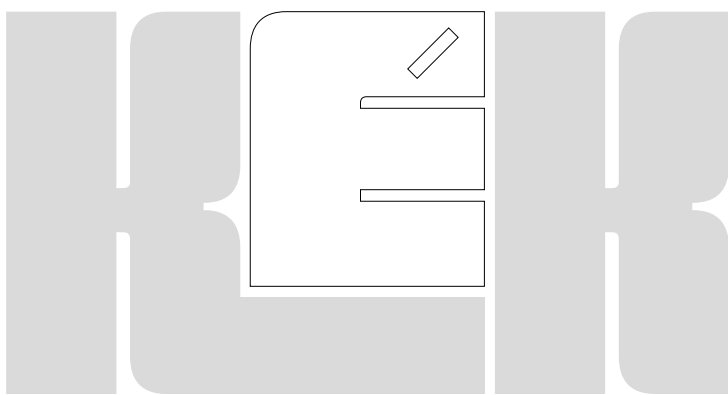


Kultúra és Közösség  
művelődéstudományi folyóirat

Tanuló közösség, kulturális örökség



## Kultúra és Közösség művelődéstudományi folyóirat

Lapunk szerkesztősége az MTA Társadalomtudományi Kutatóközpont Szociológiai Intézetében működik.



Nemzeti Kulturális Alap

Támogató: Nemzeti Kulturális Alap Folyóirat Kiadási Kollégium

Eszmei támogató: Magyar Szociológiai Társaság, Magyar Kulturális Antropológiai Társaság

Számunk összeállítása Tibori Timea és A.Gergely András munkája. A tematikus Tanulmányok, Esettanulmányok és Szemle blokkok kialakításában szerkesztői főszerepet vállalt Boros Julianna és Márkus Edina.

Számunk illusztrációihoz a [http://www.fortepan.hu/szives segitsere](http://www.fortepan.hu/szivessegitsere)re hagyatkoztunk, melyet köszönünk is!

**Főszerkesztő:** Tibori Timea

**Főszerkesztő-helyettes:** A.Gergely András

**A szerkesztőbizottság tagjai:**

A.Gergely András, Paksi Veronika, Pataki Gyöngyvér, Szász Antónia, T. Kiss Tamás

**Tanácsadó Testület:** Boga Bálint Dr., Falus András akadémikus, Fülöp Márta DSc, Jászberényi József PhD, Karbach Erika könyvtáros, Koncz Gábor PhD, Kraiciné Szokoly Mária PhD, Melegh Attila PhD, Murányi István PhD, Neményi Mária DSc, Papp Richárd PhD, Szabó Ildikó DSc, Szilágyi Erzsébet CSc, Tarnóczy Mariann /MTA/

**Szerkesztőség címe:**

MTA TK SZI

1096 Budapest, Haller u. 88.

+3630 99 00 988

[www.kulturaeskozosseg.hu](http://www.kulturaeskozosseg.hu)

**Kiadja:** Belvedere Meridionale

[www.belvedere.meridionale.hu](http://www.belvedere.meridionale.hu)

**Nyomdai kivitelezés:** s-Paw Bt., 6794 Üllés, Bem József u. 7.

[www.s-paw.hu](http://www.s-paw.hu)

Felelős vezető: Szabó Erik

ISSN 0133-2597

A lap előfizethető és megrendelhető a következő e-mail címen: [terjesztes@belvedere.meridionale.hu](mailto:terjesztes@belvedere.meridionale.hu)

A lap ökotudatos szellemben készül.

## TARTALOMJEGYZÉK

### **TANULMÁNYOK ÉS ESETTANULMÁNYOK**

Benke Magdolna: <i>Gondolatok a tanuló közösségek kutatásához</i> DOI 10.35402/kek.2019.2.1 .....	5
Szücs Tímea: <i>A kulturális tanulás és a zeneoktatás</i> DOI 10.35402/kek.2019.2.2 .....	17
Máté-Szabó Barbara: <i>A sport és tanulás kapcsolata. A sport közösségi és tanulást fejlesztő szerepe Hajdúnánáson</i> DOI 10.35402/kek.2019.2.3 .....	25
Rábai Dávid: <i>A Sándor Károly Labdarúgó Akadémia és a Debreceni Labdarúgó Akadémia megalakulásának összehasonlító vizsgálata</i> DOI 10.35402/kek.2019.2.4 .....	35
Varga Kitti: <i>Integrált táborok Pécsen</i> DOI 10.35402/kek.2019.2.5 .....	45
Fazekas Anna – Nagy Ádám: <i>Ablak a világra: szegénynek kicsi, gazdagnak nagy?</i> DOI 10.35402/kek.2019.2.6 .....	51
Czibere Ibolya – Paczári Viktória: <i>Társadalmi innovációs tudáspotenciál a fiatalok körében</i> DOI 10.35402/kek.2019.2.7 .....	69
<b>ÖNKÉNTESSÉG</b>	
Bardocz-Bencsik Mariann – Dóczy Tamás: <i>A „sport a fejlődésért és a békéért” területének nemzetközi fejlődési tendenciái és hazai lehetőségei a szakirodalom tükrében</i> DOI 10.35402/kek.2019.2.8 .....	85
<b>ESETEK / FELFOGÁSOK / NARRATÍVÁK</b>	
Vukov Anikó Veronika: <i>Angyaloktól a sportoló belső erejéig – egy „gyógyító nap” bemutatása</i> DOI 10.35402/kek.2019.2.9 .....	93
Kárpáti László: <i>Az emberi gondolkodás irracionális arca: hiedelmek és torzítások</i> DOI 10.35402/kek.2019.2.10 .....	99
Boga Bálint: <i>Az esztétikum szerepe az „aktív öregedés”-ben (A téma szubjektív vázlatával)</i> DOI 10.35402/kek.2019.2.11 .....	105
<b>SZEMLE</b>	
Kovács Karolina Eszter: <i>Reziliencia, a válság és innováció dinamikája</i> DOI 10.35402/kek.2019.2.12 .....	113
A.Gergely András: <i>Normaszegés, marginalitás, deviancia</i> DOI 10.35402/kek.2019.2.13 .....	115
Szerzőink.....	117
TIT Stúdió Egyesület „Harmonizációs programok” .....	101
Vedd meg, védd meg! Filmvilág.....	102



## GONDOLATOK A TANULÓ KÖZÖSSÉGEK KUTATÁSÁHOZ

[DOI 10.35402/kek.2019.2.1](https://doi.org/10.35402/kek.2019.2.1)

### Absztrakt

Az utóbbi évtizedekben a környezetünkben jelentkező új kihívásokra megoldást keresve új elméletek és koncepciók születtek, közöttük a multi-diszciplináris alapokon nyugvó tanuló régió koncepció, amelynek lényegi eleme a szervezeten belüli és a szervezetek közötti partneri viszony, amely hozzáadott értéket teremt a szereplők számára. A munka világának változó környezete hatására a szociális partnerség új formái jelentek meg. A „szociális partner” új értelmezésében az erő helyett az információ van a hangsúly. Az elmúlt években a tanuló régió diskurzus folytatása mellett erősödő figyelem irányul a tanuló közösségekre, amelyek a szakirodalomban sokféle tartalmat hordoznak. A tanulmány áttekintést ad a tanuló közösségek sokszínű értelmezéséről és funkciójáról, s bemutatja a tanuló közösségek és a szakképzés kapcsolatát. A tanuló régió koncepciók elsődlegesen az egyetemeket tekintik innovációs partnernek, s nem érintik a szakképzést és általában a középfokú oktatást és képzést. Nemzetközi kutatási eredmények rávilágítanak azon ellentmondásokra, amelyek a szakképzés-politika centralizáltsága és a helyi tanuló közösségek regionális szemlélete, illetve a szakképzési piaci igények rövid távú és a közösséget életető bizalom hosszú távú időszükséglete között húzódik.

### Abstract

In recent decades new theories and concepts have been created to find new solutions to our new challenges. Among them, the concept of a learning region based on a multi-disciplinary foundation is outstanding. An essential element of this concept is the partnership inside the organization and among the organizations, which gives added value to the actors. As a result of the changing environment of the world of work, new forms of social partnership have emerged. In the new interpretation of the „social partner”, information is in the focus instead of the force. In recent years, in addition to continuing the discourse of the learning region, attention is focused on learning communities as well, that carry

a wide range of content in the literature. The study provides an overview of the diverse understanding and function of learning communities and presents the relationship between learning communities and vocational education and training. The learning region concepts primarily consider universities as an innovation partner and do not affect vocational training and generally secondary education and training. International research findings highlight the contradictions between the centralization of VET policy and the regional perspective of local learning communities and between the short term needs of VET market and the long term needs of trust which serves as a vital force for communities.

### 1. A tanuló régióktól a tanuló közösségekig

Az utóbbi évtizedekben a környezetünkben jelentkező új kihívásokra megoldást keresve meg erősödött a regionális szemlélet, amely kiemelt figyelmet fordít a tudásra, a tanulás, az oktatás és a képzés regionális összefüggéseire. Új elméletek és koncepciók születtek: a tanuló társadalom, a tudástársadalom, a tudásgazdaság mellett megjelent a multi-diszciplináris alapokon nyugvó tanuló régió koncepció, amelynek egy adott térségen belül a különböző szereplők közötti együttműködés az egyik legfontosabb jellemzője. A koncepció értelmezésének közös lényegi eleme a szervezeten belüli és a szervezetek közötti partneri viszony, amely hozzáadott értéket teremt a szereplők számára. Közös építőkövei a párbeszéd, a partnerség, a helyi tudás jelentőségének felismerése, az innovációs folyamatok beindítása, az alulról jövő kezdeményezések, a hálózatok kialakítása és együttműködése. További közös jellemzőjük, hogy a tanuló régió koncepciók az innovációs folyamatban partnerként szinte kizárólag az egyetemeket jelölik meg (Benke 2013a:206).

A tanuló régió első értelmezései az 1990-es évek elején jelentek meg (ld. Storper 1993; Florida 1995; Asheim 1996; Morgan 1997). Számos tudományterület képviselői állnak az új fogalom megalkotása mögött. A regionális tudomány és az innovációs elméletek fejlődése, a menedzsment-tudományok kiterjedése, a szervezeti tanulás, a tudásgazdaság

és a tanuló gazdaság fogalmainak meghatározására mintegy előkészítették a terepet egy olyan új koncepció megszületéséhez, amely felhasználja az új tudományos megközelítéseket, ugyanakkor úgy alakítja azok hangsúlyait, hogy azonos építőelemekből új struktúra, új minőség születik. A helyi, lokális tudás és a lokális gazdaság szerepének felértékelődése, az alulról jövő kezdeményezések, a kreativitás és az innováció tágabb értelmezése, az implicit tudás jelentősége a versenyképességben, a partnerség szerepe egy adott térség fejlesztésében, ismert tételek voltak már a tanuló régió koncepció megjelenése előtt. A tanuló régió koncepció a hangsúlyok átrendezésével teremtett új minőséget (Benke 2013b).

Kezdetől fogva jelentős eltérések mutatkoznak a fogalom értelmezésében. Míg az észak-amerikai megközelítésben a tanuló régiók összekapcsolódnak a vezető egyetemek és kutatóintézetek tudás-infrastruktúrája minőségének fontosságával a tudásalapú, fejlett technológiát alkalmazó gazdaságban (Lorenz és Lundvall 2006; Goddard és Chatterton 1999), addig az európai értelmezések sokkal inkább a társadalmi tőke és a bizalom interaktív tanulás-folyamatának támogatásában játszott szerepére helyezik a hangsúlyt (Wolfe 2002). Az észak-amerikai koncepció szerint a tanuló régiók a tudás és a gondolatok gyűjtőhelyei és tárházai, s az általuk nyújtott környezet vagy infrastruktúra elősegíti, megkönnyíti a tudás, a gondolatok és a tanulás áramlását (Florida 1995). Az európai értelmezések között ugyanakkor megjelenik a regionális fejlesztési koalíciók koncepciója, ahol a hangsúly arra a szerepre helyeződik, amelyet az együttműködés és a kollektív tanulás játszik a regionális alapú tanuló szervezetekben, vagyis a regionális fejlesztési koalíciókban (Asheim és Gertler 2005; Lundvall 1992, 2008). A regionális alapú fejlesztési koalíciók alulról vezérelt, horizontális alapú együttműködést jelentenek a társadalmi szereplők széles hálózatára kiterjedően, amelybe az innováció folyamatának támogatására az alkalmazottak, a menedzserek és a társadalmi források tág körei is beletartoznak. E koncepció továbbfejlesztéséhez járul hozzá az innovációnak olyan, társadalmilag és területileg beágyazott, interaktív tanulási folyamatként értelmezése, amely a tudást teszi a legalapvetőbb erőforrássá, és a tanulást a legfontosabb folyamatá (Lundvall 1992). A tanuló régióra úgy is lehet tekinteni, mint olyan stratégiára, amely hosszú-távú partnerség alapú fejlesztési stratégiákat formál, mely stratégiák az innovációnak és a változásnak a tanuláson nyugvó folyamatait indítják el. Ebben az összefüggésben

stratégiai fontossága van az emberek, a szervezetek, a hálózatok és a régiók tanulási kapacitásának. Ily módon a tanuló régió koncepcióját felhasználhatjuk arra, hogy leírjunk vele egy régiót, amelyet helyi, interaktív tanuláson nyugvó innovatív cselekvések és szervezeti innovációk által támogatott együttműködés jellemeznek (Gustavsen – Nyhan – Ennals eds. 2007), annak érdekében, hogy kiaknázhassuk a tanuláson alapuló versenyképességet.

Az interaktív tanulás hangsúlyozása a tanuló régió koncepcióban rámutat az együttműködés fontosságára, s elvezet a nem-piaci és nem-gazdasági faktorok jelentőségéhez (Putnam 1993), a társadalmi tőkének (pl. a bizalomnak) az intézmények, a régiók és a nemzetek gazdasági teljesítményében betöltött szerepéhez. Az „Új Gazdaságban” a tanulás jelenti a kulcsot, s mint olyan, az egyszerű piaci tranzakcióktól, cseréktől minőségileg különböző követelményt testesít meg. A lényegi különbség abból fakad, hogy a tudásteremtés és a tanulás lényegében inkább társadalmi, mint piaci folyamat. Magában foglalja többek között a tacit, rejtett és az elmaradott tudás fejlesztését és cseréjét, amelyekre nem léteznek piacok (Storper 1993). A nem létező piacok helyett a hálózatok jelentik azokat a helyeket, amelyekben az ilyen tanulások zajlanak. A legújabb megközelítések szerint a tanuló régiók csak a fenntartható fejlődéssel összeegyeztethető módon alakulhatnak ki. Eszerint a tanuló régióban az emberek és a közösségek együtt tanulják, hogyan kell megteremteni a gazdasági fellendülést, a társadalmi tőkét és az ökológiai fenntarthatóságot.

## 2. A szociális partnerek szerepváltozása

A szociális partnerek a tanuló régiók egyik aktorát képezik, ezért rendkívül fontos látni azt a szerepváltozást, ami a szociális partnerek esetében az elmúlt években és napjainkban végbemegy.

A szakirodalomban a szociális partnereknek nincs egzakt és szigorú meghatározása. A fogalom használata két csoportra osztható. A hagyományosabb definíció a kormányzat, a munkaadók és a munkavállalók érdekképviselőire utal. A másik, tágabb definíció a különböző közösségi csoportok és szervezetek képviselőit is magában foglalja a civil társadalomból, ezáltal a foglalkoztatáson kívül más társadalmi témákat is beemel a szociális partnerség hatókörébe. Egy felmérés szerint minél magasabb arányt képviselnek a civilek a szociális partnerek között, annál nagyobb arányú a részvételük a fog-

lalkoztatásban és a képzésben (Scottish Executive 2002).

A szakirodalomból egyértelműen megmutatkozik, hogyan változik a szociális partnerek szerepe, miként mozdul el a munkaszervezetek változásával párhuzamosan a *vállalt* partnerség irányába (Benke 2016b). A szociális partnerek szerepváltozása mindenekelőtt abban nyilvánul meg, hogy amíg a hagyományos munkamegosztási rendszerben, a hagyományos érdekcsoportok mentén történő felállásban szerepük az *érdekek ütköztetésében* jelenik meg, addig a tanuló régió koncepcióban már nincs szükség erre a „harcos” jellegre, mivel a munkaadói és a munkavállalói képviselőket nem egymást „legyőző” félként, hanem a közös cél érdekében *vállalt partnerség* jegyében, valóban partnerként jelennek meg. A tanuló régió koncepció számol ezzel a megváltozott szociális partnerségi szereppel. Elsősorban skandináv akciókutatásokból ismerhetjük meg e változás főbb jellegzetességeit (Gustavsen – Ennals – Nyhan 2007).

A munka világának változó környezete hatására érthető módon a szociális partnerség új formái és forrásai jelentek meg az utolsó évtizedekben. O’Donnell az írországi politikai folyamatok hatására a szociális partnerség új értelmezését vázolja fel. Ez a struktúra helyett a folyamatot, az erő helyett pedig az információt emeli ki (O’Donnell 2001:7). Amíg a hagyományos szociális partner fő erőforrása az alkufolyamat volt, addig a modern szociális partner fő erőforrását az információ jelenti. Az alkufolyamat régi formáinak helyébe új formák jelentek meg, mint az elemzés, a párbeszéd és a kölcsönös megértés. Az „új szociális partner” egy szereplő, nem csupán egy hang. „A mobilizálás, szervezés, közvetítés és problémamegoldás lehetnek a hatékony szociális partner főbb jellemzői” (O’Donnell 2001:9). Ebben az értelmezésben a szociális partnerségre úgy lehet tekinteni, mint a közvetlen részvételi demokrácia egyik eszközére.

Sok új partnerkapcsolat fejlesztése alulról felfelé építkezik. Ezek az új partneri kapcsolatok új szereplőket vonnak be és aktivizálnak, pl. egyéni cégeket, közösségi szervezeteket és szociális vállalkozókat. Az új partnerségek egyik fő előnye, hogy segítenek megtanulni, hogyan kell újszerű megközelítéseket kidolgozni arra vonatkozóan, hogyan kell együtt dolgozni különböző emberekkel és szervezetekkel, és hogyan lehet szinergiát építeni a különböző kultúrákból, hálózatokból és kompetenciákból. Ez az alkímia-hatás teszi ezeket a partnerségeket többé, mint a részek egyszerű összege, és hatékonyvá azál-

tal, hogy a közös társadalmi célok mellett valamenyny érintett egyéni érdekére is fókuszál.

Figyelemre méltó a TCC (The Copenhagen Centre) definíciója az Új Szociális Partnerségről. Ezek közül fontosnak tartom kiemelni a következő alapelveket:

- *Innováció*: Fontos új megközelítéseket, új utakat keresni a társadalmi és gazdasági problémák megoldására. Ehhez szükség lehet az egyes szereplők közötti hagyományos kapcsolatok megváltoztatására.
- *Szélesebb képviselői bázis*: Ennek értelmében a szakszervezetek – pl. a helyi közösségi kezdeményezések mellett – a civil társadalom egyik képviselőjeként szerepelnek.
- *Önkéntesség*: a részvétel önkéntes, vagyis nem törvény által biztosított kötelezettségen alapul.
- *„Alkímiai” hatás*: A szereplők egyenkénti hozzájárulásai a szinergikus hatás miatt megszorozódnak a partnerségben.

A fenti alapelvek teljesítésében jelentős szerep van a nyitott és folyamatos dialógusra, annak érdekében, hogy a partnerek megértsék egymás helyzetét, s hogy a különböző motivációkat és érdekeket természetes jelenségnek tekintsék, nem valami zavaró tényezőnek, kellemetlenségnek. Az új szociális partnerséghez kapcsolódóan fontos állomásként említhetők azok az ún. Dialógus konferenciák, amelyeket Svédországban tartottak a tanuló régió projektek elindítása előtt. Ezek a rendezvények azt a célt tűzték maguk elé, hogy a régiókat segítsék abban, képesek legyenek az önvizsgálatra és az önfejlesztésre. A cél egy „kapcsolatrendszeri tájkép” megalkotása volt, amely az összes aktor egymás közötti kapcsolatának bemutatását tervezte (Shotter – Gustavsen 1999).

Egyértelmű, hogy az új-típusú munkaszervezetek és az újfajta munkavállalói szerződések új dimenzióban és szélesebb értelemben vetik fel a munkaadók, a munkavállalók és az állam közötti partnerség kérdését. A demokrácia szintjének növelése iránti társadalmi igény ugyancsak új partnerségi formákat és új szereplőket igényel a különböző társadalmi csoportok érdekeinek képviselőit. Európában és a világban máshol is a politikai döntéshozók a partnerségek új formáját keresik, és az érdekelt felek minél szélesebb csoportjait igyekeznek bevonni a munka világával, azon belül a szakképzéssel kapcsolatos politikák tervezésébe és terjesztésébe.

A szociális párbeszéd kritikus a szakképzés sikerét illetően mind a bevezető képzést, mind pedig

a folyamatos szakképzést illetően, „különösképp azokon a területeken, ahol a szociális partnereket bevonják a képzési szükségletek, a tananyagok és a képzés tartalmának meghatározásába” (Finlay – Niven 1996, idézi Stringfellow – Winterton 2005:140). Szakképzési modelleket elemezve egy CEDEFOP tanulmány rámutat, hogy a „társadalmi demokrácia” szakképzési modell demokratikus részvételen és szociális partnerségen alapul. A szakképzés területén a társadalmi befogadás tekintetében a szocializáció különösen fontos. „A társadalmi kohézió érdekében az aktív állampolgárként történő szocializáció meghatározó jelentőségű a demokratizálódás szempontjából” (Preston – Green 2008:70). A szociális partnereknek a szakképzésben betöltött szerepét vizsgálva Winterton rámutat, hogy „a szociális partnerek bevonása kiterjedtebb az olyan országokban, ahol a szakképzés középpontjában a munkahely áll, mint azokban, ahol a szakképzés középpontjában az iskolát helyezik” (Winterton 2007:294).

### 3. A tanuló közösségek sokszínűsége

A tanuló közösségek vizsgálata írásomban a tanuló régiók kutatásában gyökerezik. A tanuló régiókkal kapcsolatos viták, a különböző tanuló régió-koncepciók tanulmányozása vezetett ahhoz a felismeréshez, hogy az elmúlt években a tanuló régió diskurzus folytatása mellett erősödő figyelem irányul a tanuló közösségekre (Benke 2014). A szakirodalomban a tanuló közösség megnevezés sokféle tartalmat hordoz. Gyakran átfogó, általános kifejezésként jelenik meg, amely széles értelmezésben mindenféle tanuló közösséget, így a tanuló városokat és a tanuló régiókat is magában foglalja. Ezek a megközelítések a szűkebb vagy tágabb helyi közösségekre és a helyi fejlesztésekre fókuszálnak, olyan kezdeményezéseket vizsgálva, amelyekben a tanuláshoz központi szerepe volt. Számos esetben viszont (ld. amerikai szakirodalom) oktatási intézmények tanuló közösségeit, elektronikus vagy virtuális tanuló közösségeket értenek a fogalom alatt (Benke 2015b). Kozma ugyanakkor a társadalmi tanulás mérésére irányuló kutatással kapcsolatban azt javasolja, hogy a területi-társadalmi egységeket a vizsgálatok során a bennük folyó tanulás alapján is hasonlítsák össze, s úgy tekintsenek rájuk, mint tanuló közösségekre (Kozma 2010).

### 3.1. A kezdetek

A tanuló közösségek fogalma az 1970-es évekre nyúlik vissza. A „Tutorials in Letters and Sciences Program” 1970 tavaszán Monte Capanno-ban zajlott, majd később a San Jose Állami New College-ban. A Tutorial kísérlet volt az egyik első eredeti próbálkozás tanuló közösség megalkotására, amely résztvevőitől innovatív gondolkodást várt el. Sokak véleménye alapján a Tutorials kísérlet lehetett a megalapozása a Tanuló Közösségek Mozgalomnak (Bazzichelli 2008).

### 3.2. A hagyományos, szűkebb, intézményi értelmezés

A tanuló közösségek egyik hagyományos értelmezése az iskola világához kötődik. A cél itt a tanuló tanulási folyamatának átfogó segítése, az iskolai kudarcok és az iskolán belül a különböző társadalmi csoportok közötti konfliktusok leküzdése. Ezek az eredmények a szolidaritás, a cselekvő részvétel és az iskolán belüli párbeszéd támogatásából fakadnak. Tanulmányi siker és társadalmi párbeszéd akkor érhető el, ha az iskolák tanuló közösségekké válnak. Ehhez az iskoláknak kaput kell nyitniuk a tágabb közösség tagjai számára, és ösztönözniük kell a kommunikációt, a párbeszédet az összes társadalmi ágenssel. Castells szerint ez a folyamat kevésbé kapcsolódik ahhoz, hogy mi történik az osztályteremben, sokkal inkább arra fókuszál, milyen kapcsolatok alakulnak ki az új technológiák segítségével az oktatás helyszínén, a tanulók otthonai és a közéleti helyek között (Castells 1996).

A tanuló közösségek koncepció felfogható sokéves nemzetközi oktatásfejlesztési projektek eredményeként is. A legsikeresebb példák az USA-ban, Kanadában, Koreában és Brazíliában születtek. Ezek közül is kiemelkedik a „School Development Programme”, amely a Yale egyetemen kezdődött 1968-ban, az „Accelerated Schools” projekt, amely a Stanford Egyetemen született 1986-ban, és a „Success for All” projekt, amely Baltimore-ból indult 1987-ben (Dooly and Vallejo 2007). Mindhárom program az iskolák és közösségük társadalmi és kulturális átalakulására koncentrált, amit a párbeszéd elsajátításával érnek el. Az említett tanuló közösség projektek megvalósításában két fontos eleme van: a felelősség növelése és a közösség döntése arról, hogy az iskola átalakul tanuló közösséggé. A tanuló közösség fogalom eltérő mélységű használatának bi-



zonyítéka, hogy pl. az USA-ban tanuló közösségen főleg virtuális tanuló közösségeket és intézményi tanuló közösségeket értenek. Utóbbiak arra a tevékenységre utalnak, amikor az oktatási intézményekben kiscsoportos oktatással és kollaboratív tanulási módszerekkel kívánják támogatni a közösségi érzés kialakulását és a közös tanulást.

### 3.3. Az élethosszig tartó tanulás politikájának hatása

Az előzőknél komplexebb értelemben kezelve a fogalmat, a tanuló közösségek (tanuló városok, tanuló régiók) megjelenése 1996-tól gyorsult fel. 1996 az élethosszig tartó tanulás európai éve volt. Az OECD-nek és az UNESCO-nak a témában született riportjai ráirányították a figyelmet azokra a sürgős akciókra, amelyek az egyes társadalmi, kulturális, gazdasági és környezeti kihívások terén közvetlenül a civil és a közösségi szinten jelentek meg (OECD 1996; UNESCO 1998). Az Európai Unió és az OECD Élethosszig Tartó Tanulás és Tanuló Város-Régiók kezdeményezésein kívül fontos terepe volt a fejlesztéseknek Angliában a kormányzati kezdeményezésű 'Learning Communities Network', amelynek célja a tanuló városok fejlesztése és tanulmányozása (NIACE 1998). Jelentős fejlesztések történtek Ausztráliában is, pl. az Ausztrál Tanuló Közösségek Hálózata (Kilpatrick, Barrett and Jones 2003), s napjainkig kiemelkedő szerepe van a nemzetközi hálózatként működő PASCAL Observatory-nak (Osborne 2014). Az élethosszig tartó tanulás elvének is köszönhető, hogy a lokalitás, a „hely” funkciója megváltozott, s a hagyományos várostervezés helyett egyre inkább a tanuláson alapuló közösségfejlesztés kerülhet a fejlesztési elgondolások középpontjába (Longworth 2001). A tanulás térformáló erejét, a tanulás új dimenzióit elemzi Kozma Tamás (Kozma 2016).

### 3.4. Az élhető hely víziója

Egy klasszikus vízió szerint a tanuló közösségekben az üzleti szféra, a gazdaság, az iskolák, főiskolák és egyetemek, a szakmai szervezetek és a helyi önkormányzatok szorosan együttműködnek annak érdekében, hogy a közösséget minden szempontból, fizikailag, gazdaságilag, kulturálisan és mentálisan kellemes, élhető helyé tegyék. A tanuló közösségekben senkit sem zárnak el a tanulástól, s arra

ösztönöznek, hogy a közösségen belül minden erőforrás, tehetség, jártasság és tudás az egész közösség számára hozzáférhető legyen (Longworth 2001).

### 3.5. A 'Russian egg' – a Matrjoska baba képzete

Faris hangsúlyozza a 'learning community of place', 'a hely tanuló közössége' fogalom elhelyezésének fontosságát a tanuló közösség „zavaros és zavarba ejtő” irodalmán belül (Faris és Wheeler 2006:1). A „hely” értelemszerűen magában foglalja a szomszédságot, a települést, a várost és a régiót, (ily módon a tanuló közösség fogalom gyakran a tanuló város szinonimájaként jelenik meg a szakirodalomban). Faris a szerteágazó fogalomhasználat rendszerezésére a tanuló közösséget úgy értelmezi, mint a társadalmi-kulturális tanulásba beágyazott koncepciót a tanulási környezetek bővülő skáláján. Szemléltetésében a 'Russian egg'-hez, egy orosz Matrjoska babához hasonlatosan illeszkednek egymásba az egyes tanuló közösségek, a legkisebb kiterjedésű tanuló köröktől a legtágabb, virtuális globális tanuló közösségeig bezárólag. Faris kiemeli, hogy a tanuló közösségek mindegyik típusa működhet virtuálisan s nélkülözheti a közvetlen személyes interakciót. Emellett minden tanuló közösség-típusnak közös eleme, hogy a tanulás kétirányú, interaktív társadalmi folyamatként zajlik bennük. A Faris-féle Matrjoska baba a tanuló közösségek következő típusait ábrázolja: legkívül található a *virtuális globális tanuló közösségek*, (ilyen pl. a CISCO tanulási akadémia); alatta következnek *valamely „hely” tanuló közösségei*, (ide tartoznak a tanuló szomszédságok, a tanuló városok és a tanuló régiók, helyi szabályozással, az élethosszig tartó tanulást társadalmi-kulturális célként s egyúttal szervező elvként kezelve). Ezen belül következnek a *tanuló szervezetek* (jellemzően kis- és közepes méretű vállalatokban, a tanulás támogatását stratégiai célnak tekintve). Beljebb található az *intézményi tanuló közösségek* (az oktatási intézményekben támogatják az együttműködésen alapuló tanulást és a kiscsoportos oktatást). Még beljebb haladva, a *gyakorlati közösségek* tagjai azonos érdeklődési körű, azonos szakmával rendelkező szakemberek, művészek, akik eredetileg szigorúan személyes jelenléttel kívántak egymástól tanulni. Végül a legbelső helyet a legkisebb kiterjedésű, a legszűkebb hatókörrel rendelkező *tanuló körök* foglalják el. Jellemzőjük, hogy a kis-létszámú csoportok tagjai kölcsönös érdeklődésre számot tar-

tó tanulási tevékenységet folytatnak, kiscsoportos vitákkal (Faris és Wheeler 2006).

Miközben méltányolandónak tartom Faris rendszerező törekvését, amellyel megpróbál rendet tenni a tanuló közösségek meghatározásainak „kuszaságában”, az általa alkalmazott hasonlatot mégsem tarthatjuk teljesen helyénvalónak, mivel azt a csalóka látszatot keltheti, hogy a tanuló közösségek valóban úgy épülnek fel, hogy a tágabb közösség magában foglal egy kisebbet és az egy még kisebbet, stb. Ezzel szemben a valóságban a fenti tanuló közösség-típusok csak a nagyságuk és a kiterjedési körük szerint felelnek meg a Faris által bemutatott egymáshoz viszonyított helyüknek (Benke 2016a).

### **3.6. A vezérelt rendszerektől az élő rendszerekig**

Egy újabb megközelítés rendszerszemléletű alapokon nyugodva a vezérelt rendszerektől jut el az élő, tanuló rendszerekig, és a fenntartható fejlődés elvét alapvetőnek tartva foglalkozik a tanuló közösségekkel. Clarke a közösségek tanuláshoz való viszonyát a kapcsolat, a hely, a cselekvés és az érdekek mentén vizsgálja. A tanuló közösségek kialakulásához fontos jártasságok ebben a megközelítésben a következők: hálózati kapcsolati, összekötő, megújulási, kiemelkedési és rendszerező jártasság (Clarke 2009).

### **3.7. A fenntartható fejlődés követelménye**

Egy kialakulóban lévő konvergencia figyelhető meg a lokalitáson alapuló tanulásra és a részvételi megközelítésekre irányuló tervezési, kormányzási és oktatási diskurzusoknak a fenntartható fejlődésre irányuló törekvésében. Megjelennek a többszereplős tanuló közösségek támogatását szolgáló stratégiák, amelyek az együttműködő tanulásban való részvételt, a fenntarthatóság szempontjait és a globális polgárrá válás folyamatát segítik. A helyiséget (lokalitást) gyakran szomszédsággként, városi és regionális léptékkel határozzák meg, mivel ezek jól azonosítható és értelmes kontextust jelentenek, amelyen belül a társadalmi tanulás, a részvétel és a cselekvés könnyebben értelmezhető és segíthető. A fenntarthatóság biztosításának kihívása minden területi szinten új stílust, új rendszert követel a részvételen alapuló kormányzásban és az állampolgári részvételben, de elsősorban a lokális szinten. Az új

stílus a civil társadalom nagyobb elköteleződését, hajlandóságát és képességét jelenti arra vonatkozóan, hogy részt vegyen a fenntartható fejlődést szolgáló döntési folyamatokban. Ez mindenekeelőtt az oktatás és a tanulás ügye. A fenntarthatóságot szolgáló tanuló közösségek erőteljes szerepet kapnak a helyi tervezés és a globális tudatú, de az adott helyi feltételrendszeren alapuló oktatás közötti folyamat alakításában is. Ebben a folyamatban új elemként már a „tanuló érintettek, tanuló érdekelt felek” (‘learning stakeholders’) fogalom is megjelenik (Morgan 2009). A tanuló közösségeket a tanulás, a jártasságok és a foglalkoztatás tervezésének és szolgáltatásának új modelljeként jelenítik meg az angol Nemzeti Felnőttképzési Intézet kutatási jelentésében (Yarnit 2006).

### **3.8. Az EU új, közérthetőbb víziója**

A közelmúlt egyik európai uniós kezdeményezése a tanuló régió politikai üzenetét próbálja közérthetőbben megragadni. Mögötte szűkebb és kevésbé szigorú tudományos háttér található, mint a tanuló régió koncepció esetében. Ez a tudományos háttér nem utal regionális fejlesztésekre, területi innovációs modellekre, és nem helyezi kitüntetett szerepbe az egyetemeket a partnerségi folyamatokban, miként az a tanuló régiók esetében történik. Ugyanakkor a tanuló régiók kritériumainak többségét megpróbálják belefoglalni az új, talán közérthetőbb fogalomba. Szembeötlő különbség, hogy a tanuló közösségekkel kapcsolatban nem jelzik az oktatási és képzési partnerek lehetséges vagy kívánatos körét. Úgy tűnik, próbálkozások folynak az irányban, hogy a tanuló közösségek töltsék be azt a feladatot, amit korábban a politikai fejlesztések a tanuló régióknak szántak, úgy, hogy a regionális fejlesztésekből és az innovációs modellekből származó örökség már nem kap szerepet (Benke 2015a).

Ebben az új kezdeményezésben nem a közösség anyagi gazdagsága és erőforrásainak bősége számít, s nem is a lakóhelyül szolgáló település mérete. Az új megközelítésben a tanuló közösségeket annak alapján értékelik, hogy a közösség hogyan működik együtt, miként használják az erőforrásokat, s ezáltal mennyiben járulnak hozzá a város vagy a lakosok tanulási kapacitásának fejlesztéséhez. Ebből fakadóan a tanuló város, mint tanuló közösség értékelése relatív és nem abszolút mércével történik. Az értékelés lényegét az képezi, hogy a közösség teljesítményét a rendelkezésre álló, hozzáférhető és

a potenciális, lehetséges erőforrásokkal vetik össze. A tanuló közösségek kialakulásában jelentős szerepe van a hagyományok nélküli, újszerű partnerségeknek. A tanuló közösségekben mindenfajta tanulásra – az első lépések megtételétől a legmagasabb szintűig, a formálisról a nem-formális és informális tanuláshoz – úgy tekintenek, mint ami értékes és gazdagítja a közösséget. A polgárok tanulással kapcsolatos érdeklődése és kapacitása a tanuló közösség legértékesebb erőforrásának számít (Gejel 2012).

#### **4. Egy speciális terület: a tanuló régiók, a tanuló közösségek és a szakképzés kapcsolata**

*Innováció értelmezés és partnerség. A középfokú oktatás és képzés mellőzése a tanuló régió koncepciókban*

A tanuló régió koncepciók között eltérés mutatkozik az innováció értelmezésében, illetve az egyetemek és kutatóintézetek szerepének megítélésében (Lorenz és Lundvall 2006). Az észak-amerikai megközelítésben a tudás-alapú, fejlett technológiát alkalmazó gazdaságban a tanuló régiók összekapcsolódnak a vezető egyetemek és kutatóintézetek tudás-infrastruktúrája minőségének fontosságával, amely magasan képzett szakmunkásokat „termel”, vonz és tart meg (mint például a Szilícium-völgy) (Florida 1995). Az európai értelmezés szerint – fentivel ellentétben – a tanuló régiók elemzése sokkal inkább arra a hozzájárulásra irányul, amelyet a társadalmi tőke és a bizalom eredményez a vállalatok közötti sűrű kapcsolati hálózatok és az interaktív tanulás folyamatának támogatása keretében (Wolfe 2002).

A tanuló régió koncepciók az oktatási-képzési intézmények közül elsődlegesen az egyetemeket tekintik innovációs partnernek (Lorenz és Lundvall 2006; Goddard és Chatterton 1999), s kimarad, illetve elsikkad a koncepciókban a szakképzés és általában a középfokú oktatás és képzés. Ezáltal ellentmondás keletkezik a koncepciókban belül a szakképzés, s általa egy nagy tömegeket érintő szakmai érdekcsoport „mellőzése”, és az alulról jövő kezdeményezések szorgalmazásának szándéka között. A középfokú szakképző intézmények, mint potenciális együttműködő partnerek, a térségek jóval nagyobb hányadában vannak jelen és nagyobb tömegek számára érhetőek el, mint a felsőfokú intézmények. Mellőzésükkel általánosan is, de külön-

nösen az elmaradott kistérségekben sérül mindaz az erő, amely a helyi tudást szeretné hasznosítani az adott térség fejlődésében, illetve a hátrányos helyzetből való kitörésben azáltal, hogy mozgósítja a helyi kihasználatlan erőforrásokat (Benke 2013b). Mivel az elmaradott térségekben az országos átlagot jóval meghaladja az alacsony iskolai végzettségűek aránya, így ott a középfokú végzettség is relatíve magasnak számít. Ha fontos a helyi erők bekapcsolása a fejlesztési folyamatokba, akkor a helyben legmagasabb iskolai végzettséggel rendelkezők bevonása és lehetséges partnernek tekintése mozgósító erejű lehet a tágabb közösség irányába is. Ez a folyamat a hátrányos térségekben lehet különösen fontos.

A képző intézmények – mint lehetséges partnerek – tágabb körével azokban a tanuló régió megközelítésekben találkozhatunk, ahol a tanuló régiót regionális alapú fejlesztési koalícióként értelmezik (Asheim – Gertler 2005; Lundvall 2008). A nevezett koalíció mindazon szervezetek és intézmények szélesebb körét magában foglalja, amelyek befolyásolják és támogatják a tanulást és az innovációt egy adott régióban (Asheim 1996; Morgan 1997). Ez a megközelítés kevésbé rendszerszerű (szisztémás) az egyetemi-ipari kapcsolatok tekintetében, mint a szűken értelmezett innovációs rendszerek (Asheim 2012).

Míg az elméleti koncepciók szintjén a középfokú oktatás és képzés nem kap hangsúlyos szerepet a tanuló régiókban, addig a fejlesztési projektekben találkozunk olyan példákkal, ahol megjelenik a középfok fontossága. Az OECD Learning Region projektjében a résztvevő öt európai régió „ott és akkor” a középfokú oktatás fejlesztését tekintette a fejlődés kulcsának (Németh 2014; OECD 2001). A CEDEFOP egyik kiadványa pedig esettanulmányokon keresztül vizsgálta a tanuló régió koncepció helyi fejlesztésekre gyakorolt hatását, rámutatva a szakképzés, illetve a középfokú oktatás és képzés szerepére (Gustavsen – Nyhan – Ennals eds. 2007).

#### **5. A partnerség szerepe a tanuló közösségekben**

A tanuló közösségek formálásában kulcsszerepet játszik a partnerség (Wong 2002), amely kölcsönös bizalmon alapuló együttes cselekvést jelent egy közös cél elérése érdekében. A középfokú szakképző intézmények partnerként kezelésével kapcsolatban ugyanakkor fennállhatnak presztízs-problémák, és felmerülhet mind a vállalatok, mind a középfokú

szakképző intézmények „távolsága” attól a partneri szereptől, amelyet a tanuló régió és a tanuló közösség koncepciók körvonalaznak. Hazai tapasztalatok alapján felmerül a kérdés, hogy vajon a centralizáció folyamata, továbbá a vállalatok magatartása és a szakképző iskolák „túlélési stratégiái” mennyire kedvezhetnek a valódi, érdemi partneri szerepek kialakulásának.

A képző intézmények a tanulás, a képzés piaci funkcióit és jellegét erősítik, azokat leképezve, és nem tisztán magát a tanulási folyamatot. Annak elenére, hogy átalakulóban van a középfokú szakképzés funkciójának meghatározása (ld. CEDEFOP 2015), a gyakorlatban tovább él az a beidegződés, amely szerint a középfokú szakképzés rendeltetése a gazdaság (elsősorban rövid távú) igényeinek gyors kielégítése. Az ad hoc piaci követelményekből fakadó feladatok végrehajtása viszont kevés teret hagy az iskolák számára érdemi, valódi partneri szerepek megformálására. Ugyanakkor feltételezzük, hogy helyi fejlesztéseknél lényeges szerepet tölthet be az a tudás, amely az iskolából, helyi tapasztalatokból, iskolai és tanműhelyi gyakorlatokból, munkatapasztalatokból származik. S jelentős hozzáadékkal járhat összességében a kiaknázatlan helyi erőforrásokra odafigyelés, a rejtett tudások feltárása is. Mindezek jelentős elemeit képezhetik egy adott térségben a járulékos, „inkrementális” innovációnak (Benke 2016a).

## **6. Nemzetközi kutatások jelzései: szignifikáns feszültségek a szakképzés és a partnerség építés időszükséglete között**

Az egyetemeknek a tanuló régió koncepcióiban betöltött hangsúlyos szerepe mellett (Benke 2013a) kivételnek számítanak azok a kutatások, amelyek a szakképzéssel összefüggésben vizsgálják a tanuló régiók és a tanuló közösségek témakörét. Ausztrál kutatások jelzése szerint (Melville 2003; Kimberley 2003) számos országban felmerül annak igénye, hogy felül kell vizsgálni az esetenként túlzottan centralizált oktatási és képzési intézmények megfelelőségét. Ez az igény abból a törekvésből fakad, hogy a közösségi és a regionális kapacitások fejlesztése által a társadalmak sikeresebben tudjanak megfelelni a globalizáció, a regionális gazdasági és társadalmi növekedés kihívásainak. Ezzel kapcsolatban szükség lehet a központi kormányzás szerepének átalakulására, a változás regionális és közösségi tényezőinek támogatása érdekében. A változások

egyik lényeges eleme annak elismerése, hogy a szakképzés több mint az egyes iparágak specifikus képzési igényeinek kielégítése, s hogy a szakképzés mások mellett magában foglalja az olvasás, a számolás, a szocializáció, a kommunikáció, a rugalmasság és a tudás átadásának alapvető képességeit, amelyekre a tanulók számos formális és informális módon tehetnek szert.

A tanuló közösségekről való gondolkodás egyik fontos jellemzője a közösségi partnerségek és a tanuló közösségek közötti kapcsolat hangsúlyozása. Ebben az összefüggésben a tanuló közösség egy sor átgondolt szándék és tevékenység halmazának eredményeként értelmezhető. Ausztrál kutatási riportok szerint (Australian National Training Authority 2000) a tanuló közösségek és partnerségek több típusa különböztethető meg Viktória államban. A partnerségi példák sora a nagy kiterjedésű hálózatokra létrehozott szakképzéstől és a közeli iskolák közötti, munkán alapuló tanulástól az élesen körülhatárolt közösségekig terjed, amelyekhez ágazatközi egyetemi fejlesztés társul, vagy olyan környezet, amely magában foglalja pl. az idősek középiskoláit.

Az ún. meta-partnerségek célja, hogy összekössék az egyéni szolgáltatókon és a szigorúan előírt eredményeken nyugvó különálló társaságokat és közösségeket, továbbá, hogy beemeljék ezekbe a közösségi konstrukciókba azok az egyéneket vagy csoportokat, amelyek korábban elkülönültek. A meta-partnerségek fejlesztése a tanuló közösségek létrehozásának olyan eszköze, amely túlmutat a szűk ágazati és intézményi érdekeken. Felmerült a hangsúlyeltolódás igénye egy széleskörű és átfogó cél irányába, mint az oktatás összehangolt tervezése és fejlesztése, vagy a regionális alapú képzési és foglalkoztatási támogatási szolgáltatások és programok egyetlen regionális közösség-alapú szervezeten keresztüli megjelenítése. Ez a hangsúlyeltolódás azonban nem várható egyik napról a másikra, mivel olyan szintű bizalmat és együttműködést követelne meg, amelyre a napjainkban jellemző domináns verseny-modell nem bátorít. Az összehangolt szolgáltatásnyújtás irányába minden hangsúlyeltolódás csak fokozatosan mehet végbe, különösen akkor, ha ez azzal jár, hogy felborulhatnak olyan hosszú ideje fennálló paradigmák, mint pl. a verseny. Az ausztrál példában a tanuló közösségek újradefiniálják magukat annak megfelelően, ahogy a közösségi partnerség szintje kitágul és erősödik. A közösségfejlesztés valamint a tanulás összekapcsolása a regionális gazdasági fejlődéssel egy új szervezeti paradigmát hív segítségül az oktatás és a képzés vonatkozásában, amely inkább a közösségbe

van beágyazódva, és nem a központi politikai szervezetekbe (Malley 2002).

A fenti ausztrál vizsgálat arra is választ próbál adni, hogy a szakképzés milyen módon tudna hozzájárulni a jövőben a közösségi-alapú kultúra fejlesztéséhez. A szakképzés ilyen jellegű szerepével kapcsolatos elképzelésekre Ausztráliában jelentős hatással voltak azok a fejlesztési programok, amelyek hátrányos helyzetű városi környezeteket céloztak meg, ellentétben sok hasonló korábbi vizsgálattal, amelyek vidéki közösségekre irányultak. Kimberley és Melville azt vizsgálta, hogy a szakképző főiskolák milyen szerepet töltenek be a közösségek kapacitásainak megteremtésében és gazdagításában, különösen a tanuló közösségek fejlesztésére koncentrálva. Elmaradott városi környezetben azt tapasztalták, hogy a szakképző főiskolák normál körülmények között nem játszanak támogató szerepet a tanuló közösségek létrehozásában vagy fejlesztésében. Mivel a szakképző főiskolák kizárólag a szakképzési kimenetre koncentrálnak, e hozzáállásuk gátolja azon képességüket, hogy szélesebb körű hatást fejtsenek ki. Jelentős feszültség mutatkozik a centralizált szakképzés-politikai keretek (amelyek között a szakképző főiskolák működnek), illetve a helyi regionális fejlesztési és közösségfejlesztési törekvések között, amelyek a tanuló közösségeket jellemzik. A helyzetet tovább nehezíti, hogy míg a bizalomépítés, amely a tanuló közösségek formálásának egyik alapvető eleme, csak hosszú távú folyamatként képzelhető el, továbbá, hogy a közösséghez való kapcsolódás igénye nem jár együtt mérhető, rövidtávú megtérüléssel (Melville 2003), addig számos szakképző főiskola rövid időtávú szakképzés-politikai rendszerekben, rövid időtávú piaci kényszerek, követelmények szorításában rövid ideig tartó finanszírozási feltételekkel működik. A kutatók jelzése szerint sürgető feladatként jelentkezik, hogy a politika szintjén foglalkozzanak a verseny és az együttműködés látszólagos ellentmondásával. Elemzésekre és megvitatásra vár az a számos ország esetében releváns kérdés is, hogy a szakképzés vajon miként tud megfelelni annak a posztmodern kihívásnak, hogy egyszerre tegyen eleget az alulról, a tanuló közösségek felől érkező nyomásnak és a felülről vezérelt politikai utasításoknak (Kimberley 2003).

## 7. Egy jövőbeli kutatást előkészítő hipotézis

A tanuló régiók, majd a tanuló közösségek szakirodalmának tanulmányozása közben egy olyan

hipotézishez jutottam, amit egy későbbi kutatás keretében szeretnék a gyakorlatban is ellenőrizni. Hipotézisem szerint a tanuló közösségek léte szükséges, de nem elégséges feltételt képezhet a tanuló régiók kialakulásához. Feltételezem, hogy a tanuló régiók nem működhetnek tanuló közösségek nélkül, a tanuló közösségek halmaza ugyanakkor nem alkot feltétlenül tanuló régiót (Benke 2014, 2015). Logikai alapon is belátható, hogy azok az elvárások, amelyek a tanuló régiókkal szemben a politika szintjén megfogalmazódtak, nem teljesülhetnek mezo-, illetve makroszinten, ha nem épülhetnek az alacsonyabb szinteken megjelenő sikeres részvételekre, párbeszédre, partnerségekre. Úgy vélem, az egyes tanuló közösség típusok – jellegüktől függően (ld. Faris és Wheeler 2006) – változó mértékben tudják segíteni a tanuló régiók kialakulását. Feladataikat, kihívásaikat tekintve – értelemszerűen – a helyhez kapcsolódó tanuló közösségek állnak legközelebb a tanuló régiók koncepciójához, ezért sikeres és életképes helyi tanuló közösségek járulhatnak hozzá leghatékonyabban a tanuló régiók megszületéséhez. A jelen és a közeli jövő elképzelései viszont inkább kisebb léptékben gondolkodnak: az aktuális fejlesztési projektek tanuló városokról és tanuló közösségekről szólnak (Gejel 2012; Kozma és mtsai 2015; Németh 2014; Osborne 2014).

## Felhasznált irodalom

- Asheim, Bjorn Terje 1996 Industrial districts as „learning regions”: A condition for prosperity? *European Planning Studies* 4(4):379-400. <https://doi.org/10.1080/09654319608720354>
- Asheim, Bjorn Terje – Gertler, Méric S. 2005 The Geography of Innovation: Regional Innovation Systems. In Fagerberg, J. – Mowery, D. – Nelson, R. eds. *The Oxford Handbook of Innovation*. Oxford University Press, Oxford, 291-317. <https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780199286805.003.0011>
- Asheim, Bjorn Terje 2012 The Changing Role of Learning Regions in the Globalising Knowledge Economy: A Theoretical Re-examination. *Regional Studies* 46 (8). <https://doi.org/10.1080/00343404.2011.607805>
- Australian National Training Authority 2000 *Turning on Learning Communities: Report*, Canberra.

- Bazzichelli, Tatiana 2008 *Networking: The NET as Artwork*. Digital Aesthetics Research Center, Aarhus University, Aarhus.
- Benke Magdolna 2013a A tanuló régió – Kihívás és lehetőség. In Andl Helga – Molnár-Kovács Zsófia szerk. *Iskola a társadalmi térben és időben 2011–2012. [III. kötet.]* PTE „Oktatás és Társadalom” Neveléstudományi Doktori Iskola, Pécs, 200-210.
- Benke Magdolna 2013b: A tanuló régiók, a tanuló közösségek és a szakképzés. *Szakképzési Szemle*, 19 (3):5-21.
- Benke Magdolna 2014 A tanuló régióktól a tanuló közösségekig. In Juhász Erika szerk. *Tanuló közösségek, közösségi tanulás*. CHERD, Debrecen, 51-70.
- Benke Magdolna 2015a The Spatial Frame of Lifelong Learning: Learning Regions, Learning Cities, Learning Communities. *Hungarian Educational Research Journal*, 5 (4) <http://herj.lib.unideb.hu/megjelent/index/32> (2018.12.01.) <https://doi.org/10.14413/HERJ2015.04.07>
- Benke Magdolna 2015b A tanuló közösségekről. In Kozma Tamás és mtsai: *Tanuló régiók Magyarországon*. CHERD, Debrecen, 62-74.
- Benke Magdolna 2016a A tanuló közösségek és a szakképzés. *EDUCATIO*, 25/2:184-197.
- Benke Magdolna 2016b Szakképzéssel kapcsolatos régi és új partnerségek a 21. században. In Fehérvári Anikó, Juhász Erika, Kiss Virág Ágnes, Kozma Tamás szerk. *Oktatás és fenntarthatóság*. HERA, Budapest, 405-414.
- Castells, Manuel 2005 (1996) *Az információ kora. Gazdaság, társadalom és kultúra. I. kötet: A hálózati társadalom kialakulása*. Gondolat – Infonia, Budapest
- CEDEFOP 2015 *A szakképzés változó szerepe és jellege* (szeminárium) CEDEFOP, 2015. június <http://oktataskepzes.tka.hu/hu/a-szakkepzes-valtozo-szerepe-es-jellege-cedefop> (2018.12.01.)
- Clarke, Paul 2009 A practical guide to a radical transition: framing the sustainable learning community. *Education, Knowledge and Economy*, 3 (3) 183-197. <https://doi.org/10.1080/17496890903166816>
- Dooly, Melinda – Vallejo, Claudia 2007 Transforming Schools into Learning Communities: Social and cultural transformation. University of Barcelona, Barcelona. <http://archive.londonmet.ac.uk/epasi.eu/CaseStudyES4.pdf> (2018.11.30.)
- Faris, Ron – Wheeler, Leone 2006 Learning Communities of Place: Situating Learning Towns within a Nested Concept of Social Learning Environments. Australian Learning Communities Conference, Brisbane
- Florida, Richard 1995 Towards the learning region. *Futures* 27 (5):527-536. [https://doi.org/10.1016/0016-3287\(95\)00021-N](https://doi.org/10.1016/0016-3287(95)00021-N)
- Gejel, Jan 2012 Towards Learning Communities. A guide compendium. EU Education and Culture DG <http://www.sosuaarhus-international.com/dokumenter/Xploit%20Finals/Xploit%20Guide%20-%20Towards%20A%20Learning%20Community.pdf> (2017.05.09.)
- Goddard, John B. – Chatterton, Paul 1999 'Regional Development Agencies and the knowledge economy: harnessing the potential of universities'. In *Environment and Planning C: Government and Policy*. 17:685-699. <https://doi.org/10.1068/c170685>
- Gustavsen, Björn – Nyhan, Barry – Ennals, Richard eds. 2007 *Learning together for local innovation: promoting learning regions*. Office for Official Publications of the European Communities (Cedefop Reference series: 68), Luxembourg
- Kilpatrick, Sue – Barrett, Margaret – Jones, Tammy 2003 *Defining Learning Communities, Discussion Paper D1/2003*, University of Tasmania
- Kimberley, Helen 2003 *Urban Disadvantage and Learning Communities: Integrating Report. OVAL Research Working Paper*, 03-21. The Australian Centre for Organizational, Vocational and Adult Learning, The University of Technology, Sydney
- Kozma Tamás 2010 „Tanuló régiók”. In Fenyő Imre – Rébay Magdolna szerk. *Felszántatlan területeken*. Csokonai Kiadó, Debrecen, 203-225.
- Kozma Tamás és mtsai 2015 *Tanuló régiók Magyarországon. Az elmélettől a valóságig*. CHERD, Debrecen.
- Kozma Tamás 2016 A tanulás térformáló ereje. *EDUCATIO* (25) 2:161-169.

- Lonhworth, Norman 2001 *Lifelong Learning and Learning Communities: A Vision for the Future*. [www.learndev.org/dl/VS3-00h-LL+LC.PDF](http://www.learndev.org/dl/VS3-00h-LL+LC.PDF) (2018.12. 01.)
- Lorenz, Edward – Lundvall, Benkt-Åke eds. 2006 *How Europe's Economies Learn: Coordinating Competing Models*. Oxford University Press, Oxford
- Lundvall, Benkt-Åke 2008 National Innovation Systems – Analytical Concept and Development Tool. *Industry & Innovation* 14 (1):95-119. <https://doi.org/10.1080/13662710601130863>
- Malley, Jeff 2002 The Role of VET in Building Learning Communities for Disadvantaged Urban Groups. Urban Disadvantage and Learning Communities. Forum Paper, *Oval Research Working Paper*, 03-22, January, University of Technology, Sydney
- Melville, Bernice 2003 Involvement of VET in Learning Communities: Relevance for Urban Areas. University of Technology, Sydney. <https://www.ala.asn.au/conf/2003/melville.pdf> (2017.11.09.)
- Morgan, Alun 2009 Learning communities, cities and regions for sustainable development and global citizenship. *Local Environment*, 14 (5):443-459. <https://doi.org/10.1080/13549830902903773>
- Morgan, Kevin 1997 The Learning Region: Institutions, Innovation and Regional Renewal. *Regional Studies*, 31(5): 491-503.
- Németh Balázs 2014 The Learning Region Initiative – a Challenging Concept for Higher Education to promote Regional Development. *Hungarian Educational Research Journal*. 4 (3) (thematic issue on learning regions) <https://doi.org/10.14413/herj.2014.03.04>.
- NIACE 1998 *Practice, Progress and Value – Learning Communities: Assessing the Value They Add*. UK Learning City Network and Department for Education and Employment, London <http://www.lifelonglearning.co.uk/learningcities/toolkit.pdf> (2018.12.05.)
- OECD 1996 *Lifelong learning for all*. Paris
- OECD 2001 *Cities and Regions in the New Learning Economy*. Paris
- Osborne, Michael 2014 Learning Cities 2020. *Hungarian Educational Research Journal*. 4(3) (thematic issue on learning regions) <https://doi.org/10.14413/herj.2014.03.02>.
- UNESCO 1998 *World Cultural Report*. UNESCO, Paris
- Wolfe, David 2001 'Social Capital and Cluster Development in Learning Regions'. In Holbrook, J. A. – Wolfe, D. A. *Knowledge, Clusters and Regional Innovation: Economic Development in Canada*. McGill Queen's University Press, Kingston and Montreal
- Wong, Shanti 2002 *Learning Cities: Building 21<sup>st</sup> Century Communities through Lifelong Learning. A Report on the Travelling Scholarship awarded by the Department of Employment, Training and Tertiary Education of the Victorian Government, Geelong*, <http://eurolocal.info/sites/default/files/shantiwong.pdf> (2018.12.10.)
- Yarnit, Martin 2006 *Building Local Initiatives for Learning, Skills and Employment: Testbed Learning Communities Reviewed*. National Institute of Adult Continuing Education, Leicester.





## A KULTURÁLIS TANULÁS ÉS A ZENEOKTATÁS

[DOI 10.35402/kek.2019.2.2](https://doi.org/10.35402/kek.2019.2.2)

### Absztrakt

A „Tanuló régiók Magyarországon: az elmélettől a valóságig” (LeaRn) kutatás keretein belül a kulturális tanulás munkacsoport négy területen vizsgáldott: kulturális életben való részvétel, művészeti tevékenységben való aktív részvétel, sporttevékenységek, média eszközei által történő kulturális tanulás. A zenetanulási lehetőségek vizsgálata kapcsán a kulturális intézmények látogatottságát és a művészeti tevékenységekben való aktív részvételt térképeztük fel. A „Zenetanulás Magyarországon 2017” adatbázis elemzése során a kultúrafogyasztási szokások területén jelentős különbségeket találtunk a zenét tanuló és a zenét nem tanuló gyermekek között. A zenét tanuló gyermekek körében domináns a magaskultúra-fogyasztók aránya, míg a zenét nem tanulók esetében az otthonülő típus emelkedett ki. Úgy tűnik, hogy a kulturális tőke meghatározó a zenét tanuló gyermekek családjában, ami lehetőséget ad mind a társadalmi státusz megőrzésére, mind a társadalmi mobilitásra.

### Abstract

Within the framework of the „Learning Regions in Hungary: from theory to reality” (LeaRn) research, the cultural learning working group studied four areas: participation in cultural life, active participation in artistic activities, sport activities and cultural learning by means of media. In the study of music learning opportunities, we surveyed the attendance of cultural institutions and active participation in artistic activities. During the analysis of the „Zenetanulás Magyarországon 2017” (Music Learning in Hungary 2017) database, we found significant differences in cultural consumption habits between children studying music and non-music students. The share of high-culture consumers is dominant among children who learn music, while the non-musicians prefer staying at home. Cultural capital seems to be a determining factor in the families of children studying music, which provides opportunities for both saving social status and social mobility.

### 1. LeaRn és a kulturális tanulás

A Learning Regions in Hungary (LeaRn), *Tanuló régiók Magyarországon: Az elmélettől a valóságig kutatás* 2011 és 2015 között zajlott, amelyet az OTKA támogatott. A cél Magyarország tanulási és művelődési atlaszának kialakítása volt, és ezen belül meghatározni a „tanuló régiókat”, amelyek megmutatják, hogy a hazánkban folyó tanulási tevékenységek alapján hogyan írhatók le a különböző térségek. A „tanuló régió” olyan térség, ahol az innovatív gazdaság, a gyakorlatorientált tudományos oktatás és a kreatív kutatás-fejlesztés hálózatosan összeszövődik (Kozma – Teperics 2015).

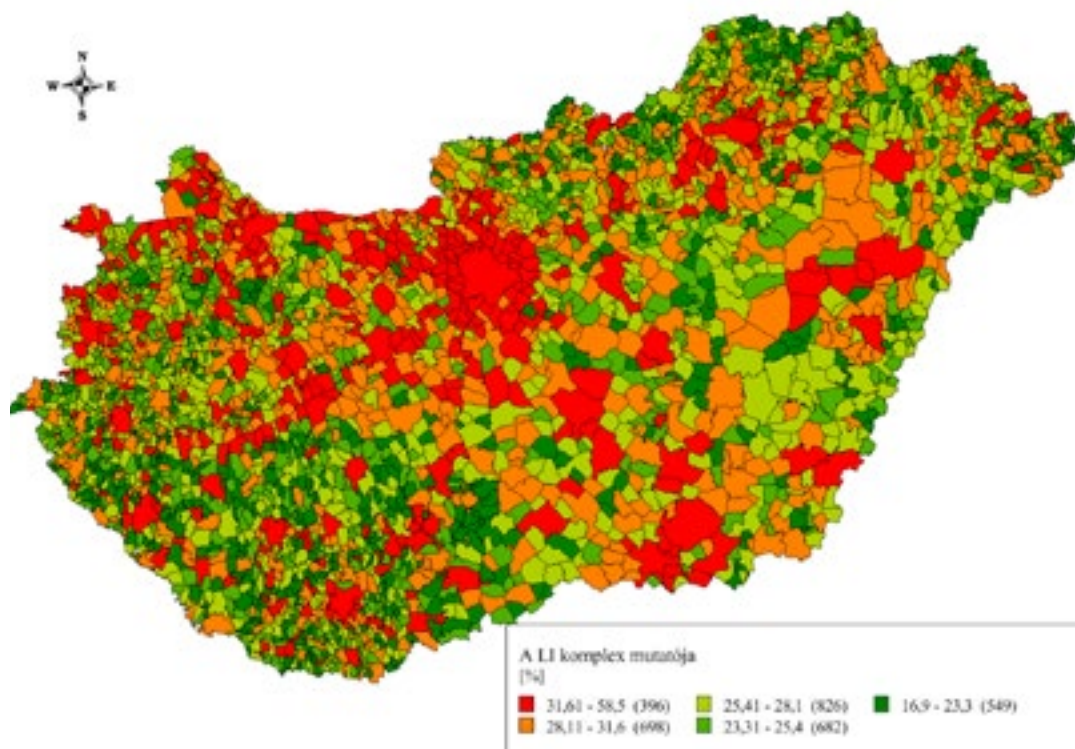
A felmérés több külföldi tapasztalat eredményeire támaszkodott. A kutatások feldolgozása során meghatározó volt a kutatási mérőmódszerek tanulmányozása. Ezeket vette alapul a magyar kutatócsoport később a saját kutatási mérőeszközének a kialakításához. A kanadai kutatók a Canadian Council of Learning kutatás kapcsán egy Composite Learning Indexet (CLI) alakítottak ki, amely 17 indikátorra és 24 speciális mérőeszköze épült. Négy alappillére: megtanulni tanulni, megtanulni cselekedni, megtanulni együtt élni, megtanulni létezni. Az első pillérhez tartozik a gyermekek kulturális eszköztudása, a középiskolai lemorzsolódás aránya, a részvétel a posztsekunder oktatásban, a felsőoktatásban való részvétel és az oktatási-képzési helyekhez való hozzáférés. A megtanulni cselekedni pillér összetevői a munkavégzéssel kapcsolatos oktatásban, képzésben való részvétel, a munkahelyi képzések elérhetősége és a szakmai képzéshez való hozzáférés. A megtanulni együtt élni alappillér részei az önkéntesség, a civil szervezetek munkájában való részvétel, a más kultúráktól való ismeretszerzés mértéke és a közösségi intézmények életében való részvétel. A megtanulni létezni dimenzió alkotóelemei a médiahasználat, a sportolás általi tanulás, a (magas-) kultúra általi tanulás, a széles sávú internethasználat és -hozzáférés, valamint a (magas-) kultúrához való hozzáférés (Canadian Council of Learning 2010). Az Európai Lifelong Learning Indikátor projekt során alakították ki az Európai Lifelong Learning Indexet (ELLI), ami 17 indikátoron és 36 speciális mérőeszközön alapult. Alappillérei: oktatás, mun-

ka, otthon, életben és a közösségben. A cél egy olyan mérőszám létrehozása volt, amivel mérni lehet a lifelong learning (LLL) helyzetképét, ami által összehasonlításokat lehet végezni az egyes országok között. A kutatások azt mutatták, hogy azokban az országokban, ahol nagyok a társadalmi különbségek és alacsony az egy főre jutó GDP, alacsony LLL aktivitást mutatnak (Hoskins – Cartwright – Schoof 2010). Egy németországi kísérlet során hozták létre a Deutscher Lernatlas (DLA) tanulási atlaszt, amelyet 4 dimenzió és 38 mérőszám révén alakítottak ki. Alappillérei: intézményi tanulás, munkahelyi/szakmai tanulás szintere, társadalmi vagy közösségi tanulás szintere és a személyes tanulás szintere. Ez a kutatás az ELLI-kutatás folytatása, ám a vizsgálat területe kizárólag Németország volt. Emellett a tanuló régió koncepció felülvizsgálatának is szánták (Schoof – Blinn – Schleichter – Ribbe – Wiek 2011).

A magyarországi kutatás során is négy alappillért, dimenziót alakítottak ki 21 mérőszám alapján: formális tanulás, nem formális tanulás, kulturális tanulás és közösségi tanulás (Kozma – Benke – Erdei – Teperics – Tőzsér 2015). A formális tanulás vizsgálata során az iskolarendszerhez kötődő intéz-

ménytípusok és oktatási szintek területi jellegzetességeit elemezték. A nem formális tanulás a szakképzés és az iskolarendszeren kívüli felnőttképzés résztvevőit tanulmányozta (Engler – Márkus 2016). A kulturális tanulás egy olyan non-formális és informális tanulási forma, ami a kultúra intézmény- és eszközrendszere által jön létre. A közösségi tanulás vagy társadalmi tanulás egyénileg és közösségekben megvalósuló társadalmi, társas, politikai tanulási tevékenységet jelent (Juhász – Szabó 2016).

