarországi székhelyű, illetve magyar hatóság által kiadott működési engedéllyel rendelkező, jogképes szociális, gyermekjóléti, gyermekvédelmi szolgáltató, intézmény vagy hálózat, egészségügyi szolgáltató, köznevelési intézmény, szakképző intézmény, felsőoktatási intézmény, muzeális intézmény, nyilvános könyvtár, közlelvtár, nyilvános magánlelvtár és közművelődési intézmény.

A muzeális és közművelődési intézményekben jellemzően 16 vagy 18 éven felüli önkénteseket várnak, az iskolai közösségi szolgálatban résztvevő középiskolások 14 éves kor fölött is részt vehetnek már. A 2005-ös törvény azonban kimondja: önkéntes lehet minden tizedik életévét betöltött személy, aki megfelel a jogszabályokban meghatározott képesítési, egészségügyi, nyilvántartásba vételi és egyéb feltételeknek. A törvény azonban szabályozza a 18. életévét be nem töltött személy önkéntes tevékenységét is: olyan közérdekű önkéntes tevékenységet folytathatnak, amely megfelel életkoruknak, testi, értelmi és erkölcsi fejlettségüknek, illetve képességeiknek, s nem veszélyezteti egészségüket, fejlődésüket és tankötelezettségük teljesítését.

A törvény körültekintően szabályozza az önkéntes munkát végző, 18. életévét be nem töltött tanulók tevékenységi idejét is: este 8 óra és reggel 6 óra között nem végezhetnek önkéntes munkát. A 16 évnél fiatalabb önkéntesek idejét tovább pontosítja: a tevékenységre fordítható idő nem haladhatja meg a tanítási szünet ideje alatt a napi három órát és a heti tizenkét órát, tanítási időben a heti hat órát és tanítási napon a két órát, tanítási napon kívül a három órát. A 16 és 18 év közöttiek önkéntes tevékenységre fordítható ideje nem haladhatja meg a napi négy és fél órát, illetve a heti tizennyolc órát. Végül azt is kimondja, hogy 18 éves korig az önkéntes tevékenység befejezése és másnapi megkezdése között legalább tizennégy óra pihenőidőt kell biztosítani.

Az önkéntes törvény mindezekon túlmenően kitér az önkéntességet vállaló személy és az őt foglalkoztató szervezet közötti szerződéskötés részleteire és a váratlan események következményeire. A törvényi szabályozottságnak fontos szerepe van abban, hogy az önkéntes munkát vállalók meghatározott keretek között tudják önkéntes tevékenységüket végezni, a fogadó szervezetek pedig következetes és kiszámítható feltételekkel tudjanak a jelöltekkel szerződésben állni.

## **Önkéntes program a szegedi Móra Ferenc Múzeumban**

A megyei hatókörű városi múzeumként működő Móra Ferenc Múzeum azon intézmények közé tartozik, ahol lehet önkéntes tevékenységet folytatni. Az önkéntesség egyik lehetséges módja iskolai közösségi szolgálat keretén belül 50 órát eltölteni múzeumi környezetben – a törvényi szabályozottság és a múzeum szabta lehetőségeken belül. Kutatásom fókuszában azonban az az önkéntes program áll, melyet a Móra-múzeum a szegedi Talentum Alapítvánnyal<sup>28</sup> együttműködésben külföldi és hazai mintára hirdetett meg és hozott létre 2017-ben, s amely mind a mai napig része a múzeum életének.

A múzeum 2010-ben is megvalósított egy önkéntes projektet, mely jó-gyakorlatként szolgált a hét évvel későbbi képzéshez. Az előző programban mindösszesen 54-en vettek részt, s 45-en zárták eredményes vizsgával. Az akkor végzett tárlatvezetők közel 60%-a több éven át aktívan részt vett a múzeumi programokon, valamint részt vállalt az új önkéntesek toborzásában is (Lippai 2017).

A Móra-múzeum önkéntes képzésének meghirdetése egy átgondolt kommunikációs stratégia része volt, mely a külföldi és magyar mintát egyaránt figyelembe vette. Az Intézmény Facebook-felületén 2017. július 17-én jelent meg először az önkéntes program felhívása. A platform

<sup>28</sup> A 2003 óta működő Talentum Alapítvány az Önkéntesség Támogatásáért küldetése civil munkatársak és önkéntesek képzése, fejlesztése és szakmai összefogása a Dél-alföldi régióban. [https://www.talentumonkentes.hu/sites/default/files/modositott\\_alapito\\_okirat\\_2021.pdf](https://www.talentumonkentes.hu/sites/default/files/modositott_alapito_okirat_2021.pdf). Utolsó leltöltés: 2024. 03. 05.

hangnemének megfelelően tegeződő, közvetlen stílusban megírt, jól tagolt hirdetés „Hahó, leendő önkéntesek! Titeket várunk!<sup>29</sup>” – megszólítással kezdődött. A szöveg részletesen ismertette a legfontosabb információkat, a jelentkezés feltételeit, valamint azt is felsorolta, miért érdemes múzeumi önkéntesnek jelentkezni. Az 1. táblázatban látható, hogy formailag is, üzenetében is emlékeztet a British Museum önkéntes felhívására, kérdésfeltevésére, majd a nyolc pontban összefoglalt rövid válaszára. Az egyes gondolatok szó szerinti idézetek az egymással való párhuzamok szerint.

Why volunteer? <sup>30</sup>	Hahó, leendő önkéntesek! Titeket várunk! Mit adunk? <sup>31</sup>
• Meet people from around the world	• Találkozhattok látogatókkal.
• Make new friends	• Egy szuper kis csapatot, akik segítenek majd Benneteket és egy még szuperebb csapatot, ami majd összeáll eddigi és új önkénteseinkből.
• Share your passion and enthusiasm	• Magatok kalauzsolhatjátok el őket a múzeum kiállításaiiban.
• Learn new skills	• Megismerhetitek a múzeumok működését, mindennapjait, a kiállításokat, a munkánkat.
• Become part of a supportive team and community	• Részvételt múzeumi programokon, rendezvényeken, bekapcsolódási lehetőséget a múzeum közművelődési munkájába.
• Access to exclusive events and training for volunteers	• Sok-sok múzeumi érdekességet, hiszen bepillantottok a kulisszák mögé.
• Enjoy the Museum and its collection	• Egy szuper képzést.
• Learn about world cultures	• Találkozhattok látogatókkal.

1. táblázat: A British Museum és a Móra Ferenc Múzeum önkéntes felhívásának összevetése

A múzeum felhívása alapvetően az önkéntes tárlatvezetői feladatot helyezte a fókuszba, de a célkitűzés több volt annál: programokon való részvételt, a gyűjteményi munkába való betekintést, illetve jó közösséget is ígért. A jelentkezés beadásának első határideje a meghirdetéstől számított egy hónap volt, melyet végül közel három héttel meghosszabbítottak, végső időpontja – online formában – így 2017. szeptember 7-e lett. Egy formanyomtatvány kitöltésével, egy szakmai önéletrajz és egy motivációs levél megírásával lehetett pályázni, melyek alapján a Móra-múzeum és a Talentum Alapítvány munkatársai kiválasztották az önkéntes-jelölteket. A jelentkezés feltétele volt a 18. életév betöltése. Maga a hirdetés pontosan jelezte a képzés időtartalmát, konkrét időpontjait, hogy a jelentkezők kiszámítható módon lássák, tudják-e vállalni az egyes képzési alkalmakon való részvételt.

A teljes önkéntes program nyolc héten át tartott, 2017. szeptember 13. és október 20. között. A különböző tematikus egységek átfogó képet adtak a múzeum teljes működéséről, gyűjteményi munkájáról, az egyes kiállítások kialakításának stratégiájáról és koncepciójáról, tervezésről, valamint a kiállítások anyagáról. A Móra Ferenc Múzeum története, a Fekete ház és Kass Galéria mint kiállítóhelyek története, az önkéntesség rendszere, tárlatvezetési módszertan, a múzeumi gyűjtemények és szervezeti struktúra ismertetése, az állandó és időszakos kiállítások anyagának ismertetése, a múzeumi műtárgyak jelentősége, múzeumpedagógiai alapismeretek – ezek voltak a legfontosabb témakörök. A képzés során valamennyi téma elméleti és gyakorlati megközelítésben is feldolgozásra került<sup>32</sup>.

A képzést a Móra-múzeum Közművelődési Osztályának munkatársai szervezték és bonyolították le, az előadásokat elsősorban az Intézmény szakemberei, valamint meghívott előadók tartották. A nyolc héten át tartó projekt során egy ismertető előadást és öt képzési alkalmat köve-

<sup>29</sup> <https://www.facebook.com/photo/?fbid=1415679885152981&set=a.136940756360240>. Utolsó letöltés: 2024. 03. 10.

<sup>30</sup> <https://www.britishmuseum.org/support-us/volunteer>. Utolsó letöltés: 2024. 03. 01.

<sup>31</sup> <https://www.facebook.com/photo/?fbid=1415679885152981&set=a.136940756360240>. Utolsó letöltés: 2024. 03. 10.

<sup>32</sup> A részletes program leírása elérhető: <https://cselekvokozossegek.hu/wp-content/uploads/Gyakorlati-%C3%BA%20mutat%C3%B3-int%C3%A9zm%C3%A9ny-%C3%B6nk%C3%A9ntes-programok-l%C3%A9trehoz%C3%A1s%C3%A1hoz-%C3%A9s-m%C5%B1k%C3%B6dtet%C3%A9s%C3%A9hez-j%C3%B3-gyakorlatok.pdf>. Utolsó letöltés: 2024. 03. 15.

tően a jelöltek kéthetes vizsgaidőszakkal zárták a folyamatot. Feladatuk volt két szabadon választott kiállítás bemutató tárlatvezetését prezentálni jelölttársaik, az őket felkészítő múzeumi szakemberek és a múzeum munkatársai előtt. Sikeres tárlatvezetői vizsgát összesen 40 jelölt tett, akik egy ünnepélyes szertartás keretei között hivatalosan is a Móra Ferenc Múzeum önkéntes tárlatvezetőivé váltak.

A képzés részletes bemutatásán túl fontos szót ejteni arról is, hogy mi történt az elmúlt több mint hat évben. Jelen vannak-e az önkéntesek a múzeum életében? Milyen feladatokba kapcsolódnak be? Van-e törvényszerűség abban, hogy mely korosztály képviselői maradtak aktívak a hosszú évek során?

A 2017-es program a felhívásban alapvetően önkéntes tárlatvezetők képzését ígérte. A célkitűzés maximálisan megvalósult, a tudásátadás során a tárlatvezetés elmélete, módszertana és gyakorlata volt a fókuszban. Az aktív önkéntesek többsége ma is múzeumi tárlatvezetőként tevékenykedik, az elmúlt évek során azonban nem csupán ez volt a feladatuk. Rendszeres közreműködői a Móra-múzeum kiemelt eseményeinek (mint pl. múzeumok nyári éjszakája, múzeumok őszi fesztiválja, könyvbemutatók, kiállításmegnyitók), ahol nemcsak a lebonyolításban, hanem az előkészítésben is rendszeresen közreműködnek. Szintén aktívan részt vesznek azokban az előkészületekben is, melyek egy-egy időszaki vagy állandó tárlathoz köthetőek<sup>33</sup>. A múzeumi élet legfontosabb, nagy tömegeket megmozgató eseményein, kézműves foglalkozások megtartásában, dekorációs munkálatokban, látogatók fogadásában, háttér munkákban is segédkeznek. Más múzeumok gyakorlatától eltérően azonban nem végeznek recepciók, teremőri feladatokat, csak nagyon kivételes helyzetekben (pl. nemzeti ünnepek hosszabbított nyitva tartása idején, múzeumok nyári éjszakája során).

Önkéntes munkájuk egy sor előnyhöz juttatja őket. Valamennyi tárlatot korlátlanul megtekinthetik, hivatalosak a múzeumi élet valamennyi eseményére, ünnepségére, kiállításmegnyitókra, díjátadó ceremóniákra. Mindezekon felül a múzeum Közművelődési Osztályának munkatársai számos – szakmai és szabadidős – programot szerveznek nekik. Ennek keretén belül az elmúlt években lehetőségük volt társintézményekben tett szakmai látogatásokra, egy-egy kiállításához köthető szakmai előadások meghallgatására, kurátori bemutató tárlatvezetésekben való részvételre, más múzeumok meglátogatására, csapatépítő programokon való részvételre. Az Intézmény honlapján található az önkénteseknek egy platform<sup>34</sup>, ahol valamennyi programfelhívás, információ, eseményekről készült fotó megtekinthető. Az elmúlt években – a kulturális szférára különösen nagy hatással lévő – pandémia alatt is megvolt a szándék és kezdeményezés az önkéntesek „megtartására”. *Emlékeink múzeuma* címen meghívást kaptak személyes tárgyaik bemutatására és virtuális „tárlatvezetésre”, otthonukból.

A múzeumi önkéntességet vizsgálva fontos elemezni, melyik korosztály vesz részt aktívan hosszú időn keresztül (akár évekig) egy adott intézmény önkéntes programjában, s mely korosztály tagjai szoktak inkább csak átmeneti időre bekapcsolódni. Egy 2270 fős nemzetközi kutatás vizsgálta azt a tendenciát, kik azok, akik epizodikusan, s kik azok, akik hosszabb időn át képesek önkéntesként megmaradni egy szervezet működésében. Az eredmények szerint a tendencia szoros összefüggésben áll az életkorral: az alkalmi vagy rövidtávú önkéntes munkát vállalók leginkább a 18–24 év közötti korosztály tagjai (Vámos, 2023). A Móra-múzeum gyakorlatában ezek az adatok megerősítést nyernek, hiszen a 2017-ben végzett 40 önkéntes tárlatvezetőből mára 15 fő – átlagosan a 60 év feletti korosztályt képviselve – vesz részt a múzeumi munkában. A fiatal önkéntesek „pályaelhagyásának” okai szerteágazóak: megváltozott élethelyzet, mobilitás, egyetemi tanulói létből munkába állás, széles szociális háló. Az idősebb – nyugdíjkorévi vagy nyugdíjas korú – korosztály képviselőire mindezek kevésbé jellemzőek, ezért (is) maradnak hosszabb ideig önkéntesként egy-egy intézménynél. Számukra motiváló tényező hosszú távon is a szociális kapcsolatok erősítése, közösséghez tartozás élménye (Vámos, 2023).

