

KULTÚRA, KÖZÖSSÉG ÉS TÁRSADALOM

TANULMÁNYOK TIBORI TIMEA TISZTELETÉRE



Társadalomtudományi Kutatóközpont – Magyar Szociológiai Társaság
Budapest, 2020

A kötet megjelenését támogatták:
Társadalomtudományi Kutatóközpont (MTA Kiváló Kutatóhely)
Magyar Szociológiai Társaság

ISBN 978-963-418-029-6

© A kötetben megjelent írások a szerzők szellemi tulajdonát képezik, 2020

Szerkesztők A.Gergely András ▪ Kapitány Ágnes ▪ Kapitány Gábor ▪ Kovács Éva ▪ Paksi Veronika

Szakmai lektorok Albert Fruzsina ▪ Neményi Mária ▪ Valuch Tibor

Könyv- és címlapterv Molnár Icsu István

Olvasószerkesztő Sebes Katalin

Angol nyelvi lektor Chris Swart ▪ Wessely Anna

Kiadja Társadalomtudományi Kutatóközpont – Magyar Szociológiai Társaság
1097 Budapest, Tóth Kálmán utca 4.

TARTALOM

- 7 ELŐSZÓ
- 9 TABULA GRATULATORIA
- 14 SIPOS JÚLIA beszélgetése TIBORI TIMEÁVAL
„Közös tanulási folyamat, amely bearanyozza az ember életét”
- 27 TÁRSADALOM
- 29 Valuch Tibor
Közelítések a mindennapok kultúrájához 1948–1989
- 43 Tardos Róbert
Kultúra és közösség a járvány szorításában
- 56 Csepeli György–Örkény Antal–Zsigó T. Ferenc
Közép-európai fővárosok mentális térképei
Attitűdök, értékek, identitások
- 75 Nagy Péter Tibor
Oktatásszociológusi köszöntő a *Kultúra és Közösség* szerkesztőjének
- 85 Wessely Anna
Gondolatok a nők munkájáról Tibori Timeának
- 93 Tardos Katalin–Paksi Veronika
Tudományos karrierutak kutatói értékelése: női és férfiperspektívák
- 121 KÖZÖSSÉG
- 123 Gárdos Judit–Kovács Éva–Vajda Róza
Önszociológiák?
Új kibívások a kvalitatív módszereket alkalmazó kutatásokban és archiválásukban
- 141 Jancsák Csaba
Történelmi emlékezet és a család
- 160 Czibere Ibolya
A családstruktúra jellemző típusai a mai magyar társadalomban
- 179 Nagy Ádám–Fekete Mariann
Ifjúságkutatási góltató
A 2020-as nagymintás ifjúságkutatás módszertani dilemmái
- 187 Földesiné Szabó Gyöngyi–Gál Andrea–Dóczi Tamás
A magyar sportszociológia történetének főbb állomásai
- 200 Kamarás István OJD
A vallásközi közeledés esélye kutatásaim tükrében

211	KULTÚRA
213	A.Gergely András Olvasatkezelés <i>TTT-társként és -tisztelőként</i>
230	Szabari Vera A tények valóban magukért beszélnek?
241	Bögre Zsuzsanna Az identitás két történelmi modellje és a narratív identitás
256	Losonczy Ágnes Egy zeneszociológiai kutatásról 1963–64
266	Kapitány Ágnes–Kapitány Gábor A (színház)művészet világgépváltozásainak néhány sajátosságáról
289	Antalóczy Tímea–Sas Tamás Népszerű sorozatok szerelemképe
301	TIBORI TÍMEA SZAKMAI ÉLETÚT VÁLOGATOTT PUBLIKÁCIÓK
315	ABSZTRAKTOK
323	ABSTRACTS
330	SZERZŐK
337	THE AUTHORS

JANCSÁK CSABA

TÖRTÉNELMI EMLÉKEZET ÉS A CSALÁD¹*Bevezetés*

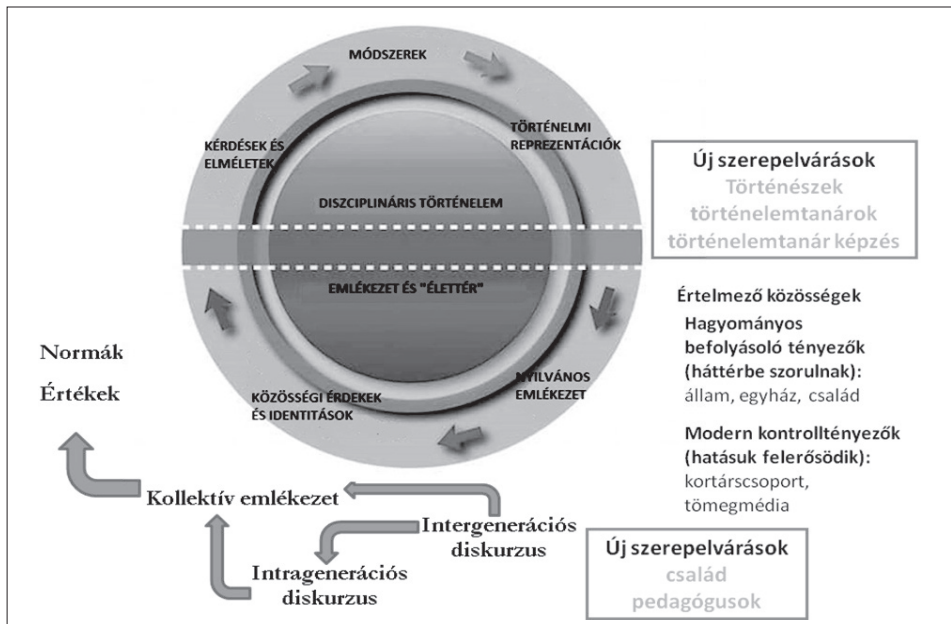
Cicero szerint „A történelem az idők tanúja, az igazság fénye, az emlékezés élete, az élet mestere, a régmúlt hírnöke.” (Cicero: De oratore II. 36. „Historia vero testis temporum, lux veritatis, vita memoriae, magistra vitae, nuntia vetustatis.”) A klasszika-filológusok (vö. Maróti 2008:92) és a történészek által felvetett értelmezési dilemmákban (a történelem és a történetírás mint konstrukció viszonylatában) fontos diskurzusok és árnyalt elemzések, illetve inspiráló továbbgondolások születtek (Gyáni 2007; Udvarnok 2007, 2016; Pászka 2007). A múltból az nem tűnik el, „amit a társadalom minden korszakban a maga mindenkori vonatkoztatási keretei közt rekonstruálni képes” (Halbwachs 2000a:46). A nevelés történetének kutatói e tárgyban azzal gazdagították a tudományos szemléletmódot, hogy rámutattak arra, a közösségek identitását erősítő tényezőként milyen óriási hatása lehet az ifjú nemzedékek számára a múlt eseményei szerkesztett bemutatásának és iskolarendszerbe szervezett megtanításának (Kéri 1997). Az utóbbi években a történelemtanítás szakmódszertana, tantárgy-pedagógiája is fokozott érdeklődést mutat a történelem mint konstrukcióval és kritikai megközelítéseivel kapcsolatos kutatási eredmények iránt, ennek indítószikráját az iskola világának átalakulása és a tömegmédia ifjú korosztályok gondolkodására tett hatásának felerősödése jelentette (Dárdai 2010; Kaposi 2017; Jancsák 2019a, 2019b; Kojanitz 2019).