A kutatás során sikerült meghatározni hazánk „tanuló régióit”, „tanuló városait” és „tanuló közösségeit”. Három „tanuló régió” különíthető el: Budapest és környéke, Budapest-Győr területe, valamint Budapest – Székesfehérvár – Veszprém térsége. A „tanuló városok” pontszerűen emelkednek ki a környezetükből pl.: Debrecen – Nyíregyháza, Miskolc – Eger, Kecskemét, Pécs, Szeged és Szombathely. Ebben a csoportban az iskolázás a meghatározó tényező. A „tanuló közösségek” stagnáló térségeket jelentenek, pl.: Bakonyalja, Közép-Tisza-vidék, Belső-Somogy, Külső-Somogy, Marcal-medence. Jellemzőjük, hogy a formális és nem formális tanulás területén gyenge mutatókkal rendelkeznek. A kulturális és közösségi tanulás viszont javíthat a



1. ábra: Tanuló régiók Magyarországon (Forrás: Kozma – Teperics 2015)

helyzetükön, rásegíthetnek a gyengébb iskolázásra. Emellett fontos szerepe van az alulról jövő kezdeményezéseknek, a helyiek összefogásának. A stagnálás megszüntetéséhez azonban elengedhetetlen a szervezett oktatás (Kozma – Teperics 2015).

A kulturális tanulás részterületeinek meghatározásánál, és az azokhoz kapcsolódó mutatók kialakításánál a kutatócsoport figyelembe vette a korábban említett nemzetközi mintákat, és azokat adaptálta a magyarországi jogi és intézményi keretek közé. A CLI négy dimenziójában a „megtanulni létezni” pillér, az ELLI kutatásban a „közösségben” dimenzió, a DLA vizsgálatában pedig a „személyes tanulás színtere” alappillér a megfelelője a magyar indikátorrendszer kulturális tanulás dimenziójának. Az alapfokú művészeti iskolák és a zenetanulás vizsgálatával a kulturális tanulás munkacsoport felmérésébe tudunk bekapcsolódni, ezért erről részletesebben írunk.

A kulturális tanulás dimenzióinak kialakításához a Német Tanulási Atlasz, a Deutscher Lernatlas (DLA) adta az alapot, amely négy fő területet emelt ki: az általános (tovább)képzések, a kulturális életben való részvétel, a sporttevékenységek és a média eszközei (Schoof – Blinn – Schleichter – Ribbe – Wiek 2011). Ezeket a vizsgálati területeket a magyar viszonyok között újraértelmezte a kutatócsoport, kialakítva az új kereteket: aktív részvétel a kulturális életben, a művészeti tevékenységben, a sporttevékenységek és a média eszközei által történő kulturális tanulásban. A képzések, továbbképzések Magyarországon a szak- és felnőttképzések rendszeréhez kötődnek egységesen, így azokat külön dimenzió keretében értelmeztük, nem a kulturális tanulás részeként. Az egyes alterületek kapcsán az alábbi fő vizsgálati szempontokat emeltük ki.

A kulturális életben való részvétel vizsgálatánál a színház, múzeum, koncert, közművelődési intézmények és könyvtárak látogatási gyakoriságát vettük figyelembe. A művészeti tevékenységen való aktív részvétel esetén minden olyan tanulási forma megjelent, ahol a résztvevők maguk is aktívan, tevékenyen alakítják a folyamatot. A sporttevékenységekhez tartoznak a sportszervezetek és sportaktivitások elemzése, amelynek során a szabadidősport áll a megfigyelés középpontjában. A média eszközeinél a tömegkommunikáció, tehát a rádió, sajtó, televízió, internet használat a megfigyelés tárgya (Juhász 2016).

A kulturális tanulás intézményeihez soroltuk a művelődési házakat, könyvtárakat, múzeumokat,

színházakat, mozikat, cirkuszokat, vidámparkokat, zenei intézményeket, táncművészeti intézményeket, alapfokú művészeti iskolákat, amatőr művészeti csoportokat, sportszervezeteket, sajtót, internetet, televíziót és rádiót.

A kulturális tanulás eszközrendszeréhez tartoznak a passzív és az aktív műfajok egyaránt. A passzív, befogadó részei elsődlegesen a színházi előadások, bábjátékok, komoly- és könnyűzenei koncertek, sportmérkőzések látogatása, rádióhallgatás és televízió nézés. Az aktív, alkotó műfajok főként a különböző amatőr művészeti csoportokban (pl. zene, tánc) való részvétel, szabadidős sporttevékenységek végzése és az interneten megtalálható hasonló tartalmak megosztása. E tevékenységeket végezhetjük tudatosan, saját elhatározásból (non-formális és autonóm informális tanulás) vagy véletlenszerűen is létrejöhet a kulturális tanulás pl. szórakozás közben (spontán informális tanulás) (Juhász – Szabó 2016).

A témánk szempontjából releváns zenei tanulási lehetőségek a kulturális intézményekben és művészeti tevékenységekben jelennek meg, ezért e kettő mérési lehetőségeit írjuk le. A kulturális intézmények látogatottságáról, programjairól a kulturális statisztika adataiból tájékozódhatunk. A négy vizsgált kulturális tanulási terület közül ez a legkönnyebben kutatható, mivel erről idősoros statisztikai adatok és komplex, esetenként országos kutatások is rendelkezésre állnak. Kulturális statisztikát pedig minden kulturális intézmény köteles évente benyújtani. Ez alapján már részben a művészeti tevékenységek egy része is mérhető, mert a kulturális intézmények (különösen a közművelődési intézmények) jelentős terepei az amatőr művészeti mozgalmaknak.

A művészeti tevékenységben való aktív részvétel tanulási formáinál azonban az amatőr művészeti tevékenység mellett megjelennek a művészetoktatási intézmények, és a művészeti célú civil szervezetek is, amelyek folyamatos aktív tanulási alkalmakat kínálnak. Ezek együttesen jelentik az aktív részvételt a művészeti tevékenységben attól függetlenül, hogy amatőr vagy professzionális művészeti tevékenységről beszélünk.

A négy terület vizsgálata alapján létrehoztunk egy kulturális tanulás fejlettségi indexet, amihez 15 tényezőt vettünk figyelembe, közöttük a régiók közművelődési intézményeinek, a könyvtáraknak, a túraegyesületeknek, a sajtótermékeknek és az alapfokú művészeti intézményeknek a számát. Ennek alapján sikerült kialakítani Magyarország régióinak

kulturális rangsorát. Az eredmények azt mutatták, hogy a gazdasági fejlettség és a kulturális index nem mozog együtt. Úgy tűnik, hogy a kevésbé fejlett régiók esélyjavító, hátránykompenzáló hatásúnak tartják a kulturális tanulást, amelyet befektetésként értékelnek. Ez egyfelől a régió gazdasági hátrányának leküzdésében segíthet, másfelől az itt élő emberek, a helyi társadalom számára is kitörési pontot jelenthet. Érdemes megemlíteni az elitista koncepciót is, miszerint a kulturális tanulásnak megkülönböztető jellege révén szerepe van a társadalmi helyzet konzerválásában. Hazánkban mindkét megközelítés releváns, tehát mindkét megközelítést figyelembe kell vennünk (Juhász – Szabó 2016).

## 2. „Zenetanulás Magyarországon 2017” és a kulturális tanulás

*A Tanuló régiók Magyarországon: Az elmélettől a valóságig* kutatás tapasztalataiból és eredményeiből épülve, a kulturális tanulás munkacsoport tevékenységéhez kapcsolódva önálló empirikus kutatást végeztünk a „Zenetanulás Magyarországon 2017” kutatást, amelynek egyik vizsgálati dimenziójaként a kulturális tanulás két területével foglalkoztunk részletesebben: részvétel a kulturális életben és a

művészeti tevékenységekben. Ebben a tanulmányban a kulturális életben való részvétel eredményeit mutatjuk be.

Az empirikus kutatás elemzésének alapját önállóan tervezett és felvett adatbázis képezte: a „Zenetanulás Magyarországon 2017”. Az adatfelvétel 2016 júniusa és 2017 januárja között történt. A kutatás során kvantitatív módszert alkalmaztunk, önkitöltős, papír alapú kérdőív formájában. A papír alapú kérdőíveket a zenét tanuló és zenét nem tanuló gyermekek egyaránt kitöltötték, mert kutatásunk egyik fő célja megtalálni azokat a speciális sajátosságokat, amelyek megkülönböztetik a zenét tanuló gyermekeket a társaiktól. Az empirikus vizsgálat területének Borsod-Abaúj-Zemplén, Szabolcs-Szatmár-Bereg és Hajdú-Bihar megyét választottuk. A választást az indokolta, hogy az alapfokú művészeti iskolák országos eloszlását figyelembe véve e három határmenti megyében a legmagasabb az intézmények száma a központi régiót nem számítva. Az alapfokú művészeti iskolák kiválasztásakor arra törekedtünk, hogy összehasonlíthatók legyenek a kapott adatok, ezért mindhárom megyéből a megyeszékhelyen lévő alapfokú művészeti iskolák mellett döntöttünk, amelyek nagy múltra visszatekintő, kiemelten a zeneművészeti ágban oktató intézmények. Az ilyen típusú intézmények választása



2. ábra: Az alapfokú művészeti iskolák száma megyénként 2015. (db)  
(Forrás: MZMSZ 2015, saját szerkesztés)

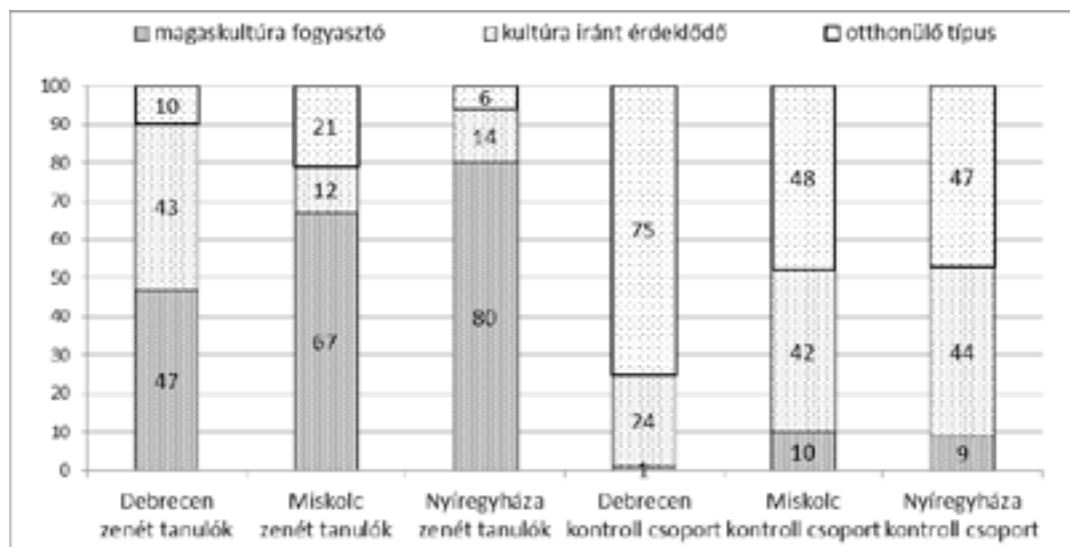
mellett szólt az is, hogy más attitűdöt és motivációt igényel mind a gyermekek, mind a szülei részéről, ha abban az általános iskolában van a zeneóra, ahová a tankötelezettség miatt jár a diák, illetve ha el kell menni egy másik intézménybe, amely plusz időt, energiát és kitartást kíván.

Kutatásunk célcsoportját 13-15 éves gyermekek alkották. Azért ezt a korcsoportot választottuk, mert a zenetanulók korösszetétele alapján valószínűnek tartottuk, hogy ők szabad akaratukból járnak zenét tanulni és az évek alatt annyi tapasztalatot gyűjtöttek, hogy hitelesen tudtak válaszolni a kérdéseinkre. A zenét tanulók csoportját a kiválasztott alapfokú művészeti iskolák minden – az adott korosztályba tartozó – diákja kitöltötte (N= 5207 fő; n=269 fő). A kontroll-csoport tagjainak kiválasztásához olyan intézmények mellett döntöttünk, amelyek az országos kompetenciamérés eredményei alapján a középső (harmadik) ötödben helyezkedtek el, mert a mintaválasztásnál fontosnak tartottuk, hogy ne „elit iskolák” és ne „hátrányos helyzetű” intézmények diákjait válasszuk, hanem átlagos színvonalú általános iskolák nyolcadik osztályos tanulói alkossák a mintát (OKM: N= 83442 fő; n=282 fő). A kontroll-csoport esetén ügyeltünk arra, hogy kizárólag a zenét nem tanuló gyermekek válaszoljanak a kérdésekre.

A kulturális tanulás és a zeneoktatás kapcsolatának vizsgálata során felmértük a gyermekek kultúrafogyasztási szokásait. Ehhez feltérképeztük a gyermekek színház-, mozi-, múzeum-, kiállítás-,

komolyzenei hangverseny-, könnyűzenei koncert-, népzenei rendezvény- és könyvtárlátogatásának gyakoriságát. Az elemzések során szignifikáns különbségeket ( $p=0,000$ ) találtunk a zenét tanuló és nem tanuló gyermekek között. A mozilátogatás kivételével minden tevékenységnél a zenét tanuló gyermekek magasabb aránya volt jellemző. A csoportok markánsabb elkülönítéséhez klaszteranalízist végeztünk, amelynek eredményeképpen három kategória alakult ki: az „otthonülő” típusa, a „kultúra iránt érdeklődők”, és a „magaskultúra fogyasztók” csoportja. Az „otthonülő” típusába azok kerültek, akik moziba, színházba és könyvtárba kb. háromhavonta járnak, ám múzeumba, kiállításra, komolyzenei hangversenyre, könnyűzenei koncertre és népzenei rendezvényre soha nem mennek el. A „kultúra iránt érdeklődők” csoportja minden típusú rendezvényen kb. háromhavonta részt vesz. A „magaskultúra fogyasztók” könyvtárba, színházba vagy hangversenyre havi rendszerességgel járnak, a többi rendezvényen háromhavonta vesznek részt.

A diagramon jól érzékelhető a zenét tanuló diákok és a kontroll-csoport kultúrafogyasztási szokásainak különbsége. A zenét tanuló gyermekek több mint fele a „magaskultúra fogyasztó”, viszont a kontroll-csoport tanulóinak több mint fele az „otthonülő” típusba tartozik. Mindhárom vizsgált településen a zenét tanuló diákok közül kerültek ki jelentősen magasabb arányban a „magaskultúra fogyasztók” 47-80% között, városonként változó mértékben, míg a kontroll-csoportnál 1-10% kö-



3. ábra: Kultúrafogyasztási szokások (Forrás: „Zenetanulás Magyarországon 2017” kutatás, saját szerkesztés; (n=551 fő))

zötti értékeket láthatunk. Az „otthonülők” típusánál éppen fordított a helyzet, a zenét tanulóknál 6-21%, míg a zenét nem tanulók esetében 47-75%. A logisztikus regressziós vizsgálat során kiderült, hogy a legnagyobb hatású a kultúrafogyasztási szokások befolyásoló ereje arra nézve, hogy zenét tanuló lesz-e a gyermek, ami több mint tízszeresére emeli az esélyeket. Úgy tűnik tehát, hogy a kultúrafogyasztási szokásoknak központi jelentősége van a zenei tanulmányok elkezdésében és végzésében.

Városonként elemezve a különbségeket megállapíthatjuk, hogy Debrecenben a kontroll-csoport tanulóinak 3/4-e az „otthonülők” csoportjába tartozik, míg a zenét tanuló diákoknál csak 10% ez az arány, a többiek a másik két kategóriába tartoznak hasonló eloszlással. A kontroll-csoportban a „kultúra iránt érdeklődők” 24%-ot tesznek ki, viszont alig 1% a „magaskultúra fogyasztók” aránya. Miskolcon a zenét tanulók 2/3-át teszik ki a „magaskultúra fogyasztók”, viszont magasabb az „otthonülők” aránya (21%), mint Debrecenben. A kontroll-csoportban viszont lényegesen magasabb a „magaskultúra fogyasztók” mértéke (10%), mint Debrecenben. A másik két kategóriában hasonló arányban található a zenét nem tanuló gyermekek. Nyíregyházán kiemelkedően magas (80%) a „magaskultúra fogyasztók” aránya a zenét tanulók között, és a három város közül itt a legalacsonyabb az „otthonülők” aránya (6%). A kontroll-csoport megoszlása az egyes kategóriák között hasonló, mint Miskolcon.

A Magyar Ifjúság 2012, 2016 vizsgálatai szerint a kulturális tereknek alacsony a látogatottsága. Legkevesebben az elitkultúrához tartozó színhelyeket látogatják, például art mozi, opera, színház, múzeum, kiállítás, komolyzenei hangverseny. Az adatok azt mutatják, hogy hangversenyre 88%, színházba 67%, kiállításra, múzeumba 67%, könyvtárba 64%, könnyűzenei koncertre 54% soha nem jár. A 2012-ben végzett kutatáshoz képest jelentősen nőttek ezek az arányok. A saját adatbázisban pozitívabb képet kaptunk, bár ha külön kezeljük a kontroll-csoport adatait, akkor azok közelítenek a Magyar Ifjúság 2016 tényeihez. A Magyar Ifjúság 2012 elemzésében négy klaszterbe osztották a válaszadókat: passzívak, rekreációsok, műveltek, kiváltságosok. A passzívak a társadalom marginalizálódott rétegét foglalták magukba. A rekreációsok esetében a család és a sport volt a központban és a populáris kultúra felé vonzódnak. A műveltek érdeklődtek a közélet iránt, és nem a magaskultúrából választottak. A kiváltságosok a magaskultúra fogyasztói, szabadfoglalkozásúak, értelmiségiek (Vitányi 2006;

Wiesand 2000; Nagy 2013; Székely – Szabó ed. 2016).

Hunyadi (2005) kutatásában a kultúrafogyasztókat vizsgálva négy csoportot különített el: aktív és sokoldalúan használja az intézményrendszert (16%), aktív és egyoldalúan használja a kulturális intézményeket (24%), valamint az otthonülők csoportja (60%), akiket kétfelé osztott aszerint, hogy otthon kulturálódnak vagy teljesen passzívak. Az otthonülők esetében a mai technikai feltételek lehetővé teszik, hogy jó színvonalú felvételeket nézzenek vagy hallgassanak, kényelmesen, nyugodt körülmények között. Egyre többen ezért nem járnak el otthonról. Emellett természetesen befolyásoló tényezők az anyagi lehetőségek is.

A KSH országos adatai alapján a könyvtárba beiratkozott olvasók, a kiadott könyvek száma, a mozi-, múzeum-, hangversenylátogatók száma egyaránt növekedést mutat. Az első kettőnél jelentős, a második kettőnél szerényebb mértékben. Kis csökkenést tapasztalhatunk a színházlátogatók számánál, de ennek mértéke minimális. Úgy tűnik tehát, hogy a magaskultúra iránt inkább a közép- és idősebb korosztály érdeklődik, a fiatalok körében kevésbé népszerű.

A gyermekek kultúrafogyasztási szokásaira hatással vannak mind a szülők, mind a kortársak attitűdjei. Hunyadi (2005) szerint a kulturális fogyasztást az iskolai végzettség befolyásolja legjobban, elsősorban a magas társadalmi státusú, iskolázott emberek a legaktívabbak a különböző kulturális tevékenységekben. E hagyomány átörökítését figyelhetjük meg a zenét tanuló gyermekek esetében is. Emellett figyelembe kell venni azt a tény is, hogy az egyik kulturális tevékenység húzza magával a többi.

A szülők iskolai végzettsége és a gyermekek kultúrafogyasztási szokásai között jelentős összefüggést találtunk. A diplomás szülők gyermekeinek nagy része a „magaskultúra fogyasztó” és a „kultúra iránt érdeklődők” csoportjába tartozik, a zenét tanuló gyermekeknél pedig még markánsabb különbséget észlelhetünk. A diplomás családok esetében tudatos értékválasztást láthatunk. Minél magasabb a szülők iskolai végzettsége, annál inkább a gyermekek kulturális tökefelhalmozására költenek, mint fogyasztási javakra (Andor 2002).

Az objektív anyagi helyzet és a kultúrafogyasztási szokások összevetésekor azt találtuk, hogy nincsen egyértelmű összefüggés az anyagi helyzet és a kulturális érdeklődés, részvétel között.

Az objektív anyagi helyzetet a család tulajdonában lévő ingatlanok (lakás, családi ház, nyaraló,

hobbitelek) és nagyobb értékű ingóságok (plazma TV, LCD TV, asztali számítógép otthoni internet hozzáféréssel, táblagép, e-book olvasó, mosogatógép, klíma, okostelefon, személyautó, hangszerek) összegyűjtésével vizsgáltuk. Az objektív anyagi helyzet vizsgálatánál klaszteranalízist is végeztünk, hogy jól megfoghatóan el tudjuk különíteni a különböző családi kompozíciókat. Az elemzés során három csoport rajzolódott ki. Az egyes kategóriákat a család tulajdonában lévő ingatlanok és értékesebb ingóságok alapján neveztük el: 1. családi házzal rendelkezők; 2. a lakással rendelkezők; és 3. az ingatlanl nem rendelkezők. A kialakult klasztercsoportok mindhárom városban hasonlóan alakultak. A kontroll-csoport családjai inkább lakással rendelkeznek, míg a zenét tanulók esetében a családi ház dominál. Az ingatlanok tekintetében a zenét tanuló diákok családjai vannak előnyben, ám az értékesebb ingóságok számba vételekor (plazma TV, LCD TV, mosogatógép, táblagép stb.) a kontroll-csoport családjai kerültek fölénybe. Az ingatlanl nem rendelkezők pedig mindkét csoportban hasonló arányban vannak jelen. A két csoport objektív anyagi helyzetének vizsgálatakor látható különbség a zenét tanuló gyermekek javára, ám nem szignifikáns az eltérés. Emellett nagyobb szélsőségeket mutatott a zenét tanulók csoportja pozitív és negatív irányban egyaránt.

A magaskultúra-fogyasztók között legnagyobb arányban a zenetanuló gyermekeket láthatjuk, függetlenül attól, hogy családjaik milyen anyagi helyzetben vannak. Emellett azt is megfigyelhetjük, hogy az „otthonülő típus” csoportjában magas arányban vannak jó gazdasági tőkével rendelkező diákok, ám ők mind a kontroll-csoport tagjai kö-

zül kerülnek ki. Tehát megállapíthatjuk, hogy az anyagi helyzet nem egyértelmű meghatározója a kultúrafogyasztási szokásoknak. Bizonyára fontos befolyásoló tényező és meghatározza az egyén lehetőségeit, de nem egyértelmű az összefüggés, a család felhalmozott kulturális tőkéje jelentős befolyásoló tényező.

### 3. Összegzés

Mindkét kutatás során arra a megállapításra jutottunk, hogy a gazdasági fejlettség és a kulturális index, illetve a család gazdasági tőkéje és a gyermekek kulturális életben való részvétele nem mozog együtt. Mind a térségek, mind az egyes emberek szintjén azt a következtetést vonhatjuk le, hogy nem az anyagi lehetőségek meghatározók a kulturális események szervezésében és az ezeken való jelenlétben. A kevésbé fejlett régiók és a hátrányos gyermekek számára az esélyjavító, hátránykompenzáló hatás, amely kitörési pont lehet a helyi társadalom és a régió számára is, így befektetésnek tekinthető mind a települések, mind a lakosság számára. Az elitista koncepció szerint viszont a kulturális tanulásnak szerepe lehet a társadalmi helyzet konzerválásában. A magasabb társadalmi státusú családok számára a kultúra átörökítése helyzetük megszilárdítását is jelentheti, ezért nagy figyelmet fordítanak gyermekeik kulturális tőkéjének kialakításában. Mivel a kultúrafogyasztási szokások meghatározó jelentőségűek abban, hogy elkezd-e a zenetanulást a gyermek, ezért központi jelentőségű a kulturális rendezvényeken való részvétel vizsgálata a zenét tanuló gyermekek körében. A „Zenetanulás Magyarországon 2017” adatbázis elemzése so-

1. táblázat: Az objektív anyagi helyzet és a kultúrafogyasztási szokások kapcsolata  
(Forrás: „Zenetanulás Magyarországon 2017” kutatás, saját szerkesztés)

		magaskultúra fogyasztó (%)	kultúra iránt érdeklődő (%)	otthonülő típus (%)
kontroll- csoport	családi házzal rendelkezők	16.70	8.30	75.00
	lakással rendelkezők	8.90	15.20	75.90
	ingatlanl nem rendelkezők	9.50	4.80	85.70
zenét tanulók	családi házzal rendelkezők	37.50	46.70	15.80
	lakással rendelkezők	35.50	48.40	16.10
	ingatlanl nem rendelkezők	<u>62.80</u>	27.90	9.30

(Az aláhúzott értékek arra utalnak, hogy a táblázat azon cellájába lényegesen többen kerültek, mint amennyi a véletlen elrendeződés alapján várható lett volna.)

rán a kultúrafogyasztási szokások területén jelentős különbségeket találtunk a zenét tanuló és a zenét nem tanuló gyermekek között. A zenét tanuló gyermekek körében domináns a magaskultúra-fogyasztók aránya, míg a zenét nem tanulók esetében az otthonülő típus emelkedett ki. Úgy tűnik, hogy a kulturális tőke meghatározó a zenét tanuló gyermekek családjában, ami lehetőséget ad a mind a társadalmi státusz megőrzésére, mind a társadalmi mobilitásra.

### Felhasznált irodalom

- Andor Mihály 2002 Diplomás szülők gyermekei. *Educatio* 11. 2:191-210.
- Canadian Council of Learning 2010 *The 2010 Composite Learning Index. Five Years of Measuring Canada's Progress in Lifelong Learning*. Elérhető: <http://www.ccl-cca.ca/pdfs/CLI/2010/2010CLI-Booklet EN.pdf> (letöltés: 2017. 06. 23.).
- Engler Ágnes – Márkus Edina 2016 A formális és nem formális felnőttkori tanulás térségi vetületei. *Educatio* 25. 2:170-183.
- Hoskins, Bryony – Cartwright, Fernando – Schoof, Ulrich 2010 *The ELLI index Europe 2010. ELLI European lifelong learning indicators: Making lifelong learning Tangible!* Germany: Bertelsmann Stiftung, Gütersloh <http://www.icde.org/European+ELLI+Index+2010.b7CwIDMWi.ips> (letöltés: 2017. 06. 23.)
- Hunyadi Zsuzsa 2005 *Kulturálódási és szabadidő eltöltési szokások, életmód csoportok*. Magyar Művelődési Intézet, Budapest
- Juhász Erika 2016 Cultural Learning. In Kozma, Tamás ed. *Learning Regions in Hungary: from Theory to Reality*. Tribuna EU, Brno, 73-92.
- Juhász Erika – Szabó József 2016 Kulturális tanulás: a tanulás új dimenziója. *Educatio* 25. 2:198-209.
- Kozma Tamás – Teperics Károly 2015 Tanuló régiók Magyarországon. *Tanuló régiók Magyarországon Az elmélettől a valóságig*. Debrecen, CHERD-Hungary, 225-233.
- Kozma Tamás – Benke Magdolna – Erdei Gábor – Teperics Károly – Tözsér Zoltán 2015 *A LeaRn kutatás. Tanuló régiók Magyarországon Az elmélettől a valóságig*. Debrecen, CHERD-Hungary, 13-38.
- Nagy Ádám 2013 Szabadidős tervek és tevékenységek. In Székely Levente szerk. *Magyar Ifjúság 2012 tanulmánykötet*. Kutatópont, Budapest, 211-229.
- Schoof, Ulrich – Blinn, Miika – Schlechter, André – Ribbe, Elisa – Wiek, Johannes 2011 *Deutscher Lernatlas. Ergebnisbericht 2011*. Bertelsmann Stiftung, Gütersloh. <https://www.bertelsmann-stiftung.de/en/publications/publication/did/deutscher-lernatlas-ergebnisbericht-2011> (letöltés: 2017. 06. 23.)
- Székely Levente – Szabó Andrea szerk. 2016 *Magyar Ifjúság Kutatás 2016* [www.ujnemzedek.hu/sites/.../magyar\\_ifjusag\\_2016\\_a4\\_web.pdf](http://www.ujnemzedek.hu/sites/.../magyar_ifjusag_2016_a4_web.pdf) (letöltés: 2017. 06. 18.)
- Vitányi Iván 2006 *A magyar kultúra esélyei*. Magyarország az ezredfordulón. Stratégiai tanulmányok a Magyar Tudományos Akadémián, MTA Társadalomkutató Központ, Budapest
- Wiesand, J. Andreas 2000 North Rhine-Westphalia's Culture Industries Reports and their European Dimensions. In *Cultural Industries in Europe. Proceedings of the European Congress of Experts held under the German Presidency of European Union. Ministry of Economics and Business*, Düsseldorf, North Rhine-Westphalia. Közli: Vitányi Iván 2006 *A magyar kultúra esélyei*. MTA Társadalomkutató Központ, Budapest.



## A SPORT ÉS TANULÁS KAPCSOLATA

### A SPORT KÖZÖSSÉGI ÉS TANULÁST FEJLESZTŐ SZEREPE HAJDÚNÁNÁSON

[DOI 10.35402/kek.2019.2.3](https://doi.org/10.35402/kek.2019.2.3)

#### Absztrakt

Esettanulmányunkban arra vállalkozunk, hogy megvizsgáljuk, milyen szerepe van/lehet a tanulásnak a hátrányok leküzdésében. A tanulás hogyan járul hozzá egy településrész, település, térség fejlesztéséhez innovatív kezdeményezések által. Elsősorban a kulturális tanulás (Juhász – Szabó 2016) felől közelítettünk, azon belül a sport területét vizsgáljuk, a sport és tanulás kapcsolatának összefüggéseit tekintettük át Hajdúnánás járásban és a járás központjában. Esettanulmányunkban egy kuriózumnak számító kezdeményezés kialakulását és fejlődési vonulatát vizsgáltuk. Egyértelműen megállapítható volt, hogy a „helyi hősöknek” és az ő általuk bevont szereplőknek mekkora értékük és motiváló erejük van a tanulás elindításában, a közösségek formálásában. Eredményeink között az életminőség javítása, életmódváltás, az azzal járó tanulás, illetve a közösségi élményből fakadó tanulás és intergenerációs hatás is meghatározó volt.

#### Abstract

Our case study attempts to examine the role that learning can play in overcoming disadvantages. How learning contributes to the development of settlement and region through innovative initiatives. We focused on cultural learning (Juhász – Szabó 2016), within which we examine the field of sport, we have examined the relationship between sport and learning in the district of Hajdúnánás and in the center of the district. In our present case study we examined the formation and development of a curiosity initiative. It was clear that the „local heroes” and the actors they involved had the value and motivating power to start learning, shaping communities. Our results included the improvement of the quality of life, lifestyle changes, the related learning and the learning and intergenerational effects of the community experience.

#### 1. Bevezetés

Hat éve kezdődött egy komoly kutatási munka, mely Magyarország tanulási atlaszának megalkotását tűzte ki céljául. A LeaRn kutatás alapját a német (ELLI/DLA), és a kanadai (CLI) kutatások, valamint a csoport tagjainak előzetes kutatási eredményei és tapasztalatai alapozták meg. Az elméleti munkacsoport mellett négy dimenzió mentén folytak a vizsgálatok, ezzel is a kialakított LeaRn-index négy pillérét alapozták meg (Kozma et al 2015; Kozma et al 2016). A formális tanulás mellett nem formális tanulás, közösségi tanulás és kulturális tanulás munkacsoport is dolgozott, kiegészülve egy statisztikai munkacsoporttal, akik végül megalkották a munka egészét jelképező tanulási atlaszt.

A kutatás zárását követően a munka nem állt meg, és a kutatók összefogásának köszönhetően a LearnInnov kutatócsoport (Kozma 2018) tagjai arra vállalkoztak, hogy megvizsgálják, milyen szerepe van, illetve lehet a tanulásnak a hátrányok leküzdésében, valamint, a tanulás hogyan járul hozzá egy településrész, település, térség fejlesztéséhez az innovatív kezdeményezések által.

Esettanulmányunkban a hajdúnánási járást vizsgáltuk, elsősorban statisztikai adatok és interjúk gyűjtése révén, a járáson belül pedig kiemelten foglalkozunk a járás központjával, Hajdúnánással. Az Országos Területfejlesztési és Területrendezési Információs Rendszer (TeIR) adatait használtuk, melynek segítségével népességi, és területi jellemzők segítségével jobban tudtuk munkánk során a választott járás és város elemzését elkészíteni. Második kutatási pillérünknek a LeaRn kutatás során elkészült adatbázis, a LeaRn-index szolgált. Emellett terepmunkát is végeztünk. Interjúk segítségével próbáltunk meg választ keresni kérdéseinkre, amit elsősorban a kulturális tanulás felől közelítettünk meg. Kulturális tanuláson a Tanuló régiók Magyarországon (LeaRn) kutatás fogalom-meghatározását vesszük alapul (Juhász – Szabó 2016). A kulturális tanuláson belül a sport területét vizsgáljuk, a sport és tanulás kapcsolatának feltárására törekszünk.

## 2. Hajdúnánási járás bemutatása társadalmi összetétele alapján

Hajdú-Bihar megyében Hajdúnánási járás a Hajdúhadházi kistérséget megelőzően mind lakosainak számában, mind területében a második legkisebbnek mondható. 547 km<sup>2</sup>-en hat település alkotja a járást: Folyás (288 fő, 54 km<sup>2</sup>), Görbeháza (2 366 fő, 80 km<sup>2</sup>), Hajdúnánás (16 908 fő, 260 km<sup>2</sup>), Polgár (7 904 fő, 97 km<sup>2</sup>), Tiszagyulaháza (698 fő, 21 km<sup>2</sup>), Újtikos (836 fő, 35 km<sup>2</sup>). A 29.000 főt számláló járás a 290/2014. (XI. 26.) Korm. rendelet alapján a kedvezményezett, még a 290/2014. (XI. 26.) Korm. rendelet alapján, illetve a 290/2014. (XI. 26.) Korm. rendelet alapján nem a fejlesztendő és komplex programmal rendelkező járások közé sorolhatjuk.

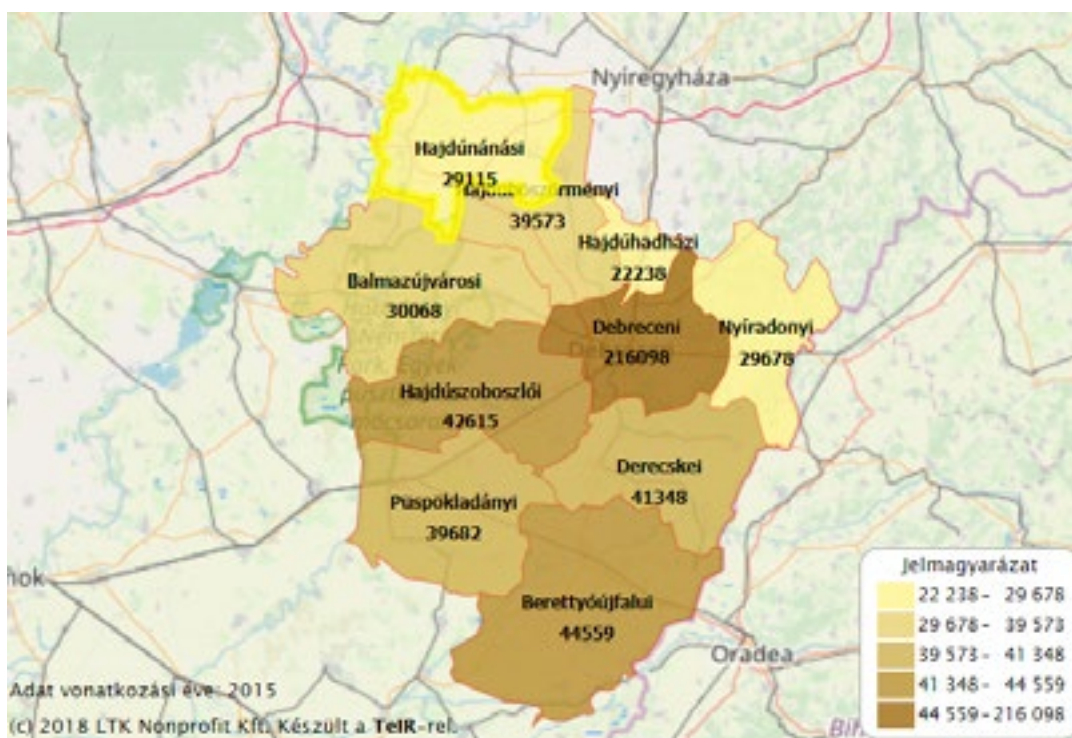
A népesség az elmúlt tíz évben folyamatosan csökkent, a lakosság nagy százaléka kezd elöregedni, a fiatalok elsősorban a tanulás és munkalehetőségek miatt a megyeszékhely vagy a főváros felé veszik az irányt.

A 2. ábrán a lakosság létszámának változásait követhetjük 2005–2015 között. Az adatok a járás adatai mellett a megye átlagait, az országos átlagot,

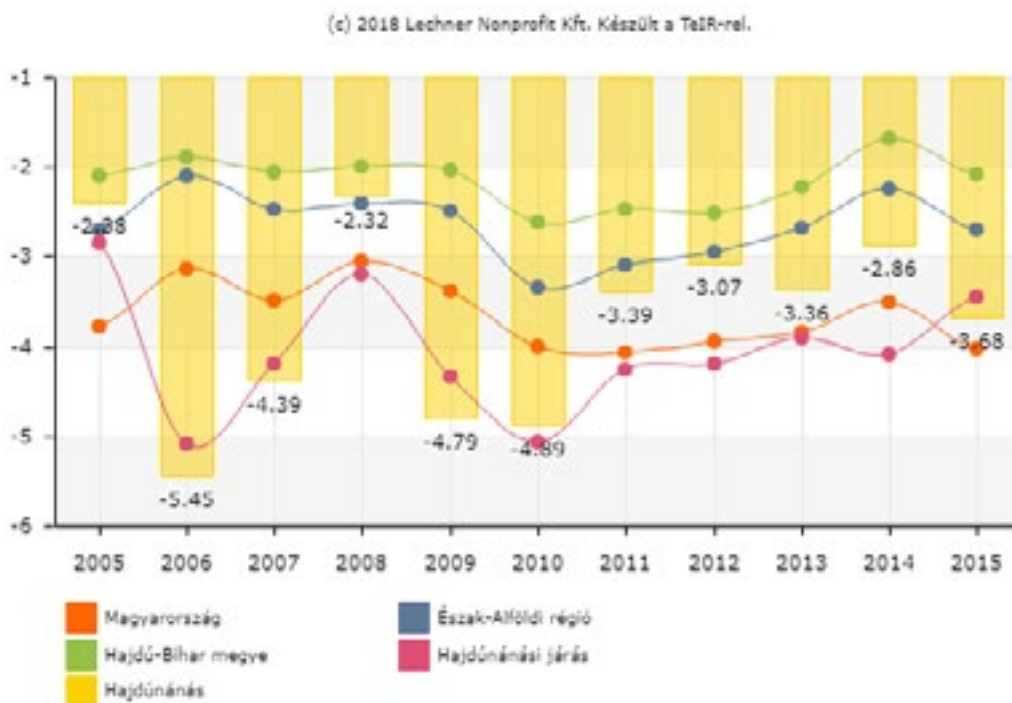
az Észak-Alföldi régiót és magát Hajdúnánás várost, tehát a járás központját is bemutatja. Ezzel is kiválóan szemléltetve a járás sajátosságait.

Legutóbb a 2010-es év volt a legrosszabbnak tekinthető a természetes szaporodás, fogyás értékeit nézve, majd egy folyamatos javulás és jelenleg egy stagnálás látható. A megye és a régió tekintetében a járás jóval gyengébb mutatókat produkál, még az országos átlagot nézve egyre jobban közelít hozzá, ha csak az elmúlt éveket vesszük figyelembe. 2005–2015 között közel 1000 fővel csökkent a járás lakóinak száma (TeIR, 2018), mely az elmúlt 2 évben is tovább folytatódhatott. A járásban és Hajdúnánáson is lakóhellyel rendelkező munkaképes korúak (18-59 évesek) számából is látható a 3. ábrán, hogy folyamatos csökkenés tapasztalható.

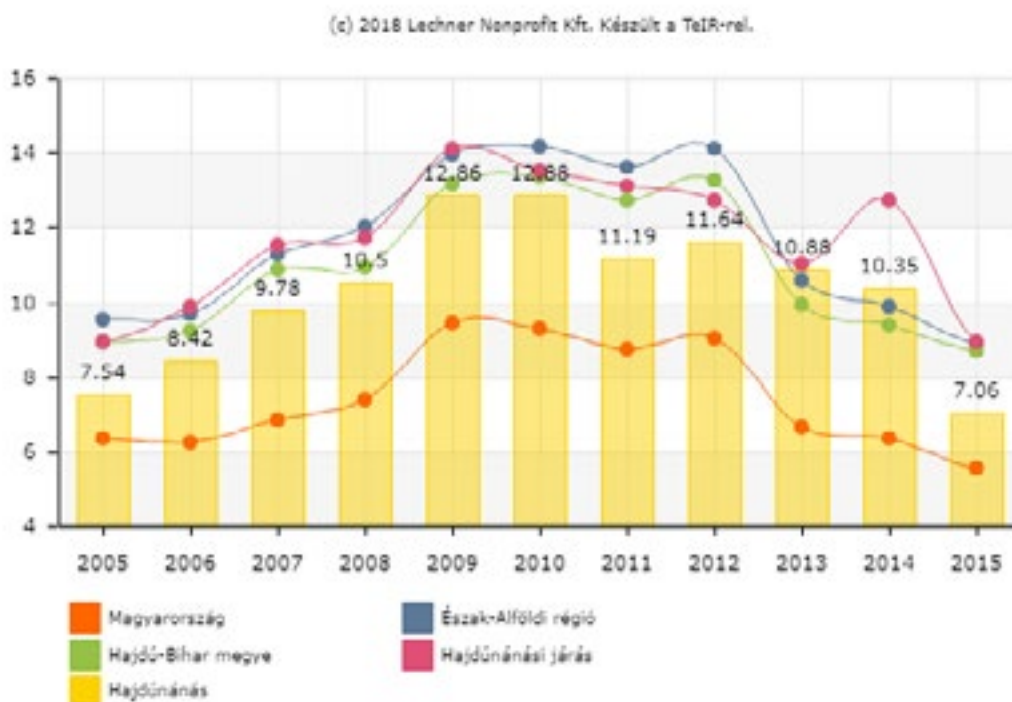
A járásban található népesség fogyása kapcsán fontosnak tartottam a térség munkaerő-piaci mutatóinak bemutatását is. A 2. ábrához hasonlóan a 3. ábrán is az országos, régiós és megyei és a települési adatokat is bemutatjuk a jobb viszonyítás érdekében. A gazdasági válság a járás számára is hatalmas problémákkal járt, az adatok ezért is kiugróak 2009–2011 között. 2007-től kezdődően folya-



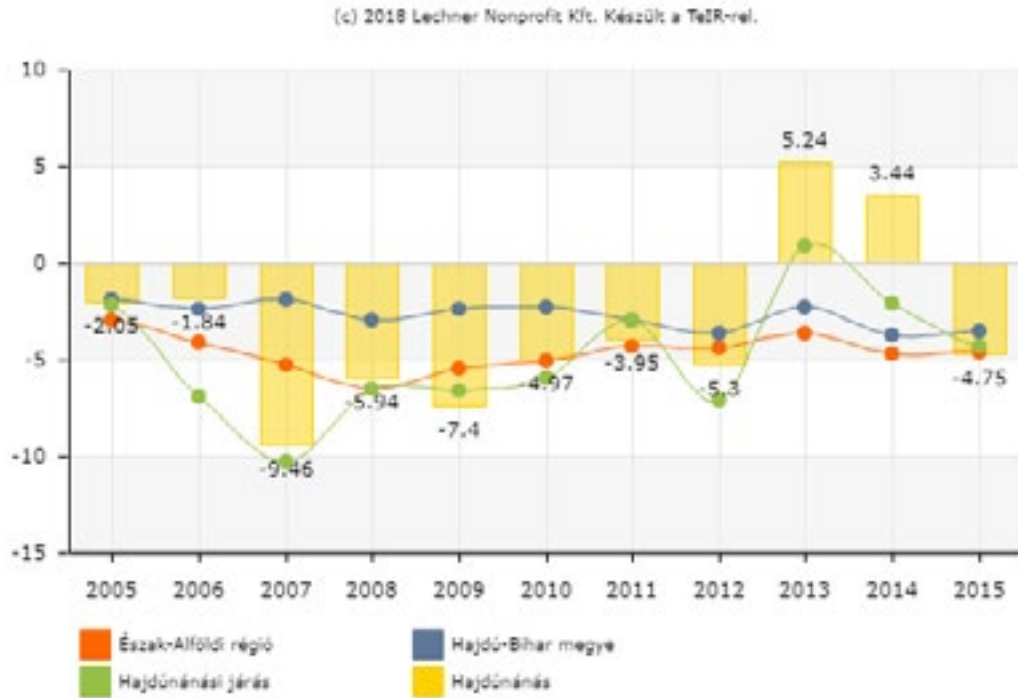
1. ábra Hajdú-Bihar Megye járásai és lakosai száma.  
Forrás: teir.hu



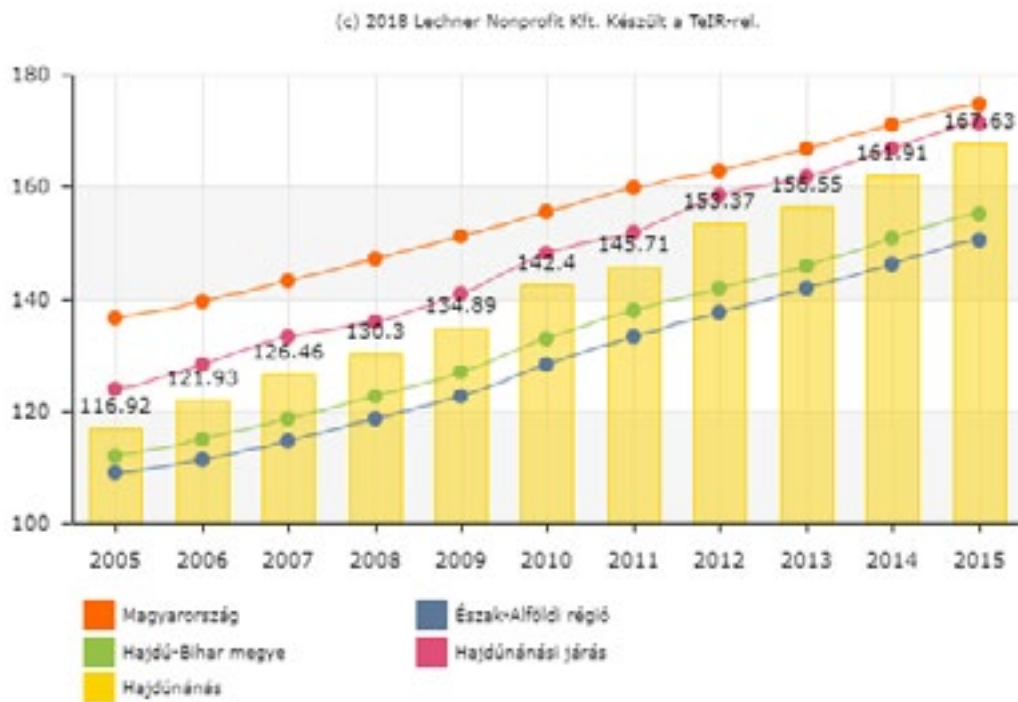
2. ábra Hajdúnánási járás természetes szaporodásfogyás (ezrelék).  
Forrás: teir.hu



3. ábra Hajdúnánási járás Munkanélküliségi ráta (százalék)  
Forrás: teir.hu



4. ábra Hajdúnánási járás Vándorlási egyenleg (ezrelék)  
Forrás: teir.hu



5. ábra Hajdúnánási járás öregedési mutatója  
Forrás: teir.hu

matos növekedés volt a munkanélküliek arányában, mely egészen 2013-ban esett vissza a 2006–2007 közötti eredményekre. Látható, hogy az országos viszonyokhoz képest a legfrissebb 2015-es adatokat is nézve, magas a munkanélküliségi ráta. Ugyanez elmondható a megyei és régiós értékekhez képest, hiszen közel azonosan mozognak 10-11-es értéken, még a járás értéke meghaladja ezt 12,69-es eredménnyel. Talán ez az ábra szemlélteti leginkább a járás lakóinak problémáját, a csökkenő lakosság mellett megjelenő munkanélküliségi problémákat.

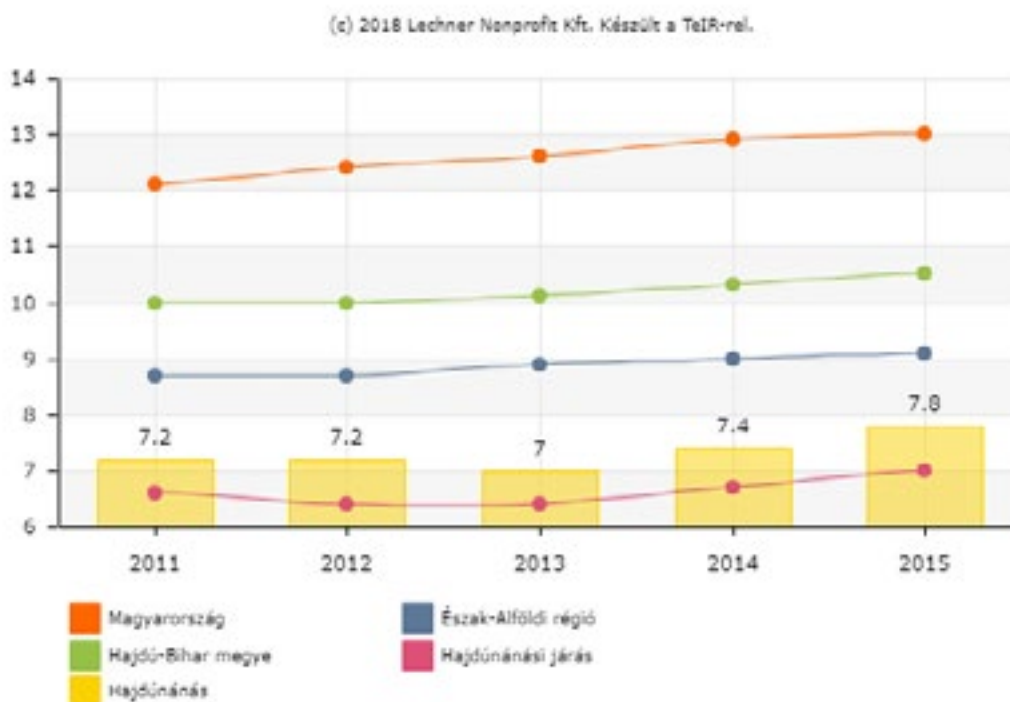
Az Észak-Alföldi régió és Hajdúnánás járás, illetve Hajdúnánás város vándorlási egyenlegét a megyei értékekkel hasonlíthatjuk össze. A vándorlási különbözet az adott közigazgatási egységbe állandó vagy ideiglenes jelleggel bejelentkezők és az onnan másik közigazgatási egységbe állandó vagy ideiglenes jelleggel bejelentkezők számának különbözete ezer lakosra vetítve (TeIR 2018).

A 4. ábrán jól látható, hogy az elmúlt években mekkora mozgás is volt tapasztalható. Egyértelműen kirajzolódik az elvándorlások erősödő mértéke, mely a legutóbbi, 2015. évi adatokban -4,75 értékkel szerepel, hasonlóan 2010-hez képest.

A település öregedési mutatóit is megvizsgáltuk, hasonlóan az előzőekhez, viszonyítottuk a megye, járás, a régió és az országos mutatók 2015. évi arányaihoz. Maga a mutató a gyermekkorúakhoz viszonyítva fejezi ki az időskorúak arányát. Az Országos Területfejlesztési és Területrendezési Információs Rendszer az állandó népességből a száz 0-14 évesre jutó 60-x évesek számát összegzi.

Az 5. ábrán jól láthatjuk, hogy folyamatosan növekszik minden összehasonlításban a mutató, de maga Hajdúnánás város és a hajdúnánási járás nem éri el az országos átlagot, viszont a régió és a megye öregedési mutatóitól magasabb eredményeket produkál: 167.63 Hajdúnánás város mutatója, még 155.22 Hajdú-Bihar megye öregedési mutatója.

Fejezetünk utolsó részeként fontosnak véljük, hogy megismerjük a város és a térség regisztrált nonprofit szervezeteinek számát. A 6. ábrán láthatjuk az alapítvány, közalapítvány, egyesület, egyesülés, érdekképviselő, köztestület, közhasznú társaság, valamint az egyesülési törvény hatálya alá tartozó társadalmi regisztrált szervezet számát 2011–2015 között.



6. ábra Hajdúnánási járás Regisztrált nonprofit szervezetek ezer lakosra jutó száma, 2011-től (db)

Forrás: teir.hu

Maga Hajdúnánás város jóval elmarad az országos átlagtól, mely ezer lakosra számolta 13 szervezetet jelent. A megyében 10,5, míg az Észak-Alföldi régióban 9,1 szervezet jut ezer lakosra. Viszont a járás átlaga elmarad egy kicsivel a városétól, 7 szervezet jut ezer főre.

Az ábrák és rövid elemzésünk segítségével szeretnénk volna érzékeltetni és bemutatni a vizsgálatunk kiinduló pontjait. Az eredmények egyértelműen rávilágítottak arra minket, hogy érdemes tovább vizsgálni, ezért a LeaRn-index segítségével a bevezetőben is ismertetett négy pillért vizsgáljuk.

### 3. A LeaRn-index bemutatása a Hajdúnánási járásban

Tanulmányunk második részében az élethosszig tartó tanulás kanadai mérései és a német tanulási atlasz alapján készült hazai tanuló régiókat feltérképező indexeket nézzük meg a Hajdúnánási járás viszonyában (Teperics és mtsai 2016).

Az I. pillér esetében a PISA kutatások alapkésztségei (olvasás-értés, problémamegoldás, matematikai és természettudományos készségek) és a felnőtt korúak képzései és elért végzettségei szerepelnek súllyal. A II. pillérben (Györgyi – Márkus 2016; Márkus – Juhász 2018) az informális tanulás, felnőttoktatás eredményeit láthatjuk. A LeaRn statisztikai munkacsoportja a III. és IV. pillérben kényszerült a legtöbb kiváltásra a kanadai és német indexek esetében. A III. pillérben a kulturális tanulás mutatói szerepelnek (Juhász 2016). A közművelődési intézmények, médiumok és a sport részvételt tekintve fontos eredményekre mutatnak rá a vizsgált járás esetében. Az utolsó, IV. pillér a közösségi tanulás vizsgálja (részletesebben a nonprofit szervezeteket, a vallási aktivitást, és a kisebbségi önkormányzatokat). Az index utolsó alapvető összetevője a vándorlási egyenleg értékei voltak a 2001–2011 közötti

időszakban. Látható, hogy igen magas ez a százalék, mint ahogyan a lakosság elemzésénél kitértünk már erre a tanulmány elején is. Utolsó táblázatunkban az eddig kicsit részleteiben bemutatott indexeket összevontan láthatjuk. A vizsgált Hajdúnánási járásba hat település tartozik.

Az 1. táblázatunkban a járás településeinek pillérei és a komplex pillér index-értékeit láthatjuk. A vizsgált Hajdúnánási járás hat települését a jobb összehasonlíthatóság érdekében az országos eredményekkel együtt illesztettük be táblázatunkba. A négy pillér mellett a komplex értéket is láthatjuk. Egyértelműen az I. és a IV. pillér eredményei dominálnak.

Az 1. pillér esetében látható, hogy a járás központjának számító Hajdúnánás nem az elsők között szerepel a hat település rangsorában, mégis az országos átlag felett van. Emellett a kapott indexek háttérmutatói megmutatták, hogy alacsony a 10 év-nél idősebb népesség tekintetében az egyetlen osztályt sem teljesítők aránya, ezzel szemben a legalább általános iskolai végzettséggel vagy érettségivel és diplomával rendelkezők átlaga már nem mondható magasnak.

A 2. pillér esetében két településnél nincs adatunk. A másik négy település eredményei erőteljesen mutatják a térségben megjelenő informális tanulás szerepét, bár a lakosság arányában a felnőttképzéseket befejezők aránya alacsony átlagú.

A kulturális tanulást vizsgálva az átlagot csak Polgár közelíti meg, itt elmaradnak a járás települései az átlagtól, hasonlóan a 4. pillérhez. A háttéradatakból látható, hogy a helyi médiumok száma 1000 lakosra nézve nagyon alacsonynak mondható. A művelődési formákban történő rendszeres részvétel nem éri el az 1%-ot. A nonprofit szervezetek 1000 lakosra jutó aránya nagyon csekély a járásban, ez is mutatja a civilek hiányát. Átlagában nem éri el az 1%-ot. A különböző művelődési formákban

1. táblázat: Összevont index eredményei a Hajdúnánási járásban

	Pillér I.	Pillér II.	Pillér III.	Pillér IV.	Komplex pillér
<b>Folyás</b>	61.02	0.0	3.65	28.04	23.17
<b>Görbeháza</b>	55.44	10.89	6.19	31.30	25.95
<b>Hajdúnánás</b>	56.26	23.12	6.71	29.15	28.81
<b>Polgár</b>	61.28	13.97	7.10	32.50	28.71
<b>Újtikos</b>	51.28	9.56	4.06	30.40	23.82
<b>Tiszagyulaháza</b>	52.35	0.0	1.08	33.70	21.78
<b>Magyarország</b>	<b>53,8</b>	<b>8,84</b>	<b>7,41</b>	<b>36,39</b>	<b>26,61</b>

történő rendszeres részvétel aránya szintén hasonló, ezek szerint az erre való igény is eléggé alacsony lehet. A vallási aktivitást nézve, melyben a statisztikusok az 1000 lakosra jutó hívők számát mérték meg, látható egy jóval erősebb aktivitás, mint a civilek esetében. A lakosság több mint 50%-a vallásos a járásban. Összességében az összevont komplex index országos átlagát Hajdúnánás és Polgár is felülmúlja.

#### 4. Az interjúk tanulságai

A közösségi tanuláson belül a sportéletet és a sport közösségformáló szerepét vizsgáltuk a járásban. Előzetes adatgyűjtésünk során kiderült, hogy a járás központjában találkozhatunk a legtöbb sportággal. Hajdúnánás az elmúlt 20 évben rengeteg változáson ment keresztül a sportot támogató infrastruktúra tekintetében, egyesületek alakultak, szakembereket hoztak a városba. Kiemelt sportágak között szerepel a város életében a futball, kézilabda, úszás, karate, kendo, kajak-kenu és a birkózás. Jelen tanulmányunkban egy olyan sportág meghonosodását, közösségi és tanulást fejlesztő szerepét vizsgáljuk, mely a város életében igen meghatározó, rengeteg gyermeket, családot mozgat meg napról napra, sőt eredményeik országos szinten is kiválóak, kiemelkedők.

A kajak-kenu sportágban dolgozó szakemberekkel, egyesületi vezetőkkel készített interjúk tapasztalataiból láthatóvá vált, hogy a sportélet és a közösségi tanulás mennyire is meghatározó a város és a járás életében. Egyrészt a városvezetők, vállalkozók a sportágot kiemelten támogatják, sőt a látvány sportok között is országosan támogatott sportágaként támogatásokat kap az egyesület.

A járásban kuriózumként jelent meg 2011-ben a kajak-kenu sportág. Az akkor iskolai sportkörként létrejött közösség két év alatt önálló egyesületté nőtte ki magát, és 2013-tól a Magyar Kajak-Kenu Szövetség innovatív tagszervezetévé vált. A település minden segítséget megadott a kezdeti lépésekhez: használatra átadta a Keleti Főcsatorna partján lévő egyik területét, illetve a Hajdúnánási Gyógyfürdő egykor szebb napokat átélte Csónakázó tavát jelölte ki a célra, amely kb. 500 méteres, 1-1.2 méter mély kis vízi körpálya és 30-35 fokos termásvíz táplálja a nap 24 órájában. A települési önkormányzat segítségével került sor a tó és környezetének szükséges rehabilitációjára, kotrásokra, iszaptalanításra, a környezet rendezésére, stég kialakítására, majd egy csónakház felépítésére. Az addig használaton kívüli

terület így vált alkalmassá több közösségi rendezvény helyszínéül is, és a későbbiekben egy igazi fesztiválterületté nőtte ki magát. Kezdetben a kajak-kenu egyesület feladata volt ezt a területet közösségi élettel megtölteni, de hamarosan csatlakoztak más civil szervezetek is, hiszen újabb innovatív kezdeményezések kerültek napvilágra.

*„Alapvető célunk volt a vidéki fenntartható életmód és az ehhez kapcsolódó pozitív viselkedésminták gyakorlat közeli átadása és annak közös élményként való átélése, természeti és társadalmi értékeink megismertetése, elterjesztése, a környezettudatosság, környezetkultúra és környezet-etika fejlesztése a mindennapi élet területén. További célunk volt még a hozzáférés biztosítása a fiatalok számára a természeti és környezeti fenntarthatóság tanulásának nem iskolai formáiban” (egyesületi vezető).*

Sokan nem gondolták az elején, hogy két-három évet követően több gyermek korosztályos országos bajnok tudott lenni, sőt korosztályos válogatott is. Érezhető volt az interjúkat követően, hogy egy jó ötletből, egy megfelelő közösségi szellemben, hogyan lehet megteremteni egy sikeres sportágot, egy új közösségi lehetőséget. A közvetlen célcsoportok elsősorban a gyermekek és fiatalok, azaz a felnövekvő nemzedék – HDDSE sportolói, valamint az egyesületnél rendszeres közszolgálati tevékenységet vállaló középiskolások.

*„A kajak-kenu-sárkányhajó nemcsak a gyermek számára egy remek lehetőség, vannak masters korú sportolóink is, tehát a szülők a rengeteg támogatás és segítség mellett, a gyermekekkel közösen tudnak edzeni, sportolni az egyesületünkben” (egyesületi vezető).*

A lehetőségeket figyelve a pénzügyi háttér adott, mindenki próbálja a részét beletenni főként az utánpótlás fejlesztésébe, a gyermekek támogatásába, hogy minél több gyermek tudjon versenyezni és megismerkedni a vizes sportággal.

Nagyon fontos eleme a versenyeztetésnek a közösség hozzáállása. A szülői és oktatási intézmények támogató szerepe. Látható, hogy a családi háttér és támogatás rengeteget jelent, főként az utánpótláskorú gyermekek számára, ahogyan fogalmazott az egyesület vezetője is: *„A fenntartható egészség- és környezettudatos vidéki életmódhoz kapcsolódó viselkedésminták elterjesztése mindannyiunk érdeke, mint ahogyan a felnövekvő nemzedék életmódja is. A gyermekeink szocializálódása nem mindegy, hogy milyen környezetben történik. A kajak-kenu sport természet közeli helyszínen létezik, sok egyéni munkára, küzdésre, kitartásra nevel, valamint alkalmazkodásra, így csapatmunkára is tanít. Az ebben a sportágban*

felőtt sportolók általában az élet más területein is helyt állnak, értékei lehetnek jövőnk társadalmának” (egyesületi vezető).

Az edzők egyöntetű véleménye alapján a rendszeres edzések, a versenyek egyfajta rendszert visznek a sportolók életébe. A tanulást és a hétköznapi iskolai megmérettetésekre való felkészülést nagyban segítik, ha a gyermekeknek az évek folyamán kialakul egyfajta rendszer az életükben. A tanulásban és a tanulmányi versenyekben a sportolók döntő többsége kiváló eredményeket ér el, melyre a szülők is büszkéek lehetnek.

Több esetben is felmerült a járás megtartó ereje, hiszen általános és középfokú intézmények vannak a városban és a környező településeken, de az általános iskolát befejezve, vagy az érettségit követően – a továbbtanulás miatt – a fiatalok többsége elhagyja a települést és ezzel együtt a rendszeres edzési alkalmakat. Egyrészt a munkalehetőségek is korlátozottak a járásban, másrészt (sok esetben) az életvitelszerű sportolóvá válás is közrejátszik abban, hogy a középfokú tanulmányait is a gyerekek 5-10%-a már máshol végzi el. Az egyesület nem tud versenybe szállni olyan földrajzi adottságokkal, melyeket a Tisza vagy Duna partján lévő, nagymúltú egyesületek adhatnak, viszont megtalálta helyét azokban a szerepekben, mint a generációk közötti szoros közösségi összetartozás, egészséges életvitel kialakítása, valamint az országos utánpótlási nevelő tevékenység kiépítése.

Fejlesztési célok között az interjúk rávilágítottak arra, hogy az infrastruktúra folyamatos javítása egyre jobban elengedhetetlen, emellett a fiatalok helyben tartása és a közösségek építése is fontos cél a város vezetése számára is.

„A nánási turizmus hosszú távú eredményességének egyik záloga lehet a kajak-kenu sport helyi bázisa, mely megnyilvánulhat a természeti és társadalmi környezet értékeinek megőrzésében, és a helyi humán erőforrások e célnak való megfeleltetésének feltérképezésében, illetve további lehetőségek kiaknázásában, fejlesztésében” (egyesületi vezető).

Az egyesület vezetőjével készített interjú során meglepően tapasztaltuk, hogy a generációk mennyire bevonódnak a sportág segítségébe. A szülők mellett a nagyszülők is rengeteget tesznek a közösséget, az együtt tanulásért.

A generációk közötti tanulást, a gyermekek fejlődését is nagyban segíti a szülői hozzáállás, támogatás, sokszor az anyagi befektetés is, hiszen a gyermekek utaztatásában, versenyztetésében is sokat segítenek a szülők, akár egymáson is, sőt az edzők

nagy örömére, akár még családi rendezvények gyanánt a hazai versenyeken főzéseket, családi napokat, fakultatív programokat is szerveznek.

„Azt gondoljuk, hogy helyi közösségként (Hajdúnánási Dominó DSE tagjai, sportolói, azok családjai és egyéb támogatói) a természet közelsége, megismerése iránti vágy, az egészséges életmód és a rendszeres munka igénye alapvető kritérium, valamint ahol több generáció együttes tevékenysége már több sikeres együttműködés és közösségi rendezvény záloga” (egyesületi vezető).

Hatalmas szerep hárul a tanulás kapcsán a megfelelő időtervezésre, a gyermekek eredményes iskolai szereplésére is. „A kettő csak együtt működhet” – fogalmazott az interjúk során a kajakosok egyik edzője.

A közösségi összefogás, együtt tanulás mellett az ismeretszerzésre, élményekre is nagy figyelmet fordítanak az egyesületben. A londoni Olimpiát követően több olimpiai bajnok és olimpiikon is meglátogatta az egyesület vezetőit és a gyereket. Többször tartottak már előadásokat, bemutatókat a gyerekeknek és szülőknek egyaránt, mely tovább erősítette a kapcsolatot a sport és a versenyzők között. Sőt rendezvényeiken továbbra is jelen vannak a sportág jeles képviselői, olimpiikonjai.