<sup>33</sup> <https://www.facebook.com/profile/100064468219148/search/?q=ibolya>. Utolsó letöltés: 2024. 03. 10.

<sup>34</sup> <https://moramuzeum.hu/onkentesekek/>. Utolsó letöltés: 2024. 03.29.



## Összefoglalás

Kutatásomat az önkéntes munka, s azon belül a muzeális intézményekben végzett önkéntes tevékenységek iránti – egyre nagyobb – érdeklődés inspirálta. Külföldön és Magyarországon egyaránt egyre több szervezet, intézmény életében kap egyre nagyobb teret az önkéntesség. Épp ezért bevezetőmben röviden utaltam arra, milyen platformokon keresztül lehet önkéntes munkát keresni, ezt követően külföldi és hazai muzeális intézmények honlapjait elemezve tájékoztattam az aktuális önkéntes gyakorlatról. Röviden kitértem a 2005-ös törvény szabályaira, majd a szegedi Móra Ferenc Múzeum önkéntes programjáról szóltam részletesebben, ahol magam is részt vettem a képzés szakmai lebonyolításában.

Az önkéntesség jelenléte mára a legtöbb muzeális intézményben természetesnek mondható, így a programok elemzése, hatásvizsgálata és az önkéntesekkel való kapcsolattartás további kutatásra és következtetésekre vonására érdemes.

## Irodalom

2005. évi LXXXVIII. törvény a közérdekű önkéntes tevékenységről.  
<https://net.jogtar.hu/jogszabaly?docid=a0500088.tv>. Utolsó letöltés: 2024. 03. 13.
- Bartal A., Perpék É., Nagy R. (2021). *Ingyen munkaerő-e az önkéntes?*  
[https://c1dfee6cd5.clvaw-cdnwnd.com/60c6c9ed99b422ea5a7828419a4e81d1/200000280-961ca961cd/BARTAL\\_PERPEK%3%89K\\_NAGY\\_%3%96SZ\\_2021\\_04\\_57\\_75.pdf?ph=c1dfee6cd5](https://c1dfee6cd5.clvaw-cdnwnd.com/60c6c9ed99b422ea5a7828419a4e81d1/200000280-961ca961cd/BARTAL_PERPEK%3%89K_NAGY_%3%96SZ_2021_04_57_75.pdf?ph=c1dfee6cd5). Utolsó letöltés: 2024. 03. 27.
- Csizmaziáné Lipták M. (2017). „Tárgyak gyűjtőhelye – emberek gyűjtőhelye”. *Cselekvő közösségek – aktív közösségi szerepvállalás*.  
<https://mokk.skanzen.hu/admin/data/file/20180606/muzeumi-iranytu-13.pdf>. Utolsó letöltés: 2024. 03. 29.
- Czike K., Bartal A. (2006). *Önkéntesség, jótékonyosság, társadalmi integráció*. Budapest: Nonprofit Kutatócsoport és Önkéntes Alapítvány.
- Czike K., Bartal A. (2005). *Önkéntesek és nonprofit szervezetek – az önkéntes tevékenységet végzők motivációs és szervezeti típusok az önkéntesek foglalkoztatásában*.  
<http://www.onkentes.hu/cikkek/mi-az-az-onkentesseg>. Utolsó letöltés: 2024. 03. 25.
- Kucsárné Izsó A., Vörös B. Z., Tóth-Deme A., Szalai T., Dóri É., Kálmán J., Lázár T., Bognárné Lovász K., Csordás I. (2019). *Gyakorlati útmutató intézményi önkéntes programok létrehozásához és működtetéséhez*. <https://cselekvokozossegek.hu/wp-content/uploads/Gyakorlati-%3%BAtmutat%3%B3-int%3%A9zm%3%A9nyi-%3%B6nk%3%A9ntes-programok-l%3%A9trehoz%3%A1s%3%A1hoz-%3%A9s-m%3%B1k%3%B6dtet%3%A9s%3%A9hez-j%3%B3-gyakorlatok-.pdf> Utolsó letöltés: 2024. 03. 15.
- Vámos N. (2023). Az epizodikus önkéntesség életkori vizsgálatának eredményei egy nemzetközi kutatás fényében. *Önkéntes Szemle* 2. 145–151.  
[https://c1dfee6cd5.clvaw-cdnwnd.com/60c6c9ed99b422ea5a7828419a4e81d1/200000591-c14ecc14ef/V%3%81MOS\\_%3%96SZ\\_2023\\_02\\_145\\_151\\_Recenzio-3.pdf?ph=c1dfee6cd5](https://c1dfee6cd5.clvaw-cdnwnd.com/60c6c9ed99b422ea5a7828419a4e81d1/200000591-c14ecc14ef/V%3%81MOS_%3%96SZ_2023_02_145_151_Recenzio-3.pdf?ph=c1dfee6cd5). Utolsó letöltés: 2024. 03. 28.

## Egyéb források

- AFS Hungary. <https://www.afs.hu/> Utolsó letöltés: 2024. 03. 01.
- American Museum Natural of History. <https://www.amnh.org/>. Utolsó letöltés: 2024. 03. 10.
- Australian Museum. <https://australian.museum/>. Utolsó letöltés: 2024. 03. 10.
- Balaton Múzeum. <https://balatonmuzeum.hu/>. Utolsó letöltés: 2024. 03. 01.
- British Museum. <https://www.britishmuseum.org/>. Utolsó letöltés: 2024. 03. 05.
- BTM Kiscelli Múzeum. <http://www.kiscellimuzeum.hu/>. Utolsó letöltés: 2024. 03. 02.
- Budapesti Történeti Múzeum. <http://www.btm.hu/>. Utolsó letöltés: 2024. 03. 02.
- Intercisa Múzeum Dunaújváros. <https://www.intercisamuzeum.hu/>. Utolsó letöltés: 2024. 03. 01.
- Louvre. <https://www.louvre.fr/en>. Utolsó letöltés: 2024. 03. 05.
- Magyar Mezőgazdasági Múzeum és Könyvtár. <https://www.mezogazdasagimuzeum.hu/> Utolsó letöltés: 2024. 03. 02.
- Museum of the Moving Image. <https://movingimage.org/>. Utolsó letöltés: 2024. 03. 01.
- National Museums Scotland. <https://www.nms.ac.uk/>. Utolsó letöltés: 2024. 03. 01.

Quatar Museums. <https://qm.org.qa/en/>. Utolsó letöltés: 2024. 03. 10.  
Reina Sofia Museum. <https://www.reinasofiamuseum.com>. Utolsó letöltés: 2024. 03. 01.  
Semmelweis Orvostörténeti Múzeum. <https://semmelweismuseum.hu/>. Utolsó letöltés: 2024. 03. 01.  
Szabadtéri Néprajzi Múzeum. Skanzen. <https://skanzen.hu/hu>. 2024. 03. 02.  
Szépművészeti Múzeum. <https://www.szepmuveszeti.hu>. Utolsó letöltés: 2024. 03. 01.  
The Metropolitan Museum of Art. <https://www.metmuseum.org/>. Utolsó letöltés: 2024. 03. 10.  
The Paris Museum. <https://www.theparismuseum.com/>. Utolsó letöltés: 2024. 03. 01.  
Vasarely Múzeum. <https://vasarely.hu/>. Utolsó letöltés: 2024. 03. 01.  
Western Australian Museums. <https://visit.museum.wa.gov.au/>. Utolsó letöltés: 2024. 03. 01.

## Királykuti Anna

SZTE Juhász Gyula Pedagógusképző Kar

ORCID:0009-0004-0019-9619

## Intergenerációs jógyakorlat

Kutatás és projekt a Szeged Klebelsberg-telepi generációk összekapcsolására

### Absztrakt

*Szeged Klebelsberg-telep egy olyan sajátos, lokális kulturális örökséggel és közösséggel rendelkezik, amely figyelemreméltó értéket képvisel napjainkban. Gróf Klebelsberg Kuno munkássága jelentősen meghatározta a telep kialakulását, s ezzel jelenlegi életét is. A telepen élő lakosok, nagyrészt a Baby-boomer generáció tagjai, jelenleg is őrzik a kultuszminiszter iránti tiszteletet és hagyományokat. A telepen megfigyelhető egy generációs szakadék, a Baby-boomer és a Z-generáció tagjai között. Az idősebb generáció számára nehézséget jelent a fiatalok bekapcsolása a közösségi életbe, illetve a múlt értékeinek átadása. Egy kutatás során kiderült, hogy szükség lenne segítségre a generációs kapcsolódás kialakítása érdekében. A generációs probléma megoldására kidolgoztam egy olyan projekttervet, csapatvetélkedő ötletét, amellyel fiatalos, játékos formában lehet a középiskolásokkal megismertetni a helyi örökségek fontosságát. A csapatvetélkedő 2023. október 20-án valósult meg, az említett két generáció részvételével. A vetélkedő szervezése és megvalósítása remek tapasztalatszerzést jelentett számomra, továbbá hasznos mintaként szolgálhat a generációs problémák megoldására.*

Kulcsszavak: fiatal és idős generációk, generációs probléma, projektterv, csapatvetélkedő, Szeged Klebelsberg-telep

### Abstract

Intergenerational good practice: research and project to connect the generations of the Klebelsberg estate in Szeged

*The Klebelsberg settlement in Szeged has a specific, local cultural heritage and community that is of remarkable value today. The work of Count Klebelsberg Kuno significantly determined the development of the settlement, this tradition is still known among the older generation. The inhabitants of the settlement, mostly belonging to the Baby-boomer generation, still maintain their respect and traditions for the Minister of Culture. A generational gap can be observed on the site, between the members of the Baby Boomer and Generation Z. For the older generation, it is difficult to involve young people in community life and to pass on the values of the past. During a research, it became clear that help would be needed in order to establish a generational connection. In order to solve the generational problem, I developed a project plan that can be used to introduce local heritage to high school students in a youthful, playful way in the framework of a team competition. The team competition took place on October 20, 2023, with the participation of the mentioned two generations. The organization and realization of the competition and the learning of the lessons meant a great experience for me, and it can also serve as a useful model for solving generational problems. In my study, I present this project, analyzing the lessons learned.*

**Keywords:** young and old generations, generational problem, project plan, team competition, Szeged Klebelsberg settlement

## Bevezetés

Tanulmányom témája egy olyan, középiskolás fiatalokat célzó, játékos csapatvetélkedő bemutatása, amelynek célja a helyi értékek és hagyományok átadása, valamint a különböző generációk összekapcsolása. 2022 őszén Szeged Klebelsberg-telep helytörténetével és közösségi életével kapcsolatban kutatást végeztem, majd TDK dolgozatot készítettem *Klebelsberg-hagyományok Szeged Klebelsberg-telep közösségi életében* címmel. A terepen készített interjúk hatására, a dolgozat megírása során felmerült egy olyan projekt terve, amelynek révén, csapatvetélkedő keretében megismertethetjük a helyi fiatalokkal a telep helytörténetét, valamint Klebelsberg Kuno munkásságát. Mindez tervezetként szerepelt a TDK dolgozatban. 2023 tavaszán, a KAPOCS Kutatócsoport konferenciájára készített előadással már konkretizálódott, előtérbe helyezve egy telepi probléma megoldását is: vagyis a Z-generáció és a baby boomer-generáció közötti szakadék áthidalását. A program a 2023–24. évi ÚNKP pályázat támogatásával valósult meg, s kiválóan megfelelt szakmai gyakorlatnak is. Tanulmányomban tehát az említett telepi kutatást, a szervezés menetét, a program megvalósulását, majd az értékelést kívánom bemutatni, s bízom benne, hogy az olvasó átfogó képet kap erről a generációkat összekapcsoló projektről.

## Szeged Klebelsberg-telep és közösségi élete

A TDK-dolgozatomban gróf Klebelsberg Kuno munkásságáról, valamint Szeged Klebelsberg-telep helytörténetéről végeztem kutatást. Azt is megvizsgáltam, hogy a kultúrpolitikus milyen hatással volt a városrész életére, s napjainkban hogyan őrzik a lakosok az iránta érzett tiszteletüket. Azért, hogy jobban megismerjem a helyi hagyományokat és a közösségi életet, fókusz-csoportos és egyéni interjúkat készítettem telepi lakosokkal, amelyek 2022. október 10-12-én valósultak meg. Az interjúk során egy olyan felmerülő problémával találkoztam, amelynek megoldásában – úgy gondoltam, hogy közösségszervező hallgatóként – én is részt vehetek; ezért fogalmazódott meg bennem a korábban említett projektötlet.

Szeged Klebelsberg-telep Szeged város dél-nyugati részén található, egy olyan zárt területen, amelyet a Gyálai holtág és a vasúti töltés határol. A Tisza-holtág melletti Hattyas eredetileg belvizes terület volt, ahol az első lakosok 1900 körül kezdtek építeni tanyasi házakat. A területen a szervezett építkezés az 1920-as évektől kezdődött el a vasutas családok megérkezésével, ugyanis a trianoni békeszerződés után több száz menekült vasutas család érkezett Szegedre a vajdasági Bánát és Erdély területéről. Az új, vasutasok által emelt szegedi városrészt akkoriban „Vasutas-telepként” emlegették az 1920-as évek közepén. A telep 1928-tól kezdve fejlődésnek indult, számos új intézményt hoztak létre, s mindez Klebelsberg munkásságával szorosan egybeköthető (Újvári 2007: 9–14).