A legutóbbi években a nevelés- és oktatáskutatás is (Seixas–Peck 2004; Seixas 2016; Grever 2018), kitérésre törekve, innovációs modelleket keresve, reflektálni próbál a politikai/gazdasági hatalmi tényezők, manipulátorok, hír- és ténykonstruálók, a félelemipar (Beck 2008) világa, valamint (a társadalom által elvárt sze-

1 A kutatás az MTA–SZTE Elbeszélte Történelem és Történelemtanítás Kutatócsoportjában készült. A kutatásban közreműködött Lőrinczi János és Kiss Gábor Ferenc. Támogató: MTA Tantárgy-pedagógiai Kutató Program.

KÖZÖSSÉG

repének megfelelően) az iskola fejlesztette kritikai gondolkodás, a cselekvő és aktív állampolgári kompetenciák között feszülő ellentétekre. Nevelés vagy propaganda? – tette fel a kérdést Pratkanis és Aronson (1992:164–167), mely napjainkra újra aktuálissá vált. Az új nemzedékek állampolgári szocializációja szempontjából mi a történelem, a történettudomány és a történelemtanítás célja: a kritikai gondolkodás fejlesztése (pl. a forráselemzés, forráskritika), vagy a kollektív emlékezet megőrzése (Metzger–Harris, 2018; Kelly 2018)? E dilemmát gondolta át Rösen (1994) és Megill (1994) alapján Seixas (2016), és arra jutott (l. az alábbi ábrát), hogy a történettudomány és a történelemtanítás úgy helyezkedik el a társadalmi kulturális térben, hogy a múlt reprezentációi a kollektív emlékezetben a kultúra elemei között kerülnek befogadásra. A társadalmi és kulturális környezetbe ágyazott tehát, és a társadalmi értékorientációk mentén dinamikusan formálódik, de formálja is az értékpreferenciákat, az értékítéletek szerkezetét, ugyanakkor kritikai és igazságkereső értéke miatt messze túlmutat a múlt aktuálisan, ideológiailag vezérelt reprezentációin (pl. az emlékezetpolitikán). Seixas ábráját kiegészítettük a tárgyunk szempontjából lényegi elemekkel: a történelemtől folyó inter- és intragenerációs diskurzusok, a történelmi reprezentációk mint értékek és normák átadása szempontjából fontos szocializációs tényezők és az értelmező közösségek átalakulása jelenségeivel, illetve a család szerepére utaló kiinduló állításainkkal.



1. ábra. Történelem/emlékezet mátrix

Az ábra belső része History/Memory Matrix for History Education (Seixas 2016)

Az új évezredben a tömegmédiá befolyása a fiatalok gondolkodására jelentősen megnőtt (M. Fazekas–Czachesz 2011; Gábor 2012; Jancsák 2013; Galán 2014; Székely–Szabó 2017; Zsolnai 2017; Kiss–Pikó 2018). A web2 és az okoseszközök megjelenésével, illetve a családban beszélgetéssel töltött idő csökkenésével együtt csökkent a család hatása a gyermekek gondolkodására és értékorientációira, miközben a kortárscsoportok és a virtuális ifjúsági közösségek szerepe felértékelődött. A valós baráti közösségek helyét átvették a virtuális referenciacsoportok és referenciaszemélyek, az egyes személyt irányító influenszerek. Az iskoláskorú gyermekek alapvető információforrásként használják az internetet, s ezért fokozottan ki vannak téve a hoaxok, tévképzetek, manipulatív információcsoportosítások, hamis tényállítások hatásának. Ezen új típusú ifjúsági sebezhetőséget, az IKT-eszközök robbanásszerű megjelenése kapcsán – akkor még hipotetikusán – az új évezred elején a fiatalok professzionális IKT-státuszának dimenzióit feltáró vizsgálatuk zárásaként vetették fel először hazai ifjúságsszociológusok (Gábor–Kabai–Matiscsák 2003). Az azóta már kutatások sora által kimutatott digitális sebezhetőséget felerősíti a fokozódó izolálódás, begubózás jelensége, ami a gyermek és fiatal személy kilépését jelenti a hagyományos értelmező közösségek (a család) szűrőrendszerének a tévképzetek terjedését és a manipulációt korlátozó hatása alól. A *screenager* nemzedék preferenciáit és szokásait, életvilágának legfontosabb sajátosságait Smith (2012) a következő jelszavakkal foglalja össze: „a számítógép nem technológia”, „az internet jobb, mint a tévé”, „a valóság nem valóságos ezentúl”, „inkább tedd, mint tudd”, „használd a számítógépes játékokat a logikád fejlesztéséhez”, „a multitasking egy életvitel”, „gépelés a kézírás helyett”, „kapcsolatban maradni rendkívül lényeges”, „zéró tolerancia a késlekedőkkel (a nem használókkal) szemben”, „a fogyasztó és alkotó összemosódása” (nincs többé originalitás csak autenticitás).

Tárgyunk szempontjából Smith összeállítása egy dominánsan kulturális korszakváltás jövőbeni bekövetkeztére utalhat. Ez az új ifjúsági korszakváltás azonban a társadalmi struktúrák átrendeződésével, egy civilizációs korszakváltással is járhat (vagy felerősítheti az efelé ható folyamatokat), mely a Zinnecker (2006) és Gábor (2006) által kutatott és leírt, Nyugat-Európában a hatvanas években, Magyarországon a kilencvenes években bekövetkezett ifjúsági kulturális korszakváltásnál hatványozottabb változást okozhat, mert nemcsak a fogyasztást és az aktivitást, hanem azon felül is, az ifjúság életvilágának a szülők-nagyszülők társadalmán kívüli összes társadalmi terét (szabadidő, oktatás, munkaerőpiac, értékek, normák stb.) érinti.

A család intézményének egyik legfontosabb funkciója a szocializáció (Somlai 1997, 2013). A kollektív emlékezet megőrzésének legfőbb aktora a család. Az idősebb generációk által a fiatalabb generációknak elbeszél (személyes és család-)

történetek, az elbeszélésnek azok a vetületei, amikor a személyes történet és a történelem egy idővonalon párhuzamosan fut, a láttatott értékhordozó szimbólumokon keresztül nemcsak a történések egy narratívájának az újabb generációkra való átörökítését, hanem a mindennapi életben a cselekvéseket irányító társadalmi értékek létezését is támogatják. A család intézményének formálódásával napjainkra a beszélgetéssel töltött idő a reggeli készülődéshez és az esti lefekvéshez kapcsolódó rituálék időszakára szűkült le. Ennek következtében a családtörténeteknek a nagyszülők és a szülők általi hagyományos elbeszélési időkeretei eltűnnek az együttlétekből. Ennek okát részben a többgenerációs együttélési modell megszűnésében lelhetjük meg, részben pedig abban is, hogy a kilencvenes évektől kezdődően kitolódott a gyermekvállalás életkora (Gábor 2013) – mindezek miatt a tizenévesek többségének elérhetetlen a nagyszülői történetmesélés. Élesíti ezt a hiányt a történelmi múlt egyes eseményeinek (pl. a második világháború, a holokauszt, a Rákosi-rendszer, az 1956-os forradalom, a Kádár-rendszer hétköznapijai) már a szülői és nagyszülői generációk közötti „kibeszéletlensége” is. A kibeszéletlenséget pedig fokozza a szakmai diskurzusok, a szakértői párbeszéd hiánya: a „megbeszéletlenség”. Fokozza továbbá az is, hogy a szülői generáció nagy része sem hallotta már a családtörténeteket, de ha mégis, akkor napjaink hajszoltságában nincs mód, nincs idő a történetmesélésre, a továbbadásra.