„Segítőink, támogatóink még olyan országosan, sőt nemzetközileg is elismert, elsősorban kiemelkedő sporttevékenységük által népszerű emberek, akiket szintén példaként tisztelnek gyerekeink” (edző).

Az élményszerű tanulás mellett érdekes tényként figyeltünk fel arra az interjúk készítésénél, hogy a helyiek összefogása mennyire meglepte, és cselekedetekre, támogatásra készítette már több alkalommal a Kajak-Kenu Szövetséget és az elismert élsportolókat. Több gyermek hajója, lapátja is e körök anyagi felajánlásának köszönhetően kerültek beszerzésre, így tudott több esetben is fejlődni az egyesület, és vele együtt közel 100 gyermek tudott már megismerkedni a sportággal, sőt a sportág alapjait képező biztonságos úszással is, hiszen minden gyermek számára kötelező megtanulni úszni, mielőtt komolyabban kezd el foglalkozni a sportággal. Számtalan pályázati lehetőségre, azok megragadására van szükség, hogy egy ilyen kisegyesület működhessen, az innovatív fejlesztésekhez pedig további források bevonása is szükséges.

Láthatóvá vált, hogy a szülők és a település lakóinak bevonásával miként is válik a sport a közösségépítés és a közösségi tanulás kulcsszereplőjévé. Egy úgynevezett „helyi hős”, valamint megfelelő anyagi támogatás és befektetés rengeteg család és legfőképp



pen gyermek életét változtathatja meg, és a közösségeken belül új folyamatokat tudnak elindítani a tanulás érdekében.

„Az általunk képviselt sportág a fenntartható fejlődés elérésének kérdésében kiemelt jelentőséggel bír, hiszen a szabadidő minőségi eltoltsán keresztül szélesebb rétegben is szolgálja az életminőség javítását, hozzájárul a helyi közösségek jólétéhez, alkalmat teremt egy szélesebb közösség életmódjavítása felé, ugyanakkor kölcsönhatásban áll a természeti, kulturális és épített környezet állapotával, mely turisztikai vonzerő is lehet a település számára” (egyesületi vezető).

## 5. Összegzés

Esettanulmányunkban arra vállalkoztunk, hogy a hajdúnánási járásban nézzük meg a LeaRn index mutatóit, elemezzük és feltérképezzük a kulturális tanuláson belül a sport szerepét. Megpróbáltunk a járás sajátosságaira is röviden kitérni munkánk első részében.

Kutatásunk első fázisában a rövid statisztikai összefoglaló mellett a LeaRn Tanuló régiók kutatás során készített indexeket az alapeloszlások tekintetében megnéztük. Az értékek mögöttes tartalmát szerettük volna jobban értelmezni interjúink során a járás esetében. Egy éppen csak meghonosodó sportág esetében készítettünk interjúkat edzőkkel, egyesületi vezetőkkel. Az eredmények erősen hangsúlyozták a közösséggé válás alapvető feltételeit, illetve azt, hogy a sport miképpen is tud hozzájárulni a tanuláshoz, a gyerekek és szülők testi és szellemi, illetve lelki fejlődéséhez, az életminőség javításához, életmódváltáshoz. Sőt az ezekkel járó tanulás mindenhol jelen volt.

Interjúink egyértelműen a közösségi élményről, az ezekből való építkezés és tanulás lehetőségeiről számoltak be. Az eddigi interjúk adatai alapján egyértelműen megállapítható, hogy a „helyi hősöknek”, kezdeményezőknél és az általuk bevont szereplőknek mekkora értékük és motiváló erejük van a tanulás elindításában, közösségek formálásában. Sőt a vizsgált sportágunk formalizálódni is tudott egyesületi formában, tehát nincsen profitorientált-ság a vezetők részéről.

Az intergenerációs hatás nagyon erősen mutatkozott a kajak-kenu sportágban. A gyerekek voltak az elsődleges célcsoport, de a felnőttek és a nagyszülők is bevonódtak és kialakult egy master közösség. Az egyesület életében a sok-sok együttműködés és szövetségi támogatás nagyban hozzájárult a fejlődéshez és fenntarthatósághoz. Maga a közösségi média és annak hatása pedig felértékelődött.

A legújabb nevelési-oktatási koncepciókban, napjainkban, kiemelt hangsúlyt kell fektetni a nem formális és informális tanulási módszerek alkalmazására, hiszen ezt a „mai gyerekek=generációk” tanulás iránti motiváltságának fejlesztése érdekében fontos meglépni!

## Felhasznált irodalom

- Zoltán, Györgyi – Edina, Márkus 2016 Non-formal Learning: Learning out side the School. In Tamás, Kozma ed. *Learning regions in Hungary: from theory to reality*. Tribun EU, Brno, 57-71.
- Erika, Juhász 2016 Cultural Learning. In Tamás, Kozma ed. *Learning regions in Hungary: from theory to reality*. Tribun EU, Brno, 72-92.
- Juhász Erika – Szabó József 2016 Kulturális tanulás: a tanulás új dimenziója. *Educatio* 25 (2):198-209.
- Kozma Tamás és mtsai 2015 *Tanuló régiók Magyarországon – az elméletől a valóságig*. Régió és oktatás IX. CHERD-H, Debrecen.
- Tamás, Kozma et al 2016 *Learning Regions in Hungary: From Theory to Reality*. Tribun EU, Brno
- Márkus Edina – Juhász Erika 2018 Learning Regions in Hungary (LeaRn) – The Dimension of Non-formal Learning. *Hungarian Educational Research Journal (HERJ)*, 123-126. DOI:10.14413/HERJ/8/2/10
- Teperics Károly – Szilágyiné Czimre Klára – Márton Sándor 2016 A tanuló városok és régiók területi megjelenése és társadalmi-gazdasági mutatókkal való kapcsolata Magyarországon. *Educatio* 25 (2):245-259.

## Internetes források

- Kozma Tamás 2018 Társadalmi tanulás és helyi innovációk. On-line: (2018.12.07-i letöltés) ResearchGate, <https://www.researchgate.net/publication/324840861>
- Országos Területfejlesztési és Területrendezési Információs Rendszer (TeIR) (2018.12.18-i letöltés, TeIR <https://www.teir.hu/helyzet-terkep/>)

## **Interjúk**

Egyesületi vezető, 2017 A szerző interjúja [Interjú]  
(10. 12. 2017).

Edző, 2017 A szerző interjúja [Interjú] (14. 12.  
2017).



A SÁNDOR KÁROLY LABDARÚGÓ AKADÉMIA  
ÉS A DEBRECENI LABDARÚGÓ AKADÉMIA MEGALAKULÁSÁNAK ÖSSZEHASONLÍTÓ  
VIZSGÁLATA

[DOI 10.35402/kek.2019.2.4](https://doi.org/10.35402/kek.2019.2.4)

**Absztrakt**

Tanulmányunkban arra vállalkoztunk, hogy felmérjük és összehasonlítsuk a Sándor Károly Labdarúgó Akadémia és a Debreceni Labdarúgó Akadémia kialakulási történetét, elsősorban a témában született szakirodalom, illetve az említett akadémiák szakmai igazgatóival felvett interjúk elemzésének segítségével. Kutatásunkban feltártuk és elemeztük az agárdi székhelyű Sándor Károly Labdarúgó Akadémia megalapítási előzményeit, majd kutatásunk második részében a vidéken székhelyező Debreceni Labdarúgó Akadémia kialakulási körülményeit vetjük górcső alá és hasonlítottuk össze a Sándor Károly Labdarúgó Akadémiáéval. Kíváncsiak voltunk arra, hogy egy vidéki akadémia megalakulását vizsgálva milyen azonosságok és különbségek jelentkeznek egy fővárosi akadémiával összevetve az eredményeket. Kutatásunkhoz a félig strukturált interjúk felvételének módszerét alkalmaztuk. Mindkét labdarúgó akadémia esetében személyesen látogattunk el a helyszínre, tapasztalatot gyűjtve ezzel az ottani miliőről, az adott akadémia környezetéről. Összesen három interjút vettünk fel a kutatásunk kapcsán, mindhárom esetben az interjúalanyaink a helyszíneken válaszoltak a kérdéseinkre.

A kutatás eredményeképpen elmondható, hogy a Sándor Károly Labdarúgó Akadémia merőben más megalakulási előzménnyel rendelkezik, mint a vidéki székhelyű Debreceni Labdarúgó Akadémia. Az agárdi akadémia (amely az első honi labdarúgó akadémiaként jött létre 2001-ben) egy magánkezdemenyezés alapján alakult meg, amely konkrétan Várszegi Gábor ötletéhez és annak megvalósításához köthető. Éppen ebből kifolyólag a kutatás során szintén kiderült, hogy a dolgozatban az általunk is tárgyalt, főként a 90'-es évekre tehető labdarúgó utánpótlás-fejlesztésének előmozdítása érdekében született programoknak és kezdeményezéseknek (pl.: Olasz Focisuli, Góliát McDonald's FC, stb.) érdemben nem volt közük hazánk első labdarúgó akadémiájának megalakulásában. A Debreceni Labdarúgó Akadémia kialakulási körülményeinek

feltárása során bekapcsolódtunk a LearnInnov kutatásba (Kozma és mtsai). A kutatási eredményeink alapján ebben az esetben nem egy magánszemély által kezdeményezett és megvalósított elképzelésről beszélhetünk, hanem a helyi erők hathatós összefogásáról, amely az akadémiái fenntartók által valósulhatott meg.

**Abstract**

In our present paper we undertook that we explore and compare the history of Sándor Károly Football Academy and Debrecen Football Academy development story literature was born in the topic primarily, with the help of the analysis of interviews put on concerned with the Technical Directors of the mentioned academies. Then we explored and analyzed the founding history of the Károly Sándor Football Academy based in Agárd, in the second part of our research and then we looked at the formation conditions of the Debrecen Football Academy and compared it with Sándor Károly Football Academy. We were curious about what a rural academy is like examining his forming identities and differences come forward comparing the results with a metropolitan academy. We used the method of recording semi-structured interviews for our research. For both football academies, we personally visited the venue, gathering experience from the milieu there from the surrounding academy. We interviewed three interviews and in all three of our cases, our interviewees answered the questions on the spot.

As a result of the research can be related, that entirely other forming antecedents are at Sándor Károly Football Academy disposal, than Debrecen Football Academy with a rural seat. The Sándor Károly Football Academy (which was established as the first football academy in 2001) was formed on the basis of a private initiative that can be specifically linked to Gábor Várszegi's idea and its implementation (Rábai 2018a). The research has also re-

vealed that in the paper the merits of the programs and initiatives especially for the 90's (eg. Olasz Focisuli, Góliát McDonald's FC, etc.) had nothing to do with the formation of our first football academy. When exploring the evolutionary conditions of the Debrecen Football Academy, we joined the Learn-Innov's research (Kozma et al.). We may not talk about a realized idea initiated by a private person in this case based on our research results, but from the efficacious champing of the local strengths, which may have come true by way of the academic main-tainers.

## 1. Bevezetés

A magyar labdarúgás rendkívül sok kritikát kapott az elmúlt évek során. Mindezek a vélemények abból fakadnak elsősorban, hogy az egykoron még világszínvonalon tündöklő magyar futball utolsó fél évszázadát tekintve leginkább a tartós, egyre erőteljesebb visszaesés volt a jellemző (Szegedi 2003). Ezt a visszaesést a szakemberek egységes álláspontja szerint éppen az utánpótlás-fejlesztéssel lehetne lassítani, amely segíthet a hanyatlást megfékezni, illetve a nemzetközi szintekhez felzárkózni (Vincze 2008). Hazánkban a labdarúgás helyzetének javítása érdekében több pozitív töltetű folyamat indult be az utóbbi években, a legtöbbjük fókuszában az utánpótlás-nevelés helyzetének előmozdítását meg-célözva. Mindazonáltal az egyes objektív mércékkel mérhető mutatók és a különböző klub vagy nemzeti rangsorok – mint például a magyar labdarúgó válogatott sorozatos elmaradása a rangos világtornáktól vagy éppen a honi klubcsapataink javarészt eredménytelen szereplése a nemzetközi futballban – mind azt mutatják, hogy korántsem talált még magára nemzetünk futballja (Orosz 2009). Hegedűs (2001) szerint az utóbbi években nagy fejlődésen ment keresztül a gyermeklabdarúgás és az utánpótlás-nevelés, hiszen ezek kezdtek el futballozni hazánkban. Ugyanakkor ezzel párhuzamban a felnőtt labdarúgásunk közel sincs az európai elithez (Hegedűs 2001). Csáki és mtsai (2013) szerint a problémák alapjául szolgál továbbá az is, hogy az utánpótlás-nevelés kérdésköre még nem teljesen megoldott hazánk labdarúgásában, illetve ez még további hiányosságként mutatkozik a sporttudományos élet szféráin belül is (Csáki és mtsai 2013).

A labdarúgó akadémiák folyamatos létrejötte és bázisaik egyre nagyobb szintű kiszélesedése akár válasz is lehetne erre az útkeresésre. Az ilyen jelle-

gű labdarúgó utánpótlás-központok nem titkoltan azért jönnek létre 2001 óta folyamatosan, hogy a leghetesebb labdarúgó-palántákat kisgyermek-kortól kezdve a professzionális futballra készítsék fel, nem sajnálva erre a hatalmas infrastrukturális beruházásokat és fejlesztéseket, illetve az ezzel járó pénzügyi befektetéseket. Nem vitás azonban az sem, hogy a labdarúgó akadémiákkal kapcsolatban a hazai közvélemény erősen megosztottnak tekinthető. Ez a megosztottság leginkább annak köszönhető, hogy mind a sportszakmabeliek, mind pedig a laikusok erősen hiányolják azokat a számottevő szakmai sikereket, eredményeket, amelyeket a magyar utánpótlás-labdarúgásnak kellene folyamatosan produkálnia ilyen szintű háttérműködés mellett. Ennek az elvárt eredményességnek lényeges elemeivé váltak a közel 17 éves múlttal rendelkező, a magyar labdarúgás utánpótlás-fejlesztésének érdekében létrehozott labdarúgó akadémiák is. A közvélemény szemében azonban további kérdéseket vetnek fel az ezekkel az intézményekkel szorosan kapcsolatba hozható, nagy volumenű infrastruktúrális fejlesztések és a komoly anyagi források, melyek köz- és magánforrásokból egyaránt jelen vannak az egyes akadémiák működésében. Mindezek mellett szintén nem elhanyagolható tényező, hogy a labdarúgó akadémiák homályos jogszabályi környezetben és működési szabályozottságban mozognak a mai napig (Fenyő – Rábai 2016).

A legelső honi labdarúgó akadémiát, a Sándor Károly Labdarúgó Akadémiát 2001-ben alapították meg Agárdon, ez az utánpótlásbázis számít annak az irányadó prototípusnak, amely után a következő években – leginkább a 2000-es évek végén – sorra létesültek a labdarúgó akadémiák hazánkban. Mi sem bizonyítja ezt jobban, hogy hat évvel később további négy élvonalbeli klub döntött úgy, hogy saját akadémiát alapít a klubjának égiszén belül, az első korosztályok pedig 2010-ben végeztek. Az utóbbi években tehát tendenciaszerű, hogy egy-egy már évek óta létező utánpótlás-nevelő központ válik akadémiává, amennyiben megfelel az MLSZ által bevezetett, speciálisan a labdarúgó akadémiákra vonatkozó kritériumrendszernek mint például a tanulási, lakhatási, szervezeti és az intézményi feltételek (Fenyő – Rábai 2016).

A honi labdarúgó akadémiai rendszer is rendelkezik kialakulási történettel, viszont hazai viszonylatban ezt korábban még alig vizsgálták tudományos berkekben. Ezért is merült fel érdekes kérdésként a jelen kutatásunk során, hogy milyen megalakulási történettel rendelkeznek ezek az után-

pótlás-fejlesztésre szakosodott intézmények, van-e esetleg lényeges különbség egy-egy labdarúgó akadémia létrejötte között. Jelen dolgozatunk legfőbb célkitűzése ezek fényében az, hogy összehasonlítsa két labdarúgó akadémia, a Sándor Károly Labdarúgó Akadémia és a Debreceni Labdarúgó Akadémia kialakulási történetét a szakirodalom és a témában felvett interjúk elemzésének segítségével. Azért esett a választás e két akadémia kialakulás-történetének feltárására és összehasonlítására, mert a Sándor Akadémia fővárosi akadémiaaként van jelen a magyar akadémiai rendszerben, illetve ez az intézmény hazánk első ilyen jellegű utánpótlás-bázisa, így mintaadó szerepkörrel bír. A Debreceni Akadémia esetében egyrésztől sikeres vidéki, másrésztől az akadémia-alapítás második hullámához tartozó akadémiairól beszélhetünk, így feltételezhetően markáns különbségeket tudunk felfedezni közöttük a kialakulási körülményeket elemzési fókuszba állítva. Jelen kutatásunk egy másik részében a két akadémia gyakorlatára is kiterjedt vizsgálatunk, azonban mostani tanulmányunkban erre nem teszünk kitékintést a terjedelmi korlátokat is figyelembe véve, így azt egy másik írásunkban kívánjuk boncolgatni a jövőben.

## 2. A jelen kutatás módszere, vizsgálati körülményei, kérdései

Kutatásunk fő módszereként a félig strukturált interjúk felvételét alkalmaztuk. Összesen három interjú vettünk fel a téma kapcsán – az interjúk felvételi körülményeihez tartozó információ, hogy Agárdon, a Sándor Károly Labdarúgó Akadémia, illetve Debrecenben, a Debreceni Labdarúgó Akadémia székhelyein készültek. Az agárdi akadémia vizsgálata során Budapestről Agárdra az egyik interjúalany szállított el bennünket autóval. A beszélgetések a mi megkeresésünk által jöttek létre, az alanyok pedig beleegyeztek a hangfelvételek rögzítésébe, így az elmondottak kiértékelését ez is nagyban megkönnyítette. A jelen összehasonlításra alapuló kutatás közvetlen előzményeként szolgál még, hogy bekapcsolódhattunk a LearnInnov (Kozma és mtsai) kutatás keretein belül zajló, nemrégiben elindult kutatási folyamatba, ahol a közösségi, helyi erők esetleges szerepvállalását vizsgáltuk és vizsgáljuk az egyes települések mellett a labdarúgó akadémiaik között is. Ezt alapul véve elemeztük a Debreceni Labdarúgó Akadémia kialakulási körülményeit és állítottuk szembe egy vélhetően egészen más meg-

alakulási történettel rendelkező labdarúgó akadémiaival, a Sándor Akadémiával. A vizsgálatot megelőzően a kutatási kérdésünk az volt, hogy van-e lényeges különbség és ha igen, akkor milyen jellegzetes differencia jelentkezik a Sándor Akadémia és Debreceni Akadémia kialakulási története között.

## 3. Eredmények

### 3.1. Az interjú alanyainak bemutatása

Az agárdi Sándor Károly Labdarúgó Akadémián két interjú felvételére került sor az ott található akadémia és egyúttal a magyar labdarúgó akadémiai rendszer kialakulási körülményeinek feltárása érdekében. Az interjúalanyok közül az egyik alanyunk sok éven keresztül volt az MTK Budapest felnőtt csapatának vezetőedzője, manapság pedig szakmai igazgatóként tevékenykedik a klubnál. Közel 800-szor ült vezetőedzőként több csapatnál is NB I-es kispadon, így ezzel csúcstartó a magyar edzők mezonyében. Érdemes még megjegyezni róla, hogy a magyar labdarúgó válogatott szövetségi kapitánya is volt a 80-as évek végén néhány mérkőzés erejéig. A másik interjúalany korábban szintén NB I-es edzőként tevékenykedett, 2005–2017 között az agárdi labdarúgó akadémia szakmai igazgatója volt, jelenleg az ETO FC Győr utánpótlás szakmai igazgatójaként tevékenykedik. A Debreceni Labdarúgó Akadémia megalakulása kapcsán egy interjú vettünk fel az akadémia jelenlegi szakmai igazgatójával. Interjúalanyunk már több ízben is irányította a Debreceni VSC felnőtt együttesét, jelenleg is ő az NB I-es egyesület vezetőedzője. Irányításával összesen két bajnoki címet, két Magyar Kupát, két Szuperkupát és egy Ligakupát nyert az együttes. 2009-ben vezetésével a Debreceni VSC története során először részt vett a Bajnokok Ligája csoportküzdemeiben, egy évvel később pedig az Európa-Liga fő tábláján versenyzett a csapat.

### 3.2. A Sándor Károly Labdarúgó Akadémia és a Debreceni Labdarúgó Akadémia megalakulási körülményeinek a feltárása, összehasonlítása egymással

Fejezetünk első felében a magyar labdarúgó akadémiai rendszer úttörőjének számító Sándor Károly Labdarúgó Akadémia létrejöttének körülményeit szeretnénk ismertetni, majd második ré-

szében – ugyanezen aspektusokat fókuszba állítva – a Debreceni Labdarúgó Akadémia kialakulásának feltárására vállalkoztunk.

Szabados (2008) tanulmányában említést tesz a Sándor Károly Labdarúgó Akadémia létrejöttéről és hozzáteszi, hogy az agárdi intézmény megalapítása volt a példamutató típus a többi élvonalbeli egyesület számára. Szerinte ezután valóságos „akadémialáz” indult be hazánkban, pár évvel később ugyanis gombamódra szaporodtak az ilyen jellegű létesítmények a fővárosban és a vidéken is egyaránt (Szabados 2008). Varga et al (2018) tanulmányában rámutat arra, hogy hazánk első labdarúgó akadémiaját 2001-ben alapították, majd a 2000-es évek végén már több elit labdarúgó klub is létrehozta a saját akadémiai bázisát. Azt is hozzáteszi, hogy noha ezeknek rendkívül hasonlóak a célkitűzéseik (a letehetősebb fiatalok összegyűjtése, oktatása és magas szintű képzése), mindazonáltal markáns különbségek fedezhetők fel mind a szervezeti struktúrájukban, mind a működésükben és mind a képzési feltételeikben is (Varga et al 2018). Ez a megállapítás jól párhuzamba állítható Rábai és Fenyő (2016) és Rábai (2016) kutatásaikban tapasztaltakkal, akik szintén hasonló eredményeket kaptak az akadémiai jogszabályi, szervezeti és fenntartói összehasonlításokor (Fenyő – Rábai 2016; Rábai 2016). A hazai szakirodalomban a Dénes és mtsai (2015) *A magyar labdarúgás története V.* című könyvben olvashatunk Várszegi Gáborról abban a fejezetben, amelyben az MTK Budapest bajnoki címét értékeli a szerzők. Ahogyan ebben a részben olvashatjuk, Várszegi Gábor ezekben az időkben az MTK Budapest futballcsapatának elnöke, illetve a Sándor Károly Labdarúgó Akadémia megalapítója és tulajdonosa is volt egyben (Dénes és mtsai, 2015). Várszegi Gábor – Sándor Károly közvetítésével – 1994-ben került az MTK egyesületéhez, éppen az együttes másodosztályba való kiesését követően. Az új vezetővel azonban egyből visszajutott az egyesület az élvonalba, köszönhetően annak, hogy több elismert futballistát is sikerült a klubhoz szerződtetnie (Rábai 2018b).

Kíváncsiak voltunk arra, hogy az agárdi akadémiaán megkeresett két interjúalanyunk hogyan emlékezik vissza az alapítási időkre, szerintük milyen mértékben van köze a szakirodalom alapján Várszegi Gábornak az első magyarországi labdarúgó akadémia megalakulásához. Az interjúalanyok megerősítették a szakirodalomban találtakat, az első interjúalanyunk így nyilatkozott a kérdés kapcsán: „A Várszegi Úr úgy döntött, hogy több lehetőséget

*kell a gyermekek felkészítésére adni és ezért alapította Agárdon ezt az akadémiaát. Meg kellett csinálni az épületet, a pályákat, először egy kis kézilabda pálya volt, béreltünk helyet, utána épített három futballpályát még ott a szomszédban. Úgyhogy ez fokozatosan készült el, a többi akadémia az csak utána alakult”.*

Interjúalanyunk ezek mellett egy másik fontos tényezőt is említett: „Ehhez ugye pénz kellett, ott kezdődik. Várszegi Úr megépítette a Sándor Károly Labdarúgó Akadémiaát, amiről fogalmam sincs, hogy pontosan mennyibe került. Épített hozzá pályákat, szóval egy-két év alatt elkészült az infrastruktúra. Először a lakhatás volt meg, meg a kisebb pálya, aztán bérelt Agárdon, Velencében pályákat, ahol lehetett edzeni, utána pedig épített tovább pályákat a meglévőkhöz”.

Az agárdi labdarúgó akadémia volt igazgatója hasonlóképpen emlékezett vissza a másik interjúalanyunkhoz, azonban ő bővebben is mesélt a kialakulási körülményekről: „2001-ben alakult a Sándor Károly Akadémia, az MTK akkori tulajdonosa, Várszegi Gábor ismerte fel, hogy az utánpótlásba komoly infrastrukturális és egyéb beruházásokat kell forradalmasítani azért, hogy a letehetősebb magyar gyermekek is jó körülmények között tudjanak dolgozni. Egy elég széleskörű tanulmányút előzte meg ennek az akadémiaának a létrejöttét, külföldi akadémiaikat látogattak meg az MTK akkori szakemberei és azok alapján, 2001-ben indult ez az akadémia első, 84-es korosztálya. Az elsődleges cél az volt, hogy az oktatást, az étkezést és a pihenést is tökéletes összhangba hozzák a futballképzéssel, illetve az ország különböző részéről beválogatott tehetségeknek olyan körülményeket biztosítsanak, ami segíti a fejlődésüket. 2007–2008-tól a többi klub is felismerte ennek a fontosságát, az MTK akadémiajának mintájára akkortól alakultak az újabb akadémiaák Magyarországon (...) azt tudom, hogy jártak Németországban, Franciaországban, Hollandiában, talán még Braziliában is, ebben nem vagyok biztos, de mintha ott is lettek volna. Ezekbe az országokba mentek el, tehát itt nézték meg az utánpótlásműhelyeket, az akadémiaikat” (Rábai 2018b).

A két interjúalany által elmondottak megerősítették tehát a szakirodalomban olvasottakat, miszerint ténylegesen az MTK akkori tulajdonosának, Várszegi Gábornak az ötletéhez és annak a megvalósításához köthető az első magyar futballakadémia megalapítása. Ugyanezt a történetet olvashatjuk egy szubjektív élményeken alapuló beszámolóban is, amelyben szintén az agárdi akadémia volt igazgatója számolt be a kialakulási körülményekről. Ebben az interjúban is elmondta, hogy a Várszegi Gábor által megálmodott létesítmény és utánpótlás-fej-

lesztési koncepció alapult meg 2001-ben Agárdon. Az agárdi akadémia volt szakmai igazgatója a nekünk adott interjújában ezeket azzal egészítette még ki, hogy az akadémia létrejöttét széleskörű tanulmányutak előzték meg, amely során több külföldi utánpótlásbázist is meglátogattak az akkori szakemberek. A tanulmányút befejeztével a legfőbb cél az volt, hogy az ott összegyűjtött tapasztalatokat integrálják a saját módszereikbe, ezzel pedig egy hatékony szakmai fejlesztési koncepciót állítsanak össze, amellyel sikerülhet beindítani az első magyar labdarúgó akadémiaát. Az előzetesen felvetett első kutatási kérdéseinkre így meg is kaptuk a választ, hiszen az agárdi Sándor Károly Labdarúgó Akadémia megalakulásához érdemben nem volt köze a 90-es években megjelenő utánpótlás-programoknak és fociisuloknak. Várszegi Gábor saját ötletét valósította meg az agárdi akadémia megalapításával, mindezt pedig megalapozták a külföldi tanulmányutak során nyert tapasztalatok, amelyeket később investáltak a saját módszereikbe. Ami pedig szintén lényeges információ, hogy mindezt a bázist teljes egészében saját forrásból, állami támogatás nélkül hozta létre Várszegi Gábor (Rábai 2018b). Érdeklődtünk azzal kapcsolatosan is, hogy kellett-e esetleg valami más indító érv ahhoz, hogy ténylegesen elinduljon egy Magyarországon addig még nem létező utánpótlásbázis működése. A Sándor Károly Labdarúgó Akadémia volt igazgatójának a következő volt a válasza a kérdéssel kapcsolatban: „Azért annyit hozzá kell tenni, hogy kellett egy nagyon éles váltás is a szemléletmódban, hiszen addig az MTK elég egyeduralgó volt a magyar labdarúgásban felnőtt szinten. Válogatott labdarúgók tömkelege, bajnokságokat, kupákat nyert a felnőtt csapat, és akkor a Várszegi Úr hozott egy olyan döntést, hogy inkább a fiataloknak adna teret. Tehát igazság szerint az egész futball klubnak a filozófiáját megváltoztatta és azt mondta ki, hogy a fiatalokat neveljük, a fiatalokat építsék be a felnőtt futballba az MTK-n belül, majd – mivel a labdarúgás az egy üzlet – próbálják meg eladni őket akár külföldön, akár tehetősebb magyar csapatoknak”.

Ugyanezeket erősítette meg az egyik internetes portálnak nyilatkozva Domonyai László, az MTK Budapest volt ügyvezető igazgatója is. Elmondta a 2010-ben vele készített interjújában,<sup>1</sup> hogy a szurkolókkal is kötöttek egy sajátos egyezséget, miszerint a legjobbjait piacképes korokban igyekeznek értékesíteni, ezzel is fontos bevételi forrásokhoz

juttatva az egyesületet: „Ezt a modellt nem biztos, hogy bármely más élvonalbeli csapat megengedheti magának. Nálunk kötöttett egy sajátos egyezség a klub és szurkolói között, amit utóbbiak is méltányolni tudnak. Ez részben háttérbe szorítja az eredményességet, de mint a 2007–2008-as példa is mutatja, nem szükségszerűen. Fontos, hogy kellő arányú fluktuáció legyen jelen a felnőttcsapat keretében. A szurkoló nem örül, ha elmegy a Lencse Laci, de ha nem megy el, akkor ma nem lenne helye Tischler Patriknak. A klub akkor tudja finanszírozni az új generációk képzését, ha a legjobbakat piacképes korban értékesíti. Ez sok esetben a játékos érdeke is”.

Az agárdi akadémian bevezetett új koncepció sikerességét mi sem bizonyíthatva volna jobban, mint a 2007–2008-as szezonban az agárdi akadémian nevelkedett fiatalokkal megnyert magyar NB I-es bajnoki cím, amely az akadémia alapítása óta eltelt hetedik évben sikerült. Beszédés a már előzőleg említett Dénes és mtsai (2015) által megírt, *A magyar labdarúgás története* című könyvsorozat V. részének egyik fejezetcíme is a 2007–2008-as évek eseményeiből: „A Sándor Károly Akadémia és Garami József közös bajnoki címe”. A magyar futballtörténelmet górcső alá véve nem számított nagy újdonságnak ez a végeredmény, hiszen abban a szezonban az MTK története során immáron a 23. bajnoki címét ünnepelhette az élvonalban, az viszont annál inkább meglepetés volt, hogy ebben a bizonyos évben az összes versenybe szálló együttes közül a legalacsonyabb átlagéletkorú csapattal nyerték meg a bajnokságot (Dénes és mtsai 2015). Meglepő lehetett ez még annak függvényében is, hogy az azt megelőző, 2006–2007-es kiírásban az ezüstérmet szerezte meg a Garami József által vezetett fiatal együttes. Ami még szintén fontos statisztikai adat, hogy csupa magyar állampolgárságú játékos alkotja az MTK keretét a bajnoki cím megszerzésének idejében, a csapat magját pedig nagyon tehetséges, ekkor már a magyar felnőtt válogatottban is bemutatkozó fiatalok alkották. Szabados (2008) szerint éppen az MTK fiatalokkal elért átütő sikere kellett ahhoz, hogy a többi elsőosztályú labdarúgó-egyesület is felismerje a fiatalok előtérbe helyezésének lehetőségeit és alapítson saját akadémiaát akár Kispesttől Győrig vagy Felcsúttól egészen Szombathelyig (Szabados 2008). A Sándor Károly Labdarúgó Akadémia legelső nagy sikere volt ez a 2007–2008-as évben elnyert bajnoki cím, érdemes ugyanis tudni, hogy az MTK-ban abban az idényben pályára lépett 26 játékosból 17-en a Sándor Károly Labdarúgó Akadémian nevelkedtek futballistaként.

1 Forrás: [http://m.magyararancs.hu/belpol/futballakademiak\\_magyarorszagon\\_-\\_milliardok\\_gyerekcipoben-74839](http://m.magyararancs.hu/belpol/futballakademiak_magyarorszagon_-_milliardok_gyerekcipoben-74839)

Közülük ebben a méltán sikeres idényben Kanta József, Zsidai László, Rodenbücher István, Hrepka Ádám és Pollák Zoltán egyaránt magyar felnőtt válogatottnak mondhatta magát (Dénes és mtsai 2015). Mindemellett az 1989-es agárdi akadémián nevelkedő korosztályra építkező utánpótlás-válogatott a 2006-os évben ötödik lett az U-17-es Európa-bajnokságon, de a 2008-as U-18-as EB-n, illetve az egy évvel későbbi U-20-as világbajnokságon már egyaránt bronzérmet szereztek a fiatal labdarúgók. Egyébként az MTK együttese azóta sem tudta véghezvinni ezt a bravúros szereplést, sőt, a három évvel későbbi szezonban (2010–2011) a 30 bajnoki mérkőzés alatt szerzett 30 pontjával az utolsó előtti helyen végezve kiesett az NB I-ből (Dénes és mtsai 2015). Ahogyan az akkori publicisztikákból is kiderül, a Várszegi-féle futballreform gyakorlatilag ezzel a kieséssel összeomlott, hiszen a történetek után nem sokkal az MTK tulajdonosa és a Sándor Károly Labdarúgó Akadémia egykori alapítója kiszállt az együttes működtetéséből. Mindez azt jelentette, hogy hiába volt a három évvel azelőtti bajnoki cím, a Várszegi-féle koncepció ezzel a kieséssel mégis megbukni látszott. Egy év másodosztályú szezon elteltével azonban egyből visszajutottak az NB I-be, onnantól fogva pedig évekig stabil tagjai voltak az elsőosztályú mezőnynek, jelenleg viszont újra a második vonalban szerepelnek. Ugyanezeket a tényeket az akadémia volt igazgatója is megerősítette nekünk: *„Nagyon fontos, hogy nálunk nem csak az történt meg, hogy össze tudtuk szedni az ország legtehetségesebb gyermekeit és jó feltételeket adtunk nekik, hanem egy egész klubnak a filozófiája változott meg. Rendkívül fiatal volt a csapatunk, mindig legalább 75 %-a a keretnek saját nevelésű volt. Ebbe belefért az, hogy bajnokok lettünk, belefért az, hogy volt egy év, amikor kiestünk. Nem engedték el a csapatot, nem engedték szétszéledni, együtt maradtunk, nem rúgták ki az edzőt, visszajutottunk és egyből negyedik lettünk. Most az, hogy miért esett ki a csapat abba ne menjünk bele, azok elég zivataros évek voltak, mint később kiderült, sajnos szerepet játszott a bundabotrány is. Úgy-hogy erről most ne beszéljünk”* (Rábai 2018b).

Gösi és Sallói (2017) szerint a szövetség futsal szabályának eredményeképpen noha több fiatal játékos szerepel az NB I-es és NB II-es futballcsapatokban, az akadémiák jelenleg a tömeget mégis a másod- és harmadosztályú együttesek számára képzik. Eredményeik szerint az edzők fiatalokat szerepeltető stratégiájának hátterében jelenleg inkább gazdasági, mintsem sportszakmai indokok állnak (Gösi – Sallói 2017). Természetesen a szö-

vetségben is felismerték a kialakult helyzetet, 2018 márciusában pedig reagáltak is: új fiatal koncepció kerül bevezetésre 2018 nyarától, amely fókuszában marad a fiatalok minél gyakoribb szerepeltetési lehetősége, ugyanakkor a központi eleme az újonnan kialakított produktivitási rendszer lesz. Ennek a lényege, hogy az MLSZ egy objektivitáson alapuló rendszerben kizárólag a teljesítmény és a pályán töltött idő alapján fogja ezután honorálni a fiatal játékosokat preferáló együtteseket. A TAO-rendszer – mint alaptámogatási forma – megmarad továbbra is, azonban a produktivitási támogatásban ezentúl csak azok az együttesek részesülhetnek, amelyek érdemileg részt vesznek profi és/vagy utánpótlás, vagy pedig a felnőtt válogatottnban szerepléshez jutó játékosok nevelésében. Magát a támogatás mértékét pontszámítási rendszerben kívánja meghatározni az MLSZ, tehát minél több és minél magasabb szintekre nevel egy adott klub egy-egy játékosát, annál nagyobb támogatást kaphatnak a szövetségtől. Egyelőre még megválaszolatlan kérdés, hogy a 2018 nyarán bevezetésre kerülő új koncepció vajon mennyire hat ösztönzőleg az élvonalbeli együttesek számára annak érdekében, hogy minél több fiatal helyezzenek előtérbe a hatékony fejlődésük érdekében (Rábai 2018b).

A kutatásunk e részének eredményeképpen kiderült tehát, hogy a Sándor Károly Labdarúgó Akadémia megalapítása Várszegi Gábor nevéhez fűződik, aki saját elgondolásból és forrásból alapította meg az agárdi akadémiát annak érdekében, hogy minél több fiatal tudjanak professzionális szinteken fejleszteni a saját módszereik és bázisuk segítségével. Az akadémia tényleges létrejöttét széleskörű tanulmányutak előzték meg, amelyek során az akadémián dolgozó szakmabeliek információkat és adatokat gyűjtöttek az egyes külföldi akadémiák működéséről, majd ezeket az ismereteket integrálták saját gyakorlatukba.

Az alfejezet további részében – az előbb ismertetett kérdések mentén – a Debreceni Labdarúgó Akadémia kialakulási körülményeit tártuk fel és hasonlítottuk össze az előbb bemutatott agárdi akadémia megalakulásával. Érzéseink szerint a Debreceni Labdarúgó Akadémia létrejötte merőben más indíttatások alapján valósulhatott meg, mint amit Agárdon láthattunk. Ezt az állításunkat arra alapozzuk, hogy egy sikeresnek számító, az akadémia-alapítás második hullámához tartozó vidéki akadémia esetében nem feltétlen a magánszemélyek elsődleges támogatása, hanem inkább az alulról jövő helyi, közösségi igények, erők szerepvállalása lehetett a



kulcs, amelyet a már korábban említett LearnInnov (Kozma és mtsai) kutatás keretein belül tudtunk megvizsgálni.

A tényleges feltárás érdekében a Debreceni Labdarúgó Akadémia megalakulása kapcsán kérdeztük az akadémia szakmai igazgatóját, aki a következőket válaszolta a kérdésünkre: „Az MTK-nál alakult meg először, ez akkor a világban elfogadott dolog volt. Miután ez az akadémia megalakult az MTK-nál, onnantól kezdve egyre több akadémia jött létre hazánkban. Azt gondoltuk, hogy ebbe a kialakuló rendszerbe Debrecennek is bele kell kapcsolódnia és így alakult meg tulajdonképpen nálunk az akadémia”. Hozzátette, hogy az is fontos volt továbbá, hogy javítsanak a gyermekek optimális fejlesztéséhez szükséges feltételeken: „Jobb körülményeket tudjunk biztosítani a gyerekeknek, azt gondoltuk, hogyha egy helyen van az iskola, az étkezésük, a pihenésük, illetve jobban adottak a feltételek az edzésekhez, akkor mindenképpen hatékonyabb a velük való foglalkozás. Nem kell a gyerekeknek fölöslegesen több órát utazással eltölteniük, ami szintén fő motiváció volt”. Az interjúalanyunktól megkérdeztük még a kialakulási körülmények átfogóbb feltárása érdekében, hogy az akadémia megalakulása előtt milyen gyakorlatokat alkalmaztak Debrecenben, mi volt az akadémia előtt a debreceni labdarúgó-utánpótlásképzésben. Interjúalanyunk ezekről az időkről a következőket mondta az interjújában: „Akkor is volt bázisiskolánk, a Hunyadi János Általános Iskola, illetve az Irinyi János Gimnáziumban. Ugyanúgy megvoltak a labdarúgó és a kézilabda-osztályok, fele kézilabdás lány, fele labdarúgó fiú volt. Nálunk akkor is működött a rendszer, ez a Debreceni Sportiskola volt akkor, azt követően lett a DVSC Utánpótlásnevelő Kft., ugyanúgy megvoltak a lehetőségek, nagyon jól és szervezett körülmények között működött”. Igyekeztünk mélyebb összefüggéseket is feltárni a Debreceni Labdarúgó Akadémia története kapcsán, ezért megkérdeztük az akadémia szakmai igazgatójától, hogy mi ihlette azt az elhatározást, hogy Debrecenben ténylegesen is akadémia létesüljön a 2010-es évben. Vajon melyek voltak azok a konkrét előzmények, amelyek az akadémia megalakulásához vezethettek. Interjúalanyunk elmondta a válaszában, hogy Debrecenre mindig is jellemző volt a törekvő attitűd és a fejlődőképesség, emellett rendkívül fontos tényező volt a Debreceni VSC akkori remek szereplése mind a hazai, mind pedig a nemzetközi színtereken tekintve: „Debrecen azért mindig egy fejlődő, törekvő város volt, az itt élő emberek mindig akartak fejlődni, tanulni, továbblépni. Amikor alakultak az akadémiák hazánkban,

azokban az időkben a Debreceni VSC jól szerepelt a hazai porondon, hiszen sorra nyerte a bajnokságokat, emellett a nemzetközi kupákban több ízben is megmérethették magukat. Ekkor úgy döntöttek a vezetők, hogy lépni kell, hogy még egy kategóriával magasabb szinten tudják képezni a gyerekeket, tudjanak fejlődni és nálunk is legyen akadémia”. Ezzel kapcsolatban az akadémia szakmai vezetője hozzátette, hogy a nemzetközi kupákban való szereplés lehetőséget biztosított arra is, hogy a külföldön zajló utánpótlás-nevelésbe betekintést nyerjenek, ezáltal fontos tapasztalatokat gyűjtsenek és azokat integrálják a saját képzési rendszerükbe. Interjúalanyunk szerint a Debreceni Labdarúgó Akadémia megalakulását a városra jellemző állandó fejlődőképesség és a felnőtt labdarúgócsapat rendkívül sikeres szereplése ihlette meg mind a hazai, mind pedig a nemzetközi színtereket figyelembe véve. De vajon önmagában elegendő lehet-e egy akadémia létrehozásának tekintetében az, hogy egy vidéki nagyváros felnőtt csapata eredményesen szerepel a hazai és a nemzetközi porondokon? A Debreceni Labdarúgó Akadémia szakmai igazgatója tovább folytatta az imént elindított gondolatmenetét: „Ebbe nagy összefogás volt helyi szinten, az akadémiának ugyanis három tulajdonosa van, a DVSC Futbalszervező Zrt., a Debrecen Megyei Jogú Város Önkormányzata és a Debreceni Egyetem. Tulajdonképpen ez az összefogás predesztinálta az akadémia valódi létrejöttét”.

Láthatjuk tehát, hogy a Debreceni Labdarúgó Akadémia létrehozásának lehetőségét az akkori felnőttcsapat sikeres szereplése ihlette meg, de ennek a megvalósításához elvülhetetlen szerepet vállalt a helyi erőket képviselő tulajdonosi kör hatékony összefogása. Mindehhez azonban szükség volt a felülről jövő erők anyagi forrásbiztosítására is, amellyel ténylegesen megalakulhatott az akadémia Debrecenben: „Nem szabad elfelejteni a kormány támogatását a TAO-t illetően, nagyon jelentős kormányzati támogatást kaptunk, hogy létrejöjjön ez a központ. A helyi erők mindent elkövettek, de kellett hozzá a kormány támogatása a TAO-n keresztül...”. A szakmai vezető interjújában konkrét közreműködő neveket, „helyi hősokeket” ugyan nem emelt ki, de azt hozzátette, hogy: „Mindenki tevékeny volt, aki ebben részt vett”. Kíváncsiak voltunk még ezek mellett arra is, hogy mi volt a lakosság reakciója azok után, hogy 2010-ben Debrecen-Pallagon labdarúgó akadémia létesült. Az interjúalanyunk szerint mindenki pozitívan és reményekkel telve fogadta az akadémia megalakulásának hírért egyaránt a sportszakma és a lakosság körében is: „Mindenki nagyon

*boldog volt, hogy Debrecenben is ez megadatott, hogy a gyerekeink ilyen körülmények között készülhettek...”. Megkérdeztük azt is az interjúalanyunktól, hogy mit gondol a sikeres működéshez elengedhetetlen feltételek (iskola, kollégium, akadémia infrastrukturális háttere, stb.) meglétéről Debrecenben és Pallagon. A válaszában elégedetten nyilatkozott a szakember a Pallagon található infrastruktúráról, egyedül a kollégium tekintetében említett hiányosságokat, ahol egyébként körülbelül 70 vidéki debreceni akadémista van elszállásolva jelenleg: „A létesítmény az kiváló, hiszen nyolc nagyméretű füvespálya és hét egyéb méretű műfüvespálya áll rendelkezésre öltözőkkel, konditeremmel, előadóteremmel. A bázisiskolánk a Balásházy János Gyakorló Középiskola. A kollégiumot kell fejleszteni, mert az még sajnos nem az igazi, de ezt leszámítva azt gondolom, hogy kiváló feltételeink és lehetőségeink vannak. Kaptunk ígéretet a kollégium felújítására, amelyet el is kezdtünk, tehát úgy gondolom, hogy az is hamarosan közel lesz az edzőközpont minőségéhez”.*

Amennyiben a Debreceni Labdarúgó Akadémia megalakulási körülményeiről való ismereteinket szeretnénk összegezni, akkor három fontos momentumot érdemes kiemelni és megemlíteni ezzel kapcsolatban: a Debreceni Labdarúgó Akadémia megalakulásának első lépéseként értelmezhető a felnőtt csapat akkori kiemelten sikeres időszaka a hazai, illetve a nemzetközi porondokon, amellyel kialakult egyfajta igény a további fejlesztésre, fejlődésre. Ezt követte a helyi közösségek, erők összefogása, akik segítségével elindultak a megvalósításig vezető úton. Interjúalanyunk szerint ehhez mindhárom fenntartó lelkes, szövetséges munkájára volt szükséges, akik együttesen kezdték el megvalósítani az előzetesen elképzelt koncepciót és kialakítani az ehhez szükséges infrastrukturális hátteret. A felülről jövő erőt, az anyagi forrást a kormányzat támogatása jelentette, akik a TAO-rendszeren keresztül tudtak támogatást nyújtani a magas szintű infrastruktúra kialakításának érdekében. A Debreceni Labdarúgó Akadémia 2010-től működik Debrecen-Pallagon és nyújt közel 220 gyermek számára magas szintű fejlődési lehetőséget Hajdú-Bihar megyében. Az akadémia mindemellett kiemelt RUK-központként működik, így tagja a kiemelt 12 akadémianak hazánkban.

A kutatás összegzéseként elmondható, hogy a leginkább 90'-es évekre tehető, a labdarúgó utánpótlás-fejlesztést fókuszba állító programoknak és fociulíknak nem volt érdemi köze a 2001-ben megalapított Sándor Károly Labdarúgó Akadé-

ához. Ezzel párhuzamban markáns különbségeket véltünk felfedezni az agárdi Sándor Károly Labdarúgó Akadémia és a Debreceni Labdarúgó Akadémia megalakulási körülményei között. A Sándor Akadémia esetében egy magánszemély által kezdeményezett, széleskörű külföldi tanulmányutakra megalapozott koncepció önerőből történő megvalósulását láthattuk, míg a Debreceni Akadémia tekintetében részint a felnőtt csapat akkori eredményes szereplése, részint pedig a helyi, közösségi erők összefogása és ténykedése indukálta az akadémia akkori megalakulását.

Jövőbeli terveink között szerepel, hogy a már említett LearnInnov kutatás (Kozma és mtsai) keretein belül további akadémiákat vegyünk vizsgálat alá ugyanezen szempontok alapján, a nagyobb mintha segítségével pedig könnyebben tipizálhatóvá válhatnak az intézmények a kialakulási körülményeik aspektusában.

#### 4. Összegzés

Jelen tanulmányunkban arra vállalkoztunk, hogy az agárdi Sándor Károly Labdarúgó Akadémia és a Debreceni Labdarúgó Akadémia kialakulási történetét vizsgáljuk meg és hasonlítsuk össze egymással a szakirodalom és a témában felvett félj-  
strukturált interjúbeszélgetések segítségével.

A kutatásunk eredményeképpen markáns különbségek mutatkoztak a két általunk vizsgált labdarúgó akadémia kialakulási körülményei között. Az agárdi Akadémia megalapításának esetében egy magánszemély általi kezdeményezésről beszélhetünk, aki saját elgondolásból és forrásból alapította annak érdekében, hogy minél több fiatal labdarúgót tudjanak professzionális szinteken fejleszteni az akadémia berkein belül. A kutatás során kiderült továbbá, hogy hazánk első labdarúgó akadémijának létrejötte nincs szoros összefüggésben a 90'-es években megjelenő, legfőképpen a hazai labdarúgó utánpótlás-nevelés magas szintekre való emelésében szerepet játszó programokkal és utánpótlásbázisokkal. A Debreceni Akadémia az agárdihoz képest később, közel 9 év múlva jött létre. Interjúalanyunk beszámolója alapján itt nem egy magánkezdeményezésről, hanem ezzel ellentétben a helyi, közösségi erők összefogásának és szerepvállalásának eredményeképpen jött létre az akadémia. Mindehhez azonban kellett az a lényegi momentum is, hogy a Debreceni VSC akkori felnőtt együttese kiemelkedően szerepelt mind a hazai, mind pedig a nem-

zetközi színtereken, amely egyfajta igényt predesztinált az utánpótlás-fejlesztés magasabb szintekre emelésé érdekében. Ehhez kellett a helyi, közösségi erők erős összefogása, akik helyi szinteken tettek meg mindent annak érdekében, hogy Debrecenben akadémia létesüljön. Mindehhez jött – mint egyfajta felülről jövő erőként – a kormányzat jelentős anyagi támogatása, amely segítségével ténylegesen is megalakult a Debreceni Labdarúgó Akadémia Debrecen-Pallagon 2010-ben.

A kutatás folytatásaként érdekes kérdésként merül fel, hogy további akadémiák bevonásával milyen azonosságokat vagy különbségeket tudunk majd felfedezni további labdarúgó akadémiák kialakulási körülményeivel kapcsolatosan annak a tükrében, hogy az előzetes kutatásaink alapján a labdarúgó akadémiák eltérő fenntartói, működésbeli sajátosságokkal rendelkeznek (Fenyő – Rábai 2016). A fő jövőbeli terveink közé tartozik tehát a minta bővítése és további akadémiák vizsgálata elsősorban a mostani kutatásban alkalmazott kérdések mentén.

## Felhasznált szakirodalom

- Csáki István – Bognár József – Trzaskoma-Bicsérdy Gabriella – Zalai Dávid – Mór Ottó – Révész László – Géczy Gábor 2013 A sportágválasztás, a tehetséggondozás és az edző sportoló kapcsolat vizsgálata elit utánpótláskorú labdarúgók körében. *Magyar Sporttudományi Szemle*, 14. 55:9-16.
- Dénes Tamás – Sándor Mihály – B. Bába Éva 2015 A magyar labdarúgás története (1897–2015) I-V. kötet. In Bács Zoltán szerk. *A futball elhúzódo rendszerváltozása (1986–2015)*. Campus Kiadó, Debrecen, 475-478.
- Fenyő Imre – Rábai Dávid 2016 A sporttehetséggondozás jogszabályi környezete – a sportakadémiák Magyarországon. In Kovács K. szerk. *Értékteremtő testnevelés: Tanulmányok a testnevelés és a sportolás szerepéről a Kárpát-medencei fiatalok életében*. CHERD-H, Debreceni Egyetemi Kiadó, Debrecen, 65-88.
- Gösi Zsuzsanna – Sallói István 2017 Rögös út a sportkarrier: A fiatal magyar labdarúgók karrieresélyei. *Magyar Sporttudományi Szemle*, 18. 72:11-19. <https://doi.org/10.1556/0016.2017.72.2.1>
- Rábai Dávid 2016 Élet a labdarúgó akadémiákon – egy pilot kutatás eredményei. In Farkas E. – Nagy J. – Polyák E. – Szabó É. szerk. *A mi tendenciáink... Szakkollégiumi tanulmányok 4*. Debreceni Egyetem Hatvani István Szakkollégium, Debrecen, 70-87.
- Rábai Dávid 2018a A magyar sportpolitika legfőbb jellemzői, intézkedései 1945-től kezdődően a rendszerváltásig és napjainkig, különös tekintettel a labdarúgás sportágára. *Különleges Bánásmód*, 4. (1):7-17.
- Rábai Dávid 2018b A magyar labdarúgó akadémiai rendszer kialakulásának története és a Sándor Károly Labdarúgó Akadémia jelen gyakorlatának bemutatása. *Magyar Sporttudományi Szemle*, 19. 74:52-58.
- Szabados Gábor 2008 A labdarúgóklubok stratégiai. In Krausz T. – Mitrovics M. szerk. *A játék hatalma: Futball-pénz-politika. Kelet-európai tanulmányok II*. L'Harmattan Kiadó, ELTE BTK Kelet-Európa Története Tanszék, Budapest, 58-76.
- Szegedi Péter 2003 *Az utánpótlás-nevelés a magyar labdarúgás struktúrájában*. Századvég, Budapest
- Vincze Géza 2008 *Az 1989–1990-es politikai rendszerváltás hatása a labdarúgó utánpótlás nevelésre*. Disszertáció, Semmelweis Egyetem Sporttudományok Doktori Iskola, Budapest.

## Interjúbeszélgetések

## Internetes forrás

[http://m.magyararancs.hu/belpol/futballakademiak\\_magyarorszagon\\_-\\_milliardok\\_gyerekcipoben-74839](http://m.magyararancs.hu/belpol/futballakademiak_magyarorszagon_-_milliardok_gyerekcipoben-74839)



## INTEGRÁLT TÁBOROK PÉCSÉN

DOI 10.35402/kek.2019.2.5

**Absztrakt**

Ugyan az elmúlt években számos kirekesztő fogalommal ismerkedtünk meg, ugyanakkor az intellektuális akadályozottsággal élők még manapság is „társadalmi vakfoltnak”, tabutémának számítanak. Úgy gondolom, a tanulói közösségek és az integrált táborok segítségével jól formálható az ép társadalom viszonya és előítéletei az intellektuális akadályozottsággal élők, illetve a fizikai vagy érzékszervi funkcióikban korlátozott személyek irányába, hiszen a saját élmény hatására elősegíti az érintettek árnyaltabb megítélését. Ezért esettanulmányomban a pécsi székhelyű *Fogd a Kezem Alapítvány* és a *MeseTérKép* közösen szervezett, művészeti integrált táboraival kapcsolatos pedagógiai módszertani megfontolásokat mutatom be, elméleti reflexiókkal kiegészítve.

**Abstract**

Even though we – as a society – learned a lot about exclusionary concepts over the last few years, those with intellectual disabilities are still considered to be a „social blind spot” or a taboo subject. I find learning communities and integrated camps to be the best solution for forming the social majority’s relationship with and biases towards those with intellectual disabilities or limited physical and sensory function, as personal experiences may help us form a more informed opinion about them. For this reason, I wrote a case study about the integrated art camps organized by the Pécs based *Hold My Hand Foundation* and *MeseTérKép* team, in which I demonstrate and analyze the implemented pedagogical methodologies and supplement them with theoretical reflections.

**1. Az integrált táborok jelentősége**

Kutatásom egyik központi kérdése, hogyan viszonyulnak az ép, többségi társadalom tagjai az intellektuális akadályozottsággal élők, illetve a fizikai vagy érzékszervi funkcióikban korlátozott

személyekhez, hogyan formálható viszonyuk és előítéleteik az oktatás során, különös tekintettel a művészeti nevelésre. Ezért tanulmányomban a pécsi székhelyű *Fogd a Kezem Alapítvány* és a *MeseTérKép* közösen szervezett, integrált táboraival kapcsolatos pedagógiai módszertani megfontolásokat mutatom be, felhasználva a saját, munkatársaim és a részvevő diákok és szülei tapasztalatait, elméleti reflexiókkal kiegészítve.

A Fogd a Kezem Alapítvány 1991 óta működik Pécsen, enyhe és mérsékelt intellektuális akadályozottsággal élő felnőtteket foglalkoztat,<sup>1</sup> célja a fiatalok önérték-érvényesítő képességének erősítése, életminőségének javítása foglalkoztatással, művészeti fejlesztéssel, rekreációs lehetőségek biztosításával, csoportos és egyéni mozgásfejlesztéssel, jogi és életvezetési tanácsadással. Az elmúlt években különösen nagy hangsúlyt fektettek külső szervezetek bevonására, ezzel növelve a társadalom érzékenységet, az akadályozottsággal élők elfogadását, árnyaltabb megítélését.<sup>2</sup>

1 A továbbiakban az alapítványnál is használt Fialalok kifejezést használom rájuk.

2 2015 szeptemberétől a Pécsi Tudományegyetem Művészeti Karával együttműködve indultak el az Art Brut! – integrált művészeti szemináriumok. A szabadon választható speciális kollokvium kurzus célja a felnőtt intellektuális akadályozottsággal élő képzőművész alkotók, illetve az osztatlan képzőművész szakok (a Képzőművészeti Intézet és a Média- és Alkalmazott Művészeti Intézet bármely szakos) hallgatói közötti kapcsolatkeresés, a művészet forráskutatása, az Art Brut jelenideje. Idén februárban már a 8. féléves együttműködést kezdhetik meg a hallgatók és a Fialalok.

Részben ehhez kapcsolódva a Ludwig Múzeum és a Collaborative Arts Partnership Programme – Művészeti Együttműködési Program keretein belül készült el Zsin Bence Úszó ház – A világgá ment háza, amelyet az alapítvány Fialaljai, hátrányos helyzetű általános iskolások, leendő képzőművészek, egyetemi hallgatók és oktatók közösen terveztek és építettek meg, majd egy esti program keretében beúszattak az Rucker-aknai tó közepére. Ennek a projektnek a lezárása a Közös Ügyeink – Együttműködésen alapuló művészeti projektek című kiállítás, amely 2018. január 30. és 2018. március 18. között volt megtekinthető a budapesti Ludwig Múzeumban.

2017. március 9-én tartották a Magadról nem akarsz beszélni? című, Kiss Tibor Noé által írt színdarab ösbe-

Az esettanulmány során az elméleti keretek lefektetése után bemutatom a szülői és táborvezetői motivációkat és kétségeket, majd a tábor sikerességének szempontjából lényeges felkészülési szakaszt. Hangsúlyt helyezek a tábor céljaira és azok eléréséhez kapcsolódó lehetséges módszerekre a csoportdinamikai folyamatok kapcsán. Az integrált tábor alapvetően olyan tanuló közösségnek tekintem, ahol a táborpedagógiai módszerek összekapcsolódnak a társadalmi innovációval. A közösségi tanulás célpontjai a képlékenyebb közösségek, célja a különböző társadalmi csoportok közötti konfliktusok leküzdése, s az újfajta közösségek közötti kapcsolat vizsgálata (Benke 2014), célcsoportja pedig jelen esetben az intellektuális akadályozottsággal élők és az 6-12 év közötti gyerekek. Az elmúlt években jelentkezett új kihívásokra adhatnak választ ezek a közösségek, miszerint egyre nagyobb igény mutatkozik már egészen kiskortól a társadalmi érzékenyítésre, így a tanuló társadalom koncepciója újfajta, hatékonyabb megoldásokat kíván a társadalmi integráció kapcsán. Ehhez igazodva újfajta szolgáltatások jöttek létre (ilyen az általam tárgyalt integrált tábor is), amelyek a résztvevők igényei, visszajelzései és együttműködése következtében folyamatosan alakulnak, változnak és fejlődnek. Hiszen így olyan társadalmi párbeszéd kezdődhet el, ami a szolidaritás, a cselekvő részvétel és a közösségek közötti párbeszéd támogatásából fakadnak.

Kutatásom szakirodalmi hátterét elsősorban a táborozáspedagógia adja, hiszen ezek a programok sajátos szocializációs, közösségfejlesztő és nevelési színterek, ahol az intézményes keretektől eltérő, intenzív közegben, a résztvevők komfortzónáját jelentősen meghaladó körülmények között vesznek részt önkéntes alapon a programokon. Elméleti tekintésem másik alappillére a már részletezett tanuló közösségek, azon belül is a kulturális tanulás, amely során olyan helyi kezdeményezéseket vizsgálnak, és olyan fejlesztésekre fókuszálnak, amelyek-

---

mutatóját a Művészetek és Irodalom Házában. A pécsi Keret Alkotó Csoport az alapítvánnyal, a Számá dá Noj – Vigyázz Reánk! Egyesülettel, a Pécsi Református Kollégium Gimnáziumának diákjaival közreműködve, valamint a PTE Művészeti Karával közösen hozták létre a darabot. A romák és akadályozottsággal élők bevonásával készült projekt célja a fiatal korosztály színházi nevelése az előadóművészet által, a társadalmi integráció kapcsán a kisebbségi csoportok rétegtudatának és integrációs problémáinak bemutatása. A darabot azóta is folyamatosan játsszák, eddig több mint 20 alkalommal állították színpadra különböző iskolákban, kulturális intézményekben.

ben a tanuláshoz központi szerepe van, ugyanakkor nem nonformális keretek között zajlanak (Kozma 2015:144-176).

Az első integrált tábor 2016 nyarán még zárt keretek között tartották az alapítvány munkatársai, saját és ismerőseik gyerekeik részére. Ez változott meg 2017 augusztusában, amikor a MeseTérKép<sup>3</sup> bevonásával a tábor is nyitottá vált a pécsi és környéki 6-12 éves gyerekek számára. Azóta még két alkalommal vehettek részt hasonló foglalkozásokon a diákok: 2017 őszén egy egynapos minitáborban, majd 2018 augusztusában egy újabb egész hetes nyári kalandban. Már ebből a pár soros leírásból is látszik, hogy a tanulmányban tárgyalt integrált tábor nem felel meg a Nagy Ádám által adott tábor definíciónak, miszerint „*a táborozás: többnapos, intenzív (1), otthonról eltérő helyszínen zajló és élményszerzően alapuló (2), látens pedagógiai (szocializációs, személyiségfejlesztő) célt is tartalmazó szabadidős programszolgáltatás (3)*” (Nagy 2018:15), hanem olyan tevékenység, amelynek meghatározása alapján nem minősülnek tábornak, ám pedagógiai eszköztára mégis követi a tábori logikát (Nagy 2018:6). Ugyanakkor egyetértek Gruber – Garabás szerzőpáros megállapításával, miszerint a csoportdinamika a napközis táborok esetén is érvényesül, sőt az ott eltöltött napok számától is független (Gruber – Garabás 2018:78). Ennek oka, hogy „*a tábor önmagában egy kitett helyzet, a komfortzónából való kilépés a táborozó számára*” (Gruber – Garabás 2018:71). A napközis táborokban az intenzitás ugyan másképp alakul, hiszen az új tapasztalásokra történő reflexió más közegben történik meg, ám a táborozó mégis fokozottan élheti át a csoportban létezés különböző formáit.

## 2. Miért is fontos az integrált tábor?

Ugyan az elmúlt években számos kirekesztő fogalommal ismerkedtünk meg, az akadályozottsággal élők még manapság is „társadalmi vakfoltnak”, tabutémának számítanak, aminek oka lehet egyrészt a tehetetlenség érzése, a diszkrimináció és szegregáció láttán érzett büntudat miatt vagy a szorongás, hiszen a modern társadalomban kiemelkedő érték az egészség, a fiatalság, a produktivitás (Kálmán – Könczei 2002:25). Holott széles kört

---

3 A MeseTérKép kortárs mesealapú képzőművészeti alkotófoglalkozásait Arató Vilja kulturális mediátor és drámapedagógus, Szalóki Réka művészetterapeuta és art coach és Varga Kitti gyerekirodalmár tartja.

érintő társadalmi kérdésről van szó.<sup>4</sup> Úgy gondolom, az akadályozottak valós jelenléte, integrált programok szervezése elősegítené társadalmi és kulturális integrációjukat azáltal, hogy árnyaltabb képet ad az intellektuális akadályozottsággal élők, illetve a fizikai vagy érzékszervi funkcióikban korlátozott személyekről, így már kiskortól lerombolva a társadalmi többség fejében élő hamis képet.

Az integrált táborozás segít a különböző viselkedésminták megismerésében, elsajátításában, az új társas kapcsolatok kialakításában az élményszerű pedagógia által. Hiszen „*az élménypedagógiai foglalkozások és programok az egyén képességeinek, készségeinek fejlesztését, a hatékony viselkedésformák elsajátítását célozzák, végső céljuk a szociális készségek fejlesztésén és a szocializációs folyamat erősítésén keresztül a sikeres társadalmi beilleszkedés segítése*” (Gruber – Garabás 2018:78). Az emberekben élő szociális reprezentációk a tudásra vonatkoznak: az ismeretlent ismerőssé formálják, megmutatják, magyarázzák és értelmezik a valóságot, segítik a valóságra irányuló konkrét és koherens viselkedések létrejöttét (Bigazzi 2015). Az integrált tábor biztonságos keretek között adja meg e reprezentáció kialakításának lehetőségét, miközben kapaszkodóval szolgálhatnak a fiatalokkal történő interakció terén is. Mivel a tábor mindenki számára elérhető,<sup>5</sup> s a cím mellett a leírásban is hangsúlyoztuk a fiatalok jelenlétét, ezért az akadályozottság ebben az esetben nem stigmatizálja a táborozót, hiszen a tábor alapvető küldetése, hogy befogad minden résztvevőt. Így az intenzív együttlét és annak külsőleg kontrollált önszabályozása olyan pedagógiai lehetőségeket teremt, amelyek más keretek között csak nagyon hosszú és fáradtságos nevelési folyamatok helyettesíthetnek (Nagy 2018:5). Ezen kívül úgy gondolom, hogy az integrált táborok világában nagyon jól tetten érhetőek azok a Makkai Dániel által is leírt rejtett mechanizmusok (Makkai 2018), amik kívül esnek a szervezett tanulás keretein, mégis a kulturális minták elsajátításáról, alakításáról szólnak. Ezek a táborok éppen arra adnak lehetőséget, hogy új konstrukciók révén folyamatosan formálják azokat a kulturális mintákat, amik alapján minden ember a kultúra összességét építi fel, így szociális közegként a társadalmi szerkezet alakításában is jelentős

szerpe lehet. Hiszen Gyarmathy Éva szavaival élve „*a tábor nem képességet, hanem személyiséget fejlesztő terep, ami azonnal és alapvetően megkülönbözteti az iskolától, annak céljaitól, tartalmától és módszertanától*” (Gyarmathy 2018:90).

### 3. A tábor résztvevői, előzetes kérdésvetéseik

A táborokat az alapítvány területén, ám a mindennapi munkától elkülönülő térben tartottuk. Összesen 24 gyerek vett részt (12 fiú és 12 lány) a foglalkozásokon, mindegyikőjük 6 és 12 év közötti, ebből hat gyerek visszatérő, azaz minimum két táborban jelen voltak. Hét gyerek az alapítvány dolgozójának vagy Fiatalfjának rokona, míg a többiek az alapítvány keretein belül találkoztak először intellektuális akadályozottsággal élővel. Hozzájuk csatlakozott minden nap három-négy fiatal, így a létszám egy-egy táborban minimum 15, maximum 18 volt.

