

KÖZÖSSÉGI KAPCSOLÓDÁSOK

2022
2.

TANULMÁNYOK OKTATÁSRÓL ÉS KULTÚRÁRÓL



**Közösségi Kapcsolódások
tanulmányok kultúráról és oktatásról**

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

Impresszum

Közösségi Kapcsolódások – tanulmányok kultúráról és oktatásról

A Szegedi Tudományegyetem Juhász Gyula Pedagógusképző Kar KAPOCS Kutatócsoportjának online folyóirata



II. évfolyam 2. szám (2022)

Felelős kiadó: Szegedi Tudományegyetem Juhász Gyula Pedagógusképző Kar

Kiadó székhelye: 6723 Szeged, Boldogasszony sgt. 6.

Felelős kiadó személy: Szegedi Tudományegyetem JGYPK dékánja

Felelős szerkesztő: Szirmai Éva

Tördelőszerkesztő: Szigeti Márton

Címlap: Toldi Gergő

ISSN 2786-3484 (Online)

Tartalomjegyzék

Ajánlás	4
Fókuszban – Új kép–(ernyő)–korszak	
Mitnyán Lajos: Közösségalkotás a homo digitalis korában	5
Medgyesi Konstantin: Képek a Kádár-korszakról	17
Szigeti-Pál Hajnalka Eszter: A TikTok és YouTube Shorts hatása a tizenévesek figyelmére ..	27
Szirmai Éva, Árgilán Viktor Sándor: Olvasás a képernyőn?	35
Petzné Tóth Szilvia, Csiszár Viktória: A tudástranszfer újszerű lehetőségei a virtuális és kiterjesztett valóság segítségével	49
Hercegh Judit: Az IKT mint közösségépítő eszköz a felsőoktatásban	62
Keczer Gabriella, Tóth Nikolett: Vezetői kihívások és válaszok a „képernyőkorszakban” – a pandémia tanulságai	74
Kultúra	
Balogh Magdolna: Közép-Európa-diskurzusok Magyarországon 1945 előtt és után	86
Oktatás	
Hevesi Tímea Mária: Szexualitás a népmesékben és a tanteremben	97



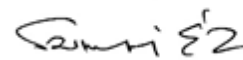
Ajánlás

A *Közösségi Kapcsolódások* az első száma óta igyekszik megfelelni a KAPOCS kutatócsoport alapvető célkitűzésének, hogy olyan tanulmányoknak, kutatásoknak adjon teret, amelyek tükrözik a munkatársaink által képviselt tudományos és tematikus sokszínűséget, multi- és interdiszciplináris jellegű tevékenységet. Az előző lapszámainkban fókuszba helyezett témák (a globalitás és lokalitás kérdései, ill. a Covid-19 hosszútávú következményei) szinte minden tudományterület kutatóit mozgósították. Nincs ez másképp legújabb kiadásunkban sem: az *Új kép–(ernyő)–korszak* tematika (rezonálva a 60-as éveket követő vitákra, a Gutenberg-galaxis végét előrevetítő, a kultúra gyökeres átalakulását prognosztizáló közelítésmódokra) a világunk/életünk minden területét átható digitalizáció, a képi kommunikáció új módszereinek és jellegzetességeinek vizsgálatát tűzte ki célul. Mitnyán Lajos tanulmánya a téma általános, kultúrfilozófiai megalapozása, amelyhez szerencsésen kapcsolódnak a hagyományos médiumok megújításának és megújulásának kérdéseit tárgyaló tanulmányok (Medgyesi Konstantin, Petzné Tóth Szilvia és Csiszár Viktória) és a kultúrákőzvetítés és kultúrafogyasztás jelenkori módszerei rövid- és hosszútávú hatásait (Szigeti-Pál Hajnalka, Szirmai Éva és Árgilán Viktor) középpontba helyező írások. Sajátos kontinuitást jeleznek előző számunkkal a Covid-19 hatására átalakuló oktatási és kapcsolattartási színtereket a felsőoktatásban és a szervezettervezésben bemutató tanulmányok (Herczeg Judit, Keczer Gabriella és Tóth Nikolett).

A rovat szinte minden írásában felmerülnek az új technológiák felhasználói generációi elkülönülésével kapcsolatos kérdések. A hagyományosan használt kortárs csoport-elnevezések napjainkra egészen más jelentést kapnak. A digitális kompetenciák fejlesztése, a tudástranszfer új módszerei, a generációs együttélés vagy éppen elkülönülés határozza meg az ezzel kapcsolatos fő kérdéseket – ezért is választottuk 2023 májusi konferenciánk (és a *Közösségi Kapcsolódások* 5. száma) központi témájául a generáció kérdéseinek sokszempontú megközelítését.

A folyóirat *Kultúra* rovatában most egy, de kifejezetten fontos tanulmány szerepel. Balogh Magdolna a (közép-)kelet-európaiság időszerű kérdéseire reflektál, reményeink szerint elindítva egy polémiát, amelynek következő számunk *Közelítések* rovata fog helyet adni. Az *Oktatás* rovatba pedig egy nem kevésbé érdekes, érzékelhetően háttérbe szorult téma, a szexualitás megjelenése az iskolai nevelésben került. Hevesi Tímea Mária a népmesét tekinti olyan eszköznek, amelynek segítségével a pubertáskorban oldhatóvá válnak a kimondatlanságból adódó feszültségek.

Szeged, 2022


főszerkesztő

Mitnyán Lajos

Szegedi Tudományegyetem Juhász Gyula Pedagógusképző Kar

ORCID:0000-0001-9976-2491

Közösségalkotás a homo digitalis korában

Kultúrafilozófiai vizsgálódás a közösségalkotás szerepéről és lehetőségeiről a digitális térben

Absztrakt

A tanulmány elsődleges célja a napjainkra kiteljesedett digitális tér emberének kultúrafilozófia szempontú leírása. A dolgozat megkísérli tisztázni a digitális tér státuszát az állam és a társadalom klasszikus definícióinak tükrében. A vizsgálat során transzparensse kell tenni azt az összefüggést, ami a digitális létmód és közösségalkotás képességének és igényének torzulása között áll fenn. Mivel a homo digitalis már nem cselekszik, hanem valamely digitális eszköze segítségével villámgyors műveleteket hajt végre, már nem időzhet el egy-egy kérdés mellett, azt kontemplatívan latolgatva. Az információdömping ab ovo ki is zárja ezt. A homo digitalis filozófiai antropológiai vizsgálatának eredményeiből a kutatás arra következtet, hogy a digitális hipertér emberei közötti kommunikáció felszínes, nem eredményez igazi együttműködést. A digitális eszközökkel eggyé forrott lények, nem vesznek részt nyilvános diskurzusokban, nem referálnak a külvilág eseményeire, hanem szélsőségesen narcisztikus szingularitásokként bolyonganak a hipertérben. A tanulmány záró része azt mutatja meg, hogy a számtalan izolált szigetként működő Én soha nem állhat össze politikailag aktív közösséggé, azaz cselekvőképes Mi-vé.

Kulcsszavak: kultúrafilozófia, filozófiai antropológia, kultúratudomány, politikai filozófia, digitalizáció

Abstract

Community building in the age of homo digitalis

A cultural-philosophical study on the role and possibilities of community building in digital space

The primary goal of the study is to describe the people of today's complete digital space from a cultural-philosophical point of view. The work attempts to clarify the status of the digital space in the light of classical definitions of state and society. In the investigation, the connection between the digital way of life and the distortion of the ability and need for community building must be made transparent. Since homo digitalis no longer acts, but operates at lightning speed with the help of a digital device, he can no longer just linger contemplatively on a question. Information dumping ab ovo excludes this. From the results of the philosophical-anthropological study of homo digitalis, the research concludes that communication between people in digital hyperspace is superficial and does not lead to real cooperation. Beings unified by their digital device, they do not participate in public discourses, do not relate to the events of the outside world, but rather roam hyperspace as extremely narcissistic singularities. The last part of the study shows that the ego, acting as myriad isolated islands, never merges into a politically active community, into an effective we, can come together.

Keywords: cultural philosophy, philosophical anthropology, cultural studies, political philosophy, digital identity

1. Bevezetés: Homo politicus vs. homo digitalis

A ma *Politika* címen ismert, nyolc könyvből álló, államtudományokkal foglalkozó vizsgálódások I. könyvében Arisztotelész az ember lényegéről elmélkedve, a következőképpen fogalmaz:

„Mindebből tehát világos, hogy a városállam természetszerű, s hogy az ember természeténél fogva állami életre hivatott élőlény¹, s hogy az államon kívül élő ember is természet szerint, nem pedig véletlen folytán vagy satnyább, vagy erősebb, mint más ember; [...]. Világos, hogy miért inkább hivatott az ember állami életre, mint a méh vagy bármely más, csoportban élő állat. Hisz mint mondani szokás semmit nem tesz vaktában a természet [...] (Arisztotelész 1994: 1253a).”

Arisztotelész a teleologikus világszemléletének megfelelően, a világot benépesítő élő és élettelen létezők vizsgálatánál, azok értelmére kérdez rá, azaz annak meghatározására törekszik, mi lehet az adott tárgy vagy élőlény létezésének célja. Így tehát pl. egy szerszám teloszaként azt a feladatot vagy funkciót mutathatjuk fel, aminek végrehajtására azt létrehozta egy mester, az állatok és növények célja ezzel szemben a növekedéssel és a szaporodással függ össze. Ahogy pedig a fenti idézetből kiderülhetett, az ember lényegének meghatározásánál, az ember azon képességéből indul ki, ami alkalmassá teszi arra, hogy közösségeket alkosson, közösségek tagja legyen, és ezzel szoros összefüggésben képes legyen morális cselekvésre (Arisztotelész 1994: 1253a). Arisztotelész azt állítja tehát, hogy az emberi közösség (polisz, állam stb.) nem pusztán konvenciók eredménye, hanem az emberi természetben gyökerezik, és egy jól működő társadalomban sosem lehet akadály a egyén szabadságának, hanem éppenséggel eszköze a szabadság elnyerésének (Arisztotelész 1994: 1253a; Ross 1996: 307–308).

Ahogy a *Politika* teleologikus világ- és embermagyarázatából kiderülhetett, Arisztotelész az ember *differentia specifica*-jaként, azaz az embert minden más létezőtől megkülönböztető jellegzetességként, a társadalmi térben cselekvés, alkotás, gondolkodás képességét és igényét mutatja fel. A 21. század második évtizedében, amikor a világ társadalmainak globális szinten kell konfrontálódniuk újabb és újabb politikai, gazdasági, egészségügyi válsághelyzetekkel, és a digitalizáció megállíthatatlan folyamatának kulturális, tudományos-technikai konzekvenciáival, az embert kitüntetető közösségalkotás képessége is fundamentális változásokon megy át, melynek konzekvenciái a társadalom egésze és az egyén szintjén is merőben új helyzetet teremtenek.

Az előttünk álló vizsgálódások módszertani előkészítéseként szükség lesz azonban arra a fogalmi distinkcióra, amely a 'az analóg társadalmi tér' és 'digitális társadalmi tér' közt hivatott különbséget tenni. Tisztáznunk kell, mit jelöl a 'digitális társadalmi tér' kultúrafilozófiai fogalma a politikai filozófiai konvenció által kódolt 'társadalmi tér'-hez képest. A dolgozat kultúrafilozófiai érvelése arra a különbségtételre épít, amit talán legfrappánsabban a foucault-i heterotópia-fogalommal ragadhatunk meg (Foucault 2013: 9–22). Michel Foucault koncepciója távolról sem csak a filozófiai reflexiókban alkalmazható igen produktív módon, hiszen számos próbálkozást ismerünk, melyek a politikaielmélet, az irodalomtudomány, vagy akár az építészetelmélet területein igyekeznek hasznosítani az elméletet (Klass 2014: 265). Klass heterotópia-elemzésére támaszkodva kijelenthetjük, hogy a foucault-i koncepció értelmezésénél és gyakorlati alkalmazásánál egy roppant összetett, komplex gondolati konstrukcióval van dolgunk, melyben a foucault-i intenciók és a recepció már szinte szétszalazhatatlan módon keverednek. Ma a heterotópia-diskurzusokban nem a szó alapjelentése: „másik/eltérő helyek/el-lenhelyek” [hetero (más) toposz (hely)] dominál, hanem egy, a nyelvhez, és a nyelviséghez kötődő jelentésréteg, mely olyan diskurzusvariánsokként értelmezi a heterotópiákat, melyek egy-fajta ellen-diskurzusokként az adott téridő domináns diskurzusait mintegy aláássák, aminek

¹ Szabó Miklós fordításában az ember lényegének meghatározására használt arisztotelészi kifejezés a „*zoon physei politikon* (ζῷον φύσει πολιτικόν)” „állami életre hivatott élőlény” -ként jelenik meg, ami nézetem szerint plauzibilisan illeszkedik Arisztotelész pragmatikus érvelésébe, anélkül, hogy a „*zoon politikon*” egyéb aspektusait teljesen elfedné. Ezzel szemben túlságosan is leegyszerűsítő, és a probléma összetettségét elfedő a hosszú ideig meghatározónak számító Eckart Schütrumpf-féle német fordítás, mely a kifejezést „*politisches Lebewesen*”-ként (Aristoteles 1965: 1253a) azaz „politikai élőlény”-ként fordítja, aminek következtében elsikkad a kifejezéshez szorosan hozzátartozó jelentésréteg: a 'közöséghez tartozása ethosza'.

következtében az új koncepció felismerhető ugyan az uralkodó diskurzusok számára, ezeket azonban ők mégsem képesek a maguk episztemikus struktúráiban elhelyezni és helyesen értelmezni (Klaas 2014: 264). A jelen dolgozat érvelése azonban a heterotópia-koncepció azon értelmezéséből indul ki, mely a fogalom alapjelentésére, a térbeliségre koncentrálna. Ennél a jelentésrétegnél a heterotópiák alatt olyan tereket értünk, melyek nem csak egyes aspektusaikban, hanem lényegileg különböznek egy funkcionálisan jól működő térszerkezet többi elemétől. A dolgozat kontextusában a 'digitális társadalmi tér' par excellence egy ilyen heterotópiának számít, hiszen nem csak arról van szó, hogy radikálisan különbözzék a hagyományos társadalmi térrel, aláassa az abban érvényesülő értelmezési sémákat, hanem mintegy proaktív módon, helyettesíti, semlegesíti és bizonyos értelemben meg is tisztíthatja azokat.

A digitális társadalmi tér heterotópiaként történő értelmezését ki kell egészítenünk Foucault azon lényeges megjegyzésével, mely a heterotópiák nyitottságára ill. zártságára vonatkozik, azaz az ellen-terek azon sajátosságára, hogy nem minden további nélkül engednek belépést mindenki számára, hanem azt valamilyen feltételekhez kötik (Foucault 2002: 44–46). A digitális társadalmi tér mint ellen-tér részesévé válni és akként eredményesen működni, sem jelent automatizmust, hiszen a heterotópiába való belépés nem feltétlenül önkéntes, sőt előállhat az a furcsa helyzet is, hogy az egyén kénytelen-kelletlen belép egy ellen-térbe, de igazából nem válik részesévé az azt domináló diskurzusoknak. Olyannyira nem lesz részesévé az adott heterotopikus térnek, hogy ad absurdum azon belülről egy újabb heterotópiát nyit meg.

Az analízis alapvetően két nagy részre bomlik, mely részek a vizsgálódás egy pontján összekapcsolódnak majd, és egymást kölcsönösen magyarázó funkcióban lépnek fel.

Az első tematikus egység a globalizált kori digitális társadalmi teret térképezi fel, a klasszikus értelemben vett állam és társadalom heterotopikus variációjaként. Ennek során elsőként Martin Albrow nézeteiből kiindulva a kooperáción alapuló emberi közösség jövőjére kérdezzük, melynek során a globalizált világ társadalmi kapcsolatrendszerének és mindent átszövő szociális hálóinak mibenlétét vesszük szemügyre. Ezt követően kerül sor a homo digitalis és az állam viszonyának analizálására Albrow „performatív állampolgárság” (performative citizenship) (Albrow 2007: 278) tézisének felhasználásával. Az első egység lezárásaként tesszük fel a kérdést, van-e reális lehetőség a homo digitalis összefüggésében a tradicionális értelemben vett demokráciáról beszélni, továbbá értelmezhető-e egyáltalán a demokrácia fogalma a poszthumáná váló hipertér világában?

A dolgozat második egységének centrumában a napjainkra kiteljesedett digitális tér embere áll. A homo digitalis fenomenológiája természetesen messze meghaladná a jelen dolgozat kereteit, ezért most csak azokat az összefüggéseket kell megpróbálnunk transzparenssé tenni, melyek a digitális létmód és közösségalkotás képességén és igényének szempontjából relevánsnak tekinthetők. Ezek alapján interpretáljuk majd azt a fundamentális változást, ami az arisztotelészi homo politicus-tól (zoón politicon) vezetett el a homo digitalis-ig. A homo digitalis antropológiája során Byung-Chul Han kutatásaira támaszkodva, az általa bevezetett fogalmak mentén közelítjük meg a digitális tér alanyát, és gondoljuk újra Arisztotelész tézisének az ember rendeltetéséről.

2. A társadalomról a globális korban

A digitális társadalomról folyó politikai és politikai filozófiai diskurzus egyik leggyakrabban felbukkanó toposza a nemzetállamok szerepének és mindenekelőtt jövőjének latolgatása az új típusú társadalmi és politikai térben. A nemzetállamok jelentősége az állam és a társadalom egységének megteremtése és fenntartása vonatkozásában vitán felül álló tény, hozzá téve, hogy közösségi kapcsolódásokról, társadalmi egyműködésről, kultúraszervezésről évszázadokig csak nemzetállam keretein belül lehetett beszélni. A nemzetállami társadalomfelfogás egyik legfőbb sajátossága, hogy a társadalmat nem az azt alkotó autonóm szubjektumok felől ragadja meg, hanem a szubjektumok társadalmi struktúrában betöltött szerepvizonyainak irányából, azaz szigorúan funkcionálisan közelíti meg azt. Az ilyen típusú argumentáció következménye viszont az, hogy a mindent felülíró intézményi struktúra miatt épp az ember differentia specificáját jelentő 'homo politicus'-jelleg zárójeleződik és jelentéktelenedik el. Martin Albrow, a

globális korról írt korszakos jelentőségű monográfiájában rá is mutat arra, hogy a nemzetálami gondolkodás territorialitásra és funkciószerepekre épülő sémái alkalmatlanok a merőben új, földrajzi, nyelvi, és kulturális határokat messze maguk mögött hagyó személyes és közösségi hálózatok és kapcsolódások kezelésére (Albrow 2007: 259–261). A digitális társadalmi teret alkotó emberi kapcsolatrendszerek leírásánál csak bajosan alkalmazhatók a régi sztereotip elképzelések, hiszen még az sem egyértelmű, kit tekintünk a digitális térben zajló közösségalkotó folyamatok tulajdonképpeni alanyainak. Ugyanis a késő modernitásig a kapcsolatokrendszerek kialakításának és fenntartásának minimális előfeltételének a kapcsolat szubjektumainak közvetlen fizikai jelenléte számított. 2022-ben, egy kétéves világvárvány tapasztalataival a hátunk mögött erről egészen másképp vélekedünk immár. Épp ezért érdemes elgondolkodnunk azon, van-e mégis valamilyen univerzális elv, ami a nemzetállamok által kialakított *nemzeti* társadalomban épp úgy érvényesül, mint a digitális térben megvalósuló ún. poszt-nemzeti – *emberi* – társadalomban (Albrow 2007: 264–265). Bár a nemzetek feletti emberi közösség magasztos humanista eszméje sok évszázados múlttal rendelkezik, jellemző módon ez soha nem haladta meg az altruisztikus politikai teóriák szintjét, amit jól példáz az a tény, hogy az *emberi* társadalom egységessége a sok-sok világpolgárságot propagáló teoretikus próbálkozás ellenére is mindvégig a *nemzetállam* értelemezési keretén belül rekedt. Bármilyen vonzó is lehetett az egységes emberiségről Lessingnél² vagy épp Herdernél³ olvasható politikai-kulturális elképzelés, a nemzetállamok egységülésének politikai realitása mindvégig a nulla felé konvergált.

A digitális tér társadalmi a globális kor képződményeként nem, vagy csak részben ragadható meg abban a politikafilozófiai és politikatudományos keretben, melyen belül a nemzetállami társadalmak értelmeződtek. A nemzetállami társadalom leírásánál alkalmazott kategóriák: a nemzet, a nép, a közösség, az állam stb. noha nem veszítettek interpretatív erejükből, mégis jóval differenciáltabb megközelítést igényelnek a globális kor heterotopikus társadalmi valóságának vizsgálatánál. A digitális tér társadalmának leírásánál mindenekelőtt azt a fundamentális változást kell szem előtt tartanunk, amely egyrészt a nemzetállami önmaghatározást megalapozó – faktikus (földrajzi) és elvi (nyelvi/kulturális) – határtudatra, másrészt az ember új, a nemzetállami szerepközpontú megítéléstől eltérő értelemezésére vonatkozik. A globális kor és a vele párhuzamosan tért hódító digitális heterotópia elementáris változásokat hozott az államról és a társadalomról folyó diskurzusokba. Ezek közt az egyik legfeltűnőbb változás, hogy a nemzetállami diskurzus klasszikus fogalmainak merevségét egy nem feltétlenül jobb, de mindenképpen rugalmasabb állam- és társadalomfelfogással váltotta fel.

2.1 Az állam fogalmáról a digitális térben

A digitális társadalmi tér államfogalmát a nemzetekfelettséggel, a sokcentrumúsággal és bizonyos értelemben véve a decentralizáltsággal lehetne körülírni (Albrow 2007: 272), azaz a politikai állam és a nemzet fogalmának a modernitásban még megszokott összekapcsolása távolról sem tekinthető ma ennyire magától értetődőnek. A késő modernitás szubjektuma számára még ismeretlen és minden bizonnyal elképzelhetetlen volt a mára mindent átszövő transznacionális kapcsolat hálózata, és különösen az a jelenség, hogy a globális szinten zajló történeseknek akarva-akaratlanul minden egyes ember részesévé, vagy adott esetben szenvedő alanyává kell majd váljon, azaz személyes egzisztenciájára megy ki a játék. A 2020 tavaszán kitört Covid-19 világvárványtól a napjainkat meghatározó, már-már szürreális energiaválságig sorra konfrontálódnia kell a globális világfalu polgárának az új, még tanulandó világrenddel.

A késő modernitás állama még a földrajzi értelemben *behatárolt* teritóriumon gyakorolta a hatalmát, és legitimitációja a közjó biztosításán alapult. A globális kor állama viszont „decentralizált, és mint ilyen meghaladja a nemzeti határokat, átjárja az emberek hétköznapi életét, ezáltal realizálva önmagát” (Albrow 2007: 274). Ma még túlzásnak tűnik globális államról beszélni, hiszen néhány globális intézményen (ENSZ, IMF) kívül, de facto nem láthatóak olyan globális adminisztráció jelei, melyek ismérvei lehetnének egy globális államnak, mégis okosabb számolnunk jövőbeni létrejöttével: ahogyan a digitális tér is kialakította a maga nemzetek

² Lessing: *Erziehung zum Menschengeschlecht*. (Az emberi nem nevelése)

³ Herder: *Ideen zur Philosophie der Geschichte der Menschheit*. (Gondolatok az emberiség történetének filozófiájához)

feletti, szupranacionális hálózatát, racionálisan elképzelhető egy ilyen konstrukció létrejötte is.

2.2 Performatív állampolgárok

A globális állam digitális társadalmi terében élő ember analizisét megelőzően, érdemes mintegy összevetésképp figyelmet szentelnünk a nemzetállam polgárának leírására. Ahogy az eddigiekből kiderülhetett, a tradicionális argumentáció az állam alatt olyan szerveződést ért, amely alapvetően az emberi közösségek javának előmozdításában érdekelt (Albrow 2007: 278), és mint ilyen, az államot alkotó individuumok érdekében tevékenykedik, aminek következtében az egyén maga is érdekelt abban, hogy az állami közösség tagja, azaz az állam polgára lehessen. Ahogy Arisztotelésznél is olvashatjuk, csak az számít egy állami közösség teljes jogú polgárának, aki részt vesz a városállamot érintő döntésekben, és jogosult ott hivatalt is vállalni. (Arisztotelész 1994: 1275b). Azaz Arisztotelész az állam normál működésében az egyén közösségalkotó képességére nem csupán opcióként tekint, hanem az állam és a társadalmi közösség működését az azt alkotó egyének aktív participációjától teszi függővé. Érvérese szerint az állam az aktív, felelősen dönteni képes egyénekre van bízva.

Az állampolgárság modern felfogásai ennél azonban jóval kevésbé demokratikus módon közelítik meg ezt a kérdést: az állami közösség tagjainak jogai sokkal szerényebbek. Ennek az az oka, hogy újkori politikai realitásnak megfelelően az individuum nem a demokrácia játékszabályaiból kifolyólag számít a politikai közösség ágensének, hanem a központosított államhatalom kiterjesztésének eredményeként (Albrow 2007: 279), és mint ilyen, távolról sem a közösség életének proaktív tényezője, hanem inkább csak egy meghatározott jogokkal és kötelességekkel felszerelt közreműködője annak. Arisztotelész elképzelése a proaktív módon tevékenykedő állampolgárról, letlégyen bármennyire inspiratív is politikai filozófiai vonatkozásban, a nemzetállamok gyakorlatában látványosan megvalósíthatatlannak bizonyult.

A 3. fejezetben a globális kor digitális terét benépesítő állampolgárok vizsgálata következik, akik a tézisünk szerint sem az arisztotelészi proaktív individuumoknak, sem pedig a nemzetállam kötelességteljesítő polgárainak nem feleltethetők meg. Ha a politikai filozófiai diskurzusok között keresnénk vonatkoztatási pontot, akkor leginkább, a világpolgárságról szóló disputák tűnhetnek ígéretesnek. De óvatosnak kell lennünk ezzel az összevetéssel, hiszen a világpolgárság az eszmetörténetben Szókratész óta napjainkig virulensen jelenlévő tényező, mégsem haladta meg soha a politikai fikció határát (Fichte 1980: 157). Ettől függetlenül azonban módszertani szempontból hasznos lehet a diskurzusba emelése, hiszen a globális célok és szervezetek, a nyitott kommunikációs hálózat és legfőképp az a függetlenség, ami a nemzetállam polgáraitól megkülönbözteti a világpolgárság képviselőit, magyarázó erővel bírnak a digitális tér individuumainak leírásánál is.

3. A digitális tér társadalma

A digitális tér globális társadalmának közösségformáit vizsgálva sem az arisztotelészi demokrácia-értelemezést, sem a nemzetállami hatalomkiterjesztés teóriáit nem tekinthetjük kielégítő értelmezési keretnek. Már a 'társadalom' szó használatának jogossága sem teljesen egyértelmű. A magyar szó, akárcsak a német (Gesellschaft), angol (society) stb. megfelelői a „társ” szóból született latin 'societas' ekvivalenseként olyan emberi közösséget jelölnek, melynek tagjai főként praktikus hasznossági megfontolásokból szervezett és rendezett csoportokban együtt élnek és dolgoznak. Ha sorra vesszük a társadalmiság fenti premisszáit, világossá válik, hogy a digitális tér heterotópiája nyilvánvalóan nem tesz eleget ezeknek, azaz a digitális tér embertömegei nem rendeződnek társadalmi struktúrákba. Még ha elfogadjuk is, hogy a digitális téren belüli emberi viszonyok és jelenségek nem felelnek meg a politikai filozófiai klaszszikus kategóriák által jól leírható struktúráknak, a társadalmiság alapfeltételeinek, kell találnunk egy olyan értelmezési keretet, ami legalábbbi előkészítheti digitális tér embertömegeinek antropológiai megközelítését.

Induljunk ki abból, hogy a digitális tér embertömegei, még ha nem is funkcionálnak társadalomként, így vagy úgy, mégis tömegesen kapcsolatba lépnek egymással, kommunikálnak, együttműködnek. Próbáljuk meg ezért tömegként megközelíteni a digitális tér embereit! Mít

jelent tehát a 'tömegek' kifejezés a digitális tér vonatkozásában? Ennek megválaszolására idézzük fel a napjainkban újra felfedezett Gustav Le Bon néhány tézisét a tömegek kapcsán. Gustav Le Bon a *Tömegek lélektana* című 1895-ben keletkezett munkájának *Bevezetésében* azt jövendölte, hogy a modernitásban a korábban meghatározó uralmi viszonyok jelentős mértékben átalakulnak majd, és a társadalom működését döntően a tömegek uralma fogja meghatározni (Le Bon 1913: 1–16). A tömegek uralma pedig szükségszerűen a kultúra hanyatlásához kell vezessen majd, ugyanis a kultúra letéteményesének számító individualitás, egyediség összeegyeztethetetlenek a tömeghatalommal, ahol a történelmi példák tanúsága szerint mindig „a tömegek tudattalan tevékenysége lép az egyének tudatos tevékenységének a helyére” (Le Bon 1913: 1). Le Bon a tömegtársadalom működésének leírásánál „infekciónak” nevezte el azt társadalmi-kulturális jelenséget, amikor a tömeg valamiféle közös szellemiséget és lelkeséget sugározva hipnotikus hatás alá vonja, kvázi megfertőzi az egyént (Le Bon 1913: 100–103). Némi-eg eufemisztikusan fogalmazva, ez a közös szellemiség lesz az a tényező, ami döntő szerepet játszik a tömeggé formálásban, abban az egységesítő folyamatban, melyben a tömeg olyan típusú egység- és közösségélményt kínál az individuumnak, mely mellékessé teszi, vagy legalábbis háttérbe szorítja az individuum saját, egyedi szellemiségét. Azt mondhatjuk, hogy a tömegkultúrában a tömeg dominanciája, és az ezen a zavarba ejtő és időnként félelmetes dominancián alapuló befolyásoló ereje szentesíti a tömeg uralkodó szellemiséget. Praktikus értelemben pedig a tömeg homogén struktúrájában kell keresnünk a tömeg működőképességének gyakorlati okát; abban a tényben, hogy a tömeget alkotó egyének akarata és érdekei mintegy alárendelődnek tömeg vélt vagy valós érdekeinek. Byung-Chul Han megfogalmazását idézve: A tömeg mindig *mi* és sosem *én*. Ez a T/1. személyű közösség-karakter eredményezi a tömeg összehangolt cselekvőképességét: azt a képességét, hogy egységes hangként, érthetően képes véleményét és követeléseket megfogalmazni.

Vajon érvényes-e, és ha igen, mennyiben Le Bon tömeganalízise a jelen vizsgálódás középpontjában álló homo digitalis-ra? Tömeget alkot-e egyáltalán a homo digitalis? A kérdés megválaszolásában a német kultúrafilozófus, Byung-Chul Han roppant érdekes tézisére támaszkodunk, aki szerint a digitális tér individuumai nem, hogy társadalmat nem alkotnak, de még csak tömeget sem.

Han e nehezen megragadható társadalmi entitás körülírására a „digitális raj” (digitaler Schwarm) elnevezést vezette be, ami a maga heurisztikus voltában épp annyira szellemes, mint találó (Han 2013). Bár a 'raj' szó jelenthet a magyarban katonai alegységet vagy méhrajt, esetünkben akkor jutunk közelebb a Han által javasolt értelmezéshez, ha a szó igei formájából a 'rajzik'-ból indulunk ki. A rajzó embertömeg emberek sokaságát jelenti, akik nagy csoportokban előzönlök az utcákat vagy határozott cél nélkül ide-oda járkálnak. A raj lényege tehát, hogy az azt alkotó individuumok közös, őket közösséggé tevő cél és összhang nélkül cselekszenek.

3.1 A digitális raj

A homo digitalis, és az általa alkotott digitális raj a digitális kommunikáció szülötte. Leírását érdemes ezért a digitális kommunikáció felől megközelítenünk.

Az internet, a digitalizált kommunikáció talán legfőbb platformjaként, azt sugallja, sőt arra kondicionálja a felhasználóit, hogy egy-egy információ annál hitelesebb, minél közvetlenebb, minél kevesebb szűrőn megy keresztül. A transzparencia igénye, a mindenbe belelátás vágya, a közvetítetlenség elvárása olyan világérzékeléshez és ezzel összefüggő kultúrához vezetett, ami a 20. század 80-as éveiben szocializálódott társadalomtudományokat merőben új helyzet elé állítja. A jelen dolgozatnak nem célja, hogy a kortárs világviszony kialakulásának történelmi fenomenológiáját nyújtsa, ezért csak felhívjuk a figyelmet arra a paradox és roppant mód aggasztó helyzetre, hogy a digitális médiumok anélkül voltak képesek a maguk eszközeivel gyökeresen átalakítani az ember valóságához fűződő viszonyát, hogy az az emberek tudatos döntéseink eredményeként, vagy legalább beleegyezésével történt volna. Byung-Chul Han látva ezt a helyzetet, a digitalis világrend teljes térhódítása kapcsán egyenesen kábulatról (berauscht) beszél, az öntudat olyan állapotáról, amikor az ember ítélőképessége oly mértékben lecsökken, hogy nem képes megfelelően átgondolt döntéseket hozni (Han 2013: 7–12). A digitális teret uraló, kábult valóságérzékelést kell tehát megvizsgálnunk ahhoz, hogy érvényes állításokat tethessünk a homo digitalis kapcsán, s felmérhessük a közösségalkotás lehetőségeit és jövőjét a

digitális raj káoszában. A digitális kábultság magyarázatát természetesen megnehezíti az tény is, hogy valamennyien részesei vagyunk a jelenségnek, következésképp a vizsgálat szempontjainak kiválasztása individuális percepcióink függvénye, és mint ilyen, bizonyos mértékig önkényes. A jelen tanulmány középpontjában a digitális tér azon aspektusai állnak, melyek ereendőően akár a digitalizáció megkérdőjelezhetetlen hozadékai lehettek volna, a megvalósult formájukban azonban a digitális tér közösségképződésének akadályáivá váltak:

- a) a közelség illúziója, a valóságoptimalizálás illúziója
- b) a cselekvés illúziója
- c) a tudás illúziója
- d) az információszabadság illúziója
- e) az önmegvalósítás illúziója
- f) a digitális rend illúziója

3.1.1 *Spectare vs. respectare: a közelség illúziója*

A digitális kommunikáció, és különösen az internet, korábban elképzelhetetlen mértékben számolta fel a távolságot az emberek között. A földrajzi távolságok digitális megszüntetésének lett azonban az emberek közötti kapcsolattartás minőségének szempontjából egy némileg problematikus, de nem teljesen váratlan következménye. A tradicionális kommunikációban korábban magától értetődő távolságtartás igénye hihetetlen sebességgel kezdett eltűnni. Márpedig a távolság megtartása mindig is az alapja és előfeltétele volt a másik ember tiszteletének, respektálásának, méltósága megőrzésének. A közösségi oldalak működés módjának és belső logikájának következtében azonban a távolságtartás jelentősége és elvárhatósága egyre inkább háttérbe szorult, a másik ember személyének tiszteletben tartása (*respectare*) a tiszteletlen indiszkréciónak, a *voyeur*-mentalitásának (*spectare*) adta át a helyét (Han 2013: 7). Azaz a másik embernek kijáró távolságtartó tekintet helyébe a tiszteletlen, nevetlen indiszkrécio, a bámulás lépett. A digitális térben folyó kommunikációt eluraló tiszteletlenség pedig szükségszerűen vezetett el a privátszféra torzulásáig. Nem véletlen, hogy a személyiségi jogok védelme a digitális kommunikációs felületeken hatalmas jelentőségre tett szert. Az emberek közötti távolságot kiküszöbölő közelség egy etikailag és jogilag egyaránt rendkívül veszélyes állapothoz vezetett el, ami a digitális ágensek privátszférájának torzulásában kulminálódott. Roland Barthes tézisét idézve, csak akkor beszélhetünk intakt privátszféráról, ha az individuum megőrzi szubjektivitását, azaz nem válik percepciók objektumává (Barthes 2000: 28). Márpedig az eddigi argumentációból nyilvánvaló, hogy a személyiségi jogot nem tisztelő, a kamerák folyamatos jelenlétben voyeurizmusra kondicionált internethasználó nem csak objektumként tekint embertársára, de akarva-akaratlanul magát is objektummá teszi.

A digitális téren belüli közelség ellentmondásos és illuzórikus jellegének másik aspektusa a felhasználói anonimitással függ össze. A fentebb tematizált tiszteletlenség nem választható el a névtelenség mögé bújás, és az ezzel szorosan összefüggő trollkodás gyakorlatától. A digitális tér kommunikációját elöntő és azt egyre szélsőségesebben korrumpáló troll-kultúra jelentősége sokkal nagyobb annál, semhogy egy kézlegyintéssel elintézhethetnénk. A troll-lét tehát a digitális tér azon jellegzetességén alapul, hogy az a kommunikációban tendenciózusan a névtelenséget és az arctalanságot preferálja. Az anonimitás következményeként az üzenet elválik annak feladójától, ezáltal megsemmisíti a nevet, a másik személyt. Nem véletlen, hogy az ilyen típusú kommunikáció extrém módon affektív, átgondolatlan, sokszor tudatosan sértő. Ahogy azt korábban kifejtettük, a respektus, azaz a tisztelet megadása visszafogott, távolságtartó figyelmet jelentene. Elég, ha csak a respektus szó etimológiájára gondolunk. A „re-spectare” jelentése: visszatekintés, óvatos távolságtartó figyelem. Ezzel szöges ellentétben áll a troll-mentalitás távolságtartás nélküli, bárdolatlan tiszteletlensége, voyeurizmusa.

A digitális térhez kötődő közelség illuzórikus voltát érdemes a digitális kommunikáció struktúrája tekintetében is megvizsgálni, ugyanis ez utóbbi az első pillantásra határozottan szimmetrikus jellegűnek tűnik. Az lehet az érzésük, hogy az információ forrása és az információt fogyasztó közti hierarchia eltűnt, és valamiféle utópikus információ-demokráciába jutottunk.

Csakhogy ez a teoretikusan üdvözlendő szimmetria egyáltalában nem ilyen evidens, sokkal inkább illuzórikus álom. Felix Stalder úgy látja, hogy a digitális tér kommunikációjában olyan eltolódás figyelhető meg, ami a vertikális kommunikációt valamiféle horizontális kommunikáció irányában változtatta meg (Stalder 2019: 131–151). Csakhogy a horizontálisan folyó kommunikációt egyébként kitüntető szimmetria és egyensúly a digitális térben távolról sem demokratikus hierarchiamentességként érvényesül, hanem valamiféle lapos, látszólag lenullázott hierarchiaként, ahol a résztvevők könnyen abba az illúzióba ringatják magukat, hogy hatalommal rendelkeznek, és szuverén individuumokként maguk hozzák meg döntéseiket. Az internetes trollok tevékenysége a hatalombirtoklás illúziójának elkeserítő iskolapéldája. A szuverén individuumok között megvalósuló tényleges horizontális kommunikáció feltétele a másik kölcsönös elismerésén alapuló távolságtartó tisztelet kell legyen.

3.1.2 A valóságoptimalizálás illúziója

Ontológiai szempontból a heterotópiák státuszának meghatározása feladja a leckét a kutatónak, nincs ez másképp a digitális tér heterotópiájánál sem. Mivel a digitális tér létfilozófiai pozíciója önmagában véve is roppant problematikusnak nevezhető, az ott kialakuló és kialakítható valóságviszony vizsgálata is további nehezen megválaszolható kérdések sorát nyitja meg. A jelen dolgozat kereteit természetesen szétfeszítené a probléma vizsgálata, módszertani és tematikus szempontból mégis érdemes azonban röviden kitérni a kérdésre a digitális tér ágenseinek perspektívájából.

Tézisszerűen azt mondhatjuk, hogy a digitális tér viszonya az analóg realitás teréhez mindenképpen konstitutívnak nevezhető, azaz a tér változásaiban, fejlődésében az imaginárius, a képzelőerő meghatározó fontosságú. Az imaginárius, a teremtő fantázia épp úgy az evolúciót szolgálja, mint a technika vagy a természettudományok. Az iconic turn, azaz a képiség fordulata természetesen nem pusztán a digitális tér kibontakozását befolyásolta, hanem jóval tágabb értelemben vezetett irányváltáshoz az emberi kultúra történetében. A nagy kérdés természetesen az volt, és az is maradt, tudnak-e a képek racionális tudást generálni és igazi információt közvetíteni, és amennyiben igen, milyen episztemológiai értékkel bírnak ezek a képi információk. A jelen vizsgálódás szempontjából különösen fontos Wilém Flusser *Eine neue Einbildungskraft* (Egy új képzelőerő) című művének hírhedt tézise a modern ikonolátriáról, arról a jelenségről, amely a képeket nem a valóságban való orientáció lehetséges modelljeinek tekinti, hanem felruhazza azokat a valóság ismerveivel, és ezáltal az imaginárius és a reális létező szféráit megengedhetetlen módon egymásba csúsztatja (Flusser 1990: 118ff). Amit Flusser még fenyegető veszélyként látott a 80-es évek végén, a digitális tér gyakorlatában kiteljesedett formájában áll előttünk. Az ikonolátia a képeket szebbnek mutatja, mint a szegényes realitás, így az imaginárius vonzóbbá válik a valóságnál. Úgy is fogalmazhatnánk, hogy a digitális technika, és az ebből kifejlődött, mára mindent uraló social network beteljesítette az ikonikus fordulatban rejlő veszélyt: nem az a főprobléma, hogy a digitális valóságban a képi ábrázolások váltak egyeduralmukodóvá, hanem mindenekelőtt az, hogy ezek a képek tendenciózus módon egy szélsőségesen optimalizált álvalóságot kezdtek el ábrázolni. A kép és a valóság Flusser által vizsgált összecsúsztatása digitalizált térben oda vezetett, hogy a képeket túsul ejti az új digitális valóság. A képek most már nem a valóságot, hanem valamiféle perverz „feljavított” valóságot képviselnek (Han 2013: 41–44). Bár nem deklaráltan, de a digitális tér képkultúrája az analóg valóság megszabolásaként működik: ha valóság nem kellőképp jó, akkor digitálisan feljavítjuk.

3.1.3 A cselekvés illúziója

A filozófiai antropológia a modernitás emberének leírásánál tradicionálisan két konkuráló fogalmat használ. A régebbi fogalom Max Scheler 1928-as, *Az ember helye a kozmoszban* című írásában jelenik meg: „homo faber” (Scheler 1995: 43–47). A másikkal pedig Hannah Arendt harminc évvel későbbi *Vita activa* című művében találkozunk: „animal laborans”. A „homo faber” és az „animal laborans” hangsúlyeltolódásokkal bár, de mégiscsak a gyakorlati intelligencián alapuló tevékeny, cselekvő és alkotó létezést tekinti az ember differentia specificájának.

Az emberi tevékenység és cselekvés nemes pátosza Schelernél épp úgy meghatározója az emberfelfogásnak, mint Hannah Arendtnél. Cselekedni azt jelenti, újat elkezdni, létrehozni valami olyat, ami addig nem volt. A cselekvés épp ezért nem lehet gépies automatizmus; éppen ezzel mindig valami egyedi, valami kivétel lesz. Hannah Arendt első olvasatra patetikusként

tűnő módon „csodának” nevezi az emberi cselekvést, de az érveléséből nyilvánvalóvá válik, hogy a csoda alatt azt a kivételességet kell értsük, ami az individuum racionális döntések eredményeképp létrejött cselekvéseit megkülönbözteti a biológiai folyamatok vak automatizmusától (Arendt 2014: 16–18).

A homo digitalis, a digitális kor embere esetében máshogy definiálódik a cselekvés, a tevékenységen alapuló aktív létezés. Sem Scheler, sem Arendt definíciójának nem felel meg az a létmód, ami a homo digitalis-t jellemzi. Az analóg valóság nyújtotta kereteken belül nem kezd el valami újat, nem teremt semmit, nem kerül ki a kezei közül semmilyen új dolog. Ugyanakkor nem lehet nem észrevenni azt már-már pszichotikus teljesítménykényszeret, aminek a digitális közösség tagjai így is ki vannak téve. A teljesítmény kényszerének ez a formája természetesen eltér attól a kényszeretől, amit az analóg valóság ipari társadalma gyakorolt egykor polgáraitra. Míg a nemzetállamok valóságában a munka tere világosan elkülönült az otthon, a pihenés, a szabadidő világától, ma az online kommunikáció által megteremtett mobilitás következtében, bárhol és bármikor munkahelyé alakulhat a tér. Csakhogy az ilyen munkára az vonatkozik, amit Heidegger már 1949-ben leírt: „A derű ellenáll a puszta munkában rejlő megtevéstésnek, amely, ha csak önmagáért végzik, egyedül a semmist állítja elő” (Heidegger 1994: 221). Igazat kell ezért adnunk Hannak, amikor megjegyzi, hogy az oly annyira ünnepeelt online munkavégzés kulturális antropológiai szempontból igazi katasztrófát jelent (Han 2013: 49).

3.1.4 *A tudás illúziója*

A tevékeny élet és a gondolkodás kapcsolatának a jelen tanulmány szempontjából igen hasznos elemzésével találkozunk Heideggernél a *Lét és idő* első szakaszának harmadik fejezetében, ahol a filozófus az ember világhoz fűződő viszonyának leírására a „kézhezállóság” (Zuhandenheit) és a „kéznéllevőség” (Vorhandenheit) terminusait vezeti be (Heidegger 2004: 83–126). Értelmezésünk szerint a két heurisztikus terminus jól alkalmazható a digitális és az analóg téren belüli világviszony sajátosságainak magyarázatánál is. A két kifejezés közös eleme a „kéz”, ami a heideggeri filozófiában a tevékenység, a teremtő munka metaforájaként értelmezendő, és mint ilyen, az ember ontológiai leírásának egyik legfontosabb eleme. Az ember csak azzal tud valamit kezdeni, ami számára „kézhezálló”, ezt tudja felhasználni mindennapjaiban, ez lehet alkotótevékenységének eszköze, ezzel léphet közvetlen kapcsolatba, és ez érinti meg személyes létében, gondolkodásra és tudásszerzésre bízva. Ezzel áll szemben a „kéznéllevő”, ami pusztán létezik, anélkül, hogy az ember tevékenysége eszközöként tekintene rá, és ezzel gondolkodásra hívná őt. Egyszerűen csak ott tornyosul készen az ember előtt. A digitális tér – a hálózat – lényegileg a már kész feltárultságon alapul, azon a folyamatos transzparencián, amit az információk dömpingszerű jelenléte garantál. A probléma azonban az, hogy az információdömping nem hív gondolkodásra, sőt veszélybe sodorja a gondolkodást. Az analóg világ még nem kínálta készen a tudást; a szó szoros, és átvitt értelmében egyaránt meg kellett dolgozni érte, Heidegger szóhasználatával élve, a „fel kellett tárulnia” a kíváncsi szemek előtt (Heidegger 2004: 160–165; 172–177). A tudás ugyanis nem azonosítható az információval, ami kumulatív és additív. A tudás nem tolakszik elénk, a tudást meg kell szerezni, ami időt és kitartást vár el tőlünk, de talán épp ebben rejlik a megszerzésének ethosza.

3.1.5 *Az információszabadság illúziója*

A digitális tér transzparencia-fetiszmusra olyan nyilvánosság-kultúrát eredményezett, melyben immár lehetetlenné vált a hatékony és működőképes szűrők alkalmazása. Az online térben hömpölygő információáradatban a hírek rövidéletűek, az ún. kontent-gyártás kényszere az egyébként még komolynak nevezhető hírforrások esetében is oda vezetett, hogy a fajsúlyos mondanivalók és tartalmak egyre inkább a szenzációhajhász, felszínes fecsegésnek adják át a helyüket. A digitális tér uralkodó kultúrája aláássa a komolyságot és mélységet (Han 2013: 71–74). Érdemes megfigyelnünk az online hírforrások információközlésének stratégiáját; jól látszik, hogy a mindent felülíró clickbait-reflex ellehetetleníti a reflektált vélemények kialakítását. Az ilyen típusú, időt megspóroló megnyilatkozások zömében felületesekek, kizárólag a pillanatnyi helyzetet tudják több-kevesebb sikerrel értelmezni. Kitekintésre, nagyobb összefüggések diskurzusba emelésére már nincs lehetőség. De talán igény sem.

A digitális tér kultúrájának áttekinthetetlen káosza lecsapódik természetesen az individuum, a homo digitalis szintjén is. A kommunikáció sokrétű jelenség, aminek a verbalitás csak kisebb hányadát alkotja, szemben a nonverbális elemek túlsúlyával. Az arckifejezések, a gesztusok, a

testbeszéd, a taktilitás hiányában a kommunikáció lényeges elemei vesznek el, és egy kiüresedett torz információcsere szintjére süllyed. Mára az okostelefon a felszín uralmának abszolút szimbólumává vált. Egyet kell értsünk Byung-Chul Han-nal, amikor Jacques Lacan triád-elméletéből kiindulva úgy látja, hogy az obszesszív-vált okostelefon-használat mintegy a realitást megtorpedózva az imaginárius uralmához vezet, és ezáltal újjáéleszti a tükörstádium posztinfantilis világát, aminek következményeként a homo digitalis az őt egyébként is veszélyeztető nárcisztikus térbe zárva találja magát (Lacan 2017: 107; Han 2013: 37).

3.1.6 Az önmegvalósítás illúziója

Ha sorra vesszük a digitális tér már elemzett aspektusait, előbb-utóbb az egoval összefüggő kérdésekbe ütközünk. A voyeurizmus, az imaginárius elsőbbsége a reális rovására, az aszimmetrikussá torzult kommunikáció felszínessége, a rosszul értelmezett teljesítménykényszer, az információfetisizmus, mind a digitális tér alanyának nárcisztikus önimádatához vezetnek el, ahhoz a világviszonyhoz, amit a homo digitalis önoptimalizálási késztetéseként írhatnánk le (Han 2013: 63–65). Christopher Lasch már a 70-es években, *Az önimádat társadalmá* című írásában megjövendölte, hogy az új századforduló a nárcisztikus ego jegyében áll majd, aki a maga infantilizmusában önmagába zártan szorong, mert fél és képtelen érzelmeit kimutatni, észre sem véve, hogy elveszítette realitásérzékét, hol szélsőségesen túlértékeli képességeit, hol kisebbségi érzések gyötrik (Lasch 1996). A digitális ego a folyamatos öntükrözés miatt öntudatlanul is abszolutizálja a digitális teret, miközben nem vesz tudomást a valóságról, és ezzel párhuzamosan alternatív valóságokat kezd létrehozni. Jellemző, hogy az alternatív valóságokról való beszédmód az esetek döntő többségében a szubjektum autonómiájaként értelmeződik, és mint ilyen, érthető módon, pozitív előjellel lesz a diskurzus része. A Han által bevezetett „önoptimalizálás” terminus célja a nárcisztikus alternatív valóság generálásának kritikája. A homo digitalis-szal szemben a homo faber, mint az analóg világ szubjektuma, alárendeli magát a valóság/a világ/a Föld törvényeinek (Heidegger 2000: 97), ugyanis nem a valóság ellenében realizálja meg önmagát, a hanem a valóságos világ, – ami mindig a Földet jelenti – alkotórészeként. A valóságnak filozófiai értelemben nincs alternatívája, ezért a digitális tér alternatívája nárcisztikus játéknak elmegy, de egyébként fából vaskarika. Mivel a homo digitalis nem veti alá magát a Föld törvényeinek, folyamatos önoptimalizálásra kényszerül, mintegy projektként tekintve önmagára. A digitális individuum a maga nárcisztikus önimádatában folyamatosan önmagával van elfoglalva, nem a meglévő valóságra figyel, hanem az általa kiagyalt alternatív világlehetőségekre. A folyamat paradoxona az, hogy a digitális térben működő világprojektek elméletileg még akár találkozhatnak is, befolyásolhatnak egymást, hatással lehetnének egymásra, sőt együtt is működhetnének. Csakhogy a homo digitalis egojának korábban már jellemzett öntükröző nárcizmusa lehetetlenné teszi ezt.

3.1.7 A digitális rend illúziója

A homo digitalis nárcisztikus önmegvalósítás-projektje kapcsán már kitértünk a digitális és az analóg téren belüli rend összevetésére. A homo digitalis világviszonyának utolsó aspektusaként vizsgáljuk meg közelebbről ezt a kérdést. Amikor Heidegger arról beszél, hogy az embernek alá kell rendelni magát a Föld törvényének, akkor a „Föld törvénye” összetétel alatt az antik görög *nomos*-t kell értenünk (Heidegger 2000: 97). A Föld törvénye tehát a terrális rendnek felel meg, ami a természet rendjét, az évszakok változását, élet és halál örök váltakozását írja körül. Az analóg világ rendje ilyen értelemben a változó emberi akarattól független stabilitást képviseli.

A digitális tér világa már nem képes ilyen stabil törvény felmutatására, hiányzik belőle a természet nomoszának szilárd megbízhatósága, a határok belátásának és tiszteletének évezredes ethosza. Emberi kultúránk talán legfőbb erényei a Föld törvényének felismeréséhez kötődnek, ahhoz, hogy az ember ki van szolgáltatva a természet törvényeinek, amelyeket részben már megfejtett, de még mindig nagyon sok titkot tartogatnak a számára. Az emberi kultúrát meghatározó kategóriák: a cselekvés, a szellem, az igazság az analóg világ, azaz a terrális rend kategóriái.

A digitális rendben nem cselekedetek vannak, hanem matematizálható operációk (Han 2013: 67–70). Az emberi cselekvésekkel összefüggő bizonytalanságok ennek megfelelően csupán kiküszöbölendő anomáliákként vannak jelen a homo digitalis életében. A hangsúly a gyorsaságon van, hiszen az analóg világ latolgató attitűdje rontaná a digitális világ effektív működését,

akárcsak a szokatlan, váratlan, netalántán egyedi megoldások is, melyek megtörnék az operatív műveletek egyöntetű szabályszerűségét. A homo faber gyakran bizonytalan, illogikus döntései nem értelmezhetők a homo digitalis transzparenciára kondicionált világában.

Végül érdemes elgondolkodnunk azon a fura helyzeten is, hogy a matematizáción alapuló digitális térből tulajdonképp el lett űzve az *igazság*. Ott még a legjobb esetben is csak *helyesség* matematikailag definiált eseteiről beszélhetünk. Miért van ez így? A terrális, analóg világban megingathatatlan helye van a hamisnak, hiszen már a kétértékű logika alapján is tudjuk, hogy a *hamisság* megléte a feltétele annak, hogy egyáltalán beszélhessünk az *igazságról*. Úgy is fogalmazhatnánk, ahhoz, hogy az igaz meglétét tételezhessük, egyidejűleg a hamisat is tételeznünk kell. Az analóg világ emberének élete tehát a jó és rossz, az igaz és a hamis kettősségében mozgott, és fog is mozogni, amíg analóg a világ.

4. Záró elmélkedés a közösségalkotás lehetőségeiről a homo digitalis világában

Vizsgálódásunkat bevezetendő Arisztotelész *Politika* c. művének emberértelemezéséből indulunk ki, melyben a filozófus a rá jellemző pragmatikus szemléletének megfelelően, csak azt az embert hajlandó egy állam teljes jogú polgáraként elismerni, aki proaktívan részt vesz a városállam közösségét érintő döntésekben (Arisztotelész 1994: 1275b). Majd a modern nemzetállami koncepciót vettük szemügyre, és láttuk, hogy az államközösség tagjai ott a hatalomkiterjesztés révén részesülnek a politikai jogokból, de az ő esetükben már távolról sincs szó proaktív hozzáállásról, sokkal inkább a kötelezettségek teljesítése tekinthető az általános elvárásnak. Mivel a digitális társadalom esetében egyik koncepció sem alkalmazható eredményesen, Gustav Le Bon tömegtársadalom-elméletéhez fordultunk és jutottunk el a digitális társadalom digitális rajként történő értelmezéséig. A digitális raj metaforikus fogalmának használatával annak a kétségünknek adtunk hangot, hogy a digitális térben nyüzsgő nárcisztikus individuumoktól elvárható-e egyáltalán a közösségalkotáshoz szükséges minimális együttműködés igénye és képessége.

A digitális teret jellemző percepciók kapcsán már hivatkozott Wilém Flusser az egyik bochumi előadásában a következő költői kérdést tette fel hallgatóságának: „A telematikus ember [a homo digitalis – ML] kezdetét jelentheti-e egy olyan digitális antropológiának, mely az emberlélet telematikus [digitális – ML] kapcsolódásként magyarázza, olyanfajta kölcsönös elismerésen alapuló együttműködésként, ami majd a kreativitás nagy kalandját szolgálhatja?” (Flusser 2009: 251). Nos azt kell mondjuk, hogy Flusser optimista elképzelései az online hálózatokban a kreativitás kalandja által összekapcsolódó individuumokról a maguk messianisztikusságában rendkívül naivnak bizonyultak, és sajnálatos módon nem igazolódtak be (Han 2013: 61–66). Han rá is mutat arra, hogy Flusser a digitális társadalomban tévesen vélte a keresztény felebaráti szeretet kifejeződését felfedezni.

A homo digitalis valóságviszonyának főbb aspektusait felvázolva láthattuk, hogy a digitális tér a maga mindent átszövő kommunikációs hálózataival nem vezetett el egy új típusú demokratikus közösség létrejöttéhez. Sajnálatos módon nem Wilém Flusser arisztotelészi utópiája, hanem Christopher Flash és Gustav Le Bon disztópikus jóslatai igazolódnak be a szemünk látára. A digitálizált információs társadalomban a közösség helyére az önző, nárcisztikus ego lépett. Az unalomig ismételt *social media* (közösségi média) csak a nevében közösségi, csak a nevében járult hozzá a flusseri kreatív, demokratikus és interszjektív létmód megvalósulásához. A másik ember tiszteletén alapuló, a dialógust preferáló közös terek helyébe az áttekinthetetlen információ-áradatba belefáradt monologizáló szingularitások valósága lépett. Van az az információvolumen, ami fölött az információ többé már nem informál, hanem súlyosan deformál, hiszen a mennyisége miatt áttekinthetetlen, minőségét tekintve pedig ellenőrizhetetlen (Han 2013; Han 1995) Az autonómiájára olyan önhitt büszke homo digitalis a már elemzett öntükröző infantilizmusa következményeként észre sem veszi, hogy autonómiáját elveszítve maga is digitalizálódott, ezáltal ellenőrizhető, felügyelhető, és épp ezért manipulálható adattá vált.

Záró megjegyzésként annyit mondhatunk tehát, hogy nem beszélhetünk közösségalkotásról összefogásra képes és hajlandó emberek nélkül. A homo digitalis világviszonyának elemzése

nyilvánvalóvá tette, hogy a digitális tér jelenleg ismert formájában nem lehet szó társadalomról, csupáncsak tülekedő, egymást túloldibáló internetfelhasználó-rajokról, akik releváns kommunikáció és együttműködés hiányában politikai szempontból nem tényezők, pusztán cselekvésképtelen hikikomori⁴ (Sekimizu 2022).

Irodalom

- Albrow, M. (2007). *Das Globale Zeitalter*. Ford. Jakubzik F., Suhrkamp.
- Arendt, H. (2014). *Vita Activa oder Vom tätigen Leben*. Piper.
- Arisztotelész (1994). *Politika*. Ford. Szabó M. Gondolat.
- Barthes, R. (2000). *Világoskamra*. Ford. Ferch M., Európa Könyvkiadó
- Fichte, J. G. (1981). Válogatott filozófiai írások. Ford. Endreffy Z. Kis J.. Gondolat.
- Flusser, W. (1990). *Eine neue Einbildungskraft*. In: Bohn, V. (szerk.): *Bildlichkeit*. Suhrkamp, 115–126.
- Flusser, W. (2009). *Kommunikologie weiter denken*. Die Bochumer Vorlesungen. Fischer.
- Foucault, M. (2002). *Andere Räume*. In: Barck, K., Gente, P., Paris, H., Richter, S. (szerk.) (1990). *Aisthesis*. Reclam, 34–46.
- Foucault, M. (2013) *Die Heterotopien*. In: Foucault, M. (2013). *Die Heterotopien. Der utopische Körper*. Zwei Radivorträge. Suhrkamp, 7–22.
- Heidegger, M. (1994). A földút. Ford. Pongrácz T., In: Heidegger, M. (1994) „... költőien lakozik az ember...” *Válogatott írások*. Gonda/Cura.
- Heidegger, M. (2000). *Vorträge und Aufsätze*. GA Abt. 1. Band 7 Klett-Cotta.
- Heidegger, M. (2004). *Lét és idő*. Ford. Vajda M. Osiris.
- Han, B.-Ch. (2013). *Im Schwarm. Ansichten des Digitalen*. Matthes & Seitz.
- Klaas, T. (2014). Heterotopie. In: Kammler, C./Parr, R./Schneider U. J. (2014). *Foucault Handbuch. Leben – Werk – Wirkung*. 263–266.
- Lacan, J. (2017). *Die vier Grundbegriffe der Psychoanalyse: Das Seminar 1*. Ford. Hass N., Turia + Kant.
- Lasch, Chr. (1996). *Az önimádat társadalma*. Ford. Békés P., Európa Könyvkiadó.
- Le Bon, Gustav (1913). *A tömegek lélektana*. Ford. Balla A., Franklin-Társulat.
- Scheler, M. (1995). *Az ember helye a kozmoszban*. Ford. Csatár P., Osiris/Gond.
- Sekimizu, T. (2022) *A Sociology of Hikikomori: Experiences of Isolation, Family-Dependency, and Social Policy in Contemporary Japan*. Lexington Books.
- Stalder, F. (2019): *Kultur der Digitalität*. Suhrkamp.