A telepi iskola első tanítói a Wéber házaspár volt, akik 1928-ban költöztek a telepre. A Klebelsberg által hirdetett iskolaépítési program a telepre is eljutott, s itt is építettek iskolát és hozzá tartozó tanítói lakást. Az iskola és az első tanítók hozzájárultak ahhoz, hogy a gyerekek örömmel jártak iskolába, s tanítók a szülőkkel is igyekeztek kapcsolatot kialakítani (Wéber 2007: 41–43). Klebelsberg Kuno rendkívül sokat tett Szegedért és a városrész fejlődéséért is, ezért a lakosok az iránta érzett tiszteletük kifejezésekként kérték fel a kultúrpolitikust, hogy vállalja el a telep névadójának szerepét (Wéber 2007: 43–44). 1929. december 8-án alapították a Klebelsberg Kuno-telepi Polgári Kört, amelynek célja a telepi programok megszervezése, a tagok műveltségének bővítése volt (Újvári 2007: 15). Klebelsberg Kuno halála után egy évvel később, a helyi lakosok, a tiszteletüket kifejezve a helyi óvoda falán egy Klebelsberg-emléktáblát avattak fel (Újvári 2007: 17–18).

A Klebelsberg-telepi Polgári Kör a II. világháborúig működhetett, az 1949-ben hatalomra került kommunista rendszer megszüntette a civil önszerveződéseket. Így a városrész az 1950-es évektől a Hattyas-telep nevet kapta, s csak a rendszerváltás után, 1991-ben Hegyi Ferenc kezdeményezésére nyújtottak be kérelmet a telep korábbi nevének visszaállítására. Ezt a szegedi önkormányzat 1992-ben jóváhagyta, s a Polgári Kör Egyesület is újjászerveződött 1999-ben, immár egyesület formájában (Újvári 2016).

A városrészben a korábbi iskolaépület jelenleg közösségi házként működik, Összefogás Háza néven, amely ellátja a helyi közművelődési feladatokat. Mindezt az 1999-ben újjáalakult Szeged Klebelsberg-telepi Polgári Kör működteti 2015 óta. Célja a telepi közösségi élet összetartása és fejlesztése, a helyi hagyományok és a Klebelsberg iránti tisztelet megőrzése. A közösségi házban 2015 óta rendszeresen tartanak különböző eseményeket, klubokat, valamint a telepi lakosoknak szóló rendezvényeket. Az épületben egy állandó kiállítás is található, amely Klebelsberg munkásságát és a telep történetét mutatja be tablók és tárgyi emlékek segítségével (Újvári 2016).

A kutatásom során többször is ellátogattam Klebelsberg-telepre, az Összefogás Házában is jártam néhány alkalommal. Amikor személyesen is megtekintettem a helytörténeti kiállítást, megértettem, hogy miért fontos mindez a lakosok számára: a közösség összetartása és a hagyományok megőrzése miatt. Ugyanis a vasutas-örökség és a Klebelsberg iránti tisztelet, valamint a hozzá fűződő hagyományok generációról generációra szálltak, és még most is igyekeznek mindezt megőrizni és továbbadni. A kiállítás híven visszaadja a lakosok Klebelsberg Kuno és a múlt iránti tiszteletét. Mindez példaértékű lehet számunkra, továbbá az is, hogy a városrészben rendszeres programok, ünnepek és megemlékezések kapcsolódnak a telep névadójához. 2022. október 17-én, egy hagyományos ünnepség keretén belül emlékeztek meg a lakosok gróf Klebelsberg Kuno halálának 90. évfordulójáról; az eseményen Klebelsberg-idézetek felolvasásával én is részt vettem. Ez az ünnepség még inkább megerősített abban, hogy a múlt értékeinek megőrzése és továbbadása rendkívül fontos napjainkban (Királykúti 2022).

Szeged Klebelsberg-telepen napjainkban is aktív közösségi élet zajlik, továbbá a lakosok mindmáig őrzik Klebelsberg Kuno iránti tiszteletüket. Mindezt a telepi lakosokkal készített interjúk is jól bizonyították. Olyan lakosokkal készítettem fókuszcsoporthoz és egyéni interjúkat, akik szorosán fűződnek a telephez, gyermekkori emlékeik vagy felnőttkori eseményeik meghatározói, továbbá aktívan bekapcsolódnak a helyi közösségi életbe. Azért választottam a kutatáshoz ezt a módszert, mert személyes találkozás és beszélgetés során szerettem volna közelebb kerülni a témához, továbbá ezáltal hiteles információkat gyűjthettem. Az interjúk félig strukturált kérdéssora épültek, mely az interjúalanyok telephez való kötődéséről, a helyi közösségről és a Klebelsberg iránti hagyományokról szólt. Mindegyik interjúalanyom aktív közösségi életet él, és részt vesz a helyi hagyományőrző tevékenységekben és a Polgári Kör Egyesület vagy a Harangláb Nyugdíjasklub tevékenységeiben. A legtöbben családjuk, szüleik, nagyszüleik által kötődnek a telephez, és egész életüket ott töltötték. Mindannyian számos olyan kedves emléket és eseményt őriznek emlékezetükben, amelyek a telep fejlődéséhez, hagyományaihoz fűződnek, például 1992-ben a Klebelsberg-emléktábla avatása, a strandfürdő és az ott eltöltött idő, a telepi közösségi események. Jó élmény volt hallgatni, hogy milyen kedvesen emlékeznek vissza azokra a pillanatokra (Királykúti 2022).

Az interjúalanyaim a korábbi és jelenlegi közösségi életre vonatkozóan eltérő válaszokat adtak. A telep kialakulásakor és fejlődése során számos ünnepség és program által kapcsolódtak be a lakosok a közösségbe, továbbá sokkal aktívabbak is voltak. Napjainkban is jelen vannak a színvonalas és rendszeres programok, ugyanakkor problémát jelent a fiatalok közösségi élethez és hagyományőrzéshez való hozzáállása. A mostani fiatalabb nemzedék, vagyis a Z-generáció tagjai kevésbé vesznek részt a telep életében, nemigen ismerik Klebelsberg Kuno jelentőségét és a telep történetét. Ennek egyik oka lehet, hogy a telepen már nem működik általános iskola, így a fiatalok teljesen kiszakadtak a helyi életből. Továbbá kevésbé jellemző rájuk a hagyományok iránti érdeklődés és azok tudatos megőrzése. A mostani fiatalok életét sokkal inkább a közösségi eseményekből való kimaradás határozza meg, ezért már kialakult egy bizonyos szakadék az idősebbek és a fiatalabbak között.

A Polgári Kör Egyesület tagjai kiemelkedően végzik a hagyományőrzést, és arra törekednek, hogy minél szélesebb körben megszólítsák a lakosokat. Azonban, mivel ők is az idősebb generációhoz tartoznak, nehézséget jelent számukra a fiatalok megszólítása. Elmondásuk szerint ezért segítségre lenne szükség a két generáció összekapcsolásában, a fiatalok közösségi életbe való bekapcsolásában, különböző programok által (Királykúti 2022). Az egyik interjúalanyom, aki a Polgári Kör Egyesület vezetőségi tagja, így nyilatkozott a helyi generációs problémáról:



„Nincs iskola, és nem ismerjük az iskolás gyerekeket, ez a legnagyobb hiány, amikor keresünk szereplőket, akiket be szeretnénk vonni [az egyesületi programokba]. Óvoda van, őket mindig tudjuk kérni, és részt is vállalnak, de az iskolás korosztály kiesett. Nem tudjuk megszólítani, mi már öregek vagyunk, nincs kapcsolatunk gyerekekkel. Úgy érzem, hogy a mi korosztályunk, tehát a nyugdíjas korosztály, az minden területen megszólítottak érzi magát. De a programokat úgy kellene bővíteni, hogy minél több iskolás korút és fiatalat meg tudjunk szólítani.” (Királykuti 2022).

Az interjúból átfogó képet kaptam a városrész közösségi életéről és a jelenlévő problémákról. Egy olyan aktív közösség életébe nyerhettem bepillantást, ahol az idősebbek számára rendkívül fontos a múlt értékeinek megőrzése. Az, hogy a fiatalok megszólítása nehézséget jelent a helyieknek, motivációt adott számomra, hogy én is bekapcsolódjak a probléma megoldásának elősegítésébe.

## A projektötlettől a megvalósítás elhatározásáig

Az interjúk készítése során fogalmazódott meg bennem az a kérdés, vajon hogyan lehetne a telep fiatalokat bevonni a közösségi életbe, és megismertetni velük a telep helytörténetét és Klebelsberg munkásságát. Úgy gondoltam, hogy játékos formában lehetőség lenne aktivizálni a fiatalokat, és tudatosítani bennük a lokális értékek fontosságát. Ekkor alapoztunk meg témavezetőmmel egy olyan programtervet, vagyis egy csapatvetélkedő ötletét, amelyet akár a későbbiekben érdemes lenne megvalósítani. A projekt célcsoportja a Z-generáció tagjai, vagyis a telep középiskolás fiatalok, azért, mert elsősorban az ő életükben szeretnénk volna erősíteni a lokális értékek ismeretét és fontosságát. A kutatás során Klebelsberg-telepen is olyan visszajelzéseket kaptunk, hogy ez a program jó lehetőség és segítség lenne a Polgári Kör Egyesület és a Harangláb Nyugdíjasklub számára, a fiatalok megszólításával és a közösségi életbe bevonással kapcsolatban.

2023 áprilisában, a 36. Országos Tudományos Diákköri Konferencián a TDK dolgozatom fontos pilléreként bemutattam a tervezett programot is; a pozitív visszajelzések megerősítettek abban, hogy a projektötlet hasznos és van benne lehetőség<sup>1</sup>. 2023 májusában témavezetőmmel, Újvári Edittel az SZTE JGYPK Művelődéstudományi Tanszéken a KAPOCS Kutatócsoport által szervezett *Generációk – egymás közt* című konferencián az alábbi előadással vettünk részt: *Generációk viszonya a lokális értékekhez Szeged Klebelsberg-telepen*. Ebben az előadásban, majd később tanulmányban generációelméleteket elemeztünk, továbbá generációs szempontból vizsgáltuk meg Szeged Klebelsberg-telep közösségét (Újvári, Királykuti 2023). Összességében ezeknek a kutatásoknak a során került előtérbe a telep generációs probléma megoldásának igénye, ezért elhatároztuk, hogy a generációs programot 2023 októberében meg fogjuk valósítani.

## A program szervezése

A Közösségszervezés BA szak 4. szemeszterében egyetemi kurzusok keretén belül, témavezetőmmel és hallgató társaim segítségével kezdtük meg a program tervezését és az ötletek gyűjtését. A tervezést nagyban elősegítette, hogy Keczer Gabriella kurzusán (A kulturális és humánfejlesztési projektek menedzsmentje) számos ismeretet szereztünk a projektmenedzsment területén, így a kurzus során mindezeket hasznosíthattuk a projekttel kapcsolatban. Néhány hallgatótársammal ezen a kurzuson készítettünk ütemtervet, feladat lebontási struktúrát, erőforrás- és költségtervet, illetve megterveztük a csapatvetélkedő feladatait is (Keczer 2018). 2023 májusában elnyertük a Szeged Megyei Jogú Város önkormányzati kiírású pályázatát (Kulturális Keret), amelyből később a nyერeményeket finanszíroztuk.

A program aktív szervezése 2023 augusztus végén vette kezdetét, a Klebelsberg-telepi Polgári Kör és a Harangláb Nyugdíjasklub együttműködésével. Ez a törekvés lehetővé tette, hogy a

<sup>1</sup> A dolgozatot a Pécsi Tudományegyetemen megrendezett 36. OTDK 13. szekciójában mutattam be 2023 áprilisában, II. helyezést érve el.

telepi idősebb generáció közelebb kerüljön a fiatalokhoz, illetve azt is, hogy egy közös élményben legyen részük a fiatalokkal. A szervezés egy közös megbeszéléssel kezdődött szeptember elején az egyesület részvételével, ahol egyeztettünk a program részleteiről, illetve arról, hogy miben kérünk segítséget a vetélkedőhöz. A programot a 2023/24. tanévi UNKP pályázat keretén belül szerveztük és valósítottuk meg.