A történelemtanítás ideológiai nevelésre való felhasználásáról a hatalom, a politika által meghatározott kiterjesztett szerepelvárások kapcsán több munka is született hazánkban (l. pl. Eperjessy 1933; Szántó 1934; Katona–Sallai 2002). Napjainkban is tanulságos olvasmány a rendszerváltás időszakában Gyáni, Tőkéczi, Komoróczy és Miklósi beszélgetése (Melegh 1992). Míg az iskolás korosztályok szüleinek nemzedéke és az idősebb nemzedékek számára a család korrigálta a manipulatív ideologikus tartalmakat („...Gyermekem, ez így volt, ahogy elmondtam, nem pedig úgy, ahogy a tankönyvben olvastad, de erről ne beszélj senkinek”), ez a családi szocializációs szerep a fentiek miatt megszűnni látszik. Mindezek után nem meglepő, hogy a mai 14–18 éves fiatalokkal foglalkozó kutatásainkból (Jancsák 2019a, 2019b) a történelmi múlttól izolálódott, a történelemtől elidegenedett nemzedék képe rajzolódik ki.

E tanulmányban azon kérdésekre keressük a választ, hogy a Cicero által a történelemnek tulajdonított és a történelemtanításnak adott feladatok, funkciók, szerepelvárások miképpen működhetnek napjainkban az iskolás korosztály és családjaik, a családon belül folytatott diskurzusok összefüggésében.

Módszertani megjegyzések

A kutatásunk empirikus alapjául szolgáló adatbázist az MTA–SZTE Elbeszélte Történelem és Történelemtanítás Kutatócsoport keretében hoztuk létre a 2018/2019. tanévben végzős diákok körében felvett önkitöltős, papíralapú kérdőívek talaján (Tanulók: érettségi előtt álló végzős középiskolások alminta, N = 528). Kutatásunk adatfelvétele nem reprezentatív. Érdeklődésünk homlokterében az állt, hogy a fiatalok körében milyen mélyebb mintázatok rajzolódnak ki a történelemről, történelmi eseményekről, történelmi témákról családi körben elhangzó beszélgetésekből. Az egyes eseményekben a család érintettségéről őrzött emlékekben, illetve a történelem iránti érdeklődésben, valamint a történelemtanítás által közvetített társadalmi értékekről való vélekedésekben találunk-e különbözőségeket a beszélgetések mintázatai, a nemek, a családi kulturális tökeforrások és a fiatalok IKT-státusza (IKT-eszközökkel való ellátottság és felhasználói sajátosságai) kapcsán.

A kutatás eredményei

A válaszadók 61%-a nő, 39%-a férfi; 23%-uk két budapesti, 77%-uk pedig 13 vidéki középiskolában tanul. Az apák 36%-a felsőfokú végzettséggel, 24%-a érettségivel rendelkezik, 28%-nak szakmunkás végzettsége van, és 4%-uk oktatási életútja zárult az általános iskola befejezésével (8% nem válaszolt). Az anyák között nagyobb a főiskolai vagy egyetemi végzettségük aránya (48%), az érettségizettek 27%-ot, a szakmunkás végzettségük 16%-ot, míg a csak általános iskolát végzettek 6%-ot tesznek ki (4% nem válaszolt). A történelem iránti érdeklődésről ötfokú Likert-skálán kértük a válaszokat. Megállapíthattuk, hogy a válaszadók negyedét nagyon érdekli, további 30%-ukat érdekli a történelem. Tehát a tanulók valamivel több mint felét érdekli a történelem (55%). A történelem iránt nem érdeklődő diákok aránya összesen 10%, ezen válaszadók fele jelezte, hogy egyáltalán nem érdekli a történelem. A diákok harmada nem foglalt egyértelmű állást a kérdésben, ők az „érdekel is, meg nem is” választ jelölték meg.

IKT-státus és időtöltés internethasználattal

A válaszadóink 88%-ának van okostelefonja, kétharmaduknak laptopja is van; a tanulók több mint fele asztali gépet is használ otthon, 34%-uk rendelkezik tablettel. A tanulók 94%-ának otthonában működik internet. A válaszadók háromnegyede mobilinternetet használ az okostelefonján. A tanulók egy átlagos napon hét közben 4 órát, hétvégén 6 órát töltenek internetezéssel. Átlagban 30 másodperc alatt nyitnak meg egy youtube videoklipet. Adataink alapján úgy látjuk, hogy a középiskolások elértek a professzionális IKT-felhasználói szintre, legalábbis az eszközellátottság és az infokommunikációs technológiák szabadidő-eltöltésbe

való mély bevonódása terén. Ebből az is szorosan következik, hogy többségüknek minden pillanata online. A válaszadók több mint fele válaszolt igennel a kérdésre: „Mindig online vagyok. A net mindig be van kapcsolva a telefonomon.” Valamivel kevesebben (49%) pedig arról nyilatkoztak, hogy ha valami érkezik (üzenet, e-mail stb.), akkor azonnal megnézik és válaszolnak rá.

Akik folyamatosan kapcsolódnak az internethez, erősen felülreprezentáltak az azonnal válaszolók csoportjában (residual: 5,7; és a nem válaszolókéban residual: -5,7), míg azok körében, akik nincsenek folyamatosan online kapcsolatban, ez éppen fordítva van. Tehát az online készenlét egyben az azonnali reagálást is valószínűbbé teszi (Chi-négyzet: 32,958, sig<0,05). Kutatásunk során arra is kíváncsiak voltunk, hogy az IKT-státusz és felhasználói időtöltés kapcsolatban áll-e a családban beszélgetéssel töltött idővel? (Minél több az infokommunikációs eszközökkel eltöltött idő, annál kevesebb-e a beszélgetés a családban?)

1. táblázat. A családi beszélgetéssel és az internetezéssel töltött idő kapcsolata

		Korreláció			
		Beszélgetéssel? Hétköznap	Beszélgetéssel? Hétfégen	Internetezéssel, hét közben?	Internetezéssel, hétfégen?
Beszélgetéssel? Hétköznap	Pearson- korreláció	1	,522**	,052	,018
	Sig. (2-tailed)		,000	,147	,619
Beszélgetéssel? Hétfégen	Pearson- korreláció	,522**	1	,076*	,069
	Sig. (2-tailed)	,000		,035	,057
Internetezéssel, hét közben?	Pearson- korreláció	,052	,076*	1	,958**
	Sig. (2-tailed)	,147	,035		,000
Internetezéssel, hétfégen?	Pearson- korreláció	,018	,069	,958**	1
	Sig. (2-tailed)	,619	,057	,000	
**. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed). A korreláció elfogadható legalább 1%-os szignifikanciaszint mellett					
*. Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed). A korreláció elfogadható legalább 5%-os szignifikanciaszint mellett					

Akik több időt töltenek beszélgetéssel hétköznap, azok a hétvégén is többet beszélgetnek a családtagjaikkal. Ez az összefüggés az internetre fordított idő esetében még inkább igaz.