A kis létszámnak és három táborvezetőnek köszönhetően mindenkire megfelelő figyelem jutott. Erre a szülők megnyugtatása érdekében is nagy szükség volt, hiszen „*Bennem az első program előtt (egy napos nyomozó tábor) komoly félelmek voltak, nem tudtam elképzelni, hogy az értelmileg akadályozott felnőttek hogyan viselkednek majd a gyerekekkel. Attól félttem, hogy vagy túlzott szeretetmegnyilvánulás, vagy esetleges dühkitörés, szélsőséges viselkedés ijesztő lehet a gyerekeim számára*” – fogalmazta meg az egyik szülő a sokak által említett félelmet, ami egyben jól mutatja az akadályozottsággal élőkről alkotott általános társadalmi képet. Ugyanakkor nemcsak a szülők szintjén jelentek meg a szegregált oktatás következtében felmerülő félelmek, hanem a foglalkozást tartók körében is: „*Komoly kételyeim voltak. Egyrészt a gyerekekkel kapcsolatban, mert nagyon tartottam tőle, hogy mivel többen még nem találkoztak vagy nem működnek rendszeresen együtt intellektuális vagy fizikai akadályozottsággal élőkkel, nehezen tudják kezelni a helyzetet, megjegyzéseket tesznek majd rájuk, gúnyolják, piszkálják, kiközösítik őket. Másrészt tartottam attól is, hogy hogyan fogom kezelni az esetlegesen felmerülő konfliktusokat, ütközéseket, nehezen találok vagy vezetek le olyan játékokat, feladatokat, ahol egyaránt érvényesülhetnek a gyerekek és a fiatalok is*”. Ugyan valóban plusz figyelmet igényelt az előkészületeknél a társaság vegyes összetétele, ám ezek mind olyan kihívások, amik minden táboroztatóban felmerülnek (nem

4 Az ENSZ 2013-as felmérése alapján 650 millió embert érint, ezzel a világ legnagyobb kisebbségének nyilvánította. Magyarországon a lakosság 5,7 %-át teszik ki.

5 A MeseTérKép foglalkozásain résztvevő szülőket hírlevél formájában értesítettük, míg a közösségi oldalakon folyamatosan hirdettük a táborokat.

csak integrált tábor kapcsán), hiszen „nem lehet teljes egészében felkészülni, mindig vannak kétségek azzal kapcsolatban, hogy miként lehet minden résztvevő számára egyaránt megfelelő feltételeket és közeget teremteni. Ezért maximális figyelmet igényelnek, ne-hogy ellentétes eredményt érjünk el” – foglalták össze a táborvezetők.

Arra a kérdésre, miért írárták mégis integrált táborba gyerekeiket, kétféle választ adtak a szülők: egy részük fontosnak tartja, hogy a gyerekek az iskolai hétköznaptól gyökeresen eltérő helyzet- tel és személyekkel találkozzanak, ezzel növelve a társadalmi és szociális érzékenységüket. Itt többen jelölték meg azt a problémát, miszerint a gyerekek körében gyakori a „fogyi” és „fogyatékos” szó használata mint szitokszó. A szülők ezt nehezményezték, s szerették volna, ha a gyerekek számára tartalommal telik meg. A másik fő motivációt a táboroztatók személye jelentette, hiszen már részt vettek más foglalkozásainkon, táborainkban. Ezért, ha elfogadjuk, hogy a tábor önmagában a komfortzónából való kilépés – ami véleményem szerint integrált táborok esetében még inkább hatványozódik –, ezekben az esetekben nagyon fontos a táboroztatók előzetes ismerete, a személyük iránti bizalom.

#### 4. A tábornapok felépítése

Minden tábori foglalkozást úgy állítottunk össze, hogy a résztvevők egyike se legyen korlátozva a tábor bármely programjának részvételében. Ahogy már említettem, a szülők tisztában voltak a Fialatok jelenlétével, ugyanakkor a felmerülő kétségek miatt közben is tartottuk velük a kapcsolatot.

Mivel egy-egy táborhét alkalmával a gyerekek minden nap jelen voltak, a Fialatok viszont nap mint nap változtak, ezért fontosnak tartottuk, hogy minden nap más témát dolgozzunk fel, így bárki bekapcsolódhatott anélkül, hogy lemaradt vagy kirekesztődött volna hiányos tudása miatt.<sup>6</sup> A MeseTérKép minden foglalkozása egy-egy kortárs mesével indul, ami a nap témájához kapcsolódik, ezzel megteremtve a közös légkört és hangulatot. Ezt követik a dráma- és alkotófoglalkozások, amelyek mindegyike vezetett, ám a szabad önkifejezést bátorítja. A rengeteg eszköz és technika bemutatásával azt próbáljuk elérni, hogy megfelelő inspiráci-

ót kapjanak a kevésbé alkotó gyerekek, ugyanakkor ne fogjuk vissza a már most nagy fantáziával rendelkezőket. Ezen kívül fontosnak tartjuk a feladatok megfelelő előkészítését, aminek köszönhetően alapvetően mindenki sikerélménnyel gazdagodhat.

Azzal, hogy előzetesen ismertük a Fialatokat is, lehetővé vált, hogy a résztvevők teljes személyiségére figyeljünk, ne csak az akadályozottság alapján közelítsünk hozzájuk. Az első nap célja, hogy a táborozók megteremtsék komfortzónájukat, ennek megfelelően közösen hozzák meg, s fogadják el az egész hétre vonatkozó szabályokat, amit minden nap elején átismétlünk. A napok során igyekeztünk minél több kooperatív helyzetet teremteni, ahol a résztvevőknek együtt kellett működniük, közösen kellett létrehozniuk valamit. Ezért az egyéni alkotások mellett minden nap elkészítettek egy közös alkotást is, ami hol sok egyéni összehangolását (nagy űrhajó építése), hol véletlenszerű párok létrejöttét (képzeletbeli tengeri állatok megrajzolása), hol erős csoportmunkát igényelt (egy város felépítésének megtervezése és tervrajzának elkészítése vagy közös történet és bűnügyi adatlap összeállítása a nyomozás során). A dráma-, mozgásos és érzékszervi feladatok során folyamatosan változtattuk a páros, kiscsoportos és nagycsoportos helyzeteket, így lehetőségünk volt a különböző csoportdinamikák kipróbálására. Ezért az űrhajós kiképzésen 5-6 fős csapatokban vettek részt, a karneváli labdajátékot csakis közösen együttműködve tudták teljesíteni, az érzékszervi, tapintáson alapuló feladathoz három fős csapatokra volt szükség, míg a szuperhős-kiképzés során véletlenszerű párosokat sorsoltunk. Ezek a feladatok megtanították a tábori résztvevőket együtt játszani (és alkotni), így a tábor egyszerre támogatott és befogadott minden résztvevőt, miközben segítette a beilleszkedést és a beillesztést is. A foglalkozások mellett az ebédet követő szabadidőben is együtt játszottak a gyerekek és a Fialatok, így nem csak a szervezett programok „kötelező együttműködése” alkalmával volt lehetőségük kötetlen szórakozásra. Ezek következtében a kezdeti megszeppenést követően „a gyerekek nyitottan viszonyultak a Fialatokhoz, a közös feladatokat zökkenőmentesen, élvezettel végezték el, ugyanakkor (teljesen természetes módon) állandó ösztönzésre volt szükség az együttműködéshez, amit nem annyira a mélyebb kötelek, hanem a bé-kés egymás mellett alkotás jellemezett” – teszik hozzá a táborvezetők. A későbbiekben azért, hogy ez változ- hasson, még több csapatépítő feladatot tervezünk, hangsúlyosabban összeolvastva a kevésbé össze- szokott közösségeket. Ezen kívül azt is megfontol-

6 Olyan általános témákat választottunk egy-egy napra mint a karnevál, a szuperhősök, az indiánok, világotázás, nyomozás, úrutázás, időutázás, városépítés vagy a tenger világa.



jud, hogy a Fiatalok személye is állandó legyen a táborokban, ezzel még inkább elősegítve a közösség kialakulását.

Mivel a résztvevők többsége itt találkozott először akadályozottsággal élőkkel, fontosnak tartottuk, hogy a gyerekek tudják, ők is kezdeményezhetnek beszélgetést velünk, kimondhassák félelmeiket, bizonytalanságaikat akár a feladatok, akár a résztvevők kapcsán. Ugyan nem tekintettük tabunak a Fiatalok jelenlétét, de a tábor végén mi, táborvezetők úgy éreztük, a későbbi táborokban nagyobb hangsúlyt kell helyezni a kezdeti csapatépítő feladatokra, illetve mélyebb reflexióra lenne szükség a Fiatalok jelenlétére vonatkozóan. Gruber és Garabás tanulmányukban arra hívják fel a figyelmet, hogy a napközis tábor egyik alapvető eltérése a bentlakásoshoz képest, hogy máshogy alakul az intenzitás, az új tapasztalásokra történő reflexió más közegben történik meg. Azzal, hogy a gyerek hazamegy és a megszokott környezetben tölti az idejét, azzal az élmények feldolgozását eltávolítjuk a megélés közegétől (Gruber – Garabás 2018:72). Ez veszélyes is lehet, ha a táborozó magára marad az őt ért hatások feldolgozásával, ám esetünkben ezt igyekeztünk kiküszöbölni. Egyrészt minden napot reflexiók körrel zártunk, így a gyerekek és a Fiatalok tábori környezetében reflektálhattak a történetekre, mondhatták el napi (pozitív és negatív) élményeiket. A szülőkkel készült interjúk során pedig kiderült, hogy ez a beszélgetés otthon is folytatódott, ahol már otthoni, megszokott, számukra biztonságos környezetben mesélhették el a nap történéseit és kétségeit. Ezzel a megkettőzött reflexióval, ami először szakmai, majd személyes közegben zajlott, úgy vélem, maximalizáltuk az új élmény megfelelő feldolgozását és minimalizáltuk, hogy a gyereket ért esetleges negatív hatások feldolgozatlanul maradjanak.

## 5. Utóhatás

Tapasztalatunk szerint az integrált táborok alkalmával egyre természetesebbé válik a gyerekek viszonya a Fiatalokhoz, szívesen jönnek vissza a táborokba, ám „*alapvetően olyan szülők hozzák integrált táborba a gyerekeiket, akik nyitottak a kisebbségi társadalom felé, s hasonló attitűdöt közvetítenek a hétköznapi életben is*” – fogalmazta meg a tábor egyik vezetője. Ugyanakkor a személyes kapcsolat és közös élmény hatására egyre inkább háttérbe szorul a kezdeti félelem. Úgy gondolom, hosszú távon az ehhez hasonló programok, tanuló közösségek lehetnek a

kulcsai a nyitott, inkluzív társadalom létrejöttének, ahol a közösségek minden szempontból (fizikailag, gazdaságilag, kulturálisan és mentálisan) kellemes, élhető helyé teszik az adott régiót. Reményeink szerint ehhez tettünk egy lépést előre, hogy felszámoljuk az intellektuális akadályozottsággal élőket övező előítéleteket, tabukat és vakfoltokat.

## Felhasznált irodalom

- Benke Magdolna 2014 A tanuló régióktól a tanuló közösségekig. In Juhász Erika szerk. *Tanuló Községek, közösségi tanulás*. Center for Higher Education Research and Development, Debrecen, 51-70.
- Bigazzi Sára 2015 Tudás és kontextus: a szociális reprezentáció elmélete. In Varga Aranka szerk. *A nevelésszociológia alapjai*. Pécsi Tudományegyetem Bölcsészettudományi Kar Neveléstudományi Intézet Romológia és Nevelésszociológia Tanszék, Pécs, 49-77.
- Gruber Andrea – Garabás Titanilla 2018 A komfortzónán is túl – a táborozás élménypedagógiai megközelítésben. In Nagy Ádám szerk. *A komfortzónán is túl... A táborozás pedagógiája, szociológiája és kulturális antropológiája*. Neumann János Egyetem – Iuvenis Ifjúságsszakmai Műhely, Ifjúságsszakmai Társaság, Kecskemét, 70-88.
- Gyarmathy Éva 2018 A táborozás szociálpszichológiai aspektusai. In Nagy Ádám szerk. *A komfortzónán is túl... A táborozás pedagógiája, szociológiája és kulturális antropológiája*. Neumann János Egyetem – Iuvenis Ifjúságsszakmai Műhely, Ifjúságsszakmai Társaság, Kecskemét, 89-115.
- Kálmán Zsófia – Könczei György 2002 szerk. *Tárgyától az esélyegyenlőségig*. Osiris, Budapest
- Kozma Tamás 2015 szerk. *Tanuló Régiók Magyarországon*. Center for Higher Education Research and Development, Debrecen
- Makkai Dániel 2018 A táborozás értelmezésének kérdései kulturális antropológiai megközelítésben. In Nagy Ádám szerk. *A komfortzónán is túl... A táborozás pedagógiája, szociológiája és kulturális antropológiája*. Neumann János Egyetem – Iuvenis Ifjúságsszakmai Műhely, Ifjúságsszakmai Társaság, Kecskemét, 26-38.

Nagy Ádám 2018 *Mamutoktól az elefántokig – Előszó*. In Nagy Ádám szerk. *A komfortzónán is túl... A táborozás pedagógiája, szociológiája és kulturális antropológiája*. Neumann János Egyetem – Iuvenis Ifjúság szakmai Műhely, Ifjúság szakmai Társaság, Kecskemét, 5-7.

Nagy Ádám 2018 *A táborozás értelmezési kerete és a táborozáspedagógia mint neveléstudományi diszciplína*. In Nagy Ádám szerk. *A komfortzónán is túl... A táborozás pedagógiája, szociológiája és kulturális antropológiája*. Neumann János Egyetem – Iuvenis Ifjúság szakmai Műhely, Ifjúság szakmai Társaság, Kecskemét, 8-25.



**ABLAK A VILÁGRA: SZEGÉNYNEK KICSI, GAZDAGNAK NAGY?**  
Nyelvtudás és társadalmi meghatározottság

[DOI 10.35402/kek.2019.2.6](https://doi.org/10.35402/kek.2019.2.6)

**Absztrakt**

Az idegen nyelv ismerete, annak használata és elismertsége a fiatalok munkaerőpiaci helyzetének jelentős befolyásoló tényezője. Az idegen nyelvi tudás egyenlőtlen, szocio-ökonómiai státusz szerinti eloszlását a nyelvtudás-mérések is visszaigazolják (Oktatási Hivatal 2017). Ehhez kapcsolódóan jártunk utána annak, hogy mennyiben határozza meg manapság a fiatalok élethelyzete nyelvtudásuk mértékét. Az idegen nyelv ismerete vagy inkább a nyelvvizsga megléte befolyásolja jobban a fiatalok boldogulási esélyeit? A különböző társadalmi státuszú, eltérő mennyiségű kulturális tőkét birtokló fiatalok hogyan látják saját egzisztenciális esélyeiket, illetve a nyelvtudás szerepét mindebben?

**Abstract**

Use of a foreign language is a significant factor influencing young people's labor market situation. The distribution of foreign language knowledge by unequal socioeconomic status is confirmed by language proficiency measurements (Education Office 2017). In this connection, we followed the question of how today's young people's life situation determines the level of their language skills. Is the knowledge of a foreign language or rather the existence of a language exam better affecting the prospects of young people's prosperity? How do young people with different social status and with different amounts of cultural capital see their own existential chances and the role of language proficiency in all these.

**Bevezetés**

Az iskola társadalmi egyenlőtlenséget mérséklő hatásának korlátozottságát, illetve az egyenlőtlenségek iskolai újratermelését akár elcsépeelt kutatói témának is tarthatnánk, ha nem mutatnának az ezt vizsgáló kutatások újra és újra rá azokra a meghatározottságokra, amelyek a különböző szocioökonómiai

státuszú fiatalok életpályáját alapvetően meghatározzák. Ezek a kutatások – a hetvenes évektől napjainkig – rendre bemutatják a tanulást, továbbtanulást, iskolarendszer társadalmi összefüggéseit, főképp hogy az eltérő szocioökonómiai státusz mennyire nyomja rá bélyegét a tanulási esélyekre (Ferge 1972; Gázó 1982; Róbert 1991; Andor – Liskó 2000; Andor 2001; Berényi 2006; Nagy 2010). A származás és a társadalmi státusz generálta egyenlőtlenség alapvetően jellemző a magyar iskolarendszerre, amely nemzetközi összevetésben is igen előnytelen helyzetben van e tekintetben. Tudományos közhely az is, hogy az oktatási egyenlőtlenségek kihatnak a munkaerőpiaci státuszra, előmenetelre, kilátásokra, életminőségre, élettartamra (Nyüsti 2013; Széll – Nagy 2018; Bócsi 2018).

Az idegen nyelv ismerete, annak használata és elismertsége a fiatalok munkaerőpiaci helyzetének jelentős befolyásoló tényezője. Sőt ma már nem csak belső, de külső motivációs tényezők, kényszerek is összekapcsolódnak a nyelvismerettel: a diploma alapfeltétele is legalább egy nyelvvizsga letétele. Nem is beszélve a fiatalok mobilitási esélyeiről: nyelvek nélkül esély sincs bekapcsolódni az európai vérkeringésbe. Úgy tűnik tehát, hogy a nyelvtudás megléte, a gyakorlatias nyelvhasználat elsajátítása egyre szükségesebbé és egyúttal a továbbtanulás és a munkaerőpiaci boldogulás előszobájává válik. A nyelvtudás, nyelvvizsga kérdése azért is lényeges, mert mai állapot szerint 2020-tól csak azok felvételizhetnek felsőoktatási intézménybe, akiknek van legalább egy középfokú nyelvvizsgájuk (Eduline 2018).

Az Oktatási Hivatal felmérésre szerint az angol nyelvi méréseken a tanulóknak megközelítőleg a négyötöde, a német nyelvi méréseken a háromnegyede szerzett megfelelő minősítést. Részletesebben a 6. évfolyamos tanulóknak 75-80 százaléka, a 8. évfolyamos angol nyelvi mérésen részt vevő tanulóknak a 65-70 százaléka, míg a 8. évfolyamos német nyelvi mérésen részt vevő tanulóknak csupán 42 százaléka szerzett megfelelő minősítést. Azaz a tanulók ilyen arányban feleltek meg nyelvtudásuk alapján a kerettantervben előírt Közös Európai Referenciakeret szerinti szintnek (Oktatási Hivatal 2017).

Az idegen nyelvi tudás egyenlőtlen, szocio-ökonómiai státusz szerinti eloszlását a nyelvtudásmérések is visszaigazolják (Oktatási Hivatal 2017). A nagyobb településeken tanuló átlagpontszámai mindegyik rész mérésen magasabbak voltak, a méréseken a Budapesten és a nyugat-dunántúli régióban élők érték el a legmagasabb pontszámot, és a kelet-magyarországi régiókban tanulók a legalacsonyabbat. A telephelyek 14%-a ért el kifejezetten gyenge eredményt. A települési lejtő itt is tetten érhető: a nagyobb településektől a községek felé egyre csökken a jó eredményt (és nő a gyenge eredményt) elért helyek aránya. „A községek és a városok között a gyenge eredményt elérő, a megyeszékhelyek és Budapest között pedig a jó eredményt elérő települések arányában van jelentős különbség” (Oktatási Hivatal 2017:22).

Ehhez kapcsolódóan jártunk utána annak, hogy mennyiben határozza meg manapság a fiatalok élethelyzete nyelvtudásuk mértékét. Az idegen nyelv ismerete vagy inkább a nyelvvizsga megléte befolyásolja jobban a fiatalok boldogulási esélyeit? A különböző társadalmi státuszú, eltérő mennyiségű kulturális tőkét birtokló fiatalok hogyan látják saját egzisztenciális esélyeiket, illetve a nyelvtudás szerepét mindebben?

Fontos leszögeznünk, hogy a kutatás során nem elemezzük az ezredforduló előtti adatokat (ezt megteszi pl. Medgyes 1992), mivel azok meglehetősen hézagosak és nem összevethetőek az általunk vizsgáltakkal. Adatainkat elsősorban a nagymintás ifjúságkutatások 2000 óta meglévő hullámainak legutóbbi, 2016-os adatgyűjtése szolgáltatta. Nem nyitjuk fel azt a vitát sem, hogy a nyelvvizsgák mennyire mutatják a nyelvi tesztelés csapdáit, illetve mennyiben tükröznek valós tudást (Bárdos 2004), mint ahogy azt sem, hogy a nyelvvizsgák időben mennyire mérnek más és más tudást (Bárdos 2002:252). A nyelvi képzés problematikája ugyancsak nem a mi asztalunk, azt alaposan bemutatja az erről szóló, nemrégiben nyilvánosságra került kutatási jelentés (Öveges – Csizér 2018).

## Nemzetközi kontextus

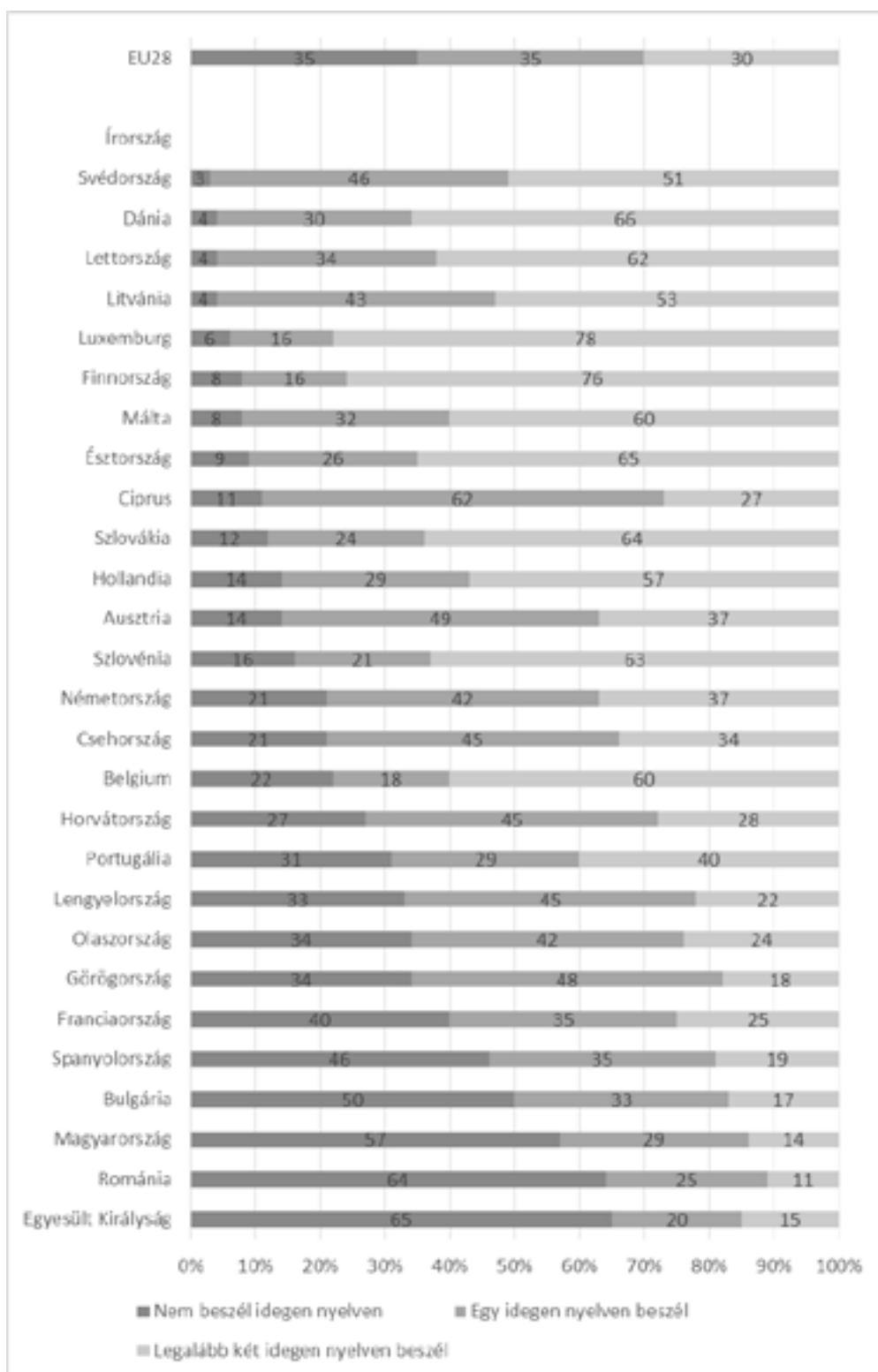
Az Eurostat legfrissebben közzétett adatai nyomán összetett kép rajzolódik ki az Európai Unió tagországai lakosságának idegennyelv-tudását illetően (1. ábra). Az EU-s állampolgárok (25-64 éves korosztály) 35 százaléka nem beszél semmilyen idegen nyelven, azonban 65 százalékuk igen. A 25-64

éves korosztály háromtizede legalább két idegen nyelvet többé-kevésbé elsajátított már. Az északi országok egyértelműen a legkiváltságosabb helyzetben vannak a nyelvi tudástöké tekintve: mindössze a 25-64 éves kor közötti lakosság néhány százaléka nem beszél anyanyelvén túl más nyelvet. Ezzel párhuzamosan azt is nyugtázhajtuk, hogy ezen országok állampolgárai körében a többnyelvűség a legelterjedtebb. Luxemburg és Finnország esetében tízből nyolc állampolgár beszél legalább két idegen nyelven.

Ezzel szemben az Egyesült Királyság áll a rangsor végén, ahol a lakosság mindössze egyharmada beszél valamilyen idegen nyelven. A sereghajtók közé sorolhatjuk Romániát és Magyarországot is, amely országokban a nyelvtudás hiánya dominál. Magyarországot tekintve mindössze a 25-64 éves korosztály 43 százaléka beszél legalább egy idegen nyelven, kétharmaduknál ez egy idegen nyelv ismeretét jelenti. Ezek az adatok pedig arról árulkodnak, hogy hazánk az EU-s országok között alutelteljesít a nyelvi tudástöke felhalmozását illetően.

Amennyiben a nyelvi tudástöke birtoklásának mértékét az iskolai végzettség függvényében vizsgáljuk, azt a nem meglepő állítást tehetjük, hogy annak növekedésével nő az idegen nyelv ismeretének esélye is (1. táblázat). Az észak-európai országok e téren is előnyös helyzetben vannak, hiszen már az általános iskolai oktatás lehetővé teszi az idegen nyelvek elsajátítását. Ezt példázzák a 80-90 százalék közötti adatok, melyek a legfeljebb alapfokú végzettséget szerzett állampolgárok körében mérhetőek.

Magyarország e téren is jócskán elmarad az EU-s átlagtól. A 25-64 év közötti állampolgárokat tekintve mindössze 43 százalékuk beszél valamilyen idegen nyelven. Ez az arány a legfeljebb általános iskolai végzettséggel rendelkezők körében mindössze 9 százalék, mely a legalacsonyabb az EU tagállamainak összetetésében (Románia áll legközelebb ehhez, 10 százalékkal). A középfokú tanulmányok elvégzése már jelentősen megemeli ezt az arányt, 35 százalékra, ám ez is 28 százalékponttal marad el az e kategóriában mért uniós átlagtól. A felsőfokú végzettség megszerzését tekintve tízből nyolc (79%) esetben találkozhatunk olyan állampolgárral, aki beszél valamilyen idegen nyelven. Ugyanez az arány az EU-ban 83 százalék, míg Lettország, Dánia, Litvánia, Finnország és Csehország esetében is szinte teljes lefedettségnek felel meg.



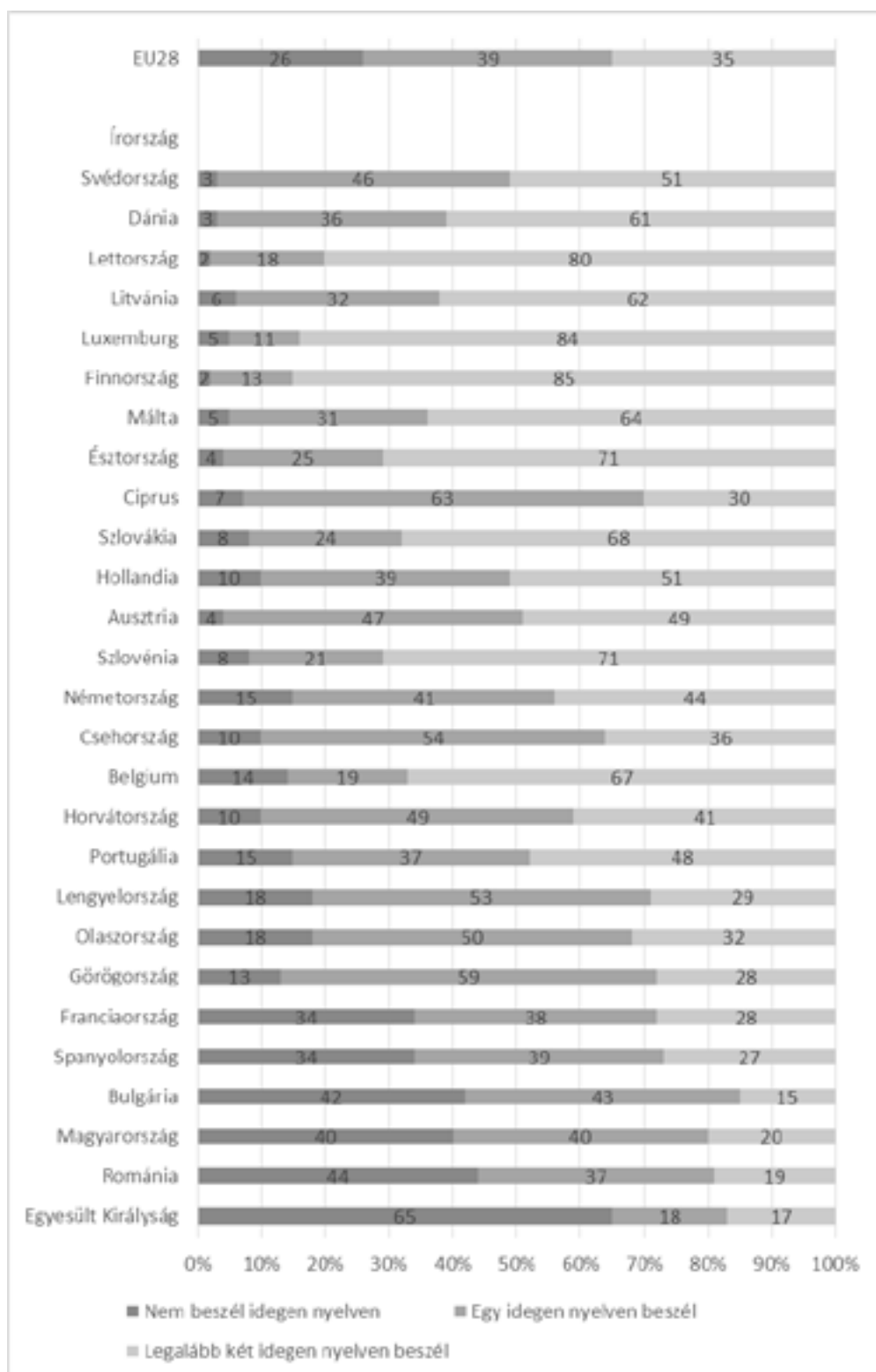
1. ábra: A 25-64 közöttiek nyelvtudásának alakulása az Európai Unióban (százalékos megoszlás, forrás: Eurostat<sup>1</sup> /2016/, Írország n.a.)

1 [http://appsso.eurostat.ec.europa.eu/nui/show.do?dataset=edat\\_aes\\_l23&lang=en](http://appsso.eurostat.ec.europa.eu/nui/show.do?dataset=edat_aes_l23&lang=en)

1. táblázat: A legalább egy idegen nyelven beszélő 25-64 év közöttiek aránya az Európai Unióban a befejezett legmagasabb iskolai végzettség függvényében (százalékos megoszlás, forrás: Eurostat<sup>2</sup> /2016/)

	<i>Teljes minta</i>	<i>Alapfokú</i>	<i>Középfokú</i>	<i>Felsőfokú</i>
<b>EU28</b>	65	42	63	83
<i>Írország</i>	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.
<i>Svédország</i>	97	91	97	n.a.
<i>Dánia</i>	96	90	96	98
<i>Lettország</i>	96	90	95	99
<i>Litvánia</i>	96	72	96	98
<i>Luxemburg</i>	94	90	95	96
<i>Finnország</i>	92	84	90	98
<i>Málta</i>	92	89	n.a.	n.a.
<i>Észtország</i>	91	81	90	96
<i>Ciprus</i>	89	63	93	97
<i>Szlovákia</i>	88	61	87	n.a.
<i>Hollandia</i>	86	72	87	95
<i>Ausztria</i>	86	69	85	97
<i>Szlovénia</i>	84	67	83	94
<i>Németország</i>	79	67	74	93
<i>Csehország</i>	79	42	76	98
<i>Belgium</i>	78	54	77	94
<i>Horvátország</i>	73	32	73	97
<i>Portugália</i>	69	50	88	97
<i>Lengyelország</i>	67	27	59	93
<i>Olaszország</i>	66	38	79	94
<i>Görögország</i>	66	30	71	94
<i>Franciaország</i>	60	40	51	83
<i>Spanyolország</i>	54	33	55	75
<i>Bulgária</i>	50	17	40	84
<i>Magyarország</i>	43	9	35	79
<i>Románia</i>	36	10	29	87
<i>Egyesült Királyság</i>	35	23	28	46

2 [http://appsso.eurostat.ec.europa.eu/nui/show.do?dataset=edat\\_aes\\_l23&lang=e](http://appsso.eurostat.ec.europa.eu/nui/show.do?dataset=edat_aes_l23&lang=e)



2. ábra: A 25-34 közöttiek nyelvtudásának alakulása az Európai Unióban (százalékos megoszlás, forrás: Eurostat<sup>3</sup> /2016/, Írország n.a.)

3 [http://appsso.eurostat.ec.europa.eu/nui/show.do?dataset=edat\\_aes\\_l23&lang=en](http://appsso.eurostat.ec.europa.eu/nui/show.do?dataset=edat_aes_l23&lang=en)

Amennyiben csak a fiatalabbakat (az Eurostat mintában ez 25-34 évesek) vizsgáljuk, a 25-64 éves korosztályhoz képest más arányok rajzolódnak ki (2. ábra). Továbbra is az Egyesült Királyság áll a rangsor végén a legnagyobb arányú idegen nyelvet nem beszélők táborával, azonban az utána következő országokban már jóval alacsonyabb az idegennyelv-tudást érintő hiányosságokkal rendelkező fiatalok aránya. Románia 21, Bulgária 23, míg Magyarország 25 százalékponttal „marad le” az Egyesült Királyság mögött. Az idegen nyelveket érintő tudástőke felhalmozásában az ifjúsági korcsoport tekintetében is az észak-európai országok járnak élen. Külön kiemelendő, hogy Luxemburg, Lettország és Finnország esetében a legdominánsabb csoportot a legalább két idegen nyelven beszélő fiatalok teszik ki. Ugyanakkor Szlovákia és Szlovénia is igen említésre méltó szereppel bírnak e rangsorban: a 25-34 éves korcsoport közel kétharmadánakhéttizedének nyelvi tudástőkéje legalább két idegen nyelv ismeretét takarja. Az egy nyelvre kiterjedő idegennyelv-ismeret két dél-európai ország, Ciprus és Görögország esetében mérhető a legnagyobb arányokkal.

Az Eurostat adatai alapján Magyarországon a 25-34 éves korcsoport négytizede nem beszél egy idegen nyelven sem, további 40 százaléuk egy, míg 20 százaléuk legalább két idegen nyelvet sajátított el valamilyen szinten. Az EU-s átlagokhoz viszonyítva a magyarországi vizsgált korcsoportba sorolható fiatalok nyelvtudása gyengébbnek minősíthető. Az idegennyelv-tudással nem rendelkező fiatalok aránya 14 százalékponttal magasabb, míg a többnyelvű fiatalok aránya 15 százalékponttal alacsonyabb, mint az EU 28 tagországában (25-34 éves lakosság) mért átlagok.

### Módszertani háttér és korlátok

Kutatási kérdéseink megválaszolásához – mint említettük – a legfrissebb magyarországi, országos mintán alapuló ifjúságkutatás adatait használtuk fel. A 2000 óta négyévente megvalósuló, reprezentatív adatgyűjtés vizsgálati populációja a 15-29 éves korosztály, mintája 8000 fős. Az adatfelvétel az érintett korosztály szocio-demográfiai jellemzői mellett az oktatás és munkaerőpiac, a külföldi tapasztalatok és migráció, a politikai és közéleti dimenzió, a médiafogyasztás és kommunikációs szokások, a sport és szabadidő, a vallás, az egyéni élethelyzet témaköreit is magában foglalja. Az oktatáshoz, ta-

nulmányokhoz kapcsolódó kérdések képet adnak a fiatalok eddigi és jövőbeli terveiről, tudástőkéjének mennyiségéről.<sup>4</sup> A nyelvtudás mérhetőségét tekintve három kérdéssel találkozhatunk a kérdőívben: „Milyen idegen nyelvet beszél a saját anyanyelvén kívül?”, „Milyen szinten beszéli ezt a nyelvet?”, „Rendelkezik-e nyelvvizsgával?”<sup>5</sup> Ezekon kívül egy további kérdés foglalkozik a nyelvhasználathoz kapcsolódó szokásokkal: „Szokta-e Ön idegennyelv-tudását (bármelyiket) az alábbiakhoz használni...?” – „Munkájához/Tanuláshoz/Idegennyelvű újságot, magazint olvasni/Idegennyelvű internetes cikkeket olvasni/Társalogni élő szóban/Társalogni írásban”.<sup>6</sup>

Köszönhetően annak, hogy a kérdések megválaszolása önbevallás és önbesorolás alapján történik, tekintettel kell lennünk arra, hogy a fiatalokat érinti egyfajta társadalmi nyomás, amely – a korábbiakban már vázolt – nyelvvizsgálathoz és nyelvtudáshoz kapcsolódó elvárásjellegből fakad. Ebből kifolyólag az idegennyelv-ismerethez kapcsolódó kérdések válaszait, egyúttal pedig az ezek alapján végzett összetett elemzések eredményeit is óvatossággal és ennek tudatában kell értékelnünk. A nyelvtudás meglétének jelzése tehát lehet egyfajta megfelelési kényszer, amelyhez kapcsolódó nyomást a társadalom, azon belül az oktatási intézmények, a munkaerőpiac, a család és a kortársak és részben a politikai intézkedések is egyaránt helyeznek a fiatalokra. Az adatok óvatos kezelésére intenek a nyelvtudás gyakorlati meglétét (tehát „beszél-e” idegen nyelvet;<sup>7</sup> nem annak formális elismerését, a nyelvvizsga meglétét) mérő változók is. A fiatalok saját bevallásán alapuló válaszok semmilyen objektív mércét nem tükröznek (például amilyen az Europass önéletrajzokban alkalmazott A1/A2/B1/B2/C1/C2-típusú besorolás tételeinek leírása). Így az adott nyelven való kommunikáció mértéke, mélysége, minősége, valóság, rendszeressége, típusa (beszéd, szövegértés, írás) egyaránt mérés nélkül marad. Csupán a válaszadók egyéni megítélésén alapul, hiszen a válaszlehetőségek (alap/közép/felső/anyanyelvi szint) egyáltalán nem – még útmutatás vagy magyarázójellel sem – kerülnek definiálásra.

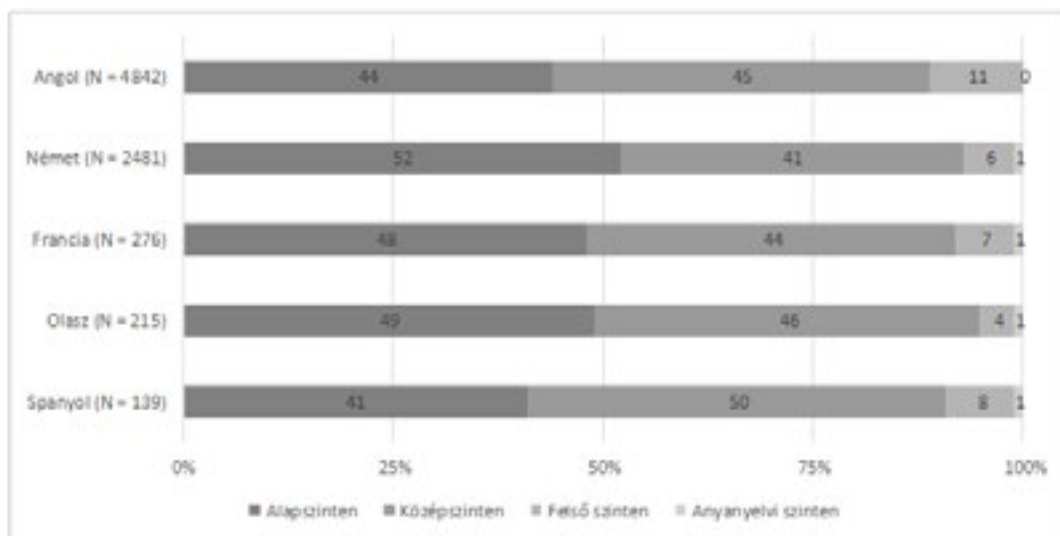
4 A 2016-os kutatással kapcsolatosan két, közreműködőit tekintve elkülönült kötet is megjelent: Székely 2018; Nagy 2018.

5 o20, o21, o22-es kérdés.

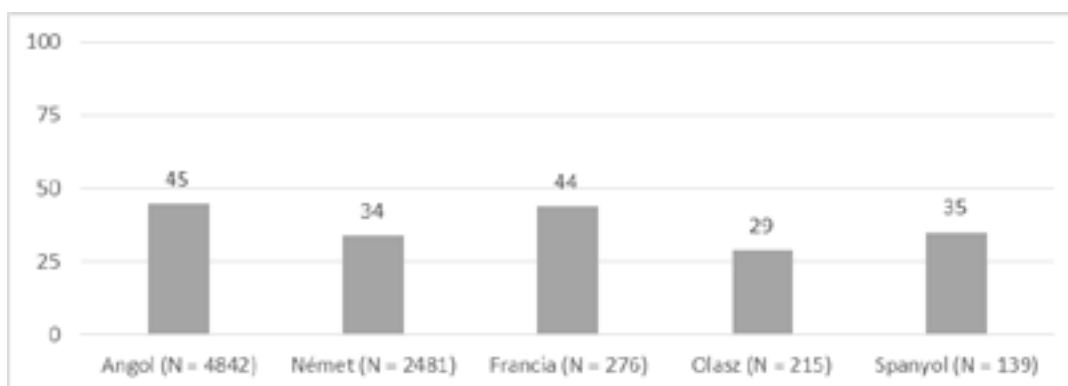
6 o23-as kérdés.

7 o20: „Milyen idegen nyelvet beszél a saját anyanyelvén kívül?”





3. ábra: Az egyes idegen nyelveken beszélő fiatalok nyelvtudásának mértéke saját megítélésük alapján („Milyen idegen nyelvet beszél a saját anyanyelvén kívül?”; százalékos megoszlás)



4. ábra: Nyelvvizsgálattal rendelkező fiatalok aránya az egyes idegen nyelveket beszélők körében („Rendelkezik-e nyelvvizsgálattal?”; százalékos megoszlás)

### Időgen nyelvek ismerete és nyelvvizsga a nagymintás ifjúságkutatások alapján

A longitudinális vizsgálatot tekintve elmondhatjuk, hogy 2012-höz képest csökkent a magyarországi fiatalok körében mért idegennyelv-ismerethez kapcsolódó deficit. 2000-ben 51, 2004-ben 39, 2008-ban és 2012-ben pedig 40-40 százalék volt azon fiatalok aránya, akiknek semmilyen idegennyelvi tudás nem volt a birtokában. E téren tehát 2016-ra egyfajta javulás diagnosztizálható, hiszen a fiataloknak mindössze 27 százaléka nyilatkozott ebbéli hiányosságáról. Az adatokból kirajzolódó tendencia azonban bonyolultabb összefüggéseket takar. Ezek felfejtésére vállalkozunk a következőkben.

Az idegennyelv-ismeret körében jelentős tábor (27%) alkotnak azok a fiatalok, akik nem beszélnek semmilyen idegen nyelvet, esetükben a hátrányok a legintenzívebben jelentkeznek. A leggyakoribb előfordulással az anyanyelven túl, további egy nyelv ismerete bír, majdnem minden második fiatal (45%) sorolható ide a 15-29 évesek közül. Legalább két idegen nyelven pedig a korosztály 28 százaléka beszél. A legelterjedtebb idegen nyelv az angol, a nyelvismerettel rendelkező fiatalok 61 százaléka beszéli ezt a nyelvet – saját megítélése szerint (tehát objektív mércénk ennek igazolására sincs). A második helyen a német nyelv áll a rangsorban 31 százalékkal, míg a többi idegen nyelv már jóval kisebb szereppel bír e téren. Franciát mindössze 4, olaszt 3, spanyolt 2, míg egyéb idegen nyelvet 4 százalékkuk beszél.

2. táblázat: Nyelvtudáshoz kapcsolódó tőkebirtoklási típusok

Hány idegen nyelvet beszél?	Van-e nyelvvizsgálója?	A kategória elnevezése
egyet sem	nincs	„Tőkehiányos”
egyet sem	van	„Kulturális dzsentri”
egyet	nincs	„Kétnyelvű”
egyet	van	„Munkaerőpiac-konform”
legalább kettőt	nincs	„Világpolgár”
legalább kettőt	van (legalább egy)	„Tökemilliomos”

Az angol és a német nyelv dominanciáját jelzik a korábbi és jelenlegi kutatások is<sup>8</sup> (Öveges – Csizér 2018). Az angol nyelvet tekintve az alap- és középszintű tudás a leggyakoribb (fontos ismét megjegyezni, hogy itt a fiatalok önbesorolása a mérvadó, nem egyfajta formális kritériumrendszer – lásd fentebb), míg felső szinten tizedük beszél (3. ábra). A német nyelvet tekintve az alapszint bizonyul a legelterjedtebbnek, ahogy a francia és az olasz nyelvet beszélők körében is. A teljes korosztályt tekintve a legalább egy idegen nyelvet alapszinten beszélők aránya 41 százalék, ami alátámasztja, hogy a magyarországi fiatalok körében a nyelvtudás alacsony mértéke dominál. Legalább egy idegen nyelvet középszinten 36, míg felső szinten mindösszesen 9 százalékuk beszél – saját megítélésük szerint.

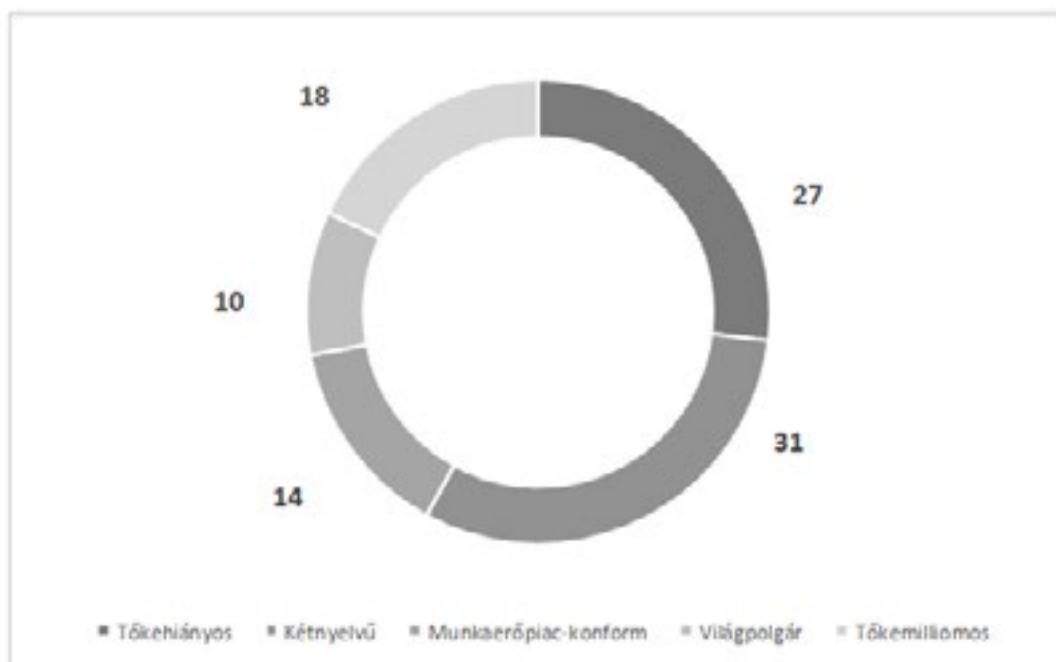
A formális elismerést tekintve a 15-29 évesek körében tízből három fiatalnak (31%) van legalább egy nyelvvizsgálója valamilyen nyelvből. A nyelvet beszélő fiatalok körében ez az arány 43%, ami azt jelenti, hogy nagyjából tízből hat idegen nyelvet beszélő fiatal nyelvtudásáról nincs hivatalos elismerés, bizonyítvány. Ennek oka különböző forrású lehet: saját nyelvi tudásuk hiányosságai, anyagi körülményei vagy az önbevallás torzító hatása is befolyásoló tényező lehet. A különböző nyelvek dimenziójában már árnyaltabb képet kapunk a nyelvvizsga-birtokosok arányáról (4. ábra). Az angol és a francia nyelvet beszélő fiatalok körében a leggyakoribb a nyelvvizsga megléte, míg az olaszul beszélők körében a legalacsonyabb. Eszerint a nyelvválasztás hatással van a nyelvtudás formálissá tételének dinamikájára.

8 Ugyancsak az angol és német dominanciát mutatják a megrendezett vizsgák számai: 14-29 évesek közül 2006-ban angoltól 78 803-an, németből 38 090-an, franciából 2642-en, olaszról 1710-en, eszperantóból 2156-an, spanyolból 1274-en vizsgáztak, minden más nyelvből 1000 alatti volt a vizsgázók száma (Bárdos 2007).

## Az idegennyelvi tudástőke birtoklásának megoszlása

A fiatalok nyelvismeretének és nyelvvizsga-birtoklásának összefüggéseit látva olyan komplex mutató, tipológia rajzolható fel, amely a fiatalok nyelvtudásához kapcsolódó tudástőke mennyiségét hivatott szimbolizálni. Ezek alapján egy ötféle típusból álló csoportszerkezetet lehet megalkotni, mely a tőkebirtoklás szempontjából a legrosszabb helyzetűektől a legkiváltságosabbakig összefogja a mai magyarországi fiatalok helyzetét (2. táblázat).

*Tőkehiányos* fiatalnak tekintjük azokat, akik idegennyelv-tudás híján nyelvvizsga-bizonyítvánnyal sem rendelkeznek, tehát esetükben a nyelvi tudástőke mindössze az anyanyelvre redukálódik. *Kulturális dzsentrinek* számít az a fiatal, aki ugyan nyelvvizsgával rendelkezik, ám kellő önkritikával él és saját nyelvtudását nem tekinti mérvadónak, köszönhetően annak, hogy az idővel megkopott, így ezek a fiatalok egyértelműen tőkevesztettnek tekinthetők. E csoportnál előnyösebb helyzetben vannak (tényleges nyelvtudásukat tekintve) a *kétnyelvűek*, akik ugyan bizonyítvánnyal nem rendelkeznek nyelvtudásuk elismeréseképpen, ám az anyanyelvükön kívül egy másik nyelven is boldogulnak legalább alapszinten. A *munkaerőpiac-konform* fiatalok azonban a kétnyelvűekhez képest annyival birtokolnak jobb pozíciót, hogy rendelkeznek a mai világban a munkavállalás szempontjából szinte alapkritériumnak számító nyelvvizsgával, így tudástőkéjük nagyobb. A negyedik kategóriát a *világpolgárok*, azok a fiatalok alkotják, akik nyelvi tudástőkéjüket tekintve igazán előnyös pozícióból indulnak kortársaik többségéhez képest: hiszen ugyan nyelvvizsgájuk nincs, ám idegennyelv-ismeretük több nyelvre is kiterjed. Számukra tehát az idegen nyelvi környezetben való boldogulás nem okoz nehézséget. Tőkebirtoklás szempontjából a legjobb felhalmozónak azok a fiatalok számítanak, akiknek több nyelvet érintő nyelvismerete nyelvvizsgával is párosul. E kategória tagjai a *tökemilliomosok*, akik mind a nyelv-



5. ábra: Nyelvtudáshoz kapcsolódó tőkebirtoklási típusok eloszlása a 15-29 évesek körében (százalékos megoszlás; N = 7971)

ismeret, mind annak formális elismerését (értsd nyelvvizsga) tekintve a legkiváltságosabb helyzetben vannak társaikkal szemben.

A felrajzolt tipológia elmeinek eloszlása a magyarországi 15-29 éves fiatalok körében a következőképpen alakul: lásd 5. ábra.

A kérdések logikájából adódóan az adatfelvétel nem tudja kezelni a különböző valós és formálisan elismert szinteket. Azaz csak azok a fiatalok kerültek tovább a nyelvvizsgához kapcsolódó kérdéshez, akik korábban jelezték, hogy beszélnek legalább egy idegen nyelven. Eszerint a kulturális dzsentri kategória fiataljai nem mérhetőek.<sup>9</sup>

<sup>9</sup> E kategória hiánya már csak azért is elgondolkodtató, hiszen például az esperantó vagy lovári nyelvvizsgák letétele az esetek többségében (közismert, hogy sok fiatal e két, könnyen elsajátítható nyelv valamelyikéből tesz nyelvvizsgát a diplomája megszerzéséhez) nem jár együtt annak tényleges tudásával, rendszeres használatával és nem zárja ki például más idegennyelv-tudás valós meglétét. Egy másik probléma is felvetődik e kategória kiesésével: a korán szerzett nyelvvizsga rendszeres használat híján elkophat, ilyen esetben tehát ugyan – ha kellően önkritikusan szemléli magát egy fiatal – saját nyelvtudását nem értékeli valósan a válaszadó, ám nyelvvizsga a birtokában van.

A legnagyobb csoportot a kétnyelvű fiatalok alkotják, tőzből három fiatalot sorolhatunk ebbe a kategóriába. Őket követik a tőkehiányos fiatalok, akik mindössze 4 százalékponttal maradnak el előbb említett társaiktól csoportjuk méretét tekintve. A 15-29 évesek közel ötöde azonban tőkemilliomosnak számít nyelvtudáshoz kapcsolódó javait tekintve. Ezzel szemben a világpolgárok a korosztály tizedét teszik ki. Úgy tűnik, a több idegen nyelv ismerete az esetek többségében a nyelvvizsga meglétét is magával hozza. Ugyanez azonban nem mondható el az egy idegen nyelvet beszélő fiatalokról: esetükben a nyelvvizsga hiánya bizonyul gyakoribbnak, hiszen a munkaerőpiac-konform fiatalok aránya 14 százalék, szemben a kétnyelvűekkel, akik több mint kétszer ennyien vannak. Fontos tehát kiemelnünk, hogy míg az egy idegen nyelv ismerete nem valószínűsít feltétlenül nyelvvizsgát is, addig a többnyelvűség már jóval inkább feltételezi annak meglétét is.

### A nyelvtudás társadalmi meghatározottsága

Az oktatásbeli egyenlőtlenségek társadalmi meghatározottsága komoly háttérrel rendelkező kutatási kérdés. Elméletalkotók és adatelemzők mutatnak rá, hogy a magyar iskola újratermeli, sőt adott esetben fel is erősíti az szocio-demográfiai

meghatározottságot, a társadalmi egyenlőtlenségek nem leküzdésre, hanem táptalajra találnak az oktatási rendszerben. A 2016-os adatok alapján mindezt megerősítve látjuk (Széll – Nagy 2018). Felmerül ugyanakkor a kérdés, hogy egy olyan részterületen, amely ezer szállal kapcsolódik az iskolán kívüli térhez, a szabadidős, mobilitási aspektusokhoz hasonlóképpen látszanak-e a társadalmi meghatározottságok. Épp ezért igyekeztünk a szocio-demográfiai státusz, a kulturális tőke és a szülői státusz szerint is elemezni a nyelvtudást és a nyelvvizsgák meglétét.

### **Szocio-demográfiai hatás**

Az idegen nyelv ismeretéhez kapcsolódó tudás-tőke szignifikáns összefüggést mutat az életkorral, a településtípussal és a lakóhely regionális elhelyezkedésével (3. táblázat). Tőkehiányos fiatallal legalacsonyabb arányban a 15-19 évesek körében találkozhatunk, míg a 25-29 évesek körében a leggyakoribb előfordulásuk. A kétnyelvű fiatalok csoportja azonban a legfiatalabb korcsoport esetében a legmagasabb arányú, ugyanakkor már a 20-24 évesek körében is jóval ritkább ez a tőkebirtoklási típus. Ezzel szemben a munkaerőpiaci szempontból konform fiatalokat kétszer nagyobb arányban találunk a 25-29 évesek között, mint a 15-19 évesek körében. A tőkehiányos fiatalok aránya is főként a 20 évesnél idősebbek körében mutat nagyobb előfordulást, míg a 20 év alattiak körében alulreprezentált ez a típus. Világpolgárra a 15-19 évesek körében bukkanunk a legnagyobb eséllyel, szemben a 25-29 éves korosztállyal, akik között igen alacsony az arányuk. Míg a formális elismerést nélkülöző nyelvismeret (lásd kétnyelvűek és világpolgárok) főként a fiatalabbak körében gyakori, addig mindennek a nyelvvizsgával párosult változatai (lásd munkaerőpiac-konform, tőkehiányos) főként az idősebbeket jellemzik.

Ezek alapján úgy tűnik tehát, hogy a nyelvvizsga hiánya erős összefüggést mutat az életkorral: a fiatalnak van tudása, de nincs papírja, míg az idősebbek körében a nyelvvizsga-bizonyítvánnyal párosult nyelvismeret a gyakoribb. Azaz, a mai 15-19 évesekben nagy a potenciál, mivel körükben kiugró mind az egy, mind a több idegen nyelvet nyelvvizsga nélkül beszélők aránya. Várhatóan néhány éven belül munkaerőpiac-konformmá vagy tőkehiányosmóssá válhat egy részük. Ugyanakkor fontos megjegyeznünk, hogy a nyelvtudással nem rendelkező fiatalok szintén az ifjúsági korcsoportok idősebbjei

között felülreprezentáltak. Továbbá az összefüggések nyomán elmondhatjuk, hogy az idősebbek körében ugyan arányukat tekintve kevesebben vannak az idegen nyelvet beszélők (másfélszer magasabb a tőkehiányosok aránya körükben, mint a 15-19 évesek között), ám az ő nyelvtudásuk nagyobb eséllyel párosul annak formális elismerésével is (azaz van nyelvvizsgájuk).

A nyelvtudáshoz kapcsolódó hiányosságok elsősorban a községekben, falvakban élő fiatalokat sújtják, hiszen a tőkehiányos fiatalok aránya körükben a legmagasabb. Ezzel szemben a vidéki nagyvárosokban élő fiatalok körében közel feleannyi tőkehiányos fiatal számlálható arányukat tekintve. Ugyanez a szerencsés helyzet rajzolódik ki a tőkebirtoklás másik pólusán is: a tőkehiányos fiatalok aránya a vidéki nagyvárosokban élők között a legmagasabb (bő kétszerese a falvakban élők körében mért aránynak). Ezek alapján úgy tűnik, a legkedvezőbb helyzetben a nagyvárosokban élő, de nem fővárosi fiatalok vannak. Érdekes azonban, hogy a több nyelven beszélő, ám nyelvvizsgával nem rendelkező világpolgárok a vidéki nagyvárosokban élők és a községek lakói között felülreprezentáltak. A fővárosi fiatalok körében a nyelvtudással és nyelvvizsgával is rendelkező csoportok mutatkoznak az átlagnál nagyobb terjedelműnek arányaikat tekintve. Fontos azonban megjegyezni, hogy Budapesten is magas a tőkehiányos fiatalok aránya, 26 százalék, ami mindössze egy százalékponttal marad el a teljes mintában mért aránytól. Összességében elmondhatjuk, hogy nem a fővárosi fiatalok helyzete a legkedvezőbb a nyelvi tudástőke tekintetében, sokkal inkább a vidéki nagyvárosokban élő fiataloké ez a kiváltságos helyzet. A nyelvvizsgák hiánya egyértelműen a rurális területeken élő fiatalok körében mutatkozik markánsabbnak.

A regionális összetételt látva egy éles szakadék húzható az országban. A nyelvismeret hiánya elsősorban és legdrasztikusabban az észak-magyarországi fiatalokat érinti. Ám szorosan a nyomukban állnak az észak-alföldiek is, ezzel a két régióval szemben pedig már jóval kedvezőbb helyzetben vannak az ország más területein élő fiatalok. Különösen a dél-alföldiek körében mutatkozik ritkábbnak a nyelvismeret hiánya, nagyjából az észak-magyarországi arány felét mérhetjük itt. A kétnyelvű fiatalok aránya már jóval kiegyenlített, ám a nyugat-dunántúliak között a legalacsonyabb arányuk (7-12 százalékponttal marad el a többi régióban mért arány)

3. táblázat: A különböző tőkebirtoklási típusok előfordulása a korcsoport, a településtípus és a lakóhely regionális elhelyezkedésének függvényében (százalékos megoszlás; \*\* $p \leq 0,001$ )

		Tőkehiány	Kétnyelvű	Munkaerő- piac-kon- form	Világpolgár	Tőkemilli- omos
<b>Teljes minta (N = 7971)</b>		<b>27</b>	<b>31</b>	<b>14</b>	<b>10</b>	<b>18</b>
<b>Korcso- port**</b>	<b>15-19 évesek</b> (N = 2297)	20	43	8	17	12
	<b>20-24 évesek</b> (N = 2782)	29	28	15	7	21
	<b>25-29 évesek</b> (N = 2894)	31	26	17	6	20
<b>Telepü- léstí- pus**</b>	<b>Budapest</b> (N = 1216)	26	27	19	8	20
	<b>Megyei jogú város, megye- székhely</b> (N = 1703)	18	29	15	10	28
	<b>Város</b> (N = 2542)	28	32	15	10	15
	<b>Község, falu</b> (N = 2510)	34	35	9	10	12
<b>Régiók**</b>	<b>Észak- Magyarország</b> (N = 1018)	41	33	10	7	9
	<b>Észak-Alföld</b> (N = 1363)	35	31	12	8	14
	<b>Dél-Alföld</b> (N = 1039)	21	34	15	11	19
	<b>Közép- Magyarország</b> (N = 2248)	23	31	18	9	19
	<b>Közép- Dunántúl</b> (N = 855)	23	31	15	12	19
	<b>Nyugat- Dunántúl</b> (N = 711)	25	24	10	13	28
	<b>Dél-Dunántúl</b> (N = 738)	23	36	10	13	18

nyoktól). Ugyanakkor a nyugat-dunántúli fiatalok esetében mégis nagyon jól pozicionált csoportról beszélhetünk, hiszen körükben a legmagasabb (a teljes mintában mért arányhoz képest 10 százalékponttal magasabb) a tőkemilliomosok aránya. Úgy tűnik tehát, hogy nyelvtudáshoz kapcsolódó tőkefelhalmozás ebben a régióban bizonyul a legelterjedtebbnek.

Látva a tőkehiányos fiatalok magas arányát az észak-magyarországi régióban, nem meglepő, hogy az itt élő fiatalok körében alulreprezentáltak mind a tőkemilliomosok, mind a világpolgárok. Azt láthatjuk, hogy azoknál az észak-magyarországi fiataloknál, akik rendelkeznek nyelvtudással, elsősorban az egyféle idegen nyelv elsajátítása bizonyul elterjedtnek. A munkaerőpiaci szempontból ideális

nyelvismerettel rendelkező fiatalok aránya Közép-Magyarországon a legmagasabb, eszerint tehát, a standard piaci igényekhez itt alkalmazkodnak leginkább a fiatalok. Fontos továbbá kiemelniük, hogy a Dunántúl egészét nézve azt tapasztalhatjuk, hogy a többnyelvűség mindhárom régió esetében igen elterjedt, hiszen mind a világpolgárok, mind a tőkemilliomosok aránya felülreprezentált ezekben a térségekben.

### ***A kulturális tőke hatása a nyelvi tudástőkére***

A kulturális tőke kapcsán a fiatalok legmagasabb befejezett iskolai végzettségének szintjét vettük alapul. Az iskolai végzettség és a tudástőke mértéke szignifikáns összefüggést mutat. A 6. ábra pedig látványosan szemlélteti, mennyire sajátos az iskolai rendszer befolyása a nyelvtudás erősségére és sokszínűségére.

A legfeljebb alacsony végzettséggel rendelkezők körében a tőkehiányos fiatalok aránya kiemelkedő a másik két kategóriában mérthez képest. Ugyanakkor a kétnyelvű fiatalok aránya is igen magas körükben, míg a nyelvvizsga meglétének alacsony mértékét jelzi, hogy mind a munkaerőpiac-konform, mind a tőkemilliomos fiatalok aránya messze elmarad a teljes mintabeli előfordulástól. Az alacsony képességű legfeljebb középfokú végzettséget szerzett fiatalok körében a tőkehiány jóval alacsonyabb mértékű, míg a nyelvtudás nyelvvizsgával való párosulása jóval nagyobb eséllyel fordul elő körükben (munkaerőpiac-konform és tőkemilliomos).

A már felsőfokú végzettséget szerzett fiataloknál egyértelműen erősebb és szélesebb körű nyelvtudásról beszélhetünk. A tőkemilliomosok aránya 58 százaléka, ami igazán kiemelkedő arány. A tőkehiányos fiatalok aránya mindössze 1%, és a kétnyelvűeké szintén minimális, 3%. A felsőfokú végzettséget szerzett fiatalok körében a nyelvvizsga megléte is nagyobb valószínűséget kap, hiszen mind a tőkemilliomosok (58%), mind a munkaerőpiac-konform (35%) fiatalok erősen felülreprezentáltak körükben. Az adatok arról tanúskodnak, hogy az iskolai végzettség növekedésével nő a többnyelvűség és a nyelvvizsga-birtoklás esélye is. Eszerint az oktatási intézményekben eltöltött idő jelentősen befolyásolja a fiatalok nyelvi tudástőkéjének mértékét. Már a középiskola elvégzésével is jelentősen nő a fiatalok e téren mérhető tudástőkéje, ám

a kiugró tőkebirtoklást, ezáltal a multikulturális társadalmakba való beilleszkedéshez és a piaci igényekhez leginkább alkalmazkodni tudó fiatalokat legnagyobb valószínűséggel a felsőfokú végzettséget szerettek körében lehetünk fel.