Feladat	1. hónap (szept.)	2. hónap (okt.)	3. hónap (nov.)	4. hónap (dec)	5. hónap (jan)
SWOT-analízis készítése	X				
forgatókönyv	X				
egyesületi megbeszélés	X				
diákok toborzása	X				
szervezési feladatok	X				
interjúvázlatok kidolgozása			X		
interjúalanyok keresése		X			
interjúk készítése			X		
interjúk feldolgozása				X	
vetélkedő előkészítése		X			
vetélkedő megvalósítása		X			
a program elemzése			X	X	
előadás a Tanszék Napján				X	
előadás készítése					X
beszámoló készítése					X

1. táblázat: A projekt ütemterve

2023 szeptemberében és októberében valósult meg a tervezett program szervezése és lebonyolítása, a feladat- és ütemterv alapján. Először az esemény plakátját, online jelentkezési felületét és a hozzá kapcsolódó QR kódot készítettük el, valamint megfogalmaztuk a felhívást; a program a „Fiatalok Klebelsberg-telepi csapatvetélkedője” nevet kapta. A vetélkedőn való részvételt előzetes regisztrációhoz kötöttük, továbbá a jelentkezés feltétele az volt, hogy a három fős csapatokban legalább egy csapattag telepi kötődésű legyen. A csapatok toborzásában és az esemény hirdetésében az egyesület tagjainak, illetve a telepen lakó középiskolai tanároknak a segítségét kértük. A vetélkedőre végül a megadott határidőig 4 csapat jelentkezett. Arra a megállapításra jutottam, hogy a fiatalokat nehéz megszólítani, különösen egy olyan programmal kapcsolatban, amely a helyi értékek ismerete és a kultúra köré szerveződik. Ugyanakkor, ha van motivációjuk, akkor nyitottabbak és alaposan felkészülnek; így volt ez a mi esetünkben is. Miután szeptember végén lejárt a jelentkezési határidő, a csapatokkal további részleteket osztottunk meg. E-mailben vettem fel velük a kapcsolatot, ahol egy dokumentumban foglaltam össze a felkészülés menetét és a vetélkedő pontos időpontját. A csapatok kaptak egy előzetes feladatot is: kreatív szelfiket kellett készíteniük telepi és szegedi Klebelsberg-szobrokkal, emlékművekkel. A képeket minden csapat a határidő előtt elküldte, így teljesítették a feladatot, amelyeket a vetélkedő napján a zsűri plusz pontokkal értékelt. Továbbá, a felkészüléshez minden csapattag számára biztosítottunk egy-egy példányt a helytörténeti kiadványból, a szükséges olvasmányok kijelölésével. A szervezés során a Polgári Kör Egyesület és a Harangláb Nyugdíjasklub néhány tagjával folyamatosan együttműködtünk, mindenben számíthattunk rájuk, ha segítségre volt szükségünk. Hasznos volt, hogy őket is bevontuk a szervezésbe, mert ők tudták igazán, hogy a telepi lakosoknak, elsősorban a fiataloknak milyen programra lenne igénye, s mi az, amivel könnyen megszólíthatjuk őket.

A vetélkedő nyereségeit a 2023 májusában elnyert Szeged Megyei Jogú Város önkormányzati kiírású pályázat (Kulturális Keret) összegéből finanszíroztuk. Nagy hangsúlyt fektettünk arra, hogy a csapatok a vetélkedőn motiváltan vegyenek részt. Ezért a plakáton is meghirdettük a vonzó nyereségeket, hogy felhívjuk a középiskolások figyelmét. Az első három helyezett csapatnak, minden csapattag részére különböző értékben Libri és New Yorker ajándékutalványokat vásároltunk. Ezenkívül szponzorációként számos értékes nyereséget kaptunk. Az IH Rendezvényközpont felajánlásából a fődíj egy-egy napijegy a 2024. évi Szegedi Ifjúsági Napokra, a második helyezett számára pedig páros koncert belépőjegyek a saját szervezésű előadásaikra. A Móra Ferenc Múzeum felajánlása által pedig belépőjegyeket oszthattunk ki a harmadik helyezett csapattagoknak a Kínai agyagkatonák kiállításra.



1. kép: A csapatvetélkedő plakátja

A Közösségszervezés BA szakon szerzett elméleti tudásunkat és gyakorlati tapasztalatainkat használtuk fel a program előkészítésére, majd lebonyolítására. 2022 tavaszán az Európa-nap, 2023 tavaszán pedig a Közművelődési Konferencia szervezésével kapcsolatban foglalkoztunk a projekt-módszerrel. A projekt-módszertan lényege, hogy a hallgatók aktívan bekapcsolódnak az alkotó folyamatba, és a szervező csapattagok együttműködjenek, és Közösén oldják meg a feladatokat. A vetélkedő szervezése során én is erre helyeztem a hangsúlyt: az évfolyamtársaim bevonására, az együttműködésre, és a komplex feladatok megoldására (Hortobágyi 2002: 10–14). A projekt során főszervezőként tevékenykedtem, ugyanakkor a szervezésben és lebonyolításban hallgató társaim is aktívan és precíz munkával vettek részt. A vetélkedő állomásaik kidolgozásában, majd a megvalósításban is rendkívül sokat segítettek. A szervezést egy előzetesen jól kidolgozott feladat- és ütemterv segítette. Rendszeresen, hetente egy-két alkalommal tartottunk csapatmegbeszélést is, ahol egyeztettünk a szervezés haladásáról és a következő feladatokról. Az aktuális feladatokat mindenki határidőre elvégezte, így megfelelő ütemben haladtunk a szervezéssel. További feladataink voltak a szervezés során az állomások feladatainak és a pontozás rendszerének kidolgozása, a feladatokhoz szükséges eszközök beszerzése, dokumentumok szerkesztése és kinyomtatása, oklevél és emléklap szerkesztése, kapcsolattartás a csapatokkal és az egyesület tagjaival, valamint forgatókönyv készítése.

Úgy gondolom, a program szervezése során nemcsak a közösségszervező szakmához kapcsolódó elméleti tudásunkat alkalmazhattuk a gyakorlatban is, hanem mélyebb bepillantást nyertünk egy esemény szervezésének részleteibe is. Mindemellett, a szervező csapat tagjait is remekül összekovácsolta, jól megtanultunk együttműködni.

## A vetélkedő feladattípusai

A vetélkedő feladatait annak figyelembevételével dolgoztuk ki, hogy a csapatok megismerjék Klebelsberg Kuno munkásságát és a telep helytörténetét. Valamint törekedtünk arra, hogy a feladatokban szerepet kapjon az IKT eszközök használata, kreativitás, a szóbeli és írásbeli kommunikáció. Mivel a mostani középiskolások a „digitális nemzedék” tagjai, fontos számukra a különböző okoseszközök használata. Ezért a hagyományos feladatokba beillesztettem olyan digitális elemeket is, amelyekben ezek a készségeik érvényesülnek. Ezáltal a hagyományos mellett modern technikát igénylő feladatok keretein belül is ismerkedhettek Klebelsberg Kuno munkásságával és Klebelsberg-telep történetével.

A feladattípusokat tekintve, a vetélkedőn voltak elméleti, logikai, gyorsasági, mozgásos és digitális jellegűek. A feladatok a következők voltak: Kahoot, keresztrejtvény, memória, puzzle, szókereső, Élő Könyvtár. A feladatoknak olyan kreatív neveket adtunk, amelyek a telephez kapcsolódnak, illetve részben utalnak a feladat típusára is, például Élő Könyvtár – Mesélő múlt, keresztrejtvény – A telepi múlt nyomában, memória – Emlékszel? stb. Minden feladathoz elkészítettük és kinyomtattuk a feladatlapokat, képeket. A vetélkedő pontozási rendszerét is közösen dolgoztuk ki, továbbá minden feladatot egy hallgatótársam állomásvezetőként segített lebonyolítani. A csapatok hat állomáson összesen 45 pontot szerezhettek, továbbá plusz pontokat kaphattak az előzetesen elküldött, Klebelsberg szobrokkal, domborművekkel készített kreatív szelfikért.

A generációk összekapcsolását elősegítő egyik feladat a Kahoot játék volt, ugyanis, míg a fiatalok jól ismerik a játék menetét, addig az időseknek az újdonságnak számít. „Ezáltal ők is részeshülhetnek a közös kvízzjáték élményében, s a fiatalok is láthatják, hogy az idősek is képesek elsajátítani a digitális eszközökkel kapcsolatos új ismereteket.” (Újvári, Királykúti 2023) A játék során a négy csapathoz négy segítő telepi lakos is bekapcsolódott, s közösen válaszoltak a kivetítőn megjelenő kérdésekre. A keresztrejtvény során az Összefogás Házában található, helytörténeti gyűjteményben kiállított tablókön kellett megtalálni az egyes meghatározásokhoz, kérdésekhez tartozó megoldásokat, amelyek Klebelsberghez és a telep történetéhez kapcsolódnak. A memória játékban neves telepi épületek és helyszínek, személyek fotói (például Klebelsberg-emlékmű, a telepi óvoda, a *Hirharang* újság borítója stb.) voltak láthatóak a kártyákon, s a párokat kellett minél gyorsabban megtalálni úgy, hogy a csapatok felváltva szaladtak a kártyákhoz, s mindegyik csapattag két kártyát fordíthatott fel. A puzzle feladatban öt olyan képet kellett kirakni, amelyen szegedi és telepi Klebelsberg-szobrok, domborművek, emlékművek voltak láthatóak. A szókereső játékban minden csapatnak egy feladatlapon kellett a szókereső mezőben a telephez fűződő személyek, hagyományok, jelképek neveit megtalálni, például Páduai Szent Antal (a telep védőszentje), Összefogás Háza, vasutasok, harangláb stb.

A generációk közötti kapcsolat kialakítását segítette elő az Élő Könyvtár. Az Élő Könyvtár módszere Dániából származik, szempontjait 2000-ben dolgozta ki egy dán ifjúsági civil szervezet annak érdekében, hogy aktivizálja a fiatalokat. Elképzelésük szerint egy olyan fizikai teret hoztak létre, amely olyan berendezésű, mint egy valódi könyvtár, a benne lévő „könyvek” pedig olyan emberek, akik önkéntesen átadják történeteiket és válaszolnak az „olvasók” kérdéseire. A módszer kidolgozója úgy vélik, hogy „Az Élő Könyvtár az emberi jogok és az emberi méltóság tiszteletét elősegítő eszköz” (Abergel 2005). A programunk céljait figyelembe véve hasznosnak találtuk ezt a módszert, ezért beépítettük a vetélkedő feladatai közé. Az Élő Könyvtár szereplői a telepi baby boomer-generáció tagjai voltak, az „olvasók” pedig a telepi fiatalok. Olyan helyi időseket választottunk ki a feladatra, akik szorosán kötődnek Klebelsberg-telephez, és szívesen mesélnek gyermekkori emlékeikről, a telephez fűződő viszonyokról. A csapatok még a program elején, nevek húzásával, véletlenszerűen választottak egy „Élő Könyvet”, így minden csapathoz egy telepi lakos került. A fiatalok személyes beszélgetés során ismerték meg az idősebbek történeteit; a fiatalok állították össze a kérdéssort, ugyanis olyan élményekre, tapasztalatokra kérdeztek rá, amelyek őket érdekelték. A vetélkedő végén minden csapat elmesélte a számára legérdekesebb információt, történetet, amit az „Élő Könyv” mesélt nekik. Azt tapasztaltam, hogy a feladat során a fiatalok tényleg beszélgettek az idősebbekkel, kíváncsian, érdeklődve kérdeztek tőlük, és nem zárkóztak el a feladat teljesítésétől. A program értékelésekor pedig többen kiemelték, hogy számukra ez volt a legizgalmasabb és legérdekesebb feladat. Ennek alapján úgy gondolom, hogy az eredeti cél megvalósult, kialakult a kapcsolat a fiatalok és az idősek között.

## A vetélkedő napja

A program 2023. október 20-án délután, Szeged Klebelsberg-telepen, a helyi Közösségi Házban valósult meg, négy, háromfős csapat részvételével, valamint a Polgári Kör Egyesület és a Harangláb Nyugdíjasklub együttműködésével. A program kezdete előtt a szervező csapattal időben megérkeztünk a helyszínre, ahol berendeztük a vetélkedő állomásait, kihelyeztük azok tábláit, előkészítettük az eszközöket és a pontozólapokat, kipróbáltuk a szükséges technikai eszközt, kiosztottuk a névkártyáinkat, és még egyszer átbeszéltük a program pontos menetét.



Eközben a Nyugdíjasklub tagjai segítettek a szendvicskészítésben, hoztak süteményeket és teát is főztek. A program kezdete előtt érkeztek meg azok a telep lakosok, akik részt vettek a vetélkedő feladataiban; mindenki kapott egy névkártyát, hogy a fiatalok név szerint tudják szólítani őket. Amikor a csapatok is megérkeztek, őket is fogadtuk, és beinvitáltunk mindenkit a közösségi ház udvarában található faházba, ahová az első állomást helyeztük ki. 16 órakor kezdtük el a programot egy rövid megnyitóval és a program menetének ismertetésével. Ezt követte az első feladat, vagyis a közös Kahoot játék, amely során a csapatok és a hozzájuk tartozó telep segítők együtt válaszoltak a kérdésekre. A játék után minden csapat a menetlevele szerint haladt állomásról állomásra, körforgásban váltották egymást a helyszíneken. A vetélkedő rendkívül jó ütemben haladt, az állomásvezetők pontosan elmondták az utasításokat, figyeltek a csapatokra és az idő betartására is. Főszervezőként a vetélkedő alatt azt felügyeltem, hogy minden rendben haladjon, illetve, ha segítség kellett valahol, én is bekapcsolódtam. Miután minden csapat teljesítette a feladatokat, átkísértük őket a helytörténeti kiállítás termébe, ahol elmesélték egymás előtt az interjúk legérdekesebb információit. Ezalatt a zsűri, vagyis szintén telep lakosok, összesítették a pontokat, és megírták az okleveleket a végleges eredmények szerint. Az eredményhirdetésre és a nyeremények átadása is a helytörténeti kiállítás termében került sor. Először a zsűri tagjaitól egy rövid köszöntő és értékelés hangzott el, majd kiosztották az emléklapokat és az okleveleket, a nyereményekkel együtt. A csapatok örömmel fogadták a nyereményeket, majd ezt követően a faházban ünneplésként közösen elfogyasztottuk a szendvicseket és a süteményeket. Legvégül pedig a szervező csapattal elpakoltunk a különböző helyszíneken, mindent visszarendeztünk, úgy ahogy volt, majd köszönetet mondtunk a helyi segítőknek a sok segítségért és felajánlásért, továbbá a lehetőségért, hogy nyitottak voltak a program megvalósítására.



2. kép: A szervező csapat a vetélkedő napján (2023. október 20.)