2. táblázat. A családi beszélgetéssel és az internetezéssel töltött idő

	Hétköznap	Hétvégén
Családi beszélgetéssel töltött idő (óra)	1	2
Internetezéssel töltött idő (óra)	3	6

Az interneten eltöltött idő hétköznap és hétvégén is jóval több, mint amit a családi beszélgetéssel töltenek: háromszor annyi időt töltenek internetezéssel, mint családi beszélgetéssel.

3. táblázat. A családi beszélgetéssel és az internetezéssel töltött idő alapján kirajzolódó klaszterek

	Klaszter	
	1	2
Hány órát tölt el egy átlagos nap az interneten, hét közben?	8 (3,70)	3 (3,70)
Hány órát töltesz egy átlagos nap az interneten, hétvégén?	12 (5,58)	4 (5,58)
Egy átlagos hétköznap hány órát töltötök családi körben beszélgetéssel?	1,48 (1,17)	1,09 (1,17)
Egy átlagos hétvégi napon hány órát töltötök családi körben beszélgetéssel?	2,96 (2,32)	2,16 (2,32)

A családi beszélgetéssel és az interneten töltött idő alapján két klaszter rajzolódik ki. Az első klaszterbe tartozók (a válaszadók egyharmada) az átlagnál lényegesen több időt töltenek internetezéssel hét közben (8 óra), illetve hétvégén is (12 óra), és az átlagosnál valamivel többet beszélgetnek családi körben hét közben és hétvégén egyaránt (átlag fölötti internetezési idő, valamivel több családi beszélgetési idő). A második klaszterbe tartozók (a válaszadók kétharmada) az átlagnál kevesebb időt töltenek internetezéssel hét közben is (3 óra), hétvégén is (4 óra), és egy kicsivel beszélgetnek kevesebbet az átlagosnál családi körben hét közben és hétvégén is (átlag alatti internetezési idő, átlagnál kevesebb családi beszélgetési idő). Az eredmény (alapos gyanú szerint) arra enged következtetni, mintha a „kommunikációs igényben” lenne különbség a két csoport között. A két klaszter nemi összetételben nem mutat különbséget. Digitális eszközök birtoklásában egyedül az okostelefonnal kapcsolatban van szignifikáns különbség, az 1. klaszterbe tartozók birtokolnak nagyobb arányban okostelefont. ($t = 2,053$, $\text{sig} < 0,05$)

A két klaszterbe tartozók szüleinek iskolai végzettségében is tapasztalható különbség, az 1. klaszterbe – a nagyon sokat internetezők csoportjába – tartozók szülei (apák 68,4%; anyák 57,9%) döntően szakmunkások, illetve érettségizettek. A 2. klaszterbe – az átlagnál kevesebbet internetezők csoportjába – döntően érettségizett és diplomával rendelkező szülők (apák 64,6%; anyák 76,7%) gyerekei kerültek. A két csoport között markáns különbség mutatkozik a diplomával rendelkező szülők arányában is. A sokat internetezők szülei között lényegesen alacsonyabb a diplomások aránya (apák: 17,1%; anyák: 27,6%), mint a 2. klaszterbe tartozók szüleinek körében (apák 41,2%; anyák 49,8%).

A 2. klaszterbe tartozók történelem iránti érdeklődése szignifikánsan magasabb az első klaszterbe tartozóknál ($t = -4,494$, $\text{sig} < 0,05$) (Mann–Whitney $U = 36443,500$, $\text{sig} < 0,05$)

4. táblázat. A két klaszter és a történelem iránti érdeklődés viszonya

	Cluster Number of Case	átlag	szórás	standard hiba
Érdekel a történelem?	Átlag fölötti internetezési idő, valamivel több családi beszélgetési idő	3,43	1,052	,085
	Átlag alatti internetezési idő, átlagnál kevesebb családi beszélgetési idő	3,82	,952	,038

A 2. klaszterbe tartozók év végi történelemosztályzata szignifikánsan magasabb az első klaszterbe tartozóknál ($t = -4,225$, $\text{sig} < 0,05$) (Mann–Whitney $U = 35512,00$, $\text{sig} < 0,05$)

5. táblázat. A két klaszter és a történelem tantárgyból szerzett jegy viszonya

	Cluster Number of Case	átlag	szórás	standard hiba
Hányas voltál az elmúlt év végén történelem tantárgyból?	Átlag fölötti internetezési idő, valamivel több családi beszélgetési idő	3,815	,9689	,0788
	Átlag alatti internetezési idő, átlagnál kevesebb családi beszélgetési idő	4,171	,9146	,0374

Az 1. klaszterbe tartozók közül szignifikánsan többen vannak folyamatosan online (61%), mint a második klaszterbe tartozók között (46%), és az azonnali reagálást illetően is az 1. klaszterbe tartozók aktívabbak, 61%-uk azonnal megnézi az üzenetet és válaszol rá, míg a 2. klaszterbe tartozóknak csak 42%-ára jellemző ez a digitális „készenlét”. Mindkét esetben szignifikáns a különbség. Mindig online vagyok: ($t = 3,306$, $\text{sig} < 0,05$); Azonnal megnézem és válaszolok: ($t = 4,204$, $\text{sig} < 0,05$).

6. táblázat. A két klaszter és az online készenlét viszonya

		átlag	szórás	standard hiba
Mindig online vagyok. A net mindig be van kapcsolva a telefonon.	Átlag fölötti internetezési idő, valamivel több családi beszélgetési idő	,61	,490	,040
	Átlag alatti internetezési idő, átlag alatti családi beszélgetési idő	,46	,499	,020
Ha valami érkezik (üzenet, e-mail stb.), akkor szinte azonnal megnézem és válaszolok is.	Átlag fölötti internetezési idő, valamivel több családi beszélgetési idő	,61	,489	,040
	Átlag alatti internetezési idő, átlag alatti családi beszélgetési idő	,42	,495	,020

Beszélgetéssel töltött idő a családban

A fiatalok családjában egy átlagos hétköznapon átlagértékben 71 percet töltenek beszélgetéssel. Ez az idő válaszadóink szerint hétvégén a kétszeresére nő.