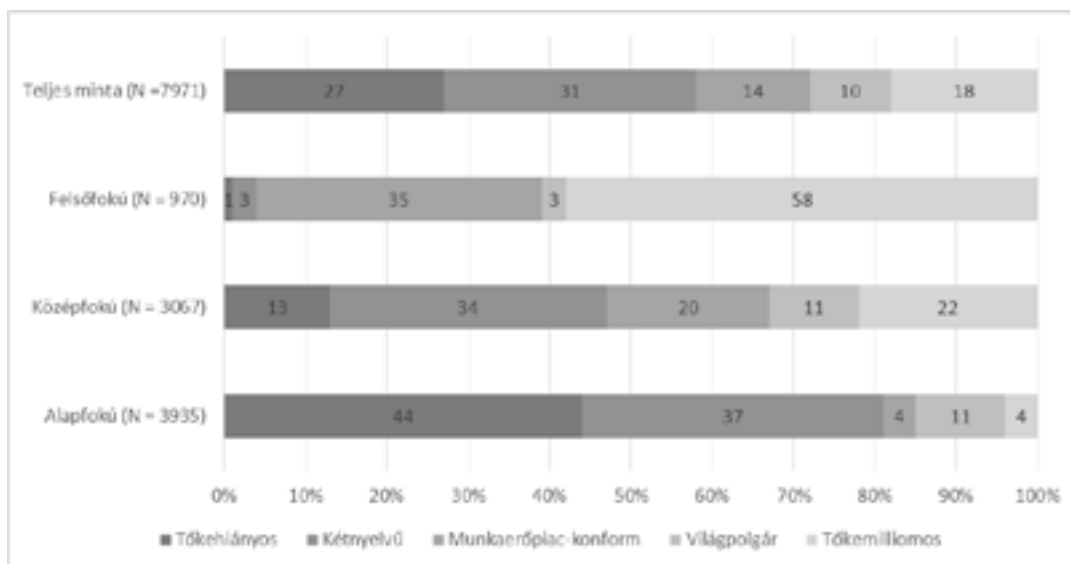
### ***A nyelvi tudástőke társadalmi meghatározottsága a szülői státus alapján***

A szülők státusának leghatékonyabb mutatója a Magyar Ifjúság Kutatás 2016 adatait tekintve a szülők, azaz az apa és az anya legmagasabb iskolai végzettsége. A nyelvi tudástőke mértéke szignifikáns összefüggést mutat az anyák és az apák iskolai végzettségével is (7. ábra). Eszerint tehát a fiatalok nyelvismeretét befolyásolja, hogy a szülői háttér milyen iskolázottsággal bír, azaz a családi kulturális tőke ezen a téren milyen felhalmozást jelent.

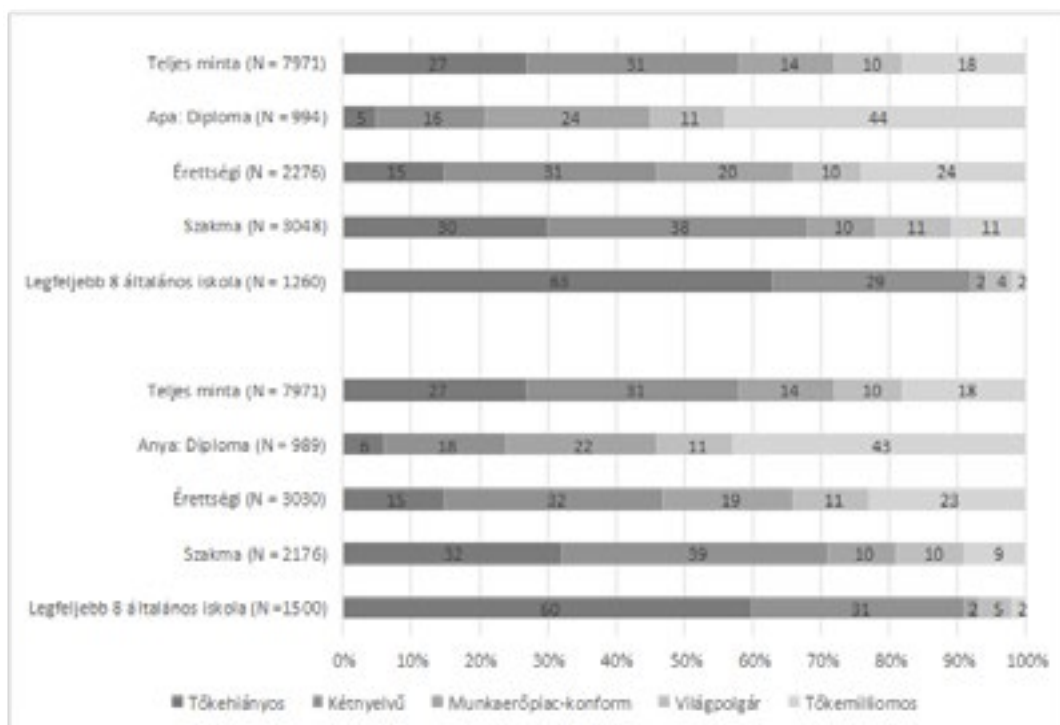
Az adatok szerint mind az anya, mind az apa iskolázottságának növekedésével nő a fiatalok nyelvi tudástőkéhez kapcsolódó státusa. A legfeljebb nyolc általános iskolai végzettséget szerzett anyák (60%) vagy apák (63%) gyermekeit tekintve tízszer-tizenháromszor nagyobb az esély arra, hogy tőkehiányos fiatalal találkozzunk, mint azoknál a gyermekeknél, ahol az anya (6%) vagy az apa (5%) legmagasabb iskolai végzettségét tekintve diplomásnak számít. Ez mégis kevésbé determinisztikus, mint a gyermekek általában meglévő tanulási esélyei a szülői végzettség tekintetében: a diplomás apák gyermekei 30-szor, szakmunkás végzettségű apák gyermekei 10-szer nagyobb valószínűséggel tanulnak, mint a legfeljebb általános iskolai végzettséggel rendelkező apák gyermekei (Széll – Nagy 2018).

A szülői státus tekintve a szakma megszerzése bizonyul jelentős hátrányt ledolgozó tényezőnek, hiszen az ilyen végzettséggel rendelkező anyák vagy apák gyermekei már jóval kisebb eséllyel küzdenek nyelvi tőkehiánnyal (anya: 32%, apa: 30%) és nagyobb valószínűséggel beszélnek legalább egy idegen nyelvet (anya: 68%, apa: 70%). Az érettségit szerzett apák (34%) vagy anyák (34%) gyermekeinél pedig már látható, hogy a többnyelvűség (világpolgár és tőkemilliomos fiatalok) is jóval gyakoribb, ám kétségtelen, hogy legjobb helyzetben a diplomás anyák vagy diplomás apák gyermekei vannak nyelvi tudástőke-birtoklás szempontjából.

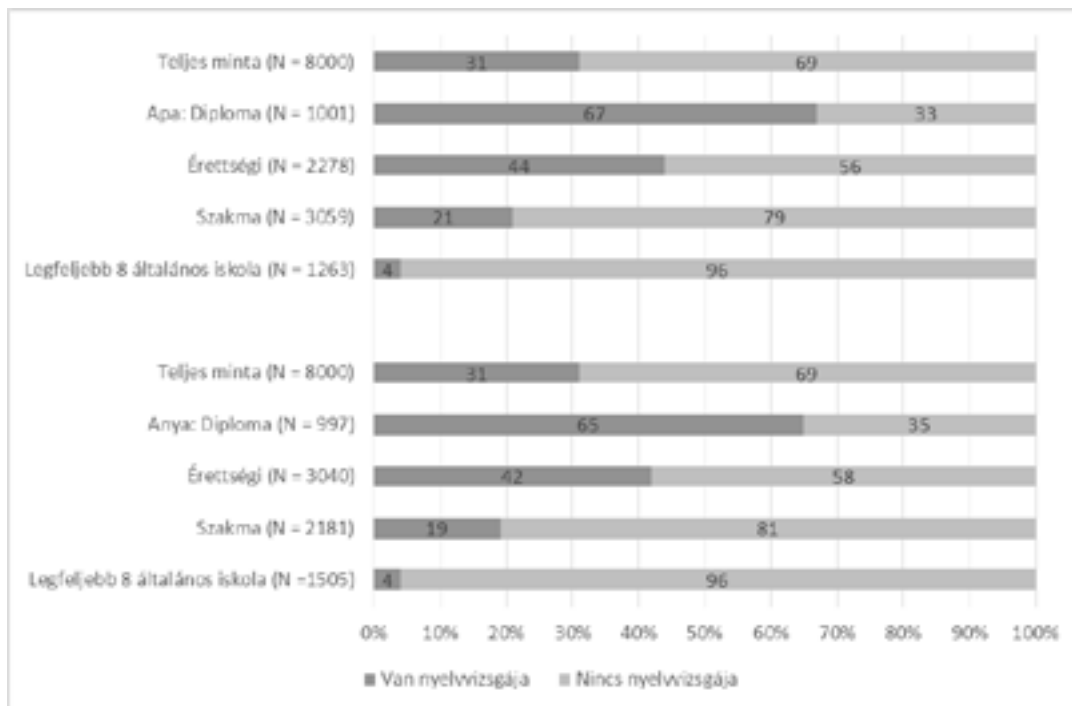
Köszönhetően annak, hogy a nyelvismeret és az idegen nyelvi kommunikáció a fiatal korosztály körében egyre elterjedtebb és egyre inkább magá-



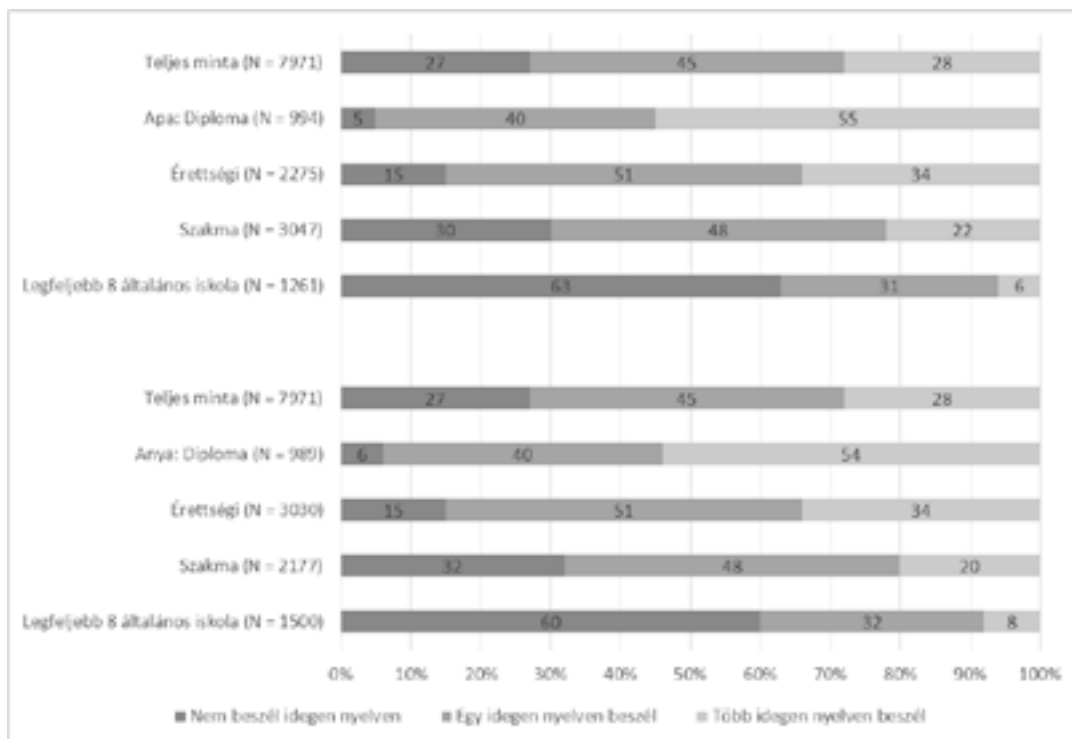
6. ábra: A nyelvi tudástőke és az iskolai végzettség összefüggése (százalékos megoszlás;  $p \leq 0,001$ )



7. ábra: A nyelvi tudástőke és az anyalapa legmagasabb iskolai végzettségének összefüggése (százalékos megoszlás;  $p \leq 0,001$ )



8. ábra: A szülők legmagasabb iskolai végzettségének hatása a nyelvvizsga meglétére (százalékos megoszlás;  $p \leq 0,001$ )



9. ábra: A szülők legmagasabb iskolai végzettségének hatása a nyelvismeretre (százalékos megoszlás;  $p \leq 0,001$ )



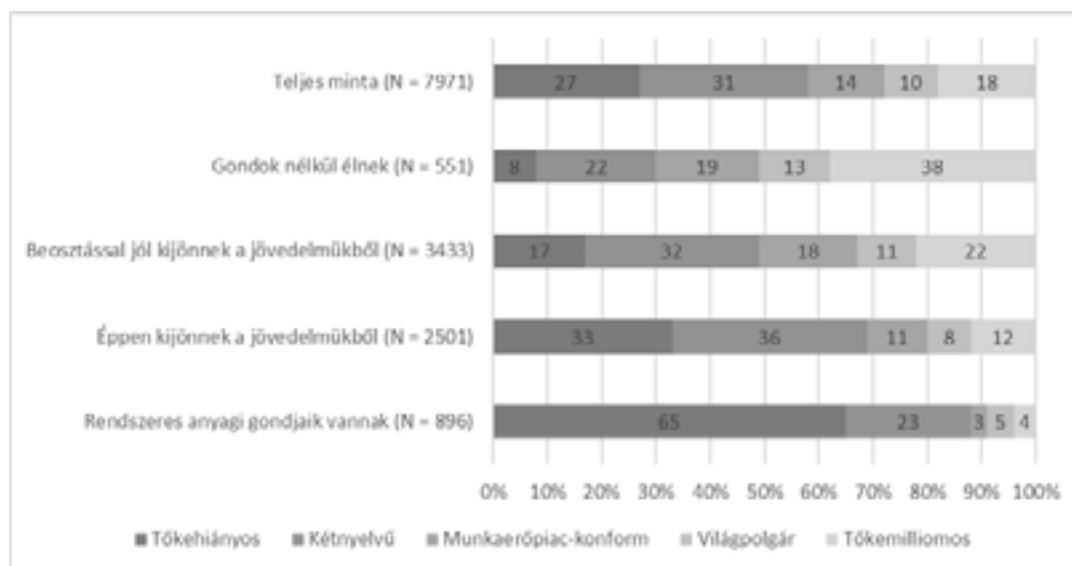
tól értetődő – ideértve, hogy ez részben a globalizáció miatt autodidakta módon valósul meg vagy fejlődik, és nem a formális oktatási platformok valamelyikén kerül elsajátításra –, felmerül a kérdés, hogy a szülői státusz (jelen esetben az anya és az apa legmagasabb iskolai végzettsége) mennyiben bír befolyásoló erővel? A társadalmi meghatározottság e szelete mennyire tekinthető mérvadónak a fiatalok nyelvi tudástőkéjének mértékére nézve? A fiatalok világpolgárrá válása automatikus folyamat az életkor előrehaladtával és az iskolai végzettség növekedésével vagy inkább egy sokkal korábban determinált státusz, aminek egyik fontos mozgatója a szülői kulturális tőke?

A kérdések megválaszolására a tipológiába olvasztott két dimenzió (nyelvismeret és nyelvvizsga) külön-külön elvégzett vizsgálata ad lehetőséget (8. és 9. ábra). A legalább egy nyelvvizsga megszerzését tekintve továbbra is erős szülői státusbefolyást mérhetünk. Minél magasabb az anya vagy az apa iskolai végzettsége, annál nagyobb eséllyel rendelkezik egy fiatal nyelvtudást igazoló bizonyítvánnyal. E téren tehát a legfeljebb nyolc általános iskolai osztályt végzett anyák vagy apák gyermekei vannak a leghátrányosabb helyzetben, míg a diplomás anyák vagy apák gyermekei a legelőnyösebb pozíciót birtokolják. Tizenhatszor nagyobb esélye van egy diplomás szülői háttérrel rendelkező fiatalnak a nyelvvizsgá-

hoz jutásra, mint egy aluliskolázott szülői státussal rendelkező kortársának.

Ezt a megállapítást erősíti a nyelvismeret és a szülők iskolai végzettségének kapcsolata is, mely szintén szignifikáns összefüggést mutat. A nyelvvizsga-birtoklás kapcsán mért adatokhoz hasonló arányokat és megoszlást tapasztalhatunk. Minél iskolázottabb anyák vagy apák gyermekeiről beszélünk, annál nagyobb eséllyel beszélnek egy vagy több idegen nyelvet a fiatalok, míg egyre kisebb az esély arra, hogy idegennyelv-ismeretük teljesen hiányos legyen (a tíz-tizenkétszeres szorzó itt is megtalálható). Míg az egy idegen nyelv ismerete elsősorban az érettségivel rendelkező anyák vagy apák gyermekeinek körében a leggyakoribb, addig a többnyelvűség különösen a diplomás anyák vagy apák gyermekei között fordul elő kiemelt gyakorisággal.

A nyelvvizsga megléte, illetve annak megszerzésének esélye nagyban függ az „otthonról hozott” kulturális tőke mértékétől. Ekként tehát a kulturális tőkét érintő deficit a fiatal generációk esetében reprodukciót valószínűsít: az alacsony státusú szülő gyermeke(i) is vélhetően alacsony státust birtokol(nak) majd a nyelvi tudástőke formális elismerését (nyelvvizsga meglétét) tekintve is.



10. ábra: A szubjektív státusz és a nyelvi tudástőke összefüggése („Összességében hogy érzi, Önök anyagilag...<sup>10</sup>”; százalékos megoszlás;  $p \leq 0,001$ )

10 Az alacsony cellaszázalékok miatt az ötértékű válaszkategóriákat négyértékűre csökkentettük: „rendszeres anyagi gondjaik vannak” = „Hónapról-hónapra anyagi gondjaik vannak” és „nélkülözések között élnek”.

### A szubjektív státus hatása

A nyelvi tudástőke birtoklásának anyagi dimenzióját is vizsgáltuk, különösen azért helyeztünk erre kiemelt hangsúlyt, mivel a magyarországi ifjúságotatások adataiból felrajzolható ifjúsági problématerkép egyre meghatározóbb elemei az egzisztenciális nehézségek (Fazekas – Nagy – Monostori 2018). A 2016-os adatok szerint a fiatalok 57 százaléka úgy véli, korosztálya legégetőbb ifjúsági problémájának a kilátástalanság tekinthető, míg 45 százalékuk szerint az anyagi nehézségek. A kilátástalanságtól különösen a közép- és felsőfokú végzettséggel rendelkezők tartanak, míg az anyagi nehézségektől elsősorban az alacsony végzettséggel rendelkező fiatalok. Eszerint tehát a tudástőke és az egzisztenciális kilátások összefüggésének egy újabb aspektusa vált igazolhatóvá, azaz e két dimenzió együttes vizsgálata ehelyütt is indokolt.

Az anyagi dimenziót tekintve egy „puha” mutató, a szubjektív státus megítélése szolgált indikátorként számunkra. Arra voltunk kíváncsiak, hogy a különböző státusok mennyiben határozzák meg a fiatalok nyelvi tudástőke-birtokláshoz kapcsolódó esélyeit. A 10. ábra adatai arról árulkodnak, hogy a szubjektív státus befolyásoló ereje erős, a fiatalok családjának anyagi helyzete hatással van a nyelvi tudástőke mennyiségére.

Minél jobb körülmények között él egy fiatal, annál nagyobb mértékű nyelvi tudástőkét tud felhalmozni. Nyolcszor nagyobb eséllyel találkozunk tőkehiányos fiatallal a rendszeres anyagi gondokkal küzdők körében (65%), mint az anyagi szempontból gondtalan kortársaik között (8%). Míg tőkemilliomos fiatal utóbbiak között (38%) tízszer gyakrabban fordul elő, mint nélkülöző kortársai körében (4%). A nyelvi tudástőke felhalmozásához kapcsolódó esélyeket tehát erősen meghatározza a gazdasági státus. Az anyagi helyzet stabilitásának növekedésével párhuzamosan nő a nyelvi tudástőke mértéke is. Eszerint halmozottan hátrányos helyzetben vannak a rendszeres anyagi gondokkal küzdő fiatalok, hiszen körükben a legmagasabb a csekély vagy közepes mértékű nyelvi tudástőke előfordulásának (tőkehiányos, kétnyelvű, munkaerőpiac-konform) és a legalacsonyabb az erős tőkebirtoklás esélye (világpolgár és tőkemilliomos). Különösen a legbizonytalanabb státusú csoport (eredetileg két csoport: „nélkülözők”, „hónapról-hónapra anyagi gondjaik vannak”) tagjainál mérhető a leszakadás: hiszen a beosztással éppen kijövő családok gyer-

mekeinél már feleakkora arányban találkozhatunk tőkehiányos fiatallal, mint a rendszeres anyagi gondokkal küzdők között.

Köszönhetően annak, hogy az adatok nyomán elmondható, a tőkehiány a rossz anyagi helyzettel mutat együttjárást a legintenzívebben, igazolható, hogy az anyagi meghatározottság nagy úr a tudástőke felhalmozásában. Ezzel párhuzamba állítható, hogy a nyelvvizsga hiánya is státusfüggő. A munkaerőpiac-konform fiatalok aránya kisebb mértékben mutat emelkedést a státusnövekedéssel párhuzamban, míg a tőkemilliomosok (azaz a több nyelvet beszélők és ezzel együtt nyelvvizsgával is rendelkezők) arányait tekintve jóval intenzívebb ugrás követhető nyomon. A többnyelvűség megléte vagy annak hiánya is státusfüggésről árulkodik: az anyagi értelemben gondtalanul élők között (51%) másfélszer nagyobb azok aránya, akik az anyanyelvükön kívül legalább két másik nyelven beszélnek, mint az a beosztással stabilan élők körében mérhető (33%). Összességében elmondhatjuk, hogy a legelőnyösebb pozíciót az anyagi szempontból gondtalan fiatalok tudhatják magukénak, e téren már kevésbé gondtalan társaik, azaz a beosztással jövedelmükből jól kijövő családok gyermekeinek körében is jóval kisebb mértékű nyelvi tudástőke-felhalmozásról beszélhetünk.

### Összegzés

Munkánk elején azt a kérdést tettük fel, hogy a nyelvi tudástőke mennyiben oldja az oktatás társadalmi meghatározottságát. Nem meglepő módon a nyelvtudás összefügg az szocio-ökonomiai státusszal, konkrétan az iskolai végzettséggel és a regionális fejlettséggel: minél magasabb az egyén végzettsége, annál nagyobb eséllyel beszél nyelveket, illetve akkor is nő a nyelvismeret esélye, ha az illető nem Északkelet-Magyarországon él. Az adatok szerint a kulturális tőkén alapuló szülői státus hatása tehát megkérdőjelezhetetlen a fiatalok nyelvi tudáskészletére. Az ennek nyomán megvalósuló társadalmi meghatározottság pedig alapvetően determinálja a fiatalok nyelvtudáshoz kapcsolódó kereteit és lehetőségeit. Az esélybeli különbség igen jelentős: nem csupán az alacsony iskolázottságú szülők és a diplomások esetében, de az érettségivel rendelkező és a diplomások anyák vagy apák gyermekeinek esélyei is jelentős differenciát mutatnak. Fentiek alapján azt a következtetést kell levonjuk, hogy – ha nem is olyan rigidén, mint a hagyományos iskolai összehasonlítások, de – a nyelvtudás- és a nyelvvizs-

ga-adatok is azokat a mintákat mutatják, amelyek a magyar oktatás társadalmi meghatározottságát támasztják alá. A fiatal korosztály egy része teljesen el-esik az ilyen típusú kulturális tőke felhalmozásának lehetőségétől, míg mások számára valóban szélesre tárt kapukkal nyílik ki a világ.

### Felhasznált irodalom

- Andor Mihály – Liskó Ilona 2000 *Iskolaválasztás és mobilitás*. Iskolakultúra Kiadó, Budapest.
- Andor Mihály 2001 Társadalmi egyenlőtlenség és iskola. *Educatio*, 1:15-30.
- Bárdos Jenő 2002 *Az idegen nyelvi mérés és értékelés elmélete és gyakorlata*, Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- Bárdos Jenő 2004 *Az idegennyelvi mérés és értékelés fejlődése*. In Nyelvpedagógiai tanulmányok, Iskolakultúra, Pécs.
- Bárdos Jenő 2007 Ekvivalenciák és kompetenciák a nyelvvizsgák világában. *Educatio*, 16 (2):231-242.
- Berényi Eszter 2006 Ifjúság, iskola, oktatás. In Civil Ifjúsági Éves Jelentés, *Új Ifjúsági Szemle*, (4) 4:11-19.
- Eduline 2018 Valami nagyon nincs rendben az iskolai nyelvórákon, itt vannak az országos felmérés eredményei, *Eduline*, [http://eduline.hu/nyelvtanulas/2018/10/2/nyelvoktatas\\_felmeres\\_2Y693Q](http://eduline.hu/nyelvtanulas/2018/10/2/nyelvoktatas_felmeres_2Y693Q), (2018. 10. 02.)
- Fazekas Anna – Nagy Ádám – Monostori Kristóf 2018 „Bú, baj, bánat messze szalad!” – Életesemények, problémák, mobilitás, migráció. In Nagy Ádám szerk. *Margón kívül – magyar ifjúságkutatás 2016*. Excenter Kutatóközpont, Budapest, 315-349.
- Ferge Zsuzsa 1972 A társadalmi struktúra és az iskolarendszer közötti néhány összefüggés. *Szociológia*, 1:10-35.
- Gazsó Ferenc 1982 Az esélyegyenlőtlenségek és az iskolarendszer. *Társadalmi Szemle*, 11:95-104.
- Medgyes Péter 1992 Angol – a kommunikáció pótnyelve. Körkép az angol nyelv magyarországi oktatásáról és terjedéséről. *Magyar Pedagógia* 4:263-283.
- Nagy Ádám szerk. 2018 *Margón kívül. Magyar ifjúságkutatás 2016*. Excenter Kutatóközpont, Budapest.
- Nagy Péter Tibor 2010 *Utak felfelé. Oktatás és társadalmi mobilitás a 19–20. századi Magyarországon*. Új Mandátum Kiadó, Budapest.
- Oktatási Hivatal 2017 *Eredmények összesítése. Idegen nyelvi mérés, 2017* [https://www.oktatas.hu/pub\\_bin/dload/kozoktat/meresek/idegen\\_nyelvi\\_meres/Idegennyelvimeres2017\\_Eredmenyekosszesitese.pdf](https://www.oktatas.hu/pub_bin/dload/kozoktat/meresek/idegen_nyelvi_meres/Idegennyelvimeres2017_Eredmenyekosszesitese.pdf) (2018. 10. 02.)
- Öveges Enikő – Csizér Kata szerk. 2018 *Vizsgálat a köznevelésben folyó idegennyelv-oktatás kereteiről és hatékonyságáról*. Kutatási jelentés, [https://www.oktatas.hu/pub\\_bin/dload/sajtoszoba/nyelvoktatas\\_kutatasi\\_jelentes\\_2018.pdf](https://www.oktatas.hu/pub_bin/dload/sajtoszoba/nyelvoktatas_kutatasi_jelentes_2018.pdf) (2018. 10. 02.)
- Róbert Péter 1991 Egyenlőtlen esélyek az iskolai képzésben. Az iskolázottsági esélyek változása az 1980-as évek végéig. *Szociológiai Szemle*, 1:59-84.
- Székely Levente 2018 szerk. *Magyar fiatalok a Kárpát-medencében. Magyar Ifjúság Kutatás 2016*. Kutatópont, Budapest.
- Szél Krisztián – Nagy Ádám 2018 Oktatási helyzetkép: iskolai életutak, tervek és lehetőségek. In *Margón kívül. Magyar ifjúságkutatás 2016*. Excenter Kutatóközpont, Budapest.



## TÁRSADALMI INNOVÁCIÓS TUDÁSPOTENCIÁL A FIATALOK KÖRÉBEN<sup>1</sup>

[DOI 10.35402/kek.2019.2.7](https://doi.org/10.35402/kek.2019.2.7)

### Absztrakt

Tanulmányunkban a társadalmi innovációt az egyének közötti interakciók és közösségi cselekvések folyamatának kontextusában értelmezzük. Kutatási kérdésünk, hogy a fiatalok milyen társadalmi innovációkkal összefüggő tudással és készségekkel rendelkeznek, mit gondolnak a társadalom megújításáról, ebben a saját szerepükről. Azt is vizsgáljuk, hogy milyen tulajdonságokat társítanak a társadalom megújításában kulcsszerepet vállalókhöz. Kvalitatív kutatásunkban fókuszcsoporthoz beszélgetéseket folytattunk középiskolások és egyetemisták körében, melynek során feltártuk, hogy mit érzékelnek társadalmi problémaként és melyeket nevesítenek, másrészt motiváltak-e a társadalmi problémák felszámolására irányuló tevékenységekben részt venni. Összességében tanulmányunk hozzájárul a fiatalok véleményéből tükröződő társadalmi innovációs tudáspotenciál sajátosságainak értelmezéséhez.

*Kulcsszavak:* társadalmi innováció, közösség, fiatalok, felelősségvállalás, bizalom, szolidaritás

### Abstract

Knowledge potential of social innovation among youth

The study interprets the social innovation in the context of interactions between individuals and the corporate action process. Our research question is about the knowledge and ability of the youth related to social innovation. Besides we also focus on what they think about the reform of the society and their role in that progress. In addition the study examines how the youth is related to the key role actors of the social reform and it identifies the main attributes of these actors. The qualitative research is based on focus group interviews among high school and university students. We discovered social problems which are either perceived or identified by the

youth and whether they are motivated to take part in the elimination of these issues. Overall our study contributes to the interpretation of how youth define social innovation and highlights the knowledge potential of social innovation among this group.

*Keywords:* social innovation, community, young people, responsibility, trust, solidarity

### Bevezetés

A társadalmi innováció értelmezési lehetőségei közül meghatározóak azok a megközelítések, amelyek a fogalmat az egyének közötti interakciók és közösségi cselekvések folyamatának kontextusába helyezik. Ennek egyik fő oka, hogy klasszikus értelemben az ilyen típusú kezdeményezések célja a társadalmi értékek, közösségi célok szolgálata, a problémák enyhítése vagy orvoslása. Tanulmányunk alapját egy egyetemisták és középiskolások körében készült kvalitatív kutatás adja, mely a fiatalok társadalomról, problémákról, közösségről és értékekről alkotott véleményének megismerését tűzte ki célul.

Tanulmányunkban a fiatalok társadalmi innováció iránti nyitottságát, érzékenységét, szükségleteit értelmezzük, és összekapcsoljuk mindezt a közösségről szóló tudásukkal abban az értelemben, hogy ehhez a szerephez milyen társadalmi értékeket, szükséges képességeket társítanak. A cikk első részében a közösség és a társadalmi innováció legfontosabb szakirodalmi összefüggéseit és téziseit foglaljuk össze. Az elméleti alapok bemutatása során ismertetjük a társadalmi innováció megközelítési lehetőségeit és definíciós nehézségeit is. A társadalmi innováció értelmezése során a kölcsönhatásokra és a szereplők közötti interakciók beágyazottságára helyezzük a hangsúlyt. Tanulmányunk második felében az empirikus eredményeinket ismertetjük. Kutatásunkban arra kerestük a választ, hogy a fiatalok a társadalmi innovációkat megalapozó értékekről és normákról hogyan vélekednek, és milyen tudáspotenciált képviselnek ezek megalapozásához. Elsőként leírjuk, hogy az általunk megkérdezett debreceni oktatási intézményekben tanuló fiatalok hogyan vélekednek általában a társadalmi problé-

<sup>1</sup> A publikáció elkészítését az EFOP-3.6.1-16-2016-00022 számú projekt támogatta. A projekt az Európai Unió támogatásával, az Európai Szociális Alap társfinanszírozásával valósult meg.

mákról, milyen társadalmi problémákat ismernek, melyekre reflektálnak és hogyan, illetve milyen generációs különbségek fedezhetőek fel e téren a középispolás és az egyetemista korosztály között. Részletesen feltárjuk, hogy a kutatás résztvevőinek probléma-értelmezésében és az ehhez kapcsolódó felelősségvállalásban egyéni vagy közösségi értékek és érdekek dominálnak-e. Végezetül átfogóan leírjuk azokat a véleményeket, amelyek a társadalmi innovációkat kezdeményezők szempontjából elsődleges társadalmi értékeknek minősülnek, és jelentős hatást gyakorolnak új társadalmi innovációk kezdeményezésére.

### 1. A közösségi értékeken nyugvó kezdeményezések

Hankiss (1987) szerint a közösség az emberek hasonló érdekek, célok, értékrend, illetve az ebből fakadó közösségtudat alapján kapcsolódó csoportosulásként fogható fel. A fogalom nagyfokú érték tartalommal, legtöbb esetben pozitív jelentéstartalommal bír. Parsons (1960) rendszerelméletében a közösség olyan emberek által alkotott csoportosulás, amelyben közös értékek és magatartás-szabályok alapján cselekednek. Tönnies (1983) a társadalmat és a közösséget két végletként értelmezi, amelyben az előbbit a pusztán szükségletek kielégítésére irányuló, racionális gondolkodás tartja össze, az utóbbit az érzelmeken és preferenciákon alapuló egyéni döntés. Merton (1980) a csoport és a közösség fogalmainak elkülönítését javasolta. Az amerikai társadalomtudós szerint a közösséget emberek kapcsolatok nélküli halmazaként foghatjuk fel, míg a csoport emberek közötti interakciókat is feltételez. Heller (1970) a csoportot az emberek közötti interakciók legegyszerűbb szintjének tekinti, melybe mindenki bekerülhet, ezzel szemben az általuk preferált közösséget, melyhez tartozni akarnak, azonos értékrendszerek alapján választják. Kalocsai (1981) a közösséget fontos értékekkel bíró, magasabb rendű rendszerként értelmezi, szerinte a közösség fontos erkölcsi-politikai értékek hordozója, ezáltal az egyén jellemfejlődésének kulcsa, illetve a társas szükségletek kielégítője. A közösség szerepét és felelősségét nem csupán az egyénre korlátozza, hanem a társadalomfejlődés egyik legmeghatározóbb tényezőjeként értelmezi. Varga és Vercseg (1998) felfogása szerint a '90-es évek Magyarországon a közösségek egyszerre a demokratizmus gyakorlóterepi, a hatalom alternatívái és hiánypótló intézmények,

amelyek az egyén társadalomban való boldogulását, érdekérvényesítését, részvételének építését jelentik.

A XX. század tapasztalatainak fontos tanulása, hogy sem a piaci racionalitás, sem a szocialista értelemben vett egyenlőség nem képes megfelelő, szolidaritásra épülő társadalomszervező elvként funkcionálni, és közösséget alkotni (Harkai 2006). A szolidaritás egyéni, individuális befektetést igénylő cselekvés, Elster (1995) szerint a saját érdekek közösség érdekében történő háttérbe szorítását feltételezi. Seligman (1997) szerint a szolidaritáshoz elengedhetetlen a felek közötti bizalom, hiszen az ilyen fajta együttműködés nem jár minden fél számára azonnali haszonnal. A bizalom társadalomban betöltött, fontos szerepét Banfield (1958) vizsgálata illusztrálja, mely azóta a pusztán individuális értékek alapján működtetett közösségek negatív példája lett. Kutatásában egy állampolgári és civil aktivitás tekintetében passzív olasz várost vizsgált, melynek lakói kizárólag olyan cselekvésekben vettek részt, amelyek saját vagy közvetlen környezetük érdekeit szolgálták, miközben a közösség érdekeihez teljes mértékben semleges viszonyulást produkáltak. Banfield ezt a jelenséget „amorális familizmusnak” nevezte el, amely Dupcsik és Tóth (2008) munkája szerint egy társadalmi állapot leírására alkalmas, melyben a társadalom tagjai közötti kapcsolatok gyengesége, az állampolgári aktivitás és a szolidaritás hiánya figyelhető meg. Az önérdékkövetés sok esetben a társadalom tagjai iránti bizalmatlanságból fakad, melynek következménye a közösség értékei iránti semlegeség, a társadalom érdekében történő felelősségvállalás hiánya (Hajdu 2012). A legutóbbi kutatási eredmények szerint a rendszerváltás óta jelentősen csökkent a magyar társadalomban megfigyelhető intézményekbe és a társadalom tagjaiba vetett bizalom mértéke, a civil aktivitás (Hajdu 2012).

Tanulmányunk kulcsfogalma a *társadalmi innováció*, amely minden esetben individuális érdekeket háttérbe szorító, a társadalmi jó érdekében létrehozott szolidaritást és bizalmat feltételező kezdeményezés. A társadalom tagjai közötti kölcsönhatások és kapcsolatok dinamikája a társadalmi kapcsolatok keretrendszerének megértésével lehetséges. Farkas (2014) szerint a társadalmi kapcsolatok tulajdonképpen egyének közötti kapcsolatot jelentenek, amelyek megegyezésen alapulnak és olyasfajta interakciókat takarnak, amelyek során a társadalom tagjai kölcsönösen segítik egymás érdekeinek érvényesítését. Ezek olyan strukturáló tényezők, amelyek a társadalmi innováció mértékét és jellegét is alakítják.

A társadalmi innováció fogalmának értelmezése régióként eltérő lehet. Katrin Gillwald (Caulier-Grice et al 2012) szerint a társadalmi innovációk minősége sokkal inkább rejlik annak hatásában, mint újszerűségében, hiszen társadalmi innováció esetén egy régi probléma a korábbi lehetőségeknél hatékonyabb megközelítéséről beszélünk. A Stanford Social Innovation Review (Caulier-Grice et al 2012) definíciója szerint a társadalmi innováció olyan újszerű megközelítés, problémamegoldási lehetőség, amely esetenként régebbi gyakorlatra épülhet.

A TEPSIE, a The Young Foundation, a Danish Technology Institute és egyéb együttműködő partnereik kutatásai alapján kidolgozott, szakértők által is elfogadott társadalmi innováció-definíció szerint „A társadalmi innovációk új megoldások (termékek, szolgáltatások, modellek, piacok, folyamatok stb.), amelyek egyidőben társadalmi szükségletet elégítenek ki (jobban, mint a már létező megoldások), és új vagy továbbfejlesztett képességekhez, kapcsolatokhoz és az eszközök és a források jobb kihasználásához vezetnek. Más szóval jók a társadalomnak, és fokozzák a társadalom cselekvőképességét” (The Young Foundation, 2012:18). A meghatározás – jóllehet nagyon hasonlít a hagyományos schumpeteri fogalomra – fontos eleme a társadalmi aspektus, mely egyszerűen a célcsoport igényeinek kielégítésében, illetve annak szükségességében, valamint a társadalom mint cselekvő résztvevő bevonásában jelenik meg. Az OECD-LEED Forum in Social Innovations (OECD 2004) definíciójában kiemeli, hogy a társadalmi innováció olyan igényeket elégít ki, amelyeket a meglévő piac nem biztosít az érintettek számára, fő célja pedig az, hogy megoldási lehetőségeket nyújtson az egyén és a közösség problémáira. Az Oslo Kézikönyvben (OECD 2005) foglaltak szerint a társadalmi innovációk a társadalmi igények és szükségletek kielégítésének érdekében létrejött, új struktúrákat és együttműködéseket létrehozó kezdeményezések (Varga 2017). Eduardo Pol és Simon Ville (2009) közgazdászok meghatározása szerint társadalmi innovációról olyan ötlet implikálása esetén beszélünk, mely életminőséget vagy életmennyiséget javít. A szerzőpáros különbséget tett a társadalmi innováció mikro- és makroszintjei között – míg előbbi az egyén szükségleteire épít, addig utóbbi a kollektív igényekre irányul (Caulier-Grice et al 2012). Howaldt és szerzőtársai szerint a definíció leegyszerűsíthető a társadalmi problémáknak a megszokottnál jobb gyakorlatokká konfigurálásává is (Howaldt et al 2008). Bulut és társai (2013) sze-

rint az innovációk jelentősen befolyásolják a szervezetek és a vállalatok működését is.

Beckert (2009) megközelítése szerint a társadalmi-strukturális kapcsolatok, a politikai szabályok és keretek, valamint az értelmező-kognitív rendszer egymásra hatást gyakoroló szerkezete „társadalmi rácsként” értelmezhető. A rácspan megjelenő kölcsönhatások képesek a szereplők közötti interakciók beágyazottságának leírására. Beckert (2009) megközelítésében a piac dinamikája a szereplők egymáshoz való viszonya alapján alakul. A nemzetközi és lokális szinteken működő intézmények meghatározzák a társadalmi kapcsolatokat és az állampolgárok cselekvőképességét. A szabályok és rendelkezések korlátozhatják a társadalmi innováció mértékét és értékét egyaránt, és legfőképp azt, hogy az intézmények által alakított társadalmi jelenségekre milyen hatást képesek gyakorolni. Az egyének közötti interakciókat társadalmi minták alakítják. Ezek a kognitív keretek befolyásolják azt is, hogy a társadalmi innováció üzenete és lényege mennyire befogadható a társadalom tagjai számára, és befolyásolja a döntéshozók társadalmi innováció értelmezéséhez szükséges attitűdjeit is (Edmiston 2015).

Az Európai Unió prioritásként kezeli a társadalmi innovációk létrejöttének támogatását, ezért szakértők önálló definíció meghatározására is kísérletet tettek, amelyhez 17 társadalmi innovációt vizsgáló átfogó kutatás eredményeit elemezték. Az Európai Bizottság által készített tanulmány a társadalmi innovációt a kezdeményezés célja, szereplője, illetve az innováció természete szerint differenciálja. A társadalmi innováció értelmezhető társadalmi folyamat eredményeként, a civilitás produktumaként is, hiszen a legtöbb esetben nem mesterségesen, felülről konstruált kezdeményezésről van szó, hanem alulról jövő, civil tevékenységről. Felfogható egyfajta felelősségvállalásként is bizonyos társadalmi problémák iránt (pl. környezetszennyezés). Végül felfogható a társadalom megújításaként is, mely eszköz a társadalom számára káros nézetek, elvek, normák megváltoztatásához (Nemes – Varga 2015).

A legtöbb meghatározás szerint a társadalmi innováció nem csupán egy egyénileg létrehozott, nagy felfedezést jelöl, hanem sokkal inkább egy közösségi értékeken nyugvó, a közösség bevonásával történő kezdeményezés. A közösségi tanulás kategóriájának a társadalmi innováció fogalomrendszerébe történő beemelésével Kozma (2018) új összefüggésben tárgyalja a két fogalmat: „megtalálja a megfelelő információkat, kialakítja a maga válaszait, megújítja

önmagát és környezetét. A közösségi tanulásnak ezt az aspektusát nevezzük a továbbiakban társadalmi innovációnak. Azt a mozzanatot, amikor a kibívtak és megtámadtak – közösségük erejével, korábbi információik alapján, újabbat bevonva és fölhasználva – valami újat, váratlant és eddig ismeretlent találnak ki. Ez az alkotás pillanata. Ez az a pillanat, amikor a közösség megújul – hogy aztán hálózata révén, a tanulás erejével – az új fölismerést elterjessze, magáévá tegye, végül pedig beiktassa a saját, közösségi történetébe” (Kozma 2018:6). Ebben az értelmezésben a társadalmi innováció maga a közös értékek alapján szerveződő együttműködés, hálózat.

## 2. A kutatás módszertana

A tanulmányunk alapját képező kutatásunk a fiatalok társadalmi problémák iránti nyitottságát és felelősségvállalási hajlandóságát vizsgálta. A kutatást 2018 őszén bonyolítottuk debreceni egyetemisták és középiskolás diákok körében, fókuszcsoporthozos interjúk keretében. Arra voltunk kíváncsiak, hogy

1. a fiatalok mit tekintenek vagy érzékelnek társadalmi problémának a környezetükben?
2. véleményük szerint közösségi vagy egyéni felelősség-e a társadalom fejlesztése, folyamatos megújítása, a társadalmi problémákra történő reflektálás?
3. véleményük szerint milyen tulajdonságokkal kell rendelkezniük azoknak, akik innovatív módon képesek cselekedni a társadalom jobbításáért?

Kutatásunk egy átfogó, középiskolás és egyetemista célcsoport körében készülő nagymintás kvantitatív adatfelvétel megalapozó vizsgálata volt, amelynek keretében négy fókuszcsoporthozos interjú készítettünk, összesen 26 fiatal bevonásával. A fókuszcsoporthozos interjúk közül kettő debreceni középiskolások, kettő debreceni egyetemi hallgatók bevonásával készült.

A fókuszcsoporthozos beszélgetéseket páros vezetéssel irányítottuk, egyetemi oktatók és doktoranduszok közreműködésével. A négy fókuszcsoporthozos interjú során a standardizált kutatási stratégia logikáját követtük, ugyanazzal az interjú-tervvel vezettük mind a négy fókuszcsoporthozot, a vezérfonalat nem módosítottuk.

A fókuszcsoporthozokban célzottan rétegzett mintavétellel választottuk ki a résztvevőket. Iskolaszintek szerinti (középiskola, egyetem) homogén csoportokat alkottunk, de a csoportokon belül

heterogén megoszlást alakítottunk ki. A két középiskolás fókuszcsoporthozon belül az összes középiskolai típus képviseltette magát, ebben az értelemben heterogén összetételre törekedtünk. Így az egyes csoportokban együtt beszélgettünk a szakiskolások, szakközépiskolások és gimnazisták. A diákok kiválasztása során a középiskolák társadalomismeret tanárait kerestük fel, és kértük őket, hogy a téma iránt nyitott, érdeklődő diákokat delegáljanak a fókuszcsoporthozba. Az egyetemistákkal készülő fókuszcsoporthozos esetén is a belső heterogenitásra törekedtünk, ezért igyekeztünk minden csoportba más-más karokon és eltérő szakokon tanuló hallgatókat szervezni. Az egyetemistákat online felhívás útján toboroztuk. A résztvevők leginkább orvosi, műszaki, bölcsész, társadalomtudományi és természettudományi szakokról képviseltették magukat.

A fókuszcsoporthozos interjúk 2-2,5 órás időtartamúak voltak. A beszélgetéseket diktafonnal rögzítettük és szó szerinti átiratot készítettünk. A kutatást az adatvédelmi szempontok maximális figyelembe vételével bonyolítottuk.

A kutatás során fő- és aldimenziókat alakítottunk ki. A fődimenziók 1) a társadalomban érzékelt problémák, 2) a társadalom megújulásának és megújításának fontossága és 3) véleménykérdéseket tettünk fel az alábbiak szerint:

a) A „Mennyire fontos a fiatalok számára, hogy minél jobban jellemezzék a társadalmat az alábbiak?” kérdés során a következőkre kérdeztünk rá:

- bizalom mások iránt
- mások érdekeinek figyelembe vétele
- aktív részvétel a társadalmi életben
- az általános önzetlenség
- a társadalmi csoportok közötti szolidaritás.

b) A „Mennyire jellemzi a fiatalokat, hogy...?” kérdésen belül az alábbi témakörökre kérdeztünk:

- új ötleteik vannak a különböző problémák megoldására
- képesek kezelni a változást
- képesek másokat motiválni
- személyes kapcsolataikban nyitottak
- több szempont alapján döntenek egy helyzetben
- ha kell, tudnak hallgatni.

A következőkben célunk bemutatni a fiatalok véleményéből tükröződő társadalmi innovációs tudáspotenciál sajátosságait. A társadalmi innovációs



potenciálon Kocziszky és szerzőtársai (2015) nyomán azoknak a képességeknek az összességét értjük, amelyek lehetővé teszik a társadalmi innovációk létrehozását. Ez a megközelítés „helytől, időtől és jövedelmi helyzettől függetlenül lehetőséget nyújt a társadalmi innovációk értelmezésére” (Kocziszky et al. 2015:16). Képességeknek tekintjük a fiatalok problémaérzékenységet és a problémák felismeréséhez szükséges nyitottságot, valamint a cselekvésre hajlandóságot és motivációt is.

### 3. Eredmények

#### 3.1 A fiatalok körében érzékelt társadalmi problémák

A társadalmi innovációval összefüggő tudás és készségek alkalmazása azzal kezdődik, hogy a fiatalok felismerik a környezetükben érzékelt problémás jelenségeket, legalábbis érzékenyek bizonyos társadalmi problémákra. Ezekhez különböző kompetenciákra van szükség. Kutatásunkban kitértünk ennek vizsgálatára is, elsősorban azzal összefüggésben, hogy saját tudásuk és ismereteik szerint mi jellemzi a fiatalokat ezen a téren? Arra kértük a válaszadókat, hogy tematizálják a jelenkori társadalom problémáit, elsősorban a saját tudásuk, informáltságuk és tapasztalataik alapján. Válaszaikból két markáns kategória körvonalazódott, a társadalmi szintű problémák és az egyéni szintű problémák csoportja.

Az egyetemista korosztály (20-26 év közöttiek) elsősorban az általánosabb, társadalmi szinten megjelenő jelenségeket és problémákat említette, míg a középiskolás korosztály (14-17 évesek) elsősorban a személyes közegben megjelenő és érzékelt tapasztalatokat vetette fel problémaként. A továbbiakban a két korosztály válaszait és a köztük lévő különbségeket mutatjuk be.

##### a) Az egyetemisták által említett társadalmi problémák

Az egyetemista korosztály által érzékelt társadalmi problémák körében a *kivándorlás* jelenségét említették először. Ebben az összefüggésben a tömeges külföldi munkavállalás, a munkamigráció háttérrokkait, társadalmi összefüggéseinek nem értését hangsúlyozták. Ennek nem információhiány, hanem tényleges tudáshiány az oka.

„Szerintem is nagy problémát jelent a kivándorlás mostanában. Teljesen érthetetlennek tartom. Van egy barátom, itthon szeretett volna maradni, vidéken, de olyan alacsony volt a fizetése, hogy ki kellett mennie Németországba, segédmunkásnak, két diplomával. Ezt borzasztónak tartom. Földrajz alap- és mesterszakos diplomája van” (egyetemista fókuszcsoport).

Ugyancsak súlyos kérdésként merült fel a *cigányság helyzete* és a velük kapcsolatban kialakult társadalmi előítéletek. Ezek tükröződése a fókuszcsoport tagjai között is markáns véleménykülönbségeket szült.

„Hát én pedig inkább – mivel az én szüleim pedagógusok, és egy nagyon elmaradott településen tanítanak egy általános iskolában, inkább azt látom problémának, hogy a kisebbségből származó egyének nagyon tanulatlanok és hogy nem, egyszerűen a fejlődésbe nem is szeretnének bekapcsolódni. Én ezekkel találkozom inkább, ugye nap, mint nap otthonról hallom. (...) És nem is, tehát nem is kíváncsiak rá, tehát nem is befogadóak, inkább úgy vélekednek, hogy majd szülnék sok-sok gyereket, és majd abból eltartják ők a családot, mármint ugye a családi pótlékokból, és az ilyen-olyan juttatásokból” (egyetemista fókuszcsoport).

A témában való jártasság és tudás jól érzékelhetően a megoldások keresésére is sarkall. A megoldásokat kereső válaszokban feltűnnek a felelősségvállalás eszközei, a fejlesztő programok, a civil szervezetek szükségessége, és említést kap a szükséges kutatások, a projektek hiánya és igénye.

„Én nem értek egyet. Azért, hogy voltunk tavaly Sz...-on a cigány szegregátumban kutatni, és ott a tanoda programmal foglalkoztunk, és oké, hogy azt mutatják mondjuk másoknak, hogy ó persze, hogy engem nem érdekel, de ők nagyon szeretnek oda járni, például a gyerekek. A szülők is nagyon boldogok, hogyha részt vehetnek ilyen fejlesztő programokban a gyerekeik, csak szerintem ezt ők is szégyellik bevalani, hogy segítségre szorulnak, és túl büszkéek arra, hogy ezt a laikus külső embereknek is kommunikálják. Egyébként szerintem nagyon, túl kevés az ilyen program, ami segítene a felzárkóztatásban. Ugye tudjuk, hogy három generációs váltás szükséges ahhoz, hogy kiküszöböljük a problémát, hogy az nagyon sok idő, és nincs elég olyan civil szervezet, vagy kutatás, vagy valamilyen projekt, ami ezeket tudná segíteni” (egyetemista fókuszcsoport).

„O...-ról jöttek, és mondták, hogy ott például a szülők is visszairatkoztak az általános iskolába, és hogy együtt csinálják a házi feladatot a gyerekek

a szülőkkel, és hogy ez nagyon jó, és azt is mondták, hogy ez nekik, tehát ezt ott helyi szinten szervezték meg. Tehát ott helyi cigány önkormányzat, tehát ők saját maguknak. Hát ugye semmilyen, vagy minimális külső segítséget kaptak” (egyetemista fókuszcsoporthoz).

A mintaadó, aktív, beavatkozásokat kezdeményező személyek szerepének említése is megtörtént a cigánysággal kapcsolatban kialakult vita keretében.

„Igen, volt rá igény, mert, hogy mondták, hogy volt egy srác, vagy egy férfi, hogy ő ezt az egészet így összefogta, ő önkéntes. Ő is mondta, hogy ő mélyszegénységből jött, tehát állami intézetbe volt, és akkor úgy mondta, hogy ő szeretne volna, hogy ott felkarolja, hogy ő oda való volt, és szeretne volna az olaszliszkai cigányságot, hogy ne az legyen, hogy mindig a rossz” (egyetemista fókuszcsoporthoz).

A társadalmi problémák körében az egészségügyi rendszer is szóba került, amelyről a fiatalok kevés ismerettel rendelkeztek és vita sem alakult ki.

„A pályából adódóan a problémám az orvosi rendszernek a problémája. Onnantól kezdve, hogy a munkaerőlétszám eloszlása, hogy az ügyeleti rendszer, a paraszolvencia-rendszer, a várólisták. Sorolhatnánk a példákat. Konkrétan az egészségügy, ami elég billegő lábakon áll” (egyetemista fókuszcsoporthoz).

Mindezt azzal a kritikával kapcsolták össze, hogy az egészségtudatos magatartás és viselkedés is hiányzik a társadalmi gondolkodásból, amelyet az oktatási hiányosságokra is visszavezettek.

„Én az egészségügyet szeretném belevonni, és kicsit összekapcsolni ezzel az oktatás témával, hogy az emberek nagyon keveset tudnak ennek az egésznek a rendszeréről, és nagyon, tehát ami megmutatkozik az oktatásban így hiányosság, hogy nincsenek így, úgymond tisztában a dolgokkal, hogy kicsit így megmutatkozik ez az „Add meg uram, de máris!”. Akár a gyógyulást, akármit. Nincs türelmi idő, otthon nem tartják be azokat a dolgokat, amiket kellene, és ugye mondjuk ez egy bővebb ez az egész probléma ilyen téren. Én csak így összekapcsolom a kettőt” (egyetemista fókuszcsoporthoz).

Az egyetemisták életében speciális témaként került felszínre az egyetemi érdekérvényesítés, a hallgatói jogok és az elégedettség témája. A fiatalok az egyetemi élettel összefüggésben mind a saját, mind az

érdekképviselők (diákönkormányzat) szerepvállalását kritikusán értékelték, és hangsúlyozták, hogy ha a maguk világában a saját érdekeikért sem tudnak szólni, még nagyobb nehézség a tágabb világban, számukra ismeretlen közegben jobbitó vagy fejlesztő kezdeményezéseket tenni.

„Nekem az egyetemen belül probléma, hogy ugye a hallgatóknak ugye vannak problémái az iskolával kapcsolatosan, vagy hasonló. És egyszerűen nem mernek lépni, hogy valamilyen változás történjen. Nekem több ismerősöm is nyugati egyetemeken tanul és mondják, hogy ott ez teljesen jól működik. Tehát ha valami gondja van a diáknak, akkor szól a diákönkormányzatnak. És lépnek is a problémával kapcsolatosan. Nem tudom, hogy a többi egyetemen itthon mi a helyzet, de itt az egyetemen ez nem nagyon működik” (egyetemista fókuszcsoporthoz).

A politika is hangsúlyos témaként vetődött fel a társadalmi problémák körében, de elsősorban abban az összefüggésben, miként befolyásolja az egyének közötti kapcsolatokat, valamint a köztük lévő kommunikáció szintjét és nyíltságát a politikáról. Ebben az értelemben először a félelem és a bizalmatlanságra épülő kommunikációs stratégiák kérdése fogalmazódott meg:

„Ami első dolog ami szemet szúrt, Magyarországon. Ami rögtön szemet szúrt a külföldiekhez képest, hogy a magyarok a korábbi rendszerváltás miatt nem beszélnek a politikáról, mint egy szabadon beszélt téma. Mindenki csak egy árnyoldalát akarja átadni valamelyik politikai nézetnek és innentől nem lehet érveléssel. Szerintem félnek az emberek beszélni a politikáról” (egyetemista fókuszcsoporthoz).

„Inkább a közéletről és a pártpolitikáról nem beszélnek szerintem. Azért, mert mindenki megpróbálja eltitkolni hogy ő milyen nézeteket vall. Ez gondolom a szocializmus idejéből való, amikor jött az autó és... ezért belenevelődött az emberekbe és .... Nem nagyon értek hozzá, csak azt látom, hogy nem lehet velük beszélgetni úgy, hogy énszerintem ez van, ez jó, te szerinted az nem jó. És ezt nem lehet velük megbeszélni. Mindenki csak elkezd szidni a másik oldalt és úgy, hogy az jó, ha a pletyka szintjén megállják a helyüket” (egyetemista fókuszcsoporthoz).

A politika témáján belül a saját korosztályuk kritikájaként fogalmazták meg, hogy sok fiatal (elsősorban az egyetemistákra gondoltak) a szülői attitűdöket teszik magukévá, nem kritikusak, nem fogalmazznak meg és nem vállalnak önálló, független véleményeket.

„Csak az egyetemistákat tudom lefedni. A felnőttel általában jobban tudok beszélni róla, mint az egyetemistákkal. Nagyon sok emberen azt látom, hogy az otthoni, szülői nézeteket átveszik és azt érvélesség nélkül, hogy ez így van és így van és így van. Semmi mögöttes tartalom nélkül próbálják átvenni és elhitetni” (egyetemista fókuszcsoporthoz).

„Az első témához kapcsolódnék, a politikai dologhoz. Csatlakozom Tamáshoz, mert például, amikor felvetődik társaságban, még ha csak a vicc terén is, mindenki csak hátrálni próbál tőle vagy csatlakozik az úgymond többség véleményéhez. Hogy ez rossz, hogy hiába változott jóra, ez akkor is rossz. Vagy valami viccet csinálnak belőle. Nem lehet komolyan beszélgetni senkivel ilyen dolgokról. Még akkor sem, ha az ember valami olyan érvet hoz, hogy igazából 'cáfolhatatlan' – mondhatni. Ez nagyon zavaró” (egyetemista fókuszcsoporthoz).

Ezzel összefüggésben merült fel az a társadalmi szintű probléma, amelyet ők maguk a „bezárkózás a szűkebb környezetbe” problémaként nevesítettek. Tapasztalataik szerint a fiatalok hátrítják maguktól a társadalmi problémákat, maximum a szűkebb környezetük (településük, családjuk) nehézségeit hajlandók közel engedni magukhoz és foglalkozni velük.

„Szerintem ez védekező mechanizmus, vagy nem is tudom. Nem akarnak tudomást venni a kinti világról, csak ami itt történik a városban, vagy a saját környezetükben és ami – mondhatni – a nagyvilágban történik, az a híradó szintjén elmegy. Vagy családi körben szerintem” (egyetemista fókuszcsoporthoz).

A bezárkózás-elzárkózás problémáját nem csupán a politika témaköréhez kapcsolták, hanem az „emberi problémákhoz” is. Ebben az értelemben a bezárkózás abban az összefüggésben értelmeződik, hogy a személyes nehézségeiket a kapcsolódó szégyenérzet miatt az emberek nem osztják meg egymással, mert nem mutathatják magukat másoknál gyengébbnek.

„Nemcsak politikai problémák terén, hanem több más társadalmi probléma terén is. Például – ugye én szociális munkás vagyok és rengeteg emberi problémát is látok – ezek terén is. Ha rákérdeznek az emberekre, akkor kifejtik, de a maguk szintjén nem mondanám, hogy túlságosan kifejtik ezeket a problémákat” (egyetemista fókuszcsoporthoz).

„Érdeklődnek mások iránt, csak inkább nem szeretnek beszélni a sajátjukról. Mert szégyellik. Ez számomra zavaró” (egyetemista fókuszcsoporthoz).

A „bezárkózás” harmadik megközelítésében a digitális eszközök használatának közösségi-kapcsolati következményeit is a legfontosabb problémák között említették. Társadalmi szintű kockázatnak tekintik, és ezt is „bezárkózottságnak” minősítik, kiemelve ennek nem csupán a társas viszonyokra gyakorolt negatív következményeit, hanem megbetegítő hatását is.

„Nekem egészen más ugrott be, hogy 'társadalmi problémák'. Engem az zavar leginkább, hogy megyek az utcán és valaki nekem jön, mert hogy a mobilját nyomkodja, és észre sem veszi, hogy én ott vagyok, és várom és várom, hogy mikor néz fel és tér ki, de fel sem néz és nekem jön. Hát én nem fogok kitérni – vegyél észre te. Vagy megyek biciklivel és akkor is nyomkodják a telefonjukat és ...szóval annyira nem figyelnek az emberek a környezetükre. Engem például ez nagyon zavar” (egyetemista fókuszcsoporthoz).

„A bezárkózottságot, amit Emese említett, azzal kapcsolatban, nagyon nehéz lenne megoldani. Édesanyám orvos, ideggyógyász és a neurológiai dolgokkal foglalkozik. Szóval ki lett ebből okítva, amennyire lehet. Szóval az a lényege, hogy impulzust keres az agy, s amíg impulzusokat kap az okostelefontól vagy bármilyen hirdetéstől, attól nagyon nehéz elválasztani. Szóval ez a bezárkózottság kérdése ez elég általános dolog, de nagyon nehezen megoldható dolog lesz” (egyetemista fókuszcsoporthoz).

A bezárkózás és elzárkózás korábban említett kategóriái mellett új típusú társadalmi konfliktusként emelték be a kommunikációba az elidegenedés problematikáját. Ezt nem korosztályi problémaként, hanem általános jelenségként értelmezték, amelyben elsősorban a személyes interakciók visszaszorulását, valamint az elmélyültség helyébe lépő gyors és felszínes információcserét állították a probléma középpontjába.

„És ülnek a villamoson egymás mellett és nem az hogy beszélgetnek egymással, hanem bele van bújva a telefonjában. És engem ez elszomorít, és nekem rossz lesz. Mint a zombik, mennek az emberek” (egyetemista fókuszcsoporthoz).

„Én inkább technikai problémának gondolom. Hogy annyira hozzá vannak szokva az emberek, hogy a nap minden percében megosszanak valamit a másikkal. Hogy nincs meg az a kis magánélet, s az a kis burokok, amikor csak úgy mész az utcán és csak a saját gondolataiddal foglalkozol és nem mással beszélsz. És nem gondolkozol azon, hogy kivel vesztél össze. Nem fordítanak elég időt a saját gondolataikra. Hanem mindig az, hogy ezt lefotózom, azt elmondom” (egyetemista fókuszcsoporthoz).

b) A középiskolások által említett társadalmi problémák

A középiskolás diákok válaszaiban az egyetemistákhoz képest hangsúlyosabbak a személyes, magánéleti eseményekhez kapcsolódó tapasztalatok, a családhoz, barátokhoz, osztálytársakhoz kapcsolt személyes élmények, és az ezekhez a színterekhez társított jelenségek és problémák.

Arra a kérdésre, hogy milyen társadalmi problémákat érzékelnek, jóval önkritikusabb válaszokat adtak, mint az egyetemisták. Általánosító jellemzőként a fiatalokat a társadalom problémái iránti érzéketlenséggel, *nemtörődömséggel* jellemezték, de említették az önbizalomhiányt is, amely gátjává válik az aktív szerepvállalásnak.

„*Igazából én is hasonlóan csatlakozva közelítem, igazából nagyon sok helyzetben nem is érdeklő a fiataloságot az, hogy bármit tegyen a társadalom problémáinak a megoldásához. Tehát, hogy nyilván van egy olyan réteg, ami úgy gondolja, hogy ehhez kevés, a másik réteg meg úgy gondolja, hogy ez őt nem érdekli, úgyhogy szerintem eléggé ez a nemtörődömség eléggé benne van az egész helyzetben*” (középiskolás fókuszcsoporthoz).

A kudarcból való félelem a vélemények szerint jelentősen rontja a motivációt, viszont az ő korosztályuk az iskolarendszeren keresztül folyamatos versenyhelyzetben kénytelen élni, és sorozatos kudarcélményeket kénytelen elviselni a nem megfelelő iskolai teljesítményértékelési rendszer miatt. Ezek a leértékelő kudarcélmények más tevékenységtől, pl. a társadalmi problémák megoldására irányuló kezdeményezésektől is elveszik a kedvet, illetve elbátortalanítanak.

„*És erre kéne tanítani szerintem az iskolába, nem arra, hogy ha nem győzöl akkor béna vagy, és hogy minden ember másban jó, és hogy minden embert máshogy kéne megítélni, nem az alapján, hogy a fizika dolgozata lesz, mert lehet van két zseni és mellette 20 ember, akit borzasztóan nem érdekel, de másban egyszerűen felülmúlhatatlan teljesítményt tudnak produkálni*” (középiskolás fókuszcsoporthoz).

A korábban említett kudarcból való félelem mellett újabb társadalmi problémaként említették a *passzivitást, céltalanságot* és az ehhez kapcsolódó következményeket, pl. a függőségeket.

„*Hát én így a korosztályon a céltalanságot látom, hogy nem tudják, hogy miért tanulnak, meg hát én, hogy a rehabilitáción vagyok, a függőségek is nagyon nagy problémákat jelentenek, nem csak a legdurvábbakra gondolok, hogy kábítószer vagy*

*ilyesmi, hanem akár az ilyen kényszerekre, vagy hogy ezek is, szóval inkább úgy fejezem ki magam, hogy az önismeret hiánya, hogy ezek sincsenek*” (középiskolás fókuszcsoporthoz).

Ezzel összefüggésben a leterheltséget és az időhiányt párhuzamba állították a „*lustasággal*”, vagyis a diákok szerint a munkaerőpiacon túlterhelt emberek nem akarnak még a társadalom problémáival kapcsolatban is aktívan szerepet vállalni. Úgy értékelték, hogy fontos a sokaság szerepe, vagyis kevés ember nem képes eredményes változásokat elérni, a tömeges aktivitást viszont a jelenlegi körülmények között nem látják reális célnak, a megélhetés biztonságának megteremtése eltereli a társadalmi problémákról a figyelmet, de legalábbis *közönyössé* teszi az embereket.

„*És igazából én úgy gondolom, hogy a társadalmunk nagy része borzasztóan leterhelt és borzasztóan lusta ahhoz, hogy változtasson, mert egyébként mindent meg lehetne változtatni, csak sajnos az az igazság, hogy egy ember kevés hozzá, vagy mondjuk mi itt 10-en kevesek vagyunk hozzá*” (középiskolás fókuszcsoporthoz).

Az összefogás hiányát, a közös célokért történő közös küzdés és közös siker hiányát említették még különösen fontos, a társadalom életéből hiányzó tényezőnek.

„*Meg a társadalmunkat kivetíthetnénk esetleg egy, mondjuk egy csapatsporttal, hogy nem én győzök, hanem az egész társadalmam győz, mondjuk, ha Magyarország nyer egy hatalmas rendezési jogot, vagy valami hatalmas Unió pályázatot, amiből olyan dolgokat tudunk építeni, ami mondjuk a köz-kívánatot szolgálja, és akkor mi győzünk, nem pedig csak én*” (középiskolás fókuszcsoporthoz).

Mindent átfogó általános problémaként élék meg a „*generációs szakadékot*”. Az értékrendek, magatartásformák közötti különbségek, az újdonságok eltérő kezelése (elutasítás vagy nyitottság) jelent számukra „*áthidalhatatlan*” akadályokat. A szokásosan használt nyelvi kódok nehezen összeegyeztethetők az életkori különbségek miatt, így a kommunikációs stílus önmagában is kialakítja a „*szakadékot*”. Körükben a korosztályi sajátosságokból fakadó (gyermek–felnőtt) viszony erőteljesebben értelmeződik a hierarchiákban, mint az egyetemisták esetében és a kulturális szocializációs alapok is távolabb vannak.