3. kép: Kahoot játék közben a Közösségi Ház melletti faházban





4. kép: Élő Könyvtár – beszélgetés telepi lakosokkal



5. kép: A csapatok az eredményhirdetés előtt a közösségi ház Klebelsberg termében



6. kép: Az I. helyezett csapat átveszi a fődíjat, a 2024. évi Szegedi Ifjúsági Napokra szóló napijegyeket<sup>2</sup>

## A projekt értékelése

A vetélkedőt követően került sor a program értékelésére és a tanulságok levonására. A csapatok számára készítettem egy online kérdőívet, amelyben a vetélkedővel kapcsolatos néhány kérdésre kellett válaszolniuk, pl. miért jelentkeztek, melyik volt a kedvenc feladatuk, milyen

---

<sup>2</sup> A fotókat Tóth Erika Ingrid készítette, a tanulmányban való publikálásukhoz hozzájárult.

változtatásokat javasolnának a szervezőknek stb. A válaszok alapján elsősorban azért jelentek, mert érdekesnek tartották a vetélkedő témáját, és eddig nem sokat tudtak a telep történetéről. A legkedveltebb feladatok pedig a Kahoot és az Élő Könyvtár voltak, utóbbi azért, mert sok érdekes történetet hallottak a telepi lakosoktól, és jó élmény volt velük közvetlenül beszélgetni. A legtöbben azt javasolták, hogy a feladatok nehézségén, illetve a pontozási rendszeren kellene változtatni.

A programot követően, 2023 novemberében a Polgári Kör Egyesület és a Harangláb Nyugdíjasklub egy-egy tagjával készítettem fókuszcsoporthoz interjút. Elmondásuk szerint nagy segítség és jó lehetőség volt számukra a program megvalósítása, továbbá élvezték az előkészületeket és a vetélkedő napját is. Véleményük szerint a programmal sikerült a telepi fiatalokat közelebb hozni a helyi értékekhez és szokásokhoz, valamint egy közös élményben vettek részt a fiatalokkal. Úgy érezték ők is, hogy a fiatalok élvezték a vetélkedőt, izgalmas volt számukra, s örültek a nyereményeknek is. Az interjú során tőlük is kaptam változtatási javaslatokat, szintén a pontozási rendszerrel kapcsolatban, s ezekből sikerült a tanulságokat levonni. A visszajelzések alapján elégedett voltam, hogy összességében sikeres volt a szervezés és a program.

## Összegzés

A kutatás során megismertem Szeged Klebelsberg-telep helytörténetét és hagyományait, s ezzel párhuzamosan egy rendkívül értékes, a múlt örökségét őrző közösség életébe nyerhettem bepillantást. Napjainkban példaértékűnek számít az a tevékenység, ahogy a telepen igyekeznek megőrizni a lokális értékeket, továbbá, ahogyan a lakosok egy közösségbe szerveződnek. Bár a városrészben leginkább az idősebb generáció tagjai vesznek részt a közösségi életben, ők annál inkább összetartóak, és fontos számukra a helytörténeti örökség és a hagyományőrzés. Az interjú elkészítése során olyan emberekkel beszélgettem, akik nagy lelkesedéssel és teljes odaadással végzik a hagyományőrző tevékenységet, valamint örömmel vesznek részt a közösségi eseményeken. Továbbá rávilágítottak egy olyan telepi generációs problémára, amelynek megoldásában egy közösség-szervező szakember is közreműködhet. Mindez maradandó élményt jelent számomra, s már ebből is sokat tanultam.

A csapatvetélkedő megvalósításához rendkívül sok motivációt adott a telepi lakosok által többször is említett probléma megoldása: vagyis a baby boomer és a Z-generáció közötti szakadék áthidalása. Mivel már az interjú kutatás során kiderült, hogy igény lenne segítségre, a két generáció összekapcsolására, így jó ötletnek tartottuk ezt a fiatalos programot, bevonva az idősebbeket is, amellyel egy közös élményben lehet részük. A helyi telepi fiatalokat célzó csapatvetélkedő jó lehetőség volt a fiatalok megszólítására, Klebelsberg munkásságának és Klebelsberg-telep helytörténetének megismertetésére. Ahogyan a kutatás elején megállapítottam, valóban nehéz megszólítani a fiatalokat egy részben kultúra köré szerveződő programmal kapcsolatban, ugyanakkor, ha motiváljuk őket, sokkal lelkesebbek és nyitottabbak.

A program során megvalósult az eredeti cél, vagyis a baby boomer és a Z-generáció tagjainak összekapcsolása. Már a szervezés során sikerült együttműködni az idősebb telepi lakosokkal, akik igyekeztek mindenben segíteni. A Polgári Kör Egyesület és a Harangláb Nyugdíjasklub tagjai különböző feladatokat vállaltak a szervezés során, mindig érdeklődtek, hogy mire van szükségünk, s emellett számos ötletet is adtak azzal kapcsolatban, hogy szerintük mire lenne igényük a telepi fiataloknak. Motivációjuk és lelkesedésük ezáltal kellő lendületet adott a szervező csapatnak is. A vetélkedő napjára is rendkívül sok felajánlást és támogatást kaptunk, amely nagyban elősegítette a program lebonyolítását.

A csapatvetélkedő feladatai közül, a Kahoot játék és az Élő Könyvtár kiemelkedő volt azért, mert valóban összehozta a két generációt. Már a Kahoot játék során is beszélgettek a fiatalok a hozzájuk csatlakozó segítőkkel, nem kellett sok idő, hogy megtalálják a közös hangot. Az Élő Könyvtár módszere pedig nagyban elősegítette, hogy a fiatalok még közvetlenebbül forduljanak az idősebb telepi lakosokhoz. A fiatalok bátran és érdeklődve kérdeztek, s olykor együtt nevetettek az idősekkel, tehát valóban jól érezték magukat.

A program szervezése és lebonyolítása szakmai szempontból is jó lehetőség volt számomra. Már a helytörténeti és interjú kutatás során számos új ismerettel és elméleti módszerrel talál-

koztam. A szervezés során pedig, az eddig szerzett tudásomat a gyakorlatban is alkalmazhattam. Úgy gondolom, közösségszervező hallgatóként, majd leendő szakemberként hasznos tapasztalatokat szerezhettem, új emberi kapcsolatokat kötöttem, s mindezeket a későbbiekben biztosan hasznosítani tudom.

## Irodalom

- Abergel, R., Rothmund, A., Gavan, T., Wootsch, P. (2005, szerk.). *Nézz a borító mögé! Útmutató az Élő Könyvtár szervezői számára*. Európai Ifjúsági Központ. <https://rm.coe.int/living-library-guide-hu-2005/16808do173> Utolsó letöltés: 2024. 02. 20.
- Hortobágyi K. (2002). *Projektmenedzsment kulturális és oktatási szakemberek részére*. Szeged: Szegedi Egyetemi Kiadó, Juhász Gyula Felsőoktatási Kiadó.
- Királykúti A. (2022). *Klebelsberg-hagyományok Szeged Klebelsberg-telep történetében*. TDK dolgozat, kézirat.
- Újvári E. (2007, szerk.). *Szeged-Klebelsberg-telep története*. Szeged: Klebelsberg-telepi Polgári Kör Egyesület.
- Újvári E. (2016). Kulturális és közösségi élet – egyesületi szervezésben. A Klebelsberg-telepi Polgári Kör Közhasznú Egyesület közösségszervező munkája. *Kulturális Szemle*, 6. évf. 2. sz.
- Újvári E., Királykúti A. (2023). Generációk viszonya a lokális értékekhez Szeged Klebelsberg-telepen. *Közösségi Kapcsolódások – tanulmányok kultúráról és oktatásról*, 3(1), 124–132.
- Wéber M. (2007): Új honfoglalás. In: Újvári E. (szerk.). *Szeged-Klebelsberg-telep története*. Szeged: Klebelsberg-telepi Polgári Kör Közhasznú Egyesület, 37–53.

## Újvári Edit

SZTE Juhász Gyula Pedagógusképző Kar

ORCID:0000-0002-4552-1585

## Képzés és programszervezés<sup>1</sup>

Az Európa-naphoz kapcsolódó kulturális projekt a szegedi Közösségszervezés BA szakon

### Absztrakt

*A Közösségszervezés BA szak gyakorlatorientált képzési programjában nagy hangsúlyt helyezünk azoknak a kompetenciáknak a fejlesztésére, amelyek erősítik a hallgatók csoportmunkában való együttműködési készségét, a kreativitásukat és kommunikációs képességeiket. Több olyan programra is sor kerül a képzés során, amelyek révén a szervezési feladatok megoldásában is jártasságra tesznek szert a hallgatók. Ehhez az oktatási célhoz a projektmódszer megfelelő eszköz, amellyel a május 9-i Európa-nap szervezése és lebonyolítása a feladat a képzés első évfolyamán. Ez a feladat kapcsolódik az Európa-tanulmányok tantárgy révén az elméleti tanulmányaikhoz, valamint a Szakmai gyakorlat 1. kurzushoz is. A tanulmány ennek a kulturális projektnak a bemutatását és elemzését célozza, összevetve a projektmódszer elméleti szakirodalmának megállapításaival. A korábban megvalósított Európa-nap szervezőivel készített interjúkkal a hallgatói tapasztalatokra kívánok rávilágítani. Ez a hallgatók aktivitására építő kulturális projekt a szegedi Közösségszervezés BA képzés egyik innovatív elemének tekinthető.*

**Kulcsszavak:** projekt, kompetenciák, team-munka, programszervezés, Európa-nap

### Abstract

Training and programme management – a cultural project related to Europe Day at the Community Coordination BA major in Szeged  
*In the practice-oriented curriculum of the Community Coordinator BA studies, we place great emphasis on the development of competences that strengthen students' ability to work in groups, their creativity and communication skills. There will also be a number of programmes during the course, which will provide students with skills in organisational tasks. The project method is an appropriate tool for this educational objective and it is used in the first year of the studies to organise and run Europe-Day on 9 May. This assignment is linked to their theoretical studies through the Europe Studies course and also to the Professional Training 1 course. This paper aims to present and analyse this cultural project in comparison with the findings of the theoretical literature on the project method. Interviews with the organisers of the previously implemented Europe Day will be used to shed light on the students' experiences. This cultural project, based on student activism, can be considered as an innovative element of the Community Coordination BA major in Szeged.*

**Keywords:** project, competences, team work, organisation, Europe Day

---

<sup>1</sup> A tanulmány az SZTE JGYPK-n 2023. október 12–13-án megrendezett *150 éve a Pedagógusképzésért* című neveléstudományi konferencián elhangzott előadás kiegészített, szerkesztett változata. <https://www.jgypk.u-szeged.hu/hirek/szte-jgypk-2023-aprilis/150-eve-230413> Utolsó letöltés: 2024. 01. 08.



## Bevezetés

A Közösségszervezés BA szak gyakorlatorientált képzési programjában nagy hangsúlyt helyezünk a szakmai gyakorlatokra, valamint azoknak a kompetenciáknak az erősítésére, amelyekkel fejleszhető a hallgatók csoportmunkában való együttműködési készsége, kreativitása és kommunikációja. Egyúttal a szervezői feladatok megoldásában is jártasságra tesznek szert. Ehhez az oktatási célhoz a projektmódszer megfelelő eszköz, amely már a képzés első évfolyamán szerepet kap. Ekkor még egy kisebb volumenű rendezvény szervezése és lebonyolítása zajlik a projektmódszerrel, a második tanévben pedig egy több napos kulturális rendezvényt, az Országos Közművelődési Konferenciát (KMK) kell megszervezniük a hallgatóknak, ugyancsak projektmódszerrel. Ezért is megfelelő feladat az elsősök számára az Európa-nap, amely az Európa-tanulmányok tantárgy kapcsán az elméleti tanulmányaikhoz, valamint a Szakmai gyakorlat 1. kurzushoz is kapcsolódik. A tanulmány ennek a kulturális projektnek a bemutatását és elemzését célozza, összevetve a projektmódszer elméleti szakirodalmának megállapításai-val.

## 1. A projektmódszertan

„... az alkotó, teremtő tevékenység különféle formáinak az iskolába való bevitele az iskola egész szellemét megváltoztatja.”  
(Dewey 1912: 23.)

A 20. század elejének reformpedagógiai törekvéseiben előtérbe került a diákok aktív bevonása az oktatási folyamatba, az úgynevezett „cselekvéses” tanulás. Ennek elméleti és gyakorlati kidolgozásában egyöntetűen John Dewey jelentőségét hangsúlyozzák a téma kutatói. A pragmatikai nevelésfilozófia és pszichológia kiemelkedő alakjának munkássága elméleti alapot, irányelveket biztosított az új oktatási és személyiségfejlesztési módszerekhez, melyek a passzív befogadásra építő oktatás meghaladását szorgalmazták (Bender 2012: 42; Hegedűs 2011: 9; Honfi, Komlódi 2010: 17; Hortobágyi 2002: 10). Dewey szerint:

A nevelés csak akkor lehet hatékony, ha a tanuló nem passzív, szemlélődő alanya az oktatásnak, hanem egy jól szervezett közösség aktív tagjaként, korábbi tapasztalatait felhasználva szerez újabb tapasztalatokat, ismereteket saját cselekvéseinek folyamatáról és tárgyáról, azok társadalmiasult hatásáról és következményeiről.  
(idézi Hegedűs 2011: 18.)

Ez a szemléletmód az aktivitást és az önfejlesztést szorgalmazó pedagógiai innováció meghatározó elemévé vált, mind az egyéni, mind a csoportban történő tanulás esetében (Hegedűs 2011: 7). Ennek eredményeként a reformpedagógiai irányzatok az oktatási módszertanaikban a diákok önálló cselekvését bátorító, életszerű, tapasztalatszerző alkotómunkára igyekeznek építeni (Hortobágyi 2002: 8–9).