Adatfelvételeink kérdőívében egy kérdéscsoportban vizsgáltuk azon történelmi eseményeket, amelyekről feltételezésünk szerint beszélgetések folyhatnak, folyhatnának a tanulók családjában. A kérdés a legutóbbi egy évben folytatott beszélgetésekről érdeklődött a felsorolt történelmi események kapcsán. A vizsgálat tavaszától visszafelé számított egy évben történelemórai feldolgozandó anyagként feltételezhetően mindegyik történelmi esemény előkerült. A válaszok megoszlásában (ezen kutatásból nem tudjuk, de feltételezzük) megjelenik a történelemtanításnak az e témákban családi beszélgetést motiváló hatása is. Ezt azért tartjuk megjegyzendőnek, mert korábbi kutatásaink (*Emlékezetünk*, Jancsák

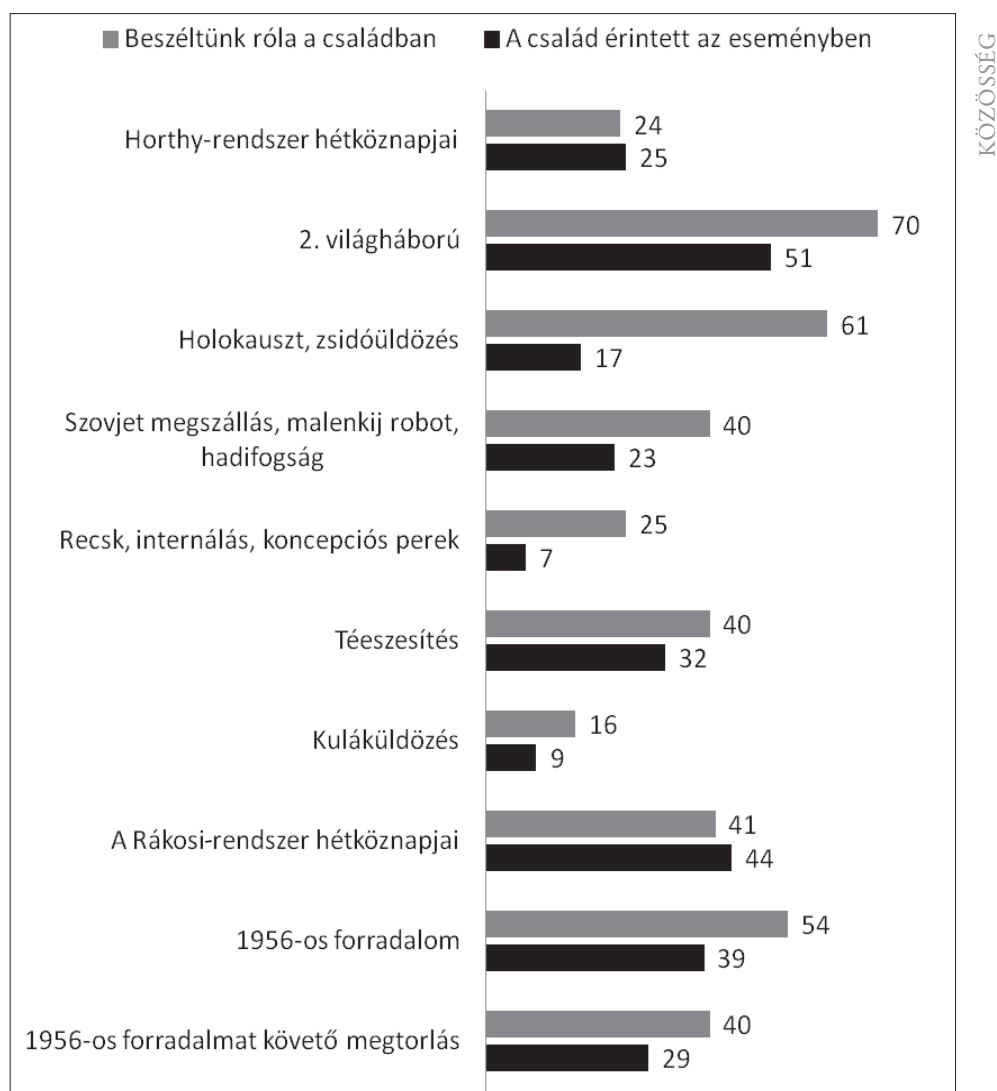
2016, 2018²) szerint ezek a 20. századi események a családi beszélgetésekben leginkább előkerülő témákat is jelentik. Hazánk történelmében a múlt században ezen történelmi mérföldkövek határozhatók meg a kollektív (nemzeti) emlékezet szempontjából fontos értékhordozó szimbólumként (például a hazaszeretet, az empátia, a szolidaritás, a felelősség, a béke, a demokrácia, a szabadság értékeinek az új generációk számára való átadása vonatkozásában).

A történelmi mérföldkövekről szóló beszélgetéssel töltött idő dimenziójában mélyebb mintázatokot keresve sem a nemek, sem az iskolatípusok nem mutattak szignifikáns különbségeket. A szülők iskolai végzettsége alapján pedig azt állapíthattuk meg, hogy a legmagasabb iskolai végzettségű, diplomás apák családjaiban kisebb arányban (11%-ban) beszélgettek történelmi eseményről, míg a középiskolát végzett apák családjaiban, ahol ez az arány 18%. Az anyák esetében ezek az arányok kiegyenlítettebbek.

Előzetesen feltételeztük, hogy hazánkban ritka az olyan család, amelynek ne lenne valamely felsorolt 20. századi történelmi eseményben érintett családtagja. A kérdésben ezt „ős vagy akár távoli rokon”-ként határoztuk meg. Az adatokból megállapítottuk, hogy a fiatalok közel egyharmadának családjában nem kerülnek szóba történelmi események, történelmi témák, az érettségi előtt álló középiskolások fele emiatt is úgy nyilatkozik, hogy semmiféle történelmi eseményben nincs (pontosabban: nincs tudomása arról, hogy lenne) érintett családtagja vagy távoli rokona. Ez nem meglepő, hiszen a családtörténeteket jellemzően generációk adják át egymásnak, az ősök életútja és a történelem összekapcsolódása a családi narratívákban őrződik meg.

Mivel az elbeszélte történelmi narratívákban a társadalmi értékdimenziók is hangsúlyosan jelen vannak, ez a beszédcselekvés a transztörténelmi társadalmi értékek generációk közötti átadási folyamatait is támogatja.

- 2 Feltáró jellegű kutatásunk során érdeklődésünk homlokterében az állt, hogy családi körben mely történelmi eseményekről folyik beszélgetés, akár úgy, hogy a család érintett, akár úgy, hogy nem érintett. Kérdőívünkben egy kérdéssorban megjelenítettük az összes magyar történelmi fordulópontot, Magyarország európai uniós csatlakozásától kezdve vissza egészen az 1848–49-es forradalom és szabadságharcig. Eredményeinket több konferencián is bemutattuk. (L. Jancsák 2016, 2018)



2. ábra. Családi diskurzus valamely történelmi eseményről és a családi érintettsége a történelmi eseményben (%)

A szülők iskolai végzettsége szerint vizsgálva a családban történelmi eseményekről folyó diskurzust, mind az apák, mind az anyák esetében ugyanaz a tendencia figyelhető meg: a diplomás és érettségizett szülők családjában legalább egy eseményről többen beszéltek azoknál, akik nem beszéltek egyről sem, míg a szakmunkás, szakiskolai, illetve az alacsonyabb iskolai végzettségű szülők családjában már azok vannak nagyobb arányban, ahol egyetlen történelmi eseményről sem esett szó.