⁴ A *hikikomori* kifejezést a japán kultúrában olyan emberek körülírására használják, akik többnyire önkéntesen, minden kényszerítés nélkül, szobájuk négy fala közt, okostelefonjuk és számítógépük társaságában élik az életüket. A társadalom többi tagjához fűződő kapcsolataikat a minimálisra redukálják. A japán kifejezés szó szerinti jelentése: bezárkózás, visszavonulás a közösségből.

Medgyesi Konstantin

Szegedi Tudományegyetem Juhász Gyula Pedagógusképző Kar

ORCID:0000-0001-8667-6025

Képek a Kádár-korszakról

Az Enyedi-fotógyűjtemény újjászületése a digitális térben

Absztrakt

A tanulmányban azt vizsgáljuk, hogy a rendszerváltozás után évtizedekkel milyen társadalmi-kulturális folyamatoknak köszönhetően alakulhatott ki egyfajta posztmodern reneszánsza a Kádár-korszakot illusztráló fotóknak.

Úgy véljük, az Enyedi-gyűjtemény újrapozícionálásához szükséges szociológiai előfeltétel volt az, hogy a puha diktatúra alatt fiatal korosztályok, a ma nyugdíjasai elfoglalták helyüket napjaink közösségi médiaterében.

Kulcsszavak: gyűjtemény, digitális tér, Kádár-korszak, fotográfia

Abstract

Pictures from the Kádár era

The rebirth of the Enyedi photo collection in digital space

In this study, we examine the socio-cultural processes that led to a kind of postmodern renaissance of Kádár-era photographs decades after the regime change.

We believe that the sociological prerequisite for the repositioning of the Enyedi collection was the fact that during the soft dictatorship, young people, today's pensioners, took their place in today's social media space.

Keywords: photography, collection, digital space, Kádár era

A 2009-ben elhunyt Csongrád megyei fotográfus, Enyedi Zoltán egy közel negyvenezer darabból álló kollektiót hagyott az utókorra. Enyedi képriportjaival 1967-től találkozhattak a megyei közéletet figyelő újságolvasók. Több mint harminc esztendőnyi fotókollektió áll a kutatók rendelkezésére; a gyűjtemény különlegessége, hogy egyszerre illusztrálja a Kádár-korszakot és a rendszerváltó évtizedet.

A páratlan kollektiót a szegedi múzeum 2011-ben szerezte meg. Ezt követően indult meg a több tízezres hagyaték digitalizálása. A gyűjtemény ezzel párhuzamosan – némiképp metaforikusan kifejezve – újjászületett. A digitális térben különböző felületeken sorra jelentek meg az archív Enyedi-fotók a hetvenes és a nyolcvanas évek világáról. A tanulmányban azt a jelenséget kívánjuk elemezni, hogy egy félig-meddig holt múzeumi kollektió miként pozícionálható át a digitális térben.

Enyedi Zoltán 1939. április 17-én született Makón. Édesapja katonatiszt-könyvelő, anyja adminisztrátor volt. Az ifjú Enyedi az általános és középiskolát szülővárosában végezte. Már gyermekkorában vonzódott a művészetekhez, paszettel foglalkozott, később egy makói „fényképész kisiparosnál” tanulta ki a szakmát. A műterem zárt világa azonban távol állt tőle, vonzották a történetek, az emberi sorsok.¹ Közel negyven évig dolgozott a Csongrád Megyei Hírlap fotóri-

¹ Az életrajzi adatokat Újszászi Ilona Enyedi Zoltánról írott nekrológiájából vettük át. (Újszászi 2009)

portereként; a fontos megyei eseményekről készült fotóit közölte a Délmagyarország is; de képeire az országos lapok is igényt tartottak. Járt tanulmányúton Franciaországban, Németországban, Lengyelországban, Finnországban, Romániában, Olaszországban és a Szovjetunióban. Képeit kiállították szerte Európában, így például Rostockban, Lódzban, Odesszában, Budapesten, Szentesen, Hódmezővásárhelyen, Csongrádon, Makón, Ópusztaszeren. Munkásságát Kiváló Munkáért kitüntetéssel, Juhász Gyula-díjjal, Alkotói Díjjal ismerték el. Enyedi Zoltán azt vallotta: „a sajtófotográfus közvetítő az élet történései és az olvasók között, s ehhez nagy érdeklődés kell a világ dolgai iránt” (idézi Újszászi 2009). A fotóriportert minden érdekelte, ami „történt”. Nem törekedett arra, hogy fotóművész legyen, mert úgy vélte, az a rang a megszerzéséig tart, a fotóriporter azonban addig az, amíg megjelennek a fotói. Hódmezővásárhelyi kiállításának megnyitóján, 2001. január 29-én mondta: „Nincs régebbi, mint a tegnapi újság. A mai siker holnapig tart” (idézi Újszászi 2009).

Enyedi Zoltán 2009. szeptember 14-én hunyt el. Az Enyedi-hagyatékban 1967-től 2000-ig készült fotók találhatók. Enyedi Zoltán nem volt politikai szereplő, nem kívánta közvetlenül befolyásolni a közélet történéseit, hatni legfeljebb fényképeivel akart. A gyűjtemény képeit a következőképpen lehet típusblokkokra bontani: A Kádár-rendszer identitáserősítő rendezvényei, a statikus tömeg; a pártállami vezetők látogatásai; munkásörök; népszerű és ismert művészek; a fejlődő mezőgazdaság, az új agrárgépek felvonultatása; gyárbéli hétköznapok; motorizáció, a szocialista autók; gyerekek, úttörők; építkezések, panelházak; vészhelyzetek, balesetek (1–8 kép).

Az Enyedi-hagyaték változatosságát mutatja, hogy a kollekcióban találunk fotókat, portrékat a korszak szinte összes pártállami vezetőjéről, így van felvétel: Aczél Györgyről, Apró Antalról, Benke Valériáról, Berecz Jánosról, Biszku Béláról, Borbély Sándorról, Brutyó Jánosról, Czinege Lajosról, Csehák Juditról, Fehér Lajosról, Fock Jenőről, Gáspár Sándorról, Grósz Károlyról, Győri Imréről, Havasi Ferencről, Horn Gyuláról, Kádár Jánosról, Kállai Gyuláról, Korom Mihályról, Lázár Györgyről, Losonczy Pálról, Komócsin Mihályról és Komócsin Zoltánról, Medgyessy Péterről, Maróthy Lászlóról, Németh Károlyról, Nyers Rezsőről, Óvári Miklósról, Piros Lászlóról, Pozsgay Imréről, Puja Frigyesről, Pullai Árpádról, Sarlós Istvánról, Szabó Istvánról, Szirmai Istvánról, Szűrös Mátyásról, Vastagh Pálról. Enyedi Zoltán, noha Csongrád megyei fotóriporter volt, alkalmanként járt az ország más pontjaira, így Budapestre is képtudósítani. A parlamenti üléseket főként azért fotózta a nyolcvanas évek második felében, mert az országgyűlési munkának országosan ismert, figyelt szegedi közszereplője volt Király Zoltán tévériporter személyében.

A Kádár-korszakról szóló fotók újrapozicionálása

Az utóbbi évtizedben a Kádár-korszakot illusztráló archív fotók az internetnek köszönhetően egyre nagyobb szerepet kapnak a nyilvános térben. Az online hírportálok² esetén is komoly érdeklődés figyelhető meg, de főként a közösségi média felületein, a régi fotókat pozicionáló oldalakon³ érzékelhető a hetvenes-nyolcvanas éveket ábrázoló képek népszerűsége. A szabad felhasználású Fortepan online fotógyűjteménynek köszönhetően pedig tízezerszámra találkozhatunk a digitális világban a kádári puha diktatúra fotográfiáival. A Fortepan nyújtotta lehetőségekből fakadóan a fiatalabb korosztályok is beleütközhetnek a netes országúton a Kádár-korszakot illusztráló felvételekbe.

Fekete Bálint a Fortepanról szóló tanulmányában leszögezi: a harmadik évezredben a vizuális ingerek tömege éri az embert, különösen a fiatalokat; s így kiemelten kell foglalkozni a vizuális ismeretszerzéssel. „Ezek dekódolására, befogadására egyre inkább érzékenyebb és fogékonyabbá válik az egész társadalom” – írja Fekete (2011). Mélyi József azt a jelenséget emeli ki, hogy a

² A *Délmagyar.hu* az „Annó” rovatában 2012 és 2015 között napi rendszerességgel közölt régi fotókat, amely képek meghatározó része a Kádár-korszakról szólt. A *szeged.hu* napjainkban is rendszeresen közöl archív felvételeket a hetvenes-nyolcvanas évekből.

³ Facebook-oldalak és -csoportok: Régi képek Magyarországról, Régi képek Budapestről, Régi képek Debrecenről, Régi Szeged, Szeged régen, Terézváros régen és most, Békésmegyer régen, fotók a múltból, Fotóbutik, Ferencváros régi fotókon, Józsefváros régi fotókon, Békéscsaba a múltban, Képek a múltból, Ferencváros – képek, történetek, Ami volt stb.



1. kép: Az új Somogyi-könyvtár Szegeden 1984-ben



2. kép: Bográcsozás Forráskúton 1981 májusában



3. kép: 24 órás sportverseny Hódmezővásárhelyen 1980 szeptemberében



4. kép: Konzultáció a szentesi ruhagyárban 1980 januárjában



5. kép: Épülő Szeged-Felsővárosi panelházak 1980-ból



6. kép: Ünnepség a forráskúti Haladás Termelőszövetkezetben 1981 májusában



7. kép Asszonyok dolgoznak szorgosan; Szentes, 1969



8. kép Pecások Mártélyon 1969 nyarán

Fortepanon gyakran jelennek meg olyan képek, amelyeken a megörökített helyszín szinte felismerhetetlennek tűnik. „Az internetes közösség azonban gyakran még a legrejtélyesebb esetekben is képes az azonosításra; hosszú távon alig maradnak nyitott kérdések” (Mélyi 2018). Mélyi arra a jelenségre utal, hogy egy sok évtizeddel ezelőtti ismeretlen fotó azonosítására is alkalmas az internet felülete. A Kádár-korszak mindennapjait megjelenítő fotók így válnak észrevétlenül egyfajta sajátos netes keresztrejtvény alapjává.

Ebben a szellemi közegben helyezhető el az Enyedi-gyűjtemény, amelynek döntő része a Kádár-korszakban készült⁴.

Ha szeretnénk megérteni, hogy egy a Kádár-korszakot reprezentáló képgyűjtemény miként válhatott keresetté, népszerűvé, akkor a következő fogalmakat kell tanulmányunk során elemeznünk: narratíva, emlékképek, információs technológia, történeti távlat, figyelem és posztobjektív médiatér. A rendszerváltozás után több mint három évtizeddel immáron megfelelő kommunikációs tér nyílhat a Kádár-rendszer bonyolult történeti összetevőinek áttekintésére. Arra kell választ találnunk, hogy az 1956-os forradalom utáni kommunista diktatúra mindennapjainak világát illusztráló fotográfiák miként, milyen társadalomtörténeti változásoknak, paradigmaváltásoknak köszönhetően válhatnak identitás erősítő vizuális kódokká. Hogy történhet meg az, hogy a diktatúra antipatikus viszonyai ellenére a korszakot megidézõ fotók pozitív érzelmeket képesek kiváltani – akár kifejezetten antikommunista emberekből is? Ha e kérdésre választ kívánunk adni, akkor először a Kádár-korszakot társadalomtörténeti dimenzióból vizsgáló történészek álláspontját érdemes megismernünk.

Majtényi György több könyvet írt az 1956-ot követő évtizedekről; akadémiai doktori értekezésében a kutató amellettt érvel, hogy a korszakot nem szabad egységes egészként értelmeznünk: „Ma úgy tűnik, hogy a történelmi távlat, az utólagos perspektíva kirajzolja a korszak egységes arculatát, és megmutatja azokat a jegyeit, amelyek nemcsak a szocializmus megelőző időszakához, hanem a szovjet tömb más országaikhoz képest is egyedivé teszik. A Kádár-korszak nem volt egységes időszak, mégis tekinthetünk rá ekként a történelmi emlékezetben elfoglalt helye miatt. Ettől függetlenül magának a Kádár-kori rendszernek a megítélése is folyamatosan változott. A kortársak másképp élték meg 1957-1958-ban, a megtorlások idején, másképp az 1963-as részleges amnesztia után, és megint másképp a fridzsiderszocializmusnak nevezett időszakban a hetvenes–nyolcvanas években, majd a rendszerváltás után” (Majtényi 2020: 230). A történész azt is hangsúlyozza, hogy a Kádár-korszak változó értelmezéséhez hozzákapcsolódnak az időszakot megélt különböző nemzedékek érzései, viszonyulásai is: „Az a kép, amely a Kádár-

⁴ Néhány kurrens sajtómegjelenés, amelyek az Enyedi-gyűjtemény fotóival illusztrálják az adott témát: Az ébredő szerelem legszebb szobra Szegeden, annó 1979 (<https://www.delmagyar.hu/anno/2021/08/az-ebredo-szerelem-legszebb-szobra-szegeden-anno-1979>);

Ilyen volt az augusztus 20. Ópusztaszeren 1980-ban – fotók (<https://www.delmagyar.hu/anno/2021/08/ilyen-volt-az-augusztus-20-opusztaszeren-1980-ban-fotok>);

Ott a Fogadalmi Templom, de mi hiányzik? – Látkép annó 1967 (<https://www.delmagyar.hu/anno/2021/05/ott-a-fogadalmi-templom-de-mi-hianyzik-latkep-anno-1967>);

Árvízi fotók, annó 1970: Hősies védekezés a makói nagy buzgárnál (<https://www.delmagyar.hu/anno/2021/03/arvizi-fotok-anno-1970-hosies-vedekzes-a-makoi-nagy-buzgarnal>);

Hol veszett el ez a Széchenyi téri kártyaparti? (<https://www.delmagyar.hu/anno/2020/11/hol-veszett-el-ez-a-szechenyi-teri-kartyaparti>);

19 légifotó, ahogyan Hódmezővásárhelyt már nem láthatjuk – Fotók annó 1968 (<https://www.delmagyar.hu/anno/2020/10/19-legifoto-ahogyan-hodmezovasarhelyt-mar-nem-lathatjuk-fotok-anno-1968>);

A makói belváros farosbusszal és ősi Skodákkal Enyedi Zoltán 1971-es fotóin (<https://www.delmagyar.hu/helyi-kozelet/2020/09/a-makoi-belvaros-farosbusszal-es-osi-skodakkal-enyedi-zoltan-1971-es-fotoin>);

A szönyegporoló egy paparazzo szemével, annó 1979 (<https://www.delmagyar.hu/kultura/2020/08/a-szonyegporolo-egy-paparazzo-szemevel-anno-1979>);

Dolgos hétköznapiok fél évszázad távlatából (<https://szeged.hu/cikk/dolgos-hetkoznapok-fel-evszazad-tavlatabol>);

Csemegebolt, kirakatverseny és az órás Tóth (<https://szeged.hu/cikk/csemegebolt-kirakatverseny-es-az-oras-toth>);

Menzák, éttermek, halászcárdák krumplilevesország kellős közepéről (<https://szeged.hu/cikk/menzak-ettermek-halaszcardak-krumplilevesorszag-kellos-kozeperol>);

Emlékeznek a Jutka divatárura 1984-ből? (<https://szeged.hu/cikk/emlekeznek-a-jutka-divatarura-1984-bol>);

Szeged by night – mennyire más a város éjjel? (<https://szeged.hu/cikk/szeged-by-night-mennyire-mas-a-varos-ejjel>);

Teljes siker: kiskyerékek, kiskutya, kismalac – képek a Móra Ferenc Múzeum cukisággyűjteményéből (<https://szeged.hu/cikk/teljes-siker-kiskyerékek-kiskutya-kismalac-kepek-a-mora-ferenc-muzeum-cukisaggyujtemenyebol>)

Utolsó letöltés: 2022.11.09

korról kialakult, ugyanakkor nem független azoktól a személyes, emocionális képektől, élményektől, amiket az egyének és a családok megőriztek a korszakról. Ezek sokszor szinte teljesen függetlenek a diktatúra lététől, még ha annak világában is születtek vagy ahhoz látszólag közvetlenül kapcsolódnak. Kádár János halála egybeesett a rendszerváltással. Emiatt is volt lehetséges az, hogy a rendszerváltást követő csalódás, a különböző negatív társadalmi folyamatok – a tömegessé váló munkanélküliség, a szegénység, a fokozódó eladósodás – utóbb kedvezően befolyásolták a Kádár-kor megítélését a rendszerváltást követő időszakhoz képest is” (Majtényi 2020: 230-231). A Kádár-korszak megértéséhez azzal is tisztában kell lennünk, hogy az 1956 és 1988 közötti időszak nem értelmezhető az ’56-ot megelőző brutális állami terrortól, Rákosi Mátyás diktatúrájától függetlenül. Kádár János rezsimje is elnyomó volt – főként az 1963-as konszolidációig –, de a Rákosi-korszak fojtogató légköréhez képest Kádár több évtizedes hatalomgyakorlása elviselhetőbbnek bizonyult a magyar társadalom számára. Az 1956-os forradalmat követő évek kegyetlen megtorlása soha nem gyógyuló seb a magyar történelmi emlékezetben, de a hatvanas évektől a rendszer folyamatosan puhult. Minderről az összefüggésről a következőképpen fogalmaz Majtényi: „A Kádár-kor megítélése – mint ahogy más történelmi korszakoké is – függ az értelmezés mai perspektívájától. Míg a Rákosi-korszakban a hatalom mintha mindenkitől csak áldozatokat követelt volna a szebb jövő, a szocializmusban és a kommunizmusban megjelölt ideológiai és társadalmi cél érdekében, addig a kádári pártvezetés ügyelt arra is, hogy az egyének, különböző társadalmi csoportok tagjai már a jelenben lássanak olyan jeleket, amelyek a rendszer jövőképét igazolják, és hogy megtalálják számításaikat a mindennapi életben. E törekvés sikerének voltak olyan tárgyi szimbólumai is mint a frizsider, az Orion tévé, a Varia bútor vagy olyan – kortárs és későbbi – fogalmi megtestesülései is, mint a frizsiderszocializmus és a gulyáskommunizmus, vagy egyszerűen az, hogy a Kádár-kort az emberek önálló korszakként látták a szocializmus korábbi időszakához képest” (Majtényi 2020: 234). Majtényi a Kádár-korszak tipológiáját vizsgálva meghatározó elemnek tekinti azt, hogy az állampolgárok életében a hetvenes évek világa az egyéni, családi felemelkedés lehetőségét kínálta. Az emberek azt tapasztalhatták meg, hogy jobban élnek, mint korábban. Mindez a jelenség – a növekvő gazdasági problémák ellenére – a nyolcvanas évek társadalmi közérzetére is kihatott. A magyar társadalom a koraszülött jóléti állam keretei között élhetett; a lakosság azonban 1987-ig mindebből csak a jóléti vívmányokat tapasztalhatta meg, így nem véletlen, hogy azok az emberek, akik a hetvenes-nyolcvanas években voltak fiatalok, évtizedekkel később visszapillantva egyfajta sajátos békeidőként tekinthetnek a Kádár-korszak gulyáskommunizmusára.

A témakör másik kiváló kutatója, Slachta Krisztina történész a generációk egymás mellett élő különböző élményanyagát hangsúlyozza, amikor a Kádár-korszak sokrétű értelmezési keretéről szól: „A Kádár-korszak alapvetően meghatározza generációk politikai, társadalmi, kulturális szocializációját, a jelenkori Magyarország önmagáról és a nyugati világról kialakított képét, vagyis meghatározza jelenkori közös, társadalmilag konstruált valóságunkat is. A korszak sokak fejében – és a fiatalokban élő képről is ezt mondhatjuk – egy kis ideológiai propagandával leöntött, mégis egy kedélyes, kellemes, hétvégi házikók és Trabantok, majálisok és táncdalfesztiválok között eltöltött időszakként él. Valóban mókásnak tűnhetnek a korabeli fényképek, ruhák, dalszövegek, ezt a képet azonban főleg a korról a kilencvenes években készült filmek határozzák meg: a *Csinibaba*, a *Zimmer Feri*, a *Moszkva tér*. Mindezzel ellentétben állnak azonban az 1956 novemberi, decemberi véres események és azok képi toposzai, majd az éveken át tartó megtorlás, a kivégzések, több éves börtönbüntetések időszaka. [...] Manapság alapvetően két sarkított, torzított értékelés rajzolódik ki a korról: az egyik a negatívumokat emeli ki, a megtorlást, a szellemi életre jellemző elnyomást, ügynököket, ideológiát, kötelező felvonulásokat. A korszak pozitívumaira koncentrálnak a másik elterjedt megítélés: lassan, de biztosan lehetett gyarapodni, volt munka, vagyis a biztonságos társadalmi közegben otthonosan mozoghattott az egyén” – írja a történész (Slachta 2019: 90-92). Slachta Krisztina azt is felvázolja, hogy a fiatalabb generációk számára milyen keretei lehetnek a Kádár-kor megismerésének: „A történelmi ismeretknél sokkal fontosabb az, hogy ezáltal a fiatalok sokkal jobban megérthetik családjuk történetét, szüleik, nagyszüleik motivációit, enyhülhetnek a generációs szakadékok, az éppen szavazópolgárokra váló diákok pedig a Kádár-korszak történetét közelebbről megismerve talán könnyebben eligazodnak a mai politikai és gazdasági világban is. Megdőbbsé

tapasztalat, és nehéz tanári feladat a rendszerváltás után született generációkkal megismertetni mindazokat az ismereteket és tapasztalatokat, melyek saját életünk, vagy gyerekkorunk szerves részeként él bennünk” – elemzi a Kádár-korszak értékelésének nehézségeit és lehetőségeit a kutató (Slachta 2011). Slachta érvelését figyelembe véve azt a tényezőt érdemes kiemelni, hogy a mai ifjú nemzedék szempontja a Kádár-korszak kapcsán az lehet, hogy megértsék: szüleik, nagyszüleik milyen világban életek, milyen korszakban voltak gyerekek, mi hatott rájuk. Az Y- és a Z generáció motivációja a Kádár-rendszer kapcsán a családi kötelek feltárása, megértése. Gyakran nézhetnek olyan képeket a hetvenes-nyolcvanas évek, a puha diktatúra időszakából, amikor a szüleik nebulók vagy az idős nagyszüleik még ifjú emberek. Ebből következően a mai fiatalok a legkisebb mértékben sem politikai vagy akár társadalomtörténeti nézőpontból kötődnek a Kádár-időszakhoz, hanem inkább egy generációs nosztalgiaán keresztül. Vizuálisan azonosítják a Kádár-korszakról szóló fotókat a szüleik, nagyszüleik világával.

A Kádár-korszak, a „gulyáskommunizmus” újrapozicionálása szempontjából valószínűsíthetően komoly jelentősége van annak a korábbi társadalmi közérületnek is mint egyfajta sajátos nosztalgiabázisnak, miszerint Kádár János egy egyszerű puritán politikus volt, akinek a grízestészta és a krumplileves volt a kedvence. Szirmai Éva médiakutató szerint a kádári magyar társadalom a „kétely nélkül” elfogadta és magáénak érezte „a krumplileves filozófiáját” (Szirmai 2016).

Feldolgozandó témánk szempontjából mérvadó még Pap Milán politológus-eszmetörténész álláspontja. Pap azt vizsgálja, hogy a Kádár-korszak évtizedeiben mennyiben volt jelen a társadalmi részvételiség szempontrendszer: „A berendezkedő Kádár-rendszer vezetői felismerték, hogy az új politikai kurzus talpon maradása legitimitációjának újrafogalmazásán múlik. A rendszer vezetői a pragmatista politika és a nyilvánosság kapuit fokozatosan kinyitó ideológia eszkozrendszerével kívánták elérni azt a társadalmi kompromisszumot, amely a Rákosi-rendszer idején ismeretlen fogalom volt a politikai elnyomás közepette. Az értelmiség számára a korai Kádár-rendszerben a kompromisszum önkorlátozásként jelenik meg. Cserébe a rendszer a korlátozott nyilvánosság folyamatos szélesítését ajánlotta. A hallgatólagos alku részeként az ideológia tételei is oldódtak, az ideológiai rendszer monolitikussága nem volt tovább tartható” – véli az eszmetörténész (Pap 2015: 37). Ez a megállapítás azért mérvadó számunkra, mert arra mutat rá, hogy a Kádár-korszak egyre kevésbé bírt ideológiai tartalommal, a hétköznapi életben a politikum háttérbe szorult. A gulyáskommunizmus puha diktatúrájában élő állampolgárok tömegei számára a mindennapok során egyre kevésbé voltak szorítóak a diktatórikus államberendezkedés béklyói. Ebből következően a hetvenes-nyolcvanas években fiatal, ma már idősödő nemzedék a múltba tekintése folyamán nem érez kvázi társadalmi lelkiismeretfurdalást, mikor szívesen nézeget az internetes felületeken a Kádár-korszakot illusztráló fotográfiákat.

Internetes tér, narratívák és képi források

A következő komoly tényező, amelyet elemeznünk kell, az a megváltozó kulturális mikro- és makroklíma, amely az internet pozíciójának terjedésével hozható összefüggésbe (Krassói, Medgyesi 2014: 552). Manuel Castells szerint „az internet lehetővé teszi számunkra, hogy szelektíven kapcsolódjunk a kulturális kifejeződés különféle formáihoz, az eltérő elektronikus kommunikációs rendszerekhez, és hogy a saját igényeink szerint gyűjtsük össze ezen kommunikációs rendszerek különféle elemeit, aszerint, hogy ki-ki mit kíván, gondol vagy érez” (Castells 2012: 32-33). A Kádár-korszakról szóló fotók népszerűségének a vizsgálata során használnunk érdemes a narratív pszichológia nézőpontját is. A narratív pszichológia kutatója, Görgőy Rita írja: „a narratív pszichológia az én-t élettörténeti reprezentációnak tekinti, ami a megoszthatóságra, a nyilvános kommunikációra épül (Görgőy 2015). Az „elbeszélés világa” megteremt a kapcsolatot a személyes „belső” és a szociális világ között, vagyis életnarratíváink során nem azt tárjuk fel, hogy „mi történt,” hanem azt a „történetet” adjuk elő, amely az adott eseményről „rendelkezésre áll.” S ezek a történetek alapján épül fel a „narratív én.” Témánk szempontjából vizsgálva a kérdést: a Kádár-korszakról szóló fotókkal az internetes felületeken találkozó polgárok nem azt a dilemmát akarják magukban tisztázni, hogy mi történt a puha diktatúra világában, hanem a saját maguk életéről akarnak narratívát formálni, vagyis akár a régi

fotók megosztásával vagy lájkolásával, vagy akár csak nézegetésével „rendelkezésükre álló” élményanyagot dolgozzák fel a nosztalgia pszichés keretei között. Balog Beáta és Szabolcs Éva narratívakutatók leszögezik: a narratíva kifejezés ma már olyan elfogadott terminus, amely számos jelentéssel fordul elő a legkülönbözőbb társadalomtudományi publikációkban. Magunk is valljuk ezt az álláspontot, s úgy gondoljuk, a narratíva fogalma alapvető gondolati mankót biztosít a számunkra a különböző társadalomtörténeti kontextusok azonosításához, megértéséhez és felvázolásához. „A narratív szemlélet értelmezése azt is jelentheti, hogy olyan személyes forrásokat, emlékezetre épülő visszaemlékezéseket kutat a történész, amelyek maguk is narratívának, elbeszélésnek tekinthetők. Ebben az esetben a különböző idősíkok találkozása valósul meg: a visszaemlékezésben megjelenő múlt, a visszaemlékezés ideje és minderről a történeti kutató által létrehozott narratíva ideje” – írják tanulmányukban a szerzők (Balog, Szabolcs 2019). László János filozófus-kommunikációkutató szerint az elbeszélői perspektíva hordozza azokat a tudatállapotokat, amelyek az eseményekkel összefüggésben az elbeszélőt, illetve az elbeszélés szereplőit jellemzik, „ezért az események bemutatásának elemzésében az elbeszélői perspektíva vagy nézőpont kitüntetett helyet foglal el” (László 2005). Tókos Katalin neveléskutató úgy véli, az identitás a folyamatosan újraszerkesztett élettörténet – „ugyanis annak a történetnek, amelyet az egyén önmagáról megfogalmaz, kitüntetett jelentősége lesz énjének kontinuitása, egysége, integráltsága és identitásának egyéb minőségei szempontjából” (Tókos 2006). Álláspontunk szerint a narratív források közé kell sorolnunk a fotókat is. A hagyományos nézőpont alapján érdemben a taxatív forrásokat értelmezhetjük a narratív szemlélet dimenziójában. A magunk részéről azonban azt gondoljuk, hogy a fotográfiák szintén a múlttól (vagy akár a jelenről) szóló elbeszélés részei, alapvető forrásai.

Pusztai Virág médiakutató úgy véli, „a generációról generációra szálló történetek és az események írásos rögzítése mellett azonban a kezdetektől fogva óriási jelentősége volt az emlékek képi megragadásának” (Pusztai 2018). A médiakutató szerint a személy énképe „egy önmagáról kialakított mentális képhalmazként is felfogható,” amellyel az illető önmagát identifikálja. Pusztai álláspontja az, hogy a mentális kép megkonstruálásához hozzájárulnak a korábbi cselekedeteinkhez és „az események megéléséhez társuló reakciók – illetve az ezekről megőrzött emlékek.” A médiakutató aláhúzza, a fotó és a mozgókép megjelenése alapjaiban változtatta meg a múlttól való gondolkodást: „a XX. és a XXI. századi eseményekkel kapcsolatban gyakran halljuk azt a kijelentést, hogy megfelelő történelmi távlat híján bonyolult a megítélésük. Kérdés azonban, hogy meglesz-e, meglehet-e valaha a megfelelő történelmi távlat, ha szinte feldolgozhatatlan mennyiségű, az összképet túlságosan is árnyaló forrás áll rendelkezésre. És e források halmazoknak egyre fontosabb részét képezik a képi források” – fogalmaz Pusztai (Pusztai 2018).

A Kádár-korszakról szinte feldolgozhatatlan mennyiségű képi forrásanyag van a kutatók és az érdeklődők birtokában, ezzel párhuzamosan viszont immáron kijelenthetjük, hogy az a bizonyos történelmi távlat is rendelkezésünkre áll. A történelmi távlat pedig mindig esélyt kínál arra, hogy a korábbi indulatoktól fűtött, hiszterizált közbeszéd az objektívebb közlésformák felé közeledjen.

A figyelem jelentősége a posztobjektív média felületein

Elemzésünk során Merkovity Norbert politológus, közösségi média-szakértő „figyelem” fogalma érdemel még külön említést. Az online térben ugyanis – de a hagyományos médiastruktúrákban is – elképesztő, valóban feldolgozhatatlan mennyiségű információ zúdul a hírforrásokra, ezért van jelentősége a figyelem kifejezésnek, hiszen ezáltal ragadhatjuk meg, hogy melyek azok a jelenségek, amelyek képesek tömeghatást gyakorolni. „A közösségi média és a nyilvánosság szempontjából a homogenizálási folyamat biztosítja a különböző nyilvánosságok közötti átjárást. A felhasználók interakcióba kerülnek egymással és kölcsönösen hatnak a lokális és globális viszonyokra, kialakítva azok dinamikáját” – írja Merkovity (Merkovity 2018: 17). A politológus aláhúzza: mára különböző generációk tagjai tartják a közösségi médiafelületeken a kapcsolatot családtagokkal, rokonokkal, barátokkal, ismerősökkel, válnak csoportok tagjaivá, osztanak meg híreket, képeket, s szólnak hozzá a legkülönbözőbb tartalmakhoz. A „Facebook architektúrája” pedig befolyásolja a felhasználók viselkedését és szabályok közé te-

reli a diskurzusokat. Az elemző megállapítása szerint kulcskifejezés a közösségi médiaviszonyok megértése szempontjából a figyelem fogalma. „A figyelem könnyebben dolgozza fel a már ismert sémákba illeszthető információkat” (Merkovity 2018: 50).

A mai negyvenes korosztálytól felfelé pedig a nemzedékek számára egy valódi közös pont a nyolcvanas évek képeihez való érzelmi és vizuális kötődés; ez az 1980 előtt születettek számára egy értelmezhető vizuális kód. A figyelem könnyebben elérhető, megszerezhető a közösségi médiatérben a több generáció számára azonos kód által. A Kádár-korszak világát illusztráló fotográfiák így válhatnak a figyelem kiváltására alkalmas eszközökké.

Merkovity szóhasználatában markáns szerepet kap a „posztobjektív média” fogalma, amely kifejezés témánk megértése szempontjából szintén fontos. Az internet előtti korban a médiamunkások számára az objektivitás volt a szerkesztői prioritás. A netkultúra térhódításával ez megváltozott és megérkezett a posztobjektív média új elvárásrendszere. Az új szcena szerint az információtovábbítás – illeszkedve a közösségi médiafelületeken zajló (gyakran szakszerűtlen) diskurzusokhoz – egyre gyakrabban párosul ködös ideológiai elképzelésekkel, ennek hatására a vélemény- és a hírműfajok közötti éles határvonal elhomályosul, s a korábbi kategorikus értékítéletek relativává válnak. Ez a nézőpont vizsgálandó területünk szempontjából azért bír jelentőséggel, mert az internetes szubkultúra fórumain lezajlott „párbeszéd,” ideológiai csörték hozzájárultak annak a monolit véleményklímának a lebontásához, amely szigorúan politikatörténeti alapon egyfajta jelképes karanténba zárta a Kádár-korszak mindennapjait bemutató történeteket. A posztobjektív kategóriák alapján jellemezhető új közösségi paradigmába viszont már belefér, hogy ideológiai értelemben kuszább, de egyben kevésbé formalizált és ebből fakadóan jóval kevésbé negatív értéktartalmú közlések is jelen legyenek a Kádár-rendszer puhuló időszakáról, így a Kádár-korszak fotóiról is.

Boomeressedés a közösségi médiában?

S van még egy aspektus, amelyet számításba kell vennünk. Az utóbbi években megindult, zajlik az egyik legfontosabb közösségi médiatér, a Facebook úgynevezett boomeressedése, vagyis szemünk előtt történt meg az a jelenség, miszerint a nyugdíjas korosztály birtokba vette a Zuckerberg-galaxist. Figyelemreméltó adat, hogy 2022 legelején már 4,62 milliárd ember használta a közösségi médiát világszerte, ami 58,4 százaléka a teljes népességnek; ez 10,1 százalékos növekedés 2020-hoz képest. Naponta átlagosan 2 óra 27 percet használnak az emberek a közösségi média csatornákat. A friss és egyben megdöbbentő információk szerint a hirdetéselérésnél a leggyorsabban növekvő csoport a 65 év felettieké. 2021-ben az Influencer Marketing Hub szerint 25 százalékkal nőtt a számuk. „A boomerek lassan teljesen birtokba veszik a Facebookot: az eMarketer vizsgálata szerint már 60 százalékuk használta ezt a közösségi médiát, és azóta csak tovább nőtt az arányuk”⁵ – olvasható a *We are social* adataira támaszkodó „Webshark” 2022-es kutatási összefoglalójában.

Ezek az információk is azt a jelenséget teszik egyértelművé, hogy a mai hatvanas-hetvenes korosztály immáron markánsan van jelen a Facebookon. A nyugdíjas létből fakadóan sok szabadidővel rendelkeznek, „facebookozni” is több lehetőséggel bírnak. Szívesen csatlakoznak a különböző nosztalgiasoportokhoz, lelkesen lájkolnak, szólnak hozzá a múltidéző tartalmakhoz, gyakran meg is osztják az ilyen jellegű „contenteket.” Mindezen jelenségek összessége pedig megmagyarázhatja a Kádár-korszakot illusztráló fotók utóbbi években növekvő népszerűségét.

A Fortepan online fotógyűjtemény ingyenes letöltési lehetőségének köszönhetően az elmúlt esztendőkből Szalay Zoltánnak a kádári világot ábrázoló fotográfiái tömegesen jelentek meg a Facebook régi fotókat bemutató oldalain és a nosztalgiasoportokban. Szalay a huszadik századi magyar sajtófotó egyik legtekintélyesebb és legkiválóbb fotográfusa volt. Hogy képeihez a család döntése alapján a Fortepanon keresztül egyszerű hozzáférni, megkönnyíti, hogy egyre több Kádár-rendszer korabeli felvétel jelenjen meg az online térben. A szabad felhasználású Szalay-gyűjtemény szintén hozzájárult ahhoz, hogy kialakuljon a hetvenes-nyolcvanas évek időszakát megidéző fotók kapcsán ez a sajátos reneszánsz. Az Enyedi-gyűjtemény szintén bír országos jelentőséggel. Egyre több könyvben bukkannak fel például Enyedi Zoltán felvételei,

⁵ <https://webshark.hu/hirek/kozossegi-media-statisztikak/#toco> Utolsó letöltés: 2022. 11. 09.

de talán akkor fogalmazunk pontosan, ha azt állítjuk, az Enyedi-fotókollekció a dél-alföldi régióban rendelkezik komolyabb népszerűséggel – ami nem véletlen, hiszen a fotóriporter Csongrád megyében és a Dél-Alföldön tevékenykedett.

Úgy véljük, az Enyedi-gyűjtemény újrapozicionálásához szükséges szociológiai előfeltétel volt az, hogy a puha diktatúra fiatal korosztályai, a ma nyugdíjasai elfoglalták helyüket napjaink közösségi médiatérében. A rendszerváltozás után több mint három évtizeddel rendelkezésre áll a történelmi távlat is és az egykorvult ifjú korokra nosztalgiával tekintő mai hatvanas-hetvenes korosztályok a saját maguk én-narratívájában felvállalhatónak érzik a Kádár-korszakról szóló fotókat, hiszen ezek a felvételek azt a világot ábrázolják, amelynek mindennapjaihoz, az ideológia- és politikumnélküli hétköznapjaikhoz tudnak érzelmileg kötődni.

Mіндеzen tények, megállapítások alapján jelenthetjük ki, hogy a kisvárosi és megyei múzeumoknak, közgyűjteményeknek mint a kultúraformálás lokális aktorainak érdemes/muszáj komoly figyelmet fordítaniuk arra, hogy minél több fotót szerezzenek meg gyűjteményeik számára a Kádár-korszakról. Hasznosnak tartjuk azt is leszögezni: fontos, hogy a hivatalos helyi kultúraközvetítő intézmények a gyűjteménybe kerülő puha diktatúra korabeli felvételeket ne féljenek használni a közösségi médiaterekben sem. Tudjuk, az a világ elmúlt, amikor egy kiállítóhelynek csak a fizikai valóságban kell jelen lennie; a jelenléti események, a falak között létrejövő tárlatok mellett – szintre azokkal egyenrangú módon – a virtuális felületeken is fel kell vállalni a tudományos, történeti, közművelődési diskurzusokat.

Irodalomjegyzék

- Balog B., Szabolcs É. (2019). Narratíva és pedagógiatörténet: egy lehetséges kutatási szemléletmód. *Pedagógiatörténeti Szemle*, 1–2. 57–65.
https://www.epa.hu/04000/04018/00001/pdf/EPA04018_pedagogiatortenet_i_szemle_2019_01-02_057-065.pdf Utolsó letöltés: 2022. 11. 9.
- Castells, M. (2012). Múzeumok az információs korszakban. In: Palkó Gábor (szerk.) *Múzeumelmélet. A képzeletbeli múzeumtól a hálózati múzeumig*. Petőfi Irodalmi Múzeum-Ráció Kiadó. 30–43.
- Fekete B. (2011). Online adatbázisok a történelemoktatás szolgálatában I. *A Fortepan. Történelemtanítás Online történelemdidaktikai folyóirat*, 3.
<http://www.folyoirat.tortenelemtanitas.hu/2011/10/online-adatbazisok-a-tortenelemoktatasszolgalataban-i-fekete-balint-a-fortepan-02-03-11/> Utolsó letöltés: 2022. 11. 9.
- Görgőy R. (2015). Élettörténet és identitás a szociális reprezentáció és a narratív pszichológia felől. *Kultúra és Közösség*, 3. <http://www.kulturaeskozosseg.hu/pdf/2015/3/01.pdf> Utolsó letöltés: 2022.12. 28.
- Krassói A., Medgyesi K. (2014). Mi van a fejekben? Múzeum, imázs és az Y-generáció. A „Múzeumba-járás” című kurzus hallgatóinak múzeumképe. *A Móra Ferenc Múzeum évkönyve*, Új évfolyam 1. 551–572.
- László J. (2005). A mai pszichológia emberképe. *Magyar Tudomány*, 11.
<http://www.matud.iif.hu/05nov/08.html> Utolsó letöltés: 2022. 11. 9.
- Majtényi Gy. (2020). *A Kádár-kor társadalma*. MTA doktori értekezés. http://real-d.mtak.hu/1381/8/dc_1784_20_doktori_mu.pdf Utolsó letöltés: 2022. 11. 9.
- Mélyi J. (2018). *A Fortepan-módszer. Tizenhét kérdés a múzeumi helyzetről*.
<https://artportal.hu/magazin/fortepan-modszer-17-kerdes-muzeumi-helyzetről/> Utolsó letöltés: 2022. 11. 9.
- Merkovity N. (2018). *A figyelemalapú politika a közösségi média korában*. Nemzeti Média- és Hírközlési Hatóság Médiatudományi Intézete.
- Pap M. (2015). *Kádár demokráciája. Politikai ideológia és társadalmi utópia a Kádár-korszakban*. Nemzeti Közszerzői Egyetem Molnár Tamás Kutató Központ.
- Pusztai V. (2018). Közösségi emlékezet és identitás a vizuális média hatóterében. *Létünk*, 2. 55–71.
http://publicatio.bibl.u-szeged.hu/13766/1/pusztai_virag_kozossegi.pdf Utolsó letöltés: 2022. 11. 9.
- Slachta K. (2011). *Kádár-korszak, társadalmi átalakulás a Kádár-korszakban*. Oktatási segédanyag.
https://www.academia.edu/20408636/K%C3%A1d%C3%A1r_korszak_t%C3%A1rsadalmi_%C3%A1talakul%C3%A1s_a_K%C3%A1d%C3%A1r_korszakban_Oktat%C3%A1si_seg%C3%A9danyag Utolsó letöltés: 2022. 11. 9.
- Slachta K. (2019). Társadalmi átalakulás a Kádár-korszakban (1956–1989). In: Bánkúti Gábor, Dévényi Anna, Gőzsy Zoltán (szerk.), *Magyarország a 20. században*. 90–109.
- Szirmai É. (2016). A hatalom nyilvánossága. In: Szirmai É., Tóth Sz., Újvári E. (szerk.): *A hatalom jelei, képei és terei*. Szegedi Egyetemi Kiadó-Juhász Gyula Felsőoktatási Kiadó. 93–107.

- Tókos K. (2006). Énbemutató, önjellemzés és identitáspróbák (az interneten) narratív-kommunikatív szemszögből. *Új pedagógiai Szemle*, 9. <https://folyoiratok.oh.gov.hu/uj-pedagogiai-szemle/enbemutatas-onjellemez-es-identitasprobak-az-interneten-narrativ-kommunikativ>
Utolsó letöltés: 2022. 11. 9.
- Újszászi I. (2009). Arcél: *Enyedi Zoltán (1939–2009)* <https://www.delmagyar.hu/szeged-es-kornyeye/idoutazas-a-delmagyarral-mtv-studio-elso-kepek-a-videkrol-4189366/#> Utolsó letöltés: 2022. 11. 9.

A képek jegyzéke⁶

1. kép: mfm_e_823_04
Az új Somogyi-könyvtár Szegeden 1984-ben.
2. kép: mfm_e_562_16
Bográcsozás Forráskúton 1981 májusában.
3. kép: mfm_e_495_13
24 órás sportverseny Hódmezővásárhelyen 1980 szeptemberében.
4. kép: mfm_e_407_5
Konzultáció a szentesi ruhagyárban 1980 januárjában.
5. kép: mfm_e_434_4
Épülő Szeged-Felsővárosi panelházak 1980-ból.
6. kép: mfm_e_562_18
Ünnepség a forráskúti Haladás Termelőszövetkezetben 1981 májusában.
7. kép: mfm_e84_14
Asszonyok dolgoznak szorgosan; Szentes, 1969.
8. kép: mfm_e81_03
Pecások Mártélyon 1969 nyarán.

⁶ A képek forrása: a Szegedi Móra Ferenc Múzeum digitális archívuma

Szigeti-Pál Hajnalka Eszter

University of Essex Psychology MSc

ORCID:0000-0001-5821-5328

A TikTok és YouTube Shorts hatása a tizenévesek figyelmére

Elméleti és módszertani háttér egy lehetséges megközelítéshez

Absztrakt

A tizenévesek sajátos agyi érési folyamatai, a kamaszkor speciális szociális és érzelmi kihívásai és a TikTok és YouTube Shorts appok szakszerűen a felhasználók bevonására tervezett felületei mind hozzájárulnak ahhoz, hogy ezek a gyors tempójú, rövid videók megosztására épülő appok különösen népszerűek a kamaszok körében. Egyre többször hallható, hogy ezen appok túlzott használata folytán csökken a kamaszok fókuszált figyelme, nem képesek a tananyagra koncentrálni, ám a téma empirikus vizsgálata még várat magára. Kutatásunk ezt, a fejlődépszichológiában fel-lehető hézagot kívánja betölteni azzal, hogy megvizsgálja, van-e összefüggés a gyors tempójú, rövid időtartamú videókhoz kapcsolódó fogyasztási szokások és a tananyagra figyelés minősége között a tizenéves korosztályban. A tervezett kvázi-experimentális kutatás résztvevői egy multikulturális dél-angliai nagyvárosban tanuló 13-15 éves középiskolás diákok. N=105 (45-55% nő, 45-55% férfi)

Kulcsszavak: TikTok, tizenéves, figyelem, pszichológia

Abstract

The Effect of TikTok and YouTube Shorts on Teenagers' Ability to Focus
The biological maturation of the brain during adolescence, the social-emotional needs of teens, and the environment of TikTok and YouTube Shorts precisely engineered to maximise user engagement all play a part in the success of these fast-paced video apps in this age-group. There are increasing number of reports on teenagers' lack of focus on a learning material after excessively using such apps, however the empirical research of this topic is lacking. The proposed research aims to fill in the gap in the field of developmental psychology by investigating whether there is a relationship between the ability to focus attention and the consumption rate of short, fast-paced videos on TikTok and/or Shorts. The proposed quasi-experiment is a longitudinal study of 3 cohorts aged 13-15 studying in a multi-cultural Southern-English city. N=105 (45-55% female, 45-55% male)

Keywords: TikTok teenager attention psychology

Háttér

A közösségi média a modern, nyugati társadalmakban szinte elengedhetetlen kelléke a mindennapjainknak, legyen szó a barátokkal való kapcsolattartásról, új receptek, hobbik tanulásáról, vagy egyszerű, céltalan időtöltésről. Legtöbbünk zsebében lapul egy folyamatos internet kapcsolatra alkalmas mobilkészülék, rajta közösségi média appokkal (Statista 2022a). A közösségi média legújabb trendje a gyors tempójú, rövid időtartamú videók készítésén és megosztásán alapuló applikációk használata. A jelenleg listavezető YouTube Shorts másfél milliárd aktív felhasználót jelentett 2022 júniusában (Statista 2022b), míg a TikTok egymilliárd aktív felhasználóval bír (Dean 2022). A legfiatalabb generációk gyermekei, akik mobilkészülékkel a kezükben nőnek fel, nagyrészt ellenőrizetlenül mozognak az online térben (Anderson 2016).

Egyre több szülő és tanár állapítja meg, hogy kamasz gyermekeik nem képesek figyelni a tananyagra, nehezen összpontosítanak egy másfél-két órás filmre, de akár egy hosszabb beszélgetés közben is elkalandoznak. Davis (2022) „TikTok agy”-ként hivatkozik erre a jelenségre. Mivel a felhasználók 1/3-át a tizenéves korosztály teszi ki (Doyle 2022) és egy átlagos napon 53 percet töltenek gyors tempójú, rövid videók nézésével (Dean 2022), ennek a szokásnak az összpontosítási képességükre gyakorolt hatását érdemes mélyebben elemezni.

Irodalmi áttekintés

A percepció és az információ értelmezésének kutatása a pszichológiai érdeklődés középpontjában állt már a 20. század elején is. A Gestalt iskola kutatói, Wertheimer, Koffka és Kohler megállapítottak, hogy az agy az ingereket csoportokba rendezve értelmezi, és egy-egy csoport több, mint a részelemek összessége (Busmante 2021). Tehát az agy egy fotón látható alakot emberi lényként azonosít, és nemcsak a testrészek és ruhadarabok összességéeként. Ebből kifolyólag egy videó megnézésekor is komplex folyamatokként értelmezi az agyunk a látottakat. Az 1950-es évek pszichológiai kutatásaiban szintén nagy hangsúlyt kapott a figyelem, kiváltképp a kognitív pszichológia információfeldolgozó rendszerének részeként (Baddeley 2000). Elméletük szerint az agy a számítógépekhez nagyon hasonlóan dolgozza fel a beérkező információt, és a percepció, a figyelem és a rövid távú memória alkotja azt a feldolgozó rendszert, amely eljuttatja a stimulust az agyba. Ám az emberi agy nem képes az összes inger egyszerre történő befogadására és feldolgozására, ezért a szelektív figyelem képességét használja, hogy megválassza, mely információra, ingerre kíván összpontosítani (McLeod 2008). Jelen kutatás középpontjában is a szelektív figyelem áll.

A TikTok agy jelenség megértéséhez körül kell járnunk a tizenévesek agyának biológiai sajátosságait is. Longitudinális és kórbonctani vizsgálati eredmények bizonyítják, hogy a kamasz évek alatt (12-25) az agy szignifikáns újrendeződésen esik át, amelynek során a gyermeki agyból a későbbi felnőtt aggyá fejlődik (Konrad et al. 2013). A fehértest tömegében növekszik a felgyorsuló mielinhüvely-képződés miatt, ezzel biztosítva a gyorsabb kapcsolatokat az agyban; mindeközben az agyban hálózati metszés (synaptic pruning) zajlik. A hálózati metszés folyamata során az agy lemettszi a ritkán használt agyi összeköttetéseket és megtartja a gyakran használt szinaptikus kapcsolatokat. A kifejlett, felnőttkori agy tehát jó részben a kamaszkorban lezajló hálózati metszés eredménye. A kamaszkor ezért ideális időszak új nyelvek, művészeti formák vagy zene tanulására, sportok kipróbálására, hiszen ezek által a szinaptikus kapcsolatok aktívak maradnak az agyban, és felnőttként könnyebben mélyíti el tudását e területeken az alany. Ha azonban a tizenéves szabadideje nagy részét rövid videók nézésével tölti, az ilyesfajta információ feldolgozását elősegítő agyi kapcsolatok maradnak aktívak felnőtt korban is. A kamasz agy másik sajátossága a nucleus accumbens felfokozott, dopaminra érzékeny működése (Konrad et al. 2013), amely az esetleges jutalomra teszi különösen fogékonyvá a kamaszokat (Kuther 2019). Ugyanez az agyi terület felelős az ösztönzésért (Salgado, Kaplitt 2015) és a kockázatvállalásért is (Konrad et al. 2013). A prefrontális kéreg (prefrontal cortex) a legutolsó agyi terület, amely mielin bevonatot kap, így az érzelmi regulációért felelős agyi központ a kamaszévek alatt lassabban reagál, mint felnőtt korban. A tinédzser agy ezen sajátosságai evolúciós célt szolgálnak: a tizenéves így lesz képes elhagyni saját, megszokott környezetét, váratlan élmények után kutatva, ezzel akár kockázatos helyzeteket is vállalva (Konrad et al. 2013). Ez az útkeresés, elkalandozás napjainkban egy nagyrészt ellenőrizetlen online térben zajlik, hatalmas információ-tömeeggel terhelve az agyat.

A fentiekkel szemben Mérő (2013) azt állítja, hogy a fiatalabb generáció percepciója felgyorsult, és nem okoz gondot nekik feldolgozni egy videóklipet, amelyben akár másodpercenként két-három vágás is látható. Ezzel szemben egy átlagos felnőttnek mindez az információmenyiség emészthetetlennek hat a lassabb percepciójuk miatt.

A közösségi médiaplatformok szakembereket foglalkoztatnak annak érdekében, hogy az applikációjukon eltöltött időt maximalizálják, és a felületük minél inkább lekösse a felhasználókat. Tehát a tizenéves, akinek az agya fokozottan érzékeny a dopaminra és alacsony impulzuskontrollal bír, szembe találja magát az ő bevonására, mérnöki módon megtervezett környezettel. A közösségi elismerés érzése, amikor a többi felhasználó lájkolja az általuk közzétett tartalmakat,

emellett a tartalomfolyam, amely sosem érkezik el egy természetes végponthoz, a flow-hoz hasonló érzéssel tölti el a felhasználót (Montag et al. 2019). Kétséges viszont, hogy e tálcán kínált felhasználói élmény a kamaszok legfőbb érdekeit szolgálná. Több kutatás is bizonyítja ugyanis, hogy a tizenévesek közösségi média használata negatív hatással lehet a mentális egészségükre (Scott et al. 2016).

George és társai (2017) kutatásaik során arra az eredményre jutottak, hogy okozati összefüggés van a kamaszok romló mentális állapota és a növekvő idő között, amelyet a közösségi média használatával töltenek. Különösen azon kamaszok körében jellemző a negatív hatás, akiknek korábban is mentális problémáik voltak. Egy 2016-ban végzett kutatás (Scott et al. 2016) szerint egyre nő azon jelentések száma, amelyben iskolai dolgozók a fiatalok megfelelő szociális készségeinek hiányáról, szorongásáról, depresszióról és figyelemhiányról számolnak be. Mindezt a napi több mint 7 órányi képernyőidővel és a folyamatos online kapcsolattartással magyarázzák. Mivel a mentális betegségek 75%-a 25 éves kor előtt jelentkezik (McGorry, Mei 2018), az ezen korosztály mentális egészségét befolyásoló tényezők fokozott figyelmet igényelnek, természetesen a közösségi médiahasználati szokásaikat is beleértve.

Nyilvánvalóan nem minden közösségi média-használat káros, hiszen az online közösségek nagyban elősegíthetik az egyén identitás-fejlődését, kapcsolattartását a családjával és barátai-val, és támogató közösségre lelhetnek bizonyos problémáik kapcsán (Weeks, Subrahmanyam 2019). Azonban ezek a felületek normalizálhatnak bizonyos deviáns viselkedési formákat, mint az önbántalmazás, alkohol- és droghasználat vagy a kockázatos szexuális szokások (Cavazos-Rehg et al. 2017). Talán éppen ezért, a TikTok bevezetett bizonyos, a fiatalabb korosztályt védő funkciókat. Kizárta például a felek közti közvetlen üzenetváltást, és bizonyos tartalmakat is szűr a 16 éves éven aluliként regisztrált felhasználók körében (Montag et al. 2019). Továbbá az UNICEF kiadványa (UNICEF 2017) is hangsúlyozza, hogy az online tartalom minősége nagyobb hatással van a tinédzserekre, mint az appokon eltöltött idő.

Kutatási kérdés és hipotézisek

Ahogy Hoy (2016) is megállapítja, a fókuszált figyelem az első lépés a tanulás folyamatában. Az irodalmi háttér adatai arra engednek következtetni, hogy a tinédzserek megrövidült figyelmi képessége összefüggésben állhat a túlzott TikTok és/vagy YouTube Shorts használattal. Tervezett vizsgálatunk ezt a fejlődépszichológiai kutatásokon belüli hézagot kívánja kitölteni azzal, hogy megállapítja, van-e összefüggés a két variábilis között.

H_1 = A tinédzserek tananyagra való figyelmének mértéke összefüggésben áll az általuk használt TikTok és/vagy YouTube Shorts idejének mennyiségével.

H_0 = A tinédzserek tananyagra való figyelmének mértéke nem áll összefüggésben az általuk használt TikTok és/vagy YouTube Shorts idejének mennyiségével.

H_2 = Amikor a tinédzserek csökkentik a napi TikTok és/vagy YouTube Shorts használatukat 60 percről 0–5 percre, 3 hónap elteltével magasabb pontszámot érnek el a tananyag teszteken és a Figyelem Összpontosítási Teszten.

H_0 = Amikor a tinédzserek csökkentik a napi TikTok és/vagy YouTube Shorts használatukat 60 percről 0–5 percre, 3 hónap elteltével nem érnek el magasabb pontszámot a tananyag teszteken és a Figyelem Összpontosítási Teszten.

Kiemelten fontos, hogy kutassuk a 13-15 éves korosztály körében fellelhető lehetséges gátakat a tanulásban, ugyanis Angliában ez a két év előzi meg a diákok érettségijét (GCSEs) (Open University 2007). Így a megvilágított folyamatok lehetővé teszik, hogy a diákok tanárai és szülei megfelelő stratégiákat alakítsanak ki ahhoz, hogy a tizenévesek a közösségi média részesei maradhassanak, miközben nem sérül a tananyagra való koncentrációs képességük sem. Mivel jelenleg alig fellelhető ebben a témában kutatás, és nem kizárható, hogy a gyors tempójú videók túlzásba vitt mennyiségű napi fogyasztása hatással lehet a még fejlődésben lévő kamasz agyra, a téma kutatása különösen sürgető.

Résztvevők

A kutatásban résztvevő alanyok 13-15 éves középiskolai diákok, megközelítőleg fele-fele arányban női és férfi születési nemű egyének. A kutatás terepe Southampton, egy multikulturális dél-angliai nagyváros. Habár Southamptonban jelentős mértékű a hátrányos helyzetűek és szegények aránya (Southampton City Council 2020), a városban több jó hírű magániskola is található, amelyek bevonása a kutatásba az eredmények ökológiai validitását (ecological validity) fogja növelni. A résztvevők etnikai háttérének aránya közelíteni fog a társadalom egészében fellelhető arányokhoz.

A kutatás résztvevői közül kizárjuk a bármiféle figyelemmel kapcsolatos fejlődési zavarral (ADD, ADHD) illetve ASD (autizmus)-vel diagnosztizált diákokat, illetve azokat, akiknél korábban felmerült figyelemzavar gyanúja. Erre azért van szükség, mert mind az AD/HD, mind az ASD hozzájárul(hat) a koncentrációs képesség csökkenéséhez (APA 2013; Mostafa 2008). A résztvevőket helyi középiskolák közreműködésével kérjük fel. Miután az iskolák megkapták a részletes tájékoztatást a kísérletről és hozzájárultak a toborzáshoz, egy részvételre való felhívást fognak közölni a heti hírlevelükben. A részvét maximalizálása érdekében ösztönzésül 4-szer 2 db vidámparki belépőt sorsolunk ki a kísérleti szakasz végén, amely egész napos szórakozásra jogosítja fel őket a városhoz közeli vidámparkban.