Józsa Krisztián, a neveléstudományi motiváció témájában zajló kutatások eredményeit összegezve, *A motivációkutatás új trendjei*<sup>2</sup> című előadásában azt hangsúlyozta, hogy a tanulási hatékonyságban és eredményességben a diákok motiváltsága meghatározó jelentőségű. Az érdeklődés, a tananyag elsajátításának belső motivációja pedig nagyban függ a megfelelő oktatási metodikától és a tanári attitűdtől. Kétségtelen, hogy azok a módszerek, amelyek a diákok aktivitására, az ismeret- és tapasztalatszerzés élményszerűségére építenek, valamint a tanár és a diákok partneri együttműködését, a diákok kooperációját segítik elő, hatékonyabbnak bizonyulnak a hagyományos frontális oktatásnál. Ide kapcsolódik William Bender megállapítása, aki szerint a 21. század meghatározó tanítási technikája a projekt alapú tanulás, mivel ez erősíti a diákok tanulási motivációját, a csoportmunka révén pedig fejleszti a kommunikációs és kollaborációs készségeket (Bender 2012: 8).

A munkaerőpiac szempontjából ezek szintén meghatározó jelentőségű kompetenciák, tehát fejlesztésük az oktatás fontos feladata. Éppen ezen célok miatt, a különböző reformpedagógiai

<sup>2</sup> <https://www.jgypk.u-szeged.hu/hirek/szte-jgypk-2023-aprilis/150-eve-230413> Letöltés: 2024. 01. 04.



módszerek között fontos hely illeti meg a projektmódszertant, amely a projektpedagógia metodikája. Honfi Anita és Komlódi Nóra fogalmi tisztázása mentén a projektpedagógiát olyan átfogó gyűjtőfogalomnak nevezhetjük, amelybe a projektorientált oktatás (egy tantárgyban megvalósuló, egy adott téma köré szervezett oktatás), a projektmódszer (tantárgyak integrációja egy adott téma feldolgozása során) és a projektoktatás, azaz a projektmódszer komplex oktatásban való érvényesítése is beletartozik (Honfi, Komlódi 2010: 18–19).

A kiinduló szó, a latin *projectum* jelentése terv, tervezet, javaslat, a projektív szó pedig a 'kivejtés' szinonimája. A projekt, legáltalánosabb meghatározása szerint, egy konkrét célkitűzés megvalósítása, „időben behatárolt erőfeszítés egyedi eredmény létrehozása érdekében” (Keczer 2018: 10). Fontos tényezője a projekteknek a koordináció és a kontroll, hiszen eltérnek a napi rutin tevékenységektől. Az SZTE Művelődéstudományi Tanszékének oktatója, Keczer Gabriella, a hallgatóink számára írt egyetemi jegyzetében, a kulturális és oktatási projektek jellemzőire fókuszálva ismerteti a projektek típusait, SMART kritériumait, a projekt tervezésének és megvalósításának fázisait. Mivel ez a kötet a Közösségszervezés BA képzésben alkalmazott jegyzet, a benne szereplő szempontrendszert a tanulmány 2. részében, az Európa-nap projekt bemutatása során alkalmazom.

A pedagógia projekt olyan komplex vállalkozás, amelyben a feladat valóságos (tárgyi vagy szellemi produktum), a részletek egységben kezelése valósul meg (Hortobágyi 2002: 9). Az oktatásban alkalmazott projekt tehát alapvetően tervet és tervezést, egy probléma vagy konkrét feladat kifejtését jelenti az optimális megoldásig (Hegedűs 2011: 9). A tanulók aktivitását, tapasztalatszerzését hangsúlyozó nevelésfilozófiai elvek és a pragmatizmus Dewey-i elvei mentén a pedagógiai projekt több mint módszer, a hagyományos pedagógiai metodikáknak nem variánsa, hanem azok alternatívája, hiszen alapvetően átalakítja a tanulás menetét, a pedagógiai-didaktikai folyamatban a két főszereplő: a tanár és a diák viszonyát, és ezzel a tanítás-tanulás viszonyát is (Bender 2012: 7; Hortobágyi 2002: 5).

A projekt esetében a lényeg az alkotó tevékenységre, a diákok belső motivációjának, ösztönös aktivitásának erősítésére helyeződik, így a cél nem csupán a végeredmény, hanem a folyamat megtapasztalása, amely a valósághoz kötődő téma kapcsán is gazdagítja az élettapasztalatot. Ez a folyamatorientált szemlélet jól megkülönböztethető a „könyvtanulás”-tól (Hegedűs 2011: 19). Kováts Mária a valós életet integráló tanulási tartalmat, a tevékenység-központú, feladat-orientált tanulói tevékenységet hangsúlyozza a projektmódszer esetében, Radnóti Katalin pedig kiemeli, hogy ez a módszer az egész személyiségre kihat, hiszen elősegíti a készségek és képességek (különösen a problémamegoldó képesség), valamint az együttműködési és alkalmazkodási készség fejlődését (Honfi, Komlódi 2010: 20–21).

Hortobágyi Katalin (2002) kiemeli, hogy a pedagógia projekt központjában egy elvégzendő tevékenység áll, amelynek megvalósítása során a csoporton belüli feladatmegosztás, az önkéntes vállalás dominál, teret engedve a képességek kibontakozásának és szándékok érvényesülésének. Az alkotó jellegű megismerési–cselekvési folyamat speciális eleme a tanárok és a diákok partneri együttműködése. Mivel nyitott képzési formáról van szó, a pedagógia projekt nagyban függ a diákcsoport adottságaitól, képességeitől. A tanár részéről elsősorban előkészítő, tanácsadó és támogató munkát, azaz közreműködést igényel, melynek során nagyfokú rugalmasságra van szükség. A feladat, azaz a projektcél meghatározását követően, már a tervezési fázis kezdetétől érvényesül a diákok aktivitása, szervezőmunkája és a demokratikus cselekvési elv.

A projekt megvalósítása során a csoportmunka és a kisebb, feladatorientált csoportokban való tevékenység, a részfeladatok megoldása és összehangolása a kooperációra épül, ezáltal fejleszti a diákok szociális és kommunikációs készségeit, önreflexiójukat, elősegíti a kreativitásuk kibontakozását (Bender 2012: 47, 53; Hegedűs 2011: 9; Estefánné, Szikszay 2007: 6-7). Ezek a fontos kompetenciák valójában a projekt minden fázisában fejlődnek, hiszen a célok kitűzése, a tervezés és a megvalósítás, valamint az értékelés során egyaránt aktivizálódnak. Hozzá kell tennünk, hogy a pedagógiai projektmódszertan jellegéből adódóan, a tantermi oktatástól eltérő tanári szerep az oktató számára is élményt, kihívásokat biztosít, erősíti a tanári motivációt (Hortobágyi 2002: 11). Mind a tanártól, mind a diákoktól kreativitást igényel a pedagógiai projekt tantárgyközisége, hiszen szintetizáló megközelítésre, a gyakorlatban is hasznosuló ismeretek alkalmazására ösztönöz (Honfi, Komlódi 2010: 15).

A pedagógia projekt – a diákok életkori sajátosságaihoz és ismereteihez igazodva – minden korosztálynál, így az egyetemi hallgatóknál is hatékonyan alkalmazható. A projektmódszertannal történő tanítás jellege szakonként eltérő lehet, a szak specifikumait figyelembe véve érdemes kialakítani a kereteit. Különösen hasznos azoknál a képzéseknél, amelyek a szervezetek vezetését, a pedagógiai, andragógiai munkát, valamint programok, rendezvények szervezését magukba foglaló munkakörökre készítik fel a hallgatókat. A Közösségszervezés BA szak kiemelten ezek körébe tartozik.

## 2. Európa-nap – a szegedi közösségszervezés szakos hallgatók projektje

„Maga a feladat kiált projekt után”  
(Hortobágyi 2002: 25.)

A projekt alapú szakmai programok szervezésének beillesztése az oktatási folyamatba több évtizedes hagyománnyal rendelkezik az SZTE JGYPK Művelődéstudományi Tanszékének Közösségszervezés BA képzésében és elődszakjain. A jelenlegi szak *Képzési és Kimeneti Követelményeiben* meghatározott elvárásoknak megfelelően, fontos oktatói feladat a hallgatók kommunikációs és kooperációs készségeinek fejlesztése, az egyetemi kereteken túli szakmai tevékenységekben való tapasztalatszerzés biztosítása. Számos tantárgy – köztük a kommunikáció, projektmenedzsment, szakmai gyakorlati kurzus – segíti a hallgatók ezen ismereteinek és tapasztalatainak bővítését. Ugyanakkor a képzési programunkba illesztett projektek a különböző tantárgyaknál tanultak szintetizálását, valamint a hallgatók aktivizálása révén a gyakorlati tapasztalatszerzést, valós, csoportmunkában szervezett programok lebonyolítását is biztosítják.

A szak hálótervében, a 80 órás Szakmai gyakorlat II. kurzus feladataként, a nagy múltú, 1992 óta a szegedi hallgatók által szervezett Országos Közművelődési Konferenciát 2011-től kezdődően, Sütő Erika oktatói koordinálásával projektmódszerrel szervezik meg a 2. éves nappali tagozatos közösségszervezés szakos hallgatók. A hónapokig tartó előkészítő és szervező munkát követően a projekt megvalósítási szakasza maga a 3–4 napos konferencia, amelyet értékelés zár le. Ennek során a XX. KMK-t megvalósító hallgatók a „felelősségvállalást, az együttműködést, az önálló munkát, a döntést, a munkafegyelmet emelték ki” (Sütő 2016: 79).

A tanulási eredmény szemléletű oktatásban előtérbe került a kompetenciafejlesztés, amelynek különösen hatékony módszertana a hallgatói projektmunka. Ez a Közösségszervezés alapszak jelenleg hatályos *Képzési és Kimeneti Követelményeiben*<sup>3</sup> a képességek között is szerepel: „Képes a projekt alapú munkavégzésre, rendelkezik a munkamegosztásra épülő együttműködési képességgel, látja a közös sikerhez való egyéni hozzájárulásokat”. A tanulási eredmények attitűd-elemeiben is fejlődést eredményez a közös szervező munka: „Rendelkezik munkájához hatékony kommunikációs, problémamegoldó képességgel”. Valamint az autonómia és felelősség kritériumok között is szerepelnek olyan meghatározások, amelyeknek fejlesztésében a projektmunka megfelelő módszertan, például: „Rendelkezik a kezdeményezés és döntéshozatal képességeivel.; Rendelkezik az egyéni és közösségi felelősségtudattal, felelősségvállalással.; Felelősséget vállal az elvégzett munkáiért, tudatában van azok lehetséges következményeivel.”

A Közösségszervezés BA szak második szemeszterében, az Európa-nap programmal a hallgatók a benevező szegedi középiskolások számára projektmódszerrel valósítanak meg egy olyan játékos csapatvetélkedőt, amely Európára vonatkozó feladatokból álló. A projekt során a hallgatók a szervezés valamennyi fázisát gyakorolják, a tervezéstől és ütemezéstől a szponzorkeresésen át a vetélkedő feladatainak előkészítéséig és lebonyolításáig, a megnyitó és a díjátadó ünnepséget is beleértve. A projektet kezdeményező és koordináló oktatói tapasztalataim összegzése mellett a korábban megvalósított Európa-nap szervezőivel készített interjúkkal a hallgatói tapasztalatokra kívánok rávilágítani.

A Közösségszervezés BA szak 2018-ban indult a tanszékünkön, a hallgatók aktivizálásának jegyében már az első évfolyammal szerveztünk Európa-napot, 2019 májusában, majd a kezdeményezést két évre megakasztotta a covid-járvány. Viszont 2022 és 2023 tavaszán sikeresen

<sup>3</sup> [https://www.felvi.hu/felveteli/szakok\\_kepzesek/szakeirasok/!Szakleirasok/index.php/szak/18814/szakeiras](https://www.felvi.hu/felveteli/szakok_kepzesek/szakeirasok/!Szakleirasok/index.php/szak/18814/szakeiras)

megrendeztük az első évfolyamból jelentkezők 15 fős csoportjaival. A képzés első tanévének tavaszi szemeszterében kerül sor az Európa tanulmányok művelődéstörténeti kurzusra, valamint a (nappali tagozaton) 45 órás Szakmai gyakorlat I. szemináriumra. Az Európa-nap mint projektfeladat, mindkét kurzushoz kapcsolódik, valamint aktivizálja a kommunikáció, IKT kompetenciák kurzusokon tanultakat is, előkészíti a szintén projekt alapú Közművelődési Konferencia szervezési gyakorlatát és tanulságos a 4. szemeszterben sorra kerülő projektmenedzsment kurzus szempontjából is.

Az Európa-tanulmányok előadás témakörei között, az európai kultúra főbb sajátosságainak áttekintését követően szerepel az Európai Unió létrejöttének ismertetése, valamint jelképeinek bemutatása, köztük a május 9-i Európa-nap. Ez a nap Európa békéjének és egységének az ünnepe, amely a II. világháború lezárására és Robert Schuman francia külügyminiszter a francia–német megbékélést és a nyugati országok összehangolt gazdasági együttműködését kezdeményező 1950. május 9-i beszédére utal<sup>4</sup>. Az Európai Unió létrejöttének szimbolikus ünnepnapja fontos alkalom lehetne az európai identitás erősítésére, amelyre az Európai Bizottság 2017. november 14-i keltezésű közleménye a következőképpen tesz javaslatot:

A legfiatalabb nemzedékek körében az aktív polgári szerepvállalás és a közös értékek érvényre juttatásában sarkalatos szerepet játszik az oktatás, a kultúra és a sport, amelyek a helyi közösségek konkrét projektjeiben megjelenve hozzájárulnak az európai identitástudat megerősítéséhez. Újult erővel kell tehát támogatni és szélesebb körben el kell terjeszteni az olyan kezdeményezéseket, mint az iskolai Európa-napok<sup>5</sup>.

Ennek jegyében, a közösségszervezés szakos hallgatói csoport feladata egy olyan, szegedi középiskolások számára meghirdetett csapatvetélkedő megszervezése, amely élményen keresztül helyezi középpontba az uniós országokat, az európaiság kulturális örökségeit. Ahogy a mottóban megfogalmazódik, ez olyan feladat, ami a projekt módszer után kiált.