Arra is kíváncsiak voltunk, hogy azokban a családokban, ahol folyik diskurzus, jobb-e a gyermekek történelemátlaga? Eredményeink azt mutatták, hogy azokban a családokban, ahol a felsorolt tíz történelmi esemény közül egyetlenegy sem került szóba (74 fő), szignifikánsan alacsonyabb a történelemosztályzatok átlaga azokénál, ahol a felsoroltak közül legalább egy történelmi esemény szóba került (597 fő). Az előző csoport átlaga 3,5, az utóbbié pedig 4,181 ($t = -6,099$, $\text{sig} < 0,05$).

7. táblázat. A családi diskurzus és a történelem tantárgyból szerzett jegy viszonya

	Beszéltek-e történelmi eseményről a családban?	átlag	szórás	standard hiba
Hányas voltál az elmúlt év végén a történelem tantárgyból?	nem beszéltek egyről sem	3,500	1,0237	,1190
	legalább egyről beszéltek	4,181	,8903	,0364

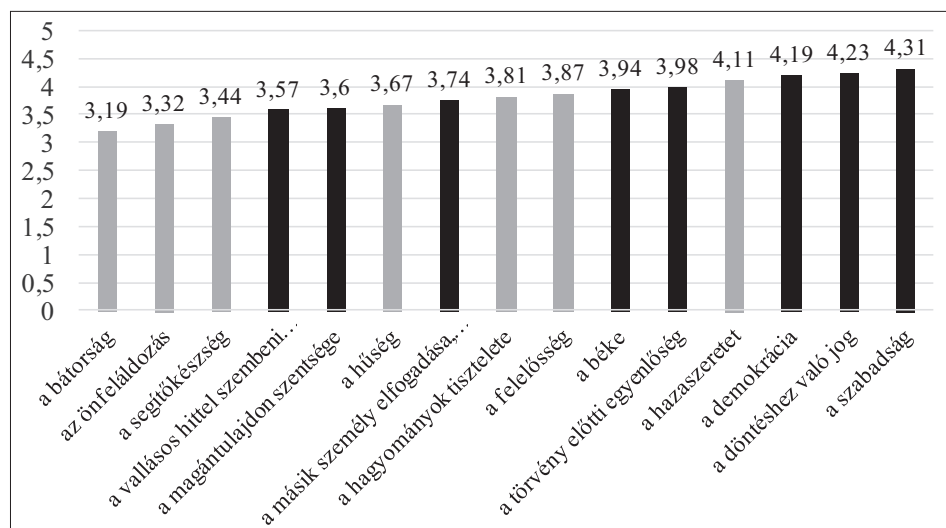
Az év végi történelemosztályzat és a történelmi eseményekről folytatott beszélgetések száma is összefügg egymással, minél több eseményről esik szó a beszélgetésekben, annál jobb a gyerek történelemosztályzata.

8. táblázat. A beszélgetések gyakorisága és a történelem tantárgyból szerzett jegy viszonya

Korreláció				
			Hányas voltál az elmúlt év végén történelem tantárgyból?	Hány történelmi eseményről beszéltek a családban
Kendall-tau	Hányas voltál az elmúlt év végén történelem tantárgyból?	korrelációs együttható	1,000	,210**
		Sig. (2-tailed)	.	,000
	Hány történelmi eseményről beszéltek a családban	korrelációs együttható	,210**	1,000
		Sig. (2-tailed)	,000	.

Spearman-rhó	Hányas voltál az elmúlt év végén történelem tantárgyból?	korrelációs együttható	1,000	,258**
		Sig. (2-tailed)	.	,000
	Hány történelmi eseményről beszéltek a családban	korrelációs együttható	,258**	1,000
		Sig. (2-tailed)	,000	.
**. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed). A korreláció elfogadható legalább 1%-os szignifikanciaszint mellett				

Érdeklődésünk homlokterében állt, hogy a történelmi eseményekről folytatott családi diskurzus, a családi történelmesbeszélés támogatja-e a generációk közötti értékátadási folyamatokat, a társadalmi értékek megőrzését. Azon családokban tehát, ahol folyik ilyen diskurzus, jobban preferáltak-e a tradicionális és a demokratikus értékek, mint ahol nem folyik? Kérdőívünk értékintervallum-kérdéssorát Rokeach, Inglehart (1997, 2000) és Schwartz (2003, 2005), illetve Gábor (2013) és Rezsőházy (2006) értékvizsgálatai alapján dolgoztuk ki, és úgy határoztunk, hogy tradicionális értéknek a bátorság, a felelősség, a hazaszeretet, a hűség, a segítőkészség, a hagyományok tisztelete és az önfeláldozás értékeit tekintjük, míg a béke, a demokrácia, a döntéshez való jog, a magántulajdon szentsége, a másik személy elfogadása/tolerancia, a szabadság, a törvény előtti egyenlőség és a vallásos hittel szembeni elfogadás értékeit demokratikus értékeknek definiáltuk.



3. ábra. A tradicionális és a demokratikus értékek preferenciasorrendje (átlagértékek ötfokú skálán)

A tradicionális értékek közül egyedül a „hagyományok tiszteletében” találunk szignifikáns különbséget: akik beszélnek a családban vagy baráti körben történelmi eseményekről, azoknak fontosabb a hagyományok tisztelete – mint tradicionális érték – azoknál, akik nem beszélnek, sem a családban sem a barátaikkal történelmi témákról.

A tradicionális értékek közül a fiúknak a „bátorság” fontosabb, mint a lányoknak (bár az eredmény nem szignifikáns), a hagyományok tisztelete viszont a lányoknak fontosabb, a különbség itt már szignifikáns.

A demokratikus értékek között négy olyan érték is van, amely szignifikánsan fontosabb azoknak, akik beszélgetnek történelmi eseményekről a családban vagy barátaikkal. A „demokrácia”, „a másik személy elfogadása, tolerancia”, „a törvény előtti egyenlőség” és a „vallásos hittel szembeni elfogadás” esetében is szignifikáns a különbség.

A demokratikus értékek közül a lányoknak szignifikánsan fontosabbak a „döntéshez való jog”, a „vallásos hittel szembeni elfogadás” és a „törvény előtti egyenlőség”, mint a fiúknak.

Összegzés

Elidegenedett nemzedék? Elidegenített nemzedék?

Kutatásunk során az állt érdeklődésünk homlokterében, hogy a fiatalok körében milyen mélyebb mintázatok rajzolódnak ki a történelemről, történelmi eseményekről, történelmi témákról családi körben folytatott beszélgetésekkel összefüggésben, és az egyes események kapcsán a család érintettségéről őrzött emlékekben, illetve hogy mindez milyen viszonyban áll a fiatalok értékorientációival, a transztörténelmi tradicionális és a demokratikus társadalmi értékeket illetően.

Válaszadóink két klaszteréből az elsőbe azok tartoznak, akik az átlagnál lényegesen több időt töltenek internetezéssel és az átlagosnál több időt beszélgetnek családi körben. Az ide tartozók szülei döntően középfokú (szakmunkás) végzettséggel rendelkeznek. A második klaszterbe tartozók az átlagnál kevesebb időt töltenek internetezéssel, de körükben az átlagnál kevesebb a családi beszélgetési idő is. E klaszterben döntően érettségizett és diplomával rendelkező szülők gyermekei találhatóak. A két klaszter között nemcsak a családi beszélgetés idejében, de tartalmi árnyaltságában, minőségében is különbség rajzolódik ki. Az időráfordítás az első klaszterben több: a szakmunkás végzettségű apák családjában több a beszélgetéssel töltött idő, mint a diplomás szülőkében. A diplomás szülők családjában azonban többen vannak, akik legalább egy történelmi eseményről beszélgettek a legutóbbi egy évben, míg a szakmunkás végzettségű szülők gyermekei körében azok vannak többségben, akik semmiféle történelmi eseményről nem beszéltek a családban.