Kísérleti tervezet és a kísérlet menete

V_i = naponta TikTok vagy Shorts használatával eltöltött idő

V_d = a diákok tananyagra irányuló koncentrációs képessége

A tervezett kvantitatív kutatás egy longitudinális kvázi-kísérlet, 105, különféle etnikai- és szocio-gazdasági háttérrel rendelkező diák bevonásával. A résztvevőket a következő csoportokba soroljuk:

- A csoport: diákok, akik soha nem használnak TikTok-ot és/vagy YouTube Shorts-ot (35 fő)
- B csoport: diákok, akik minden nap 60 percet vagy ennél többet töltenek TikTok és/vagy YouTube Shorts alkalmazás használatával és nem kívánnak változtatni ezen a szokásukon (35 fő)
- C csoport: diákok, akik jelenleg minden nap 60 percet vagy ennél többet töltenek TikTok és/vagy YouTube Shorts alkalmazás használatával és hajlandók az időtartamot napi 0–5 percre csökkenteni (35 fő)

Az A és B csoport a kontroll csoportok szerepét tölti be, ezen belül az A csoport a neutrális, a B a kondíciós csoport, a C a kísérleti (intervenciós) csoport. A kísérletben való részvételre invitáló hirdetésre érkezett jelentkezésekre válaszolva a potenciális résztvevők és szüleik emailben megkapják a szülői- és résztvevői kérdőíveket, a belegező nyilatkozatot és információs levelet. Így tájékozódhatnak a kísérlet részleteiről, a kutatás céljáról és az esetleges előnyökről és hátrányokról, amelyekkel a kísérletben való részvétel járhat. A beérkező válaszok és a fent említett szempontok alapján megtörténik a jelentkezők szűrése és csoportokba sorolása. A szülői- és a résztvevői kérdőív is tartalmaz kérdéseket a fiatalok közösségi média fogyasztási szokásaival kapcsolatban, továbbá figyelemzavar gyanújáról és/vagy diagnózisáról, valamint etnikai háttérükről is nyilatkoznak a résztvevők. A kérdőív segítségével azt is feltérképezzük, hogy hajlandók lennének-e a fiatalok a kísérlet idejére lemondani a TikTok és/vagy Shorts használatáról, valamint a szülők vállalnák-e, hogy ebben segítik gyermeküket és figyelik a közösségi média használatukat. Mindkét kérdőív tartalmazza egy, az Attention MD (Mason 2022) által használt, figyelemzavar kutatására szolgáló kérdőív részletének adaptált verzióját. Ez egy 4 pontos Likert-skálát alkalmaz, ami szintén hozzájárul ahhoz, hogy már a kiinduló pontnál legyenek adatok az esetleges csoportok közötti különbségekről. A kísérletben a fiatalok résztvevők csakis a szülői belegező nyilatkozat előzetes benyújtása után vehetnek részt.

Minden résztvevő az iskolával egyeztetett időpontban, a saját iskolájában vesz részt a tesztben. Az összes, egy adott iskolából résztvevő diák közös teremben végzi a teszteket. A tesztelés nagyon hasonló egy hagyományos iskolai dolgozatíráshoz. A résztvevők először kitöltik a Derrberry és Reed (2002) által kifejlesztett Figyelemkontroll Skálát (FKS) tartalmazó kérdőívet. Ez a 20 elemes kérdőív is egy 4 pontos Likert-skálát alkalmaz és igen megbízhatónak bizonyult a figyelemfenntartás és -fókuszálás tesztelésében (Kendall $W=.993$, $\chi^2=71.36$, $df=19$, $p<.001$; 83% tvr). Ezután a résztvevők megnézik egy 5-6 perces videót a TED Ed diákoknak szóló tudományos csatornáról. A YouTube feliratozás-funkciója be lesz kapcsolva az iskolai okostáblán. Ezt követően kitöltenek egy maximum 5 pontot érő, feleletválasztós tesztet a látott tartalommal kapcsolatban. Ezután kézhez kapnak egy rövid, 3–4 perc olvasási időt igénylő, iskolai tananyaggal kapcsolatos szöveget és egy maximum 5 pontot érő feleletválasztós tesztet. A tesztelés teljes időtartama 20 perc. A diákokat arra kérjük, hogy kezeljék ezt hétköznapi iskolai dolgozatként, ne beszéljenek egymással, ne lessenek egymásról és próbálják meg a lehető legtöbb jó választ adni.¹ Ezzel kezdetét veszi a kísérleti szakasz 3–3,5 hónapja.

Az A és B csoportban lévő résztvevőknek nem kell változtatniuk szokásaikon. A C csoport tagjai és szülei megkapják az emailt, amelyben arra kérjük őket, hogy kezdjék el csökkenteni a TikTok és Shorts használatukat napi 0–5 percre és hozzávetőlegesen 2 hét alatt ériék el a céltartományt. Az email tartalmazza számos hivatalos (NHS) és alapítványi támogatóoldal linkjét, ahol ahhoz találnak segítséget, hogy miképp csökkenthetik a gyermekük képernyő idejét, közösségi média használatát, illetve stresszkezeléshez is kaphatnak tanácsot. Az emailben továbbá javaslatot teszünk különféle kontroll beállításokhoz a TikTok-on belül, bevált szülői kontroll-appokat és online tartalmakat ajánlunk a mentális egészség megtartásához/elősegítéséhez. Mindhárom csoport tagjai kapcsolatba léphetnek a kísérlet szervezőivel és vezetőjével a kísérleti időszak teljes időtartama alatt emailben, és segítséget kaphatnak az esetleges stresszkezeléshez is. Természetesen a résztvevők bármikor kiléphetnek a kísérletből mindenféle következmény nélkül, erről a kísérlet minden szakaszában biztosítjuk őket.

A 3–3,5 hónapos kísérleti idő lejártával az első tesztaphoz hasonlóan bonyolítjuk le a második tesztelést. A résztvevők kitöltik a FKS kérdőívet és részt vesznek az első napihoz hasonló teszteken, amelyek egy videóalapú és egy szövegalapú tananyag megértését tesztelik. A C csoport tagjai ismét kitöltik a szülői és résztvevői kérdőíveket. A második tesztalkalom után minden iskolában egy, a kísérletet lezáró beszélgetésre lesz lehetőség, melyet a belépőjegyek kisorsolása követ. Az A és B csoport tagjai között 1-1 belépőjegy párt sorsolunk ki, a C csoport tagjai között 2 pár belépőjegyet, ezzel is minimalizálva az esetleges résztvevőkiesést. A résztvevőknek lehetőségük van megismerni a kísérlet eredményeit az adatelemzést és a publikálást követően.

Az analízist ANOVA-elemzéssel végezzük az SPSS program segítségével, T-tesztekkel és post-hoc elemzéssel. A C csoport kezdeti és végső pontszámai közötti eltérést T-teszttel állapítjuk meg.

Etikai szempontok

A kísérlet a Brit Pszichológiai Társaság etikai kódexét (British Psychological Society 2021; Oates 2021) követi. Minden résztvevőt és érintettet tisztelettel kezelünk, időt szakítunk arra, hogy felmerülő kérdéseikre választ kapjanak, megismerhessék a kísérletben való részvétel jelentőségét és a kutatás céljait. Nagy hangsúlyt kap a tájékoztatásban éppúgy, ahogy a személyes teszteknél, hogy a résztvevők a kísérlet bármely szakaszában kiszállhatnak a kísérletből. Mivel a résztvevők 16 év alattiak, a részvétel feltétele a szülői beleegyező nyilatkozat. Minden résztvevő és szülei tájékoztatást kapnak a kutatás lefolyásáról, annak esetleges előnyeiről és kockázatairól. Mivel a kísérleti csoport egy napi szokásáról mond le, ebben a csoportban legvalószínűbb, hogy a résztvevők stressznek lesznek kitéve. Ennek leküzdéséhez emailben kapnak segítséget, és ha kívánják, kivonhatják magukat a kísérletből bármiféle következmény nélkül.

¹ Elgondolkodtató adat, hogy hiába keresnénk megbízható forrásból származó, a korosztálynak tartalomvilág szempontjából megfelelő 10 perces vagy annál hosszabb, tananyaggal kapcsolatos videót angol nyelven a YouTube-on, a legtöbb videó 3–5 perc időtartamú, elvéve található 7–8 perc hosszúságú. Mindenközben az elvárható, átlagos figyelemösszpontosítási idő ebben a korban 24–48 perc. (Brainbalance 2022)

A begyűjtött adatokat biztonságosan tároljuk egy külső merevlemezen, amelyet a kutató kulccsal zárható fiókban őriz otthonában. Az adatokat csak az adatelemzéshez használjuk és a tanulmány publikálásának idejéig őrizzük meg, azt követően véglegesen töröljük őket. A tanulmány semmilyen egyéneket azonosító adatot, illetve nevet nem fog tartalmazni.

Várt eredmények

Az ANOVA-elemzés segítségével világossá válik, hogy van-e szignifikáns különbség az A és B csoportok kezdeti eredménye között, illetve az is, hogy ez a különbség milyen tendenciát mutat a longitudinális vizsgálat végpontjain mért eredmények között. Mind az FKS, mind a tanulmányi tesztek eredményeit figyelembe vesszük. T-teszttel az is nyilvánvalóvá válik, hogy van-e különbség a C csoport kezdeti- és végeredményei között, tehát, hogy a rövid videóimpulzusok csökkentett fogyasztása hat-e a teszteken elért pontokra, és az is, hogy ez a különbség szignifikáns-e.

Mindkét esetben különbség kimutatása várható a fent tárgyalt adatok alapján, de az, hogy az eredmények statisztikailag szignifikáns különbségek-e, vagy csak egy bizonyos tendenciát vetítenek előre, még nem látható.

A születési nemek közötti különbségeket is figyelembe vesszük az összehasonlításnál, ám ezen a téren nem számítunk jelentős különbségre az eredmények között.

Összegzés

A tervezett kutatás eredményei kétféle megoldási lehetőséget hozhatnak. Ha az eredmények arra utalnak, hogy a túlzásba vitt TikTok/Shorts használat negatív hatással van a fiatalok figyelmére, a kutatás nyomán kialakítható egy hivatalos, a közösségi média ezen formájának használatáról szóló információs kiadvány tanárok és szülők számára. Ha az eredmények nem utalnak efféle összefüggésre, a tanárok esetleg rövid, gyors tempójú videókkal bővíthetik pedagógiai eszköztárukat a jövőben.

A kutatási terv erőssége, hogy nagyon minimális stresszel és veszéllyel jár, hiszen a kvázi-kísérlet ismerős környezetben zajlik és nagyon hasonló a mindennapi tanulói élményekhez. A kutatás költséghatékony, hiszen kevés másodlagos anyagot használ fel (papír, toll, laptop, külső merevlemez, vidámparki belépőjegyek) és rövid időtartamú. A kutatás rövidege minimalizálja a résztvevő kiesést, hiszen beláthatóan rövid időre, 3–3,5 hónapra kell elköteleződniük a tizenéveseknek.

A kutatás hátránya, hogy csak 105 résztvevővel dolgozik, így fennáll a mintavételi hiba lehetősége. Ha a jelen kísérlet szignifikáns különbségeket mutat, ezt a hibalehetőséget egy nagyobb méretű újratesttel kiküszöbölhetjük. A magasabb szocio-gazdasági háttérű résztvevők lehet, hogy elmaradnak, hiszen számukra nem annyira vonzó az ösztönzőként használt belépőjegypár kisorsolása. A tervezet kulcsfontja, hogy a C csoport valóban lecsökkenti TikTok/Shorts használatát. Fennáll annak a veszélye, hogy ez nem történik meg, vagy a résztvevők nem őszinték a válaszadással, és ezzel eltorzíthatják a kutatás adatait. Elméletben ez a hibalehetőség kiküszöbölhető lenne, ha a kutatók távolról felügyelhetnék a résztvevők TikTok és Shorts használatát, de ez nagy mértékű beavatkozás lenne a fiatalok magánéletébe, ráadásul a hatalmas adatmennyiség miatt könnyen adatkezelési hibákat ejthetnénk, ezáltal megsértve az etikai előírásokat. A kísérleti idő rövidege is okozhat problémát, hiszen néhány hónap alatt nem biztos, hogy szignifikáns eltérést mutatnak a C csoport eredményei.

Bármilyen eredményre is jussunk a kísérlet során, az valószínűsíthető, hogy a résztvevők, szülei, és az iskolák is átgondolják szokásaikat, és talán tudatosabban használják majd a közösségi médiát.

Irodalom

Anderson, M. (2016). *Parents, Teens and Digital Monitoring*. Pew Research Centre.

<https://www.pewresearch.org/internet/2016/01/07/parents-teens-and-digital-monitoring>

Utolsó letöltés 2022. 12. 22

- APA – American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders, 5th Edition: DSM-5 (5th ed.)*. American Psychiatric Publishing.
- Baddeley, R. (2000). Introductory Information Theory and the Brain. *Information Theory and the Brain*. 1–20. doi: [10.1017/cbo9780511665516.002](https://doi.org/10.1017/cbo9780511665516.002)
- Brainbalance (2022). *Normal Attention Span Expectations By Age. (2022)*. <https://www.brainbalancecenters.com/blog/normal-attention-span-expectations-by-age> Utolsó letöltés 2022. 09. 27.
- British Psychological Society. (2021). *Code of Ethics and Conduct*. <https://www.bps.org.uk/guideline/code-ethics-and-conduct>
- Bustamante, N. (2021). Gestalt Psychology? Definition, Principles, & Examples. *Simply Psychology*. <https://www.simplypsychology.org/what-is-gestalt-psychology.html> Utolsó letöltés 2022. 09. 30.
- Cavazos-Rehg, P. A., Krauss, M. J., Sowles, S. J., Connolly, S., Rosas, C., Bharadwaj, M., Gruzca, R., Bierut, L. J. (2017). An Analysis of Depression, Self-Harm, and Suicidal Ideation Content on Tumblr. *Crisis*, 38(1). 44–52. doi: [10.1027/0227-5910/a000409](https://doi.org/10.1027/0227-5910/a000409)
- Davis, M. (2022). Tiktok Brain Explained: Endless Dopamine Rush From Short Videos Get Kids Hooked. *Science Times*. <https://www.sciencetimes.com/articles/36984/20220414/tiktok-brain-explained-endless-dopamine-rush-short-videos-kids-hooked.htm> Utolsó letöltés 2022. 09. 30.
- Dean, B. (2022). TikTok user statistics (2022). *Backlinko*. <https://backlinko.com/tiktok-users> Utolsó letöltés 2022. 09. 17.
- Derryberry, D., Reed, M. (2002). Anxiety-Related Attentional Biases and Their Regulation by Attentional Control. *Journal of Abnormal Psychology*, 111, 225–236.
- Doyle, B. (2022). TikTok Statistics – Everything You Need to Know. *Wallaroo Media*. <https://wallaroomedia.com/blog/social-media/tiktok-statistics/> Utolsó letöltés 2022. 09. 18.
- George, M. J., Russell, M. A., Piontak, J. R., Odgers, C. L. (2017). Concurrent and Subsequent Associations Between Daily Digital Technology Use and High-Risk Adolescents' Mental Health Symptoms. *Child Development*, 89(1). 78–88. doi: [10.1111/cdev.12819](https://doi.org/10.1111/cdev.12819)
- Hoy, A. W. (2016). *Educational psychology (Thirteenth, global edition.)*. Pearson.
- Konrad, K., Firk, C., Uhlhaas, P. J. (2013). Brain development during adolescence: neuroscientific insights into this developmental period. *Deutsches Arzteblatt International*, 110(25). 425–431.
- Kuther, T. L. (2019). *Lifespan Development: Lives in Context*. Routledge
- Mason, O. (2022). Attention MD forms. Attention MD. <https://www.attentionmd.com/forms> Utolsó letöltés 2022. 09. 30.
- McGorry, P. D., Mei, C. (2018). Tackling the youth mental health crisis across adolescence and young adulthood. *BMJ*, k3704. doi: [10.1136/bmj.k3704](https://doi.org/10.1136/bmj.k3704)
- McLeod, S. (2008). Information Processing. *Simply Psychology*. <https://www.simplypsychology.org/information-processing.html> Utolsó letöltés 2022. 09. 30.
- Mérő, L. (2013). *A pénz evolúciója*. Tercium.
- Montag C., Lachmann B., Herrlich M., Zweig K. (2019). Addictive features of social media/messenger platforms and freemium games against the background of psychological and economic theories. *International Journal of Environmental Research and Public Health*. 16:2612. doi: [10.3390/ijerph16142612](https://doi.org/10.3390/ijerph16142612)
- Mostafa, M. (2008). An Architecture for Autism: Concepts of Design Intervention for the Autistic User. *International Journal of Architectural Research: Archnet-IJAR*, 2(1), 189–211. doi: [10.26687/archnet-ijar.v2i1.182](https://doi.org/10.26687/archnet-ijar.v2i1.182)
- Oates, J. (2021). BPS Code of Human Research Ethics. British Psychological Society. <https://www.bps.org.uk/guideline/bps-code-human-research-ethics-0> Utolsó letöltés 2022. 12. 22.
- Open University (2007) *Study Skills: Developing Effective Study Strategies*. Open University Press.
- Salgado, S., Kaplitt, M. G. (2015). The Nucleus Accumbens: A Comprehensive Review. *Stereotactic and Functional Neurosurgery*, 93(2). 75–93. doi: [10.1159/000368279](https://doi.org/10.1159/000368279)
- Scott, D. A., Valley, B., Simecka, B. A. (2016). Mental Health Concerns in the Digital Age. *International Journal of Mental Health and Addiction*, 15(3). 604–613. doi: [10.1007/s11469-016-9684-0](https://doi.org/10.1007/s11469-016-9684-0)
- Southampton City Council Intelligence & Strategic Analysis Team (2020). *Southampton Strategic Assessment – Deprivation and poverty*. <https://data.southampton.gov.uk/economy/deprivation-poverty/> Utolsó letöltés 2022. 09. 23.
- Statista (2022a). *UK: daily hours spent on mobile 2019-2021*. <https://www.statista.com/statistics/1285042/uk-daily-time-spent-mobile-usage/> Utolsó letöltés 2022. 09. 23.

Statista (2022b). *YouTube Shorts: global user engagement 2022*.

<https://www.statista.com/statistics/1314183/youtube-shorts-performance-worldwide/>

Utolsó letöltés 2022. 09. 30.

UNICEF (2017). *The State of the World's Children 2017 Executive Summary: Children in a Digital Age*. United Nations Children's Fund.

Weeks, C. D., Subrahmanyam, K. (2019). Adolescent and Emerging Adult Perception and Participation in Problematic and Risky Online Behavior. In: Attrill-Smith A., Fullwood C., Keep, M., Kuss D. J. (szerk.): *The Oxford Handbook of Cyberpsychology*, 75–97.

doi: [10.1093/oxfordhb/9780198812746.013.6](https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780198812746.013.6)

Szirmai Éva

Szegedi Tudományegyetem Juhász Gyula Pedagógusképző Kar

ORCID:0000-0002-6632-5815

Árgilán Viktor Sándor

Szegedi Tudományegyetem Juhász Gyula Pedagógusképző Kar

ORCID:0000-0002-0415-2728

Olvasás a képernyőn?

Új eszközök, új szokások a digitális korban

Absztrakt

A KAPOCS csoport olvasáskutatásában hangsúlyos szerepet kapott a digitális platform- és eszközhasználat változásainak vizsgálata. Az erre vonatkozó kérdések és válaszok azt mutatják, hogy a vizsgált korcsoportban jelentősen növekedett a (nem feltétlenül irodalmi) szövegek online fogyasztása; az információgyűjtés és a kapcsolattartás, ill. a közösségi tevékenységi formák ugyancsak digitális platformokon valósulnak meg. Feltételezésünk szerint ezt a folyamatot csak erősítette a Covid okozta fizikai bezárkózás; az online oktatás jelentősen növelte a képernyőidőt. Írásunkban ezeknek a folyamatoknak a megjelenését vizsgáljuk az általános- és középiskolások által kitöltött kérdőívek alapján.

Kulcsszavak: olvasáskutatás, digitális platformok, közösségi média, Covid-19

Abstract

Reading on Screen?

New devices, new habits in the digital age.

In the KAPOCS group's research on reading habits of 10–18-year-olds, the focus was among others on changes in digital platform and device use. The questions and responses show that the consumption of online texts (not necessarily literature) has increased significantly in this age group; information gathering, social interaction, and activities are also taking place on digital platforms. We assume that this process has been reinforced by the physical confinement caused by Covid. Online education has significantly increased screen time. In this paper, we explore the emergence of these processes on the basis of questionnaires completed by primary and secondary school pupils.

Keywords: research on reading habits, digital platforms, social media, Covid-19

Bevezetés

2011-ben a Szegedi Tudományegyetem Juhász Gyula Pedagógusképző Karának Felnőttképzési Intézete, ill. annak Könyvtár és Múzeumpedagógiai Szakcsoportja szegedi tizenévesek körében végzett kutatást olvasási szokásaikról (Bozsó et al. 2011). A felmérés 4 szegedi általános- és középiskolában zajlott, önkitöltős kérdőív felhasználásával, 712 fős mintán. A kérdőív elsődleges célcsoportja az Egyetem két gyakorló iskolája (Juhász Gyula Gyakorló Általános iskola és a Ságvári Endre Gyakorló Gimnázium) volt, kontrollcsoportként azonban két másik iskolát is (Vörösmarty Mihály Általános Iskola, ill. a Szegedi Műszaki és Környezetvédelmi Középiskola és Szakképző Iskola Széchenyi István Tagintézménye) bevontak a kutatásba. Ezzel annak a célnak igyekeztek megfelelni, hogy a kapott eredményeket értelmezni és viszonyítani tudják a

feltételezett átlagértékekhez, mivel a gyakorló iskolákba járó gyerekek szülei jellemzően magasabb iskolai végzettséggel rendelkeznek, szükség volt a nem „elit”, „nem belvárosi” iskolák tanulójának vizsgálatára is (Bozsó et al. 2011: 18). Ebben a vizsgálatban az olvasási szokások feltárása mellett fontos szerepet kapott a szabadidős tevékenységek, a média- és a digitális eszközhasználat vizsgálata is. A kutatók egy „trendkutatást” szándékoztak megalapozni az e-generáció formálódásáról (Bozsó et al. 2022). 2022-ben a 2011-es felmérést végzők közül Bozsó Renáta és Patkósné Hanesz Andrea, valamint a KAPOCS¹ kutatócsoport tagjai általános- és középiskolai (elsősorban könyvtárostánár) kollégák támogatásával a trendkutatáskutatás második felvonására vállalkoztak. A 2022-es olvasáskutatás online kérdőívek segítségével 5 iskolában folyt, kettő általános iskolában (SZTE Juhász Gyula Gyakorló Általános és Alapfokú Művészeti Iskolája, Napközi Otthonos Óvodája – a továbbiakban: Juhász Gyula, JGY; és a Szegedi Arany János Általános Iskola – a továbbiakban: Arany János, AJ) és három középiskolában (SZTE Gyakorló Gimnázium és Általános Iskola – a továbbiakban: Ságvári², SG; a Szegedi Deák Ferenc Gimnázium – a továbbiakban: Deák, DG; és egy harmadik gimnázium – a továbbiakban: 3. Gimn.), összesen 880 felső tagozatos és középiskolás tanuló részvételével. A kutatásban való részvételt vállaló intézmények nem reprezentálják a szegedi általános- és középiskolák sokszínűségét és teljes tanulói állományát, mert gyakorló iskolákról és az átlagosnál jobb továbbtanulási mutatókkal rendelkező intézményekről van szó.

A „saját” kérdőív összeállításakor igyekeztünk a megtartani a 2011-es szerkezetet, de emellett nem hagyhattuk 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 3 és 18 év közötti lakosság olvasási és könyvtárhasználati szokásairól, ill. az ennek alapján készült elemzéseket (Tóth 2019; Gombos 2020a, b). A külföldi (angol, francia, spanyol, török és finn) olvasáskutatások példái (Lehtonen 2013; Gezgin 2021; Redenczki 2022) elsősorban a módszertani finomítások és a feldolgozás szempontrendszerének megújítására hatottak megtermékenyítően. Továbbra is súlyponti kérdésként kezeltük a szülői háttér, az olvasási szokások, a szabadidő-felhasználás, a könyvtár-, média- és internethasználat témaköreit.

Ebben a tanulmányban az internethasználat kérdéseit vesszük górcső alá, és azonnal fel is vetődik a kérdés, hogy lehetséges-e 11, ill. 3-5 év után ugyanolyan vagy hasonló struktúrájú kérdőívekkel operálni – különösen az internethasználat tekintetében. Egyrészt azért, mert az IKT-eszközök fejlődése és az internet-penetráció rohamos növekedése alapvetően új helyzetet eredményezett a webes lehetőségek alkalmazásában; másrészt felnőtt egy új generáció, amely nehezen vagy egyáltalán nem illeszthető az eddig alkalmazott generáció-fogalmakhoz; és végül, de egyáltalán nem utolsósorban a Covid-19 által előidézett helyzet cezúraként választja el egymástól a megelőző és következő korszakokat. A korlátozó intézkedések és az azt kísérő online oktatás (és ezzel párhuzamosan sok szülő home office-munkarendje) gyökeresen változtatta meg a vizsgált tanulók média- és internethasználati szokásait és kérdőjelezte meg az általunk korábban bevezetett fogalmak használhatóságát. A fentiek alapján a következő hipotézisek mentén vizsgáljuk a kérdőívekből nyert adatokat:

- H1 – a digitális eszköz- és internethasználat, valamint a digitális kompetenciák elsajátításának folyamata a vizsgált korosztályt jelentősen megkülönbözteti az idősebb generációktól, így a digitális szakadék már nem feltétlenül a hozzáférés, sokkal inkább az alkalmazás/felhasználás szintjén fogalmazódik meg

¹ KAPOCS (Kultúra, Könyvtár, Közösség – Andragógia – Pedagógia – Oktatás KutatóCSoport) – a Szegedi Tudományegyetem Juhász Gyula Pedagógusképző Kar Művelődéstudományi Tanszékének multidiszciplináris kutatócsoportja, amely igyekszik lefedni a tanszéken oktató-kutató munkatársak sokrétű tudományos tevékenységét, és egyidejűleg érvényesíteni az interdiszciplinaritás elvét.

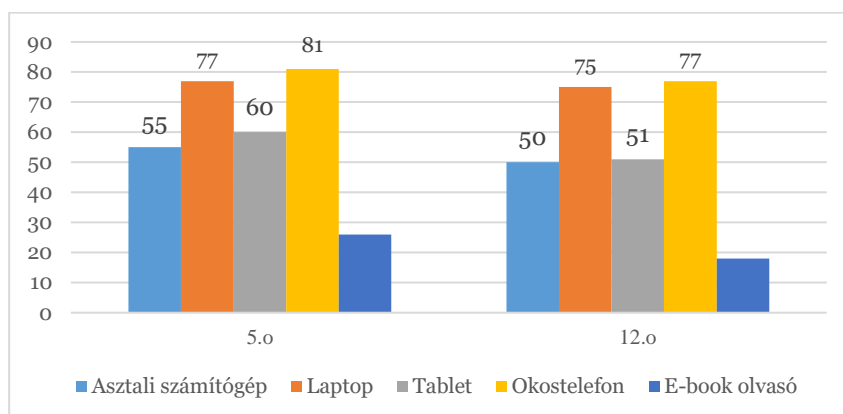
² Bár 2015-ben a Szegedi Tudományegyetem szenátusa elfogadta a gyakorló gimnázium és általános iskola új elnevezéséről, a Ságvári személynév törléséről szóló határozatot, a városi köznyelv, az iskola volt és jelenlegi diákjai, munkatársai továbbra is Ságváriknak nevezik a gimnáziumot, nem a Ságvári Endrére való emlékezés, sokkal inkább a „ságvárizmus” mint az iskola szellemiségét jelentő hagyományhoz való ragaszkodás jegyében. (Az iskola közelében lévő buszmegálló még mindig őrzi az elnevezést: *Ságvári Gimnázium – SZTK.*)

- H2 – az „olvasás” a digitális térben nem elsősorban lineáris tartalomfogyasztást, sokkal inkább interaktív, multimediális platformok alkalmazását jelenti egy nyitott végű keresési folyamat eszközeként

Digitális olvasók

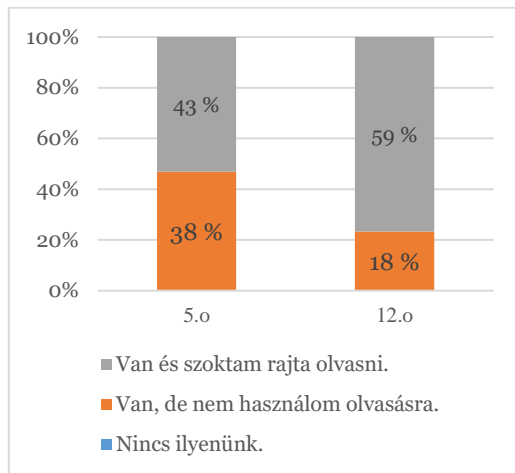
Eszközhasználat

A kutatásban szereplő két felmérés közötti időszakban az IKT-s eszközök robbanásszerű fejlődése, valamint ezen technológiáknak a társadalomra, digitális kultúránkra gyakorolt jelentős hatása volt a jellemző. A 2011-es felmérésben az eszközhasználatról elegendőnek bizonyult egyetlen kérdés (*Van-e otthon nálatok internettel ellátott számítógép, laptop?*), hiszen a számítógép-felhasználói szokások megváltozását megalapozó folyamatok már elkezdődtek ugyan, de Magyarországon kissé megkésve jelentek meg. Az Interneten fellelhető statisztikák (IDC, Statistica, Gartner stb.) szerint az 1993-ban megjelenő okostelefonok értékesítése 2010 év végén meghaladta a hagyományos PC-k, laptopok eladását. A 2001-ben debütáló Microsoft Tablet PC után a táblagépek is komoly fejlődésen mentek keresztül, ennek hatására először 2009-ben ugrott meg a kereslet, majd kisebb visszaesés után újabb fejlesztéseknek köszönhetően 2013-ban már táblagépből is többet adtak el, mint személyi számítógépből. Napjainkban az értékesített okostelefonok száma több mint tízszerese az asztali számítógépek, laptopok, notebookok számának, így a felmérésben több releváns, az eszközökre (*asztali számítógép, laptop, tablet, okostelefon, e-book olvasó*), valamint eszközhasználatra irányuló kérdést fogalmaztunk meg. A számos felhasználási lehetőség miatt nem csak a meglétre, hanem célirányosan, az olvasási szokásokra is rákérdeztünk (*Jelöld meg, milyen eszközeitek vannak otthon, illetve Te milyenekkel rendelkezel és szoktál-e rajta olvasni?*). A fent említett módon a felmérésben a felső tagozatos, illetve középiskolás diákok vettek részt. Az eszközhasználatot az intervallum két végpontjában, azaz az 5. (82 kitöltés) és 12. (77 kitöltés) évfolyamon vizsgáltuk.

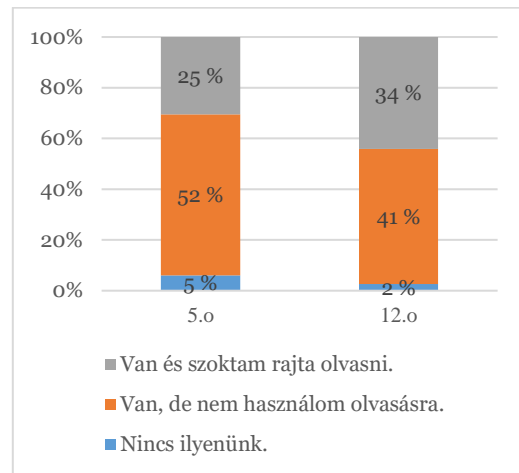


1. ábra: A *Jelöld meg, milyen eszközeitek vannak otthon, illetve Te milyenekkel rendelkezel és szoktál-e rajta olvasni?* kérdésre adott válaszok a válaszadók száma szerint

Az első, 2011-es felmérésből az egyes háztartások személyi számítógép használata, az otthoni internethasználat, míg a 2022-es eredményekből az eszközök mobilitásának jelentősége tükröződik. A diákok igényét, miszerint ne legyenek helyhez, lakáshoz, könyvtárhoz kötve, az információ bárhol, bármikor a rendelkezésükre álljon, legjobban a laptopok és okostelefonok elégítik ki. Természetesen ide kell sorolnunk még a táblagépeket is, de meg kell említeni, hogy egy nagy kijelzővel rendelkező okostelefon mellett a tanulók nem érznek szükségesnek még egy táblagépet is. Az 1. ábrán jól látható, hogy mindkét korosztályban az említett két eszközön van a hangsúly. Az ötödik osztályosok közül mindösszesen 5 diák családjában nincs laptop – asztali számítógép lehet, de ez nem derül ki a felmérésből –, ez a minta 6,1%-a, és csupán egy tanulónak nincs okostelefonja, ami a minta 1,3%-a. A 12. évfolyamon 2 tanulónak, a minta 2,6%-ának nincs laptopja, viszont minden tanuló rendelkezik okostelefonnal.



2. ábra Okostelefonok használata a vizsgált két évfolyamon



3. ábra Laptopok használata a vizsgált két évfolyamon

A 2. és 3. ábrán az olvasási, illetve egyéb használati szokásokat láthatjuk a vizsgált évfolyamokon. Összevetve az itt kapott eredményeket az NMHH (2017) kutatásával – igaz mi kimondottan az olvasási szokásokra kérdeztünk rá – elmondható, hogy az eredmények közel azonosak, azaz az „elvárt” eredményeket kaptuk.

Internethasználat – tartalomfogyasztás

A teljes kérdőív 12 nyitott kérdést tartalmaz, amelyek többségére a kitöltők nagy arányban válaszoltak (2. sz. melléklet), ami arra utal, hogy az olvasáshoz (különösen az irodalmi alkotásokhoz és a kötelező olvasmányokhoz) való viszonyukról szívesen nyilatkoznak. Ugyanakkor feltűnően magas a nem válaszolók vagy ’nem tudom’-típusú választ adók száma a 8. (nyitott) kérdés (*Ha van ötleted, milyen szolgáltatásai, programjai lehetnének még az iskolai könyvtárnak, oszd meg velünk!*), ill. a mi elemzési szempontunkból különösen fontos 9. (nyitott) kérdés (*Milyen egyéb oldalakat látogatsz az interneten?*) esetében³.

A látogatott weboldalakra vonatkozó kérdés olyan elemzési és értelmezési szempontokat vet fel, amelyek közelebb vihetnek bennünket hipotéziseink bizonyításához. Az elemzést Maxqda⁴ tartalomelemző szoftverrel végeztük; adatbázisként az e kérdésre adott válaszokat használtuk. A kódolás (3. sz. melléklet) során olyan markereket igyekeztünk meghatározni, amelyek az olvasási, azon belül kiemelten az internethasználati szokásokra vonatkozó hipotéziseinkhez illeszkedtek (közösségi oldalak, online képi tartalmak, filmek, online játék, hobbihoz és önképzéshez kapcsolódó weboldalak, olvasás, híroldalak), de pótlólag olyan markereket is fel kellett vennünk a kódrendszerbe, amelyekre e korosztály esetében nem számítottunk (felnőtt tartalmak, ill. e-kereskedelem). A kvalitatív elemzési adatokat összevetettük az előző kérdés (*Milyen célból, milyen gyakran használod az internetet?*) kvantitatív adataival, és – mivel ez a kérdés a 2011-es kutatásban is csaknem azonos módon szerepelt – lehetővé vált három adatsor összehasonlító elemzése.

A teljes kérdőívet kitöltők (880) mindössze 58%-a (510⁵) válaszolt a feltett kérdésre, ami még akkor is nagyon alacsony arányúnak tűnik, ha a felső tagozatosok és a gimnazisták válaszadási hajlandósága jelentős mértékben eltér (1. táblázat).

³ Azt gondolhatnánk, hogy a tanulók számára túlságosan is terjedelmesnek bizonyult a kérdőív (az utolsó kérdésre adott válaszokban ennek hangot is adnak), így az egyszerűbb megoldást választották, és kihagyták a nyitott kérdéseket. Ennek azonban ellentmondani látszik, hogy a következőkben visszatér a válaszadási hajlandóság.

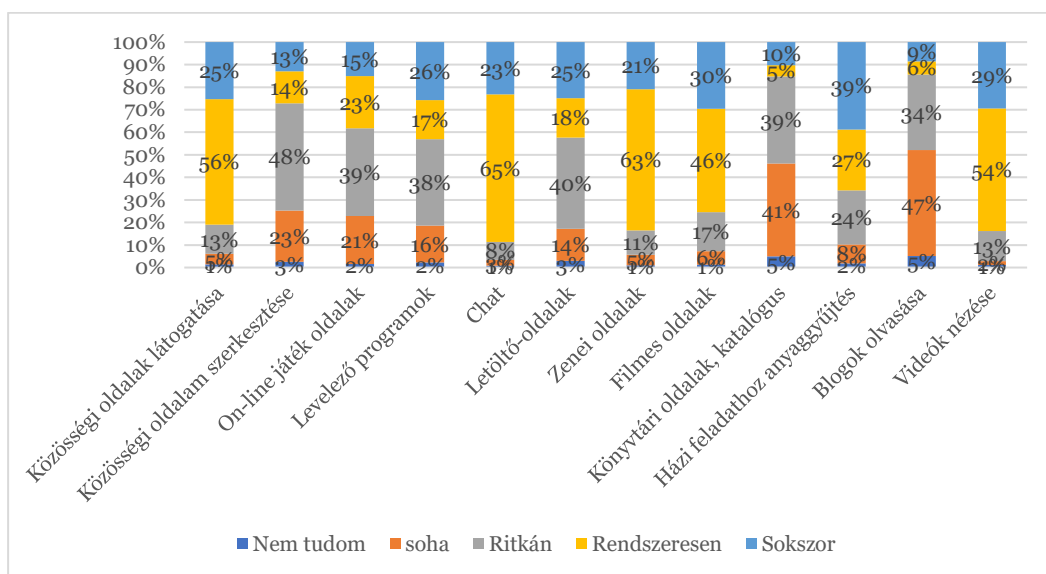
⁴ A tartalomelemzéshez használt MAXQDA 2022 szoftver támogatja a kvalitatív és kevert vizsgálati módszerek alkalmazását, könnyen kezelhető és szemléletes felhasználói felület jellemzi, amely a rögzített kvalitatív adatok (fókuszcsoporthoz, interjú, közvélemény-kutatások, video- és audiófájlok stb.) elemzéséhez nyújt segítséget. A szoftver lehetőséget ad az adatok exportálására különféle statisztikai elemző programokba (SPSS, Excel), de a legújabb verziói önmagukban is alkalmasak az adatbázisok feldolgozására.

⁵ A tisztított mintában eltávolítottuk az „üres sorokat”, ezzel magyarázható, hogy az összes, erre a kérdésre adott válaszból (550) az elemzés során 510 elemmel operáltunk.

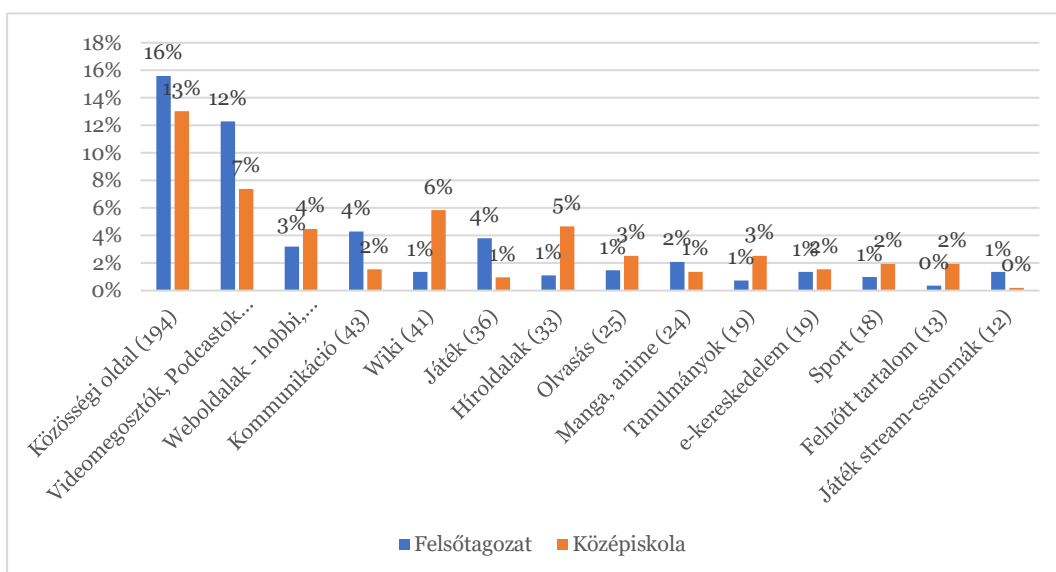
	Juhász Gy.	Arany J.	Ságvári	3. Gimn.	Deák
Össz. kitöltő	262	159	158	33	258
Válasz	197	117	65	9	122
	75%	73%	41%	27%	47%
	74%		42%		

1. táblázat: A Milyen egyéb oldalakat látogatsz az interneten? kérdésre adott válaszok százalékos megoszlása

A nyitott kérdések egyikénél sem talákoztunk ilyen jelentős eltéréssel, így viszont célszerűnek látszott a felső tagozatosok és a gimnazisták válaszait külön kezelni a kódolás során. Összesen 754 itemet (több válasz is adható volt) láttunk el kóddal, ez az összes említés (793) 95%-a. Itt is szignifikáns különbség van a két „korosztály” között, a felső tagozatosok a kódolt válaszok 63%-át (482), míg a középiskolások 37%-át (272) adták. Tovább módosította a képet, hogy mindkét csoportban jelentős számú a *Nincs más* kóddal ellátott item (FT: 53, KI: 32), ami csak megfogalmazásában különbözik az üres soroktól, ill. a kihagyott választól. Így összességében a felső tagozatosoknál 429, míg a középiskolásoknál 240 elemszámmal operálhattunk.

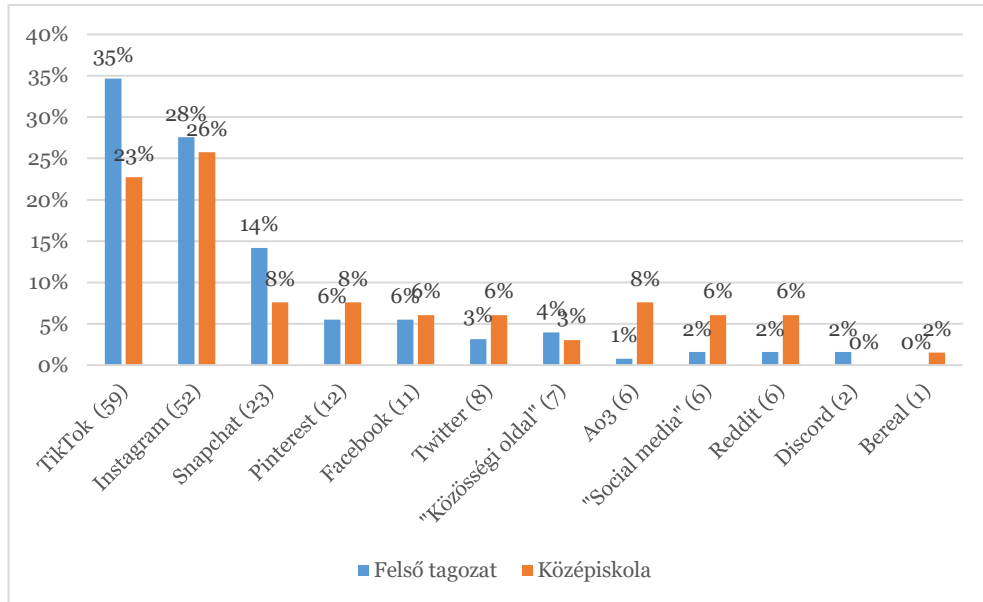


4. ábra: A Milyen célból, milyen gyakran használod az internetet? kérdésre adott válaszok a teljes mintában



5. ábra: Milyen egyéb oldalakat látogatsz az interneten? kérdésre adott (kódolt) válaszok

Ha a fenti adatsort összevetjük az előző kérdésben (*Milyen célból, milyen gyakran használod az internetet?*) megjelenő válaszlehetőségekkel, úgy tűnhet, hogy a tendenciákat tekintve közel azonos eredményeket mutatnak (4. és 5. ábra). Ha azonban az általunk javasolt és a ki-töltők által megnevezett oldal(típus)okat egymásra vetítjük, meghatározó különbségeket tapasztalhatunk. A közösségi oldalak látogatása mindkét „korosztályban” és a teljes mintában is kiugróan magas, ez megfelel a korábbi kutatásokban tapasztaltaknak (Bozsó et al. 2011; NMHH 2017; Tóth 2019), azonban – az elmúlt 2-3 év világszerte tapasztalható tendenciáinak megfelelően – a közösségi oldal szinonimájaként értelmezett Facebook mellett/helyett egyre nagyobb szerepet kapnak az új platformok (6. ábra).



6. ábra Közösségi oldalként kódolt itemek megoszlása

A felső tagozatosok és a középiskolások is a TikTok és az Instagram látogatását emelték ki a legnagyobb számban. Feltételezzük, hogy ez egyrészt összefügg azzal, hogy a Facebook egyre inkább az idősebb korosztályok territóriumává válik, ezért a 10–18 éves korosztály számára a szülői, nagyszülői ellenőrzés nem feltétlenül kívánatos lehetőségét jelenti, másrészt az idősebb felhasználók egészen más motivációval használják a platformot: a kapcsolattartás mellett sokkal inkább az (elsősorban szöveges) tartalmak megosztása, egyfajta közéleti részvétel, véleménynyilvánítás lehetőségeként tekintenek rá. Az alapvetően képi tartalmakra épülő közösségi médiumok egyfajta passzív fogyasztásra utalnak – ezt erősíti a közösségi profil szerkesztésének alacsony aránya is az internethasználati szokások között. Az általunk vizsgált korosztályra a korábbi kutatások alapján is jellemző, hogy „kevesen érintettek a tartalom-előállításban” (Tóth 2019: 67), ill. „a szofisztikáltabb tevékenységformák kevésbé elterjedtek, még a 11-16 évesek körében is, (...) kifejezett 'alkotói' tevékenységet alig-alig folytatnak a gyermekek (blogok, applikációk, weblapok, gifek, stb. készítése), túlnyomó többségük 'csak' fogyasztó” (NMHH 2017: 37). A helyzet azért tűnik némiképp ellentmondásosnak, mert a Web 2.0 felhasználóit szokás azzal megkülönböztetni, hogy épp a tartalomelőállítás terén meghaladják a korábbi generációkban megszokott fogyasztói attitűdöt.

Feltűnően magas a *filmes oldalak* látogatása és a *videók nézésének* aránya a tevékenységi formák között. Túl azon, hogy ez is alátámasztja azt a feltételezésünket, hogy az olvasás helyére egyre inkább a vizuális tartalmak fogyasztása lép, a médiahasználati szokások gyökeres átalakulására is utal. A helyhez és időhöz kötött hagyományos médiafogyasztás (televíziózás és rádiózás) helyét átveszik az online térben jelentős variabilitást, választási lehetőségeket biztosító csatornák (erre utal az is, hogy az online tv-műsorok fogyasztására alkalmas oldalak – mint pl. a Telekom TvGo – még említés szintjén sem jelennek meg). A nyitott kérdésre adott válaszok alapján mind a felső tagozatosok, mind a gimnazisták körében a YouTube a legkedveltebb videós oldal (FT 70%, KI 60%), a Spotify-t és a Netflixet sokkal kevesebben említették, utóbbi

esetében feltehetően a nem alacsony előfizetési díjak játszhatnak szerepet, illetve az a körülmény, hogy ellentétben a „szabad hozzáférésű” stream-csatornákkal, ezek megrendeléséről jellemzően az „előző” generációba tartozó szülők döntenek,

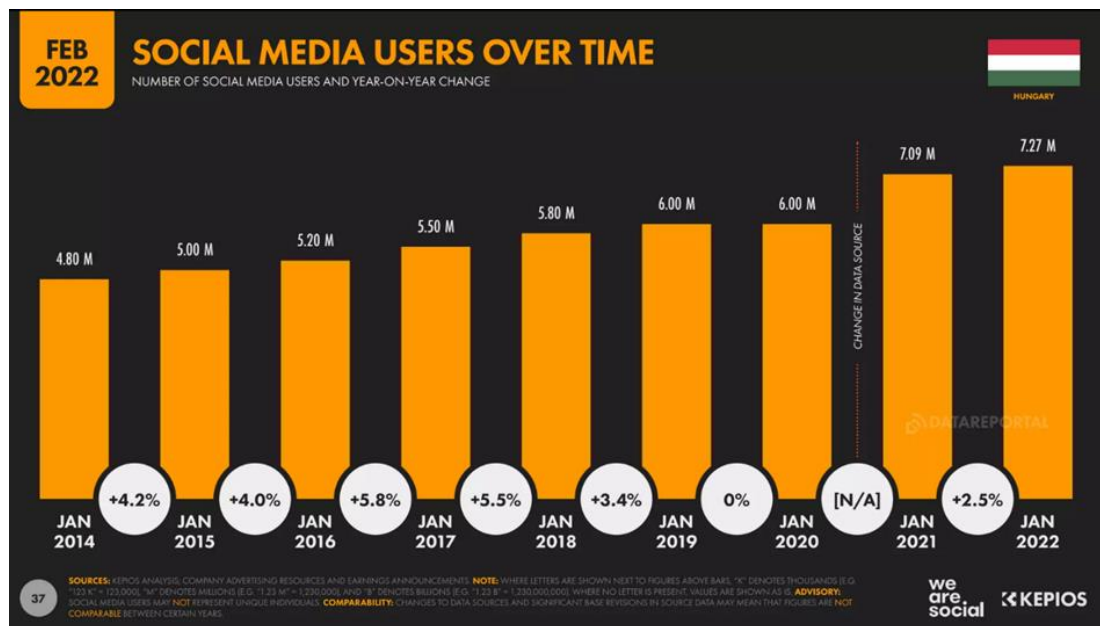
E két adatsor elemzése kapcsán érzékelhető egy sajátos ellentmondás, ha tetszik, a kutató és a vizsgált korosztályok közötti generációs szakadék a fogalomhasználat tekintetében. A *filmes oldalak* és a *videók nézése* válaszlehetőségek elválasztása legalábbis megkérdőjelezhető, a gyerekek számára – a nyitott kérdésekre adott válaszok alapján – ezek között nincs különbség, ill. a *videók nézése* sokkal inkább a TikTok használatára vonatkozhat. Ugyanakkor az általunk közösségi oldalként meghatározott lehetőség nem feltétlenül elégíti ki a vizsgált korosztály értelmezési próbálkozásait – mintha a *közösségi oldal* számukra a Facebookkal azonosítódna, ezért fontosnak gondolják a nyitott kérdésre adott válaszaikban „pontosítani” a fogalmat, azaz – bár a hagyományos felfogás szerint a tanulók által megnevezett oldalak közösségi médiaplatformnak minősülnek – számukra ez a jelentése elhalványul, ugyanúgy, mint ahogy jellemzően a tartalomfogyasztás, nem pedig -megosztás tereként gondolnak rá. Meglepően magas a *nem tudom* és a *soha* válaszok aránya a letöltő- és katalógusoldalak és blogok használatára vonatkozó kérdések esetében, ami arra enged következtetni, hogy ezek a „műfajok” a 10–18 évesek életéből már kikoptak. Ugyanakkor jelentős tudatosság érzékelhető a választott tartalmak fogyasztásában, legyen az játék vagy a sokak érdeklődésére számot tartó anime- és manga-műfaj, ill. az idősebbek esetében a célirányos (hobbyhoz, önképzéshez, iskolai feladatok megoldásához kapcsolódó) keresések. És persze a közvetlen kapcsolattartásra irányuló chat (a MAXQDA-ban kommunikációként kódoltuk) műfaja.

Képernyőgeneráció

E tanulmány kereteit szétfeszítené a generációs elméletek pertraktálása. A kutatás alapján elkészült első tanulmányokban „a vizsgálat alapsokaságát a Z és Alfa generáció határán, azok metszeteként” (Bozsó, Patkósné 2022; Bozsó et al. 2022) határozzák meg a szerzők. Ez a generációelnevezés a jelenkori tudományos irodalomban nagyon elterjedt, mint ahogy azok az összefoglalónak szánt elnevezések (mint pl. a „digitális bennszülöttek”) is, amelyek elsősorban Prensky (2001) nevéhez kötődnek, de ezek mellett sokan más-más jellemzőnek gondolt fogalmakat alkalmaznak. Ugyanakkor erős kritikák is érik az életkor (születési dátum) alapú generáció-meghatározást. A legtöbben Karl Mannheim *Das Problem der Generationen* (A nemzedékek problémája) című tanulmányát tekintik a generációkutatás alapművének, amelyben Mannheim kifejti: „az egy időben felnövő egyéneket mind legnagyobb fogékonyságuk éveiben, mind pedig később ugyanazok a vezérlő hatások érik – úgy a rájuk benyomást tevő intellektuális kultúrából, mint a társadalmi-politikai állapotokból. Azáltal alkotnak nemzedéket, egyidejűséget, hogy e hatások egységesek” (Mannheim 1928/2000: 208). Maga Prensky (2009) is árnyalja korábbi, meglehetősen egyoldalú generációelméletét, a „digitális bennszülött” és „digitális bevándorló” helyett bevezeti a „homo sapiens digitalis” megnevezést, ezzel leginkább a digitális technológiákhoz való személyes viszony szempontjából értelmezi át a korábbi elnevezést. Önmagukban az elnevezések persze legfeljebb a generációkutatók leleményességét jelzik, ennél talán sokkal fontosabb lehet, hogy milyen tényezőket vesznek figyelembe a generációs határok kijelölésénél. Buda András (2019) és Csutorás Gábor Ákos (2021) fontos kísérletet tesznek a generációelméletek kritikai megközelítésre, utóbbi pedig módszertani útmutatót is ad a „felelős generációkutatás” tudományos megalapozásához. Többek között fontosnak tartja a történeti, társadalmi, földrajzi különbségek meghatározását, mint ahogy McCrindle és Wolfinger (2010) és McCrindle (2014) is kijelöli azokat a folyamatokat és kulcseseményeket, amelyek meghatározhatják egy-egy kortárs csoport világvégét, a digitális térben való tájékozódását, attitűdjeit. Akárhogy is nevezzük egy-egy kortárs csoport tagjait, fontos belátnunk, hogy a globális folyamatok uniformizáló hatását felülírja a lokális kultúra viszonyulásmódjai, társadalmi környezete, digitális fejlettsége, eszközellátottsága, jövőre vonatkozó kilátásai és további megkülönböztető jegyei. Z. Karvalics (2013) „a közeljövő sok mindenre képes, erőforrásként kezelt, részvételi jelenléttel folyamatokba bevont, tudatosan tervezett eszköz-szolgáltatás-játék és tanulási környezetben felcseperedett fiataljait” (Z. Karvalics 2013: 23) *digitális beavatottaknak* (digital initiates) nevezi, és bár 2013-ban még nem létezőnek gondolja a jelenséget, a fogalom mind a mai napig működőképesnek tűnik.

Ugyanakkor az általunk vizsgált életkori csoportok esetében nem hagyhatjuk figyelmen kívül a „beavatódás” speciális körülményét, a világjárványt mint „jelentős kohorszélményt” (Csutorás 2021: 111). Szabó Andrea (2020) feltételezi egy V-generáció kialakulását, amelynek életében a Covid-19 éles választóvonalat húz a generációs tudat és generációs identitás szempontjából. Elképzelhetőnek tartja, hogy „lesznek, vannak olyan fiatalok, akik többet fognak tanulni a következő napokban, hetekben más országok fiataljaitól – akik szintén távoktatásban vannak éppen – mint a drága, kedves, nagy tudású, de a modern platformokhoz kevésbé értő saját tanárjaiktól. Egymás támaszai lehetnek, és így még gyorsabban ébredhetnek önnön másságukra. Kérdéseket fognak feltenni, amikre nehezen fog az idősebb generáció válaszolni” (Szabó 2020).

Bernshütz Mária (2021) a pandémia időszakában, a digitális oktatás első időszakában készített online felmérést a 14–25 éves korosztály internethasználati szokásairól. E felmérés eredményei az internethasználat tekintetében hasonló eredményeket hoztak, mint a mi kutatásunk, de pl. erőteljesebben megjelenőként értékelik a politikai érdeklődést és a hírfogyasztást. Van azonban egy olyan életkori csoport, amely az aktuális kutatásokban nem kap kellő teret: az általános iskolai tanulók, az „alfák”, akiket a járványhelyzet pontosan olyan felkészületlenül ért, mint a szüleiket, ill. tanáraikat. Tőke Anita (2021) 2019-ben vizsgálta az akkor alsó tagozatos diákok internethasználati szokásait, és azt, hogy a szülők milyen mértékben képesek felügyelet alatt tartani gyermekeik online jelenlétét, a felnőttek és gyermekeik (többnyire eltérő) digitális kompetenciái mennyiben befolyásolják az internethasználati szokásokat. Ezek a gyerekek a 2022-es kutatás résztvevőivé váltak, és bár a vizsgált kérdések eltérőek a két esetben, világosan kirajzolódnak belőlük a „V-generáció” jellegzetes vonásai.

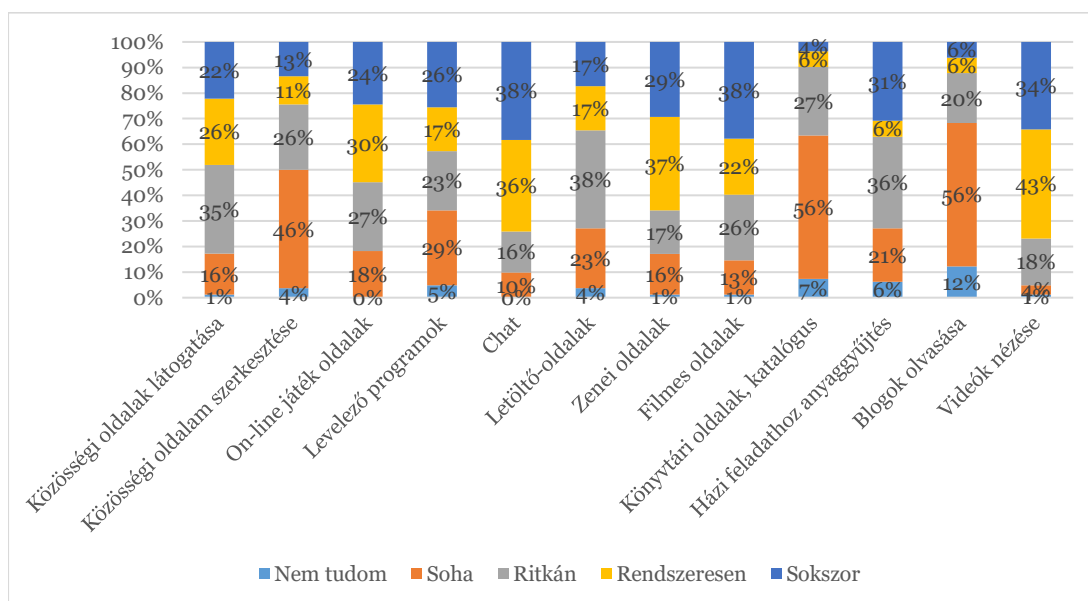


7. ábra: A közösségi média felhasználói számának változása 2014–2022
(Forrás: Datareportal 2022)

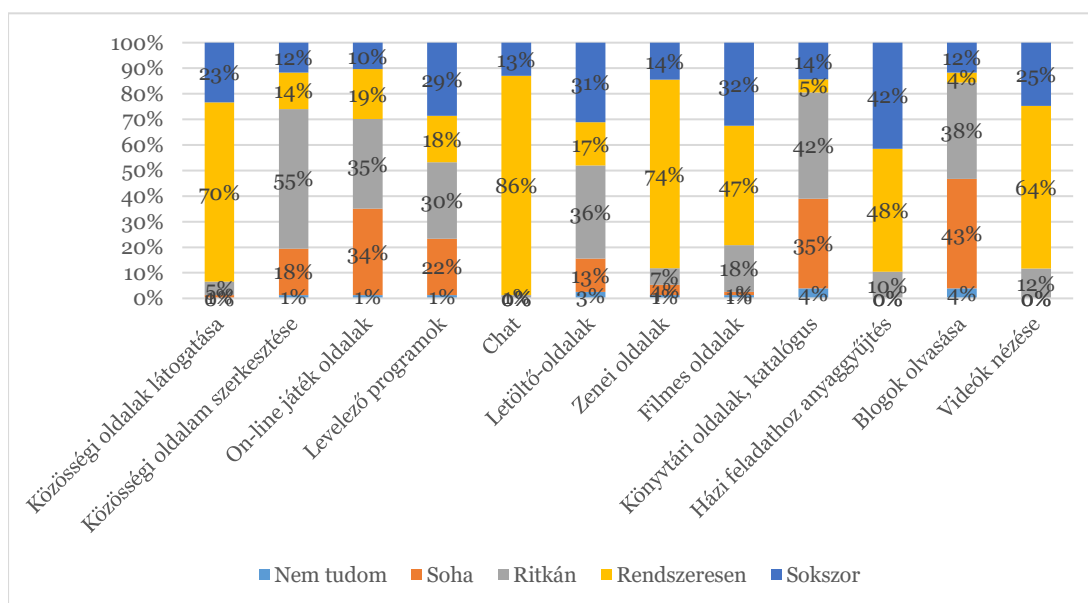
A 7. ábra azokat a tendenciákat érzékelteti, amelyek a közösségi médiában jelentkeztek 2014 és 2022 januárja között. Még ha az adatforrások változása miatt nem is vállalkoztak a szerkesztők a 2020 és 2021 közötti növekedés százalékos kimutatására, mindenképpen jelentős ugrással kell számolnunk. Feltételezhetjük, hogy a járványhelyzet okozta internethasználati szokások jelentős mértékben változtak, különösen a social media területén. Az is okozhatja ezt a hirtelen növekedést, hogy a lezárások időszakában mind a szülők, mind a gyerekek az online térbe kényszerültek (home office és digitális oktatás), amire – utóbbiak esetében különösen – sem az infrastruktúra, sem a digitális kompetenciák szempontjából nem voltak felkészülve. A rendelkezésre álló online platformok nagy száma ellenére mind az oktatási segédanyagok és módszertani ajánlások, mind a szakértelem szempontjából jelentős lemaradás jellemezte a magyar viszonyokat. A pedagógusok azt a teret használták, amelyet ismertek: a közösségi média felületek (ill. szinte kizárólag a Facebook) vált a kapcsolattartás, a tananyagok megosztása

és minden egyéb, oktatási célú szinkron és aszinkron kommunikáció színterévé. Ebben a helyzetben jelentek meg nagy tömegben az új felhasználók: azok a 8–13 éves kisgyerekek, akik korábban – az életkori megkötések miatt – nem regisztrálhattak a közösségi oldalakon.