„*A társadalomban hatalmas generációs szakadékok vannak. Tehát, hogy a fiatalok és az idősek, vagy nem is az, hogy idősek, hanem az idősebb korosztály közötti szakadék egyszerűen ilyen végzetes, és kb.*

áthidalhatatlan. *Úgyhogy így a fiatalok nem értik meg az időseket, az idősek nem értik meg a fiatalokat, ugye, hogy így a XXI. században minden felgyorsult, és így nem teljesen van ez így összhangban, a két társadalmi csoport vagy réteg*” (középiskolás fókuszcsoport).

A fordított helyzetre kérdezve, hogy vajon az idősebb generáció mit nem ért meg a fiatalokkal kapcsolatban, a válaszok elsősorban a mobilhasználatot és az ezzel együtt járó befordulást, elszigetelődést említették, amely sérti a generációk közötti kölcsönös tisztelet és bizalom kifejezésének igényét.

*„Hát például a folytonos mobilhasználatot, hogy be vannak fordulva, elszigetelődtek, hogy úgy mennek szinte, hogy neki mennek a villanyoszlopnak, annyira nyomkodják a telefont, be van dugva a fülük, hogyha segítséget kérnek, és igazából inkább ez az elszigeteltség az, ami szerintem őket nagyon zavarja, hogy nem nyitunk feléjük*” (középiskolás fókuszcsoport).

De nem csak általában az idősebb korosztályokról beszéltek, hanem a szülő-gyermek kapcsolat generációs nehézségeiről is. Ebben az összefüggésben az egymás megértésének hiányában érzékelik a legnagyobb nehézségeket.

*„Nagy a szakadék a szülők, meg a mostani generáció között, ez egy teljesen másik világ. Akár a kapcsolatteremtés szempontjából, meg úgy minden tere, érdeklődési kör, értékrend, minden más és ugye a szülők sokszor azt hiszik, hogy értik a gyerekeiket, pedig nem. Meg én is abban a tévhitben vagyok sokszor, hogy értem a felnőtteket, vagy hogy ismerem az ő múltjukat, de ez azért ez önbecsapás, mert azért úgy nem. Most már hogy úgy őszintébben tudok beszélni a felnőttekkel, kezdem látni, hogy ez egy ilyen tévhit volt, nem látunk bele egymás világába, nem tudják, hogy mit talál meg a gyerek az interneten például, vagy hogy mit keres benne, vagy hogy sci-fi filmekbe és akkor egy ilyen rossz hobbinak látják vagy egy ilyen rossz dolognak látják. De úgy, hogy miért menekül bele, vagy hogy mit keres ott, azt nem teszik fel azt a kérdést maguknak*” (középiskolás fókuszcsoport).

A mobilhasználatot nem csupán a korosztályok közötti konfliktusokkal összefüggésben említették, hanem önkritikusan az idő „elfecséreléseként”, haszontalan időtöltésként is értelmezték.

*„A telefon túl sok felesleges időt elvesz az életünkben. Én is észreveszem magamon, hogy nem csináltam semmit az interneten, közben meg tanulhattam volna, sportolhattam volna, de semmit*

*nem csinálok, mert ott a telefon, és az kényelmesebb. De szerintem ez sok mindenkinél problémát jelent*” (középiskolás fókuszcsoport).

Ugyanakkor mint társadalmi probléma, az elfecsérelt idővel párhuzamosan az időhiány jelentőségét is kiemelték. A családdal eltöltött időt, a szabadidő mennyiségét értékelték alacsony szintűnek, elsősorban a munkaerőpiaci túlterheltségek miatt.

*„Nekem ebben a felgyorsult világban, inkább az emberek időhiánya szembetűnőbb, hogy akár csak az utakon mindenki rohan, és igazából az embereknek sokkal kevesebb idejük marad a családjukra, akár a szabadidős tevékenységekre hogy túlórázniuk kell*” (középiskolás fókuszcsoport).

A középiskolások körében is fontos társadalmi problémaként említették a kisebbségek ügyét, de körükben elsősorban a rasszizmussal összefüggésben. Nem a cigánysággal szembeni előítéllettel, hanem az idegengyűlölettel kapcsolták össze a témát.

*„Az egész világon az a rasszizmus. Ugye Magyarországon van most ez a gyűlölet propaganda, ami felmerül, például itt a Debreceni Egyetemnek is nagyon sok külföldi, arab országból érkezett hallgatói vannak, ismerek is jó párat. Elmegyünk, vagy elmennek, vagy én is ott vagyok, egy helyre például van egy söröző, és jönnek a magyar emberek, és akkor egyből itt vannak a menekültek, meg a gyűlölet már egyből megy. Hiába ők tanulni jöttek ide, meg nem menekültek, meg fizetnek a szolgáltatásokért stb. Saját zsebből élnek, de akkor is nekik ők továbbra is menekültek*” (középiskolás fókuszcsoport).

A vélemények fel nem vállalásának, a konfliktus kerülésének sajátos megfogalmazásaként említették a „klikkesedést”, a véleményazonossággal bíró csoportok tagjai közötti elvi alapú vonzódást („rasszisták mennek rasszistákhoz”), amely biztonságérzetet és a valahová tartozás élményét adja.

*„Az is egy társadalmi probléma amúgy, hogy a klikkesedés, azokhoz megyünk, akik azt a véleményt osztják, amit mi és megerősítjük ezáltal egymást társadalmon belül, például rasszisták mennek a rasszistákhoz. Pont nem kapják meg így azt a másik látásmódot, hogy így amire szükségük lenne, osztályon belül ez működik. Szóval amúgy az osztály is elég jól letükrözi a társadalmat, vagy a sport vagy bármire ki lehet ezt vetíteni és akkor így elég jó felismerések vannak*” (középiskolás fókuszcsoport).

## Összegzés a fiatalok által említett érzékeny társadalmi problémákról

<i>Érzékelt társadalmi problémák</i>	
<i>Egyetemisták (20-26 évesek)</i>	<i>Középiskolások (14-17 évesek)</i>
kivándorlás	társadalmi problémák iránti érzéketlenség, nemtörődömség
kisebbségek, cigányság helyzete, előítéletek	önbizalomhiány
egészségügyi rendszer (paraszolvencia, várólisták, ügyeleti rendszer)	kudarctól való félelem és ennek motivációt csökkentő hatása
egészségtudatos magatartás és viselkedés hiánya	passzivitás, céltalanság (esetleges függőségek)
egyetemi érdekérvényesítés, hallgatói jogok, elégedettség	lustaság a társadalmi tevékenységek irányába, túlterheltség a munkaerőpiacon
hiányzó közbeszéd a politikáról (félelem, bizalmatlanság)	közönyösség mások problémái iránt
szülői attitűdök, értékek, normák elfogadása	összefogás hiánya, közös célok hiánya
bezárkózás a szűkebb környezetbe (tágabb környezet társadalmi jelenségei iránti érzéketlenség)	generációs szakadék
személyes problémák és nehézségek eltagadása (szegyenérzet)	mobilhasználat és elszigetelődés
digitális eszközök használatából következő bezárkózottság	szülő-gyermek kapcsolatban egymás megértésének hiánya
elidegenedés	az idő elfecsérelése, haszontalan időtöltések
	időhiány
	rasszizmus
	vélemények fel nem vállalása, konfliktusok kerülése

*Forrás: saját szerkesztés*

Kiinduló várakozásainkban úgy vélekedtünk, hogy erős igényként fogalmazzák meg a fiatalok azt, hogy álljanak rendelkezésre olyan környezeti feltételek, amelyek elősegítik a társadalmi problémák iránt érzékeny egyének támogatását. Legyenek lehetőségek valós, innovatív társadalmi megoldásokhoz kapcsolódni, vagy ilyeneket kezdeményezni. Eredményeink szerint viszont az ilyen típusú támogató-motiváló közeg igényét sem a középiskolás, sem az egyetemista korosztályhoz tartozók nem fogalmazták meg, sőt, önmagukat nem is helyezték el sem közösségi szinten, sem egy közösségi térben. Nem ismernek társadalmi innovátorokat, nem találkoznak velük, nem tudnak róluk, nem is vesznek részt ilyen típusú tevékenységekben. Az élmények és tapasztalatok hiánya, valamint a mintakövetés és tanulás lehetőségének korlátozottsága nem teszi lehetővé a részvételi-cselekvési igény kialakulását körükben.

## **2. Közösségi vagy egyéni felelősség-e a társadalom fejlesztése, folyamatos megújítása, a társadalmi problémákra történő reflektálás?**

Kíváncsiak voltunk arra is, hogy mit gondolnak a fiatalok a jelenlegi társadalom megújításáról, hol látják ebben a saját helyüket és milyen tulajdonságokkal ruháznák fel azt, aki a társadalom megújításában kulcsszerepet vállal. A változtatáshoz szükséges felelősségérzet szempontjából a véleményeket két csoportba soroltuk: a résztvevők egyik része a család és az oktatás szemléletformáló szerepét hangsúlyozta. Eszerint az egyén társadalmi ügyek képviselésére való hajlandósága, illetve az ehhez szükséges képességek már gyermekkorban kialakulnak. A mintát elsősorban a család nyújtja, de nagyon fontos szerepet tulajdonítanak az oktatásnak és az iskola-rendszernek is, amelynek a hibáit a vélemények

szerint alaposan értik. A másik csoportba tartozók – akik jellemzően a középiskolás korosztályhoz tartoznak – a fiatalok jövőformáló szerepében hisznek, és azt vallják, hogy „*Mi vagyunk a jövő*”.

Mindkét esetben megfigyelhető, hogy a fókuszcsoportok résztvevői közösségként tekintenek saját környezetükre, különösen akkor, amikor a generációjuk jövőformáló erejét hangsúlyozzák. A kutatásban részt vett fiatalok igen határozottan gondolkodnak a saját jövőt befolyásoló szerepükről, de úgy vélik, hogy az idősebb generációkhoz tartozó felnőttek nem adnak elég teret véleményük és céljaik kinyilvánítására. Nem tudnak azonosulni az idősebb korosztály által képviselt társadalmi nézetekkel, nem tartoznak az azonos értékeket vallók csoportjába (Kalocsai 1981). Az idősebb generációban nem látják a változtatásra való készséget, ellentétben saját korosztályuk tagjaival. Varga és Vercseg (1998) szerint a közösségek a demokrácia gyakorlóterepeiként is értelmezhetők, ennek helye a fiatalok számára az iskola. Ebben az értelemben tehát közösségként gondolkodnak és közösségi szempontú jövőépítésről beszélnek, nem egyéni felelősségről.

„*Részemről nem csak a mi részünk, hanem még a 20 év felettiek is ugye, tudnak ebbe bőven segíteni, ugye egyetemisták is. Így az idősebbek most így korban nem mondanám meg, hogy melyik része, de inkább azt mondanám, hogy ők inkább a fiatalságnak hagyják meg. Ők igazából csak mondjanak egy véleményt és ne ők fejezzék be, amit mi elkezdtünk*” (Középiskolás fókuszcsoport).

Az interjúk során az egyetemista korosztály óvatosabban értékelte az egyéni felelősséget és a változtatásra való képességet. Az ő esetükben gyakrabban jelent meg az a nézet, amely szerint az egyén társadalmi problémák iránti érzékenysége vagy érzéketlensége a család és az oktatás hatására már gyermekkorban kialakul, ezáltal huszonevesen úgy érzik, hogy az ezzel kapcsolatos attitűdök már nem vagy csak részben formálhatóak.

„*Tehát nem jutna eszembe, hogy én képviseljem a saját érdekeimet. Nem tudom, de lehet, hogy ennek az az oka, hogy ebben nőtem fel .... És ha ez változna valamilyen téren, hogy nem ilyen lenne már kicsi kortól az oktatási rendszer, amilyen most, akkor talán eljutnánk oda, hogy már felnőtt korra is másképp viszonyulnának az emberek magukhoz, meg az érdekeikhez*” (Egyetemista fókuszcsoport, lány résztvevő).

Az egyetemista résztvevők hangsúlyozták a körülmények, a rendszer sajátosságainak fontosságát, szerintük a társadalmi ügyekben való részvétel egy több tényező által befolyásolt folyamat, melyben nagy szerepe van az intézményi háttérnek, a rendszer által biztosított lehetőségeknek – ezek magabiztosságot adhatnak az társadalmi ügyek mellett kiállni vágyóknak.

„*Én inkább arról fognám meg a dolgot, hogy valaki mer szólni és ki mer állni a jogaiért, az függ a neveltetéstől, hogy mit látott otthon, az iskolában, de függ az egyéni beállítottságtól is. Vagy megvan benne, vagy nem. De az mindenképpen fontos, a megfelelő szervezet, a megfelelő rendszer biztosítása, hogy lehet, hogy ő egy kicsi porszem abban a gépezetben. De legyen meg az a struktúra biztosítva, akihez ő tud fordulni a problémájával*” (Egyetemista fókuszcsoport).

A fókuszcsoportok résztvevői általános problémának tartották a társadalom tagjainak zárkózottságát, a változtatásra való hajlandósághoz szükséges nyitottság hiányát. Edmiston (2015) szerint a társadalmi innovációs fejlettséget társadalmi mintázatok határozzák meg. A fiatalok megközelítése szerint a jelenlegi magyar társadalom mintázatát passzivitás és zárkózottság jellemzi, mely magyarázatot adhat arra, miért alacsony a magyar társadalomban ismert társadalmi innovációs kezdeményezések száma.

„*A megszokott se biztos, hogy jó, csak az már meg van szokva*” (Egyetemista fókuszcsoport).

Az interjúalanyok nagyon fontos célként fogalmazták meg a szemléletváltást, a nyitott hozzáállás kialakításának szükségességét. Azt érzékelik, hogy a magyar társadalom egyik jellemzője a „*biztos rossz*” elfogadása a „*lehetséges, de bizonytalan jó*”-val szemben. Több esetben számoltak be olyan történetekről, amelyek addig „*lenézett*” embercsoportokhoz kötődtek, és valamilyen egyéni élmény miatt szemléletváltáshoz, előítéletesség-csökkenéshez vezettek.

Összességében egyéni felelősséget egyetlen fókuszcsoportban sem fogalmaztak meg a fiatalok a társadalom fejlesztésével összefüggésben, a középiskolások az idősebb korosztályokra hárítják a felelősséget, amiért nem tudnak a saját igényeik szerint érvényesülni, illetve nem kapnak lehetőségeket a szerepvállalásra, az egyetemista korosztály visszahárítja a szülői családra, és a családból hozott gyermekkor szocializáció következményeiként értékeli saját passzivitását, illetve a társadalom intézményrendszerére és az általuk kínált szűkös lehetőségekre hivatkozva utasítják el saját felelősségüket.

### 3. Milyen társadalomban szeretnének élni a fiatalok?

Kutatásunkban arra a kérdésre is kerestük a választ, hogy „Mennyire fontos a fiatalok számára, hogy minél jobban jellemezzék a társadalmat az alábbiak? – bizalom mások iránt; mások érdekeinek figyelembe vétele; aktív részvétel a társadalmi életben; az általános önzetlenség; a társadalmi csoportok közötti szolidaritás.

#### a) Bizalom mások iránt

A közösségi akciók, a társadalom csoportjai közötti szolidaritás alapja a bizalom. Ezzel kapcsolatban a fiatalok rendkívül kritikusan értékelték korosztályukat:

„Szerintem nagyon fontos, de szerintem a fiatalok még saját magukban sem bíznak, nem hogy másokban” (Egyetemista fókuszcsoport).

A fiatalok általános bizalmatlanságról számoltak be, szinte teljes egyetértésben és olyan történetekről meséltek, amelyek a fogalomhoz kapcsolódó negatív érzéseiket magyarázzák. Ezek egy része bűncselekményekkel vagy az ezektől való félelemmel kapcsolatos, másik részük a bizalmas kapcsolati rendszerükben tapasztalt bizalmatlanságról szól.

„De például ott van apukám, aki azt mondta arra, hogy pszichológushoz jártam, hogy nem járhatok, mert csak a hülyék járnak, és a hülye embernek van hülye gyereke, ő pedig nem hülye. És ott ültem a taknyomban, könnyebben fuldokolva, hogy mindjárt meghalok, és azt mondta, hogy nem. És mondtam, hogy akkor mit csináljak? Beszélj meg magaddal” (Egyetemista fókuszcsoport).

A fiatalokat körülvevő bizalmatlan közeg nem biztosít számukra stabil, biztonságot nyújtó hátteret, és bizalmas emberi kapcsolatokat sem alapoz meg. A megélt rossz tapasztalatok körükben is bizalmatlanságot szülnek, amelyek zárkózottá, az új emberi kapcsolatokkal szemben bizalmatlanná teszik őket, sőt, csökkentik új emberi kapcsolatok és együttműködések iránti igények kialakulását.

„Szerintem bizonyos élettapasztalat után, ha új emberrel találkozol, nem bízol benne, legalábbis magamon ezt tapasztaltam. Éltem át már olyan dolgokat, ami miatt arra a következtetésre jutottam, hogy ha új emberrel találkozom, ahhoz alaphoz úgy viszonyulok, hogy nem bírom benne” (Egyetemista fókuszcsoport).

#### b) Mások érdekeinek figyelembe vétele

A válaszok alapján általános jellemzőnek gondolják a fiatalok, hogy a legtöbb esetben előtérbe

helyezik saját érdekeiket másokéval szemben, amit szintén a negatív tapasztalataikkal magyaráztak. Véleményük szerint az őket körülvevő világban alapvető, általánosan sokakat jellemző tulajdonság a törtetés, akár mások kárára is.

„Szerintem nagyon sokan úgy gondolják, hogy a becsületességnél sokkal kifizetődőbb az, hogyha valaki törtető és nem figyel másokra” (Egyetemista fókuszcsoport).

Az érdekekkel kapcsolatban több esetben megfogalmazott probléma, fenntartás az, hogy a mások érdekében történő cselekvés általában nem jár pozitív visszajelzéssel, elismeréssel vagy bármilyen haszonnal. Ez csökkenti a mások javát szolgáló, mások érdekeit is figyelembe vevő cselekvési kedvet.

„...hiányzik, nem az anyagi megbecsülés, hanem a társadalmi megbecsülése, szerintem sokszor evidenssé válik egy idő után, hogy Te valamit csinálsz, ami valószínűleg hasznos és fontos dolog akár egy szűkebb akár egy nagyobb rétegnek, de nincs meg, ahogy mondtad, az a pozitív feedback, hogy igenis te ezt jól csinálod és legalább egy köszönőmmelel meghálálni, hogy te foglalkozol ezzel” (Középiskolás fókuszcsoport).

A fiatalok megítélése alapján az önértékeléshez való ragaszkodás nem csupán a rossz tapasztalatokból fakad, mert sok esetben számukra példamutató személyektől látott mintát követnek, ami ebből következően megszokott, megtanult és elfogadott viselkedés lesz.

„Én azt látom, ez egy másik megvilágítása szerintem, hogy ugye akárcsak a TV-ben, akár máshol, főként azt nyomják, de egyébként tanárok is, csak nem ennyire durván, ahogy én fogom mondani, hogy ugye a gyengét eltaposni és minél magasabbra felmászni a többi ember hátán keresztül. Igazából arra jutok én is mindig, hogy ha nem így akarok cselekedni, hogy ha nem én, akkor más meg fogja csinálni. Ezt kéne megváltoztatni, hogy mindenki elfogadja ezt, hogy lehetünk egyenrangúak is” (Középiskolás fókuszcsoport).

#### c) Aktív részvétel a társadalmi életben

A fiatalok aktivitásáról, társadalmi programokban, közösségi ügyekben való részvételének szintjéről általánosan negatív véleményük volt a résztvevőknek. Szerintük a legtöbb fiatalnak nincs igénye mások társaságára, és amíg korábban bizonyos motivációs eszközökkel, jutalmakkal (ingyenes alkoholfogyasztás a bulikban, szórakozási lehetőség, stb.) közösségi részvételre lehetett őket buzdítani, addig manapság már ezek is hatástalanná váltak.

„...nincs kedvük találkozni az emberekkel” (Egyetemista fókuszcsoport).



Ennek ellenére fontosnak tartják, hogy a környezetükben legyenek lehetőségek a közösséghez tartozásra, igaz, ennek kialakításába aktívan nem kapcsolódnak be és nem is kezdeményeznek.

„A lehetőségek fontosak, hogy legyen lehetőség elmenni, meg kimozdulni, mert tényleg egy közösségnek a tagja lehessen valaki” (Középiskolás fókuszcsoporthoz).

#### d) Egymás iránti önzetlenség

Az önzetlenség fogalmát a fiatalok leginkább az empátia, együttérzés, szolidaritás szinonimájaként értelmezték, és elsősorban az emberek közötti kapcsolatokra vonatkoztatták. Szűkebb és tágabb értelemben is képesek voltak értelmezni.

„Szóval én csak apróságra gondolok önzetlenségnek. Vagy például számomra az is, hogyha megmaradt két kifli, akkor én azt mindig odaadom ott a Délibábnál (árubáz) a hajléktalanoknak, hát számomra inkább ezt jelenti.” (Egyetemista fókuszcsoporthoz)

A résztvevők önzetlenségnek definiálták azt a fajta egymás iránti figyelmességet is, amelyet bárki gyakorolhat, akár az utcán ismeretlenekkel érintkezve, akár a személyes kapcsolataiban. Az önzetlenséget az emberek egymásra való odafigyeléseként értelmezték, igaz, a fogalom létezése bizonytalanságokat is keltett a fiatalokban.

„Én sokat gondolkoztam ezen, hogy létezik-e valójában önzetlenség, lehet, hogy amúgy nincs önzetlen ember. Mert mikor adok egy hajléktalannak is, ott van bennem az az öröm, hogy adtam. Lehet azért csináltam, hogy ezt az örömet érzem el és akkor már nem beszélhetünk önzetlenségről. Jó, ez a jobbik rossz. De, hogy az a fajta önzetlenség mikor így fapofával, semleges érzésekkel csinállok valamit, az nincs. De nem is baj egyébként, csak, hogy ez az önzetlenség nekem olyan zavaros. Szerintem nem létezik ilyen.” (Középiskolás fókuszcsoporthoz)

#### e) Egymás iránti szolidaritás

A fókuszcsoporthozos beszélgetések résztvevői a szolidaritással összefüggésben első reakcióként a negatív tapasztalataikat és velük történt eseményeket emelték ki, ezen a téren is felfedezhető a védekező, bizalmatlan hozzáállás.

„Szerintem amúgy, nekem most volt egy nagyon rossz élményem, én rosszul lettem az utcán, és leültem a buszmegállóban a földre, mert a padon nem volt hely, és sírtam, és senki nem jött oda hozzám. De tényleg olyan fájdalmam volt, hogy azt hittem, hogy meghalok, és senki nem kérdezte meg, hogy mi van. Aztán valahogy felvergődtem magam a buszra, utána

kijött elélem barátom, adott gyógyszert, aztán jól lettem, csak, hogy így ez annyira szomorú, hogy miért nem kérdezte meg senki, hogy figyü, jól vagy?” (Egyetemista fókuszcsoporthoz)

Az olykor negatív élmények ellenére a szolidaritást szükségszerűnek és kétségtelenül pozitívumnak értékelték, sőt, el is várják másoktól is, ennek ellenére korábbi prekonceptióik és élményeik alapján elmondásuk szerint maguk sem gyakran tanúsítanak ilyen viselkedést, ehelyett inkább elzárkóznak, és nem vesznek tudomást a szolidaritást igénylő helyzetekről.

„Annyira félnek az emberek, hogy valami rossz történik velük azért, mert a másoknak segítenek, hogy ezért inkább úgy tesznek, mintha nem is történt volna semmi.” (Egyetemista fókuszcsoporthoz)

A szolidaritás hiánya nem csak a társadalmi életben való részvétel minőségét és aktivitásának szintjét határozza meg, jelentős hatása van a hátrányos helyzetű csoportokkal szembeni előítéletességre és elfogadásra is. A fiatalok szerint, mint oly sok más társadalmi problémát, ezt is jelentősen befolyásolhatja a nyitottság és egymás megismerése.

„Ha nem ismerjük a másik embercsoportot, akkor nyilván félni fogunk tőle, nem merünk vele kapcsolatot teremteni és igazából ebből is kialakulhat a rasszizmus például. A félelem. Ne féljünk az új dolgoktól. Mindig ismerjük meg új embercsoportokat.” (Középiskolás fókuszcsoporthoz)

## Összegzés

Tanulmányunkban a középiskolás és egyetemista korosztályok társadalmi innovációkat megvalósító és a társadalmi problémákra reflektáló tudását, illetve érzékenységét vizsgáltuk, kvalitatív módszerekre alapozva. Elméleti felvezetésünkben bemutattuk a közösségek működését leíró és értelmező, valamint a közösségtudatot meghatározó értékrendeket, célokat, érdekeket megjelenítő összefüggéseket. Kitértünk a közösségek demokratizmust erősítő szerepére, és hangsúlyoztuk a szerepét a társadalomfejlődés terén. A szolidaritás és a bizalmi kapcsolatok a társadalmi együttműködés alapjai. Mindezek biztosítják a társadalmi innovációk iránti nyitottságot és elfogadottságot. A társadalmi innovációkat a társadalmi jó érdekében létrehozott kezdeményezésként értelmeztük, amely az egyéni érdekek háttérbe szorításával, a korábbiakban említett bizalom és szolidaritás kölcsönhatásának rendszerében, beágyazottan működik. A társadalmi

innováció egyik megközelítéseként hangsúlyoztuk, hogy a nemzetközi és helyi szinteken működő intézmények befolyásolják a társadalmi kapcsolatok alakulását, de hatást gyakorolhatnak az egyének cselekedeteire is támogató vagy korlátozó módon. Az intézmények által befolyásolt jelenségek, valamint az egyének közötti interakciók minősége együttesen határozza meg a társadalmi innovációk minőségét, a társadalom tagjai körében érzékelt befogadási hajlandóságot, valamint a társadalmi innovációk jelenlétére hatást gyakorló döntéshozók attitűdjait.

Kutatásunkban kvalitatív módszerekkel, fókuszcsoportos interjúkra alapozva mutattuk be a fiatalok társadalmi problémák iránti nyitottságát, felelősségvállalási hajlandóságát. Elsődlegesen arra voltunk kíváncsiak, hogy milyen társadalmi problémákat érzékelnek maguk körül és melyeket tartják a legsúlyosabbnak. Kitértünk annak vizsgálatára is, hogy egyéni vagy közösségi felelősségbe utalják-e a társadalom fejlesztésével összefüggő feladatokat, valamint a társadalmi problémákra történő reflexiót. Tanulmányunk zárásaként azt mutattuk be, hogy mennyire fontosak a fiatalok számára azok az értékek, amelyek hajtóerői lehetnek majdani társadalmi innovációk kezdeményezésének: bizalom, mások érdekeinek figyelembe vétele, aktív társadalmi jelenlét, önzetlenség, társadalmi csoportok közötti szolidaritás. Mindezen összefüggések feltárása jelentette számunkra a fiatalokban rejlő társadalmi innovációs tudáspotenciált.

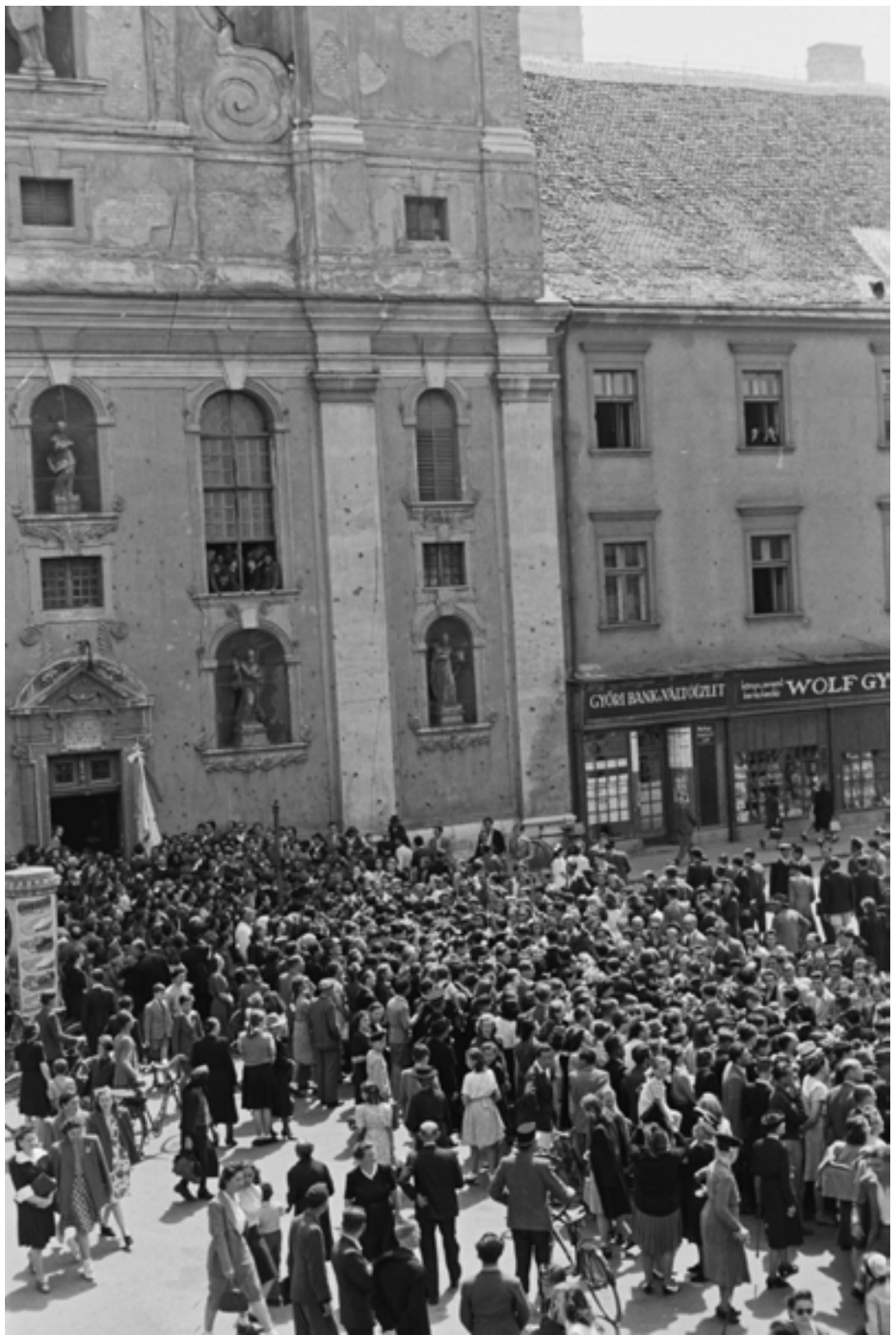
Kutatásunkat debreceni fiatalok körében végeztük, fókuszcsoportos interjúk készítésével, középiskolások és egyetemi hallgatók bevonásával. Eredményeinket három fő témakörben írtuk le. Az első témakörben elemeztük a válaszokból lesűrhető problémaérzékenységüket, valamint az ehhez kapcsolódó tudásaikat, ismereteiket. A két korosztály válaszai között markáns minőségi eltéréseket tapasztaltunk a problémaészlelés terén. Az egyetemisták átfogóbb, magasabb szintű, az egyéni életvilágoktól inkább eltávolodó jelenségeket érzékeltek problémaként, míg a középiskolások elsősorban a személyes életviláguk, közvetlen mikromilijükben érzékelt nehézségeket értelmezték társadalmi problémaként. Elemzésünkben részletesen kifejtettük ezek sokszínűségét, összetettségét, és leírtuk, hogy több területen is jellemző, hogy a fiatalok érzékelik a problémát, de a jelenséghez kapcsolódó társadalmi tudás és ismerethiány miatt nem tudják azt értelmezni, de olyan is előfordul, hogy nem ismerik fel a jelenségben a kockázatot, illetve nem érzékelik problémaként. Figyelemre méltó összefüggéseket

tártunk fel a második kutatási részben, amelyben az egyéni felelősség kérdését állítottuk a középpontba. Arra voltunk kíváncsiak, hogy a fiatalok megfogalmazzák-e saját felelősségüket a társadalom fejlesztésével összefüggésben, vagy hárítják más szintekre. Az eredmények szerint mindkét korosztályra a hárító magatartás volt a jellemző, míg a középiskolások úgy ítélik meg, hogy az idősebb korosztályokban kell keresniük a szerepvállalásuk korlátait, mert nem kapnak teret, lehetőséget az érvényesüléshez, addig az egyetemisták egyrészt a családjukra, a családi neveltetésükre, másrészt a társadalom intézményrendszerének korlátozó mechanizmusaira hárítják a felelősséget. Tanulmányunk harmadik fejezetében azt foglaltuk össze, hogy a válaszok alapján hogyan értelmezik a fiatalok azokat az értékeket (bizalom, mások érdekeinek figyelembe vétele, aktív társadalmi részvétel, önzetlenség, szolidaritás), amelyeknek érvényesítése egyben hajtóereje is lehet jövőbeni társadalmi innovációk születésének.

## Felhasznált irodalom

- Banfield, Everett Colby 1958 *The Moral Basis of a Backward Society*. The Free Press, Glencoe–Illinois
- Beckert, Jens 2009 The social order of markets. *Theory and Society*, 38:245-269.
- Bulut, Cagri – Eren, Hakan – Halac, Duygu Seckin 2013 Social Innovation and Psychometric Analysis. *Procedia – Social and Behavioral Sciences* 82:122-130.
- Caulier-Grice, Julie – Davies, Anna – Patrick, Robert – Norman, Will 2012 *Defining Social Innovation. A deliverable of the project: “The theoretical, empirical and policy foundations for building social innovation in Europe” (TEPSIE), European Commission – 7th Framework Programme*. European Commission, Brussels
- Dupcsik Csaba –Tóth Olga 2008 Feminizmus helyett familizmus. *Demográfia*, 51(4):307-328.
- Edmiston, Kelly D. 2015 EU Public Policy, Social Innovation and Marginalisation: Reconciling ambitions with policy instruments. *CRESSI Working Papers* No. 18/2015
- Farkas Zoltán 2014 A társadalmi kapcsolat fogalma és típusa. *Társadalomkutatás* 32. évf. 2014, 1:10-23. <https://doi.org/10.1007/s11186-008-9082-0>
- Elster, Jon 1995 *A társadalom fogaskerekei*. Osiris, Budapest.

- Hajdu Gábor 2012 Bizalom, normakövetés és társadalmi részvétel Magyarországon a rendszerváltás után. In Kovách Imre – Dupcsik Csaba – P. Tóth Tamás – Takács Judit 2012 *Társadalmi integráció a jelenkori Magyarországon*. Argumentum Kiadó, Budapest.
- Hankiss Elemér 1987 Közösségek válsága és hiánya. In Hankiss Elemér 1987 *Diagnózisok II*. Magvető Kiadó, Budapest.
- Harkai Nóra 2006 *Közösség és közösségi munka*. Közösségfejlesztők Egyesülete, Budapest.
- Heller Ágnes 1970 *A mindennapi élet*. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- Howaldt, Jürgen – Kopp, Ralf – Schwarz, Michael 2008 Innovationen (forschend) gestalten: Zur neuen Rolle der Sozialwissenschaften. *WSI Mitteilungen* 2:63–69. <https://doi.org/10.5771/0342-300X-2008-2-63>
- Kalocsai Dezső 1981 Egyén és közösség fejlődésének néhány társadalmi feltételéről. *Társadalomtudományi Közlemények*. 11/2:209-221.
- Kozma Tamás 2018 *Tanuló közösségek és társadalmi innováció*. Kézirat. <https://doi.org/10.1556/2063.27.2018.2.6>
- Merton, Robert K. 1980 *Társadalomelmélet és társadalmi struktúra*. Gondolat Kiadó, Budapest.
- Nemes Gusztáv – Varga Ágnes 2015 *Társadalmi innováció és társadalmi tanulás a vidékfejlesztésben – sikerek, problémák, dilemmák*. In: „Mérleg és Kihívások” IX. Nemzetközi Tudományos Konferencia = „Balance and Challenges” IX. *International Scientific Conference: A Gazdaságtudományi Kar megalapításának 25. évfordulója alkalmából*. Miskolci Egyetem Gazdaságtudományi Kar, Miskolc, 434-444.
- OECD 2004 “*Social economy and social innovation*”. *A capacity building seminar for policy-makers and practitioners*. (2018. 05. 30-i letöltés) online: <http://www.oecd.org/cfe/leed/cei-leedlocaldevelopmentnetworkofadvisors.htm>
- Parsons, Talcott 1960 The Principle Structure of Community: A Sociological View. *Social Forces*, 39/1:84–85. <https://doi.org/10.2307/2573580>
- Pol, Eduardo -Ville, Simon 2009 Social Innovation: Buzz Word Or Enduring Term. In: *The Journal of Socio-Economics*, 2009/38:878–885. <https://doi.org/10.1016/j.socec.2009.02.011>
- Seligman, Adam B. 1997 *A civil társadalom eszméje*. Kávé Kiadó Budapest.
- The Young Foundation 2012 *Social Innovation Overview: A deliverable of the project: “The theoretical, empirical and policy foundations for building social innovation in Europe” (TEPSIE)*, European Commission – 7th Framework Programme, European Commission, Brussels.
- Tönnies, Ferdinand 1983 *Közösség és társadalom*. Gondolat Kiadó, Budapest.
- Varga A. Tamás – Vercseg Ilona 1998 *Közösségfejlesztés*. Magyar Művelődési Intézet, Budapest.
- Varga Krisztina 2017 A regionális társadalmi innováció kérdései. *International Journal of Engineering and Management Sciences*, 2/4:602-616. <https://doi.org/10.21791/IJEMS.2017.4.49>.



## A „SPORT A FEJLŐDÉSÉRT ÉS A BÉKÉÉRT” TERÜLETÉNEK

### NEMZETKÖZI FEJLŐDÉSI TENDENCIÁI ÉS HAZAI LEHETŐSÉGEI A SZAKIRODALOM TÜKRÉBEN

[DOI 10.35402/kek.2019.2.8](https://doi.org/10.35402/kek.2019.2.8)

#### Absztrakt

A „sport a fejlődésért és a békéért” (sport for development and peace – SDP) területe az ezredforduló óta világszerte hatalmas fejlődésen ment keresztül: ma már több mint 900 szervezet vallja magáról, hogy SDP tevékenységet folytat, és a szakterületen publikált tudományos cikkek száma meghaladja a 400-at. A sport és a nemzetközi fejlesztés szektorának metszetén kialakult mozgalom mára maga is elkülöníthető szektorrá alakul és világszinten intézményesült. A magyar szakemberek érdeklődését ugyanakkor még nem keltette fel az SDP területe, ami abban mutatkozik meg, hogy elenyésző számmal működnek hazánkban SDP programok, valamint a területen megjelent szakcikkek száma is csekély. E tanulmány az SDP területébe – annak gyakorlatába és tudományos irodalmába – kíván betekintést nyújtani, azzal a céllal, hogy az eddigi fejlemények rendszerezése után lehetséges fejlődési lépéseket jelöljön ki a hazai SDP színtér szereplői számára.

#### Abstract

The field of „sport for development and peace” has gone through tremendous development worldwide since the millennium: currently, there are over 900 organisations that reportedly deliver SDP activities, and more than 400 scientific papers have been published on the topic. The SDP movement was born in the common set of the sport and international development sectors, and turned into a sector itself as well after going through a global institutionalisation. Even so, Hungarian professionals have not yet shown much interest in the SDP sector, as it is shown in the low numbers of Hungarian organisations and published scientific Hungarian articles in the field. This paper intends to look into the SDP field – both into its practice and its scientific literature –, aiming to contribute to the systematisation of previous developments, and through this, to identify potential further steps for the stakeholders of the Hungarian SDP sector.

#### Fogalom meghatározás

Magyar nyelvű tudományos munkákat olvasva ritkán találkozunk a címben említett, a „sport a fejlődésért és a békéért” kifejezéssel, pedig a tudományterület angol nyelvű irodalma meglehetősen gazdag. A kifejezés alatt e cikkben a Sport a Fejlődésért és a Békéért Nemzetközi Munkacsoport meghatározását értjük, vagyis: „a sport, testmozgás és játék szándékolt használatát különböző fejlesztési és békecélok elérése érdekében, beleértve legfőképpen a Millenniumi Fejlesztési Célokat”, illetve 2015-től a Fenntartható Fejlesztési Célokat<sup>1</sup> (SDP IWG 2008:3).

E dolgozatban a területre utalva a kifejezés angol megfelelőjéből (sport for development and peace) készült SDP betűszót használjuk, ám számos más kifejezés is használatban van az angol irodalomban a sportot és egyéb mozgásformákat béketeremtési, -fenntartási és nemzetközi fejlesztési célokra használó programok, szervezetek elnevezésére. Használatos a „sport a fejlesztésért” (sport for development, Sfd és S4D – például Colluci 2012; Farkas et al. 2012), a „sport és fejlesztés” (sport and development, S&D – például Hartmann – Kwauk 2011; Bates 2012), a „sport a fejlesztésben” (sport-in-development – például Coalter 2007; Levermore – Beacom 2009), és a „játék a fejlesztésért” (play for development, PFD – például Sterchele, 2015) megfogalmazás is. Mi azért döntöttünk az SDP betűszó használata mellett, mert a nemzetközi irodalomban ezzel a változattal találkozunk a leggyakrabban, valamint a magyarul eddig megjelent, a témával foglalkozó maroknyi tudományos igényű munka szintén ezt a kifejezést használja (Bardocz-Bencsik – Dóczy 2017, Bardocz-Bencsik – Garamvölgyi – Dóczy 2018). A későbbiekben ugyanakkor kitérünk olyan magyar nyelvű tudományos művekre is, amelyek az SDP témakörében születtek, ám mégsem szerepel bennük utalás az SDP-re mint tudományterületre.

<sup>1</sup> Bardocz-Bencsik Mariann – Dóczy Tamás  
A „sport a fejlődésért és a békéért” területének nemzetközi fejlődési tendenciái és hazai lehetőségei a szakirodalom tükrében

Fontos még megemlítenünk egy nehézséget, amely a magyarországi, nemzetközi fejlesztésről szóló tudományos munkák alkotói előtt áll. Az angol „development” szó magyarul egyaránt jelenthet fejlődést és fejlesztést is, ami nem elhanyagolható különbség, hiszen az egyik egy cselekvő ige, míg a másikban az alany „elszenvedí” – illetve a jelentésből adódóan passzívan élvezi – a cselekvés eredményét. A szóhasználatban a Magyar ENSZ Társaság sem konzekvens, hiszen Millenniumi Fejlesztési Célokot,<sup>2</sup> ugyanakkor Fenntartható Fejlesztési Célokot<sup>3</sup> használ honlapján. Mi e tanulmányban, ahol csak lehet, igyekszünk a fejlődés szót használni, ezzel is hangot adva azon véleményünknek, hogy érdemi fejlődés az egyénekre, illetve a közösségekre nézve csak akkor mehet végbe, ha ahhoz az érintettek is aktívan hozzájárulnak.

### Az SDP rövid története

A sport és a nemzetközi fejlesztés közös története az 1920-as évekre nyúlik vissza, ekkor kötött partnerségi megállapodást egymással a Nemzetközi Olimpiai Bizottság (NOB) és az Egyesült Nemzetek Szervezetének szakosított szervezete, a Nemzetközi Munkaügyi Ügynökség. (Bardocz-Bencsik – Garamvölgyi – Dóczy 2018). A két szektor viszonya az évtizedek múlásával egyre szorosabbá fűződött. Ehhez az is hozzájárult, hogy 1978-ban az ENSZ Nevelésügyi, Tudományos és Kulturális Szervezetének (UNESCO) konferenciája elfogadta a Testnevelés és Sport Nemzetközi Kartáját, amely felhívja a figyelmet arra, hogy valamennyi embernek joga van a sportoláshoz, hiszen az hozzájárul az életminőség javulásához (UNESCO 1978). 1993-ban pedig az ENSZ Közgyűlésének egy határozata egy békés és jobb világ építésére ösztönözte a tagállamokat a sport és az olimpia eszméje által, előkészítve az 1994-es évet, amely a Sport és az Olimpiai Eszme Nemzetközi ENSZ éve volt (ENSZ Közgyűlés 1993). Ezek után nem sokkal számos, sporttal foglalkozó szervezet alakított ki programokat, amelyekben a sporttevékenység pozitív társadalmi hatásait igyekeznek kihasználni. A Nemzetközi Labdarúgó Szövetség

(FIFA)<sup>4</sup> például 2005-től, a NOB<sup>5</sup> pedig 2007-től működteti SDP programjait. Ugyanakkor az elsősorban béke-teremtéssel és fejlesztési tevékenységekkel foglalkozó szervezetek – például az ENSZ több szakosított szervezete, mint Nemzetközi Gyermekek Gyorssegélyalapja (UNICEF)<sup>6</sup> és Menekültügyi Főbiztossága (UNHCR)<sup>7</sup> – pedig olyan programokat alakítottak ki, amelyekben szerepet kapott a sport is. Ezzel párhuzamosan pedig megjelentek azok a szervezetek, amelyek kifejezetten arra szakosodtak, hogy a sportot eszközként használják béke-teremtési, -fenntartási és fejlesztési célokra. Ezeket SDP szervezeteknek, munkájukat pedig SDP tevékenységeknek, illetve SDP programoknak hívjuk.

Az SDP-tevékenységet végző szervezetek száma az 1990-es évek második felétől folyamatosan nő. Két esemény adott különösen nagy lökést az SDP mozgalmának önálló szektorrá válásához. Először is az 1994-es lillehammeri téli olimpia sztárja, a többszörös bajnok Johann Koss még az olimpia évében megalapította az Olympic Aid nevű adománygyűjtő szervezetet, amely számos népszerű sportoló bevonásával működött, és lett nemzetközi szinten ismert. Néhány évvel később a szervezet arcukat váltott, és Right To Play néven SDP projekteket kezdett szervezni fejlődő országokban. A Right To Play azóta az egyik legnevesebb, számos díjat nyert SDP szervezet, amely 2016-ban 20 országban hetente egymillió gyermeknek biztosított testmozgási lehetőséget.<sup>8</sup> A másik nagy lökést az SDP szektorának fejlődésében az adta, hogy az ENSZ egyre több lépést tett a szektor nemzetközi elismertetése és intézményesítése felé. 2001-ben új feladatkört hoztak létre: az ENSZ főtitkárának az SDP területért felelős tanácsadóját, akinek a munkáját a genfi székhelyű ENSZ

4 A FIFA „Football for Hope” elnevezésű SDP programjáról részleteket itt lehet olvasni: <https://www.fifa.com/sustainability/news/y=2013/m=5/news=football-for-hope-2456334.html> (Letöltve: 2019. január 14.)

5 A NOB „Sport for Hope” elnevezésű SDP programjáról részleteket itt lehet olvasni: <https://www.olympic.org/sport-for-hope> (Letöltve: 2019. január 14.)

6 Arról, hogyan használja a UNICEF a sportot munkájában, itt lehet részleteket olvasni: <https://www.unicef.org/sports/23619.html> (Letöltve: 2019. január 14.)

7 Arról, hogyan használja a UNHCR a sportot munkájában, itt lehet részleteket olvasni: <https://www.unhcr.org/sport-partnerships.html> (Letöltve: 2019. január 14.)

8 Right To Play 2016 Annual Report: [https://issuu.com/righttoplayintl/docs/2016annualreport\\_df4326cfla67a1](https://issuu.com/righttoplayintl/docs/2016annualreport_df4326cfla67a1) (Letöltve: 2019. január 10.)

2 Magyar ENSZ Társaság: <http://www.menszt.hu/hu/tudnivalok/millenniumi-fejlesztési-celok> (Letöltve: 2019. január 13.)

3 Magyar ENSZ Társaság: <http://www.menszt.hu/hu/tudnivalok/fenntarthato-fejlodesi-celok> (Letöltve: 2019. január 13.)

a Sporttal a Fejlődésért és a Békéért Irodája (United Nations Office of Sport for Development and Peace) segítette egészen 2017-ig.<sup>9</sup>

Az SDP területe tehát napjainkra mozgalomból intézményesült szektorrá vált, amelynek képviselői a világ minden pontján megtalálhatók. Az SDP területén dolgozó szervezetek és szakemberek számosságáról lehetetlen konkrét adatokat fellelni, hiszen sok szervezet úgy végez SDP tevékenységet, hogy nem is feltétlenül tudja, hogy egy szektor része, mint ahogy erre a magyar viszonylatban a későbbiekben ki is térünk. Ám egy online közösségi platform, a sportanddev.org segítségével kaphatunk némi információt arról, hány szervezet végez bevalótlan SDP tevékenységet jelenleg a világon.

### Betekintés az SDP online közösségi platformjába

A Sport és Fejlesztés Nemzetközi Platformja, a sportanddev.org az SDP tevékenységet folytató szervezetek, illetve az SDP iránt érdeklődő egyének online közösségi oldala. 2003-ben került megalapítása az első nemzetközi sport és fejlesztés konferencia után, az SDP globális közössége összefogásának céljával.<sup>10</sup> A platform a Svájci Fejlesztési Akadémia keretei között működik lehetőséget biztosítva az SDP témaköre iránt érdeklődőknek a kapcsolatépítésre, releváns eseményeik megosztására, saját projektjeik bemutatására, álláshirdetésre, és -keresésre egyaránt. Az oldalra bárki ingyen regisztrálhat szervezeti, illetve egyéni profilt, pusztán internethozzáférés kell a feliratkozáshoz. A regisztrációt a Svájci Fejlesztési Akadémia munkatársai hitelesítik, így szűrve ki a nem odaillő profilekat, valamint így kerülve el azt, hogy egy szervezet többször is felkerüljön a platformra.

Az oldal népszerűsége felkeltette a kutatók érdeklődését is, és számos vizsgálatot végeztek a rajta megtalálható adatokat felhasználva (Akindes –

Kirwin 2009; Levermore – Beacom 2009; Saavedra 2009; Coalter 2013). Az oldalon cikkünk készítése idején 987 szervezet és 8856 egyéni felhasználó található, amely természetesen nem fedi le a teljes SDP ágazatot, de jól mutatja, hogy egy kifejezetten kiterjedt hálózatról van szó. A platformon található, a regisztrált szervezetek földrajzi elhelyezkedését mutató térképről pedig világossá válik: a szektornak minden kontinensen vannak képviselői.<sup>11</sup>

### Az SDP nemzetközi tudományos irodalmának rövid áttekintése

Az SDP szervezetek és gyakorlati szakemberek számának növekedésével folyamatosan nő a témában a nemzetközi folyóiratokban megjelenő tudományos igényű munkák száma is. Sőt, 2013 óta egy, a témával foglalkozó lektorált, nyílt hozzáférésű nemzetközi folyóirat is létezik, a Journal of Sport for Development (JSFD).<sup>12</sup> Mindemellett számos elismert nemzetközi folyóirat hirdetett meg az elmúlt években SDP-vel foglalkozó különszámot, így az International Journal of Sport Management and Marketing 2014-ben,<sup>13</sup> a Journal of Global Sport Management 2018-ban,<sup>14</sup> valamint a Managing Sport and Leisure szintén 2018-ban.<sup>15</sup> A tudományos cikkek mellett pedig önálló könyvek (Coalter 2007, 2013; Darnell 2012) és szerkesztett tanulmánykötetek (Levermore – Beacom 2009; Bennett – Gilbert 2012) is megjelentek az ezredforduló után az SDP területén.

2016-ban az SDP egyik vezető kutatója, Nico Schulenkorf és két munkatársa, Emma Sherry és

11 International Platform on Sport and Development: <https://www.sportanddev.org/en/connect> (Letöltve: 2019. január 10.)

12 Journal of Sport for Development, About us: <https://jsfd.org/about-jsfd/> (Letöltve: 2019. január 10.)

13 <https://www.sportanddev.org/en/article/opportunity/call-papers-special-issue-international-journal-sport-management-and-marketing> (Letöltve: 2019. január 10.)

14 [http://explore.tandfonline.com/cfp/bes/jgsm/sp-iss7?utm\\_source=CPB&utm\\_medium=cms&utm\\_campaign=JMI02275](http://explore.tandfonline.com/cfp/bes/jgsm/sp-iss7?utm_source=CPB&utm_medium=cms&utm_campaign=JMI02275) (Letöltve: 2019. január 10.)

15 <https://idrottsforum.org/call-for-papers-organizational-innovation-in-sport-for-development-and-peace-special-issue-of-managing-sport-and-leisure-call-ends-september-15-2018/> (Letöltve: 2019. január 10.)

9 A UNOSDP 2017 májusában a Nemzetközi Olimpiai Bizottság és az ENSZ közvetlen partnerségének kialakítása jegyében bezárt, és a tanácsadó mandátuma is megszűnt. <https://www.olympic.org/news/ioc-welcomes-enhancement-of-close-cooperation-with-the-united-nations> (Letöltve: 2019. január 10.)

10 International Platform on Sport and Development 2013 10<sup>th</sup> Anniversary Timeline. [https://www.sportanddev.org/sites/default/files/downloads/10th-anniversary\\_infographic\\_screen.pdf](https://www.sportanddev.org/sites/default/files/downloads/10th-anniversary_infographic_screen.pdf) (Letöltve: 2019. január 14.)

Katie Rowe elkészítette az SDP tudományos irodalmának első integrált áttekintését, amelyet a *Journal of Sport Management* folyóiratban jelentettek meg. A szerzők a 2000 és a 2014 között SDP témában megjelent tudományos cikkeket tanulmányozták, mintegy 437 munkát. Bár az adatgyűjtésük óta eltelt években folyamatosan nőtt az SDP-vel foglalkozó cikkek száma, kutatási eredményeik ma is hasznos információval szolgálnak az SDP irodalmáról. Megállapításaik közt szerepel, hogy számos elméleti és empirikus írás látott napvilágot az SDP témájában olyan tudományterületeken, mint a menedzsment, a szociológia, az egészség, a politikatudományok, a gender tudományok, az oktatás, a marketing, a média, valamint a konfliktus- és béketudományok (Schulenkorf – Sherry – Rowe 2016:22). Szintén megállapították, hogy a vizsgált munkák elsősorban sportszociológiai, illetve sportmenedzsment fókuszú folyóiratokban jelentek meg (uo. 29.), valamint, hogy nagy részük esettanulmány, illetve programértékelés volt (uo. 36.). Azt vizsgálva, hogy a publikációk az SDP mely területét kutatták, Schulenkorfék az JSFD tematikáját vették alapul. Az SDP-centrikus folyóirat hét tematikus részre osztja fel a terület gyakorlatát és kutatását, úgymint fogyatékoság; oktatás; társadalmi nemek; egészség; megélhetés; béke és társadalmi kohézió.<sup>16</sup> A szerzők arra a megállapításra jutottak, hogy a cikkek negyede a társadalmi kohézió témájában jelent meg, ötöde pedig több témát is érint. Érdekesség, hogy a fogyatékoság és a megélhetés pusztán a cikkek öt-öt százalékának középpontjában volt, míg a társadalmi nemekkel csak három százalékuk foglalkozott (uo. 29.).

Itt említenék meg, hogy a Roger Levermore és Aaron Beacom által szerkesztett, először 2009-ben megjelent *Sport and International Development* című tanulmánykötet kissé eltérő csoportosítást használt. A kötetben hat csoportba lettek osztva a sportanddev.org platformon található SDP projektek<sup>17</sup> attól függően, milyen fejlesztési, béketeremtési célra fókuszáltak. E hat csoport – a konfliktusmegoldás és interkulturális megértés; a fizikai, szociális, sport- és közösségi infrastruktúra építése; figyelemfelhívás, különösen oktatás által; képessé tétel; közvetlen hatás a fizikai és pszichológiai egészség-

16 <https://jsfd.org/about-jsfd/> (A hozzáférés dátuma: 2019. január 12.)

17 A sportanddev.org platformon már nincs lehetőség projektek közt keresni, valamint újabb projekteket feltölteni, köszönhetően a weboldal 2016-os koncepcióváltásának.

re, illetve általános jólét; valamint gazdasági fejlődés/a szegénység mérséklése (Levermore – Beacom 2009:9).

A tematikus felosztás ugyanakkor csupán egy módszer az SDP programok kategorizálására. Fred Coalter, az SDP szakterületének egyik legismertebb kutatója önálló könyvében (2007) egy olyan felosztást javasol, amelyben a sport relatív szerepén van a hangsúly adott programon belül, így alkotva meg a „sport plus” és a „plus sport” programok fogalmát. Előbbiek középpontjában a testmozgás, a sporton keresztüli fejlesztés áll, ilyenek például a FIFA és a NOB előzőekben már említett programjai. A „plus sport” programok esetében ugyanakkor a sportnak mellékszerep jut. Ilyenek például azok a háborús konfliktusok és természeti katasztrófák utáni, nemzetközi segélyszervezetek által szervezett akciók, amelyekben szerepet kap a sport is, de nem az a program elsődleges eszköze. Richard Giulianotti pedig az SDP programok három ideáltípusát különbözteti el, így a hierarchikus modellt, amelyben nagy szerepe van a programot kívülről támogató szervezeteknek; a dialogikus modellt, amelyben a programot kívülről leginkább mediációval segítő szervezetek szerepelnek; valamint a kritikus SDP modellt, amelyben a helyi érintettek tapasztalati tanulásán van a hangsúly (2011).

Visszatérve néhány gondolat erejéig Schulenkorf és munkatársai átfogó irodalmi áttekintésére, fontos megemlíteni vizsgálati eredményeiket az SDP cikkek elméleti háttérével kapcsolatban. A legtöbb munka elméleti alapjául a pozitív ifjúságfejlesztés, illetve a társadalmi tőke szolgált, ezekre épült az elméleti kerettel dolgozó munkák 61 százaléka. A fennmaradó 39 százalékban olyan konceptuális keretek jelennek meg, mint például a kritikai fejlesztés, az ökológiai rendszerek elmélete, a feminizmus, az emberi erőforrás-fejlesztés, a neoliberalizmus, a szimbolikus interakcionizmus, a tervezett viselkedés elmélete és a többszintű elemzés (Schulenkorf – Sherry – Rowe 2016:29-30).

Több kutató is problematikusnak találja, hogy az SDP témakörében futó programok és készülő tudományos munkák gyakorta híján vannak az elméleti kereteknek (Hartmann 2003; Lawson 2005; Lyras – Welty Peachey 2011), így különösen érdekes látni, hogy milyen konceptuális keretek vannak már használatban az SDP irodalmában. Szintén fontos megjegyezni, hogy Coalter (2013) kidolgozott egy tentatív programelméletet az SDP programok számára, amelyet továbbfejlesztve és arra építve az SDP tevékenységet folytató szerve-



zettek megalapozhatják programjuk sikeres működését.

A Scholenkorfék-féle adatgyűjtés óta számos tudományos munka jelent meg az SDP területén, ezek közt is még mindig többségben vannak az esettanulmányok és programértékelések. Ugyanakkor számos más jellegű cikk is megjelent a közelmúltban, amelyek közül megemlíthető az SDP-munkát végző egyének és az SDP területét kutató tudósok motivációiról (Welty Peachey et al. 2018, Welty Peachey et al. 2016) szóló vizsgálatok. Ezek azért is figyelemre méltóak a magyar érdeklődők számára, mert belőlük is látszik, hogy mennyire fejlett nemzetközi szinten az SDP gyakorlata, illetve kutatása.

### **Betekintés az SDP magyar gyakorlatába és irodalmába**

Egy korábbi kutatásunk során megállapítottuk, hogy a sportandev.org platformra 2014 és 2017 között magyar szervezet nem töltött fel olyan projektet, amellyel az SDP nemzetközi napját ünneplő globális kampányhoz csatlakott volna (Bardocz-Bencsik – Garamvölgyi – Dóczy 2018). Mostanra pedig megállapítottuk azt is, hogy a platformra regisztrált 987 szervezet között egyetlen magyar szerepel, a debreceni A Mozgó Cívisért Egyesület. Ezt ellenőrizendő, a sportandev.org globális térképét is megvizsgáltuk, és ott is pusztán ez az egy szervezet szerepel hazánkból. Az egyesület fő célja a társadalomnak a sport fontosságára oktatása, valamint a szervezetek és közösségek egészségtudatosságának megerősítése a sporton és a szabadidős mozgásformákon keresztül.<sup>18</sup>

Tisztában vagyunk vele, hogy hazánkban más szervezetek is végeznek SDP-tevékenységet, ugyanakkor valószínűleg maguk a szervezetek dolgozói nincsenek tisztában azzal, hogy ezt teszik. Ennek következtében nekünk sincsenek számszerű adataink arról, vajon hány, az SDP mozgalomba illeszthető szervezet működhet jelenleg Magyarországon, de a továbbiakban bemutatunk néhány olyan tudományos munkát, amelyek magyarországi SDP-tevékenységekről számolnak be.

Korábban már említettük, hogy magyarul eddig csupán néhány olyan cikk jelent meg, amely bevalottan az SDP témájával foglalkozik. Jelen tanul-

mány szerzőinek a Testnevelés, Sport, Tudomány című lapban 2016-ban jelent meg egy cikke, amely az SDP tudományterület mutatja be a kambodzsai iskolai testnevelés újjáépítésére kialakított program esettanulmányán keresztül (Bardocz-Bencsik – Dóczy 2016); míg Garamvölgyi Bencével kiegészülve 2018-ban a Civil Szemlében jelentettek meg SDP témájú cikket, amelyben az Egyesült Nemzetek Szervezetének szerepét tárgyalják (Bardocz-Bencsik – Garamvölgyi – Dóczy 2018).

Fontos felhívni a figyelmet arra, hogy bár az SDP kifejezés és szinonimái nem szerepelnek a fentiekben kívüli magyar cikkekben – ezen állításunkat saját olvasmányaink mellett a Google Scholaron és a Magyar Tudományos Művek Tárában végzett kulcsszavas keresésünk támasztja alá –, számos tanulmány jelent meg SDP témában. Most röviden kitérnénk ezek közül néhányra.

A kisebbségek, hátrányos helyzetűek sportolása, és ezáltal a társadalomba való beilleszkedésük és ottani helytállásuk segítése az SDP témakörébe tartozik, ugyanakkor a tanulmányokban nem történik utalás erre. Ez azért történhetett, mert az Európai Unió sem használja a kifejezést, helyette a sport társadalmi dimenziója, azon belül pedig a társadalmi befogadást elősegítő szerepe jelenik meg mind szakpolitikai dokumentumokban, pályázati dokumentumokban (Fehér Könyv a sportról 2007; Erasmus+ Pályázati Útmutató 2018), így az uniós zsargonba nem épült be az SDP kifejezés. A társadalmi befogadással foglalkozó munkák között szerepel a „Creating a Level Playing Field” európai uniós projektről készült magyar nyelvű összefoglaló cikk (Dóczy 2012), valamint „A fizikai aktivitás és a sport magyarországi dimenzióinak feltárása” című TÁMOP-projekt kapcsán készült tanulmány (Dóczy – Gál – Sáringerné 2014).

Keszi és Dóczy a hajléktalan labdarúgó-világbajnokságról írt tanulmányt (2014), vizsgálva a sportnak a társadalmi célok szolgálatában betöltött funkcióját, így szintén az SDP témakörébe tartozó témát kutat. Bacsák Dániel és munkatársai az Orczy-kerti Farkasok labdarúgócsapatáról írtak cikket (2015), bemutatva a hátrányos helyzetű, leginkább roma fiatalokból álló csapat működését, ismertetve az alapötletet is, miszerint a sport által kívánja az ötletgazda edző a sportolóit kiléptetni a hátrányos helyzetből.

Sztankovics Ágnes doktori disszertációját (2016) az éjféli pingpongbajnokságról írta, a kezde-

18 A Mozgó Cívisért Egyesület adatlapja a sportandev.org oldalon: <http://www.amozgocivisert.hu/?q=index> (A letöltés dátuma: 2019. január 14.)

ményezést mint a prevenció egyik lehetséges eszközét bemutatva. A magyar projekt mintájául szolgáló amerikai éjszakai kosárlabda-bajnokság kifejezetten hátrányos helyzetű fiataloknak nyújt lehetőséget az éjszakai órák hasznos, bűncselekményekbe bonyolódástól mentes eltöltésére. Bár a kutatás során kiderült, hogy a magyar program nem a kifejezetten hátrányos helyzetű ifjúságot vonzotta a terembe, a koncepció mindenképp belefér az SDP kezdeményezések körébe.

### Kitekintés: hazai perspektívák az SDP területén

Tanulmányunkban arra tettünk kísérletet, hogy áttekintsük a nemzetközi SDP mozgalom fejlődését, valamint szemügyre vesszük a területhez implicit, vagy explicit módon kapcsolódó, egyelőre kezdetleges lépéseket a hazai szintéren. A nemzetközi trendek arra engednek következtetni, hogy egy dinamikus fejlődő ágazatról van szó, melyben elsősorban civil, de nem ritkán állami és üzleti szereplők is aktívan részt vesznek. Az ezt körülvevő kutatási környezet szintén gyorsan növekszik, és ebben az utóbbi időben a tudás rendszerezése és az elméleti megalapozás is egyre erősebb igényként merül fel.

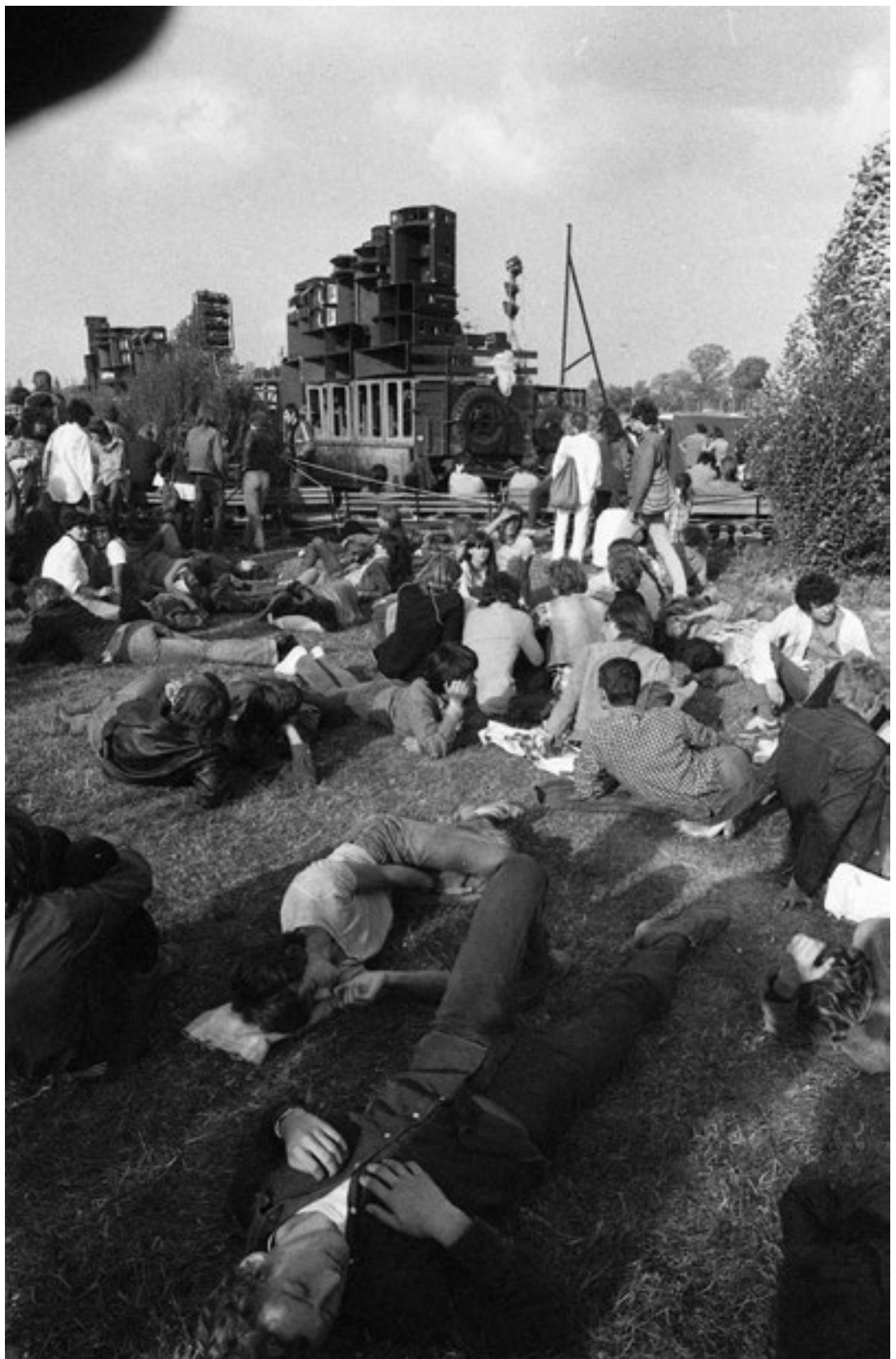
Az SDP fogalma alá „befér”, sokszor szívesen működő magyarországi szervezetek, programok és az ezekben dolgozó szakemberek, önkéntesek nem feltétlenül tudatos résztvevői a rendszernek. E tudatosság erősödése akár a hazai, akár a nemzetközi hálózatosodás szempontjából fontos lenne, és korábban esetleg nem észlelt pályázati lehetőségeket is magával hozhatna.