Az elbeszelt történelmi narratívákban a társadalmi értékdimenziók is hangsúlyosan jelen vannak, ezért ezek a beszédcselekvések a transztörténelmi társadalmi értékek generációk közötti értékátadási folyamatait is támogatják. A hagyományok tisztelete mint tradicionális érték, akárcsak a demokrácia, a másik személy elfogadása, a törvény előtti egyenlőség és a vallásos hittel szembeni elfogadás, preferáltabb azon fiatalok körében, ahol a családban folyik történelmi témákról beszélgetés. Ugyanakkor a családok közel egyharmadában semmiféle történelmi témáról nem esik szó.

Előzetesen azt feltételeztük, hogy hazánkban ritka az olyan család, amelynek a felsorolt tíz 20. századi (a második világháborútól a rendszerváltásig tartó) magyar történelmi eseményben ne lenne érintett családtagja.

Amikor a családi körben nem kerülnek elő történelmi események, történelmi témák, az természetesen hatással van arra is, hogy a fiatal úgy nyilatkozik, az adott eseményben nincs (pontosabban: nincs tudomása arról, hogy lenne) az eseményben érintett családtagja vagy távoli rokona. Kutatásunkban az érettségi előtt álló középiskolások fele semmiféle történelmi eseménnyel kapcsolatban nem tudott beszámolni családi érintettségéről.

A fiatalok életmódját, életstílusát jelentősen meghatározzák az IKT-eszközök és a virtuális terek, ahogy gondolkodásukat a közösségi tömegmédiá, a virtuális értelmező közösségek és az online véleményvezérek, influenszerek. Tíz válaszadóból kilencnek van okostelefonja, kétharmaduknak laptopja, a tanulók több mint fele használ otthon asztali gépet is, egyharmaduk rendelkezik tablettel. 94%-uk otthonában van internet. A válaszadók egy átlagos napon (hét közben és hétvégén egyaránt) háromszor annyi időt töltenek internetezéssel, mint családi beszélgetéssel; a felük minden pillanatban online készenléti állapotban van (azonnal megnézi és válaszol, ha bármilyen üzenet érkezik).

Egy történelemtől elidegenedett, a történelemtől érintetlen generáció képe rajzolódik ki előttünk, amelynek tagjai számára a történelmi mérföldkövek már nem értékhozó szimbólumok. Ez a közeli jövőben azt is jelentheti, hogy a múltunk történelmi eseményei kihullanak a kollektív emlékezetből, és a történelemtankönyvek bemagolandó (a fiatalok számára életidegenként ható) szövegeivé lesznek. Ezen jelenségben óriási szerepe és felelőssége van a családnak. Ugyanakkor a család szocializációs funkciójának átalakulása (a webes tömegmédiá befolyásoló szerepének további erősödése) a történelem és állampolgári ismeretek tanítása számára is következményekkel jár. Az iskolával (és a szaktanárokkal!) szemben megjelennek azok a társadalmi elvárások, melyek a történelmi és állampolgári „ismeretek” mellett hangsúlyosabb szerepet szánnak az állampolgári nevelésnek, a szociális kompetenciák fejlesztésének, az érzékenyítésnek, a demokratikus társadalmi értékek átadásának és a történelmi események (mint értékhozó

szimbólumok) kollektív emlékezetben való megőrzésének, akár a formális iskolai kereteket a nemformális oktatási módszertanok felé tolva.

De lehet-e formálni a történelemtanítás pedagógiai célrendszerét? Kie a történelemtanítás? Van-e felelőssége a jelen oktatási rendszerének a jövő állampolgárai iránt? Ciceróra visszautalva: a történelem akkor tud „az igazság fénye” (*lux veritatis*) és „az élet tanítómestere” (*magistra vitae*) lenni, ha a család (és új szerepeinek megfelelően az iskola: történettudomány, történelemtanárok, történelemtanár-képzés) támogatja abban, hogy „az idők tanúja” (*testis temporum*) és „a múlt hírnöke” (*nuntia vetustatis*) lehessen – amennyiben a család a társadalmi értékeket hordozó múltbéli eseményeket elbeszéli az új generációknak, ezek megőrződnek a kollektív emlékezetben (*vita memoriae*) és a cselekvő, aktív állampolgári kompetenciák forrásaikként is szolgálnak.

IRODALOM

- BECK, ULRICH (2008) *Világkockázat-társadalom. Az elveszett biztonság nyomában*. Szeged: Belvedere Meridionale.
- EPERJESSY KÁLMÁN (1934) Történettudomány és történelemtanítás. *A cselekvés iskolája*, 7–8, 267–277.
- DÁRDAI ÁGNES (2010) Történelemtanítás Magyarországon a XXI. század elején (Helyzetkép és perspektíva). *Történelemtanítás* 1/1. Hozzáférés: <http://www.folyoirat.tortenelemtanitas.hu/2010/02/fischerne-dardai-agnes-tortenelemtanitas-magyarorszagon-axxi-szazad-elejen-helyzetkep-es-perspektiva/>
- GÁBOR KÁLMÁN (2006) Társadalmi átalakulás és ifjúsági korszakváltás. In GÁBOR KÁLMÁN–JANCSÁK CSABA (szerk.): *Ifjúságszociológia*. Szeged: Belvedere Meridionale, 384–427.
- GÁBOR KÁLMÁN (2012) *Válogatott ifjúságszociológiai tanulmányok*. Szeged: Belvedere Meridionale.
- GÁBOR KÁLMÁN–KABAI IMRE–MATISCSÁK ATTILA (2003) *Információs társadalom és ifjúság*. Szeged: Belvedere Meridionale.
- GALÁN ANITA (2014) Az internetfüggőség kialakulása és prevalenciája. A hazai és nemzetközi kutatási eredmények összefoglalása. *Metszetek*, 3/1, 316–327.
- GYÁNI GÁBOR (2007) *Relatív történelem*. Budapest: Typotext.
- GYÁNI GÁBOR (2016) *A történelem mint emlék(mű)*. Budapest: Kalligram.
- HALBWACHS, MAURICE (2000a) A Szentföld legendás topográfiája. *Magyar Lettre Internationale*, 37. nyár, 45–48.
- HALBWACHS, MAURICE (2000b) A kollektív emlékezet. III. fejezet. A kollektív emlékezet és az idő. In FELKAI GÁBOR–NÉMEDI DÉNES–SOMLAI PÉTER