Ha az általunk vizsgált mintát nemcsak a látogatott iskolatípus (általános, ill. középiskola), hanem évfolyamok szerint is szegmentáljuk, pontosabb képet kaphatunk a fenti folyamatokról. Az 8. és 9. ábra az ötödik és tizenkettedik évfolyam válaszait mutatja a *Milyen célból, milyen gyakran használod az internetet?* kérdésre. Azért gondoltuk összevetni a 10 és 18 évesek válaszait mert szignifikáns különbségeket feltételeztünk a két évfolyam között. A legjellemzőbb eltéréseket a közösségi oldalak látogatása, az online játékok és a házi feladathoz anyaggyűjtés lehetőségei esetében tapasztaltuk. Az anyaggyűjtésben a végzős középiskolások „profli” felhasználónak bizonyultak; erre utal, hogy a rendszeresen és sokszor válaszlehetőséget csaknem 90%-uk (N: 69), míg az ötödikeseknek „csak” 36%-a választotta (N: 30). Míg a 10 évesek a digitális oktatás során sajátították el az önálló munkavégzés, kutatás, a web használatának alapfogásait, a 18 évesek láthatóan rendelkeznek ezekkel a kompetenciákkal.



8. ábra: A *Milyen célból, milyen gyakran használod az internetet?* kérdésre adott válaszok az 5. évfolyamon



9. ábra: A *Milyen célból, milyen gyakran használod az internetet?* kérdésre adott válaszok a 12. évfolyamon

A közösségi oldalakat – mint korábban már utaltunk rá – meglepően sokan látogatják a 10 évesek közül (48%-uk rendszeresen vagy sokszor látogatja ezeket, és csak 17%-uk mondta, hogy soha, vagy nem tudja). A tizenkettedikesek 94%-a (N: 72) használja rendszeresen vagy sokszor a közösségi médiaplatformokat, és csak egyvalaki mondta, hogy soha nem jelenik meg ezeken. Az online játékdalakat csaknem kétszer annyi ötödikes látogatja rendszeresen, mint végzős gimnazista.

A jellemző különbségek ellenére a két vizsgált korcsoportban vannak olyan elemek, amelyek azt mutatják, hogy az olvasás, ill. a média- és internethasználat szempontjából egy új generáció megjelenésével kell számolnunk. Erre leginkább az jellemző, hogy az interperszonális (többnyire kétoldalú) kommunikáció legjellegzetesebb műfaját, a chatet részesítik előnyben, leginkább ez váltotta fel az e-mail-műfajt is. A blog többnyire ismeretlen, vagy legalábbis nem fogyasztott/használt műfaj, mint ahogy a letöltő oldalakat is mobil-applikációkra cserélték. A filmes- és videó-oldalakat mindkét korcsoportban igen nagy számban látogatják sokszor és rendszeresen.

Összegzés

A 2011 és 2022 között eltelt 11 év igen jelentős változásokat hozott a az IKT-eszközök és kompetenciák, a webhasználat, a digitális tanítás/tanulás, a szórakozás és a közösségi médián való jelenlét szempontjából. Kutatási hipotéziseink bizonyítására a KAPOCS olvasáskutatásának azokat a vonatkozásait emeltük ki, amelyek az internethasználatra vonatkoznak. „Generációs szakadékok” feltételeztünk a vizsgált korosztály (10–18 évesek) és az idősebbek (akár a kutatást végzők is!) között. A kérdőív eredményei azt mutatják, hogy előfeltevésünk nem volt alaptalan: jelentős eltérést látunk a fogalomhasználatban, a szöveges, ill. képi (videós) tartalmak fogyasztásának mértékében, a tartalomelőállítás és -fogyasztás arányaiban. A „beavatás” (Z. Karvalics 2013), beavatódás folyamatában nem hagyhatjuk figyelmen kívül a Covid-19 hatásait, amelyek egy új, V-generáció kialakulásához vezettek. Ennek a generációnak a legfontosabb jellemzői a következők: tudatosság és öntörvényűség a médiatartalmak fogyasztásában, az írott szövegek létrehozása és olvasása helyett a képi tartalmak preferálása, nagyfokú önállóság a számukra releváns témákkal kapcsolatos adatgyűjtésben, folyamatos online jelenlét (Székely 2013; Pásztor, Bak 2020), a helyhez kötöttség elutasítása, jelentős mobilitás. Ahhoz, hogy lépést tudjunk tartani ezzel a korosztállyal, gyermekeinkkel és unokáinkkal a tudatos internet- és médiahasználat érdekében, feltétlenül szükséges, hogy lássuk/átlássuk ezeket a folyamatokat, elengedhetetlen a „nevelő nevelése”.

Kutatásunk egy pontosan körülírható demográfiai csoport körében készült. A nagyvárosi, jól felszerelt iskolai környezetben tanuló diákok mintája természetesen nem tekinthető akár csak városi, de országos szinten sem reprezentatívnak. További összehasonlító vizsgálatra lenne szükség, például hátrányos helyzetű (kis)településeken, iskolákban tanuló diákok körében, hogy következtetéseink az új generáció kialakulásáról megerősítést nyerjenek.

Kutatási eredményeink további kérdéseket is felvetnek: hogyan érjük el ezt a korosztályt az olvasóvá nevelésben? Lehetséges-e, érdemes-e építeni az új generációk média- és digitális eszközhasználatának jellegzetességeire ebben a folyamatban? Kell-e kizárólag a nyomtatott könyv kultúrájában gondolkodnunk, vagy egyenértékűnek fogadjuk el a digitális eszközök kultúráját? E kérdések megválaszolása egy következő tanulmány feladata lesz.

Irodalom

- Bernschütz M. (2021). Magyar Tinik a Neten 2021. *BeSocial*.
https://besocial.hu/magyar_tinik_a_neten/magyar-tinik-a-neten-2021.pdf
- 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) Olvasáskutatás újrátöltve – Fiatlokra irányuló felmérések eredményeiről. In: Juhász E. (szerk.): *Innovációk a művelődés és felnőttképzés világában – A Durkó Mátyás emlékkonferencia előadásai*. (Előkészületben)
- Bozsó R., Patkósné Hanesz A., Urbanik T. (2022) A tizenévesek médiahasználatának jellemzői az olvasáskutatások tükrében. In: Fejős S., Forró L., Pusztai, V. (szerk.) *Média, Identitás, Lokalitás*. Juhász Gyula Felsőoktatási Kiadó, Szeged. 164–175.

- 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://doi.org/10.1556/2065.180.2019.1.12)
- Csutorás G. Á. (2021). „Ratio Generationis” – Szempontok a felelős generációkutatáshoz. *Metszetek. Társadalomtudományi folyóirat*, 2. 104–126. doi: [10.18392/metsz/2021/2/6](https://doi.org/10.18392/metsz/2021/2/6)
- Datareportal (2022). *Digital 2022: Hungary*. <https://datareportal.com/reports/digital-2022-hungary>
- Gezgin, D. M. (2021) An Investigation on Social Media Use Behaviors and Reading Habits of High School Students. *Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 23(2). 789–806.
- Gombos, P. (2020a). A digitális generáció olvasási szokásai – a 2017-es reprezentatív olvasásfelmérés tapasztalatai. In: uő. *Az olvasó gyermek. Tanulmányok az olvasáspedagógia, az olvasásszociológia és a gyermek kultúra tárgyköréből*. Savaria University Press Alapítvány. 13–53.
- Gombos, P. (2020b). A digitális bennszülöttek olvasási kedve, olvasáshoz való viszonya a 2017-es és 2019-es felmérés tükrében. In: uő. *Az olvasó gyermek. Tanulmányok az olvasáspedagógia, az olvasásszociológia és a gyermek kultúra tárgyköréből*. Savaria University Press Alapítvány. 53–67.
- Lehtonen, M. (2013). Reading, Literacy, and Education. *CLCWeb: Comparative Literature and Culture*, 15.3. doi: [10.7771/1481-4374.2240](https://doi.org/10.7771/1481-4374.2240)
- Mannheim K. (1928). Das Problem der Generationen. *Kölner Vierteljahreshefte für Soziologie*, 7. 157–185. Magyarul: (2000): A nemzedékek problémája. In: Uő. *Tudásszociológiai tanulmányok*. Budapest. Osiris Kiadó, 201–255.
- McCrindle, M. (2014). *The ABC of XYZ: Understanding the Global Generations*. McCrindle Research Pty Ltd, BellaVista NSW, Sidney.
- McCrindle, M., Wolfinger, E. (2010). Az XYZ ábécéje. A nemzedékek meghatározása. (Részlet uők (2009): *The ABC of XYZ. Understanding the Global Generations* című könyve első fejezetéből. UNSW Press, 1–22.) *Korunk*, 11. 13–18.
- NMHH – Nemzeti Média- és Hírközlési Hatóság (2017). *Médiahasználat-, médiafogyasztás-, médiaértés-kutatás 7–16 éves gyermekekkel és szüleikkel*. PSYMA Hungary Kft. https://nmhh.hu/cikk/197725/Mediahasznalat_mediafogyasztas_mediaerteskutatas_716_ev_es_gyermekekkel_es_szuleikkel
- Pásztor J., Bak G. (2020). Z generáció online: Közösségi média használat, FoMO és a társas kapcsolatok közötti összefüggések. In: Szabó Csaba (szerk.): *Tavaszi Szél – Spring Wind 2020*. Doktoranduszok Országos Szövetsége. 509–520. doi: [10.23715/TSZ.2020](https://doi.org/10.23715/TSZ.2020)
- Prensky, M. (2001). Digital Natives, Digital Immigrants. *On the Horizon*, 9(5). <https://www.marcprensky.com/writing/Prensky%20-%20Digital%20Natives,%20Digital%20Immigrants%20-%20Part1.pdf>
- Prensky, M. (2009). H. Sapiens Digital: From Digital Immigrants and Digital Natives to Digital Wisdom. *Innovate: Journal of Online Education*, 5(3). <https://nsuworks.nova.edu/innovate/vol5/iss3/1>
- Redenczki I. (2022). Nemzetközi kitekintés – a 2021-es év három olvasáskutatási vizsgálatának módszertani áttekintése. *Közösségi Kapcsolódások – tanulmányok kultúráról és oktatásról*, 2022(1). 113–123. doi: [10.14232/kapocs.2022.1.113-123](https://doi.org/10.14232/kapocs.2022.1.113-123)
- Szabó A. (2020). A V, mint Vírus-generáció születése? *PTIblog. A Magyar Tudományos Akadémia Társadalomtudományi Kutatóközpont Politikatudományi Intézet blogja*. <https://politikatudomany.tk.mta.hu/blog/2020/03/a-v-mint-virus-generacio-szuletese>
- Székely L. (2013). *Média multitasking. Az új generációk megváltozó médiafogyasztási és kommunikációs szokásairól*. PhD értekezés. Budapesti Corvinus Egyetem. doi: [10.14267/phd.2014015](https://doi.org/10.14267/phd.2014015)
- Tóth M. (2019). *A 3–18 év közötti hazai lakosság olvasási és könyvtárhasználati szokásai 2019-ben. Múzeumi és könyvtári fejlesztések mindenkinek EFOP-3.3.3-VEKOP/16-2016-00001 Az én könyvtáram*. Fővárosi Szabó Ervin Könyvtár, Budapest.
- Tölke A. (2021). A szülők kultúraátadó szerepének változásai, és azok hatásai napjainkban. *Közösségi Kapcsolódások – tanulmányok kultúráról és oktatásról*, 1(1-2). 41–49. doi: [10.14232/kapocs.2021.1-2.41-49](https://doi.org/10.14232/kapocs.2021.1-2.41-49)
- Z. Karvalics L. (2013) Mangalány mondja: közeledik a „digitális beavatottak” ideje. In: Lévai D. (szerk.): *Digitális nemzedék konferencia 2013*. Konferenciakötet. ELTE, Budapest. 19–23. https://www.eltereader.hu/media/2014/05/Digitalis_nemzedek_2013_konferenciakotet_READER.pdf

Mellékletek

1. sz. melléklet: Internethasználatra vonatkozó kérdések 2011-ben és 2022-ben

Kérdőívek 2022	Kérdőívek 2011
<p>7/2 Szabadidős tevékenységek –</p> <p><i>Az alábbiakban szabadidős tevékenységeket soroltunk fel. Arra kérünk, jelöld meg, melyiket milyen szívesen végzed, ha lehetőség van rá. (Minden tevékenység mellett jelöld meg, hogy 1=egyáltalán nem szereted, 2=inkább nem szereted, 3= is-is, 4= inkább szereted, vagy 5=nagyon szereted végezni)</i> 9. Filmek, sorozatok nézése (Internet, Netflix, HBO Max); 11. Számítógépes játék; 16. Internetezés;</p> <p>Jelöld meg, milyen gyakran nézed (TV-műsor típusok)</p> <p>7/3 Olvasási szokások</p> <p>– <i>Milyen gyakran olvasol a szabadidőben a magad szórakoztatására (könyvet, újságot, képregényt, internetes oldalakat)</i></p> <p>– <i>Olvasni többféle eszközön és számtalanféle tartalmat lehet. Jelöld, milyen gyakran olvasol ilyen tartalmakat (sms, tweet, emailek, chat, közösségi oldalak posztjai, blog, Wikipedia, papír alapú nyomtatott könyv, elektronikus könyv, hangoskönyv interaktív könyv)</i></p> <p>– <i>A magad örömeire olvasott könyveket általában hol szerzed be? (7. letöltöm az internetről)</i></p> <p>– <i>Jelöld meg a felsoroltak közül azokat, akiknek/aminek a hatására leginkább olvasmányt választasz! (7. Internet)</i></p> <p>– <i>A koronavírusal járó járványhelyzet és karantén-időszak alatt változtak-e az olvasási szokásaid? (4. kevesebb könyvet, több digitális szöveget olvastam; 5. több könyvet, kevesebb digitális szöveget olvastam; 6. Hangoskönyvet hallgattam)</i></p> <p>7/4 Könyvtárhasználat</p> <p>– <i>Milyen gyakran végzed ezeket a tevékenységeket könyvtárban? (4. Internet, wifi-használat; 12. Elektronikus könyvtár digitális gyűjtemények)</i></p> <p>– <i>Mit szeretnél, ha nyújtana az iskolai könyvtár? (13. számítógép-használatot; 16. elérhető wifit)</i></p> <p>– <i>Milyen könyves, olvasásnépszerűsítő tartalmakat, programokat ismersz?</i></p> <p>7/5 Internethasználat</p>	<p>5. Szabadidős tevékenységek – 6. tévénézés; 7. számítógépes játék; 14. Internetezés</p> <p>11. Vezetsz-e vagy vezettél-e már (blogot) internetes naplót?</p> <p>17. Milyen gyakran olvasol a szabadidőben a magad szórakoztatására (könyvet, újságot, képregényt internetes oldalakat)</p> <p>19. A magad örömeire olvasott könyveket általában hol szerzed be? (7. letöltöm az internetről)</p>

<p>– Egy átlagos napon mennyit használsz az internetet?</p> <p>– Milyen célból, milyen gyakran használsz az internetet? (közösségi oldalak látogatása, közösségi oldalam szerkesztése, on-line játékok, levelező programok, chat, letöltő oldalak, zenei oldalak, filmes oldalak, könyvtári oldalak (katalógus), házi feladathoz anyaggyűjtés, blogok olvasása, videók nézése)</p> <p>– Milyen egyéb oldalakat látogatsz az interneten?</p> <p>– Jelöld meg, milyen eszközeitek vannak otthon, illetve Te milyenekkel rendelkezel és szoktál-e rajta olvasni?</p>	<p>32. Milyen gyakran használsz az internetet?</p> <p>33. Milyen célból, milyen gyakran használsz az internetet? (közösségi oldalak – Facebook, iwiw; online játék oldalak, levelező programok, chat – msn, skype; letöltő oldalak, zenei oldalak, filmes oldalak könyvtári oldalak, katalógus; házi feladathoz anyaggyűjtés, blogok olvasása, on-line üzletek, vásárlás)</p> <p>31. Van-e otthon nálatok internettel ellátott számítógép, laptop?</p>
---	---

2. sz. melléklet Nyitott kérdésekre adott válaszok aránya

		3. Gimn. (33) db (%)	Ságvári (158) db (%)	Deák (258) db (%)	Juhász Gy. (262) db (%)	Arany János (159) db (%)
1.	Tegyük fel, hogy meghallod a szót: 'OLVASÁS'. Mi az a három dolog, ami először eszedbe jut ekkor?	29 (88)	140 (88)	246 (95)	239 (91)	147 (92)
2.	Ha rajtad múlna, milyen könyvekkel gazdagítanád (vagy cserélnéd le) a kötelező olvasmányokat?	29 (88)	125 (79)	222 (86)	229 (87)	134 (84)
3.	Milyen könyvet, könyveket olvasol, illetve olvastál legutóbb?	31 (93)	138 (87)	237 (91)	246 (93)	148 (93)
4.	Ha magadtól kezdesz olvasni, mit vársz az olvasmánytól? Fejezd be a mondatot: Az olvasmánytól elsősorban azt várom, hogy	30 (90)	145 (91)	248 (96)	250 (95)	151 (95)
5.	Sorold fel két-három kedvenc könyvedet vagy szerződöt!	27 (81)	132 (83)	223 (86)	238 (90)	139 (87)
6.	Eddigi olvasmányaid szereplői, hősei közül kinek a bőrébe bújnál leginkább?	22 (66)	110 (69)	187 (72)	223 (85)	129 (81)
7.	Fejezd be a következő mondatot saját véleményed alapján: Szerintem a jó könyvtáros	27 (81)	130 (82)	236 (91)	231 (88)	144 (90)
8.	Ha van ötleted, milyen szolgáltatásai, programjai lehetnének még az iskolai könyvtárnak, oszd meg velünk!	11 (33)	58 (36)	122 (77)	187 (71)	104 (65)
9.	Milyen egyéb oldalakat látogatsz az interneten?*	10 (30)	69 (43)	147 (56)	203 (77)	121 (76)
10.	Milyen emlékezetes képet, helyzetet, jelenetet vagy gondolatot tudnál említeni az olvasmányaidból? Ha lehet, írd szerzőt és címet is.	15 (45)	77 (48)	151 (58)	192 (73)	111 (70)
11.	Mit jelent számokra a víz ebben a haikuban?***	20 (60)	107 (67)	198 (76)	-	-
12.	Amennyiben bármilyen megjegyzésed, véleményed, kiegészítésed van az olvasással, olvasmányokkal kapcsolatban, kérünk, írd le!	1 (3)	15 (9)	34 (13)	97 (37)	46 (28)

3. sz. melléklet: Milyen egyéb oldalakat látogatsz az interneten? (Maxqda-kódrendszer)

Code System	754
▼ Középiskola	3
Közösségi oldal (Instagram, TikTok,	67
Videomegosztók, Podcastok	38
Nincs más	32
Híroldalak	24
▼ Weboldalak - hobbi, önképzés	23
Wiki	30
Manga, anime	7
Tanulmányok	13
Sport	10
Olvasás	13
Felnőtt tartalom	10
e-kereskedelem	8
Kommunikáció	8
▼ Játék	5
Játék stream-csatornák	1
▼ Felsőtagozat	2
Közösségi oldal (Instagram, TikTok, Snapchat)	127
Videomegosztók, Podcastok	100
Nincs más	53
Kommunikáció	35
▼ Játék	31
Játék stream-csatornák	11
▼ Weboldalak - hobbi, önképzés	26
Wiki	11
Manga, anime	17
Tanulmányok	6
Sport	8
Olvasás	12
e-kereskedelem	11
Híroldalak	9
Felnőtt tartalom	3

Petzné Tóth Szilvia

Széchenyi István Egyetem Apáczai Csere János Pedagógiai, Humán- és Társadalomtudományi Kar
ORCID:0000-0003-0124-3891

Csiszár Viktória

Széchenyi István Egyetem Apáczai Csere János Pedagógiai, Humán- és Társadalomtudományi Kar
ORCID:0000-0003-4050-5495

A tudástranszfer újszerű lehetőségei a virtuális és kiterjesztett valóság segítségével

Absztrakt

A mai világban az oktatási környezet, oktatási módszerek napról-napra változnak. Virtuális környezetben képesek vagyunk saját magunk és környezetünk megjelenítésére is a tevékenységeken keresztül. A diákok távolabbi helyekről is meg tudják magukat jeleníteni, képesek a többiekkel együtt interaktívan dolgozni. A hagyományos online környezethez képest lényegesen bővül az oktatási környezet megjelenítési lehetősége, a valós térhez hasonló 3D-s térbeli megjelenítés segítségével. A virtuális oktatási környezetben végbemenő tanítási-tanulási folyamatokat segítő gyakorlatokat, feladatokat kívánunk bemutatni írásunkban, megadva az oktatási, vizsacsatolási lehetőségeket is.

Kulcsszavak: kiterjesztett valóság, digitális kompetencia, tananyagfejlesztés

Abstract

*New opportunities for knowledge transfer using virtual and augmented reality
In today's world, the educational environment and teaching methods are changing day by day. In a virtual environment, we can present ourselves and our environment through activities. Students can present themselves even from distant places, and they are able to work interactively with others. Compared to the traditional online environment, the possibility of displaying the educational environment is significantly expanded, with the help of a 3D spatial display like real space. In our paper, we would like to present exercises and tasks that support the teaching-learning processes taking place in the virtual educational environment, providing the educational and feedback opportunities as well.*

Keywords: augmented reality, digital competence, curriculum development

Bevezető

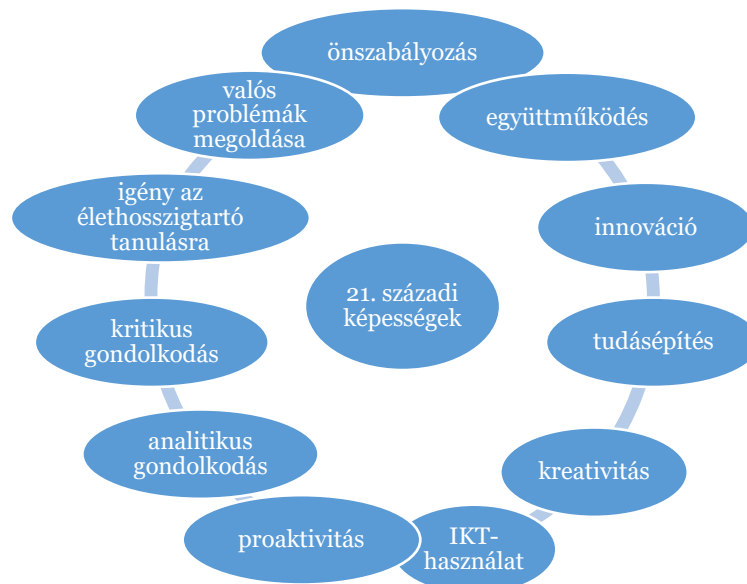
Manapság egyre többször hallhatjuk a „negyedik ipari forradalom” kifejezést, ami a technológiák ugrásszerű fejlődését, a digitalizáció jelentős mértékű terjedését jelenti. Az Ipar 4.0 egy olyan újszerű világképet tár elénk, ahol a körülöttünk lévő és a kiterjesztett valóság egymáshoz konvergál, így közelebb hozza egymáshoz a két világot (Juhász, Pokorádi 2018).

Mára már az oktatás legnagyobb szegmensét az alfa és a Z generációk tagjai alkotják. Ők azok, akik újfajta tanulási, tanítási módszereket igényelnek, magabiztosan mozognak a digitális térben. A mai kor tanulói előnyben részesítik az információ szerzésben/átadásban a különböző képeket, ábrákat, GIF-eket, számukra jobban rögzül így az információ. Fontos számukra, hogy

az információk akár okostelefonon, tableten is elérhetőek legyenek. Sokan kíváncsiak a tananyag túl az ahhoz tartozó, kiegészítő információkra is. Éppen ezért a hagyományos oktatási formákat a digitális eszközök által nyújtott lehetőségekkel kiegészítve optimális tanulási közeget hozhatunk létre. Ezáltal a hallgatók motivációja könnyebben felkelthető, érdeklődésük hosszabb ideig fenntartható. A tanulás során az auditív és vizuális csatornákon túl további érzékszervek bevonása is segíti az oktatási folyamatot (Barnucz 2020). Ezek egymás hatását erősítve tartósabb tudást eredményeznek a diákoknál, könnyebben találnak kapcsolódási pontot a tananyag és a való élet között. A diákok a tananyagot és az ahhoz kapcsolódó kiegészítő információkat azonnal, egyben szeretik megkapni, hogy szinte csak „fogyasztani kelljen” az információt. Ehhez az újfajta szemlélethez, az oktatásnak is alkalmazkodnia kell.

A fent leírtak alapján át kell értékelnünk azokat a dolgokat, hogy a jövő generációit tanító pedagógusoknak milyen tartalmakat és milyen formában oktassunk. Mire készítjük fel őket tanulmányaik során. Ehhez még hozzájött az a tény, hogy az elmúlt években olyan váratlan helyzetekkel (COVID, online oktatás) is szembesülnünk kellett, amelyekre nem voltunk felkészülve. Át kellett értékelnünk az oktatáshoz való hozzáállásunkat, amelynek módjairól és sikerességéről kutatások is születtek. Alkalmazkodni kellett a változásokhoz, új lehetőségeket kellett keresni (pl. a munkában, tanulásban), és hatékony időbeosztást kellett kialakítani (Cseri, Boldizsár 2022). A járványhelyzet során megélt változásokhoz való alkalmazkodás úgy tűnik, hogy rugalmasságra nevelte a hallgatók egy részét, az új helyzetek pedig különféle feladatok újratervezésére motiválták őket. Az ilyen, és ehhez hasonló problémák is generálták a digitális eszközökkel támogatott oktatás fejlesztését.

A mai világban elengedhetetlen a digitális írástudás, alapkészségnek számít a hatékony mobilhasználat. Az iskolának a technológiai kihívásokra, új információszerzési módokra is fel kell készítenie a diákokat. Ahhoz, hogy valaki sikeresen helyt tudjon állni a jövőben, szüksége van az úgynevezett 21. századi képességekre. A kompetenciák közül a 21. században megjelenő pozíciók ellátásához a digitális olvasás- és írástudás, valamint a kommunikáció fejlesztése elengedhetetlen. Az 1. ábrán szemléltetjük a 21. századi képességeket:



1. ábra 21. századi kompetenciák (saját szerkesztés)

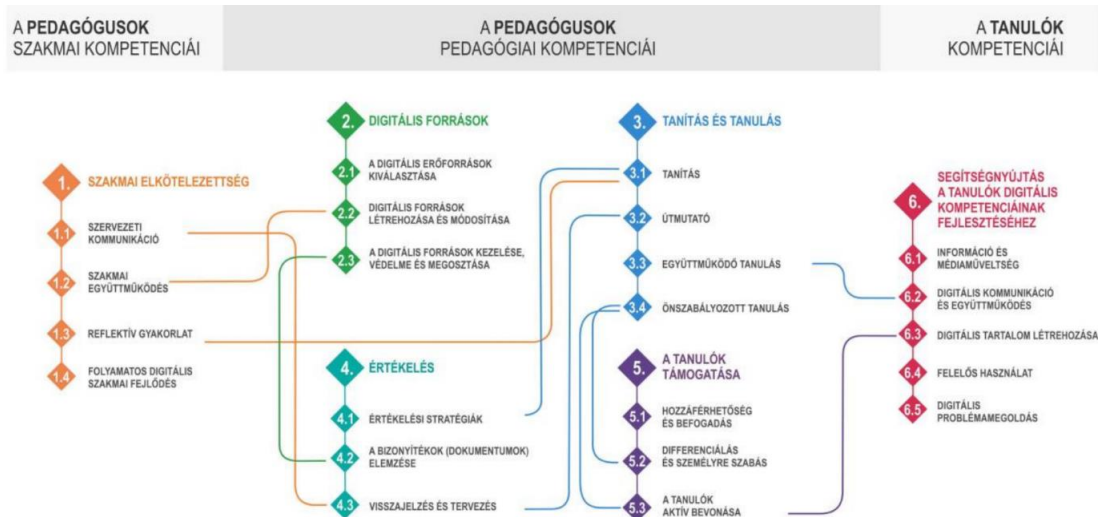
Az Anderson és Krathwohl által átdolgozott Bloom-féle taxonómia magasabb szintjeinek eléréséhez is sikerrel hozzájárulhatnak a mobil eszközök. Egy-egy probléma értelmezése után a diákok, hallgatók eljuthatnak az analízis, értékelés vagy akár az alkotás szintjéig is. A digitális eszközök motiváló hatásúak lehetnek, ha jól használjuk őket. Játékhelyzeteket hozhatunk létre, amelyek élményszerűek, de ugyanakkor komoly tanulási helyzetek is egyben, melyekben fejleszthető a kooperáció, az ismeretszerzés, alkalmazás és elmélyítés (Fegyverneki, Aknai 2019).

Mivel a világ gyorsan változik ezért a pedagógusképzésnek, ezen belül a tanítóképzésnek is megfelelő sebességgel kell alkalmazkodnia a körülményekhez, a korábnál újabb, szélesebb körű kompetenciaigényeknek kell megfelelnie. Az Európai Unió is meghatározott egy tudományosan megalapozott keretrendszert, a Pedagógusok Digitális Kompetenciájának Európai Keretrendszerét (DigCompEdu). Ez a keretrendszer 6 kompetenciaterületet és azon belül 22 kompetenciaelemet határoz meg. Ez a rendszer arra összpontosít, hogy a digitális technológia felhasználását hogyan lehet minél hatékonyabban felhasználni a tanítási-tanulási folyamatban, és annak megújításában. A fő kompetenciaterületek kapcsolódását a 2. ábra szemlélteti.



2. ábra A pedagógusok digitális kompetenciáinak fő elemei a DigCompEdu területei alapján (Forgó et al. 2022: 1)

A következő, 3. ábrán a fő kompetenciaterületek részletezése látható. A pedagógushallgatók oktatása során szem előtt kell tartani ezeket a területeket a megfelelő fejlesztéshez. A tantervi módosításoknál, amelyek a tanítóképzés 2017-es tantervi reformja után éppen időszerűek, ezeket a szempontokat is figyelembe kell venni, hogy a naprakész ismereteket adhassunk át a hallgatóknak.



3. ábra A fő kompetenciaterületek részterületei a DigCompEdu keretrendszere alapján (Forgó et al. 2022: 2)

Ha megnézzük a főbb szempontokat, láthatjuk, hogy a legfőbb területek, amiket a tanító szakos hallgatóknál fejleszteni tudunk, illetve segíthetjük őket, az főleg a digitális források oktatásban való felhasználási lehetőségei, azok alkalmazása az értékelés során. A megfelelő tanítás-tanulás módszerei szintén fejleszthetők még a fiatal felnőtteknél is. Ilyen terület az együttműködéses tanulás vagy az élethosszig tartó önszabályozott tanulás. Ezek mellett a hivatásukra való

felkészítésük során ki kell térnünk arra is, hogy a későbbi munkájuk során képessé váljanak diákjaik támogatására, differenciált és személyre szabott oktatásra.

A digitális pedagógia fogalma, bevezetésének kérdései, jellemzői

A digitális pedagógia fogalmát sokan, sokféleképpen próbálták már definiálni. Kis-Tóth Lajos és munkatársai úgy fogalmazzák, hogy „olyan eszközök, technológiák, szervezési tevékenységek, innovatív folyamatok összessége, amelyek az információ- és kommunikációközlést, feldolgozást, áramlást, tárolást, kódolást elősegítik, gyorsabbá, könnyedebbé és hatékonyabbá teszik.” (Kis-Tóth, Lengyelne Molnár 2014) A mai digitális pedagógia magában foglal minden az információs társadalomban lévő online vagy offline módszertant, gondolkodásmódot, szervezési folyamatot, munkaformát, amelyben a tanítás-tanulás folyamata az IKT eszközökre és tartalmakra épül.

Számos kérdés merül fel a digitális pedagógia rendszerének kialakítása során. Ilyen kérdés lehet például, hogy az új eszközök, az információkeresés módja, sebessége milyen kognitív változásokat okoznak az emberi gondolkodásban, a tudás konstruálásában? Vagy a digitális tartalmakat hogyan használjuk, hogy ne csak passzív befogadás legyen? Milyen hatással lesz a digitális kultúra a tankönyvhasználatra? Hogyan alakulnak át a tanári szerepek a digitalizáció hatására? És tovább sorolhatnánk a kérdéseket, melyek közül ma már több is vizsgálat tárgyát képezi. Fontos megjegyezni és óvatosan kezelni az új IKT eszközöket, hiszen bár a tanulók motivációjára, figyelmére, együttműködési képességére pozitív hatást gyakorolnak, ugyanakkor számos negatív hatással is számolni kell. Gondoljunk csak az ellenőrizetlen digitális tartalom-megosztásra, információáramlásra, a közösségi média hatására, vagy éppen a modern eszközök okozta tartalmas, személyes kommunikáció csökkenésére. Mindezeket a gondolatokat figyelembe kell vennünk, amikor új technikákat, eszközöket vezetünk be az óráinkon. Arra kell törekednünk, hogy a különböző módszerek, munkaformák, eszközök közül a tananyagunk, témánknak, és az adott tanulócsoporthoz képeiségeink megfelelően válasszunk (Szűcs 2020).

Tartalmát, megjelenését tekintve a digitális platformok fő jellemzője az interaktivitás, a szöveg, képi világ, hang, videó összekapcsolódása. Mindez megváltoztatta a tanítás-tanulás kultúráját, legyen az olvasás, ismeretszerzés, információkeresés. A képi információk befogadása és feldolgozása felértékelődött az elmúlt években, a kognitív képességekre is hatással vannak. Számos előnye van a digitális eszközökkel támogatott tanuláshoz, azon belül a mobiltanuláshoz. Ilyen előnyök például, hogy hordozható, interaktív, motiváló, aktivizáló hatással bír. Új módszereket lehet vele kipróbálni, továbbá segít a differenciálásban, akár a SNI-s, akár a tehetséges gyerekek fejlesztésében, és komolyabb elmélyülésre adnak lehetőséget. Úgy ahogy az előnyeit kihasználjuk, úgy a hátrányait is szem előtt kell tartani. Ilyenek például, hogy nem mindenkinek van mobil eszköze és kiskorban nem is követelhetjük meg mindenkitől. Figyelni kell, hogy a tanulók figyelmét ne terelje el a mobilhasználat a fontos dolgokról. Ezen kívül technikai akadályok is felléphetnek, ha többen egyszerre szeretnének a hálózatra kapcsolódni, vagy nem elég nagy az eszközük memóriája. A hátrányok ellenére, az előnyök pozitív hozadékát szem előtt tartva számos újítást vihetünk be az óráinkra, mellyel színesíthetjük, és élményalapúvá tehetjük őket.

Virtuális és kiterjesztett valóság

Mindennapjainkban lépten-nyomon megjelennek a világot helyettesítő modellek. A számítógép, telefon kijelzőjén keresztül részt tudunk venni távoli, virtuális eseményeken. Az egyre jobb minőségű eszközök növelik a felhasználói élményt. Oktatóként a mai eszközökkel, programokkal már lehetőségünk van az oktatás folyamatát vagy annak egy bizonyos részét áthelyezni a virtuális térbe. A bevezető után bemutatjuk a virtuális és a kiterjesztett valóság mibenlétét és az oktatásban való felhasználási lehetőségeit.

Mielőtt a példák felsorolásába belemennénk, tisztázni kell, mi a különbség a virtuális valóság (VR) és kiterjesztett valóság (AR) között. A virtuális valóság esetén a számítógépen létrehozott környezet segítségével kerülhetünk bele a felkínált valóságba. Ez sokszor valamilyen plusz eszközzel érhető el, mint például egy virtuális szemüveg vagy kesztyű, esetleg valamilyen speciális controller. A virtuális valóság, ahogy nevéből is következik, egy digitális térre utal, ahol ugyan

reálisnak érzékeljük a környezetet, ugyanakkor nem valós elemekkel társítjuk azt. Az egyik rohamosan fejlődő digitális technológia a kiterjesztett valóság, amelyben élmény a tanulás. Ez a valós környezetet egészíti ki virtuálisan létrehozott elemekkel, modellekkel, videókkal. Ekkor a meglévő fizikai környezetet és a digitális információt egyszerre látjuk. A kevert valóság (*Mixed Reality*) a virtuális és a kiterjesztett valóság elegye. Az XR, azaz a kibővített valóság pedig az immerzív műveletek gyűjtőfogalma és gyűjtőtechnológiája. (Printosh blog 2022).

A kiterjesztett valóság esetén egy fotó, képlet vagy feladat mögé teszünk szabad szemmel nem látható információkat, amelyeket a mobil kamerájával teszünk láthatóvá, a kiterjesztett valóság elemei a tárgyi világra történő rétegezéssel jönnek létre. Többfajta típus létezik, lehetnek marker alapúak, látványalapúak vagy helyzetalapúak. A QR kódok tekinthetők markeralapúnak, tehát valamilyen grafikus elem mögé van rejtve az információ. A látványalapú esetén egy kép, fotó, matematikai feladat képe lehet az előhívó objektum. Míg a helyzetalapú esetén például GPS koordináták segítenek az információ megjelenítésében (Fegyverneki, Aknai 2019). A kiterjesztett valóság felhasználhatósága, megjelenése, széleskörű alkalmazásai segítenek interaktívvá, digitálissá tenni az információkat. Mindenképp motiváló hatásúak a diákok, hallgatók számára. Hatékonyan lehet szemléltetni a tananyagot. Amikor a hallgatóknak kell egy-egy tananyagot, feladatot a kiterjesztett valósággal elkészíteni, akkor az kiváló módszer lehet a komplex kompetenciafejlesztésre. Ezen belül a digitális kompetencia erősítéséhez ad jó alapot, hiszen egy-egy tananyag megvalósítása során a hallgatóknak összetett műveleteket kell elvégezniük. Gondoljunk csak a kép- és hangszerkesztésre, 3D-s modellek, animációk elkészítésére. Ezek szintén tekinthetők a Bloom-féle taxonómia szerinti magasabb rendű gondolkodási műveleteknek. Egy-egy kiterjesztett valósággal kapcsolatos tartalom létrehozása élményt jelent a létrehozónak is, ezért fontos, hogy a pedagógusok is megismerjék, és alkalmazzák ezen tartalmak létrehozásának technikáját. Ez azért is előnyös lehet, mert egyrészt a pedagógusokat ilyen formán ki lehet szakítani a monoton tananyag-átadásból, amely egy idő után kiégési szindrómához vezethet. A kreatív tartalomgyártással más aspektusból lehet megközelíteni egy tananyag rész átadását. Másrészt egy-egy tankönyvi ábrához csatolt digitális AR tartalom folyamatosan frissíthető, aktualizálható, ha megjelenik például egy új felfedezés, vagy kutatási eredmény, akkor a mögöttes digitális tartalmat is ennek megfelelően lehet módosítani. Ezért nem kell a teljes tankönyvet a következő évben kidobni, így ennek környezetvédelmi aspektusa is van, a fenntarthatósági célokat tartva szem előtt. Hátránya talán az, hogy eszközfüggő és technikailag determinált, de mindenképp elmondható, hogy a szemléltetés magas szintű élményszerűségét biztosítja, a tanulási folyamat szerves részét képezheti megfelelő keretek között, de a tanár facilitátori szerepére szükség lehet. A kiterjesztett valóság segítségével motiváló, interaktív órákat készíthetünk, olyan feladatokat adhatunk, amelyek a tudás elmélyítésében segítenek. Egy-egy tankönyvi példát feldobhatunk, ha hozzárendelünk egy digitális tartalmat, videót. Természetesen nem szabad szem előtt tévesztünk azt, hogy mindig az adott problémához kell választanunk a megfelelő eszközt. Ezen kívül a feladat tervezésénél a fenntarthatósági szempontok is fontosak, a különböző marker-, vagy triggerképeket lehetőség szerint a már meglévő tankönyvi képekből választjuk, és azokhoz rendeljük a mögöttes tartalmakat, így nem kell külön kinyomtatni a képeket, ábrákat. A kiterjesztett valóság integrálásával javíthatók a tanórák, és lehetővé válik a tanulók számára, hogy többet tudjanak meg a média alkalmazhatóságáról, a tartalomgyártás és programozás folyamatáról, valamint javítható a prezentációs készségük is (CreatIT 2019).

Oktatási, visszacsatolási lehetőségek

A mai fiatalok nagy többségénél teljesen megszokott az okostelefonok és tabletek használata, így a cél az, hogy kihasználjuk a bennük rejlő lehetőségeket, és használjuk fel azokat tanulást segítő eszközként. A tanárok számos területen alkalmazhatják az AR nyújtotta lehetőségeket, a tankönyvben szereplő feladatokhoz, ábrákhoz is csatolható kiterjesztett valóság által közvetített digitális tartalom, interaktívvá tehetőek a már használatban lévő tankönyvek. A tanulók mozgással és felfedezéssel egybekötött munkáltatása, az absztrakt fogalmak megjelenítése és a velük való kísérletezés közelebb hozza a diákokat a témakör megismeréséhez. Emellett egy adott tantárgy keretén belül az egyes biológiai, vagy akár földrajzi rejtett rétegek és rendszerek feltárása is megtörténhet. A történetmesélés lépéseit, a történeteket eseményeinek sorrendiségét

taníthatjuk merőben új módszerekkel. A diákok számos területen, tantárgy keretén belül aktivizálhatók, felfedezőkedvüket, kíváncsiságukat felkelthetjük például egy GPS-es helykeresős versennyel, de akkor is hasznosak lehetnek számunkra az AR technológiák, amikor más módszerekkel nem érhetőek el az információk. Gondoljunk itt az emberi test anatómiájára, vagy más élőlény testfelépítésének megismerésére, melyekkel normál körülmények között nem találkozónának. Így a testfelépítés rétegekre bontása sokkal látványosabbá válik. Ezekkel a feladatokkal, kihívásokkal, kutatási lehetőségekkel a projektoktatást is gazdagíthatjuk, kihívások elé állíthatjuk a diákokat, hallgatókat (Apple 2018).

Az említett technológia használatának segítségével a szituatív tanulást fejleszthetjük, ami alatt olyan tanulást értünk, melyben a tanuló közös munka folyamán (páros, csoport), aktív résztvevője a tanulási tevékenységének, maga konstruálja meg tudását, sok esetben a való világhoz kapcsolódó feladatok alapján. A tanulási folyamatot kétféleképpen tudják segíteni az VR/AR tartalmak, két fő felhasználási formájuk van. Az egyik a tartalomfogyasztás, a másik a tartalom-előállítás (Czékmany et al. 2017). A legtöbb, a későbbiekben ismertetendő program, applikáció inkább a tartalomfogyasztás kategóriába tartozik, de tanulmányunkban kitérünk olyanokra is, amelyeket a hallgatók felhasználhatnak a későbbi hivatásuk során, és saját maguk alkothatnak meg tartalmakat.

Számos pedagógiai funkció betölthető ezekkel a tartalmakkal. Egy geolokációs program segítségével például csoportmunkában megoldható kincskeresős feladatot adhatunk. A kooperációt szintén erősíthetjük egy nyílt végű problémával, amelyre a hallgatóknak vagy a tanulóknak kell a megoldási utat megkeresnie. De adhatunk több csoportnak szabadulószoza jellegű feladatokat, amellyel a versenyhelyzetekhez szoktathatjuk őket, megtanulva a konfliktustűrést és -kezelést. Mindezt játékos módon, amely segítséget adhat az ellenőrzés, értékelés, önálló tanulás terén is.

A tanító szakos hallgatók módszertani felkészítése során lehetőséget adunk számos technika kipróbálására. Az órákon való aktív részvétel, az okoseszközök segítségével alkotjuk meg a tananyagot és így eredményesebbé tehetjük a tanulási folyamatot. A folytonosan változó oktatási környezetben, amelyhez mostanában alkalmazkodnunk kellett, szintén használhatjuk ezeket a technikákat. Ez a fajta oktatási módszertan lehetőséget biztosít arra is, hogy azok a diákok, hallgatók se maradjanak le a tananyagról, akik esetleg nem tudnak részt venni az órákon, mert akár tanári instrukciókat, videókat be lehet építeni a rendszerbe, gyakorló példákkal, magyarázatokkal.

Visszacsatolási lehetőség, illetve az új technikákkal való foglalkozás hozzáadott értéke a diákok, hallgatók számára az önálló tanulás, egyéni utak tervezése, a csoportmunka, kooperáció mellett az, hogy a világ olyan irányba változik, ahol a robotizáció, a mesterséges intelligencia fejlődése szinte robbanásszerű. Bizonyos szakmák megszűnésével, átalakulásával számolhatunk. Éppen ezért elengedhetetlen, hogy a jövő munkavállalói alapjaiban értsék a digitális világ mozgatórugóit, új képességekre kell szert tenniük.

Az elméleti bevezető után nézzünk meg már meglévő digitális tartalmakat – a teljesség igénye nélkül –, bemutatva, hogy milyen oktatási lehetőségeink vannak a segítségükkel. Azok közül választottunk a bemutatáshoz, amelyeket a tanítóképzős hallgatók oktatása során használunk vagy bemutatunk.

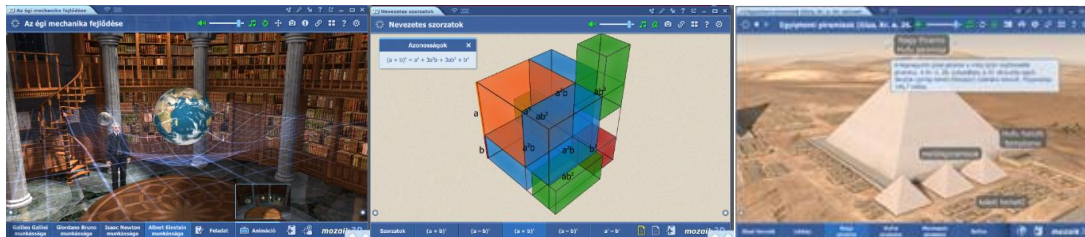
Néhány már meglévő digitális tartalom bemutatása

Az alábbi leírás során feltüntetett képeket, az adott alkalmazással, saját magunk készítettük, kiválasztva egy-két érdekes momentumot.

Mozabook

A Mozabook a Mozaik tankönyvcsaládhoz biztosít digitális hozzáférést, kiegészítve számos kiváló lehetőséggel. Ebbe a saját füzetek szerkesztésétől kezdve a különböző 3D-s tartalmakig rengeteg lehetőség adott. A tartalmak egészen a kisiskolás kortól a felnőttoktatásig adnak lehetőséget és segítséget a tanórák színesítésére, a motiváció növelésére és a szemléltetés erősítésére. Ezek a 3D-s tartalmak már megvannak tehát inkább a tartalomfogyasztás kategóriájába

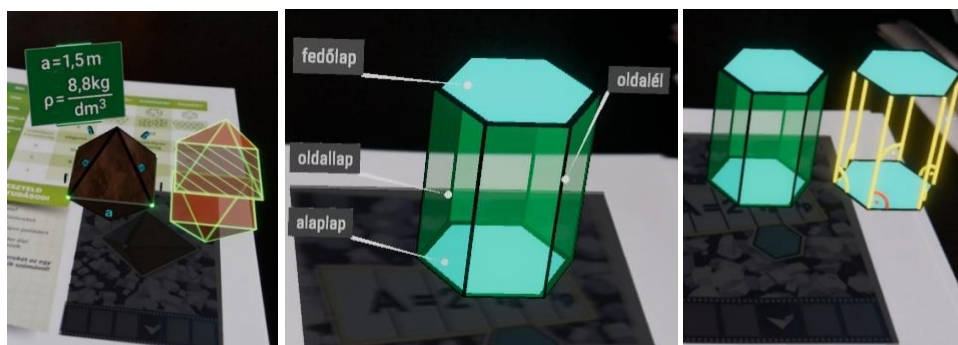
tartozik. A biológiától a matematikán át a humán területekig, mint például a történelem, művészetek, minden tudományterülethez találunk bemutatót, segítséget. Az alábbi 4. ábrán kiemeltünk néhány példát a Mozabook 3D-s tartalmai közül.



4. ábra Mozabook néhány oktatási tartalma (<https://www.mozaweb.hu/mozabook>)

MultiLearn könyvek, Kiterjesztett valóság, Geometria (AR Books librARy)

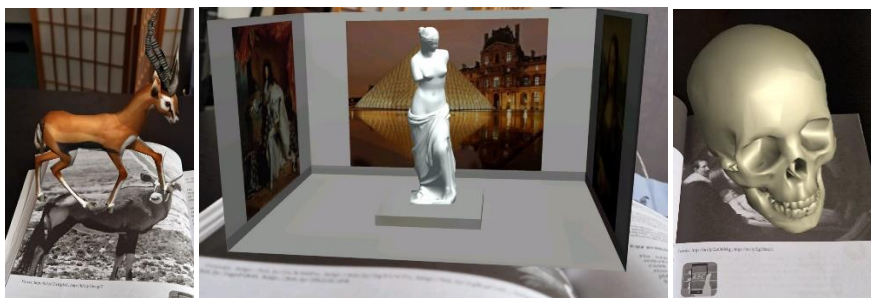
A MultiLearn könyvsorozat több témakörben segít a tanítás-tanulás élményközpontúvá tételében. A természetismeret témákban, például biológiaoktatásban az animált, háromdimenzióban megjelenő, forgatható, rétegekre bontható modellek a szemléltetés magas fokát nyújtják. Ezek a könyvek inkább a tartalomfogyasztás témájához kapcsolódnak, vagyis már előre gyártottak a feladatok, modellek. De a motiváció felkeltését és a megértés felgyorsítását kiválóan segítik. Az 5. képen egy térgeometriai feladat megoldásának részeit mutatjuk be. A taneszközboltokban kapható tanári demonstrációs eszközök tárolása nehéz és nagyon drágák, ezen kívül a testek elemeikre bontását is nehezebb megoldani vagy épp a táblára rajzolva sem mindenki számára érthető. A kiterjesztett valóság segítségével, mint ahogy ezeknél a feladatoknál is látszik, a megoldási lépések nyomon követhetők, segítve a megértést, a tananyagelsajátítást. Folyamatosan, lépésről-lépésre jelennek meg vagy épp tűnnek el a fontos, vagy már nem releváns információk a megoldás során. Az önálló tanulást is támogathatjuk általa.



5. ábra MultiLearn tartalom
(https://shop.arbookslibrary.com/geometria_kiterjesztett_valosag_konyv)

Neteducatio.hu

A Neteducatio könyv szintén számos ötletet biztosít a virtuális valóság és a kiterjesztett valóság oktatásban való felhasználhatóságára. Olyan példákat hoz, melyek fizikából az összetett folyamatok, szerkezetek működésének megértését gyorsítják, vagy az irodalom, történelem tárgyakban a vizuális szemléltetés, a motiváció fenntartása lehet a fő hozadék a digitális technikák tanórai használatának. Ennél az alkalmazásnál is inkább a tartalomfelhasználás az elsődleges az előre gyártott tartalmaknak köszönhetően. Egy külföldi múzeumlátogatás, vagy egy távol, vadon élő, esetleg veszélyeztetett állat megnézése nehezen oldható meg, de a kiterjesztett valóság segítségével mindez karnyújtásnyira kerülhet közel hozzánk, ahogy az a 6. ábrán látszik.

6. ábra Neteducatio tartalmak (<https://neteducatio.hu>)

Quiver alkalmazás

A Quiver alkalmazás egyaránt alkalmazható általános és középiskolás órákhoz. Fekete-fehér lapokat tudunk nyomtatni, amelyeket ki is lehet színezni, még jobban motiválva a diákokat, a saját eszköz „elkészítése” közben. Kiszínezés után is megjelennek a digitális tartalmak. A választható tartalmak széles skálán mozognak, a természettudományos tartalmaktól kezdve a matematikai modelleken át, az ünnepek témakör feldolgozásához is ad segítséget (7. ábra).

7. ábra Quiver tartalmak (<https://quivervision.com/education-portal>)

BlippAR

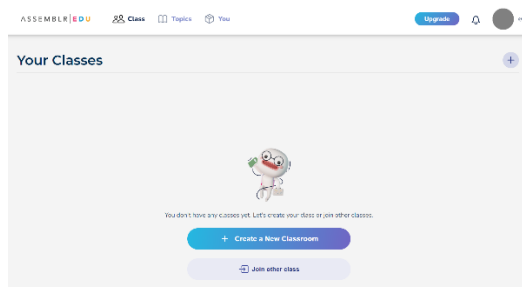
A BlippAR, amely az Egyesült Királyság egyik első technológiai fejlesztése volt, a kiterjesztett valóság tartalmak létrehozására és közzétételére specializálódott okostelefonokon és az interneten. A BlippAR alkalmazás egy teljes mértékben tartalom létrehozására való alkalmazás. Bevezetőnkben említettük, hogy a 4. ipari forradalom zajlik, amelyben különböző vállalatok, cégek is alkalmaznak a kiterjesztett valóság technológiáját. Ezzel az alkalmazással találkozhatunk a Pro Gemmo alapítványnál is, amely interaktív környezetvédelmi oktatással foglalkozik. Itt fizikai oktatási eszközöket, és a fizikai oktatási eszközökhöz kapcsolódó digitális AR tartalmakat használnak a fenntarthatósági információk, és a tudatos cselekvésminták közvetítésére. Az alapítvány tevékenységei közé tartozik egy, a környezetvédelmi oktatáshoz kapcsolódó digitális interaktív AR munkafüzet tartalomfejlesztése, valamint a meglévő, oktatási rendszerben használatos tankönyvek élményszerű AR tartalommal történő kiegészítése. Ebből is látszik, hogy nagyon sok területen megjelenik, alkalmazható és hatékony a kiterjesztett valóság. Mi is ezzel az alkalmazással készített példákat mutatunk be a továbbiakban. Ha valaki elkezd vele foglalkozni, csak a fantázia és a használati tudás szabhat határt a feladatok elkészítésének. Több lehetőség adódik a készítésnél. Adhatunk egy markerképet a tankönyvből is, hogy a diákok, hallgatók otthon is tudjanak vele dolgozni, de Web AR projekteket is létrehozhatunk, amelyeket QR kód formájában tudunk a tanulóknak adni. A BlippAR felület látható az alábbi, 8. ábrán. Itt kell kiválasztani, hogy milyen típusú legyen a tananyag.



8. ábra Blippar alkalmazás kezdőlapja (<https://www.blippar.com>)

Assemblr EDU: Learn in 3D & AR

Az Assemblr EDU alkalmazás egy tartalomfogyasztó és tartalomkészítő alkalmazás is egyben. Számos már előre elkészített probléma közül lehet választani, de mi magunk is készíthetünk feladatokat. További lehetőség, hogy saját osztályt is alkothatunk, amelyben az alkalmazások gyűjthetők. A 9. ábrán a kezdőlap és egy már kész feladat látható.



9. ábra Assemblr EDU alkalmazás (<https://edu.assemblrworld.com>)

Google fordító

A kiterjesztett valóság egy érdekes megjelenési módja a Google új fejlesztése, amely az idegen nyelv tanuláshoz, a fordításokhoz, és az idegennyelvű emberekkel való kapcsolattartásban ad segítséget. Mobileszközt a szavak, mondatok fölé kell helyezni és megjelenik az adott nyelven a jelentése. Arra azonban vigyázni kell, hogy nyelvtanilag nem teljesen pontos a fordítás.

WallaMe, AR GPS Compass Map 3D, Orbit AR, LandscapAR

Ezek az applikációk, programok a földrajztanításhoz használhatók. A *WallaMe* geolokációs és markeralapú, melynek segítségével kincskeresős feladatokat adhatunk vagy kutatásra invitálhatjuk a diákokat, hallgatókat. Az *AR GPS Compass Map 3D* szintén geolokációt használ, mely segít a helymeghatározásban, mérhetünk távolságot, tengerszint feletti magasságot a segítségével. Az *Orbit AR* egy marker alapú applikáció, amely a Naprendszer bolygóit hozza közel hozzánk szinte kézzelfogható távolságra. A *LandscapAR* pedig egy alapvetően markeralapú és tartalomelőállítására alkalmas applikáció. Fekete tollal megrajzolt szintvonalakra a telefon segítségével előállítja a megfelelő domborzati viszonyokat. Ezzel a földrajztanítást, a domborzati viszonyok témakörét lehet érthetőbbé, izgalmasabbá tenni.

4D Smarty augmented reality

Ezek a tematikus kártyacsomagok közepes méretű, színes, laminált lapokból állnak, amik mozgással, hanghatásokkal, narrációval keltik életre a lapokra nyomtatott képeket. Szívesen veszik kezükbe a kisebb és nagyobb gyerekek is, ugyanis az állatok, robotok, csillagászat és dínók titokzatos világa elevenedik meg előttük. Egy pillanat alatt közelebb kerülhetnek olyan állatokhoz, dolgokhoz, amikkel a való életben már nem, vagy csak nehezen tudnak találkozni.

A rengeteg létező applikáció és program bemutatása lehetetlen vállalkozás lenne, így erre nem is vállalkoztunk. Csupán ízelítőt kívántunk adni a saját példák bemutatása előtt.

10. ábra 4D Smartly alkalmazás (<https://4dsmarty.hu>)

Saját tananyagötleteink bemutatása

A néhány felsorolt példa után saját készítésű mintapéldákat sorolunk fel, bemutatva, hogy mennyi lehetőség nyílik a virtuális és kiterjesztett valóság oktatási felhasználására. Tananyag-készítés segítségével adhatunk gyakorlófeladatokat ismétlés, elmélyítés segítésére, de formatív és diagnosztikus és szummatív ellenőrzés során is segítségünkre lehet ez az új technika.