A mozgalom fejlődéséhez a hazai SDP szakirodalom bővülése is fontos segítséget nyújthat abból a szempontból, hogy a sportban rejlő társadalmi lehetőségekről szóló nyilvános hazai diskurzusban egy, a mítoszokon túllépő, realisabb és kritikaibb megközelítés is markánsabban meg tudjon jeleni. A nemzetközi szakirodalomban az SDP-hez köthető témákkal foglalkozó hazai tudományos vizsgálódások esetében a további fejlődéshez elengedhetetlen a fogalmak tisztázása, rögzítése, illetve ezek megfeleltetése a nemzetközi tudományos és szakpolitikai környezetben használt fogalmakkal – ez jelen tanulmányban is célunk volt –, hiszen ez teheti lehetővé, hogy a magyarországi kutatásokról készülő beszámolók jobban bekapcsolódhassanak a nemzetközi vérkeringésbe.

### Felhasznált irodalom

- Bacsák Dániel – Bezsényi Tamás – Schuller Csaba – Szeitl Blanka 2015 „Nem tudnak ezek dolgozni, csak focizni!”. *Kultúra és Közösség*, 6. 3:69-83.
- Bardocz-Bencsik Mariann – Dóczy Tamás 2017 A „Sport a Fejlődésért és a Békéért” (SDP) mint új tudományterület bemutatása a kambodzsai iskolai testnevelés újjáépítésére kialakított program esettanulmányán keresztül. *Testnevelés, Sport, Tudomány*, 2. 1–2:19-23. <https://doi.org/10.21846/TST.2017.1-2.3>
- Bardocz-Bencsik Mariann – Garamvölgyi Bence – Dóczy Tamás 2018 Sporttal a békéért és a fejlődésért – Az Egyesült Nemzetek Szervezetének szerepe. *Civil Szemle*, 15 (1):47-65.
- Bates, Kylie 2012 Creating Win-Win Partnerships for Sport and Development. In Gilbert, K. – Benneth, W. eds. *Sport, Peace, and Development*. Common Ground Publishing, Champaign, IL. 193-203.
- Coalter, Fred 2007 *A wider social role for sport. Who's keeping the score?* Routledge, New York.
- Coalter, Fred 2013 *Sport for Development. What game are we playing?* Routledge, New York. <https://doi.org/10.4324/9780203861257>
- Colluci, Emma 2012 Entertainment-Education and Sport for Development – New Frontiers. In Gilbert, K. – Benneth, W. eds. *Sport, Peace, and Development*. Common Ground Publishing, Champaign, 269-282.
- Darnell, Simon 2012 *Sport for Development – A critical sociology*. Bloomsbury Publishing, New York.
- Dóczy Tamás 2012 Sport és társadalmi befogadás: egy nemzetközi kutatási projekt eredményei. *Magyar Sporttudományi Szemle*, 13. 50:29.
- Dóczy Tamás – Gál Andrea – Sáringerné Szilárd Zsuzsanna 2014 *Összegző tanulmány a TÁMOP-6.1.2/11/2-2012-0002 „A fizikai aktivitás és a sport magyarországi dimenzióinak feltárása” című projekt keretében végzett kutatás eredményeiről. Társadalmi befogadás a sportban és a sport által (szociális inklúzió)*. (2019. január 13-i letöltés, Magyar Sporttudományi Társaság: <https://docplayer.hu/1969407-Tanulmanykotet-tamop-6-1-2-11-2-2012-0002-kodszamu-projekt.html>)

- Egyesült Nemzetek Szervezetének Közgyűlése 1993 48/11-es határozat (2019. január 13-i letöltés), online: <http://www.un.org/documents/ga/res/48/a48r011.htm>
- Egyesült Nemzetek Szervezetének Nevelésügyi, Tudományos és Kulturális Szervezete 1978 Testnevelés és Sport Nemzetközi Karta (2019. január 13-i letöltés), online: [http://www.unesco.org/education/pdf/SPORT\\_E.PDF](http://www.unesco.org/education/pdf/SPORT_E.PDF)
- Európai Bizottság 2007 Fehér könyv a sportról. (2019. január 13-i letöltés), online: <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/HU/TXT/PDF/?uri=CELEX:52007DC0391&from=HU>
- Európai Bizottság 2018 Erasmus+ Pályázati Útmutató (2019. január 13-i letöltés), online: [https://ec.europa.eu/programmes/erasmus-plus/programme-guide/introduction/how-to-read-programme-guide\\_hu](https://ec.europa.eu/programmes/erasmus-plus/programme-guide/introduction/how-to-read-programme-guide_hu)
- Farkas, Amy – Karr, Valerie – Wolff, Eli A. – Lachowska, Anna 2012 Inclusive Sport for Development. In Gilbert, K. – Benneth, W. eds. *Sport, Peace, and Development*. Common Ground Publishing, Champaign, IL. 255-276.
- Gilbert, Keith – Benneth, Will 2012 szerk. *Sport, Peace, and Development*. Common Ground Publishing, Champaign.
- Giulianotti, Richard 2011 Sport, peacemaking and conflict resolution: a contextual analysis and modelling of the sport, development and peace sector. *Ethnic and Racial Studies*, 34. 2:207-228. <https://doi.org/10.1080/01419870.2010.522245>
- Hartmann, Douglas 2003 Theorizing Sport as Social Intervention: A View From the Grassroots. *Quest*, 55. 2:118-140. <https://doi.org/10.1080/00336297.2003.10491795>
- Hartmann, Douglas – Kwauk, Christina 2011 Sport and Development: An Overview, Critique, and Reconstruction. *Journal of Sport and Social Issues*, 35. 3:284-305. <https://doi.org/10.1177/0193723511416986>
- Keszi Mihály – Dóczi Tamás 2014 Sport társadalmi célok szolgálatában: a hajléktalan labdarúgó-világbajnokság. *Magyar Sporttudományi Szemle*, 15. 1:17-23.
- Lawson, Hal A. 2005 Empowering people, facilitating community development, and contributing to sustainable development: The social work of sport, exercise, and physical education programs. *Sport, Education and Society*, 10. 1:135-160. <https://doi.org/10.1080/1357332052000308800>
- Levermore, Roger – Beacom, Aaron 2009 Sport and Development: Mapping the Field. In Levermore, R. – Beacom, A. eds. *Sport and International Development*. Palgrave Macmillan UK, Basingstoke, UK. 1-25. [https://doi.org/10.1057/9780230584402\\_1](https://doi.org/10.1057/9780230584402_1)
- Levermore, Roger – Beacom, Aaron 2009 szerk. *Sport and international development*. Palgrave Macmillan, Basingstoke. <https://doi.org/10.1057/9780230584402>
- Lyras, Alexis – Welty Peachey, Jon 2011 Integrating sport-for-development theory and praxis. *Sport Management Review*, 14. 4:311-326. <https://doi.org/10.1016/j.smr.2011.05.006>
- Schulenkorf, Nico – Sherry, Emma – Rowe, Katie 2016 Sport for Development: An Integrated Literature Review. *Journal of Sport Management*, 30. 1:22-39. <https://doi.org/10.1123/jsm.2014-0263>
- Sport For Development and Peace International Working Group 2008 Harnessing the Power of Sport for Development and Peace: Recommendations to Governments*. (2019. január 13-i letöltés, online: [https://www.sportanddev.org/sites/default/files/downloads/rtp\\_sdp\\_iwg\\_harnessing\\_the\\_power\\_of\\_sport\\_for\\_development\\_and\\_peace.pdf](https://www.sportanddev.org/sites/default/files/downloads/rtp_sdp_iwg_harnessing_the_power_of_sport_for_development_and_peace.pdf))
- Sterchele, Davide 2015 De-sportizing physical activity: From sport-for-development to play-for-development. *European Journal for Sport and Society*, 12. 1:97-120. <https://doi.org/10.1080/16138171.2015.11687958>
- Sztankovics Ágnes 2016 *Éjszakai sport a gyermekvédelem tükrében – Az éjféle pingpongbajnokság, a prevenció egyik lehetséges eszközének bemutatása és hatékonyságvizsgálata*. Doktori értekezés. Kézirat. TE Sporttudományok Doktori Iskola, Budapest.
- Welty Peachey, Jon – Cohen, Adam – Musser, Allison 2016 ‘A phone call changed my life’: Exploring the motivations of sport for development and peace scholars. *Journal of Sport for Development*, 4. 7:58-70.
- Welty Peachey, Jon – Musser, Allison – Na Ri, Shin – Cohen, Adam 2018 Interrogating the motivations of sport for development and peace practitioners. *International Review for the Sociology of Sport*, 53. 7:767-787. <https://doi.org/10.1177/1012690216686856>



## ANGYALKÁRTYÁTÓL A SPORTOLÓ BELSŐ EREJÉIG – EGY „GYÓGYÍTÓ NAP” BEMUTATÁSA

[DOI 10.35402/kek.2019.2.9](https://doi.org/10.35402/kek.2019.2.9)

Céлом egy, az egészségtudatosság jegyében szervezett rendezvény programjait, kínálatát bemutatva rávilágítani napjaink alternatív gyógyászatának meghatározó narratíváira.

A vizsgált rendezvény a *II. Elixírek, esszenciák testnek és léleknek – gyógyító nap az egészségéért!* mely 2018. április 14-én zajlott. Az első ilyen nap közel egy évvel ezelőtt, 2017 márciusában került megrendezésre. Kapitány Ágnes és Kapitány Gábor *Egészségkultusz – biokultusz – természetkultusz* címmel írt könyvfejezetükben (Kapitány – Kapitány 2013:94-132) számos példával illusztrálják az ezredforduló utáni alternatív gyógyászati jelenségeket. Az ő megállapításait használom a másodjára megrendezett „gyógyító nap” kínálatának bemutatásakor.

A betegséget, mint kulturális viselkedést láttatja Keszeg Vilmos és Czégényi Dóra, mely az egyéni és közösségi attitűdök szintjén észlelhető (Keszeg – Czégényi 2015:429). A „gyógyító nap” példájával szeretném bemutatni, hogy ez nemcsak konkrét betegség esetén illetve a konkrét betegségről való beszéd és irányában alkalmazott attitűd vizsgálatok érhető tetten, hanem a megelőzés és az *egészségtudatosság* fogalomkörébe tartozó olvasatokból és stratégiákból is kulturális viselkedés(minta) rajzolódhat ki előttünk.

A kutatáshoz a rendezvény helyszínén folytatott résztvevő megfigyelést alkalmaztam. Mivel második alkalommal rendezték meg ugyanezen a helyszínen a „gyógyító napot”, a kutatáshoz kétféle megoldás kínálkozott: a szervezők, ötletgazdák külön megkérdezése a „gyógyító napok” céljáról, a megvalósítás folyamatairól, majd ezután a látogatók későbbi megkeresésekor összevetni a szervezői szándékot és a látogatói reflexiót. A második lehetőség kizárólag az „ott és akkor” vizsgálata: mi volt látható, miről szólt a „gyógyító nap”? A többtermes helyszínen a bőséges és változatos programok meglátogatása után arra jutottam, hogy a tanulságokat az adott napon, a nagyközönség számára látható-hallható eseményekből és kínálatból vonom le, melyek elemzését a sajtó és az esemény facebook-oldala információinak bevonásával mélyítem el. A főszervező moderátori feladatokat is ellátva az előadók és a programok bemutatásakor részletesen indokolta a

meghívás okát, a téma hasznosságát, bemutatva így a szervezői elképzeléseket. A látogatói reflexiókat pedig a helyszínen folytatott rövidebb beszélgetések felidézésével mutatom be.

A rendezvény helyszíne a tápéi Heller Ödön Művelődési Ház. Tápé Árpád-kori település, nevét már 1138-ban említette oklevél, 1973-ig Csongrád megye Szegedi járásához tartozott, 1973-ban csatolták Szegedhez. A településről 1971-ben jelent meg monográfia.<sup>1</sup> Életmódjának régmúltba visszanyúló elemeit – például viselet, gyékényszövés – sokáig megőrizte a gyorsan változó természeti és gazdasági körülmények ellenére is. Néprajzi jellegzetességeit a művelődési ház emeletén kiállítás és ifj. Lele József magángyűjteménye mutatja be, a tápai gyékényszövés és a tápai búcsú pedig napjainkban is élő hagyomány. Mindezek az erősen jelen lévő identitástudat tápláló forrásai és megnyilvánulási lehetőségei egyben.<sup>2</sup> A helyi identitás a „gyógyító napon” kizárólag a meghívott sportoló, a tápai születésű olimpikon és világbajnok súlylökő Márton Anita szereplésekor kapott hangsúlyt, melyre a későbbiekben térek ki.

A következőkben az előadások, programok illetve helyszínek részletesebb leírásával mutatom be a „gyógyító nap” kínálatát, stratégiáit, majd a látottakat-hallottakat összegezve adok választ a kérdésre: napjaink alternatív gyógyászatának milyen narratíváit vonultatja fel ez a tematikus rendezvény? Ezután a sportoló szerepeltetését, mint a rendezvény külön tematikus blokkját elemzem, feltárva a lehetséges kapcsolódási pontokat az alternatív gyógyászat narratívái és a sportoló teljesítményeinek méltatása között.

1 Juhász Antal szerk. Tápé története és néprajza. Tápé, 1971.

2 A „tápaiság” nemcsak az egykori zárt hagyományvilágú, mélyen vallásos és Tiszához szorosan kapcsolódó életmódú faluközösséget jelöli, hanem napjainkban is kapcsolódik hozzá narratívája: „Tápén még mindig él egy olyan önazonosság-tudat, amely megkülönbözteti az itt élő embereket a 'szegedi tengertől'. Ez a tápaiság” – nyilatkozta Juhász Gyula, a körzet önkormányzati képviselője 2010-ben. <https://szegedma.hu/2010/06/a-kormorannal-unnepel-tape>

A művelődési házon belül hat helyszínen zajlott a rendezvény: a nagyteremben, a kis tükrös teremben, a kisebb előadó teremben, a könyvtárteremben, az előtérben és az udvaron. A nagytermi előadásokat a főszervező és az önkormányzati képviselő beszéde vezette be; utóbbinál megjelent a lokalitás – helyi identitás kiemelése, amint a díszvendéget és a „Tápé település sokszínű programkínálatát” említette. A főszervező-moderátor bevezető szavai, miszerint „arra kérünk mindenkit, hagyja az előítéleteit, fenntartásait az ajtón kívül és törekedjen arra, hogy minél több újdonsággal ismerkedjen meg és gazdagítsa az életét” megalapozták a rendezvény egészen végigvonuló legitimációs narratívát. Az említett „ajtón kívülség” a rendezvény exkluzivitására is vonatkozhatott, ugyanis 3000 forintos belépőjeggyel volt látogatható a program. Véleményem szerint ezzel az esetleges, kételkedésüket hangosan kinyilvánítókat is távol tarthatták. A belépőjegyes rendszernek és a honlapon, facebook-oldalakon terjesztett programleírásnak is köszönhető, hogy a látogatók között szemmel láthatóan nem volt, aki csak „betévedt” volna a rendezvényre: többen programmal a kezükben érkeztek. A nagytermes előadásokon az állandó résztvevők száma 19 fő volt, akik már a megnyitó beszéden is ott voltak, a nap előrehaladtával a létszám folyamatosan nőtt. A legtöbben 15 óra körül tartózkodtak a rendezvényen, ezután a létszám lassan apadni kezdett. A korosztály vegyes volt; legtöbben 20 és 40 év közöttiek és a 60 év felettiek voltak jelen. Nemek tekintetében a nők voltak többségben.

Az első előadást akupunktúrával foglalkozó, praktizáló házi orvos és belgyógyász tartotta („Mire jó az akupunktúra?”). Bemutatásakor a moderátor kiemelte, hogy „M. háziorkosként a keleti gyógyászat világában is járatos” – ez az előadás illetve az előadó személye szintén a „gyógyító nap”, illetve maga a kortárs alternatív gyógyászat legitimációs narratívájába illeszkedik, mivel egyesítette a hivatalos orvoslás és az alternatív gyógyászat szegmenseit. Előadásában az orvos mérhető, tudományos eredményekkel mutatta be az akupunktúra indokoltságát a nyugati orvoslás módszereinek kiegészítőjeként. A két terület szintézisét megvalósító hivatalos orvosi gyakorlatára láthattunk ebben az előadásban példát (Kapitány – Kapitány 2013:97), amely, helyszíniül szolgáló rendezvény tematikáját tekintve annak legitimációs törekvéseit is segítette.

Ezután „örömmzene dobokkal” következett: a közönség körbeültetése után mindenki választott egy-egy afrikai dobot: a programot vezető zenetanár

megfogalmazása szerint „a dobolás cselekvő, ritmus-teremtő terápia a testnek, léleknek, szellemnek”. A harmadik előadás kis szünet, a székek visszarendezése után vette kezdetét. A főszervező-moderátor baráti hangon köszöntötte a soron következő előadót (akupresszőr, fül-addiktológus, radieszéta, Energyszakoktató) kitérve kiemelkedő természetgyógyászati képességeire. „M. egy angyal” – kijelentésével, valamint az előadó közelmúltbeli „hihetetlen” felépülésével a „csodás gyógyító” narratíváját idézte fel. Mint az előadásból megtudhattuk, az autóbalesetet szenvedett hölgy maga mászott ki a roncsok közül („egy alig 40 centis lyukon préseltem ki magam”), rendkívül gyors ütemű felépülésének „az orvosok is csodájára jártak”. Mindezt, elmondása szerint egyrésztől rendkívül erős akaraterejének köszönhető. A csodás/mágikus képességű gyógyító toposza után saját gyógyulásának másik fontos összetevőjével illetve természetgyógyászati tevékenységének meghatározó tényezőivel, az Energy termékekkel ismertette meg hallgatóságát. Először az Epstein-Barr vírus terjedését és hatását mutatta be, melyről a hivatalos orvoslás alig tájékoztatja a lakosságot, mindamelllett bizonyos élelmiszerek elkerülésével és a megfelelő Energy termék fogyasztásával magunk orvosolhatjuk a fertőzést. Ezután különböző típusú betegségek, problémák és a gyógyításukhoz legmegfelelőbb növényekből készült étrendkiegészítők felsorolása következett. Előadásának végén a tudatosság és a megfelelő táplálkozás fontosságára hívta fel a figyelmet. Kapitány Ágnes és Kapitány Gábor megállapítja, hogy az 1990 után „diadalutat járó” holisztikus szemléletmód ezredforduló utáni hatásának tudható be a kémiai gyógyszerekkel szembeni elutasítás (Kapitány – Kapitány 2013:97). Ezt az olvasatot közvetítette ez az előadás.

A következő előadás témája szintén az étkezés volt, de itt táplálékkiegészítők nem, csak konkrét ételek és elkészítési módok kerültek szóba. Az előadó egészségterapeuta jógaoktatóként a nap folyamán a kisteremben is tartott bemutatót. „Táplálkozz egészségesen, de hogyan?” című bemutatójában az idényjellegű, lehetőleg nyersen fogyasztott zöldségek-gyümölcsök és a házi készítésű szendvicsek, mártások, turmixok, müzlik receptjeibe avatta be a hallgatóságot. Ezek fogyasztása „a test energetizálása, harmonizálása, a mindennapos jó közérzet fenntartása miatt fontos”. Előadásában kitért számos, hazánkban is őshonos gyógynövény hasznosságára is. Ezután az illóolajok hatásait mutatta be az „Esszenciákkal a testi és lelki egészségért” című előadás. Itt a növényi olajok élettani (izomla-

zító, gyulladáscsökkentő stb.) hatása mellett ugyanolyan hangsúllyal került bemutatásra azok lelket „harmonizáló, nyugtató, hangulatot kiegyensúlyozó” hatása. A holisztikus szemlélet itt is megjelent, megtudhattuk ugyanis, hogy „minden egyes betegség, minden egyes tünet: jelzés. Jelzést ad valamiről, amit nem értettünk meg, ami csak a tudattalanunkban van”.

A kistermes programok 16 órákor fejeződtek be, pontosan az olimpikon szereplése előtt. „Nyitott órák” elnevezéssel a kis tükrös teremben Hatha jóga, Chikung, thai jóga és Etka jóga kipróbálására nyílt lehetőség. Az oktatók/előadók röviden bemutatták az általuk üzött sport eredetét, a mozdulattípusokat, melyeket ki is próbálhatták az érdeklődők az 50 perces foglalkozásokon. Hasonlóan zajlottak a masszázsbemutatók (Yumeiho terápia, meridián-, talp- és „irodai frissítő” masszázsok). Itt volt időbeli átfedés az egyes bemutatók között. A jógaórákra és a masszázsbemutatókra lehetséges volt előzőleg regisztrálni az adott oktatónál, illetve a facebookon. A könyvtár helyiségében az egyes szakértők saját asztalnál ülve fogadták az érdeklődőket, ahol lehetőség nyílt bensőségebb beszélgetések keretében kipróbálni az alábbi szolgáltatásokat: Bach virágterápia, Mátrix energetika és angyalkártyák, tarot, numerológia, Bemer mérés, aromaterápia-illóolajok (ennek szakértője, aki „természetes gyógymódok terapeuta, szivárványfényvel gyógyító, pilates oktató”, a nagyteremben később előadást is tartott az illóolajokról). Az előteret az alábbi termékeket árusítók népesítették be: „gyógyító ásványok”, bio gyümölcslevek, One Year márkájú probiotikus vitaminok, Avon kézápoló termékek, Pí víz, kézzel készült szappanok, valamint büfé.<sup>3</sup> Az udvaron egy nagyobb standon kínálták környékbeli termelők, készítőik tartósítószerrel és mesterséges anyagoktól mentes élelmiszereit: húsfélék (mangalica termékek), tészta, rizs, olajak (dióolaj, tökmagolaj), batáta, fűszerek, mézek, teafüvek, helyben sült kenyér kóstolására, vásárlására volt itt lehetőség.

A nagytermi előadások közötti szünetek lehetőséget biztosítottak arra, hogy vásárolni, nézelődni is tudjanak a látogatók. Az árusítók köszöntése után előfordult, hogy a vásárló megemlítette egészségügyi panaszát, amelyre aztán az árus igyekezett terméket kínálni. Például:

3 Érdekes, hogy az erre a rendezvényre olyan büfé települt ki, melynek ételkínálatában nem szerepelt bio-vagy házas termék: a szendvicsekben bolti felvágott és margarin volt – ezek egyik előadás szerint kifejezetten károsak.

Vevő1: „Én szétnézek, nekem leginkább a derekammal van bajom.

Árus1: „Erre ezt a vitaminkészítményt ajánlom. Gyógyszert szed rá?

Vevő1: Igen, műtöttek is, meg fájdalomcsillapítót szedek.

Árus1: Ez a kollagénes hatóanyag belülről táplálja, erősíti a porcokat, amellyel meg tudja előzni a további bajokat. Ez nemcsak tüneti kezelés.”

Árus2: Ajánlhatom Önnek kóstolásra ezeket a természetes gyümölcsleveket?

Vevő2 (nézegeti az üvegeket): Nézem... ez milyen fajta?

Árus2: Ez homoktövis, amelynek nagyon magas C-vitamin és antioxidáns tartalma van, ami gyulladáscsökkentő. Emellett nagyon frissítő, savanykás íze van.

Vevő2: Köszönöm (megissza) finom. Nincs benne cukor (helyeslően mondja). Nekem kicsit magas volt a cukrom, azért.

Árus2: Nincs, és tartósító és színezék sem.

Nemcsak a homoktövis italnál, hanem a tésztáknál, mangalica termékeknél is elhangzott a „nemcsak finom, de egészséges” kijelentés:

„Vevő3 (Vevő4-nek mondja): Nézd, ezek egészségesek. Nincs bennük művi anyag!

Árus3: Igen, és az állatok is rendes táplálékot, nem tápot kaptak.

Vevő3 (kóstol): A legjobb ez. Ilyet még nagyapáink ettek. Nem kell ide ízfokozó!

Vevő4 (Vevő3-nak mondja, elmenőben) Nem csak egészségesebbek, de finomabbak is ezek, mint a bolti húsok”.

Az eladók és a vásárlók beszélgetései a nagytermi eladások legitimációs narratíváit tükrözték: a termékek/táplálékok máshogy illetve mélyebben hatnak, mint a gyógyszerek, valamint az étkek esetében a természetes forrás/előállítás nem megy az ízvilág rovására.

A rendezvényt két fő narratíva határozta meg: a legitimációs és a „csináld magad” narratíva. A legitimációs narratíva a program facebook-oldalán is fellelhető, amint a kiállítókat mutatja be: „Érdemes mindenkinek nyitott szívvel elidőzni és ismerkedni az újjal, a jóval, az érdekesselel”. Ez egybecseng a moderátor bevezető szavaival, melyek szerint: „mindenki törekedjen arra, hogy minél több új-

donsággal ismerkedjen meg és gazdagítsa az életét”. Ezekben a kijelentésekben az esemény megrendezésének indoklása is meghúzódik: a fellelhető érdekességek, a megismerhető újdonságok indokolják az ide látogatást. Ezek a jelzők általánosságban, (még) nem konkrétan az alternatív gyógyászathoz kapcsolva jelennek itt meg. Ezzel az fejeződik ki, hogy az esemény – és általa az alternatív gyógyászat illetve életmód – mindenki számára elérhető, értelmezhető, megismerni való terület.

A legitimációs narratíva következő, nagyobb terpe a hivatalos orvoslással való összevetés. A nagytermes előadásokban ez kétféleképpen jelent meg: a házi orvos-akupunktőr prezentációjában távol-keleti gyógyászati hagyomány *kiegészíti* a nyugati, hivatalos orvoslást; a természetgyógyász-szakoktató beszámolójában alternatív módszerek viszont *túlszárnyalják* azt. A programban utána következő egészségterapeuta-jógaoktató előadása szintén a „hivatalos vs. alternatív” összehasonlítás mentén legitímálta az utóbbira jellemző megoldásokat, de már a táplálkozás, az ételek és a gyógynövények felől megközelítve. Így előadásából egyúttal az udvaron és az előtérben kínált élelmiszerek „értelmezési keretét” is megkaphatta a hallgatóság: a vegyszer- és adalékanyagmentes, idényjellegű, házi táplálék és a gyógynövények ismerete testi-lelki egészségünk alapvető elemei. Az előzőekben idézett két párbeszéd az árusok és a vevők között (homoktövis és mangalicatermék vásárlásai) a legitimációs narratíva „gyakorlati megvalósulásait” tükrözik: a készítmények a mesterséges anyagok, illetve a cukor nélkül egészségesek, de ugyanolyan finomak, vagy még finomabbak, mint a bolti termékek. A testi egészség megtartása napjainkban elválaszthatatlanná vált a különféle gasztronómiai irányzatoktól: az „egészségtudatosság” eredménye a „bio”, legújabban pedig a paleolit táplálkozás (Kapitány – Kapitány 2013:126). A „gyógyító napon” az előbbire találhatunk számos példát.

A „Táplálkozz egészségesen, de hogyan?” című előadás szervesen kapcsolódik a másik meghatározó narratívához: a saját készítésű ételek világa a „csináld magad” narratívát is képviselte. Ennek meghatározó fogalmai: a felfedezés, az önmegismerés, a testtudatosság, a személyesség az egész rendezvényt végigkísérték. E narratíva „gyakorlati megvalósulásai” közül a „gyógyító ásványok” standját emelném ki, ahol betegséghez, lelkiállapothoz és horoszkópjegyhez illő ásványkészert választhatott magának a vásárló.

A sokféle programot, szereplőt felvonultató „gyógyító nap” többféle módon ismertette meg a látogatókkal az alternatív gyógyászat és életmód

szegmenseit: a nagytermi, frontális előadásokkal párhuzamosan a kisebb termek bensőségebb közeget biztosítottak a látogatóknak a különféle módszerekkel való megismerkedésre. A nagytermi előadások között váltogatták egymást az elsősorban testi betegségekkel illetve a táplálkozással foglalkozó, orvos és szakértők által tartott prezentációk és a lelkivilágra összpontosító programok (közös dobzene, illóolajos előadás, tibeti hangfürdő). A kistermek masszáz- és jógabemutatói elsősorban a test mozg(at)ásáról szóltak, de ugyanakkor ezoterikus-spirituális módszerekbe, kártyajóslásba, sorselemzésbe is bele lehetett kóstolni.

A nyelvhasználat, az előforduló kifejezések is többrétűséget tükröztek. Találkozhattunk az előadások során az ezotéria rendszerébe illeszthető elvont fogalmakkal, mint az energia, energetika, energiaáramlás, harmónia/harmonizálás, tudattalan mező és a kereskedelembe kapható termékek neveivel egyaránt (pl. Energy termékek).

16 órakor vette kezdetét a „*Kerekasztal beszélgetés Márton Anita sportolónkkal: belső erő megtartása minden körülmények között*”. A sportoló, mint díszvendég szereplése a rendezvényen a megelőző napokban a „gyógyító nap” facebook-oldalán külön posztban kapott helyet: „Elérkezett a nap, amikor bemutatjuk az esemény díszvendégét, a tápéi gyökerekkel rendelkező világbajnok atlétánkat, aki sporttörténelmet írt!”

A sportoló és szülőhelye közötti szoros kapcsolat korábbi rendezvényeken és a médiában több ízben nagy hangsúlyt kapott: „*Bármerre jár, tápéinak vallja magát Márton Anita. Az olimpiai bronzérmes súlylökőt nem kellett noszogatni, hogy találkozzon azokkal, akik talán a legelkötelezettebben szurkoltak neki a riói játékokon*” (szeged.hu cikke: „Márton Anita mindig tápéi marad”)

„*Tápé aranylánya egy kicsit hazament*” címmel olvashatunk tudósítást a világbajnoki címet elnyert sportolót köszöntő ünnepségről, mely a „gyógyító nap” előtt bő egy hónappal zajlott (szeged.hu 2018. március 9.). Ebből megtudhatjuk, hogy „*Tápén mindenki tudja, hány kilós golyóval löknek a nők az atlétikai versenyeken*”. A település önkormányzati képviselőjének szavait is idézi a cikk, melyek szerint: „*Nem foglalkozunk Szegeddel, meg Békéscsabával,<sup>4</sup> mi tápéinak tekintjük ezt az érmet*”.

A beszélgetésre nem a nagyteremben, hanem az előtérben került sor. Kis asztalnál foglalt helyet a moderátor díszvendég, előtte világbajnoki és olimpiai

4 Az olimpikon a Békéscsabai Atlétikai Klub versenyzője.



érmei. Velük szemben ültek az érdeklődők, közöttük pedig a földön leterítve a 19, 62<sup>5</sup> méter hosszú nemzetiszín szalag, melyet a március 8-án tartott ünnepségen dedikált a sportoló és írtak alá a tápaiak.

A beszélgetés kezdetén a sportoló („Tápé születete, büszkesége”) és eredményeinek méltatása után a „belső erő” témája került terítékre. A díszvendég sportolói pályafutásának tükrében zajlott az eszmecsere az alábbi fogalmak körüljárásával: kitartás, motiváció, siker, önbizalom, kudarckezelés.

A program pont címében szereplő „belső erő” előrevetítette azt a fajta szintézist, amelyet a „gyógyító nap” alternatív- ezoterikus szcénában elhelyezkedő kínálata és a világklasszis sportoló mindenki által elismert teljesítménye között ez a beszélgetés megteremteni törekedett. A már említett fogalmak körüljárása – motiváció, kitartás, siker, önbizalom, kudarckezelés – kevésbé ezoterikus, mindinkább a napjainkban népszerű önszempontú illetve coaching stílusú diskurzus mentén zajlott. A korábban bemutatott legitimációs és a „csináld magad” narratívához ez a beszélgetés egyaránt kapcsolódott. A délelőtt és a kora délután elhangzottakat ez a program szélesebb perspektívában (sportsikerek, világhírnév) láttatta és híres személy, mint díszvendég szereplésével, szavaival egyfajta megvalósulásként lehetett rá tekinteni: ha van a sikernek a „belső erő” által elérhető receptje, az eredményt a díszvendég prezentálja. A „belső erőről” szóló beszélgetés elsősorban az önismeret, motiváció megközelítésével vált a „csináld magad” narratíva hordozójává: a sportteljesítményt mint emberi (pszichés) sikerteljesítményt írta le, amely saját céljait mentén a hallgatóság számára is követhető példaként jelent meg.

A már említett coaching-attitűd, a sportoló személy(iség)ének előtérbe kerülése, a lelki erőnek és a motivációnak a sportteljesítmény előfeltételeként való megjelenítésére napjainkból Hosszú Katinka tevékenységében találhatunk példát. A többszörös világ- és olimpiai bajnok úszónő a fentieket az 'Iron Lady' self-brandjével, instagram- és facebook-oldalával reprezentálja. Ezekben a felületeken az edzések és versenyek előtti és utáni fotóival, de még az étkezés és pihenés megörökített pillanataival is üzeni, hogy a siker ára a folyamatos küzdelem és eltökéltség,<sup>6</sup> a testi mellett pedig ugyanolyan

fontos a lelki erőnlét is. Mi sem bizonyítja jobban, hogy ebbe a diskurzusba illeszthető a sportoló szerepeltetése a „gyógyító napon”, kiegészítve a lokalitás, helyi identitás megnyilvánulásaival, mint az alábbi, 2018. március 8-i újságcikk, melynek címe „A világbajnok Márton Anitát már Hosszú Katinkához hasonlítják: A tápé Heller Ödön Művelődési Házban köszöntötték Magyarország első világbajnok atlétaját, Márton Anitát. Rengeteg gratulációt kapott a szegedi klasszis, és olyan szeretet vette körül, mint az olimpiai bronzérmét követő, hasonló rendezvényen. (...) Szembesítettük az egyik legérdekesebb jelzővel, amit az elmúlt napokban olvastunk és hallottunk róla: atlétikában ő a mi Hosszú Katinkánk – vallják, hiszen a 2014-es EB óta egy kivétellel minden nagy nemzetközi viadalról éremmel tért haza. – Örülök, ha így látják az emberek, de ettől még ugyanúgy szeretném végezni a munkát, ahogy eddig. Szerintem azért merülhetett fel ez az összehasonlítás, mert látják, hogy a versenyeken a lehető legjobbkor hozom ki magamból a maximumot. Ez csak kis részben adottság, a küzdőszellem ennél is fontosabb. Mivel itthon nem tudnak megszorogatni, megtanultam, hogyan küzdjek akkor is a maximumért, ha nincs tétje. Így érhettem el az utolsó lökésnél az országos csúcst – mondta a 19,62 méteres eredménnyel, a 20 méteres álomhatárról pedig megjegyezte: inkább nyáron szeretné elérni”.<sup>7</sup>

A díszvendég szereplése után tibeti hangtálok zenéjével, azaz „hangfürdővel” zárult a nap.

A „gyógyító nap” a címében is kifejezett holisztikus szemléletmódot képviselve különböző kortárs alternatív gyógyászati módszereket vonultatott fel, melyeket összefüggésben tárgyalt-tálat a különféle, életmódot illető (táplálkozás, testkultúra) vonatkozó konkrét megoldásokkal. Kínálatának színesítéséhez és célkitűzéseinek legitimációjához sportoló szerepeltetése járult hozzá, mely során a helyi identitás és a lokalitás is hangsúlyt kapott.

Az előadások alatt használt T/1. személyben való beszéd, a közös programok (dobolás, jóga) és a szakértők, árusok és látogatók közötti négy szemközti konzultációk lehetőségei egyfajta közösségkonstrukciós törekvésként is értelmezhetők. Ez és az általuk közvetített „csináld magad” narratívával a „gyógyító nap” olyan kulturális viselkedést képvisel, melybe a látogatók mint „önismerettel rendelkező, egészségéért tenni vágyó”<sup>8</sup> egyénként kapcsolódhatnak be.

5 Utalva arra, hogy a sportoló 2018. március 2-án a birminghami fedett pályás világbajnokságon 19,62 méteres, új országos rekorddal lett világbajnok.

6 Ennek „szlogenje” a fotói alatt mindig megjelenő rövidítés: hwapo (Hard work always pays off – azaz: A kemény munka mindig meghozza gyümölcsét). <https://www.facebook.com/katinkahosszu/>

7 [http://www.delmagyar.hu/sport/a\\_vilagbajnok\\_marton\\_anitat\\_mar\\_hosszu\\_katinkahoz\\_hasonlitjak/2552498/](http://www.delmagyar.hu/sport/a_vilagbajnok_marton_anitat_mar_hosszu_katinkahoz_hasonlitjak/2552498/)

8 Részlet az egyik jogabemutató szövegéből.

### Források

<https://szegedma.hu/2010/06/a-kormorannal-unnepel-tape>  
[http://www.delmagyar.hu/sport/a\\_vilagbajnok\\_marton\\_anitat\\_mar\\_hosszu\\_katinkahoz\\_hasonlitjak/2552498/](http://www.delmagyar.hu/sport/a_vilagbajnok_marton_anitat_mar_hosszu_katinkahoz_hasonlitjak/2552498/)  
<https://szeged.hu/hirek/22745/tape-aranylanya-egy-kicsit-hazament>  
<https://szeged.hu/hirek/19422/marton-anita-mindig-tapei-marad>  
*II. Elixírek, esszenciák Gyógyító Nap az egészségedért!* Facebook-oldal: <https://www.facebook.com/events/786923174846697/>  
Hosszú Katinka facebook-oldala: <https://www.facebook.com/katinkahosszu/>

### Felhasznált szakirodalom

Juhász Antal szerk. 1971 Tápé története és néprajza. Tápé Község Tanácsa, Tápé.  
Kapitány Ágnes – Kapitány Gábor 2013 *Látható és láthatatlan világok az ezredfordulón és utána*. Typotex, Budapest.  
Keszeg Vilmos – Czégényi Dóra szerk. 2010 *A beteg ember. Betegségek, betegek és gyógyítók*. Mentor Kiadó, Marosvásárhely.



## AZ EMBERI GONDOLKODÁS IRRACIONÁLIS ARCA: HIEDELMEK ÉS TORZÍTÁSOK

[DOI 10.35402/kek.2019.2.10](https://doi.org/10.35402/kek.2019.2.10)

### Absztrakt

A 21. század embere minden korábbi időszaknál jogosabban feltételezheti, hogy életét egyértelműen a józan ész és belátás kormányozza. A tudomány és a technika rohamos léptékű fejlődésével párhuzamosan az emberi gondolkodás is egyre inkább az ésszerűség és a hűvös ráció felé terelődik, miközben életünk minden egyes aspektusát pontosan kiszámított egyenletek és helyesen beállított algoritmusok mentén éljük meg. Ez szép és okos világunk esszenciája. Azonban a fenti gondolat is éppolyan hibás alapokon nyugszik, mint számos más elgondolásunk, lévén az irracionalitás minden ember életében jelentősebb szerepet tölt be, mint azt sejtjünk. Jelen írás bemutatja az emberi gondolkodásban rejlő irracionalitást, annak számos megnyilvánulási formáival együtt, miközben igyekszik javaslatokat megfogalmazni azok felismerésére és elkerülésére.

Kulcsszavak: gondolkodás, irracionalitás, befolyásolás, hiedelmek, kognitív torzulások

### Abstract

#### On the Irrational Facade on Human Reason: Beliefs and Cognitive Biases

The 21st century is ought to be the century of true enlightenment for mankind with reason and logic at its zenith. Men are governed by rationality above all else while science and technology are improving rapidly day after day parallel with said state. Our lives are controlled by carefully designed algorithms and mathematical equations, while sober rationality is rushing forward, thus leaving hardly any room for other aspects. That is the very essence of our current brave new world. However, such notions are seriously flawed by human folly and irrationality which play a far greater role in our everyday lives. The goal of the current paper is to enquire into the background of the irrational nature of human reasoning, its likely manifestations and the possible ways of avoiding and mending them.

Keywords: human reason, irrationality, influence, beliefs, cognitive biases

### Bevezetés

Napjainkban az átalakulóban lévő emberi szellem korát éljük. Egy olyan korszakot, amelyet áthat a józan észbe és az emberi gondolkodás logikus volta vetett őszinte hit, miközben a divergens gondolkodást és a kreatív problémamegoldás diadalát éltejük. Emellett napról-napra vetődnek fel új és megoldásra váró kérdések, amelyeket sorra követnek az azokra adott lehetséges válaszok. Egyre több munkafolyamatot automatizálunk akár részben, akár egészben, ezzel párhuzamosan pedig a tudomány és a technika életünk minden területét áthatja. A fenti pár gondolat mind-mind a racionális emberi gondolkodás diadalának látszatát kelti. Igen, látszat ez csupán, hiszen mi emberek egyáltalán nem csak racionális lények vagyunk, sőt, tetteinket jobbra inkább vezérlik ösztöneink, előítéleteink, érzelmi reakciók, vagy gondolkodásbeli torzulások, semmint a józan hűvös értelem.

Hogy érthetőbbé tegyük a fenti gondolatmenetet, ezért az alábbiakban bemutatjuk az emberi gondolkodásban rejlő irracionalitást és annak lehetséges manifesztációit, valamint ezek lehetséges elkerülési módjait. Példáinkat a hétköznapi élet számos területéből merítjük, hogy minél szélesebb palettán mutassuk be a sokszor a józan ésszel ellentétes cselekedeteket és azok lehetséges kiváltó okait.

### Az emberi gondolkodás struktúrája

Az emberi gondolkodást az életünk során felmerült kihívásokra való reagálás alapján két lehetséges megközelítési módra lehet osztani: a *nyitott* és a *zárt gondolkodásra*. Az első megközelítés jellemzői közé tartozik a megoldáscentrikus felfogás, amely minden esetben a *kihívással* (nem pedig *problémával* vagy *bajjal*) kapcsolatos megoldásokat és azok kivitelezését veszi számba, nem pedig hosszasan őrlődik a kialakult helyzeten. Jellemző rá továbbá a divergens (*szerteágazó*) szemlélet, amikor is egy adott helyzetet több nézőpontból és számos megoldási móddal közelít meg, kísérletezik és akár új, olykor teljesen ésszerűtlennek tűnő megoldási módokat is figyelembe vesz a „végső” döntés megho-

zatala előtt. Jellemző problémamegoldási technikái közé tartozik a napjainkban divatos, elsősorban a nyugati cégek és az oktatás világából hazánkba is bekerült *brainstorming* (ötletbörze, ötletelés), ahol kezdetben minden lehetséges megoldási ötletet rögzítenek, majd a későbbiekben fokozatosan kirostálják az alkalmatlannak minősített elemeket. A folyamat végén csak azok a megoldások maradnak meg, amelyeket a legéletképebbnek minősítik az ötletgazdák. Ezek után a megvalósítási szakaszba lép a folyamat, ahol miközben folyamatos visszajelzéseket kapnak az ötletgazdák az elgondolásuk eredményéről, egyúttal nyomon követik annak sikerességét és szükség esetén újakonfigurálják, beállítják a terméküket. Sikertelenség esetén a tervezőcsapat visszaül a tervezőasztal mögé, készen arra, hogy újra az elejéről kezdje a tervezési folyamatot, de immár az előző kísérletből megszerzett tudással és tapasztalattal a háta mögött. Jelszavaik közé tartoznak: „Nem ismerek lehetetlent, csak tehetetlent”, „Sosem veszek. Vagy nyerek, vagy tanulok” (Nelson Mandela). Legbefolyásosabb gondolkodók között olyan nevek szerepelnek, mint *Edward de Bono* (a laterális gondolkodás elméletének kidolgozója), *Richard H. Thaler* (a viselkedési közgazdaság elméletének atyja), *Carol S. Dweck* (a *mindset* [szemléletmód] elmélet és megváltoztathatósági elméletének megalapítója), *Dan Ariely* (a hétköznapi életben jelentkező irracionális viselkedés kutatója), valamint *Adam Grant* (a nonkonformista gondolkodásmód gazdasági és hétköznapi szerepét vizsgáló szakember).

A nyitott gondolkodás ellenpontjának a zárt gondolkodást tekintjük, amely jellemzői között szerepel a dogmatikus, kizárólag végletekben történő gondolkodás (vagy A vagy B), amelynek gyökerei egészen az arisztotelészi Logikáig vezethetők vissza. Az ilyen gondolkodók rendszerint a korábban jól bevált sablonokhoz és sémákhoz ragaszkodnak, többé-kevésbé függetlenül azoknak a megváltozott körülmények közötti adaptivitásától és alkalmazhatóságától. A fenti keretek között kiemelt szerepet töltenek be a családi hagyományok („A szüleim/A nagyszüleim is mindig így csinálták. Jó lesz ez nekem is”, „Amíg az én asztalomnál ülsz és az én kenyeremet eszed, addig úgy és azt csinálsz, amit én mondok”) éppúgy, mint ahogyan az egyén gyengeségeinek önfelmentésként való használata, amikor valami újat szükséges megtanulni („Soha nem volt tehetségem a nyelvekhez”, „Két ballábas vagyok, nem megy a tánc”, „Lássuk be, nem megy nekem a matek”). Természetes, hogy minden egyén az élet és a tudományok más és más területein je-

leskedik: amíg egyesek legfeljebb egy-két területen tudnak kiemelkedőt alkotni, addig mások akár számos területen hagynak maguk után maradandót. Ez részben összefüggésbe hozható az egyéni mentális kapacitással, különösképpen az intelligenciával (lásd Gardner 2006; Kárpáti 2016), részben pedig az adaptivitással, illetve a laterális gondolkodással, amely elősegíti egy adott problémának az újszerű megközelítését. Itt jegyeznénk meg, hogy bár az adaptivitás fontos velejárója volt és lesz is az emberi életnek, ám annak is megvannak a maga határai, amelyeket túlfeszítve mind komoly fizikai, mind erőteljes szellemi kimerültség felléphet (lásd Csányi 2017), illetőleg minden egyes ilyen változás valamely belső részünk megváltozásával, adott esetben teljes feladásával jár, amely processzus egy ponton túl elidegeníthet minket saját magunktól.

A zárt gondolkodás legfőbb problémája abban rejlik, hogy az adott egyén a saját hiedelmeit, tapasztalatait nem tudja vagy nem akarja átértelmezni, azokat megváltoztatni, más hiedelmekkel ütköztetni. Ez a folyamat ugyanis vélhetően azt eredményezné, hogy az egyéni hiedelmek az övétől részben vagy teljesen eltérő hiedellel történő kapcsolatba kerülés során *kognitív disszonanciát* élne át: ezt a jelenséget annak negatív természetéből adódóan az egyén igyekezne kiküszöbölni, lévén az ember minden esetben törekszik az *equilibrium* (*egyensúly*) állapotának fenntartására, illetve annak megbomlása esetén annak helyreállítására. Ez egyensúly fenntartása érdekében képesek vagyunk olyan bevált eszközöket alkalmazni, mint például *egy általunk választott alternatíva pozitív oldalának felnagyítása* vagy éppen *egy általunk nem választott alternatíva lekicsinylése*. Ezenkívül azonban számtalan egyéb megoldás létezik, amelyek híven tükrözik az emberi gondolkodás irracionális oldalát is, amelyekről a későbbiekben egy külön pontban írunk.

Mielőtt azonban rátérnénk az emberi gondolkodás ésszerűtlen mivoltára és az azt mutató jelenségekre, először szólnunk kell az azok szerves részét képező *hiedelmekről és azok szerepéről*.

## A hiedelmek szerepe az emberi gondolkodásban

A hiedelmek minden emberi közösség életében szerves szerepet töltenek be és befolyásoló erejük kiterjed a közösség, csoport vagy éppen társadalom egészére ugyanúgy, ahogyan minden egyén életére is. Csányi (2017) hiedelem alatt olyan emberi gon-

dolatot ért, amely annak komplexitásától függetlenül, a nyelv segítségével képes eljutni egyik embertől a másikig, miközben annak elméjében gyökeret ereszt (Csányi 2017:42). A fenti definíció kulcsa az interakció, amely révén egy akár online, akár offline társalgás során a legkülönbözőbb hiedelmek „gazdát cserélnek” és folytatják életüket egy másik közösség másik tagjában (lásd Kárpáti 2017). Ehhez a közvetítéshez azonban a nyelv nélkülözhetetlen, lévén jelenleg a telepátia (gondolatátvitel) még nem az emberiség sajátja, így annak kifejlesztésére még várunk kell.

A hiedelmek mind egyéni, mind közösségi szinten rendelkeznek egy bizonyos tapasztalati manggal, amely a későbbiek során kiegészül az egyes szereplőknek az adott jelenség értelmezését elősegítő, azt adaptívabbá tévő értelmezésével, magyarázatával. Fontos hangsúlyoznunk, hogy ezek az értelmezések mindig magukban foglalják azt a (történelmi, gazdasági, társadalmi, nyelvi, stb.) kontextust, amely körülveszi a közösséget és annak tagjait, hiszen ezek szintén befolyásolják a hiedelmek születését. A csoport-hiedelmek kapcsán meg kell jegyeznünk, hogy azok egyáltalán nem logikai alapon szerveződnek, megszületésükben és kialakulásukban jóval nagyobb szerepet játszik a ciklikusság. A hiedelem megjelenését megelőzi egy adott jelenség felbukkanása, amely elindítja az annak a megismerésére és megértésére irányuló folyamatot az elmében. Ezt követően megkezdődik az érzékszervek általi megtapasztalás, később a kísérletezés, a tapasztalatokból és kísérletekből kinyert értelmezés és hipotézis-felállítás, ami egyben egy lehetséges hiedelem megszületését is eredményezi. Ez a folyamat azonban itt még nem ért véget, hiszen a konstans változások hatására, amelyek mind a csoportban, mind azon kívül lezajlanak, a korábban kialakult hiedelmet újabb hatások érik, aminek következményeként a fenti folyamat újra és újra lezajlik egészen addig, amíg egy stabilnak és állandónak tűnő hiedelem ki nem emelkedik a többi közül. (E folyamat részletesebb kifejtését lásd Csányi 2017:186-200).

Az emberi faj egyik kizárólag rá jellemző sajátossága, hogy az elméjében keletkezett és ott felhalmozódott hiedelmeket nyelvi közvetítéssel szívesen kifejezésre juttatja, azokat másokkal megosztja. Az egyes csoporttagok közötti folyamatos interakció következtében a hiedelmek, illetve az azokból szerveződő hiedelemrendszerek rendszerint dinamikus természetűek, és mint ilyenek, állandó változásban vannak. Ennek az állandó dinamizmusnak, valamint a közösségek minél adaptívabbá válási kísér-

leteinek eredményeként kijelenthető, hogy „hosszú távon a káros vagy valótlan hiedelmek kikopnak a kultúrákból, és csak azok maradnak meg, amelyek a tényekkel, a valósággal funkcionális kapcsolatban állnak” (Csányi 2017:43). Ez a változás eltérő tempójú és mértékű lehet az egyes közösség függvényében az idő előrehaladtával, egyúttal pedig felvet egy kérdést: vajon mennyi időre van még szükségünk, amíg teljesen le nem épülnek és meg nem szűnnek az olyan jelenségek, mint az előítéletek, a rasszizmus vagy akár a politikai és vallási szélsőségek? Meglátásunk szerint ezeket a társadalmi jelenségeket rendkívül nehéz orvosolni, mivel azok egytől-egyig visszavezethetők valamely korábbi történelmi időszakra, illetve az onnan magunkkal hozott, génjeinkben vagy kultúránkban továbbadományozott életmódban tovább élnek.

Összegezve elmondhatjuk, hogy az emberi közösségek életében kiemelt szerep jut a különböző hiedelmeknek és hiedelem-rendszereknek, amelyek a közös nyelv közvetítésével jutnak el mind az online, mind az offline térben a csoport tagjaihoz, hogy ott lecsapódva formálják a tagok gondolkodásmódját és saját személyes hiedelemvilágát.

Fenti rövid eszmefuttatásunk után most vizsgáljunk meg a mindennapi életben gyakran előforduló emberi torzítások közül néhányat. Ezek ismertetése során mindig emlékezzünk arra, hogy e torzítások nem egy esetben visszavezethetők valamely korábbi közösségi tapasztalatra és túlélési stratégiára, amelyek leginkább az őskorból, illetve korai őseinktől eredeztethetők.

### **Az irracionális gondolkodás hétköznapi megnyilvánulási formái**

Ahogy arra már korábban utaltunk, az emberi gondolkodás irracionális arca számtalan formában jelenhet meg, azonban az összes lehetséges megnyilvánulási mód felsorolása igen nagy terjedelmet ölelne fel, ezért helyette egy listát közlünk a legelterjedtebbekről.

- *ok-okozati tévedés* (swimmer's body illusion): Mitől lesz valakiből kiváló úszó? Vajon a rendszeres edzések teszik azzá? Vagy inkább remek adottságai révén figyelnek fel rá és bekerülve egy profi keze alá, éri el igazán teljesítménye optimumát? Ha valaki egy rangos egyetemen tanul, mint például a Harvard, az Oxford, a Sorbonne vagy az éppen aktuális hazai egyetemi rangsor elején helyet foglaló intézmény, az vajon önmagában ga-

rancia az illető kiválóságát illetően? Vagy inkább kiemelkedő pozitív jellemzői segítették abban, hogy felvételt nyerjen a fenti rangos intézmények egyikébe? Mindkét példa esetében könnyen abba a csapdába esünk, hogy összekeverjük az eseményt kiváltó okot és annak eredményét, így olyan dolgokba fogunk, amelyek nem feltétlenül a mi képességeinkhez és lehetőségeinkhez méretezettek és mint ilyenek, sokszor egyértelműen bukásra ítéltetettek;

- *a választás kihívása* (the paradox of choice): Életünk során mindannyian számos alkalommal kerülünk döntési helyzetbe, amelyben sokszor komoly nehézséget okoz egy-egy döntés meghozása. Ennek az egyik legfőbb oka a választási lehetőségek rendkívül nagy száma. Mivel hirtelen túl sok faktort kell figyelembe venni a processzus alkalmával, így agyunk rövid időn belül rendkívül leterhelte válik, mire az összes lehetséges komponenst számba veszi és alapos mérlegelésnek veti alá. Jellemző ez a helyzet az utazások megtervezésénél, az iskolaválasztásnál, a leendő tanulmányok meghatározásánál, de akár egy karácsonyi nagybevásárlásnál is. Az egyedüli lehetőség e hibaforrásból fakadó későbbi veszteségek és megbánások minimalizálására, ha időben lefektetünk pár olyan kritériumot, amelyhez az ilyen választások alkalmával ragaszkodunk. Ezek közül a leghangsúlyosabb mindenekelőtt az kell legyen, hogy döntéseink soha nem lehetnek a lehető legjobbak, hiszen túl sok tényező befolyásolhatja a folyamat kimenetelét. Így tehát a választás eredményénél be kell érniük az elég jó kategóriájával, hacsak nem akarunk túlzottan belemerülni, egyben pedig kimerülni a lehetőségek mérlegelése során;
- *kölcsönösség* (reciprocity): Minden emberi kapcsolat és közösség nélkülözhetetlen habarcsa a kölcsönösség, amely elsősorban pozitív viselkedésnek tekinthető, például a kölcsönös segítségnyújtás vagy tolerancia (egymás kölcsönös elviselése, illetve valamely nehezen vagy egyáltalán nem megváltoztatható jellemző eltérése) formájában, hiszen az ember alaptermészeténél fogva együttműködő és társas lény. Azonban ez az emberi magatartás könnyedén vehet negatív, akár káros fordulatot is: számtalan helyen találkozhatunk hittérítőkkal, illetve adománygyűjtőkkel, akik szintén a kölcsönösség elvére építenek. Egy tetszőleges, ingyenesen felkínált ajándékért cserébe valamilyen adományt várnak, amelynek összege azonban egyáltalán nem lehet jelképes,

hiszen egy bizonyos összeget be kell kaszírozni azért, hogy mi ténylegesen *ingyen* jussunk hozzá a korábban kapott ajándékhoz. Ellenkező esetben az ajándék nem jár. Ajándékot elutasítani vagy visszaadni pedig nem illik, ugye? Sokszor tehát kénytelen-kelletlen belemegyünk ebbe a hétköznapi játékba, hiszen mégiscsak jótékony célra lesz és nem akarjuk megsérteni a másik fél homlokzatát;

- *ritkaság csapdája* (scarcity error): Általánosan elfogadott, hogy amíg valamiből bőséggel áll rendelkezésre, addig annak értékét elég alacsonyra becsülik. Ilyen például az iható víz és a tiszta levegő is azok számára, akiknek nem kell aggódni annak elérhetőségéért. Ezzel szemben azoknak, akiknek ebből kevés adatik, minden egyes csepp és szippantás drágább az aranynál. Hasonló módon értékelődnek fel szemünkben a zártkörű, kizárólag meghívóval elérhető weboldalak vagy rendezvények is, függetlenül azok hasznosságától, nagyságától vagy éppen célközönségétől. Ez utóbbiak erősen támaszkodnak az egyénben élő természetes kíváncsiságra is;
- *kontraszthatás* (contrast effect): A következő jelenséget szemléltessük egy fizikai kísérlettel: vegyünk két vödört és töltsük meg az egyiket hideg, a másikat langyos vízzel. Mártsuk bele egyik kezünket a hideg vízbe és hagyjuk benne pár percig. Ezt követően merítsük mindkét kezünket a langyos vízbe és figyeljük meg, hogy mit tapasztalunk. Az a kéz, amelyik először a hideg vízzel érintkezett, forrónak fogja érezni a langyos vizet, míg társa kellemesen melegnek. Pedig ugyanaz a víz van mindkét vödörben! Pontosan ugyanígy csapjuk be saját magunkat, amikor a nagyáruházak és bevásárlóközpontok polcait vizsgálva hagyjuk, hogy a sokszor csak látszólag kedvezményes árak eltereljék a figyelmünket a valódi (értsd: kezdő) árról. Sokszor ugyanis ezek a kedvezmények valójában egyáltalán nem is olyan számottevőek, hogy megérné az adott terméket megvásárolni, de a ríkító és figyelemfelkeltő színnel kiírt ár mégis képes minket ebbe az irányba elvinni, hacsak nem vesszük szemügyre az eredeti árat és számolunk utána a kedvezménynek. Ez a műveletvégzés azonban többletidőt igényel, márpedig egyre gyorsuló világunkban pont ebből van egyre kevesebb. A fenti elvet jól meg lehet figyelni a különböző közösségekben is működés közben: amikor baráti társaságban két kevésbé vonzó külsejű barátunk körében jelenünk meg, saját megjelenésünk felértékelődik mások szemében;

- *kontroll illúziója* (illusion of control): Előszere-tettel hiszünk abban, hogy képesek vagyunk az életünk minden részére kiterjedő befolyást gyakorolni, azonban ez messze áll a valóságtól. Egy életmód-változtatás során nem pusztán azt kell figyelembe vennünk, hogy milyen anyagi háttérrel rendelkezünk az esetleges változtatások megvalósításához, hanem hogy mennyire elérhetőek azok a lehetőségek, amelyek az általunk vágyott változások eléréséhez szükségesek. Hasonlóképpen egy diéta sikerességét nem pusztán kitarató akaratumunk, a rendszeres és megtervezett testmozgás, illetve a kiegyensúlyozott táplálkozás alakítja, hanem olyan rajtunk kívülálló tényezők, mint a genetikánk; betegségek esetén ugyanilyen szerepet töltenek be öröklött hajlamaink is. Ek-képpen a hatalom illúzióját erősítik a közleke-dési lámpákon elhelyezett gombok is, amelyet megnyomva – elgondolásunk alapján – képesek vagyunk lerövidíteni a várakozással töltött időt, holott a lámpa amúgy is kizárólag egy adott időegység elteltével váltana. Ily módon ismét becsapjuk önmagunkat, miközben továbbra is a világ működésének befolyását keressük;
- *elsüllyedt költség hiba* (sunk cost error): A fenti jelenség legekleatásabb példái a mozik: a szóra-kozni vágyó kifizeti a jegy költségét, majd ha a film vetítése közben egyre erőteljesebben fogal-mazódik meg benne, hogy az általa aktuálisan befogadandó alkotás egyáltalán nem éri meg azt az összeget, amit kifizetett rá, akkor elkezd mérlegelni helyzetét. Ekkor két lehetőség áll előtte: vagy feláll és legalább az idejének, illetve a nyugalmanak egy részét megmentve elhagyja a vetítőtermet, így legfeljebb a vetítés árát elvesztve; vagy végigszenvedti a filmet, mivel így – állás-pontja szerint – legalább nem hiába fizetett érte, holott tudvalevő, hogy az a pénz már nem térül meg;
- *holdudvar hatás* (halo effect): Eme mentális csapa-da egyike a hétköznapiokban legtöbbször tapasztalható tévedéseknek és mentális torzításoknak. Lényege, hogy az adott személy vagy esemény egyetlen, akár pozitív, akár negatív aspektusának oly nagy jelentőséget tulajdonít a szemlélő, hogy az teljesen eltereli figyelmét annak minden más részletéről. Mintha egy festménynek vagy szobornak csupán egyetlen pontjára összpontosítanánk, és az alapján próbálnánk meg elképzelni és képet alkotni magáról a teljes műről. Ennek következtében látásmódunk csupán részleges lehet, amit úgy ellensúlyozhatunk, ha holisztiku-

san közelítünk a jelenségekhez és azokat a maguk teljességében próbáljuk meg befogadni.

Ahogy azt már korábban jeleztük, a fenti lista közel sem teljes, hiszen az emberi ésszerűtlenség folyamatosan újabb és újabb alakokat ölt, amelyeket nem könnyű azonosítani, illetve regisztrálni. Aki azonban a fenti jelenségek olvasása után mélyebb ismeretekre vágyik a témával kapcsolatban, azt az alábbi szerzők munkáihoz irányítjuk: Cialdini 2009; Csépe – Györi – Ragó 2008 (lásd a Döntéshozatal című részt); Dobelli 2014; Kirschner 1999; Sutherland 2010.

## Konklúzió

Tanulmányunkban megvizsgáltuk az emberi gondolkodást és annak ésszerűtlen, irracionális oldalát, amely jóval prominensebb, mint azt vélhetően az Olvasó korábban feltételezte volna. Kitértünk a hiedelmek kialakulására, feltételeire és szerepére a közösségi gondolkodás formálásában, illetve az irracionális viselkedés lehetséges megjelenési formáira, a különböző gondolkodásbeli torzulásokra. Bőséges példákkal illusztráltuk a hétköznapi életben megnyilvánuló eseteket, amikor a józan ész helyét átveszi valami kevésbé ésszerű működtető erő és annak folyamánként valamely ilyen irányú megnyilatkozás. Valami, ami talán éppannyira erőteljes, mint a hűvös ráció és az abba vetett hitünk, ám mégis el-lene hat. Remélhetőleg az itt közölt tanulmány arra sarkallja az Olvasót, hogy jobban elmerüljön saját és mások életének szabad szemmel nem látható, irracionális világában, hogy közelebb kerülve ahhoz, hatékonyabban tudja elkerülni azokat a potenciális tévedéseket és elfogultsági formákat, amelyekkel szembetalálja magát.

## Felhasznált szakirodalom

- A pszichológia nagykönyve* 2016. HVG Könyvek, Budapest.
- Cialdini, Robert B. 2009 *Hatás. A befolyásolás pszichológiája*. HVG Könyvek, Budapest.
- Csányi Vilmos 2006 *Az emberi viselkedés*. Sanoma Kiadó, Budapest.
- Csepeli György 2014 *Szociálpszichológia mindenki-ben*. Kossuth Kiadó, Budapest.

- Csépe Valéria – Györi Miklós – Ragó Anett 2008 szerk. *Általános pszichológia 3. Nyelv, tudat, gondolkodás*. Budapest, Osiris Kiadó.
- Dobelli, Rolf 2014 *The Art of Thinking Clearly*. Sceptre, London.
- Dweck, Carol S. 2015 *Szemléletváltás. A siker új pszichológiája*. HVG Könyvek, Budapest.
- Gardner, Howard 2006 *Multiple Intelligences. New Horizons*. Basic Books, New York.
- Kárpáti László 2016 Intelligenciamodellek történeti áttekintése. *Magyar Tudomány*, (177) 3:340-356.
- Kárpáti László 2017 A nemi szerepek változásai és hatásai a 21. században. *Magyar Tudomány*, (177) 9:1074-1082.
- Kirschner, Joseph 1999 *A manipuláció művészete. Az emberek befolyásolásának nyolc legfontosabb szabálya*. Bagolyvár Könyvkiadó, Budapest.
- Kruglanski, Arie W. 2005 *A zárt gondolkodás pszichológiája*. Osiris Kiadó, Budapest.
- Laclau, Ernesto 2011 *A populista ész*. Noran Libro Kiadó, Budapest.
- Pléh Csaba 2015 *A tanulás és a gondolkodás keretei. A népi pszichológiától a gépi pszichológiáig*. Typotex Kiadó, Budapest.
- Smith, Eliot R. – Mackie, Diane M. 2004 *Szociálpszichológia*. Osiris Kiadó, Budapest.
- Sutherland, Stuart 2010 *Irracionalitás. Gondolkodásunk tévútjai*. Noran Libro Kiadó, Budapest.
- Tóth Balázs – Csányi Vilmos 2017 *Hiedelmeink. Az emberi gondolatok építőkövei*. Libri Kiadó, Budapest.





## AZ ESZTÉTIKUM SZEREPE AZ „AKTÍV ÖREGEDÉS”-BEN

### (A TÉMA SZUBJEKTÍV VÁZLATA PÉLDÁKKAL)

[DOI 10.35402/kek.2019.2.11](https://doi.org/10.35402/kek.2019.2.11)

#### Absztrakt

A gerontológia az összes emberrel kapcsolatos diszciplínát magába foglalja abból a szempontból, hogy hogyan érinti az idős embert, más szóval: minden humán tudománynak van egy gerontológiai fejezete. Maslow összeállította az emberi szükségletek hierarchiáját, amelyek közé az esztétikai igényt is besorolta. Jelen dolgozat elsőként azt a témát tárgyalja, hogy az esztétikai igény hogyan változik az idősödés folyamán a saját test, a környezet, a művészi (vizuális és zenei) élmények vonatkozásában. Az aktív idősödés paradigma gyakorlati megvalósulása folyamatában, az életminőség javításában az esztétikai ingerhatásnak kiemelt szerepe van vagy lehet, és ezt akaratlagosan felhasználhatjuk erre a célra. Az esztétika a szellemi szféra felé is utat nyithat, ami idős korban igen fontos lehet a szellemi aktivitás szempontjából.