- (szerk.): *Szociológiai irányzatok a XX. század elejéig*. Budapest: Új Mandátum, 403–432.
- INGLEHART, RONALD (1997) *Modernization and Postmodernization: Cultural, Economic and Political Change in 43 Societies*. Princeton: Princeton University Press.
- INGLEHART, RONALD (2000) Globalization and Postmodern Values. *Washington Quarterly*, 23/1, 215–228. <https://doi.org/10.1162/016366000560665>
- JANCSÁK CSABA (2013) *Iffúsági korosztályok korszakváltásban*. Budapest: Új Mandátum.
- JANCSÁK CSABA (2016) „Érintetlen” nemzedék (?): A kollektív történeti emlékezet és a családi narratívák. In ZSOLNAI ANIKÓ–KASIK LÁSZLÓ (szerk.): *A tanulás és nevelés interdiszciplináris megközelítése*. Szeged: SZTE – MTA Pedagógiai Tudományos Bizottság, 62–62.
- JANCSÁK CSABA (2018a) Kutatási tényeken alapuló tananyagfejlesztés az MTA–SZTE Elbeszélt Történelem és Történelemtanítás Kutatócsoportban. In BÁNRÉTI ZOLTÁN–JANCSÁK CSABA–KÓSA MAJA–KÉPIRÓ ÁGNES (szerk.): *Féldőben – Eredmények és perspektívák: MTA Tantárgy-pedagógiai Kutatási Program Bölcsészeti és Társadalomtudományi Munkacsoportjának konferenciája és szakmai vitája*. Szeged: MTA–SZTE ETTK, 37–38.
- JANCSÁK CSABA (2019a) Family accounts, narratives, social values and history education. *Belvedere Meridionale*, 31/4, 13–24. DOI 10.14232/belv.2019.4.2
- JANCSÁK, CSABA (2019b) Value crisis and change of values: In the mirror of social values and history education in Hungary. *Hungarian Educational Research Journal*, 9/3, 565–568. DOI:10.1556/063.9.2019.4.59
- JANCSÁK CSABA–KÉPIRÓ ÁGNES–KISS MÁRIA RITA–KONTÁR PIROSKA–SZÖNYI ANDREA (2018) A Holokauszt oktatása Kelet-Közép-Európában, középiskolában használatos tankönyvek tükrében. *Belvedere Meridionale*, 30/2, 119–142. DOI 10.14232/belv.2018.2.6
- KAPOSI JÓZSEF (2017) Skills Development Tasks and the Development of Historical Thinking. In FEHÉRVÁRI, ANIKÓ (ed.): *Curriculum, Effectiveness, Equity*. Budapest: OFI, 9–22.
- KATONA ANDRÁS–SALLAI JÓZSEF (2002) *A történelem tanítása*. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.
- KELLY, MILLS T. (2018) *Teaching History in the Digital Age*. Michigan: University of Michigan Press. DOI: 10.3998/dh.12146032.0001.001
- KÉRI KATALIN (1997) *Mi a neveléstörténet?* Pécs: JPTE. Hozzáférés: <https://mek.oszk.hu/01800/01886/html/>
- KISS HEDVIG–PIKÓ BETTINA (2018) Problémás okostelefon- és internethasznál-

- lat középiskolás és egyetemista fiatalok körében – a veszélyeztetettség meghatározása klaszteranalízis alapján. *Új Pedagógiai Szemle*, 68/5–6, 22–43.
- KOJANITZ LÁSZLÓ (2019) A történelmi tudat fejlesztésének jelentősége és problémái. *Iskolakultúra*, 29/11. DOI 10.14232/ISKKULT.2019.11.54
- M. FAZEKAS ÁGNES–CS. CZACHESZ ERZSÉBET (2011) Középiskolás tanulók számítógép- és internethasználati szokásai. *Iskolakultúra*, 8–9, 120–134.
- MARÓTI EGON (2008) Historia est magistra vitae. *Belvedere Meridionale*, 1–2, 92–94.
- MEGILL, ALLAN (1994) Jörn Rüsen's Theory of Historiography: Between Modernism and Rhetoric of Inquiry. *History and Theory*, 31/1, 39–60.
- MELEGH ATTILA [interjúja] (1992) Kié a történelem? *Beszélő*, 2/50–51, 35–36 Hozzáférés: <http://beszelo.c3.hu/cikkek/kie-a-tortenelem>
- METZGER, SCOTT ALAN–HARRIS, LAUREN MCARTHUR (eds.) (2018) *The Wiley International Handbook of History Teaching and Learning*. New York: Wiley-Blackwell.
- PÁSZKA IMRE (2007) *Narratív történetformák*. Szeged: Belvedere Meridionale.
- PRATKANIS, ANTHONY–ARONSON, ELLIOT (1992) *A rábeszélőgép*. Budapest: Ab Ovo.
- REZSÓHÁZY RUDOLF [Rezsóhazy, R.] (2006) *Sociologie des valeurs*. Paris: Armand Colin.
- SCHWARTZ, SHALOM H. (2003) Univerzálisak az értékek tartalmában és strukturájában. Elméleti előrelépések és empirikus próbák húsz országban. In VÁRINÉ SZILÁGYI IBOLYA (ford. és szerk.): *Értékek az életben és a retorikában*. Budapest: Akadémiai, 105–154.
- SCHWARTZ, SHALOM H. (2005) *Basic Human Values: Theory, Methods and Application*. Hozzáférés: <http://dpms.csd.auth.gr/emplak/Schwartzpaper.pdf>
- SEIXAS, PETER (2016) A History/Memory Matrix for History Education. *Public History Weekly*, 4/6, DOI: [dx.doi.org/10.1515/phw-2016-5370](https://doi.org/10.1515/phw-2016-5370)
- SEIXAS, PETER–PECK, CARLA (2004) Teaching historical thinking. In SEAR, ALAN–WRIGHT, IAN (eds.): *Challenges and Prospects for Canadian Social Studies*. Vancouver: Pacific Educational Press, 109–117.
- SMITH, ERIKA E. (2012) The Digital Native Debate in Higher Education: A Comparative Analysis of Recent Literature. *Canadian Journal of Learning and Technology*, 38/3. DOI: 10.21432/T2F302
- SOMLAI PÉTER (1997) *Szocializáció*. Budapest: Corvina.
- SOMLAI PÉTER (2013) *Család 2.0*. Budapest: Napvilág.
- SZÁNTÓ LÖRINC (1933) A történelemtanítás alapelvei. *A cselekvés iskolája*, 34/9–10, 366–381.

- SZÉKELY LEVENTE–SZABÓ ANDREA (szerk.) (2017) *Ezek a mai magyar fiatalok! (Magyar Ifjúság Kutatás)*. Budapest: Új Nemzedék Központ Nonprofit Kft.
- TALLY, BILL–GOLDENBERG, LAUREN B. (2005) Fostering Historical Thinking With Digitized Primary Sources. *Journal of Research on Technology in Education*, 38/1, 1–21, DOI: 10.1080/15391523.2005.10782447
- UDVARNOKY VIRÁG (2007) Szóbeszéd vagy történelem? *Replika*, 57/27–31.
- ZINNECKER, JÜRGEN (2006) [1986] A fiatalok a társadalmi osztályok terében. Új gondolatok egy régi témához. In Gábor Kálmán – Jancsák Csaba: *Ifjúságszociológia*. Szeged: Belvedere Meridionale, 69–95.
- ZSOLNAI ANIKÓ (2017) A média hatása a szociális viselkedésre és a társas kapcsolatok alakulására serdülőkorban. *Educatio*, 26/2, 246–256. DOI: 10.1556/2063.26.2017.2.7