LandscapAR

A LandscapAR alkalmazás segítségével a földrajz órákat tehetjük látványossá. A diákok maguk gyárthatnak szintvonalakat, melyek segítségével önállóan fedezhetik fel a térképek jelöléseit. A saját készítésű 12. ábrán látható, hogy fekete vonalakat rajzolunk szintvonalaként, majd egy sötét háttérre helyezünk, és a program átfordítja a megfelelő felszínnek. Számos ábra rajzolható, amelyekkel megfigyeléseket tehetünk, vagy hasonlíthatunk össze a térképekkel.



12. ábra LandscapAR alkalmazás (saját)

BlippAR

A BlippAR alkalmazással az olvasó is kipróbálhatja a tananyagokat, amennyiben szeretné, mindegyik élő feladat. A markerképre kell irányítani a mobilkészítőt és már mehet is a játékos feladatmegoldás. Matematika szakosként sok feladatot készítettünk egy-egy témakörhöz. Saját munkánkból hoztunk példákat. Az első, a 13. ábrán látható, egy római számok gyakorlásához kapcsolódó példa, amelynek marker képe az OFI, Matematika 4. osztályosoknak tankönyv 25. oldaláról származik, így a gyerekek otthon is játszhatnak az alkalmazással, és a fenntarthatósági célokat szem előtt tartva nem kell kinyomtatni a képet. A képhez tartozó feladatok és – amennyiben elakadás van – információs gomb jelenik meg az első felületen. Majd a többi lapra jutva kapjuk meg a feladatok megoldását vagy a kért információt.

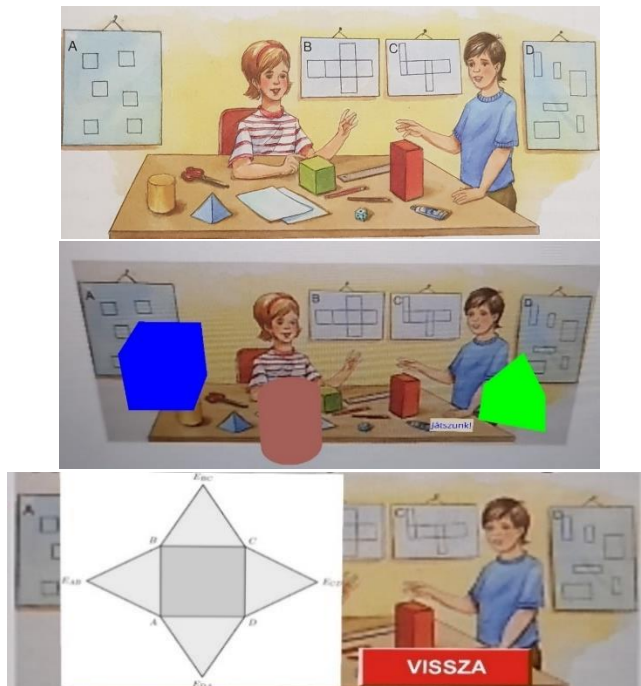
A második feladatot (14. ábra) a geometria témakörből választottuk. Itt is tankönyvi képhez kapcsolódóan adtunk feladatot. A tankönyv az Apáczai Kiadó 3. osztályos matematikájához kapcsolódik, a kép a 113. oldalon található. A tankönyvben a képhez tartozó feladat során a mellékletben található testhálókat kell a gyerekeknek kivágniuk. De ha mögé rakunk egy digitális tartalmat, akkor a plusz feladatok segítségével gyakorolhatnak a gyerekek. Így a manipulatív és a digitális készségfejlesztést tudjuk összekapcsolni. A testek hálóját kell megrajzolni,

illetve ellenőrizhetik a példák segítségével a gyerekek. A gyakorlás végén a Learningapps.org weboldalt csatoltuk a kiterjesztett valósághoz.

Ugyanennek az alkalmazásnak egy másik funkciója, amikor nem egy képhez rendelünk feladatokat, hanem a térben helyezük el a kívánt tartalmat. Ez a Web AR Projekt. Ilyenkor a térben, a diák, hallgató körül jelennek meg az adott dolgok. Erre is mutatunk példát. A feladatokat a Mozaik Kiadó Sokszínű matematika 4. második féléves tankönyvéből vettük. A számkörbővítés témaköréből a negatív számokra láthatunk feladatot, illetve a geometria témakörből választottunk feladatokat, az alkalmazás bemutatására. Ennél a típusnál is igaz, hogy vagy órai gyakorló feladatokként adhatjuk a gyerekeknek, mintegy jutalmul, ha szépen dolgoztak az órán, de egy QR kód segítségével otthonra is elküldhetjük nekik a tartalmat és önfelkészítés, önálló tanulás elősegítésére is használhatjuk. Ha ilyen módon adunk nekik feladatokat, akkor még tankönyvre sincs szükség, így a gyerekeknek nem kell olyan sok könyvet magukkal vinniük. A 15. ábrán látható QR kód rejti a gyakorló feladatokat.



13. ábra Római számos feladat (saját)



14. ábra Geometria feladat (saját)



15. ábra BlippAR web projekt feladat (saját)

A másik előnye ennek a programnak, hogy kódot tudunk rendelni a BlippAR-hez, így a különböző teszt kódokkal akár egy-egy tanulóhoz, specifikusan az ő szintjének megfelelő feladatot is rendelhetünk. Így minden lemaradó gyereknek olyan feladatot tudunk adni, amely az ő szintjének megfelelő, egy külön kóddal tudjuk személyspecifikussá tenni a gyakorlást, megteremtve az egyéni tanulási utak lehetőségét.

Összegzés

Az új tanítási-tanulási szokásokhoz igazodva, nekünk is időről időre át kell tekintenünk az oktatási módszereinket, eszközeinket, hogy hallgatóinkat mindig a legújabb technikákra, technikákkal oktathassuk. Az új információs és kommunikációs szemléletet alapul véve a tanítási-tanulási folyamatban modern IKT eszközöket használunk az információk elsajátításához. Célunk a tanítóképzős hallgatók oktatása során aktívan bevonni őket a tananyag átadásába, hogy folyamatos, aktív jelenlét legyen az órákon. Ebben az írásunkban a digitális eszközök közül a virtuális valóság és a kiterjesztett valóság alkalmazásának lehetőségeit tekintettük át az oktatásban, ismertettünk néhány applikációt, amellyel sikeresebbé, interaktívabbá, izgalmasabbá tehetőek a tanórák. Majd saját példák, általunk készített feladatok segítségével ötleteket adtunk, hogy hogyan lehet a különböző tantárggyal a kapcsolódási pontot megtalálni. A DigCompEdu által meghatározott irányelvek közül igyekszünk az oktatási folyamatban minél többnek megfelelni. Egyfelől biztosítani igyekszünk a hallgatóink folyamatos digitális szakmai fejlődését, hogy képesek legyenek digitális tartalmakat létrehozni, módosítani, valamint felkészíteni őket, hogy a későbbi hivatásuk során a tanulóikat hogyan tudják a tanítási-tanulási folyamatban megfelelően támogatni, és megvalósítani a differenciált és személyre szabott oktatást. A jövőbeli terveink között szerepel, hogy a fent felsorolt eszközöket és a segítségükkel létrehozott tartalmakat tovább fejlesszük a felnőttképzésben, a tanító szakos hallgatók képzésében, másfelől az általános iskolákban, valamint a hatékonyságukat tervezzük mérni. Célunk a későbbiekben annak a feltérképezése is, hogy a különböző oktatási módszerekhez – mint például a projekt módszer – hogyan kapcsolhatjuk az új technológiát és az ezekkel a módszerekkel összekapcsolt tartalmakat, tananyagokat. Ezzel a publikációval egy oktatási-kutatási folyamat indul el, amellyel célunk, hogy a jövő nemzedékét oktató pedagógusjelölteket felkészítsük arra, hogy képesek legyenek alkalmazkodni a gyorsan változó körülményekhez. Az általuk oktatott kisdíjakoknak tudjanak olyan foglalkozásokat tartani, amelyek során a gyerekekkel megismerethetik a programozás alapjait, a digitális tartalmak létrehozásával a tanulási folyamatokban is segíthetik őket, illetve akár a későbbi pályaválasztáshoz is motiváló tényezőt adhatnak.

Irodalom

- Apple Inc. (2018). *A kiterjesztett valóság az oktatásban. Augmented Reality in Education_HU*. <https://www.apple.com/hu/education/docs/ar-in-edu-lesson-ideas.pdf> Utolsó letöltés: 2022. 12. 30.
- Barnucz N. (2020). A kiterjesztett valóság alkalmazása a nyelvtanításban különös tekintettel a rendészeti szaknyelvre. *Educatio*, 29. 644–652.
- CreatIT Blog (2019). *Kiterjesztett valóság az oktatásban*. CreatIT Solutions. <https://www.creatit.hu/kiterjesztett-valosag-az-oktatasban/> Utolsó letöltés: 2022. 12. 30.

- Czékmány B., Aknai D. O., Fehér P. (2017). *Digitális történetmesélés „kiterjesztett valóság” (AR) alkalmazások segítségével*. Partium Kiadó. Nagyvárad.
- Cseri K., Boldizsár B. (2022). A járványhelyzet egzisztenciális megélésének és oktatásszociológiai vonatkozásainak elemzése egy felsőoktatási intézményben. *Közösségi Kapcsolódások – tanulmányok kultúráról és oktatásról*, 2(1). 18–30. doi: [10.14232/kapocs.2022.1.18-30](https://doi.org/10.14232/kapocs.2022.1.18-30)
- Fegyverneki G., Aknai D. O. (2019). *A mobiltanulás ÁBÉCÉJE pedagógusoknak*. Budapest: Neteducatio Kft. .
- Forgó S., Lükő I., Molnár Gy., Szűts Z., Horváth J., Képes J., Medve K., Nagy K., Szabóné Berki É., Vidékiné Reményi J., Zarka D. (2022). *A hazai pedagógus-előmeneteli rendszerhez illeszkedő, a DigCompEdu (2017. XII.) EU-ajánlás alapján kidolgozott javaslat a pedagógusok digitáliskompetencia-szintjeinek meghatározásához és fejlesztéséhez*. https://www.oktatas.hu/pub_bin/dload/unios_projektek/efop3215/Javaslat_a_pedagogusok_digitaliskompetencia_szintjeinek_meghatarozasahoz_2020_04_30_MK.pdf Utolsó letöltés: 2022. 10. 24.
- Juhász L., Pokorádi L. (2018). Kiterjesztett valóság a modern karbantartásban. *Repüléstudományi közlemények*, 2018(2). 37–46.
- Kis-Tóth L., Lengyelne Molnár T. (2014). *IKT innováció*. Líceum Kiadó. Eger.
- Printosh Blog (2021). *Immerzív virtuális valóság: amibe megéri befektetni*. <https://printosh.hu/immerziv-technologia/vr-fejlesztas/immerziv-virtualis-valosag-amibe-megeri-befektetni/> Utolsó letöltés: 2022. 12. 30.
- Szűcs Z. (2020). *A digitális pedagógia elmélete*. Akadémia Kiadó. Budapest.

Herczegh Judit

Debreceni Egyetem Bölcsészettudományi Kar

ORCID:0000-0003-2482-0428

Az IKT mint közösségépítő eszköz a felsőoktatásban

A Debreceni Egyetem Nevelés és Művelődéstudományi Intézete Művelődéstudományi és Humán Tanulmányok tanszékének esete

Absztrakt

Számos nemzetközi és magyar tudományos kutatás vizsgálja a számítógépek és az internet hatásait a társadalmi struktúrákra, a gazdaságra, az egyénre – és jelen esetben – az oktatásra és a felsőoktatásra. Az IKT eszközöket már nem csupán az oktatás adminisztrációjában, hanem a teljes pedagógiai és tanítási-tanulási folyamatban is használják (Byungura et.al. 2016). Egyre hangsúlyosabbá válik az emberi erőforrások megmozgatásához az IKT-infrastruktúra kapacitások kiépítése az egyetemeken, kezdve a felsőoktatás politikától a végrehajtásig (Byungura et al. 2016). Tanulmányunk az IKT kapacitásépítési stratégiák artikulációját vizsgálja és mutatja be mind az intézményi IKT-politika, valamint a létrejövő struktúra alapján.

Tanulmányunkban bemutatjuk, hogy a covid helyzet hatására az IKT-eszközök és a közösségi média platformjai révén milyen könnyen építhettek a hallgatók intézetünkben társadalmi kapcsolatot az oktatókkal, valamint az adminisztrációval. A kialakult formális, és a mellé szövődő informális struktúra az online felsőoktatási rendszer gyors reagálású átalakításában elengedhetetlen erővel bírt. Vázzuk, hogy a pandémiás helyzet zárultával melyek maradtak azok az online elemek és lehetőségek, amelyek tovább élnek és működnek. Munkánk empirikus forrását a Debreceni Egyetem Nevelés és Művelődéstudományi Intézetének Művelődéstudományi és Humán Tanulmányok tanszéke által, az egyetemi elektronikus térben létrehozott kurzustartalmai és a kurzusokhoz kapcsolódó informális online és jelenléti csoportok tartalomelemzése és kvalitatív megfigyelései adják. A covid helyzetet megelőző, a pandémiás időszakban kizárólag online működő és az azt követő részleges csoportfennmaradás elemzése és értelmezése a célunk, vizsgálva azt, hogy a negatív társadalmi időszak milyen fennmaradó vagy részlegesen fennmaradó pozitív hatásokat generált az online oktatói-hallgatói térben.

Kulcsszavak: IKT, online kapacitás építés, elearning, blended learning

Abstract

ICT as a Community Building Tool in Higher Education

The Case of the Department of Education and Humanities at the Institute of Education and Cultural Studies of the University of Debrecen

There are many international and Hungarian academic studies on the impact of computers and the Internet on social structures, the economy or even the individual, and in this case: on education and higher education. Basically, ICT tools are now used not only in the administration of education but also in the whole pedagogical and teaching-learning process (Byungura et.al. 2016). There is an increasing emphasis on building ICT infrastructure capacity in universities to mobilise human resources, from higher education policy to implementation (Byungura et.al. 2016). Our study explores and presents the articulation of ICT capacity building strategies in terms of both institutional ICT policy and structure.

In our study, we show how in our institution during the covid situation has influenced the ease with which students have built social connections between faculty and administration through ICT tools and social media platforms. This formal structure, and the informal structure that has evolved alongside it, has been an essential staying power in the responsive transformation of the online higher education system, and we outline the online elements and opportunities that have survived and are still in place as the pandemic situation has come to an end. The empirical source of our work is the content analysis and qualitative observations of the course materials created by the Department of Education and Humanities of the Institute of Education and Cultural Studies of the University of Debrecen in the university electronic space and the informal online and presence groups associated with the courses. Our aim is to analyse and interpret the partial group persistence before the covid situation, during the pandemic period, and the partial group persistence afterwards, by investigating how the negative social period generated persistent or partial positive effects in the online faculty-student space.

Keywords: ICT, online capacity building, elearning, blended learning

Bevezetés

Információs korban élünk. Az internet egy olyan médium, ami valós idejű és tartamú információk közlésére és eljuttatására képes, korábban elképzelhetetlen távolságokba az időzónák korlátainak áthágásával, nem véletlen a központi szerep. Ez a médium nem csupán kulturális értékek és mintázatok elsajátítására hivatott, hanem képes közösségformálóként, akár társadalmi hagyomány teremtként is fellépni, valamint képes a társadalmi-gazdasági változások erőteljes motorjaként funkcionálni.

Megújuló társadalmunk megértésében az elektronikus, információs és kommunikációs eszközök kitüntetett szerepet játszanak. A legjobb módja a társadalmi élet változásai követésének és megértésének az internet sokrétű felhasználásának feltérképezése. Az infokommunikációs eszközök az információs társadalom világában már az egyén szocializációs folyamatainak részét képezik. Az IKT eszközök képesek elősegíteni a társadalmi kohéziót, az általuk létrehozott tér alkalmazkodik a hagyományos társadalmi struktúrákhoz, ám újfajta mintázatokat is képes kialakítani (Herczegh 2014). Mindenek fölött információszerzésre és kommunikációra használjuk az internetet, meglévő kapcsolataink erősítésére, fenntartására, valamint újak kialakítására, kapcsolati tőkénk digitális reprodukálására. E napjaink valóságát minden szinten behálózó eszköznek köszönhetően talán némiképp rugalmasabban tudtunk és tudunk reagálni a társadalmi kihívásokra, ez az eszköz igazodik felgyorsult, időt és teret átszövő életritmusunkhoz. Az internet otthonra lelt nemcsak a háztartásokban, a telefonjainkon, nem csupán szórazótató időöltés és kommunikációs forma, de az általa tárolt információmennyiségnek köszönhetően betört mind a tanulók, diákok, hallgatók oldaláról, mind pedig az oktatók, tanárok oldaláról is az oktatás folyamatába.

A közösségi hálózatok a kommunikáció és az információáramlás színterei, amelyek nemcsak a szocializáció szempontjából töltenek be tanulási funkciókat. Az IKT eszközök a társadalmi élet területein alapvető funkciókat látnak el, a gazdasági élet és az oktatási rendszer minden szintjére beépülve. Az oktatási rendszerben – különösen a felsőoktatás szegmensében – a globalizációs kihívásokra reagálva elengedhetetlen a hálózatosodás, az online terek és rendszerek létrehozása, az IKT eszközök tanulási célú felhasználása mind formális (az intézmény által létrehozott platformok segítségével), mind informális (a hallgatók által kezdeményezett felületeken) módokon.

2020 márciusától a Covid-19 járványügyi intézkedései többek között teljes egészében IKT alapokra helyezték a kényszerpályán mozgó felsőoktatást, és felgyorsították az intézményi digitális átállást, valamint a már korábban rendelkezésre álló erőforrások elmélyítését (Herczegh 2020). A helyzeti előny az eszköz társadalmiasult mivoltából fakadt, a formális intézményi keretek életbelépését nagyban megkönnyítette az IKT eszközök magas szintű egyéni használatának gyakorlata, a hétköznapi kommunikációban már meglévő túlsúlya a fiatalabb generációk számára. A pandémia időszak nem múlt el nyom nélkül, a kizárólagosan használt e-learning

felületek gyakorlata vegyes tanítási és információ áramlási terepet hoztak létre a felsőoktatásban. A jelen helyzet kialakulásáig azonban hosszú formális gyakorlat és informális kezdeményezések vezettek.

Az IKT eszközök használatának társadalmi és intézményi alapjai

Az információs társadalom eszközrendszerének kialakulása követi azt a társadalmi modellezési gyakorlatot, amelyhez a hálózati társadalom egyes elemeit illeszteni tudjuk. Az IKT eszközök és eszközmodellek az átláthatóság, organizáltság és kiszámíthatóság elveit követik, amelyek napjaink formális társadalmi modelljében is vezérelvként jelennek meg.

Ritzer elméleti megközelítésében társadalmunkat McDonaldizált világgé azonosítja (Ritzer 1993). A világszerte ismert gyorsétterem-lánc az információs kor metaforája, amelynek négy elem jelenti a fő szervező erejét, és amely az étteremlánc filozófiájának is központi elemei. Az első szervezőelem a hatékonyság, amely tulajdonképpen a célracionálizáltságot jelenti. Bizonyos célok eléréséhez az optimális eszközöket választjuk. Az étteremlánc nyelvén mindez a felszolgáló hiányát jelenti, hiszen kiszolgáló és takarító személyzet hiányában magunknak kell betöltenünk és elsajátítanunk ezeket a funkciókat: sokszor nincs más választásunk, mint megtanulni az új technológia használatát. A második elem a kalkulálhatóság, amely a világ szám-szerűsítését jelenti, a munkaszervezés és fogyasztás felgyorsulását és hatékonyságát. A számok bővületében élünk, maga az információ, melynek továbbító közege a számítógépes hálózat, számokra lebontva, kódokban létezik. A harmadik eleme az előreláthatóság. Mivel ugyanazokat az elemeket akarjuk fogyasztani, nincs idő a lokális sajátosságok feltérképezésére. A globalitás és lokalitás kettősségével találhatjuk itt szembe magunkat, hiszen a világ bármely pontja elérhetővé és élhetővé vált, de biztonságban csupán egy kicsike, saját képünkre formált szeletében érezzük magunkat. Jellemző hát a nagyfokú univerzalizmus. Végül a negyedik elem az ellenőrzés eleme, amely a kontroll dimenzióját takarja. Ennek elsődleges eszköze az emberi munka gépi erővel történő helyettesítése. Az ember mint hibalehetőség végsőig történő kiiktatása, ami a folyamatokat beláthatóvá, kiszámíthatóvá teszi (Keel 2007; Dessewffy 2004; Ritzer 1993).

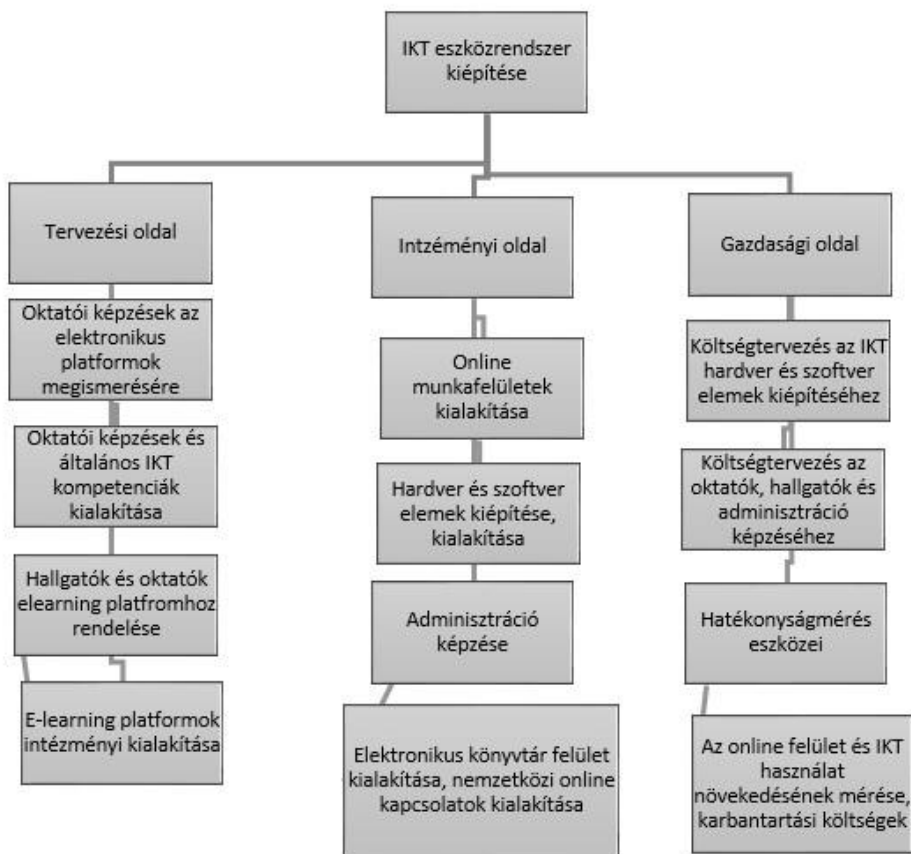
Ez a fajta társadalmi szemlélet tökéletesen illeszthető az IKT eszközök intézményi szintű használatához is, hiszen az informatikai és kommunikációs rendszerek hálózati szintű kiépítése ugyanezt az összehangolt és uniformizált gondolkodásmódot követeli meg mind a felhasználók, mind az üzemeltetők oldaláról.

Egyre hangsúlyosabbá válik a humán és IKT infrastruktúra-kapacitások kiépítése és fejlesztése a felsőoktatás rendszerében, a szakpolitikától egészen a végrehajtásig (Byungura et al. 2016). Az információs és kommunikációs technológia nem csupán eszköz az oktatás minőségének javítására, hanem egyben gazdasági lehetőség is (Toro, Joshi 2012). A technológia fejlődésével és társadalmi hasznosulásával párhuzamosan az oktatási rendszerek technológiai alapú eszközöket integráltak és integrálnak a pedagógiai és adminisztrációs tapasztalatok és gyakorlatok javítása érdekében (Byungura et al. 2016). Ez az integrációs folyamat hazánkban a felsőoktatásban is végbement a közoktatás IKT-alapú platformjainak létrehozása mellett. Az IKT-t már nemcsak az oktatás adminisztrációjában, hanem a teljes pedagógiai folyamatban használják (Byungura et al. 2016).

A számítógépek és IKT eszközök megjelenése a mindennapi életben drámai módon befolyásolta az összes tevékenységi ágazatot, ideértve az oktatási rendszereket is. Az internet és a világháló bevezetése óta a kormányok és a felsőoktatási intézmények jelentős mértékben ruháztak be az információs és kommunikációs technológiai kapacitások kiépítésére irányuló projektekre, azzal a céllal, hogy elősegítsék az oktatás és felsőoktatás technológiai innovációját (Jowi 2009, Romeo et al. 2012). Mivel a társadalmi mozgások felgyorsultak a digitális médiában és az online információtovábbításban, az IKT szerepe az oktatásban egyre fontosabbá válik ebben az időszakban. Az IKT elősegíti a bevált gyakorlatok és a legjobb tananyag elérhetőségének megosztását az oktatásban. Az IKT-alapú oktatás megváltoztatja az oktatási célokat a tanítási és tanulási folyamat koncepciójához igazítva. Az IKT lehetővé teszi a tudományos intézmények számára, hogy hátrányos helyzetű csoportokat tudjanak bevonni és új nemzetközi oktatási pi-

acokat érhesse el, lásd Coursera, Stanford Online, MOOC típusú kurzusok. Az elmúlt évtizedben az új IKT-eszközök alapvetően jelentős átalakulásokhoz vezettek az iparban, a mezőgazdaságban, az orvostudományban, az üzleti, a mérnöki és más területeken egyaránt. Az új oktatási módszertan magában foglalja az audiovizuális, számítógépes és telematikai eszközök használatát az előadók részéről valamint az infrastrukturális erőforrások biztosítását és a hallgatói jelenlétet (Toro, Joshi 2012).

Az IKT tudáselemek elsajátítása és a gazdasági valamint társadalmi növekedésre gyakorolt hatásának maximalizálása érdekében maximális összekapcsolhatóságot, megfelelő hálózati kapacitást és minimálisan szükséges infrastruktúrát kell létrehozni. Ezenkívül ennek a folyamatnak a gyors terjedése az emberi tényező azon képességétől függ, amely a technológia előnyeinek felismerését és kiaknázását jelenti. A politikai keret és az intézményi mechanizmus a technológiához és az emberi kapacitásépítéshez kapcsolódó költségek felvételének és beruházásának képességével együtt befolyásolja az IKT szerepét a tudás és a növekedés támogatásában. A fenntartható oktatási kapacitás kiépítése az IKT révén a mai fejlett globalizációs folyamatban és a kommunikációs infrastruktúrában a fenntartható helyi kapacitás integrálását jelenti a globális oktatási környezetbe. A fenntarthatóság kulcsfontosságú elemei a globalizált kereteken belül nem csupán a világszintű kommunikációs folyamatokhoz való hozzáférés, hanem olyan aktív csomópontok létrehozása is, amelyek kommunikáció alapúak és összekötik a felsőoktatás minden hangsúlyos intézményi elemét: oktatót, hallgatót, adminisztrációt (Byungura et al. 2016).



1. ábra: IKT Eszközök kiépítése az intézményi struktúrában (Forrás: Byungura et al. 2016)

Az első ábrán az IKT infrastruktúra kiépítéséhez szükséges három oldal együttes jelenlétét láthatjuk: a tervezés oldaláról a humán erőforrásban és az eszközigényben felmerülő kompetencia és tudás kialakítása válik szükségessé. Az intézmény oldaláról a tényleges hardver- és szoftverbeszerzés, valamint a képzések lebonyolítása hangsúlyos, míg a gazdasági oldal a költségek és

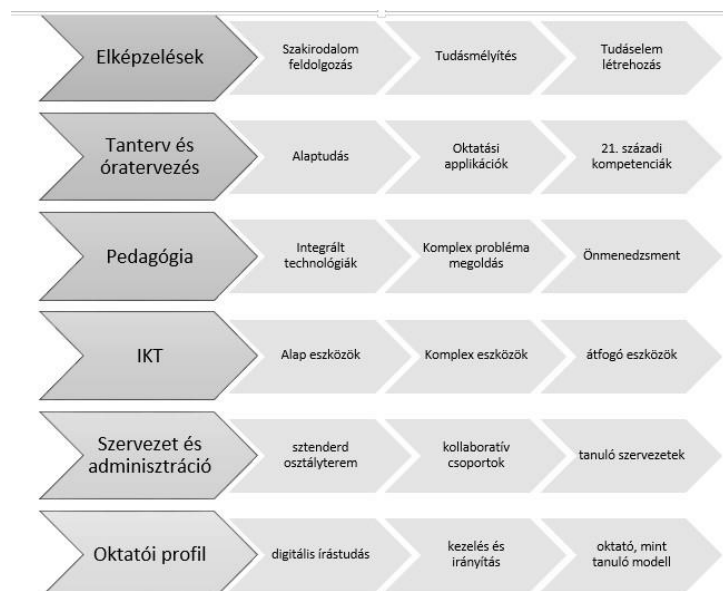
hatékonyság mérőszámait tartalmazza. Az érdekessége az ilyen típusú strukturális szemléletnek, hogy a humánerőforrás fejlesztésben és képzésben a hallgatókat is bevonják mint az erőforrás-gazdálkodás elemeit (Herczegh 2020).

A Debreceni Egyetemen az IKT infrastruktúra kiépülése nem párhuzamosan történt, a kétezres évektől első körben az elektronikus tanulmányi rendszert (Neptun, ETR, majd Neptun) építették ki, ami az adminisztráció szintjén megoldotta az oktatási hivatallal és egyéb intézményekkel történő adatösszeköttetést, ezzel párhuzamosan egységes egyetemi honlapkép és levelezőrendszer jött létre, amely az információ áramlást és a külső-belső kommunikációt egységesítette. Utolsó lépésként elektronikus tanulási rendszert vezettek be, amely homokozó néven futtatott gyakorló moodle felület volt, ami a kísérleti szakasz után a Debreceni Egyetem Elearning felület nevet kapta, egységes képet mutatva minden kar minden tanszéke számára. A rendszer kiépülése közben az egyetem folyamatos képzési, felület elsajátítási lehetőséget biztosított az oktatók, adminisztrátorok, dolgozók számára, hiszen már a Covid-19 világjárvány időszaka előtt is cél volt az elektronikus tanulási felületeken át történő képzések, képzési anyagok továbbítása, a tanulmányi rendszer teljes kapacitásának kihasználása.

A felületek sokszínűségéből és lehetőségeiből adódóan alapvetően az IKT használatban kétféle út mutatkozott a felsőoktatási jelenlétben: formálisan szerveződő közösségek és kommunikáció a hivatalos felületek használatával, valamint informális közösségek és kommunikáció a hivatalos elemekhez kapcsolódó közösségi média csatornákon keresztül.

Formális közösségek és kommunikáció az IKT segítségével

Az intézményi humánerőforrás kapacitásépítésének nem csupán azt kell jelentenie, hogy lehetővé teszi az IKT-műveltség használatát, noha ez alapvető előfeltétel. Az IKT valódi jelentése és ereje a kapacitásépítéshez kapcsolódóan az lenne, hogy lehetővé teszi az adminisztrátorok, az oktatók és a hallgatók számára, hogy az IKT erőforrásokat a saját adminisztrációs és tanítási-tanulási folyamataikban használják számukra megfelelő módon (InfoDev 2010). Az IKT kapacitásépítés nem korlátozódhat csupán az oktatók IKT-kompetenciáinak fejlesztésére, hiszen ennél is fontosabb, az IKT lehetőségeinek kiaknázása az oktatók saját szakmai és szakmaterveleti kompetenciájának kiépítésére, a tantermi vezetési és kommunikációs gyakorlatban való jártasságuk fejlesztésére, az utasítások minőségének javítására akár a hallgatók, akár az adminisztráció, akár a tudományos diskurzus szintjén (uo.).



2. ábra: UNESCO IKT-kompetencia szabványok Oktatóknak/Pedagógusoknak. (UNESCO 2008: 5)

A 2. ábrán bemutatott UNESCO oktatói kompetencia szabvány modellje plasztikusan ábrázolja ezt az elképzelést. Az IKT eszközök használata sokrétűen épül be az oktatási gyakorlatba,

ugyanakkor nem csupán a formális tudásátadás képességét kell ezen eszközök segítségével kiterjeszteni, de a virtuális térben létre kell hozni azokat a tudás bázisokat és tudáselemeket is, amelyek a hallgatókat közösség szintjén szólítják meg, és a jelenlétüket formális közösségi jelenlétként értelmezik (Herczegh 2020).

Alapvető tapasztalat, hogy maga a felsőoktatás többnyire adottnak tekinti a hallgatók készség szintű, vagy legalábbis alapvető IKT használati képességeit, így ők a kiépített rendszereket (elektronikus tanulmányi osztály, elearning felület, levelező rendszer stb.) felülről irányítottan veszik igénybe és használják, és ezt a formális utat kiegészítve alakítanak informális tudás és információközvetítő, valamint kommunikációs csatornákat (Messenger, Zoom, Facebook) (Herczegh 2020). A felsőoktatás IKT-politikájának célja kell, hogy legyen a formális utak mellett az ifjúság felkészítése a kreatív részvételre egy tudásalapú társadalom létrehozásában, fenntartásában és növekedésében, amely az adott nemzet teljes körű társadalmi-gazdasági fejlődéséhez és a globális versenyképességhez vezethet. Az IKT bevezetése a felsőoktatásba átfogó következményekkel járt az egész oktatási folyamatban, a beruházástól a technológiák használatáig, a hozzáférés, a menedzsment, a hatékonyság, a pedagógia és a minőség kérdéseinek kezelésében. A problémamegoldási utak keresése is virtuális platformokra terelődött (Toro, Joshi 2012). Az IKT eszközzrendszer kiépítése és használata intézeti szinten is változásokat hozott, a globális sémákhoz igazodva. Formalizálta és IKT-hangsúlyossá tette a kommunikációt az oktatás szereplői között, olyan biztonságos terepen, amely a fiatal generációk alapvető társadalmi terepe. A hagyományos tantermi keretek átformálódtak és megvalósították azokat a mögöttes célokat, amelyek az elektronikus tanulás sajátjai.

Elsődleges cél a diákközpontú tanulás megvalósítása. Az IKT olyan technológiát biztosít, amely képes elősegíteni és ösztönözni az oktatásnak a tanárirányítású vállalkozástól a hallgatóközpontú modellekké történő átalakulását. Mivel egyre több hallgató használ számítógépet információforrásként és tudásalapozó eszközként, a technológia befolyása növekszik a tanulási mintázataikban: az online platformokat előnyben részesítik a hagyományos terekkel szemben (könyvtár, enciklopédiák, hirdető, adatbázisok). Másodsorban a tudásépítés támogatása a cél. A kortárs IKT eszközök felhasználásával történő tanulási megközelítések számos lehetőséget kínálnak a konstruktivista tanuláshoz és az erőforrás-alapú, vagy hallgatói központú beállítások támogatásához, lehetővé téve a gyakorlat orientált tanulási folyamatokat, akár online formában is. Harmadik cél a helytől független tanulás képessége és lehetősége. Az IKT eszközök segítségével az oktatási intézmények távolról tudnak formálni és kínálhatnak programokat. Negyedik cél az időtől független tanulás képessége és lehetősége. A technológiával támogatott oktatási programok megszüntetik a földrajzi akadályokat. A hallgatók bármikor, bárhol oktatásban részesülhetnek. Ez a rugalmasság sok olyan tanuló számára biztosította a tanulási lehetőségeket, akiket korábban más kötelezettségvállalások korlátoztak. A járványügyi intézkedések idején pedig a határokon átívelő képzési platformok és alkalmak lehetőségét nyújtotta. A végső cél pedig az információs műveltség kialakítása. Az IKT egy olyan mindennapi eszköztár, amely mind formális, mind informális úton hozzájárul egy szélesebb információs műveltséghez (Toro, Joshi 2012).

Az elektronikus tanulási felületeken, IKT-rendszerekben – mint például a Moodle vagy Hot Potatoes esetében – egy aktuálisan futó kurzus a hallgatói közösséget formális módon irányító felületet jelenít meg. Rögzített tartalmakkal, rögzített időpontokban zajló tanulási modulokat sajátíthat el a hallgatók közössége. Ugyanakkor változatos kommunikációs és kapcsolattartási módok segítik a felület hierarchikus rendszerén átívelően az oktató-hallgató munkát illetve a hallgató-hallgató együttműködést. Az információ és tudás áramlásának hivatalos és formális elemeit kiegészítve az informális kommunikációs csatornák a hallgatók számára biztosítják a kapcsolati erőforrásokat és az ebből származó tudáselőnyt egy olyan közegben, amely az ő szocializációs folyamataik szerves részét képezi a kezdetektől fogva.

Informális közösségek és kommunikáció az IKT segítségével

Hogyan fordíthatók át a kapcsolati erőforrások az információs technológiai eszközök nyelvére? Az egyetemista generáció szocializációs közegének és mintázatainak köszönhetően ezen eszközök segítségével is gyarapíthatja és fenntarthatja társadalmi és kapcsolati erőforrásait. A

személyes kapcsolati háló kialakítása ideális színterének tekinthetjük az oktatási intézményeket, különösen a felsőfokú végzettséghez juttató egyetemeket. Az ideális életkor pedig a kapcsolati erőforrások és barátságok kiépítéséhez a felnőtté válás kezdeti szakasza, a főiskolai, egyetemi évek. „Az egyén által birtokolt társadalmi tőke nagysága egyrészt azon kapcsolatok hálójának kiterjedésétől függ, amelyet ténylegesen mozgósítani tud, másrészt azon (gazdasági, kulturális vagy szimbolikus) tőke nagyságától, amelyet azok birtokolnak, akikkel kapcsolatban áll” (Bourdieu 1998: 166).

Az információs társadalom korszakában olyan új eszközök jelentek meg (elsősorban az internet és a mobiltelefon) amelyek megváltoztatják a szocializációs folyamatok terét magát, kiterjesztik azt egy a valós világgal párhuzamosan megjelenő virtuális világba. Új szerepek, újfajta kommunikáció, új kulturális mintázatok jelennek meg és várnak elsajátításra a hálózati társadalomban, amelyben az információ kezelése, terjesztése, birtoklása az első számú szervezőelv. Az egyén társadalmi élete, társas kapcsolatai megkettőződnek és leképeződnek az internet és számítógép világában. Kijelenthetjük, hogy a mostani generáció már részben a virtuális térben identifikálódik (Tari 2010). Megtörtént a fizikai közösségek és a kortárs csoportok áttrendeződése a virtualitásba. Az egyéneknél végbemenő nagyfokú individualizmus, az életpályák, életszakaszok éles elkülönülése gyökeres változásokat idéz elő a társas kapcsolatokban, a mindennapi életvezetésben. „A hagyományos kapcsolatok és társadalmi formák (társadalmi osztály, kiscsalád) helyébe másodlagos fórumok és intézmények lépnek, amelyek megszabják az egyén életútját” (Beck 2003:239). Az szocializációban hangsúlyossá válik az egyén, az egyéniség megjelenése, az önálló életutak keresése, amelyet az információs társadalom a maga eszközeivel még inkább képes támogatni. Az egyén mint fogyasztó megjelenik a kultúra, a kommunikáció, a csoportképzés területén is. Az egyén életének meghatározó szervezője és elsődleges csoportképzője az életstílusa, amely elsődlegesen a fogyasztási szokásokon és fogyasztói választásokon alapul (Castells 2000). Az életstílus az individualizációnak köszönhetően felülírja az életmód rétegtképzési struktúráit. Az információval való gazdálkodás, az önálló döntések, életvezetési stratégiák, az egyén elsőbbsége a csoporttal szemben az információs társadalom alapvető szocializációs sztenderdjei közé tartozik. „A kibertérben nincs központi perspektíva. Mindig ott van a központ, ahol 'én vagyok', azt tekintve e mondat alanyának, aki éppen rálépett a világhálóra és használja azt” (Csepeli, Prazsák 2010: 17). Az egyén középponttá válik az információs térben mind fizikai, mind pszichikai értelemben. Ezen generáció tagjai már beépítik mindennapjaikba az információs társadalom által életre hívott új technológiai, szocializációs, társas-kommunikációs mintázatokat, és képesek fizikailag és pszichikailag is azonos személyiségvonalakat megjeleníteni a hálózaton. Számukra a kapcsolati erőforrások és a társas kommunikáció fontos közegévé válik az internet és ezen belül a közösségi média felületek. Az információs korban az internet az egész világot átfogó kommunikációs hálózat, ahol a kapcsolódások nem véletlenszerűek, hanem a hagyományos közösségek tradicionális mintáival megegyezők (Csepeli, Prazsák 2010).

„Az új technológiák széles körű elterjedése nemcsak a kommunikációs szokásokat, hanem az ilyen irányú szükségleteket is átformálta. A személyes jelenlét, a földrajzi közelség fontossága megváltozott. Egyre több helyzetben hagyatkozhatunk technikai eszközökre, ha kapcsolatba szeretnénk lépni egymással: sem térben, sem időben nem kell mozgósítanunk egymást ahhoz, hogy kommunikálni tudjunk” (Albert, Dávid 2007: 173). Azt mondhatjuk, hogy az egyén közösségei – vagy legalábbis közösségeinek egy része – egy virtuális kommunikációs térben duplikálódnak, leképezve a valós társas kapcsolatok mintázatait. Eltérővé a mindennapi kommunikációhoz képest ez a viszonyrendszer az azonnali visszacsatolás lehetőségével válik. A mobil kommunikáció és az internetes kommunikáció lehetővé teszik, hogy adott szituációban a valós kommunikációs partnerrel azonnali üzenetváltásba kezdjünk noha az illető fizikailag nincs jelen és maguk a kommunikáló felek sem a közösségi terek valós helyszínein találhatóak. Az internetes kommunikáció gyakorlatilag a társalgás fizikai tér szabta határait semmisíti meg.

Az utóbbi évtized társadalmi-gazdasági folyamatai elmosták a digitális törésvonalakat az eszközbirtoklásban, és kiegyenlítették a hozzáférés esélyeit. Tovább növekedett az internettel ellátott, saját okostelefonnal rendelkező 15-29 évesek aránya, tízből legalább kilenc fiatalnak van otthonában internet (93 százalék), saját tulajdonában okostelefon (97 százalék) (Domokos et al. 2021). Noha a tanulmányok szoros kapcsolatot mutattak a társadalmi helyzet és az IKT

használata között, ez a kapcsolat nem egyértelmű a felsőoktatásban résztvevő korcsoportokban, mivel ebben a speciális társadalmi helyzetben, a családjuk gazdasági státuszától függetlenül az egyetemi infrastruktúra biztosítja számukra bizonyos eszközök és platformok használatának lehetőségét. A hallgatóink társadalmi és demográfiai szempontból meglehetősen heterogén csoportot alkotnak. Különböző lakóhely, családi állapot, településtípus, életkor, valamint a gazdasági javak és a birtokolt IKT-eszközök eltérő aránya jellemzi őket. A különböző társadalmi és gazdasági státuszok ellenére is megfigyelhetjük az IKT eszközök használatának meglehetősen magas gyakoriságát. Mind a számítógépnek, mind az internetnek nagy szerepe van a tanulási folyamataik megkönnyítésében. A szórakoztató tartalom és időtöltés azonban szintén megjelenik a tevékenységeik között: zenehallgatás, böngészés, játékok, fórumok, blogok olvasása és filmek nézése, letöltése formájában. A hallgatók rendszeresen kihasználják az ezen eszközök által kínált technikai, kommunikációs és közösségteremtő lehetőségeket. Nem meglepő hát, hogy a kommunikációs tartalmak létrehozásában a formális csatornák mellett előszeretettel építik be az informális kommunikációs lehetőségeket az oktatók, vagy akár az adminisztráció irányába is, hiszen a közösségi média és a hozzá kapcsolódó kommunikációs platformok intenzív használata az ő generációjuk szocializációjának rögzített részét képezi. A felsőoktatás rendszerében a hallgatói kommunikáció mind a formális mind az informális csatornákon keresztül IKT-hangsúlyosan megy végbe. A közösségi és társas kommunikáció valamint információszerezés egyértelműen az online platformokon történik. Elsődlegesen a közösségi oldalak kommunikációs felületeit használják: Messenger, Facebook, Viber, Snapchat és ezeket a szinkron kommunikációs lehetőségeket kiegészítik aszinkron formákkal, mint a levelező rendszerek használata, vagy üzenet az e-learning felületen keresztül, amelyet a Moodle biztosít.

E-learning, Blended Learning az intézetben – Mit hozott a pandémia?

A fiatalok jellemzésénél a tudományos és a mindennapi gondolkodásban is központi szerepet kap az online világ, amely az utóbbi évtizedben egyértelműen az életüket meghatározó elemmé vált. Ennek következtében a mai 15–29 évesek már értelmezhetetlenek a digitális kultúra kontextusán kívül. A járványhelyzet hatására a hétköznapi digitalizáció tovább mélyült, aminek legfőbb oka az online oktatás, a fizikai kontaktusok korlátozása, a szórakozási és tartalomfogyasztási lehetőségek beszűkülése. A magyar fiatalok 44 százaléka tapasztalt valamilyen változást az életében a koronavírusjárvány hatására (Domokos et al. 2021).



3. ábra: Változások a pandémia hatására (Domokos et al. 2020: 9)

A harmadik ábrát megvizsgálva egyértelműen látszik, hogy a vírushelyzet hatására az online eltöltött idő mennyisége növekedett a legintenzívebben. A politikai és egészségügyi intézkedések a társadalmi interakciókat az online térbe helyezték át, és ez hangsúlyosan megjelent a munkavégzés, oktatás és társas érintkezés elemeiben is.

Már a Covid-19 járvány kitörése előtt is konkrét cél volt a felsőoktatásban az elektronikus tanulási rendszerek napi szintű használatának ösztönzése, valamint a képzési tartalmak e-learning felülethez kapcsolt elsajátítása; ezen törekvéseket a vírushelyzetben hozott intézkedések már az első körben hatályba léptették. 2019 március 15. után, azaz a 2019/2020-as tanév II. szemeszterének elindulását követően másfél hónappal, az átállás azonnali és teljes volt a Debreceni Egyetemen, beleértve a Nevelés és Művelődéstudományi Intézet Művelődéstudományi és Humán Tanulmányok tanszékét. Az online átállás bejelentését követő napok az e-learning felület teljes kurzus-tartalom feltöltésével teltek. A felületet korábban nem, vagy csak bizonyos funkcióira használó oktatókat a tanszéki adminisztrátor osztott képernyős videóhívások segítségével készítette fel a következő időszakra. Az egyetemi e-learning felületen elérhető oktatási segédletek az adminisztrátorok, oktatók és hallgatók számára egyaránt elérhetőek voltak. A tapasztalat azt mutatja, hogy a digitális bennszülöttként azonosítható, már az információs társadalomban szocializálódott hallgatók rutinosabban és stresszmentesebben kezelték a teljes átállás folyamatát, mint a digitális bevándorlóként azonosítható intézeti oktatói gárda. A közoktatásban megjelenő oktatási nehézségek nem, vagy csak részben voltak tapasztalhatók a hallgatói oldalról, hiszen felnőtt tanulói személyiségükből adódóan a tanulási motiváció és az online találkozási gyakoriságok a virtuális jelenlétet akadálymentesítették. Ugyanakkor érezhető volt az is, hogy a formális elektronikus tantermi kommunikáció és információátadás mellett fontos erősítő hatása van az informálisan szerveződő online csoportoknak, amelyek a tanulással kapcsolatos teendők átadása mellett interperszonális kommunikációnak is teret adtak, segítve mind a hallgatókat, mind az oktatókat a fizikai kontaktus hiányának leküzdésében.

A 2020 tavaszától 2021 ősziig tartó pandémiás időszak a rendeleti szabályozás és a járványügyi gyakorlati tapasztalatok megszerzésének hatására megváltoztatta az oktatási részvételt. Noha időszakosan visszatért a jelenléti képzés a felsőoktatásban és az intézetben, valamint tanszékünkön is, az esetszámok emelkedése 2020 novemberében a szemeszter és a tanév szempontjából is hosszú távú online képzési visszarendeződést okozott. A járványügyi intézkedések időszakában a tantermi találkozások a formális BBB, Webex, Teams, Zoom találkozások mellett online informális közösségi videóchat formájában is megvalósultak Messenger, Skype-csoportok segítségével. A Moodle felülethez illesztett kurzusok mellett az adott tárgyhoz az oktatók Facebook csoportokat hoztak létre, hogy a hallgatók számára hagyományosnak tekinthető információs társadalmi közösségi platformok használata biztonságosan fenn és komfortzónán belül maradjon.

Az 1. táblázat mutatja a Covid-19 vírushelyzet időszakában szemeszterenként és képzésenként használt formális és informális IKT-eszközöket a tanítási gyakorlatban a Debreceni Egyetem Nevelés és Művelődéstudományi Intézet Művelődéstudományi és Humán Tanulmányok tanszékénél.

A táblázatban látható, hogy nagy kurzuslétszámokkal dolgozott a tanszék a pandémiás időszakban is, holott az oktatói létszám változatlan volt. A tanszék a közösség-szervezés alapszak, andragógia mester, kulturális mediáció mester és közösségi művelődés tanára szakokat és a hozzá tartozó kurzusokat menedzselte a vázolt időszakban. A kurzusok mellett a jelenléti oktatásban megjelenő szakdolgozati konzultációk, záróvizsgák, szakmai gyakorlati egyeztetések valamint oktatói fogadó órák egyaránt az online térben zajlottak.

A teljes e-learning-átállás időszakában formális és informális online kommunikációs csatornák változatosan zajlott az információátadás az oktatási tartalmakat kiegészítve, ezzel segítve a hallgatók képzését. A korlátozások elengedését követően azonban nem történt meg a teljes visszarendeződés a járványügyi időszakhoz képest. A 2022/2023 őszi szemeszter kurzuskínálatában a Blended learning, azaz vegyes oktatási tartalmak továbbra is helyet kaptak, amikor is az online előadásokat jelenléti gyakorlattal színesíti a tanszék. Az e-learning felület

Kurzusok/Félév	2019/2020 II.	2020/2021 I.	2020/2021 II.	2021/2022 I.	2021/2022 II.	2022/2023 I.
Közösség-szervezés BA	58	53	57	67	72	59
Oktatási és adminisztrációs felületek	Jelenléti majd online oktatás	Online oktatás	Online oktatás	Jelenléti oktatás	Jelenléti oktatás	Jelenléti oktatás
	neptun, elearning, messenger, email, zoom, skype, teams, facebook	neptun, elearning, messenger, email, zoom, skype, teams, facebook	neptun, elearning, messenger, email, zoom, skype, teams, facebook	neptun, elearning, messenger, email	neptun, elearning, messenger, email	neptun, elearning, messenger, email
Andragógia MA	18	9	24	14	10	9
Oktatási és adminisztrációs felületek	Jelenléti majd online oktatás	Online oktatás	Online oktatás	Jelenléti oktatás	Jelenléti oktatás	Blended learning
	neptun, elearning, messenger, email, zoom, skype, teams, facebook	neptun, elearning, messenger, email, zoom, skype, teams, facebook	neptun, elearning, messenger, email, zoom, skype, teams, facebook	neptun, elearning, messenger, email	neptun, elearning, messenger, email	neptun, elearning, messenger, email, webex, BBB
Kulturális Mediáció MA	21	12	20	11	11	11
Oktatási és adminisztrációs felületek	Jelenléti majd online oktatás	Online oktatás	Online oktatás	Jelenléti oktatás	Jelenléti oktatás	Blended learning
	neptun, elearning, messenger, email, zoom, skype, teams, facebook	neptun, elearning, messenger, email, zoom, skype, teams, facebook	neptun, elearning, messenger, email, zoom, skype, teams, facebook	neptun, elearning, messenger, email	neptun, elearning, messenger, email	neptun, elearning, messenger, email, Webex, BBB
Közösségi Művelődés Tanára	25	23	30	30	35	19
Oktatási és adminisztrációs felületek	Jelenléti majd online oktatás	Online oktatás	Online oktatás	Jelenléti oktatás	Jelenléti oktatás	Jelenléti oktatás
	neptun, elearning, messenger, email, zoom, skype, teams, facebook	neptun, elearning, messenger, email, zoom, skype, teams, facebook	neptun, elearning, messenger, email, zoom, skype, teams, facebook	neptun, elearning, messenger, email, zoom, skype, teams, facebook	neptun, elearning, messenger, email, zoom, skype, teams, facebook	neptun, elearning, messenger, email, zoom, skype, teams, facebook

1. táblázat: A DE BTK Nevelés és Művelődéstudományi intézet Művelődéstudományi és Humán Tanulmányok Tanszéke által indított kurzusok számai a Pandemia időszakában (saját szerkesztés)

kurzustartalom feltöltéséhez kötött használata megmaradt. Bevett gyakorlattá vált mind az oktatók, mind a hallgatók oldaláról a tematikák, tananyagok, feladatok online felületen történő megosztása és feltöltése. Az oktatási rendszerhez kapcsolódó formális elektronikus képzési felületek részleges rendszeres használata mellett egy érdekes informális kommunikációs jelenleg maradt rendszeres az online oktatás lezárulta után is: a szinkron online kommunikáció továbbra is előnyt élvez a hallgatók és oktatók közötti kommunikációban az aszinkron formákkal szemben. Ez egyrészt a pandémiás időszak kommunikációs jellegzetességeivel magyarázható, másrészt az online szinkron kommunikációs csatornák az azonnali visszacsatolás lehetőségét biztosítják az információs társadalom eszközrendszerén szocializálódott hallgatók számára.

Összegzés

Az információs társadalom az öngerjesztő tudásgyarapodás társadalma, ahol a tudás a gazdasági, oktatási és használati érték. Az információs társadalom megváltoztatja a tudás jellegét: transzdiszciplináris, multimédiás, gyakorlatias lesz. A tudás megszerzésének jellemző mintázatai is változásokon mentek át, uralkodóvá vált az egész életen át tartó tanulás, a formális iskolai intézményekben teret nyertek az információs társadalom technikai eszközei (Nyíri 2001). Ezen folyamatokat intenzíven tovább gerjesztette a Covid-19 világjárvány időszaka. Az internet-alapú kommunikáció, az IKT-eszközök az interperszonális kommunikáció és a közösségépítés új eszközeként jelentek meg, amelyeket az egyéni kapcsolatok kiépítésére és fejlesztésére, valamint kapcsolattartási eszközként használnak fel mind a hallgatók, mind intézményi szinten az oktatók és adminisztrátorok.

A napi szintű aszinkron oktatói–hallgatói–adminisztrációs kommunikációt és információátadást a Covid-19-cel kapcsolatos intézkedések a napi szintű szinkron kommunikációs lehetőségek egyéni és intézményi szintű kiszélesítésével erősítették, és jelentős részük változásként

beépült a mindennapokba a pandémiahelyzet rendeződése után is. Mind a kurzusok, mind az egyéni konzultációk az online térben valósulnak meg, ami ennyi idő után a tanulási motiváció, kommunikáció és részvétel szintjén is változásokat eredményez az oktatás egészében, amelyek a hosszabb, online eltöltött képzési idő után alapvetően módosítják a hallgató–oktató, és hallgató–hallgató közötti kommunikációs sablonokon. Az IKT eszközök által biztosított felületek gyors és hatékony kommunikációs és közösségi tanulási formákat kínálnak, amelyek az elmúlt időszakban bár nem zökkenőmentesen, de működőképesnek bizonyultak. A pandémia járványügyi időszakának lezárulását követően várható volt a visszarendeződés a teljes jelenléti képzési, információtovábbítási és kommunikációs mintázatok irányába, mind a formális, mind az informális felsőoktatási csoportokban, ugyanakkor az is tapasztalható, hogy bizonyos egyes oktatási elemek és a szinkron online kommunikáció hangsúlyos jelenléte megmaradt a felsőoktatás gyakorlatában.

Irodalom

- Albert F., Dávid B. (2007). *Emberről barátjáról. A barátság szociológiája*. Századvég kiadó, Budapest.
- Beck, U. (2003). *A kockázat-társadalom. Út egy másik modernitásba*. Századvég Kiadó, Budapest.
- Bourdieu, P. (1998). Gazdasági tőke, kulturális tőke, társadalmi tőke. In: Lengyel Gy., Szántó Z. (szerk.): *Tőkefajták: A társadalmi és kulturális erőforrások szociológiája*. Aula Kiadó, Budapest. 431–445.p.
- Byungura J. C., Hansson, H., Masengesho, K., Karunaratne, T. (2016). ICT capacity building: A critical discourse analysis of Rwandan policies from higher education perspective. *European Journal of Open, Distance and e-Learning*, 19(2). 46–62.
- Castells, M. (2000). *The Information age. The Rise of the Network Society*. Blackwell Publishers.
- Csepeli Gy., Prazsák G. (2010). *Örök visszatérés? Társadalom az információs korban*. Jászóvegy Műhely Kiadó, Budapest.
- Dessewffy T. (2004). *Bevezetés a jelenbe*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- Domokos T., Kántor Z., Pilók P., Székely L. (2021). *Magyar Fiatalok 2020*. https://tarsadalomkutato.hu/wp-content/uploads/2021/07/magyar_ifjusag_2020_web-v%C3%9Ag.pdf Utolsó megtekintés: 2022.11.02.
- Herczegh J. (2014). Digitális törésvonalak és szocializáció az információs társadalomban. *Kultúra és Közösség*, IV. folyam, V(1). 31–37.
- Herczegh J. (2020). Az IKT mint közösségépítő eszköz a Debreceni Egyetem Nevelés és Művelődéstudományi Intézetben a Covid helyzet tükrében. In: Juhász E., Petó L. (szerk.): *Hálózatok és művelődés a felnőttképzés világában*. Debreceni Egyetem BTK Nevelés és Művelődéstudományi Intézet. Debrecen. 264–275.
- InfoDev (2010). *Information and Communication Technology for Education in India and South Asia, Essay III, Capacity Building for ICT in Education*. http://www.infodev.org/infodev-files/resource/InfodevDocuments_888.pdf Utolsó megtekintés: 2022.12. 31.
- Jowi, J. O. (2009). Internationalization of higher education in Africa: Developments, emerging trends, issues and policy implications. *Higher Education Policy*, 22(3), 263–281.
- Keel, R. O. (2007). *The McDonaldization of Society. Introduction to Sociology*. University of Missouri – St. Louis <http://www.umsl.edu/~rkeel/o10/mcdonsoc.html>
- Nyíri K. (2001). Virtuális Pedagógia. Új Pedagógiai Szemle, 51(7–8). <https://epa.oszk.hu/00000/00035/00051/> Utolsó megtekintés: 2022.11.09.
- Ritzer, G. (1993). *The McDonaldization of Society*. Pine Forge Press, Thousand Oaks.
- Romeo, G., Lloyd, M., Downes, T. (2012). Teaching Teachers for the Future (TTF): Building the ICT in education capacity of the next generation of teachers in Australia. *Australasian Journal of Educational Technology*, 28(6). 949–964.
- Tari A. (2010). *Y generáció. Klinikai pszichológiai jelenségek és társadalomlélektani összefüggések az információs korban*. Jaffa Kiadó, Budapest.
- Toro, U., Joshi, M. (2012). ICT in Higher Education: Review of Literature from the Period 2004–2011. *International Journal of Innovation, Management and Technology*, 3(1). <https://pdfs.semanticscholar.org/a590/0abb6474838e5028de16a68b22fcb36fegbb.pdf> Utolsó letöltés: 2022.11.02.
- UNESCO (2008). ICT competency standards for teachers: competency standards modules <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000156207/PDF/156207eng.pdf.multi> Utolsó letöltés: 2022. 12. 31.

Keczer Gabriella

Szegedi Tudományegyetem Juhász Gyula Pedagógusképző Kar

ORCID:0000-0003-0145-0380

Tóth Nikolett

Szegedi Tudományegyetem Juhász Gyula Pedagógusképző Kar

ORCID:0000-0002-3166-151X

Vezetői kihívások és válaszok a „képernyőkorszakban” – a pandémia tanulságai

Absztrakt

Az elmúlt időszak meghatározó válsághelyzete, a Covid-19 pandémia radikális változásokat hozott a legtöbb szervezet életében, a munkavégzés részben vagy egészben home office-ban történt. A tanulmány a pandémiának a vezetői munkára gyakorolt hatásait mutatja be. Elsősorban a munkavégzés és a dolgozókkal való kapcsolattartás online térbe helyeződésével járó kihívásokra és az ezekre adott vezetői válaszokra fókuszálunk. Hét szervezet tizenegy vezetőjével készítettünk interjút, ezeken keresztül mutatjuk be, hogyan élték meg alanyaink azt, hogy hosszú ideig a számítógép képernyőjén keresztül kellett ellátniuk azokat a munkaszervezési, irányítási, motiválási, kommunikációs és kontroll funkciókat, amelyeket korábban fizikai jelenlét és közvetlen kapcsolattartás keretei között oldhattak meg. Kitérünk arra is, hogy a vezetők milyen reakciókat tapasztaltak a dolgozók részéről a kényszerűen és hirtelen érkezett „képernyőkorszakkal” kapcsolatban.