#### Abstract

Gerontology includes all disciplines related to man from the point of view of how they touch the old people, in other words: all human sciences have their gerontological chapter. Maslow assembled the hierarchy of human needs among which he ranged the aesthetic needs as well. This paper at first deals with the topic of how the aesthetic need changes in the course of ageing concerning the own body, the environment and the artistic (visual and musical) experiences. The aesthetic stimulation has or can have outstanding role in realization of „active ageing” paradigm and promotion of quality of life, it can be used voluntarily for this purpose. The aesthetics can open way toward the spiritual sphere, it can be very important in old age.

#### A szükségletek hierarchiája

Az absztraktban megfogalmazottak alapján sommásan állítható, hogy minden életbeli változás,

mindennapi történés esztétikai minőséggel is rendelkezik, ez többé-kevésbé a szükségletek hierarchiája.

Maslow 1943-ban összeállította az ember szükségleteinek csoportjait, azokat hierarchikus rendszerbe állította (Maslow 1943). Egymásra épülő 5 kategóriát különített el: élettani szükségletek, biztonság fizikai feltételei, szeretetteljes szociális kapcsolatok igénye, az egyén elismerése, megbecsülése emberi környezetétől, azaz érvényesülés, az önmegvalósítás lehetősége. Később tapasztalatai alapján további szükséglet-igény kategóriákat épített be rendszerébe: a kognitív és esztétikai igényeket, azaz a megismerés-tudás és a szépség-rendezettség utáni vágyat, majd pedig az addigi 7 kategória tetejére a transzcendencia igényét (Maslow 1970), amely nem vallási értelemben használható, hanem az élet értelmének, a lelki egyensúly keresésének szellemében, ami az aluliskolázott embereknel is megjelenik. A kritikák ellenére Maslow koncepciója máig az emberi szükségletek megközelítésének kiinduló pontja.

Jelen dolgozatban az esztétikai szükséglet kérdését vizsgálom abból a szempontból, hogy az idősödő és idős ember számára milyen formában és mértékben merül fel és hogyan használható a mennyiségi és minőségi többletet teremtő, aktív idősödés elősegítése céljából.

#### Az esztétikai szükséglet

Az esztétika kifejezést, a fogalmat és a megnevezést megalkotó Baumgartner (1999:11) definíciója értelmében használom, azaz az esztétika „az érzéki megismerés tudománya”, más szóval az érzéki észlelés tana, tehát minden érzékszervi észlelés esztétikainak nevezett tartalmat hord magában, azzal a megszorítással, hogy csak a látási (vizuális) és hallási (auditív) érzékelésnél vizsgálja ezt a viszonyulási tartományt. Az észlelés második feldolgozási szintjét jelenti – az első szint egyszerűen a fizikai fokozatot, az esztétikai a második lépcsőt –, amelyben már

értékelésünk is benne van. Alapkategóriája a szép, a szépnek a tökéletességéhez való viszonyát fejezi ki (Baumgartner 1999), egyszerű megközelítésben annyi történik, hogy tudatosan bennünk, kellemes, közömbös vagy kellemetlen az észlelt jelenség az adott érzékszerv számára. Mindez a tetszés szemzőgéből minősül, amely esetenként a befogadóban további finomabb elemzésre kerül. Mondhatjuk tehát, az esztétika a hétköznapiakban és a művészetekben egyaránt jelenlevő szépség tudománya és nem korlátozódik csak a művészetek területére (Szerdahelyi 1974), ahogy sokáig és sokan vallották. Az esztétikai élmény az általános észlelés csúcsmélysége, amely nem egyenlő az érzelmi vagy az intellektuális hatással, de mindkettőből van benne valamennyi (Dewey 1958, cit. Wikström 2004:2).

Maslow magyarázói közül is sokan úgy tartják, hogy az esztétikai igény csak az emberek egy csoportjánál van meg, úgy érve, hogy ők tudatosan keresik ennek az igénynek kielégítését. Nem a számszerűség a fontos, lehet, hogy a többségünk rendelkezik ilyen képességgel, de nem mindenki. Véleményem szerint azonban rejtett formában az esztétikai igény mindenkinél megvan, ez kiderül, ha kellemetlen esztétikai körülmények közé kerül a személy és azt kritikával illeti, azaz öntudatlan, rejtett vágyai nem elégülnek ki. Előfordulhat, hogy nem is keresi, de mégis megérinti valamilyen esztétikai élmény, és ez egyértelműen pozitív hatást, gyönyört vált ki.

Az esztétikai igény a többi, a hierarchia további lépcsőfokain meghatározott szükségletekben is megjelenik, az emberiség fejlődésével párhuzamosan egyre hangsúlyozottabban. Ezt a megállapítást csak néhány példával támasztom alá. Az elfogyasztandó étkek előkészítése, tálalása, a hidegtől óvó ruházat szabása, a védelmet nyújtó lakás szerkezete, berendezése, a környezetünkben levő emberek külleme: mind esztétikai minőségükkel is hatnak tényleges funkcióik teljesítése mellett. De az esztétikum önmegvalósításban is jelentős tényező lehet, nem csak a művészet területén, a foglalkozásoknak is megvan az esztétikai oldala (Fukász 1980).

Kiegészítésként meg kell említenem még, hogy bár a többi érzékszervi észleléshez nem csatolják az esztétika fogalmát, a parfümpar (szaglás) és a gasztronómia (ízlelés) egyes termékeinek élvezete felveti a szélesítés kérdését. Abban azonban a gondolkodók többsége megegyezett, hogy ezek az ingerek beépülhetnek más esztétikai élmény megélésébe (Szerdahelyi 1974:42), a tapintás pedig tulajdonképpen át is lépte a küszöböt: vakok számára a szobrok élvez-

zetét biztosítja a tapintás. A szellemi termékek belső összefüggéseinek rendje, szerkezete, vagy akár egy gondolat, amely az emberi lényegből kifejez valami értékállót, esztétikai jellegű élményt hozhat létre, amit ez által szépnek nevezhetünk (szellemi szép).

Egyébként próbálták elvi szinten definiálni, hogy érzékelésünkben milyen tényezők határozzák meg az esztétikai hatást és mértékét, e megközelítések közül egyet említek: a rendezettséget és az összetettséget egymáshoz viszonyított arányában találták meg a magyarázatot (M=O/C, Birkhoff, cit. Boga 2015:8), és ezt különösen témánk szempontjából tartom figyelemre méltó megállapításnak.

### Az idősödés tudománya

Az öregedés tudománya a legszélesebb humán diszciplína, mivel minden, az emberrel bármiféle kapcsolatba hozható ismeret-terület hozzá is tartozik, így az esztétika és a művészetek világa is azt vizsgálja, hogy az ember állapota, szerepe hogyan változik az élet összes területén az öregedés folyamata során, mert az idős ember is jelen van mindegyikben. Ezért írta Ungvári Tamás, a jeles irodalomfilozófus, hogy az öregedés a filozófia egyetlen igazi tárgya. Más megközelítésben úgy is fogalmazható ez a megállapítás, hogy minden diszciplínának van egy gerontológiai, az idősödés szempontjából vizsgálandó fejezete. Az öregedés biológiai szempontból immanens, univerzális, irreverzibilis folyamat, amelyet következményként és önálló folyamatként is szellemi idősödés (is) kísér és így valóban az élet összes területét érinti. A biológiai folyamat általában funkciócsökkenéssel jár, de a szellemi szféra, az összegyűlt tapasztalatok eredményeképpen, gazdagodást is hoz magával. Elkülönítik a fluid/folyékony és a kristallizált/kristályosodott intelligenciát, amelyeknél az első a gyors, reaktív készséget jelenti döntően, a második a tapasztalatok alapján a szintetizált tudást. Az életkor előre haladásával az első tompul, a második erősödik.

Minden humán jelenségnek több összetevője van az ember nézőpontjaiból tekintve, amely külön elemezhető, így fő szempontok: a logikai, technikai, axiológiai, etikai és esztétikai vizsgálat. Mindegyik jelenségben, emberi tevékenységben ezek jelentősége más és más. Például a kohászatban a technikai rész kiemelt, a festészetben az esztétikai, de a gyakorlatban egyiknél sem hanyagolható el a többi elem sem.

## Gerontológia és esztétika

Röviden bemutatom a gerontológia és az esztétika kapcsolatát, pontosabban azokat az érintkezési pontokat, ahol a két diszciplína találkozik, természetesen elsődlegesen az esztétikát a baumgarteni értelemben megjelenítve, de fő területének, a művészeteknek kiemelt helyet biztosítva. A következő témáknál jelenik meg e két oldal:

1. az öregedő test esztétikuma (látvány-életkor)
2. a környezet esztétikai tényezőinek szerepe az idős életminőségében
3. az idős ember esztétikai ízlésének változása az idő függvényében
4. idősek és fiatalok ízlésének különbsége egy adott korszakban
5. az időseMBER ábrázolása a művészetekben
6. a művész öregedésének jelei művészetében
7. időskorban induló művészi alkotó tevékenységben
8. az esztétikum, a művészet öregedést-gátló hatásában.

Dolgozatomban a 8. pont témáját járom körül, ami azonban szoros kapcsolatban van a többi megközelítéssel, különösen az 1. és 2. témával.

## Az esztétikai ingerek hatása az öregedési folyamatra

Észleljük a szépség hatását az emberre, és ez akarva-akaratlan bekövetkezik, függetlenül attól, hogy saját magunkat, vagy környezetünket vesszük számításba. A mondás tartja: nem kell keresnünk a szépet, a szép ránk talál és hat ránk, de ugyanígy egyéb észlelés is, a fenséges, a bájos, a visszataszító, stb. Az adott személy egyéni adottságaitól függ, hogy ez milyen mértékben effektív, azaz mennyire jár lelki-szellemi következménnyel. Jung elkülöníti az extrovertált és introvertált lelki alkatot, mind a két fajtában létezik egy érzékelési altípus, amelynél nagyobb hatást váltanak ki a külső ingerek, ezeken belül az esztétikai ingerek, sőt van, aki a művészeti hatásokra jobban reagál, életvitelében a nagyobb művészeti eseményeken való részvétellel még fokozza is ezt a tulajdonságát. Egyedi sajátossággá válik azután, hogy a felnőttkorra kialakult viszonyulási mintázat az öregedési folyamatban mennyire változik, esetleg tompul, vagy bizonyos tényezők nagyobb mértékben hatnak pozitívan, mint korábban, esetleg a többi rovására, például az otthonuk díszítésére, de fordítva is lehet. Például

nagy, ormótlan, modern épületek taszító érzékelése erőteljesebbé válik. Ebben a folyamatban szerepet játszhat természetesen az érzékszervek csökkenő érzékelési érzékenysége, kapacitása, a tapasztalatok alapján megváltozott értékelés. Így filozófiailag Kant esztétika-konceptiója (Kant 2003) alapján lehet jól az időskor és esztétika kapcsolatát értékelni, amelyben az értelem és az érzékiség egymáshoz fűződő viszonya a meghatározó és e kettő minősége a korral bekövetkező változásból vezethető le. Az idegrendszer vonatkozásában csak a normális idősödés változásait veszem számításba, a kóros folyamatokra nem térek ki.

Ezek alapján a korunkban általánosan elfogadott „aktív idősödés” paradigma (fizikai és szellemi készségek tudatos működtetése időskorban) (WHO 2004) megvalósulásában az esztétikának kiemelkedő szerepe van, és lehet. Általános mozgósító hatásának, a tudatos befogadást célzó magatartásnak és az esztétikumot teremtő tevékenységnek egyaránt van benne helye. Egy bizonyos szintet elérő észlelési ingerhatás javítja a pszichés tónust, az önelemzést, fokozza a tevékenységi és kapcsolatteremtési drive-ot, felszínre hozza a rejtett esztétikai igényt, esetleg ilyent teremt, de még az észlelés és feldolgozás első szintjén is pozitív hatású: működteti, ezáltal élesíti az érzékszervek érzékenységét és az idegrendszer figyelő, megkülönböztető, hasonlító, értékelő mechanizmusait. Az aktivitás, mint módszer eredménye lesz a „sikeres idősödés”: a kiegyensúlyozott biológiai és szellemi állapot, a megtartott szociális kapcsolatok (Rowe – Kahn 1997).

## A vizuális esztétikai igény és ingerhatás

### Az emberi test

Ezt a kérdéskört az emberi test öregedésével bekövetkező morfológiai változások esztétikai megítélésével kezdem. Környezetem értékelése előtt/mellett saját testem esztétikai megélése meghatározó szerepet képvisel, elégedett vagyok-e küllememmel, mennyire fogadom el már fiatalkoromban, és mennyire fogadom el az idősödés nyomait rajta, ebben meghatározó jelentőségű az, ahogy az aktuális társadalom kezeli az idősödés testi vonulatait. Fontos mozzanat még, hogy az egyén az előbb említetteket mennyire teszi magáévá és mennyire igyekszik változtatni a jelenlegi külsején. A test az identitás része, önreprezentációs szerepe van, ez jeleníti meg éneket a világ számára, ezért fontos, ho-

gyan jelenik meg a testem a szociális miliőben és ezt mennyire fogadom el megfelelőnek (Marton 2005; Pataki 2011). Ebben szerepe van mások, főleg a számunkra jelentős személyek (significant others) direkt és metakommunikatív visszajelzéseinek (tükörhatás). Ezen túl, sőt, másoktól függetlenül saját elvárásom is fontos lehet. Minden történelmi korszakban a teljesen kifejlett, de fiatal, egészséges test az esztétikai kiindulópont, a szépség teljes értékű megvalósítója. Korunkban, annak ellenére, hogy a társadalom átlagéletkora jelentősen emelkedett, a fiatal test a kívánatos, minden mást meghaladó idol (jeunizmus) elutasított. Az öregség testi jeleit gyakran a fiatalok visszatartóként élik meg, ez az age-izmus esztétikai variánsa (Sabik 2015). Ennek ellenére az idős testben, főleg az arcban a tapasztalat többletének kifejeződése esztétikai vonzalmat is kivált (Szerdahelyi 1974:178-181), az érzékelésben ez mélyebb elemzés tárgya és eredménye lehet. Ahogy a kínai mondás tartja, a fiatal szépségét az ember rögtön látja, az idős szépségét meg kell tanulni meglátni. Két költő hasonlóan az idősek szépségét dicséri, amely nem alacsonyabb rendű a fiatalokéhoz képest:

„... az öreg arc hatalmas szépségéhez  
kevésnek van szeme”

/Weöres Sándor/

„Ifjúság, te nagy, izmos, szerelmes – ifjúság  
Tele bájjal, erővel, büvölettel,  
Tudod-e hogy az öregkor jöhet utánad  
Egyenlő bájjal, erővel, büvölettel?”

/Walt Whitman/

Ez a fajta szépség a személyiség átsugárzásából fakad, a jóindulat, a szeretet, a megharcolt élet után elért harmónia kifejeződése, ami tudatosan, akaratlanul nem érhető el. Az emberi méltóság tisztelete minden ember iránt meg kell mutatkozzék, de az adott egyén külleme ezt az emberi princípiumot különböző mértékben jeleníti meg. Az idős személy említett tulajdonságai kifejezik a tiszteletre méltóságot, bár ennek néha az elhanyagoltság ellene hat (az emberi méltóság esztétikája).

Vannak, akik nehezen fogadják el a testi öregedést, mivel szellemüket, belső lényüket változatlanul, fiatalnak tartják. Ismét néhány költőt idézek, akik ezt szemléletesen leírják.

„egy csupa-ránc-arcú vén ember  
él vissza csúful nevemmel”

/Rákos Sándor/

„Egy öregember ül a szokott helyemen,  
az asztalnál, a fotelben, a székekben,  
az ő haja őszül a fejemen...”

/Orbán Ottó/

Az öregedés testi alaki jelei, ráncok, bőr alatti kötőszövet lazulása, bőrszín változása, arányeltolódások, mesterséges behatásokkal némileg befolyásolhatók, ami főleg a nők számára lehet fontos.

Az öregedés és a testi esztétikum különböző, személyes megélését küllemükre nagyon adó színésznők példáival illusztrálom. Sophia Loren feltételezhetően különböző aktív beavatkozások révén 80 éves korára is csinos, sima, fiatalos arcú hölgy maradt. Ezzel szemben a vele egyidős, valamikori szépségbálvány, Brigitte Bardot elhanyagolta küllemét, ráncos, lógó tokájú, zilált hajú asszonyként mutatkozik, láttatva, hogy számára más fontos, nem a külső. Greta Garbo öregedését annyira szégyellte, hogy eltűnt a kívülvilág elől. A legszebb példaként Emanuelle Riva-t, a háború után készült *Szerelmem*, *Hirosima* című film vonzó, fiatal nőjét és őt magát hívom elő képzeletembe, 80 év feletti korban, a pár éve készült *Szerelmem* című film főszereplőjeként. Az idős nő még valóban szerelmet érdemlő bájával... lenyűgöző. Megemlítem azt is, hogy az időskori öltözködés esztétikai jellemzői jelentősen befolyásolhatják a személy kiváltotta általános benyomást, ezzel önértetét (Featherstone 1997:137-138), a látványkort mindkét irányba elteríthetik. Az optimális megválasztása a divat alakítóinak és a személyeknek is kihívást jelent. Van, aki nem fogadván el öregedését, igyekszik úgy viselkedni, öltözködni, mint a fiatalok, ez az időskori Peter Pan szindróma. Gyakran nevetségessé válnak, ami tovább frusztrálja őket.

### **Követlen környezet**

Az idős ember közvetlen környezetének, otthonának látványa is – funkciói ellátása mellett – igen jelentős mértékben hat közérzetére, észlelt életminőségére és ebben megjeleníthető egyrészt a belső nyugalmat elősegítő, másrészt az aktivitásra serkentő hatás. Ebben a tranzakcionális ember-környezet rendszer elméletének realitására találunk rá (Altman, Rogoff, cit. Dúll 2009:48). Életünk folyamán alakítjuk otthonunkat (pl. falak festése, bútorok elhelyezése), benne tárgyakat gyűjtünk, ezek bizonyos fokig egymást feltételezik, rendszert alkotnak (Baudrillard 1987), közös képet formálnak, in-

tim szféránkba építjük őket (intimizálás), kölcsönös viszony alakul ki köztünk (Dúll 2009:142-143). Az idős ember életében hosszú ez a közös idő, így a kapcsolat mélyül a látvány által is. A látvány vonal szerkezete és színgazdagsága, a színek harmóniája ebben döntő szerepet játszik (Itten 1978). Az otthon tudatos kialakítása identitásunk részévé teszi (place-identity, Proshansky 1983), az lesz számunkra a „térbeli mag” (territorial core, Porteous 1976). Az ember korának előrehaladásával egyre többet tartózkodik a lakásában, esetleg végül már nem is tudja elhagyni azt, a tágabb világra csak ablakából tekint ki (ablakmélyedés szindróma).

Két látszólagos ellentét-pár bemutatásával térek rá ennek a komplex kérdésnek értelmezésére. Az egyik: a megszokottság és az ingergazdagság. Az idős ember évtizedek alatt szinte összesen otthonának kialakított miliójével. Ez jelenti a biztonságot, beszűkült képességei esetén sem akarja elhagyni, még szeretetet, támogatást nyújtó gyermekei invitálására sem. Az idősek otthonába költözés pedig nagy lelki traumát jelent, ezért engedik az ilyen intézmények többségében a kisebb otthoni bútorok, tárgyak bevitelét. Mindemellett azonban az azonos milió idővel bizonyos pszichés tompultsághoz, érdeklődés-bezűküléshez vezethet. Ezt lehet vizuális hatásokkal befolyásolni, például bútorok kisebb átrendezésével, a falak időnkénti átfestésével bizonyos pasztell színekre, váltakozó, színes tárgyak elhelyezésével (díszpárnák, vázák, képek, akár virágok), stb.

A másik ellentétpár a rend/rendezettség és a rendezetlenség/rendetlenség kettőse. Általában az idős személy a rendet kedveli a látványban is, amely a maradandóság szimbóluma, kifejezője. A rend csak folyamatosságban uralkodhat, a rend a fennmaradást szolgálja, és egyben azt fejezi ki, azaz a rendben biztosított az idős ember megmaradása. Olyan biztosíték, amely a magasabb életkort elérőnek a létét jelenti, és reményt ad a további létezésére. A rendetlenség, a rendezetlenség a bizonytalanságot sugallja, a változással, amiben már esetleg nincs helye egy öregedő embernek, ami érthetetlen és feldolgozhatatlan a korábban kiérlelt alapelvek szerint, romlással, a jelen fenntarthatatlanságával, a megszűnéssel, megsemmisüléssel fenyeget. Ezért az idős a külvilágban a mások által okozott legkisebb rendetlenséget is nehezen tűri, „mindennek a helyén kell lennie, mindennek a megfelelő időben kell megtörténnie” (Beauvoire 1972:744). Ezzel szemben azonban a túlzott, az úgynevezett kínos rend a befejezettséget, lezártaságot, a 'vége-nincs-tovább'-ot

is tükrözheti. Szükség lehet ezért a „még valami javítandó, folytatandó” tevékenységre biztató érzetre, akár egy esztétikailag szép kép üzenetében. A rend ellentéte nem a rendetlenség, hanem a káosz. Az életvitel szabja meg a környezet elrendezettségét (Polcz 2004). Van olyan idős, aki nem issza ki a pohár vizet, a kenyereből néhány falatot félre tesz, a leesett könyvet nem teszi vissza az állványra, a szék felállás után nem tolja vissza az asztalhoz, hogy a Sors vegye figyelembe, hogy ezekhez még vissza kell térnie, még van mit folytatni vagy javítani. Ismerős az az anekdota, hogy egy asszony, aki a környezetében mindig hagyott tennivalót maga után, egyszer, amikor előreláthatóan rövid időre eltávozott otthonából, tőle szokatlan módon rendben hagyta a dolgait, és már nem tért többé vissza.

### **Tágabb környezet**

A tágabb földrajzi kör bejárása az érzékszervi, az idegrendszeri észlelés gyakoroltatásával és pszichés, érzelmi szerepével is jelentős anti-ageing (öregedést gátló) hatást vált ki, tehát a mozgás pozitív hatása ebben az esztétikai értelemben is érvényesül (Budai 2004:36). Még ismert környezet esetén is serkentő lehet: közvetlen utcai környezetét is bár gyakran észleli vizuálisan, az idős lassabban közlekedve tekintéssel tovább időzik a mellette elhelyezkedő épületeken, azok szépsége, díszes homlokzata ámulattal tölti el, ezredszer is örömmel konstatálja, hogy Budapest látképe a Duna-partról mindig élvezetes. Mindez alátámasztja azt a teóriát, hogy a mozgásban lévő test újszerűen észleli a valóságot, sőt hatodik érzékszervnek tekinthető Tamás Dénes (2018) szerint, mert az az érzékszervekben, az elmében az alapészlelési álló helyzettől eltérő élményt nyújt. Emellett a városi milióban állandó kisebb-nagyobb változások is bekövetkeznek, amelyek hatnak az emberre, az idősekre is (nagyvárosi személyiség, Dúll 2009:224-231).

A távoli új természeti és építészeti milió esztétikai hatása, akár átmeneti jelleggel (utazás), egyértelműen pszichológiai és vitális effektussal is jár. Az építészeti környezet a művészetek szintézisét valósítja meg (Pogány 1976), esetenként pozitív értelemben provokatív, stimuláló hatású lehet (Hundertwasser), másrészt vizuális kalandozást enged az idős számára fontos múltban. Az utazás tervezése, élvezete, majd emlékezete nemcsak pszichológiai, hanem biológiai hozamokat is eredményez. Az idősek turizmusa ezért egyre inkább előtérbe kerül a gerontológiai javaslatokban.

## Vizuális művészetek

A vizuális művészet, elsősorban a festészet a mindennapok esztétikai hatásaihoz társulva motiváló tényező lehet (múzeum- és tárlatlátogatás), másodlagos formában, albumok vagy médiumok által, vagy senior akadémiák előadásában. A múzeumlátogatás idősek számára (múzeum–gerontológia) pedig kettős effektussal bír: a látogatás aktusa és a látott képek hatása által. Felmerő vizsgálatok közül említtem Kraft (1976) adatait, aki a kórházban kifüggesztett képek kedvelésére kérdezett rá idős személyeknél, az impresszionista képekre szavaztak a legtöbben, az absztrakt képek (pl. Vasarely) vonzása a magasabb végzettségűeknél és a nőknél volt jellemző. Egy másik meta-elemzés a személyiség és az iskolázottság kiemelt szerepét találta a korról, nemmel szemben (Chamorro-Premuzic 2007, „artistic personality”). Wikström (2009) idősek házában 166 időst vizsgálva 80-90%-ban a tájkép, tengeri kép, színgazdagság kedvelését, az absztrakt művek és rikító színek elvetését találta. Saját vizsgálatomban is a tájképet és csendéletet ábrázoló képek dominanciáját mutattam ki közepesen iskolázott időseknél. A non-figuratív, a posztmodern festészet a rendezetlenség, érthetlenség képzetét kelti az idősek nagy többségénél, részleteire bontva nem tudja látni (Lindauer 2009:233), ezért nem is próbálja meg mélyebben megismerni. A kép tartalma a fontos számukra, nem a stílusa a reprezentáló művészetben. Érdekes jelenség az esztétikai stílusoknak az idő függvényében változó társadalmi megítélése és az egyén idősödésével való párhuzama, például ilyent tapasztaltunk a szecesszióval kapcsolatban.

Külön elemzést igényel az alkotóan művészeti alkotást létrehozó idős ember tevékenysége, különösen azok, akik 60 év felett kezdenek el alkotni, például festeni, gobelint készíteni (Dewey é. n.).

## Az auditív esztétikai igény és ingerhatás

A környezetünkben származó hangok, zörejek szintén hathatnak ránk, közérzetünkre. A hallás időskori romlásával kettős helyzet teremődik: egyrészt a kellemetlen hangok, zajok kevésbé érik el érzékelő központunkat, másrészt a kívánt, vagy kellemes hangot is kevésbé appercipáljuk. Témánk szempontjából a zene és az ének esztétikai hatásának stimuláló, aktivizáló effektusát vizsgáltam: a zene tevékenységet indít, elősegíti a szellemi koncentrációt, javítja az emlékezést, társas kapcsolatra

buzdít, hangulatot javít, tehát csökkentheti a depressziót és izolációt. Ezek a hatások a zene tudatos alkalmazásával is elérhetőek (Bell 1987). Számít, hogy az adott személy életében milyen szerepe volt korábban a zenének: tanulta-e, járt-e koncertekre, szeretett-e énekelni, esetleg karban énekelt-e, stb. A nem közvetlenül zenei közegben élő idősekre is lehet stimuláló hatása bizonyos zeneműnek, fokozhatja aktivitását, tettekkészségét. Kodály szerint a léleknek vannak olyan régiói, ahová csak a zene világít be. Mozgással kombinálva (tánc) fokozódik a zenének ez a jótékony, aktivizáló hatása.

A szakirodalomból ismerünk néhány felmérést, amelyek az idős személyeket vizsgálták abból a szempontból, hogy milyen típusú zenét kedvelnek. Moore (1992) és munkatársai azt tapasztalták, hogy az idősek (65 év felett) a zenei művek fajtáinak szélesebb körét kedvelik, mint a fiatalok, jobban szeretik a lassabb, moderált zenét, a húros, hangszeres műveket. Az 1000 fős mintából 514 idős a hazafias, populáris, himnikus zenét-éneket kedvelte első sorban. White (2001) is úgy találta, hogy az idősek közt több a „mindenevő”, főleg a nők, a magasabb társadalmi osztályok képviselői és a fehérek közt. Jonas (1991) 63 idősnél (átlag életkor: 82,5 év) a zenei műfajok kedveltségének sorrendje így alakult: countryszene, hagyományos dzsessz, klasszikus, majd populáris zene.

Hazánkban Vértes László végzett hasonló felmérést egy idős otthonában, ahol sok magas iskolai végzettségű idős élt és a következő kedveltségi sorrendet találta: romantikus, bécsi klasszikus, barokk és népzene. A zeneszerzők közül a klasszikusok domináltak Bachtól Verdiig (személyes közlés).

Ezeket áttekintve felmerül a kérdés, hogy a kedvelt zene vagy valami új, „challenge”-et jelentő muzsika aktivizál-e jobban. Úgy gondolom, hogy az idős ember a megszokotthoz ragaszkodik, természetesen a kedvelt műfajon belül hallott, eddig számára ismeretlen zene-ének kifejezett stimulust jelenthet. A modern, fiatalok által művelt és kedvelt zene egyes fajtái (pl. metal, punk) bizonyossággal visszataszító az öregek számára, azonban olyan ’fiatalos’ zenék, amely az idős ember ifjú korában voltak újdonságok, és az idő függvényében váltak klasszikussá. Ismert példa erre a Beatles zenéjének hódítása több generáció körében.

Tudományosan is vizsgálták különböző zeneművek hatását az idősödés folyamatára. Bár többségében már hanyatló készségek revitalizálását kutatták egyértelműen és főleg megbetegedések folyamán, a zene aktivizáló képességét és ennek eredményként több esetben is tapasztalták. Közismert az ún, Mo-

zart-effektus: ez a 448 sz. szonáta két zongorára, vagy ugyanígy Pachelbel Canon-ja objektíven igazolhatóan javított bizonyos készségeket (pl. térben tájékozódás, Rauscher 1993). Érdekes kérdés ezzel kapcsolatban: vajon a hangtani, fizikai tulajdonságok vagy az esztétikai, élvezeti érték váltotta ki ezt?

Az aktív zenei tevékenység 'karbantartó' hatását is igazolták, természetesen itt elsősorban a már meglévő képesség gyakoroltatásáról, folytatásáról vagy felújításáról van szó (Hays 2005; Koyama 2009).

Az éneklés, különösen a kórusban, a közösségekben történő éneklés hanyatlást gátló, életminőséget javító hatása a cselekmény több tényezőjéből adódik, köztük – a közösségi léten túl – az esztétikai momentummal magyarázható a jótékony funkció az időseknel (Johnson 2017).

## Irodalmi esztétika

A teljesség kedvéért, már a mindennapi gyakoriság okán is, a szépirodalom olvasása (Vértes 1997), a színházi előadások, előadóestek látogatása is említendő az esztétikai hatások birodalmában. A költészet esztétikai elemzése az idős olvasó szemszögéből mindkét területen járatos szakember elemülését igényli. Az aktivitást előmozdító effektus szempontjából nem mindig dönthető el, hogy a tartalom vagy a megjelenítés formája hatékonyabb-e az adott műnél és adott személynél.

## Transzcendencia és esztétikum

A Maslow-féle piramis legfelső foka, a transzcendencia is szoros kapcsolatot mutat az esztétikummal, beszélhetünk a transzcendencia esztétikumáról vagy az esztétika transzcendenciájáról, attól függően, hogy ez milyen kapcsolatot alakít ki a befogadóval, milyen esztétikai tényező kíséri vagy segíti elő, illetve hogy az esztétikai élményben való elmerülés (egy festménybe, egy zeneműbe) mennyiben ad transzcendens élményt, mintegy megnyitva a kaput a teljesség felé (Maslow 1970; Wikström 2004). Mind a két kapcsolat megjelenésével találkozunk az ember lelki-szellemi életében. Ez a kapcsolódás a kor előre haladtával egyre markánsabbá válhat. Hankiss Elemér (2005:21) szerint – több filozófus gondolatát összefoglalóan – a napi történések trivialitása mögött mindig ott van a lényegi, az egzisztenciális, de ez csak bizonyos alkalmakkor tárul fel az egyén előtt, ekkor felfeslik a felszín és az alatta levő lényegi megmutatkozik. A középko-

ri és reneszánsz festmények hatásában (később egyes festők egyes műveiben) megjelent ez a transzparencia, amely megérinti a gyönyörködő embert (Hankiss 2008:47). Az idős hosszabb életet élén tapasztalatai, életeseményei alapján tudatosan, vagy tudat alatt eljut ennek felismeréséhez, vagy megsejtéséhez. Ezért tartják úgy, hogy a szellemi öregedés olyan, mint a kolostorba vonulás (Moody 2002) vagy másnál: spirituális utazás (Bianchi 1982). Az idős meditációjában (életéről, a világról, a jövőről) találkozik a transzcendenssel (nem feltétlenül a vallásával), de az esztétikailag hangsúlyos élményben is megtalálja azt, hamarabb, mint a fiatalabb, így a természet szépségében, a katedrális fenségében, az univerzum szabályos mozgásában vagy akár a női szépség kiteljesedésében. Ezek alapján mondhatjuk, hogy a pozitív esztétikai élmények megajándékozzák az időst a pillanat szépségéből kiindulva a világgal, a saját öregségével, az elmúlásával való megbékéléssel, mintegy feloldódva a létezés kitágult, egyént meghaladó kozmoszában.

...ha a szépre nézve, hozzátenni  
semmit sem áhítsz, csak belemerülni  
mint lelked otthonába:  
már nem éltél hiába.

/Devecseri Gábor/

## Felhasznált irodalom

- Active ageing: a policy framework. 2002 WHO  
Baudrillard, P. 1987 *A tárgyak rendszere*. Budapest, Gondolat  
Baumgarten, A. G. 1999 (1750) *Esztétika*. Budapest, Atlantisz  
Beauvoir, S. de 1972 *Az öregség*. (ford. Pödör László) Budapest, Európa Könyvkiadó  
Bell, J. C. 1983 Music and the Elderly. *Journal of Educ. Gerontology* 13 (2):147-155 <https://doi.org/10.1080/0380127870130204>  
Bianchi, E. C. 1987 Aging as spiritual journey. *Crossroad*, New York  
Boga Bálint 2015 *Gyógyítás és szépség*. Budapest, Oriold és Társai  
Budai Aurél 2004 *Környezetesztétika. Elmélet, gyakorlat*. Építésügyi Tájékoztatói Központ Kft., Budapest  
Chamorro-Premuzic, T. – Furnham, A. – Reimers, S. 2007 Personality and art. *The Psychologist* 20, 84-87.  
Dewey, J. 1958 (1934) *Art as experience*. Capricorn Books, New York

- Dewey, M. 2016 Why life after 60 is the perfect time to start painting. *Lifestile* <http://sixtyandme.com/why-life-after-60-is-the-perfect-time-to-start-painting/>
- Dúll Andrea 2009 *A környezetpszichológia alapkérdései. Helyek, tárgyak viselkedés.* Budapest, LHarmattan
- Featherstone, M. – Hepworth, M. 1997 Az öregezés maszkja és a posztmodern életút. In Turner, B. S. *A test. Társadalmi fejlődés, kulturális teória.* Budapest, Jászöveg könyvek
- Fukász György 1980 *A munka esztétikája.* Budapest, Kossuth Kiadó
- Hankiss Elemér 2005 *Az ezerarcú én.* Budapest, Osiris Kiadó
- Hankiss Elemér 2008 *Ikarosz bukása. Lét és Sors az európai civilizációban.* Budapest, Osiris Kiadó
- Hays, T. – Minichiello, V. 2005. The meaning of music in the lives of older people: a qualitative study. *Psychology of Music*, 33 (4):437-451. <https://doi.org/10.1177/0305735605056160>
- Itten, J. 1978 *A színek művészete.* Budapest, Corvina
- Johnson, J. K. – Louhivuori, J. – Siljander, E 2017 Comparison of Well-being of Older Adult Choir Singers and the General Population in Finland: A Case-Control Study. *Music Sci* 21 (2): 178-194. <https://doi.org/10.1177/1029864916644486>
- Jonas, J. L. 1991 Preferences of elderly music listeners residing in nursing homes for art music, traditional jazz, popular music of today and country music. *Journal of Music Therapy* 28 (3):149-160. <https://doi.org/10.1093/jmt/28.3.149>
- Kant, E. 2003 (1790) *Az ítélőerő kritikája.* Budapest, Osiris
- Koyama, M. et al. 2009 Recreational music-making modulates immunological responses and mood states in older adults. *Journal of Medical and Dental Sciences*, 56:79-90.
- Kraft, H. 1976 Das geeignete Krankenzimmerbild. *Med. Welt* 27:761-763.
- Lindauer, M. 2003 *Age, Creativity and Art: A Positive Perspective on Late-Life Development.* Kluwer Academic/Plenum Publishers, New York et al.
- Marton, L. Magda 2005 Az idegrendszer önreprezentációs kérdései. *Pszichológia*, 25 (1):3-25.
- Maslow, A. H. 1943 A Theory of Human Motivation. *Psychological Review*, 50 (4):370-396. <https://doi.org/10.1037/h0054346>
- Maslow, A. H. 1970 *Religions, values, and peak experiences.* New York, Penguin
- Moody, H. R. 2002 Conscious Aging: A Strategy for Positive Development in Later Life. In Ronch, J. – Goldfield, J. eds. *Mental Wellness: Strength-based Approaches.* Human Services Press
- Moore, S. R. – Staum, M. J. – Brotons, M. 1992 Music preferences of the elderly: Repertoire, vocal ranges, tempos, and accompaniments for singing. *Journal of Music Therapy* 29 (4):336-252. <https://doi.org/10.1093/jmt/29.4.236>
- Pataki Ferenc 2011 Stabilitás és változás az én-rendszerben. *Magyar Pszichológiai Szemle*, 66:229-268. <https://doi.org/10.1556/MPSzle.66.2011.2.1>
- Pogány Frigyes 1976 *A szép emberi környezet.* Budapest, Gondolat
- Polcz Elaine 1987 *Rend és rendtelenség.* Kozmosz könyvek, Budapest
- Porteous, J. D. 1976 Home: the territorial core. *Geogr. Rev.* 66:383-390. <https://doi.org/10.2307/213649>
- Proshansky, H. M. – Fabian, A. K. – Kaminoff, R. 1983 Place-identity: Physical world socialization of the self. *Journal of Environmental Physiology* 3:57-83. [https://doi.org/10.1016/S0272-4944\(83\)80021-8](https://doi.org/10.1016/S0272-4944(83)80021-8)
- Rauscher, F. H. – Shaw, G. L. – Ky, C. N. 1993 Music and spatial task performance. *Nature* 365:611. <https://doi.org/10.1038/365611a0>
- Rowe, J. W. – Kahn, R. L. 1997 Successful aging. *The Gerontologist* 37:433-440. <https://doi.org/10.1093/geront/37.4.433>
- Sabik, N. J. 2015 Ageism and Body Esteem: Associations With Psychological Well-Being Among Late Middle-Aged African American and European American Women. *Journal of Gerontology*, Series B, 70 (2):189-199. <https://doi.org/10.1093/geronb/gbt080>
- Szerdahelyi István 1974 *A mindennapi élet esztétikája.* Budapest, Kossuth Kiadó
- Tamás Dénes 2018 A hatodik érzékszerv: a mozgott test. *Korunk* 29 (11):30-35.
- Vértés László 1997 Az idősek biblioterápiájáról. *Könyv, könyvtár, könyvtáros* 10:43-46.
- White, Ch. G. 2001 The effects of class, age, gender and race on musical preferences. <https://pdfs.semanticscholar.org/3053/98ddb317c0e314d5a6228eac748e4bc66561.pdf>
- Wikström, B. M. 2004 Older Adults and the Arts. The Importance of Aesthetic Forms of Expression in Later Life. *Journal of Geront. Nursing* 30 (9):1-7. <https://doi.org/10.3928/0098-9134-20040901-07>



## REZILIENCIA, A VÁLSÁG ÉS INNOVÁCIÓ DINAMIKÁJA<sup>1</sup>

[DOI 10.35402/kek.2019.2.12](https://doi.org/10.35402/kek.2019.2.12)

A reziliencia napjaink gyakran alkalmazott interdiszciplináris fogalma, amely a pszichológiától kezdve a gazdaságtanig széles körben alkalmazott. Sajátosságából fakadóan kiválóan alkalmas a társadalmi-gazdasági mechanizmusok egyensúlyi állapotának kifejezésére, a különféle intra- és interperszonális folyamatokhoz történő adaptáció szemléletére (ha úgy tetszik, az ezekkel való megküzdésre), mindezt akár makroökonómiai szinten is kifejezve. E sokszínűség megragadására láthatunk példákat a Tüzin Baycan és Hugo Pinto szerkesztésében megjelent *Resilience, crisis and innovation dynamics* című könyvében.

A könyv a bevezetést követően négy nagy szerkezeti egységre bontható, a reziliencia társadalmi-gazdasági aspektusait 16 tanulmányon keresztül boncolgatva, számos európai (köztük Magyarország) s ázsiai ország példáján keresztül. Az első fejezet, mely maga a bevezetés, ráhangolja az olvasót a könyv tartalmára. Világossá válik, hogy a központban a reziliencia napjaink mikro- és makroökonómiai szintű, gazdasági-társadalmi aspektusú, nemzetközi összehasonlító jellegű manifesztációja áll, amely fogalom különösen releváns a társadalmi-gazdasági rendszerek megértésében. A szerzői gárdára jellemző multinacionalizmus magában hordozza a nemzetközi összehasonlítást, s nemcsak az európai, hanem részben az Európán kívüli tendenciák megismerésének ígéretét.

A második fejezetben az innováció, krízis és reziliencia hármásának, kapcsolatrendszerének témakörében található az olvasó értékes tanulmányokat. A gazdasági válság innovációra gyakorolt általános és specifikus, az Európai Unió tagállamainak esetében megmutató hatásain túl, kisebb területi egységekre fókuszálva is olvashatunk a gazdasági helyzet és reziliencia összefüggéseiről, Magyarország, Szlovákia és Indonézia példáját felvázolva. Általános bemutatásként az olvasó fejezetben megismerheti a globális gazdasági válság az Európai Unió országok innovációs teljesítményére gyakorolt hatását, az innovációs rendszerek gazdasági tur-

bulenciában tapasztalható rezilienciáját, valamint a transzverzálitás, reziliencia és innováció kapcsolatát. Specifikus keretben megismerhetjük a magyarországi tanuló régiók kihívásait és lehetőségeit a reziliencia aspektusában, a Szlovákiában tapasztalható innovációs támogatás, reziliencia és regionális fejlesztés jellegzetességeit, a makrogazdasági sokkok Indonéziában jelentkező regionális hatásait. A hazai tanulmány (Benke és mtsai 2018) a tanuló régiók sajátosságain keresztül az OTKA (K-101867) által támogatott *Tanuló régiók Magyarországon: Az elmélettől a valóságig* című kutatás (kutatásvezető: Kozma Tamás) eredményeit prezentálja a reziliencia fogalmára kivetítve. A már ismert, nagyvolumenű hazai kutatás új aspektusának bemutatására kerül sor, a LeaRn index négy pillérjére alapozva, s a tanuló régiók szocio-ökonómiai karakterisztikumai alapján régiókban s ezeknek tanuló közösségeiben rejlő reziliencia tárgyalására kerül sor. Az értelmezést tovább pontosítják a részletes és szemléltető térképek, amelyek kiválóan szemléltetik a tanulmányban is részletezett területi „nyerteseket” is.

A harmadik fejezetben a munkaerőpiac, foglalkoztatás és reziliencia közti viszonyrendszer témakörében olvashatunk releváns tanulmányokat. A fejezet profilja tehát a munkaerő-piaci tendenciák (s az ebben megjelenő változások, amelyet elsősorban az utóbbi gazdasági világválság eredményezett), az ebben rejlő kihívások s a kihívásokhoz történő adaptációs lehetőségek területi különbségeinek prezentálásában rejlik, hűen szemléltetve a válság súlyosságát s napjainkban is érezhető társadalmi-gazdasági hatásrendszerét, s azok területi manifesztációit. Olyan tanulmányokat tartalmaz a fejezet, mint a munkaerő-piaci rugalmasság és a katasztrófa helyzetben bekövetkező újraszervezési forgatókönyvek, a külső sokkok és regionális gazdasági teljesítmény Törökország példáján keresztül, a foglalkoztatási változások és a regionális rugalmasság a görög régiókban, az olasz tartományok rezilienciájának elemzése a 2007-es gazdasági sokk után, valamint a mérnöki oktatás ipari átmenetben betöltött szerepe (a központi irányítás vagy helyi rugalmasság preferenciájának szembeállításával).

Végül a negyedik fejezetben a gazdasági és innovációs folyamatok mentén felállítható klaszter-

1 Tüzin Baycan & Hugo Pinto eds. 2018 *Resilience, crisis and innovation dynamics*. (New Horizons in Regional Science series). Edward Elgar Publishing, Cheltenham (UK) – Northampton (MA, USA).

csoportok, ipari sajátosságok és a reziliencia közötti párhuzamok kifejtésére kerül sor. Ezen fejezet a változók és indikátorok mentén kialakítható csoportok sajátosságait hivatott szemléltetni. Olvashatunk a tanuló régiók és reziliencia alapján a területi és csoportdinamika tipológiákról, a reziliencia észak-portugál esetéről, az innováció, technológia-transzfer és regionális versenyképesség témaköréről az Oeiras portugál kerület bio-gyógyszeriparán keresztül, a szoftver-klaszterek rugalmasságáról Törökország vonatkozásában, de West Midlands-i (Egyesült Királyság) területén a tudásalapú klaszterektől az ipari klasztereken át a kreatív klaszterekig többféle reziliencia bemutatására is sor kerül.

A kötet nagyban hozzájárul a rendszerek alkalmazkodóképesség–reziliencia sajátosságainak és trendjeinek megragadásához. A tudomány, az ipar és a kormányzatok számára értékes és új tanulmányokat kínálva a könyv a közgazdaságtan, a területi-regionális elemzések, valamint a kutatók és fejlesztők számára is hasznos lehet. A téma aktualitása és relevanciája nem elhanyagolható, a könyv pedig segíti az olvasót térben-időben elhelyezni a gazdasági-társadalmi innovációs folyamatok, és az ezekre adott mikro- és makroszintű válaszok, adaptáció és reziliencia tengerében.

## Felhasznált irodalom

- Benke Magdolna – Czimre Klára – Forray R. Katalin – Kozma Tamás – Márton Sándor – Teperics Károly 2018 Learning regions for resilience in Hungary: challenges and opportunities. In Baycan, Tüzün & Pinto, Hugo eds. *Resilience, crisis and innovation dynamics*. Edward Elgar Publishing, Cheltenham (UK) – Northampton (MA, USA) 68-89. <https://doi.org/10.4337/9781786432193.00011>

## NORMASZEGÉS, MARGINALITÁS, DEVIANCIA

[DOI 10.35402/kek.2019.2.13](https://doi.org/10.35402/kek.2019.2.13)

Kötetnyi írás most a tárgya ismertetőmnek, amit nem szeretnék közlésközvetlen tónusban, (mint valami katalogizáló könyvtáros vagy online könyvkereskedelmi ügynök), pusztá tartalomleírásá egyszerűsíteni, ugyanakkor kritikai nagyszétt sem gyártanék most, mivel belátási határain bár közelebb esnének a megértő interpretációhoz, de tudván tudom, mennyire esetlegesek lehetnek olvasataim, ha határtudományi részkérdésekben igazi, serkentő, eszmélkedésre ébresztő tónusokkal találkozhatok. Márpedig *A normán innen és túl* című könyv, az ELTE BTK Történeti Intézetében működő Történeti Kollégium kiadványaként<sup>1</sup> már pusztán a tartalomjegyzék alapján is jól illusztrálja, milyenfajta ciklikus kérdésfeltevések, időszakos kényszerválaszok, narratív túlzások és szakapparátusi nyüglődések komplex históriája veszi körül a társadalom „betegségként” kezelt problematikáit, melyek a normaszegő viselkedési mintázatokat, peremállapotokat, a marginalitás társadalmi csoportfüggéseknek kitett egész rendszerét magukba foglalják a történeti rálátás révén. A közösségi normák, sajátos tér- és időbeli vagy szabálykövetési függőségektől meghatározott felfogásmódok bonyolult történetisége nem engedné meg, hogy a leginkább jogi, vagy büntetőpolitikai, demográfiai vagy szakszociológiai elbeszélésmódok szingularitásában kellő mélységig kitergegethető legyen a bármely normáktól eltérő normaszegő viselkedés. Az első körvonalazásra is minimum kis-közösségi és makrotársadalmi, rétegződési és struktúra-függő elemekre hangolt, mikrotörténeti és joginterpretációs leírásból is sajnos már szükségképpen hiányozna a normaszegések társadalmi problematikájának eltérő látószögű megvilágítása, a normakerülő vagy normasértő módok kollektív túréhatárainak megrajzolása, a devianciaként felülbélyegzett viselkedési mintázatok számos árnyalata, s nem utolsósorban maguk az értelmező közösségek megjelenítése, melyek mindig is a deviancia (nemcsak leíró, de) árnyaltan értékelő megfigyeléseinek háttérben húzódtak meg. A könyv Kovács Janka, Kökényessy Zsófia és Lászlófi Viola szerkesztésében a Történeti Kollégium egy 2016 tavaszi konferenci-

ájának előadásait tartalmazza, pontosan tizenkettőt, melyek közül itt ha egyet kiemelnék, éppen méltányosan járhatnék el egy recenzió terében, azonban kimaradna a többi, melyek épp annyira fontosak, megmunkáltak, provokatívák, elgondolkodtatóak. Ehelyett inkább a hevenyészett olvasást választom, s ennek bántó hiányosságaira nemcsak előre figyelmeztetem az Olvasót, hanem rögtön készítem is: szerezzé be a tanulmánykötetet, mert még igen sok hasznát veheti, ha netán társadalommal foglalkozna vagy történeti árnyalatokba belátással kedvét tölteni hajlamos.

Előszó gyanánt Halmos Károly, a 2002-ben alakult Történeti Kollégium elnöke vezeti be a „ki kicsoda” kérdését, „egy jól sikerült konferencia előadásaiából készült szép kötet” keletkezésének leírásával. A jobbára bölcész, de más intézmények tudását is az egyetemhez kapcsoló meghívott előadók a szakmai alapképzésen túli elvárás, teljesítő-készség és közös gondolkodás eredményéből fakadó eredményességét körvonalazza: az egyetemi oktatás felkészítő, orientáló, témavezető segítségével induló serkentése látszik meg ezekben a tárgyválasztási, kidolgozási, megjelenítési és látókör-szélesítési eredményekben – a többlet teljesítés, a kutatás rendszeressége és a közösségi öntudatosság építése mutatkozik itt. Mindezek messze nem függetlenek a fiatal kutatók diákköri vagy szakkollégiumi tónusú hangoltságától, így a témaválasztástól sem.

A három tematikus blokk (*Törvény és normaszegés; Reprezentációk; Vallás és normarendszer*) mintegy körvonalazza is, mely irányokban indulnak a ráközelítő elemzések. Nem mutatja ugyanakkor a normák és devianciák viszonyát (pl. Szász Antónia: kíberbűnözés; Polyák Petra: társadalmi bíróságok a felsőoktatásban; Kovács Janka: női szerepek a londoni alvilágban; Steinmacher Kornélia: boszorkányság a magyar irodalmi klasszikusokban; Frauhammer Krisztina: test mint a Szentlélek temploma; Kökényessy Zsófia: család és normaszegés Szent Ágostonnál, stb.), ugyanakkor azt a közfelfogástól eltérő csoportkulturális és korszakfüggő aspektust sem föltétlenül jelzi, amely akár a nemzet-történet Thaly Kálmán konstruálta narratívát (Lászlófi Viola), akár a szegénység mint veszélyesség krimina-

<sup>1</sup> *A normán innen és túl. Tanulmányok a Történeti Kollégium konferenciájának előadásaiából.* ELTE BTK Történeti Intézet, Budapest, 2017., 266 oldal

lizáló interpretációit (Bálint Angelika), vagy a katolikus plébánosok erkölcsfegyelmzési gyakorlatát (Gyöngyössy Orsolya), netán a deviancia ideológiá-á szimplifikálódó új-angliai mintázatait (Molnár Dániel Márton) jelenítené meg a maga kontextuális mivoltában. Amikor Bezsenyi Tamás a szocialista kori magánkereskedelem és vendéglátás területén a szervezett bűnelkövetők kezelésmódját veszi hálózat-kutatása fókuszába, vagy midőn Szász Antónia a kiberbűnöző karakterek, anonimitás, áldozatiság és marginalizálás problematikájába vezet be (önálló szaktanulmányként is profi) áttekintésében, akkor mintegy nincs valamely „háttérbe vetített”, mögötteként elképzelt kollektív normarend e történeti korok idősorában – de van szervezetszociológiai vízió, van empirikus adatszerűség és még inkább van egyvalamely kultúraelméleti körkép is, ami mindegyik írás mögött ott sejlik. Láthatóan inkább hívszavak, kulcsfogalmak, a konferencia deviancia-fókuszált díszletei voltak meghatározóak, melyeket mindenki a maga kutatói részkerdeéseivel töltött ki, de az írások kisugárzása ennél sokkal több terület felé hat, s magába foglal kisközösségi, nagycsoportos, individuális, fogyasztási vagy élményközösségi kereteket, az ezeket meghatározókat, az intézményesült (vagy épp szakralizált, kriminalizált, szankcionált, kodifikált, instrumentalizált) változatokat, funkcionálisok komplex rendszereit is.

Már az első fejezet történeti határpontjait is formálisan jelzi Molnár Dániel Márton indító tanulmánya az 1640-es évek deviancia-interpretációival, folytatja a „bűnösség”-fogalmak köznépből és szokásjogban 1770–1840 között leképződő verzióival Bálint Petra írása, a bűnelkövetés szocialista büntetőeljárás mintázatának összehasonlító megjelenítésével Bezsenyi Tamás kritikai forráskutatása, majd az ötvenes évek pártállami fegyelmzési eljárásainak egyetemi tárgyalásgyakorlatával Polyák Petra aprólékos résztanulmánya és Szász Antónia akár napjaink másodperceig elhozható marginalizációs/respektusfüggő világának motivációs struktúrája egyenként is belső történeti dinamikát jelenítenek meg, ugyanakkor a makrostratégiai látékpet, a deviancia nagyotálját is kiadják.

A második tárgyerület ugyancsak a 16–19. századi körívben fogja át a kiszolgáltatottság, marginalitás, bűnrészesség, normaszegés és bűnvádi szituációk újkori felfogástörténetének számos momentumát, de hangsúlyai Kovács Janka londoni alvilági és Steinmacher Kornélia magyar irodalomtörténeti témakörében is a reprezentációk, a láthatóságtól a normatív autodaféig, a rejtett szereptu-

lajdonításokból a nyilvános bűnelbeszélés stilizálási problematikájáig ívelnek. Olyasféle kérdéskörök ezek, melyekben a forráskutatás és a normaformáló, tabu-konstruáló viselkedés- és értékmodellek kölcsönhatásai úgy jelennek meg, mint a historizáló vagy literalizáló elbeszélésmódok episztemológiai tudományterületek felé kínálkozó dinamikái. Avagy: a mindennapi értékrendek történeti értelmezésekben megfogant alapjait nemegyszer az irodalom, a diszkurzív interpretációk felől úgy keresik vissza, mint nem evidens szaktudományi dilemmákat, hanem épp a szakkutatás elébe kínált kultúratudományi felületeket, ahol a reprezentációk maguk is mintegy történetet írnak. A kriminalizáció eljárása a szociális riportok 20. század eleji drámai ismeretközlő szöveghálójában (Bálint Angelika), valamint „a magyar Osszián-történet” árnyalt historiográfiai és „kurucromantikus” elbeszélőjének filológiai családmintázatával egybevetett irodalomfeldolgozása (Lászlófi Violánál) a normaszegésnek éppenséggel a leíró és értékkövető interpretációk révén felmutatott példázat-különbségeit is úgy teszik érzékletessé, hogy mindezeknek a peremállapot-lét normái és normákon túli illusztrációivá lesznek.

A „záró” fejezet sem zár, inkább befelé nyit, de ugyancsak mintegy értelmezéstörténeti ívet fog át Szent Ágoston Vallomásaitól (Kökényessy Zsófia) a 19-20. századfordulón egyházi normarendbe illesztett kényszerítési és erkölcsnevelési paradigmáin át (Gyöngyössy Orsolya) a testfelfogások és normaszegő szexualitás katolikus ima- és elmélkedés-szövegekbe mártott változataitól az érzékiség veszély-értelmezésének Foucault represszió-téziséig (Frauhammer Krisztina), relevánsnak tekinthető mintázataiig. A történeti ívben épp a nemtörténeti aspektusok lesznek itt is hangsúlyosak, a marginalitástól és büntől a tisztaság- és lelkiismeret-képletekig átható elfojtások válnak izgalmassá. Még az se teljesen kizárt, hogy a normákon innen és bűnökön túl, avagy a történettudományon innen és a társadalomtudományokon túl épp ez a kölcsönhatás-egység az, ami létrejönni segíti és értelmező keretben tálalhatóvá teszi a legkülönb felfogásokat, inter- és multidiszciplináris kölcsönhatásokat.

E kötet igazán, meggyőzően sokat tett ez áthallások és megértésmódok alkalmilag összegző bemutatásával mindama még lehetséges megismeréstudományi érdeklődés fenntartásáért, mely egy ilyen történeti műhelyt érvényessé és hosszú távon is új, önálló hangot kereső szerveződésé (némi csúsztatással: kollégiummá) tehet a rejtelmes fogalmak legtágabb bűvkörében.

## SZERZŐINK

**A.Gergely András** (Budapest, 1952) társadalomkutató, az ELTE TáTK, a PTE és az SZTE oktatója, lapunk főszerkesztő-helyettese.

**Bardocz-Bencsik Mariann** (Budapest, 1986) a Testnevelési Egyetem Doktori Iskolájának hallgatója. bbmnt8@gmail.com

**Benke Magdolna** (Budapest), közgazdaságtudományi egyetemi doktor; a Debreceni Egyetem Neveléstudományi Doktori Iskolájának doktorjelöltje, a DE CHERD kutatócsoportjának tagja. 1995-ben négy hónapig folytatott kutatásokat Nagy-Britanniában British Council ösztöndíjjal. 1996–97-ben nyolc hónapot töltött szakértőként az EU Szakképzési Alapítványánál (ETF) Torinóban. 1990 és 2011 között számos kutatást vezetett a Nemzeti Szakképzési illetve a Nemzeti Felnőttképzési Intézetben. 2006–2011 között emberi erőforrás-menedzsmentet, 2008–2011 között regionális munkaerő-gazdálkodást tanított a Zsigmond Király Főiskolán óraadóként. Az IJRJET (International Journal for Research in Vocational Education and Training) folyóirat szerkesztőbizottsága tanácsadó testületének tagja. Az Európai Oktatáskutató Konferenciák (ECER) előkészítését 2006 óta segíti bírálóként. 2004–2007 között tagja volt az EERA (European Educational Research Association) szakképzés-kutatási hálózata tanácsának. Jelenlegi kutatási témája: a tanuló közösségek és a szakképzés kapcsolata.

**Boga Bálint** dr. (Budapest, 1938) 1962-ben végzett a Budapesti Orvostudományi Egyetemen, belgyógyász, onkológus, geriáter szakorvos. Kórházi orvosként dolgozott, 23 évig osztályvezetőként. 40 éve foglalkozik szociális gerontológiával is, ezen belül kiemelten idősoktatással (geroeducáció). 5 évig a Magyar Gerontológiai és Geriátriai Társaság elnöke volt (2005–2010). Most is oktat két egyetemen gerontológiai tárgyat. A szakirodalmi mellett szépirodalmi tevékenységet is folytat.

**Czibere Ibolya**, PhD, habil. (Debrecen, 1965) szociológus, egyetemi docens, Debreceni Egyetem, Szociológia és Szociálpolitika Tanszék

**Dóczi Tamás** (Budapest, 1978) a Testnevelési Egyetem Társadalomtudományi Tanszékének docense. doczi.tamas@t.fhu

**Fazekas Anna** (Budapest, 1989) szociológus, tanulmányait az ELTE Társadalomtudományi Karán végezte. Korábban az Excenter Kutatóközpont munkatársa volt, 2016 óta szabadúszó kutatóként tevékenykedik. Főként ifjúsági civil szektort érintő kutatásokat végez, projekteken működik közre. Országos és nemzetközi kutatások nyomán az ifjúsági életmód számos aspektusát vizsgálta/vizsgálja, melynek eredményeit több alkalommal publikálta. Kutatási területei: ifjúságszociológia, szabadidőszociológia, civil aktivitás.

**Kárpáti László** (Budapest, 1988) doktorandusz, Eszterházy Károly Egyetem Neveléstudományi Doktori Iskola

**Kovács Karolina Eszter** (Miskolc, 1992) pszichológus, szakfordító. A Debreceni Egyetem BTK Nevelés- és Művelődéstudományi Intézet doktorjelöltje, a Felsőoktatási Kutatási és Fejlesztési Intézet (CHERD) kutatója és a Hungarian Educational Research Journal szerkesztője. Fő kutatási területe a sport-egészség és eredményesség témaköre, különös tekintettel a magyar sportiskolai rendszer sajátosságaira, tanulóinak tanulmányi és nem-tanulmányi eredményességére.

**Máté-Szabó Barbara** (Hajdúnánás, 1989) andragógus, tanár, a Debreceni Egyetem BTK Nevelés- és Művelődéstudományi Intézetének tanársegéde, a DE BTK Humán Tudományok Doktori Iskola doktorjelöltje. Kutatási témája a szakképzés megjelenése a felsőoktatásban. Elsősorban a felsőoktatási szakképzéseken tanuló hallgatók szociokulturális környezetét és tanulmányi előmenetelét, valamint lemorzsolódási esélyeiket vizsgálja.

**Nagy Ádám** (Budapest, 1972) hat diplomáját a legkülönbözőbb területeken szerezte. Neveléstudományból doktorált és habilitált, korábban a Nemzeti Civil Alapprogram elnöke volt. A Magyar Tudományos Akadémia volt Bolyai-ösztöndíjasa. Jelenleg a Magyar Pedagógiai Társaság Szabadidőpedagógiai Szakosztályának elnöke, valamint a Magyar Szociológiai Társaság elnökségi tagja. A komáromi Selye János Egyetem és a Kodolányi János Egyetem docense.

**Paczári Viktória, doktorandusz,** (Nyíregyháza, 1990) Szociológia és társadalompolitika doktori program, Debreceni Egyetem

**Rábai Dávid** (Szeghalom, 1980) tanító, oktatáskutató, a Debreceni Egyetem Gyermeknevelési és Gyógynevelési Karának tanársegéde, a Debreceni Egyetem Bölcsészettudományi Kar Humán Tudományok Doktori Iskola harmadéves doktorandusza. Kutatási témája a magyar labdarúgó akadémiák neveléstudományi megközelítésű feltérképezése, összehasonlítása, különös tekintettel a fiatal akadémiák rekrutációjára, ottani életére, véleményeire, edzőikkel való kapcsolataira fókuszálva.

**Szűcs Tímea** (Miskolc, 1977) PhD, egyetemi tanársegéd, Debreceni Egyetem Nevelés- és Művelődéstudományi Intézet. Kutatási területe: az alapfokú művészeti iskolák, a zenei nevelés hatásai.

**Varga Kitti** (Nagyatád, 1991) tanulmányait 2010-ben kezdte a PTE magyar szakán, amit az ELTE Irodalom-és kultúratudomány mesterképzése követett. Emellett elvégeztem a KRE Gyermek- és ifjúsági irodalmi szakképzését és a MOME művészettel nevelés tanfolyamát. Két évig gyakoronkoskodott a Mesemúzeum és Meseműhelyben, illetve a Ludwig Múzeum múzeumpedagógiai osztályán. 2017-ben alapította harmadmagával a MeseTérKépet, amivel 5-12 éves gyerekeknek tartanak kortárs mesealapú alkotófoglalkozásokat Pécsen és környékén. Ugyanekkor kezdte a Fogd a Kezem Alapítványnál mint értékesítési és kommunikációs munkatárs. Jelenleg első éves PhD-hallgató a PTE „Oktatás és Társadalom” Neveléstudományi Doktori iskola Nevelésszociológia programjában, ahol témája az intellektuális és testi akadályozottsággal élők reprezentációja a gyerekirodalomban.

**Vukov Anikó Veronika** (Szeged, 1984) néprajzkutató, valláskutató. Tanulmányait a Szegedi Tudományegyetemen végezte, jelenleg a Szegedi Tudományegyetem Történettudományi Doktori Iskolájának hallgatója. 2013 óta Móra Ferenc Múzeum muzeológusa. Készülő doktori dolgozatában a közelmúlt és napjaink népi gyógyászatát vizsgálja a gyógynövényhasználat tükrében. Érdeklődési területei még: tisztálkodás és higiénia néprajza (e témából 2015-ben kiállítást rendezett „*Házi szappanytól az arczenőcsig*”). *Paraszti tisztálkodás – polgári divat* címmel, mely négy múzeumban szerepelt), továbbá a kisiparosok néprajza. A XXIX. OTDK-n III. helyezést ért el a „*hagyományörzés vallásossága*” – az *egyéni vallásosság példái* című dolgozatával. Az ebből készített publikáció a *Tabula* 2017/1–2. számában jelent meg. Írásait több ízben közölte már a *Kultúra és Közösség* is.



## „Harmonizációs programok”

Helyszín: TIT Stúdió Egyesület Székháza,  
1113 Budapest, Zsombolyai u. 6.  
E-mail: info@tit.hu; Tel.: 344-5000; Honlap: www.tit.hu

A TIT Stúdió Egyesület (TIT SE) tisztelettel ajánlja honlapját és helyszínét: jöjjön el programjainkra, hívja érdeklődő ismerőseit!

Ismerje meg és ajánlja:  
Gombász Szakkör, Ásványbarát Szakcsoport, Csapody Vera Növénybarát Kör....  
Rátkai Márton Klub, Dunatáj Mozi....  
Fedezze fel a világot!, Aranykor Jóga.....

Az előadók, közreműködők ingyenesen válogathatnak a Kultúra és Közösség folyóirat régebbi számaiból... Könyvek böngészése...

Várjuk javaslatait!

Dr. Koncz Gábor igazgató. Az épület lehetőségeinek megtekintése, rendezvényi megállapodások: Bácsfai Linda rendezvényi menedzser.  
E-mail: titstudio06@gmail.com

### Állandó tárlatok:

„A legnagyobb boldogságom, ha másnak tudást és örömet nyújthatok...”  
Öveges József (1895-1979) emlékkiállítás

„Ásványok és ősmaradványok...”  
A TIT SE Ásványbarát Szakcsoportjának kiállítása

## VEDD MEG, VÉDD MEG!

A Filmvilág megjelenetéséhez továbbra is szükségünk van a filmszakma és olvasóink támogatására, mert a pályázati támogatás a költségeknek csak felét fedezi. Minden megvásárolt vagy **előfizetett példány**, minden mecénási gesztus hozzájárul az **egyetlen** magyar filmművészeti folyóirat fennmaradásához.

A szakma szolidaritása különösen fontos számunkra. A filmkultúra egységes egész: ahol nincs kritikai élet, vita és közös gondolkodás a filmekről, ott hamarosan a filmművészet is megszűnik.

Nemcsak milliomos lehet mecénás.

Aki megveszi az újságosnál a Filmvilágot – mindössze havi 490 forintért – a Filmvilág megbecsült szponzora lesz. Előfizetéssel még olcsóbb, még egyszerűbb.

**És akinek többre telik, többet is segíthet:**

**FILMVILÁG ALAPÍTVÁNY**

MKB Bank Zrt.

10300002-20340016-70073285

**Utalás külföldről:**

MKKB HU HB

IBAN: HU80 1030 0002 2034 0016 7007 3285

Külön köszönet azoknak a segítőkész olvasóinknak, akik évek óta minden hónapban átutalnak nekünk pár ezer forintot.

**A szolidaritás nem oszt, hanem szoroz. Aki filmes, velünk tart!**