Az Európa-nap projekt, típusát tekintve, vegyes – részben belső, részben külső közreműködéssel megvalósított – rövid időtartamú projekt (Keczer 2018: 11). A külső közreműködők – középiskolások, szegedi intézmények – bevonása nagyon hasznos tapasztalat a hallgatók számára, a valós közegben zajló tanulás eleve a projektpedagógia meghatározó eleme. A kezdeményezés alapján fentről induló (top-down) projektről van szó (Keczer 2018: 14), mivel a képzés keretei közé illesztve, oktatói feladatként indítjuk. A pedagógiai projektek osztályozási elvei alapján oktatói témaválasztással (csapatvetélkedő szervezése), tananyagokhoz (európai kultúra, szakmai gyakorlat, kommunikáció, forrásteremtés, IKT kompetenciák) kapcsolódó, multidiszciplináris, teamben végzett, eredményorientált rendezvényként határozhatjuk meg (Hortobágyi 2002: 18–24). Az Európa-nap projekt céljai megfelelnek a SMART kritériumoknak, tehát a program célja specifikus, mérhető, az érintettek egyetértésével valósul meg, teljesíthető, azaz reális, valamint konkrét időtartamra vonatkozik (Keczer 2018: 29).

A projekt kezdeményezési, tervezési, megvalósítási és lezárási fázisokra tagolódik, a közös munka során ezeknek a projektmenedzsment ismereteknek a tudatosítása szintén hasznos, gyakorlati tapasztalattal megerősített ismeretanyag a hallgatók számára. A 15 fős projektcsapatba a nagy létszámú (40–70 fős) nappali tagozatos 1. évfolyamos csoportokból önkéntesen lehet jelentkezni. Az Európa-napok tervezési fázisa már az őszi szemeszterben indult, a külső közreműködők bevonásával: a Szeged Megyei Jogú Város Oktatási és Kulturális Bizottsága által kiírt, kulturális/oktatási pályázatának hallgatókkal együtt történő kidolgozásával és beadásával, az „Életen át” Fiatal Andragógusok Egyesületének közreműködésével. A tavaszi szemeszterben, március elejétől, az önkéntes alapon jelentkező két koordinátor hallgatóval a pro-

<sup>4</sup> <https://www.consilium.europa.eu/en/70-schuman-declaration/> Utolsó letöltés: 2024. 01. 07.  
[https://european-union.europa.eu/principles-countries-history/symbols/europe-day\\_hu](https://european-union.europa.eu/principles-countries-history/symbols/europe-day_hu) Utolsó letöltés: 2024. 01. 07.

<sup>5</sup> *Az európai identitás megerősítése az oktatás és a kultúra révén.* Az Európai Bizottság közleménye, 2017. november 14.  
<https://eur-lex.europa.eu/legal-content/HU/TXT/HTML/?uri=CELEX:52017DC0673&from=HU> Utolsó letöltés: 2024. 01. 07.

jekt erőforrás tervezésével és időbecsléssel, a feladatkörök meghatározásával, ütemterv meghatározásával indítottunk (Keczer 2018: 37). Ezt követte a stábok szervezése, valamint a rendezvény szervezési dokumentációját közösen szerkeszthető drive felületen tettük elérhetővé a projekt tagjai számára. Legfontosabb stábfeladatok az alábbiak voltak: plakát és oklevelek tervezése, középiskolásokat megszólító felhívás, poszterkészítési feladat szövegezése és eljuttatása a célcsoporthoz, a regisztráció fogadására google-felület, a kapcsolattartás érdekében pedig e-mail cím létrehozása és működtetése. A Dóm tér használata kapcsán a Csongrád-Csanád megyei Püspökség és a Városkép Kht. engedélyét kértük, hivatalos levelekben. 2022-ben az Európa himnusz flashmob megvalósítását az énekkarral, zenekarral történő egyeztetés, valamint a területhasználati hivatalos kérelmek megfogalmazása készítette elő. 2023-ban pedig a Szegedi Görög Nemzetiségi Önkormányzat Eleftheria Táncsoportjának<sup>6</sup> vezetőjével zajlott az egyeztetés a csapatvetélkedőt követő görög táncházról. Fontos feladata volt a szponzori stábnak is: a díjak egy részét, valamint az uzsonna biztosítását kellett megoldaniuk. Az önkormányzati pályázatnak köszönhetően 2022-ben Európa-napi logóval ellátott pólók és jelvények is készültek. A stábtagnak nyolc standfeladatot (1. kép) készítettek elő a csapatok számára, ezek kivitelezését is meg kellett oldaniuk, a koordinátorok pedig forgatókönyvet készítettek a rendezvény gördülékeny lebonyolítása érdekében. A sikeres rendezvényt követően tartottuk meg az értékelő megbeszélést a projekttagok reflexióival. A program kommunikációját és disszeminációját a tanszéki facebook- és instagram-oldalak, a kari honlap hírfolyamán elhelyezett információ és a kari fotóalbum, valamint a hallgatók által működtetett facebook eseményoldal segítette elő.

Az Európa-nap szervezőivel<sup>7</sup> készített interjúkkal a hallgatói tapasztalatokat és visszajelzéseket foglalom össze (lásd Melléklet). A 2022. május 9-i rendezvény a kari épületben tartott megnyitót követően a közeli Dóm téren folytatódott, hét négyfős csapat részvételével. Majd a szintén közeli, frekventált belvárosi helyszínen, az Árpád téren *Európa-himnusz*-flashmobbal folytatódott, amelyben az SZTE Vántus István Zeneművészeti Szakiskola zenekara és az SZTE énekkara működött közre (2. kép). A középiskolások által készített „Mit jelent nekem Európa?” témájú posztereket a flashmob alatt kiállítottuk, így nagyon sok járókelő megtekinthette. A díjkiosztót követően a csapatok tagjai és a flashmobban közreműködők közös uzsonnán vettek részt a JGYPK udvarán.

A hallgatók számára újdonság volt az önállóság, a sokrétű feladat, a szervező csapaton belüli munkafázisok koordinálása. Az előre tervezés – amit az önkormányzati pályázatnál már meg kellett fogalmazni – szintén tanulságos volt, ahogy a flashmobhoz kapcsolódó engedélyek beszerzése is. Tóth Julianna, a program egyik hallgatói koordinátora azt emelte ki, hogy: „...azért jöttünk ide, erre a szakra, mert szeretünk szervezni... ez volt az első komolyabb esemény, amit mi szerveztünk, ez hatalmas eufóriát adott”. Koordinátortársa, Kreis Imola a csoportmunka élményszerűségére és jelentőségére világított rá: „Sikeres, jó hangulatú rendezvény volt, jobban megismertük a csoporttársainkat, hogy kire lehet számítani, kivel tudunk együtt dolgozni...”



1. kép Standfeladat a Dóm téren, 2022. május 9.



2. kép Európai himnusz flashmob az Árpád téren<sup>8</sup>

<sup>6</sup> <https://www.facebook.com/EleftheriaTancsoport/> Utolsó letöltés: 2024. 01. 07.

<sup>7</sup> A 2023. 10. 02-án Kerekes Antóniával és Sáfrán Saroltával, a 2023. 10. 06-án Kreis Imolával és Tóth Juliannával készített interjúk részleteinek nevesített megjelentetése a hallgatók írásbeli beleegyezésével történik.

<sup>8</sup> A fotók Ocskó Ferenc munkái. A 2022. évi Európa-nap fotóalbuma: <https://www.flickr.com/photos/jgypk/albums/72177720298834583> Utolsó letöltés: 2021. 01. 08.



A 2023. évi Európa-nap szervezőcsapatát Kerekes Antónia és Sáfrán Sarolta koordinálta. Ezen a rendezvényen öt négyfős középiskolás csapat vett részt, amelyet szintén a Dóm tér árkádfolyosóin rendeztünk meg (3. kép), majd pedig a JGYPK belső udvarán uzsonna, eredményhirdetés és görög táncház zárta le a rendezvényt (4. kép). A hallgatók az önálló munka lehetőségét szintén kiemelték, nagyon hasznosnak tartották. A különböző részfeladatokkal megbízott 2-3 fős stábok munkája nem volt egyenletes, a tagok közti munkamegosztás is időnként konfliktuskezelést igényelt. A szponzori stáb munkája kiemelkedő volt, ami a díjak nagy részét és a vetélkedőt követő uzsonnát is biztosította. A projektet lezáró értékeléskor is megfogalmazódott, amire a két koordinátor az interjú során is utalt: a résztvevő középiskolai csapatok szervezése okozta a legtöbb problémát. A nehézségeket ellensúlyozta a rendezvény gördülékenysége, valamint az, hogy a vetélkedőn résztvevő csapatok nagyon jól érezték magukat, élvezték a feladatokat. Sáfrán Sarolta szerint az Európa-nap megszervezése „nagyon elősegíti a szak teljesítését, magabiztosságot ad, felbátorodtunk, várjuk a nagyobb kihívásokat.” Kerekes Antónia a projekt élményszerűségét emelte ki: „...kedvenc élményem, hogy másnap megünnepeltük a sikeres EU-napot, és a többiek is elismerték a koordinátori munkánkat...”



3. kép. Standfeladat a Dóm téren.



4. kép. Eredményhirdetés a 2023. évi Európa-napon<sup>9</sup>

A projekt hallgató-koordinátorai egyöntetűen pozitívan értékelték a közös munkában érvényesülő önállóságot, a szervező csapat demokratikus együttműködését, a csapatmunka megtapasztalását. A program lebonyolítása során jelentkező kisebb-nagyobb problémák megoldása tanulságos volt, ahogy a teljes szervezési folyamat átlátása is. Oktatói oldalról szintén fontos a hallgatókkal közösen végig vitt projekt sikere, a vidám, jó hangulatú rendezvény élménye.

## Összefoglalás

Az Európa-nap, a hallgatók aktivitására építő kulturális projekt, a szegedi Közösségszervezés BA képzés egyik innovatív elemének tekinthető. A tanulóközpontú, konstruktivista pedagógiák körébe tartozó projektmodszertan különösen alkalmas a szakon a folyammtervezés, a csoportos tapasztalatszerzés és az együttműködés gyakorlására, a hallgatók képességeinek és készségeinek fejlesztésére, valamint a közös projekt megvalósításával a csoportkohézió élményalapú erősítésére. Fontos szakmai tanulságot nyújt a rendezvény azáltal, hogy a hallgatók megtapasztalják, hogy a közösségi rendezvény sikerének a tudatos tervezés, a gondos előkészítés, az összehangolt csoportmunka az alapja. Az egyetemi hallgatókra is érvényes Dewey cselekvéses tanulásra vonatkozó pedagógia érve: „A gyermekek egyszerűen örülnek, ha valamit csinálhatnak s megfigyelhetik, hogy mi is lesz ebből a dologból” (Dewey 1912: 40).

## Irodalom

- Bender, W. N. (2012). *Project-Based Learning. Differentiating Instruction for the 21st Century*. London: Corwin.
- Dewey, J. (1912). *Az iskola és a társadalom*. Budapest: Lamper R. Könyvkiadóvállalata.
- Estefánné Varga M., Szikszay K. (2007). *Projektpedagógia alkalmazása a tanárképzésben*. Eger: EKF Líceum Kiadó.
- Hegedűs G. (2011). A projektpedagógia elmélete és gyakorlata az oktatásban. In: Hegedűs G. (szerk.) *Progresszív pedagógiák gyakorlata. Projektpedagógia – projektmodszert*. Budapest: Reálstúdió Oktatási és Kereskedelmi Bt.
- Honfi A., Komlódi N. (2010). *Projektpedagógia*. Budapest: Műszaki Könyvkiadó.

<sup>9</sup> A fotók Ocskó Ferenc munkái. A 2023. évi Európa-nap fotóalbuma: <https://www.flickr.com/photos/jgypk/albums/72177720308203888/with/52889349348> Utolsó letöltés: 2021. 01. 08.



- Hortobágyi K. (2002). *Projekt kézikönyv*. Alternatív Pedagógiák és Módszerek (Altern) füzetek. Budapest: Iskolafejlesztési Alapítvány.
- Józsa K. (2023). *A motivációkutatás új trendjei*. <https://www.jgypk.u-szeged.hu/hirek/szte-jgypk-2023-aprilis/150-eve-230413> Utolsó letöltés: 2021. 01. 10.
- Keczer G. (2018). *Projektmenedzsment kulturális és oktatási szakemberek részére*. Szeged: Szegedi Egyetemi Kiadó, Juhász Gyula Felsőoktatási Kiadó.
- Sütő E. (2016). Projektpedagógia a felsőoktatásban. Huszonöt éves a Közművelődési Konferencia. In: Sütő E., Szirmai É., Újvári E. (szerk.). *Sodrásban – képzések, kutatások 1975–2015*. Szeged: SZEK-JGYFK 71–84.

## Az Európa-napra vonatkozó dokumentumok:

- <https://www.consilium.europa.eu/en/70-schuman-declaration/> Utolsó letöltés: 2024. 01. 07.
- [https://european-union.europa.eu/principles-countries-history/symbols/europe-day\\_hu](https://european-union.europa.eu/principles-countries-history/symbols/europe-day_hu) Utolsó letöltés: 2024. 01. 07.
- Az európai identitás megerősítése az oktatás és a kultúra révén*. Az Európai Bizottság közleménye, 2017. november 14.
- <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/HU/TXT/HTML/?uri=CELEX:52017DC0673&from=HU> Utolsó letöltés: 2024. 01. 07.