Kulcsszavak: pandémia, vezetés, online tér, home office

Abstract

Leadership challenges and solutions in the „era of the screen” – edifications of the pandemic

The covid-19 pandemic, the most determinant crisis of the last few years, provoked radical changes in all types of organizations; work was carried out, partly or entirely, from home office. The paper presents the effects of the pandemic on managers and leadership. It focuses on challenges brought about by the fact that most of the organizational activities were moved to the online space, and the solutions managers came up with to meet those challenges. Eleven interviews were conducted in seven organizations about the experiences of executives in carrying out management functions, such as organizing, leading, motivating, communicating and control, through computer screens. Our enquiry covers executives' impressions of their subordinates' reactions to the unexpected and forced arrival of the „era of the screen”.

Keywords: pandemic, leadership, online space, home office

1. Bevezetés

A COVID-19 világjárvány 2019 végén kezdődött Kínában. Magyarországon az első esetet 2020. március 4-én azonosították (Széles et al. 2020). A járvány kitörésének következtében globális, nemzeti és szervezeti szintű intézkedéseket, korlátozásokat vezettek be, melyek az egyénekre, a közösségekre és a szervezetekre is jelentős hatást gyakoroltak. A magyar kormány országos

vészhelyzetet hirdetett, majd sor került a személyes jelenléte és a mobilitási lehetőségeket szűkítő szabályozásokra (Bittner, Gavaldi 2022). Kijárási korlátozást vezetett be, mely szerint a lakóhely, a tartózkodási hely, illetve a magánlakás elhagyására csak halaszthatatlan esetben kerülhetett sor. Az olyan szervezetekben, melyekben ez lehetséges volt, a dolgozók részben vagy egészben távmunkában, otthonról (home office) látták el feladataikat. A Magyarországra történő beutazást egyes országokból megtiltották. Nem lehetett rendezvényeket tartani, illetve a vendéglátó és kereskedelmi egységek működését korlátozták. A gazdaságot és kiemelten a szolgáltatási szektort jelentős mértékben érintették ezek az egészségügyi okok miatt meghozott döntések (WTO 2020). A korlátozások az oktatásban, az oktatási intézményekben is alapvető változásokat generáltak. Az iskolákban és a felsőoktatási intézményekben a jelentéti helyett távoktatásra kellett átállni. A pandémia későbbi hullámai alatt enyhébb intézkedések voltak érvényben. A korlátozások döntő többségét 2022. márciusában szüntették meg (Magyarország Kormánya¹). A fentiekkel összefüggő kihívások leküzdése szervezeti szempontból jelentős mértékben a vezető felkészültségén és rátermettségén múltott.

2. A téma vezetéselméleti kerete

Tekintettel arra, hogy a kutatás egy nemrég lezajlott jelenségre irányul és újszerűen, a vezetők szemszögéből vizsgálja azt, a témának egyelőre nincs számottevő, önálló szakirodalmi háttere. Ezért vezetéselméleti keretként két megközelítést mutatunk be: (1) a sikeres krízismenedzsmenthez szükséges vezetői kompetenciákat és (2) a virtuális vezetés – e-leadership jellemzőit. Ezt indokolja, hogy a pandémiával járó változások váratlanul és drasztikusan érintették a szervezeteket, ennél fogva krízishelyzetet eredményeztek, a távmunkavégzés pedig a hagyományos munkacsoportokat virtuális csoportokká, a vezetőket virtuális vezetőkké alakította.

2.1. A sikeres krízismenedzsmenthez szükséges vezetői kompetenciák

James és Wooten (2005) tanulmányukban hangsúlyozzák, hogy gyakran a krízishelyzet kezelése számottevőbb, mint a helyzet maga, hiszen a kezelési mód az, ami képes jelentős pozitív és negatív hatásokat is előidézni egy szervezet életében. Ahhoz, hogy a helyzet megoldása adekvát módon történjen elengedhetetlen egyes kompetenciák megléte és fejlesztése.

A pandémia ideje alatt a szervezetek jelentős nyomás alatt működnek, ami a vezetőket is váratlan kihívásokkal állítja szembe. A főbb problémák közé tartoznak a megbízhatatlan információk terjedése, a tisztázatlan és változó célok kialakulása, illetve a bizonytalan helyzetek állandó jelenléte (Kayes et al. 2017; idézi: Dirani et al. 2020). Ebben a helyzetben a vezetők figyelme a kríziskezelésre és az üzlet helyreállítására, újraindítására összpontosul. Mindemellett létfontosságú a munkavállalók figyelembevétele, hiszen nélkülük a szervezeti célok és sikerek nem valósulhatnak meg. A pandémia alatt ők azok a szereplők, akik a legtöbb veszélynek kitéttek. Előfordulhat, hogy megrázó helyzeteken mennek keresztül, alkalmazkodniuk szükséges az új és komplex feladatokhoz, miközben a leépítésektől való félelem övezi a munkanapjaikat. Ezen körülmények között múlhat leginkább a vezető iránymutatásán a szervezet és a munkavállalók jövője (Dirani et al. 2020).

McGuinness (2020) tanulmányában négy vezetői kompetenciát emelt ki, melyek a pandémia ideje alatt vitálisak. (1) Az első a „positive accountability”, vagyis az a képesség, hogy a vezető felismerje, hogy az emberek számtalan módon közelítik meg a munkát, a stresszhelyzeteket és az egyéni kihívásokat. A válságok kezelésében kulcsfontosságú az egyéni gondolkodásmódok észrevétele. Ez teszi lehetővé, hogy a vezető mind egyéni, mind a csapat szintjén támogatni tudja az alkalmazottakat. (2) A második, a prognosztizáló képesség (forecast), amely segít a vezetőknek az állandó változások kezelésében, a nagy mennyiségű, egymásnak ellentmondó információk átszűrésében és a környezeti tényezők aktív megfigyelésében. Ezáltal a vezető a kihívások jelentős részére előre fel tud készülni. Az előrelátást támogató tényezők, ha a vezető nyitott marad különféle meglátásokra, nem hagyja, hogy kizárólag saját meggyőződésai irányítsák. Továbbá, ha bátorítja a különféle vélemények megosztását, az a kreatív megoldásmódok kulcsa lehet. A vezető további felelőssége, hogy a döntéshozatal mögötti okokat világosan kommunikálja a kollégái felé. (3) A harmadik kompetencia az emberközpontúság (people

¹ Forrás: <https://koronavirus.gov.hu/mit-kell-tudni-a-koronavirusrol>

first). A munkavállalóknak egy ilyen helyzetben kifejezetten nagy szüksége van az érzelmi és interperszonális támogatásra. Mindezt a vezető a felettesi támogatással képes megadni. A fokozott empátiával, a kollégák jóllétének biztosításával, a megfelelő kommunikációval a munkaerő megtartása magasabb fokú lehet. Továbbá ezek az intézkedések a szervezeti teljesítményre is hosszú távon pozitívan hatnak (McGuinness 2020; Dirani et al. 2020). Válság idején a kommunikáció speciális formája, a kríziskommunikáció szerves része a helyzet kezelésének. Mindez gyakori és őszinte kommunikációt igényel a vezetőtől, melynek során a munkavállalókat tájékoztatja az aktuális szervezeti helyzetről (Wooten, James 2008; idézi: Dirani et al. 2020). (4) A negyedik legfontosabb kompetencia a döntéshozatali képesség. A szerző szerint egy jó vezetőre jellemző, hogy döntéseit teljes meggyőződéssel, objektíven határozza meg. Minden helyzetre gyorsan és határozottan reagál, az eredményeket követően pozitív visszacsatolást nyújt a kollégáknak, illetve a hibákra reflektál, de nem bünteti azokat. (McGuinness 2020)

Koehn (2020) tanulmányában négy további vezetői kompetenciát határozott meg, melyek krízishelyzetben egyaránt fontosnak bizonyulnak. A szerző által elsőként kiemelt, hogy a vezetőnek fel kell ismernie a beosztottak félelmeit, kételyeit, majd bátorítania kell őket a problémák megoldására. Továbbá a vezető határozzon meg feladatokat, célokat az alkalmazottak számára, figyelmét a folyamatos tanulásra helyezze, biztosítson teret a hibákból eredő tanulási folyamatnak és a folyamatok során vegye számításba az érintettek jóllétét, érzelmeit. Schwantes (2020) további négy vezetői kompetenciát írt le, melyek válság idején a beosztottakra összpontosulnak: rugalmasság biztosítása, (online) megbeszélések során az emberek érzéseinek számbevétel, kapcsolatok ápolása és az elköteleződés megtartása online térben is, illetve a szervezeti döntések során figyeljen mások véleményeire is.

2.2. Virtuális csoportok, virtuális vezetés

Farkas és Nagy (2020) szakirodalmi források alapján a virtuális csoportok jellemzésére az alábbi karakterisztikákat emelik ki: földrajzi elkülönülés, az infokommunikációs eszközök kulcsszerepe a munkavégzésben, új típusú kulturális és vezetési kihívások, sajátos kapcsolattartás – a személyes találkozások korlátozott lehetőségei miatt a média általi közvetítettséggel és az ebből eredő „zajjal” is számolni kell. A virtuális vezetést pedig így határozzák meg: „az e-leadership azt jelenti, hogy a vezető a feladatainak jelentős részét mediált keretek között végzi, a folyamatok és a munkavégzés elektronikus csatornák igénybevételével történnek” (Liao 2017, Snellman 2014, idézi Farkas, Nagy 2020:31). Kutatók már a 21. század elején azt feltételezték, hogy az e-leadership a globalizáció és a technológiai fejlődés révén hamarosan kivételből általános jelenséggé válik (Zaccaro, Bader 2003). Bár a virtuális csoportok és a virtuális vezető paradigmája a több helyszínen működő globális nagyvállalatok természetesen virtuálisizációjával összefüggésben jelent meg, a fenti jellemzők alapvetően azonosak a pandémia idején általánossá váló home office működési kereteivel. A kutatók által feltételezett evolúciót a pandémia váratlanul rapid és radikális módon kényszerítette ki – akár átmeneti jelleggel – olyan szervezetekben is, amelyek organikus fejlődés révén nem virtualizálódtak volna. Mint Shriberg (2009) előrelátóan rámutatott, míg a virtuális vezetés néhány évvel ezelőtt még csak a nemzetközi konglomerátumokat érintette, manapság azonban már nem kell telephellyel rendelkezni más országokban vagy városokban ahhoz, hogy a virtuális csapatok és vezetés nélkülözhetetlen legyen.

Az alábbiakban a virtuális csoportok és vezetés néhány, a témánk szempontjából releváns sajátosságát foglaljuk össze. DasGupta (2011) alapján. Avolio és Kahai (2003) szerint az e-leadership nem csak a hagyományos vezetés kiterjesztése, hanem alapvető változást jelent abban, ahogyan a vezetők és a beosztottak viszonyulnak egymáshoz. Pulley és Sessa (2001) a virtuális vezetésben öt paradoxont azonosított: egyszerre kell gyorsnak és megfontoltnak, egyéninek és közösséginek, fentről és alulról jövőnek, a részletekre és az összképre figyelőnek, rugalmasnak és állandónak lennie. Gurr (2004) arra hívta fel a figyelmet, hogy a virtuális vezetőnek megfelelő közösségi klímát kell kialakítania a folyamatos kommunikáció révén. Kerfoot (2010) újabb fontos jelenségekre mutatott rá: a virtuális vezetés esetében nem lehetséges a közvetlen felügyelet, a vezetőnek ezért inkább a támogatásra (coaching) kell helyeznie a hangsúlyt. Shriberg (2009) a virtuális vezetés kettős természetére hívja fel a figyelmet: a vezetőnek egyszerre kell technikai és emberi támogatást nyújtania. Brake (2006) a virtuálisan együttműködő csoportok két kockázatával foglalkozik; az izolációval és a zavarodottsággal. Javaslatokat

is megfogalmaz az e-leader számára, ezek között szerepel a proaktív gondolkodás, a személyközpontúság, a kiszámíthatóság és a precíz kommunikáció. Több kutató foglalkozik azzal, hogy milyen vezetési stílust célszerű alkalmazni a virtuális csoportok esetében. Ruggieri (2009) például azt állítja, hogy a transzformációs vezetés, mely inspirációs motiváción és személyre szabott figyelmen alapul megfelelőbb a virtuális teamek esetében, mint a jutalmazáson-büntetésen alapuló tranzakciós vezetés.

Témánk szempontjából kiemelkedően fontos Chamakiotis et al. (2021) tanulmánya, melyben azt vizsgálja, hogy a Covid-19 miatt kényszerből létrejövő virtuális csoportok és e-leadership miben különbözik az organikus fejlődés révén bekövetkezett virtualizációtól. Az első fontos különbség, hogy a Covid-19 hatására kialakuló virtuális csoportokban olyan emberek is vannak, akik korábban nem akartak távmunkában dolgozni, vagy nem volt erre lehetőségük. A második, hogy – mivel a szervezetek nem voltak felkészülve a kényszer-virtualizációra – a dolgozóknak a saját IT-megoldásaikra kellett hagyatkozniuk. A harmadik, hogy az új virtuális csoporttagok ténylegesen az otthonukból dolgoztak oly módon, hogy a fizikai és családi környezetük nem volt felkészítve a munkavégzésre; hiányzott a megfelelő infrastruktúra, a gyerekek, családtagok, lakótársak jelenléte zavarta a munkát és feszültséget okozott. Iparági felmérésekre hivatkozva (Deloitte 2020, idézi Chamakiotis et al. 2021) a szerzők azokat a kihívásokat is azonosították, melyekkel az új kényszer-virtuális vezetők találkoztak: új, e-kompatibilis vezetési stílusok alkalmazása, a munka és a magánélet határainak kezelése, a virtuális csoporttagok jóllétének biztosítása.

3. A kutatási módszer

A pandémia vezetői szempontból történő vizsgálata újszerű kutatási téma Magyarországon. Kutatásunkban arra kerestük a választ, milyen kihívásokkal szembesültek a vezetők a távmunkával összefüggésben, és milyen válaszokat adtak ezekre a kihívásokra. A mélyebb megértés és a személyes megélések megismerése érdekében a félig strukturált interjút, mint kvalitatív technikát alkalmaztuk. Tizenegy interjút készítettünk, hét különböző szervezet –köztük felsőoktatási intézmény, nonprofit szervezet, cégcsoport, multinacionális vállalat, családi vállalkozás – vezetőjével, akik eltérő szervezeti szinteken töltenek be vezetői szerepet. Az alanyok kiválasztásakor nem valószínűségi mintavételi eljárást alkalmaztuk, hanem szakértői kiválasztást. Ennek során figyelembe vettük, hogy a témával kapcsolatban saját tapasztalatokkal rendelkeznek, a Covid-19 világvilágjárvány teljes időszaka alatt aktív szereplői voltak az irányítási folyamatoknak. A minta elemszáma önmagában és egy-egy szervezetre vonatkoztatva is alacsony, így eredményeink nem reprezentatívak, azok a vizsgált szervezetek adott pozícióira vonatkozhatnak, de jelzés értékkel bírhatnak más vezetők tapasztalataival kapcsolatban is.

4. Kutatási eredmények

4.1. Vezetői kihívások a válsághelyzetben

A pandémia következtében kialakult válsághelyzet a szervezetek életében olyan változásokat eredményezett, melyek mind a beosztottakat, mind a vezetőket kihívások elé állították. A következőkben azokat a válság jelentette kihívásokat foglaljuk össze, melyeket az interjúk során megkérdezett vezetők a legjelentősebbnek éltek meg.

Mind a tizenegy vezető az online térben történő működést emelte ki a legfontosabb nehézségként.

A gyakorlatban ez azt jelentette, hogy a hét szervezetből három esetében teljes home office-t biztosítottak a pandémia idejére, háromnál hibrid munkavégzés zajlott, egy vállalat pedig végig változatlan keretek között működött és sem a munkavállalók, sem a vezetők nem dolgoztak otthonról. Ez utóbbinál a virtuális tér a kollégák közötti kapcsolattartásra terjedt ki.

A vezetők válaszai alapján az online térben történő működés nehézsége két további fő elemre bontható, melyek a következők: a megváltozott munkakörnyezetből adódó nehézségek, melynek alapja, hogy az otthoni munkavégzést korábban teljeskörűen nem alkalmazták egyik szervezeten belül sem; illetve az átalakult munkavégzési keretek okozta változások, mint például a megváltozott időbeosztás.

Két vezető, akik egy szervezetben különböző vezetési szinteken dolgoznak, illetve egy másik szervezet vezetője kiemelte, hogy a hirtelen átállás során technikai hiányosságokkal szembesültek. Rövid időn belül jelentős mértékű eszközigényt kellett kielégíteni a munkavállalók zavartalan munkavégzésének biztosításához.

V8: „A cégcsoportban most már 2500-3000 laptop van, aminek egyébként ennek a 40%-a asztali gép volt. Ezt körülbelül pár hét alatt lecserélni abban az időszakban, amikor ez a chipes válság is volt, nem volt könnyű.”

V7: „A szervezetben csak az alapvető eszközök álltak rendelkezésünkre, de ahhoz, hogy kezelni tudjuk a járványt, és a megszokott módon haladjunk tovább digitális megoldásokat kellett bevezetnünk, hogy megkönnyítsük a ránk háruló feladatok ellátását.”

V11: „Volt arra is példa, hogy valaki például lemaradt meetingről, azért, mert egyáltalán nem tudta megoldani a saját eszközeivel a csatlakozást.”

További példák alátámasztották, hogy más szervezeteknél is megjelentek hasonló problémák. Meg kellett találniuk a megfelelő kapcsolattartási platformokat, ki kellett alakítaniuk a távoli munkavégzéshez szükséges saját belső felületeket, szoftvereket, illetve ezek teszteléséhez a vezetők segítségére volt szükség.

Három szervezet egy-egy vezetője is kiemelte, hogy a beosztottnak a technikai támogatások ellenére sem voltak minden esetben megfelelő otthoni körülményeik a zavartalan és komfortos munkavégzéshez. Mindez érzelmileg nyomást helyezett a kollégákra, mely a teljesítményt kiemelten veszélyeztette.

V7: „Azt vettem észre, hogy Magyarországon nem mindenkinek van saját irodája, ahonnan dolgozhat, hogy az emberek a hálósobából vagy a nappaliból próbálnak dolgozni, ahol a gyerekek is jelen voltak. És ez érzelmileg megterheli az embereket. Főleg azért, mert az emberek, különösen a kezdeti szakaszban, feszélyezve érezték magukat; az otthonuk megmutatása, esetenként a gyerekek kiabálása a háttérben nehézséget jelentett számukra. Emiatt az volt az érzésük, hogy szakszerűtlenek.”

V11: „Lehetett érzékelni, hogy harc megy a családi számítógépért, hogy éppen kinek lesz meetingje.”

Az otthoni körülményekhez szorosan kapcsolódó probléma, melyet az interjúalanyok közül négyen is megfogalmaztak, a gyermekfelügyelet hiánya, illetve a család többi tagjának jelenléte mint nehezítő körülmény. Ezzel párhuzamosan a kollégák korábbtól eltérő, hektikus időbeosztása és a munka-magánélet egyensúlyának felborulása is mindennapos problémává vált.

V3: „Az időbeosztás kérdése az egyik legnehezebb. Mert, ha online valaki nekiült dolgozni, nincs az, hogy hazamegyek. Volt, aki csinálta éjjel-nappal. Volt, aki megérkezett éjszaka dolgozni. Hétfvégén is dolgozott.”

V11: Az időbeosztás teljesen átrendeződött a kollégák részéről. Nem a korábban szokásos módon, a munkaidőben végezték el a feladatokat, hanem ez átszerveződött, összefolyt az otthoni léttel, az otthoni feladatok elvégzésével.”

Az eddigiekben összefoglaltak eredményeképpen két szervezetben megjelent egy újabb megpróbáltatás, nevezetesen, hogy a beosztottak otthoni munkavégzéssel kapcsolatos kezdeti lelkesedése hosszú távon hanyatlásnak indult. Két esetben mindez kisebb mértékű ellenállást is kiváltott az emberekből, amelynek kezelése a vezetők felelőssége volt.

V8: „Nagyon érdekes, hogy mindenki szeretett volna home office-ban lenni, de amikor már home office-ban kellett lenni sokáig, akkor mindenki vágyott vissza egy közösségbe.”

Mindegyik vezető a személyes kapcsolattartást részesíti előnyben, ezért nehézséget okozott számukra a megbeszélések áthelyezése virtuális keretek közé. Öten ugyanazt az okot említették: az online-kommunikáció akadályozza a nonverbális jelek észrevételét. Fontos számukra a szemkontaktus, a beosztottak valós érzelmi állapotának feltárása és a bizalmi viszony megteremtése. Ezekből tudnak következtetni a kollégák attitűdjére, aktuális élethelyzetére, melynek ismeretében fokozható az elköteleződés, a teljesítmény és a munkavállalók jólléte. Az egyik vezető szerint bizonyos, az online megbeszéléseken kialakult konfliktusoknak is ez lehetett az egyik oka.

V11: „A személyes megbeszéléseken a beszélgetést kísérő gesztusok, nemverbális jelek tudják tompítani a mondandót. Az online megbeszéléseken egy chatben történő hozzáírás, vagy egy olyan felszólalás, amikor csak hangja van az illetőnek, sokkal direkter tud lenni, az árnyalatok eltűnnek, ezért könnyebben alakul ki konfliktus.”

Az erre a célra használt platformok (Microsoft Teams, Webex, Zoom stb.) kezelése a vezetők részéről is tanulást igényelt. Az igazi kihívás azonban abban rejlett, hogy ezeken a felületeken hogyan lehet a személyes kapcsolattartással megegyező hatékonysággal rálátni egymás munkájára, visszacsatolni a kollégáknak, fenntartani a kontrollt és olyan mértékű támogatást biztosítani, ami által a beosztottak az akadályok ellenére is elégedettek maradnak.

V11: „A felmerülő problémák kreatív megoldását hátráltatta az online forma. Ha jön egy levél, amire gyorsan kell reagálni, akkor normál esetben behívom azokat a kollégákat, akikkel egyeztetni kell, összeülünk, gyorsan megbeszéljük. Ha home office-ban vagyunk, akkor nincsenek kéznél a kollégák, meg kell szervezni az online megbeszélést, szólni nekik, kiküldeni az anyagot. Nehezebb gyorsan reagálni.”

Egy multinacionális cég a home office hatására telephelymentes működésre tért át, felbomlottak a teamvezetőkhez tartozó területek határai, melynek következményeképpen a vezetőkhez jelenleg tartoznak olyan beosztottak is, akikkel egyáltalán nincs lehetőség a személyes találkozásra. Mindez további kihívásokat generál, melyek kezelésére egyelőre nincs olyan eszköz, amely garantálná a hatékony működést.

V2: „Nekem van olyan kollégám, aki az én csoportomba tartozik, de nem fogok tudni találkozni vele. [...] Megvan rá az esély, hogy például egy szegedi kollégával egyáltalán nem fogok tudni találkozni. Ezt megszervezni online térben nehézség volt.”

Ugyanazon szervezetben két interjúalany is elmondta, hogy a home office takarásában gyakoribbá váltak a szabálytalanságok a beosztottak részéről. Hozzá tették, hogy mindez nem újkeletű, korábban is volt olyan kollégájuk, aki erre hajlamosabb, de az otthoni munka során ez gyakoribbá vált.

V3: „Van, aki erre hajlamos, és akkor ott szóvá kell tenni. Van, aki meg kevésbé. Inkább általánosnak mondom. Ez a kiskapu jobban kinyílt a home office-ban.”

Egy másik szervezet vezetője azt emelte ki, hogy a távmunkában nehezebbé vált a kollégák munkájának kontrollja, ami a személyes jelenlétnél adottnak tekinthető.

V11: „Ami nehezebb volt, az a munkának, a munkavégzésnek az ellenőrzése. Itt arra kellett megoldást kitalálni, hogy ezeket hogyan lehet száron kérni, hogy hogyan lehet ellenőrizni úgy, hogy a dolgozók nincsenek ott fizikailag.”

További problémát jelentett bizonyos kollégák perifériára kerülése, kiégése, illetve az esetleges leépítések kezelése ebben az időszakban, mely turbulens körülmények között is a vezetők feladatai közé tartozik. Az interjúalanyok esetében nem volt jellemző a jelentős mértékű leépítés, de a pandémia időszakában általánosan fenyegető tényezőként jelen volt a munkahelyek elvesztése, amely nyugtalanságot indukált. Ezt a témát többen is megemlítették a kutatás során.

V11: „Az emberek féltek, hogy nem lesz-e ennek mondjuk létszámleépítés a következménye.”

V3: „Megint egy másik helyzet, amikor egy ilyen szituációban vagy kénytelen leépíteni. Na, hát azért az úgy oda tud tenni. Az egy sokkal extrémebb, sokkal nagyobb kihívásos állapot, hogyha ott leépítéssel találkozol, akkor azt hogyan kezeld.”

Egy másik vezető arról számolt be, hogy az idősebb, nyugdíj előtt álló kollégák nem vállalták a pandémiával járó kihívásokat.

V11: „Volt olyan kolléga, nem is egy, aki emiatt mondott fel. Döntően idős, nyugdíj előtt álló kollégák. Azzal indokolták a felmondásukat, hogy ők ezt már nem akarják megtanulni, és a sok bizonytalanságot sem tudják elviselni. Nagyon nehéz volt ezt kezelni, mert ezeket az embereket nem tudtuk semmivel biztatni.

A következő kihívás, mely általános volt ebben az időszakban az új, ismeretlen helyzet, ami a legtöbb emberben pánikot, félelmet és bizonytalanságot keltett. A munkavállalók gyakrabban néztek szembe magánéleti krízishelyzetekkel, mint a pandémia előtti időszakban, és ezek a vezetők életét sem kerülték el. A kihívást az jelentette, hogy a beosztottak jóllétét is biztosítani kellett, illetve ezzel párhuzamosan az egyéni élethelyzetet is egyensúlyban kellett tartani ahhoz, hogy a működés zavartalan maradjon, és a vezetők által meghatározott irány követhetővé váljon.

V6: „Amikor ez az egész elkezdődött, akkor kialakult egy óriási pánikhelyzet az emberekben.”

V2: „A média világa is azt közvetítette, hogy bizonytalan, hogy mi lesz, hogy veszélyben vagyunk.”

V3: „Nagyon sok kolléga életében voltak krízis szituációk a pandémia kapcsán. Akár hozzátartozó kapcsán, akár úgy, hogy a család beleesett a betegségbe, és karanténba kerültek, és betegek lettek. Egy ilyen szituációban sok mindenki nagyon el tud bizonytalanodni.”

A home office hiánya kétféle reakciót váltott ki a munkavállalók körében. Ott, ahol egyáltalán nem volt home office lehetőség a reakciók túlnyomórészt semlegesek voltak, a munka a megszokott keretek között zajlott, és a vezető higgadt attitűdje megerősítette a dolgozókat abban, hogy ez is járható út. Ezzel szemben ott, ahol az otthoni munkavégzés után kellett ismét személyes jelenléttel dolgozni, a kollégákban ellenérzés alakult ki.

V11: „Sok kolléga nem érti, hogy miért kell most megint 8-5-ig itt ülniük, amikor látták, hogy még hatékonyabbak is tudnak lenni home office-ban, rugalmas munkaidőben. Nehéz volt a visszarendeződés.”

4.2. A pandémia jelentette kihívásokra adott vezetői válaszok, megoldások

A kutatásnak ezen részében azt vizsgáltuk, hogy a fentiekben bemutatott kihívásokra milyen vezetői válaszok érkeztek, illetve az alanyaink milyen megoldásokat alkalmaztak, hogyan kezelték ezeket a helyzeteket. A sikeres és az eredményre nem vezető megoldási módok, vezetői attitűdök ismertetésének célja, hogy segítse a jövőben esetlegesen bekövetkező válsághelyzetek kezelését. Az eredmények alapján számos hasonlóság kiemelhető, a továbbiakban ezeket foglalkozunk össze.

A fentebb bemutatott kihívásokkal kapcsolatos megoldás-keresésben a vezetők a legtöbb esetben a saját meglátásaikra, tapasztalataikra és a megérzéseikre támaszkodtak. A vezetők részéről a krízishelyzet kezelése folyamatos tervezést igényelt, melynek során többféle alternatíva felállítására volt szükség. Mindezt az indokolta, hogy a döntéseik hatását nem láthatták előre, emiatt minden eshetőségre igyekeztek felkészülni.

V4: „Többféle opciót állítottunk föl. Nem volt időnk felkészülni arra, hogy egyes folyamatoknak milyen hatása lesz, ezért a gyors döntésnek nagyon fontos szerepe volt. Kockázatot kellett vállalni, és bízunk a szakmaiságunkban. Igyekeztünk előrelátó gondolkodással fölállítani a stratégiánkat.”

V11: Most már négy éve gyakorlatilag folyamatos válságmenedzselés zajlik -- járványhelyzet, háborús helyzet, rezsihelyzet...”

Két vezető is arról számolt be, hogy az operatív feladatok elvonják a figyelmet a stratégiai kérdésekről.

V11: „A vezetők tényleg abszolút ezzel vannak elfoglalva, miközben kellene hozni stratégiai döntéseket, meg eredményeket, előrelépés, fejlődés kellene, de ezeket hátráltatja a folyamatos operatív szervezés.”

V10: „Az én munkám annyiban változott meg, hogy sokkal több olyan feladatom volt, ami hétköznapi, operatív.”

Az online térben történő működés következtében a vezetőknek sokszor teljesen újszerű megoldásokat kellett alkalmazniuk. Ezt támasztja alá a következő példa.

V3: „Például az elismerés az online térben nagyon-nagyon nehéz, ezért bevezettük az úgynevezett „pacsi-adást”. Van Teamsen egy pacsink, és azt minden héten bármelyik kollégának oda lehet adni, hat kategóriában – jó fej, segítőkész, kreatív stb. Havonta kihirdetjük, hogy kik nyerték a különböző kategóriákat, és így van valamilyen ösztönző, ami pozitív hatást ért el.”

Egy másik vezető a döntéshozatali folyamat alapvető változásáról számolt be.

V11: „Nem lehetett ragaszkodni a régi egyeztetéses, konszenzusos döntéshozatalhoz, hanem sokkal jobban fel kell vállalnom a döntéseket. Sokkal több dolgot eldöntök magam, konzultációk nélkül.”

Egy szervezetben belül két vezető úgy látja, hogy jelenleg sincs megfelelő eszköz a kezükben arra, hogy online keretek között ugyanolyan minőségben fent tudják tartani a kapcsolatot, mint személyesen. Céljuk megtalálni azokat az eszközöket, amelyekkel a bizalom online keretek között is erősödhet, emiatt folyamatosan fejlesztik önmagukat, a vezetői kompetenciáikat és nyitott gondolkodásmódra törekednek.

V2: „Személyesen elérhetőek voltunk, csak integettek és mentünk. Ezt kellett az online térben valahogy megteremtteni. Ezt még a mai napig is tanulom. Nem tudom azt mondani, hogy van egy jó eszköz a kezemben.”

Ezen túl minden esetben kiemelték, hogy a távmunka időszaka alatt a vezetők rendszeresen ütemeztek be online megbeszéléseket a vezetőtársakkal és a beosztottakkal is. Minden vezető legalább heti egy alkalommal részt vett olyan megbeszélésen, melyen a vezetők egymás között egyeztettek az aktuális kérdésekről, illetve hetente volt a beosztottakkal is konzultáció.

V11: „A napi és heti rendszerességű értekezletek, megbeszélések, például vezetői, egységvezetői értekezők, kari tanács, tökéletesen működött online formában.”

Egy esetben túl gyakorinak bizonyultak a megbeszélések, ami egy idő után hátráltató tényezővé vált. Miután a beosztottak megszokták a kapcsolattartás új formáját, egyre sűrűbben keresték a többi kollégát rövid kérdésekkel, ami hosszú távon hátráltatta a munkavégzést.

V7: „Ez egészen odáig eljutott, hogy már túl sok volt. Régen, amikor távolról dolgozott az ember, akkor valóban az elvégzendő feladatra tudott összpontosítani, nem szakította félbe senki. Ez egy kissé túlfelződött egy olyan eszközzé, ami által rövid kérdésekkel akadályozzuk a másik kollégát. Azt mondanám, hogy ez nem olyan hatékony, mint ahogyan az otthoni munkavégzés időszakában zajlott.”

Egy másik szervezetben a vezető azt tapasztalta, hogy az online megbeszéléseken, értekezleteken a kollégák kevésbé kérdeztek, mondtak véleményt, kevesebb volt az érdemi hozzászólás, részben a technikai nehézségek, részben a szokatlan, virtuális színtér miatt. Ugyanez a vezető beszámolt arról is, hogy a kollégák egy része nehezen mozgott a különböző platformok között.

V11: „Jellemző volt, hogy az idősebb munkavállalók egy fajta rendszerhez értettek, de hogyha egy másik rendszerben volt megszervezve az online megbeszélés, akkor abba már nem tudtak becsatlakozni, aktiválni a kamerát, mikrofont. Sokszor idővesztést jelentett, hogy egyáltalán létrehozzuk a kapcsolatot.”

A kutatás során tizenegyből négy interjú során közvetlenül elhangzott, hogy a vezetőknek rugalmasan kellett kezelniük a munkatársakkal kapcsolatos ügyeket (például a munkaidő beosztását). A többi interjúalany esetében ugyanerre az általuk alkalmazott módszerekből lehet következtetni.

V3: „Ki kellett alakítani azt a rugalmas stílust, amiben egy idő után mindenki komfortosan tudta érezni magát, és a káoszról meg tudtunk érkezni egy szervezettebb munkakeretre.”

Van olyan vezető, aki szerint ez a rugalmasabb időbeosztás a kollégák számára kifejezetten előnyös volt.

V11: „A kollégáim egy része előnyként élte meg, hogy jobban meg tudta a napját szervezni, és így gördülékenyebben hajtotta végre a feladatokat, mert nem volt ahhoz kötve, hogy csak 8 és 4 között tudja elvégezni, miközben az élet egyéb kihívásai is szólítják, hanem saját maga tudta beosztani a munkaidejét. Főleg a kreatívabb feladatok elvégzésénél látszott, hogy ez előnyös is lehet akár.”

Az új, ismeretlen helyzet okozta kihívásokkal kapcsolatban a vezetők közül öten is elmondták, hogy kiemelten fontos volt a nyugalom megőrzése. Higgadt attitűddel viszonyultak a bizonytalan és komplex helyzetekhez is. Ezzel tudtak leginkább irányt mutatni a beosztottaknak.

V5: „Minél nagyobb a krízis, annál inkább próbálok nyugodt maradni.”

Mindezt kiegészítette, hogy a vezetők folyamatosan arra törekedtek, hogy saját cselekedeteiken keresztül olyan követendő példát mutassanak, mellyel a beosztottak segítségére lehetnek. Például a munka-magánélet egyensúlyának fenntartása kapcsán a saját időbeosztásukra is odafigyeltek, és a home office során is az eredeti munkaórákhoz tartották magukat. Ott, ahol egyáltalán nem volt home office, a vezető több alkalommal is kiemelte, hogy a legfontosabb célja a saját cselekedetein keresztül történő példamutatás volt.

V6: „Nekem az volt a legfontosabb célom, hogy bármi is nekem a véleményem erről az adott helyzetről, azt a kollégáim ne vegyék észre, ne érezzék rajtam.”

A fentebb említett szervezeten belül a gyakoribbá vált szabálytalanságok kezelésére mindkét vezető azonos megoldást alkalmazott, melynek lényege a nagyobb mértékű kontroll és a kommunikáción keresztül történő problémafeltárás volt. Egyes esetekben szükség volt a perifériára került kollégák integrálására, melynek során központi szerepet töltött be a vezető személye, és ezen belül is az ő támogatása. Szükség esetén a vezetők feltártak olyan szervezeten belüli erőforrásokat is, melyek a kollégák jóllétének fenntartását segítették elő.

V3: „A HR osztály indított egy programot, amiben igénybe lehetett venni mentális segítségnyújtást. Ide elírányítottam a kollégát, majd megbeszéltük, hogy ezt igénybe vette-e, hol tart stb. Mert nekem igazából az a fontos, hogy ő mentálisan rendben legyen, és ebben próbáltam segíteni.”

A kihívásokra adott vezetői válaszok némelyike a pandémia lecsengése után is megmaradt, mert a hagyományos munkarendbe való visszatérés mellett is hasznosnak bizonyult. Ilyen például, hogy a vezető és a kollégái a rendszeres heti megbeszélés mellett egy Messenger Chat szobában kommunikálnak a közben felmerülő, gyors megoldást igénylő vagy egyszerűen megoldható szakmai kérdésekről.

V11: „Ez spontán jött létre, de aztán tudatosan megtartottuk a mai napig.”

Összegzés, következtetések

A tanulmányban a Covid-19 pandémia következtében kialakult válsághelyzetnek a vezetői munkára gyakorolt hatásait mutattuk be. A kutatás során a munkavégzés és a dolgozókkal való kapcsolattartás online térbe helyeződésével járó kihívásokra és az ezekre adott vezetői válaszokra fókuszáltunk.

Az eredmények alapján láthatóvá vált, hogy a legnagyobb kihívást az okozta, hogy a vezetőknek hosszú ideig a számítógép képernyőjén keresztül kellett ellátniuk azokat a munkaszervezési, irányítási, motiválási, kommunikációs és kontroll funkciókat, amelyeket korábban fizikai jelenlét és közvetlen kapcsolattartás keretei között oldhattak meg. A gyakorlatban ez a fajta vezetés megegyezik az irodalmi áttekintés során feltüntetett e-leadership meghatározásával. A pandémia átformálta a vezetést, számos esetben a vezetők virtuális vezetőkké váltak, a beosztottak pedig virtuális csoportokká formálódtak. A hirtelen jött változások számos kihívást eredményeztek, melyek hatékony kezelése elengedhetetlen volt a megfelelő vezetői kompetenciák megléte nélkül. A továbbiakban a tanulmányban leírt legfontosabb vezetői és munkavállalói kihívásokat, az alkalmazott vezetői megoldásokat és az ehhez szükséges kompetenciákat foglaljuk össze.

A virtuális vezetés elméleti hátterét nagymértékben alátámasztják az empirikus kutatás eredményei. Azonban a legfontosabb vezetői kihívások a krízis-jellegű változásokból eredtek, melyeket a virtuális vezetés önmagában nem feltétlenül hordoz. A pandémia következtében a vezetőknek nem volt idejük felkészülni az online munkavégzésre. Az elsődlegesen megoldandó feladatot a fizikai korlátok jelentették, vagyis az eszközhány, a felmerülő technológiai nehézségek és a beosztottak nem megfelelő otthoni környezete. Ezt követték a stratégiaalkotási, tervezési nehézségek, melyek több forrásból is eredtek. Például a kiszámíthatatlan, előre nem látható helyzetekből², illetve a kollégák eltérő időbeosztásából is. Ennek kapcsán a szakirodalmak alapján is látható, hogy a virtuális vezetőnek egyszerre kell gyorsnak és megfontoltnak lennie, illetve párhuzamosan figyelnie kell a részletekre és az összképre is. Mindezt a pandémia idején a vezetők a gyors döntéshozatali képességre, illetve a prognosztizáló (forecast) képességre támaszkodva tudták elérni.

Számos esetben a munkavállalók oldaláról szociális és emocionális kihívások is felmerültek. Elsősorban a személyes kapcsolattartás hiányából, a bizonytalanságból és a magánéleti krízishelyzetekből adódóan. Idővel megjelent a motiválatlanság, mint nehezítő körülmény, mely

² Például a közegészségügyi korlátozások miatt.

mind az otthonról, mind a normál keretek között dolgozó beosztottakat is érintették. Ehhez kapcsolódik a virtuális vezetővel kapcsolatos egyik paradoxon, mely szerint az e-leadernek egyszerre kell egyéninek és közösséginek lennie. Ennek során az emberközpontú gondolkodásmód a kulcskompetencia, vagyis, hogy a vezető fokozott empátiával forduljon a kollégák felé, biztosítsa a jóllétüket és rendszeresen, megfelelően kommunikáljon az érintettekkel. A kommunikáció kapcsán a kutatás során kiemelkedő kompetenciák az őszinteség, a transzparencia és a higgadt, nyugodt vezetői attitűd volt.

A vezetői kontroll gyakorlása online keretek között nehezebbé vált, emiatt gyakoribbá váltak a szabálytalanságok, időnként perifériára is kerültek kollégák. A szakemberek megállapítása alapján is megjelent, hogy a virtuális vezetés esetében nem lehetséges a közvetlen felügyelet, a vezetőnek ezért inkább a támogatásra (coaching) kellett helyeznie a hangsúlyt. A vezető támogató szerepe a kutatás során rendkívül hangsúlyosan megjelent, számos kihívás leküzdésében központi szerepet töltött be.

Végül pedig a pandémia hosszú távú változásokat eredményezett, ezáltal a vezetőknek továbbra is részben ismeretlen terepen kell helytállniuk. Ebből eredően a virtuális vezetőkre jellemzően továbbra is rugalmasnak és állandónak kell maradniuk.

Kutatási eredményeink összhangban vannak azzal is, amit a szakirodalom alapján a legfontosabb vezetői kompetenciáknak tekinthetünk krízishelyzetekben. Ilyen például a „positive accountability” hiszen a pandémia miatti kényszerű online munkavégzés során az emberek különböző módon közelítették meg a munkát, a stresszhelyzeteket és az egyéni kihívásokat. Ezzel összefüggésben jelentősége volt annak a vezetői attitűdnek is, mely szerint teret kell engedni a hibákból eredő tanulási folyamatnak. Az IKT eszközök és online megoldások használata ugyanis a munkavállalók egy része számára új és váratlan kihívásként jelentkezett a távmunka kapcsán.

A szakirodalomban hangsúlyos emberközpontú vezetés képességének fontosságát is alátámasztják az eredményeink; alanyaink megerősítették, hogy a kényszerű távmunkában a munkavállalóknak kifejezetten nagy szükségük volt az érzelmi és interperszonális támogatásra,

Tekintettel arra, hogy a kormányzati rendelkezések, így a fizikai jelenlét lehetősége és a távmunka-kényszer a pandémia alakulásától függően folyamatosan változtak, váltakoztak, nagy jelentősége volt a szakirodalomban előrelátásnak nevezett kompetenciának. Ez segít a vezetőknek az állandó változások kezelésében, az egymásnak ellentmondó információk átszűrésében és a környezeti tényezők aktív megfigyelésében. Ugyanakkor alanyaink számára az egyik legnagyobb kihívást az jelentette, hogy a járványhelyzet alakulását lehetetlen volt prognosztizálni, az ezzel járó kihívásokra nem lehetett előre felkészülni. Ebben a tekintetben ez a krízis eltér a gazdasági gyökerű válsághelyzetektől.

Irodalom

- Avolio, B. J., Kahai, S. (2003). Adding the “E” to E-Leadership: How it may impact your leadership. *Organizational Dynamics*, 31(4).
- Bittner B., Gavaldi Á. (2022). A pandémia hatása a szolgáltatókra. *Debreceni Szemle*, 29(4). 439–445.
- Brake, T. (2006). Leading global virtual teams. *Industrial and Commercial Training*, 38(3). 116–121.
- Chamakiotis P., Panteli N., Davison R. M. (2021). Reimagining e-leadership for reconfigured virtual teams due to Covid-19. *International Journal of Information Management*, 2021. október.
- DasGupta, P. (2011). Literature Review: e-Leadership. *Emerging Leadership Journeys*, 4(1). 1–36.
- Deloitte (2020). *Leading virtual teams: Eight principles for mastering virtual leadership of teams*. <https://www2.deloitte.com/global/en/pages/about-deloitte/articles/covid-19/leading-virtual-teams.html> Utolsó letöltés 2021.11.03.
- Dirani, K. M., Abadi, M., Alizadeh, A., Barhate, B., Garza, R. C., Gunasekara, N., Ibrahim, G., Majzun, Z. (2020). Leadership competencies and the essential role of human resource development in times of crisis: a response to Covid-19 pandemic. *Human Resource Development International*, 23(4). 380–394.
- Farkas É., Nagy L. (2020). Vezetői kihívások a virtuális környezetben. A technológiai lehetőségek és a vezetési gyakorlatok együttes fejlesztésének szükségessége. *Metszetek*, 9(1).
- Gurr, D. (2004). ICT, leadership in education and e-leadership. *Discourse*, 25(1). 113–124.

- James, E. H., Wooten, L. P. (2005). How to Display Competence in Times of Crisis. *Organizational Dynamics*, 2. 141–152. doi: [10.1016/j.orgdyn.2005.03.005](https://doi.org/10.1016/j.orgdyn.2005.03.005)
- Kayes, C., Allen, N., Self N. (2017). How Leaders Learn from Experience in Extreme Situations: The Case of the US Military in Takur Ghar, Afghanistan. In: Holenweger, M., Jager, M. K., Kenic, F. (szerk.): *Leadership in Extreme Situations. (Advanced Sciences and Technologies for Security Applications.)*. Springer, Svájc. 277–294.
- Kerfoot, K. M. (2010). Listening to see: The key to virtual leadership. *Nursing Economics*, 28(2). 114–115.
- Koehn, N. (2020): Real Leaders are Forged in Crisis. *Harvard Business Review*.
<https://hbr.org/2020/04/real-leaders-are-forged-in-crisis> Utolsó letöltés: 2022. 10. 11.
- Liao, Ch. (2017). Leadership in virtual teams: A multilevel perspective. *Human Resource Management Review*, 27. 648–659.
- McGuinness, J. (2020). 4 COVID-19 Leadership Lessons. *Chief Executive*.
<https://chiefexecutive.net/4-covid-19-leadership-lessons/> Utolsó letöltés: 2022. 05. 14.
- Pulley, M. L., Sessa, V. I. (2001). E-leadership: Tackling complex challenges. *Industrial and Commercial Training*, 33(6/7).
- Ruggieri, S. (2009). Leadership in virtual teams: a comparison of transformational and transactional leaders. *Social Behavior and Personality: An International Journal*. 37(8). 1017–1021.
- Schwantes, M. (2020). 4 Signs to Instantly Identify a Great Leader during Crisis. *INC*.
<https://www.inc.com/marcel-schwantes/great-leader-time-of-crisis.html>
Utolsó letöltés 2022.07.05.
- Shriberg, A. (2009). Effectively leading and managing a virtual team. *The Business Review*, 12(2).
- Snellman, C. L. (2014). Virtual teams: opportunities and challenges for e-leaders. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 110. 1251–1261.
- Széles Zs., Baranyi A., Csernák J. (2020). *A munkavégzés körülményeinek megváltozása a pandémia idején egy primer kutatás tükrében*. A Soproni Felsőoktatásért Alapítvány, Sopron. 171–186.
- Wooten, L., James, E. (2008). Linking Crisis Management and Leadership Competencies: The Role of Human Resource Development. *Advances in Developing Human Resources*, 10(3). 352–379.
- World Trade Organization – WTO (2020). *Trade in services in the context of COVID-19*.
https://www.wto.org/english/tratop_e/covid19_e/services_report_e.pdf Utolsó letöltés: 2022. 10. 24.
- Zaccaro, S. J., Bader, P. (2003). E-leadership and the challenges of leading e-teams: Minimizing the bad and maximizing the good. *Organizational Dynamics*, 31(4).

Balogh Magdolna

ELKH Bölcsészettudományi Kutatóközpont, Irodalomtudományi Intézet

ORCID:0000-0003-3398-7799

Közép-Európa-diskurzusok Magyarországon 1945 előtt és után

avagy: Ma is kell nekünk Közép-Európa

Absztrakt

A huszadik századi magyar gondolkodásban és kultúrában kiemelkedően fontos szerepet játszik a közép-európaiság eszméje. Tanulmányom e Trianon sokkja nyomán alakot öltött, majd a hidegháborúban előbb megtagadott, később újra felfedezett gondolat politikai, tudomány-és kultúrtörténeti vetületét, sajátosságait és relevanciáját vizsgálja. A vizsgálódás középpontjában a regionális eszmeiségnek a nyolcvanas évektől a kétezres évekig tartó reneszánsza áll (ellenzékiesség és regionalitás, párbeszéd a szomszédos országok intellektuéljeivel, Bibó István életművének újrafelfedezése és recepciója, a politikai esszé virágzása, Konrád György szerepe, folyóiratok, kiadók és könyvsorozatok mint a régió-tudat fenntartásának letéteményesei). Tanulmányomban a regionális tudat mai aktualitása és terjesztésének szükségessége mellett érvelek (elsősorban a mostani fiatalok körében). Hitem szerint ez adhat esélyt a sorsközösségből adódó kölcsönös megismerés szükségességének, és az ebből fakadó szolidaritás fontosságának felismerésére (nem utolsó sorban gátat vethet a neonacionalista mozgalmak szélsőséges erkölcsi és szellemi rombolásának).

Kulcsszavak: közép-európaiság, regionális tudat, sorsközösség, politikai esszé

Abstract

Discourses on Central Europe in Hungary before and after 1945

We still need Central Europe today

The concept of 'Central Europeanness' has played a major role in 20th century Hungarian thought and culture. My study examines the political, sociohistorical and cultural historical aspects, characteristics and relevance of 'Central Europeanness', the concept having first taken form following the trauma of Trianon, then being first denied and later rediscovered during the Cold War. Central to the study is the renaissance of the idea of regionality between the 1980s and the 2000s (opposition and regionality, dialogue with the neighbouring countries' intellectuals, the rediscovery and reception of István Bibó's oeuvre, the flourishing of the political essay, the role of György Konrád, viewing journals, publishing houses, and book series as the trustees of a region's consciousness). My study argues for the actuality of regional consciousness and the necessity of its dissemination (primarily among the youth of today). I believe this would provide the chance for realizing, based on a common fate, the necessity of mutual recognition, and subsequently, the importance of solidarity (which could forestall the extremist moral and psychological destruction by neo-nationalist movements).

Keywords: Central-Europeanness, region's consciousness, common fate, political essay

Közép-Európáról mint objektíve létező és leírható történelmi és/vagy kulturális entitásról gondolkodni ma sem számít általánosan elfogadottnak. Akadnak, akik szerint nincsen alapja egy

ilyen entitás feltételezésének. A kitűnő magyar származású angliai történész, Péter László például azon a véleményen van, hogy Közép-Európa, amely „mindig a képzelet birodalmából került elő”, „mindig preskriptív értelmű volt; valami olyasmire utal, amit még csak meg kell teremteni”. Mivel – úgymond – Közép-Európa nem más, mint „örökké változó, próteuszi jellegű” eszme (Péter 2005: 210, 213); polemikusan utasítja el a régió történettudományi érvekkel alátámasztható létezésének koncepcióját (Péter 2005: 222-223, 224). De régióellenes például az anyai ágon szlovén származású Nobel-díjas Peter Handke is, aki szerint „legfeljebb meteorológiai fogalomként” érdemes Közép-Európát emlegetni.

Magam a fent idézett szerzőkkel ellentétben azokkal értek egyet, akik szerint ez a régió objektíve létezik (Bibó 1986; Hanák 1997, 2005; Szűcs 1981). Közép-Európát kulturális, illetve kultúrtörténeti konstrukcióként értelmezem, amelynek határai minden esetben az adott terület kutatójának nézőpontjától, beállítódásától, az adott kutatás céljától függően változhatnak, és változnak is. Legáltalánosabb értelemben azokat a nemzeteket soroljuk ide, amelyek a német és az orosz nyelvterület közé esnek (Bojtár 1986: 8–12), és amelyeknek területén a történelem során oly gyakran az egykori orosz, porosz/osztrák, oszmán birodalom osztozott (Cornis-Pope, Neubauer 2001). Ez a régió-fogalom meggyőződésem szerint segítségünkre van sajátos, félpérfériás helyzetű nemzeti irodalmunk bizonyos sajátosságainak megragadásában.¹

Bár fontos szempontokat kínálnak, és megerősítik a régióval mint objektíven létező és leírható entitással kapcsolatos elgondolásomat, a térségünkkel foglalkozó nyugat-európai, illetve tengerentúli történeti és eszmetörténeti munkák² itt nem képezik dolgozatom tárgyát. Közép-Európa-diskurzusokról szólva ezúttal kifejezetten a régió önképeit, öndefinícióit tekintem át, sorra véve a 20. században az 1945 előtti, illetve az 1945 utáni Közép-Európa-elgondolásokat, amelyek bűvópatakként hol előbújnak, hol meg eltűnnek a huszadik századi magyar kultúrában. Vizsgálódásom e diskurzusok máig jelentős kisugárzással rendelkező szeletét helyezi a középpontba: a nyolcvanas évektől a kétezres évekig tartó Közép-Európa-reneszánszot.

Két szemszögből kísérem figyelemmel e regionális újjászületés sajátosságait: eszmetörténeti és kulturális síkon, bemutatva egyfelől jellegzetes műfaját, a politikai-történetfilozófiai esszét legkiválóbb képviselője, Konrád György (1933–2019) korszakos jelentőségű esszékötetein keresztül. Másfelől számba véve a regionális eszme vonzásában született kulturális és tudományos projekteket (kiadók, folyóiratok, közép-európai komparatiztika). Úgy vélem, nemcsak aktuális, hanem egyenesen hűsbavágóan fontos ma ennek a regionális tudatnak az ébrentartása, minél szélesebb körben történő terjesztése. Ennek egy lehetséges módjaként vázolom fel tanulmányom végén egy közép-európai kulturális tananyag elveit abban a meggyőződésben, hogy a régió tudatának minél szélesebb körben történő terjesztése elsősorban a fogékony korban lévő fiatalok körében lehet termékeny, rajtuk keresztül lehet értelme egy új, transznacionális, regionális közösségi tudat kialakításának, amely képes ellenállni a nacionalista demagógiának.

A közép-európaiság tudata rendszerint politikai okokból, válságidőszakokban került előtérbe a gondolkodástörténetben. 19. századi előzmények után (Kossuth dunai konföderációja) – 1918/19-ben Jászi (Jászi 1988), majd pedig nagy hangsúllyal Trianon után, amikor a magyarság helyének, szellemi arculatának felvázolása a nemzeti öntudatra mért csapás következtében sürgető intellektuális feladattá vált.

Ahogy fentebb szó volt róla, a közép-európaiság gondolata politikai okokból került előtérbe, és – mint majd látni fogjuk, politikai folyamatokat támogatott –, ugyanakkor a regionális eszme kulturális és tudományos projektként is fontos szerepet játszott és játszik ma is.

A két háború között több különböző műhely, szellemi csoport, irányzat vetette fel a közép-európaiság gondolatát – más-más ideológiai hangsúlyokkal. Jelentőségüket az adja elsősorban,

¹ A régió fogalmának és körülhatárolásának sok más megközelítése van, vö. Fried István munkáit vagy Moritz Csákynek az Osztrák-Magyar Monarchiát mint a közép-európai régiót reprezentáló entitást értelmező műveit.

² Elsősorban az olyan szerzők munkáira utalva, mint Oskar Halecki, Piotr Wandycz, Larry Wolff, T. Gar-ton Ash, T. Snyder

hogyan egy olyan időszakban fordultak a szomszéd népek kultúrája felé, amikor a hivatalos politika egyre inkább jobbra tolódott, és a szomszéd népekkel való megbékélés minden kísérletét hazaárulásnak minősítette vagy legalábbis a nemzetietlenség vádjával illette. Rövidebb-hosszabb ideig működő folyóiratok – ahogyan az 1934 és 1939 között megjelenő, Gál István szerkesztette *Apolló* vagy a Fejtő Ferenc, Ignóus Pál és József Attila szerkesztésében megjelenő *Szép Szó* (1936–1939) – tudatosították a régió népeinek történelmi sorsközösségét. A régió fogalma többnyire kritikai alternatívát, de legalábbis komplementer szempontot kínált a homogén nemzetállami identitásképeknek, és megkérdőjelezte a térségi hegemonia nacionalista diskurzusait, így például a magyar nép kárpát-medencei „államalkotó képességéről” szóló elképzelést, de a közép-európai öndefiníció opponálta a keletről jött „volgai lovas” magyar identitásnarratíváját is (Szolláth 2009: 288).

Közép-Európa mint ellenzéki projekt

Fontos kiemelni, hogy Közép-Európáról gondolkodni, közép-európai párbeszédet kezdeményezni általában ellenzéki magatartásnak számított Magyarországon a huszadik században. Nem véletlen, hogy Közép-Európa gondolata a létező szocializmus (a szovjet rendszer) erodálódása időszakában került ismét előtérbe a térség gondolkodásában. A regionális dialógus ugyanis a szovjet birodalmi szemléletet provokálta, miközben a történelmi sorsközösség (Budapest és Varsó – 1956; Prága – 1968; lengyel hadiállapot – 1981) kialakította a „gyarmatok szolidaritásának” ellenzéki diskurzusait. Ezért írhatta azt Hanák Péter, hogy „Közép-Európa mint történelmi valóság újrafelfedezése a nyolcvanas években egy szellemi szabadságharc integráns részét is alkotta” (Hanák 1997: 135). E szellemi szabadságharcot régiószerre a létező szocializmus ellenzéki mozgalmait működtető értelmiség vívta, amelynek tagjait előbb szórványos, majd egyre sűrűbb kapcsolati háló kötötte össze. A magyar Közép-Európa-reneszánszot éppen ezért célszerű regionális kontextusban tárgyalni: maga ez a Közép-Európa-reneszánsz olyan (kulturális) csomópont (*node*), amelyben a régió több kultúrájában kitapintható hasonló folyamatok futnak össze (Cornis-Pope, Neubauer 2001).

A Magyarországon viszonylag későn kibontakozó ellenzéki mozgalom³ szellemi horizontjának kialakításában az emigráns kiadványok és médiumok mellett (Szabad Európa Rádió, könyvek, folyóiratok) meghatározó szerepük volt a cseh és a lengyel ellenzékekkel kialakított kapcsolatoknak (Bozóki 2010: 10). Az ún. demokratikus ellenzék szamizdatban megjelenő periodikái (*Beszélő*, *Hírmondó*, *Demokrata*) sok írást vettek át a lengyel földalatti sajtóból. A Demszky Gábor és Hodosán Róza szerkesztette Hírmondó cikkeinek több mint fele közép- és kelet-európai témákkal foglalkozott. A Hírmondóhoz kötődő értelmiségiek identitásképző vitáiban alapfogalom volt a demokratikus Kelet-Közép-Európa gondolata (Bozóki 2010: 11). Ehhez az eszményhez kellett megtalálni a zárványszerű és diszkontinuos magyar demokratikus hagyományban azt az elemet, amelyhez kapcsolódhattak. Ez már csak azért sem volt egyszerű, mert 1945 után a két háború közötti demokratikus gondolkodás képviselői megfogyatkoztak, lehetőségeik pedig beszűkültek: a politikai gondolkodás 1953-tól egy negyedszázadon át a marxista revizionizmusra korlátozódott. A hetvenes évek magyar demokratikus ellenzékének a háború utáni időszakhoz kellett visszanyúlniuk, elsősorban Bibó István gondolataihoz és megközelítéseihez, azt a felismerést követve, hogy Bibó a huszadik század harmadik harmadában is lehetséges és érvényes politikai gondolkodó (Rainer 2016).

A társadalomtudós Bibó István (1911–1979) életművének központi kérdése a demokrácia mi-benlétének, történetének és gyakorlatának sok szempontból újszerű vizsgálata volt, politikai gondolkodóként pedig a mindenkori hatalomkoncentrációkkal szemben keresett ellensúlyt. Emellett „1956-os forradalmár, aki később sem kötött alkut a Kádár-rendszerrel. Mindezek miatt joggal vált a rendszer elutasítása, a magyar függetlenség és demokrácia hiteles jelképévé” (Dénes 2011: 11). Nem véletlen, hogy az ő személyében talált széles körben elfogadható elődre

³ „Habár a demokratikus ellenzék számos szempontból az 1956-os forradalomban, illetve az 1968-as reformgondolkodásban gyökerezik, önálló csoportként és szubkultúraként csak az 1970-es évek második felében jött létre. Igazi fénykora az 1980-88 közötti időszakra esett, mert amíg előtte inkább csak egyes disszidensek egymáshoz csak lazán kapcsolódó akcióiról lehetett szó, addig a vizsgált időszakban a disszidensek egyre szorosabban együttműködve, immár demokratikus ellenzéként határozták meg önmagukat” (Bozóki 2010: 7).

az a magyar ellenzéki társaság, amely eredetileg a tudós születésnapjára szeretett volna tisztelegő emlékkötetet összeállítani (Réz 1991: 5–7). A végül emlékkönyvként megvalósult kötet jelentőségét elsősorban az adta, hogy a vállalkozás tető alá hozásával az 1956-os Petőfi-kör óta első ízben sikerült a magyar értelmiség széles rétegeit összefogni (Bozóki 2010: 29).⁴ Szabó Miklós egyenesen úgy fogalmazott, hogy olyan kiadványról van szó, amelynek „tartalomjegyzékén mindenki ott van, aki számít” (Szabó 1981). Az 1956 után bebörtönzött, majd félreállított Bibó magatartása és életműve a demokrácia ügye mellett elkötelezett értelmiség egészének szellemi iránytűje lett, ahhoz hasonlóan, ahogyan Jan Patočka alakja a cseh ellenzék számára. A Bibó-emlékkönyvben jelent meg több, a Közép-Európa-gondolatot színre vivő írás, amely később a regionális reneszánsz alapozó szövegévé vált (pl. Bojtár Endre *Közép-Európa vagy Kelet-Európa?*, Szűcs Jenő *Vázlat Európa három történeti régiójáról*).

Tárgyunk szempontjából több okból is különleges jelentősége van Bibó életművének, (elsősorban *A kelet-európai kisállamok nyomorúsága* című 1947-es munkájának), illetve Szűcs Jenő részben Bibó István, részben a francia *Annales*-kör történetiszemlélete alapján írt tanulmányának, mert nehezen támadható argumentációval mutatták fel „Közép-Európát” mint évezredek történeti realitást. Itt nem pusztán a hivatalos marxista történetírás izgalmas és eretnek alternatívájáról volt szó, hanem a „keleti blokk” létjogosultságának történettudományos megkérdőjelezéséről (Szűcs 1981). Másodsorban azért, mert az említett munkák szerte Európában igen kiterjedt recepcióra tettek szert, hatásukhoz legfeljebb Lukács György vagy napjainkban Kornai János életművének hatása fogható⁵. Ezen belül a térségbeli Bibó-recepció története még egy további szempontból is különleges: a hetvenes-kilencvenes évek regionális kulturális transzfere e példa tanúsága szerint nem csupán intenzitása, hanem többirányú volta miatt is egyedül jelenség a századvég regionális kultúrtörténetében: a hetvenes évekbeli lengyel és cseh eszmetörténeti importot a kilencvenes-kétezres évek magyar eszmetörténeti exportja követte.

Közép-Európa újjáélesztése két síkon indult el, és fokozatosan terebélyesedett egyre határozottabb kontúrokkal bíró elgondolássá. Az egyik irányt a posztstálinista rendszerek másként gondolkodóinak – vagy ahogyan a korban nevezték őket: „disszidenseinek”⁶ – stratégiája jelentette. Ez a legteljesebben a Václav Havel által kidolgozott polgárjogi mozgalomnak a filozófiája volt, amely lemondott az erőszakról és a gyűlöletről, és a hatalom erőszakmentes gyengítésére törekedvén, a civil társadalom felépítésén munkálkodott (Havel 1991), de hasonló elveket fogalmazott meg *Új evolucionizmus* című esszéjében Adam Michnik (1996) is. Ezt a stratégiát vette át a magyar demokratikus ellenzék.

Az erőszakmentesség elvét tágabb perspektívában szemlélve, transznacionális síkon gondolkodott a térség jövőjéről az ellenzék emblematikus személyiségének számító Konrád György, aki Magyarországon 1973-tól 1988-ig betöltött szerző, könyvei ezalatt külföldön jelennek meg, Európa-szerte óriási tekintélye van, műveit számos nyelvre fordítják, rangos díjak birtokosa, 1990 és 1994 között a PEN elnöki tisztét tölti be, 1997 és 2003 között két ciklusban a berlini Szépművészeti Akadémia (Akademie der Künste) elnöke (ezen a poszton ő az első külföldi). Konrád egyenesen a tartós európai béke feltételeként határozta meg a jaltai rendszer erőszakmentes lebontását. Ez volt a fő mondanivalója az 1982-ben írt *Antipolitika* című esszéjének, és bár ez az akkoriban eretneknek számító elgondolás sok vitát váltott ki, a kötet német

⁴ A demokratikus ellenzék stratégiájának kialakításában főként két régióbeli szabadelvű gondolkodó munkái voltak inspirálóak, Adam Michnik *Új evolucionizmus*, ill. Václav Havel *A kiszolgáltatottak hatalma* című esszéje. Nem véletlen, hogy ők ketten a magyar szamizdat legtöbbet idézett nem magyar szerzői (Bozóki 2010). Rainer M. János még radikálisabban fogalmaz: azt állítja, hogy „[a]z ellenzék születése egy külső minta átvételéhez köthető, amelyet a lengyel ellenzék már akkor kiemelkedő alakja, Adam Michnik és a csehszlovák Charta '77 mozgalom szolgáltatót” (Rainer 2016).

⁵ A Bibó-művek fordításai több mint húsz tételt tesznek ki az OSZK katalógusában, Szűcs Jenő korszakos tanulmánya pedig olvasható angolul, franciául, németül, olaszul, lengyelül, szlovákul, csehül és románul is. Más kérdés, hogy Bibó életműve ennek ellenére sem lett a nemzetközi tudományos diskurzus részévé, kánonképző tényezővé (Dénes 2011: 7).

⁶ Ahogy Kis János írja: a disszidens a *cselekvésmódja* állította szembe a kritikusokkal, reformerekkel, belső emigránsokkal. „Disszidens az volt, aki tüntető módon figyelmen kívül hagyta a pártállam által előírt és szankcionált magatartási szabályokat. Nem megkerülte őket, hanem elutasította, s nem titokban, hanem a lehető legnagyobb nyilvánosság előtt. A rendszer törvényeivel, szokásaival és eljárásaival magasabb elveket állított szembe: az emberi jogok alapelveit” (Kis 1998).

kiadása (*Antipolitik*, Suhrkamp, Frankfurt, 1985) elnyerte a rangos Európai Esszé díjat, Konrád pedig nem sokkal később megélhette gondolatai valósággá válását.

Közép-Európa felfedezésének alapjául tehát a régió társadalmainak demokratikus átalakítására irányuló erőfeszítések szolgáltak, ezt a célt erősítette, támasztotta alá a közös kulturális hagyomány felfedezése, ami ily módon a regionális reneszánsz másik síkját adta. Ha a régió újjáélesztésének eszmetörténeti alapozása (a demokratikus hagyományok feltalálása/átvétele) a disszidensektől indult, a kultúra síkján az emigráns alkotóktól jött a kezdeményezés, a tengerentúli értelmiség anyagi támogatásával – hogy azután mindkét síkon régiószerzte az értelmiség egyre szélesebb körére terjedt ki.

A régió kulturális újjáélesztése Kundera provokatív esszéjével indult. Habár az írásra megszületése óta sokan sokfelé hivatkoztak és hivatkoznak ma is (Janiec-Nyitrai 2018), talán nem felesleges néhány fontosabb megállapítását itt is idézni. Annál is inkább, mert jól látszik, mennyire termékenyítő volt a szöveg, és vitatható állításai ellenére (illetve azokkal együtt is) érvényes és fontos szempontokat kínált a régió kulturális önképének megrajzolásához, Közép-Európa kultúrájának az európai kultúrtörténetbe – vagy az európaiak kollektív emlékezetébe – történő újra integrálásához.

Az először 1983-ban franciául, majd 1984-ben angolul megjelent esszé (Kundera 1984) fő állítása értelmében Oroszország azzal, hogy kiterjesztette politikai rendszerét, eltüntette a térképéről „a közép-európai kulturális gócot”, ennek következtében a Nyugat megfeleledkezett a térség egyetemes értéket képviselő kulturális örökségéről. Érvelésének fontos mozzanataként egy általános érvényű, az egész kontinens szempontjából drámai következményekkel járó jelenségre mutat rá: hogy ugyanis Európa azért nem vette észre kulturális gócpontja eltűnését, mert maga a kultúra veszítette el jelentőségét Nyugaton (Kundera 1984: 11).

A cseh író a közép-európai térség sajátos örökségére emlékeztetve mutat rá a Kelet és Nyugat közötti közepső/köztes régióra mint önálló kulturális entitásra. A régiót ugyanis – így Kundera – éppen sajátos kulturális hozadékaival lehet jellemezni, amelynek a középkorba visszanyúló kezdeményei vannak. A prágai Károly Egyetem a 16. században már azzal, hogy sokféle nemzetiségű értelmiséget gyűjtött egybe az universitas égisze alatt, megteremtette későbbi multi-etnikus közösségek alapjait. Mátyás reneszánsz udvarának kisugárzása, a huszita mozgalom ugyancsak sajátos regionális kulturális hagyományt teremtett, hogy azután Bohémia, Magyarország és Ausztria perszónaluniója megalapozza a Habsburg Birodalmat.

A török háború időszaka után a 17. századi ellenreformáció hoz létre sajátos regionális kultúrát, mindenekelőtt a barokk művészet, amely „egyesít egy Salzburtól Wilnóig terjedő hatalmas térséget”, és ellenpólusává válik a klasszikus francia barokknak. Majd a 20. század eleji és a két háború közti cseh, osztrák és lengyel irodalom, a 19-20. századi magyar, cseh, lengyel és osztrák zene – Kundera Musil, Broch, Kafka, Gombrowicz, Schulz, Witkiewicz, illetve Liszt, Chopin, Bartók, Janáček, Schönberg nevét és életművét emeli ki.

A cseh író szerint a térségben a 19. századi nemzeti harcok olyan nemzeteket állítottak szembe egymással, „amelyek a szolidaritás hiánya, az elszigeteltség és az önmagukba zártág ellenére is közös nagy egzisztenciális tapasztalatok részesei voltak” – lét és nemlét között kellett választaniuk, s éppen ezek a helyzetek határozzák meg a régiót, amely kultúrája mellett a közösen megélt történelmi sorssal, a közösen átélt egzisztenciális helyzetekkel írható le (Kundera 1984: 8).

A régió kis nemzetek csoportja (kis nemzet Kundera szerint az, amelynek léte bármely pillanatban megkérdőjelezhető). A térségben meghatározó szerepet játszik a zsidóság, ez a „par excellence kis nemzet”, amelyben Kundera egyenesen a közép-európai sors visszatükröződését látja, mindenesetre a régió „intellektuális kötőanyagának”, „szellemisége kondenzátumának” nevezi (Kundera 1984: 9) Közép-Európának saját világképe van, amelynek a Történelemmel szembeni gyanakvás képezi az alapját. „...a történelemből kiábrándult tapasztalásban rejlik kultúrájuk eredetisége, bölcsességük, ’nem-komoly szellemiségük,’ amely gúnyt úz nagyságból és dicsőségből (Kundera 1984: 10).

A térség kulturális különállására hivatkozik Czesław Miłosz az először angolul a *Cross Currents* 5. számában, 1986-ban megjelent *A mi Európánk* című esszéjében (Miłosz 1989: 104), valamint Konrád György is az 1984-85-ben született *Van-e még álom Közép-Európáról?* című esszéjében (Konrád 1990). Sürgető feladatként jelölik meg a szovjet érdekszféráról való leválást.

Hogy ez korántsem volt egyszerű feladat, azt az is mutatja, hogy a korszak európai értelmiségi találkozóin, amelyeket a New York-i székhelyű Wheatland Alapítvány támogatásával szerveztek meg, kirajzolódott egy éles választóvonal a közép-európai és az orosz írók (egy csoportja) között, akik tagadták Közép-Európa létjogosultságát: Joszif Brodskij egyenesen „Nyugat-Ázsiának” nevezte a régiót (Matejka 1990). A vita mindenesetre egyértelműen mutatta egyik oldalról a birodalmi reflexek továbbélését, a másik oldalról pedig a koloniális létezés komplexusainak tartósságát (Skórczewski 2016).

Végül is arról volt szó, hogy meg kellett teremteni, létre kellett hozni valamit, ami a térség saját visszahúzó történelmi múltja, negatív közösségi tapasztalatai és rossz beidegződései ellenére előremutató lehetett. Egyszerre volt szükség a geopolitikai meghatározottságokkal és nemzetitársadalmi reáliákkal való kritikus számvetésre és egy vonzó eszmény felmutatására, amiben persze benne rejlett az utópia mozzanata is. Ez a kettősség magyarázza az időszak vezető műfajának számító politikai-történetfilozófiai esszéisztika sajátos heterogenitását, *ideál és real* keveredését a szövegekben. Alighanem jól illusztrálja ezt Konrád György esszéjének alábbi részlete: „Budapesti Tao: a dialektikus közép stratégiája. Utópia, mely mögött történelmi tapasztalat és személyes önismeret van. Egymásra vagyunk utalva, vereségdátumok sorozata bizonyítja, hogy egymagunkban nem boldogulunk. Mindegyik nemzet dobantott egyet, de az ugrás nem volt sikeres” (Konrád 1990: 177). És másutt: „Közép-Európa mint politikai egység nem létezik, csak mint a provincializmusokat meghaladó kulturális ellenfogalom. Ténylegesen csak a nemzetállamok léteznek és az őket összefogó Varsói Paktum. A kulturális ellenfogalom egyszersmind értékfogalom a ravasz és szívós nacionalista zsarnokságokkal szemben” (Konrád 1990: 404).

Konrád közép-európai tárgyú esszéi jól mutatják a korabeli regionális diskurzus heterogenitását, amely a helyzet és a cél inkongruenciájából eredt, ezért is mondhatjuk, hogy a Közép-Európa-eszmény sok mindent sűrített magába: világnézet, utópia és mítosz is volt. Politikai értelemben pedig az ázsiai tekintetű szovjet birodalomtól való megkülönböztetés ugyanúgy részét képezte ennek az eszménynek, mint a nacionalizmusellenesség: a bezárkózó, kirekesztő és retrográd nemzeti nézőpont helyett a sorsközösség hangsúlyozása nyomán a nemzet feletti entitásra hivatkoztak. Európa ebben az értelemben a demokrácia és a liberalizmus szinonimája volt.

Noha a világpolitikai realitásokat tekintve némiképp valóban utópisztikus volt Közép-Európa értelmiségi „feltalálása”, az ellenzéki utópia mégsem volt teljesen eredménytelen, kifejeződött a „Visegrádi négyek” szövetségi politikájában, és a szomszéd kultúrák iránti nagyobb fogékonyságban is⁷. A kilencvenes évektől a kétezres évekig tartó reneszánsz idején Közép-Európa mind politikai, mind kulturális projektként vonzónak tűnt, s a visegrádi országok együttműködésében (főleg az EU-ba történő felvételre készülés során) szert tett praktikus jelentőségre is, azonban a regionális gondolat mint *politikai projekt* a rendszerváltozást követően a térségben bekövetkező gazdasági és politikai átrendeződések – főként az Európai Unió 2004-es keleti bővítése – következményeként fokozatosan aktualitását veszítette, majd teljesen visszaszorult. Az EU 2004-es bővítésével úgy tűnhetett, elérkeztünk nemzedékek vágyalmának beteljesüléséhez: visszakerültünk „Európába”. Azonban hamar megjelentek az újabb törésvonalak: régiók országai különböző válaszokat adtak az „európaizálódás” kihívásaira, s a várt egyenletes felzárkózás helyett régiószerte válságjelenségek ütötték fel fejüket. Mintha beigazolódtak volna Szűcs Jenő 1981-es tanulmányának megállapításai a mélystruktúrák tartósságáról.

Már jó ideje látható az is, hogy a nyugathoz történő felzárkózás – abban a formájában, ahogyan a rendszerváltás politikusgárdája és értelmisége feltételezte – illuzórikusnak bizonyult, mivel

⁷ Lásd például magyar írók lengyelországi peregrinációit a hetvenes-nyolcvanas években: Csordás Gábor, Pályi András, Mészöly Miklós.

azon a téves feltételezésen alapult, hogy a régió társadalmainak többsége a nyugati típusú demokrácia és a kapitalista piacgazdaság mellett kötelezte el magát. Mai helyzetünkben ez korántsem általános, emiatt nagyon is reálisnak tűnik az, amit mások mellett Réti Tamás hangsúlyoz: térségünk valódi esélyei éppen a mélystruktúrákig hatoló változások függvényében értelmezhetők: „[a régió] jövője (...) attól függ, hogy a gazdaság és a társadalom mélyszöveiben is beindul-e a felzárkózás, és képes lesz-e a társadalom egyetérteni az alapvető célokban. (...) A régió paradoxona: ahhoz, hogy Közép-Európa lehessen, Nyugattá kell válnia, ha megáll félúton, vagy élteti a múlt kísérteteit, akkor elkerülhetetlenül Kelet-Európa marad, vagy tovább zuhan lefelé” (Réti 2014).

E mélyen igaz Szűcs Jenői (vagy ha tetszik, braudeli) ihletésű megállapítás ellenére azonban azt is látni kell, hogy a Közép-Európa-gondolat nemcsak a fentebb vázolt történések és körülmények miatt halt el, hanem a globalizáció okozta kulturális nivellálódás, a tömegkultúra roppant erőteljes beáramlása miatt is elvesztette mozgósító erejét. Esterházy Péter joggal mondta egy, a 2016-os budapesti könyvfesztivál alkalmából adott interjújában Vári Györgynek: „újra Kelet-Európa lettünk”, majd azt is hozzátette: afféle „másodosztályú Európa” (Esterházy 2016). Ha visszagondolunk Kundera esszéjének kiinduló megállapítására, láthatjuk, hogy a Közép-Európa-felejtés egy jóval nagyobb horderejű probléma keretei között értelmezhető. Amit a cseh író nyugat-európai kontextusban már a nyolcvanas évek első felében detektált a kultúra (általában a magaskultúra) társadalmi méretekben végbemenő és szüntelenül zajló presztízsvesztése kapcsán, azt folytatja, erősíti meg Esterházy, amikor azt mondja, nemcsak Közép-Európáról nincsen már tudásunk: „/m/intha általában a társadalom semelyik részhalmaza nem férne hozzá a saját kultúrájához. Már csak azért sem, mert részhalmazként (...) megszűnt, felmorzsolódott. Leginkább kontúrtales kispolgári lett” (Esterházy 2016).

Közép-Európa mint kulturális konstrukció

A vázolt folyamatok ellenére azonban a regionalitás gondolata valamelyest függetlenedett az aktuálpolitikai dekonjunkctúrától: kulturális és tudományos projektként a regionális eszme továbbra is érdekes és vonzó maradt: hatása, ereje a kilencvenes-kétezres években is érzékelhető volt a rendszerváltás körüli években született – és jellemzően legalább negyedszázadon át, de akár tovább is működő-élő – kulturális termékekben és intézményekben.

Számos folyóirat közölt és közöl ma is közép-európai szerzőket, időről időre tematikus összeállítások jelennek meg egy-egy régióbeli irodalom terméséből, s antológiák, könyvsorozatok igazolják, hogy több kiadó is elkötelezte magát a térség kultúrájának megismertetése mellett⁸. A korszak sokszínű folyóirat- és könyvterméséből azokat a projekteket mutatom be, amelyek a közép-európaiat az európai szinonimájának tekintették, amelyek európai léptékű szellemi diskurzust, dialógust kívántak folytatni az európai és a közép-európai kultúrák között, megteremteni az eszmék szabad áramlásának feltételeit – ahogyan Karádi Éva fogalmazott: „egy európai szellemi közös piacot” (Karádi 2016).

Elsőként a Herner János kezdeményezésére alapított, 1989. áprilisában induló 2000 című folyóiratról kell szót ejteni⁹, amelynek céljáról az egyik alapító szerkesztő, Szilágyi Ákos a lap 25 éves jubileuma alkalmából adott interjújában azt mondta, „eleven, gyorsan reagáló, Nyugat és Kelet között közvetítő, társadalmi eszmékre érzékeny lapot akartunk csinálni”. A lap szellemi karakteréről: „végső soron azt a földalatti vagy disszidens kelet-európai értelmiséget akartuk behozni eleinte a lapba, amely akkor már 1968 és 1979 óta kapcsolatban és dialógusban volt egymással. Leválni a szovjet birodalomról, de úgy, hogy az orosz kultúra legjobb részét nem választjuk le magunkról. Nem tudom, volt-e és van-e szerkesztőség, amelyben a szerkesztők több nyelven olvasnának, mint a miénk, az oroszot is beleértve. De legalább ennyire igyekeztük

⁸ A *Hitel* és a *Magyar Napló* mellett, amelyek később más irányt vettek, az Európa Könyvkiadó, az Osiris Kiadó, a *Jelenkor* Kiadó és folyóirat, a *Kortárs*, a *Kalligram* és a *Tiszatáj* folyóirat foglalkozott/foglalkozik rendszeresen a régió irodalmaival.

⁹ A szerkesztőség tagjait is részben Herner toborozta, ő maga azonban egy idő múlva kivált a szerkesztőségből. A lap kezdetben a hvg kiadó támogatását élvezte. 25 éven át egy többé-kevésbé állandó szerkesztőgárda készítette a lapot, demokratikusan, amennyiben bárki a szerkesztők közül megvétőzhatta egy írás megjelenését. (Bojtár Endre, Szilágyi Ákos, Margócsy István, Kovács János Mátyás, Barabás András mellett Török András, Kálmán C. György, Ceglédi András voltak a lap munkatársai rövidebb-hosszabb ideig)

behozni Nyugatról a friss vagy aktuális eszméket, vitatémákat, bekapcsolni a magyar közgondolkodást a keleti és nyugati kulturális áramlásokba, provokálni, kinyitni, tágítani, válaszokra inspirálni” (Szilágyi 2014).

A 2000 a nemegyszer szándékosan provokatív hangú, aktuális társadalomtudományi tárgyú esszék mellett magyar és külföldi irodalmat is közölt, (prózát, verset, drámát), regényrészletet azonban programszerűen nem. Ennek kiegyensúlyozásaként született meg a folyóirat kiadványsorozata, az *Arany Közép Európa*, amely az Osiris Kiadónál látott napvilágot, s amelyet a lap alapító szerkesztője, a közép-európai kultúrák legfőbb propagátora, közvetítője, Bojtár Endre gondozott: ebben a sorozatban (melynek angol címe *Modern Fiction from Central and East-European Literature*), 1992 és 1999 között 16 kötet látott napvilágot. Ennek a sorozatnak a párjaként, ugyancsak Bojtár Endre szerkesztésében, szintén az Osiris Kiadónál jelentek meg az *Europica Varietas* könyvsorozat (angol címe: *Books on the History of the Central and East European Region*) hézagpótló történet- és társadalomtudományi kötetei: 1993-1998 között hat munka vált hozzáférhetővé magyar nyelven. Ezek a kiadványok – az itt nem tárgyalt többi kiadó ide tartozó munkáival együtt – alaposan átrajzolták a korábban a „nagy” irodalmakra/„nagy” kultúrákra fókuszáló kulturális transzfert, s egyszersmind kialakítottak egy bizonyos képet arról, mit is kell értenünk a „közép-európai kultúra/irodalom” fogalmán. Mindez – a korszak más kulturális termékeivel együtt – kitűnő alapot adhat a mai és jövőbeni tájékozódáshoz, a kulturális Közép-Európa tudatának/öntudatának ébren tartásához, megerősítéséhez.

Speciális kulturális terméke volt a kornak a Magyar Lettre Internationale 100 füzete (1991–2016), amely európai kezdeményezés részeként jelent meg. A lapot Párizsban élő cseh emigránsok, Antonín J. Liehm és Milan Kundera alapították a 80-as évek közepén francia nyelven, s ehhez kapcsolódott egy többnyelvű európai folyóiratlánc. A „nagy” nyugati kultúrák mellé egyenrangú partnerként kívánták beemelni az ún. „kis” nyelvek, „kis” kultúrák, a kelet-európai országok szellemi termésének legjavát. A lapszámok anyaga kb. hetven százalékban érkezett külföldről, s a fennmaradó harminc százaléka volt magyar anyag, a testvér vagy mutáns lapok között igazi kulturális csere zajlott, nemcsak egy irányban, a „centrumból” a „periféria” irányába, hanem a perifériából a centrumba is jutottak el szövegek¹⁰. Közép-európai laptestvérei közül a román és a magyar tartott ki legtovább: a 25 éven át megjelenő magyar változatot a 15. lapszámtól Karádi Éva szerkesztette¹¹.

A lap céljáról és a maga szerkesztői ars poeticájáról szólva Karádi Éva (2016) azokat a mozzanatokat emelte ki, amelyek a szomszéd népek kultúrájának megismerése szempontjából ma is változatlanul aktuálisak: „A korproblémák körüljárása, több különböző, nem egyszer vállaltan szubjektív nézőpontból való láttatása, ezek egymással való szembesítése, egymás mellé helyezése, perspektívák ütköztetése volt a fontos, közel hozni a másságot, érzékelhetővé, átélhetővé, s ezzel természetessé tenni a sokféleséget az életfelfogások és gondolkodásmódok, szemléletek terén. A különbözőségben a hasonlóságokra való ráébredés volt az izgalmas, de persze a különbözőség is egy-egy problémához való viszonyulásban”. Azzal a meglátásával is maradéktalanul egyetérthetünk, hogy „[a] nemzeti elzárkózás és reflektálatlanság a legnagyobb veszély egy országra és kultúrájára nézve, ennek a nemzeti és nyelvi határokon való felülemelkedés, az egymás élményvilágába és látásmódjába való behelyezkedés, a magunkat kívülről szemlélés képessége lehet az ellenszere, amit egyebek között az irodalom és a műfordítás tesz lehetővé” (Karádi 2016).

Mind a 2000, mind a *Lettre* színvonalas példája a közép- és kelet-európai, illetve a nyugat-európai értelmiség közötti szellemi párbeszéd kezdeményezésének és fenntartásának. Par excellence közép-európai kulturális projekt volt a pozsonyi Kalligram Kiadóé (1991–2016), amely 25 éves működése alatt az általa kiépített hálózat révén a kulturális transzfer többdimenziós,

¹⁰ Az eredetileg számos európai nyelven megjelenő lap nemzeti mutánsaiból 25 év után csak a német, olasz, spanyol kiadás (és az említett közép-európaiak) maradtak fenn.

¹¹ A magyar változat alapító szerkesztője Mihályi Gábor volt. Hernádi Miklóssal szerkesztették az első néhány számot. Az alapítók és szerzők közé Mészöly Miklóst, Konrád Györgyöt, Esterházy Pétert, Hanák Pétert, Bacsó Bélát, Fehér Ferencet, Radnóti Sándort sikerült megnyerni. A Lettre-kuratórium tagja lett az évek során Fehér Márta, Heller Ágnes, Kornis Mihály, Kukorelly Endre, Lengyel Péter, Parti Nagy Lajos.

sokirányú modelljét valósította meg rendkívül sikeresen, a régió kultúráinak kölcsönös egymás felé nyitásával. A kiadó és a folyóirat a régió magyar, szlovák, cseh és lengyel értelmiségét hozta össze egy szellemi műhelyben. Emiatt is kell kivételt tennünk a kiadó projektjének ismertetésekor: ezúttal nem szorítkozhatunk a magyar nyelvű eredmények számbavételére, mivel a kezdeményezés specifikumát éppen az adta, hogy túllépett a kulturális csere szokásos keretein. Amit Szigeti László negyedszázad alatt a Kalligramban létrehozott, az egész régióban egyedülálló sikertörténet. Németh Zoltán a hálózatépítésben, és a hálózatépítés során létrehozott „brand” kialakításában látja a Kalligram működésének és sikerének kulcsát: „1991 óta tehát a Kalligram mint kiadó, mint folyóirat, mint szellemi műhely fokozatosan olyan szuperorganizmussá vált a benne jelen lévő, általa (is) reprezentálódó szerzőkön, munkatársakon, szerkesztőkön, műfordítókön, illetve az általuk képviselt egyéb intézményi elemeken keresztül, amely befolyásolni képes a közép-európai, főként magyar (magyarországi magyar, szlovákiai magyar, erdélyi magyar) és szlovák irodalmi közeget. Ennek a folyamatnak és állapotnak köszönhetően a Kalligram egyfajta védjeggyé vált az általa reprezentálódó szerzők szellemi nyitottsága, toleranciája, provokatív hangja okán, illetve a progresszív irodalmi, kulturális és politikai folyamatok generálójának szerepébe került. Olyan szellemi műhellyé vált, amely kihasználva a kultúraköziség állapotát a kisebbségi lét alárendeltségi pozícióit centrális helyzetévé volt képes transzformálni. A határhelyzetek, határfeszültségek, kulturális különbségek így vitaképes pozícióba kerültek, s az európai szellemiség, a tudás, a progresszivitás és az értékközpontúság generálójává váltak. Mindez a könyv médiumán keresztül valósult meg, s elképzelhetetlen lett volna a benne részt vevő elemek hálózatként való működése nélkül” (Németh 2014: 347).

A Kalligram nem elégedett meg a magyar és a szlovák kultúra egymás felé nyitásával, hanem tágabb, közép-európai kontextusban teremtette meg azt a teret, amelyben a magyar és a szlovák irodalom és kultúra mellett helyet kapott nemcsak a másik két „visegrádi”, a cseh és a lengyel, hanem a román és az egykori jugoszláv államszövetség kulturális, irodalmi termése is. Jelenségek, folyamatok tágabb, transznacionális, regionális érvényére hívta fel a figyelmet a kiadó *Dominó Könyvek* címmel megjelent tíz kötete 1993–1994-ben. Hasonló módon, a nemzeti irodalom határán túl is figyelemre érdemes szépirodalmi műveket mutatott be a visegrádi országok kultúrájából egymásnak fordításokban a *Visegrád Könyvek* 1995–1996-ban kiadott sorozatában (ezek párhuzamosan jelentek meg fordításokban valamennyi visegrádi országban). 1994-től a kiadó szlovák nyelven is elkezdett könyveket publikálni. A szépirodalmi művek mellett társadalomtudományi, bölcsészettudományi sorozatai, esszékötetei kiadásával a Kalligram példás következetességgel igyekezett Közép-Európa társadalmainak és nemzeteinek akut és krónikus problémáit napirendre tűzni, a nyilvánosság számára tárgyilagosan tálalva, vitathatóvá tenni és ilyenformán nemzetek és kultúrák közötti párbeszédet kezdeményezni, abban a meggyőződésben, hogy ez az egyetlen módja a történelmi sebek gyógyításának. A Kalligram kivételes jelentőségű programjának hatása napjainkban talán nem látszik eléggé, hosszabb idő távlatából azonban revelatív, szemléletformáló hatása lehet.

Annyi bizonyosan megállapítható az eddigiekből, hogy gazdag, és jórészt kiaknázatlan anyag áll rendelkezésre annak, aki ma a régiótudat szélesebb körben történő terjesztésére vállalkozik. Nem volna szabad hagyni, hogy ez a gazdag kulturális örökség elsikkadjon. A regionális sorsközösség tudatát itt és most rendkívül fontos minél nagyobb hangerővel képviselve terjeszteni. Ebben első- (másod- és harmadsorban) az oktatásnak van kulcsszerepe. Akkor lehet esély egy egészségesebb nemzeti tudat kialakítására, ha sikerül a szomszédos népek megismerésének fontosságát felismertetni a fogékony korban lévő fiatalokkal. S ez adhat esélyt távolabbi célként egy olyan egészségesebb közösségi tudat kialakítására, amely képes ellenállni a szélsőséges neonacionalista demagógiának.

Az e célnak alárendelt, elképzelt közép-európai kulturális tananyagunk itt és most csak az elveit lehet lefektetni. Meggyőződésem, hogy interdiszciplinárisnak kell lennie: történettudományi, eszmetörténeti, irodalomtörténeti, nyelvészeti, művészettörténeti, zenetörténeti anyagokból, illetve szépirodalmi művekből (regényekből, drámákból, versekből, esszékből) kellene állnia. Időben a 19-20. századra, valamint a kortárs jelenségekre kellene összpontosítania. Központi szerepet kellene kapnia benne a régió nemzetei körében zajló párhuzamos folyamatokról, mindekenélőtt a nemzetépítéssel kapcsolatos kulturális jelenségekről (a nemzeti intézmények – nemzeti színház, nemzeti költő stb. – létrejötte és összefüggései) szóló diskurzusnak. Alapos

eszmétörténeti alapozással kellene bemutatni a nacionalizmus és a kommunizmus regionális változatait kulturális vonzataikkal együtt. A tanulmányban érintett kulturális projektek anyagaira (mint gazdag példatárra) támaszkodva lehetne bemutatni a régió meghatározó kulturális, kultúrtörténeti, eszmétörténeti folyamatait, jelenségeit.

Az anyag módszertani-elméleti kialakításához jó alapot szolgáltat a közép-európai komparatiztika „budapesti iskolájának” (Bojtár Endre) Bojtár és tanítványi köre által kidolgozott korpusza, kiegészítve Fried István, Kiss Gy. Csaba, és mások munkáival, illetve a térség újabb összehasonlító kutatásait összefoglaló, Marcel Cornis-Pope és John Neubauer szerkesztésében megjelent négy kötetes kollektív munka (Cornis-Pope-Neubauer, 2004–2010) tanulmányival. Egy ilyen tananyag részletes bemutatása azonban már egy másik tanulmány témája lehet.

Irodalom

- Bojtár E. (1986). „Az ember feljő”. *A felvilágosodás és a romantika a közép-és kelet-európai irodalmakban*. Magvető Kiadó, Budapest. 8-12. Bővített, új kiadása: Uő (2008). „Hazát és népet álmodánk...”, *Felvilágosodás és romantika a közép-és kelet-európai irodalmakban*. Typotex Kiadó, Budapest.
- Bibó I. (1986). A kelet-európai kisállamok nyomorúsága (1946). In: Uő: *Válogatott tanulmányok II. 1945–1949*. Magvető Kiadó, Budapest. 185–266.
- Bozóki A. (2010). A magyar demokratikus ellenzék. Önreflexió, identitás és politikai diskurzus. *Politikatudományi Szemle*, 19(2). 7–45.
- Cornis-Pope, M., Neubauer, J. (2001): Az irodalmi kultúrák története Kelet-Közép-Európában. *Elméleti reflexiók*. 2000, július-augusztus, 79–91.
- Cornis-Pope, M., Neubauer, J. (2004–2010). *History of the Literary Cultures of East-Central Europe I-IV. (2004–2010)*. John Benjamins, Amsterdam.
- Dénes I. Z. (2011). Bibó István életművének tudományos recepciója. *Korunk*, 7. 6–13.
- Esterházy P. (2016): *A politika nyelvi kérdés is*. 2016. július 14. Vári György interjúja <https://magyarnarancs.hu/konyv/a-politika-nyelvi-kerdes-is-79656>
Utolsó letöltés 2022. 11. 18.
- Hanák P. (1997). *Ragaszkodás az utópiához*. Liget Könyvek, Budapest.
- Hanák P. (2005). Alkotóerő és pluralitás Közép-Európa kultúrájában. In: Módos Péter (szerk.), *Közép-európai olvasókönyv*. Osiris, Budapest. 152–166.
- Havel, V. (1991). *A kiszolgáltatottak hatalma*. Európa Kiadó, Budapest
- Janiec-Nyitrai A. (2018). Milan Kundera Közép-Európa tragédiájáról. Víták keresztüztüében. In: Lukács István-Majoros István (szerk.): *Közép-európai arképcsarnok. 20. század. Új- és Jelenkori Egyetemes Történeti Tanszék, ELTE Budapest*. 189–204.
- Jászi O. (1988). *A Monarchia jövője. A dualizmus bukása A dunai egyesült államok*. (reprint) ÁKV-Budapest Kiadó
- Karádi É. (2016). *Szellemi közös piac*. Interjú. 2016. május 21. A 100., utolsó számát ünneplő Magyar Lettre Internationale főszerkesztőjével, Karádi Évával Jánossy Lajos beszélgetett. <https://litera.hu/magazin/interju/szellemi-kozos-piac.html/> Utolsó letöltés 2022. 11. 17./
- Kis J. (1998). A demokratikus ellenzék hagyatéka. *Beszélő* 3. <http://beszelo.c3.hu/cikkek/a-demokratikus-ellenzek-hagyateka> Utolsó letöltés: 2022. 11. 19.
- Konrád Gy. (1990). Van-e még álom Közép-Európáról? In: Uő: *Európa köldökén*. Magvető Könyvkiadó, Budapest 153–186.
- Konrád Gy. (1988) Ökológiai realizmus. In: Uő: *Európa köldökén*. Magvető Könyvkiadó, Budapest, 1990. 394–404.
- Kundera, M. (1984): Az elrabolt Nyugat, avagy Közép-Európa tragédiája. *Hírmondó*, 6-7.
- Matejka, L. (szerk. 1990). *Cross Currents 9. A Yearbook of Central European Culture*. Ann Arbor, Michigan University Press
- Michnik, A. (1996) Új evolucionizmus. In: Uő: *Gondban a bohóc*. Kalligram Könyvkiadó, Pozsony. 19–33.
- Milosz, Cz. (1989). A mi Európánk. In: *Kell-e nekünk Közép-Európa? Századvég Különszám*. 104–110
- Németh Z. (2014). A Kalligram-sztori. Hálózatelmélet, regionalitás, kánon. In: Biró A., Boka L. (szerk.): *Értelmiségi karriertörténetek, kapcsolatháló, írósoportosulások*. Nagyvárad–Budapest, Partium Kiadó – reciti. 337–347.
- Péter L. (2005). Közép-Európa és visszavetítése a múltba. In: Módos P. (szerk.): *Közép-európai olvasókönyv*. Osiris. 209–225.
- Rainer M. J. (2016). *Az újraértelmezett hagyomány – A Kádár-korszak demokratikus ellenzéke és elődei*. Előadás az Emlékezetkiesés, avagy demokratikus hagyományainkról c. konferencián

- <https://tte.hu/rainer-m-janos-az-ujraertelmezett-hagyomany-a-kadar-korszak-demokratikus-ellenzeke-es-elodei/> Utolsó letöltés: 2022. 12. 28.
- Réti T. (2014). Keressük Közép-Európát. *2000* 2014(11). 3–18. <http://ketezer.hu/2014/11/kozep-europa-felejsuk-el/> Utolsó letöltés: 2022. 11. 18.
- Réz P. (1991). A Bibó-émlékkönyv elé. In: *Bibó-émlékkönyv I-II*. Századvég Kiadó, Budapest—Európai Protestáns Magyar Szabadegyetem, Bern, 5–7.
- Skórczewski, D. (2016). The Location of Literature. Thoughts on the Lisbon Conference and Its Aftermath from an East-Central European Perspective. *Zeitschrift für Slavische Philologie*. 72(1). 85–99.
- Szabó M. (1981). *A Bibó-émlékkönyv*. <http://beszelo.c3.hu/cikkek/a-bibo-emlekkonyv> (1981. október) Utolsó letöltés: 2022. 11. 19.
- Szilágyi Á. (2014). *Regényrészletet nem közlünk*. Jánossí L. interjúja. *Litera* 2014. szeptember 12. <https://litera.hu/magazin/interju/szilagyi-akos-regenyreszletet-nem-kozlunk.html> Utolsó letöltés: 2022. 11. 17.
- Szolláth D. (2009). „Kelet-Közép-Európát kellene megfogalmaznunk prózában”. Mészöly Miklós nyolcvanas évekbeli esszéiről. In: Kisantal T., Mekis D. J., P. Müller P. (szerk.): *Thomka-symposion: Ünnepi kötet Thomka Beáta köszöntésére*. Kalligram, Pozsony, 288–300.
- Szűcs J. (1981). Vázlat Európa három történelmi régiójáról. *Történelmi Szemle*, 3. 313–359.

Hevesi Tímea Mária

Szegedi Tudományegyetem Juhász Gyula Pedagógusképző Kar

ORCID:0000-0002-2727-8200

Szexualitás a népmesékben és a tanteremben

Absztrakt

A vonatkozó szakirodalom azt képviseli, hogy a szexualitás és a pedagógia összefonódottsága csak szélsőséges (alapvetően botrányos) esetekben jelentkezhet. A szexualitás pedagógiai helyzetekben betöltött pozitív, termékeny szerepéről kevés szó esik. A népmesékben a szexualitás az élet egyik legtermészetesebb részeként jelenik meg. Kutatásunk során arra a kérdésre keressük a választ, hogy Földünk hat lakott kontinensén élő 40 különböző nép meséjében hogyan jelenik meg a szexualitás? Kutatásunk célja, hogy bemutassuk a szexualitás megjeleníthetőségének különböző formáit. A kutatás módszereként a kvalitatív tartalomelemzést alkalmazzuk. A kutatás eredményei rávilágítanak a szexualitás többszempontú megközelítésére, kifejezésének és megjelenítésének lehetőségeire.

Kulcsszavak: szexualitás, népmesék, pedagógia

Abstract

Sexuality in folktales and the classroom

The relevant literature argues that the intertwining of sexuality and pedagogy can only occur in extreme (essentially scandalous) cases. Little is said about the positive, productive role of sexuality in pedagogical situations. In folktales, sexuality is presented as one of the most natural parts of life. In our research, we seek to answer the question: how is sexuality represented in the stories of 40 different peoples on six continents of the world? The aim of our research is to show the different ways in which sexuality is represented. We use qualitative content analysis as a research method. The results of the research shed light on the possibilities of approaching, expressing and representing sexuality from multiple perspectives.

Keywords: sexuality, folktales, pedagogy

„A szexualitásról a legtöbb magyar ember számára nehéz nyíltan beszélni, aminek számos történelmi tényező az oka: a konzervatív kulturális hagyományok, a katolicizmus és a szocialista erkölcs.”

(Ember, Ember 2003: 482)

Bevezetés

Carol és Melvin Ember (2003) *Encyclopedia of Sex and Gender, Men and Women in the World's Cultures* című kötetükben 82 kultúra szexualitáshoz való viszonyát mutatják be. Megállapításuk alapján a magyar szexuális kultúrára a konzervativizmus jellemző. Ez tükröződik a pedagógiai gyakorlatunkban is, ahol a szexualitás témaköre még ma is tabutémának számít. Sárospataki (2020) vizsgálatai alapján úgy véli, hogy a szexualitás témakörével foglalkozó szakirodalom szerint a pedagógiai folyamatok deszexualizáltsága alól csak a botránykeltő, alapvetően etikátlan esetek jelentenek kivételt, melyek valójában extrémítások. A szakirodalom alapján úgy tűnik, hogy a szexualitás és a pedagógia összekapcsolása csak szélsőséges ese-

tekben jelentkezik, s alapvetően nem jelenik meg a pedagógiai gyakorlatban. Az iskolák pedagógiai programjából sok esetben kimarad a szexuális nevelés, ezzel is jelezve, hogy ezt a témát nem szeretnék „beengedni” a tantermekbe. Ennek egyik legmeghatározóbb oka az lehet, hogy a pedagógusok nincsenek felkészítve, s ezáltal felkészülve ennek a tabutémának a kezelésére, az ezzel kapcsolatos tanulási szituációk tervezésére, megvalósítására, a témában rejlő lehetőségek feltárására, s mindezekből adódóan a tanulókkal való beszélgetésekre sem (Marozsi 2018).

A szexualitás témaköre azonban a tanuló korosztály, s a fiatal felnőttek számára az egyik legfontosabb és legérdekesebb téma, hiszen egyéni életüket, gondolkodásukat, viselkedésüket és attitűdjeiket alapvetően befolyásolja. Már a serdülők biológiai érésének szempontjából is figyelembe kell vennünk ezt a területet, hiszen a nemi érés az egész személyiségben változásokat okoz, és meghatározza az egyén önmagához, társaihoz és a világhoz való viszonyulását. A reklámok, a közkezdelt sorozatok, közösségi oldalak, video-csatornák, filmek, mesék, újságok folyamatosan árasztják a szexualitással kapcsolatos tartalmakat a gyermekek, fiatalok felé, függetlenül attól, hogy azok igénylik-e ezt vagy sem. Fontos tehát foglalkoznunk a szexuális viselkedéssel és attitűdökkel, hiszen ezek nagyban befolyásolják a szexuális egészség kialakulását.

A World Health Organization (WHO) szerint a szexuális egészség megköveteli a szexualitás és a szexuális kapcsolatok pozitív és tiszteletreméltó megközelítését, a kellemes és biztonságos szexuális tapasztalatok lehetőségét kényszerítés és erőszakmentesség nélkül.¹ A szexuális élet minősége, örömmel telítettsége, illetve annak hiánya jelentős kihatással van a személy általános életminőségére. Az egészséges szexualitás jelentősen hozzájárul a mentális és fizikai egészségünkhöz, és a szerelem, szexuális kapcsolat és az igaz barátság speciális kombinációjaként írható le, melyet intim kapcsolatainkban élhetünk meg. A szenvedély, az erotika, a szexuális intimitás megtapasztalása és az érzelmek kölcsönösségének öröme emberi létünk és létezésünk alapja. A szexualitás kulcsfontosságú eleme az élvezeti dimenzió, mely nem minden esetben jelenik meg a szexualitás során minden résztvevő félnél, illetve a szexualitás következményeként is felléphetnek az életminőséget befolyásoló tényezők (pl.: szexuális úton terjedő betegségek, nem kívánt terhesség, abortusz). Ezért is lényeges a felelősségteljes viselkedés, a szexuális egészség megóvása, melyekben a környezet támogatásának jelentős szerepe lehet (Hevesi 2015: 9-10). Forrai megfogalmazásában „a szexualitás természetes és egészséges része az életünknek, minden ember szexuális lény, a szexualitásnak fizikai, etikai, erkölcsi, pszichológiai és érzelmi dimenziója van... Az emberi szexualitás kialakulásában biológiai, szociális, illetve társadalmi, pszichológiai és erkölcsi-morális komponensek játszanak szerepet” (Forrai 2012: 160). Véleménye szerint a szexualitásnak többcélú funkciója van, melyek szerepet játszanak az egyén személyiségfejlődésében is. Ezen funkciók között szerepel a reprodukció, az örömszerzés, szeretetképeség, az emberek közötti speciális kommunikáció, s a boldogságra való képesség (Forrai 2012: 160).

A szexuális egészség eléréséhez segítséget nyújthat a már egészen kisgyermekkorától kezdődő, és felnőttkorig tartó szexuális nevelés. A Nemzeti Egészségfejlesztési Intézet 2015-ös Egészségjelentése alapján a magyarországi művi abortuszok száma jelentősen meghaladja az Európai Unió többi országára jellemző értéket, különösen a fiatalok esetében, amely jellemzően a nem kívánt terhességek következménye. A nem kívánt terhességek következményeként megtörténő abortuszok számának csökkentésére többféle programra van szükség, lehetőleg minél több szereplő bevonásával a szexuális nevelés területén. Szexológusok kutatásai szerint a szexualitásról való tudás jelentősen csökkenti az abortuszok számát, éppen ezért felhívják a figyelmet az iskolai szexuális nevelés jelentőségére (Marozsi 2018: 42).

Tanulmányunkban először megvizsgáljuk, hogy az Európai Unió tagországaiban mi jellemzi a szexuális nevelést. Ezt követően áttekintjük a „szexuális forradalom” hatását a szexuális viselkedésre és az attitűdökre. Ezután a mese szerepét vizsgáljuk meg a nevelésben, oktatásban, majd a szexuális nevelést célzó módszertani segítségnyújtás céljából olyan szövegek elemzését végezzük el, melyek a gyermekek, fiatalok számára érthető és értelmezhető módon tárgyalják

¹ WHO (2006): Defining Sexual Health. Report of a technical consultation on sexual health 28–31 January 2002, Geneva. https://www.who.int/health-topics/sexual-health#tab=tab_1 Utolsó letöltés: 2022. 11. 01.

a szexualitást. Feltáró kutatásunk során arra a kérdésre keressük a választ, hogy Földünk hat lakott kontinensén élő 40 különböző nép meséiben hogyan jelenik meg a szexualitás. Kutatásunk célja, hogy bemutassuk a szexualitás megjeleníthetőségének különböző formáit. A kutatás eredményei rávilágíthatnak a szexualitás többszempontú megközelítésére, kifejezésének és megjelenítésének lehetőségeire, melyek segítséget jelenthetnek a témával foglalkozni akaró pedagógusok számára.

Szexualis nevelés Európában

A szexualis nevelést kezdetben a termékenység, beavatási szertartások jelentették, melyek során a felnőttek átadták nemi ismereteik örökségét a fiataloknak. Az ókorból fennmaradtak szexualis tiltások, normák, melyek szabályozták a viselkedést (pl. tiltották a tanító és a tanítvány közötti szexualis kapcsolatot). A középkori Európában, döntően az egyházak által kontrollált, hagyományosan intézményesült oktatásban a szexualis nevelés nem kapott teret. A 18. századtól kezdve szaporodnak az arra utaló információk, hogy némileg közügynek tekintik a szexualis nevelést. A 18-19. században a tudományok fejlődése által gazdasági és politikai szempontból a szexualitásról társadalmi diskurzus alakult ki. Gazdasági-politikai érdekek miatt egyre fontosabbá váltak a demográfiai tényezők, így fókuszba került a házasság, a termékenység, a születések száma, a halálozás. Az ehhez kapcsolódó szabályozás megjelent társadalmi szinten is (pl. a nevelés, az adók, a családi, gyermekek utáni kedvezmények). Ebben a korban a szexualitás kérdéskörével foglalkozók (pl.: Rousseau, Basedow, Campe) a szexualis nevelést az egyik legfontosabb pedagógiai feladatként jelölik meg (Forrai 2012: 158).

A 19. század végén a szexualitáshoz kapcsolódó ismereteket egy-egy tantárgy keretén belül tanítják (pl.: biológia, latin). A 20. század elejére egyes iskolatípusoknál már önálló tantárgyként szerepel az egészségtan. A nemi nevelés alkalmával a tanulókat szigorúan szétválasztva oktatják az iskolákban. Külön foglalkoztak a fiúk szexualis nevelésével, a sport szerepével, s a lányoknál a menstruáció népi hiedelmeivel és népszokásaival, a fogamzásgátlás neveléstörténetével, illetve az abortusz kérdésével. A magyarországi iskolákban a hetvenes évek elején megindult a különálló akciókban szervezett szexualis felvilágosítás, mely már nem kötődött egy-egy konkrét tantárgyhoz. A 90-es években a *Nemzeti alaptanterv*, illetve a kerettanterv egy iskolai tanórát biztosított a szexualis nevelés számára (Forrai 2012: 159).

A 2003-ban hatályba lépett *Nemzeti alaptantervet* a 202/2007. Korm. rendelet módosítja. A módosított NAT értelmében az egészségnevelés a közoktatás kiemelt fejlesztési célja: „Az iskola megkerülhetetlen feladata, hogy foglalkozzon a szexualis kultúra és magatartás kérdéseivel, és figyelmet fordítson a családi életre, a felelős, örömteli párkapcsolatokra történő felkészítéssel.” Az *Ember a természetben* tantárgy keretein belül a 7-8. évfolyamnak és *Az ember és társadalom* tantárgy keretein belül, a 9-12. évfolyamnál említi a szexualitás témakörét, mint feldolgozandó tartalmat.²

A 2012-es NAT azonban a korábbiakhoz képest sokkal szűkszavúbb, a fejlesztendő területek közül a családi életre nevelést említi meg egy rövid mondat erejéig, miszerint „Az iskolának foglalkoznia kell a szexualis kultúra kérdéseivel is”³. A dokumentumban több szó nem is esik e témáról.

A jelenleg hatályban lévő 2020-as NAT a *biológia* keretében, a 7-8. évfolyam számára „Az ember szervezete, az egészséges életmód” témakörén belül említi a szexualis nevelés témakörét: „... tisztában van a felelős szexualis magatartás ismérveivel, értékeli a szexualitás egyéni életviteli és párkapcsolati jelentőségét”⁴. A 9-10. évfolyam számára, ugyancsak a biológia keretein

² A Nemzeti alaptanterv kiadásáról, bevezetéséről és alkalmazásáról szóló 243/2003. (XII. 17.) Korm. rendelet módosításáról szóló 202/2007. (VII. 31.) Korm. Rendelet. <http://www.nefmi.gov.hu/kozoktatas/nemzeti-alaptanterv-nat/nemzeti-alaptanterv> Utolsó letöltés: 2022. 12. 16.

³ Melléklet a 110/2012. (VI. 4.) Korm. rendelethez. Magyar Közlöny 2012, 66. sz., 10642. o.

⁴ A Kormány 5/2020. (I. 31.) Korm. rendelete a Nemzeti alaptanterv kiadásáról, bevezetéséről és alkalmazásáról szóló 110/2012. (VI. 4.) Korm. rendelet módosításáról <https://magyarkozlony.hu/dokumentumok/3288b6548a740b9c8daf918a399a0bed1985db0f/megtekintes> 378. o. Utolsó letöltés: 2022. 12. 17.

belül, „Az emberi nemek és a szaporodás biológiai alapjai” témakörnél ír a következőkről: „értékeli az emberi szexualitás párkapcsolattal és a tudatos családtervezéssel összefüggő jelentőségét”⁵. S az utolsó említés ebben a témakörben a *testnevelés és egészségfejlesztés* keretein belül történik meg, a 9-12. évfolyam számára: „megismeri és tiszteletben tartja a szexuális kultúra alapelveit”⁶. A *Nemzeti alaptantervekben* történő utalások jelzik a szexuális nevelés fontosságát, a megvalósítás módját azonban teljes mértékben a pedagógusokra bízák, támponatok, kontroll és módszertani segítségek nélkül.

Az Európai Bizottságon belül, a Foglalkoztatás, a Szociális Ügyek és a Társadalmi Befogadás Főigazgatósága megbízásából Picken (2021) készített egy jelentést *Sexuality education across the European Union: an overview* címmel. Az Európai Unió kiadványban összefoglalják a szexuális neveléssel kapcsolatos európai tapasztalatokat. A kiadvány írói úgy vélik, hogy az elmúlt évtizedekben egyre inkább bebizonyosodott, hogy a szexualitás kognitív, érzelmi, szociális és fizikai aspektusainak oktatása pozitív hatással lehet a gyermekek és fiatalok szexuális és reprodukív egészségére. Az UNESCO szerint a hatékony szexuális nevelésnek átfogó megközelítést kell alkalmaznia: magába kell foglalnia a szexualitás kognitív, érzelmi, fizikai és társadalmi aspektusainak tanítására és tanulására irányuló folyamatot. A szexuális felvilágosító programok a témák széles skáláját érinthetik, beleértve a szexuális és reprodukív egészséget (pl.: szexuális úton terjedő betegségek, fiatalkori terhesség), a kapcsolatokat, a szexuális irányultságot és a nemi szerepeket. A nemzetközi szervezetek – köztük az Egészségügyi Világszervezet (WHO) és az Egyesült Nemzetek Szervezete (ENSZ) – különböző célokat és szabványokat határoztak meg a szexuális neveléssel kapcsolatban, amelyeket többek között az Európai Unió tagállamainak is teljesíteniük kell. Az oktatás azonban továbbra is tagállami hatáskörben van, ezért a tagállamok között jelentős különbségek vannak a tartalom, a megvalósítás és a szervezés tekintetében. A szexuális neveléssel kapcsolatban tagállamonként eltérőek a vélemények arról, hogy mit, milyen életkorban és hogyan kellene tanítani, s milyen szerepet kellene ebben játszaniuk az iskoláknak és a szülőknek.

Az összefoglaló szerint néhány tagállamban a szexuális felvilágosító programok nagyrészt csak a biológiai elemekre összpontosítanak (pl.: Ciprus, Olaszország, Románia és Szlovénia), vagy a biológiai és kockázatmegelőzési elemekre (Bulgária, Horvátország, Cseh Köztársaság, Írország és Litvánia). Azon országok többségében, ahol a szexuális nevelés a biológiai és kockázatmegelőzési elemekre összpontosít, a szexuális felvilágosítás nem is kötelező tantárgy az iskolákban. A tagállamok többsége azonban – megfelelően az UNESCO és a WHO iránymutatásainak – kínál valamilyen lehetőséget a szerelem, a házasság, a párkapcsolat vagy a család témakörének megbeszélésére a szexuális felvilágosításon belül. A jelentés szerint a tagállamok mintegy fele törekszik arra, hogy holisztikus (tágabb horizontú, komplexebb) szexuális felvilágosítást nyújtson. Ez magában foglalhat pszichológiai, szociális és érzelmi aspektusokat is (Ausztria, Belgium, Finnország, Spanyolország, Németország, Hollandia, Málta, Észtország, Szlovákia, Luxemburg, Svédország, Dánia, Portugália, Szlovákia, Luxemburg, Svédország, Portugália és Észtország). A tagállamok felében a szexuális nevelés egyes aspektusait a tananyag részeként tanítják (Ausztria, Horvátország, Ciprus, Franciaország, Írország, Litvánia, Lettország, Finnország, Horvátország, Málta, Portugália, Szlovákia és Szlovénia). Ezekben a tagállamokban a szexuális nevelés több tantárgy keretén belül valósul meg, például: biológia, vallás és etika, állampolgári nevelés, környezeti nevelés, egészségnevelés. Néhány más tagállamban minden tantárgyat oktató tanártól elvárják, hogy a szexuális nevelés különböző aspektusait a tanórák során tárgyalják (Belgium, Cseh Köztársaság, Dánia, Németország, Lettország, Hollandia és Svédország).

Az összefoglaló tanulmányban bemutatottak egy felmérést, melyben azt vizsgálták, hogy az egyes uniós tagállamokban milyen témákat érint a szexuális nevelés. A témák a következők voltak: (1) biológiai szempontok/testtudatosság/pubertás és anatómia; (2) szerelem, házasság, párkapcsolat, család; (3) szexuális/családon belüli erőszak és nemi erőszak; (4) terhesség és szü-

⁵ uo: 380. o.

⁶ uo: 444. o.

letés; (5) szexuális irányultság/LMBTQ kérdések; (6) HIV/AIDS és nemi betegségek; (7) fogamzásgátlás; (8) nemi szerepek; (9) kölcsönös egyetértés; (10) emberi jogok; (11) online média. Magyarországot az első három témakörnél jelölték meg.

A jelentés írói szerint az EU tagállamaiban mindenütt problémaként merült fel, hogy a szexuális nevelésre vonatkozóan hiányzik a kötelező és érdemi tanári képzés. Jelenleg a szexuális felvilágosítással kapcsolatos képzés az alapfokú tanárképzés részeként csak Finnországban, Észtországban és Svédországban szerepel, míg a Cseh Köztársaságban és Franciaországban rövidebb, az alapképzést követő kötelező képzést kínálnak (Picken 2021).

A következőkben áttekintjük a „szexuális forradalom” hatásait, melyek jelentős mértékben aktuálissá és szükségszerűvé teszik a szexuális egészség kialakításának segítését, a szexuális nevelés megvalósítását.

A „szexuális forradalom” hatásai

Az 1970-es, de főleg az 1980-as évektől az úgynevezett „szexuális forradalom” és az újrászerveződő világpiac részeként a szexualitás egyre inkább mint piac és mint termék integrálódott a történetileg értelmezett kapitalista gazdaságba. Megjelent a globális pornóipar, a szexuális segédeszközök és a fogamzásgátlók globális piaca, az egyre transznacionálisabbá váló prostitúciós migráció, illetve a meleg polgárjogi mozgalmak, s mindezek hatására a szexualitással az egyén életének számos területén szembetalálkozott (Csányi, Dés 2020). Az 1980-as évektől kezdődően a szexualitáshoz való viszonyulás változásában egyre nagyobb szerepet játszott a technika robbanásszerű fejlődése, melynek következtében a társadalmi-kulturális térben egészen új minőségek jelentek meg. A vizuális média fejlődésének, a széles sávú internet elterjedésének és az online pornográfia térnyerésének következményeként a szexuális viselkedés és a szexuális attitűdök szintjén markáns változás mutatható ki. Csonka és munkatársai (2017) vizsgálatukban a Rövid Szexuális Attitűdök Skála (BSAS) magyar adaptációját végezték el, serdülő és fiatal felnőtt populáción. A pornóval kapcsolatos tapasztalatok, illetve a pornóhasználat rendszerességét tekintve azt az eredményt kapták, hogy a megengedő attitűd és a pornóhasználat között pozitív összefüggés mutatható ki. Eredményük összhangban van a nemzetközi kutatások vizsgálataival is (Csonka et al. 2017).