## Melléklet

### 1. interjú időpontja: 2023. október 6.

Helyszín: Coospace online színtér

Interjúalanyok: Kreiszl Imola, Tóth Julianna 3. éves Közösségszervezés BA szakos hallgatók, a szegedi, 2022. évi Európa-Nap hallgatói koordinátorai

### 2. interjú időpontja: 2023. október 2.

Helyszín: SZTE JGYPK főépület, Boldogasszony sgt. 6. Művelődéstudományi Tanszéki iroda

Interjúalanyok: Sáfrán Sarolta, Kerekes Antónia, 2. éves Közösségszervezés BA szakos hallgatók, a szegedi, 2022. évi Európa-Nap hallgatói koordinátorai

### Interjúkérdések

- Középiskolában volt-e projekt módszertan?
- Mi volt az Európa-nap szervezésében az újdonság?
- Mi okozott nehézséget?
- Mi lehetett a középiskolás résztvevők számára a legjobb élmény az Európa-napban?
- Mi volt a szervezők számára a legjobb élmény az Európa-napban?
- Mennyiben járult hozzá a Közösségszervezés szakon zajló tanulmányaikhoz az Európa-nap szervezés (pl. KMK)?

## Fehér Zsuzsanna

SZTE Juhász Gyula Pedagógusképző Kar  
ORCID:0009-0001-9228-181X

## Olvasóvá nevelés

Vass, D. (2023). Olvasásmotiváció: Stratégiák az olvasóvá váláshoz óvodásokat és iskolásokat nevelő szülőknek és szakembereknek. Budapest: Tea Kiadó. ISBN 978-615-82047-5-0

### Absztrakt

*Olvasóvá nevelni és motiválni tartani a gyermeket az olvasás iránt egy hosszú folyamat. Nem elég a biztos alapokat letenni, a folyamatot fel kell építeni, meg kell tervezni hosszú távon. A gyermekek nyitott könyvek, arra van szükségük, hogy jó helyen tárjuk fel őket. Vass Dorottea Olvasásmotiváció című kötete és a DO12 módszer ehhez ad útmutatást, mind a szülők, mind a szakemberek számára, de alkalmas önfejlesztésre is.*

**Kulcsszavak:** olvasáskutatás, olvasási szokások, értő olvasás, motiváció, tanulási motivációk

### Abstract

Educating readers

*Educating children to read and motivating them to read is a long process. It is not enough to lay solid foundations, the process must be built and planned for the long term. Children are open books, they need us to explore them in the right place. Dorottea Vass's book Motivation to Read and the DO12 method provide guidance for both parents and professionals, but it is also suitable for self-development.*

**Keywords:** reading research, reading habits, reading comprehension, motivation, learning motivation.

Az életünk során alkalmazott olvasási stratégiáknak mindig valamilyen előtörténete van. Leggyakrabban a fejlődéslélektan foglalkozik azzal, hogy minden életkori szakasznak más követelményei, más igényei vannak. Vass Dorottea olvasáskutató és az ELTE Általános Gyógypedagógiai Intézet főmunkatársa. Az *Olvasásmotiváció* című művében végig érződik az a lendületes hozzáállás, amely magával ragadja az olvasót az utolsó fejezetig. A könyv egyaránt szól szakemberekhez és szülőkhöz, ami nem egyszerű célkitűzés. Megfogalmazása világos, a leírt példák életszerűek, a hétköznapiakban is lehet találkozni nagyon hasonló esetekkel. A könyv célja nem csupán új módszerek bemutatása az olvasóvá neveléshez, hanem elemzi annak hátterét is, hogy miért veszítheti el a motivációját az ember kisgyermekkorban az olvasás iránt.

A szerző kilenc fejezetre bontja a könyvet. A fejezetek önmagukban is külön témákat jelentenek, de egymásra épülnek, megalapozzák és kiegészítik egymást. A szerző három gyermeket, de mondhatjuk úgy is, hogy három főhőst választott ki, akiket végig kísérünk a szerző módszerének kipróbálásában. Így három szemszögből figyelhetjük az eredményeket, miközben az elméleti hátteret is megismerjük.

Az ókorban, középkorban még óriási privilégiumnak számított írástudónak lenni. Napjainkban az olvasás alapvető feltétele a mindennapi életnek. A technikai fejlődéssel a különböző adattárak és virtuális könyvtárak bekerültek a szobánkba, ahol úgy alkothatunk, és értesíthetünk róla másokat, hogy fizikailag nem mozdultunk el sehova. Az újabb generációk leginkább a rövid, tömör tartalmakat keresik, nemcsak az audiovizuális műfajokban, hanem az olvasott anyagokban is, s egyre inkább elveszítik érdeklődésüket a hosszabb, több figyelmet igénylő

szövegek iránt. Egyszerre több forrást kell, hogy feldolgozzanak, így az elmélyült olvasás nem előnyös számukra. A gyerekeket nagyban befolyásolja a szociokulturális háttér: milyen családban nőnek fel, a szülők milyen kapcsolatban vannak az olvasással, a digitális technológia által nyújtott lehetőségekhez kötődnek jobban vagy a digitális eszközhöz.

Olvasásra vagyunk kondicionálva – állítja a szerző. A közös mesélés talán az egyik első kulturális kapocs gyermek és szülő között. A könyv három főszereplője, a dacos Noé, a szorongó Anna, illetve a hangosságával magára figyelmet kivívó Bálint különböző utakat jártak be, azonban valamiért nem szívesen olvasnak. Közös pont mindhárom gyermeknél a kisiskoláskorban megélt kudarcok feldolgozása. Amíg iskoláskor előtt az olvasás érzelmi tényezőkhöz kötődik, az iskola beköszöntével az olvasás technikájának elsajátítása kerül előtérbe. Akik ezt a váltást könnyebben átvészelik, kevesebb negatív élményre tesznek szert, később jobban teljesítenek. Noénak, Annának és Bálintnak szüksége volt olyan támogatásra, amely visszaidézte bennük azt az időszakot, amikor még szerettek olvasni.

A Vass Dorottea által kialakított, olvasásra motiváló módszerben a gyerekek a foglalkozásokon hozott saját döntéseik nyomán vonódnak be a fejlődés folyamatába. A cél, hogy a játékos foglalkozások személyre szabottak legyenek. A teljes program egy egész tanévet ölel fel, a foglalkozások alapja a saját történetírás. A tanév végére a gyerekek egy maguk által írt könyvet készítenek el. A könyv elkészítéséhez alapvető feltétel a gyerekek motivációjának feltérképezése, illetve az elakadás okának meghatározása. Bálintnak óvodás korában a szülők nem meséltek otthon, szókincese elmaradt a többiekétől, az iskolában a többséghez képest a lassúbb diákok közé került. Kevesebb pozitív visszajelzést kapott, pedig szeretett volna több figyelmet kapni. Annának csak olyan könyveket engedtek a szülők olvasni, amelyek a húga korosztályának feleltek meg. Annának ezek a könyvek unalmasak voltak, az érdeklődése csökkent az olvasás iránt.

A belső motiváció kialakításához különböző motivációs állomásokon kell, hogy keresztül menjünk. Elsősorban a külső motivációt kell feltérképezni, kinek akarunk megfelelni, milyen külső kontroll van ránk hatással, milyen belső szabályozók, érzések működnek bennünk. Az autonómia növelésével elérhetjük a magasabb motivációs szintet. A szerző kilenc motívumot nevez meg, amellyel növelni lehet az olvasási motivációt: 1. Vedd figyelembe a gyerek érdeklődését! 2. Ne hagyd, hogy negatív én séma alakuljon ki a gyerekekben az olvasással kapcsolatban! 3. Hagyd, hogy ő is érezze, irányítani tudja a saját olvasásával kapcsolatos helyzeteket! 4. Fogalmazzatok meg közös célokat az olvasással kapcsolatban! 5. Ne féltsd őket a kudarcoktól! 6. Hagyd, hogy kialakuljon az olvasással kapcsolatos saját értékrendje! 7. Hagyd, hogy örüljön annak, amit eddig elért – és örülj vele együtt! 8. Teremts lehetőséget arra, hogy másoknak is meséljen az elért sikerekről és az odavezető útról! 9. Ússzatok a flow-ban!

Jelenleg még mindig az olvasás az egyik leghatékonyabb módszer az ismeretek rögzítéséhez és átadásához. Akinek az olvasási motivációja alacsony szinten mozog, a tanulásban is nehezebben fog pozitív élményeket gyűjteni, így nem adja át magát az elmélyült olvasásnak.

A kritikai gondolkodás alapja a személyes érdeklődés, melynek kialakulásában nagy szerepet kapnak a gyermeket körülvevő felnőttek. Például felnőttként is emlékszünk arra, hogy amikor gyerekek voltunk, a család mely tagja inspirált minket olvasásra. Azokban a családokban, ahol más közegből nem kapja meg a mesékkel kapcsolatos támogatást a gyermek, elveszti érdeklődését az olvasás iránt. A rajzfilmek fejlesztik a vizuális kultúrát, de nem pótolhatnak mindent. Kész termékek, melyek nem hagyják kibontakozni a fantáziát. A plusz effektusok, mint a hang, zene, fények, színek manipulációja, vágások gyakorisága érzelmileg is befolyásolnak, míg az interaktív elemek túlterhelhetik a kognitív folyamatokat, megosztottá válik a figyelem.

A tervezés folyamatában a gondolattérkép révén szó szerint feltérképezhetjük a gyerek gondolatvilágát, és ez segíthet megérteni miképp kapcsolja össze az egyes fogalmakat. Ezt az eszközt használja a szerző is, az alkotó gyerekek meséinek megtervezéséhez. Gondolattérkép akkor is használható, ha a gyermek nem tud még írni, olvasni, számára a rajzolt elemek adják meg a történet vázát. Ha mesére gondolunk, leginkább szépirodalmi elemekre helyezük a hangsúlyt. Kreatív íráson nemcsak a tervezés során megalkotott elemek egymáshoz illesztése értendő; ide tartozik a saját írói stílus és olvasási mód megtalálása. Amikor egy olyan történetet olvasunk

el, amely még akkor is mozgatja a fantáziánkat, amikor már letettük a könyvet, szívesen lapozunk vissza a kedvenc részeinkhez, beleolvasunk pár mondatba – ez a töprengő olvasás. Életszakaszonként, személyiségként más olvasási módot részesítünk előnyben. Ha időt szánunk rá, hogy megismerjük a saját olvasási módszereinket, abból kiderül, milyen kapcsolatban vagyunk az információforrások használatával, s ez megalapozza a tanulási technikáinkat. Az érzelmi hőmérő alkalmas arra, hogy általa felmérjük a gyerekek motivációjának szintjét. Kiskorban erősen befolyásolja a gyermek hozzáállását, hogy éppen milyen érzelmi krízisen megy át. Fontos ezekben az esetekben is a pozitív élmények gyűjtése. Érdemes néha alternatív tanítási módszereket is alkalmazni, hogy a tanulók figyelmét felkeltsük.

Az újraelemzés, újratervezés, újraépítés fontos részei a D12-es modellnek. Mindhárom tevékenység fő célja a sikerek és kudarcok beismerése, elemzése, kijavítása, illetve az alkotott történet mélyebb kidolgozására is lehetőséget ad. Nem mindig szükséges átírni minden elemet, csak mert nem tetszik a történet. A gyerekek elemzőképessége fejlődik ezáltal, reflexiókat készítenek a munkáikról, magukról is. A reflektivitást kérdések révén lehet fejleszteni a legjobban. Konkrét problémák kapcsán, mint Bálint dühkitörései, érdemes esetmegbeszéléseket tartani. Fontos a rendszeresség, és a probléma megoldások értékelése is.

Tanévnyi munka sűrűsödik bele a könyvbemutatókba. Ez az alkalom, amikor a kis alkotók úgy érzik, ez most tényleg róluk szól. Saját élményeiket adják át szociális környezetüknek. Az élmények megosztása az őket körülvevő közösséggel motiválóan hat mind az alkotóra, mind a könyvbemutatót részt vevőkre. A történetmesélés olyan tevékenység, amely során a felhalmozott ismereteinket rendezzük logikai sorrendbe és kontextusba. Ez történik, amikor felel a gyermek az órán, amikor beszámolót tart a beosztott munkahelyén, a gyermek elmeséli mi történt vele az oviban, vagy este anya mesét mond. Minél magasabb szinten dolgozzuk fel az információt, annál könnyebben látjuk meg az összefüggéseket.

Az *Olvásásmotiváció* című könyv az olvasóvá nevelés irányított módszereit mutatja be, párosítva a pedagógiai eszközöket a pszichológiai jelenségekkel. A példák révén mi is részesei vagyunk a folyamatnak, a könyv munkáltatásra készítet, így könnyebben érthetővé válik a tartalom. Olyan nyelvezetet és magyarázatokat használ, melyek révén, jól érthetővé válnak az új ismeretek azok számára is, akik nem pedagógusok, vagy nem érinti szakterületük a pszichológiát. A hagyományos olvasási módok mellett nem fél bemutatni a digitálisan létrehozott tartalmak értékét sem.

Azoknak a felnőtteknek ajánlanám ezt a könyvet, akik szeretnének többet tudni a generációs különbségekről, és szeretnének kompromisszumos megoldásokat alkalmazni a mai fiatalokkal kapcsolatban. A könyv elemzésre készítet, arra, hogy megértéssel próbáljunk a gyermekek felé fordulni. Problémamegoldó szemléletmód jellemzi a könyvben leírt eseteket. Minden eset egyedi, jó példák arra, hogy miképp lehet ugyanazokat a feladatokat egyénre szabni. A módszerek leírása teljesen érthető, egyszerűen alkalmazható. Nem igényelnek különleges eszközöket, ily módon szülő, pedagógus, könyvtáros egyaránt fel tudja venni az eszköztárába a módszert részben vagy egészben. Annak számára, aki már eddig is használt hasonló elemeket, a D012 segít tudatosabbá tenni a motiváló technikákat. Az olvasásmotiváció nem csupán két szereplős folyamat, a szülők, pedagógusok, könyvtárosok mind hatással vannak a gyermek szemléletére, mely felnőttként meghatározza őket a jövőben.