Napjainkban a „kultúra szexualizálódásának” elsődleges orgánuma a média, melyet a nyílt szexuális utalások jellemeznek. Az explicit ábrázolásokkal kapcsolatban megoszlanak a vélemények. Egyrészt ezt a jelenséget a „vágy demokratizálódásának” nevezik, másrészt mások a pornósféra beszivárgását látják benne, mely a vizuális kultúra által szinte minden korosztály mindennapjaiban megjelenik (Hevesi 2015: 26). A pornófilmek hatására a szexuális aktus közbeni agresszió elfogadottá vált. Tartalomelemzés módszerével vizsgálták meg az első 50 legnépszerűbb pornófilmet, és a megvizsgált 304 jelenet közel fele tartalmazott verbális, 88%-a pedig fizikai agressziót. Az agresszív cselekedetek 87%-ban nők ellen irányultak, amire a nők vagy semlegesen reagáltak, vagy pedig élvezetet mutattak. Figyelemfelhívó a kutatás azon eredménye is, hogy az agresszióra az esetek csupán 5%-ában érkezett negatív reakció (Hevesi 2015: 30).

A WHO szerint meghatározott szexuális egészségtől nagyon távol vannak a szexualitásról szóló kutatás eredményei. A szexualitás és a szexuális kapcsolatok pozitív és tiszteletreméltó megközelítése, a kellemes és biztonságos szexuális tapasztalatok lehetősége kényszerítés és erőszakmentesség nélkül olyan jellemzői ma a szexualitásnak, melyet szükséges bemutatni, „tanítani” a felnövekvő generációknak. A „szexuális forradalom” negatív hatásai miatt nemzetközi szinten (pl.: WHO, UNESCO, ENSZ) egyre nagyobb az igény a szexuális nevelés megvalósulásának iránt. Az erre a jelzésre, igényre, kihívásra történő hazai reagálás – esetenként – elméleti szinten valósul meg, mert a szexuális nevelés megvalósításához kapcsolódó javaslatok pedagógiai gyakorlatba való átültetése még nagyon kezdetlegesnek mondható.

Fábíán Róbert és dr. Simich Rita (2006) hazánkban a szexedukációhoz kapcsolódó meglévő és működő modellprogramokat mutatják be módszertani füzetükben. A hazai helyzet feltárása érdekében összegyűjtik a 2006-ban alkalmazott szexedukációs, felvilágosító programok jellemzőit, illetve pedagógusokat megkeresve interjúk és kérdőívek segítségével igyekeznek in-

formációkat gyűjteni e témáról. A szexuális felvilágosítást tartó pedagógusok általános véleménye szerint a diákok 14 éves korukra már rendelkeznek a legfontosabb ismeretekkel a nemi szervek felépítéséről és működéséről, de sokkal kevésbé a fogamzás természetes módjáról, a fogamzásgátlásról és a szexuális úton terjedő betegségekről. A pedagógusok közül többeknek az volt a véleménye, hogy az elriasztás mint prevenció módszer eredményesnek bizonyult a praxisukban (pl. a koraszülött magzat látványa). Arra a kérdésre, hogy rendszeressé tegyék-e az egészségfejlesztést, a tanárok többségének az volt a válasza, hogy erre egyszerűen nincs lehetőség, mert túl vannak terhelve. A szexuális nevelést, mint teljesítendő órát a tanárok jobb esetben beírják a naplóba, mintha teljesítették volna, de senki sem ellenőrzi ennek valóságtartalmát. A szerzőpáros kutatásai alapján még megbecsülni sem tudta azoknak az iskoláknak a számát, ahol valóban kihasználják a lehetőséget, és az előírt óraszámában foglalkoznak egészségfejlesztéssel. A szerzők munkájukban bemutattak három ismeretterjesztő anyagot (dr. Gyarmati Tamás, dr. Végh György és dr. Zsirai László, illetve dr. Forrai Judit munkáit), melyek az általános és a középiskolás tanulók számára készültek.

Az előzőekből érzékelhető, hogy számos probléma felmerül a szexuális nevelés megvalósításával kapcsolatban, bár szükségessége egyértelmű. Kutatásunkban a továbbiakban a népmesék szerepét mutatjuk be a szexuális egészség kialakításának folyamatában.

A mese szerepe a nevelésben, oktatásban

A mesék pedagógiai alkalmazására hazánkban Bajzáth Mária hívta fel a figyelmet. A népmese-kincstár alkalmazásának módszertanáról folyamatosan jelennek meg könyvei, különböző korosztályokra vonatkozóan (0-4, 4-6, 6-8 éveseknek). Művei olyan gyakorlati kézikönyvek, melyek a mindennapokban kipróbált mesefoglalkozások részletes leírásait tartalmazzák. Ezek a kézikönyvek a gyermekeket nevelő pedagógusok számára nyújtanak hasznos segítséget a sokoldalú, élmény- és örömközpontú fejlesztésben.

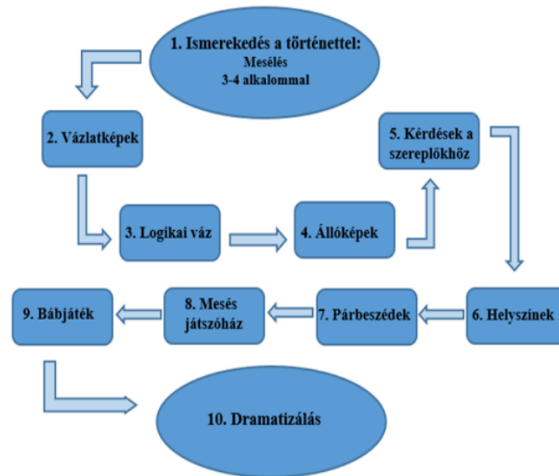
A mese azonban nemcsak a gyermekek számára hasznos. Boldizsár Ildikó mesekutató munkáiban hangsúlyozza, hogy a mese a felnőtteknek (is) szól. A *Mesék a felnőtté válásról* című meseterápiás kötetében (Boldizsár 2018) tizenhat és harminckét év közötti olvasóknak ad útmutatást a kamasz- és felnőttkor határának az átlépéséhez. De összegyűjtötte az életválságokon átsegítő meséket, az anyáknak és apáknak szóló, illetve az idős korúakat segítő meséket is.

A népmesékben rejlő fejlesztési lehetőségek kibontása, kutatása napjainkban valósul meg. Jelenleg még a kisgyermek számára emelik ki a mesék jelentőségét, amit az Óvodai nevelés országos alapprogramjában is megfogalmaztak, mely szerint a mese a gyermek érzelmi, értelmi, erkölcsi fejlődésének és fejlesztésének egyik legfontosabb segítője.⁷ Baksa Brigitta (2018) gyakorló pedagógus szerint az óvodások és a kisiskolások számára a népmeséknek óriási szerepe van a gondolkodási és megismerési folyamatokban, a pozitív emberi és erkölcsi tulajdonságok formálódásában, a személyiségfejlődésben. A kisiskolások és a serdülők számára a mese feldolgozásához az elmúlt években jelentek meg módszertani segítségek. Baksa tanulmányában (2018) bemutatja, hogy milyen módon dolgozza fel a meséket a gyermekekkel (1. ábra).

A történetmesélés pozitív hatásaival serdülőkorú fiataloknál Kádár Annamária mesepszichológus foglalkozik egyik tanulmányában (Kádár 2018). Úgy véli, hogy az élettörténetünkben is érvényesülnek a mesei történetyszerkesztés alapvető szabályai: van eleje, közepe és vége, szól valamiről, van benne előkészítés, konfliktus, megoldás és jó esetben katarzisz. Javasolja, hogy a mesék világából ismert sémákat emeljük be a személyes élettörténeteinkbe: így lesznek hőseink, segítőink, próbatételek, veszélyek, jutalmak és csodás átalakulások. A népmesékben a hős útja egy modellt adhat, melyre felfűzhetjük a serdülők életeseményeinek a láncolatát. Ez nagyszerű kapaszkodót adhat a rugalmas alkalmazkodóképesség kialakulásához és fejlődéséhez. A saját élettörténet elmondása a mese sémái alapján lehetőséget ad a következő kérdések megválaszolására: „Érdemes-e elindulni, felfedezni, megküzdeni a nehézségekkel, segítséget

⁷ 363/2012. (XII. 17.) Korm. rendelet az Óvodai nevelés országos alapprogramjáról <https://net.jogtar.hu/jogszabaly?docid=a1200363.kor> Utolsó letöltés: 2022. 12. 17.

kérni és elfogadni? Vagy a világ egy veszélyekkel teli hely, ahol felesleges is bármibe belefogni, mert úgyis elbukunk?” (Kádár 2018: 139).



1. ábra A mesefeldolgozás módszere óvodásoknál és kisiskolásoknál (Forrás: Baksa 2018: 85)

A gyermekek, fiatalok és a felnőttek számára a mesestruktúra egy olyan megoldási lehetőséget mutat a főhősnek, melyben szimbolikus formában a személyiségfejlődés erőforrásai és gátló tényezői felismerhetővé válnak. A mesék elemzése, struktúrájuk felvázolása segít abban, hogy megértsük egy-egy főhős problémáját és a konfliktusok megoldási lehetőségeit. A szexualitásról szóló meséket óvodás- és kisiskoláskorban képek alkotásával, a történet eljátszásával, bábozással, kérdések megfogalmazásával lehet értelmezni, ezek a módszerek segítik a nőiesség, férfiasság, barátság, szerelem témaköreinek a feldolgozását. A serdülő korosztály számára egy-egy mese dramatizálása, elemzése segíthet abban, hogy megismerjék a fiatalok a főhős gondolatait, érzéseit, konfliktusait. A mesék struktúrájának feltárása után saját élettörténeteiket fogalmazhatják meg a meseséma alapján, és a mese főhősének konfliktusmegoldási módszereit saját élettörténeteikre vonatkozóan értelmezhetik.

A továbbiakban bemutatjuk a szexuális nevelés módszertanának bővítése érdekében elvégzett kutatásunkat és annak eredményeit, ezt követően pedig módszertani ajánlásokat fogalmazunk meg a témával kapcsolatban.

A kutatás módszere

A kutatás módszereként a tartalmilag strukturáló kvantitatív tartalomelemzést alkalmaztuk a mintaként elemzett 40 nép meséinek vizsgálata során. Első lépésként elméletvezérelt, deduktív és adatvezérelt, induktív módokon kategóriákat képeztünk. Ezen kategóriák egyrészt előre meghatározottak voltak, s tükrözték kutatói prekoncepciókat, másrészt egyes kategóriákat a kutatás folyamán fogalmaztunk meg. A kategóriák közül az *Utalás a szexualitásra* elnevezésű kategória vizsgálatunk fő tárgya, a kontextus feltárása és megértése miatt azonban szükségesnek láttunk még 6 egyéb kategóriát is alkotni és elemezni. Az *Utalás a szexualitásra* kategória megalkotása után, a látens tartalmak feltárása érdekében, induktív módon alkategóriákat képeztünk (a szexualitás kifejezési módjai, illetve pozitív és negatív aspektusai).

A kvalitatív tartalomelemzés akkor nyer igazán komplex értelmet, ha az elemzett szövegrészen túlmutat, s képes olyan többletinformációval szolgálni, amelyet a ki nem fejezett nyelvi szint generál (Sántha 2022: 50). Ebből adódóan, az elemzett szövegek alapján létrehoztunk két profilmátrixot (1. és 2. táblázat), melyekben a szexualitásra utaló szavakat, kifejezéseket elemeztük kontinensenként, feltüntetve azok alkategóriáit is.

A kvantitatív kutatás nem tűzi ki célul az objektivitást, hanem a kutató és a kutatás tárgyának dinamikus interakciójáról beszél. Az objektivitásra való törekvés azonban szükséges, ezért intrakódolást/intrakategorizálást alkalmaztunk. Ez azt jelenti, hogy a kódoló minimum két független kódolását/kategorizálását végzi el ugyanannak a szövegtörzshöz úgy, hogy pár nap

van a két kódolás/kategorizálás között (Sántha 2022: 58). Kutatásunkban a kódolás és a kategorizálás – a nem egyértelmű fogalom meghatározások elkerülése érdekében – ugyanazt a fogalmat jelenti, mely szerint a kódolt egység/kategória alatt a kóddal/kategóriával ellátott szövegegységet értjük. A továbbiakban erre a szövegegységre kategóriaként utalunk.

A szexualitás megjelenésének vizsgálata a népmesékben

Földünk hat lakott kontinensén élő, 40 különböző népcsoportot földrajzi elhelyezkedésük alapján soroltunk be az egyes kontinensekhez. Kutatásunkban magyarul gyűjtött mesékre, illetve olyan magyarra lefordított mesékre hivatkozunk, melyeket nem dolgoztak át, ebből adódóan a mesegyűjtemények közül a leginkább szöveg- és tartalomhűnek nevezhetők. A meséket minden esetben az adott nép nyelvét, kultúráját, történelmét leginkább ismerő személyek fordították le, illetve gyűjtötték egybe. A primer irodalom jegyzékében a fordítót feltüntetjük. A népek meséinek megismeréséhez alapvetően az Európa Könyvkiadó által kiadott *Népek meséi* sorozat köteteit használtuk fel. A *Népek meséi* sorozat kötetei Karig Sára szerkesztésében 1956 és 1990 között összesen 84 kötetben jelentek meg. Ez a sorozat kulturális küldetést teljesített, hiszen a fordítások során nem történtek átdolgozások, ebből adódóan kitűnő forrásoknak számítanak a mese- és szimbólumkutatók számára.

A következőkben, kontinensenként csoportosítva mutatjuk be, hogy az egyes kontinenseken lakó népek meséiben hogyan jelenik meg a szexualitás. Minden esetben azokat a szavakat, kifejezéseket soroljuk fel, melyek a mesékben szerepelnek. Vizsgálatunkban a szexualitásra utaló szavakat, kifejezéseket elemezzük, ennek során azonban a kontextust is szükséges ismerni, ezért a szereplők társadalmi státuszát, jellemzőit, a szexualitáshoz köthető történetet és a szexualitás kimeneteleit is összegyűjtöttük. Fontosnak tartottuk megemlíteni, hogy egy-egy népnél a férfi és a nő milyen más – jellemzően állat – alakban jelenik meg a mesékben, hiszen ez is erőteljesen utalhat a szexualitásra.

Szexualitás az afrikai kontinens népeinek meséiben (mali, szenegál, egyiptomi, madagaszkári, mosszi, peuli, fangi, szoninkei, lubai, mkulvei népmesék)

Társadalmi státusz: főnök lánya, uralkodó, boszorkány, királylány, istenség, király, kereskedő, feleség, nagy hatalmú és tekintélyes ember, vezír fia, király fia.

A szereplők jellemzése: erős, szenvedélyes, ügyes, szép, magas, szabályos arcú, fiatal, gyönyörű, ravasz, legifjabb, fenn hordja az orrát, léha, szépségesen szép, káprázatos, maga a tökély, szemérmes, agyafúrt, csinoska, féltékeny, kellemmel teljes, csélcsap, furfangos, kacér, éleselméjű.

Utalás a szexualitásra: kielégülés; vad szerelem; élvezet; vágy; beteljesülés; megkívánni; gyümölcszedés; együtt hálni; csábítás; megismerte asszonyát; kézen fogta a férfit; a férfi fújt egyet; 5 magot lenyelt; egymáséi lettek; a fiú a lánnyal egyesült; a lány melléhez/gyöngyövéhez tette a furulyát; a lány szeretője lett az idegennek; a férfi szenvedélyét lángra gyújtotta; gyönyörűségben telt el vele az idő; gyönyörrel teli volt a találkozás; megtette vele a magáét; elvégezte vele a dolgát; kedvét töltötte vele; férfi magja; gyönyört szerezni; ölelte; hatalmasan előremeredt férfiassága; hosszan lovagolt az asszonyon, aki sírt, sikoltzott alatta, nyögött és vonaglott; magáévá akarja tenni az asszonyt; gyötri a szenvedély; rávetette magát, ledöntötte a földre és elvette a szüzességét; ölelte; csókolta; a fiú belenyomult; egyesült vele.

Nő más alakban: kutya, tyúk, sündisznó, gém.

Férfi más alakban: krokodil, Erdei Szellem, furulya, kígyó.

Történet (példák): szeretőként titokban együttélés; a lány meztelenre vetkezett s a fiútestvére vágya felébredt iránta; krokodilnak áldozott fiatal lány a korokodiltól fiút szül; gyümölcszedéskor találkozott az Erdők Szellemével; a királylány elcsábított egy férfit; a férfi mossa a be nem hegedő sebet az asszonyon; asszonyok egy csellemel megcsalták férjeiket; egy nagyon elhízott ifjúnak a fürdős felajánlotta a feleségét, mert úgy gondolta, nem tud mit kezdeni vele; egy király fia kicselezte a kacér és éleseszű királylányt.

A szexualitás következményei: gyermek, a lánytestvér a bátyjává lett, 5 fia született, házasság, a furulya megejtette a lányt.

Szexualitás az ausztrál kontinens népeinek meséiben (pápua új-guineai, új-kaledóniai, onotoai, nonouti, tabiteueai, niutaoi népmesék)

Társadalmi státusz: falusiak, halászok, szellem, egy isten.

A szereplők jellemzése: jóképű, csodálatosan szép, becsületes, gyönyörű.

Utalás a szexualitásra: a kígyó a lány száján keresztül belemászott a gyomrába; a kígyó sárga virágokat dobált a lánynak és az egyik virág a lány melléhez ért, a lány magához vette ezt a virágot; vigyázzon a lány a dárdára; cukornád levele megvágta egy asszony ujját; szeretkezés; sóvárgás; megtetszettek egymásnak; éjjel egy nagy gyík mászott a mellére; férfi heve; herék; lefeküdni a lánnyal; megsókolta; együtt háltak; egy asszonynak egy tojást egy vízzel teli fazékba kellett raknia.

Nő más alakban: kókuszdió, delfin, korallszikla.

Férfi más alakban: kígyó, denevér, kakas, bambusz, hal, kókuszdió, cápa, gyík, fügefafa.

Történet (példák): a lányt feleségül kérte a kígyó és a denevér; a dárdá vezette el a fiút a lányhoz; cukornád levele megvágta egy asszony ujját, aki a vért egy gödörbe eresztette, a vérből két golyó lett, s abból két kicsi fiú; a kókuszolajjal bekent fiúba szerelmes lett egy delfinlány; egy gyermektelen asszonynak egy tojást egy vízzel teli fazékba kellett raknia és hét napon keresztül kellett cserélnie az edényben a vizet, majd 9 hónapig nem nézhetett bele az edénybe.

A szexualitás következményei: házasság, gyermekek, ikrek születtek.

Szexualitás az ázsiai kontinens népeinek meséiben (japán, zürjén, irtisi osztják, nyivhek, votják, indiai, kínai, tibeti, indonéziai, kambodzsai, zsidó, arab népmesék)

Társadalmi státusz: falu melletti kis házikóban apóka és anyóka, öreg parasztemberek, a cár fia, hercegnő, herceg, király felesége, úri fejedelemkisasszony, varázsló, királykisasszony, szerető, királyfi, örömlány, istennő, király, bölcs, bráhman, kurtizán, kereskedő.

A szereplők jellemzése: serény, jószívű, nagy betyár és borissza, erős, ittas, dicsekvő, gonosz, büszke, hűséges, szépséges, fortélyos, együgyű, eszes, bájos, szívet mámorosító, ravasz, csodálatosan szép, zabolátlan, kicsapongó, délceg.

Utalás a szexualitásra: anyóka folyóból kihalászott piros barackba harap, pöhöly a kosárban a kemencén, megkefélte a lányokat, monya, durung, here, medve hátára ülni, vad szenvedély, boldogan vetették magukat egymás karjába, vágtyól üzve, egyesülés, csábítás, csokolózás, ölekezés, rés nem volt közöttük, 3 szem gyümölcsmagot evett a feleség, összetapadtak, együtt háltak, vágyakozó női vágy, kívánó női vágy, férfival háltni, meggyalázta a lányt, betöltötte a kedvét az asszonyon, fekdjön le vele, megtörtént a titkos nász, izgalomtól remegő karral ölelte meg a lányt, szerelmi együttlét, kielégülés, nejjévé tette a tanúk nélküli házasság szertartásával, magáévá tenni, halhatatlan kéjeket élvezett, a szenvedély csúcsára hágó férfi, szenvedélyes ölekezés, meztelenség, a nők gyönyöreit élvezte, közösülés, heves szeretkezés, vágyódó pillantások, felizgatta a bölcs érzéseit, magva, epedő sóvárgás, szerelmi vágyakozás, bujálkodás, örömet lelte asszonyaiban, együtt bújtak ágyba, túlvilági gyönyör, örültek egymásnak, keblére ölelte a lányt és a fürdőházba vonszolta, mindhármuk feleségeként élt, nekiadta magát, hozzátapadt és megölelte, heves sóvárgás és izgalom, fölgerjedt a vágya, gyönyörűséget leltni, a király betelt vele, ajkát ajkára tapasztotta, szívta nyelvét, enyelegni, édelegni, a feszítő vágy felmeredő jele, herék.

Nő más alakban: fehér daru, hattyú, béka, szarvas, virágszál, tojás, szívárvány, róka, galamb.

Férfi más alakban: ördög, medve, Nap, Hold, holló, hattyú, ló, nyúl, róka, gyík, (fehér) majom.

Történet (példák): apóka és anyóka serényen dolgozott, de nem volt gyermekük; pölyhöt kosárba rakta az asszony és fújta azt a kemence tetején; papkisasszonyok a béres durungját kefének hitték; selyemmatring fonalát követve jutott el a medvéhez, aki feleségnek elvitte a hátán; selyemmotring vezette el a lányhoz; elvarázsolt béka volt a mennyasszony; a remete visszautasította a király feleségének közeledését; egy varázslóban felébredt a vágyakozás, s meggyalázta

az unokahúgát; varázserejű áldozati étel elfogyasztása a gyermekáldás reményében; a fehér majom szép nőket rabolt el.

A szexualitás következményei: a barack kettévált és egy pici fiúcska ugrott ki belőle, hüvely nagyságú fiú született a pölyhös kosárban, a medve felesége lett, gyermekek, házasság.

Szexualitás az észak-amerikai kontinens népeinek meséiben (kubai, eszkimó népmesék)

Társadalmi státusz: istenek, vándor, faluban élők, vadász, tanyán élők.

A szereplők jellemzése: gyönyörű szép barna asszony, szerelmes természetű, a teste hullámozó tenger, aranyló napsugár a bőre, harcos, élelmes, öreg és csúnya, nőcsábász.

Utalás a szexualitásra: vágyait kielégítette, szerető, csábítás, magáévá akarta tenni az asszonyt, a szent szajha, maga alá gyűrte, az asszony lefeküdt a férfival, megerőszakolta az asszonyokat, az ember asszonnyá tette, gyönyör, vágyak, közösül, paráználkodás, tiltott vonzalom, élvezték a szerelem gyönyöreit, szerelmesek, örömet kielégítette a fiatalasszony vágyait, egy asszony szabadon hált a falu valamennyi férfijával, közösült vele, szerelmeskedtek, a kutya együtt hált az asszonnyal, mind a négyen feleségül vették, szeretkezett vele.

Nő más alakban: -.

Férfi más alakban: kutya, medve.

Történet (példák): a férfi az asszonyt csak akkor vitte át a folyó túlsó partjára, ha cserébe az asszony lefekszik vele; azért ment egy nő az erdőbe, hogy asszonnyá tegye őt az erdőben élő erőszakoskodó férfi; a híres nőcsábász isten beleszeretett egy asszonyba; meztelenül táncolva csodálatos testével minden férfit mámorba ejtett csábító táncával; az öreg és csúnya férj nem tudott eleget tenni férji kötelességének; egy asszonyt talált négy fiú.

A szexualitás következményei: a szerelem gyümölcse egy gyermek lett, fiú született.

Szexualitás a dél-amerikai kontinensen (dél- és közép amerikai, piaroa indián népmesék)

Társadalmi státusz: indián istenek, vadászok, halász.

A szereplők jellemzése: részeg, erőszakos, ostoba, gyönyörű, szép.

Utalás a szexualitásra: szeretkezés; szerelmi játék; kígyók szerelmeskedése; az ár két lába között hömpölygött, közben hasznos növények magvait gyűjtögette; ölelés; egy mag az ölébe hullt.

Nő más alakban: kígyó, kondorkeselyű, kanári.

Férfi más alakban: kígyó, béka, jaguár, tapír, jégmadár, nyuszt, farkas.

Történet (példa): részeg lett a férfi, s a lányát hajánál fogva megragadta, magával vitte és szeretkezett vele; a keselyűből lett lány feleségül ment egy indiánhoz; egy férfi egy jaguárral harcolt, a jaguár megkímélte a férfi életét, cserébe a férfi lánya a jaguár felesége lett; egy lány a folyó vizében találkozott egy férfival, akinek a felesége lett.

A szexualitás következményei: nagy szenvedés árán szült egy kígyó-fiúgyermeket, az egyesülésből született a maniokacserje, házasság.

Szexualitás az európai kontinens népeinek meséiben (cigány, német, görög, magyar, román, török, albán, erdélyi szász, kárpát-ukrajnai, kazáni tatár népmesék)

Társadalmi státusz: kereskedő, hercegnő, királylány, szolga, szabócska, királyné, tündéris-asszony, árva fiú, kapitány, falusiak, hajóskapitány, király, szegény emberek.

A szereplők jellemzése: bátor, okos, életrevaló, derék, szép, erős.

Utalás a szexualitásra: odafeküdt a hercegnő mellé az ágyba, a kard teherbe ejtette a lányt, gólya hozta csőrében a kisbabát, összeölelkeztek, a lány meztelenül a fiú ágyába fekszik, cirógatja és csókolgatja a fiút, szeretkezés, magáévá tenni a lányt, ölelgetés, szerelmeskedési vágy, együtt háltak, egy csepp vér a virágra hullott, simogatta volna a szépséges asszonyt, becézó szavakat mondott, boldogan összebújva, odasimul a királylány a juhászlegényhez, aranyalmát evett a királylány, borsószemét evett és teherbe esett tőle.

Nő más alakban: galamb, aranyhal, teknős, gyík, aranykacsa, kígyó.

Férfi más alakban: kígyó, madár.

Történet (példák): a fiú nem tudott betelni az alvó hercegnő látásával; csupor állatnyálat ivott a lány; aranyalmát evett a királylány és a szíve megtelt szerelemmel; a királylány a szobalányait küldi a fiúhoz éjszakánként, hogy megtudja annak titkát; a tündérek levetkőztek a folyóparton, hogy fürödjének; egy kertben három alma lepottyant és abból három gyermek lett.

A szexualitás következményei: az alvó hercegnőnek gyermeke lett, házasság, állatbőrökben született meg a fia, gyermek.

Következtetések levonása

A szexualitásra utaló kifejezések átlátása érdekében egy olyan profilmátrixot hoztunk létre, amelyben a szexualitás kifejezési módjait ábrázoljuk (1. táblázat). A konkrét kifejezéseket emeltük ki, a kifejezésekhez tartozó kontextus, bővebb információ a kontinensenként történő felsorolásban olvasható a *társadalmi státusz, utalások a szexualitásra, történet, szereplők jellemzése és a szexualitás következményei* kategóriák alatt.

A szexualitáshoz való viszonyulás megértésének érdekében egy olyan profilmátrixot is létrehoztunk (2. táblázat), melyben a szexualitásra utaló szavak, mondatok közül kiválasztottuk azokat, amelyeket – a kontextust figyelembe véve – besorolhatónak tartottunk a szexualitás pozitív, illetve negatív aspektusaihoz.

Az *afrikai kontinens népeinek* meséiben a szexualitás elég egyértelműen megjelenik, konkrétan megfogalmazzák a nemi aktus egyes részeit (pl.: vágy érzése, kielégülés, beteljesülés). A szóhasználat is ennek megfelelően konkrét, egyértelmű, pontos, gazdag (1. táblázat). Érdekes megfigyelni, hogy alapvetően a férfi szempontjából írják le a mesékben a szexualitást, a nő alapvetően az a fél, akivel megtörténnek ezek az események. A szexualitásra való utalás során megjelenik a negatív aspektus, azonban a pozitív jellemzők többségben vannak (2. táblázat).

Az *ausztrál kontinens népeinek* meséiben az afrikai kontinens népeihez viszonyítva sokkal jellemzőbb, hogy szimbólumokat alkalmaznak a szexualitás jelzésére (pl.: tojás, kígyó, cukornád, gyík). Ezeknek a szimbólumoknak az értelmezése az adott nép számára egyértelműen jelezhetette a szexualitást. A szexualitás szókinccse az ausztrál kontinens népeinél jellemzően szimbolikus, nem konkrét (1. táblázat). Itt is megfigyelhető, hogy a férfiak a kezdeményezők, s a nők pedig alapvetően elfogadják a szexualitással kapcsolatos történéseket. A szexualitás itt leginkább az élet természetes körforgásának a része (2. táblázat).

A vizsgált hat kontinens közül az *ázsiai kontinens népeinek meséiben* a leggazdagabb, a legszínesebb és a legsokrétűbb a szexualitás leírása. Ez egyrésztől kifejeződik abban, hogy az ázsiai kontinens népeinek meséiben olvasható a legtöbb utalást a szexualitásra (1. táblázat), másrészt a szexualitás szépségének a leírása ezen népek meséiben volt a leggazdagabb (pl.: szenvedélyes ölelkezés, örültek egymásnak, gyönyörűséget lelteni). Az ázsiai népek meséiben a nő szerepe már sokkal erőteljesebb lett az előző két kontinens népeinek meséiben található női szerepekhez viszonyítva (2. táblázat). Itt már többször is említésre kerülnek a nők szempontjai, érzései is (pl.: kívánó/vágyakozó női vágy). A szóhasználat ennek megfelelően konkrét, pontos és a negatívumok mellett (pl. meggyalázta a lányt) a pozitívumokat is kifejezi (pl. gyönyör, öröm). A mesék szereplői között megtalálható az örömlány, istennő, király, bölcs, bráhma, kurtizán, kereskedő is, ezzel szemléltetve azt, hogy a szexualitás minden társadalmi réteg életének része, és társadalmilag is elfogadott az ezzel „hivatásszerűen” foglalkozó személyek köre (örömlány, kurtizán).

Kontinensek	Szexualításra utalás		Tematikus összegzés
	Konkrét	Szimbolikus	
Afrika	kielégülés, vad szerelem, élvezet, vágy, beteljesülés, megkíván, csábítás, szerető, szenvedély, gyönyörűség, kedvét töltötte vele, férfi magja, gyönyört szerezni, ölelés, előremeredt férfiassága, hosszan lovagolt a nőn, sikoltozott alatta, nyögött és vonaglott, magáévá tenni, ledöntötte a földre és elvette szüzességét, csókolta, belenyomult, egyesült vele	gyümölcszedés, megismerte asszonyát, kézen fogta a férfit, a férfi fűjt egyet, együtt hálni, 5 magot lenyelt, egymáséi lettek, a lány melléhez/gyöngyövéhez tette a furulyát, megtette vele a magáét, elvégezte vele a dolgát	Jellemzően konkrét, pontos kifejezések utalnak a szexualításra
Ausztrália	szeretkezés, sóvárgás, férfi heve, herék, lefeküdni a lánnyal, megcsókolta	a kígyó a lány száján keresztül belemászott a gyomrába, a virág a lány melléhez ért, dárda, cukornád levele megvágta egy asszony ujját, megtetszettek egymásnak, gyík mászott a mellére, együtt háltak, egy tojást egy fazékba raknia	Jellemzően szimbolikus formában utalnak a szexualításra
Ázsia	megkefélte, monya, durung, here, vad szenvedély, egymás karjába vetették magukat, vágy, egyesülés, csábítás, csókolózás, rés nem volt közöttük, összetapadtak, férfival hálni, meggyalázta, betöltötte a kedvét, fekdjön le vele, titkos nász, izgalomtól remegő karral ölelte, szerelmi együttlét, kielégülés, herék, magáévá tenni, kéjeket élvezett, szenvedély csúcsára hágó férfi, szenvedélyes ölelkezés, meztelenség, a nők gyönyöreit élvezte, közösülés, heves szeretkezés, felizgatta, magva, sóvárgás, szerelmi vágyakozás, bujálkodás, együtt bújtak ágyba, túlvilági gyönyör, nekiadta magát, hozzátapadt, sóvárgás, izgalom, fölgerjedt a vágya, gyönyörűséget lenni, betelt vele, ajkát ajkára tapasztotta, szívta nyelvét, enyelegni, édelegni, feszítő vágy felmeredő jele	piros barackba harap, pöhöly a kosárban, medve hátára ülni, 3 szem gyümölcsmagot evett, együtt háltak, vágyakozó/kívánó női vágy, nevére tette, örömet lelte asszonyaiban, örültek egymásnak, fürdőházba vonszolta, mindhármuk feleségeként élt	Jellemzően konkrétan, részletesen utalnak a szexualításra, az alkalmazott szavak egyértelműen írják le az eseményeket
Észak-Amerika	vágyait kielégítette, szerető, csábítás, magáévá tenni, szent szajha, maga alá gyűrte, lefeküdt vele, megerőszakolta, gyönyör, vágy, közösülés, paráználkodás, tiltott vonzalom, élvezték a szerelem gyönyöreit, szerelmesek, kielégítette a nő vágyait, szerelmeskedtek, szeretkezett vele	az ember asszonnyá tette, egy asszony szabadon hált a falu valamennyi férjfiával, mind a négyen feleségül vették	A szókészlet nem gazdag, jellemzően konkrét, de a szimbolikus elemek is előfordulnak a szexualításra vonatkozóan
Dél-Amerika	szeretkezés, szerelmeskedés, ölelés	szerelmi játék, az ár két lába között, magokat gyűjtött, egy mag az ölébe hullt	
Európa	összeölelkeztek, a lány meztelenül a fiú ágyába fekszik, cirógatja és csókolgatja, szeretkezés, magáévá tenni, szerelmeskedési vágy, simogatás, becézés, összebújás	odafeküdt mellé, a kard teherbe ejtette, gólya hozta a kisbabát, együtt háltak, egy csepp vér a virágra hullott, odasimul, evett aranyalmát/ borsószem	Jellemzően nem konkrét, csak óvatosan utal a szexualításra

1. táblázat: Profilmátrix a szexualításra utaló kifejezések vizsgálatára

Az észak- és a dél-amerikai kontinens népeinél – a többi kontinensen élő népekhez viszonyítva – kevés az utalás a szexualításra (1. táblázat). Ez adódhatott abból is, hogy az észak- és dél-amerikai kontinenshez kapcsolódóan találtunk a legkevesebb számú népet és mesét kutatásaink során. Ebből adódóan a vizsgálat eredményei csak az általunk vizsgált népek meséire vonatkoznak, s nem vonhatók le belőle az egész amerikai kontinensre vonatkozó, általánosan érvényes következtetések.

Kontinensek	Szexualitás		Tematikus összegzés
	Pozitív aspektus	Negatív aspektus	
Afrika	vad szerelem, élvezet, beteljesülés, megismerte asszonyát, kézen fogta a férfit, egymáséi lettek, a lány melléhez/gyöngyövéhez tette a furulyát, gyönyörűségben telt el vele az idő, gyönyörrel teli volt a találkozás	rávetette magát, ledöntötte a földre és elvette a szüzességét	A szexualitás alapvetően örömforrás, illetve örömszerzés öncélúan
Ausztrália	a kígyó sárga virágokat dobált a lánynak és az egyik virág a lány melléhez ért, a lány magához vette ezt a virágot, szeretkezés, megtetszettek egymásnak	a kígyó a lány száján keresztül belemászott a gyomrába, éjjel egy nagy gyík mászott a mellére	A szexualitás az élet természetes körforgásának fontos része
Ázsia	vad szenvedély, boldogan vetették magukat egymás karjába, egyesülés, csókolózás, ölekezés, rés nem volt közöttük, összetapadtak, együtt háltak, szerelmi együttlét, szenvedélyes ölekezés, heves szeretkezés, együtt bújtak ágyba, túlvilági gyönyör, örültek egymásnak, ajkát ajkára tapasztotta, enyelegni, édelegni	megkefélt a lányokat, meggyalázta a lányt, betöltötte a kedvét az asszonyon, magáévá tenni, a lányt a fürdőházba vonszolta	A szexualitás alapvetően örömforrás, örömszerzés öncélúan, illetve az erőszak eszköze
Észak-Amerika	gyönyör, élvezték a szerelem gyönyöreit, szerelmesek, örömet kielégítette a fiatalasszony vágyait, szerelmeskedtek	vágyait kielégítette, magáévá akarta tenni az asszonyt, maga alá gyűrte, megerőszkolta az asszonyokat	A szexualitás a vágyak kielégítése, örömforrás, illetve az erőszak eszköze
Dél-Amerika	szeretkezés, szerelmi játék, ölelés, kígyók szerelmeskedése		
Európa	összeöleltek, a lány meztelenül a fiú ágyába fekszik, cirógatja és csókolgatja a fiút, szeretkezés, ölelgetés, szerelmeskedési vágy, becéző szavakat mond, boldogan összebújva, odasimul	a kard teherbe ejtette a lányt, magáévá tenni a lányt	A szexualitás jellemzően kedveskedés, illetve az erőszak eszköze

2. táblázat: Profilmátrix a szexualitás pozitív és negatív aspektusainak a vizsgálatára

A vizsgált mesék alapján az *észak-amerikai kontinensen élő népek meséi* valamelyest elkülönülnek a *dél-amerikai kontinensen élő népek meséitől* a szexualitásra vonatkozóan. Az *észak-amerikai kontinensen* a szexualitás kifejezésére konkrét szavakat, kifejezéseket találunk (pl.: közösülés, kielégülés, szeretkezés), s itt erőteljesen megjelenik a szexualitás negatív aspektusa is (pl.: maga alá gyűrte, megerőszkolta). Mindemellett a szexualitás szépsége is olvasható a mesékben (pl.: szerelem gyönyöre, szerelmeskedés).

A *dél-amerikai kontinens népeinek meséiben* – az *észak-amerikai kontinensen élő népek meséihez* képest – sokkal erőteljesebb a szexualitás negatív aspektusa, ahol a nő jellemzően ki van szolgáltatva a férfiaknak (pl. a lányokat jaguárhoz adták feleségül). A szexualitás szókincse egyrésztől konkrét, másrésztől szimbolikus elemeket is gyakran használnak a nemi aktus kifejezésére (2. táblázat).

Az *európai kontinens népeinek meséiben* a többi kontinens meséihez viszonyítva a legvisszafogottabb a szexualitásra való utalás. Egyrészt kevés szó is esik róla, másrészt nagyon burkoltan utalnak a szexualitásra (pl.: együtt háltak, összeöleltek). Gyakori, hogy szimbólumokkal utalnak a nemi aktusra (pl.: a kard teherbe ejtette a lányt, egy csepp vér a virágra hullott). A szóhasználata tehát nem konkrét, hanem burkolt, elvonatkoztatott (1. táblázat). A szexualitásnak a pozitív aspektusait sejtetik a mesék (pl.: boldogan összebújva, csókolgatja a fiút), s a szexualitás negatív aspektusaira nem találtunk utalást a vizsgált mesékben. A szexualitás leginkább idealizált formában jelenik meg (2. táblázat). Ennek egyik oka valószínűleg a keresztény vallás hatása, mely hatás gyakran érzékelhető a mesékben (pl.: szentek, papok, ördögök, mint meseszereplők).

A szexualitás témakörének megjelenési lehetőségei a pedagógiai gyakorlatban

Ha azt kívánjuk elérni, hogy a fiatalok között az érzelmi, intellektuális és szexuális összhang alapján hosszú távú kapcsolat alakuljon ki, akkor jól felkészült oktatókra és megfelelő tananyagra van szükség. Mindezek segíthetik a fiatalokat abban, hogy a szabad és sikeres egyéni

párválasztás képességét, s az egyenrangúságon és a kölcsönös alkalmazkodáson alapuló házasság élet képességét megtanulják (Forrai 2012: 162).

Forrai szerint (2012) az egyéni szexuális kultúra kialakításának céljai a következők: a személyiségfejlődés elősegítése; a szexualitással kapcsolatos szorongások oldása; a nemi identitás vállalása; a személyiség beilleszkedésének elősegítése a családi rendszerbe; az örömszerző funkciók javítása; a kommunikáció, az interakció humanizálása; a társadalmi beilleszkedés segítése; a szexuális kultúra elősegítése: pozitív értékek megerősítése és a negatívak leépítése; a tolerancia kialakítása a sérültekkel, stigmatizáltakkal (HÍV fertőzöttekkel) szemben; a szexuális élet nem kívánt következményeinek megelőzése, elhárítása; a szexuális problémák felismerése, megoldása; a szexuális zavarok kiszűrése; az egyén önmaga legyen szexuális életének, sorsának tudatos irányítója, ne mások akaratának áldozata legyen.

A következőkben bemutatjuk, hogy a kutatásunk eredményei alapján milyen módon tudjuk segíteni a népmesék által a szexuális egészség kialakulásának folyamatát.

A személyiségfejlődés elősegítése

Az afrikai kontinens népeinek meséiben egyszerűen, természetesen, érthetően írnak a szexualitásról, a rövid történetek a fiatalok első szexuális tapasztalataiként is leírhatók. Az ázsiai kontinensen élő népek történeteiből sokat tanulhat a tinédzser korosztály, mert a mesék vágyakról, szenvedélyről, álomokról, szépségről, szenvedésről szólnak, melyekkel a legintenzívebben a 13-19 év közötti korban találkozhatnak először a fiatalok. Jó segítség lehet egy-egy történet elmondása, hiszen a titkolt/titkos gondolatok, vágyak, szenvedélyek megfogalmazódnak bennük, és mindezek kimondása jó alapot szolgáltat ezen érzések, gondolatok feldolgozásához. Ezekben a mesékben egyértelműen megfigyelhető, hogy a felnőtté válás részét képezi a szexuális tapasztalatszerzés.

A szexualitással kapcsolatos szorongások oldása

A félelem, a szorongás feloldásáért érdemes bemutatni a szexuális élet szépségeit, emellett a szexualitáshoz kapcsolódó negatív eseményekről is szükséges beszélgetni (pl. nemi erőszak, zaklatás), melyekre a népmesékben számos példát lehet találni (2. táblázat).

A nemi identitás vállalása

A női- és a férfialakok állatokként (pl.: kígyó, hal, gyík, madár) és tárgyakként (pl.: furulya, bambusz) való ábrázolása lehetőséget ad a szabad asszociációra, mely által a női és a férfi lét mélyebb aspektusait is fel lehet tárni (pl.: kígyó – férfiasság, simulékonyság, alkalmazkodás, okosság, ravaszság stb.). A nemi identitás elkülönülése egyértelműen megfogalmazódik, s karakterjegyei kifejezhetővé válnak a mesékben használt szimbólumok által.

A személyiség beilleszkedésének elősegítése a családi és a társadalmi rendszerbe

Az ausztrál, afrikai, ázsiai kontinensen élő népek meséi természetes módon írnak a szexualitásról, mely az élet körforgásának szerves része, s az emberiség teremtéséről szóló mesékből egyértelművé válik a nemzetségek, családi rendszerek kialakulása. A teremtéstörténetekben sokszor megfigyelhető a főhős személyiségének változása, mely a főhős jellemzésére használt szavak által nyomon követhető.

Az örömszerző funkciók javítása

Az ázsiai meséken belül a szanszkrit mesékben lehet a legerőteljesebben felfedezni a szexualitás örömszerző funkciójának a kihangsúlyozását. Ezek a mesék gazdag szóincset használnak a szexualitás szépségének a kifejezésére.

A kommunikáció

A hat kontinens népeinek meséit megvizsgálva láthattuk, hogy a szexualitás az afrikai, ázsiai, észak- és dél-amerikai, illetve az ausztrál kontinens népeinek meséiben sok esetben konkrétan megjelenik. A mesék szóhasználata sok esetben pontos, tükrözi a valós történéseket.

A szexuális kultúra elősegítése: pozitív értékek megerősítése és a negatívak leépítése

A népmesékben a szexualitás pozitív aspektusai mellett a negatív aspektusok is megjelennek (2. táblázat). E kettőség bemutatása adhat reális képet a szexualitásról. A szexuális egészség megnyilvánulása jól megfigyelhető a szanszkrit mesékben, melyek példaértékűek lehetnek az egészséges szexualitás kialakításában.

A tolerancia kialakítása a sérültekkel, stigmatizáltakkal szemben

Az európai mesékben (véltetően a kereszténység hatására) gyakori elem a sérüléssel élő (pl. vak, béna) személyek megsegítése. A többi kontinens meséiben pedig egyrészt előfordul, hogy a teremtő istennek valamilyen testi problémája van (pl. sánta), másrészt gyakori elem a stigmatizált személyek (pl. koldusok, halálra ítélték) megsegítése.

A szexuális élet nem kívánt következményeinek megelőzése, elhárítása

Elsősorban fontos arról beszélni, hogy milyen nem kívánt következményei lehetnek a szexualitásnak. Az afrikai, ázsiai, észak-amerikai mesékben sok negatív aspektusa megjelenik a szexualitásnak, ezek a történetek azonban leginkább a pszichés sérülésekre utalnak (pl.: amikor meggyaláznak, megerőszkolnak egy nőt), ritkább esetben tesznek konkrétan említést a negatív következményekről (pl. állatbőrökben született meg a gyermek). A népmesékre alapozva a negatív következmények megelőzése, elhárítása leginkább arról szólhat, hogy a főhősök hogyan kerültek el a számukra nem kívánatos szexuális közeledéseket (pl. amikor a királylányt egy agresszív kérőhöz szeretnék hozzáadni, vagy az apja/testvére akarja őt feleségül venni).

A szexuális problémák felismerése, megoldása

Az európai mesék a szexualitásra vonatkozóan kevés olyan elemet tartalmaznak, amelyek a szexualitásról való tudásként értelmezhetők, használhatók lennének. Leginkább a szexualitás idealisztikus ábrázolása jellemző az európai mesékre. Ebből adódóan érdemes a szexuális nevelés során más kontinensen élő népek meséit bemutatni, elemezni, feldolgozni.

Az egyén önmaga legyen szexuális életének, sorsának tudatos irányítója, ne mások akaratának áldozata legyen

Az ausztrál, afrikai, ázsiai, amerikai kontinensen élő népek meséiben jól megfigyelhető, hogy a nők gyakran nem irányíthatják saját akaratuknak megfelelően a sorsukat. Az európai mesékben öntudatosabbak a nők. Azonban minden nép meséjében vannak olyan nők és férfiak, akik szakítanak a társadalmi elvárásokkal, és példaértékűen maguk veszik kezükbe sorsuk irányítását. Ezek a szereplők a mesékben – bár sok szenvedés árán – mindig győzni tudnak.

Összefoglalás

A szexualitáshoz kapcsolódó szavak, történetek feldolgozása, a szexualitásról való beszélgetés még tanulandó terület a pedagógusok számára, azonban egyre inkább sürgető feladatként merül fel, hiszen a média általi „felvilágosítással” ma már kora gyermekkoruktól kezdődően találkozhatnak a tanulók. Ehhez viszonyítva már így is késében van a pedagógus társadalom, ezért fontos, hogy minél korábbi és konkrétabb legyen a szexualitással kapcsolatos tudástranszfer. Összegzésképpen elmondhatjuk, hogy a pedagógiai gyakorlatban szükséges használni azokat a szavakat, melyekkel a tanulók – mondhatni – nap, mint nap találkoznak. A szexualitásról való beszélgetéseknek tartalmaznia kellene a konkrét szavakon kívül a szexualitáshoz kapcsolódó pozitívumokat és negatívumokat is. Mindezekhez jó kiindulópontot adnak a mesék, melyeknek évezredek óta a feladatai közé tartozott és tartozik ma is az új generációk tanítása, s az emberi cselekedetekkel kapcsolatos tapasztalatok átadása.

Az előzőekben láthattuk, hogy a szexualitás egy nép kultúrájába szervesen beletartozik, jelen van a hétköznapi történetekben, s az istenektől kezdődően a királyok, uralkodók mellett a gazdag emberek, a kereskedők, s a szegényebb falusi emberek életének is a része. Megjelenési formája azonban kontinensenként eltéréseket mutat, ami az adott kontinensen élő népek kulturális hátterével, vallásaival, szokásaival, hagyományaival magyarázható. Mindegyik kontinen-

sen felfedezhetőek voltak sajátosságok a szexualitás kifejezésével kapcsolatban, s ezen sajátosságok megismerése lehetőséget ad arra, hogy a szexualitásról való tudásunk tovább bővüljön, gazdagodjon. Elgondolkodtató és figyelemre méltó, hogy a magyar népmesékben a szexualitás ritkán és jellemzően burkoltan jelenik meg. Ez jelzi egyrészt azt, hogy számunkra erről a témáról nehéz beszélni, s nem is tanultunk meg róla beszélgetni. Másrészt felhívja a figyelmet arra, hogy tudatosan foglalkoznunk kell ezzel a témával, s meg kell tanulnunk használni az e témához köthető szavakat, s szükséges beszélnünk és beszélgetnünk a szexualitásról. Éppen ezért érdemes megismerni más népek gondolkodását, kifejezéseit a szexualitással kapcsolatban. Ez egyrészt segíti az elfogadást, másrészt tanulási lehetőséget is biztosít az oktatásban résztvevők számára a szexualitás többszemponútú megközelítésére, kifejezésére és megjelenítésére vonatkozóan.

Az élet részeként értelmezett szexualitásnak egyre inkább meg kellene jelennie az oktatásban is, hiszen egyrészt globális kultúrkincsünk, másrészt olyan ismereteket jelent, melyet kötelességünk tudásként, értéként kezelni, s közvetíteni ezt az oktatásban résztvevők számára. A szexualitás témakörével éppen ezért a tanárképzés keretein belül is hangsúlyosan szükséges foglalkozni, hiszen ha nincsenek felkészítve és felkészülve a pedagógusok e témával kapcsolatban, akkor nem várható jelentős változás ezen a területen.

Irodalom

- Baksa B. (2018). Fejlesztési lehetőségek a népmesék feldolgozásában. In: Fehér Á., Megyeriné Runyó A. (szerk.): *A mese szerepe a nevelésben, oktatásban*. Apor Vilmos Katolikus Főiskola. Vác. 76–86.
http://real.mtak.hu/78580/1/A%20mese%20szerepe%20a%20nevel%C3%A9sben_oktat%C3%A1sban.pdf Utolsó letöltés: 2022. 12. 17.
- Boldizsár I. (2018). *Mesék a felnőtte válásról*. Jelenkor Kiadó. Budapest.
- Csányi G., Dész F. (2020). Bevezető: „A szex politikai gazdaságtana”. *Replika*, 7–9. 117–118.
 doi: [10.32564/117-118.1](https://doi.org/10.32564/117-118.1)
- Csonka B., Szabó M., Szabó Á., Hevesi K. (2017). A Rövid Szexuális Attitűdök Skála (BSAS) magyar adaptációja. *Alkalmazott Pszichológia*, 17 (1). 101–113. ISSN 1419-872X.
- Ember, C. R., Ember, M. (szerk., 2003). *Encyclopedia of Sex and Gender: Men and Women in the World's Cultures Topics and Cultures AK-Volume 1; Cultures LZ (Vol. 2)*. Springer.
https://www.academia.edu/44680328/Encyclopedia_of_Sex_and_Gender_Men_and_Women_in_the_Worlds_Cultures_Topics_and_Cultures_A_K_Volume_II_Cultures_L Utolsó letöltés: 2022. 11. 10.
- Fábián R., Simich R. (2006). *Meglévő és működő modellprogramok, valamint az iskolai szexedukációs események értékelése. HIV/AIDS-prevenció. Az ifjúság biztonságos szexuális életre nevelése. Egészségfejlesztési módszertani füzet*. Országos Egészségfejlesztési Intézet.
<https://mek.oszk.hu/08100/08125/08125.pdf> Utolsó letöltés: 2022. 12. 20.
- Forrai J. (2012). Szexuális nevelés, szexuálpedagógia. In: *A tudomány-, technika- és orvostörténet kutatásának irányai és intézményei az elmúlt 40 évben. Tanulmányok a természettudományok, a technika és az orvoslás történetéből*, 155-165. Műszaki és Természettudományi Egyesületek Szövetsége Tudomány- és Technikatörténeti Bizottsága – Szellemi Tulajdon Nemzeti Hivatala. Budapest. http://real-eod.mtak.hu/4361/1/Tanulmanyok_2012_25_Forrai_Szexualis_neveles_szexualpszichologia.pdf Utolsó letöltés: 2022. 12. 16.
- Hevesi K. (2015). *A szexuális működés egészségpszichológiája*. ELTE Pedagógiai és Pszichológiai Kar, Doktori disszertáció. Budapest. <https://edit.elte.hu/xmlui/handle/10831/29974> Utolsó letöltés: 2022. 11. 03.
- Kádár A. (2018). Mese az érzelmi intelligencia fejlesztésében, szerepe a nevelésben-oktatásban. In: Fehér Á., Megyeriné Runyó A. (szerk.): *A mese szerepe a nevelésben, oktatásban*. Apor Vilmos Katolikus Főiskola. Vác. 138-146.
http://real.mtak.hu/78580/1/A%20mese%20szerepe%20a%20nevel%C3%A9sben_oktat%C3%A1sban.pdf Utolsó letöltés: 2022. 12. 17.
- Marozsi M. N. (2018). Tanuljuk, hogy tanítsuk? A szexuális nevelés dilemmái. *Gradus*, 5(1). 42–49.
http://real.mtak.hu/109717/1/2018_1_ART_001_Marozsi.pdf Utolsó letöltés: 2022. 11. 03.
- Picken, N. (2021) *Sexuality education across the European Union: an overview*. Publications Office of the European Union 6.
- Sántha K. (2022). *A kvalitatív tartalomelemzés*. Eötvös József Könyvkiadó. Budapest.

Sáropataki, B. (2020). A pedagógiai helyzetekben rejlő szexualitás: ...egy mellőzött és tabusított téma értelmezési lehetőségei egy empirikus kutatás fényében. *Iskolakultúra*, 30(1-2). 47–69.
doi: [10.14232/ISKKULT.2020.1-2.47](https://doi.org/10.14232/ISKKULT.2020.1-2.47) Utolsó letöltés: 2022. 11. 01.

Mesegyűjtemények (a *Népek meséi* sorozat kötetei a megjelenés sorrendjében)

- A sárkánykirály lánya – Tang-Kori Történetek* (1956). Ford.: Viktor János. Új Magyar Könyvkiadó. Budapest.
- Ligetszépe – Német népmesék, a Grimm-testvérek gyűjtéséből* (1956). Ford.: Urbán Eszter. Új Magyar Könyvkiadó. Budapest.
- Egy asszony öt férje – Eszkimó történetek* (1957). Ford.: Székely Katalin. Európa Könyvkiadó. Budapest.
- Karunga, a holtak ura – Néger legendák* (1957). Ford.: Radnóti Miklós. Európa Könyvkiadó. Budapest.
- Sosemvolt Cigányország – Szegkovács cigány történetek* (1958). Gyűjtötte és írta: Bartos Tibor. Európa Könyvkiadó. Budapest.
- A nyolcszirmú lótusz – Tibeti legendák és mesék* (1958). Ford.: Szőke Sándorné. Európa Könyvkiadó. Budapest.
- Rafara, a Víz Lánya – Madagaszkári népmesék* (1960). Ford.: Philipp Berta. Európa Könyvkiadó. Budapest.
- A pórul járt víziszellem – Zürjén népmesék* (1964). Ford.: Vászolyi Erik. Európa Könyvkiadó. Budapest.
- A vasorrú Indzsibaba – Kárpátukrajnai népmesék* (1970). Ford.: Fincicky Mihály. Európa Könyvkiadó. Budapest.
- Guha a szószéken – Egyiptomi népmesék* (1971). Ford.: Prileszky Csilla. Európa Könyvkiadó. Budapest.
- Navaring, az óriás – Mítoszok és mesék Új-Guineából* (1973). Ford.: Bodrogi Tibor. Európa Könyvkiadó. Budapest.
- Vatka meg Kalmez – Votják mondák és mesék* (1974). Ford.: Domokos Péter. Európa Könyvkiadó. Budapest.
- Szómadéva: Mesefolyamok óceánja – Szanszkrit mesék* (1974). Ford.: Vekerdi József. Európa Könyvkiadó. Budapest.
- Hadmenet, nászmenet – Irtisi osztják mesék és mondák* (1975). Ford.: Vértés Edit. Európa Könyvkiadó. Budapest.
- Az istenfiú városa – Kambodzsai mondák és mesék* (1975). Ford.: Üveges Ferenc. Európa Könyvkiadó. Budapest.
- A szép delfinlány – Mítoszok és mesék a Gilbert- és Ellice szigetekről* (1976). Ford.: Bodrogi Tibor. Európa Könyvkiadó. Budapest.
- Obi, a gögös kókuszdió – Kubai joruba mítoszok és mesék* (1977). Ford.: Dornbach Mária. Európa Könyvkiadó. Budapest.
- Mese a tölgyfa tetején – Csuvas mesék* (1977). Ford.: Agyagási Klára, Czeglédi Katalin, Hering Margit, Róna-Tas András, Szalontai Judit, Zahemszky László. Európa Könyvkiadó. Budapest.
- Kalíla és Dimna – Klasszikus arab mesék* (1978). Ford.: Prileszky Csilla. Európa Könyvkiadó. Budapest.
- A csodálatos fa – Erdélyi szász népmesék* (1979). Ford.: Üveges Ferenc. Európa Könyvkiadó. Budapest.
- A tuói főnök – Új-kaledóniai mesék és mítoszok* (1979). Ford.: Vargyas Gábor. Európa Könyvkiadó. Budapest.
- Történet a hat asszonyról, akik fölmentek a holdba – Mesék Pápua Új-Guineából* (1980). Ford.: Bori Clark. Európa Könyvkiadó. Budapest.
- Ma mentem, holnap jöttem – Kazáni tatár népmesék* (1981). Ford.: Agyagási Klára, Berta Árpád, Csáki Éva, Csécs Barnabás, Kántor Klára, Lénárt Eszter, Molnár Ádám, Nagy Éva, Róna-Tas András, Szalontai-Dmitrijev Judit, Torma József, Zahemszky László, Zimonyi István. Európa Könyvkiadó. Budapest.
- Világ Szépe és Világ Gyönyörűje – Magyarországi román népmesék* (1982). Ford.: Ignác Rózsa. Európa Könyvkiadó. Budapest.
- A madáron vett menyasszony – Bambara mesék Maliból és Szenegálból* (1984). Ford.: Tótfalusi István. Európa Könyvkiadó. Budapest.
- Mariweka – Piaroa indián mítoszok és mesék* (1987). Ford.: Boglár Lajos. Európa Könyvkiadó. Budapest.

Egyéb mesegyűjtemények:

- A tollaskigyó fiai – Dél- és közép-amerikai népek meséi* (1984). Ford.: Boglár Lajos, Móra Ferenc Könyvkiadó. Budapest.

- Bajzáth Mária (2018). *A rabbi és az oroszlán. Zsidó mesék, legendák, történetek*. Kolibri Kiadó. Budapest.
- Černá, Zlata, Novák, Miroslav (1979). *Az eladott álom. Japán mesék*. Madách Kiadó. Pozsony.
- Ezeregyéjszaka meséi* (1974). Ford.: Honti Rezső. Európa Könyvkiadó. Budapest.
- Illyés Gyula (1993). *Hetvenhét magyar népmese*. Móra Ferenc Könyvkiadó. Budapest.
- Karalijcsev, Angel, Todorov, Nyikolaj (1984). *A gólya szilján. Bolgár, görög, török, albán, román, szlovén, horvát népmesék*. Móra Ferenc Könyvkiadó. Budapest.
- Nagiskin, Dimitrij (1981). *Amur-parti mesék*. Móra Ferenc Könyvkiadó. Budapest.